

Le  
cartable  
de

# Clio

Revue suisse  
sur les didactiques de l'histoire  
GDH

n° 13 [2013]

Le  
cartable  
de

# Clio

Revue suisse  
sur les didactiques  
de l'histoire  
GDH

**13 [2013]**

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 Rodriguez, Université de Fribourg et Gymnase de Nyon
- Rosario Talarico, Lycée cantonal de Lugano 1 et Groupe d'experts pour l'enseignement de l'histoire dans les écoles moyennes tessinoises
- Béatrice Ziegler, Haute École pédagogique de la Suisse nord-occidentale, Aarau

#### Coordinateur

- Charles Heimberg, Université de Genève

#### Webmaster

- Jean Cuénot, Gymnase de Chamblandes et HEP-Valais

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

#### Comité de lecture et réseau international de correspondants

- Marie-Christine Baquès, ESPÉ de Clermont-Ferrand
- Antonio Brusa, Université de Bari
- Luigi Cajani, Université de La Sapienza, Rome
- Lana Mara Siman, Université fédérale du Minas Gerais, Belo Horizonte
- Issa Cissé, Université de Ouagadougou
- Laurence de Cock, Lycée Joliot-Curie, Nanterre, et Université Paris 7
- Benoît Falaize, Université de Cergy-Pontoise et ESPÉ 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 Paris 7
- Joan Pagès, Université autonome de Barcelone
- Maria Repoussi, Université de Thessalonique
- Nicole Tutiaux-Guillon, Université d'Artois-IUFM, Arras
- Rafael Valls Montés, Université de Valence
- Kaat Wils, Université catholique de Leuven

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

Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften  
Académie suisse des sciences humaines et sociales  
Accademia svizzera di scienze umane e sociali  
Accademia svizra da ciencias moralas e socialas  
Swiss Academy of Humanities and Social Sciences



© Éditions Antipodes

Case postale 100, 1000 Lausanne 7, Suisse, [www.antipodes.ch](http://www.antipodes.ch) –  
[editions@antipodes.ch](mailto:editions@antipodes.ch) ISBN: 978-2-88901-087-5 (pour la version imprimée)

# SOMMAIRE DU N° 13/2013

## Éditorial

La didactique de l'histoire et le rapport à la vérité ..... 9

## Dossier Le genre en histoire.

### La construction du féminin et du masculin

Valérie Opériol, Université de Genève

Le genre en histoire. La construction du féminin et du masculin ..... 15

Françoise Thébaud, Université d'Avignon

Le genre de la démocratie en France au XX<sup>e</sup> siècle ..... 24

Anne-Françoise Praz, Université de Fribourg

et Stéphanie Lachat, Université de Genève

Questionner les stéréotypes: la division sexuée du travail (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles).

Quelques repères pour l'enseignement ..... 36

Alexandra Oeser, Université de Paris Ouest-Nanterre-La Défense

Le genre des histoires familiales. Fabrication de l'histoire en famille ..... 45

André Rauch, Université de Strasbourg

Le militaire, le sportif et le père ..... 55

Michèle Zancarini-Fournel, Université Lyon 1, LARHRA

Fantasmes, images et réalités du voile et du dévoilement.

Exemples en France et en Suisse ..... 67

Florence Tamagne, Université de Lille 3, IRHiS – Institut de recherches  
historiques du Septentrion – UMR 8529 CNRS

Faire l'histoire de l'homosexualité en Europe et aux États-Unis (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles) ..... 79

Isabelle Collet, Université de Genève, Institut universitaire de formation  
des enseignants, Groupe relations interculturelles

et formation des enseignants – Genre et éducation (Grife-ge)

Les femmes exceptionnelles ne peuvent être que des exceptions.

L'exclusion des femmes de l'activité scientifique ..... 85

## Actualité de l'histoire

**Youri Volokhine**, Université de Genève

Momies, pyramides... et ensuite? Quelques pistes pour une approche renouvelée de l'Égypte ancienne dans le cadre scolaire ..... 95

**Markus Furrer**, Haute École pédagogique de Suisse centrale, Lucerne, et Université de Fribourg

Trois cents ans après la seconde guerre de Villmergen: une page oubliée de l'histoire suisse? ..... 106

**Anne-Cécile Charritat et Pierre-Emmanuel Érad**,

Université Paris I, Panthéon-Sorbonne

Guerres, « nation » et « sentiment national » à la fin du Moyen Âge ..... 110

## Usages publics de l'histoire

**Sacha Zala et Marc Perrenoud**, Documents diplomatiques suisses

Rien de plus inconnu que le connu?

Remarques sur les échos médiatiques de quelques images tirées

d'un dossier électronique des Documents diplomatiques suisses sur la Shoah ..... 117

**Charles Heimberg**, Université de Genève

Une exposition sur la grève des Ateliers CFF de Bellinzone en 2008:

quand l'histoire immédiate et l'histoire ouvrière s'exposent ..... 123

## Didactiques de l'histoire

**Angelina Ogier**, École supérieure du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ), Lyon

Histoire et interdisciplinarité à l'école élémentaire:

autour d'un concours sur la Grande Guerre ..... 129

**Julia Poyet**, Université du Québec à Montréal (UQAM)

Définition du concept de temps dans la perspective de son enseignement

au premier cycle du primaire au Québec ..... 137

**Aurélie Rodés**, Collège Michelet, Toulouse

Un siècle de leçons sur la conquête des Gaules à partir de cahiers d'histoire ..... 145

**Charles Heimberg**, Université de Genève

Une allégorie entre dans la classe: la figure de la Justice aux yeux bandés ..... 155

**Gianni Tavarini**, esperto di storia e educazione civica della scuola media, Bellinzona

expert d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, Bellinzone

*La Svizzera nella storia: un nuovo manuale per la scuola media ticinese* ..... 163

La Suisse dans l'histoire: un nouveau manuel pour l'École moyenne tessinoise ..... 167

## EDHICE

La grammaire du questionnement de l'histoire scolaire (en allemand) ..... 171

**Barbara Sommer Hälller**, Haute École pédagogique de Lucerne

Colloque tenu à l'occasion de l'ouverture du Centre pour la didactique  
de l'histoire et des cultures de la mémoire à la HEP de Lucerne ..... 175

**Béatrice Ziegler**, Haute École pédagogique de la Suisse nord-occidentale, Aarau

Colloque sur la didactique empirique de l'histoire, 2012  
(*Geschichtsdidaktik empirisch 12*) ..... 178

**Charles Heimberg**, Université de Genève

Hommage à Thierry Aprile, en parcourant ses livres pour la jeunesse ..... 180

## Histoire de l'enseignement

**Federico Ferretti**, Université de Genève

Géographie, éducation libertaire et établissement de l'école publique  
entre le XIX<sup>e</sup> et le XX<sup>e</sup> siècle: quelques repères pour une recherche ..... 187

**Sylvain Wagnon**, ESPÉ – Université de Montpellier 2,

et **Hélène André**, CEDRHE – ESPÉ Montpellier,

Centre d'études, de documentation et de recherche en histoire de l'éducation

Le film fixe, un outil pédagogique au service de l'histoire de l'éducation? ..... 200

**Comptes rendus, annonces et résumés en allemand** ..... 215



# Le cartable de Clio

**Éditorial**



# La didactique de l'histoire et le rapport à la vérité

Entre Rimini et Ancône, tout au nord de la région des Marches, le village-forteresse de Gradara et ses murailles se donnent majestueusement à voir du haut d'une colline. Les guides touristiques lui consacrent plusieurs étoiles et pleines pages.

L'un d'entre eux évoque le cadeau d'un «intense plongeon dans le passé, grâce à l'excellent état de conservation et au travail très soigné de reconstruction. Une fois passée l'une des imposantes portes, on se retrouve ainsi en plein XII<sup>e</sup> siècle quand, à la suite de combats pour s'en emparer, les Malatesta et leur fondateur, Giovanni, se sont imposés dans cette zone stratégique pour résister aux Montefeltro qui les menaçaient. C'est ainsi que commença la construction de la forteresse, à partir de la vieille tour carrée, surélevée au milieu du siècle précédent par les seigneurs locaux Pietro et Rodolfo Griffo. Elle devint ensuite cette tour imposante et robuste, avec sa couronne crénelée d'où se déploient les quatre côtés de la construction quadrilatère, reliés par trois tours fortifiées polygonales. C'est Pandolfo Malatesta qui en a terminé la construction (1307-1324), avec les parapets couverts le long des courtines et les tours d'angle polygonales.»<sup>1</sup>

Un autre guide, davantage diffusé encore, fait état de «l'enchantement d'un petit coin de Moyen Âge encore préservé», même s'il évoque entre parenthèses les «travaux de restauration menés en 1923». Le texte de cette description est ensuite scandé par des dates qui suggèrent le caractère ancien des lieux: «En effet, beaucoup de temps est passé depuis cette année 1032 – comme le signale un document officiel – qui marque une première édification sur cette colline de la rive droite du Tavollo; et depuis le temps, au XII<sup>e</sup> siècle, où l'on mit la première main à la construction du fort. Au cours du siècle suivant fut érigé le mur défensif extérieur par la volonté des Malatesta, les seigneurs des lieux jusqu'en 1463; leur succédèrent ensuite les Sforza, les Della Rovere et, dès 1631, le gouvernement dirigé par l'Église.»<sup>2</sup>

La réalité de Gradara est toutefois bien différente. En effet, les lieux ne présentaient plus qu'un amas de ruines lorsqu'ils ont été entièrement reconstruits à partir de 1923. Certes, tout a alors été fait pour assurer une certaine vraisemblance à cette reconstruction et à son apparence médiévale. Mais il n'en reste pas moins qu'il s'agit bien là d'une reconstruction, qui n'a dès lors rien d'authentique.

1. *Marche in tasca. Castelli da scoprire nelle Marche*, Fabriano: Claudio Ciabochi Editore, 2013, pp. 5-6.

2. Celui du Touring Club Italiano pour les Marches, dont la Regione Marche. Assessorato al Turismo est coéditrice, Milan: Touring Editore, édition de 2001, pp. 71-72.

Un autre élément s'ajoute aux particularités de l'endroit, entièrement légendaire celui-là. Une tradition prétend en effet qu'une scène tragique du 5<sup>e</sup> Chant de *L'Enfer* de *La divine comédie* de Dante Alighieri se serait déroulée à Gradara, dans l'une des pièces de la forteresse: l'assassinat par Gianciotto Malatesta, un mari jaloux qui était le podestat de Pesaro à la fin du XIII<sup>e</sup> siècle, de Paolo Malatesta et de sa belle-sœur Francesca da Rimini, deux amants épris d'une passion brûlante.

### Une didactique du faux

Il y a quelques années, l'historien et didacticien Antonio Brusa<sup>3</sup> avait conçu un jeu destiné à des publics scolaires au cours duquel, en cheminant dans le village, les élèves découvraient des documents historiques qui les menaient finalement à comprendre que ce qu'ils visitaient était une reconstruction récente<sup>4</sup>. Ce procédé didactique ludique se distingue fortement de la mise en scène du faux, voire de la didactique du faux, caractérisant aujourd'hui la forteresse de Gradara et les commentaires que l'on peut lire sur des panneaux tout au long de sa visite.

Dans la cour centrale de la forteresse, sur un mur qui n'est pas forcément remarqué par tous les visiteurs, se trouve une plaque apposée par la municipalité sur laquelle figure la déclaration suivante:

*« Cette forteresse totalement réduite à l'état de ruine par l'action du temps et de l'incurie des hommes put revenir à son ancienne splendeur grâce à l'œuvre généreuse d'un grand mécène, l'ingénieur Umberto Zanvettori qui commença en 1923 sa prestigieuse restauration. »*

Ainsi, nous avons là d'emblée l'une des principales clés d'interprétation des lieux. Pourtant, tout est fait ensuite pour la rappeler aussi discrètement que possible. La lecture

attentive de la narration qui est proposée se révèle ainsi très significative. Prenons-en très brièvement quelques exemples.

La première salle est présentée comme la chambre de torture. Un panneau explique qu'il devait d'abord s'agir d'un magasin, mais que l'inscription en latin *Improbatis Antidotum*, « remède à la méchanceté », gravée sur la pierre externe de la fenêtre, signifie sans doute qu'elle a été utilisée comme prison. Des instruments de torture à l'aspect tout à fait éloquent sont d'ailleurs scellés dans les murs.

Le panneau explicatif de la salle de Sigismondo et Isotta est particulièrement révélateur. Il explique en effet avec précision la signification des motifs décoratifs, tous liés aux symboles héraldiques de la famille Malatesta. Mais ce n'est que dans le dernier paragraphe que l'on apprend de quand datent ces décorations: « Dans le plafond en bois, lui aussi décoré dans les années 1920 avec de faux tiroirs, les motifs héraldiques susmentionnés réapparaissent en miniatures. » Placée au bas du panneau, la formule « lui aussi décoré dans les années 1920 » permet ainsi de ne pas occulter la vérité, mais sans la mettre en évidence pour la réserver aux seuls visiteurs attentifs ou à ceux qui connaissent déjà la nature réelle des lieux.

Dans la salle du cardinal, au contraire, il est fait d'emblée allusion à la reconstitution des lieux dans les années 1920, mais c'est pour développer ensuite une série d'observations sur le lit à baldaquin du XVII<sup>e</sup> siècle. Le même procédé se reproduit ainsi à de nombreuses reprises: les peintures et les objets anciens présentés dans ces salles reconstruites sont abondamment commentés en fonction de leur époque et de ce qu'ils donnent à voir, contribuant fortement à l'illusion d'un lieu authentiquement ancien.

En histoire, les mythes et les légendes sont bien souvent donnés pour authentiques, ou sont confondus à dessein avec le vrai, le plus souvent au service de causes du présent qui n'ont rien à voir avec la science historique. Mais le faux, partiel ou complet, relève aussi

3. Que je remercie de m'avoir fait découvrir Gradara.

4. Ce jeu, intitulé *Gradara Tantastoria*, a été longtemps utilisé par la structure communale de didactique de Gradara. Mais il ne l'est plus depuis un changement de majorité à la Municipalité.

parfois d'enjeux économiques. L'illusion du cadre médiéval de Gradara est entretenue non seulement par l'apparence du cadre reconstruit, mais aussi par un processus didactique conçu à partir d'objets anciens authentiques et d'une narration qui met l'accent sur toutes sortes d'aspects du passé en neutralisant les informations sur la nature réelle des lieux. Elle est parfaitement exprimée sur un site Internet promotionnel<sup>5</sup>. Et tout cela valorise bien entendu la dimension touristique de Gradara.

### L'histoire comme réservoir de légendes

Juste à côté du château, le village fortifié de Gradara, avec son petit musée du Moyen Âge digne de Disneyland, ses faux gibets et ses promenades pittoresques, cherche encore davantage à donner une impression, certes superficielle, de plongeon dans l'époque médiévale. En observant les visiteurs, et en particulier les enfants, l'idée de faire les rabat-joie en dévoilant le faux et la réalité de la nature des lieux ne va vraiment pas de soi. D'un certain point de vue, les uns et les autres sont venus pour « voir du médiéval », on le leur a servi tel qu'ils se le représentaient et tout le monde devrait être content...

Les exemples de vulgarisation de l'histoire qui relèvent de la même logique ne manquent pas dans l'espace public, et en particulier dans l'espace médiatique. Ils constituent d'ailleurs potentiellement un puissant outil de propagande. « *C'est en préjugéant que le <public> n'a ni le temps, ni les usages de la méthode critique que de malins trompeurs s'emparent du passé, du récit sur le passé pour le transformer en arme de guerre politique, en jeu distrayant et orienté, ou en gadget commercial* », prévient l'historien Nicolas Offenstadt<sup>6</sup>.

5. [www.gradara.org/storia-di-gradara/], consulté le 27 juin 2013.

6. Dans sa préface à William Blanc, Aurore Chéry et Christophe Naudin, *Les historiens de garde. De Lorànt Deutsch à Patrick Buisson, la résurgence du roman national*, Paris: Inculte, coll. Essai, 2013, p. 7.

Mais il est d'autres tromperies encore. Dans le domaine de l'histoire, et parmi toutes les thématiques susceptibles d'intéresser les enseignants d'histoire, les contre-vérités ne manquent pas. Quelques-unes parmi les plus criantes sont bien connues. Bruno Grosjean, alias Benjamin Wilkomirski, a par exemple fait croire aux lecteurs d'un livre très finement écrit<sup>7</sup>, et primé par des spécialistes de la question, qu'il avait été un enfant juif rescapé des camps de la mort alors qu'il était un enfant suisse abandonné par sa mère biennoise. Enric Marco était un tardif mais efficace président de l'Amicale de Mauthausen alors qu'il n'avait jamais été interné et avait en réalité rejoint l'Allemagne comme travailleur volontaire. Sa supercherie a été dénoncée de justesse en 2005 avant la cérémonie commémorative de la libération du camp. Plus récemment, un héros fabriqué de la police italienne, Giovanni Palatucci, qui était réputé avoir sauvé des centaines de juifs de Fiume, aujourd'hui Rijeka, en Slovénie, s'est révélé n'avoir été qu'un policier italien zélé dans une ville marquée par un taux très élevé de déportation de sa population juive. Et s'il a bien été déporté à Dachau, où il est mort, c'est pour avoir été en contact avec les Britanniques. Par conséquent, après une enquête du Centre Primo Levi de New York, son nom a été enlevé d'une exposition du Musée de l'Holocauste de Washington et son cas est en train d'être réexaminé par Yad Washem, puisqu'il avait reçu le titre de Juste parmi les Nations.

L'histoire comme construction d'une intelligibilité du passé s'efforce de distinguer le vrai du faux, de réinterroger sans cesse nos connaissances, y compris parfois nos certitudes. Comme à Gradara, et dans beaucoup d'autres situations encore, l'histoire critique et sa didactique jouent parfois les trouble-fête, considèrent les acteurs des présents du passé dans la pluralité de leurs identités et de leurs attitudes, sans jamais les enfermer dans les catégorisations réductrices.

7. *Fragments. Une Enfance, 1939-1948*, Paris: Calmann-Lévy, 1996.

## L'enquête historique

Dans la «Partie théorique» d'un *Guide pour l'enseignement 1-2 de la Géographie, de l'Histoire et des Sciences de la nature* publié en 2012 sous l'égide de la Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (la CIIP), il est souligné que le nouveau Plan d'études romand (PER), valable dans tous les cantons suisses francophones, «a fait le choix d'une histoire-problème qui considère l'Histoire comme une démarche d'enquête». Ce serait bien sûr à saluer s'il n'était pas question juste après d'une recherche de ses origines et si la démarche historique n'était pas comparée à celle d'un «enquêteur de police» après un accident de la route. Parmi les références bibliographiques de ce volume remis à tous les enseignants des petites classes, la plus récente concernant la didactique de l'histoire remonte à 1993, avec certes un très beau livre d'Henri Moniot, mais comme si rien n'avait été pensé et écrit en la matière depuis vingt ans; pourtant, notamment dans la présente revue, les contributions n'ont pas manqué, y compris d'auteurs de la Suisse romande. Quant à la nature de l'enquête historique, *Le juge et l'historien*, de Carlo Ginzburg, nous avait pourtant alertés, dès cette époque, sur ce qui distinguait le travail de l'historien de celui du juge qui, comme le policier, évalue les preuves dans le cadre d'une démarche et de finalités spécifiques. L'historien, en effet, ne cherche pas à tout prix des coupables; il ne vise pas en premier lieu à établir des responsabilités, mais à établir des faits, dans leur contexte, dans leur complexité, parfois dans leurs contradictions. Ainsi: «*Face au dilemme «juger ou comprendre?»*, rappelait Carlo Ginzburg, *[Marc] Bloch optait sans hésiter pour la seconde alternative.*» Il ajoutait plus loin qu'un «*historien a le droit de repérer un problème là où un juge rendrait un non-lieu. C'est là une divergence importante, qui suppose cependant un élément pouvant unir historiens et juges: l'usage de la preuve.*» Pour autant, bien sûr, qu'il soit possible de l'établir.

«*Et quand bien même on y arrive, le résultat relèvera toujours de la probabilité (fut-elle de neuf cent quatre-vingt-dix-neuf pour mille) et non de la certitude. Ici se greffe une divergence ultérieure, une de celles, nombreuses, qui marquent, au-delà de la contiguïté préliminaire dont nous avons parlé, la profonde séparation entre historiens et juges.*»<sup>8</sup>

Les notions de vérité et de preuve sont en effet plus complexes qu'il n'y paraît. Ainsi, une rumeur persistante, même inexacte, finit par devenir un fait historique, même s'il est d'une nature particulière relevant des croyances et des représentations collectives. C'est le cas par exemple de cette idée erronée, mais exprimée de manière répétée sur la longue durée, qui voudrait que si les auteurs d'un attentat de la Résistance contre des Allemands s'étaient rendus à l'autorité occupante, le massacre sanglant des Fosses Ardeatines à Rome, présenté après coup comme représailles, n'aurait pas eu lieu le 24 mars 1944<sup>9</sup>.

La question du vrai et du faux, du rapport de l'histoire enseignée à la vérité, est donc aussi une invitation à intégrer la complexité dans les pratiques scolaires<sup>10</sup>. •

Charles Heimberg,  
coordinateur de la rédaction

8. Carlo Ginzburg, *Le juge et l'historien. Considérations en marge du procès Sofri*, Lagrasse: Verdier, 1997 (1991), pp. 21 et 23-24.

9. Une affaire traitée de manière magistrale par une démarche critique d'histoire orale dans le très beau livre d'Alessandro Portelli publié en 1999 et réédité aujourd'hui en édition de poche: *L'ordine è già stato eseguito. Roma, le Fosse Ardeatine, la memoria*, Milan: Feltrinelli, coll. Storia universale, 2012. Le fait que ce livre ne soit toujours pas traduit en français est particulièrement déplorable.

10. Merci pour leur aide à Korine Amacher, Laurence de Cock, Benoît Falaize, Gianni Haver, Olivier Loubes, Frédéric Mole et Marc Perrenoud.

# Le cartable de Clio

**Dossier**  
**Le genre en histoire.**  
**La construction du féminin**  
**et du masculin**



# Le genre en histoire : la construction du féminin et du masculin

Valérie Opériol (Université de Genève)

Le dossier central de ce 13<sup>e</sup> numéro du *Cartable de Clio* propose une réflexion sur le genre en histoire, menée dans le cadre du cours de formation qui a eu lieu à Genève en mai 2013. Au croisement d'un développement historiographique important, d'une demande sociale forte, de propositions ou d'injonctions institutionnelles, de mentions curriculaires nouvelles, un certain nombre de facteurs incitent les enseignant-e-s à faire entrer l'histoire des femmes et du genre à l'école. Si l'histoire scolaire a encore des contenus principalement masculins, si la perspective de genre n'est pas encore devenue un objet d'enseignement, quelques signes de changement se laissent toutefois percevoir. Or, la question, délicate, est prise dans un contexte social, médiatique et scolaire agité; elle fait en outre écho à de profonds questionnements chez les élèves, personnels et intimes. Ces différents éléments contextuels seront évoqués dans un premier temps.

Une fois ce cadre posé, nous réfléchirons à la spécificité des objectifs didactiques et aux finalités de l'histoire scolaire que les thématiques de genre peuvent viser. En effet, en raison de leur dimension critique, elles semblent particulièrement opérantes pour exercer la pensée historique des élèves. Ainsi, les apports théoriques de cette approche peuvent, à notre sens, faire partie des éléments épistémologiques définissant les fondements didactiques de la discipline.

## Une question sociale et médiatique sensible

Relevons tout d'abord qu'il s'agit d'une question socialement sensible, plus précisément *latente*<sup>1</sup>. Les inégalités produites par le système de genre engendrent des tensions qui s'expriment de façon récurrente dans différents domaines. Sur le plan politique, la sous-représentation féminine incite à une politique de quotas et autres mesures visant la parité. Au niveau économique, l'occupation contrastée des postes à responsabilité, les écarts salariaux, le taux de chômage différencié, etc., sont fréquemment dénoncés. Le partage égal des tâches familiales et domestiques, la prise en charge des enfants par les collectivités publiques sont loin d'être admis par tous, comme l'illustre l'initiative déposée récemment par l'UDC sur les allègements fiscaux pour les familles dont la mère s'occupe elle-même des enfants. Les violences à l'égard des femmes voient la législation évoluer, les affaires d'agressions sexuelles, comme celle concernant Dominique Strauss-Kahn en 2011, déclenchent de très vives réactions. Les discriminations liées à l'orientation sexuelle, comme celles qui empêchent les couples homosexuels de se marier ou d'adopter

1. Une question latente est une question qui demeure vive sur une longue période, avec une intensité variable. D'après Alain Legardez et Laurence Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Issy-les-Moulineaux: ESF, 2006, p. 23.

des enfants, donnent lieu à des controverses, et même à une actualité brûlante, comme on a pu le constater récemment en France.

Or, les élèves sont aux prises avec ces débats et exposés à des discours médiatiques, pour certains fortement empreints de stéréotypes. L'enseignement de l'histoire a ici un rôle de déconstruction critique à jouer.

### Une problématique scolaire

En plus de l'influence du contexte social et médiatique, la réflexion sur l'enseignement de l'histoire des femmes et du genre inclut également un second paramètre: le monde scolaire. Car l'école n'échappe pas au système de genre, comme le montrent les sociologues de l'éducation. Les inégalités données à voir aux élèves se situent tout d'abord dans la composition du personnel, avec une diminution de la proportion de femmes à mesure qu'on s'élève dans les degrés et la complexité des savoirs à enseigner, une occupation inégale des postes de direction et une différenciation sexuée des professions scolaires. Ensuite, les contenus sont encore majoritairement masculins. Pour ce qui est des références culturelles, les écrivains, artistes, scientifiques, personnages historiques étudiés sont presque exclusivement des hommes et on trouve peu de femmes dans les manuels. C'est également au niveau du curriculum caché que se transmet l'idée d'une invisibilité du féminin.

L'école participe donc au processus de socialisation différenciée, aux côtés de la famille, des médias, de la culture (jouets, littérature enfantine, personnages de BD ou de films...), de la publicité, du sport, de la mode, de la musique, etc., une différenciation qui débouche sur des choix d'orientation genrés, où l'éventail des formations professionnelles préférées par les filles est plus restreint et moins valorisé en termes socioéconomiques.

La mise au jour du rôle actif de l'institution dans la reproduction des inégalités de genre, en particulier par le caractère masculin des savoirs transmis, invite l'histoire scolaire à se pencher sur sa responsabilité spécifique et à envisager un renouvellement de ses contenus. À cet égard, des injonctions institutionnelles et des plans d'études élaborés récemment révèlent une évolution qui va dans ce sens.

En effet, les autorités scolaires commencent à se préoccuper de cette question. À Genève, par exemple, le Département de l'instruction publique a fait de l'égalité entre filles et garçons l'une de ses treize priorités:

*«La contribution des femmes à la connaissance et au progrès sera relevée dans l'enseignement, lequel veillera à respecter un équilibre entre les figures d'identification féminines et masculines.»<sup>2</sup>*

L'un des objectifs énoncés vise à:

*«Élaborer, diffuser et accompagner des outils pédagogiques (livres, vidéos, dossiers, fiches) afin d'informer les élèves sur l'apport des femmes à l'histoire et de susciter des réflexions sur les stéréotypes de genre.»*

Le curriculum caché est la part des apprentissages qui n'est pas programmée par l'institution scolaire, «le «contenu latent» de l'enseignement ou de la socialisation scolaires, cet ensemble de compétences ou de dispositions que l'on acquiert à l'école par expérience, imprégnation, familiarisation ou inculcation diffuse plutôt que par le biais de procédures pédagogiques explicites et intentionnelles»<sup>3</sup>.

On constate notamment de fortes différences dans l'attention portée aux filles et aux garçons et dans les interactions en classe. Les attentes des enseignant-e-s à l'égard des filles et des garçons relèvent d'un *double standard*. Cela est vrai pour les performances (les copies des garçons sont évaluées plus positivement quand elles sont bonnes, et plus sévèrement quand elles sont mauvaises), mais aussi pour les comportements (l'indiscipline des garçons est mieux tolérée, on attend davantage de docilité chez les filles) et pour l'appréciation des capacités (les garçons sont considérés comme sous-réalisateurs, c'est-à-dire qu'on leur prête des capacités qui dépassent leurs performances effectives, tandis que les filles sont supposées ne pas avoir de capacités au-delà de leurs performances, leurs résultats sont attribués à leur travail, voire à leur conformisme).

Et l'évaluation est marquée par un *effet Pygmalion*: «Ces jugements des enseignants sont sans doute un des facteurs explicatifs du moindre sentiment de compétence et de la moindre estime de soi que les recherches observent, à résultats scolaires identiques, chez les filles à l'adolescence par rapport aux garçons. On peut supposer qu'il y a un effet Pygmalion (un effet de prédiction auto-réalisatrice).»<sup>4</sup>

L'histoire des femmes et du genre commence également à être mentionnée dans les plans d'études. Ainsi, le Plan d'études romand<sup>5</sup> indique les visées suivantes :

« *Identification et comparaison des différents groupes d'une société et de leurs fonctions (classes d'âge, genres, corporations, les trois ordres...).* [...] *Analyse des changements sociaux concernant le fonctionnement de la société (statut de la femme, assurances sociales, congés payés...).* [...] *La place de la femme dans l'histoire; la conquête de l'égalité des droits.* »<sup>6</sup>

On en trouve une autre occurrence dans le programme de 4<sup>e</sup> du collège de Genève (enseignement gymnasial) :

Approches : « *Il [le programme] parcourt des sujets qui vont de l'échelle régionale à l'échelle planétaire, en appréhendant le masculin et le féminin par une histoire mixte à travers les dimensions politique, économique, sociale, culturelle et citoyenne.* [...] »

Contenus : « *Quelles transformations sociales et culturelles? – la cause des femmes.* »

Bien qu'ils comportent certains points problématiques, comme l'idée de « *respecter un équilibre entre les figures d'identification féminines et masculines* » ou quelques formulations discutables, comme *genres* au pluriel ou *la femme* au singulier, ces textes marquent une étape et peuvent constituer un ancrage pour les initiatives des enseignant-e-s.

2. (Note de la p. 16.) [www.ge.ch/dip/priorite07.asp], consulté le 18 juin 2013.

3. (Note de la p. 16.) Jean-Claude Forquin, *Sociologie du curriculum*, Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2008, p. 8, [www.pureditions.fr/couvertures/1224149238\_doc.pdf]. Voir aussi Philippe Perrenoud, *Curriculum: le formel, le réel, le caché*, [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\_main/php\_1993/1993\_21.html], Sites consultés le 18 juin 2013.

4. (Note de la p. 16.) Nicole Mosconi, *Genre et pratiques scolaires: comment éduquer à l'égalité?*, [www.eduscol.education.fr/cid47785/genre-et-pratiques-scolaires%A0-comment-eduquer-a-l-egalite%A0.html], consulté le 25 juin 2013.

5. Il s'agit du nouveau Plan d'études commun aux cantons suisses francophones, consultable sur [www.plandetudes.ch/], consulté le 18 juin 2013.

## Une réception délicate

Faisant écho à l'environnement scolaire et social des élèves, la perspective de genre touche de surcroît à leur identité et à leur intimité. La réception de ces thématiques est particulièrement vive, les réactions sont différenciées et les représentations révèlent un ancrage encore fort des stéréotypes en la matière. Il semble donc important de prendre en considération cette dimension du rapport au genre dans des publics scolaires mixtes et issus de cultures diverses. Cette réflexion mène à un questionnement plus large sur la variabilité du rapport à l'histoire, pour l'analyse duquel l'approche de genre se révèle féconde. Comme nous le verrons avec Alexandra Oeser dans ce dossier, filles et garçons ont une culture historique différente et réagissent de façon contrastée à l'enseignement du nazisme.

## Un développement historiographique et épistémologique stimulant pour la réflexion didactique

Le caractère réactif du terrain, tel que nous venons de l'évoquer, peut rendre la transposition didactique de l'histoire des femmes et du genre aussi passionnante que complexe. C'est sans doute cette complexité qui explique le décalage temporel avec lequel peine à passer dans l'enseignement la production historiographique, qui se déploie pourtant avec richesse depuis une quarantaine d'années et a désormais acquis toute sa légitimité scientifique.<sup>7</sup> L'histoire du genre a enrichi la compréhension du passé, ouvert le champ des recherches, élargi les perspectives de la science historique. Elle a entraîné de nombreuses avancées épistémologiques et a défini un certain nombre de concepts, qu'il nous

6. [www.plandetudes.ch/documents/10273/36296/PER\_print\_SHS\_32.pdf], pp. 90 et 92, consulté le 18 juin 2013.

7. Voir Françoise Thébaud, *Écrire l'histoire des femmes et du genre*, Lyon: ENS Éditions, 2007, pp. 36 ss.

semble intéressant d'articuler avec ceux qui fondent la didactique de l'histoire, en particulier la distinction sexe/genre.

### La distinction sexe/genre

Si le sexe désigne une identité biologique, le genre renvoie à une identité sociale, à la construction culturelle de la différence des sexes. Il se réfère à l'ensemble des rôles et des normes attribués à l'un et l'autre sexe, que l'on peut résumer par la célèbre formule de Simone de Beauvoir: « *On ne naît pas femme, on le devient.* » Par extension, le genre est aussi une catégorie d'analyse, comme celles de classe, de race, de génération, de nation, qui permet de déconstruire les rapports sociaux de sexe, appelés aussi système de genre. Faire l'histoire du genre veut dire qu'on accorde au rapport des sexes un poids dans les événements ou dans l'évolution des sociétés. C'est une approche sexuée du passé, qui reconstitue les représentations du féminin et du masculin et analyse leur influence sur les pratiques sociales.

Outre qu'il distingue le biologique du social, le concept de genre exprime aussi un rapport de pouvoir. En effet, le masculin et le féminin ne sont pas deux normes indépendantes. Il s'agit d'un système hiérarchique, avec une valorisation systématique du masculin au détriment du féminin et une intolérance aux transgressions (lesbiennes, gays, bisexuels et transgenres). C'est la raison pour laquelle le mot genre s'emploie le plus souvent au singulier, car il exprime le principe de partition lui-même, le diviseur.

Il se prête donc parfaitement au traitement de l'opposition domination/subalternité, qui constitue un élément de la *grammaire de l'histoire*. Nous nous référons ici à un ensemble de concepts didactiques formalisé par Charles Heimberg et son équipe<sup>8</sup> dans l'idée de faire construire aux élèves une pensée historique, que les didacticiens de l'histoire s'accordent,

depuis une quinzaine d'années, à considérer comme une finalité centrale de l'histoire scolaire. Partant du postulat que, pour rendre accessibles aux élèves les modes de pensée de la discipline, il faut les élémenter, il précise, avec Jean-Pierre Astolfi<sup>9</sup>, que l'*élémentation* n'est pas une *simplification* ni une *abréviation*, mais une déconstruction des savoirs en une série de noyaux fondamentaux, pour arriver en quelque sorte à une matrice épistémologique, élaborée en fonction de la transposabilité didactique de ces fondements conceptuels. Cette grammaire permet aux enseignant-e-s de donner du sens à ce qui est enseigné et de justifier leurs choix thématiques.

Parmi les composantes de cet ensemble, quelques-unes sont particulièrement susceptibles d'être associées avec des thématiques de genre, comme les opérations de comparaison, de périodisation et de distinction entre histoire et mémoire, ainsi que les couples d'oppositions définis par Reinhart Koselleck<sup>10</sup>, en amont de toute narration historique, d'inclusion/exclusion et de domination/subalternité, ce dernier consistant à montrer aux élèves en quoi les sociétés sont fondées sur des rapports de pouvoir, de dépendance et comment ce pouvoir est légitimé. Or, le rapport hiérarchique de genre est justifié par l'invocation de la nature. Il est donc pertinent d'articuler cette dichotomie avec celle de nature/culture. On pourra également en mobiliser d'autres parmi celles qui orientent le questionnement des historien-ne-s du genre. Les oppositions public/privé et travail/famille permettront par exemple de montrer aux élèves comment fonctionnent les mécanismes de domination et d'exclusion des femmes. Ces points seront abordés dans le dossier par l'article de Françoise Thébaud sur *Le genre de la démocratie*, régime qui a longtemps exclu les femmes en les reléguant

9. Jean-Pierre Astolfi, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Issy-les-Moulineaux : ESF, 2008, p. 45.

10. Reinhart Koselleck, *L'expérience de l'histoire*, Paris : Seuil/Gallimard, 1997.

8. Voir [www.unige.ch/fapse/edhice/docref.html], consulté le 27 juin 2013.

dans la sphère privée, et par celui d'Anne-Françoise Praz et Stéphanie Lachat, qui interroge la division sexuelle du travail.

La nature est instrumentalisée dans le sexisme, mais également dans l'hétérosexisme, comme l'explique Florence Tamagne, qui retrace l'histoire des homosexuels et la manière dont ils ont été perçus et traités. Ce processus complexe est fondamental à faire comprendre aux élèves. En effet, l'utilisation du biologique à des fins de domination symbolique est récurrente dans l'histoire. Elle doit être historicisée, car elle ne prend pas toujours les mêmes formes ni les mêmes discours. C'est en vertu de différences naturelles qu'on refusa par exemple d'accorder les droits politiques aux femmes lors de la Révolution française, malgré un vif débat. Cet argument se développe particulièrement au XIX<sup>e</sup> siècle, avec l'invention de deux natures distinctes, féminine et masculine. Il est important d'aider les élèves à le déconstruire, puisqu'il se retrouve aujourd'hui dans certains discours qu'ils entendent. Ainsi, Henri Guaino s'exprime à l'Assemblée nationale française, le 29 janvier 2013, en ces termes: «*Ouvrir le mariage aux couples de même sexe, c'est donner le droit d'avoir des enfants à des couples auxquels la loi de la nature ne le permet pas. [...] Vous ne voulez pas seulement que l'homme domine la nature. Vous voulez que le social triomphe de la nature et que sa victoire soit sans partage. Vous tournez ainsi le dos à la raison, car c'est la déraison qui commande à l'homme de vouloir nier sa nature. Où cela nous mènerait-il, sinon sur les voies les plus dangereuses?*»<sup>11</sup>

Une telle doxa n'épargne pas la Suisse: «*La nature a voulu qu'un enfant ait un papa et une maman, et pas deux papas ou deux mamans*», affirme le député Christian Lüscher, qualifiant la motion sur l'adoption d'enfants par les couples homosexuels de «*radicale et contre nature*», au Conseil national, en décembre 2012.

11. [www.assemblee-nationale.fr/14/cr/2012-2013/20130118.asp], consulté le 18 juin 2013.

L'histoire scolaire peut donc contribuer à mettre à distance ce type d'affirmations, non seulement par l'articulation des trois dichotomies sexe/genre, nature/culture et domination/subalternité, mais aussi par le recours à la définition de Marc Bloch, pour qui «*l'histoire est la science du changement et des différences*», ainsi que par la pratique du mode de pensée historien de la comparaison entre époques différentes. On touche ainsi une finalité centrale de la discipline: la lutte contre les processus d'essentialisation, le dévoilement de l'espace de liberté et d'émancipation que les élèves doivent connaître pour se projeter dans le social et en devenir des protagonistes actifs.

Un autre apport didactique de l'approche de genre est lié au fait qu'en s'attaquant à une prétendue essence de la féminité, elle déconstruit également celle de la masculinité. Elle rend visibles les hommes en tant qu'êtres sexués, produits de la culture, du social. Elle concerne donc autant les hommes que les femmes, comme le montrent les recherches sur les masculinités, en particulier celle d'André Rauch, dont la contribution évoque ici l'histoire de la virilité, à travers les figures du soldat, du sportif et du père. Ce type de thématiques pourra sans doute mobiliser l'intérêt des garçons et désamorcer les éventuelles réticences face à une histoire des femmes et du genre parfois assimilée à une démarche unilatérale et purement militante.

### **Une remise en question de la distinction sexe/genre**

Si cette distinction entre sexe et genre est opérante pour sensibiliser les élèves aux discriminations, il faut signaler qu'elle est remise en question par certain·e·s historien·ne·s, dont nous citerons quelques exemples. En effet, la binarité de cette opposition ne restitue pas la complexité des réalités du passé. Par une analyse historique, on constate que les frontières entre ces pôles sont mouvantes,

que les définitions de la différence des sexes sont le produit d'un discours et non le reflet du réel, puisqu'elles changent avec le temps. L'articulation entre sexe et genre a aussi une histoire.

Thomas Laqueur a montré que si, pour nous, aujourd'hui, le sexe, ou le corps, est le réel, alors que le genre est une catégorie culturelle, ça n'a pas toujours été le cas. Avant l'époque des Lumières, c'était le contraire, le corps était un épiphénomène et c'est le genre qui fondait l'identité. Être un homme ou une femme, c'était tenir un rang, avoir une place dans la société, davantage qu'appartenir à une catégorie biologique. Le genre précédait en quelque sorte le sexe. L'historien explique que de l'Antiquité au XVIII<sup>e</sup> siècle, le genre divisait hommes et femmes en deux catégories, tandis que le sexe, en revanche, était un. Les hommes et les femmes étaient classés selon leur degré de perfection sur un modèle de sexe unique, les hommes étant au sommet d'un *continuum*. Il n'y avait qu'une disparité de degré et non de nature. Du point de vue anatomique, on ne reconnaissait pas de différence entre les organes sexuels féminins et masculins, les premiers étant à l'intérieur, les autres à l'extérieur. Puis aux XVIII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles est apparue l'idée de deux sexes, différents et opposés. C'est à partir de cette époque qu'on fonde en nature la distinction entre hommes et femmes. Ainsi, la science de l'anatomie ne *constate* pas qu'il y a deux sexes, elle *construit* cette dualité. Et elle le fait en fonction des questions de société du moment, en particulier du débat sur la citoyenneté et les droits politiques des femmes. La vie politique, sociale et économique des femmes et des hommes est dès lors justifiée par une différence biologique.<sup>12</sup>

Une autre théoricienne du genre, Judith Butler, a elle aussi opéré une révision importante de cette distinction entre sexe et genre. Selon

elle, il ne faudrait pas plaquer l'opposition simpliste entre nature et culture sur la distinction entre sexe et genre. Le sexe n'est pas premier, n'est pas un fondement auquel viendrait se superposer le genre. Il est aussi un construit social et n'est pas purement biologique. Sa réflexion se réfère aux pratiques et aux théories développées par les mouvements lesbiens, gays, *queer*, trans et intersexes, mouvements qui dissocient le genre du sexe et de la sexualité et qui rejettent la binarité du genre. Elle soutient que le genre est performatif, c'est-à-dire qu'il est constitué par des actes, par le fait même d'être énoncé, par sa mise en pratique; il n'est donc pas stable, mais sujet à réinterprétations.

Des historien-ne-s comme Delphine Gardey et Ilana Löwy<sup>13</sup> ont montré la façon dont la science qui définit la différence des sexes est elle-même située et modelée par le genre. Les pratiques, les objets et les savoirs scientifiques ne sont pas neutres, mais empreints d'androcentrisme. Pour ne prendre qu'un exemple, les représentations du spermatozoïde chevaleresque et de l'ovule passif qui ont longtemps prévalu sont aujourd'hui remises en question, puisque nous savons que l'ovule a une capacité biochimique et est actif dans le processus de fécondation, ce que les scientifiques n'ont pas pu concevoir avant l'émancipation des femmes des années 1970.

Ces biais sexistes de la production scientifique procèdent d'un accès inégal aux sciences. Isabelle Collet montre dans son article que s'il a toujours existé des femmes de science de premier plan, elles sont restées des exceptions et n'ont été ni acceptées ni reconnues, en raison des représentations véhiculant l'incompatibilité entre femmes et sciences.

Sur le plan didactique, l'étude de la construction scientifique de la différence sexuelle et la remise en question de la partition sexe/genre

12. Annie Labourie-Racapé, «Le genre comme concept et outil d'analyse en sciences sociales», *Utinam. Revue trimestrielle de sociologie et d'anthropologie*, N° 5, 2001-2002, p. 368.

13. Delphine Gardey et Ilana Löwy (dir.), *L'invention du naturel. Les sciences et la fabrication du féminin et du masculin*, Paris: Éditions des archives contemporaines, 2000.

qu'elle entraîne nous semblent revêtir une charge critique susceptible de bousculer les stéréotypes. Réinjecter du social et de l'histoire dans ce domaine où les représentations naturalisantes sont particulièrement fortes devrait contribuer à faire entrer les élèves dans la pensée historique.

### **Les notions de catégorie et d'intersectionnalité**

Une autre contribution épistémologique des études genre, intéressante à mobiliser en classe d'histoire, est l'idée d'une consubstantialité des relations de pouvoir. En effet, le système de genre n'est pas indépendant des autres rapports sociaux liés à la classe sociale, l'ethnie, la sexualité et les autres facettes de l'identité. Les couples d'opposition hommes/femmes, Noirs/Blancs ou riches/pauvres doivent être pensés à l'intersection les uns des autres. Il s'agit de ne pas isoler un angle d'analyse, mais de les conjuguer.

La mise en œuvre d'une approche intersectionnelle permettra de prendre en considération la diversité des publics scolaires, qui peuvent se reconnaître dans plusieurs types de domination. Le caractère sensible de la réception nous pousse également à montrer que les rapports entre les sexes ne sont paradoxalement pas strictement bipolaires, mais allient opposition et alliance et sont parfois marqués aussi par la coopération et la solidarité (dans la famille, ou dans certaines luttes sociales et politiques par exemple). Pour comprendre les relations entre les sexes sociaux, on ne peut se contenter d'une opposition figée entre les deux catégories<sup>14</sup>. Il s'agit donc également de les déconstruire, en étudiant notamment les rapports de domination à l'intérieur des catégories elles-mêmes et en analysant comment les systèmes éducatifs inculquent la féminité

14. Monique Haicault et Marie-Blanche Tahon, « Le tiers inclus dans les rapports sociaux de sexe », in *Utinam. Revue de sociologie et d'anthropologie*, N° 5, 2001-2002, p. 247.

et la virilité. Ce sont les mères qui apprennent la soumission à leurs filles et c'est entre hommes, à l'armée ou dans le sport notamment, que se fait l'apprentissage de la domination, que s'incorpore le modèle de relations sur la base de l'imposition d'une autorité hiérarchique. C'est là une façon d'épargner les susceptibilités des élèves que d'éviter de réduire les femmes à des victimes et les hommes à des bourreaux.

### **La périodisation et le concept d'événement**

L'histoire des femmes et du genre offre également l'occasion de travailler une opération historique et didactique fondamentale : la périodisation, dont les chercheur-e-s montrent qu'elle peine encore à être didactisée<sup>15</sup>. Or, cette approche historique remet intrinsèquement en question la périodisation classique et propose de nouvelles ruptures : un débat a par exemple mobilisé les historien-ne-s autour de la pertinence du concept de Renaissance pour les femmes<sup>16</sup>. Par ailleurs, les événements prennent une tout autre couleur quand ils sont étudiés sous l'angle du genre. Ainsi, la Libération peut revêtir une signification très différente si l'on prend en considération les tontes de femmes, comme l'a montré Fabrice Virgili dans son étude<sup>17</sup>. Autre exemple, la diffusion de la pilule contraceptive n'apparaît pas dans les chronologies traditionnelles ; elle constitue pourtant un événement majeur, vu l'ampleur de ses conséquences démographiques, sociales et économiques. Avec le droit des

15. Charles Heimberg et Valérie Opériol, « La didactique de l'histoire. Actions scolaires et apprentissages entre l'intelligibilité du passé et la problématique du monde et de son devenir », in Marie-Laure Elalouf et al. (dir.), *Les didactiques en questions. État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*, Bruxelles : De Boeck, 2012.

16. Voir Sophie Cassagnes-Brouquet, Christiane Klapisch-Zuber et Sylvie Steinberg, « Sur les traces de Joan Kelly », *CLIO. Histoire, femmes et sociétés*, N° 32, 2010. Mis en ligne le 31 décembre 2012, consulté le 11 mars 2012. [www.clio.revues.org/9804&c].

17. Fabrice Virgili, *La France « virile ». Des femmes tondues à la Libération*, Paris : Payot, 2000.

femmes à contrôler elles-mêmes leur fécondité s'opère une rupture fondamentale dans la dissymétrie séculaire des rapports entre les sexes<sup>18</sup>.

Ce type de faits, jusqu'alors impensés en tant qu'événements historiques, mais mis au jour par la perspective de genre, permettent ainsi de réfléchir avec les élèves à la notion même d'événement. On peut leur montrer comment se définissent de nouvelles ruptures temporelles. Ils verront par là que les périodes s'établissent en fonction de problématiques, liées elles-mêmes à un point de vue situé.

### La question du point de vue et des sources

Le souci de réflexivité est caractéristique de l'histoire des femmes<sup>19</sup>. Les premières historiennes ont clairement montré que l'histoire qui se prétendait universelle émanait en réalité d'un point de vue masculin<sup>20</sup> (en plus d'être Blanc, occidental et hétérosexuel). Elles ont mis en cause les normes et concepts dominants de la science historique. Ce champ convoque donc fondamentalement une réflexion sur le point de vue de l'historien-ne, qui n'est pas neutre mais toujours situé, réflexion fondamentale à mener en classe. En effet, le manque de temps contraint les enseignant-e-s à utiliser parfois des textes de synthèse unilatéraux, des récits de manuels uniques, qu'il s'agit d'interroger sous cet angle. Par ailleurs, il est intéressant de mentionner la question des sources de l'histoire des femmes et du genre. En effet, la plus grande partie d'entre elles étant produites par des hommes, elles révèlent davantage le regard masculin que la réalité des femmes. Ainsi, le domaine du genre permet également

d'aborder l'histoire des représentations et d'exercer en profondeur la critique des sources. L'article de Michelle Zancarini-Fournel sur les images du corps féminin, voilé et dévoilé, illustrera ce point. L'occasion est ainsi donnée d'évoquer en classe le travail de l'historienne, ce qui ne peut qu'être bénéfique. L'histoire des femmes et du genre nous incite donc à essayer de tenir deux langages en même temps: celui de la connaissance produite, des résultats, et celui des conditions de fabrication de ces connaissances.

### Conclusion

Introduire la perspective de genre dans l'enseignement de l'histoire est un chantier stimulant et complexe. L'enseignant-e qui se lance dans l'aventure est charrié-e dans le flot d'un questionnement multiple. En effet, les échos d'un contexte social et médiatique secoué de tensions entrent en résonance avec les contradictions dans lesquelles est prise l'institution scolaire, entre intentions égalitaristes et rémanences sexistes et hétérosexistes. De plus, l'accueil que les élèves réservent à ces thématiques est ardent, à un âge d'interrogations identitaires et sexuelles fortes.

Dans ce domaine où les stéréotypes et les processus de discrimination à tonalité naturalisante imprègnent le sens commun, l'histoire enseignée trouve une occasion rêvée de déployer ses concepts didactiques. L'étude des changements, les opérations de périodisation, de comparaison, la déconstruction des processus de domination et d'exclusion peuvent être mis en œuvre en classe par le biais de sujets choisis dans la richesse historiographique qui caractérise l'histoire des femmes et du genre depuis plusieurs décennies. Les apports théoriques de cette approche permettent de montrer aux élèves la force du social, notamment par l'historicisation de la distinction entre sexe et genre, et dans une mise à distance de la nature dont ils ont une vision parfois sclérosante.

18. Monique Haicault et Marie-Blanche Tahon, «Le tiers inclus...», art. cit., p. 258.

19. Christian Delacroix, «Espaces Temps et l'histoire des femmes», *CLIO. Histoire, femmes et sociétés*, N° 16, 2002. Mis en ligne le 11 mars 2003, consulté le 14 avril 2013. [[www.clio.revues.org/173](http://www.clio.revues.org/173)]/DOI: 10.4000/clio.173.

20. Françoise Thébaud, *Écrire l'histoire des femmes et du genre*, Lyon : ENS Éditions, 2007, pp. 36 ss.

Les disciplines scolaires évoluent, les savoirs considérés comme transposables se renouvellent. Gageons que ce dossier pourra susciter des envies et contribuer à nourrir la réflexion, à un moment que nous espérons charnière pour ce qui est de l'innovation didactique en matière d'histoire des femmes et du genre. •

# Le genre de la démocratie en France au XX<sup>e</sup> siècle

Françoise Thébaud (Université d'Avignon)

Associer les deux termes «*démocratie*» et «*France*», c'est en général souligner deux points: d'une part, l'avance démocratique du pays en Europe (aux côtés de l'Angleterre, mais ayant accordé plus précocement les droits politiques à tous les adultes masculins, en 1848); d'autre part, la forme républicaine du régime. La démocratie en France se confond avec la République, les épisodes non républicains de son histoire depuis la Révolution française étant des régimes non démocratiques, tel le dernier en date, le régime de Vichy pendant la Seconde Guerre mondiale.

La question du genre de cette démocratie est restée longtemps un point aveugle des recherches universitaires, comme des discours scientifiques ou politiques. Ce n'est plus le cas aujourd'hui, et mon propos s'appuie sur de nombreux travaux (français et états-uniens), qui ont été impulsés par le bicentenaire de la Révolution française (1989), puis par la revendication de parité en politique<sup>1</sup>. Introduire ce questionnement, adopter des lunettes de genre, ne signifie pas seulement ajouter un élément de connaissance – qu'en est-il en France des femmes et de la citoyenneté politique? – mais aussi, et plus encore, mieux comprendre et caractériser la démocratie et la culture poli-

tique françaises, marquées par un universalisme abstrait, une difficulté à prendre en compte les différences et le prestige masculin du politique. Et, ce faisant, entrer au cœur des problématiques d'exclusion et d'inclusion.

L'article présente, en préliminaires, quelques caractéristiques françaises et points de méthode. Puis, après avoir rendu compte du genre long-temps masculin de la République, il observe les limites de l'exercice de la citoyenneté des Françaises depuis 1945, avant de conclure sur la parité à la française.

## Préliminaires

### *Un paradoxe français ?*

La situation française apparaît a priori paradoxale. D'une part, argument parfois avancé pour contrer celui de démocratie masculine ou misogynne, l'allégorie de la République française est une femme appelée Marianne, présente dans la statuaire, sur des emblèmes de l'État, en bustes dans la plupart des mairies. Dans les dernières décennies, des actrices de cinéma comme Catherine Deneuve ont donné leur visage à la République. D'autre part, sur la question du «*genre de la démocratie*», la France a longtemps affiché une triple spécificité: un suffrage féminin tardif inscrit dans l'ordonnance du 21 avril 1944; un décalage de près de cent ans entre suffrage masculin (décreté

1. Synthèse récente: Françoise Thébaud, «Le genre de la démocratie au XX<sup>e</sup> siècle», in Michèle Riot-Sarcey (dir.), *De la différence des sexes. Le genre en histoire*, Paris: Larousse, 2010, pp. 187-212 et pp. 268-278.

précocement par la Seconde République en 1848) et suffrage féminin (1848-1944); une très faible place des femmes dans la représentation politique de l'après-Seconde Guerre aux années 1990, sous-représentation qui a conduit à la revendication de parité en politique<sup>2</sup>.

Le paradoxe n'est cependant qu'apparent, selon deux explications possibles et complémentaires. Comme l'a souligné Maurice Agulhon, qui a étudié les visages et les usages des Marianne, l'allégorie d'une figure abstraite (la Liberté, la République) prend, dans la culture européenne influencée par l'Antiquité, le genre de son nom, en l'occurrence le féminin<sup>3</sup>. Mais Marianne est aussi la nation féminisée, plus que la République féminisée, pour suivre une utile distinction entre État (dont le régime politique) et nation.

### **Deux distinctions heuristiques (État/nation, genre/sexe)**

La première distinction oppose la nation (groupe partageant des valeurs et une histoire communes, ainsi que la volonté de vivre ensemble) et l'État, ce dernier étant défini par un territoire, une population et des institutions politiques. Est particulièrement éclairante l'hypothèse formulée par Leora Auslander et Michelle Zancarini-Fournel de féminisation de la nation et de masculinisation de l'État au XIX<sup>e</sup> siècle et pendant une grande partie du XX<sup>e</sup> siècle<sup>4</sup>. Les femmes ne se voient pas

2. Il existe de nombreux travaux d'histoire comparative. Citons par exemple: Siân Reynolds: «Le sacre de la citoyenne? Réflexions sur le retard français», in Yolande Cohen et Françoise Thébaud (dir.), *Féminismes et identités nationales. Les processus d'intégration des femmes au politique*, Lyon: Centre Jacques Cartier, Programme Rhône-Alpes Recherches en sciences Humaines, 1998, pp. 71-84; ou, dans le même ouvrage, Florence Rochefort, «L'accès des femmes à la citoyenneté politique dans les sociétés occidentales. Essai d'approche comparative», pp. 22-45; et Karen Offen, «Les femmes, la citoyenneté et le droit de vote en France, 1789-1993», pp. 47-70.

3. Selon trois ouvrages érudits de Maurice Agulhon sur la symbolique républicaine. Voir aussi Maurice Agulhon et Pierre Bonte, *Marianne. Les visages de la République*, Paris: Gallimard, coll. Découvertes, 1992.

contester leur appartenance à la nation; bien au contraire, elles sont, en tant que mères et éducatrices, invitées, voire sommées de servir la nation, en engendrant de nombreux enfants et en leur inculquant les valeurs nationales; ce faisant, elles sont aux avant-postes pour créer de la nation et du lien national. Ce qui leur est refusé est un rôle actif dans l'État, une participation au politique.

La deuxième distinction utile est celle entre le sexe (en l'occurrence ici le groupe des femmes) et le genre, construction culturelle et sociale de la différence des sexes et outil de hiérarchisation. Le genre invite à poser la question non de l'obtention du droit de vote par les femmes, mais de l'introduction du suffrage universel en France; et, ce faisant, à regarder au-delà de la sphère étroite des institutions politiques, à comprendre «*la manière de penser le monde et le politique à travers le prisme de la différence des sexes*»<sup>5</sup>. Ce qui souligne le poids des représentations.

### **Le poids des représentations**

La dernière remarque préliminaire concerne la question des représentations et de leur articulation avec les pratiques. Les historiens et les historiennes de ma génération ont été formés à une entreprise de dévoilement: rechercher la réalité (voire la vérité) des pratiques derrière l'artifice des représentations, ou les infrastructures derrière les superstructures culturelles. Stimulée par le développement de l'histoire culturelle et la philosophie postmoderne, l'approche actuelle me paraît plus dynamique et elle permet de mieux comprendre la complexité des phénomènes. Les représentations culturelles du politique (le politique est masculin), comme celles du genre féminin et celles des femmes en politique, ont de forts effets de réel. Elles ont empêché ou retardé

4. Leora Auslander et Michelle Zancarini-Fournel (dir.), «Le genre de la nation», *CLIO. Histoire, Femmes et Sociétés*, N° 12, 2000.

5. Eleni Varikas, *Penser le sexe et le genre*, Paris: PUF, 2006.

l'accès des femmes aux droits politiques. Elles ont configuré les modalités de cet accès, notamment la capacité ou plutôt l'incapacité des femmes à représenter d'autres citoyens, ainsi que les significations de ce qu'on appelle «une femme politique».

Ces préliminaires posés, entrons dans le vif du sujet, en montrant d'abord que la République a longtemps été masculine, excluant les femmes des droits politiques, notamment du premier d'entre eux, le droit de vote.

### **Une III<sup>e</sup> République (1870-1940) masculine, un suffrage universel tardif**

Il est difficile aujourd'hui de parler d'avance démocratique française en Europe. Inclure les femmes dans l'universel conduit plutôt à une affirmation inverse, en termes de déficit ou de retard démocratique, les Néo-Zélandaises ayant obtenu le droit de vote en 1893, les Finlandaises (les premières en Europe) en 1906. Dès le début (la Révolution française), la démocratie française est exclusive pour les femmes et la III<sup>e</sup> République (1870-1940), qui met en place les libertés démocratiques et instaure la laïcité de l'État, résiste aux campagnes suffragistes.

### **Aux origines de la démocratie française, l'exclusion des femmes**

La démocratie émerge en France avec la Révolution française, cassure marquée par un double mouvement de sécularisation et d'individualisation: alors que la société d'Ancien Régime était une société de corps, la Révolution déclenche une dynamique des droits individuels. Mais les droits de l'homme ne sont pas ceux de la femme. Malgré la participation des femmes à la révolution<sup>6</sup>, leur organisation en clubs politiques et leur revendication d'égalité – particulièrement manifeste dans la Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne d'Olympe de Gouges (1791,

article 10 notamment), les femmes sont exclues de la citoyenneté politique, les clubs féminins fermés et Olympe guillotinée<sup>7</sup>. «*La communauté des frères*» impose un «*contrat sexuel*» à son avantage, pour reprendre le titre d'un ouvrage de l'Américaine Carole Pateman. Même si la Révolution est plus égalitaire sur le plan civil, on peut parler de défaite historique des femmes, marquée par leur exclusion des droits et du savoir politiques<sup>8</sup>.

Ainsi, au moment de la Révolution et pour longtemps, les femmes ne sont pas considérées comme de vrais individus, mais identifiées à la communauté familiale et assignées à la sphère privée, ce que le Code civil de 1804 concrétise par la mise en tutelle dans le mariage ou ce qu'entérinent les lois électorales entre 1789 et 1848<sup>9</sup>.

La République qui s'affirme à partir des années 1870 et se définit bientôt contre l'Église demande aux hommes de la servir, comme soldats, travailleurs ou électeurs; aux

6. Sur ce point, voir Dominique Godineau, *Citoyennes tricoteuses. Les femmes du peuple à Paris pendant la Révolution française*, Aix-en-Provence: Alinéa, 1998 ainsi que sa contribution au volume 4 de *l'Histoire des femmes*, Geneviève Fraisse et Michelle Perrot (dir.), Paris: Plon, 1991.

7. Il est intéressant de faire comparer aux élèves la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen – texte incontournable en France de l'enseignement républicain – et la Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne d'Olympe de Gouges qui en est l'exacte réplique écrite au féminin ou sur le mode mixte. En souligner la portée et la destinée différentes – Olympe est une militante isolée; son texte connu des féministes pendant plus d'un siècle est ensuite tombé dans l'oubli – permet de faire réfléchir à ce que doit être le récit historique: pas seulement l'histoire «des vainqueurs», mais aussi celle des dissidences, des utopies et des «sujets critiques» de leur temps, pour reprendre l'expression de Michèle Riot-Sarcey.

8. Joan Landes, *Women and the Public Sphere in the Age of the French Revolution*, Ithaca: Cornell University Press, 1988; Carole Pateman, *The Sexual Contract*, Stanford: Stanford University Press, 1988; Lynn Hunt, *Le roman familial de la Révolution française*, Paris: Albin Michel, 1995 (traduction d'un ouvrage paru en 1992).

9. Anne Verjus, *Le cens de la famille. Les femmes et le vote, 1789-1848*, Paris: Belin, 2002. Reprenant les catégories de l'époque et soulignant que les biens apportés par les femmes sont inclus dans le calcul du cens qui permet ou non de voter, Anne Verjus considère que les femmes ne sont alors pas «exclues» de la citoyenneté et conteste l'historiographie féministe.

femmes de faire des enfants et de leur inculquer les valeurs du régime. La surféminisation, bien réelle, de la pratique religieuse fait peur aux Républicains et alimente l'antisuffragisme<sup>10</sup>.

### **Suffragisme et antisuffragisme : quels arguments ?**

À chaque ébranlement révolutionnaire du XIX<sup>e</sup> siècle (1830, 1848, 1871), des femmes ont fait une apparition publique et collective et demandé à être associées à la gestion de la cité. Elles n'ont rencontré que moqueries, subi l'échec et parfois l'exil<sup>11</sup>.

Cependant, il n'y a pas de mouvement féministe organisé avant la consolidation de la III<sup>e</sup> République<sup>12</sup>. En France, la question du suffrage est longtemps marginale dans un mouvement qui mène campagne pour l'éducation des filles, le droit au travail, la modification du Code civil et la protection de la maternité. Le suffragisme ne s'impose qu'autour de 1906-1910, avec la création de l'Union française pour le suffrage des femmes (UFSF), membre de l'Association internationale pour le suffrage des femmes, née en 1904.

Caractéristique française, il reste majoritairement modéré si on le compare au mouvement anglais des suffragettes, même si se détachent quelques figures plus radicales qui se présentent aux élections, refusent de payer leurs impôts ou renversent des urnes : citons notamment Hubertine Auclert (1848-1914) et Madeleine Pelletier (1874-1939), qui rejette également les codes vestimentaires féminins et déclare que : « *Mon costume dit à l'homme : je suis ton*

*égale*. » La modération de la majorité du mouvement s'exprime à la fois dans le but – un droit politique par étapes, le suffrage municipal comme étape d'initiation avant « *le suffrage intégral* » à l'égal des hommes – et dans les méthodes d'action utilisées qui refusent toute violence et privilégient la persuasion (pétitions, banquets républicains, appels aux hommes féministes).

L'argumentaire suffragiste met en avant trois types d'arguments. Droits qui garantissent tous les autres, les droits politiques sont revendiqués à la fois au nom de l'égalité de tous les individus et au nom de la différence des sexes, les femmes pouvant apporter dans la cité les qualités maternelles de dévouement et de concorde. À des degrés divers, toutes les organisations, même la plus radicale Ligue pour le Droit des femmes, mettent en avant l'utilité sociale des femmes. Le numéro spécial de *La Française* du 5 juillet 1914, qui marque l'apogée de la campagne suffragiste en France, souligne, dessins à l'appui, que « *si les femmes votent* », il n'y aura plus de guerre, de taudis, de prostitution, de tuberculose, d'alcoolisme, de délinquance juvénile, ce que les contemporains appellent « *les fléaux sociaux* ». Cette utopie suffragiste qui argue des effets positifs d'une représentation de groupes aux qualités et intérêts spécifiques est certes en décalage avec la pensée universaliste républicaine<sup>13</sup>, mais c'est surtout la déclaration de guerre qui met fin temporairement au combat suffragiste. On retrouve cette dimension utopique dans les mobilisations d'après-guerre, où elle prend une force particulière après l'hécatombe démographique et les destructions dues au conflit. On peut alors parler de suffragisme pragmatique, qui cherche à valoriser la complémentarité des sexes et l'apport spécifique des femmes, et

10. L'antisuffragisme est une composante et une forme de l'antiféminisme qui est devenu un objet d'histoire. Voir Christine Bard (dir.), *Un siècle d'antiféminisme*, Paris : Fayard, 1999.

11. Voir Michèle Riot-Sarcey, *La démocratie à l'épreuve des femmes. Trois figures critiques du pouvoir, 1830-1848*, Paris : Albin Michel, 1994.

12. Pour une approche plus détaillée, voir Laurence Klejman et Florence Rochefort, *L'égalité en marche. Le féminisme sous la Troisième République*, Paris : Presses FNSP/Des femmes, 1989 et Christine Bard, *Les filles de Marianne. Histoire des féminismes, 1914-1940*, Paris : Fayard, 1995.

13. C'est notamment l'analyse de Pierre Rosanvallon, qui oppose de façon systématique les modèles universaliste français et pragmatiste anglo-saxon et affirme que « *l'obstacle au suffrage des femmes est plus philosophique que politique* ». Voir Pierre Rosanvallon, *Le Sacre du citoyen. Histoire du suffrage universel en France*, Paris : Gallimard, 1992.

souligner la prégnance sociale des représentations traditionnelles du féminin qui ne seront fortement ébranlées qu'à partir des déconstructions féministes des années 1970.

Le débat qui a lieu à la Chambre des députés en mai 1919, dans le cadre d'une réforme électorale globale, montre clairement les arguments opposés des suffragistes et des antisuffragistes<sup>14</sup>. D'accord avec les militantes, les premiers invoquent, outre les arguments d'avant-guerre, l'attitude patriotique des femmes pendant la guerre – elles ont fait leurs preuves, la nécessité de les associer au travail de reconstruction du pays ainsi que les exemples étrangers: après les Danoises ou les Suédoises, les Britanniques, les Allemandes, les Autrichiennes, les Américaines ont obtenu les droits politiques<sup>15</sup>. De l'autre côté, des députés hostiles au suffrage des femmes évoquent la maternité, le désintérêt des femmes, le manque de force physique, classiques arguments «*naturalistes*» qui posent «*la*» femme comme différente et inférieure. S'y ajoutent le danger d'inférioriser les hommes et un argument plus politique qui n'a cependant pas été opposé aux forces antirépublicaines: c'est le fameux «*péril clérical*» que ferait peser sur une République, qui se définit encore contre l'Église, la participation aux affaires de femmes considérées comme soumises à leur confesseur. D'autres députés, enfin, avancent les contre-projets de suffrage familial – un nombre de

voix au père, ou éventuellement au père et à la mère, proportionnel à la taille de la famille – et celui de suffrage des morts: donner la voix du défunt à la veuve ou à la mère du soldat «*mort au champ d'honneur*»<sup>16</sup>. On peut en effet tout inventer en matière de règles électorales...

Le débat de 1919 montre aussi un scénario politique qui se répète à quatre reprises pendant l'entre-deux-guerres: l'Assemblée nationale vote les droits politiques municipaux (1925, 1932) ou intégraux (1935, 1936), mais le Sénat, dominé par le Parti radical de petits notables laïcistes, bloque le projet ou refuse d'en parler. Les féministes éditent alors des affiches ou des cartes postales où la France apparaît en noir sur des cartes d'Europe, comme la lointaine péninsule des Balkans. Même la très dynamique et médiatique Louise Weiss (1893-1983), qui dirige *La Femme nouvelle* dans les années 1930, ne peut faire fléchir le Sénat. Elle ouvre une «*boutique féministe*» aux Champs-Élysées (avec la fameuse carte d'Europe dans la vitrine) et utilise l'action directe et l'humour: lâchers de ballons suffragistes, meetings aériens avec les célèbres aviatrices de l'époque, manifestations de femmes qui s'enchaînent symboliquement aux grilles du Palais Bourbon ou à la colonne de la Bastille, candidatures féminines aux élections et votes symboliques, ou encore repas gastronomiques et suffragistes.

Pour comprendre cet échec, qui marque une singularité française<sup>17</sup>, il faut invoquer d'abord le rôle conservateur de la guerre qui sépare radicalement les sexes et pousse à un retour à l'ordre<sup>18</sup>, ainsi que la recomposition

14. Il est très formateur pour les élèves de comprendre qu'une loi n'est en général adoptée qu'après de longues controverses et combats qui mobilisent des acteurs et des actrices, le résultat étant la victoire d'un camp ou une solution de compromis. À cet égard, l'utilisation de chronologies listant les droits des femmes doit être accompagnée de la présentation d'un ou deux exemples du long processus antérieur. Comme le dit la sociologue Margaret Maruani, fondatrice du laboratoire de recherche MAGE (Marché du travail et genre), il n'y a pas de pente naturelle vers l'égalité.

15. Pour des éléments sur d'autres pays, voir Caroline Daley et Melanie Nolan (dir.), *Suffrage and Beyond: International Feminist Perspectives*, New York: New York University Press, 1994 (livre issu d'un colloque organisé en 1993 à l'Université de Wellington, pour le 100<sup>e</sup> anniversaire de l'accès des Néo-Zélandaises à la citoyenneté politique).

16. Ce projet, présenté par Maurice Barrès dès 1916 et repris par les associations d'anciens combattants, est devenu réalité dans la Belgique de l'entre-deux-guerres pour les élections législatives (jusqu'en 1948).

17. Sur la question de la singularité française, voir le colloque devenu livre: Éliane Viennot (dir.), *La démocratie «à la française» ou les femmes indésinables*, Paris: Publications de l'Université Paris 7-Denis Diderot, 1996.

18. Voir la contribution de Françoise Thébaud in *Histoire des femmes. Le XX<sup>e</sup> siècle*, Françoise Thébaud (dir.), Paris: Plon, 1992.

du mouvement suffragiste qui s'exprime désormais sur toute l'échelle politique, avec des organisations proches de chaque parti politique. Le ralliement des catholiques (le pape se prononce pour le suffrage des femmes en 1919) ne fait qu'accroître la peur des radicaux qui tiennent le Sénat. L'entre-deux-guerres est aussi une période d'obsession démographique au cours de laquelle les pouvoirs publics demandent aux femmes d'être avant tout des mères<sup>19</sup>.

Les Françaises ne deviendront citoyennes qu'en 1944, mais l'entre-deux-guerres est marquée par une plus grande perméabilité de la vie publique: des femmes siègent comme conseillères municipales nommées (sans voix délibérative), entrent dans des commissions consultatives qui préparent les réformes de l'État-providence (on reconnaît aux femmes une compétence en la matière) et même dans le gouvernement du Front populaire en 1936 (trois femmes sont sous-secrétaires d'État)<sup>20</sup>.

### **L'acquisition des droits politiques en 1944: une mutation inachevée**

Cette période des origines doit être observée comme celle où se mettent en place les catégories de la citoyenneté politique des femmes: mutation réelle (instauration en France du suffrage universel), mais mutation inachevée qui explique peut-être la difficile insertion des Françaises dans la vie politique pendant des décennies.

Regardons d'abord les faits, qui nuancent la thèse du vote-récompense octroyé par De Gaulle pour participation des femmes à la Résistance. À la fin de la guerre, à Alger, où

siègent des institutions provisoires qui travaillent à restaurer la République, c'est une assemblée non élue issue de la Résistance qui discute de la réforme de l'État et des droits politiques des femmes. Si les délégués sont unanimes pour accorder aux femmes l'éligibilité politique (seules quelques femmes d'exception seraient concernées), leurs positions divergent sur le droit de vote. Certains cachent leurs réticences derrière des arguments techniques ou de procédure: impossibilité de dresser rapidement la liste des électrices, nécessité de laisser à une assemblée élue le soin de décider sur cette grave question, risque de fort déséquilibre du corps électoral au cas où les femmes voteraient avant le retour des prisonniers et déportés<sup>21</sup>. Il apparaît toutefois, par comparaison avec le débat de mai 1919, que certains arguments sur la nature des femmes ne peuvent plus être mis en avant. D'autres délégués, en revanche, jouent un rôle décisif en proposant en séance plénière des amendements favorables, invoquant à la fois le courage des résistantes, les qualités spécifiques que les femmes peuvent apporter à la cité (dévouement, sens du concret, esprit d'harmonie), l'impossibilité pour un État moderne d'exclure les femmes de la citoyenneté. L'amendement du communiste Fernand Grenier («*Les femmes seront électrices et éligibles dans les mêmes conditions que les hommes*») est discuté et mis aux voix le 24 mars 1944 et accepté par 51 délégués – socialistes, communistes et une partie des gaullistes – sur 67 votants<sup>22</sup>. Il devient, décliné au temps présent, l'article 17 de l'ordonnance du 21 avril 1944 sur l'organisation des Pouvoirs publics à la

19. Voir Françoise Thébaud, *Quand nos grands-mères donnaient la vie. La maternité en France dans l'entre-deux-guerres*, Paris: Presses universitaires de Lyon, 1986; et Anne Cova, *Maternité et droits des femmes en France (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)*, Paris: Anthropos-Economica, 1997.

20. Voir Siân Reynolds, *France Between the Wars: Gender and Politics*, Londres/New York: Routledge, 1996. Siân Reynolds souligne l'importance d'observer le lent processus de transformation du social et pas seulement les moments de rupture.

21. La crainte du déséquilibre du corps électoral en faveur des femmes est une constante des débats sur la question du vote des femmes. Ainsi, seules les femmes britanniques âgées de 30 ans au moins obtiennent le droit de vote en 1918 afin d'éviter un déséquilibre dû aux pertes de guerre. Une nouvelle mobilisation suffragiste conduit à la réforme de 1928 qui aligne les âges d'accès à la citoyenneté.

22. L'intégralité du débat de ce jour est reproduit dans le numéro 1 de la revue *CLIO. Histoire, femmes et sociétés* («Résistances et Libérations, France 1940-1945», Françoise Thébaud (dir.), 1995). Il peut être consulté sur le site de revues en ligne [www.revues.org].

Libération. Les Françaises votent ainsi pour la première fois aux élections municipales d'avril-mai 1945<sup>23</sup>.

Observons ensuite les réactions des contemporains, notamment à travers la presse de la Libération. Ces réactions permettent d'accéder aux représentations de l'époque qui disent clairement que les Françaises ne sont pas des citoyens comme les autres. L'acquisition des droits politiques par les femmes n'est pas vue comme l'instauration du suffrage universel et n'est pas décrite comme une mutation de la démocratie. Les caricatures du *Canard Enchaîné* (journal satirique, à l'époque misogyne et anticlérical) font de l'électrice, qui rencontre pour la première fois les urnes lors de neuf scrutins décisifs (1945-1946), une prostituée, une bigote ou une ménagère soumise à son homme: «*Viens mon petit loup, je vais t'apprendre le monocamérisme*», susurre une péripatéticienne à un éventuel client; «*Pour qui faut-il qu'on devote*», demandent deux paroissiennes à leur curé; «*Non, c'est gnon*», commente un dessin de femme à l'œil violent<sup>24</sup>. Moins violents, les articles d'autres journaux expriment une grande condescendance envers les électrices dont il faut faire l'éducation politique pour attirer leurs voix et éviter qu'elles ne choisissent entre «*le brun, le blond ou le châtain*». Ils proposent des explications à leur portée comparant le budget de la France au budget des ménagères. Les articles de presse expriment aussi une inquiétude sur la possible confusion des sexes et se demandent si une femme peut participer à la vie politique sans perdre sa féminité, ou si les hommes ne vont pas perdre leur prestige. Le 29 mai 1946, *La femme*, journal du Mouvement de libération

nationale, exhorte ainsi les électrices (le journal des femmes communistes avait écrit à peu près la même chose lors d'élections précédentes): «*Vous avez bien raison d'être contente; vous avez senti que vous faisiez partie de quelque chose de grand... Dans l'ensemble, les femmes ont pris conscience de leur rôle de citoyenne sans nuire à leur qualité de femme. Si à la sortie du bureau de vote, vous arrangez une bouche ou maniez votre poudrier, votre mari sera rassuré.*»

L'éluë, à qui est attribuée la profession de «*mère de x enfants*», même si elle exerce une activité rémunérée, suscite une plus grande inquiétude encore et les journalistes tentent, semble-t-il, de conjurer la nouveauté en comparant fréquemment l'isoloir à une cabine d'essayage de vêtements, la queue pour voter à la queue pour le ravitaillement. Or, en insistant sur la nécessité de donner la vie et de faire revivre le pays, de ne pas bousculer «*la féminité*», les organisations féminines, dont les deux plus importantes sont catholique et communiste, ne semblent pas capables de donner un sens positif à la mutation politique et d'impulser une dynamique solide d'engagement des femmes dans les organes représentatifs: en défendant les trois identités des femmes (mères, travailleuses, citoyennes), l'Union des femmes françaises (procommuniste) privilégie implicitement la première.

Dernier argument: la mutation politique ne s'accompagne pas d'une mutation plus générale des droits féminins qui lui aurait donné tout son sens. Le préambule de la Constitution de 1946 proclame l'égalité entre les sexes, mais la République triomphante conserve un Code civil inégalitaire qui fait de la femme mariée une mineure juridique et l'exclut encore de la dynamique des droits individuels déclenchée par la Révolution française. Elle n'abroge pas non plus les lois répressives contre le contrôle des naissances (les années d'après-guerre sont d'ailleurs les plus répressives en matière d'avortement) et considère la femme comme une mère avant tout, comme un élément de la famille. Même

23. Sur ces événements complexes, voir William Guéraiche, *Les femmes et la République*, Paris: Éditions de l'Atelier, 1999; du même auteur, «Les femmes politiques de 1944 à 1947: quelle libération?», *CLIO. Histoire, femmes et sociétés*, N° 1, *op. cit.*

24. Bruno Denoyelle, «Canard Déchaîné et Poules Enchaînées: les premiers actes civiques des femmes au regard de la caricature satirique (1944-1946)», *CLIO. Histoire, femmes et sociétés*, N° 1, *op. cit.*

si les Françaises et leurs organisations semblent consentir dans leur majorité au baby-boom, la maternité à la Libération entre en contradiction avec la citoyenneté économique des femmes et avec leur citoyenneté politique. Cela explique sans doute les évolutions contrastées de la citoyenneté des Françaises depuis 1945. Être citoyen, c'est en effet exercer deux droits : voter et représenter.

## Les Françaises citoyennes : le poids du genre

### *Y a-t-il un vote féminin ?*

Les femmes ont-elles un comportement électoral spécifique, comme cela avait été craint par certains et souhaité par d'autres ? Quatre temps<sup>25</sup> peuvent être distingués dans l'évolution du comportement électoral des Françaises depuis la Libération, comportement qui peut être étudié sur le plan local par la consultation des listes d'émargement ou l'expérience d'urnes séparées et sur le plan national par les sondages « sorties des urnes ». De 1945 à la fin des années 1960 – « *le temps de l'apprentissage* » –, les femmes n'exercent pas leur droit de vote de manière identique aux hommes. Elles sont beaucoup plus abstentionnistes et ont un vote plus conservateur, choisissant moins que les hommes les candidats communistes ou socialistes : ainsi, au premier tour de l'élection présidentielle de 1965, où François Mitterrand met De Gaulle en ballottage, l'écart de voix sur le candidat de gauche est de 14 points.

Pendant les années 1970 – « *le temps du décollage* » –, les différences de comportement entre hommes et femmes tendent à se réduire,

25. Voir notamment Janine Mossuz-Lavau et Mariette Sineau, *Enquête sur les femmes et la politique en France*, Paris : PUF, 1983 ; Janine Mossuz-Lavau, « Le vote des femmes en France », *Revue française de science politique*, vol. 43, N° 4, 1993, pp. 673-689 ; et « Les conceptions politiques des hommes et des femmes ou le four cassé de la Rmiste », in Michèle Riot-Sarcey (dir.), *Démocratie et représentation*, Paris : Éditions Kimé, 1995.

tant dans la participation politique que dans les choix opérés. Ainsi, aux quatre consultations électorales de 1981, les femmes ne s'abstiennent pas plus que les hommes : ni aux deux tours de la présidentielle, ni aux deux tours des élections législatives de juin 1981, élections suscitées par la dissolution de l'Assemblée nationale par le nouveau président, François Mitterrand. Mais, malgré une attirance de moins en moins marquée pour la droite, François Mitterrand n'a pas été élu en 1974 à cause des femmes, ces dernières ne s'engageant en sa faveur au deuxième tour qu'à 46% contre 53% pour les hommes, écart de sept points qui subsiste à la présidentielle de 1981.

À partir des années 1980 – « *le temps de l'autonomie* » –, la participation politique des Françaises est identique à celle des Français, sauf pour la catégorie des femmes les plus âgées et lors des consultations européennes. Par ailleurs, s'affirme nettement une gauchisation du vote féminin, les femmes votant autant à gauche que les hommes aux législatives de 1986, et même plus à gauche que les hommes (51% contre 47%) aux présidentielles de 1988, permettant à François Mitterrand d'être réélu. Parallèlement, le vote féminin montre de plus en plus des caractéristiques spécifiques, les femmes étant plus nombreuses à soutenir les socialistes – ce n'est pas vrai du vote communiste – et les écologistes, et moins enclines à voter pour des candidats d'extrême droite du Front national.

Cette autonomisation politique des Françaises, qui constituent un électorat majoritaire, s'explique par leur conquête progressive – et accélérée depuis les années 1960 – d'une l'autonomie socio-économique qui compense largement l'effet de l'âge et du poids grandissant des femmes âgées dans la société. Si le survote à gauche des femmes est moins net dans les années 1990 et 2000, où leur vote, comme celui des hommes, est très fluctuant<sup>26</sup>, elles affichent un « *féminisme ordinaire* » de défense de leurs droits avec lequel les partis doivent désormais compter. Remarquables, ces évo-

lutions contrastent fortement avec la longue stagnation de la participation des Françaises à la vie politique, comme élues ou membres d'exécutifs.

### **La V<sup>e</sup> République et «l'exclusion» des femmes du monde politique**

Les données sur le pourcentage de sièges occupés par des femmes à l'Assemblée nationale et au Sénat entre 1945 et le début des années 1990 montrent d'abord l'échec de la rencontre entre les Françaises et la vie politique à la Libération. Elles invalident aussi l'argument longtemps utilisé par les hommes politiques qui prétendaient que le temps résoudrait cette spécificité française qui classait la France jusqu'aux années 1990 dans les derniers rangs des États démocratiques pour la place des femmes dans les assemblées élues. Élément de la crise de la représentation politique, le sort réservé aux citoyennes en France explique l'émergence et le succès de la revendication de parité.

Lors des premières élections à électorat mixte, à la Libération, les femmes élues constituent seulement 5 à 6% des députés et des sénateurs, taux faibles, mais qui pouvaient être considérés comme des bancs d'essai : candidates et élues sont plus d'anciennes résistantes ou des femmes de résistants tués au combat que des militantes suffragistes, âgées au lendemain de la Seconde Guerre mondiale; les partis (particulièrement le Parti communiste) ont fait des efforts pour inscrire des femmes sur leurs listes. Mais les taux chutent dès les années 1950, et particulièrement après l'installation de la V<sup>e</sup> République en 1958. Mariette Sineau, qui avait qualifié ce régime de «*république des mâles*» et évoqué «*la glaciation gaulliste*» ou le «*rendez-vous manqué*» entre

26. (Note de la p. 31.) Voir par exemple Mariette Sineau, «Effets de genre, effets de génération? Le vote hommes/femmes à l'élection présidentielle 2007», *Revue française de science politique*, vol. 57, N° 3, 2007, pp. 351-367.

Mitterrand et les Françaises<sup>27</sup>, souligne dans ses deux derniers ouvrages<sup>28</sup> l'importance de la réforme constitutionnelle de 1962 pour faire des femmes des sujets politiques visibles et audibles : couplée avec l'envolée médiatique des sondages, l'élection présidentielle au suffrage direct casse l'ordre politique antérieur des partis et des notables et fait des campagnes présidentielles des tribunes pour les droits des femmes. Mais la contradiction n'est qu'apparente : si, depuis les années 1960, les Françaises jouent un rôle politique et social de plus en plus grand, leur place dans la sphère politique *stricto sensu* – comme élues ou membres d'exécutifs – est restée longtemps très marginale.

De fait, il y a moins de 2% de députées (moins de 10 membres sur environ 500) et de sénatrices (5 membres au plus sur environ 300) entre 1958 et le milieu des années 1970. Les commentaires des hommes politiques comme ceux des journalistes, surtout avant les événements de 1968 et l'émergence du féminisme de la deuxième vague, soulignent alors l'incongruité des femmes politiques et les témoignages des intéressées disent la difficulté d'être si peu nombreuses dans ce qui fonctionne comme des clubs d'hommes. Les députées au féminin sont essentiellement des élues des partis de gauche, communistes et socialistes – respectivement 54 et 42 élues sur 141 de 1945 à 1986 – tandis que les sénatrices, moins nombreuses encore, sont relativement mieux réparties sur l'échiquier politique. Il faut attendre les années 1980 à l'Assemblée nationale et les années 1990 au

27. Voir Mariette Sineau, «Les femmes politiques sous la V<sup>e</sup> République: à la recherche d'une légitimité électorale», *Pouvoirs*, N° 82, 1997, pp. 45-57 et *Profession femme politique. Sexe et pouvoir sous la Cinquième République*, Paris: Presses de Sciences Po, 2001. Voir aussi Jane Jensen et Mariette Sineau, *Mitterrand et les Françaises. Un rendez-vous manqué*, Paris: Presses de Sciences Po, 1995.

28. Voir Mariette Sineau, *La force du nombre. Femmes et démocratie présidentielle*, Paris: Éditions de l'Aube, 2008 et *Femmes et pouvoir sous la V<sup>e</sup> République. De l'exclusion à l'entrée dans la course présidentielle*, Paris: Presse de Sciences Po, 2011.

Sénat pour retrouver les taux, faibles, de la Libération, taux qui ne sont dépassés qu'aux élections législatives de 1997, où la parité en politique fut un enjeu de campagne (10,9% de députées à l'issue des élections), et aux élections sénatoriales de 2001 où la parité s'appliquait partiellement (dans les départements où le nombre des sénateurs est de 3 et plus et les élections à la proportionnelle).

Ainsi en France, même si le tableau doit être nuancé par la croissance de la participation des femmes au pouvoir aux niveaux régional et local, et par la féminisation des ministères à partir du septennat de Valéry Giscard d'Estaing (1974-1981), la politique est restée jusqu'à très récemment une affaire d'hommes, avec une poignée d'élués et des domaines réservés qui recréent la vieille division entre le masculin politique et le féminin social. Les difficultés d'Édith Cresson, première femme à accéder au rang de Premier ministre en 1991, illustrent bien le rejet des femmes par la classe politique. Les structures partisanes (seuls les verts ont inscrit dans leurs statuts, dès les années 1980, le principe de parité), le système électoral uninominal majoritaire (pour les législatives), le cumul des mandats et le prestige en France de la sphère politique rendent compte de cet état de fait, plus que l'indifférence présumée des Françaises, actives professionnellement et relativement prolifiques par rapport à leurs voisines européennes. Cette prétendue indifférence était d'ailleurs contredite par la croissance du nombre des militantes politiques et des candidates depuis les années 1970.

### **Les solutions : des quotas à la parité**

Alors que les féministes des années 1970 ne s'intéressaient pas à la « *politique politicienne* » (pour elles, le politique est partout, y compris dans le privé), les militantes politiques françaises ne sont pas restées passives par rapport à la situation. Elles ont tenté, notamment au Parti

socialiste dès les années 1970, d'imposer des quotas de femmes dans les instances dirigeantes (de 10% en 1974 à 30% en 1990) et de proposer des quotas de candidates aux élections. Après la proposition faite en 1975 par Françoise Giroud (secrétaire d'État à la condition féminine) d'interdire la présence de plus de 85% de candidats du même sexe sur les listes municipales, l'idée d'un quota de candidates chemine lentement. Mais les projets de loi n'aboutissent pas ou sont annulés (celui de 1982) par le Conseil constitutionnel qui invoque l'article 6 de la Déclaration des Droits de l'homme, («... *tous les citoyens sont également admissibles à toutes dignités... selon leur capacité et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents*») et l'article 3 de la Constitution, « *La souveraineté nationale appartient au peuple qui l'exerce par ses représentants et par la voie du référendum/Aucune section du peuple ni aucun individu ne peut s'en attribuer l'exercice...* » En conséquence, on ne peut diviser par catégories électeurs et éligibles.

L'échec des quotas, bientôt ressentis comme humiliants, conduit sous l'impulsion de l'Europe à la revendication paritaire. C'est en 1989 que le thème de « *la démocratie paritaire* » apparaît lors d'un séminaire du Conseil de l'Europe qui met en lumière la faible participation des femmes en politique dans la plupart des pays européens à l'exception de la Scandinavie (la France est à l'avant-dernière place devant la Grèce). La Commission des communautés européennes puis le Conseil de l'Union européenne jouent aussi un rôle moteur en organisant le premier sommet européen « *Femmes au pouvoir* » à Athènes en novembre 1992 (femmes ministres des États membres), puis le sommet de Rome en mai 1996. Ces sommets adoptent des chartes qui constatent « *le déficit démocratique* » et appellent à des actions concrètes pour promouvoir la participation égale des femmes et des hommes à la prise de décision. Décrit précédemment, le contexte français explique la mobilisation pour la parité, entendue au

sens d'assemblées politiques contenant autant de femmes que d'hommes et les formes prises par les réformes.

Dix ans (1989-1999) de mobilisations et de débats<sup>29</sup> – les opposants sont nombreux, y compris parmi les féministes – conduisent en 1999 à la modification de la Constitution française. Inscrite dans la loi constitutionnelle du 8 juillet 1999 relative à l'égalité entre les femmes et les hommes, elle concerne les articles 3 et 4 de la Constitution et inscrit à propos de la souveraineté et des partis politiques que « *la loi favorise l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives* » (5<sup>e</sup> alinéa de l'article 3) et que « *les partis contribuent à la mise en œuvre du principe énoncé au dernier alinéa de l'article 3 dans les conditions déterminées par la loi* ». Le mot parité n'est pas explicitement inscrit. C'est la loi du 6 juin 2000 qui en précise les modalités pour les scrutins de liste (50% de candidats des deux sexes en alternance ou dans chaque tranche de six), comme pour les scrutins uninominaux (pénalités financières aux législatives pour les partis ne respectant pas la parité des candidatures). Ne sont pas concernées par la loi les élections municipales dans les communes de moins de 3500 habitants (la grande majorité des plus de 36000 communes françaises), les élections cantonales et les élections sénatoriales au scrutin uninominal (il existe aussi dans les départements plus peuplés des élections sénatoriales à la proportionnelle). Résultat d'un compromis, la loi est donc complexe, à la fois

coercitive et incitative, et ne satisfait pas entièrement les paritaristes qui avaient imaginé, notamment pour les législatives, des systèmes permettant une assemblée réellement paritaire.

### **Conclusion: les effets ambigus des mesures paritaires**

À l'épreuve des élections, l'idéal paritaire paraît encore lointain, malgré les réformes de 2007 et de 2008 adoptées pour remédier à certaines insuffisances de la loi du 6 juin 2000. Celles-ci instaurent une obligation de parité pour les exécutifs des régions et ceux des communes de 3500 habitants et plus, ainsi que pour ces dernières, une alternance stricte hommes-femmes dans la composition des listes; pour les conseils généraux, bastion des notabilités masculines, la réforme institue des suppléants d'un sexe différent de celui du conseiller général; enfin, elle renforce les pénalités financières pour les partis qui ne respectent pas les obligations de parité pour les candidatures aux élections législatives. À l'issue des dernières élections de 2008 (municipales), 2009 (européennes), 2010 (régionales), 2011 (cantonales et sénatoriales) et 2012 (législatives), la situation est la suivante: 13,8% de conseillères générales, 26,9% de députées, 21,8% de sénatrices, 34,8% de conseillères municipales et 13,8% de femmes maires (toutes communes confondues), 44,4% d'élues au Parlement européen, 48% de conseillères régionales.

La parité, un échec? La réponse est nuancée. Certes, elle ne semble pas avoir, dans la pratique, rénové les règles du jeu politique, comme l'a souligné une vaste enquête réalisée entre 2001 et 2005: les nouvelles candidates – bien souvent des profanes – traduisent les attentes investies dans l'accès des femmes au pouvoir politique (pragmatisme et proximité); les nouvelles élues adoptent le plus souvent des comportements conformistes, tandis que les hommes se replient sur les lieux les plus stratégiques du pouvoir<sup>30</sup>.

29. Plusieurs thèses de sciences politiques ont scruté le phénomène, notamment celle d'Éléonore Lépinard (publiée sous le titre *L'égalité introuvable. La parité, les féministes et la République*, Paris: Presses de Sciences Po, 2007) et celle, inédite, de Laure Bereni (« De la cause à la loi. Les mobilisations pour la parité politique en France, 1992-2000 », Université Paris 1, 2007). De Laure Bereni, voir « Du MLF au mouvement pour la parité. La genèse d'une nouvelle cause dans l'espace de la cause des femmes », *Politix*, vol. 20, N° 78, pp. 107-132; de Laure Bereni et Anne Revillard, « Des quotas à la parité: féminisme d'État et représentation politique (1974-2007) », *Genèses, Sciences sociales et histoire*, N° 67, « Femmes d'élection », juin 2007, pp. 5-23.

Cependant, les formes sexuées de socialisation politique, les politiques publiques ou les jeux de genre en communication politique ont changé. Par ailleurs, « *nouvelle grammaire du féminisme d'État* »<sup>31</sup> et à un moindre degré des mouvements militants, elle a au moins suscité une dynamique positive pour les droits des femmes et l'égalité entre les sexes. Étendue à d'autres sphères que la politique, elle engendre aujourd'hui une critique d'autres privilèges

masculins, signifiée par exemple par les termes de parité linguistique, parité domestique, parité dans les sciences, parité au travail. Mots de la fin : cinq ans après la candidature et les bons résultats de Ségolène Royal à la présidentielle de 2007, pour la première fois et sans critique particulière du sérail politique et de l'opinion publique, la France dispose d'un gouvernement paritaire – celui de Jean-Marc Ayrault... •

30. (Note de la p. 34.) Voir Catherine Achin (dir.), *Sexe, genre et politique*, Paris : Economica, 2007.

31. L'expression est de Laure Bereni et Anne Révillard, « Des quotas... », *op. cit.*, p. 19.

# Questionner les stéréotypes : la division sexuée du travail (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles). Quelques repères pour l'enseignement

Anne-Françoise Praz (Université de Fribourg)  
et Stéphanie Lachat (Université de Genève)

L'histoire de la division sexuée du travail constitue une thématique idéale pour faire comprendre aux élèves à quel point les différences entre les sexes résultent d'une construction sociale. D'une part, cela montre que la place respective des hommes et des femmes dans le monde du travail et dans la sphère domestique n'est pas immuable. Ainsi, le modèle associant l'homme gagne-pain et la femme au foyer, qu'on imagine séculaire, n'a connu en réalité qu'une concrétisation historique très limitée dans le temps et l'espace pour les sociétés occidentales d'après-guerre. D'autre part, cette histoire se révèle pertinente pour saisir l'interaction entre genre et classe dans la formation des identités. En effet, les contraintes matérielles des modes de production ne suffisent pas à expliquer la force des divisions sexuées. L'histoire du genre souligne la manière dont ces différences et ces hiérarchies sont intégrées par les individus et sont investies de significations particulières, une certaine division sexuée des rôles contribuant à forger une identité de classe.

Nous proposons, dans cet article, un questionnement sur le partage «*homme gagne-pain/femme au foyer*», fondé sur les recherches classiques en histoire des femmes et du genre, mais aussi sur certains travaux récents qui suggèrent d'intéressantes ouvertures. Une première partie rappelle l'impact des transformations de la révolution

industrielle sur les rôles sexués à partir du commentaire de quelques documents iconographiques. Nous abordons ensuite l'interaction classe-genre dans la formation des identités sociales, et c'est l'occasion de faire connaître certains travaux de la recherche anglo-saxonne qui a beaucoup investi ce champ. Enfin, nous ouvrons le débat sur la diffusion du modèle «*homme gagne-pain/femme au foyer*», issu des classes bourgeoises : quels sont les facteurs de promotion du modèle, les résistances rencontrées, mais aussi les modèles alternatifs, longtemps négligés par l'historiographie ?

## Les transformations industrielles et leur impact sur les rôles sociaux de sexe

Quelques images illustrant l'organisation du travail dans la société préindustrielle se révèlent pertinentes pour insister sur un double élément : la non-séparation entre lieu de travail et lieu de vie, associée à la participation des femmes aux activités marchandes. Dans l'exploitation familiale traditionnelle (ferme, atelier artisanal, petit commerce), les tâches productives et reproductives sont particulièrement imbriquées. Les femmes tiennent un rôle économique important, au même titre que les hommes, même si cela est marqué par la division sexuée du travail.



Couple de vanniers dans le sud de l'Allemagne au XVII<sup>e</sup> siècle. Image tirée de Francisci Philippi Florini, *Oeconomus prudens et legalis*, p. 58. Württembergische Landesbibliothek. Publié dans Sheilagh Ogilvie, «How Does Social Capital Affect Women? Guilds and Communities in Early Modern Germany», *The American Historical Review*, N° 109 (avril 2004), p. 337.

Ainsi, dans cette gravure allemande du XVII<sup>e</sup> siècle représentant un ménage d'artisan-e-s vanniers, homme et femme travaillent dans le même espace, mais à des tâches différentes (le mari positionne les armatures, l'épouse tisse les trames d'osier). On distingue à l'intérieur de l'habitation un troisième personnage, à savoir une femme (veuve ou célibataire), engagée pour vaquer aux tâches domestiques.

L'importance de la participation des femmes aux activités productives apparaît également dans cette gravure suisse de 1860 évoquant la broderie en Appenzell, un exemple de proto-industrie, étape intermédiaire entre l'atelier et la fabrique industrielle. Selon Franklin Mendels<sup>1</sup>, qui invente le terme dans sa thèse de 1969, il s'agit d'un mode de production où le travail se fait à domicile et avec une technologie encore traditionnelle, mais dont les produits sont vendus sur des marchés plus lointains que le marché local. Le ménage dépend désormais d'intermédiaires, les marchands-fabricants, qui le fournissent en matière première, puis lui achètent les produits finis qu'ils se chargent de commercialiser. La proto-industrie s'est développée dès la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, surtout dans le textile, mais aussi (selon des modalités diverses) dans l'horlogerie, le tressage de la paille, le tricotage, etc. Les recherches historiques mettent en avant la très forte participation des femmes et des jeunes filles dans ce mode de production<sup>2</sup>, ainsi que la forte intensité de ce type de travail. L'historien Rudolf Braun cite le témoignage d'un voyageur en 1775 au Val Onsernone (TI), où s'est répandu le travail de rempaillage de chaises :

*«Les filles rempaillent debout, assises ou en marchant, même au tribunal devant le bailli et elles dormiraient presque en rempaillant, du moins m'a-t-on assuré qu'elles rempaillent encore un moment en s'endormant.»*<sup>3</sup>

Cette forte sollicitation de la main-d'œuvre féminine explique, au moins pour les périodes de presse, une participation accrue des époux

1. Franklin Mendels, «Protoindustrialisation: The First Phase of the Process of Industrialisation», *Journal of Economic History*, N° 32, 1972, pp. 241-261.

2. Un article accessible sur google.scholar, avec d'intéressants tableaux sur la participation des hommes, femmes et enfants au travail proto-industriel dans l'Oberland zurichois: Ulrich Pfister, «Work Roles and Family Structure in Proto-Industrial Zurich», *The Journal of Interdisciplinary History*, N° 20-21 (été, 1989), pp. 83-105.

3. Rudolf Braun, *Le déclin de l'Ancien Régime en Suisse: un tableau de l'histoire économique et sociale au 18<sup>e</sup> siècle*, Lausanne: Éditions d'En bas/Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1988, p. 107.



Intérieur d'une ferme appenzelloise vers 1860. Traugott Schiess, *Bauernstude in Appenzell Innerrhoden*, Musée national suisse.

dans les tâches ménagères et la garde des enfants, ainsi qu'en témoigne notre gravure.

La participation des femmes au monde du travail rémunéré n'a donc pas commencé avec la révolution industrielle et l'ouverture des fabriques, qui instaurent la séparation entre lieu de travail et lieu de vie. Les femmes travaillaient déjà auparavant, chez elles comme à l'extérieur de leur foyer (repasseuses, lavandières, marchandes, ouvrières, etc.). Si la figure de la travailleuse devient visible lorsqu'elle entre dans les fabriques<sup>4</sup>, ce n'est pas du fait d'une prétendue mise au travail des femmes, c'est en raison de conditions particulièrement défavorables, qui concernent l'ensemble de la main-d'œuvre: journées exténuantes de dix ou douze heures, discipline très stricte, environnement bruyant et insalubre, accidents fréquents. C'est aussi parce qu'elle touche désormais un salaire propre. Par ailleurs, nous verrons plus loin que l'image négative des travailleuses au moment de l'industrialisation ne peut se comprendre qu'en tenant compte des tensions sociales et politiques entre les classes ouvrière et bourgeoise, toutes deux en train de se structurer. L'importance nouvelle donnée à l'éducation des enfants alors que le travail se coupe du domicile et de la sphère familiale doit également être considérée<sup>5</sup>.

4. Joan W. Scott, «La Travailleuse», in Georges Duby et Michelle Perrot (dir.), *Histoire des femmes en Occident, 19<sup>e</sup> siècle*, Paris: Plon, 2002 (rééd. 1992), pp. 419-444.

Au sein même de la fabrique, les stratégies des employeurs contribuent à renforcer la différence des sexes. Ils assignent hommes et femmes à des tâches différentes, légitimant cette ségrégation par la différence de force physique – ce qui n'est souvent guère justifié étant donné la mécanisation croissante – et surtout par des qualités supposées «naturelles» et communes à toutes les femmes: capacité de résistance à la monotonie, patience, dextérité, habileté manuelle. Certes, les femmes réussissent mieux que les hommes dans ce type de tâches, mais cela n'a rien d'inné: elles appliquent au travail industriel des capacités acquises dans les travaux domestiques. Cette ségrégation sexuée permet aux employeurs de justifier des salaires inférieurs pour les femmes, leurs tâches étant jugées moins complexes. Cependant, la discrimination salariale persiste aussi à travail égal, le salaire féminin étant considéré comme un «salaire d'appoint» et la femme «industriellement parlant comme un travailleur imparfait»<sup>6</sup>.

Les nouvelles contraintes de production en fabrique contribuent ainsi à la crispation des rapports de sexe. Les ouvriers masculins, par l'intermédiaire des syndicats, accusent les

5. Anne-Françoise Praz, *De l'enfant utile à l'enfant précieux. Filles et garçons dans les cantons de Vaud et Fribourg*, Lausanne: Antipodes, 2005.

6. Eugène Buret, *De la misère des classes laborieuses en France et en Angleterre*, Paris/Leipzig: Jules Renouard, 1840, cité par Yannick Ripa, in *Les femmes, actrices de l'histoire*, Paris: Armand Colin, 2002, p. 68.



Pour la fabrique d'horlogerie : atelier de sertissage Longines, 1900. Archives Longines.

femmes de « voler » leurs emplois en acceptant des bas salaires, accusation déplacée, puisque les emplois féminins et masculins ne coïncident pas. Toutefois, il est vrai que la rationalisation des tâches, soit la décomposition d'une tâche complexe en plusieurs opérations simples exigeant des compétences limitées, a été comprise par les ouvriers comme une déqualification de leur travail ; et cette déqualification du travail masculin s'est accompagnée de l'embauche de femmes dans des secteurs à dominante masculine, comme la métallurgie. L'opposition des syndicats masculins à l'emploi des femmes s'inscrit dans ce type de tensions. Celles-ci sont résolues par des aménagements de l'organisation du travail qui renforcent la différence et la hiérarchie entre les sexes, ouvrant aux hommes des postes de supervision et de contrôle, ainsi que le montre l'image d'un atelier Longines à Saint-Imier.

Dans sa recherche sur la mécanisation du tricot en Angleterre, Sonya Rose met en évidence un autre processus de recomposition de la hiérarchie hommes-femmes : la « *sexuation des machines* ». Lors de l'introduction d'une nouvelle machine, les syndicats la déclarent « *trop compliquée* » pour les femmes et obtiennent des employeurs qu'elle soit réservée aux hommes. Le présupposé selon lequel les femmes n'ont aucune compétence en mécanique est renforcé par les pratiques, puisque seuls les hommes sont formés à réparer les machines ou à actionner certaines

d'entre elles<sup>7</sup>. Dans d'autres cas, les machines sont volontairement présentées comme des attributs féminins. C'est le cas de la machine à écrire, dont l'utilisation est comparée par les industriels qui en assurent la promotion à un art d'agrément typiquement féminin : le piano.

Si l'industrialisation a modifié les modalités d'insertion professionnelle des femmes des classes populaires, elle a, en revanche, progressivement exclu les femmes bourgeoises de l'activité économique, de pair avec l'ascension sociale et économique de cette classe sociale. Dans leur ouvrage sur la bourgeoisie anglaise, Catherine Hall et Leonore Davidoff présentent l'histoire d'une famille de commerçants de Birmingham, les Cadbury.<sup>8</sup> À la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, Richard Cadbury ouvre un magasin de soie et de drap en ville et s'installe avec son épouse au-dessus de sa boutique. Celle-ci s'occupe du magasin, de la comptabilité, elle supervise les apprentis logés sur place, les vendeuses, ainsi que les servantes affectées aux tâches domestiques et à la garde des enfants. À la génération suivante, son fils possède un magasin de denrées coloniales, où son épouse n'a plus de place : il a fondé une

7. Sonya O. Rose, « Gender Segregation in the Transition to the Factory: The English Hosiery Industry, 1850-1910 », *Feminist Studies*, N° 13, printemps, 1987, pp. 163-184.

8. Catherine Hall et Leonore Davidoff, *Family Fortunes. Men and Women of the English Middle Class, 1780-1850*, Chicago : University of Chicago, 1987.

manufacture de cacao aux confins de la ville et acheté une maison d'habitation avec jardin dans un nouveau quartier résidentiel, loin de la saleté et du brouhaha de la ville, où chaque contrat d'achat stipule qu'il est interdit de transformer une maison en magasin ou en manufacture, ou d'installer un atelier dans le jardin. Lieux de travail et de vie, sphères professionnelle et familiale, hommes et femmes sont désormais clairement séparés.

Cette séparation se retrouve à des rythmes divers dans d'autres pays européens. L'image de la propriété Sulzer à Winterthur en 1834 permet de visualiser une étape intermédiaire du processus: la fonderie est encore voisine de la maison familiale, permettant à M<sup>me</sup> Sulzer une importante participation à la vie de l'entreprise: préparation des matières, distribution aux sous-traitants, expédition, organisation de l'atelier, supervision des ouvriers et ouvrières, distribution des salaires, tenue des comptes. Dans les années 1850, la mécanisation accrue nécessite des usines plus grandes, installées aux confins de la ville, dans des quartiers où les épouses bourgeoises ne vont plus. Par ailleurs, la complexité des tâches de comptabilité et de gestion dépasse leurs compétences, alors qu'elles n'ont pas accès aux nouvelles formations commerciales. Le rôle économique des femmes de la bourgeoisie se limite désormais à l'apport de capital par le biais de la dot et à l'entretien des réseaux familiaux susceptibles de fournir des emprunts et de favoriser l'ascension économique de leur mari<sup>9</sup>.

### **Homme gagne-pain/ femme au foyer: une stratégie d'affirmation de la bourgeoisie**

Dans les écrits issus de la bourgeoisie (autobiographies, romans, ouvrages de savoir-vivre, littérature morale et religieuse), cette séparation entre lieu de vie et lieu de travail est valorisée comme un privilège de classe. Elle permet à l'homme bourgeois de disposer d'un refuge de tranquillité et de confort après le brouhaha

de la ville, de se ressourcer moralement à l'écart des tentations urbaines, de s'abandonner à une atmosphère coopérative et affectueuse, contrastant avec la compétition cruelle et impersonnelle des affaires. Pour toutes ces raisons, il est indispensable que l'épouse demeure à l'écart du monde économique pour se consacrer à l'entretien de l'harmonie familiale et à la sauvegarde des valeurs morales.

Hall et Davidoff éclairent le regain de moralité et de religiosité au sein de la bourgeoisie, notamment le succès du mouvement évangéliste, par le contexte politique de l'Angleterre du début du XIX<sup>e</sup> siècle. Certes, les mouvements prônant le zèle moral et religieux émergent régulièrement, sans rencontrer forcément l'adhésion. Mais les élites britanniques sont à l'époque hantées par la crainte d'une révolution à la française, qu'elles attribuent à la décadence et à l'immoralité de l'aristocratie, dont les excès attisent le mécontentement populaire. Pour éviter à l'Angleterre un bouleversement social similaire, une régénération morale s'impose, que seule la bourgeoisie s'estime capable d'imprimer à la société anglaise. Par ce type de discours, la bourgeoisie légitime ainsi politiquement son ascension sociale et économique. Cette stratégie de positionnement l'incite à accentuer la division sexuée des rôles, comme signe de distinction. Les écrits issus de la bourgeoisie construisent l'idéal de l'homme bourgeois et de la femme bourgeoise en opposition avec les défauts attribués aux hommes et aux femmes des autres catégories sociales.

Ainsi, l'homme bourgeois se présente comme un travailleur, soucieux et responsable de sa famille, contrairement à l'aristocrate qui passe son temps à la chasse et aux plaisirs mondains. Surtout, ce dernier vit de ses rentes, jouissant

9. Pour une étude plus documentée de ce rôle financier des épouses: Silvia Bärtschi-Baumann, Monika Imhof, Marianne Ingold, «La contribution des femmes à l'industrialisation», in FemmesTour (éd.), *Pognon, piété, patience. Les femmes suisses et la naissance de l'État fédéral*, Genève: Métropolis, pp. 54-63.



Bâtiments abritant la fonderie et l'habitation de la famille Sulzer, 1843. Stadtbibliothek Winterthur. Publié dans Silvia Bärtschi-Baumann, Monika Imhof, Marianne Ingold, «La contribution des femmes à l'industrialisation», in FemmesTour (éd.), *Pognon, piété, patience. Les femmes suisses et la naissance de l'État fédéral*, Genève: Métropolis, p. 60.

d'un argent qu'il n'a pas gagné lui-même, alors que l'homme bourgeois doit sa réussite économique à ses efforts et à son talent. Toute une littérature, en particulier des biographies offertes en modèle aux jeunes hommes, prône l'idéal du self-made-man, qui réussit en affaires. En étudiant sur un siècle les manuels de savoir-vivre publiés dans l'Europe du Nord à l'intention des hommes, l'historien suédois David Tjeder souligne une intéressante évolution. Dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, ces manuels mettent en garde contre le désir de s'enrichir, assimilé à une passion à combattre, contraire à l'engagement pour la communauté; dès 1850, la poursuite de l'enrichissement, la réussite en affaires, devient un comportement non seulement légitime, mais de plus en plus valorisé, présenté comme une preuve de masculinité<sup>10</sup>. L'homme bourgeois doit assurer son indépendance financière, ce qui a pour corollaire la capacité d'entretenir des dépendants, une épouse et des enfants. Ainsi, le retrait de son épouse des affaires de l'entreprise constitue une preuve supplémentaire de sa réussite. Par cette capacité à entretenir une famille, l'homme bourgeois se distingue également de l'ouvrier, dont le ménage a besoin du revenu du travail de l'épouse et des enfants.

L'idéal de la femme bourgeoise est également valorisé par rapport aux contretypes de la

femme aristocrate et de l'ouvrière. Épouse modèle, mère attentive, elle entend rompre avec la prétendue frivolité des aristocrates, occupées de toilettes, d'amants et d'intrigues. Abandonnant les tâches ménagères à ses domestiques, elle s'efforce d'assurer aux enfants une éducation conforme à leur rang. Pour une classe qui vit de ses compétences, l'éducation devient un atout capital, et la mère doit préparer l'enfant aux dispositions (effort, concentration, discipline de soi) nécessaires au succès de sa scolarisation. Loin d'être reléguées dans l'espace privé, les femmes bourgeoises s'investissent dans un réseau d'associations philanthropiques, où elles valorisent leurs qualités intellectuelles, leurs compétences de gestion et d'organisation. Elles se sentent ainsi appelées à éduquer les femmes des classes populaires, considérées comme ignorantes pour ce qui relève de l'éducation des enfants et des valeurs domestiques.

### **Diffusion du modèle bourgeois: renforcement, résistances, aménagements**

Les recherches historiques ont jusqu'ici fortement insisté sur la diffusion de ce modèle à partir de la bourgeoisie en direction des classes ouvrières. On insiste sur la diffusion par les autorités, les médecins, les philanthropes, les syndicalistes, les religieux, etc., de discours stigmatisant l'emploi des femmes à l'extérieur

10. David Tjeder, «When Character Became Capital. The Advent of the Self-Made Man in Sweden», *Men and Masculinities*, 5-1, 2002, pp. 53-79.

du foyer. Les travailleuses, surtout si elles sont épouses et mères, sont présentées comme la source des problèmes qui affectent les classes ouvrières: mauvaise santé des enfants, alcoolisme du mari, tout cela entraînant la dégénérescence de la race, sans compter l'augmentation des problèmes de moralité, de prostitution. On peut par exemple le lire dans le *Journal de la Société vaudoise d'utilité publique*, en 1901 :

«Le foyer sans femme et la femme hors de son cadre, c'est le désert moral, c'est la résurrection et le déchaînement de tous les mauvais instincts [...] Dès que le foyer n'est plus sain, ni gardé, la société n'est que vice et pourriture.»

Bref, garder la femme au foyer, ce serait résoudre la question sociale. Qui plus est, en traitant la femme travailleuse comme un problème lié au désordre social, en montrant le fait qu'elle travaille comme contraire à la «nature», on renforce *a contrario* l'idée que l'homme au travail est quelque chose de normal et de naturel.

Ces discours sont associés à des pratiques de division des tâches entre les sexes par les employeurs, comme nous l'avons relevé. De plus, ils se traduisent dans la législation sur le travail qui se met en place à partir de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. En Suisse, la première loi fédérale sur les fabriques, en 1877, limite l'accès des femmes à l'emploi (exclusion de certaines industries jugées dangereuses pour elles, interdiction du travail de nuit et du dimanche, pause de midi allongée, etc.). Les femmes forment ainsi une main-d'œuvre distincte de leurs collègues masculins, inférieure à eux, ce qui se traduira par des différences de statut et de salaire. Sur le plan symbolique, de telles lois rappellent les travailleuses à leurs rôles domestiques d'épouse et de mère. Cela renforce la différenciation entre hommes et femmes dans les sphères professionnelle et familiale.

Dans une volonté d'encadrement et de contrôle, les élites vont diffuser dans les classes ouvrières leur modèle de l'homme gagnepain et de la femme au foyer, dont l'adoption devient synonyme d'ascension sociale. L'his-

torienne américaine Anna Clark a même suggéré une révision de la fameuse thèse de Edward P. Thompson sur la formation de la classe ouvrière anglaise<sup>11</sup>. Pour ce dernier, le suffrage universel masculin avait constitué la revendication commune capable de fédérer les revendications de différentes catégories de travailleurs et de fonder la conscience de classe. Anna Clark estime qu'un autre élément a été plus décisif: le ralliement au modèle de masculinité bourgeoise, à savoir celui du bon mari et du bon père, au détriment du modèle traditionnel de masculinité ouvrière, fondé sur la fête, la bagarre, le pub et la boisson. Ce ralliement permet aux ouvriers de se présenter comme tout aussi respectables que les bourgeois pour «mériter» le droit de vote; par ailleurs, il leur permet de combattre le travail des femmes au nom des valeurs familiales et de revendiquer un salaire supérieur leur permettant d'entretenir une famille.

Sous l'influence d'une série de recherches surtout focalisées sur la France, l'historiographie a beaucoup insisté sur ces discours et pratiques stigmatisant l'emploi des femmes mariées et mères. Leur impact est effectivement très fort, dans certaines régions – en particulier durant le monde catholique – et dans certaines périodes – notamment lors de la crise des années 1930<sup>12</sup>, et dans certains secteurs –, surtout le travail qualifié. Toutefois, ce modèle est loin d'être uniforme. Une récente recherche sur l'articulation famille/emploi dans l'industrie horlogère suisse entre 1870 et 1970 a montré une situation différente, caractérisée par l'absence inédite d'un discours hostile à l'emploi des femmes, y compris des épouses et des mères<sup>13</sup>. L'ensemble des élites concernées par

11. Edward P. Thompson, *La formation de la classe ouvrière anglaise*, Paris: Gallimard, 1988 (édition anglaise 1963, édition française en poche 2012); Anna Clark, *The Struggle for the Breeches. Gender and the Making of the British Working Class*, Londres: University of California Press, 1995.

12. Céline Schoeni, *Travail féminin: retour à l'ordre! L'offensive contre le travail des femmes durant la crise économique des années 1930*, Lausanne: Antipodes, 2012.

**Double tâche**

Les charges qui incombent à la femme d'aujourd'hui sont pour elle une perpétuelle préoccupation.

Les soucis du ménage, les devoirs maternels et souvent aussi des obligations professionnelles l'accaparent de bonne heure le matin jusque tard le soir. Ce sont surtout les devoirs maternels qui mettent fortement à contribution les forces de la femme.

Pourtant, c'est de la santé de la mère que dépend le bonheur de la famille. Lorsqu'elle est malade, tous en souffrent. Est-elle surmenée, qu'aussitôt disparaît le bien-être au sein du foyer! C'est à ce moment-là qu'on s'aperçoit combien il est important de prévenir la défaillance, en prenant un aliment de soutien comme l'Ovomaltine.

L'Ovomaltine est une association des aliments les plus substantiels: malt, lait, œufs, sous une forme concentrée et légère. Elle passe immédiatement dans le sang et répare sur-le-champ l'usure des forces.

Le matin au petit déjeuner et le soir avant d'aller se coucher, une tasse

**OVOMALTINE**  
veille sur vos forces.

En vente partout en boîtes à frs 2.- et frs 3.60

Dr A. WANDER S. A., BERNE

*Swiss Milk Company  
produit les ovomaltine*

B 155

Publicité parue dans divers quotidiens suisses au début des années 1930. *Gazette de Lausanne*, septembre 1931, *Journal de Genève*, mars et avril 1934 [[www.letempsarchives.ch](http://www.letempsarchives.ch)], *Le Jura bernois*, avril 1932.

la branche, à l'exception des syndicats, valorise le fait que les femmes participent à la (sur)vie économique des ménages et au développement de la branche. Dans l'horlogerie, la bonne mère de famille ouvrière est celle qui travaille pour assurer une bonne éducation à ses enfants. Qui plus est, les élites (jusqu'au Conseil fédéral) préfèrent, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup>, que les horlogères soient actives en fabrique et non à domicile, où les conditions de travail sont mauvaises, les salaires bas et les produits de moindre qualité.

Si l'emploi des femmes dans l'horlogerie est légitime, cela n'enlève rien à leur devoir de

mère et de ménagère. Le modèle qui s'impose ici n'est pas celui de l'homme gagne-pain/femme au foyer, mais celui du couple biactif avec, du côté féminin, la logique de la double tâche. Les femmes sont des travailleuses ET des ménagères, des travailleuses ET des mères. Précisons que cette logique de la double tâche ne s'applique qu'aux femmes des classes ouvrières. L'idéal de la femme au foyer reste prégnant au sein des élites et sert alors de marqueur de classe entre les familles ouvrières et bourgeoises. Même l'enseignement ménager participe à cette distinction: pour les jeunes ouvrières, des cours de cuisine rapide, le

samedi au sortir de l'atelier; pour les filles de bonne famille, des leçons plus développées dans des écoles qui leur sont réservées.

Une publicité Ovomaltine, parue dans la presse romande des années 1930, atteste du caractère durable de cette légitimité de l'emploi féminin quand il est associé à la logique de la double tâche:

*«Les charges qui incombent à la femme d'aujourd'hui sont pour elle une perpétuelle préoccupation. Les soucis du ménage, les devoirs maternels et souvent aussi les obligations professionnelles l'accaparent de bonne heure le matin et jusque tard le soir.»*

On ne questionne pas la division sexuée du travail – c'est tout naturel que l'homme reste assis à lire le journal –, mais on reconnaît la lourdeur des charges domestiques et professionnelles des femmes. La solution ne consiste pourtant pas à retirer les femmes de l'emploi et à les maintenir au foyer, mais à leur proposer des aménagements leur permettant de supporter leur «double tâche»: crèches, colonies de vacances pour leurs enfants, repas préparés fournis par des cantines ou encore, comme ici, une tasse d'Ovomaltine.

En conclusion, nous proposerons une réflexion stimulante suggérée dans la recherche précitée: au lieu de considérer l'histoire de la division sexuée du travail comme celle de la diffusion du modèle homme gagne-pain/femme au foyer de la bourgeoisie vers les autres classes, on pourrait présenter un autre schéma. On pourrait dire que l'industrialisation a mis en place la logique de la double tâche – assignée aux femmes – dans les classes ouvrières. Jusqu'aux trente glorieuses, l'emploi des femmes dans les familles ouvrières est jugé économiquement nécessaire et est parfaitement accepté. Les ouvrières inaugurent en pionnières un rapport légitime à l'emploi. Ce modèle serait ensuite remonté le long de l'échelle sociale, au fur et à mesure que les femmes des catégories moyennes et supérieures ont revendiqué le droit à l'emploi, au-delà des justifications financières. Sommes-nous en train d'inventer un nouveau modèle? Ce modèle historique de la logique de la double tâche assignée aux femmes parvient-il à expliquer les difficultés actuelles d'insertion des femmes mariées et mères sur le marché de l'emploi en Suisse? La piste paraît féconde. •

13. (Note de la p. 42.) Stéphanie Lachat, *Ouvrières, ménagères, mères: l'articulation famille-emploi dans l'industrie horlogère suisse entre 1870 et 1970*, Université de Genève, thèse défendue en septembre 2013.

# Le genre des histoires familiales. Fabrication de l'histoire en famille

Alexandra Oeser (Université Paris Ouest-Nanterre-La Défense)

L'histoire se transmet en famille. Mais de quelle manière? Quel rôle le genre joue-t-il dans cette transmission? Certains travaux de sociologie française sur la mémoire familiale posent la question de la place particulière des femmes dans la transmission des souvenirs familiaux<sup>1</sup>. Les femmes, parce qu'elles assurent une grande part de la production domestique et du travail de *care*, prennent en charge la sociabilité et l'entraide familiale et la circulation de l'information au sein du réseau de parenté (Coenen-Huther *et al.*, 1994; Crenner, 1999). En conséquence, elles sont plus impliquées dans et acquièrent une connaissance plus fine des relations de parenté. Cette position ferait d'elles les détentrices des histoires à transmettre (Déchaux, 1997; Coenen-Huther, 1994). La famille étant une affaire de femmes, la mémoire familiale le serait aussi (Le Wita, 1984, 1988; Le Pape, 2005). Ce type d'analyse tend à laisser de côté d'autres aspects des transmissions familiales: la place des hommes dans la production domestique quotidienne (bien qu'ils y passent moins de temps que les femmes, ils participent via des activités comme le jardinage ou le bricolage) et leur rôle particulier dans les stratégies de reproduction des groupes familiaux, tels que la transmission du «*nom de famille*», ou des exploitations agricoles et des entreprises familiales (Bourdieu, 1980;

1. Nous avons développé ces aspects avec Sibylle Gollac dans Gollac et Oeser (2014, à paraître).

Bessière, 2010; Gollac, 2009), mais aussi le contenu des histoires racontées en famille: quand il s'agit de politique ou de guerre, ce sont les hommes qui prennent la parole (Oeser, 2010). L'affirmation de la sociologie de la famille française qui considère «*la mémoire familiale*» comme «*essentiellement féminine*» paraît ainsi davantage influencée par la définition de cette «*mémoire familiale*» par les chercheur-e-s que par une loi de matrilatéralité parfois trop rapidement évoquée comme cause évidente<sup>2</sup>: c'est précisément l'exclusion des «*sujets masculins*» de l'objet de recherche qui réduira la «*mémoire familiale*» à ses dimensions féminines. D'où, en effet, les différences franco-allemandes, qui viennent de traditions de recherches distinctes. En Allemagne, les études sur «*la mémoire*» portent en grande majorité sur la mémoire du nazisme. Effectuées par des chercheur-e-s en science politique, en histoire ou en psychologie sociale, elles s'inscrivent tout d'abord dans une longue tradition d'études historiques sur le passé

2. Le phénomène de matrilatéralité se révèle par ailleurs complexe, notamment dès lors qu'on inclut dans l'étude à la fois les relations avec la belle-famille et les services spécifiques rendus par les hommes. Pour une première étude du volet Réseaux de parenté et entraide (RPE) de l'enquête permanente sur les conditions de vie des ménages (PCV) de l'INSEE d'octobre 1997 afin de saisir l'entraide envers la famille par alliance, qui mentionne le rôle spécifique des hommes dans cette entraide, tout en concluant à la matrilatéralité: Le Pape (2007). Sur les limites de l'hypothèse de matrilatéralité: Gollac (2012).

nazi. Celles-ci ont été longtemps dominées par des approches institutionnelles et concentrées sur les («grands») hommes; comme ailleurs, ce n'est que tardivement, et notamment par l'attention que leur ont portée des historiennes spécialistes des thématiques de genre<sup>3</sup>, que les femmes sont devenues «actrices» de l'histoire (Frévert, 1992)<sup>4</sup> – et plus particulièrement de l'histoire nazie<sup>5</sup>. Néanmoins, leur étude reste pour l'instant marginale dans le courant désormais bien établi de la *Täterforschung*<sup>6</sup> (Erpel, 2007; Mailänder-Koslov, 2009). Les études sur «la mémoire», y compris sur «la mémoire familiale» portent ainsi sur les «mémoires de guerre» et s'inscrivent majoritairement dans la suite de ces recherches sur les acteurs du nazisme; la thématique de la participation à des crimes de guerre et du sentiment de culpabilité transmis au sein des familles y est dominante (Schneider, 1998). Dans cette perspective, la transmission ne paraît aucunement dominée par les femmes; au contraire, ce sont les aïeux masculins, les pères et grands-pères, qui paraissent les plus actifs dans la transmission d'histoires de guerre.

Ainsi, si le genre exerce bien des effets sur la transmission d'histoires en famille, il convient non seulement d'examiner plus précisément lesquels et comment, mais également de s'interroger, dans une posture réflexive, sur les enjeux scientifiques plus «macro»: en quoi les effets de genre que nous pouvons trouver sur le terrain orientent-ils les questionnements

de recherche et expliquent-ils ensuite les différences franco-allemandes?

Cet article s'appuie sur une enquête de terrain effectuée entre 2002 et 2005 dans quatre établissements scolaires dans deux villes allemandes (Hambourg et Leipzig), qui portait sur les transmissions et formes d'appropriations du passé nazi (Oeser, 2010). Plus précisément, deux cas, deux monographies familiales (pour lesquels ont été recueillis des entretiens auprès de différents membres de la même parentèle et des archives familiales), choisies dans un corpus de plus de 150 entretiens, permettront de se pencher sur la question du genre des histoires familiales: comment les stéréotypes du masculin et du féminin influent-ils sur les histoires racontées en famille? Comment les rôles genrés à l'intérieur de la parentèle jouent-ils sur les appropriations de l'histoire? Quelles hypothèses peut-on faire sur le lien entre histoires familiales et historiographies du nazisme à partir d'une focale d'analyse centrée sur le genre?

Le cas de la famille Meier, soulignant le rôle que peuvent jouer les stéréotypes de genre dans l'attribution de la responsabilité de crimes de guerre aux parents, permet de montrer le rapport entre représentations du masculin et du féminin et production de l'histoire familiale par les jeunes générations. Dans cette première partie, il s'agit de comprendre comment les stéréotypes de genre conditionnent la vision qu'ont les enquêtés du passé familial; et ce faisant, ils articulent également les hypothèses des chercheur·e·s travaillant sur la mémoire familiale. La déconstruction des mécanismes d'attribution de la responsabilité selon le sexe des membres de la famille permet de jeter un nouveau regard sur les études existantes sur la «mémoire familiale»; elle peut également éclaircir des courants historiographiques sur le nazisme, et notamment ceux de la *Täterforschung*.

Le cas de la famille Gant permet d'examiner de plus près la construction progressive de mondes genrés à l'intérieur de la maisonnée.

3. D'abord en tant que victimes du régime national-socialiste (Bock, 1986).

4. Pour la France, cf. Klapisch-Zuber *et al.* (2007)

5. Il faut certainement citer ici l'apport des travaux de l'historienne américaine Claudia Koonz (1987), qui a lancé le débat sur le rôle des femmes comme actrices du national-socialisme et de ses crimes.

6. En allemand, le terme *Täter* désigne ceux qui commettent un crime, le terme *Tat* désignant littéralement l'acte (non nécessairement criminel), le verbe *tun* signifiant faire, agir. La *Täterforschung* est donc la recherche sur les responsables de crime de guerre, les acteurs de ces crimes – d'où une lutte des chercheuses pour appliquer le terme *TäterInnenforschung* à ces recherches. Pour un résumé efficace en français des débats historiographiques d'outre-Rhin et le retour des acteurs au centre de l'historiographie du nazisme au cours des années 1990, cf. Ingrao (2004).

La construction de rôles genrés et la concurrence au sein d'une fratrie a des incidences sur les appropriations de l'histoire – qu'elle soit scolaire ou familiale. Ce cas nous permettra de sortir des réflexions en termes de différences entre hommes et femmes et leurs incidences sur «*la mémoire familiale*» dans lequel s'est enfermé le débat sur la «*matrilatéralité*» pour raisonner en termes de configurations familiales genrées et évolutives. La perspective micro (par monographie familiale) et la durée du terrain (trois ans) permettent ici l'acquis des connaissances.

### Représentations genrées de la responsabilité

Le cas de la famille Meier illustre la force du rôle des représentations du masculin et du féminin dans les appropriations de l'histoire. Le père Meier, né en 1911 en Silésie, devient marin à 16 ans, avant de s'engager dans l'armée. Dès la fin des années 1920, alors qu'il est membre du Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei (Parti national-socialiste des travailleurs allemands – NSDAP<sup>7</sup>), la montée du nazisme lui ouvre des possibilités de carrière inespérées: il rejoint la Waffen SS, ensuite la Leibstandarte d'Adolf Hitler, «*élite*» de la Waffen SS, les gardes du corps du dictateur. Il rencontre à Paris la secrétaire privée de Heydrich avec laquelle il commence une histoire romantique et amoureuse. Ils se marient en 1944, année de naissance du fils aîné, Karl, qui deviendra architecte et travaillera pour la ville de Hambourg en tant qu'urbaniste. Le couple Meier passe la guerre à Paris, une période particulièrement «*enchanteresse*», associée aux réussites professionnelles et amoureuses des conjoints, combinée à une joie de

7. Parti politique allemand d'extrême droite, fondé au début des années 1920. Il est arrivé au pouvoir le 30 janvier 1933 avec la nomination de son leader, Adolf Hitler, au titre de chancelier de l'Allemagne par le maréchal et président du Reich, von Hindenburg. Déclaré illégal en tant qu'organisation criminelle par le procès de Nuremberg en 1945.

vivre: ils pratiquent l'équitation, sport qui les passionne. Après la guerre, M. Meier occupe un poste dans l'administration municipale d'une petite ville du nord de l'Allemagne. En 1949 naît son deuxième fils, Thomas, qui fera des études d'histoire, de sociologie et de sciences politiques et deviendra enseignant dans le secondaire. M. Meier meurt à la fin des années 1980.

Les souvenirs paternels de la guerre n'arrivent pas à trouver un héritier. Pour Thomas, il y avait des «*conflits à la maison. Mon père était nazi, et puis... il y a des questions qui se sont posées. Et ce conflit a mené aussi à un plus grand intérêt pour l'histoire.*»<sup>8</sup> Les récits familiaux s'appuient sur toute une série d'écrits (articles, journaux, lettres) qui symbolisent l'opinion et l'engagement politique du père (notamment *Der Freiwillige*, le journal de la HIEAWC, association d'aide des anciens membres de la Waffen SS), qui «*traînait à la maison*», mais aussi «*les éditeurs, les publications*» révisionnistes auxquels M. Meier était «*abonné*». Le conflit sous-jacent éclate dans les années 1960, au moment où les fils quittent le foyer parental, entrent à l'université, quittent géographiquement la maison parentale et symboliquement leur milieu d'origine, et s'engagent clandestinement au DKP (parti communiste allemand, successeur du Kommunistische Partei Deutschlands, KPD, interdit en 1956). La coupure avec le père est double, socioculturelle, mais également politique. Leur engagement communiste provoque des réactions violentes chez le père, qui tente, au départ, «*de convaincre ses fils*»:

*«Il y a des lettres (da gibt es Briefe), qu'il nous a écrites, dans lesquelles il accuse l'école, qui nous a «séduits» (verführt) (il rit, bref et jaune), qui ne nous a pas bien éduqué (aufgeklärt) et tout ça. Il a essayé ça jusque dans ses dernières années. Encore et encore.»<sup>9</sup>*

8. Entretien du 22 avril 2003.

9. Entretien avec Thomas, le 22 avril 2003.

Le biais de l'écrit permet d'évoquer le positionnement politique du père. La formule passive «*il y a des lettres*» exprime le désarroi des fils face à ces lettres, qui témoignent sans merci de l'engagement politique du père, que les fils, même sans y répondre, doivent affronter. «*Il (mon père) a essayé – mais ça nous mènerait trop loin – il a essayé – je ne sais pas, si tu as déjà fait des recherches dans ce domaine, il y a une quantité d'éditeurs, et de publications – dans ce domaine, qui essaient de prouver le mensonge d'Auschwitz. Et c'est encore comme ça, aujourd'hui. Et ça, il l'a... il l'a lu, il s'est abonné, des magazines, des livres. Mais uniquement après que nous sommes partis de la maison. Ce n'était pas comme ça, avant.*»<sup>10</sup>

Les publications, les magazines, les livres permettent, comme les lettres, de fixer le passé mais aussi, comme les lettres, de l'aborder indirectement, sans passer par la parole et l'interaction. Ils permettent également d'évoquer en entretien les convictions politiques du père, insupportables pour les fils, tout en les attribuant à d'autres : des historiens révisionnistes, des éditeurs et des journalistes. Les fils peuvent ainsi parler des divergences avec le père tout en protégeant ce dernier devant l'enquêtrice trop curieuse. Cette confrontation familiale est masculine : les deux fils contestent la vision paternelle du passé ; elle passe également par l'intellectualisation du rapport entre apparentés : la conversation avec une universitaire sur les écrits des historiens révisionnistes. La rupture avec le père a pris corps dans les lettres ; c'est le père qui a pris sur lui de vouloir convaincre les fils politiquement. La mère, pourtant secrétaire de Heydrich, reste curieusement dans l'ombre dans cette mise en question du passé familial. Le genre joue ici doublement : d'un côté les femmes, la mère tout autant que les deux grands-mères, sont considérées comme «*apolitiques*» par les fils – représentation à la fois à l'origine du

fait qu'on «*ne parle pas politique*» avec les femmes et qui contribue à sa reproduction sociale :

– *Et les conversations familiales sur le passé – c'était uniquement avec ton père ? Et ta mère, elle a participé aussi ?*

– *Ma mère est restée complètement en dehors (hat sich herausgehalten) de ces conversations, elle ne prenait pas parti. Même si ma mère était secrétaire chez Heydrich (il rit un peu). Mais elle a toujours fait comme si elle était complètement apolitique. (Il hésite longuement.) C'était en effet le cas, je crois. Je la crois, en fait, même si elle n'a certainement pas non plus été entièrement ignorante [du politique]. Mais je ne crois pas qu'elle ait jamais réfléchi [sur la politique]. Elle a fait – son travail (Tätigkeit), sans y réfléchir véritablement. (Il hausse la voix.) Après la guerre, elle n'était pas non plus engagée politiquement.*<sup>11</sup>

Le genre de la mère, c'est-à-dire les attributs féminins que ses fils projettent sur elle, la protège de la mise en cause (parce qu'elle est femme, elle est considérée à la fois comme apolitique et comme non responsable). Cela vaut également pour la grand-mère paternelle : «*Elle n'a jamais rien dit de politique (hat sich politisch nicht geäußert)*»<sup>12</sup>. L'attribution de la responsabilité est exclusivement masculine : l'opinion politique du «*méganazi*» (*Obernazi*), comme l'appellent ses petits-fils, le grand-père paternel, aurait été transmise telle quelle au père<sup>13</sup>. Mais la protection des apparentés féminins a également une autre fonction : face à l'éclatement du groupe domestique que formaient les deux parents avec les deux fils, et qui est dû aux conflits entre hommes, la protection de la mère et de la grand-mère

11. Entretien du 22 avril 2003.

12. *Idem*.

13. L'appellation «*Obernazi*» revient à plusieurs reprises dans l'entretien avec Thomas – pour désigner le père et le grand-père. Si le grand-père est désigné ainsi par les deux petits-fils, ce n'est que Thomas qui appelle son propre père «*Obernazi*», et ce en début d'entretien, afin de bien marquer la distance symbolique qu'il établit avec lui et qui le distingue de lui face à l'enquêtrice. Ni la mère ni la grand-mère ne sont désignées par de tels termes, péjoratifs en allemand.

10. Entretien du 6 juin 2004.

permet aux fils de garder un sentiment d'appartenance et de ne pas rester sans groupe d'affiliation. Il permet également d'assurer une certaine cohésion au groupe: les fissures sont confinées dans le monde masculin et la communication continue avec la mère, malgré les conflits avec le père, ce qui permet au final d'éviter l'éclatement du groupe entier.

Ce cas de la famille Meier nous montre ainsi la force des représentations du masculin et du féminin sur l'attribution de la responsabilité dans le cadre de l'histoire du nazisme. Il permet de poser un certain nombre de questions aux études existantes sur la «*mémoire familiale*» et sur les différences franco-allemandes, avec une recherche française d'ethnographes et de sociologues de la famille, influencée par des études britanniques sur l'anthropologie de la parenté, qui insiste sur les questions de la «*matrilatéralité*», alors que la recherche allemande, influencée par des études d'historiens sur le nazisme, reste marquée par et s'interroge sur le rôle des grands-pères dans la guerre. Ainsi les représentations de genre ont-elles des effets sur les manières dont on interroge ses aïeux selon leur appartenance à un sexe, mais également sur les manières dont les chercheur-e-s étudient les processus de transmission d'histoire en famille, voire même dont ils envisagent l'étude du passé nazi. Dans la suite des travaux de Gerald Sider et Gavin Smith (1997), cet exemple peut ainsi nous amener à réfléchir sur la production de l'histoire dans un va-et-vient entre le national et le microlocal, à la participation de différentes institutions, dont la famille, à l'écriture des «*grands récits historiques*» ou encore au rôle des appropriations d'histoire-s en famille dans la production de ces «*grands récits*».

Au-delà des représentations qui influencent les histoires racontées en famille, ce sont les pratiques et rôles genrés occupés par les membres d'une parentèle, notamment quand ils vivent sous un même toit et y partagent des tâches de production et de reproduction,

qui structurent également les formes d'appropriations des histoires racontées en famille. Le cas de la famille Gant va ainsi nous permettre, en passant des représentations sexuées aux rôles genrés, d'interroger les relations entre frère et sœurs dans la production d'histoires en famille.

### **Concurrence dans la fratrie et constructions d'habitus de genre dans les appropriations de l'histoire**

Le genre divise l'espace et influence les pratiques et représentations. Cette «*séparation des genres*» – la *Geschlechtertrennung* – mène à la construction familiale de mondes genrés, qui à leur tour influent sur les interprétations de l'histoire. Le cas de la famille Gant en témoigne. Le père, né en 1954, est conseiller en informatique. Il s'est marié à 26 ans à une étudiante en littérature, de quatre ans sa cadette, devenue institutrice. Leur fils Richard est né en 1986, suivi en 1989 par Leoni et sa sœur jumelle Karen. Si Leoni et son frère sont tous deux au lycée général, leur sœur a eu davantage de difficultés scolaires. Elle a été contrainte de s'inscrire dans un établissement scolaire menant à un *Realschulabschluss*, l'équivalent allemand d'un CAP-BEP (un diplôme d'aptitude professionnelle).

*Premièrement*, cette configuration familiale permet d'observer une division des lieux et des activités selon le sexe: qu'il s'agisse du travail domestique ou des loisirs, hommes et femmes ne pratiquent pas les mêmes activités aux mêmes endroits<sup>14</sup>. Dans la famille Gant, les divisions genrées du travail, de l'espace et des représentations du monde vont de pair.

14. Pierre Bourdieu (1980, 1990) a décrit la séparation des activités et des espaces entre le masculin et le féminin pour la société kabyle. Depuis, la perpétuation de cette division a été constaté (Genevois, 2008; Kaufmann, 1992; Zarca, 1990), mais également celle du travail salarié (Kergoat, 2000; Maruani, 2006), des pratiques culturelles, de loisir (Cromer, 2005; Dafflon Nouvelle, 2006) et sportives (Davoise, 1998; Mennesson, 2007).

La politique paraît, aux yeux de tous, réservée aux «*hommes de la famille*». Ils en parlent à table et au moment des informations, conversations qui ne sont pas destinées aux femmes. Leoni a intégré son exclusion de ces conversations; elle l'explique à la fois par un «*don*» particulier de son frère pour l'histoire et son propre désintéressement, menant à une auto-censure:

«*Mon frère, il est comme mon père. Ils parlent beaucoup de l'histoire. Au dîner, pendant le Tagesschau (Téléjournal). Moi, j'ai rien à dire. Et le Tagesschau, ça m'ennuie.*»<sup>15</sup>

Avec sa sœur, elle préfère joindre sa mère pour préparer le repas, apporter les plats et débarrasser la table, ce qui lui permet d'éviter ces conversations ennuyeuses, mais également de rentrer en concurrence avec son frère<sup>16</sup>.

Deuxièmement, cette division, qui constitue des activités et espaces genrés, détermine également des interactions séparées selon le sexe: les hommes parlent davantage aux hommes, les femmes davantage aux femmes<sup>17</sup>. La maison devient ainsi le lieu de production et de reproduction des rôles masculins et féminins: la politique, comme l'histoire (rattachée au monde politique), y appartient au monde des hommes.

15. Entretien du 14 avril 2003.

16. Si cette description rapide paraît certes caricaturale, elle correspond néanmoins à une réalité qui reste fondamentalement inégalitaire: les femmes consacrent toujours deux fois plus de temps par jour aux tâches domestiques que les hommes; le «*noyau dur*» de ces tâches (courses, cuisine, vaisselle, linge, soins matériels aux enfants) est prise en compte à 80% par les femmes (Avalga, 2002). Cf. également Puech (2005) et pour les nouveaux chiffres de l'enquête emplois du temps Ricroch et Roumier (2011). L'intérêt pour la vie politique et la pratique de regarder le journal télévisé (et lire les pages politiques des quotidiens) restent majoritairement masculins (cf. notamment Morley, 1986; Le Grignou, 2003) reflétant ainsi les hiérarchies de l'activité politique et d'un champ politique qui oppose une force d'inertie importante à la féminisation (Achin, 2007).

17. La sociologie de l'éducation a ainsi montré que, si les mères s'occupent des enfants des deux sexes (même si ce n'est pas de manière tout à fait symétrique), les pères s'impliquent davantage dans l'éducation de leurs fils, partageant notamment des loisirs sportifs avec eux (Messner, 1992).

Troisièmement, cette triple division des espaces, des pratiques et des interactions est à l'origine d'une division genrée des thèmes abordés. Elle joue donc sur l'appropriation genrée de l'histoire: les filles parlent avec leurs mères et grands-mères «*d'histoires de femmes*» (le quotidien pendant la guerre, les bombes, la faim, les expulsions des pays d'Europe de l'Est, le retour – très souvent à pied – dans le Reich avant la fin de la guerre). De manière significative, ces histoires ne sont par ailleurs considérées comme relevant ni de «*l'histoire*» ni de «*la guerre*»<sup>18</sup>. Quand les conversations se déroulent entre protagonistes du même sexe, des manières de parler, un langage, sont transmis tout autant que des intérêts spécifiques.

Les garçons, en revanche, parlent avec leurs pères et grands-pères «*d'histoires d'hommes*» (les armes, les batailles, les stratégies militaires, la politique internationale). Ainsi «*ce qui plaît à un garçon*» se partage avec le garçon, du moins s'il y en a un. Au moment où je rencontre Leoni, au printemps 2003, elle est en quatrième et «*mauvaise en histoire*». Elle dit elle-même que c'est un sujet qui ne l'intéresse pas:

«*L'histoire, c'est pas mon truc. C'est plus mon frère. Lui, c'est un vrai freak en histoire. Il adore tout ce qui est du passé, les guerres, la stratégie, la politique aussi. Il est très engagé. Il a eu une bourse; il fait partie du Parlement des adolescents (Jugendparlament). Moi non.*»<sup>19</sup>

Classiquement, Leoni ne se sent pas suffisamment compétente pour s'impliquer dans les conversations familiales masculines lors des informations. Cette autocensure est peut-être renforcée par l'expérience d'un échec scolaire relatif du côté des filles: «*Moi et ma sœur, nous ne sommes pas comme mon frère. Apprendre, ce n'est pas tellement notre truc.*»<sup>20</sup>

18. «*La guerre*» reste, dans l'usage commun, définie d'un point de vue masculin par les champs de bataille, les soldats et la politique internationale (Oeser, 2007).

19. *Idem*. On voit bien ici le lien établi entre «*l'histoire*», l'activité politique et le journal télévisé, domaines associés au frère et donc exclus des intérêts de la sœur.

La compétence scolaire, les représentations de genre et les effets de rang s'accumulent dans la famille de Leoni de manière particulièrement défavorable aux deux sœurs: la position d'aîné du frère «*fait barrière*» aux sœurs en le posant comme premier interlocuteur légitime du père.

Néanmoins, ces configurations genrées peuvent évoluer, changements qui sont visibles uniquement au chercheur-e qui reste longtemps sur son terrain. Les entretiens répétés avec les membres de cette famille ainsi qu'auprès du professeur d'histoire de Leoni en 2003, 2004 et 2005 ont permis de constater des évolutions familiales et scolaires. Cette insertion de longue durée sur le terrain et la double approche, scolaire et familiale, permet également de constater l'interaction entre l'école et la famille; les représentations genrées sont efficaces dans les deux mondes, leur évolution à des effets parallèles et cumulatifs dans les deux univers. Ainsi, après le départ du grand frère aux États-Unis, Leoni le remplace aux côtés de son père. Elle commence à prendre plaisir à regarder les informations avec lui, il lui posera «*beaucoup de questions*», pendant que sa sœur aide sa mère à faire la cuisine. Le frère étant parti, les deux sœurs vont être davantage différenciées par leurs parents. L'avantage scolaire de Leoni par rapport à sa sœur la «*qualifie*» comme interlocutrice du père. C'est l'année où ils abordent le nazisme en cours d'histoire, sujet qui suscite l'intérêt de Leoni et la fera progresser radicalement<sup>21</sup>. Le changement de Leoni est ainsi dû à l'évolution parallèle d'une configuration familiale et scolaire: le traitement du génocide en cours, qui favorise le rapport des filles à l'histoire (Oeser, 2007) s'ajoute à une relation plus étroite avec son père, lui permettant de se sentir autorisée à s'aventurer dans des espaces jusqu'alors réservés, à ses yeux, aux hommes. En l'absence de son frère, Leoni prend ici temporairement le rôle du

garçon manquant<sup>22</sup>. Le fait qu'elle ose occuper des rôles plus masculins ne transforme évidemment pas Leoni en garçon. Il souligne le fait que l'habitus de genre s'apprend dans des configurations familiales particulières et notamment dans le partage du travail domestique. Ces configurations forgent les rapports aux histoires familiales.

## Conclusion

Les logiques de genre construisent ainsi doublement les appropriations du passé: la division genrée des pratiques et des représentations contribue à des appropriations genrées de l'histoire. Celle-ci peut évoluer selon les configurations de la parentèle. Par ailleurs, le genre peut agir comme facteur de protection et/ou de mise en cause de certains membres du groupe.

Analyser le rôle du genre dans les appropriations d'histoires familiales nécessite de sortir d'une analyse en termes de différence entre les hommes et les femmes ainsi que d'une définition de la famille, et donc de ce que certains ont appelé la «*mémoire familiale*» au féminin, afin d'étudier les dynamiques de genre dans les configurations familiales. Ces dynamiques évoluent elles-mêmes selon les rôles des uns et des autres, mais également selon les représentations et les attributions des places de chacun. Ce sont les interactions dans des espaces et activités spécifiques qui articulent les appropriations des histoires familiales. Les relations entre frères et sœurs, la position et le rang dans la fratrie, mais également les stratégies de positionnement des uns par rapport aux autres influent tout autant sur les manières de s'appropriier les

22. L'importance du rôle de la relation père-filles dans des configurations familiales sans garçon (les garçons manquants ou défaillants) pour les trajectoires de filles investies dans des domaines traditionnellement masculins, tel que les ingénieurs, a été observée en Allemagne notamment par Margot Fuchs (1997) et par Doris Janshen et Hedwig Rudolph (1987). Pour la France, voir Cathérine Marry (notamment 2004).

20. (Note de la p. 50.) *Idem*.

21. Conversation informelle avec le professeur d'histoire et les parents les 10 et 12 février 2004.

histoires en famille que les relations intergénérationnelles.

Ainsi, les rôles de genre ne sont pas fixes dans le temps; les rapports sociaux de sexe sont construits au quotidien et les représentations et pratiques genrées y participent. C'est bien cette construction quotidienne qui articule les appropriations des histoires familiales. Les représentations genrées, notamment du politique comme activité masculine, influent sur l'image que se font les uns et les autres du passé et de l'histoire; ces représentations sont efficaces mais pas figées; elles dépendent des rapports de pouvoir reconstruits au quotidien dans le groupe. •

### Références bibliographiques

Achin, Catherine *et al.* (dir.) (2007). *Sexes, genre et politique*, Paris: Economica.

Avalga, Élisabeth (2002). «Quel temps pour les activités parentales?». *Études et résultats*, N° 162.

Bock, Gisela (1986). *Zwangsterilisierung im Nationalsozialismus. Studien zur Rassenpolitik und Frauenpolitik*, Opladen: Westdeutscher Verlag.

Bourdieu, Pierre (1980). *Le sens pratique*, Paris: Minuit.

Bourdieu, Pierre (1990). «La domination masculine», *Actes de la Recherche en sciences sociales*, vol. 84.

Bessière, Céline (2010). *De génération en génération. Arrangements de famille dans les entreprises viticoles de Cognac*, Paris: Raisons d'agir.

Coenen-Huther, Josette *et al.* (1994). *Les réseaux de solidarité dans la famille*, Lausanne: Réalités sociales.

Coenen-Huther, Josette (1994). *La mémoire familiale: un travail de reconstruction du passé*, Paris: L'Harmattan.

Crenner, Emmanuelle (1999). «Famille, je vous aide», *INSEE Première*, N° 631.

Cromer, Sylvie (2005). «Vie privée des filles et garçons: des socialisations toujours différentes?», in Margaret Maruani (dir.). *Femmes, genre et sociétés. L'État des savoirs*, Paris: La Découverte.

Dafflon Nouvelle, Anne (dir.) (2006). *Filles-garçons. Socialisation différenciée?*, Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Davisse, Annick et Catherine Louveau (1998). *Sports, École, Société: la différence des sexes*, Paris: L'Harmattan.

Déchaux, Jean-Hughes (1997). *Le souvenir des morts. Essai sur le lien de filiation*, Paris: PUF.

Erpel, Simone (2007). *Im Gefolge der SS: Aufseherinnen des KZ Ravensbrück. Begleitband zur Ausstellung*, Berlin: Metropol Verlag.

Fuchs, Margot (1997). «Like Fathers – Like Daughters. Professionalization Strategies of Women Students and Engineers in Germany 1980s to 1940s», *History and Technology*, vol. 14.

Frevert, Ute (1992). «Qu'est-ce qu'être allemande? De la polémique politique à la recherche historique», *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, N° 34, pp. 163-174.

Genevois, Anne-Sophie (2008). «Partage des tâches domestiques et familiales au sein des couples», *Population et emploi*, N° 32.

Gollac, Sibylle (2005). «Faire ses partages. Le règlement d'une succession et sa mise en

- réécrits dans un groupe de descendance», *Terrain*, N° 45.
- Gollac, Sibylle (2009). «Travail indépendant et transmissions patrimoniales: le poids des inégalités au sein des fratries», *Économie et Statistique*, N°s 417-418.
- Gollac, Sibylle (à paraître). «Gardiennes et bâtisseurs. Genre et productions d'histoires autour de maisons de famille», in Solène Billaud *et al.*, *Des familles dans l'histoire*, Paris: Éditions de la rue d'Ulm.
- Gollac, Sibylle et Alexandra Oeser (à paraître). «Des familles dans l'histoire», in Solène Billaud *et al.*, *Des familles dans l'histoire*, Paris: Éditions de la rue d'Ulm.
- Ingrao, Christian (2003). «Conquérir, aménager, exterminer. Recherches récentes sur la Shoah», *Annales. Histoire, sciences sociales*, vol. 58, N° 2, pp. 417-438.
- Jonas, Nicolas, Marie-Clémence Le Pape (2007). «Famille ou belle-famille. La Matri-latéralité des échanges au sein de la parenté», *SociologieS*, [www.sociologies.revues.org/842], consulté le 18 février 2012.
- Kaufmann, Jean-Claude (1992). *La trame conjugale. Analyse du couple par son linge*, Paris: Nathan.
- Kergoat, Danièle (2003). «Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe», in Hélène Hirata *et al.* (dir.). *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris: PUF.
- Klapisch-Zuber, Christiane *et al.*, «Table ronde: Histoire des femmes, histoire du genre. Pratiques d'historiennes, propos recueillis par Magali Della Sudda et Séverine Sofio», *Sociétés et représentations*, N° 24, pp. 13-28.
- Koonz, Claudia (1987). *Mothers in the Fatherland. Women, the Family and Nazi Politics*, New York: St. Martin's Griffin. (traduit en français par Marie-Laure Colson: *Les mères-patries du III<sup>e</sup> Reich. Les femmes et le nazisme*, Paris: Lieu commun, 1989).
- Le Grignou, Brigitte (2003). *Du côté du public. Usages et réceptions de la télévision*. Paris: Economica.
- Le Pape, Marie-Clémence (2005). «Mémoire familiale, filiation et parentalité en milieux populaires», *Recherches et prévisions*, N° 82.
- Le Wita, Béatrix (1984). «La mémoire familiale des Parisiens appartenant aux classes moyennes», *Ethnologie française*, XIV, 1.
- Le Wita, Béatrix (1988). *Ni vue ni connue. Approche ethnographique de la culture bourgeoise*, Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Marry, Catherine (2004). *Les femmes ingénieurs*, Paris: Belin.
- Maruani, Margaret (2006). *Travail et emploi des femmes*, Paris: La Découverte.
- Mennesson, Christine (2007). «Sports inversés. Modes de socialisation sexuée des jeunes», in Henri Eckert et Silvia Faure (dir.). *Les jeunes et l'agencement entre les sexes*, Paris: La Dispute.
- Mailänder Koslov, Elissa (2009). *Gewalt im Dienstalltag. Die SS-Aufseherinnen des Konzentrations und Vernichtungslagers Majdanek 1942-1944*, Hambourg: Hamburger Editionen.
- Messner, Michael (1992). *Power at Play: Sports and The Problem of Masculinity*, Boston: Beacon Press.

- Morley, David (1986). *Family Television: Cultural Power and Domestic Leisure*, Londres: Comedia.
- Oeser, Alexandra (2007). «Genre et enseignement de l'histoire. Étude de cas d'un Gymnasium de la ville de Hambourg», *Sociétés et représentations*, vol. 24.
- Oeser, Alexandra (2010). *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.
- Oeser, Alexandra et Sibylle Gollac (2011). «Comparing Family Memories in France and Germany» *Journal of Comparative Family Studies*, vol. XXXXII, N° 3.
- Ricroch, Layla et Benoît Roumier, «Depuis 11 ans, moins de tâches ménagères, plus d'internet», *Insée Première*, novembre 2011.
- Puech, Isabelle (2005). «Le non-partage du travail domestique», in Margaret Maruani (dir.). *Femmes, genre et sociétés, l'état des savoirs*, Paris: La Découverte.
- Schneider, Christian (1998), «Schuld als Generationenproblem», *Mittelweg*, 36, N° 7, pp. 28-40.
- Sider, Gerald et Gavin Smith (1997). *Between History and Histories, the Making of Silences and Commemorations*, Toronto: University of Toronto Press/Londres: Buffalo.
- Tisseron, Serge (1992). *Tintin et les secrets de famille*, Paris: Aubier.
- Weber, Florence (2002). «Pour penser la parenté contemporaine. Maisonnée et parentèle, des outils de l'anthropologie», in Danièle Debordeaux et Pierre Strobel (dir.). *Les solidarités familiales en questions. Entraide et transmission*, Paris: LGDJ.
- Zarca, Bernard (1990). «La division du travail domestique», *Économie et statistique*, N° 228.

# Le militaire, le sportif et le père

André Rauch (Université de Strasbourg)

La Révolution française n'a pas seulement bouleversé l'exercice de l'autorité du souverain. Elle ne s'est pas non plus limitée à changer les rapports de hiérarchie dans la société. Elle a aussi fait émerger de nouvelles représentations des femmes et des hommes. Et, parmi celles-ci, elle a fait émerger quelques figures exemplaires de la virilité, sortes d'archétypes ou de modèles par rapport auxquels les comportements et les jugements des hommes et des femmes se sont calés.

Parmi ceux-là, trois retiennent l'attention, tant pour leur histoire que pour leur rôle dans l'identification masculine: le militaire, le sportif et le père. Si les deux premiers obéissent à des caractéristiques relativement rigides, fortement idéalisées et toujours dominatrices, la figure du père est sans doute celle qui a le plus évolué vers la démocratisation des rôles et des valeurs.

## **Hommes en armes, femmes en larmes**

### ***Certificat de virilité***

Le Consulat puis l'Empire vont exposer l'idéal du citoyen au miroitement de l'épopée guerrière. Soldats, capitaines ou généraux figurent désormais parmi les portraits qui illustrent la virilité: jusqu'à la Première Guerre mondiale au moins, le soldat va

servir d'emblème au lustre masculin. Surtout dans les milieux populaires, le prestige de l'uniforme pèse de tout son poids; il devient un paradigme de la puissance virile. Cette image de l'héroïsme ne se ternit qu'un siècle plus tard, à la publication des romans d'E. M. Remarque, R. Dorgelès, G. Duhamel, H. Barbusse, etc. Mais l'efflorescence d'un tel archétype illustre le phénomène de civilisation qu'a été la conscription, devenue service militaire ou service national.

Les guerres du Consulat et de l'Empire glorifient l'identification révolutionnaire de la nation. L'impôt du sang, qu'avait ignoré l'Ancien Régime, bouleverse les signes identitaires de la virilité. Ce qui avait été le métier de quelques-uns – porter les armes – devient la caractéristique de tous, une qualité qui distingue l'homme de l'enfant, de la femme, mais aussi de l'infirme ou du vieillard.

Dans l'épopée napoléonienne, la bravoure martiale a opposé aux oppressions de l'Ancien Régime un idéal plus accessible que ne l'était devenu l'esprit révolutionnaire. Là où la séparation n'était que privation, mise à l'écart des lieux d'enfance, la carrière militaire projette aux confins de la vie et de la mort. Le péril transcende cette épreuve indispensable au cours de laquelle le fils échappe à la dépendance maternelle et familiale. Parti au combat, le soldat n'est pas simplement séparé de son foyer familial; en s'éloignant de sa patrie,

foyer symbolique, il s'élève au-dessus des intérêts courants.

### **L'initiation des garçons**

Le lien entre soldats devient le terrain d'une généreuse émulation. Le désir chez un soldat ou un officier expérimenté de s'affirmer aux yeux des jeunes recrues, de briller devant elles, et le désir symétrique chez un conscrit de se montrer digne du bataillon auquel il «*appartient*» vont exalter l'esprit guerrier. La valeur du soldat ne se mesure pas à un diplôme ni à l'instruction; elle provient d'un désir de gloire fondé sur le mépris du trépas. Elle entraîne attachements et affections entre hommes dans l'épreuve initiatique de la bataille. L'idéal martial se partage entre le savoir-faire guerrier et l'héroïsme. Tous deux se rejoignent à l'instant de la bataille; cueillir la gloire les unit pour affronter la «*belle mort*»<sup>1</sup>. Cette éthique chevaleresque, fondée sur le sentiment de l'honneur, reflète l'idéal d'une camaraderie de combat. Ici, l'échange de l'affection se lie à la vaillance et au courage. Le contact et l'exemple, la vie commune, le récit, l'initiation progressive du plus jeune favorisent une intériorisation des sentiments moraux et des hiérarchies militaires.

Des rites d'initiation pointent l'entrée dans l'ordre des hommes. Pour la plus futile remarque, à la première occasion, officiers ou soldats se provoquent, sous le moindre prétexte, artilleurs ou cavaliers se rencontrent et se sabrent. De fait, travailleurs, artisans, boutiquiers, paysans ne sont jamais provoqués en duel; les femmes non plus<sup>2</sup>.

La blessure du soldat au combat contribue à cette construction de l'homme en gloire. Sur le champ de bataille, appelé champ

d'honneur, la blessure est offerte, comme sur l'autel du sacrifice. Il est du devoir des héros de montrer que la blessure les touche mais ne les atteint pas, qu'elle mutile éventuellement leur corps, mais n'altère pas leur dignité.

Semblable à ces représentations baroques du Christ en croix, où le crucifié semble sourire du haut de son calvaire, comme si l'extase l'arrachait à son supplice, la simple recrue ou l'officier gradé poursuit sa destinée héroïque dans la carrière martiale en dépit des blessures qui l'affligent mais ne le défont pas. On assiste à une sorte d'eucharistie où le corps, telle une hostie de chair, s'offre au sacrifice pour l'Armée et renaît du courage comme un appel à la sauver. La plaie laisse ainsi voir les deux bords de la virilité: elle est souffrance, certes, mais aussi vertu intarissable.

Ces années pendant lesquelles ils sont plongés dans un monde exclusivement masculin, où ils mûrissent, fabriquent la virilité dans la société du XIX<sup>e</sup> siècle: peut-on être un homme si l'on n'est pas allé à la guerre ou si l'on n'a pas fait son service militaire, se sont demandé durant plus d'un siècle, les hommes et les femmes d'Europe. Cette substance vitale de la valeur s'acquiert par une épreuve du feu, aucune instruction militaire n'y suffit.

### **Héros et victimes**

Monuments, inscriptions, inaugurations obéissent à un protocole immuable. Les monuments ne mentionnent pas les victimes civiles, qui demeurent anonymes. Cet hommage au masculin ouvre l'histoire contemporaine de la «*Belle Mort*»<sup>3</sup>.

1. Sur ce thème, voir Nicole Loraux, *Les expériences de Tirésias. Le féminin et l'homme grec*, Paris: Gallimard, 1989 et Jean-Pierre Vernant, *L'individu, la mort, l'amour. Soi-même et l'autre en Grèce ancienne*, Paris: Gallimard, 1989.

2. Gilbert Ziebur, «Nous n'irons plus au bois», *Autrement*, «L'honneur», N° 3, mars 1991, p. 83.

3. Stéphane Audoin-Rouzeau et Annette Becker, *14-18, retrouver la guerre*, Paris: Gallimard, 2000. Voir aussi Eric J. Leed, *No Man's Land: Combat and Identity in World War I*, Cambridge/Londres/New York: Cambridge University Press, 1979. Sur le rapport du religieux et du civil, Luc Capdevila et Danièle Voldman, *Nos morts: les sociétés occidentales face aux tués de la guerre. XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, Paris: Payot, 2002, pp. 234 ss. Voir aussi Antoine Prost et Jay Winter, *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie*, Paris: Seuil, 2004, pp. 13-143.

Alors que les combattants ont solennisé la reconnaissance envers leurs camarades, «ils ignorent l'héroïsme des moissons et des obus nés de la main des femmes» observe l'historienne Michelle Perrot, qui rappelle une formule de la revue féministe *La Française d'aujourd'hui* de 1917: «On compte sur l'ouvrière pour enfanter des milliers d'obus et tourner des douzaines d'enfants.» Mais la politique de la mémoire, qui honore sans partage le dévouement du soldat, n'accorde de valeur symbolique qu'à l'homme en uniforme. Françoise Thébaud rappelle que 850 000 d'entre elles, un bon tiers des femmes déclarées au recensement de 1911, sont devenues chefs d'exploitation et que 300 000 ouvrières agricoles ont tenu la place de chef de famille<sup>4</sup>. Cela, dans leur symbolique, monuments et cérémonies l'occultent ou l'oublient. Lorsqu'elles figurent sur les mémoriaux, les statues de femmes, souvent agenouillées en marge du monument, glorifient des hommes, toujours au centre. Aux pieds des héros, elles les admirent ou les pleurent. C'est bien à la vertu des hommes fauchés par la guerre que l'hommage s'adresse<sup>5</sup>. Elle seule est célébrée. La mémoire en temps de paix, tout comme la patrie en temps de guerre, reste bien sous la garde du genre masculin.

Au sein de cette assemblée villageoise, les solennités qui célèbrent les disparus les distinguent des simples citoyens. Elles tiennent notamment à distance les femmes – mères, veuves, fiancées, sœurs dont le «genre» n'est,

4. Françoise Thébaud, *Les femmes au temps de la guerre de 14*, Paris: Stock, 1986, p. 174. Gerd Hardach, «La mobilisation industrielle en 1914-1918: production, planification et idéologie», in Patrick Fridenson (dir.), *1914-1918. L'autre front, Cahiers du Mouvement social*, Paris: Éditions Ouvrières, 1977, p. 86. Voir également Margaret R. Higonnet (dir.), *Behind the Lines. Gender and the Two World Wars*, New Haven/Londres, Yale University Press, 1987, pp. 1-17; Daniel Ute, *Arbeiterfrauen in der Kriegsgesellschaft*, Göttingen: Vanderhoeck & Ruprecht, 1989; Madeleine Guilbert, *Les fonctions des femmes dans l'industrie*, Paris: Mouton & Co., pp. 60-65.

5. Antoine Prost, *Les anciens combattants et la Société française (1914-1939)*, Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977, vol. III, p. 62.

de toute évidence, pas officiellement «représenté» ici. Veuves et mères en deuil, pourtant proches des victimes et présentes à la cérémonie, ne montent pas en scène. Elles demeurent de simples spectatrices, discrètes et muettes. Ici, l'honneur national que rendent aux morts les combattants raidis du premier rang et les représentants de ligues en uniforme escamote les regrets et l'émotion des familles.

Alors qu'autorités civiles et religieuses président la cérémonie, mères et épouses, parentes directes des disparus, sont cantonnées au rôle de pleureuses vouées aux lamentations d'usage. Leur présence est indispensable, mais elles ne figurent que pour symboliser publiquement l'absence de l'homme. La nation, qui a démocratisé l'activité militaire avec la conscription, l'a généralisée à tous les citoyens mâles, a mobilisé ceux qui étaient en âge et en état de combattre, exige une société virile<sup>6</sup>.

### **La place des femmes**

Les formules prononcées continuent de tisser les symboles de la filiation. Pour honorer les victimes, une généalogie idéale est présentée comme source de l'ordre social. Elle donne sens à la mort du citoyen, ainsi que le proclame M. Pimperlle, maire de Longueville:

«Désormais vos noms appartient à l'Histoire. [...] Les parents, les veuves, les orphelins, qui pleurent aujourd'hui un être cher, viendront s'y recueillir pieusement.»

En appelant à convertir les pleurs en civisme, le discours du maire exalte les cœurs: il réprime les lamentations et sublime la tristesse. Celui qui fait l'éloge des victimes et parle de l'avenir à l'assemblée subtilise leur deuil aux familles pour en confier l'administration à des autorités politiques, d'où sont exclues les femmes. Leur tristesse, dans ce qu'elle a de plus intime, est ainsi enfouie et refoulée. Le discours appelle à la raison et à la retenue<sup>7</sup>.

6. Odile Roynette, *Bons pour le service. L'expérience de la caserne en France à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris: Belin, 2000.

Car dans l'excès des pleurs, dans l'agaçant refrain des lamentations, les hommes doivent craindre que ne percent les cris de la vengeance (qu'une tradition virile redoute toujours, comme l'a souligné l'historienne Nicole Loraux). Celles dont la guerre a ravi le fils, le père, le frère ou le mari, qui vivent le plus douloureusement l'angoisse et la réalité du deuil, pourraient en concevoir de l'hostilité contre la République. En convertissant leur légitime désolation en consentement au sacrifice, civiquement correct, le politique peut espérer refroidir leur émotivité. Il impose à une assemblée réelle, composée d'hommes et de femmes, la tutelle d'un monde virtuel, mais unisexué au masculin. Tant de déclamations pour occulter la réalité de la mixité, que découvrent les hommes dans la société d'après-guerre, ne peuvent manquer d'éveiller l'attention. Neutraliser l'actualité pour valoriser aussi brutalement un compagnonnage masculin d'un autre âge inspire le soupçon. À croire que le rétablissement de l'ordre sexué devait restaurer un ordre social mis à mal. Car devant les monuments aux morts – plus de 30 000 en France – régulièrement la cérémonie « remet chaque sexe à sa place »<sup>8</sup>.

### **Les femmes, des citoyens comme les autres**

Le modèle guerrier fait de la résistance. Décisives, les séances du CFLN (Comité français de libération nationale) du 22 au 24 mars 1944 sont révélatrices de ce qui, sous l'autorité

des hommes, va fonder la nouvelle citoyenneté des femmes. Lorsque l'article premier de l'ordonnance du CFLN sur l'élection d'une Assemblée constituante entre en discussion, la commission propose de conserver provisoirement les anciennes règles. Mais, alors qu'on est en passe d'abandonner à la Constituante les décisions cruciales, un syndicaliste chrétien adhérent du parti démocrate populaire, Robert Prigent, qui siège au titre de l'Organisation civile et militaire, exprime la voix du Groupe des résistants indépendants. Lui aussi plaide pour « donner aux femmes de la France de demain le droit de participer aux responsabilités civiques de la Nation ». L'argument, qui ne souffre aucun délai, se veut radical : il se fonde sur le statut du défenseur de la patrie :

« Quand il s'agit de jeter les femmes dans le creuset de la guerre [...] est-ce que nous attendons ? Sera-t-il dit toujours que l'on exigera de nos compagnes l'égalité devant l'effort et la peine, devant le sacrifice, devant le courage, jusque dans la mort sur le champ de bataille, et que nous mettrons des réticences [...] au moment d'affirmer cette égalité que posent des responsabilités civiques ? »<sup>9</sup>

Autant que des militaires, la Libération a été l'œuvre des mouvements de la Résistance, Or, les femmes ont partagé cette bataille-là. La participation des femmes à la guerre brise cette frontière essentielle entre les sexes, mais, renversante nouveauté, elle révèle aujourd'hui ce qui rendait la République partielle, et donc partielle. Désormais, la représentation des femmes dans les suffrages garantira cette complétude sans laquelle la République sortirait « mutilée » (ou « amputée ») d'une guerre totale.

Un mois plus tard, le 21 avril, le CFLN publie l'Ordonnance, signée De Gaulle, qui organisera les pouvoirs publics en France après la Libération. Selon l'article 17 : « Les femmes sont électrices et éligibles dans les mêmes conditions que les hommes ». Modeste conquête :

9. *Journal officiel*, « Compte rendu analytique », séance du 24 mars 1944.

7. (Note de la p. 57.) Nicole Loraux introduit cette interprétation dans ses études sur la Grèce antique, *Les mères en deuil*, Paris : Seuil, coll. La librairie du XX<sup>e</sup> siècle, 1990, p. 117. Voir aussi de la même auteure, *L'invention d'Athènes. Histoire de l'oraison funèbre dans la « cité classique »*, Paris : Payot, 1993, (1<sup>re</sup> édition, Paris : Mouton/Éditions de l'EHESS, 1981).

8. Françoise Thébaud, « La Grande Guerre. Le triomphe de la division sexuelle », in Georges Duby et Michelle Perrot (dir.), *Histoire des femmes en Occident*, « Le XX<sup>e</sup> siècle », Françoise Thébaud (dir.), Paris : Plon, 1992, p. 32. Voir par ailleurs Bruno Cabanes, *La victoire endeuillée. La sortie de guerre des soldats français (1918-1920)*, Paris : Seuil, 2004.

comme l'observe Joan W. Scott, «*le suffrage féminin de 1944 mit la France en phase avec les autres démocraties occidentales*»<sup>10</sup>.

### **Au panthéon des grands maillots**

La guerre est une fabrique de héros. Autre question: qu'est-ce qu'un héros en temps de paix? Il est plus rare qu'en temps de guerre. Car le héros, c'est le personnage tel que se rêve chaque Français dans ses moments d'exaltation. Pour établir un inventaire, on pourrait recenser les rues, les places, les monuments qui rappellent de brillants sportifs ou de courageux vainqueurs. Serait aussi éclairant le choix des lieux valorisés: villes ou villages, rues ou places publiques, monuments ou bâtiments, leur histoire, leur position dans le paysage historique et dans la mémoire collective. Survviendrait ainsi une mise en relief de l'histoire des héros sportifs, sa «*mise en image*».

### **La nouvelle fabrique des héros**

Beaucoup de sportifs sont célèbres, à leur époque, sur un lieu déterminé (espace régional, Jeux olympiques). Certains se sont rendus fameux pour leurs performances ou leur réussite sociale. Tous méritent-ils d'être célébrés comme des héros? Aussi prestigieuses qu'aient été leurs performances, aussi nombreuses que furent leurs sélections en équipe de niveau régional, national ou leurs performances sur la scène internationale, les champions ne deviennent pas tous des héros. Et les sportives encore moins fréquemment des héroïnes. L'immense majorité, quelle que soit la taille des exploits accomplis, restent des vedettes, considérables parfois, mais des vedettes. Seuls quelques-uns, rares, peuvent prétendre entrer au panthéon des héros régionaux, nationaux, mondiaux. Parmi les athlètes françaises, deux exemples sont révélateurs.

10. Joan W. Scott, *La citoyenne paradoxale. Les féministes françaises et les droits de l'homme*, Paris: Albin Michel, 1998, p. 219.

### **Représentations et actualisations**

Peuvent être considérés comme des héros les sportifs qui ont exalté des rêves, ceux qui dans l'imagination incarnent le désir d'échapper aux limites d'une vie fade pour accéder à la lumière, ceux qui répondent au désir de quitter «*un petit trou*» pour les hauts espaces et de jeter «*des étoiles dans la tête*». Les récits dans lesquels s'exprime le désir d'héroïsme, d'arrachement à la banalité de la vie, de réalisation éclatante de soi, d'élévation à une condition quasi divine, forment un genre littéraire bien connu: l'épopée – par où a commencé toute littérature.

C'est donc d'abord celui qui «*représente*», qui héroïse une communauté: les Auvergnats, les Bretons, les Suisses du canton de Vaud, etc., dont la pratique illustre un territoire; par exemple, en Suisse, la montagne, la neige et le ski: Rudolf Rominger, David Zogg, Edy Reinalter, etc. En tant que skieurs, ils occupent un territoire symbolique de leur pays.

Mais sont aussi des héros ceux dont les vertus ou le style sont portés par les publics qui les admirent. Dans l'histoire des sports populaires ont pu dominer les sportifs qui s'imposaient par leur obstination, leur résistance à la douleur, etc. et portaient ainsi en eux espoirs et désillusions, ressentiments et tendresse, espoirs et désespoirs... Ils restent des objets de polémiques, celles qui animent la société humaine qui les admire. Ces passions culminent avec leurs apparitions en public, dans un décor de sentiments et d'émotions partagés par les spectateurs des campagnes et des villes, des faubourgs et des bourgs. Valeurs populaires pour des sports populaires. Quelques noms d'autrefois peuplent ainsi la mémoire des Français d'aujourd'hui. Louison Bobet, Georges Carpentier.

D'autres sont de nulle part, mais portent une aura; parfois considérés comme des héros pour une question de goût. Ils ne sont pas les héros d'un terroir, mais d'une valeur esthétique, dite «*élégance*» ou «*style*»,

auxquels s'identifient les catégories de spectateurs qui partagent ces mêmes valeurs.

Chacune des figures du panthéon sportif momifie d'abord une histoire, celle des sports les plus populaires: en leur temps, la marche, l'athlétisme, le football, le cyclisme sur route. Le spectacle de leurs talents s'adresse en priorité à certaines catégories sociales: jusque dans les premières années de la V<sup>e</sup> République, ouvriers et paysans, employés et petits commerçants partagent un engouement commun pour ces sports, et plus particulièrement pour la marche, la boxe, le football et le cyclisme. Parmi les spectateurs, ces groupes sociaux sont surreprésentés: il est vrai que ce sont les leurs qui sont héroïsés.

Jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, la liesse populaire consacre le héros de la reconquête des provinces. Comme celles-ci, il renaît toujours. Il se révèle alors au monde par des «travaux» éclatants. C'est «l'épiphanie» héroïque. L'enthousiasme consacre cet athlète.

Les gestes, enfin, qu'accomplit le héros régional sont importants. Au-delà de sa participation à certaines épreuves «populaires», compte aussi sa «rencontre» avec l'opinion, avec les gens, les lieux, les manières d'être et les manières de vivre. Sa relation avec la ville ou la campagne, ses paroles pour ceux qui l'interpellent et qui l'admirent, sa manière de boire et de manger, ses fréquentations, etc., tout cela a du sens. Il accomplit en effet des actes symboliques qui entrent dans l'élaboration de son image de héros. Emphase attendue, un thème fondamental s'impose à l'héroïsation: sa manifestation éclatante par des naissances successives, jusqu'à sa naissance immortelle. Ayant surmonté une épreuve, devenu un «initié», il apparaît comme celui qui délivre, le «sauveur», la providence de tout un peuple. La séquence mythique est rythmée par l'alternance naissance-mort-renaissance. Un enfant révolté devient héros.

N'importe quel sportif qui gagne devient un champion, mais seule la souffrance fait le héros. En proie à la fatigue, une sportive au

visage grimaçant s'enlaidit et exhibe un corps meurtri, contre-valeur de la féminité; stigmatisée par la presse, sa détresse repousse toute identification collective. Pendant ce temps, un homme devient un géant, de la route, du ring ou de la piste. Mohamed Ali en est une illustration brillante. Dépassement d'une histoire des boxeurs noirs sur les écrans du monde. Association du justicier et du combattant dans une épopée qui renouvelle le personnage du héros et assimile la conquête des titres aux révolutions du tiers-monde et à la liberté des peuples.

Ils s'adressent aussi aux nations, à peine sorties de leur processus douloureux de décolonisation. Son histoire paraît exemplaire parce qu'elle reproduit les aspects du modèle mythique. Cerné par la mort, menacé dès sa naissance par un univers hostile, confié aux caprices de l'histoire, le héros est sauvé par ses actions d'éclat, grande geste épique sans laquelle aucune figure héroïque n'a jamais vu le jour.

### ***Nouvelles figures de la virilité***

Battre un adversaire, remporter une épreuve sportive, cela pourrait n'être qu'un jeu, un simple divertissement, sans autre enjeu que de prendre du loisir ou de s'offrir en spectacle. Or, la compétition sportive ne se réduit pas à cette dimension du plaisir; elle inclut un cérémonial qui permet l'identification au groupe ou à la nation. Parmi bien des exemples, on retiendra celui de Marcel Cerdan, devenu champion du monde de boxe à New York où il battit l'Américain Tony Zale au stadium de Jersey City le 21 septembre 1948.

Le ring devient l'autel devant lequel se recueille l'ensemble de la nation.

La cérémonie atteint cependant son acmé lorsqu'à son retour des États-Unis, vainqueur contre Tony Zale et champion du monde des poids moyens, Marcel Cerdan est accueilli à l'aéroport de Paris par une délégation officielle. Il descend (mais symboliquement, il monte)

les Champs-Élysées à bord d'une voiture décapotable précédée par les motards de la garde républicaine. Après avoir été acclamé par la foule, il est reçu par le président de la République, Vincent Auriol.

Cette première cérémonie, celle du triomphe, fut suivie d'une autre, celle de la commémoration. Après les vivants, les mânes de la nation, à travers l'hommage à ceux qui sont morts pour la défendre. Le 13 octobre, en effet, Cerdan dépose une gerbe au Monument de l'Arc de Triomphe; il est entouré du président Émile Grémaux et du général Giraud. Son combat de boxe se fonde dans les combats pour la France.

Restait la compassion, cette vertu de la pitié et de la générosité à l'égard du peuple. Le 14 octobre, Cerdan est l'invité du Bal des petits lits blancs à l'Opéra<sup>11</sup>. Triomphe, commémoration, bienfaisance dominent la symbolique de ces cérémonies officielles où la nation se ressourçait quelques années après avoir été occupée par l'ennemi.

L'héroïsme, la gloire, l'identification collective ne restent-ils pas des privilèges masculins? Une femme peut devenir une championne, accéder à des records que peu d'hommes sont capables de réaliser, devient-elle pour autant le symbole d'une nation? Les femmes peuvent battre des records, éventuellement les élever à des niveaux que n'atteignent pas la plupart des sportifs, rien n'y fait: elles ne représentent qu'elles-mêmes (voire, comme ce fut le cas de Suzanne Lenglen, une forme d'émancipation féminine), rarement une ville, une province ni, a fortiori, la nation. Qu'une championne soit française permet d'identifier l'auteure d'une performance, mais non d'assimiler la nation à son exploit. Car c'est sur des hommes d'abord que se construit cette identification, inscrite

11. Fondé en 1918, après la Grande Guerre, par Léon Bailby (1857-1954), le Bal des petits lits blancs est donné tous les ans à l'Opéra Garnier au profit des enfants tuberculeux.

dans une longue tradition. Seul un homme accède à ces formes de la gloire.

Conclusions: deux espaces, en effet, ont résisté à l'égalité hommes-femmes, la politique et la guerre, c'est-à-dire les espaces où, par excellence, la collectivité nationale s'identifie à ses héros. Le sport, à sa manière, est bien le lieu qui, comme la guerre, marque l'affrontement de deux collectivités. Et le footballeur français, Zinedine Zidane en est un prestigieux représentant. Lorsque les enjeux de la finale de la Coupe se sont tendus, lorsque les spectateurs des deux nations ont perçu qu'ils étaient «*re-présentés*», chaque geste de leur héros est devenu symbolique. Le succès du «*coup de boule*» donné en plein match à un adversaire s'explique par le fait d'avoir mis en scène l'honneur dont seul un homme portait la responsabilité. L'équipe tricolore a perdu la Coupe, mais les Français ont vu sur leurs écrans de télévision que l'homme le plus médiatique de la planète avait posé la question de ce que valait «*l'honneur*».

## **Le père de famille et la démocratie**

### ***La loi démocratise les droits des pères***

Le principe qui veut que «*le père est celui que le mariage désigne comme tel*» s'est inscrit dans deux logiques sociales. D'une part, dans la continuité des idées des encyclopédistes, il souligne le fondement historique qui justifie l'autorité de l'homme. La devise impose que l'exercice de son pouvoir sur ses enfants ou sur sa femme ne dérive ni du droit naturel ni du droit divin; dès lors qu'il n'intervient qu'après engagement réciproque, il ne se fait plus par autorité.

En 1874, par exemple, une loi punit les parents qui incitent leurs enfants à la mendicité; en 1884, une autre stipule qu'un père peut être rendu responsable de la mort de son enfant. Plus importante encore, celle qui prévoit que l'autorité publique se substitue à

un père qui abuse de son pouvoir. Son enfant lui sera retiré et sera placé en nourrice. En 1889, la loi institue «*la déchéance paternelle des pères indignes*» en cas d'incitation à la débauche, au crime ou au vagabondage. Voilà une restriction radicale à l'exercice de la puissance du père. Une loi de 1898 prévoit même la déchéance paternelle en cas de maltraitance. L'enfant sera placé à l'Assistance publique. Pour en finir avec cette série, en 1924 est introduite la notion d'«*intérêt de l'enfant*». Elle se développe à la lumière des nouveaux savoirs psychologiques et sociologiques.

La puissance paternelle s'exerçait au nom d'un intérêt (et non point par pur arbitraire du père, comme on l'imagine parfois). Elle protégeait en effet la famille, cellule vitale de la société. Une certaine violence se justifiait au nom de cette idée que l'enfant n'avait ni la conscience ni la maturité pour comprendre les missions de l'éducation parentale et pour en mesurer l'intérêt. L'autorité du père devait alors lui faire entendre raison. Désormais, l'intérêt du groupe familial s'efface au profit de l'enfant considéré comme un individu à part entière. Il devient la priorité : la famille, l'éducation parentale s'organisent autour de lui et pour lui, et non plus l'inverse comme auparavant. C'est effectivement une véritable révolution copernicienne dans le système éducatif.

### **De la paternité à la parentalité**

Pour suppléer l'absence des prisonniers de guerre, en cas d'empêchement du mari, la qualité de «*chef de famille*» a été transférée à l'épouse, mère de famille. Depuis 1965, la femme peut gérer ses biens, ouvrir un compte en banque, exercer une profession sans l'autorisation de son mari ; les régimes matrimoniaux sont réformés en faveur d'une codirection de la famille par les deux époux. Ces réglementations ont amorcé le tournant législatif qui a conduit à instaurer, en 1970, «*l'autorité parentale conjointe*».

Dans un premier temps, ces progrès vers l'égalité entre père et mère résultent d'impératifs de conjoncture (la guerre). Ils sont ensuite consolidés en 1945. La réforme de 1970 qui substitue l'autorité parentale conjointe à l'autorité paternelle place le père et la mère sur le même plan. Pour les juristes, cette transformation met l'accent sur l'exercice d'une «*fonction*» (exercer la fonction de parent, peu importe qu'on soit homme ou femme), plus que sur une «*identité*» («*être*» le père). Cela signifie qu'un père exerce une fonction auprès de ses enfants plus qu'il n'affirme sa personnalité ou défend son statut. Depuis juillet 1975, le lieu de résidence de la famille est choisi «*d'un commun accord par les époux*». Le lieu de vie, là où une famille se sent chez soi, là aussi où s'exerce l'autorité dans l'éducation des enfants, ce choix du lieu de vie se décide après concertation entre les époux. Un nouveau pas vers la «*démocratisation*» de la vie familiale est franchi. En 1987, puis 1993, toujours en France, le partage de l'autorité parentale s'étend aussi aux enfants dits «*naturels*». S'agissant d'une paternité sans mariage, il apparaît clairement que l'autorité parentale est devenue une fonction sociale d'ordre public et non plus une simple affaire privée.

### **Fragiles paternités**

Après la conception d'un enfant, la paternité reconnue par la mère prime sur la paternité génétique. La façon dont un «*nouveau partenaire de la mère*» évince le géniteur est révélatrice. Lorsque le conjoint et le nouvel ami se succèdent, le fils du premier est élevé par le second. Car, selon un sondage SOFRES de 1981, puisque l'amour l'emporte sur le reste dans la recherche du conjoint, la famille se «*recompose*» lorsque se présente, aux côtés de la mère, un individu qu'elle déclare aimer et qui fera fonction de père. Il devient un «*père de substitution*». Apparaissent et disparaissent ainsi des parents biologiques et sociaux successifs. Pour être père et le demeurer,

un homme se préoccupe désormais de rester le compagnon d'une femme qui l'habilite dans ses fonctions paternelles. Il aura aussi pour souci d'être maintenu dans cette position.

Évelyne Sullerot souligne les conditions pour être désigné comme père :

*« Au nom de quoi se fait-il appeler papa et se comporte-t-il en père? Est-ce parce qu'il est le géniteur de l'enfant? Est-ce parce qu'il vit avec l'enfant? Est-ce parce qu'il couche avec la mère de l'enfant? Quels sont ses rôles si le père ne remplit pas ces trois conditions, mais seulement deux, ou seulement une? S'il se trouve en quelque sorte en concurrence avec un autre homme qui remplit aussi des rôles de père à l'égard du même enfant? »*<sup>12</sup>

En un mot : pour être père, il ne suffit plus de faire un enfant, encore faut-il assumer de multiples fonctions. Celles qui définissent désormais la paternité.

Il faut que le compagnon de la mère puisse « se faire » père. Or, tout ne dépend pas de lui. Dire quelle est la place de chacun, ce qu'est la réalité familiale, distinguer le père légal de celui qui devient le nouveau compagnon de la mère, telles sont les difficultés de l'adoption mutuelle entre un enfant et le compagnon de la mère, présent au foyer. Certes, il faut que celui-ci le désire personnellement, mais il faut aussi que la mère le désigne comme un père possible. Car il ne remplace pas le père précédent et il faut bien que l'enfant accepte le nouveau venu en tant que personne singulière. Le mécanisme se complique si l'on tient compte du passé. Un père était présent auparavant et ce père légal de l'enfant va devoir accepter que certaines fonctions soient assumées par le nouveau compagnon de la mère.

Enfin, il reste à affronter les rapports avec les belles-familles, la fratrie des parents, éventuellement les grands-parents. Car tous ces acteurs sociaux « comptent » pour l'enfant et peuvent influencer ses jugements et ses compor-

tements. Pour le compagnon de la mère, il existe donc un véritable « travail psychologique de reconnaissance » de l'enfant et de leurs statuts respectifs.

### **La part des pères : l'avènement de la tendresse**

Un père aujourd'hui tient à se montrer plus « authentique », moins engoncé dans un statut. Le voilà qui s'écarte des pères qu'il a connus dans son enfance. D'où les questions que se pose ce type de père : comment fera-t-il pour ne pas « ressembler » aujourd'hui au père qu'il a connu autrefois? Quelles conduites qualifient ou disqualifient-elles sa mission actuelle? Tout a changé, les paroles à prononcer, les attitudes à prendre, les gestes à accomplir, les tâches à assumer ont bouleversé sa nouvelle fonction. Comment se noue et se dénouera un lien qui évolue au fil des tâches quotidiennes et des gestes ordinaires? Au fil des années et des crises que traverse son enfant, devenu adolescent? Indépendamment des responsabilités définies par la loi, il en existe évidemment que dicent les échanges quotidiens entre lui-même et ses enfants.

Par tradition, le père prenait ses distances avec la tendresse et évitait le contact charnel avec l'enfant. Sans cette distance, il était menacé de retomber dans le monde attendrissant que constitue l'amour de la mère pour l'enfant. Les initiations successives, l'entrée à l'école, l'apprentissage du métier, le service militaire l'avaient arraché au foyer, voire chassé au-dehors, moyennant quoi il était devenu un homme. Ce qui permettait d'opposer l'homme, porteur du patronyme, de la loi et de la parole, à la mère, porteuse de l'enfant, de l'aliment et de la tendresse, ne lui paraîtra-t-il pas de plus en plus ténu, de plus en plus confus? La notion d'identité masculine semble de moins en moins naturelle.

En se personnalisant, en devenant plus affectif que biologique, plus personnel que statutaire, le lien de filiation est davantage

12. Évelyne Sullerot, *Quels pères? Quels fils?*, Paris: Fayard, 1992, p. 151. Évelyne Sullerot, *Le grand remue-ménage. La crise de la famille*, Paris: Fayard, 1997, p. 99.

exposé aux contingences de la vie de tous les jours. La paternité doit se mériter à tout instant: qui ne sait que le contact avec les enfants expose aux aléas des stratégies relationnelles, à court et à long terme? Du caprice à la demande d'amour, un long chemin est à faire! Les pères d'autrefois étaient sûrs d'eux-mêmes, ceux d'aujourd'hui «*se découvrent*», dans tous les sens du mot!

Ce dilemme est aggravé par la culture dont il demeure imprégné: du fait de cette distance originelle, un homme ne sera-t-il pas terrifié à l'idée de palper ou de caresser un enfant, pris de cette panique, que suggère Élisabeth Badinter «*à l'idée que ça risque d'éveiller chez lui des pulsions homosexuelles! La mère est <pédophile> sans que cela pose problème.*»<sup>13</sup> Bouleversement des comportements, mais aussi des valeurs et des identités: un père est invité par la loi à câliner et à pouponner comme le font les mères<sup>14</sup>.

Historiquement, un événement majeur devait profondément modifier le statut de la paternité: la loi du 11 juillet 1966 réformant l'adoption venait d'ébranler ses fondements juridiques. L'ancienne «*légitimation adoptive*» était devenue «*adoption plénière*» qui rompait le lien de l'enfant avec sa famille génétique, la parenté sociale l'emportant désormais sur la biologique. L'enfant adopté acquérant les droits et les obligations de l'enfant légitime, la famille classique ne servait plus de référence. Dans l'opinion, l'amour de ces parents adoptifs sembla immaculé, puisque conçu pour un enfant «*d'un autre sang*» que le leur. C'est l'amour pour l'enfant qui désignerait le parent, ce qui déconsidérerait le géniteur en tant que tel. En magnifiant cet attachement, la presse célébra la prééminence de l'affectif sur le biologique.

Mais l'essentiel n'est pas là: la même disposition légale autorisa les adoptions par une

personne vivant seule. Elle permettait par exemple à une femme, moyennant ténacité, de combler son désir insatisfait d'être mère<sup>15</sup>. Elle pourrait désormais le devenir sans encourir la réprobation et sans éprouver de honte, c'est-à-dire sans la présence ni même l'existence d'un père: le couple avait cessé d'être le fondement de la famille. Ainsi légitimée, devenue un modèle de plus en plus répandu en raison du nombre croissant des séparations entre conjoints ou concubins, ce qu'on appela la *famille monoparentale* prospéra. Un recensement de 1975 dénombre en effet 706 000 enfants élevés par une femme seule et 167 000 élevés par un homme seul, portant ainsi à 7% la proportion des enfants vivant dans un foyer sans père ou sans mère<sup>16</sup>.

Un nouveau débat s'est engagé pour définir la paternité. Il a surgi en 1972 de la loi qui consacre l'égalité des enfants légitimes et naturels. Elle déclare que les droits successoraux de ceux-ci seront les mêmes que ceux des enfants nés dans le mariage. Grâce à l'évolution de la législation sur les droits des enfants naturels et adultérins, le principe de non-discrimination s'est appliqué. Le 1<sup>er</sup> février 2000, la Cour européenne de Strasbourg a en effet condamné la France sur le point des droits de succession. Elle a exigé que soit appliqué aux enfants adultérins le principe de non-discrimination qui est inscrit dans la Convention européenne des droits de l'homme.

En droit, trois critères de la désignation du père sont à égalité: le mariage, l'analyse biologique et, plus récemment, la «*possession d'état*». Elle s'établit par voie d'enquête. Celle-ci doit réunir des faits qui indiquent que tel enfant peut être rattaché à un père ou à une mère. Prouvée par un acte de notoriété, délivré

15. Sur le sujet de l'adoption, voir le dossier «Les scandales de l'adoption», *Le Nouvel Observateur*, 20 avril 1989, pp. 17-43.

16. André Burguière, «La formidable poussée des solitaires», *Le Nouvel Observateur*, 17 février 1983, p. 46. À noter que la loi du 22 décembre 1976 modifie certaines dispositions relatives à l'adoption. Évelyne Sullerot, *Le grand remue-ménage...*, op. cit., p. 99.

13. Élisabeth Badinter (entretien), «Le mâle-être», *Le Nouvel Observateur*, 27 août 1992, p. 14.

14. Christiane Olivier, «Les visiteurs du soir», *Le Nouvel Observateur*, 7 janvier 1998, p. 13.

par le juge, elle est inscrite en marge de l'acte de naissance<sup>17</sup>.

### **Paternité en question**

La fonction paternelle s'est aujourd'hui confrontée au marché médical des nouvelles techniques de procréation. Sans adultère, celles-ci permettent à un couple, grâce à une assistance médicale à la procréation (AMP), de donner naissance à un enfant : biologiquement, ce dernier est né de l'un, mais étranger à l'autre. La stérilité d'un mari peut en effet conduire une femme à solliciter, avec son consentement, une insémination artificielle avec donneur (IAD)<sup>18</sup>, de même que la stérilité d'une femme par défaut ou perturbation d'ovulation peut se contourner grâce à l'implantation dans son utérus d'ovocytes prélevés sur une femme étrangère au couple. Quel que soit leur devenir, la question se pose de savoir s'il faut l'accord des deux conjoints ou si seule la femme décide de devenir enceinte. Le 30 juin 1976, en effet, le tribunal de Nice admettait le désaveu en paternité d'un homme dont l'épouse venait de mettre au monde un enfant par IAD<sup>19</sup>.

L'insémination artificielle constitue un autre révélateur de cette crise actuelle de la paternité. Le «*père Iad*» (si l'on peut dire!) a fait le deuil de sa fertilité. Grâce à quoi, il peut authentiquement adopter les gènes d'un autre homme afin d'en faire son futur enfant. On peut parler d'adoption préconceptionnelle. L'histoire de cette paternité recouvre un projet fait à deux et un parcours commun, tant médical

qu'humain, et dont les aléas et la richesse ne sont pas négligeables.

### **Conclusion : parentalités pour tous**

La paternité comprend plusieurs fonctions, qui peuvent être assumées par plusieurs hommes, et même par une femme si elle détient seule l'autorité parentale. Rien d'étonnant si un malaise s'installe. Qui est le père? Quelle place lui revient? Qui déclare que c'est lui le père? Allons-nous vers une société sans pères? Autant de questions récurrentes dans la presse et les débats publics. Les études sur les relations des pères avec leurs enfants, les témoignages sur la paternité le confirment.

Dans un arrêt rendu en février 2006, la Première chambre civile de Paris a autorisé deux femmes homosexuelles à exercer en commun l'autorité parentale sur deux petites filles de 6 ans et 3 ans qu'elles élevaient depuis leur naissance. Elle reconnaît de ce fait, que le Code civil «*ne s'oppose pas à ce qu'une mère seule détentrice de l'autorité parentale en délègue tout ou partie de l'exercice à la femme avec laquelle elle vit en union stable et continue, dès lors que les circonstances l'exigent et que la mesure est conforme à l'intérêt supérieur de l'enfant*». Voilà entrouverte la porte à l'homoparentalité. Le débat sur le mariage homosexuel et sur l'adoption divise les Européens. En France, le PACS (Pacte civil de solidarité), entré en vigueur en 1999, ne permet pas l'adoption d'un enfant, qui reste controversée, alors que le Danemark (1999), les Pays-Bas (2001), la Suède (2003), l'Espagne (2005) ainsi que le Royaume-Uni (2005) et la Belgique (2006) ont reconnu ce droit aux couples homosexuels. En 2013, le mariage entre personnes de même sexe, et donc l'exercice de l'autorité parentale par deux hommes (ou deux femmes) renouvelle le problème de la fonction paternelle et de sa démocratisation.

Une remarque. De fait, de nombreux enfants grandissent au sein d'un couple homosexuel. Certains sont nés d'une précédente union

17. Dans le statut des personnes, la «*possession d'état*» désigne une présomption légale qui permet d'établir la filiation d'une personne sur la base de faits constatés par sa famille et par son entourage. Ils qualifient les relations qui ont existé entre elle et la personne dont elle se dit être le fils ou la fille.

18. Le Cecos (Centre d'études et de conservation des œufs et du sperme humains) a posé des règles strictes sur le don de sperme: hormis son caractère anonyme et gratuit, il doit émaner d'un couple marié qui a au moins deux enfants.

19. Françoise Hurstel, *La déchirure paternelle*, Paris: PUF, 1996, p. 133.

hétérosexuelle, d'autres ont été mis au monde par insémination artificielle avec donneur. L'absence de cadre juridique met ces enfants dans une position fragile, en cas de séparation du couple ou de décès du parent. Les arguments des opposants à une législation en faveur de la parentalité des couples homosexuels se fondent que le principe de l'altérité des sexes. Elle serait fondamentale pour l'équilibre de l'enfant. Le regard de la société posé sur une famille inhabituelle serait difficile à vivre pour l'enfant. Ils avancent aussi l'argument selon lequel il est indispensable qu'un enfant ne soit pas élevé dans la haine de l'autre sexe. Enfin, l'intérêt de la société est brandi. Question: quel désordre social serait déclenché si l'on légiférait pour qu'un enfant puisse avoir une filiation de deux parents de même sexe?

Se pose aussi le problème de légiférer sur cette réalité sociale. Les points de vue s'opposent: dans la société actuelle, les parents présentent une multiplicité de formes de vie commune: certains sont isolés, d'autres divorcés, des couples se sont composés de personnes du même sexe ou de sexe différent et des familles se sont recomposées. Parentalité,

hétéroparentalité, multiparentalité, parenté, parent, coparent, beau-parent, mère, père, copère, comère, belle-mère, beau-père composent un paysage varié que nous avons traversé dans ce livre. C'est dire qu'isoler le cas de l'homoparentalité de ces multiples formes est susceptible de passer pour homophobe. La parentalité repose en priorité sur la responsabilité à l'égard de l'enfant et la défense de son intérêt.

Enfin, il n'existe pas d'expertise décisive pour affirmer que le milieu d'accueil homosexuel est incompatible avec l'épanouissement de l'enfant. Les études réalisées aux États-Unis depuis les années 1970 ont analysé le développement psychologique, l'identité sexuelle, les relations des enfants avec leurs pairs, les relations des enfants avec les adultes. Elles ont aussi porté sur l'estime de soi et la sociabilité. Elles ont même examiné le risque d'abus sexuel dont ils pourraient être les victimes. Sur tous ces points, ces enquêtes n'ont pas révélé de différence notable entre les enfants élevés par des parents homosexuels et les autres. •

Professeur émérite à l'Université de Strasbourg, André Rauch est l'auteur de:

- *L'amour à la lumière du crime. 1936-2007*, Paris: Hachette, 2009.
- *Pères d'hier, pères d'aujourd'hui. Du Pater familias au père ADN*, Paris: Nathan, 2007.
- *Histoire du Premier sexe de la Révolution à nos jours*, Paris: Hachette, 2006.
- *L'identité masculine à l'ombre des femmes. De la Grande Guerre à la Gay Pride*, Paris: Hachette, 2004.
- *Vacances en France de 1830 à nos jours*, Paris: Hachette, 2001.
- *Boxe. Violence du XX<sup>e</sup> siècle*, Paris: Aubier/Flammarion, 1992.
- À paraître: *Paresse. Histoire d'un péché capital*, Paris: Armand Colin, octobre 2013.

# Fantasmés, images et réalités du voile et du dévoilement. Exemples en France et en Suisse

Michelle Zancarini-Fournel (Université Lyon 1, LARHRA)

Traces du passé, sources de l'histoire, les images\*, sous toutes leurs formes, contribuent à forger des représentations qui constituent l'imaginaire social. L'étude du statut des corps féminins fait cependant des femmes des sujets de l'histoire et contribue à leur donner une place dans la société étudiée et donc dans le récit historique. Pour la France, l'iconographie sur la longue durée du voile et du dévoilement participe à la réflexion sur la situation coloniale et postcoloniale. L'existence d'un stock d'images hérité de l'histoire coloniale de la France sur la question du voile (ou du foulard islamique) et du dévoilement autoritaire ou non, fantasmé ou réel, est à mettre en relation avec le statut des femmes dans les colonies, spécifiquement ici de l'Algérie conquise à partir de 1830 et colonisée jusqu'en 1962. Cette histoire montre que la question du foulard à l'école, devenue visible publiquement à l'automne 1989 et réapparue de façon récurrente jusqu'à la loi sur la laïcité de 2004 (interdiction de tout signe religieux ostensible à l'école), prolongée par la loi sarkozyste de 2010 sur la burka, n'est pas nouvelle. Il faut se pencher sur l'historicité du phéno-

mène, ce que je vais essayer de faire ici. L'approche comparée de la France et de la Suisse dans le très contemporain va nous permettre de voir enfin comment cette question du voile et du dévoilement participe aujourd'hui de l'obsession collective, en Europe, face à l'islam<sup>1</sup>.

Sur l'étude des images, rappelons sur le plan pédagogique quelques précautions méthodologiques minimales. Tout d'abord, la nécessité de situer une image: qui la produit, pour qui et pourquoi?

Il faut chercher à saisir l'image dans une série qui permette un repérage des conditions particulières de production, les caractéristiques de style ou de forme, mais aussi et surtout les récurrences de signification. Enfin, on tâchera, autant que faire se peut, de saisir les rapports d'intertextualité entre l'image et le paratexte (la légende et, d'une manière générale, l'énoncé qui accompagne, éventuellement, l'image), infléchissant ses significations et donnant souvent la «bonne manière» de la lire à celui qui l'utilise. Toutes ces opérations d'objectivation de l'image paraissent nécessaires pour historiciser celle-ci et se garder d'une vision purement descriptive et/ou esthétique.

\* Les images commentées ici ne peuvent pas être reproduites, car nous ne disposons pas des droits. On peut trouver la plupart d'entre elles sur Internet ou dans les ouvrages cités en bibliographie. Quand elles sont difficilement accessibles, elles ont été décrites précisément.

1. Raphaël Liogier, *Le mythe de l'islamisation. Essai sur une obsession collective*, Paris: Seuil, 2012.

## La figure de l'Autre

Les images du corps des femmes indigènes constituent autant de documents sur la société coloniale, qu'il s'agisse des regards, des perceptions, des désirs des contemporains que des femmes elles-mêmes. D'une façon générale, la figure de l'Autre, de l'indigène ou de l'autochtone n'est pas univoque dans le temps. On peut ainsi grossièrement distinguer trois moments.

### L'Orient des peintres et l'Orient de chambre noire

L'Orient a fasciné les Européens. Les premiers témoignages, les récits de voyageurs en Orient décrivent le choc culturel causé par la présence d'un étranger, homme de surcroît. Le peintre Eugène Fromentin au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle a condamné très tôt le voyeurisme de ses contemporains :

*«Pénétrer plus avant qu'il n'est permis dans la vie arabe me semble d'une curiosité mal entendue. Il faut regarder ce peuple à la distance où il lui convient de se montrer: les hommes de près, les femmes de loin.»*<sup>2</sup>

En effet, les peintres orientalistes qui veulent prendre des femmes pour modèles dans la tradition des Beaux-Arts, ce qui est contraire à l'interdit de la représentation de la figure humaine dans la religion musulmane au Maghreb, ont usé de subterfuges pour accomplir leur œuvre. Delacroix par exemple, pour son tableau *Femmes d'Alger dans leur appartement*, aurait contourné l'interdiction en se faisant introduire dans des appartements de femmes juives.

En Algérie, les premières photographies datent du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle. La famille Geiser, qui vient du canton de Neuchâtel, en Suisse, s'installe à Alger en 1847. Le photo-

graphe Jean Geiser tient à la disposition de ses clients pendant plus d'un demi-siècle des costumes exotiques indigènes des deux sexes. La photographie est influencée par l'anthropologie physique (organisée par Broca en 1869) pour servir à représenter les classifications des groupes et des races humaines. La taxinomie des populations coloniales passe par la mise en valeur de leurs différences physiques organisées en «*racés*» ou en «*types*». Le premier type de représentations est donc centré sur la hiérarchie des races à partir du dernier tiers du XIX<sup>e</sup> siècle (par exemple dans les manuels scolaires).

Un vecteur prépondérant de diffusion de ces photographies a été la carte postale, grâce à une découverte technique – la phototypie – qui permet, à partir de 1894, l'industrialisation de la carte postale dans les dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle – «*âge d'or de la carte postale*» – jusqu'en 1914 et au-delà, jusque dans les années 1930. Des séries de cartes postales «*Scènes et types*», largement diffusées, sont le vecteur iconique de la différence et de la hiérarchie des groupes, des régions et des races. Ces images représentent une forte violence symbolique à l'égard de l'Autre-colonisé. Les photographes et les producteurs de cartes postales définissent des types fantaisistes : «*La bédouine, la Mauresque, la juive...*». Opérant en studio, ils utilisent des éléments de décor dit oriental, contribuant ainsi à forger un orientalisme populaire qui reprend des *topoi*, des figures de style déjà présentes dans la peinture : le harem, les femmes entre elles, l'odalisque, etc.

### Deuxième moment : la figure de l'indigène-type de l'Empire

Née de l'image du «*tiraillleur-banania*» en 1914-1918, dévoué et prêt à être assimilé, elle culmine au moment de l'exposition coloniale de 1931, porte Dorée à Paris (l'exposition coloniale, devenue le musée des colonies, a été transformée en Cité de l'immigration,

2. Tiré d'*Un été dans le Sahara*, 1857. Cité dans la présentation de l'exposition *De Delacroix à Renoir. L'Algérie des peintres* à l'Institut du monde arabe en 2003-2004, [www.imarabe.org/exposition-ima-273], consulté en juillet 2013.

créée officiellement le 1<sup>er</sup> janvier 2005). On utilise également des femmes sur les affiches de présentation de différentes expositions, comme l’affiche de David Dellepiane pour l’exposition coloniale de Marseille de 1922, qui présente trois jeunes femmes de l’Empire français, une Kabyle, une Khmère et une Africaine. Les deux premières sont debout, la troisième est assise. La plus grande, la jeune femme kabyle tient un drapeau français qui flotte au vent envahissant toute la partie supérieure de l’image. À elle revient l’honneur de faire le lien entre la France et son Empire : représentante selon l’anthropologie physique de la « *race blanche* » au Maghreb (liée à toute une littérature anthropologique du XIX<sup>e</sup> siècle tendant à démontrer l’origine européenne des Kabyles, descendants des anciens conquérants romains), elle symbolise aussi l’Algérie « *colonie modèle* » de l’Empire. Par les récits de voyages et leurs illustrations, le mythe kabyle se diffuse en France métropolitaine et contribue à forger les imaginaires et à perpétuer les stéréotypes d’une hiérarchie des groupes et des races dans le monde social<sup>3</sup>.

La « *culture* » des trois femmes représentées sur l’affiche pour l’exposition coloniale de Marseille en 1922 se lit dans leurs attitudes et leurs atours : riches bijoux et robe flottant au vent pour la Kabyle, visage découvert ; habit traditionnel pour la ressortissante de l’Indochine, qui tient une statuette khmère offrant à la métropole l’ancienneté et la richesse de sa civilisation. L’Africaine à demi couchée, à demi dénudée (à demi vêtue d’un boubou) semble plus proche de la « *nature* ». Agencées avec leurs significations culturelles (et politiques), les représentations féminines dans l’affiche tracent ainsi une hiérarchie implicite des peuples colonisés, des plus attardés au plus proche.

3. Patricia M. E. Lorcin, *Kabyles, Arabes, Français : identités coloniales*, Limoges : Presses universitaires de Limoges, 2005.

4. Jean-François Sirinelli « L’événement-monde », *Vingtième Siècle. Revue d’histoire*, 4, N° 76), 2002, pp. 35-38. Voir [www.cairn.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2002-4-page-35.htm].

### **Troisième figure plus récente : l’islamiste**

La figure de l’islamiste (souvent terroriste) de la dernière décennie du XX<sup>e</sup> siècle est exacerbée par « *l’événement-monde* » (Jean-François Sirinelli<sup>4</sup>) qu’a représenté la destruction des tours de New York le 11 septembre 2001. Elle est héritée, en partie, sans doute, dans la mémoire collective des générations les plus anciennes, des « *terroristes fellaghas* » de la guerre d’Algérie.

En France, la typologie des filles et des femmes musulmanes distingue de celles qui sont voilées, soit des « *bonnes élèves* », soit des militantes – celles de Ni putes ni soumises, association fondée en 2003 par Fadela Amara, ou celles du groupe Les indigènes de la République. Toutes ces figures types sont des représentations, ne correspondant pas vraiment aux parcours sociaux réels de ces jeunes femmes, mais elles pèsent néanmoins sur la construction des imaginaires sociaux, la conscience et la mémoire collectives, elles-mêmes travaillées par les événements majeurs que sont les deux guerres mondiales et la guerre d’Algérie.

Je vais donc étudier les figures de femmes voilées et surtout dévoilées, de façon fantasmatique ou réelle. Mais il faut situer cette réflexion dans un cadre plus général prenant en compte les conceptions du temps sur le corps des femmes.

### **Le corps des femmes**

En France, au XIX<sup>e</sup> siècle, romanciers, médecins, biologistes, anthropologues et aliénistes, tous cherchent à décrire et à cataloguer, à classer le corps féminin. Dans l’espace public, le corps des femmes doit rester caché et les convenances, variables selon les moments, exigent de dissimuler la poitrine, les jambes, les chevilles, les cheveux surtout. La chevelure (longue jusqu’à l’irruption des « *garçonnes* » dans les années 1920) doit être disciplinée, couverte et jusqu’à une époque récente – les années 1970 en province pour les femmes les

plus âgées –, aucune femme convenable ne sortait dans la rue «*en cheveux*», mais chapeauté ou avec un foulard. Le «*voile*» ou «*foulard islamique*» contemporain a donc une histoire plus longue et une signification plus large qu'il n'y paraît. Mille ans avant Jésus Christ, les Assyriens voilaient déjà les femmes, comme les Grecs plus tard. Prôné par l'Église catholique après Saint-Paul, marque de la pudeur féminine, le voile est imposé aux religieuses en signe de virginité. Le port d'une perruque et d'un foulard se retrouve aussi chez les épouses des juifs orthodoxes. Dans tous ces contextes, on est face à une volonté de contrôle, de soumission et d'appropriation du corps des femmes. C'est la raison pour laquelle il est intéressant d'étudier un cas limite, archétype de la femme fantasmée, celle du traitement de la «*femme indigène*» par la production iconographique coloniale, paradigme des types et classifications en usage dans les représentations du corps féminin.

### **Images de femmes du Maghreb colonial**

En préambule, il faut souligner que les cartes postales coloniales, coquines ou érotiques, qui circulent en masse au début du XX<sup>e</sup> siècle, ne sont pas les seules parmi cette catégorie. Déjà sous le Second Empire – et malgré l'interdiction officielle – circulaient des photographies licencieuses où l'on voyait des femmes dans des décors de travail (ferme ou domesticité), mais qui offraient aux regards leurs seins nus. Thierry Terret a également étudié les cartes postales coquines ou érotiques de sportives au début du XX<sup>e</sup> siècle; elles impliquent la domination visuelle de l'homme sur la femme. On a donc là une représentation, une figure de style qui n'est pas exclusivement orientaliste.

Christelle Taraud, Pascal Blanchard, Nicolas Bancel et Malek Alloula donnent à voir ces cartes postales coloniales érotiques produites pour une clientèle de voyageurs, de militaires, à travers «*les types de Maaresques*», des femmes

partiellement dénudées qui contrastent avec la tenue des femmes dans la ville, voilées de la tête au pied et toujours représentées en groupe. Il y a tout un jeu dans ces cartes postales sur l'intérieur/l'extérieur (au seuil de la porte) et le couvert/découvert (la nudité à demi cachée et à demi exposée) qui montre la violence symbolique des clichés. Ces femmes sont dans une pose lascive qui apparaît comme une promesse, une invitation... Les femmes représentées sont, selon Christelle Taraud, dans son étude sur la prostitution coloniale, des prostituées, des modèles ou des danseuses consentantes, mais dont les regards ne disent pas toujours le consentement à la prise de vue. Comme le souligne Christelle Taraud : «*La colonisation sexuelle des femmes, réelle ou symbolique, est un élément fondamental de contrôle et d'assujettissement.*»

Il y a sur ce point de l'interprétation de ces images un vif débat entre les spécialistes de l'histoire anthropologique du corps et les spécialistes de l'imagerie coloniale qui insistent sur la formation d'un imaginaire érotique colonial. Malek Alloula, dans *Le Harem colonial. Images d'un sous-érotisme*, reprend l'idée que la carte postale est l'apologie en images de l'esprit colon, propageant le fantasme du harem et érotisant le corps de la femme. D'autres anthropologues sont très opposés à cette thèse à cause de la présentation ethnique des femmes représentées. Ce sont pour eux des «*femmes faciles*» qui peuplent, non les harems, mais les maisons closes. L'attitude coloniale n'est pas de montrer des femmes dévêtues mais d'imposer une identité folklorisante<sup>5</sup>. La question qui se pose est : écrire qu'«*Alloula confond la domination et les images que le dominant construit du dominé*», c'est refuser de voir que les images peuvent avoir un pouvoir de domination en miroir et atteindre ainsi celles qui sont représentées. Par leur diffusion

5. Jean Noël Ferrié et Gilles Boëtsch, «Contre Alloula: le harem colonial revisité», *L'image dans le monde arabe*, Paris: Éditions du CNRS, 1995, pp. 299-304.

massive, elles contribuent par ailleurs à former un imaginaire colonial commun.

Il faut analyser en même temps *le texte présent sur les cartes postales* et l'image elle-même pour comprendre les rapports d'intertextualité qu'elles entretiennent. Le corpus des «*Scènes et types*» veut représenter des individus identifiés par leur position géographique, la «*scène*» et une définition physiologique et hiérarchique de la «*race*». Le titre, la légende de la carte postale donne apparemment une caution ethnique et scientifique, alors même que l'ethnologie avait, au début du XX<sup>e</sup> siècle, abandonné par exemple la classification de «*Mauresque*», catégorie purement imaginaire forgée à partir de celles de Maures qui regroupent les habitants descendants des Andalous. Ces Mauresques apparaissent comme des «*femmes faciles*» vivant dans la proximité des Européens et donc offertes. Mais ces cartes postales «*Scènes et types*», tirées à des dizaines de milliers d'exemplaires, permettent de diffuser, dans des couches plus larges de la société, des savoirs accumulés par les savants dans ce qu'on appelle aujourd'hui la «*bibliothèque coloniale*» et en particulier les représentations d'une hiérarchie entre les races.

### **Le statut juridique et politique des femmes en Algérie**

Depuis le sénatus-consulte de Napoléon III, en 1865, les Algériens autochtones bénéficient de la nationalité française, mais pas du droit de vote. Citoyenneté et nationalité sont donc disjointes. En France, il est paradoxal (et peu connu) qu'un certain nombre de femmes françaises ont été exclues du suffrage après 1944 : c'est le cas des autochtones des colonies. Depuis 1944, les Algériens et les Algériennes d'origine métropolitaine possèdent, en principe, les mêmes droits électoraux que les métropolitain-e-s. Le 20 septembre 1947, la promulgation du statut organique spécifique de l'Algérie comporte un article, l'article 4, qui stipule : «*Les femmes d'origine musulmane jouis-*

*sent du droit de vote. Une décision de l'assemblée algérienne fixera les modalités de l'exercice du droit de vote.*» Mais il faut attendre le décret du 3 juillet 1958, soit onze ans, pour que cet article soit mis en actes. Les termes par lesquels sont désignées les différentes catégories de femmes dans les rapports ou textes officiels ont leur importance : les femmes autochtones d'Algérie sont dites «*d'origine musulmane*» ou «*Algériennes musulmanes*» ou «*de statut civil local*», contrairement aux «*Algériennes de statut civil français*» ou «*de souche européenne*». Cependant les femmes autochtones d'Algérie ne sont pas toutes musulmanes, même si ces dernières représentent la grande majorité (il est aussi des femmes juives, chrétiennes ou athées). Le général de Gaulle, alors président du conseil de la IV<sup>e</sup> République, annonce dans un discours radiodiffusé à Alger le 3 juillet 1958, l'organisation d'un scrutin avec un collège unique et l'inscription des femmes sur les listes électorales<sup>6</sup>. C'est la volonté du Général de mettre en place les fondements de la démocratie sur tout le territoire algérien pour tenter d'enrayer les progrès de la rébellion nationaliste, mais aussi, plus prosaïquement, pour assurer le succès du prochain référendum sur la nouvelle constitution (octobre 1958). L'armée française développe ainsi activement une campagne de propagande par l'image (affiches) pour faire voter en masse les Algériennes en faveur du oui. Les épouses des chefs militaires occupent une place importante dans la propagande, essentiellement iconographique par le dessin et l'affiche, la photographie ou le film. Le 13 mai 1958, place du Gouvernement, des femmes musulmanes brûlent leur voile. Réactions immédiates de certaines Algériennes, selon Franz Fanon : «*Dévoilées depuis longtemps, elles reprennent le voile, affirmant ainsi qu'il n'est pas vrai que la femme se libère sur l'invitation de la France.*» Lors de la campagne pour le référendum d'octo-

6. Décret 58-568 du 3 juillet 1958 publié au *JO de l'Algérie* le 8 juillet.

bre 1958, sur le changement de Constitution, qui va créer la V<sup>e</sup> République, la campagne pour le oui, entreprise par l'armée française en direction des femmes algériennes, s'effectue aussi sur le thème du dévoilement, non contraint en apparence, mais qui se veut attractif, centré sur l'idée de la beauté féminine révélée. Le slogan est : « Voter Oui, c'est assurer l'émancipation de la femme musulmane. » Des bureaux de vote spéciaux, uniquement tenus par des femmes, sont installés.

### **Les photographies de Marc Garanger**

Mobilisé en Algérie et photographe de sa compagnie, en 1960, Marc Garanger a mitraillé avec son appareil photographique des milliers de femmes à qui les militaires demandaient d'enlever leur foulard ou leur voile, ce qui montre la persistance de ces fantasmes de l'imaginaire colonial sur le dévoilement. Un de ses clichés, *La femme du bijoutier dévoilée*, a été republié dans *Le Monde* le 28 octobre 2004, accompagné du portrait de la même dame – âgée – avec son foulard traditionnel sur la tête, souriante cette fois et entourée de ses petits-enfants rieurs.

Si l'on peut classer toutes ces photographies d'après leur thème, ce qu'elles représentent, il faut s'interroger cependant sur leur statut, les conditions dans lesquelles elles ont été prises et leurs destinataires. À l'évidence, les photographies prises pour illustrer les cartes postales coquines ou érotiques sont des *clichés consentis*, sous l'emprise peut-être d'une dépendance personnelle ou économique, mais qui sont posés et qui n'ont pas été arrachés, même si certains regards sont un déni du consentement apparent. Il s'agit cependant d'images fabriquées par des regards européens pour d'autres regards occidentaux. Une « *photographie orientaliste* » au sens d'Edward Saïd, d'un Orient créé par l'Occident. Elles ne sont pas vendues sous le manteau, mais circulent par la poste pour des destinataires, accompagnées parfois, mais pas

toujours, de commentaires plus ou moins salaces.

En revanche, les clichés pris par un photographe militaire sont des *clichés saisis sous la contrainte*; ils sont aussi posés, mais ils sont un viol des habitudes et des traditions des femmes algériennes et une imposition des pratiques occidentales par la force. Il faut noter que ces images ne sont pas isolées, elles sont partie prenante d'une politique. En 1960, Marc Garanger<sup>7</sup> est chargé de faire des portraits d'identité pour faciliter la reconnaissance des femmes dans les villages de regroupement. Il prend, écrit-il, près de 200 clichés par jour de femmes qui sont obligées par les militaires de se dévoiler et peut-être de se dénuder partiellement. Démobilisé, il publie très vite, en Suisse, ses clichés comme pour soulager sa conscience. On est frappé par la similitude entre certains clichés des cartes postales du début du siècle et celles prises en Algérie en 1960.

### **La photographie de jeunes Marocaines faisant du sport**

Presque au même moment, dans le protectorat marocain, en 1956, dans la série images de propagande il faut étudier aussi une autre image de jeunes filles têtes et jambes nues, image de la modernité occidentale, image du sport scolaire colonial (1955) étudiée par Nicolas Bancel<sup>8</sup>.

La photographie présentée ici est issue du corpus des photographies de propagande constitué à partir de 1929 par l'Agence économique des colonies (devenue en 1946 Agence économique de la France d'outre-mer) pour à la fois favoriser les investissements et les échanges économiques de toute nature entre

7. Marc Garanger, *Femmes algériennes 1960*, Biarritz: Atlantica, 2002.

8. Je reprends ici, de manière concise, l'analyse de Nicolas Bancel, in Thierry Terret et Michelle Zancarini-Fournel (dir.), « Le genre du sport », *CLIO. Histoire, femmes et sociétés*, N° 23, 2006 (consultable sur le site [www.clio.revues.org]).

la France et son Empire colonial et diffuser «*l'idée coloniale*» en France. Classées par thèmes, les photographies illustrent la «*mission civilisatrice*» de la France sous les rubriques «*Enseignement*», «*Assistance médicale et Hygiène*», «*Alimentation*».

Cette photographie a été réalisée en 1955 par un photographe professionnel, Jacques Belin, dans un contexte historique spécifique après la défaite de l'armée française en 1954 en Indochine; elle est contemporaine des troubles politiques et sociaux au Maroc, en Tunisie et au Cameroun, et à l'extension de la guerre d'Algérie. Cette situation particulière explique à cette date la multiplication des missions photographiques. Les photographies sont proposées gratuitement aux différents périodiques en France, sous réserve que ceux-ci acceptent de mentionner la légende proposée par l'agence.

Au premier plan, une triple modernité: des jeunes filles scolarisées qui sont en train de jouer au ballon, témoignent des progrès de l'éducation féminine au Maroc; c'est le thème de la libération des jeunes musulmanes de leur condition dans la société «*traditionnelle*», une constante du discours colonial. Cette «*libération*» passe par l'incorporation de normes occidentales, dont les tenues de sport découvrant en effet largement les jambes en contradiction avec les canons de décence de la société musulmane. La joie apparente des participantes induit leur assentiment à l'entreprise.

Ces jeunes filles fréquentent une école française, non musulmane, témoignage de l'élargissement volontaire du recrutement dans un enseignement jusqu'alors réservé aux filles des colons européens. La légende insiste sur «*l'importance donnée à l'hygiène et au sport*» dans le système éducatif colonial. Signification secondaire: au second plan, se détache, rassurante, la présence de deux éducatrices en blouse blanche. La scolarisation et l'émancipation féminines sont donc sous contrôle.

Il faut revenir au moment des empires coloniaux et des projets des colonisateurs par rapport aux femmes colonisées. La colonisation prétendait lutter contre la barbarie et les coutumes locales liées à la religion, dont le port du voile. Missionnaires, hommes et femmes, féministes métropolitaines et administrateurs coloniaux ont participé à ce projet au Maghreb, en Égypte, mais aussi en Asie du Sud-Est et en Afrique subsaharienne. Or, le voile signifiait pour ces femmes la liberté de mouvement et la possibilité de se déplacer dans la ville, comme nous l'avons vu précédemment sur les cartes postales à Alger. Les femmes qui s'offraient tête nue, voire en partie dénudées, étaient utilisées pour l'exploitation sexuelle. Pour les nationalistes, le voile a pu représenter une forme de résistance au pouvoir colonial. Après les indépendances, les dirigeants ont contribué à promouvoir le retour à une religion à l'ancienne et ont revoilé les femmes, comme en Algérie.

Il n'était pas dans mon intention de tresser un lien obligatoire, un fil rouge, entre ces diverses configurations historiques du foulard et du dévoilement. L'image du dévoilement des femmes d'Orient dans l'URSS stalinienne des années 1930 prouve que cette pratique n'est pas limitée aux objectifs coloniaux français, comme le montre l'affiche de la Bibliothèque de documentation internationale contemporaine (BDIC), où l'on voit un kolkhozien arracher le voile noir traditionnel des femmes des États soviétiques du sud, à majorité musulmane. Les buts des clichés et le public visé par ces images, au moment même de la prise de vue, ne sont pas identiques. Le sens en est donc chaque fois différent. Mais confronter ces différentes configurations iconiques permet de démontrer qu'il y a, en France et ailleurs, une histoire de longue durée de ces têtes (ou jambes) féminines musulmanes, couvertes et découvertes, de gré ou de force; il faut se méfier des interprétations réductrices, centrées sur l'histoire immédiate, et tenir compte de l'importance du stock d'images anciennes et

de la potentialité de leur présence ou de leur remémoration à la suite de diverses publications dans les imaginaires sociaux des contemporains.

### **Têtes et corps couverts, corps dénudés en Suisse et ailleurs**

Les affiches suisses commentées ci-après proviennent des campagnes électorales de l'Union démocratique du Centre (UDC, qui est le Schweizer Volks Partei (SVP) en Suisse allemande). Issue du Parti des paysans, artisans et bourgeois, fondé au lendemain de la Première Guerre mondiale pour contrer les mouvements sociaux, ce parti porte cet intitulé d'UDC depuis 1971. Il obtient 11% des voix dans les années 1970-1980 et atteint son score le plus élevé au moment de cette campagne d'affiches, en 2007, avec 29% des votants et 62 sièges au Conseil national. Parti de droite nationaliste et populiste, l'UDC s'affiche «*Contre l'immigration*», «*Contre les droits politiques des étrangers*» et en opposition à l'Europe (voir l'affiche «*Les préservatifs contre la contamination européenne*»).

Les événements mondiaux – la Révolution islamique iranienne (1979) ou les attentats du 11 septembre 2001 – ont changé la donne en Suisse par rapport aux musulmans qui étaient jusque-là tolérés, la politique d'immigration des autorités helvétiques ayant par ailleurs fait en sorte qu'ils soient peu nombreux. L'opposition à la présence musulmane en Suisse se lit dans la proposition de la votation populaire pour interdire les minarets, lancée par l'UDC, qui a recueilli environ 115 000 signatures en juillet 2008.

En novembre 2009, durant les derniers jours de la campagne pour la votation, le débat s'est cristallisé sur l'affiche présentant des minarets en forme de lances-roquettes – certaines villes comme Genève acceptant de la publier au nom de la liberté d'expression, d'autres le refusant pour des raisons éthiques (Bâle, Lausanne, Fribourg). De son côté, la

Commission fédérale contre le racisme s'est dite favorable à l'interdiction de ces affiches.

La campagne d'affiches a été conçue par un publiciste, Alexander Segert, dont l'agence est installée à Zurich. Né en Allemagne et âgé d'environ 50 ans, Segert réside en Suisse depuis plus d'une vingtaine d'années.

Regardons de près cette affiche suisse: c'est une réussite esthétique et politique; les couleurs rouge et blanche, celles de la Suisse – mais c'était aussi les couleurs utilisées sous le III<sup>e</sup> Reich allemand (voir les images du congrès de Nuremberg) – contrastent avec le noir des minarets phalliques et de la femme en burka. Couleurs reprises dans le mot d'ordre très simple, mais très frappant: «*Stop et YA*». Le noir du slogan est en prolongation du costume de la femme en burka, tandis que les minarets en noir transpercent le drapeau suisse, le rouge et le blanc incarnant les valeurs suisses, contre le noir des étrangers. L'affiche a explicitement des connotations genrées. Le rapport établi entre la femme en burka (costume porté dans une partie réduite de l'islam mondial comme en Arabie Saoudite) et les minarets met en cause l'ensemble des musulmans (400 000 en Suisse, originaires de Turquie, de Bosnie, du Kosovo et, pour 10% d'entre eux, du Maghreb, dont la plupart ne fréquentent pas les mosquées). La campagne d'affiches de l'UCD a été massive, comme le montre son omniprésence dans les gares et le long des routes le mois précédant la votation. Le parlementaire de l'UDC Oskar Freysinger, l'une des figures de proue de l'initiative en Suisse romande, a terminé l'un des derniers débats télévisés sur le sujet en s'inquiétant de voir la Cour européenne demander l'interdiction des crucifix dans les salles d'écoles italiennes, tandis qu'on laissait des symboles de l'islam s'installer dans l'espace européen: il a sans doute touché une corde sensible chez une partie des téléspectateurs, puisque les sondages précédant le scrutin (défavorables à la votation) ont été démentis par les résultats

du vote. Le dimanche 29 novembre 2009, par 57,5% de oui (1 534 054 voix), avec un taux de participation de 53,4% des électeurs inscrits (un taux de participation de plus de 50% est considéré en Suisse comme très bon, puisque le peuple est appelé à s'exprimer au moins une fois par trimestre), l'initiative populaire interdisant la construction de nouveaux minarets en Suisse a été acceptée. Cette décision s'imposera donc à l'ensemble du territoire, sans s'appliquer pour autant au cas des trois ou quatre autres minarets déjà présents dans le pays. S'il est difficile de quantifier la part d'un vote, pour le vote féminin et les sensibilités de gauche, la question des droits des femmes a pu jouer. Le statut de la femme dans l'islam, et notamment les signes distinctifs comme le foulard, sont un sujet qui suscite nombre de discussions. L'affiche a été copiée, sans autorisation (mais sans la même force esthétique) par le Front national en France: les minarets ne transpercent pas le drapeau, mais font le tour de l'Hexagone, la femme est toujours voilée, mais en gris. Oskar Freysinger a participé ultérieurement, en décembre 2010 à Paris, aux Assises contre l'islamisation en Europe, visant à «*défendre la laïcité, défendre les valeurs de notre civilisation*» organisées par le Bloc identitaire, organisation française d'extrême droite, et au nom d'une identité européenne chrétienne et du problème que serait l'islam ou l'islamisation, les différents populismes européens étaient représentés<sup>9</sup>, alors même qu'un courant nationaliste et xénophobe gagne du terrain en Europe.

### **Le contexte suisse et son histoire religieuse**

Depuis le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, la Suisse est réputée adepte de la «*neutralité confessionnelle*» afin de limiter les tensions pouvant potentiellement découler de la mixité confes-

sionnelle (catholique et protestante) de ses ressortissants. Cependant, en 1874, dans le sillage des controverses entre l'Etat moderne et le libéralisme, d'une part, l'Eglise catholique et le catholicisme politique conservateur, d'autre part, la Constitution suisse avait introduit plusieurs «*articles d'exception*» visant très directement le catholicisme: la Compagnie de Jésus (ordre des Jésuites) était interdite en Suisse, comme il était interdit de fonder de nouveaux couvents ou d'en rétablir d'anciens; il n'était pas possible de créer de nouveaux évêchés sans l'autorisation de la Confédération. Il faut attendre 1973 pour voir disparaître les deux premiers articles de la Constitution fédérale et la nécessaire permission des autorités fédérales pour créer de nouveaux évêchés n'est supprimée de la Constitution fédérale qu'en... 2001! C'est dans cet alinéa même qu'est inséré, à partir du dimanche 29 novembre 2009, un article sur l'interdiction de la construction de minarets. Dans un paysage idéal suisse, l'islam n'a tout simplement pas sa place, sauf s'il accepte de rester discret. À la suite de cette interdiction de nouvelles constructions de minarets en Suisse, des recours ont été déposés à la Cour européenne des droits de l'homme et à l'ONU. Un projet de résolution a été porté par un certain nombre d'Etats musulmans et africains pour «*condamner fermement l'interdiction de la construction de minarets*». Dans cette affaire sensible, la Cour européenne des droits de l'homme a décidé – à la majorité – en 2011 de déclarer ces requêtes irrecevables au motif que leurs auteurs ne pouvaient se prévaloir de la qualité de «*victimes*» (art. 34) des griefs qu'ils avançaient (violation de la liberté de religion). Pour clore sur les minarets, citons une affiche humoristique suisse sur la désintoxication mentale, plus complexe à décrypter pour des élèves.

Revenons aux affiches de 2010 de l'Union démocratique du centre de Zurich (après la votation contre les minarets): elles se composent de deux parties. Dans le bandeau du haut, quatre jeunes femmes au corps dénudé

9. On peut voir et entendre les interventions lors de ces assises sur Internet.

et aux cheveux longs flottant au vent représentent une sexualité désirable dans un paysage «*typiquement*» suisse: le paisible lac près de Zurich et des montagnes un peu floues au fond. Leurs cheveux – symbole de la féminité – tous longs et flottant au vent, sont de couleurs diverses; les formes des jeunes femmes sont légèrement différentes, l'arrondi des fesses est souligné par leur blancheur dans un corps bronzé; mais elles sont photographiées de dos et ne sont donc pas individualisées. Le corps de ces femmes ressemble à certaines campagnes de publicité (de dessous féminins) où le corps est esthétisé et dépersonnalisé.

Dans le bandeau inférieur de l'affiche, sous le titre «*Vingt ans plus tard*», au même endroit, mais dans une eau croupie (les montagnes ont disparu), on voit des femmes d'âge mûr, la plupart têtes couvertes, d'autres pas, mais de «*fortes femmes*» (dont l'une fume tout en se baignant). Le contraste avec les baigneuses nues du haut est saisissant: ces femmes entre elles ne sont pas désirables. Le voile devient un symbole d'oppression qu'il faut repousser et inversement la nudité et la blancheur sont des signes de libération des corps, mais esthétisés et dépersonnalisés. On montre ainsi comment la présence de l'islam peut modifier le régime de genre et de sexualité de la Suisse.

### **Les controverses françaises**

Elles se sont manifestées dans l'espace public en France, essentiellement à partir de 1989, dans un contexte spécifique (*fatwa* contre Salman Rushdie, année du Bicentenaire de la Révolution française et exaltation de l'universalisme, mais aussi de la globalisation et de la diversité dans le défilé de Jean-Paul Goude). L'histoire des trois fillettes – une Tunisienne, deux Marocaines – du collège de Creil refusées en cours parce que portant le foulard a agité la France entière entre octobre et décembre 1989, et bien au-delà.

Les médias se sont focalisés sur l'islam comme religion étrangère. L'affaire a rebondi à intervalles réguliers (1994: circulaire Bayrou; 2002-2003: affaires dites du bandana, affaires en Alsace-Moselle encore soumises au concordat de 1801) jusqu'à la loi de 2004 et l'interdiction des «*signes ostensibles dans l'espace scolaire.*» En France, c'est la question du voile dit islamique qui est au centre, mais les kippas, comme les turbans sikhs sont aussi interdits dans l'espace scolaire.

Dans le même moment où l'Europe occidentale se sécularisait, le changement des normes sexuelles qu'on a appelé «*libération sexuelle*», lié aux revendications féministes des années 1968 avec le slogan «*notre corps nous appartient*»<sup>10</sup>, a favorisé la liberté d'expression, parallèlement à l'expansion de la société de consommation et aux techniques de marketing faisant usage du corps de femmes dépersonnalisées et réduites à leur sexualité. Les discussions autour de la prostitution, de la pornographie, de la violence sexuelle n'ont cependant plus la même portée. Le sexe est devenu, contrairement aux années 1970, un langage banal, usuel, notamment dans l'univers publicitaire qui sature l'espace public. Une sexologie vulgarisée est entrée dans les programmes télévisuels quotidiens et un marché du sexe s'invite sur l'écran de chaque utilisateur d'internet. Si les problèmes sexuels ne sont plus tabous, les représentations et les approches de la sexualité empruntent de plus en plus à l'exhibitionnisme et aux archétypes sexistes de la pornographie. Jamais l'intimité et le corps des individus n'ont autant été l'objet des logiques de consommation, contribuant à brouiller les frontières du privé et du public.

10. Michelle Zancarini-Fournel, «Notre corps nous-mêmes», in Éliane Gubin et al. (dir.), *Le siècle des féminismes*, Paris: Éditions de l'Atelier, 2004.

**Dans ce contexte,  
quels choix les femmes  
ont-elles véritablement ?**

La question se pose donc des choix possibles ou non : corps des femmes, couvert ou non, exhibé ou non. Le problème est revenu en France avec la loi sur la burka dans l'espace public. En réalité, la burka est portée dans les pays du Golfe et au Pakistan, là où dominent les salafistes. En France, le port de la burka ou voile intégral est un phénomène très marginal. *Le Monde* mentionne en juillet 2009 un décompte de 367 femmes portant ce vêtement en France ; un rapport des Renseignements généraux de 2010 parle de moins de 2000 femmes (sur environ 2 millions de musulmanes). Le président Sarkozy, s'inspirant, a-t-il dit, de l'exemple suisse sur l'interdiction des minarets, a fait voter en France la loi interdisant la dissimulation du visage dans l'espace public, adoptée par le Parlement en septembre 2010 et appliquée depuis le 11 avril 2011. Avant d'être élu en mai 2012, le président de la République François Hollande s'était engagé, « au nom de la laïcité », à maintenir cette « loi sur la burqa ». La Belgique a adopté le même type de législation en juillet 2011. En juillet 2012, le commissaire aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe avait appelé les gouvernements européens, citant Paris et Bruxelles, à « renoncer aux lois et mesures visant spécialement les musulmans ». À l'orée du XXI<sup>e</sup> siècle, les effets contradictoires d'un sexe « libéré » font désormais débat parmi l'opinion publique et au sein des milieux féministes eux-mêmes.

Dans le contexte de durcissement international des conflits avec les islamistes après l'attentat du 11 septembre à New York, le président américain Bush a fait, dès octobre 2001, de la libération des femmes afghanes une raison pour bombarder l'Afghanistan, en profitant ainsi de la campagne internationale, légitime, contre le sort des Afghanes<sup>11</sup>. Divisées sur cette question, les féministes ne se retrouvent pas unanimement dans les slogans de celles et

ceux qui renouent avec une laïcité identitaire au nom de la République et de la nation, mais ont penché néanmoins plus volontiers pour l'élaboration d'une loi d'interdiction des signes religieux à l'école. Tandis que certain-e-s, comme Christine Delphy, la refusent, dénonçant l'exclusion de l'école des jeunes musulmanes. Le débat s'est complexifié avec l'émergence de paroles identitaires politisées de la part de jeunes filles se revendiquant d'un féminisme islamique et défendant « leur droit à disposer de leur corps » et « leur droit au voile ». Mais, quelle que soit l'orientation très diverse des mouvements féministes – entre islamophobe et islamophilie –, le rapport à l'islam et aux questions soulevées par les droits des femmes est totalement clivant dans la France du XXI<sup>e</sup> siècle. •

### Bibliographie

Alloula, Malek (1981). *Le harem colonial. Images d'un sous-érotisme*, Paris: Séguier, coll. Les colonnes d'Hercule (2<sup>e</sup> édition, 2001).

Auslander, Leora (2011). «Negiating Embodied Difference: Veils, Minarets, *Kippas* and *Sukhot* in Contemporary Europe», *Archiv für Sozialgeschichte*, 51.

Bancel, Nicolas *et al.*, (1993). *Images et colonies. Imaginaire et propagande coloniale de 1880 à 1960*, BDIC et ACHAC, Paris: La Découverte/Sodis.

Bancel, Nicolas *et al.*, (1997). *Images d'Empire. Trente ans de photographies officielles sur l'Afrique française (1930-1960)*, Paris: La Documentation française/La Martinière.

Bancel, Nicolas (2004). «Le sens des mots dans les usages de la photographie anthropologique

11. Christine Delphy, «Une guerre pour les femmes afghanes?», *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 21, N° 1, 2002.

- (1860-1900)». *Hommes et migrations*, N° 1252, pp. 82-88.
- Boëtsch, Gilles (1993). «La Mauresque aux seins nus: l'imaginaire érotique colonial dans la carte postale», in Pascal Blanchard et Armelle Chatelier (dir.). *Images et colonies*, Paris: Syros et ACHAC, pp. 93-96.
- Boëtsch, Gilles et Dominique Chevé (dir.) (2000). *Le corps dans tous ses états. Regards anthropologiques*, Paris: CNRS Éditions.
- CLIO, Histoire, femmes et sociétés*, «Femmes d'Afrique», Françoise Thébaud et Catherine Coquery Vidrovitch (dir.) (1997), N° 6; «Femmes du Maghreb», Agnès Fine et Claudine Leduc (dir.) (1999), N° 9; «Colonisations», Pascale Barthélémy, Luc Capdevila et Michelle Zancarini-Fournel (dir.) (2011), N° 33, consultables sur le site [www.clio.revues.org].
- Ferrié, Jean Noël et Gilles Boëtsch (1995). «Contre Alloula: le harem colonial revisité», in *L'image dans le monde arabe*, Paris: CNRS Éditions, pp. 299-304.
- Garanger, Marc (2002). *Femmes algériennes, 1960*. Biarritz: Atlantica (réédition).
- Gubin, Éliane *et al.*, (dir.) (2004). *Le siècle des féminismes*, Paris: Éditions de l'Atelier.
- Hugon, Anne (dir.) (2004). *Les femmes en situation coloniale*, Paris: Karthala.
- Liogier, Raphaël (2012). *Le mythe de l'islamisation. Essai sur une obsession collective*, Paris: Seuil.
- Lorcin, Patricia M. E. (2005). *Kabyles, Arabes, Français: identités coloniales*, Limoges: Presses universitaires de Limoges.
- Savarèse, Éric (1998). *L'ordre colonial et sa légitimation en France métropolitaine: oublier l'Autre*, Paris: L'Harmattan.
- Savarèse, Éric (2000). «Montrer la féminité, figurer l'altérité. Le corps des femmes indigènes dans l'imaginaire colonial français à partir de *L'Illustration* (1900-1940)», in Gilles Boëtsch et Dominique Chevé (dir.). *Le corps dans tous ses états. Regards anthropologiques*, Paris: CNRS Éditions, pp. 39-52.
- Taraud, Christelle (2003). *La prostitution coloniale*, Paris: Payot.
- Thornton, Lynne (1985). *La femme dans la peinture orientaliste*, Courbevoie: ACR Éditions.
- Zancarini-Fournel, Michelle (2005). *Histoire des femmes en France, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, Rennes: Presses universitaires de Rennes.

# Faire l'histoire de l'homosexualité en Europe et aux États-Unis (XIX<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècles)<sup>1</sup>

Florence Tamagne (Université de Lille 3, IRHiS [Institut de recherches historiques du Septentrion] – UMR 8529 CNRS)

Alors que nombre de chercheuses et de chercheurs américains, spécialistes des *gay and lesbian studies* ou des *queer studies*, avaient été inspirés par la tradition historique et philosophique française, en particulier par les figures de Michel Foucault et de Monique Wittig, en France, l'histoire de l'homosexualité est restée longtemps ignorée, si l'on excepte les œuvres pionnières de militants, comme Jacques Girard ou Marie-Jo Bonnet et les incursions ponctuelles d'historien·ne·s des femmes, de la famille ou de la sexualité<sup>2</sup>. Le chercheur qui s'aventurait sur le terrain de l'homosexualité risquait, au mieux, de voir ses recherches disqualifiées comme anecdotiques ou complaisantes, au pire, de se voir accuser de prosélytisme ou de chercher à importer en France un « *communautarisme* » que l'on pensait propre au modèle américain. Il faut ainsi attendre les années 1990 pour voir s'affirmer une véritable réflexion sur l'histoire des homosexualités, masculine et féminine, en France, alors même que les États-Unis, mais aussi de nombreux pays européens comme la Grande-

Bretagne, l'Allemagne ou les Pays-Bas, avaient mis en place des départements consacrés aux études de genre, ainsi qu'aux études gays et lesbiennes, dès les années 1970-1980<sup>3</sup>. On notera que les recherches sur l'histoire de l'homosexualité en Suisse sont encore plus récentes<sup>4</sup>.

## Quelques problèmes de définition

Parler d'« *homosexualité* » pose un problème de définition. En effet, toutes les cultures n'ont pas disposé d'un concept spécifique identifiant l'« *homosexualité* », qui s'opposerait à l'« *hétérosexualité* ». Dans la Grèce antique, la pédérastie était valorisée dans le contexte initiatique et pédagogique qui unissait l'éraсте à l'éromène. L'homme adulte et libre, qui

1. Ce texte a déjà fait l'objet de publications antérieures dans différentes versions.

2. Voir Marie-Jo Bonnet, *Les relations amoureuses entre les femmes du XVI<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle. Essai historique*, Paris: Odile Jacob, 1995; Jacques Girard, *Le mouvement homosexuel en France 1945-1980*, Paris: Syros, 1981. Pour un bilan, voir Florence Tamagne, « Histoire des homosexualités en Europe: un état des lieux », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 53, octobre-décembre 2006, pp. 7-31.

3. Voir Frédéric Martel, *Le rose et le noir. Les homosexuels en France depuis 1968*, Paris: Seuil, 1996; Christine Bard, *Les garçons: modes et fantasmes des années folles*, Paris: Flammarion, 1998; Florence Tamagne, *Histoire de l'homosexualité en Europe. Berlin, Londres, Paris, 1919-1939*, Paris: Seuil, 2000; Régis Revenin, *Homosexualité et prostitution masculines à Paris (1870-1918)*, Paris: L'Harmattan, 2005; Laure Murat, *La loi du genre: Une histoire culturelle du « troisième sexe »*, Paris: Fayard, 2006; Julian Jackson, *Arcadie, la vie homosexuelle en France de l'après-guerre à la dépénalisation*, Paris: Autrement, 2009.

4. Voir notamment Thierry Delessert et Michael Voegtli, *Homosexualités masculines en Suisse: de l'invisibilité aux mobilisations*, Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes, 2012; et Thierry Delessert, *Les homosexuels sont un danger absolu. Homosexualité masculine en Suisse durant la Seconde Guerre mondiale*, Lausanne: Antipodes, 2012.

assumait un rôle passif, était en revanche l'objet d'un profond mépris, une situation que l'on retrouva plus tard à Rome. Le saphisme était ignoré, ou regardé avec suspicion. Le Moyen-Âge chrétien fit de la «sodomie» un crime «contre nature» passible de la peine de mort. Les condamnations restaient rares et, bien que fortement réprouvées, les pratiques entre personnes de même sexe furent parfois tolérées dans certains milieux et à certaines époques. Si le lesbianisme n'était pas criminalisé, des femmes travesties ont pu être sanctionnées car, en adoptant le costume masculin, elles remettaient en cause la hiérarchie des sexes et s'arrogeaient des privilèges indus. De fait, jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle, les pratiques homosexuelles, bisexuelles ou transgenres étaient souvent confondues.

Le terme «*homosexualité*» aurait été employé pour la première fois en 1869 par l'écrivain hongrois Karl-Maria Kertbeny, dans un mémoire adressé au ministre de la Justice de la Prusse, réclamant l'abolition des lois pénales sur les «*actes contre nature*». De même, le terme «*lesbienne*», quoique d'un usage plus ancien, mit du temps à s'imposer. D'autres vocables restèrent en usage au moins jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle: certains étaient empruntés à la littérature médicale («*inverti*»), d'autres avaient été créés par les homosexuels eux-mêmes («*uranien*»), mais la plupart relevaient d'un usage argotique et souvent injurieux («*pédé*», «*tapette*», «*gousse*»). Pendant longtemps, l'«*homosexuel*» ne fut pas tant défini par ses pratiques sexuelles que par son genre (féminin/masculin) et son rôle sexuel (actif/passif). Jusque dans les années 1950 et 1960, la subculture homosexuelle masculine rassemblait ainsi des «*tapettes*» (*fairies*) efféminées, qui suscitaient l'amusement et le mépris, arboraient des noms de femmes et ne cachaient pas leurs préférences sexuelles; des prostitués, soldats, marins, ouvriers (*trade*), qui ne se définissaient pas comme homosexuels mais justifiaient leurs pratiques par l'appât du gain ou la frustration sexuelle; des homosexuels (*queers*)

enfin, qui s'affirmèrent progressivement comme tels et recherchaient souvent des partenaires virils hétérosexuels<sup>5</sup>.

Bien qu'il fût déjà employé au début du siècle, le terme «*gay*» ne s'imposa aux États-Unis comme synonyme d'homosexuel qu'après Pearl Harbor, et ne se diffusa en Europe qu'à partir des années 1970. Alors que le vocabulaire utilisé jusqu'alors pour désigner les homosexuels et les lesbiennes avait été choisi par d'autres, et était chargé de connotations religieuses, médicales ou criminelles, «*gay*» se voulait positif et traduisait bien la volonté des homosexuel-le-s de se démarquer des anciens stéréotypes et de bâtir une culture nouvelle. En même temps, l'ambiguïté du terme permettait d'entretenir une culture du secret, dans une société encore marquée par les préjugés, mais qui allait être ébranlée, à partir des années 1960, par les assauts de la libération sexuelle. D'abord appliqué aux hommes et aux femmes, son usage fut bientôt limité aux hommes, alors que les femmes préféraient se revendiquer comme lesbiennes. À partir des années 1990, la récupération de l'insulte «*queer*» traduisit un mouvement critique à l'égard d'une culture gay, blanche, masculine et aisée en voie de normalisation, et la volonté de réintégration de groupes qui avaient été marginalisés au sein même de la communauté homosexuelle, comme les bisexuels, folles, travestis ou transgenres, d'où le choix de plus en plus fréquent aujourd'hui de parler de communauté LGBT (Lesbian, Gay, Bi et Trans).

### **La construction des identités homosexuelles: entre répression et militantisme**

La France fut, en 1791, le premier pays à décriminaliser la sodomie. Au XIX<sup>e</sup> siècle, les pays de culture latine et catholique, marqués par l'influence du code pénal napoléon-

5. Voir notamment George Chauncey, *Gay New York 1890-1940*, Paris: Fayard, 2003 (1<sup>re</sup> édition américaine 1994).

nien, ne criminalisaient plus les pratiques homosexuelles, ce qui n'excluait pas des poursuites au titre de l'outrage aux bonnes mœurs ou de l'attentat à la pudeur. Les pays de culture protestante, germaniques ou anglo-saxons, pénalisaient en revanche les rapports homosexuels entre hommes, mais très rarement entre femmes<sup>6</sup>. De la même manière, les anciennes colonies britanniques, comme les États-Unis, le Canada, l'Australie ou la Nouvelle-Zélande, mirent en place des législations très restrictives. À l'Est, la situation était très variable selon les pays. En URSS, la pénalisation de l'homosexualité, supprimée en 1917, fut rétablie en 1934.

Dans la plupart des pays, la police des mœurs organisait la surveillance des lieux de rencontre homosexuels, comme les parcs, les bars ou les saunas, dans un souci de protection de l'ordre public. Les plus exposés étaient ceux qui, par nécessité ou par goût, privilégiaient les conduites «à risques», comme la drague dans les urinoirs, et ceux dont l'apparence ou le comportement étaient perçus comme conformes aux stéréotypes de «l'inversion». En concurrence avec le pouvoir judiciaire, le discours médical cherchait en effet à s'imposer comme le discours de référence sur l'homosexualité. Médecins, psychiatres et psychologues peinaient cependant à s'accorder. Pour les théoriciens de la dégénérescence comme Krafft-Ebing, l'homosexualité, qu'elle fut innée ou acquise, restait une «perversion». Freud penchait pour un blocage du développement sexuel au stade infantile, même s'il affirmait la bisexualité originelle de l'être humain. Pour le sexologue et militant homosexuel Magnus Hirschfeld, en revanche, «l'inverti» appartenait à un «troisième sexe». Même si, en 1897, le sexologue anglais Havelock Ellis définit le modèle de l'«invertie» congénitale, une majorité de médecins continuaient de décrire l'homosexualité

féminine comme une «déviance» rarissime, produit de la séduction ou phase passagère propre à l'adolescence.

Pourtant, dès le XIX<sup>e</sup> siècle, des amitiés romantiques avaient pu s'épanouir aux États-Unis et en Europe, dans les classes moyennes et supérieures, par exemple entre professeurs d'université. Certaines femmes travesties, notamment dans les milieux populaires, étaient parvenues à mener une carrière et à se marier – avec une femme –, en tant qu'hommes. À la même époque, les grandes métropoles occidentales comme New York, Paris, Londres ou Berlin virent se constituer, à la faveur de l'anonymat et du brassage de population, une subculture homosexuelle, organisée autour de signes de reconnaissance et de lieux de rencontre. Une série de scandales (procès d'Oscar Wilde, 1895) révéla au grand public l'existence de ces réseaux. Face à la répression, des mouvements militants se créèrent pour défendre les droits des homosexuel-le-s, notamment en Allemagne. Le premier d'entre eux, le WhK (Wissenschaftlich-humanitäre Komitee, Comité scientifique humanitaire) avait été fondé en 1897 par Magnus Hirschfeld. Signée par des personnalités aussi fameuses que Thomas Mann, Albert Einstein, Émile Zola ou Léon Tolstoï, sa pétition demandant l'abrogation du paragraphe 175 du Code pénal du Reich qui punissait les «actes contre nature» entre hommes d'une peine de prison, le rendit célèbre. En 1919, Hirschfeld fonda à Berlin un Institut de sexologie qui attira rapidement de nombreux visiteurs désireux de consulter sa documentation unique sur l'homosexualité et le transgenre. En Suisse, une première association lesbienne, le Damenclub Amicitia, fut créée à Zurich en 1931, sur le modèle allemand. Elle s'ouvrit aux hommes en 1934 et donna naissance, en 1942, à une revue bilingue, *Der Kreis/Le Cercle*, destinée à un public cultivé. En France, la prise de parole homosexuelle fut surtout le fait d'intellectuels, comme André Gide.

Les préjugés n'en restaient pas moins très

6. Ainsi, en Suisse, la législation variait selon les cantons. Les relations homosexuelles entre adultes consentants furent dépenalisées en 1942.

ancrés. Les homosexuels étaient accusés d'œuvrer à la dépopulation et de «*corrompre la jeunesse*», tandis que les liens présumés entre lesbianisme et féminisme ne cessaient d'être dénoncés. Les manifestations homophobes atteignirent leur point culminant dans l'Allemagne nazie. Si le régime nazi jouait d'une esthétique homoérotique, bien visible dans la sculpture ou le cinéma, et que le NSDAP toléra un temps, en son sein, des homosexuels notoires, comme Ernst Röhm, le chef de la SA [Sections d'Assaut], l'arrivée au pouvoir de Hitler vit s'aggraver la répression de l'homosexualité. Les associations et les revues homosexuelles furent interdites, les lieux de rencontres fermés. La législation fut renforcée en 1935 et les homosexuels jugés «*à risques*» (prostitués, «*corrupteurs de la jeunesse*», récidivistes), envoyés en camp de concentration. Ils durent y affronter des conditions de détention particulièrement terribles (le statut des «*triangles roses*» les plaçait juste au-dessus des juifs), certains étant par ailleurs l'objet d'expériences médicales destinées à les «*guérir*». Entre 5000 et 15000 d'entre eux y moururent.

### **De la «culture du placard» au «coming out»: vers la libération homosexuelle ?**

Le «*retour à la normale*» des années d'après-guerre se traduit par la réaffirmation des valeurs traditionnelles et la dénonciation des déviances. Aux États-Unis, nombre d'hommes et de femmes qui avaient pu développer, au sein de l'armée, des attachements passionnels avec des personnes de même sexe, furent, à la fin de la guerre, l'objet d'une décharge infamante. La chasse aux sorcières lancée par McCarthy contre les communistes, en 1950, se doubla d'une campagne antihomosexuelle. En France, la loi de Vichy du 6 août 1942, qui introduisait une discrimination sur l'âge de la majorité sexuelle, dans le cas de relations entre personnes du même sexe, fut confirmée

à la Libération. En 1960 fut voté l'amendement Mirguet, qui faisait de l'homosexualité un «*fléau social*» et renforçait les peines en cas d'outrage public à la pudeur homosexuel. En Allemagne, le paragraphe 175 resta en vigueur en RFA comme en RDA, et les «*triangles roses*» ne se virent pas accorder le statut de victime du nazisme. Partout, l'homosexualité restait considérée comme une maladie; l'OMS ne la retira de la liste des maladies mentales qu'en 1990. Face à la montée de l'homophobie, des mouvements dits homophiles, réformistes et assimilationnistes, furent créés aux États-Unis et en Europe, à l'instar d'Arcadie, créée en France par André Baudry en 1954. Tout en cherchant à informer le public sur l'homosexualité, ils offraient à leurs membres un espace de rencontre et de soutien à une époque où beaucoup de gays et de lesbiennes étaient contraints de rester «*dans le placard*».

Les émeutes de Stonewall (27-28 juin 1969), provoquées par une descente de police dans un bar gay new-yorkais, marquèrent le point de départ symbolique du mouvement de libération homosexuel. «*To come out of the closet*» devint le mot d'ordre de la fierté gay. En Europe, au Canada, en Australie, la libération homosexuelle était également enclenchée (création du FHAR – Front homosexuel d'action révolutionnaire, en France, en 1971). En rupture avec la stratégie d'intégration prônée par les mouvements homophiles, les groupes de libération homosexuels rassemblaient une nouvelle génération de militants impliqués dans la lutte révolutionnaire, aux côtés des mouvements étudiants, féministes et noirs. Très vite, cependant, les mouvements éclatèrent sous le coup des tensions politiques et identitaires, ouvrant la voie aux activistes. Ceux-ci, à l'instar des GLH (Groupe de libération homosexuel) français, recentrèrent leur action sur la lutte pour les droits, le lobbying politique et la promotion d'une image positive de l'homosexualité dans les médias. Ils privilégiaient par ailleurs une logique communautaire avec la mise en place de services spécifiques pour

les gays et les lesbiennes: journaux, librairies, centres d'archives, festivals... Les années 1970-1980 virent le développement rapide de quartiers gays, organisés autour d'espaces commerciaux, comme le Castro à San Francisco ou le Marais à Paris. Les lesbiennes, qui se sentaient invisibles au sein du mouvement, préférèrent souvent se rapprocher des mouvements féministes et créèrent leurs propres espaces de rencontre.

### **La lutte pour l'égalité des droits : des différences sensibles selon les pays**

Le militantisme gay et lesbien, qui s'était affaibli dans ce contexte plus favorable, connut un renouveau à partir des années 1980 avec l'épidémie de sida. Regroupant malades et professionnels, les premières associations de lutte contre le sida, comme Aides en France, créée en 1984, affichaient une vocation généraliste et cherchaient à mobiliser l'administration publique pour obtenir des subventions. À partir de 1987, la création d'Act Up, aux États-Unis, marqua une radicalisation du mouvement associatif, qui recentra son action sur le lobbying politique, privilégiant la visibilité médiatique et l'action directe, ainsi que la dimension identitaire. Le sida obligea également à une révision des pratiques sexuelles (*safe sex*). Si l'épidémie entraîna dans un premier temps la résurgence de stéréotypes stigmatisants («*cancer gay*»), elle a cependant contribué à la banalisation de l'homosexualité dans l'opinion publique, appelée à réagir lors de campagnes médiatiques (Sidaction).

La fin des années 1960 avait été marquée par la décriminalisation de l'homosexualité dans la plupart des pays occidentaux, même si les discriminations sur l'âge de la majorité sexuelle ont souvent été plus longues à lever (1982 pour la France). Aux États-Unis, il fallut attendre une décision de la Cour suprême de 2003 pour que les lois sur la «*sodomie*», encore en vigueur dans certains États, soient définitivement supprimées. À l'Est, ce n'est le

plus souvent qu'à partir des années 1990 que l'homosexualité fut décriminalisée, sous la pression de l'Union européenne. Depuis les années 1990, de nouvelles revendications sont apparues, relatives au droit au mariage et à l'adoption. L'épidémie de sida a en effet révélé les nombreux problèmes administratifs, juridiques et fiscaux auxquels les couples homosexuels étaient confrontés en l'absence de reconnaissance légale. Depuis, de nombreux pays ont, à la suite du Danemark en 1989, mis en place une législation ou un statut spécifique qui permettent la reconnaissance des unions homosexuelles, qu'il s'agisse d'une union civile (Pacs, en France, 1999), ou, plus rarement pour l'instant, d'un mariage<sup>7</sup>. Une vingtaine de pays dans le monde autorisent également l'adoption pour les couples de même sexe. De nombreux couples homosexuels et lesbiens ont en effet déjà des enfants, qu'ils soient le fruit d'une relation hétérosexuelle antérieure ou d'une démarche volontaire. Si l'Église anglicane et les Églises protestantes sont divisées sur ces questions, les hiérarchies catholique et orthodoxe n'ont cessé de dénoncer l'homosexualité comme un péché. L'islam condamne de même les pratiques homosexuelles que certains groupes intégristes assimilent à une forme de décadence occidentale.

De fait, plus de 80 pays continuent de pénaliser l'homosexualité dans le monde aujourd'hui; plusieurs pays (Afghanistan, Arabie Saoudite, Iran, certains États du Nord du Nigeria, Mauritanie, Soudan et Yémen), qui appliquent la charia, prévoient la peine de mort pour les relations sexuelles entre hommes. Ailleurs, l'homosexualité est passible de peines de prison pouvant aller jusqu'à la perpétuité. Presque partout, les personnes transidentitaires sont l'objet de discriminations multiples, de violences physiques, morales ou symboliques.

7. On compte, en juillet 2013, 17 pays qui reconnaissent le mariage de même sexe, auxquels il faut ajouter plusieurs États américains et mexicains. Les Pays-Bas ont été le premier pays à l'autoriser, en 2001.

Depuis 2005, une Journée mondiale contre l'homophobie est célébrée le 17 mai. Chaque année, des Gay Pride sont célébrées dans de nombreuses métropoles occidentales. Sympathisants hétérosexuelles et hommes politiques n'hésitent plus à y défiler aux côtés des associations, militants et anonymes LGBT, devant une foule de curieux. La visibilité des gays et des lesbiennes dans les médias s'est accrue, et il est désormais possible pour une personnalité politique de faire son coming out et d'être élu: ce fut le cas de Bertrand Delanoë, élu maire de Paris en 2001. Des lois ont été votées visant à lutter contre les discriminations liées à l'orientation sexuelle: en France, celle de 2002 interdit toute discrimination à l'embauche et, depuis 2004, tenir des propos homophobes en public est passible de sanctions. Les études gays et lesbiennes ont fait leur entrée à l'université, mais l'homosexualité reste largement absente des manuels

scolaires. Il est pourtant important d'aborder ces questions. En effet, en dépit d'une indéniable évolution des esprits, l'hétérosexisme – qui passe par l'invisibilisation de l'homosexualité et la valorisation de la norme hétérosexuelle –, reste encore profondément ancré dans nos sociétés. En France, le débat sur le «*mariage pour tous*», début 2013, a ainsi été l'occasion de débordements homophobes. Au quotidien, l'homophobie peut non seulement s'exercer sur le lieu de travail (une majorité de salarié-e-s préfère ainsi dissimuler leur homosexualité), mais aussi dans la rue, à l'école (le taux de suicide chez les jeunes homosexuel-le-s est beaucoup plus élevé que la moyenne), voire au sein même de la famille sous la forme d'agressions verbales («*sale pédé*») ou physiques («*chasse aux pédés*»), qui peuvent aller jusqu'au meurtre (assassinat de Matthew Sheppard aux États-Unis en 1998). La lutte pour la reconnaissance n'est donc pas terminée. •

# Les femmes exceptionnelles ne peuvent être que des exceptions. L'exclusion des femmes de l'activité scientifique

Isabelle Collet (Université de Genève, Institut universitaire de formation des enseignants, Groupe relations interculturelles et formation des enseignants – Genre et éducation [Grife-ge])

L'incompatibilité entre femmes et savoir (et plus particulièrement entre femmes et sciences) part du postulat que les femmes peuvent être réduites (et sont ainsi limitées) à leur nature biologique, alors que les hommes ont la possibilité de s'en affranchir et de pouvoir maîtriser la nature (y compris la leur) (Tabet, 1998). Les hommes, symboliquement exclus de l'acte biologique de création, vont alors définir, d'une part, ce type de création comme passif, ou immanent, à l'opposé de la création intellectuelle, active et transcendante (Beauvoir, 1949).

Ainsi, l'objectivité et la raison (éléments constituant du raisonnement scientifique) deviennent l'apanage des hommes, alors que la subjectivité et les sentiments (supposés induits par les fonctions de maternage) deviennent le propre des femmes, les écartant de la science (Keller, 2000).

Ces significations sociales sont destinées « à légitimer (*expliquer et justifier*) les rapports sociaux de sexe, organisés comme un système de division, de hiérarchie et de domination » (Mosconi, 1999, p. 49). La division qui va nous intéresser ici est celle qui va réserver les sciences et les techniques aux hommes, supposant les femmes naturellement incapables d'y réussir. Cette division est conforme au genre, ce « rapport social de pouvoir du groupe des hommes sur le groupe des femmes, qui institue des normes de sexe différenciatrices et

*hiérarchisantes* » (Collet et Mosconi, 2010, p. 101).

Les inégalités dans l'accès au savoir sont de bons indicateurs des rapports de domination : le groupe dominant croit devoir décider de ce que les dominé-e-s doivent savoir et de ce qu'ils/elles n'ont pas besoin d'apprendre (ou à quels savoirs ils/elles ne doivent surtout pas accéder). Jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, l'éducation reçue dépend du rôle social vers lequel la société destine les personnes, c'est pourquoi le sexe et la classe sociale sont les marqueurs de ce destin.

Nous allons voir, dans un premier temps, comment l'éducation des filles a perpétué cette division des savoirs jusqu'à aujourd'hui : l'instruction donnée aux filles est adaptée au rôle social qu'elles doivent tenir, rôle qu'on prend soin de fonder en nature. Pourtant, des femmes de science de premier plan, il en a existé à chaque époque. Nous verrons dans un second temps qu'elles ne peuvent devenir des modèles d'identification positive pour les femmes, de par leur qualité d'exception.

## Une pudeur pour la science...

### *Fénelon, militant d'une certaine éducation des filles*

En 1687, Fénelon, précepteur des sept filles du duc de Beauvilliers, écrit *De l'instruction*

*des filles* qui, pour son temps, est un traité progressiste. Il y déplore notamment le fait que l'instruction des filles soit laissée à l'abandon, alors que les tâches des femmes sont aussi importantes que celles des hommes. Il faut donc instruire les femmes car on est surpris de découvrir les méfaits qui résultent d'une éducation administrée uniquement par des mères, elles-mêmes capricieuses et ignorantes. Il faut se souvenir en outre que ce sont les femmes et leur nature intrigante qui sont à l'origine des dérèglements des mœurs et des révolutions.

Fénelon prendra alors soin de trier les savoirs et ne conservera dans son plan d'études que ceux qui conviennent aux jeunes filles de la noblesse dont il a la charge. En particulier, il est inutile de les rendre trop savantes: ce serait tout simplement ridicule<sup>1</sup>.

Le programme de Fénelon propose le français et les langues étrangères. Une initiation au latin et au grec est prévue, pour que ces futures mères soient capables de faire réciter les leçons à leurs fils. En revanche, l'enseignement des mathématiques sera très limité, il semble incompatible avec la vie pratique. Fénelon conseillera:

*«Retenez les jeunes filles dans les bornes communes, et apprenez-leur qu'il doit y avoir pour leur sexe une pudeur sur la science presque aussi délicate que celle qu'inspire l'horreur du vice.»* (Fénelon, 1687)

L'éducation spécifique que l'on souhaite donner aux femmes est d'abord dictée par le rôle social auquel la société les destine, sachant que ce rôle est supposé procéder d'un ordre naturel.

1. L'idée qu'une femme savante est ridicule va perdurer jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle, quand Julie Daubié, première bachelière française en 1861, réclame son diplôme au Ministère de l'éducation nationale. Celui-ci rechigne à le lui émettre, ne souhaitant pas se ridiculiser.

## **Rousseau à l'opposé des idées progressistes de son époque**

Si l'ouvrage de Fénelon représente une avancée dans l'éducation des filles, *L'Émile* ou *De l'éducation* de Rousseau est plutôt le reflet des pensées les plus conservatrices de son temps, à l'opposé par exemple d'Alembert qui dans une lettre adressée à Rousseau en 1759, déplore *«l'éducation funeste, je dirois presque meurtrière, que nous prescrivons [aux femmes], sans leur permettre d'en avoir d'autre»*.

Dans *l'Émile*, Rousseau voit bien une égalité des sexes dans la prime enfance mais, rapidement, des différences apparaissent: *«... Les femmes ont contre elles tous nos défauts [plus la] timidité et [la] faiblesse»* (Rousseau, 1762). L'éducation de Sophie s'axe autour de deux grands principes: dressage et discipline. En effet, les femmes *«doivent apprendre beaucoup de choses, mais seulement celles qu'il leur convient de savoir»*. Il ne faut pas oublier que *«cultiver chez les femmes les qualités de l'homme et négliger celles qui leur sont propres, c'est donc visiblement travailler à leur préjudice»*. À cette fin, elles doivent être *«gênées de bonne heure»*, sous peine de les voir sombrer dans le vice, à moins qu'elles ne deviennent dénaturées. Nous sommes très loin de l'éducation non contraignante laissant s'épanouir la créativité de l'enfant que Rousseau préconise pour Émile.

## **L'enseignement secondaire de jeunes filles ne doit préparer à aucun métier**

En 1880, la loi Camille See sur l'enseignement secondaire des filles en France s'inspire largement des principes éducatifs de Fénelon et de Rousseau. Elle précise bien, comme le disait Fénelon deux siècles plus tôt, qu'*«il ne s'agit pas de préparer les jeunes filles à être savantes»*. Les lycées s'enorgueillissent de ne mener les jeunes filles à aucune profession, car ils:

« Ont été fondés pour en faire de bonnes épouses et de bonnes mères, de bonnes maîtresses de maison, sachant à la fois plaire à leur mari, instruire leurs enfants, gouverner la maison avec économie et répandre autour d'elles les bons sentiments et le bien-être. »

On retrouve dans cette phrase, de manière quasiment littérale, les préconisations de Rousseau (1762) pour l'instruction de Sophie :

« La femme est faite spécialement pour plaire à l'homme, si l'homme doit lui plaire à son tour, c'est une nécessité moins directe. »

Les sciences doivent simplement leur permettre d'entretenir une conversation mondaine, car :

« Nombreuses sont les jeunes filles qui aiment et comprennent les mathématiques; assez rares au contraire celles qui se consacrent à la botanique et généralement les sciences naturelles les attirent peu. » (Hulin, 2002, p. 53)

L'enseignement des mathématiques reste toutefois limité à l'arithmétique (utile pour tenir le budget domestique), alors que la logique mathématique est qualifiée de desséchante (c'est-à-dire qu'elle risque de rendre les femmes stériles).

Le tri sexué effectué dans les savoirs est justifié non seulement en fonction des rôles sociaux de chacun et de chacune, mais également en prétextant des aspirations et des goûts spécifiques chez les femmes, qui fondent alors en nature ces rôles sociaux. C'est pourquoi Jules Verne, inaugurant le lycée de filles d'Amiens, n'a d'autre choix que de trouver des liens entre les matières enseignées et la vie domestique pour justifier leur utilité. Ainsi, il déclare, le 30 juillet 1893, dans *Le Progrès de la Somme* que les cours de chimie permettront aux jeunes filles de confectionner un pot-au-feu (Mariotti, 2000).

### **Les femmes savantes, des femmes d'exceptions**

Au XVIII<sup>e</sup> siècle, l'écriture scientifique pour les femmes devient un genre littéraire à part

entière. Francesco Algarotti (1735), en écrivant « *Newtonianisme pour les dames* », utilise des métaphores amoureuses pour décrire au « *sexu qui aime mieux sentir que savoir* » :

« J'ai quelque tentation de croire que dans l'amour, on suit cette loi des quarrés à l'égard des lieux ou plutôt à l'égard des tems: ainsi, après huit jours d'absence, la tendresse devient soixante-quatre fois moindre qu'elle ne l'étoit au premier jour... »

Pourtant, c'est une femme, M<sup>me</sup> du Châtelet, qui a traduit Newton en français.

Toutes les époques ont toléré des femmes d'exception... et, parce qu'elles étaient exceptionnelles, elles ne mettaient pas la règle en danger. En gardant à l'esprit l'ambivalence de ce statut d'exception, nous allons maintenant nous pencher sur les parcours d'une érudite du XVII<sup>e</sup> siècle et de deux mathématiciennes des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, qui illustrent différentes manières de s'engager dans des parcours remarquables sans réussir pour autant à transformer les représentations sur les femmes.

### **Les demoiselles savantes**

Dans ses lettres, Anne Marie de Schurman, « *demoiselle savante* » du XVII<sup>e</sup> siècle (Guilpain, 2012) explique qu'à condition qu'elle soit célibataire (et, implicitement, suffisamment fortunée), rien n'empêche qu'une femme ait de l'érudition. En effet, le célibat la dégage de ses tâches sociales et, les lois l'écartant des offices publics, elle est totalement libre de se cultiver. Anne Marie de Schurman plaide alors pour une éducation des filles. Son correspondant, André Rivet, va alors disqualifier ses propos. Si Anne Marie de Schurman pense que toute femme disposant de temps libre peut apprendre, c'est, d'une part, parce que la modestie qui sied aux femmes l'amène à « *soutenir que la plupart des femmes sont capables de ces grands avantages plutôt que de permettre qu'on vous les attribue à vous seule* » (Rivet, cité par Guilpain, 2012, p. 45) et, d'autre part, parce que « *de son statut exceptionnel qui la*

*dispense de partager le lot commun des femmes, [elle ne peut] se faire une idée correcte des idées et aptitudes des femmes»* (Guilpain, 2012, p. 46).

Ainsi, si à toutes les époques, des femmes ont pu briller dans les sciences, en général, elles sont violemment critiquées (telle Anne Marie de Schurman à la fin de son existence), leur vie privée est sous surveillance (un énorme scandale a poursuivi Marie Curie à cause de son aventure avec un homme marié, Paul Langevin) et, surtout, elles sont présentées comme des femmes résolument hors du commun, c'est-à-dire ne pouvant servir de modèles accessibles aux autres femmes. C'est dans cette perspective que nous allons voir maintenant une autre femme incarnant un modèle inaccessible et tragique: Ada Lovelace.

### **Ada Byron, comtesse de Lovelace et l'invention de la programmation**

Ada Byron naît en 1815. Elle ne connaît jamais son père, le poète Lord Byron, qui part en guerre juste après sa naissance et y meurt alors qu'elle a 8 ans. Sa mère, Annabella, qui a obtenu le divorce en raison de la turpitude morale de son époux, est convaincue que la poésie romantique incite à la perversité. Elle fera d'Ada une mathématicienne pour la protéger de sa dangereuse hérédité. Mais, à 16 ans, Ada s'enfuit avec son précepteur. Les craintes de sa mère se trouvent alors confirmées: si Ada a bien hérité du génie de son père, cette intelligence va de pair avec la perversion morale. Convaincue elle-même du bien-fondé de cette double prophétie, Ada apprend les mathématiques avec les plus grands scientifiques de son époque et, en même temps, exerce sur elle-même un terrible contrôle, de peur de devenir comme son père une débauchée. À partir de ses 17 ans, elle aura de fréquentes crises de démence qui n'iront qu'en s'aggravant.

En 1833, Ada rencontre Charles Babbage, un mathématicien et ingénieur anglais de

premier plan qui travaille sur une machine à calculer automatique: la machine à différences. Ada en fait une description, entre mathématique et mystique, qui enchante le mathématicien. En effet, Babbage est convaincu que le fonctionnement de la machine exemplifie la théologie naturelle: les mathématiques permettent de traduire l'œuvre divine. C'est ainsi que débute leur collaboration. L'enjeu pour Ada est cependant très fort: elle veut obtenir la rédemption de son père par sa propre notoriété et, ainsi, se protéger elle-même de ses mauvais penchants héréditaires.

En 1842, Ada traduit un mémoire écrit par Luigi Menabrea sur la machine de Babbage et y ajoute de nombreuses notes. Dans ces notes apparaît le premier programme informatique jamais écrit, permettant le calcul automatique d'une suite mathématique. Si son mémoire est bien accueilli (il paraît sous ses initiales, ce qui était l'usage pour les femmes), elle n'obtient pas la célébrité qu'elle espère, car la machine de Babbage ne fonctionnera jamais et son programme passe totalement inaperçu.

Ada arrête là ses travaux mathématiques. Elle s'essaie ensuite au mesmérisme, à la phrénologie, se ruinera aux courses en essayant de trouver une martingale lui permettant d'obtenir l'indépendance financière que son mari et sa mère lui refusent. Ses crises de démence seront de plus en plus fréquentes, jusqu'à ce qu'elle meure d'un cancer en 1852.

L'histoire d'Ada Lovelace, très brièvement résumée ici, est celle d'une figure d'exception. Si de grands mathématiciens s'intéressent à elle, c'est parce qu'ils sont attirés par sa notoriété. Or, cette notoriété, cette brillante hérédité, a un coût exorbitant: contrairement à son père, si elle peut se permettre d'être géniale, elle n'a pas le droit d'être dépravée, et ces injonctions paradoxales finiront par la briser. Ainsi, sa naissance exceptionnelle comme sa fin tragique l'empêchent de devenir un modèle d'identification positive pour l'éducation des filles.

## **Emmy Noether dans un monde sans femmes**

David Noble (1992), dans son ouvrage *A World Without Women*, dresse une fresque historique du monde occidental des sciences couvrant vingt siècles. Il établit un parallèle entre l'exclusion des femmes des institutions scientifiques en Europe puis aux États-Unis et le long combat des représentants de l'orthodoxie religieuse pour maintenir le célibat des prêtres, moines, enseignants religieux ou laïcs des universités : création biologique et création intellectuelle devant s'exclure mutuellement. L'histoire d'Emmy Noether est significative de cette volonté de faire en sorte que la science se fasse exclusivement entre hommes.

Emmy Noether naît en Allemagne en 1882. Elle dut attendre 1904, et que les femmes soient autorisées à entrer à l'Université d'Erlangen, pour soutenir un doctorat en algèbre, en 1907. Le travail qu'elle accomplit dans cette voie (alors qu'elle n'est pas autorisée à enseigner) impressionne un des plus grands mathématiciens allemands, Hilbert, au point qu'il l'invite à Göttingen pour qu'elle l'assiste dans ses travaux en relativité.

Hilbert tente d'obtenir un statut et un salaire pour Emmy Noether, mais les membres de la Faculté de philosophie (qui inclut les mathématiciens) bloquent tous les efforts de Hilbert en sa faveur. À aucun moment il n'est question des compétences d'Emmy Noether, qui ne sont pas mises en doute. En revanche, il semble impensable de demander à des soldats qui ont connu les privations et la discipline de la guerre de se retrouver aux pieds d'une femme à suivre ses enseignements. La science ne peut se faire qu'entre hommes : il serait humiliant et ridicule qu'il en soit autrement. Hilbert riposte par une phrase restée célèbre :

*«Je ne vois pas en quoi le sexe du candidat est un argument pouvant s'opposer à son admission au titre de Professeur. Après tout, l'université n'est pas un établissement de bain!»*

Emmy Noether devra attendre 1922 pour enseigner officiellement. À 40 ans, elle jouit d'une renommée mondiale. Les chercheurs la surnomment «*Der Noether*», Le Noether, confirmant alors que, malgré les apparences, la science continue bien à se faire entre hommes. Là encore, la réputation qui se construit autour d'Emmy Noether fait en sorte de ne pas bouleverser l'ordre sexué : Emmy Noether est un des plus grandes algébristes de son temps. Cette neutralisation est un compliment ambigu, car c'est un masculin neutre qu'on lui impose en échange de la reconnaissance de ses pairs.

Les parcours comparés de ces trois femmes sont trois manières (paradoxaes) de montrer l'incompatibilité entre les femmes et les sciences : Anne Marie de Schurman peut être érudite à condition de rester vierge, Emmy Noether est perçue au masculin neutre, Ada Lovelace peut avoir le destin qu'elle a parce qu'elle est la fille de Lord Byron. En tant que vraie héroïne romantique : elle finira tragiquement.

## **Revenir indéfiniment à la nature des femmes**

En 1998, un parfum masculin nommé  $\pi$  est lancé. Un magazine féminin écrit :

*«Pour la majorité des femmes, le symbole et le nom rappellent de douloureuses prises de tête, flash-back de CM1. La plupart des hommes le reconnaissent infailliblement et frétilent de l'intelligence dès que son nom est prononcé : c'est pi. Le 3,14, l'infini.»* (Cité par Mariotti, 2000)

Alors que l'écart en mathématiques entre filles et garçons à la fin de l'école primaire est non significatif depuis la fin des années 1980 en France, le lien qui unit virilité et mathématiques reste toujours aussi vivace. Les livres documentaires de sciences en sont les témoins : peu de femmes scientifiques représentées (même quand on parle de leur découverte), deux fois plus de garçons expérimentateurs que de filles, des filles assistantes de garçons

alors que l'inverse ne se produit jamais (Collet, 2008).

Nous assistons également à un renversement des causalités. Pendant longtemps, l'instruction était pensée en fonction d'un rôle social à tenir. Le fait que ce rôle soit probablement fondé en nature était après tout secondaire. Aujourd'hui, alors que nous militons pour que chaque individu puisse faire des choix d'études selon ses goûts et aptitudes, nous imaginons des natures qui imposent des compétences différenciées et fondent ainsi des rôles sociaux, tels les recherches sur le sexe du cerveau (Kimura, 2001).

Les modèles d'identification positive proposés aux filles restent ambigus. Marie Curie est la physicienne par excellence utilisée pour prouver qu'une carrière exceptionnelle est possible pour les femmes. Or, Marie Curie est l'archétype de l'exemple contre-productif: elle a été la première personne à recevoir deux prix Nobel... S'il est facile d'admirer Marie Curie, il est quasiment impossible d'imaginer marcher sur ses traces. Einstein est un modèle tout aussi inaccessible mais, contrairement à Marie Curie, il fait partie d'une vaste communauté d'hommes scientifiques.

La littérature ou le cinéma ont récemment proposé des personnages d'informatiennes pour illustrer une discipline dans laquelle les femmes sont encore plus rares qu'en physique et en régulière diminution (Collet, 2011). La série policière *Millénium*, de Stieg Larson, parue en français en 2006 et plusieurs fois adaptée au cinéma, met en scène une *hackeuse* devenue célèbre: Lisbeth Salander. Si elle est excellente aux commandes d'un ordinateur, on ne peut oublier les autres aspects de sa personnalité. Rendue asociale par une enfance remplie de violence, elle est incarcérée dans un hôpital psychiatrique à 12 ans puis mise abusivement sous tutelle. Au cours de l'histoire, elle est battue et violée. Elle cultive un look punk qui la présente continuellement en marge de la société. Enfin, elle est dotée d'une mémoire eidétique,

ce qui la place résolument en dehors de la norme.

Ainsi, le message continuellement transmis depuis les demoiselles savantes du XVII<sup>e</sup> siècle est le suivant: les femmes exceptionnelles peuvent être de grandes scientifiques, mais cette transgression a un coût qui les place à la marge et fait, en apparence du moins, rarement leur bonheur. Ce qui fait défaut, dans les représentations des femmes et des sciences, ce ne sont pas tant les figures d'exception, mais plutôt une certaine banalité qui pourrait donner à penser que toute femme motivée peut devenir scientifique et pas seulement quelques femmes exceptionnelles, prête à bien des sacrifices. •

## Bibliographie

Algarotti, Francesco (1735). *Newtonianisme pour les dames*. En ligne: [gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k61921w], consulté le 30 août 2013.

Beauvoir, Simone de (1949). *Le deuxième sexe*, Paris: Gallimard.

Collet, Isabelle. (2008). «Il expérimente, elle regarde. Les sciences dans les livres documentaires pour enfants». *Alliage (culture, sciences, technique)*, N° 63, pp. 69-77.

Collet, Isabelle (2011). *Effet de genre, le paradoxe des études d'informatique, TIC & Société*, vol. 5, N° 1. En ligne: [www.ticetsociete.revues.org/955], consulté le 30 août 2013.

Collet, Isabelle et Nicole Mosconi (2010). «Les informatiennes: de la dominance de classe aux discriminations de sexe?», *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 19, N° 2, pp. 100-113.

Fénelon (1687), *De l'éducation des filles*. [En ligne: [www.athena.unige.ch/athena/fenelon/fen\_fill.rtf], consulté le 30 août 2013.

Guilpain, Geneviève (2012). *Les célibataires, des femmes singulières. Le célibat en France (XVII<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècle)*, Paris: L'Harmattan.

Hulin, Nicole (2002). *Les femmes et l'enseignement scientifique*, Paris: PUF.

Keller, Evelyn F. (2000). « Histoire d'une trajectoire de recherche. De la problématique « genre et science » au thème « langage et science », in Delphine Gardey et Ilana Löwy (dir.). *L'Invention du naturel. Les sciences et la fabrication du féminin et du masculin*, Paris: Éditions des archives contemporaines, pp. 45-57.

Kimura, Doreen (2001). *Cerveau d'hommes, cerveau de femmes*, Paris: Odile Jacob.

Mariotti, Françoise (2000). *Études expérimentales des représentations sociales de la science et des*

*métiers scientifiques selon le sexe au collège et au lycée*, Paris: Université Paris VII. Thèse de doctorat.

Mosconi, Nicole (1999). « La société, l'école et la division sociosexuée des savoirs. Filles et garçons à l'école, une égalité à construire », in Françoise Vouillot. *Filles et garçons à l'école: une égalité à construire*, Paris: CNDP, pp. 49-63.

Rousseau, Jean-Jacques (1762). *Émile ou De l'éducation*. En ligne: [classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau\_jj/emile/emile.html], consulté le 30 août 2013.

Tabet, Paola (1998). *La construction sociale de l'inégalité des sexes, des outils et des corps*, Paris: L'Harmattan.



# Le cartable de Clio

## **Actualité de l'histoire**



# Momies, pyramides... et ensuite? Quelques pistes pour une approche renouvelée de l'Égypte ancienne dans le cadre scolaire

Youri Volokhine (Université de Genève)

L'approche scolaire de l'Égypte ancienne n'est pas sans analogies avec une visite touristique en groupe, menée au pas de charge: non seulement en raison d'un temps imparti fatalement bien trop court, au sein d'un agenda déjà surchargé et en regard d'une culture qui se déploie sur plus de trois millénaires, mais plutôt parce que les pôles de la visite sont souvent préconçus et érigent en bornes inamovibles ce qui émerveillait ou étonnait déjà les Grecs, comme si l'Égypte n'était bonne, en somme, qu'à susciter la curiosité plus que l'intérêt.

Je vais, dans cette contribution, exposer quelques propositions visant à renouveler de façon problématisée ce passage (presque) obligé du cursus scolaire. Il me faut au préalable préciser pour quelles raisons j'ai été amené à m'intéresser à ce sujet pédagogique qui sort du cadre habituel de mes recherches. Avant tout, je dois avouer que ce que je sais du traitement de l'Égypte ancienne dans le cadre scolaire provient de sources fragmentaires et très diverses: d'une part, mes propres souvenirs, ce qui nous ramène à la fin des années 1970 du siècle dernier, à Genève; ensuite, ce que m'en ont dit des anciens élèves ou des collègues, historiens, qui ont été amenés à devoir traiter du sujet dans le cadre de leur cours, sans avoir spécialement été formé au préalable en égyptologie; enfin, la consultation de plusieurs «*séquences pédagogiques*», communiquées par

le professeur Charles Heimberg, qui a ainsi suscité cette réflexion. Ces séquences m'ont éclairé sur certains thèmes manifestement encore traités par les enseignants abordant le monde pharaonique dans le cadre du cursus scolaire genevois au Cycle d'orientation. Il va sans dire que j'espère que mes remarques pourront s'appliquer non seulement à la situation qui prévaut dans l'enseignement secondaire du canton de Genève, mais aussi, de façon plus générale, dans tout autre cursus qui prévoit de présenter à des adolescents l'Égypte ancienne dans un cours d'histoire.

La culture pharaonique se déploie sur une durée de plus de trois millénaires; en raison des programmes très chargés de l'enseignement de l'histoire, elle ne peut évidemment qu'être survolée, et de très haut. Il n'est pas dans mon propos de juger de la pertinence des cours portant sur cette culture dans le cursus scolaire, tout simplement parce que je n'ai pas fait d'enquête de terrain auprès des enseignants, pour me rendre compte exactement et concrètement de la nature de ce petit volet d'un cours, et des multiples façons de présenter l'Égypte ancienne, ce qui souvent est laissé à l'entière responsabilité du professeur. Je précise d'emblée que, en tant qu'égyptologue, je ne peux qu'être heureux de l'intérêt presque jamais démenti que l'Égypte ancienne suscite auprès des jeunes, et pas un instant je ne pense qu'il ne faudrait la rayer des programmes,

quelle qu'en soit la raison. Cependant, plusieurs indices me laissent penser que l'on pourrait globalement renouveler les problématiques.

## Il faut dire adieu à la « fiancée du Nil »

Tout se passe comme si, face à des adolescents, on se devait absolument de présenter une Égypte pharaonique qui réponde aux attentes et aux idées préconçues, voire aux clichés. Certes, ce regard « touristique » sur l'Égypte a une longue histoire, car, en fait, c'est bien à Hérodote qu'il faut effectivement remonter, si l'on s'avise de retracer la genèse de l'intérêt occidental pour la civilisation pharaonique<sup>1</sup>. Il s'agit d'une Égypte qui passe, d'emblée, par le filtre hellénique. Hérodote, on le sait, s'efforce de présenter une Égypte prenant du sens dans le regard grec<sup>2</sup>. Il y pose des problématiques fondées dans la pensée grecque, mais souvent fort éloignées des réalités pharaoniques. En chemin, ne comprenant pas – ne cherchant finalement pas à vraiment comprendre –, il s'étonne, s'émerveille et, ce faisant, contribue à tracer les contours d'une terre de merveilles et de légendes qui aura un long destin dans la pensée européenne. On trouve en effet, dans son livre sur l'Égypte, les mentions des principales « attractions touristiques », dès lors ancrées dans l'imaginaire de l'exotique. Mais parler des mêmes sujets qu'Hérodote, en l'occurrence des momies, des pyramides, de la splendeur du Nil, n'est pas si simple, finalement, si l'on tente d'éviter le cliché. Car le piège est de ne pas dépasser l'intérêt touristique, voire de s'y embourber.

Un exemple de cette approche biaisée que je viens d'évoquer, est manifeste sur une séquence pédagogique en circulation, intitulée « *L'Égypte est un cadeau du Nil* »<sup>3</sup>. L'objectif affirmé de l'apprentissage de cette séquence souligne « l'intérêt pour le passé et son étrangeté – décentration et contextualisation ». En fait de « contextualisation », c'est la présentation d'une « coutume », ladite « *Fiancée du Nil* », qui fait l'objet de l'exercice. Cette coutume est présentée ainsi :

*« Au début de la crue, lors d'une cérémonie pour célébrer la crue, le pharaon et ses dignitaires choisissaient une jeune fille vierge. Cette jeune fille, appelée « la fiancée du Nil », était jetée dans les eaux du fleuve comme sacrifice et comme cadeau pour le Nil.*

*« Cette célébration perdura pendant des siècles et fut reprise par les Arabes. Mais le sacrifice rituel céda la place à une coutume beaucoup moins violente. La jeune fille fut remplacée par une poupée vêtue d'une robe de mariée. La tradition se perpétua jusque dans les années soixante. En 1965, le barrage d'Assouan a définitivement dompté le Nil, fait disparaître l'inondation fertilisatrice et mis un terme à la cérémonie des fiançailles de la jeune fille et du fleuve roi. »*

La source de ce récit est mentionnée : une fiche des Éditions Atlas<sup>4</sup>. La question proposée aux élèves, après leur lecture, est la suivante : « Quel rapport établissez vous entre la coutume « *La fiancée du Nil* » et le texte « *Hymne au Nil* » ? » Le questionnement est louable, mais son objet est contestable. Il me faut à présent démonter l'histoire de cette « coutume », afin que le lecteur réalise à quel point cette partie de la séquence pédagogique contrevient aux objectifs qu'elle s'était fixée.

Dans la littérature française, c'est notamment à Voltaire que l'on doit la célébrité de l'affaire : « *Le premier sacrifice de cette nature dont la mémoire se soit conservée fut celui de Jéhud chez*

1. Christian Froidefond, *Le mirage égyptien dans la littérature d'Homère à Aristote*, Paris : Ophrys, 1971 ; Phiroze Vasuna, *The Gift of the Nile. Hellenizing Egypt from Aeschylus to Alexander*, Berkeley : University of California Press, 2001.

2. James Redfield, « Herodotus the Tourist », *Classical Philology*, 80, 1978, pp. 97-118 ; François Hartog, *Le miroir d'Hérodote. Essai sur la représentation de l'autre*, Paris : Gallimard, 1980 (rééd. coll. Folio Histoire, 2001, avec compléments bibliographiques).

3. Voir le photocopié de la séquence « L'Égypte est un cadeau du Nil », destiné aux (anciennes) 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup>, et 9<sup>e</sup> (titré : « Étrangeté du Passé »), Genève, février 2000.

4. *L'Égypte au quotidien*, N° 24, Éditions Atlas, 1998.

les Phéniciens, qui, si l'on en croit les fragments de Sanchoniathon, fut immolé par son père Hillu environ deux mille avant notre ère. C'était un temps où les grands états étaient déjà établis, où la Syrie, la Chaldée, l'Égypte étaient très florissantes; et déjà en Égypte, suivant Diodore, on immolait à Osiris les hommes roux; Plutarque prétend qu'on les brûlait vivs. D'autres ajoutent qu'on noyait une fille dans le Nil pour obtenir de ce fleuve un plein débordement qui ne fût ni trop fort ni trop faible.»<sup>5</sup>

La noyade d'une jeune fille est ici intégrée dans le lourd dossier du sacrifice humain, et envisagée comme un fait avéré par «d'autres», des auteurs que Voltaire ne cite pas, mais que l'on pourrait penser être aussi des auteurs gréco-romains (ce qui n'est pas le cas, comme nous le verrons). Sur le terrain, il faut attendre la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, et les savants de l'expédition d'Égypte, qui ont observé et décrit les cérémonies coutumières de rupture de la digue (au moment de la crue) dans la région du Caire, digue dont un fragment témoin, paré de fleurs, et nommé «La fiancée», était jeté à l'eau:

«Il semble que cet usage soit un souvenir ineffaçable d'un culte barbare, que les musulmans, qui tiennent de leur croyance cette horreur invincible qu'ils ne cessent de témoigner pour l'idolâtrie, n'ont pu abolir entièrement [...].»<sup>6</sup>

Prenant la défense des anciens Égyptiens, François Charles Liskenne, écrit, quelques années plus tard, dénonçant «l'erreur de Voltaire»:

5. Voltaire, *Essai sur les mœurs* («Des victimes humaines»), *Ceuvres complètes*, t. III, Paris: Alexandre Housiaud Librairie, 1853, p. 17. Sur la question des «sacrifices humains» en Égypte, cf. Youri Volokhine, «Observations sur l'anthropoctionie. Le débat sur les «sacrifices humains» en Égypte ancienne», in *Sacrifices humains. Dossiers, discours, comparaisons*, Agnès A. Nagy et Francesca Prescendi (éds), *Bibliothèque de l'École des Hautes Études, Sciences religieuses*, vol. 160, Brepols: Turnhout, 2013.

6. *Description de l'Égypte*, tome XVIII, *État moderne. Essai sur les mœurs des habitans modernes de l'Égypte*, par M. Gaspard de Chabrol, Paris: Éditions Pancroucke, 1826, p. 624.

«Les Égyptiens n'ont jamais précipité dans le Nil autre chose qu'une poupée [...] le culte de ce peuple n'était point barbare.»<sup>7</sup>

Le mot arabe «poupée» (*aroussa*, signifie tant «fiancée», «mariée», que «poupée») recoupe, notamment, toute une série d'objets ainsi appelés, et que l'on considère souvent comme des symboles de fertilité<sup>8</sup>; il semblerait bien que ce soit le cas ici; mais voyons à présent la source de cette histoire; elle se lit notamment chez le grand historien arabe du XIV<sup>e</sup> siècle, al-Maqrîzi:

«Après la conquête de l'Égypte par Amr ben el-As, les habitants, à ce que rapporte Ibn Abd el-Haka, vinrent au commencement de leur mois de Boona trouver Amr et lui dirent: O émir, notre Nil est habitué à certaine coutume; si l'on y déroge, sa crue n'aura pas lieu [...]. Il faut que la douzième nuit de ce mois nous enlevions une jeune fille à ses parents, que nous indemnisons ensuite, et après l'avoir couverte de bijoux et des plus riches vêtements nous la précipitons dans le fleuve. — «Cela, dit Amr, n'est pas possible sous l'Islam, car l'Islam a annihilé tout ce qui existait avant lui». Et les Égyptiens passèrent les mois de Boona, d'Abib et de Mesoré sans que le Nil ne s'accrût en aucune façon; finalement, ils songeaient à émigrer quand Amr, instruit de leur projet, écrivit à ce sujet à Omar ben El-Khattab qui lui répondit: «Tu as bien fait de dire que l'Islam a annihilé tout ce qui existait avant lui. Au reçu de ma lettre jette dans le fleuve le billet que je t'envoie». Et ayant reçu la lettre, Amr ouvrit le billet qui était ainsi conçu «Du serviteur de Dieu, émir des croyants, au Nil d'Égypte. Si c'est par ta propre volonté que tu produis l'inondation, cesse de la produire. Mais si c'est Dieu unique et tout-puissant que te fait croître nous demandons à Dieu, l'unique et le tout-puissant, qu'il te fasse gonfler». Ce billet fut jeté au Nil la veille de la fête de la Croix, alors que les Égyptiens se préparaient à partir et

7. François-Charles Liskenne, *Lettre à Palmyre sur l'astrologie*, Paris: Brainchon, 1825, p. 374.

8. Saphinaz-Amal Naguib, «Miroirs du passé», *Cahiers de la Société d'égyptologie*, 2, Genève, 1993, pp. 33-43.

à quitter le pays, car leur seule raison de rester était le Nil. Et le lendemain, jour de la fête de la Croix, à leur réveil Dieu avait fait croître le Nil de 16 coudées pendant la nuit. C'est ainsi que cette barbare coutume disparut de l'Égypte.»<sup>9</sup>

L'affaire est bien plus claire à présent. À l'évidence, ce récit s'inscrit dans un genre bien particulier, s'appuyant sur des faits prétendument avérés pour asseoir l'autorité d'une religion sur une autre, ici celle de l'islam sur les pratiques des coptes. Ce type d'historiette, qui permet en outre de stigmatiser la férocité des autres, est banal, et les auteurs chrétiens s'y sont aussi largement adonnés. Nous sommes là aux prises avec une réflexion de type évolutionniste, positionnant l'autre dans la sauvagerie, et caractérisant ses croyances et pratiques tant par leur férocité que par leur vacuité. On relèvera, néanmoins, qu'en aucun cas il n'est fait référence dans le texte d'al-Maqrîzî aux croyances pharaoniques. Car ce sont bien les chrétiens d'Égypte, les coptes, que vise l'historien arabe. Cela posé, ce récit, trop merveilleux pour être vrai, n'est sûrement pas inventé sans un certain regard vers le réel. Mais il est bien délicat d'en juger exactement. En premier lieu, on peut être tenté d'établir des liens avec les coutumes des anciens Égyptiens – c'est, en somme, l'exercice proposé par la séquence pédagogique. Certes, les Égyptiens de l'Antiquité vouaient à leur fleuve une vénération particulière, le célébraient par des chants liturgiques (les «*hymnes au Nil*»<sup>10</sup>), fleuve dont la crue, essentiellement, présidait à la vie agricole, et dont la résurgence annuelle était symboliquement perçue comme un retour à la vie<sup>11</sup>. Toutefois, rien dans l'examen de la documentation pharaonique ne laisse entrevoir directement le motif de la «*fiancée*» jetée à

l'eau, même si des offrandes, alimentaires ou sacrificielles pouvaient être lancées au fleuve lors du rituel. À vrai dire, il s'agissait plus exactement de jeter au fleuve un papyrus scellé contenant la liste des offrandes, plutôt que d'offrandes réelles<sup>12</sup>. Soulignons aussi qu'il demeure difficile de tracer des liens directs entre ces pratiques et celles des coptes ou des musulmans (des pratiques coutumières de piété que les deux religions peuvent d'ailleurs partager dans d'autres cas): le fleuve et sa crue rythment l'existence rurale égyptienne, quelle que soit l'appartenance religieuse. À présent, si l'on se tourne vers des sources ethnographiques modernes, on constate l'existence, notamment en haute Égypte, de rites et de chants particuliers, concernant le fleuve. Or, ces chants concernent spécialement le destin des femmes qui, allant y puiser l'eau, parfois, s'y noient:

«[...] Chaque année tu nous prends une de nos belles. Tu brilles, Nil, comme les yeux de la bufflonne. Tu nous prends, chaque année, une autre fiancée.»<sup>13</sup>

Voilà donc notre «*fiancée du Nil*» dans un triste couplet d'un chant populaire sur les femmes tragiquement noyées. En quelque sorte, la réalité rejoint la légende: si l'on cherche une «*fiancée*» du Nil, celle que l'on trouve bel et bien n'est nullement celle que l'on pressentait au départ. Point de sacrifice humain ni d'apaisement d'un sinistre dieu; mais seulement, dans la pensée des fellahs des bords du Nil, la poétique consolation d'un poème adressée aux épouses et aux femmes disparues... Mais il sera dit que le mythe est toujours plus fort que la réalité matérielle, et l'on continue, dans l'Égypte contemporaine, à rêver sur cette étrange «*fiancée*». Cet extrait

9. Maqrîzî, *Khittat*, traduction Bouriant, pp. 163-164, cité par Cérés Wissa Wassef, *Pratiques rituelles et alimentaires des coptes*, Le Caire: Institut français d'archéologie orientale, coll. Bibliothèque d'études coptes, IX, 1971, pp. 31-37.  
10. Dirk Van Der Plas, *L'hymne à la crue du Nil*, 2 vol., Leiden: Nederlands Instituut voor Het Nabije Oosten, 1986; cf. André Barucq et François Daumas, *Hymnes et prières de l'Égypte ancienne*, Paris: Cerf, 1979, pp. 481-506.

11. Danielle Bonneau, *La crue du Nil*, Paris: Klincksieck, 1964; Danielle Bonneau, «Les fêtes de la crue du Nil», *Revue d'égyptologie*, 23, 1971, pp. 49-65.

12. Ricardo Caminos, «Nilopfer», *Lexikon der Ägyptologie*, vol. IV, Wiesbaden, 1982, pp. 498-500.

13. Georges Legrain, *Louqsor sans les pharaons, Légendes et chansons populaires de la haute Égypte*, Bruxelles/Paris: Vromant & C<sup>ie</sup>, 1914, pp. 154-156.

de la presse égyptienne (en 2010), va nous le montrer :

« *Le Nil fait l'union*

» *L'Égypte et le Soudan se sont réunis cette semaine à l'occasion des cérémonies traditionnelles dites de la fiancée du Nil. Une jeune fille soudanaise a été choisie pour être la fiancée de l'ancien Hapy et être jetée dans le Nil comme la vieille tradition (en fait, les Anciens Égyptiens jetaient une poupée) et la Soudanaise de 2010 a fait juste un plongeon. Un théâtre avait été installé au milieu du fleuve en face de l'hôtel Sofitel Al-Guézira. Étaient présents Ali Messebli, ministre de la Solidarité sociale, Ali Gomaa, le mufti, l'homme d'affaires Assan Rateb, Ismaïl Osmane, président des Jeux paralympiques, l'actrice Sobeir Al-Morchedi et sa fille, l'actrice Hanan Motawie. »<sup>14</sup>*

À l'instar des écoliers genevois, auxquels les mirages d'une séquence pédagogique trop superficielle avaient fait prendre du mythe pour de l'histoire, les autorités égyptiennes, dans ce cas non pas dans le cadre d'une classe studieuse du canton de Genève, mais sur les bords mêmes du «*fleuve roi*», étaient les acteurs d'un scénario dont les ressorts semblaient totalement leur échapper.

### Incontournables pyramides

Les pyramides d'Égypte, et particulièrement les trois grandes pyramides de Giza, font partie de l'histoire de l'imaginaire autant que de l'histoire tout court, et certainement il est presque impossible de ne pas en parler lorsqu'on aborde l'Égypte<sup>15</sup>. Dernier monument du fameux catalogue hellénistique des «*merveilles du monde*» encore debout, la «*grande pyramide*» – celle de Khéops – fait figure emblématique d'un intérêt souvent focalisé par le prisme déformant de l'histoire de l'ésotérisme

européen, et par la fascination esthétique que ces étonnants monuments ont imprimé dans l'histoire de l'art européen et dans l'esprit des voyageurs<sup>16</sup>. Cette longue histoire intellectuelle de la réception du motif n'est pas sans laisser une large liberté à l'enseignant qui désire en traiter. Pour cela, il est nécessaire, d'une part, de bien problématiser le sujet, et d'autre part, d'avoir un bon accès à une littérature scientifique ou de vulgarisation qui soit sérieuse, afin d'éviter les aléas dont je viens, ci-dessus, de présenter un exemple. Le questionnement premier sur les pyramides porte souvent sur la méthode de construction : contrairement à ce que certains (généralement des amateurs) laissent parfois entendre, notamment dans des réalisations très prisées sur Internet, les techniques sont assez bien connues<sup>17</sup>. Je ne vais pas m'étendre ici sur ce sujet, car cette approche «*classique*» – consistant à se demander comment les Égyptiens ont procédé – n'est pas forcément l'angle d'attaque le plus intéressant pour présenter ces monuments. À vrai dire, il s'agit d'intégrer les pyramides dans une perspective plus globale, dépassant notamment la curiosité architecturale, un questionnement portant sur la place de ces monuments dans la société égyptienne de la dernière moitié du troisième millénaire avant notre ère. Tout récemment, une équipe d'égyptologues franco-égyptien (CNRS et IFAO) a découvert, au ouadi el-Jarf, au bord de la mer Rouge, un site portuaire pharaonique datant précisément de la IV<sup>e</sup> dynastie : parmi les trouvailles, une archive exceptionnelle sur papyrus datant du règne de Khéops, ce qui fait de ces papyrus les plus anciens textes connus sur ce support découverts à ce jour<sup>18</sup>. Or, il se trouve que certains de ces documents donnent des informations nouvelles et inédites sur le chantier de la grande pyramide

16. Brian Curran, *The Egyptian Renaissance. The Afterlife of Ancient Egypt in Early Modern Italy*, Chicago/Londres : University of Chicago Press, 2007, en particulier pp. 65-81, sur les «*pyramides d'Italie*».

17. Voir Jean-Philippe Lauer, *Le mystère des pyramides*, Paris : Presses de la Cité, 1988 ; Mark Lehner, *The Complete Pyramids*, Londres : Thames & Hudson, 1987.

14. *Al-Abram Hebdo* (en ligne), semaine du 27 octobre 2010, N° 2010.

15. Vaste littérature, parfois contestable... une excellente introduction, richement illustrée, par Jean-Pierre Corteggiani, *Les Grandes Pyramides. Chronique d'un mythe*, Paris : Découvertes Gallimard, N° 501, 2006.

de Khéops: cela permet de tracer le quotidien et les besoins des constructeurs et des ouvriers, de leurs trajets entre la mer Rouge et les carrières de calcaire, à Tourah, car ce sont les mêmes équipes qui sillonnaient ces lieux, il y a quatre mille cinq cents ans. Or, il me semble que c'est en focalisant l'attention non pas seulement sur les monuments, mais plutôt sur les hommes qui les ont construits, que l'enseignant peut être à même d'intéresser et d'instruire de façon plus problématisée les élèves. Car la découverte des ressources, du mode de vie, de la nature de la société de l'Ancien Empire est de nature à dissiper certaines idées préconçues. En premier lieu, celle imaginant une foule d'esclaves brimés à coup de fouets pour péniblement traîner les blocs de pierre. Cette image-là, qui a la vie dure, est largement suscitée par la réception des textes bibliques. En effet, c'est dans l'Exode que l'Égypte se profile comme le pays de la servitude (*bêt abadim*), la terre où les Hébreux souffrent en travaux forcés pour bâtir «*Pithôm et Ramsès*»<sup>19</sup>; l'imaginaire occidental comme arabe s'est plu, depuis le Moyen Âge, à reconnaître dans les pyramides les «*greniers à blé*» construits par Joseph, dans le récit (hellénistique) de la *Genèse* (41-49) (ainsi figurées au XIII<sup>e</sup> siècle dans les mosaïques de la Basilique Saint Marc, à Venise<sup>20</sup>). Cette tradition légendaire pose l'idée que ce furent des esclaves – en l'occurrence les Hébreux – qui bâtirent les grands monuments égyptiens. Toute une iconographie populaire s'applique, en Occident, à laisser entendre que les grandes pyramides elles-mêmes furent bâties par des esclaves brimés. Or, ce ne fut pas le cas, et s'en rendre compte débouche sur un questionnement très général

sur la notion même de travail collectif, de profit et de société. En fait, la question est fort compliquée, et elle demande de bien saisir la réalité de la dépendance et des libertés individuelles – très relatives – dans la culture pharaonique. En fait, le «*travail forcé*» semble surtout réservé aux prisonniers de guerre, mais les servitudes de la domesticité furent une réalité de la civilisation pharaonique<sup>21</sup>. Or, ce furent essentiellement des travailleurs «*libres*» – du moins rétribués – qui bâtirent les pyramides. Il se pose alors la question de la nature de cette rétribution: ces travailleurs étaient payés en nature, et non en espèce. Il importe ici de préciser que la culture ancienne de l'Égypte ne connaissait pas la monnaie. En effet, la plus ancienne monnaie utilisée en Égypte date seulement de la XXX<sup>e</sup> dynastie (environ deux mille ans après l'époque des «*grandes pyramides*»). On connaît en effet une émission de pièces d'or, marquées sur une face d'un cheval et sur l'autre, en hiéroglyphique, du mot «*or parfait*» (*noub néfer*). Il semble bien que cette monnaie ait été créée par Nectanébo II tout spécialement pour payer des mercenaires grecs<sup>22</sup>, reprenant ainsi en Égypte l'usage grec, et taillant cette monnaie sur le modèle du darique, l'étalon monétaire perse. Un usage exceptionnel. En revanche, depuis une très haute époque, les Égyptiens échangeaient des biens, commerçaient, faisaient circuler les marchandises, rétribuaient les travailleurs, mais tout cela dans une économie qui n'était pas dirigée par un système économique tel que les sociétés actuelles le connaissent. Toutefois, il existait des matières précieuses de référence et des unités de conversions: l'or et l'argent, notamment. Toute l'économie fonctionnait sur le principe de rétribution, mono-

18. (Note de la p. 99.) Ces documents, actuellement en étude, sont encore inédits, mais la presse a largement fait part de ces découvertes; voir par exemple Bernadette Arnaud, «Le port de Kheops ressurgit des sables», *Sciences & Avenir*, N° 796, juin 2013, pp. 52-55.

19. *Exode*, 1, 11-14. Cf. Alain Zivie, *La prison de Joseph. L'Égypte des pharaons et le monde de la Bible*, Paris: Bayard, 2004.

20. Jean-Pierre Corteggiani, *Les grandes pyramides...*, op. cit., p. 19.

21. Antonio Loprieno, «L'esclave», in *L'Homme égyptien*, Sergio Donadoni (dir.), Paris: Seuil, 1992, pp. 227-265.

22. Andrey O. Bolshakov, «The Earliest Known Gold Pharaonic Coin», *Revue d'égyptologie*, 43, 1992, pp. 3-9. Voir l'étude récente de Thomas Faucher, Wolfgang Fischer-Bossert et Sylvain Dhennin, «Les monnaies en or au type hiéroglyphique nwb nfr», *Bulletin de l'Institut français d'archéologie orientale*, 112, Le Caire, 2012, pp. 147-170.

polisé par l'État (l'institution pharaonique)<sup>23</sup>. L'État pharaonique veille au système des poids et mesures, mis en place dès la fin du IV<sup>e</sup> millénaire avant notre ère. L'intensité de l'activité architecturale, notamment, demandait par période une importante main-d'œuvre, mobilisée comme le serait une armée. En somme, pour penser en termes contemporains, tout l'État égyptien était une entreprise, et les habitants ses employés. Tout cela fonctionnait dans le cadre d'une économie du troc et de l'échange des biens, dans un système qui valorisait la solidarité sociale, la justesse et la justice, du moins qui avait la caractéristique de fonder idéologiquement sur une morale de l'échange (symbolisée par le principe divin de la «*Maât*»)<sup>24</sup> tout le système socio-économique. Le point où je voulais attirer l'attention est alors le suivant: il est possible, pour l'enseignant, de partir de la pyramide pour arriver à l'économie, à la société, à la morale de l'échange, au collectif, bref à des considérations problématisées qui dépassent l'attrait, certes indéniable, de ces monuments fascinants. Ce serait le même type d'approche – contextualisée, débarrassée du kitsch, problématisée – que l'on pourrait adopter pour traiter des momies, autre «*incontournable*» de la vision populaire du monde pharaonique; je me contenterai de rappeler ici que l'on ne peut aborder ce domaine en faisant l'économie d'une réflexion anthropologique sur le rapport à la mort et au mort<sup>25</sup>, ce que je ne vais pas, faute d'espace, développer ici.

### **La mémoire de l'Égypte: transmissions et oubli**

Un égyptologue contemporain, Jan Assmann, a contribué, en prenant appui sur des

23. Geneviève Husson et Dominique Valbelle, *L'État et les institutions en Égypte des premiers pharaons aux empereurs romains*, Paris: Armand Colin, 1992, pp. 69-103.

24. Jan Assmann, *Maât, l'Égypte pharaonique et l'idée de justice sociale*, Paris: Julliard, 1989.

25. Jan Assmann, *Mort et au-delà dans l'Égypte ancienne*, Paris: Rocher, 2003.

problématiques naissant dans le cadre de la civilisation égyptienne, à renouveler l'approche historique non seulement des sociétés anciennes, mais aussi de la culture en général<sup>26</sup>. Parmi ces problématiques, celles de mémoire et de tournant culturel sont tout spécialement intéressantes. Il faudrait, toutefois, dans le cadre de l'enseignement secondaire, trouver l'angle d'approche susceptible de faire résonner ces problématiques sans nécessairement les fonder strictement sur les conceptions théoriques assmaniennes, trop complexes sans doute. Parmi ces questions impliquant notre rapport au temps et à l'histoire, celle de l'histoire de l'écriture mérite un passage par l'Égypte. L'origine de l'alphabet, l'invention de l'écriture (du moins: d'une écriture), le passage du Néolithique à une culture «*historique*» (utilisant l'écriture), la mise en place d'un État régalien, etc.: toutes ces questions concernent l'Égypte ancienne et, par là même, notre propre culture occidentale qui, par plusieurs filtres, a hérité de structures, toujours remaniées et repensées au gré des filiations culturelles. Prenons le cas des lettres «*A*» et «*B*», qui peut facilement être traité en classe. Nous allons aborder le problème en nous penchant sur la double question suivante, susceptible, je l'espère, d'attirer l'attention de tous. En effet, alors que la connaissance de l'alphabet s'acquiert dès l'école maternelle, une double question demeure en revanche souvent dans l'ombre: d'où vient le nom des lettres et d'où provient leur forme? Or, la réponse à cette double question mène, sans qu'on le sache toujours, vers l'Égypte, quoique par des chemins de traverse. En grec, ces deux lettres se disent «*alpha*» et «*bêta*». Ces deux désignations n'ont pas de sens étymologiques en grec, mais sont des héritages reliant la culture grecque aux cultures sémitiques: en hébreu, par

26. Jan Assmann, *Moïse l'Égyptien. Un essai d'histoire de la mémoire*, Paris: Aubier, 2001; Jan Assmann, *L'Égypte ancienne entre mémoire et science*, Paris: Hazan, 2009; Jan Assmann, *La mémoire culturelle. Écriture, souvenir et imaginaire politique dans les civilisations antiques*, Paris: Aubier, 2010.

exemple, les lettres correspondantes se disent «*alef*», et «*bêt*». Ces noms ne sont pas complètement arbitraires en sémitique: «*aleph*» veut dire «*taureau*» et «*bêt*» «*maison*». Le grec, néanmoins, n'emprunte pas ses lettres à l'hébreu, mais à une autre langue sémitique, plus ancienne encore, le phénicien. C'est avec le phénicien que l'on doit se demander comment ces signes d'écriture ont acquis leur valeur: «*alef*» est acronyme du son «*a*» et «*bêt*» de «*b*». Et ainsi de suite pour toutes les autres lettres dites «*alphabétiques*». Cependant, le phénicien permet de comprendre l'origine de la forme des lettres. Pour cela, pour envisager cette expérience particulière du signe, il faut se tourner vers les montagnes brûlantes du Sinaï, dans un cadre particulier (l'exploitation des mines), au contact entre des Égyptiens et des groupes de travailleurs venant du monde ouest-sémitique. Précisément, le mécanisme qui semble avoir présidé à la création de cette écriture est le suivant: en s'inspirant de la forme de certains hiéroglyphes égyptiens, les «*inventeurs de l'alphabet*» ont attribué à un choix restreint de signes une valeur phonétique obtenue par acrophonie, à partir de leur langue propre. Par exemple, pour exprimer le son «*a*» (tiré par acrophonie du lexème «*a(lef)*» le «*taureau*», on employa le signe hiéroglyphique de la tête de taureau; de même, pour le son «*b*» (tiré par acrophonie du lexème *b(êt)* «*maison*» en sémitique), on utilisa un signe qui s'origine graphiquement dans le signe hiéroglyphique de la maison (phonétisé *pr* en égyptien). Ce jeu entre l'écriture égyptienne (source des signes) et la graphie obtenue par acrophonie à partir d'une langue-source ouest-sémitique, fonde toute l'originalité du système. La découverte de ce procédé remonte au début du XX<sup>e</sup> siècle<sup>27</sup>. Depuis lors, les études sont nombreuses, sans être consensuelles<sup>28</sup>. Certains spécialistes pensent ainsi que tous les signes alphabétiques ont une

27. Alan Gardiner, «The Egyptian Origin of the Semitic Alphabet», *Journal of Egyptian Archaeology*, 3, 1916, pp. 1-16.

origine dans les hiéroglyphes égyptiens<sup>29</sup>. Ainsi, nous utiliserions tous des descendants (graphiques) des hiéroglyphes, souvent sans le savoir. Le sujet est toujours d'actualité, et des trouvailles récentes ont relancé le débat<sup>30</sup>. En effet, la découverte dans les montagnes arides de la «*vallée de la Terreur*» (ouadi el-Hôl), dans le désert occidental égyptien entre Louqsor et Farshout, de deux inscriptions analogues aux graffitis proto-sinaïtiques, rédigées en écriture alphabétique, semble devoir faire remonter la genèse de l'affaire vers la XII<sup>e</sup> dynastie (environ 1900 ans av. J.-C.), là encore dans un contexte commercial et peut-être multiculturel. Cela dit, l'identité du groupe social responsable de «*l'invention*» de cette écriture constitue l'un des problèmes résistants. Comme l'écrivait James Février<sup>31</sup>:

«[...] Il est peu probable que l'écriture dans laquelle elles (les inscriptions du Serabit el-Khadim) sont rédigées ait été inventée sur place par les pauvres diables qui peinaient dans les filons, avec leur mauvais pic de pierre, et devaient avoir d'autres soucis. Mais d'où leur venait-elle?»

À vrai dire, un voile recouvre ces inscriptions, que l'on s'ingénie à déchiffrer, mais que l'on ne sait trop comment traduire. Mais, certainement, et contrairement à ce que pensait Février, il faut bien imaginer que l'invention déterminante des signes alphabétiques résulte d'une expérience de terrain, peut-être loin des palais et des intellectuels, mais dans le rude contexte du travail minier où les soldats et les fonctionnaires égyptiens côtoyaient les carriers itinérants. Quoi qu'il en soit, ce problème nous plonge directement dans le thème

28. Larissa Bonfante et al., *La naissance des écritures. Du cunéiforme à l'alphabet*, Paris: Seuil, 1994. Voir notamment Benjamin Sass, *The Genesis of the Alphabet and its Development in the Second Millennium B.C.*, *Ägypten und Altes Testament*, 13, Wiesbaden, 1988.

29. Gordon J. Hamilton, *The Origins of the West Semitic Alphabet in Egyptian Scripts*, *The Catholic Biblical Quarterly Monograph Series*, 40, Washington, 2006.

30. John Darnell et al., *Two Early Alphabetic Inscriptions from the Wadi El-Hôl*, *Annual of the American Schools of Oriental Research*, 59, 2005.

31. James Février, *Histoire de l'écriture*, Paris: Payot, 1959, p. 180.

de la transmission d'un savoir et, en corollaire, de l'oubli de son origine.

Or, c'est cela même qui est en jeu avec l'invention de l'écriture elle-même. Si l'on se tourne à présent vers cette question, c'est encore l'Égypte que l'on trouve, à l'origine. À vrai dire, il existe plusieurs origines de l'écriture et des écritures. À Sumer, en Chine notamment. En ce qui concerne l'Égypte, des découvertes archéologiques nouvelles ont permis d'écrire une nouvelle page à cette histoire. Une histoire qui nous transporte, encore, vers les anciennes nécropoles royales. La grande pyramide de Khéops nous a conduit à envisager l'Égypte des alentours de 2525 av. J.-C. Mais les premières inhumations royales sont antérieures de huit siècles: la nécropole royale d'Abydos est datée d'environ 3400 av. J.-C. Les premières fouilles y avaient été l'œuvre de W. F. Petrie (1898-1899)<sup>32</sup>. Depuis, l'Institut d'archéologie allemand du Caire a entrepris à nouveau de fouiller le site, et les découvertes ont été stupéfiantes<sup>33</sup>. Pour résumer, rappelons que les plus anciennes sépultures, sous forme de fosses, y sont datées d'environ 3700 av. J.-C. À la période dite Nagada II (3400-3200 av. J.-C.) apparaissent des sépultures plus sophistiquées, puis des tombeaux élaborés. Ces tombeaux mettent en présence des plus anciennes tombes royales. Pour celles du cimetière nommé U, les égyptologues ont dû créer une «*dynastie zéro*», précédant celle du cimetière B, celui de la Première Dynastie. Dans la tombe U-j, datée de 3300 av. J.-C., les archéologues ont découvert 700 jarres de vin (de 6 à 8 litres chacune, au total environ 4500 litres), un vin mêlé de sirop de figue. Les analyses ont montré que ce vin était importé de Palestine, ce qui révèle donc des échanges importants entre l'Égypte et les terres voisines pour cette haute période.

32. William M. Flinders Petrie, *The Royal Tombs of the First Dynasty I-II* (EEF 18 et 21), 1900-1901.

33. Présentation sur le site Internet de la mission dirigée par Günther Dreyer: [www.dainst.org/en/project/abydos?ft=all], consulté en juin 2013.

En outre, la tombe a livré des centaines de pots, jarres et autres récipients. La découverte la plus remarquable, autour de la tombe, est celle de 150 plaquettes d'ivoire. Parmi celle-ci, 60 jarres sont marquées par le signe d'un scorpion. Il s'agit de la première apparition du hiéroglyphe en Égypte. Une découverte qui déplace la limite entre la préhistoire et l'histoire de près de deux cents ans... car il s'agit, sûrement, de la marque d'un roi s'appelant Scorpion. Or, tout un ensemble de plaquettes d'ivoire révèlent de nombreux signes posant divers problèmes de lecture, notamment à propos de la nature des animaux figurés. Faut-il imaginer qu'avant ce roi dit Scorpion, il y eut un roi Chacal? Un roi Faucon? Un roi Gazelle? Des rois Lion, Éléphant, Poisson, Conque, Oryx, etc.? Ainsi, seize souverains antérieurs à Scorpion pourraient avoir existé, à moins que ces noms d'animaux soient des labels de provenance, identifiant le produit à tel ou tel domaine, nommé par un nom d'animal<sup>34</sup>.

Pour les anciens Égyptiens, ces vieilles dynasties échappaient à leur propre science annalistique. Mais si les archives sacerdotales qui déclinaient de longues listes de rois de «*Haute et Basse Égypte*» ne se souvenaient plus des rois du quatrième millénaire, elles n'avaient pas oublié de mentionner, au commencement, d'anonymes «*Compagnons d'Horus*» qui auraient régné à l'aube des temps, à la suite des dieux. Les anciens rois d'un passé oublié sont ainsi renvoyés au mythe. Un temps du mythe qui est celui où s'invente ce qui fonde la pérennité de la culture pharaonique: l'institution royale et l'écriture hiéroglyphique. Ce sont là des questions importantes, sur ce qui constitue une société et son fondement idéologique; un sujet que l'on peut aborder, de manière ludique et néanmoins instructive, en montrant aux élèves comment le système d'écriture

34. Béatrix Midant-Reynes, *Aux origines de l'Égypte. Du Néolithique à l'émergence de l'État*, Paris: Fayard, 2003; Toby A. H. Wilkinson, *Early Dynastic Egypt*, Londres/New York: Routledge, 1999.

hiéroglyphique fonctionne. Ce qui demande, évidemment, des connaissances relatives en la matière de la part de l'enseignant. Cela inciterait, selon moi, à soutenir des programmes de formation continue permettant en outre aux enseignants historiens de mieux être informés des progrès et de l'évolution de la recherche dans des domaines aussi spécifiques que celui de l'égyptologie.

J'espère avoir pu montrer, par ces quelques exemples, pris parmi tant d'autres possibles, que l'on peut tenter d'aborder l'Égypte antique, dans le cadre scolaire, en évitant non pas les objets incontournables, mais plutôt les lieux communs qu'ils suscitent<sup>35</sup>.

## **Orientations bibliographiques commentées**

L'enseignant préparant ses cours cède parfois à la tentation évidente d'aller chercher les ressources qu'Internet est susceptible de lui procurer. Je ne vais pas entrer ici dans le débat mais, quoique les choses s'améliorent, en ce qui concerne l'Égypte ancienne<sup>36</sup>, les sites sont très inégaux et l'on risque, si l'on ne connaît pas la matière, d'être mal aiguillé. Cela posé, il demeure qu'il est nécessaire de connaître des ouvrages de base et, pour conclure, il me semble utile de signaler ici quelques études ou ouvrages de référence qui peuvent être d'un appui précieux à l'historien non spécialisé en égyptologie qui souhaiterait approfondir ses connaissances.

35. Voir l'excellent livre de Dimitri Labourey, *L'Égypte pharaonique*, Paris: Le Cavalier Bleu, coll. Idées reçues, 2001.

36. Je conseille, par exemple, les sites suivants (en activité en juin 2013): [[www.fitzmuseum.cam.ac.uk/er/](http://www.fitzmuseum.cam.ac.uk/er/)]; [[www.egyptologyforum.org/](http://www.egyptologyforum.org/)]; [[www.aigyptos.uni-muechen.de/](http://www.aigyptos.uni-muechen.de/)]; [[www.segweb.ch/](http://www.segweb.ch/)]; [[www.ifao.egnet.net/](http://www.ifao.egnet.net/)]; [[www.enim-egyptologie.fr/](http://www.enim-egyptologie.fr/)]. Pour la préhistoire: [[www.xoomer.virgilio.it/francescoraff/index.htm](http://www.xoomer.virgilio.it/francescoraff/index.htm)].

Citons tout d'abord un outil de recherche indispensable:

– *Lexikon der Ägyptologie*, I-VII, Wiesbaden: Harrassowitz, 1975-1992 (la recherche des articles peut se faire en s'aidant de l'index français des mots d'entrée, t. VII, pp. 792-828; les articles, selon les cas, sont écrits en allemand, anglais ou français).

Pour un excellent aperçu des dieux et de la mythologie:

– Corteggiani, Jean-Pierre, *L'Égypte ancienne est ses dieux. Dictionnaire illustré*, Paris: Fayard, 2007.

Pour une introduction à la religion:

– Hornung, Erik, *Les dieux de l'Égypte. Le Un et le multiple*, Paris: Rocher, 1986 (rééd. Paris: Champs-Flammarion).

– Koenig, Yvan, *Magie et magiciens dans l'Égypte ancienne*, Paris: Pygmalion, 1994.

– Meeks, Dimitri et Christine Favard-Meeks, *La vie quotidienne des dieux égyptiens*, Paris: Hachette, 1993.

– Dunand, Françoise et Christiane Zivie-Coche, *Dieux et hommes en Égypte*, Paris: Armand Colin, 1991.

– Treunecker, Claude, *Les dieux de l'Égypte*, Paris: PUF, coll. Que sais-je?, N° 1194, 1991.

Enfin, mentionnons l'ouvrage de Pascal Vernus et Jean Yoyotte consacré aux animaux, une véritable encyclopédie sur la religion: *Bestiaire des pharaons*, Paris: Perrin, 2005.

L'accès aux textes pose souvent des problèmes; des traductions inégales circulent dans le commerce; citons ici quelques recueils de traduction auxquels l'enseignant peut se fier:

– Agut-Labordère, Damien et Michel Chauveau, *Héros, magiciens et sages oubliés de l'Égypte ancienne. Une anthologie de la littérature en égyptien démotique*, Paris: Belles Lettres, 2011.

– Barguet, Paul, *Le livre des morts des Anciens Égyptiens*, Paris: Cerf, 1967.

- Barguet, Paul, *Les textes des sarcophages égyptiens du Moyen Empire*, Paris: Cerf, 1986.
- Barguet, Paul, André Barucq et François Daumas, *Hymnes et prières de l'Égypte ancienne*, Paris: Cerf, coll. Littératures anciennes du Proche-Orient, 1980.
- Goyon, Jean-Claude, *Rituels funéraires de l'ancienne Égypte*, Paris: Cerf, coll. Littératures anciennes du Proche-Orient, 1972.
- Grandet, Pierre (traduits et présentés par), *Contes de l'Égypte ancienne*, Paris: Éditions Khéops, 1998.
- Vernus, Pascal (éd.), *Sagesses de l'Égypte pharaonique*, Paris: Imprimeries nationales, 2001.

Il existe de nombreuses synthèses historiques, parmi lesquels on peut citer:

- Vernus, Pascal et Jean Yoyotte, *Dictionnaire des pharaons*, Paris: Perrin, coll. Tempus (édition de poche), 2004.
- Vercoutter, Jean, *L'Égypte et la vallée du Nil, I, Des origines à la fin de l'Ancien Empire*, Paris: PUF, coll. Nouvelle Clio, 1992.
- Vandersleyen, Claude, *L'Égypte et la vallée du Nil, II, De la fin de l'Ancien Empire à la fin du Nouvel Empire*, Paris: PUF, coll. Nouvelle Clio, 1995.

Pour l'Égypte gréco-romaine, une récente monographie en français fait défaut, voir Günther Hölbl, *A History of the Ptolemaic Empire*, Londres/New York: Routledge, 2001 (*Geschichte der Ptolemäerreiches*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1994). •

# Trois cents ans après la seconde guerre de Villmergen: une page oubliée de l'histoire suisse?

Markus Furrer (Haute École pédagogique de Suisse centrale, Lucerne, et Université de Fribourg)

En 2012, le 300<sup>e</sup> anniversaire de la seconde guerre de Villmergen, dans l'ancienne Confédération, a été célébré. Cet événement a mené la Haute École pédagogique (HEP) du nord-ouest de la Suisse (Dominik Sauerländer), en collaboration avec celle de Lucerne (Peter Gautschi), ainsi que l'École cantonale de Wohlen (Josef Kunz), à évoquer des questions relatives aux aspects relevant de l'histoire académique, de la culture historique ou de l'histoire scolaire, dans le cadre d'un colloque tenu le 10 août 2012 à Wohlen.

Ce conflit militaire du début de l'époque moderne semble aujourd'hui paradoxal. D'un côté, il ne donne plus lieu à discussion et correspond à une sorte de «*non-lieu de mémoire*», même si un monument à la mémoire de cette guerre a été érigé en 1960 dans le village de Villmergen. Malgré la possibilité de localiser les lieux du combat dans le Freiamt, l'évocation du nom de la bataille ne suggère aucune image mentale aux habitants des lieux, contrairement aux batailles encore connues de Sempach ou de Morgarten, qui sont commémorées chaque année. Cependant, la journée d'étude a éveillé un grand intérêt, attirant plus de 100 participants et les représentations de la troupe de théâtre en plein air de Freiamt, Mit Chrüz und Fahne, tout comme les commémorations impulsées par le gouvernement argovien le 11 août 2012, ont suscité un grand intérêt.

À quel point ce conflit est-il refoulé et oublié aujourd'hui? Constitue-t-il en fin de compte une «*page oubliée*» de l'histoire? S'agit-il d'un lieu de mémoire «*refroidi*», au sens de Pierre Nora, qui peut donc se réchauffer, selon les circonstances? Quelle signification a-t-elle été donnée et est-elle encore donnée actuellement à cette bataille hautement sanglante – elle fit plus de 3000 morts – dans l'histoire de la Suisse?

Plusieurs études sur le conflit ont été publiées ces dernières années, abordant des aspects d'histoire régionale et militaire. La société d'histoire de Freiamt consacre sa publication annuelle pour 2012 à ce sujet<sup>1</sup>. En revanche, des approches plus globales, faisant le lien avec l'Europe, sont rares. Parmi elles, Thomas Lau inscrit l'événement dans un champ de tension entre nation et confessions, en Suisse et en Europe<sup>2</sup>.

En 1712, la Confédération était menacée de division en raison d'intérêts divergents entre villes et campagne. À ces tensions s'ajoutaient des oppositions confessionnelles. Le conflit entre les lieux réformés (Zurich, Berne, Genève et Neuchâtel) d'une part et le camp catholique (Lucerne, Uri, Schwyz, Unterwald,

1. Voir Anne-Marie Dubler *et al.*, «Der Zweiter Villmergerkrieg 1712, Unsere Heimat», *Jahresschrift der Historischen Gesellschaft Freiamt*, 79, 2012.

2. Thomas Lau, *Stiefbrüder. Nation und Konfession in der Schweiz und Europa (1656-1712)*, Cologne: Böhlau Verlag, 2009.

Zoug, Valais et le prince-évêque de Saint-Gall) d'autre part est parti à l'origine d'un soulèvement des sujets du Toggenbourg. Comme déjà en 1656 lors de la première bataille de Villmergen, les armées ennemies s'affrontèrent à nouveau en 1712 au même endroit, un lieu névralgique du Freiamt. Les catholiques y subirent une importante défaite. La Paix d'Argovie du 11 août 1712, que Thomas Lau considère comme une «*paix forcée*», imposée par les Bernois et les Zurichoïses, marqua la fin de la suprématie catholique qui prévalait jusqu'alors.

Si l'issue du conflit fut significative pour toute la Suisse de l'époque, la seconde bataille de Villmergen semble à peine assumer le rôle de lieu de mémoire suisse, au-delà de son importance locale. Pourquoi? Parce que la Suisse n'aime pas qu'on lui rappelle des moments de conflits internes ou parce que nous ne nous sentons pas concernés par les conflits d'avant l'époque contemporaine? La journée d'étude à Wohlen a permis d'approfondir ces questions.

Pendant longtemps, ce conflit à forte composante confessionnelle est resté tabou dans l'espace public suisse. Jusque dans les années 1970, les moyens d'enseignement étaient dominés par des enjeux confessionnels, ce qui, curieusement, conduisait plutôt à une éviction ou à une «*dilution*» de la représentation de ce conflit. L'irruption de processus narratifs nationaux et, simultanément, le refroidissement des oppositions confessionnelles ont alors favorisé un point de vue distancié et ont permis l'émergence de nouvelles questions sur la signification de ce lieu de mémoire.

Lors de sa conférence d'ouverture du colloque, Peter Gautschi a mentionné l'importance que le conflit militaire a pris dans les mémoires. Il a souligné que cet événement est devenu l'objet d'attention par sa représentation dans la culture historique et mémorielle, plus que par les apports de connaissances historiques qu'il occasionne. En effet, la seconde bataille de Villmergen est largement célébrée dans la

culture historique, comme en témoignent les commémorations actuelles. Dans les cours d'histoire, en revanche, les deux batailles de 1656 et de 1712 sont rarement abordées. Elles présentent pourtant un potentiel de mémoire pour l'enseignement de l'histoire qui devrait être exploité.

La première partie de la journée s'est tenue sur les lieux mêmes de la bataille de 1712. Toutefois, comme Dominik Sauerländer l'a souligné, le terrain s'est beaucoup transformé entre-temps. Les paysages sont sujets à de constantes transformations et leur aspect se modifie continuellement sous l'effet des interventions humaines, de telle sorte que nous ne retrouvons jamais la configuration originale des lieux. L'exploitation du terrain, les constructions, l'évolution de la flore, etc., ont fondamentalement métamorphosé le paysage entre 1712 et aujourd'hui. Néanmoins, à l'aide des indications détaillées de Dominik Sauerländer et grâce à la faculté d'abstraction des participants, le déroulement de la bataille s'est bien laissé reconstituer. Les causes de la défaite des catholiques donnent lieu à des controverses. Communément, on part du principe que le camp réformé progressiste disposait de troupes plus disciplinées, davantage formées et mieux armées. De nouvelles recherches induisent cependant des doutes et mettent l'accent sur un facteur de hasard qui aurait favorisé les Bernois.

Ce n'est qu'en 1960 qu'un monument a été dédié aux deux batailles de Villmergen. Dans sa *Topographie suisse des monuments*, Georg Kreis le classe sous la catégorie des «*guerres civiles*» et montre pourquoi le conflit n'a pu être objectivé que très tardivement<sup>3</sup>. Avant 1914, période foisonnante pour la monumentalisation du passé, il n'était pas suffisamment ancien et restait ainsi un tabou, dans un contexte d'oppositions confessionnelle et culturelle. Un premier projet a été envisagé

3. Georg Kreis, *Zeitzeichen für die Ewigkeit. 300 Jahre Schweizer Denkmaltopografie*, Zurich: NZZ Libro, 2008, pp. 342-346.

durant l'entre-deux-guerres, et, à la fin des années 1950, c'est l'Office du tourisme de Villmergen qui a érigé un symbole de mémoire – une fontaine à eau avec deux mains associées. Le monument a été conçu comme un mémorial de la réconciliation. «*Le moindre signe de l'une ou l'autre des confessions*»<sup>4</sup> a ainsi été soigneusement évité. Cela montre à quel point les conflits confessionnels se sont maintenus et tout le temps qu'ils ont mis à se refroidir.

C'est le domaine de l'histoire académique, de la culture historique et de l'histoire scolaire qui a fait l'objet des communications de l'après-midi. Thomas Lau (Université de Fribourg) a présenté un exposé sur la «*guerre oubliée*», décrit les résultats des recherches et évoqué le besoin de travaux concernant cette seconde bataille de Villmergen. À propos de ce conflit, qui a soulevé des enjeux concernant le sens même de l'ancienne Confédération, autant les significations initiales que les interprétations mémorielles plus tardives se révèlent plus complexes que ce qui avait été considéré jusque-là. La victoire ne peut plus s'interpréter seulement comme un produit de la modernité. Préciser les concepts et les idées permet de montrer comment les positions se sont définies. Ainsi, à des époques et dans des contextes différents, on a eu recours à différentes terminologies, telles que la «*guerre de Toggenbourg*», la «*guerre suisse*», la «*guerre de la Confédération*», la «*guerre des clercs*» ou la «*guerre de Villmergen*». Alors que, généralement, selon Thomas Lau, les aspects européens ne sont guère pris en considération – en l'occurrence la guerre de succession d'Espagne –, ce conflit de l'ancienne Suisse s'est déroulé dans le système ouvert des régimes européens du XVIII<sup>e</sup> siècle, contrairement à ce que la perspective nationale postérieure a suggéré.

Georg Kreis (Université de Bâle) a proposé une communication intitulée *Histoire suisse partagée – «Villmergen» et autres constellations*.

4. *Ibid.*, p. 344.

Il a fait référence à l'installation tardive du lieu de mémoire qui, vers 1959-1960, à l'époque de la guerre froide, s'est modifié dans le but de rendre hommage aux combattants.

Karin Fuchs (PHZ Lucerne), lors de sa présentation sur *Les batailles de Villmergen – un sujet pour l'enseignement actuel de l'histoire?*, a mis en avant, dans un premier temps, la place marginale de cette thématique dans l'enseignement de l'histoire, qui se reflète dans les moyens d'enseignement et les plans d'études. Elle a évoqué trois approches possibles pour transposer le sujet dans l'enseignement au secondaire II. La première adopte un point de vue mémoriel («*Bataille de Villmergen et mémoire*») et s'intéresse plus particulièrement aux manifestations mémorielles comme le théâtre en plein air ou les monuments. Une deuxième approche utilise la bataille de Villmergen pour traiter de la thématique de la Suisse et de ses religions/confessions. Une troisième porte sur la Suisse et les guerres et met en évidence la question des mercenaires. Il apparaît ainsi évident que l'événement offre une richesse de contenus pour l'enseignement avec une pluralité de thèmes et d'approches méthodologiques possibles.

Pirmin Meier a assuré la clôture du colloque et dressé, lors de sa conférence publique, un portrait des deux camps ennemis, interrogeant l'influence de la bataille sur l'émergence au XIX<sup>e</sup> siècle de la conscience de soi des Confédérés. Tout d'abord, il a fait référence à l'importance du conflit pour Genève et Neuchâtel, du côté de la Confédération réformée. Villmergen est longtemps restée en mémoire dans les deux camps, y compris pendant la guerre du Sonderbund de 1847. Pirmin Meier a proposé une description complexe du déroulement du conflit et mis en évidence les circonstances qui avaient mené à la guerre. Il a remis en question le motif d'une simple manipulation des représentations, qui avait été attribuée jusqu'à présent à l'Église catholique, et mis l'accent sur les décisions politiques autonomes des acteurs.

Le colloque de Wohlen a réfuté à sa manière l'idée selon laquelle Villmergen représenterait une page blanche, une page oubliée dans le paysage mémoriel. Mais Villmergen n'est pas pour autant un lieu de mémoire connu en Suisse. Ce sont les his-

toriennes et les historiens qui lui attribuent la fonction de lieu significatif du passé. Il lui manque un ancrage dans la mémoire, ce qui ne saurait toutefois l'empêcher de constituer une thématique significative du cours d'histoire. •

# Guerres, « nation » et « sentiment national » à la fin du Moyen Âge

Anne-Cécile Charritat et Pierre-Emmanuel Énard  
(Université Paris I, Panthéon-Sorbonne)

La France et le « *sentiment national* » se sont-ils forgés dans l'adversité, dans les affrontements, notamment ceux de la guerre de Cent Ans (1337-1453)? Une telle affirmation se retrouve dans les déclarations de certains hommes politiques à l'instar de Nicolas Sarkozy, notamment dans un discours de novembre 2009 à La Chapelle-en-Vercors (38), où l'ancien président établissait un lien entre les conflits de la guerre de Cent Ans, ceux de la Révolution et enfin de ceux de la Résistance. Tous avaient contribué à rassembler les hommes autour d'une même idée de la France, autour d'un même sentiment national.

En fait, il semble que cette idée fasse consensus dans de larges parties du monde « *profane* » et du monde « *savant* » de l'université. Un médiéviste comme Philippe Contamine affirme que la nation française, telle que nous l'entendons aujourd'hui, existait déjà à la fin du XV<sup>e</sup> siècle. Elle transcende même les clivages politiques, puisque des historiens marxistes, tel Guy Bois, corroborent à leur manière une telle affirmation.

Le succès de cette idée résulte d'une longue tradition dans l'enseignement de l'histoire en France qui débuta au cours de la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. C'est l'époque où quelques historiens, comme Ernest Lavisse, imprimèrent profondément et durablement les esprits de l'idée selon laquelle le patriotisme

français naquit durant cette période d'affrontement entre Anglais et Français.

C'est justement en prenant en compte l'historiographie de la notion de « *sentiment national* » (l'ancienne comme la nouvelle) que le colloque tenu à la Sorbonne le vendredi 1<sup>er</sup> mars 2013 entendait analyser les appartenances des hommes de la dernière phase de la guerre de Cent Ans. Il s'agissait aussi de faire appel aux « *regards extérieurs* » d'historiens allemands et anglais afin de sortir des schémas traditionnels.

Souhaitant éviter toute suridéologisation, les chercheurs ont voulu se demander si, plus qu'un sentiment national, l'articulation des fidélités des acteurs (hommes, princes, provinces, villes) n'était pas un concept plus opératoire en la circonstance. À cette fin, une genèse du terme « *nation* » a été établie. Ensuite, la discussion a porté sur les liens unissant la « *nation* » avec le territoire, avec la langue. Un second lien, celui reliant État, nation, royauté et obéissance a aussi été analysé.

Enfin, le colloque entendait de replacer l'usage de la notion de « *sentiment national* » par rapport à la place qu'occupaient et qu'occupent toujours les médiévistes dans le champ de la discipline historique.

Le terme « *nation* » ne peut échapper à une tentative d'historicisation. Or, une telle entreprise ne fut menée qu'avec parcimonie par ceux des médiévistes qui l'employèrent dans leurs travaux.

C'est d'abord une notion régionale/culturelle/linguistique utilisée par les clercs des universités depuis au moins le XII<sup>e</sup> siècle pour désigner juridiquement des catégories d'étudiants en fonction de leur origine géographique (Martin Kintzinger). Il en est fait usage ensuite dans les conciles du XV<sup>e</sup> siècle. Parallèlement, l'Église fit appel plusieurs fois à cette terminologie la « *nation allemande* » – dans le cadre des croisades contre les puissances musulmanes (les Turcs) qui abattaient l'Empire romain d'Orient (Claudius Sieber-Lehmann).

Dans le domaine germanique, un transfert du terme s'opéra toutefois du milieu ecclésiastique au milieu laïc, au cours du XV<sup>e</sup> siècle. À cette date, les puissances temporelles commencèrent à s'appuyer sur cette notion pour justifier certaines politiques (Claudius Sieber-Lehmann). Les cantons suisses en usèrent ainsi au cours de la guerre qui les opposa au duc de Bourgogne, Charles le Téméraire, comparant ce dernier au Turc avec tous les vices que l'imaginaire médiéval pouvait attribuer à cette figure. Le concept de « *nation* » amalgame ici des concepts ecclésiastiques avec des citations antiques. La défense de la « *nation allemande* », entendre « *ceux qui parlent un dialecte allemand* », est assimilée à un acte saint, voir sacré: « *Dieu aide les justes de la nation allemande du Saint-Empire romain germanique* » entendait-on dans les cantons.

L'utilisation de cette rhétorique appelle à s'interroger sur la notion de « *propagande de guerre* ». De nombreux travaux ont par le passé utilisé cette notion comme argument démontrant la réalité du « *sentiment national* » pendant la guerre de Cent Ans à travers les efforts des autorités pour cristalliser des populations autour d'une même menace. La peur, sous forme de stéréotypes, fut un argument d'autant plus fort qu'elle s'accroît dans les périodes de compétitions commerciales, militaires: elle met effectivement en lumière un attachement au pays que l'on défend (Claude Gauvard). La question de la peur amène à devoir repenser aussi la place des « *émotions* »,

de leurs usages, dans la construction du « *sentiment national* ».

Cette propagande doit dans un premier temps, être circonscrite à quelques aires de communication (Xavier Nadrigny). En effet, à une époque où la circulation des informations était aléatoire, les places publiques n'avaient accès qu'à des informations parcellaires: la « *propagande* » ne pouvait donc qu'être limitée. En outre, elle n'émane pas uniquement de la monarchie, mais est plutôt un discours collectif dont le contenu ne fait pas toujours référence explicitement ou implicitement à un quelconque « *sentiment national* » (Nicolas Offensardt). Charles VII, une fois Rouen occupée en 1449, met tout en œuvre pour démontrer que l'ennemi est bien l'Anglais, tendant à montrer que les Rouennais n'en étaient pas d'emblée convaincus (Élise Wintz). Les pouvoirs laïcs usèrent donc du terme « *nation* » plus dans l'optique de canaliser temporairement les partis et toutes les couches de la société autour d'un objectif commun (souvent un ennemi) plutôt que de les unir dans une même communauté politique pérenne. La ville médiévale est donc l'espace idéal pour forger une telle communauté grâce à ce discours: l'analyse d'un « *nationalisme du bas Moyen Âge* » (Claudius Sieber-Lehmann) doit prêter attention à l'implication des villes dans ce concept, par exemple à travers la relation entre le roi et ses bonnes villes (Laon, Riom, etc.).

Si l'on suit l'anthropologue italien Carlo Tullio-Altan (1916-2005), une nation est représentée par un territoire à peu près uni aussi bien sur le plan juridique que sur le plan linguistique.

D'une manière générale, l'unité territoriale s'impose à qui défend l'idée selon laquelle les nations anglaise et française naquirent dès la fin de l'époque médiévale. Une récente recherche met en avant ces territoires du royaume de France dont les conflits de la guerre de Cent Ans auraient forgé l'unité. Un nouvel espace dans lequel s'exprimerait une identité

ou un sentiment national dès la fin du XV<sup>e</sup> siècle. Le cas de la ville de Toulouse invite au contraire à penser un « *sentiment national* » en termes pluriels (Xavier Nadrigny) en démontrant que la réalité médiévale est celle d'un millefeuille dans lequel s'encastrent plusieurs territoires juridiquement différents et dont les contours ne nous sont qu'approximativement connus à causes de sources lacunaires. Dans le cas toulousain, on peut distinguer au moins trois appartenances dont les deux dernières sont sans doute les plus importantes: appartenance au royaume de France, appartenance au Languedoc, appartenance à Toulouse. En effet, ces deux dernières ont pour avantage d'être matérialisées par une muraille et des armoiries pour la ville et pour la province par une langue commune, la langue d'oc, par des États provinciaux. Le *regnum*, le royaume de France, est rarement cité sauf par des officiers royaux venus demander de l'aide pour sa défense. Il s'agit donc d'un patriotisme territorialement très limité (Martin Kintzinger), une version du patriotisme selon laquelle un Français du nord serait déjà un étranger.

Une même fragmentation se retrouve donc dans l'espace linguistique médiéval. La langue est pourtant l'un des arguments majeurs utilisés par les médiévistes pour démontrer la réalité du « *sentiment national* »: les *logos* n'est-il pas un des cinq critères indispensables pour définir une nation selon Carlo Tullio-Altan?

Les historiens britanniques des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles ont interprété l'adoption de l'anglais au dépend du français par les autorités anglaises au XV<sup>e</sup> siècle comme une rupture, une scansion décisive dans l'avènement de la nation anglaise. En effet, auparavant, la noblesse anglaise, à commencer par le monarque, s'exprimait en français, manière de montrer son attachement à ses origines normandes: dès lors, l'adoption de l'anglais démontrait la prise de conscience par les élites anglaises du destin commun qui les unissait avec le reste de la population pour lequel l'anglais était la langue commune.

En témoigneraient les nombreuses références à la volonté des Français de détruire la langue anglaise dès 1344 lors de la convocation du Parlement anglais, et ce jusqu'en 1388, thème qui fut repris par les Lords appelants. Cependant, cette conversion ne serait nullement motivée par un sentiment national, mais notamment pour des raisons purement économique et financière (Christopher Fletcher). Par ailleurs, l'usage du français par les hommes de loi et la noblesse anglaise répondait davantage à un souci de préserver un entre-soi qu'à l'aspiration de ces élites à s'implanter de part et d'autre de la Manche. Ainsi, contrairement au récit d'une historiographie qui marquait une scansion linguistique au cours du règne d'Henry V, le français resta, et pour longtemps encore, la langue de la *Common Law*, celle de la législation du roi et du Parlement, et ce malgré une percée de l'anglais durant le règne, ce qui permit au français de demeurer une langue vivante en Angleterre.

Enfin, l'émergence d'un sentiment national au XV<sup>e</sup> siècle suppose qu'un ou des acteurs auraient agi en conséquence et/ou pris en charge sa formation: en l'occurrence, l'historiographie a mis l'accent sur le peuple et les monarchies (en Angleterre et en France).

L'interprétation donnée sur les révoltes dans la Normandie anglaise, et en particulier l'insurrection dans le Pays de Caux (1435), a permis, notamment, de soulever un ultime point: l'existence, soulignée par l'historiographie, d'une dissension entre le peuple et ses élites au XV<sup>e</sup> siècle dans le rapport à la « *nation* ». Selon certains (d'Eugène Déprez à Guy Bois), le sentiment national serait le fruit de part et d'autre d'un peuple « *patriote* » quand les élites obéissaient encore à des logiques de classe (alliances, réseaux). Rappelons ainsi la citation de Victor Duruy en 1874: « *Ce que les grands ne faisaient pas, les petits le firent.* » On retrouve ici ces enjeux: c'est le peuple toulousain qui aurait poussé ses édiles à se ranger clairement derrière Charles VII en 1429 et de lui fournir l'aide que ses émissaires venaient négocier ou

c'est la population anglaise qui a pressé ses élites d'adopter sa langue dans tous les actes officiels (Christopher Fletcher). Depuis plusieurs décennies, l'historiographie est revenue sur cette interprétation binaire de la situation : s'il convient de ne pas nier certaines dissensions sociales, elles ne s'inscrivaient pas pour autant dans la perspective d'un décalage sur l'idée de nation.

La reconquête de la Normandie par Charles VII (1449-1450) est présentée comme le terme d'une « *occupation anglaise* », terminologie apparemment corroborée par les révoltes paysannes dans cette même province une décennie auparavant. L'interprétation la plus courante est celle d'une monarchie qui, en reprenant la région à Henry VI, contribuerait à la formation du sentiment national en libérant les populations « *opprimées* ». Un examen approfondi des sources invite toutefois à reconsidérer cette réflexion : si les lettres de la chancellerie de Charles VII mentionnent une « *occupation anglaise* », elles indiquent la volonté du souverain de rétablir avant tout la continuité dynastique, interrompue par la conquête d'Henry V en 1415-1417 (Élise Wintz). En effet, Rouen est considéré comme un sujet ayant trahi le roi et sa couronne : ce dernier accorde une *abolicion*, autrement dit son pardon. Par ailleurs, la consultation des registres des délibérations du Conseil municipal de cette place clé pour la reconquête de la Normandie rappelle que, loin d'avoir ouvert spontanément ses portes au roi de France, la ville a surtout négocié son ralliement (par le renouvellement de sa charte) et l'a négocié en position de force dans la mesure où le Bien Servi avait impérativement besoin de son concours pour reprendre les territoires perdus avec le Traité de Troyes (1420). Il n'y pas d'arguments « *nationaux* » dans les négociations. La faiblesse de l'appareil de l'État est bien visible dans l'impossibilité de mener une politique absolutiste. Dès lors, les monarchies n'auraient pu imposer à tant de partis un « *sentiment national* » : la situation les forçait à

appliquer, à coup d'arguments, une politique du consensus avec ces factions (Jean-Marie Le Gall) dans l'espoir de trouver l'accord commun qui garantit le retour de l'harmonie parmi les hommes. L'État se construit donc dans la pratique administrative, judiciaire et dans la guerre chacun apportant sa spécificité. L'exemple de Rouen invite à considérer la nation avant tout du point de vue de l'obéissance : une entité à qui l'impôt est versé, qui rend la justice et ordonne la mobilisation des hommes (Hervé Drevillon). Un point de vue « *global* », « *inter-national* » du Moyen Âge et de la relation entre les États et les pouvoirs n'a d'ailleurs pas besoin d'histoire « *nationale* » pour se développer (Martin Kintzinger). Le tout se pense autrement que la somme des parties. D'un autre point de vue, les dynasties n'ont pas pour ambition de s'enfermer dans les nations, dans un territoire donné (Jean-Marie Le Gall).

Au final, l'ensemble des interventions de ce colloque invitait avant tout à se poser la question de savoir ce que c'est qu'être Français au XV<sup>e</sup> siècle plutôt que celle de la constitution de la nation française ?

Les analyses montrent que cette « *identité* » est très loin d'être fixée à cette époque. Interprétée jusqu'à récemment comme une guerre entre peuples, la guerre de Cent Ans est d'abord et surtout une guerre entre partis, dont aucun n'a pour projet politique de créer un peuple français, pas plus que parallèlement en Angleterre, en Suisse, il n'existe la volonté de former un peuple. Une guerre donc qui résulte des écheveaux tissés par des réseaux de fidélités complexes dont les acteurs n'avaient certainement pas une vision globale. Certes, ces affrontements ont cristallisé des populations, mais certainement pas autour d'un projet politique à long terme : l'un des travers des historiens attachés au « *sentiment national* » est la tentation téléologique qui les amène à plaquer des désirs assez contemporains sur les hommes du XV<sup>e</sup> siècle et celle, un peu vaine faute d'archives et de méthodes suffisantes,

de sonder les cœurs. Le lien vis-à-vis du roi est d'abord personnel, il se pose en termes d'obéissance et d'allégeance. En somme, le Français est avant tout, à cette époque, un régnicole, un partisan du roi de France: le terme d'ailleurs ne prend nullement en compte des aspects ethniques (Jean-Marie Le Gall).

Il convient donc de dépolitiser le terme de «*nation*», de sortir de l'idée de l'essence éternelle de la nation, forgée au XIX<sup>e</sup> siècle. La «*nation*», durant le bas Moyen Âge désignerait plutôt un sentiment d'appartenance à une communauté, sentiment qui peut d'ailleurs se révéler fort éphémère, déterminé par une conception plurielle du rapport à l'État. L'une des meilleures preuves réside dans cet exemple: les archives toulousaines ou rouennaises ne mentionnent pas de «*Français*», alors qu'elles parlent paradoxalement d'«*Anglais*» pour marquer leur rejet (Xavier Nadrigny, Élise Wintz).

Le rôle du médiéviste dans la conceptualisation de l'idée de «*nation*» a été fondamental. Elle répondait probablement à une attente des deux côtés de la société: chez les médiévistes eux-mêmes et dans la population. Pour les uns, il s'agissait de conforter une position rendue instable par le fait que la longue époque médiévale est une création historiographique et peu paraître lointaine lorsqu'il s'agit de défendre un discours «*national*». D'un autre côté, ces médiévistes obéissaient aussi à une demande émanant de publics désireux d'un récit qui établisse l'antériorité de la nation française – ou du moins sa très longue existence – sur toutes les autres pour des raisons évidentes de prestige: les rivalités entre puissances européennes au tournant des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles contraignaient à chercher des arguments pour s'imposer face aux concurrents. •

# Le cartable de Clio

**Usages publics  
de l'histoire**



# Rien de plus inconnu que le connu? Remarques sur les échos médiatiques de quelques images tirées d'un dossier électronique des Documents diplomatiques suisses sur la Shoah

Sacha Zala et Marc Perrenoud (Documents diplomatiques suisses)<sup>1</sup>

*À l'occasion de la Journée de la mémoire de la Shoah du 27 janvier 2013, un dossier électronique mis en ligne par le groupe de recherche des Documents diplomatiques suisses (DDS), en particulier six photographies de mai 1942, a eu un large écho médiatique en Suisse et à l'étranger<sup>2</sup>. Les journaux ont publié des articles qui comportent quelques erreurs et qui méconnaissent l'état des recherches sur la politique face aux réfugiés pendant la Seconde Guerre mondiale. Par cette contribution, le directeur et le conseiller scientifique du groupe de recherche des DDS prennent position dans ce débat.*

Le 27 janvier 1945, le camp de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau a

été libéré par les troupes soviétiques. Le 27 janvier est devenu la Journée internationale dédiée à la mémoire des victimes de l'Holocauste. Il peut être utile de rappeler que cette Journée de la mémoire est une relative nouveauté. Alors qu'une loi israélienne de 1959 a institutionnalisé la Journée du souvenir des victimes et des héros de la Shoah, une telle journée ne fut introduite qu'en 1996 en Allemagne et en 2000 en Italie. Sur le plan international, la Journée de la mémoire a été initiée par une résolution du Conseil de l'Europe en 2000 et une décision des ministres de l'Éducation des États membres du Conseil de l'Europe en 2002. Il s'agissait de mettre en place une Journée du souvenir de l'Holocauste et de prévention des crimes contre l'humanité et de mettre à disposition du matériel didactique. En novembre 2005, l'Assemblée générale des Nations Unies a approuvé une résolution pour que chaque année, le 27 janvier soit célébrée la Journée internationale dédiée à la mémoire des victimes de l'Holocauste. Ainsi, cette journée est organisée depuis 2006 à travers le monde.

Dans les écoles suisses, la Journée de la mémoire est organisée depuis 2004. La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a diffusé sur son site un guide ainsi que différentes informations supplémentaires et du matériel d'enseignement; parmi d'autres indications s'y trouve la base

1. Adresses des auteurs: Documents diplomatiques suisses, Hallwylstrasse 4, 3003 Berne; [sacha.zala@dodis.ch], [marc.perrenoud@dodis.ch]. Cet article a d'abord été publié en allemand dans *Schweiz. Zeitschrift für Geschichte (Revue suisse d'Histoire)* vol. 63, 2013, N° 1, pp. 96-103. Nous remercions le rédacteur de la *Revue suisse d'histoire* et les Éditions Schwabe d'avoir autorisé cette publication.  
2. Ce dossier avec des photographies se trouve en ligne sous: [www.dodis.ch/32108]. Sur les échos médiatiques, cf. SRF *Tageschau* du 27 janvier 2013 [www.dodis.ch/ddis/1846] et SRF *Tageschau* du 28 janvier 2013 [www.dodis.ch/ddis/1848]. En réaction à la séquence du 27 janvier, la Schweizerische Depechenagentur/ATS a publié une dépêche d'agence qui a été reprise par presque tous les médias nationaux en Suisse. Par le biais de l'Agence France-Presse et d'autres agences internationales d'informations, cette dépêche a été diffusée à travers le monde par des sites en ligne et par des journaux imprimés. Des articles se trouvent dans les archives médiatiques sur le site des DDS: [www.dodis.ch/ddis/1123], consulté le 14 juillet 2013.

de données des Documents diplomatiques suisses<sup>3</sup>. En fait, dès le début de 2004, le groupe de recherche des DDS a mis en ligne des documents dans un dossier électronique intitulé «*La Suisse, les réfugiés et la Shoah*»<sup>4</sup> afin de préparer la Journée du 27 janvier et de fournir du matériel didactique au corps enseignant. Il s'agit de documents édités dans les volumes de la première série des DDS (1848-1945) et de sources complémentaires qui étaient citées dans les volumes imprimés. C'est par exemple une lettre du conseiller fédéral Marcel Pilet-Golaz du 16 septembre 1942, qui est le document N° 238 dans le volume XIV des DDS et qui est aussi désormais en ligne [www.dodis.ch/11990]. Deux documents cités dans les notes de bas de page dans le volume XIV sont aussi disponibles en ligne depuis le 16 janvier 2004: la lettre des écolières de Rorschach du 7 septembre 1942 [www.dodis.ch/12054] et un projet de réponse sévère du conseiller fédéral Édouard de Steiger du 14 septembre 1942 [www.dodis.ch/12055].

Afin de contribuer à la Journée de la mémoire, le groupe de recherche des DDS a complété chaque année ce dossier électronique sur la Shoah. Les photographies de mai 1942 citées plus haut [www.dodis.ch/32107] et [www.dodis.ch/32108] ont été mises en ligne en janvier 2011. Dès lors, ce dossier a été cité à plusieurs reprises par des médias<sup>5</sup>.

Afin de faciliter les recherches, le *Rapport Ludwig*, publié en 1957 (en allemand et en français) sur «*La politique pratiquée par la Suisse à l'égard des réfugiés au cours des années 1933 à 1955*» a été numérisé et mis en ligne en novembre 2006 [www.dodis.ch/17417].

3. Cf. [http://enseignement.educa.ch/fr/journee-de-memoire-de-l-holocauste], consulté le 14 juillet 2013.

4. Cf. [www.dodis.ch/fr/dossiers-thematiques/dossier-la-suisse-les-persecutions-nazies-et-la-shoah], consulté le 15 juillet 2013.

5. Le dossier électronique est cité dans *L'Hebdo* du 19 janvier 2011 [http://bit.ly/g2CVBF] et en 2012 par divers médias (cf. dans les archives médiatiques des DDS sous [www.dodis.ch/dds/1123], notamment par exemple Radiotelevisione svizzera RSI, *Telegiornale*, 27 janvier 2012 [www.dodis.ch/dds/1599] ou *Le Temps*, 3 février 2012.

Le volume XIV des DDS contient, en page 722, un long extrait du célèbre rapport du 30 juillet 1942 [www.dodis.ch/11987]. Robert Jezler, qui était alors l'adjoint d'Heinrich Rothmund, le responsable de la politique fédérale à l'égard des étrangers, y écrit notamment que:

«*Ces derniers temps, nous n'avons plus pu nous résoudre à ces refluxements. La concordance et la fiabilité des rapports sur la manière dont on procède aux déportations et sur la situation des milieux juifs à l'Est sont tellement atroces qu'il faut comprendre les efforts désespérés des réfugiés de se soustraire à ce destin, et qu'il devient dès lors presque impossible d'assumer la responsabilité d'une expulsion. Particulièrement grave semble être la situation actuelle des Juifs dans les régions occupées par l'Allemagne, dans le Protectorat, en Hollande, en Belgique et dans le Nord de la France. Les Juifs qui y vivent ne savent pas si, d'une heure à l'autre, ils ne vont pas être déportés, pris en otage ou même tué sous n'importe quel prétexte.*»<sup>6</sup>

C'est ce dossier électronique [www.dodis.ch/dds/8] qui, dans les débats de 2013 sur de prétendues nouvelles informations sur l'histoire de la politique suisse d'asile pendant la Seconde Guerre mondiale, a été cité à maintes reprises par différents médias. Or, ces informations ne sont pas du tout nouvelles. Depuis le début des travaux pour l'édition des *Documents diplomatiques suisses*, la question de l'extermination des Juifs a fait partie de l'horizon de recherche des historiens associés à ce projet. En 1979, après la diffusion de la série américaine *Holocaust*, le professeur Jean-Claude Favez, qui a dirigé les deux volumes sur les années 1930 à 1936, a publié, avec son collègue Ladislas Mysyrowicz, une série d'articles sur la Suisse et l'extermination des Juifs. Sous le titre «*Que savait-on en Suisse, en 1942, des crimes commis par les nazis?*», ils ont publié, dans le *Journal de Genève* du 21 avril 1979, des extraits d'un interrogatoire d'un

6. Traduction du texte original en allemand qui se trouve à la page 18 du rapport du 30 juillet 1942, désormais en ligne: [www.dodis.ch/35731].

déserteur allemand en février 1942 avec un dessin des exécutions massives en Ukraine<sup>7</sup>.

Des documents supplémentaires ont été trouvés au cours des consultations de longues séries de dossiers pour la préparation des volumes XIV et XV. Roland Blättler, qui y a travaillé de 1980 à 1983, a trouvé une notice du 17 novembre 1942 sur un entretien du diplomate suisse Felix Schnyder avec un homme d'affaires suisse, Alphons Burri, qui a rencontré en Allemagne un industriel allemand:

*«Zimmermann s'est exprimé ensuite très ouvertement sur les épouvantables persécutions contre les Juifs et a répété la rumeur selon laquelle ce qui est en préparation serait le gazage de tous les Juifs de sexe masculin de 16 à 60 ans.»*<sup>8</sup>

Puis Catherine Krüttli-Tüscher, qui travailla pour les DDS en 1984 et 1985, étudia les dossiers sur la politique militaire. Dans la série des *«Berichte der schweiz diplomatischen und konsularischen Vertretungen im Ausland an das EMD und die Nachrichtensektion»*, elle commanda, notamment, le dossier *«Köln, 1940-1949»*. Elle trouva ainsi les photographies envoyées par le consul de Suisse à Cologne, Franz Rudolf von Weiss, en mai 1942. Dans sa lettre manuscrite au colonel Roger Masson, il écrit:

*«Je me permets de vous faire parvenir ci-joint, à titre strictement confidentiel, quelques photographies prises sur le front russe. L'une représente l'exécution de Polonais, les autres montrent la sortie de wagons allemands de cadavres de Juifs après avoir été asphyxiés.»*<sup>9</sup> (E 27/19564).

7. Ce dessin est publié dans le volume XIV des DDS, p. 982. Il est aussi publié dans Barbara Bonhage, Peter Gautschi, Jan Hode et Gregor Spuhler, *Hinschauen und Nachfragen – Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen*, Zurich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2006. Cet ouvrage se réfère aux DDS.

8. Document original en allemand: «Zimmermann hat sich dann auch über die schrecklichen Judenverfolgungen ganz offen geäußert und auch das Gerücht wiedergegeben, dass als nächste Massnahme die Vergasung aller männlichen Juden von 16-60 Jahren in Aussicht genommen sei.» CH-BAR#E2001D#1000/1553#445\*, dossier «Nationale Bewegung der Schweiz. Die Prozesse», Notice du 17 novembre 1942, citée par Mauro Cerutti in «La Suisse terre d'asile?», *Revue d'histoire de la Shoah: le monde juif*, N° 163, 1998, p. 35.

Ces photographies très choquantes posent aussi un problème historiographique: ni l'auteur, ni le lieu, ni la date de ces photographies ne sont précisés. De 1990 à 1992, Gaston Haas mène des recherches qui aboutiront à sa dissertation achevée en 1992 et publiée en 1994, *«Wenn man gewusst hätte, was sich drüben im Reich abspielte». 1941-1943. Was man in der Schweiz von der Judenvernichtung wusste*<sup>10</sup>. La lettre de von Weiss est citée à la page 71 et analysée à la page 72. Dans la conclusion de son livre, Haas mentionne cette série de photographies: *«Die den Auslad vergaster Juden aus Viehwaggons dokumentierte»* (p. 265)<sup>11</sup>.

Au début des années 1990, des collaborateurs de l'Holocaust Memorial Museum de Washington sont venus aux Archives fédérales à Berne. À cette occasion, ces photographies leur ont été montrées par Marc Perrenoud, collaborateur des DDS. Ils ont précisé, par une lettre du 10 octobre 1994, qu'il s'agit des victimes du pogrom de Jassy en 1941 qui ont été enfermées, entassées dans des wagons et sont mortes d'étouffement. Il ne s'agirait donc pas de cadavres provenant des chambres à gaz. En mai 1997, le volume XIV des DDS a été publié par Mauro Cerutti, Antoine Fleury et Marc Perrenoud. On y trouve plusieurs rapports sur les persécutions antisémites et sur les massacres massifs. La lettre de von Weiss du 14 mai 1942 est citée à la page 396, dans la note 2.

Puis le livre de Katri Burri et Thomas Maissen (en collaboration avec les Archives fédérales suisses), *Bilder aus der Zeit 1939-1945*<sup>12</sup>, est publié en 1997<sup>13</sup>. À la page 39, ces photographies sont présentées ainsi: *«Im Frühling 1942 sind die*

9. CH-BAR, E 27/19564. Désormais [www.dodis.ch/32107].

10. Deuxième édition avec une préface de juin 1997 [www.dodis.ch/14856].

11. Série de photographies *«qui documente que des Juifs gazés sont extraits de wagons à bestiaux»*.

12. Publié par NZZ Verlag à Zurich.

13. Le volume XIV et les autres volumes des DDS sont cités à la page 252 dans la bibliographie.

ersten Photographien greifbar: Franz-Rudolf von Weiss, der Schweizer Konsul in Köln, schickt dem Geheimdienstchef Masson die hier abgedruckten Bilder von vergastem Juden, die aus Viehwaggons die hier abgedruckten Bilder von vergastem Juden, die aus Viehwaggons ausgeladen werden» (p. 39)<sup>14</sup>. La lettre de von Weiss du 14 mai 1942<sup>15</sup> et trois photographies sont publiées en pages 43 à 45.

En 1998, Daniel Bourgeois publie un recueil de ses articles sous le titre *Business helvétique et troisième Reich: milieux d'affaires, politique étrangère, antisémitisme*<sup>16</sup>. Il y publie un article paru en 1997 dans la *Revue d'histoire de la Shoah* et un cahier d'images qui comprend les photographies de mai 1942. Il y signale qu'elles ont été publiées en 1997 par Burri et Maissen. Adjoint scientifique aux Archives fédérales depuis les années 1970, Bourgeois était très bien informé des recherches menées par les collaborateurs des DDS qu'il conseillait. En signalant ces photographies dans son article de 1997, il précise qu'il a :

«longtemps cru que ces photographies étaient un des premiers témoignages du gazage des Juifs dans des véhicules spéciaux, mais selon le Musée de l'Holocauste de Washington, elles ont été prises lors du pogrom de Jassy en Moldavie en juillet 1941».

La différence entre «asphyxiés» et «gazés» est ainsi soulignée par Bourgeois dans ce recueil qui va être traduit en allemand et publié en 2000<sup>17</sup>.

En décembre 1996, la Commission indépendante d'experts Suisse-Deuxième Guerre mondiale (CIE) est constituée par le Parlement

et ses membres nommés par le Conseil fédéral<sup>18</sup>. Le professeur Jean-François Bergier, qui avait dirigé le volume XIII (1939-1940) des DDS publié en 1991, demande immédiatement à Marc Perrenoud, qui avait travaillé pour les quatre volumes des DDS sur les années 1939 à 1947, d'être le conseiller scientifique de la Commission.

Dans son rapport intermédiaire sur les réfugiés publié en décembre 1999, la CIE cite, à la page 86, la lettre du 8 mai 1942 de von Weiss au sujet des photographies représentant «la sortie de wagons allemands de cadavres de Juifs qui ont été asphyxiés».

Dans la note 61, la CIE précise que : «Selon la lettre du 10 octobre 1994 de l'Holocaust Memorial Museum aux Archives fédérales suisses, il s'agit des victimes du pogrom de Jassy en 1941, qui ont été enfermées, entassées dans des wagons et sont mortes d'étouffement. Il ne s'agirait donc pas de cadavres provenant des chambres à gaz.»<sup>19</sup>

À l'instar de Bourgeois, la CIE reste prudente et n'affirme pas qu'il s'agit de Juifs gazés comme l'ont écrit Haas et Maissen.

Au sujet de von Weiss, il convient de remarquer que dans le livre publié en 2001 de Schmitz et Haunfelder se trouve un rapport du 24 juin 1942 dans lequel il écrit au sujet de la déportation des Juifs de Cologne :

«Von meinem Gewährsmann, der die deutsche Stelle in dieser Judenfrage vertritt, wird angenommen, dass dieser Transport inzwischen vergast worden ist, da seitdem keine Nachrichten in Köln über dessen Verbleib eingetroffen sind.»<sup>20</sup>

Selon l'Holocaust Memorial Museum, ces photographies ont été prises en été 1941

14. «Au printemps 1942, les premières photographies sont disponibles: Franz-Rudolf von Weiss, le Consul suisse à Cologne, envoi à Roger Masson, le chef des services secrets, les photographies reproduites dans le présent ouvrage de Juifs gazés qui sont extraits de wagons à bestiaux.»

15. Le mot «asphyxiés» est traduit «erstickt».

16. Lausanne: Éditions Page deux; Genève: Le Courrier, 1998 [www.dodis.ch/14718].

17. Daniel Bourgeois, *Das Geschäft mit Hitlerdeutschland. Schweizer Wirtschaft und Drittes Reich*, Zurich: Limmatverlag, 2000 [www.dodis.ch/14753].

18. Cf. Thomas Maissen, *Verweigerte Erinnerung, Nachrichtenlose Vermögen und die Schweizer Weltkriegsdebatte 1989-2004*, Zurich: NZZ-Verlag, 2005.

19. La version de 1999 est consultable en ligne: www.uek.ch. En 2001, la version définitive de ce rapport est publiée: Unabhängige Expertenkommission Schweiz – Zweiter Weltkrieg: *Die Schweiz und die Flüchtlinge zur Zeit des Nationalsozialismus*, Zurich, 2001 (Veröffentlichungen der UEK, 17), sur ces photographies et la lettre du 14 mai 1942, cf. pp. 114-115. Elles sont aussi citées dans le rapport final de la CIE publié en 2002, pp. 109-110 et 158.

après la tuerie de Jassy (en roumain: Iasi). Dans cette ville roumaine proche de la frontière avec l'URSS, un pogrom débute le 26 juin 1941, avec la participation des autorités roumaines et de militaires allemands. Puis, le 30 juin 1941, environ 2500 Juifs sont entassés dans un premier train qui parcourt la campagne sous une chaleur torride. Plus de 1400 personnes périssent de faim, de soif et d'asphyxie; les cadavres sont déchargés lors de sept arrêts du train, qui arrive finalement le 6 juillet à destination. Dans un second train de la mort, 1902 Juifs sont entassés. Le désespoir, la soif et la chaleur provoquent la mort de 1194 personnes<sup>21</sup>. Le nombre total de victimes du pogrom varie selon les estimations de 3200 à 14850<sup>22</sup>. Ce massacre, qui s'est déroulé pendant plusieurs jours et à plusieurs endroits, suscita des rapports diplomatiques français dès le 20 juillet 1941<sup>23</sup>. Le ministre de Suisse en Roumanie, René de Weck, fut aussi informé de ce massacre.

Les photographies impressionnantes du pogrom de Jassy s'insèrent parmi les informations dont pouvaient disposer les autorités suisses sur les massacres massifs de Juifs. Dès la fin de l'automne 1941, des informations s'accumulent avec de plus en plus de précision et de clarté. La publication de ces photographies ne change pas l'état des recherches. La politique face aux réfugiés était déjà critiquée pendant

la guerre par une partie de la population. Elle suscita un tel scandale en 1954, après la publication des documents saisis par les Alliés en Allemagne au sujet de l'accord sur le tampon «J», que le Parlement exigea du Conseil fédéral un rapport qui sera publié en 1957 et connu comme le *Rapport Ludwig*<sup>24</sup>. De plus, le *Rapport Bonjour*, publié en 1970, analyse de manière globale et critique la politique d'asile<sup>25</sup>. On peut donc aller jusqu'à affirmer que la politique face aux réfugiés constitue un des thèmes les plus étudiés de l'histoire de la Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale, ce qui explique que la CIE ait pu publier en décembre 1999 un rapport intermédiaire fondé sur de nombreuses recherches sur la Suisse et les réfugiés à l'époque du national socialisme.

Depuis la fin des années 1990, les discussions sur la Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale font apparaître des différences de temporalités et de références parmi les multiples acteurs: ce qui apparaît comme nouveau pour les journalistes est souvent connu depuis longtemps par les historiens<sup>26</sup>. Thomas Maissen a étudié le mécanisme de cette agitation médiatique et a souligné la différence entre document «nouveau», «déclassifié» et «consultable»<sup>27</sup>. Un phénomène analogue s'est produit au sujet des photographies du pogrom de Jassy: il ne s'agissait pas de sources «nouvelles» ou «qui viennent d'être déclassifiées», mais de

20. (Note de la. 120.) Markus Schmitz et Bernd Haunfelder, *Humanität und Diplomatie. Die Schweiz in Köln 1940-1949*, Munster: Aschendorff Verlag, 2001, p. 179 [www.dodis.ch/14854]. «Selon mon répondant, qui représente la position allemande sur la question juive, il est admis que les personnes qui sont ainsi transportées sont ensuite gazées; c'est pourquoi on ne reçoit à Cologne plus aucune information sur eux.»

21. Radu Ioanid, *La Roumanie et la Shoah: destruction et survie des Juifs et des Tsiganes sous le régime Antonescu, 1940-1944*, Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2002, pp. 103-115.

22. *Final Report of the International Commission on the Holocaust in Romania. Presented to Romanian President Ion Iliescu*, 11 novembre, Bucarest, 2004. En ligne: [http://bit.ly/124DkkY], pp. 20-22.

23. Carol Iancu, *La Shoah en Roumanie: les Juifs sous le régime d'Antonescu (1940-1944): documents diplomatiques français inédits*, Montpellier: Université Paul Valéry, 2000, pp. 23-24 et 142-144.

24. Sacha Zala, *Gebändigte Geschichte. Amtliche Historiographie und ihr Malaise mit der Geschichte der Neutralität. 1945-1961*, Berne, 1998 (Dossier des Archives fédérales suisses, vol. 7), pp. 69-71.

25. Edgar Bonjour, *Histoire de la neutralité suisse*, vol. VI, traduction française, Neuchâtel: La Baconnière, 1970, pp. 9-40.

26. Sur ces différences structurelles de temporalités, cf. Marc Perrenoud, «Switzerland, the Third Reich, Apartheid, Remembrance and Historical Research: Certainties, Questions, Controversies and Work on the Past», *Politorbis*, Berne: DFAE, vol. 50, N° 3, 2010, pp. 193-206 [http://bit.ly/YQ4veD]. Voir aussi Marc Perrenoud, «Or, diamant et refoulements: les historiens suisses et la Seconde Guerre mondiale», in *L'historien, l'historienne dans la cité*, Lausanne: Antipodes, 2009, pp. 153-175.

27. Thomas Maissen, *Verweigerte Erinnerung...*, op. cit., pp. 204 ss.

documents qui sont librement consultables depuis l'entrée en vigueur du règlement pour les Archives fédérales suisses du 24 octobre 1973. C'est pourquoi elles étaient, depuis au moins la moitié des années 1980, connues par les spécialistes qui travaillaient avec le groupe de recherche des *DDS* et avec les

fonds des Archives fédérales suisses. Le grand écho médiatique que ces photographies, disponibles en ligne sur [dodis.ch](http://dodis.ch) depuis 2011, ont eu à l'occasion de la Journée de la mémoire de la Shoah de 2013 montre clairement qu'elles étaient restées inconnues d'une grande partie de la population. •

# Une exposition sur la grève des Ateliers CFF de Bellinzone en 2008: quand l'histoire immédiate et l'histoire ouvrière s'exposent

Charles Heimberg (Université de Genève)

En 2008, la ville tessinoise de Bellinzone a connu un important mouvement de grève dans les ateliers mécaniques de CFF Cargo, lieu de maintenance et de réparation du matériel roulant des chemins de fer helvétiques. La fermeture des lieux était programmée par les managers des CFF au nom des principes tout-puissants de la rentabilité économique. Mais le personnel s'est rebellé, bientôt suivi par une vague de solidarité étendue à la région tout entière<sup>1</sup>.

L'issue de ce conflit social au caractère défensif – il fallait défendre des postes de travail et la présence d'une activité économique dans la région – a été apparemment positive:

Résultats de la seconde partie de la table ronde:

«1. Le plan de restructuration du 7 mars a été définitivement retiré.

2. Les locomotives et les wagons restent à Bellinzone dans le cadre des CFF.

3. Les lettres d'intention adressées au privé ont été déchirées.

4. 10 millions d'investissement à Bellinzone.

*Justice est faite!*

*Bas les pattes!»*<sup>2</sup>

1. Nous reprenons ici quelques éléments introductifs tirés de Charles Heimberg, «Giù le mani dall'officina! E poi?», *Archivio storico ticinese*, Bellinzone: Casagrande, Seconda Serie, N° 144, 2008, pp. 262-266.

2. D'après l'expression-slogan de tout le mouvement: «Giù le mani!»

En tout cas, la lecture du site [<http://giulemani.forumattivo.com>] (consulté en septembre 2008) dont cette citation a été tirée ne laissait à l'époque aucun doute: la victoire des travailleurs avait été totale.

Pourtant, si l'on y réfléchit davantage, cet état des lieux est un peu plus contrasté. Il pourrait même nous faire penser à un oxy-more, à une sorte de victoire dans la défaite.

C'est en effet un plan de démantèlement social et de licenciement qui a été retiré. Mais pour combien de temps? Les locomotives et les wagons sont restés sur place et les lettres proposant la privatisation de ce service public sont certes détruites, mais jusqu'à quel prochain épisode?<sup>3</sup>

Cela dit, la lutte des ateliers de CFF Cargo à Bellinzone a été exceptionnelle à plusieurs égards. Elle fait partie de ces moments un peu magique de l'histoire sociale au cours desquels les subalternes relèvent la tête, les barrières tombent, les divisions habituelles s'estompent et les craintes individuelles s'effacent. Le défi est ainsi lancé et tout devient possible. De tels moments sont insolites et l'on sait qu'ils ne durent pas. Mais ils peuvent marquer durablement les consciences et influencer les rapports de force à venir après avoir ouvert des horizons inédits.

3. Les accords étant arrivés à échéance, cette affaire pourrait être amenée à rebondir.

Comme c'est souvent le cas, le mouvement de grève de Bellinzone a été l'expression d'une radicalisation de la base ouvrière à l'égard des organisations syndicales traditionnelles. Il a donné lieu à des formes d'organisation et de démocratie directes qui sont typiques de ces contextes de mobilisation collective au cours desquels la médiation, souvent bureaucratique, des représentants syndicaux ne passe plus. Dans ce cas, sous la pression du mouvement, les syndicats ont joué le jeu. Ce qui n'est pas sans importance dans la mesure où ils assument également un rôle déterminant dans les phases de démobilisation. Mais l'émergence de ce mouvement social spontané n'en constitue pas moins un signe des limites de l'échec de la politique contractuelle des syndicats en Suisse dans un contexte de démantèlement social très défavorable aux droits des plus démunis.

Ce qui a été le plus remarquable dans le mouvement de Bellinzone, outre le soutien populaire que nous évoquerons plus loin, c'est bien sûr la formidable dynamique d'appropriation et d'affirmation de la dignité ouvrière et des droits sociaux et économiques les plus élémentaires du monde du travail qu'il a représentée. Ses formes ont été à la fois imaginatives et pédagogiquement intéressantes, à la fois très simples et très riches de significations. À commencer par les deux slogans qui l'ont marqué: «*Giù le mani!*», c'est la dénonciation explicite d'une spoliation, d'un délit managérial et économique. Il ne s'agit pas de faire l'aumône ni de susciter la compassion. Ce qui est exigé est tout simplement dû. Ce qui est revendiqué l'est en plus pour le bien d'une entreprise à laquelle les grévistes sont attachés, comme ils sont attentifs au service public qu'elle assure. «*Giustizia è fatta!*», c'est l'inscription tout aussi explicite du mouvement dans le registre de l'équité. Mais c'est aussi le maintien d'une cohérence une fois la «victoire» acquise.

Dans un contexte socio-historique où l'identité ouvrière est mise à mal, trop vite rangée du côté des accessoires désuets d'une gauche

en mal de projet, dans une société où s'expriment parfois d'étranges propos sur la fin du travail, ou sur celle de l'histoire, les combinaisons orange des mécaniciens exposées sur les hangars des ateliers de Bellinzone ont eu une force symbolique remarquable. Elles n'ont pas seulement indiqué une résistance à des méfaits économiques et à des injustices sociales; mais aussi le refus éclairé d'une paresse intellectuelle qui laisserait croire que la question sociale serait résolue et que l'identité ouvrière serait révolue.

Un autre aspect significatif de la grève de Bellinzone concerne le soutien politique et populaire dont elle a été l'objet. Il a été apparemment unanime dans la région, incluant même l'Église catholique. Mais il s'est déployé dans des perspectives un peu différentes selon les cas. Il a été motivé par l'aberration économique et sociale qu'aurait constitué, et que constituerait, le démantèlement des ateliers mécaniques tessinois de CFF Cargo en pleine période de construction des transversales ferroviaires alpines. Et il a dès lors constitué une réaction populaire indirecte à l'absurdité du néolibéralisme telle qu'elle s'est révélée dans les plans de privatisation et de démantèlement que la grève de Bellinzone a combattu.

Mais la région tessinoise n'est pas caractérisée par une solide implantation majoritaire de la gauche et des forces progressistes. Il n'est donc pas étonnant que le soutien aux grévistes ait été en partie exprimé, sans que les plus directement intéressés soient pour autant sur la même ligne, au nom d'une défense populiste de l'identité tessinoise ou d'intérêts régionaux défendus sans nuances et dans une perspective de repli sur soi.

### **Un exercice d'histoire immédiate**

Un autre aspect est à souligner autour de cette grève, c'est la construction immédiate de son histoire et de sa mémoire à l'initiative des historiens de la Fondation Pellegrini-Canevascini<sup>4</sup>. Dans le passé, la grève générale

de 1918, qui avait débouché en Suisse sur des acquis sociaux et politiques significatifs, n'avait, par exemple, pas été étudiée de manière scientifique par les historiens pendant une très longue période. Or, la classe politique conservatrice avait su la transformer en une véritable contre-révolution masquée, notamment en organisant une mémoire stigmatisante de cette lutte sociale autour du mythe d'une prétendue menace bolchevique, une situation que le mouvement ouvrier helvétique devait mettre près d'un demi-siècle à dépasser<sup>5</sup>.

Il est donc remarquable que la Fondation Pellegrini-Canevascini ait négocié d'emblée les conditions de recueil sur le vif de la documentation produite par la grève de Bellinzone. Il est tout aussi intéressant que des fonds publics cantonaux aient été mis à disposition pour ce faire. C'est d'autant plus important que le caractère moderne de cette documentation – bien plus de films, de courriels ou de blogs que de sources traditionnelles sur papier, pose des problèmes complexes que l'histoire sociale devra affronter sans plus tarder<sup>6</sup>.

Et voilà qu'au printemps 2013, ces matériaux pris sur le vif ont donné lieu à une exposition, *Guerra e pace del lavoro! L'officina, il senso di uno sciopero*, présentée dans les locaux de la Bibliothèque cantonale de Bellinzone. Proposée un an après la commémoration des 75 ans des accords dits de Paix du travail<sup>7</sup>, cette exposition ne s'est pas contentée d'évoquer le mouvement de 2008, mais elle a suscité une réflexion sur le statut du monde du travail dans les représentations collectives, sur la

notion de paix du travail et sur la conflictualité sociale.

Dans la salle centrale de la Bibliothèque, le visiteur pouvait soit lire une série de panneaux, soit écouter des enregistrements filmés de témoins et d'acteurs de la grève, soit encore visionner un film documentaire sur le mouvement, soit regarder une exposition de photographies<sup>8</sup>. Il est évidemment difficile de rendre compte ici de ces témoignages très touchants qui faisaient véritablement revivre l'incertitude et la posture de rupture ressenties sur le moment par les acteurs de la grève. Ces témoignages étaient tirés d'une récolte de sources audiovisuelles organisée un an après les faits par le projet «*Mémoires de fer*», initié par la Fondation Pellegrini-Canevascini. L'ensemble des documents audiovisuels rendaient également compte de la difficulté d'inscrire un tel mouvement dans la durée, de la pression constante qui avait pesé sur les grévistes et de la question qu'ils se posaient constamment de savoir jusqu'où aller, comment ne pas céder aux intimidations, mais aussi comment protéger leur avenir. En outre, dans la situation rétrospective d'une telle exposition, le problème de savoir comment l'on sort d'une grève et comment l'on retourne à une vie quotidienne qui redevient la même sans l'être tout à fait vraiment est forcément présent. Il interroge la différence et la porosité entre le monde et le mouvement ouvrier, une problématique qui mériterait bien des travaux et bien des réflexions.

4. (Note de la p. 124.) Voir son site [www.fpct.ch], consulté le 19 juillet 2013.

5. Notamment avec l'étude d'un historien qui n'était pas proche des milieux de la gauche, mais qui a déconstruit ce mythe d'une manière scientifique. Voir Willi Gautschi, *Der Landesstreik 1918*, 3<sup>e</sup> édition, Zurich: Chronos, 1988 (1968), y compris un second volume: *Dokumente*. Voir aussi la postface d'Hans Ulrich Jost à l'édition de 1988.

6. Voir en particulier Gabriele Rossi, «Giti le mani dall'Officina!» Traces de grève à Bellinzone», *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier*, Lausanne: Éditions d'En bas/AEHMO, N° 24, 2008, pp. 7-14.

7. Voir le dossier «Des grèves au pays de la paix du travail», Nelly Valsangiacomo, Charles Heimberg et Alain Clavien (dir.), *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier*, Lausanne: Éditions d'En bas/AEHMO, N° 24, 2008; en particulier l'article de Gabriele Rossi, «Avec autant de montagnes autour de nous, qui peut donc croire que nous aurions un problème de sources? Les grèves au Tessin dans les archives de la Fondation Pellegrini Canevascini», pp. 115-140.

8. Un reportage de la télévision suisse italienne a présenté cette exposition. Il est disponible sur: [http://la1.rsi.ch/home/networks/la1/cultura/Cult-TV-II/2013/04/22/cult-tv-85.html?selectedVideo=1#Video], consulté le 19 juillet 2013.

## La narration d'une expérience

Comment mettre en scène dans une exposition la narration d'un tel conflit social? Les concepteurs, sous la direction de l'historienne Nelly Valsangiacomo, ont choisi ici de l'organiser à partir d'un vis-à-vis de points de vue en deux couleurs qui peuvent se révéler contrastées ou complémentaires:

*«Si l'histoire ne se présente jamais en noir et blanc, l'exposition sera en orange et bleu. Le bleu est la couleur utilisée dans la réorganisation des Ateliers; l'orange est la couleur des combinaisons des ouvriers. Orange et bleu, points de vue parfois complémentaires, parfois divergents, nuancés dans certains cas, distincts dans d'autres. L'exposition invite à réfléchir sur ces diverses approches dans lesquelles les médias ont aussi leur part quand ils rendent compte des événements.»<sup>9</sup>*

Il était ainsi donné à lire et à percevoir des regards croisés au cœur de cette conflictualité autour du travail. Par exemple, le thème de «*La grève victorieuse*» opposait les titres «*Assistés*», en bleu, et «*Acteurs*», en orange: la tradition syndicale, en bleu, a pour conséquence qu'il arrive que l'organisation syndicale freine les mouvements de grève, notamment parce qu'il lui revient d'indemniser ses membres pour leurs pertes de salaire; elle assume

toutefois une fonction essentielle de gestion de l'après-mouvement, lorsque la dynamique d'autoorganisation des salariés s'est estompée, ou dans les longues périodes d'absence de mobilisation. Dans le cas de Bellinzone, une vague de licenciements en 2007 avait fait quitter le syndicat à tout un groupe de salariés, réorganisés dans un autre syndicat, mais aussi d'une manière plus autonome; on passait alors à l'orange parce que ce nouveau comité avait engagé un travail de fond pour que les travailleurs se mettent à penser la situation qu'ils vivaient au lieu de la subir.

Une série de panneaux proposait encore d'autres associations entre le bleu et l'orange, entre «*Normalisés*» et «*Transformés*», sur le thème de «*La nécessité de résister*»; ou encore entre «*Rationalisés*» et «*Organisés*» sur le thème de «*La réorganisation*». Ce mode narratif constituait un fil conducteur un peu particulier qui permettait en même temps, entre textes et illustrations, de restituer l'histoire des Ateliers CFF de Bellinzone et celle de la grève de 2008. Mais le sens ultime du propos de cette très belle exposition était bien plus large: il nous interrogeait sur notre perception du travail et des travailleurs dans la société contemporaine. •

9. Tiré du site de la Fondation Pellegrini-Canevascini, *op. cit.*

# Le cartable de Clio

**Didactiques de l'histoire**



# Histoire et interdisciplinarité à l'école élémentaire: autour d'un concours sur la Grande Guerre

Angéline Ogier-Césari

(École supérieure du professorat et de l'éducation [ÉSPÉ], Lyon)

L'enseignement de l'histoire à l'école primaire a pour but l'acquisition par les élèves de repères simples dans le temps, qui permettent de caractériser des périodes dont l'enseignement sera approfondi au collège<sup>1</sup>. Cependant, on ne peut réduire les finalités de l'enseignement de l'histoire à l'acquisition de connaissances factuelles. Par ailleurs, cet enseignement, comme celui de la géographie, s'inscrit dans le vaste domaine de la «*culture humaniste*», avec les arts et leur histoire, la littérature, l'instruction civique.

La mise en place de projets interdisciplinaires relevant de ce domaine peut permettre d'acquérir des compétences dans chacune des disciplines, mais aussi de les mettre en lien pour faciliter les apprentissages dans chacune d'entre elles.

Nous avons suivi tout au long de l'année scolaire 2012-2013 une classe de CM1<sup>2</sup> (2<sup>e</sup> année du cycle 3, soit des élèves âgés de 9-10 ans) qui a participé à un concours organisé par l'Office national des anciens combattants et victimes de la guerre avec le soutien du Ministère de l'éducation nationale et du Secrétariat d'État à la défense et aux anciens combattants: «*Les petits artistes de la mémoire: la Grande Guerre vue par les enfants*»<sup>3</sup>.

1. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, N° 3, hors série, du 19 juin 2008, pp. 24-26.

2. Il s'agit de la classe de CM1 d'Annie Torres, professeure des écoles, maîtresse formatrice à l'école Édouard-Herriot de Villeurbanne.

L'accompagnement a compris deux volets: d'une part, participer avec l'enseignante à la préparation de ce travail, surtout dans le domaine historique, avec parfois la prise en main de la classe et, d'autre part, observer la façon dont les élèves de cette classe acquièrent à la fois des compétences en termes de connaissances, mais aussi d'attitudes et de capacités en histoire et dans les autres champs disciplinaires concernés: l'éducation civique, la maîtrise de la langue (écrire), l'histoire des arts et les arts visuels. La position du chercheur est ainsi double: observation de la façon dont les élèves apprennent, mais aussi réflexion sur les contenus historiques enseignés.

## Présentation du projet

Ce concours présente un axe principal, celui de la mémoire de la guerre, en lien avec la disparition des derniers poilus. Il existe depuis 2006. Cependant, dans le cadre de la commémoration à venir du centenaire de la Grande Guerre, le Ministère de l'éducation nationale s'efforce d'en développer la participation<sup>4</sup>.

3. Voir le règlement du concours sur le site de l'ONAC: [[www.onac-vg.fr/fr/missions/concours-scolaires-memoire-combattante](http://www.onac-vg.fr/fr/missions/concours-scolaires-memoire-combattante)], consulté le 30 avril 2013.

4. Dans le département du Rhône, 42 classes participent à ce concours en 2012-2013 (2 classes l'année précédente). Les inspecteurs de l'Éducation nationale, à la demande du directeur des services départementaux de l'Éducation nationale, ont mis en place un accompagnement confié aux conseillers pédagogiques de circonscription.

Pour 2013-2014, le nombre de classes engagées devrait encore augmenter. Intervenant dans l'accompagnement des enseignants participants, mon corpus d'observation doit augmenter l'année prochaine. J'ai donc choisi de ne pas traiter de la question mémorielle dans cette contribution, la réservant pour un autre article.

Le cahier des charges du concours prévoit que les élèves doivent choisir un soldat originaire de leur commune et « *partir à la recherche des traces et témoignages qu'il a laissés dans sa famille et au cœur des archives municipales ou départementales* ».

### La notion d'interdisciplinarité.

L'explicitation du projet de l'enseignante à travers ses fiches de préparation rédigées et la présentation qu'elle a pu nous en faire permet de mieux préciser la définition de l'interdisciplinarité que se dégage ici.

Si l'on suit Nicole Allieu-Mary<sup>5</sup>, il s'agit d'un thème commun, la rédaction d'un carnet de mémoire d'un soldat de la Grande Guerre étudié selon des regards croisés, ce qui suppose la collaboration de plusieurs disciplines entrant toutes dans le domaine de la culture humaniste ou de la maîtrise de la langue.

L'objectif poursuivi, pour l'histoire, est de faire progresser les élèves à la fois dans la connaissance de la Première Guerre mondiale, mais aussi dans la compréhension de la manière dont les historiens construisent le récit historique<sup>6</sup> à partir de la fréquentation des sources (archives locales, objets, photographies, cartes postales, correspondances de témoins). Il s'agit de répondre aux finalités de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire: donner des

connaissances, des repères dans le temps, conformes aux programmes en vigueur, et également permettre aux élèves de comprendre le monde qui les entoure (comme la présence d'un monument aux morts sur la place de la mairie)<sup>7</sup>, développer l'esprit critique par la confrontation entre les informations puisées dans des ouvrages documentaires, dans des romans, dans le contenu des leçons d'histoire et les sources historiques étudiées.

Pour les arts visuels et l'histoire des arts, le règlement du concours suppose l'utilisation de techniques artistiques autour de l'aquarelle, de la photographie. Il permet également de rendre compte de la façon dont les peintres de l'époque ont fait part de leur « *expérience combattante* », ou encore de l'artisanat de guerre. L'étude de chansons de guerre entre tout autant dans le champ du projet<sup>8</sup>. Le lien est donc très fort avec l'histoire et la façon dont les historiens traitent aujourd'hui cette période<sup>9</sup>.

En ce qui concerne la maîtrise de la langue, le projet suppose deux volets. Le premier concerne le domaine de la lecture. Les élèves sont confrontés à la lecture d'albums historiques, de romans. Cela va permettre un travail sur leurs compétences en lecture: lecture personnelle et silencieuse, lecture à haute voix par les élèves ou la maîtresse, résumé total ou partiel d'un ouvrage par un élève. Un livre est étudié en particulier: il s'agit de *Lulu et la Grande Guerre* de Fabian Grégoire, d'abord par une « *lecture offerte* »<sup>10</sup> de la maîtresse, puis par une étude détaillée d'extraits qui vont être utilisés ensuite en expression écrite pour rédiger le

7. En dehors de l'aspect « *commémoration* » que j'ai fait le choix de ne pas traiter ici.

8. BO, N° 3, hors-série, du 19 juin 2008: « Les formes d'expression qui constituent le champ de l'histoire des arts sont: le dessin, la peinture, la sculpture, les arts appliqués, la musique, la danse et le cinéma », p. 26.

9. Jay Winter, *Entre deuil et mémoire, la Grande Guerre et l'histoire culturelle de l'Europe*, Paris: Armand Colin, 2008.

10. Par « *lecture offerte* », on entend la lecture d'un écrit par un lecteur « *expert* », en général l'enseignant, mais aussi un adulte, pour apprendre à lire en mettant le ton, mais surtout pour donner le goût de la lecture aux enfants.

5. Nicole Allieu-Mary, « L'interdisciplinarité pédagogique: question d'épistémologie-scolaire. Le cas de l'Histoire-Géographie-Education civique ». Site de l'IFE en ligne: [<http://cehgw.inrp.fr/ECEHG/interdisciplinarite/12019interdisciplinarite-pedagogique-nicole-allieu-mary/view>], consulté le 15 février 2013.

6. Voir Pierre Laborie, *L'opinion française sous Vichy, les Français et la crise d'identité nationale, 1936-1944*, Paris: Seuil, 2001, la préface à la deuxième édition et les avant-propos, pp. 9-44.

carnet de guerre du poilu. Un atelier de lecture en réseau doit permettre aussi de développer les compétences en lecture des élèves. Des ouvrages divers (romans, albums, livres documentaires) sont proposés, tout comme la lecture de lettres véridiques de poilus, en précisant bien le caractère historique ou de fiction de chacun. Le niveau de difficulté du texte est précisé par une gommette de couleur différente. Après la lecture, les élèves doivent remplir une fiche succincte sur l'ouvrage, ce qui a permis la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique selon les compétences en lecture des élèves. Il est bien évident que la compréhension du texte littéraire est favorisée par les connaissances préalables acquises en histoire sur le thème. Dans la présentation du projet, l'enseignante insiste sur ce fait. Les séances d'histoire ont donc précédé les activités de lecture. Elle ajoute aussi la nécessité d'entraîner les élèves à travailler dans les textes sur les non-dits et l'implicite, d'instaurer des débats de compréhension et d'interprétation du contenu. Les compétences attendues dans ce domaine en fin de cycle 3 ont ainsi pu être mises en œuvre : étude des personnages, principaux et secondaires, dans un roman historique, recherche sur le caractère fictif ou historique des personnages, le plausible ou la fiction dans l'intrigue du roman, le point de vue de l'auteur de l'ouvrage.

Ces activités de lecture ont également permis la mise en œuvre d'activités entrant dans le domaine de l'expression écrite qui est le second volet du projet « *maîtrise de la langue* ». Dans des ateliers d'écriture, seuls puis ensemble, en plusieurs jets, les élèves ont écrit les lettres échangées entre Joseph Delille et sa famille<sup>11</sup>, des poèmes. À travers les échanges lors des ateliers, les élèves ont dû justifier leur point de vue, argumenter pour faire valider leurs

11. Joseph Delille est le nom du soldat villeurbannais que l'enseignante a choisi de suivre. Son nom est inscrit sur le monument aux morts, il a été enterré à la Nécropole nationale de la Doua, à Villeurbanne, qui comprend les tombes de soldats des deux guerres. Il est mort en octobre 1918, il était marié et père de famille.

propositions par le groupe. Cela n'a rien de bien original, mais la pédagogie de projet favorise le développement de ces attitudes qui relèvent de la compétence sociale et civique du socle commun.

Le projet a donc pour objectif de permettre le développement de compétences spécifiques à chacune des disciplines convoquées. Cependant, il s'agit d'une situation dans laquelle l'interdisciplinarité met les disciplines en situation d'équivalence et non pas de dépendance l'une par rapport à l'autre, voire d'instrumentalisation de l'une par les autres. Le thème est certes de nature historique, mais les objectifs en ce qui concerne la maîtrise de la langue ont été mis sur le même plan.

### **Les apprentissages en histoire**

Alors que les instructions officielles de 2008-2012 suggèrent des séances d'histoire courtes pour lesquelles les documents ont la plupart du temps une valeur illustrative et doivent servir de points d'appui à la démarche de type récit, ce projet interdisciplinaire suppose des temps d'enseignement en histoire beaucoup plus longs (environ 4 séances de 45 minutes, ainsi que des reprises de points d'histoire dans des séances consacrées aux autres disciplines).

### **Le temps**

La première séance a été une séance plutôt d'éducation civique autour de la commémoration du 11 novembre. Que célèbre-t-on le 11 novembre? Pourquoi cette guerre?<sup>12</sup> Cependant, elle a permis d'aborder des points historiques fondamentaux, en particulier la question de la situation de la guerre dans le temps.

Les modalités commémoratives officielles ont révélé les difficultés de jeunes élèves à situer dans le temps la Première Guerre mondiale, d'autant que l'on rend hommage le 11 novembre à tous les soldats morts lors des

12. Les aspects relatifs à ce thème ne sont pas évoqués ici comme cela a déjà été dit.

guerres des XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècles<sup>13</sup>. Cela pouvait sembler a priori d'autant plus compliqué que l'étude de l'époque très contemporaine n'a pas été abordée, comme le préconisent les programmes, en respectant la succession des périodes historiques<sup>14</sup>. Lors de cette séance, Maëlle, par exemple, qui avait bien suivi la consigne de regarder la retransmission des cérémonies de la commémoration du 11 novembre à la télévision, nous a dit que :

*« C'est le président de la République qui vient... D'abord au début, il y avait deux orphelins qui ont perdu leur père à la guerre cette année qui sont allés poser je ne sais plus quoi à la tombe du mort inconnu. On l'appelle comme ça parce qu'on sait que c'était un Français, mais on ne sait pas qui c'est. »*

Pour elle et pour quelques autres élèves, il était bien clair qu'il s'agissait d'une guerre, mais laquelle? Guerre de 1914, guerre de 1939, voire «*guerre d'Afghanistan*», pays où sont morts les militaires dont les enfants ont déposé des gerbes sur la tombe du Soldat inconnu le 11 novembre avec le président de la République.

À la question, posée par la maîtresse, de savoir s'il y avait «*encore des soldats vivants de la Première Guerre mondiale*», plusieurs oui ont retenti dans la classe, jusqu'à ce que Méloé dise que «*le grand-père de mon grand-père l'a faite, il ne peut pas être vivant, il serait trop vieux.*» Isam nous a dit que son grand-père a fait les deux guerres. Par un calcul effectué à partir des dates de naissance des soldats les plus jeunes, les élèves ont ainsi abouti à la conclusion qu'effectivement, les poilus seraient bien vieux s'ils étaient encore vivants.

Ce qui était valable pour Méloé parce que cela touchait sa propre famille l'était devenu pour l'ensemble des élèves de la classe. Lors de la dernière séance, une présentation du

travail a été faite au maire de la commune de Villeurbanne, qui a ensuite accompagné la classe à la Nécropole nationale de la Doua, où notre soldat est enterré. Les enfants ont parfaitement été capables de faire la distinction entre la Seconde et la Première Guerre mondiale. Lorsqu'ils se sont trouvés face au Mur des fusillés de la Seconde Guerre mondiale, dans le même cimetière, les deux guerres étaient bien identifiées et placées dans la chronologie historique. Isam a alors expliqué au maire, en face des tombes des tirailleurs marocains tombés pendant la Seconde Guerre mondiale, que son grand-père, tirailleur marocain, est mort lui aussi pendant cette guerre. La confusion n'existait plus.

Le travail réalisé en histoire sur la période de la guerre de 1914-1918 a sans aucun doute permis de faire acquérir aux élèves ces fameux «*repères dans le temps*» qui constituent les connaissances demandées par les programmes du cycle 3. Ce travail sur le temps ne s'est pas fait selon une pratique qui domine à l'école, celle de la «*diachronie logique*», mise en évidence par Nicole Lautier et reprise par Nicole Allieu-Mary, c'est-à-dire la distinction de trois moments pour situer un événement sur l'axe du temps: avant, pendant, après, dans une logique de causalité<sup>15</sup> en plaçant ensuite tout cela sur un axe du temps. Les élèves concernés par ce projet ont 10 ans, soit un moment où la connaissance du temps notionnel est assez bien en place, mais où la maîtrise du temps, qui n'est effective qu'à l'adolescence, est loin d'être acquise. Identifier cette guerre parmi les guerres de l'histoire, et surtout par rapport à celles du XX<sup>e</sup> siècle, est déjà un objectif ambitieux pour des élèves de l'école primaire; d'un point de vue psychologique, la situer par rapport au «*vécu*» des élèves, ici leur histoire généalogique familiale personnelle,

13. Depuis 2012, en France, on honore le 11 novembre les soldats morts pendant toutes les guerres du XX<sup>e</sup> siècle et durant les interventions de l'armée française.

14. Le XX<sup>e</sup> siècle doit en effet être plutôt étudié en CM2 si l'on suit les recommandations des programmes.

15. Nicole Allieu-Mary, «Penser l'espace et le temps en cours d'histoire-géographie», in Maryline Coquidé et Michèle Prieur, *Enseigner l'espace et le temps à l'école et au collège. Obstacles, pratiques, outils*, Lyon: INRP, 2011, p. 98.

est plus efficace que de la placer sur une frise chronologique qui décore le fond de la classe. On retrouve alors un mode d'apprentissage de l'histoire qui met en œuvre deux opérations cognitives centrales : identifier et interpréter<sup>16</sup>. Les élèves identifient un événement, ici la guerre, événement important, susceptible de produire du changement sur le cours des choses, à laquelle ils donnent du sens par un processus complexe. Ils vont ainsi imbriquer les explications dans la trame d'un récit historique tel que le définit Ricœur<sup>17</sup>. Et cela va leur permettre de situer cet événement dans le temps.

### **Une initiation à l'histoire**

Ce projet a su faire rentrer les élèves dans l'épaisseur de l'histoire. La démarche n'est pas nouvelle. Jean-Noël Luc, en 1976, la définit pour l'école primaire, dans le contexte du développement des activités d'éveil<sup>18</sup>. Il s'agit d'utiliser le milieu et l'histoire locale, ainsi que les archives, pour entrer dans l'histoire. Il n'est peut-être pas de bon ton de mettre en place ce genre d'activité à un moment où les instructions officielles prônent, en histoire, une démarche d'apprentissage reposant sur le récit du maître. Cependant, dans les capacités qui doivent être développées par les élèves selon le socle des connaissances et des compétences, il est précisé que les élèves «*doivent être capables de jugement et d'esprit critique*». Pour cela, ils doivent «*savoir évaluer la part de subjectivité ou de partialité d'un récit et savoir distinguer le virtuel du réel*»<sup>19</sup>.

16. Nicole Lautier citée par Nicole Allieu-Mary, «Penser l'espace...», art. cit., pp. 87-88.

17. Antoine Prost, *Douze leçons pour l'histoire*, Paris: Seuil, 1996, Leçon 11 : «Mise en intrigue et narrativité», pp. 237-262; et, du même auteur, «Comment l'histoire fait-elle l'historien?», *Vingtième Siècle*, N° 1, 2000, pp. 3-12.

18. Jean-Noël Luc, *L'histoire par l'étude du milieu*, Paris: ESF, 1978, p. 93.

19. Socle commun des connaissances et des compétences, Compétences sociales et civiques, «Se préparer à sa vie de citoyen».

Il ne s'agit pas de transformer l'élève en historien, mais bien de lui faire comprendre comment l'historien construit son récit et que ce dernier n'est pas une fiction. Jean-Noël Luc dit que, pour familiariser l'élève avec la démarche de l'historien, il y a lieu de s'appuyer sur l'histoire locale. Cette référence à la situation locale permet d'affiner, de nuancer les seules conclusions tirées de l'histoire nationale. Le but n'est pas de faire de l'histoire locale, mais de l'utiliser pour permettre une généralisation, par une démarche inductive et comparative, allant du particulier au général. On rejoint là une démarche proposée par l'étude d'exemples dans les programmes du collège de 2008. La démarche suivie ici est plus complexe: le local à partir du monument aux morts, trace visible de la guerre dans la commune, des séances sur l'histoire de la Première Guerre mondiale, un retour à Villeurbanne par le recours aux sources locales qui permettent de suivre l'histoire de notre soldat, pour un retour à une généralisation sur la Première Guerre mondiale.

L'objectif de la rédaction du carnet de notre soldat a créé chez les élèves une motivation qui a permis ce travail d'initiation à la démarche historique, tant pour les connaissances que pour la méthode de travail de l'historien. On peut prendre pour exemple cette lettre rédigée par les élèves dont voici les extraits les plus significatifs:

*«Valence le 10 août 1914*

*»Je suis bien arrivé à Valence. Nous sommes dans une garnison du centre-ville. On nous prépare à faire la guerre. On m'apprend à être canonnier conducteur. Il faut être assez robuste. Les canons font beaucoup de bruit et nous devons nous préparer à nous remplacer dès que l'un d'entre nous est touché. On doit aussi conduire l'attelage, mettre en place l'obus et s'occuper des chevaux. Je suis content car tu connais mon amour des chevaux. J'ai hâte de défendre et servir mon pays... »*

Ce texte est la synthèse de textes écrits en plusieurs jets par plusieurs groupes d'élèves. Aussi bien lors du travail de groupes que lors

de la synthèse, il était évident que les techniques de combat, les armes, les tranchées, n'étaient pas bien comprises par les élèves. Par exemple, l'importance des chevaux pour l'armée française les a beaucoup étonnés, d'autant que nous avons trouvé, aux Archives municipales, un compte rendu d'une séance du Conseil municipal faisant allusion à la réquisition de chevaux pour l'armée. Il a fallu réexpliquer, montrer des photographies, lire des lettres de soldats. Les débats qui ont eu lieu, au sein de chaque groupe, ont permis une explicitation. La situation de notre soldat a aussi facilité l'entrée des élèves dans la guerre: il a existé, il s'appelait Joseph Delille, il habitait Villeurbanne. Les enfants ont trouvé son nom aux Archives municipales sur la liste des Villeurbannais morts au combat. Son régiment et donc son grade y figuraient. Nous avons aussi appris qu'il était marié, qu'il avait un enfant et qu'il exerçait la profession d'aide-comptable. La consultation du journal de son unité sur le site du ministère de la Défense a pu permettre de suivre son parcours et de cartographier les lignes de front<sup>20</sup>. Ainsi, ils ont imaginé du réel à partir de ce qu'ils ont appris sur l'histoire de la guerre, mais aussi du possible (un nom pour sa femme et son enfant).

Les élèves ont parfaitement fait la part de ce qui était vrai grâce aux documents et de ce que nous ne pouvions pas savoir, faute de sources, et que nous avons imaginé.

Aux Archives municipales, ils ont pu découvrir des objets trouvés dans les effets personnels d'un soldat disparu, objets jamais récupérés par sa famille: des lettres adressées à sa fiancée, des photographies, une montre gousset toute rouillée, un peigne. Tout cela a donné âme et vie à leur Joseph. Ils ont réinterrogé la guerre à travers l'histoire mi-réelle, mi-fictive de leur soldat. Choc de l'objet, choc de l'archive, ils l'ont aussi ressenti lorsque la maîtresse leur a montré un casque de soldat qui portait sur la

visière les traces d'un éclat d'obus, casque qui a donc sauvé son propriétaire. Ils en ont un tiré un texte censé avoir été écrit par Joseph Delille dans son journal intime:

*«Le 7 novembre 1917*

*» Nous étions dans les tranchées à la nuit tombée, quand les boches ont attaqué. Les balles sifflaient à mes oreilles. Puis les bombardements ont commencé. Mon ami Charles Drion a voulu riposter. Puis, je l'ai vu baisser la tête sous la rafale et j'ai entendu un bruit assourdissant. On ne voyait ni n'entendait plus rien. J'ai vu Charles mort. Quand l'enfer a cessé, Charles, hébété, s'est relevé. Et j'ai vu un trou dans sa visière. Le casque, que tant de fois nous avons rêvé d'enlever, lui a sauvé la vie. »*

L'objet, l'anecdote les ont fait rentrer dans l'histoire étudiée. Ils peuvent aussi permettre de mieux nuancer et d'avoir une idée plus juste de ce qui s'est passé. Il a été difficile de faire comprendre aux élèves comment était organisée la vie des soldats au front. La manipulation, puisqu'ils les ont dessinés, d'une paire de douilles d'obus sculptés en vase a certes permis de parler «*d'artisanat de guerre*», mais aussi et surtout de mieux leur faire comprendre l'alternance entre les moments de présence dans les tranchées, avec tous les dangers et la mort qui rôde et les moments à l'arrière pendant lesquels ces soldats essaient d'avoir des préoccupations plus ordinaires<sup>21</sup>.

Le rapport à l'histoire de ces élèves s'est complètement transformé. Ils se sont frottés aux sources comme de vrais historiens en herbe. Alors que le but du concours qui a motivé ce travail était commémoratif et donc destiné à susciter l'émotion chez eux, ils se sont comportés en historiens, posture qu'ils ont gardée même lorsqu'ils sont allés, avec le maire de la commune, donc plutôt dans une situation commémorative, sur la tombe de leur soldat. L'un d'eux a ainsi déclaré: «*On a l'impression de le connaître, c'est comme une*

20. Site SGA-Mémoires des Hommes: [www.memoire-deshommes.sga.defense.gouv.fr/spip.php?rubrique16], consulté le 15 avril 2013.

21. Rémy Cazals et André Loez, *Dans les tranchées de 1914-18*, Pau: Cairn, 2008.

*aventure de détective.*» Emma a aussi écrit cette lettre qu'elle a lue sur la tombe :

*« Bonjour Joseph. Je m'appelle Emma, je suis une petite fille de CM1 qui te rend hommage en écrivant cette lettre. Je sais plus de choses que tu l'imagines. Avec la classe, on s'est donné au maximum. Demain, on ira avec la classe te voir. Je pense que si tu étais encore là tu penserais que beaucoup de choses ont changé. Je dois te dire au revoir. À bientôt. »*<sup>22</sup>

L'émotion était là, mais les enfants disaient au revoir à un vieil ami qu'ils avaient fréquenté et qu'ils quittaient. Comme l'historien qui vient de terminer sa thèse, ils ont laissé leur corpus de sources.

## **Bilan des apprentissages attendus par les programmes**

### **Pour l'histoire**

En plus de l'approche « épistémologique » sur ce qu'est l'histoire, qui n'est pas au programme du cycle 3, la présentation de l'histoire de la guerre de 1914-1918 que les élèves ont faite aussi bien à leurs camarades de CM2 de l'école qu'à leurs parents, à partir des panneaux<sup>23</sup> qu'ils ont réalisés, montre que les connaissances attendues en ce qui concerne les événements essentiels, les dates, les personnages sont très largement acquises, et même davantage que ce qui était attendu. Expérience combattante et « culture de guerre » ont été abordées<sup>24</sup>. On peut donc dire que la présentation de l'histoire de cette période a très largement dépassé les exigences des programmes pour permettre aux élèves de rentrer dans une histoire de la période à travers une optique historiographique renouvelée<sup>25</sup>.

22. Cet écrit est un premier jet. Seules les fautes d'orthographe ont été corrigées.

23. Les élèves ont produit une exposition sur l'histoire de la Grande Guerre dont les panneaux ont été présentés aux autres classes de CM2 de l'école, à leurs parents et au maire lors de sa venue dans l'école.

### **L'histoire des arts**

Elle a pris une place importante dans ce projet. L'art, témoin de cette époque, a été travaillé non seulement dans une approche historique, mais aussi dans une approche sensible. L'expression de l'horreur de la guerre par les artistes a donné lieu à un travail aussi bien historique qu'artistique. La nécessité d'illustrer le carnet pour le concours a également obligé à une approche sensible par une production plastique. Des œuvres d'Otto Dix, inévitablement, mais aussi de Félix Vallotton et d'autres peintres ont été vues, analysées. Le portrait de Guillaume Apollinaire par Picasso en artilleur, comme leur poilu, a fait partie du corpus. Par la découverte aux Archives municipales dans la correspondance inédite de celui qui sera maire de Villeurbanne après la guerre, le médecin Lazare Goujon, les élèves ont découvert que les soldats pouvaient tenter d'oublier la guerre par des « loisirs » qu'ils n'imaginaient pas. Ce dernier écrivait des poèmes, pendant que d'autres soldats transformaient des douilles d'obus en vases.

### **Pour la maîtrise de la langue et le français**

Le projet historique a été un support pour développer la capacité à s'exprimer à l'écrit : la correspondance entre notre soldat et sa famille, mais aussi les récits de son expérience guerrière ont été l'occasion de séquences spécifiques en expression écrite. Au CM1, l'élève doit être capable de « rédiger des textes courts de différents types (récits, descriptions, portraits) en veillant à leur cohérence, à leur précision (pronoms, mots de liaison, relations temporelles) et en évitant les répétitions »<sup>26</sup>. La comparaison entre une production écrite du mois de novembre et celle

24. Rémy Cazals et André Loez, *Dans les tranchées...*, *op. cit.*

25. Antoine Prost et Jay Winter, *Penser la Grande Guerre : un essai d'historiographie*, Paris : Seuil, 2004 et Frédéric Rousseau, *La Grande Guerre en tant qu'expériences sociales*, Paris : Ellipses, 2006.

26. *BO*, N° 3, hors-série, 19 juin 2008, p. 34.

faite à la fin du projet (la lettre à lire sur la tombe de Joseph Delille) montre les progrès réalisés pour tous les élèves.

On peut prendre l'exemple d'Imad, qui avait beaucoup de difficultés en expression écrite. Au mois de novembre, il ne connaissait pas la structure d'une phrase. Il n'utilisait ni la ponctuation ni les majuscules. Il peinait à écrire plus de quatre lignes et n'arrivait pas à reprendre les éléments d'une histoire qu'il avait lue. Voici ce qu'il écrivait, après une lecture d'un extrait du *Petit Prince*: «*le petit prince arrose sa fleur avec soin à l'école primaire Il appris à lire et à écrire Son frère lui dit à demain il a un drap de bain*». Au mois d'avril, le texte produit en premier jet, sans correction des fautes d'orthographe comme dans le premier cas, donne une idée des progrès importants accomplis :

*«Joseph tu a combattu avec ton pays. Pour défendre ta patrie. Nous avons refait ta vie dans un journal de poilu avec tous ce que tu a vécu, de la Somme à Verdun. Tu es mort, soldat dans les tranchées.»*

On peut estimer que le niveau attendu en fin de CM1 sur cette compétence a été atteint. Les progrès à l'oral, pour cet élève qui s'exprimait peu, ont également été importants.

### **En conclusion**

L'interdisciplinarité mise en œuvre ici n'est pas une simple mise en lien de disciplines différentes autour d'un thème commun. Les disciplines convoquées sont mises en relation d'égale dignité avec des compétences à construire, des connaissances à faire acquérir, spécifiques à chacune d'elles. Le va-et-vient entre l'une et l'autre permet de faire avancer les acquisitions dans chacun des domaines disciplinaires. Cela demande de la part de l'enseignant une délimitation stricte des objectifs poursuivis. La mise en œuvre d'un projet de ce type semble chronophage. Il a effectivement occupé la classe du mois de novembre au mois de mars. Cependant, si l'on examine de façon précise les apprentissages mis en œuvre dans chacune des disciplines, le temps consacré à chacune n'est pas beaucoup plus important qu'avec des méthodes traditionnelles.

La richesse et l'efficacité reposent sur la mise en lien des disciplines. L'enseignante, dans l'évaluation qu'elle fait de ce dispositif, considère que ses élèves ont acquis une capacité à faire des liens, à réinvestir ce qu'ils ont appris dans d'autres situations et, surtout, à synthétiser et aller à l'essentiel. •

# Définition du concept de temps dans la perspective de son enseignement au premier cycle du primaire au Québec

Julia Poyet (Université du Québec à Montréal [UQAM])

Voilà déjà plus de dix ans que les *curricula* du Programme de formation de l'école québécoise (ci-après PFEQ) sont en vigueur dans les classes du primaire. Si le découpage des disciplines qu'il propose<sup>1</sup> et l'approche par compétence qu'il prône ont suscité de nombreuses interrogations lors de son implantation, le PFEQ est aujourd'hui une réalité maîtrisée par la plupart des enseignants. Pourtant, certaines compétences demeurent source de questionnement.

«*Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société*», tel est l'intitulé de la compétence au programme du premier cycle du primaire<sup>2</sup> dans le domaine de l'univers social. Une lecture rapide des directives ministérielles pourrait réduire cette compétence à la simple acquisition de vocabulaire ou de *techniques* liées auxdits concepts, mais en réalité le projet nous semble bien plus audacieux. En effet, «*Construire sa représentation*» suggère de placer les élèves dans des situations qui leur permettront de construire et de modifier leur réseau conceptuel<sup>3</sup>. Bien sûr, il s'agira de développer un champ lexical spécifique et de

manipuler des outils, mais cet apprentissage pratique n'est pas une fin en soi, il suggère un travail de conceptualisation.

Nous définissons la «*conceptualisation*» comme le processus permettant à un individu de construire progressivement sa compréhension d'un concept. Chacun abordera cet apprentissage sur la base de ses représentations<sup>4</sup> initiales de l'objet (concept) qu'il enrichira jusqu'à atteindre la «*zone de maîtrise*»<sup>5</sup>, c'est-à-dire le stade à partir duquel nous pouvons considérer qu'il *utilise* le concept, à bon escient. Au cours de ce processus, l'élève prend en considération l'ensemble des éléments lui permettant d'accéder à la compréhension du concept, dont d'autres concepts. Dans le cas qui nous concerne, temps et espace sont intimement liés; quant au concept de société, il ne peut se définir sans les deux autres<sup>6</sup>. Cependant, dans cette contribution, nous nous intéresserons exclusivement au concept de temps, notre objectif n'étant pas d'aborder son apprentissage, mais sa définition curriculaire.

1. Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté sont regroupées dans un domaine de formation: l'univers social.

2. Le premier cycle correspond aux deux premières années du primaire. Les élèves ont donc entre 6 et 8 ans.

3. Marc-André Éthier, *Activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale (1985-1999) relatifs aux causes de l'évolution démocratique*, thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, 2000.

4. Nous pouvons définir une représentation comme la façon personnelle, subjective dont chacun se figure le concept (qui lui est commun, objectif).

5. Julia Poyet, *Dimensions de représentations du concept de Temps dans treize classes du préscolaire et premier cycle du primaire au Québec*, thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, 2009.

6. Société: groupe d'individus organisés (régi par des lois et des institutions dans le but de la satisfaction de buts communs) dans un espace (territoire) et un temps (époque) donnés.

Avant d'enseigner un concept, l'enseignant doit l'analyser pour le définir dans l'absolu. Puis, en fonction des objectifs d'apprentissage établis<sup>7</sup> par le programme et des représentations initiales des apprenants<sup>8</sup>, il détermine le degré de complexité qui sera visé pour chaque situation d'apprentissage. Ainsi, pour enseigner le temps, l'enseignant de premier cycle doit commencer par tenter de répondre à l'une des questions philosophiques, scientifiques, épistémologiques les plus débattues depuis des siècles: qu'est-ce que le temps?

C'est donc dans la perspective de soutenir les enseignants dans cet exercice que nous proposons cet écrit. Nous commencerons par présenter brièvement les trois pages du programme du premier cycle du primaire consacrées au domaine de l'univers social. Puis, riche de nos travaux de réflexion antérieurs, nous offrirons une proposition de définition du concept de temps dans le programme de premier cycle du primaire à travers l'étude de trois axes d'apprentissage liés à la compétence. Nous pourrions alors permettre aux enseignants de premier cycle de répondre à la question: «*Quel est le temps que je dois enseigner à mes élèves?*»

### Trois pages de programme

Comme toutes les compétences du PFEQ, la compétence visée au premier cycle du primaire en univers social est découpée en composantes et associée à des critères d'évaluation, des attentes de fin de cycle et à des savoirs dits «*essentiels*». L'ensemble de ces éléments est présenté dans un texte d'explicitation qui les situe dans la démarche globale du domaine et du programme. Présentons-les brièvement.

La compétence «*Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société*» est découpée en cinq composantes, envisagées comme

des «*démarches jugées essentielles à son développement ou à son exercice*»<sup>9</sup>: «*Se repérer dans l'espace et dans le temps*», «*Évoquer des faits de la vie quotidienne d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui*», «*Explorer des paysages d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui*», «*Comparer des réalités sociales d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui*» et «*Reconnaître des caractéristiques d'un groupe en tant qu'organisation sociale*».

À la fin du premier cycle, l'élève (alors âgé de 8 ans) qui a développé la compétence devrait utiliser les outils appropriés pour se repérer dans l'espace et dans le temps, évoquer des événements de la vie quotidienne, décrire des caractéristiques d'un groupe d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui, les éléments qui composent un paysage, des ressemblances, des différences et des changements. Pour ce faire, il emploie un vocabulaire précis<sup>10</sup>. Ces attentes de fin de cycle s'évaluent selon trois critères:

«*Repérage dans l'espace et dans le temps; Usage d'un vocabulaire précis relatif à l'espace, au temps et aux réalités sociales; Description de ressemblances, de différences et de changements dans des paysages, des groupes et des événements de la vie quotidienne d'ici, d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui.*»<sup>11</sup>

Enfin, le programme propose une liste de «*connaissances*» et de «*techniques*» qu'il regroupe sous la dénomination de «*savoirs essentiels*»<sup>12</sup>. Les connaissances sont des faits «*de la vie de l'élève*» et «*de celle de ses proches*» à évoquer et comparer, mais aussi à situer sur une ligne du temps ou un calendrier; des personnes, dont il s'agira d'observer les «*traits physiques à différents moments de la vie*», les «*activités à différents âges de la vie*» et les «*objets utilisés couramment*» dans ces situations; tout cela à nouveau dans une perspective de

7. Rachel Desrosiers-Sabbath, *Comment enseigner les concepts. Vers un système de modèles d'enseignement*, Sillery: Presses de l'Université du Québec, 1984.

8. Julia Poyet, *Dimensions...*, op. cit.

9. Ministère de l'Éducation québécois (ci-après MEQ), Programme de formation de l'école québécoise, 2001, p. 9.

10. *Ibid.*, p. 167.

11. *Idem.*

12. *Ibid.*, p. 168.

comparaison, d'identification du changement, orientée sans doute vers l'idée d'évolution. Les connaissances peuvent être aussi liées à des groupes «auxquels l'élève appartient»: l'élève est invité à en décrire les membres, leurs besoins et «l'interdépendance dans leur satisfaction» ainsi que les règles communes de fonctionnement; des paysages, les «éléments naturels et humains» qui les composent.

Les «techniques relatives au temps» sont liées à deux «outils»: la ligne du temps et le calendrier. L'élève devra en construire, en lire et y «situer des faits de sa vie et de celle de ses proches»; il en utilisera les repères et fera, à partir d'eux, du calcul de durée<sup>13</sup>.

Jugée dans son ensemble, la compétence nous invite à approcher avec les élèves les concepts d'espace, de temps et de société dans la perspective de les aider à s'en approprier une compréhension progressive à l'aide de la manipulation d'outils, de l'apprentissage d'un champ lexical et du développement d'habiletés. Nous nous situons là dans le «*teachning for understanding*» de Brophy: à l'issue de son apprentissage, l'élève ne doit pas savoir définir parfaitement les trois concepts, mais en avoir enrichi sa compréhension et pris conscience des moyens qui lui ont permis d'en construire sa représentation.

En ce qui concerne précisément le concept qui nous occupe, nous pourrions envisager que le développement de la compétence repose sur trois types d'apprentissage: «*La découverte et la maîtrise du vocabulaire, des outils et des techniques relatifs au temps; le développement d'habiletés intellectuelles; la maturation de la représentation intellectuelle du temps.*»<sup>14</sup>

13. *Idem*.

14. Julia Poyet, «La représentation du temps: dimensions et outils», in Johanne Lebrun et Anderson Araujo-Oliveira (dir.), *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire. Des fondements aux pratiques*, Montréal: Chenelière Éducation, 2009, pp. 137-152, p. 140 pour la citation.

## La maturation de la représentation intellectuelle du temps

Paradoxalement, le temps est partagé par tous et spécifique à chaque discipline. Lorsqu'il s'agit d'en construire une représentation, nous devons donc l'envisager le plus largement possible pour que tous s'y retrouvent. D'ailleurs, c'est aussi le fait que l'univers social ne soit pas inscrit à l'horaire du premier cycle<sup>15</sup>, contraignant les enseignants à développer la compétence à travers les disciplines dites «obligatoires» à ce cycle, qui l'impose en fin de compte.

Dans un précédent écrit, nous nous interrogeons déjà:

«*Une phénoménologie pure du temps est-elle possible?*»<sup>16</sup> *L'essence du temps, envisagé comme un absolu, peut-elle être atteinte, isolée de l'existence du sujet qui l'éprouve et le pense – et cherche à en dégager la substance?*»<sup>17</sup>

Nous pourrions en débattre mais, dans le contexte qui nous occupe, nous ne pouvons ignorer que la compétence nous impose de penser le temps comme l'objet d'une pensée, celle de l'apprenant qui en construit sa représentation. Le fait même que l'auteur du programme formule la compétence en ces termes («*construire sa représentation*» du temps plutôt que «*conceptualiser*» le temps) place d'office l'apprenant comme partie prenante de la définition que nous cherchons à formuler ici.

Or, dès sa naissance, de par son statut d'être humain, l'enfant est défini dans l'espace et dans le temps, inscrit dans le *temps du monde*<sup>18</sup> comme une entité passagère. Il dépend du *temps monumental*<sup>19</sup> imposé par l'Autre et apprécie intimement *son temps*, c'est-à-dire

15. À noter que si l'univers social n'est pas inscrit à l'horaire du premier cycle au moment de la rédaction de cet article, il est possible que la situation change prochainement.

16. D'après Claudie Lavaud, «Une phénoménologie de la temporalité: lecture de *Mrs Dalloway* à partir de l'interprétation de Paul Ricoeur», in Ronald Shusterman (dir.), *Des histoires du Temps. Conceptions et représentations de la temporalité*, Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux, 2003, pp. 47-61, p. 51 pour la citation.

17. Julia Poyet, *Dimensions...*, op. cit., p. 80

18. Hervé Barreau, *Le Temps*, Paris: PUF, 1996.

l'expérience subjectivée qu'il fait de sa propre durée. Dans la construction de sa représentation du temps, l'élève, enfant, va considérer tout autant la continuité du *temps du monde* que la discontinuité que sa conscience a de sa propre existence. L'enseignant doit prendre en considération ces deux types d'expérience du temps, qui forment ensemble les représentations initiales du temps de l'élève qui rentre à l'école et qu'il va devoir «*diagnostiquer*» (Piaget, 1948).

En 2009<sup>20</sup>, nous avons soutenu une thèse de doctorat dont l'un des objectifs était de proposer un paysage possible des représentations initiales du temps des élèves de maternelle (5 ans) et premier cycle du primaire au Québec. Nous souhaitions alors proposer ce que, à l'instar de Piaget, Bruner ou Bachelard, nous pourrions considérer comme un *diagnostic* des représentations initiales (a priori) des élèves. Ce diagnostic, croisé avec l'analyse théorique du concept, permettrait de mesurer le degré de complexité à partir duquel et jusqu'auquel envisager d'aller dans le processus d'apprentissage à mettre en place. À partir d'une liste de dimensions de représentations que nous avons nous-même bâtie, nous avons dégagé les grandes tendances de chacun des trois groupes d'âge à partir d'un protocole de recherche en quatre phases: une discussion avec chacun de nos sujets à partir de la question «*Qu'est-ce que c'est, pour toi, le temps?*» (phase I), suivie d'une activité de dessin en classe et répondant à la consigne «*Dessine le temps*» (phase II), dessin qui fut ensuite interprété par l'élève (phase III) et qui, enfin, fut soumis à une série de questions construites

à partir des cinq types de temps (phase IV) que nous présenterons ultérieurement.

Nous avons identifié dix dimensions de représentations<sup>21</sup> possibles que nous résumons ici par des mots qui les désignent: vivre, exister, faire, attendre, unités, repères, nature, historique, expressions.

Au début de l'année scolaire, nous avons interrogé 164 élèves (sujets) répartis sur 13 classes de la région montréalaise. Cent quarante-deux furent retenus pour l'analyse: 39 élèves de maternelle (5 à 6 ans), 51 de première année (6 à 7 ans) et 52 de deuxième année (7 à 8 ans).

En maternelle, les dominantes sont «*vivre*» et «*faire*». Les élèves sont marqués par leurs expériences vécues (emploi du «*je*»), expériences de nature variée, surtout anecdotique. Ils semblent peu influencés par les unités de mesure qui rythment le temps social. Cependant, ils savent associer les unités de mesure temporelles au concept de temps si la question leur est posée. Empreintes d'une forte subjectivité, les unités ne sont donc pas toujours associées à leur «*durée réelle*»: la minute par exemple, peut être envisagée plus longue que l'heure.

En deuxième année, les dimensions dominantes sont «*unités*» et «*vivre*» (apparition du social). Les élèves se réfèrent encore à leurs expériences vécues, mais surtout à des «*codes*». Riches de leurs récents apprentissages, ils attribuent des valeurs numériques aux unités. Ils identifient un temps pour chaque chose, définissent des règles.

Enfin, les élèves de première année marquent le passage avec les dominantes «*faire*» (et «*vivre*») et «*unités*». Ces dernières sont rarement associées à des actions lorsqu'il en est question lors de la phase I. En revanche, l'action qu'il est possible de faire dans la durée quelle représente permet aux élèves de définir si une unité est du «*temps*» ou non en phase IV.

Nous constatons que très peu d'élèves<sup>22</sup> évoquent des dimensions liées à l'histoire en

19. (Note de la p. 139.) «*Le temps monumental*» de Ricoeur, qui étudie *Mrs Dallaway* de Virginia Woolf, est sensiblement équivalent au «*temps du monde*» défini par Barreau.

20. Julia Poyet, *Dimensions...*, op. cit.; voir aussi de la même auteure, «Les représentations du Temps des élèves de maternelle et premier cycle du primaire au Québec», in Marc-André Ethier et al., (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire: manuels, enseignants et élèves*, Québec: Presses universitaires de Laval, 2011, pp. 265-288.

21. Voir Julia Poyet, *Dimensions...*, op. cit., pp. 201-204.

phases I, II et III. En revanche, la majorité d'entre eux affirment que l'histoire, «*c'est du temps*», lorsque la question leur est posée en phase IV, et ce quel que soit leur niveau. Les élèves font donc le lien entre «*temps*» et «*histoire*», cependant ils ne sont pas toujours capables d'argumenter ce lien ou le font de manière approximative! Par ailleurs, très peu d'entre eux semblait comprendre le vocabulaire spécifique à l'histoire (le mot «*siècle*» par exemple).

C'est à partir de ces premières représentations que l'enseignant va guider l'élève dans la construction de sa représentation du temps. Il doit l'amener à intégrer à son réseau de connaissances de nouvelles caractéristiques du concept qui forment ensemble le concept à atteindre. Un concept difficile à saisir dans son entièreté pour qui cherche à le définir. C'est sans doute pour cette raison que le temps, objet d'étude, éclate<sup>23</sup> et que les chercheurs de toutes les disciplines en étudient plus volontiers uniquement l'une des facettes. Ce découpage en tronçons pourrait dénaturer le concept; mais, paradoxalement, il nous permet aussi d'en proposer une définition globale.

En considérant donc le fait que nous ne pouvons exclure l'individu qui l'éprouve et le pense de la définition du concept, et que nous acceptons l'idée de le décomposer pour en appréhender plus facilement sa globalité, nous pouvons alors utiliser comme base de notre définition le découpage de Pucelle<sup>24</sup> cité par Johnson<sup>25</sup> et repris par Cavenaille<sup>26</sup>. Le temps y est découpé en quatre temps: vécu, qui qualifie l'expérience que chacun fait de sa propre durée; conçu, qui correspond au découpage en unités de mesure qu'a

construit l'être humain pour structurer son existence; spirituel ou philosophique, qui considère le temps comme objet d'étude, de réflexion; et enfin «*historique*», qui correspond donc à la discipline historique, à la structuration de l'histoire en périodes, aux habiletés et attitudes dont témoigne l'historien. Nous pourrions ajouter le temps météorologique car, le mot «*temps*» chez de jeunes enfants évoque fréquemment la neige, la pluie, etc. Cette «*expérience*» est parfois érigée en règle: «*Le temps c'est quand il fait soleil!*»

Nous avons là une proposition de définition du concept de temps que nous pouvons considérer comme l'*absolu* à atteindre lorsqu'il s'agit de s'en construire une représentation intellectuelle.

Bien sûr, l'objectif n'est pas de faire en sorte que les élèves de fin de premier cycle atteignent cet absolu. Les travaux de Piaget<sup>27</sup> nous l'ont démontré, c'est seulement avec l'avènement de la pensée abstraite et de logique formelle (vers 11-12 ans) que l'enfant pourra appréhender un temps «*unique*»<sup>28</sup>. Mais, il n'est pas question ici d'acquisition d'une notion, mais bien de la construction, progressive, de sa représentation. Ce processus nécessite notamment la découverte et la maîtrise du vocabulaire, des outils et techniques relatifs au temps.

### **La découverte et la maîtrise du vocabulaire, des outils et des techniques relatifs au temps**

«*Construire une représentation [...] du temps, c'est apprendre à lire et visualiser une réalité [...] temporelle*»<sup>29</sup>. Or, lire, comme visualiser une

22. (Note de la p. 140.) Deux sujets sur 37 élèves de maternelle, 1 sur 43 de première année et 6 sur 51 de deuxième année.

23. Jacques Crépault, *Temps et raisonnement. Développement cognitif de l'enfant à l'adulte*, Lille: Presses universitaires de Lille, 1989.

24. Jean Pucelle, *Le Temps*, Paris: PUF, 1972 (5<sup>e</sup> éd.).

25. Micheline Johnson, *L'histoire apprivoisée*, Montréal: Boréal Express, 1979.

26. Roger Cavenaille, «À la recherche du temps qui passe. L'apprentissage de la chronologie dans l'enseignement fondamental», *Informations pédagogiques*, N° 30, novembre 1996.

27. Jean Piaget, *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, Paris: PUF, 1946.

28. Notons cependant que divers travaux invitent à envisager de la souplesse dans les manières de faire correspondre systématiquement l'appréhension du temps des élèves et chaque stade piagétien.

29. MEQ, *Programme...*, op. cit., p. 166.

réalité, ne peut se faire sans une mise en contexte de cette réalité; cette dernière nécessitant des repères! «*Cela implique l'appropriation et la maîtrise d'outils de représentation [...] du temps.*»<sup>30</sup> Si nous discutons plus haut de l'apprentissage d'un concept comme l'objet d'une pensée, nous évoquons maintenant l'idée d'une pratique du temps à travers la construction et l'utilisation d'outils qui en permettent une représentation graphique (calendrier et ligne du temps).

Cette pratique nécessite l'appropriation d'un champ lexical spécifique et l'appréhension de la durée. En effet, comment comprendre la longueur et l'épaisseur du temps lorsque l'on considère qu'une minute est plus longue qu'une heure, quand l'heure est symbolisée par «*le moment où il faut aller manger*», un point sur l'horloge, mais en aucun cas une durée?<sup>31</sup> Comment envisager de construire et de lire une ligne du temps graduée en siècles, quand «*siècle*» n'évoque rien et se confond avec le «*cycle de l'eau*»?<sup>32</sup> Le défi pour les enseignants va donc être, en premier lieu, de donner du sens aux mots et de rendre leur double signification à toutes les unités de mesure du temps qui représentent tout autant un jalon qu'une durée. Grâce à l'acquisition de ce vocabulaire et à la manipulation des outils du temps, les élèves pourront alors «*jouer*» à se déplacer sur la trame temporelle et développer progressivement des compétences d'histoire.

## **Le développement d'habiletés intellectuelles**

Au Québec, dans les années 1970, Quintal a dirigé une expérience qui lui a permis de déterminer les habiletés du temps historique<sup>33</sup>. Publiées dans l'ouvrage de Johnson en 1979<sup>34</sup>,

ces huit habiletés sont reprises en 1996 par Cavenaille<sup>35</sup>. Nous les avons reformulées et adaptées au niveau de complexité pouvant être atteint par le public qui nous concerne<sup>36</sup>: «*Le recul, ou la capacité à s'abstraire du présent; la chronologie, ou la capacité à situer un événement dans une séquence; l'évocation ou la capacité à imaginer, à recréer mentalement «comment c'était avant»; le changement, ou la capacité à percevoir les différences*»<sup>37</sup>.

L'ensemble de ces habiletés sont présentes au programme de premier cycle. Elles restent cependant à des stades «*d'initiation à...*», leur développement exigeant de la maturité, d'autres expériences d'apprentissages, etc.

«*Il n'y a pas d'histoire sans dates!*»<sup>38</sup> Dès le premier cycle, l'élève est invité à les utiliser pour situer «*des faits de sa vie et de celles de ses proches*»<sup>39</sup> sur le calendrier et la ligne du temps. La date et l'événement (personnel) prennent ainsi une place fondamentale: ils vont donner du sens à l'outil et introduire l'élève à la chronologie et aux principes d'antériorité, postériorité et simultanéité, ainsi qu'au calcul de durées qu'il faut leur associer. Par l'exercice de routines quotidiennes telles que situer la date du jour chaque matin sur un calendrier de classe, ou identifier les dates d'anniversaire des élèves sur une «*ligne du temps*», il est possible d'offrir aux élèves des situations leur permettant de séquencer le temps, d'organiser une suite d'événements placés les uns par rapport aux autres en fonction d'un principe de classement du type «*avant/après*», «*hier/demain*», «*passé/à venir*». Notons que, paradoxalement, pour ces jeunes enfants vivant pour l'essentiel dans l'ici et maintenant, l'exercice le plus difficile est de se figurer la simultanéité des temps, le présent partagé.

30. *Idem.*

31. *Idem.*

32. *Idem.*

33. Cette expérience n'a donné lieu à aucune publication, si ce n'est à travers les travaux de Micheline Johnson.

34. Micheline Johnson, *L'histoire apprivoisée...*, op. cit., p. 63.

35. Roger Cavenaille, «À la recherche...», art. cit.

36. Julia Poyet, «La représentation du temps...», art. cit., pp. 137-152.

37. *Ibid.*, p. 139

38. Claude Lévi-Strauss (1962) cité in Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris: Seuil, 1996, p. 101.

39. MEQ, *Programme...*, op. cit., p. 168.

À partir de ces suites d'événements, de ces marqueurs de temps personnalisés (l'anniversaire d'un ami, le dernier jour de classe, etc.), s'effectuent les premiers calculs de durées<sup>40</sup>, premiers découpages du temps en périodes<sup>41</sup>. Ces dernières<sup>42</sup>, organisées chronologiquement sur une ligne du temps, offrent ainsi une ouverture vers le principe de périodisation du temps historique. Or, la périodisation permet la comparaison. Au premier cycle, l'élève compare «*des faits de la vie quotidienne d'hier et d'aujourd'hui*»<sup>43</sup> pour identifier les ressemblances et les différences<sup>44</sup> entre ces différentes époques: il s'initie ainsi au changement. Car, la chronologie, bien loin de se réduire à une succession de dates sur une ligne (du temps), définit l'histoire comme *l'analyse du changement* et du non-changement, nous renvoyant à l'idée du temps comme mouvement.

Dans les écrits des penseurs du temps, ce dernier est considéré comme un mouvement orienté vers l'avenir, excluant toute perspective téléologique<sup>45</sup> et permettant le pronostic. La conception cyclique scientifique et religieuse persiste à travers le calendrier, mais elle s'inscrit désormais sur la trame linéaire de l'ère. Le calendrier et la ligne suggèrent donc non seulement deux types de représentations graphiques du temps, mais aussi deux façons de l'abstraire en tant que concept: un temps cyclique, mouvement inlassablement récurrent (le calendrier) et un temps flèche, filant indéfi-

niment vers l'avant, empêchant tout retour en arrière (la ligne du temps).

L'histoire, qui nécessite une logique narrative, causale, trouve en la ligne de l'ère, le support idéal. Notons que, si l'historien peut «*revenir en arrière*» sur la ligne de l'ère orientée vers l'avenir, c'est par sa démarche: il est alors lui-même mouvement sur la trame d'un temps passé objectivé et dorénavant statique: la flèche du temps<sup>46</sup> (symbolisée naturellement par la ligne du temps scolaire<sup>47</sup>). Il se détache du *hic et nunc* pour regarder vers le passé: le temps historique suggère le recul. Un recul que l'élève doit prendre sur lui-même à différents âges de sa vie, puis un recul qui l'oblige à se décentrer totalement pour envisager un temps auquel il n'appartenait pas.

En se situant sur la ligne du temps, en définissant ainsi ce qu'est «*aujourd'hui*», l'élève se positionne dans le temps en mouvement et symbolise son appartenance au monde. Il effectue des va-et-vient de plus en plus long sur la trame du temps évoquant son vécu, le comparant à celui de l'Autre, revenant vers lui, retournant vers l'Autre d'hier sur la ligne; un Autre connu (parentèle) au premier cycle, puis progressivement inconnu aux cycles suivants, une entité identifiable (personnalité historique) ou non, sorte de porte-parole ou de témoin générique de «*son temps*» et de sa société (exemple: les filles du Roy, ces centaines de femmes françaises venues s'installer et se marier en Nouvelle-France à partir de 1663).

Nous voyons ici la compétence s'orienter vers une initiation à l'histoire définie comme l'étude de la vie des femmes et des hommes (sociétés) du passé. Nous retrouvons cette idée dans l'utilisation du verbe «*évoquer*» dans l'intitulé de l'une des composantes de compétence, terme qui renvoie à l'une des habiletés du temps historique. Ainsi, dès le premier cycle, l'intention est de «*faire de*

40. En jours, puis en semaines, en mois, etc.

41. Bien que le découpage des périodes de l'histoire soit souvent remis en question – les dates choisies pour en marquer les bornes pouvant être parfois arbitraires –, nous en avons néanmoins besoin parce qu'elles contiennent, dans leur découpage même, ainsi que dans leur «*titre*», des données essentielles à la compréhension de tout objet s'y situant.

42. Notons que les «*périodes*» ne sont pas toujours strictement déterminées par des dates et peuvent l'être en fonction de l'enfance des parents, grands-parents et arrière-grands-parents des jeunes élèves.

43. MEQ, *Programme...*, op. cit., pp. 166 ou 167

44. *Idem*.

45. Qui inverserait le principe de causalité en partant de l'après pour expliquer l'avant: or, les causes du futur ne peuvent expliquer le passé, bien que certains penseurs s'y essaient...

46. Expression essentiellement empruntée à la physique.

47. Hervé Barreau, dans *Le Temps*, Paris: PUF, 1996, affirme qu'aujourd'hui la ligne est la représentation naturelle pour tous.

*l'histoire*». Il ne s'agit pas seulement de manipuler les outils pour se préparer à l'étude des sociétés au programme des deuxième et troisième cycles, mais aussi de s'exercer à étudier des sociétés.

### **Le temps dont il est question dans les programmes au Québec**

Comme la discipline savante, l'histoire scolaire a pour fonction de se penser comme société et d'offrir l'apprentissage d'une méthode de recherche qui nécessite la maîtrise d'un champ lexical, d'outils et d'habiletés précis. Elle s'oriente vers l'étude du sujet qui interprète les traces du passé et se positionne au présent dans la société. Si l'histoire est un travail sur le temps et que nous prenons le changement pour essence de l'histoire<sup>48</sup>, alors son étude ne peut se faire avec des sujets qui ne conçoivent pas la chronologie et la durée dans lesquelles s'inscrit le changement.

Nous proposons le découpage du temps partagé par Pucelle comme la base de notre définition. Selon lui, rappelons-le, le temps peut être découpé en quatre: le temps vécu, conçu, spirituel ou philosophique, et enfin, le temps dit «*historique*» qui correspond à la discipline historique, à la structuration de l'histoire en périodes, aux habiletés et attitudes dont témoigne l'historien; nous en retenons quatre à ce niveau de scolarisation: l'évocation, le recul, la chronologie (à laquelle nous associons la durée) et le changement.

Si nous considérons les trois visées de compétences (du premier cycle du primaire pour l'univers social) que nous avons identifiées:

– dans la perspective d'une *maturation de la représentation intellectuelle du temps*, le temps dont il est question correspond au concept dans son sens le plus large, son enseignement suggérant de considérer le temps comme objet de pensée;

– dans la perspective de *la découverte et de la maîtrise du vocabulaire, des outils et des techniques relatifs au temps*, le temps dont il est question correspond à un champ lexical essentiellement composé des unités de mesures du temps et de deux outils: le calendrier et la ligne du temps;

– dans la perspective du *développement d'habiletés intellectuelles*, le temps dont il est question correspond à un ensemble de concepts – satellitaires du concept de temps – qui représentent autant d'habiletés spécifiques à l'histoire: la durée, le changement, la chronologie, le recul, l'évocation, etc.

Le temps à enseigner au premier cycle du primaire est à l'image du concept polysémique complexe et paradoxal que les penseurs et philosophes tentent de saisir depuis des siècles. La proposition de définition que nous en faisons ici suggère un travail de planification important de la part de l'enseignant qui n'a à sa disposition que très peu d'outils didactiques pour l'aider dans cette tâche. Quelles sont alors les pratiques réelles de cette compétence? Plus de dix ans après sa mise en place, la compétence du premier cycle du primaire en univers social est-elle enseignée? Et comment l'est-elle? Autant de questions qu'il est nécessaire de se poser aujourd'hui et qui nous permettront peut-être de savoir comment enseigner ce temps que nous venons de définir... •

48. Alain Lefebvre, *De l'enseignement de l'histoire*, Montréal: Guérin, coll. Bibliothèque d'histoire, 1996.

# Un siècle de leçon sur la conquête des Gaules à partir des cahiers d'histoire

Aurélie Rodés (Collège Michelet, Toulouse)<sup>1</sup>

Avec les programmes officiels, les manuels scolaires constituent l'une des sources les plus faciles d'accès pour étudier la réception de l'histoire romaine dans l'enseignement secondaire français. Cependant, les prescriptions officielles sont plutôt succinctes et ne précisent pas comment doivent être présentés les faits et les contenus des manuels sont quant à eux loin de refléter ce qui a été enseigné. S'ils ne sont pas non plus des instantanés de ce qui a été étudié par les élèves, les cahiers permettent cependant d'entrevoir plus concrètement comment sont abordées les leçons d'histoire au collège. L'étude des pages abordant la conquête des Gaules dans une cinquantaine de cahiers d'élèves, datant de 1880 à nos jours, a donc permis de montrer comment cet épisode a été présenté selon les époques.

Après avoir précisé l'intérêt de l'étude des cahiers d'élèves et la place de la conquête des Gaules dans l'enseignement secondaire français, l'analyse des traces écrites et des illustrations des cahiers permet de caractériser comment cet épisode de l'histoire nationale a été abordé et quels enjeux politiques soulèvent cette leçon.

## De l'intérêt d'étudier les cahiers d'élèves

Les cahiers d'élèves sont essentiels à l'étude des savoirs enseignés. Ils permettent d'observer

comment les manuels sont utilisés, quelles leçons ont été réellement enseignées et comment.

## Un objet d'étude encore peu répandu

Même si les spécialistes de l'histoire de l'enseignement s'accordent à dire qu'il ne faut pas s'en tenir aux manuels scolaires et que leurs usages et les pratiques de classe doivent aussi être prises en compte, les recherches demeurent rares. Élément familier, que chacun a eu entre les mains en tant qu'élève, le cahier constitue pour l'enseignant la trace qu'il souhaite laisser de son cours; il est donc au cœur de sa réflexion pédagogique.

Les cahiers ont pourtant rarement été conservés. Depuis la fin des années 1970, le Musée national de l'éducation de Rouen en collecte régulièrement, notamment quelques cahiers correspondant aux années où l'histoire romaine était au programme. Les plus anciens sont les plus rares, trois seulement ont été consultés pour le XIX<sup>e</sup> siècle, sept pour la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, alors que ceux datant d'après la Seconde Guerre mondiale sont trois fois plus nombreux. Ils sont presque tous illustrés et assez bien tenus, ce qui peut

1. Professeure d'histoire géographie au collège Michelet à Toulouse, docteure en Sciences de l'Antiquité.

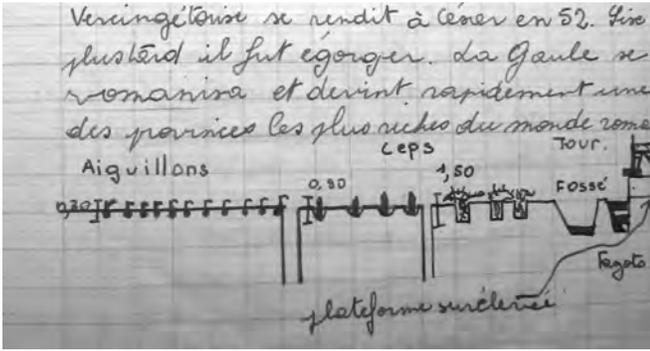


Figure 1 : Cahier de 1958, d'un élève de 5<sup>e</sup> de Haguenau, conservé au Musée national de l'éducation à Rouen (3.4.11.00/2007.1879). Photo A. Rodes.

s'expliquer par le fait que ce corpus est essentiellement constitué de dons et que les cahiers ont peut-être été conservés pour des raisons sentimentales, esthétiques ou leur caractère exemplaire. Le corpus des cahiers étudiés est loin de présenter la diversité des leçons prononcées en France sur près de cent ans. Cependant, il donne un bon aperçu de l'évolution des leçons dispensées entre 1880 et nos jours.

L'étude préalable des manuels<sup>2</sup> a été utile pour décrypter les cahiers, car ils suivent globalement la même évolution, tant dans leurs formes que dans leurs contenus. De format de plus en plus grand et avec une couverture de plus en plus animée, ils intègrent eux aussi des illustrations et des références à d'autres documents. Parallèlement à la diminution du texte auteur dans le manuel, la trace écrite du cahier est elle aussi de plus en plus réduite.

### Une production dirigée par l'enseignant

L'étude des cahiers permet d'appréhender les liens avec le manuel et le déroulement du cours.

Les illustrations sont toujours réalisées avec soin et en couleur. D'abord exécutées par

l'élève, elles sont ensuite reproduites sur du papier-calque ou des photocopies. Elles attestent de liens étroits entre le cahier et le manuel, soit parce que des numéros de page y renvoient, soit parce que l'élève a recopié des illustrations du livre. Pour la leçon sur la guerre des Gaules, elles consistent en des schémas (si présents dans les manuels scolaires) décrivant les travaux de fortification de César lors du siège d'Alésia (cf. fig. 1).

Les traces écrites laissent elles aussi penser qu'elles ont été réalisées soit avec le manuel sous les yeux, soit dictées par le professeur à partir du texte d'un manuel. Ainsi, deux cahiers présentent de surprenantes similitudes. En 1922, un élève parisien a noté<sup>3</sup> :

« César fit même une expédition en Germanie et une en Grande-Bretagne [...]. Puis César voulut devenir le maître. [...] César courut d'abord de sérieux dangers: il fut même battu devant Gergovie cap. des Arvernes et centre de la résistance. [...] La Gaule fut conquise et réduite en province romaine. » (51)<sup>4</sup>

Un autre élève, à Montluçon, cinq ans plus tard, a, quant à lui, écrit :

« Il [César] fit même une expédition en Germanie et une en Grande-Bretagne pour que les Gaulois ne puissent recevoir des secours de leurs voisins.

2. La méthode d'étude des cahiers et des manuels est présentée dans ma thèse de doctorat, *La réception de l'histoire romaine dans l'enseignement secondaire de 1880 à nos jours: l'exemple d'Alésia*, soutenue en septembre 2012 à l'Université de Toulouse II-Le Mirail, sous la direction de Corinne Bonnet.

3. Les transcriptions des cahiers sont données dans leur orthographe d'origine.

4. Les cahiers conservés au Musée national de l'éducation de Rouen sont signalés par leur numéro d'inventaire, suivi de l'année et du niveau scolaire puis de l'établissement: 3.4.11/1979.37498.1: 1921-1922, 6<sup>e</sup>, Lycée Janson de Sully à Paris.

[...]. Puis César voulut devenir le maître. [...] César courut de sérieux dangers et fut même battu à Gergovie. [...] Gaule vaincue fut réduite en provinces romaines. »(51)<sup>5</sup>

Au-delà des formulations identiques, les deux paragraphes sont construits sur le même rythme et avec la même logique, ce qui laisse penser que les deux professeurs se sont inspirés d'un même résumé, provenant soit d'un manuel soit d'un ouvrage spécifiquement destiné aux enseignants, ou encore que les élèves l'ont recopié sur un même livre.

D'autres éléments, comme les corrections, les erreurs soulignées, les appréciations, laissent penser que la prise de notes a été très dirigée par l'enseignant, qui a imposé des règles à l'élève. La trace écrite est assurément attribuée à l'enseignant lorsqu'on dispose d'une série de cahiers. Ainsi, quatre classeurs datant des années 1990 et provenant tous du même collège<sup>6</sup> et du même professeur ont-ils un résumé identique.

Une autre pratique peut être déduite de deux cahiers<sup>7</sup> appartenant à un garçon parisien, élève au lycée Montaigne en 1926-1927. L'un correspond à un sommaire, tandis que le second contient les résumés rédigés. Ce type de prise de notes, préconisé par les textes ministériels, figure dans les rapports d'inspections étudiés par Évelyne Héry<sup>8</sup>. Le professeur n'aborde que quelques points en classe avec un sommaire que l'élève complète ensuite à la maison avec son manuel.

Les cahiers permettent aussi d'apprécier la marge de liberté du professeur par rapport aux instructions officielles.

5. 3.4.11/1982.937.2: 1926-1927, 5<sup>e</sup>, Lycée de Montluçon.

6. CES Michelet à Bihorel: 3.4.11/1999.1238: 1991-1992, 3.4.11/1999.1237: 1994-1995, 3.4.11/1999.1234: 1995-1996 et 3.4.11/1999.1240: 1995-1996.

7. 3.4.11/1989.259.1 et 2: 1926-1927, 5<sup>e</sup>, Lycée Montaigne à Paris.

8. Évelyne Héry, *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée: 1870-1970*, Rennes: Presses universitaires de Rennes, 1999, p. 171.

## **La place accordée à la conquête des Gaules dans le cours d'histoire au collège**

L'analyse des cahiers d'élèves montre que la leçon portant sur la guerre des Gaules présente moins d'intérêt que d'autres leçons.

### **La conquête des Gaules n'est envisagée que dans le cours sur l'histoire romaine**

Même si le nombre d'heures dévolu à l'histoire romaine n'a cessé de décroître tout au long du XX<sup>e</sup> siècle, la guerre des Gaules a presque toujours été prescrite par les programmes d'histoire de collège. Elle fut enseignée soit en classe de 4<sup>e</sup> jusqu'en 1902, soit en classe de 6<sup>e</sup> depuis 1969, soit en 6<sup>e</sup> ou en 5<sup>e</sup> entre ces deux dates. Avant 1902, l'Antiquité occupait une place prépondérante: le cours d'histoire de 4<sup>e</sup> était entièrement consacré à l'histoire romaine, celui de 5<sup>e</sup> à l'étude de la Grèce et toute l'année de 6<sup>e</sup> portait sur l'étude de l'Orient.

Il faut cependant relever un paradoxe: l'histoire gauloise n'a jamais été envisagée hors du chapitre consacré à Rome. Christian Goudineau, spécialiste de cette période, le soulignait encore en 1998:

«[...] On ne retrouvera la Gaule que lorsque César aura la bonté de venir la conquérir. Le reste, qui a fait l'objet des fouilles les plus nombreuses, les plus productives de ces vingt dernières années, le reste... pas d'intérêt.»<sup>9</sup>

Le peu de place accordé à l'histoire gauloise est particulièrement étonnant dans un pays qui accorde tant d'importance au roman national, comme l'a montré Suzanne Citron<sup>10</sup>. Cependant, les enseignants composent avec les prescriptions officielles.

9. Christian Goudineau, *Regard sur la Gaule*, Paris: Errance, 1998, p. 32.

10. Suzanne Citron, *Le mythe national: l'histoire de France en question*, Paris: Éditions ouvrières, 1991.

### **Une leçon pas toujours enseignée conformément aux programmes**

Si la plupart des enseignants se conforment aux attentes institutionnelles, quelques libertés ont parfois été prises, notamment pour aborder la conquête des Gaules alors qu'elle n'était plus prescrite.

Plusieurs cahiers attestent de la volonté de l'enseignant de se conformer scrupuleusement au programme officiel, comme en témoigne un cahier de 1926-1927<sup>11</sup>. Chaque leçon comporte une date, ce qui a permis de suivre la progression de l'enseignant sur l'année. Les titres des leçons reprennent les intitulés du programme, qui a été traité dans son intégralité.

Les entorses aux programmes s'observent au moment d'importants changements, essentiellement en 1923 et en 1977. Une série de quatre cahiers<sup>12</sup> datant de 1974 à 1984, provenant du collège de Mont-Saint-Aignan et ayant appartenu à deux frères qui n'ont pas eu les mêmes professeurs, permet d'observer comment s'est opérée la réforme Haby. Trois de ces cahiers correspondent à deux programmes différents et suivent pourtant le même plan. Ils attestent que les professeurs ont continué à enseigner «*la conquête des Gaules au I<sup>er</sup> siècle av. J.-C.*» alors que seul «*l'Empire au II<sup>e</sup> siècle apr. J.-C.*» était au programme. Certains manuels ont fait le même choix, peut-être pour permettre à ceux qui choisissent les manuels, à l'instar de ces professeurs, de traiter les anciennes leçons. L'année suivante, le même élève, qui a semble-t-il redoublé la classe de 6<sup>e</sup>, n'a quant à lui pas du tout abordé Rome. Enfin, dans le cahier d'une autre élève, scolarisée à Saint-Pierre-lès-Elbeuf<sup>13</sup> en 1980-1981, les titres correspondent aux nouveaux intitulés officiels: «*L'Empire romain*

*au II<sup>e</sup> siècle après Jésus-Christ*»; mais l'élève a en fait étudié les conquêtes et l'organisation politique sous la République. Il semble donc que cette réforme, qui correspondait à une rupture un peu brutale dans bien des domaines, en particulier parce qu'elle supprimait pour la première fois la leçon sur la conquête des Gaules, n'ait pas été complètement suivie.

En revanche, la leçon sur la guerre des Gaules n'a pas toujours été abordée alors qu'elle était prescrite, soit parce que le programme n'a pas été terminé, soit par choix de l'enseignant qui a préféré traiter d'autres leçons.

Au total, les libertés prises par les enseignants sont assez rares et la plus grande distance par rapport aux attentes institutionnelles consiste à ne pas finir le programme.

### **L'histoire romaine, une histoire dénigrée par les enseignants**

L'étude des cahiers et des manuels montre que l'histoire romaine suscite moins d'intérêt de la part des enseignants que d'autres périodes.

Les illustrations des cahiers sont toujours plus abondantes pour les cours sur l'Égypte ou la Grèce que ceux sur Rome. Dans un cahier de 1956 par exemple<sup>14</sup>, un plan de Rome est juste esquissé pour l'histoire romaine, alors que la partie consacrée à la Grèce est abondamment illustrée avec des dessins et des vignettes en couleur. Cela traduit peut-être un investissement différent de la part de l'enseignant pour ces deux leçons, sans négliger l'effet d'usure en cours d'année pour ce type d'activité.

La partie sur Rome a aussi pâti du fait que le programme d'histoire n'ait pas été mené à son terme. De plus, lorsque la leçon a été traitée, c'est en moins de pages que celle sur la Grèce alors qu'elles devraient faire l'objet d'un égal traitement. Il faut noter que l'histoire

11. 3.4.11/1982.937.2: 1926-1927, 5<sup>e</sup>, Lycée de Montluçon.

12. Collège J. de La Varenne à Mont-Saint-Aignan, 6<sup>e</sup>: 3.4.11/1986.1345.1: 1974-1975, 3.4.11/1981.357.2: 1976-1977, 3.4.11/86.1422.1 et 3: 1982-1983 et 3.4.11/86.1422.2: 1983-1984.

13. 3.4.11/2000.2852: 1980-1981, 6<sup>e</sup>, CES Jacques Émile Blanche à Saint-Pierre-lès-Elbeuf.

14. 3.4.11.00/1988.618.2: 1956-1957, 6<sup>e</sup>, Lycée Corneille à Rouen.

grecque bénéficie d'une aura beaucoup plus importante que l'histoire romaine. Les Grecs sont considérés comme des philosophes qui ont apporté la culture de façon pacifique, alors que les Romains ne sont envisagés qu'en tant que militaires adeptes d'ordre et de discipline. Ces idées apparaissent aussi dans les préfaces des manuels, notamment ceux de Victor Duruy publiés chez Hachette, en 1882: «*Le peuple romain n'a guère ajouté à l'héritage que la Grèce lui avait légué [...]. Aussi l'histoire de Rome restera-t-elle longtemps encore l'école du légiste et de l'homme d'État, comme vers la Grèce se tourneront toujours les artistes, les poètes et les penseurs.*»<sup>15</sup>

Il ne s'agit pas d'une remarque isolée; de nombreuses préfaces de manuels consacrés à l'Antiquité sont des plaidoyers pour la Grèce, visant à expliciter le peu d'intérêt que représente Rome aux yeux des auteurs du manuel. Ce type de remarque trouve encore une place importante dans un livre édité chez Masson en 1970:

«*Mais le bilan reste mince, comparé à celui de la Grèce. [...] Certes, la pensée et l'art romains sont à la remorque de la pensée et de l'art grecs.*»<sup>16</sup>

Ces commentaires expliquent peut-être pourquoi, dans les cahiers des élèves, les leçons sur la Grèce sont illustrées de sculptures et de colonnes, alors que les pages consacrées à l'histoire romaine se limitent à des reproductions de camps et d'armements romains.

### **Quelques pistes pour expliquer le relatif désintérêt pour l'histoire romaine**

La moindre considération pour l'histoire romaine tient à plusieurs raisons.

Ce désintérêt trouve tout d'abord son origine dans les excès de la première moitié du

XX<sup>e</sup> siècle, à l'époque où l'histoire romaine avec le latin occupait une place prépondérante dans le cursus des élèves. De plus, l'Antiquité romaine est connotée comme un enseignement élitiste, ce qui fut effectivement le cas dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, lorsqu'il existait deux filières, l'une dite moderne et l'autre dite classique, qui se distinguaient notamment par l'apprentissage du latin.

En raison de la nature des sources et de la distance avec les réalités contemporaines, l'Antiquité est aussi plus difficile d'accès pour les non-spécialistes. Or, les enseignants ayant effectué un cursus en histoire ancienne sont minoritaires et les formations sur cette période sont rares. Rome est donc souvent enseignée à partir de quelques invariants: l'étude de l'armée romaine ou les origines légendaires de Rome, qui entretiennent la vision d'une période ancrée dans les mythes et véhiculant nombre d'idées reçues sur les Romains et les Gaulois, bien que les spécialistes ne cessent de les dénoncer. La diffusion de ces clichés n'est pas seulement due à l'école mais aussi au succès des ouvrages de vulgarisation et de la bande dessinée *Astérix le Gaulois*, pour ne citer que la plus connue.

Il faut aussi tenir compte de la place de plus en plus importante consacrée à l'histoire contemporaine. Comme l'énonçait François Hartog, «*en vingt-cinq ans, l'histoire contemporaine est ainsi passée des marges au centre de la discipline*»<sup>17</sup>; dans le même sens, en ce qui concerne les programmes scolaires, Giovanni Levi précisait que l'on assiste à «*un élargissement du contemporain, et une schématisation, une simplification du passé plus éloigné [...]*»<sup>18</sup>.

La place accordée à cette période historique doit donc être prise en considération lors de l'analyse de la conquête des Gaules dans les cahiers d'élèves.

17. François Hartog et Jacques Revel (dir.), *Les usages politiques du passé*, Paris: Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2001, pp. 20-21.

18. Giovanni Levi, «Le passé lointain sur l'usage politique de l'histoire», in François Hartog et Jacques Revel (dir.), *Les usages... op. cit.*, p. 30.

15. Victor Duruy, *Histoire romaine*, Paris: Hachette, 1882, préface.

16. René Debon et al., *Histoire. L'Antiquité*, Paris: Masson, 1970, pp. 82-83.

## Une conquête principalement présentée de façon positive

Les traces écrites des élèves traduisent des conceptions assez peu différentes de la conquête romaine des Gaules, reprenant les mêmes registres que ceux observés dans les manuels avec approximativement la même chronologie. Les qualificatifs utilisés pour décrire les protagonistes de l'événement sont également porteurs de sens. César est présenté jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle comme un génie, puis comme un ambitieux, et Vercingétorix comme un héros, avant de tomber momentanément dans l'oubli. Les leçons sont rarement neutres; la plupart présentent les aspects bienfaiteurs de la conquête et celles qui sont plus critiques sont peu nombreuses.

### *Des cahiers à l'image des manuels*

La plupart des cahiers, à l'instar des manuels, présentent la conquête de façon positive, ce qui n'est pas surprenant au XIX<sup>e</sup> siècle, comme dans un cahier de 1880 où quatre pages abordent l'affrontement entre César et Vercingétorix: «*Loin de combattre les Gaulois J César les traita en amis et ne voulut pas prendre le titre d'empereur et le laissa à son successeur Auguste et c'est à l'avènement de celui-ci que commence la Gaule romaine.*»<sup>19</sup>

César est à cette époque considéré comme un génie, celui qui a apporté la civilisation aux Gaulois. Quarante ans plus tard, on peut encore lire:

«*La Gaule vaincue adopta rapidement la langue, les coutumes et la religion des Romains. La domination romaine fut un bienfait pour la Gaule elle lui apporta l'unité et la civilisation.*»<sup>20</sup>

La romanisation est donc, comme la colonisation, porteuse de civilisation. On pourrait multiplier les exemples mettant l'accent sur les bienfaits de la conquête romaine, durant les années 1920: «*Grâce à la douceur de*

*l'administration romaine. La Gaule aima, imita ses nouveaux maîtres.*»<sup>21</sup>

Il faut rapprocher ces traces écrites des textes des manuels comme celui rédigé par Jules Toutain en 1925 aux Éditions Belin, qui présentait aussi la conquête de façon très bénéfique pour les Gaulois:

«*Politique habile des Romains. — Si les Gaulois subirent facilement la domination romaine, c'est qu'elle leur parut préférable à celle des chefs qui les opprimaient.*»<sup>22</sup>

La conquête est présentée comme une adhésion volontaire des Gaulois à la culture du conquérant, adhésion facilitée par «*la douceur de l'administration romaine*». S'il y eut incontestablement participation des élites, ces propos devraient cependant être nuancés pour d'autres catégories de population et pour certaines zones éloignées des grandes cités. De plus, dans le cahier, comme dans le manuel, il n'est pas fait allusion au tribut que les Gaulois ont dû payer à leur vainqueur.

Après la Seconde Guerre mondiale, la romanisation est encore présentée de façon positive, même si les effets de la conquête commencent à être nuancés. Un cahier de 1958 montre la continuité avec les précédents: «*La Gaule se romanisa et devint rapidement une des provinces les plus riches du monde romain.*»<sup>23</sup>

Mais un autre cahier de la même époque, 1956-1957, provenant de Rouen, ne comporte quant à lui aucun jugement au sujet de la conquête des Gaules:

«*Après une défaite Vercingétorix du se réfugier dans la forteresse d'Alesia où il fut fait prisonnier. la gaule devint une province romaine.*»<sup>24</sup>

21. 3.4.11/1979.37498.2: 1923-1924, 5<sup>e</sup>, Lycée Janson de Sailly à Paris.

22. Désiré Blanchet et Jules Toutain, *Histoire de l'Europe et particulièrement de la France depuis la fin du V<sup>e</sup> siècle jusqu'à la guerre de Cent Ans*, Saint-Cloud: Belin Frères, 1925, pp. 19-20.

23. 3.4.11.00/2007.1879: 1958, 5<sup>e</sup>, Haguenaou.

24. 3.4.11.00/1988.618.2: 1956-1957, 6<sup>e</sup>, Lycée Corneille à Rouen.

19. 3.4.11/1989.1283: 1878-1880.

20. 3.4.11/1979.37498.1.: 1921-1922, 6<sup>e</sup>, Lycée Janson de Sailly à Paris.

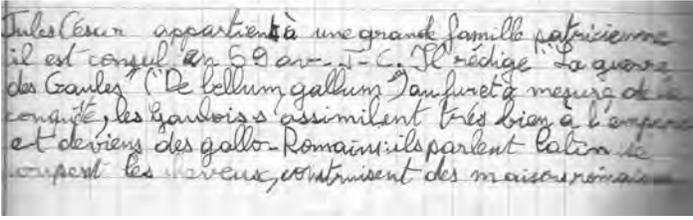


Figure 2 : Cahier de 2001, d'une élève de 6<sup>e</sup> de Cournon-d'Auvergne. Photo F. Moreda.

Enfin, un cahier de 1957-1958, provenant d'Arras manifeste la prudence du professeur qui commence la leçon par l'évocation des sources de l'histoire gauloise. Ces réflexions extrêmement rares induisent un propos nuancé : « *Il Un histoire difficile à retracer 1° des renseignements fragmentaires: Ils nous sont fournis par: a) des textes d'adversaires (César) car les Gaulois n'ont pas laissé d'écrits b) Les fouilles: ateliers de travail du fer, du verre, objets usuels...* »<sup>25</sup>

Ces remarques sont d'autant plus intéressantes qu'elles ne figurent à l'époque dans aucun manuel et témoignent du recul pris par l'enseignant pour aborder cette question.

Dans un rare cahier, la conquête est présentée de façon négative, lors d'un chapitre sur les conquêtes en Occident qui ne comprend que trois phrases :

« *César, après un an de combat, vient à bout de la Gaule ensanglantée, Vercingétorix jette ses armes aux pieds du Général romain. Rom est maintenant à la tête d'un empire.* »<sup>26</sup>

Il faut donc attendre 1968-1969, pour que la conquête soit pour la première fois présentée ainsi, avec l'emploi du terme « *ensanglantées* » pour parler des Gaules après la guerre. Cependant, les aspects négatifs sont contrebalancés par les apports des Romains aux Gaulois. Ce cahier consacre en effet deux pages entières à « *Ce que nous devons à Rome* » : autre façon de présenter les aspects positifs de la conquête.

Plus récemment, un cahier mentionne le pillage comme conséquence des conquêtes : « *gout du luxe qui favorise l'art mais aussi le pillage des provinces* ». <sup>27</sup>

25. 3.4.11.00/1999.382.1 et 2: 1956-1957, 6<sup>e</sup>, Arras.

26. 3.4.11/1999.4630: 1968-1969, 5<sup>e</sup>, CEG Le-Mesle-sur-Sarthe.

Pourtant, les cahiers présentent aujourd'hui encore la conquête comme porteuse de civilisation, ainsi qu'en témoigne le cahier d'une élève scolarisée à Cournon-d'Auvergne en 2011 (cf. fig. 2). Le résumé présente de façon assez caricaturale les aspects très bénéfiques de la conquête césarienne : « *les Gaulois s'assimilent très bien* », « *ils parlent latin, se coupent les cheveux, construisent des maisons romaines...* ». Une fois encore, les Romains apportent la civilisation aux Gaulois, en particulier en matière d'architecture.

Il est étonnant de retrouver aujourd'hui de telles conceptions dans les cahiers et dans les manuels scolaires alors que des travaux d'historiens ont montré d'autres aspects de la conquête.

### « **Le livre noir de la conquête des Gaules** »

L'historien Luciano Canfora a intitulé l'un des chapitres de son *Jules César* « *Le livre noir de la campagne des Gaules* », dans lequel il rappelle que pour l'auteur antique Pline, la conquête fut un massacre et que, d'après Plutarque, un million de personnes, soit une par légionnaire, ont été réduites en esclavage. Il a montré comment les historiens du XIX<sup>e</sup> siècle, comme Theodor Mommsen, avaient été fascinés par César au point de se contenter de sa seule version des faits. Il ajoutait que :

« *Certains qui [...], surestimant la finalité de l'entreprise césarienne, virent hier et voient encore, dans cette conquête, l'accomplissement d'une Histoire en un certain sens providentiel.*

27. 3.4.11/1981.357.2: 1976-1977, 6<sup>e</sup>, Collège J. de La Varende à Mont-Saint-Aignan.

*Méfions-nous des visions à sens unique qui risquent de se confondre avec une optique colonialiste, et souvenons-nous, quand se pose la question de ses effets à long terme, de ce que signifia tout d'abord une telle conquête. [...] Non seulement ils [les grands érudits] anoblirent une conquête féroce en la mettant sur le même plan que l'hellénisation de l'Orient par Alexandre, mais ils accréditèrent son auteur d'une intention – un dessein à l'échelle de l'histoire universelle – qu'il n'eut peut-être pas et que rien, en tout cas, ne révèle dans ses abondants et fins commentaires sur sa longue entreprise guerrière.»<sup>28</sup>*

Ce livre peu connu est sans équivoque au sujet des effets de la conquête. Comme Luciano Canfora, quelques auteurs français, Michel Rambaud<sup>29</sup> ou Jacques Harmand<sup>30</sup>, ont proposé des interprétations plus distanciées du récit césarien. Enfin, de nombreux travaux archéologiques ont montré qu'il existe une culture gauloise riche avant la conquête. Cependant, aucune mise en cause de la traditionnelle lecture de la conquête ne s'est vraiment imposée.

Les cahiers ne proposent donc pas une vision différente de celle proposée dans les manuels. Pourtant, la seule vue des cahiers suggère une image plus pauvre de l'histoire romaine, moins illustrée et ayant visiblement suscité moins d'intérêt que d'autres périodes. Les seules phrases qui sont enregistrées et les rares schémas empruntés aux manuels montrent ce qu'il reste de cet enseignement: une date, un lieu, deux personnages célèbres et les travaux de fortifications de César au moment du siège. Quant à la conquête romaine, seuls les aspects positifs ont été présentés au XIX<sup>e</sup> et au début du XX<sup>e</sup> siècle, lorsque la mission civilisatrice de la France était mise en avant pour justifier la colonisation. Pourtant, au moment des décolonisations, l'enseignement de la conquête romaine n'a presque pas été questionné.

28. Luciano Canfora, *Jules César: le dictateur démocrate*, traduit de l'italien par Corinne Paul-Maier avec la collaboration de Sylvie Pittia, Paris: Flammarion, 2001, p. 121.

## **Un passé toujours présenté à l'aune du présent**

L'étude minutieuse du vocabulaire utilisé dans les textes des manuels scolaires et les cahiers montre l'influence du contexte politique dans la présentation des faits antiques. Mise en perspectives avec les finalités des programmes, elle permet d'entrevoir les enjeux de l'enseignement de la conquête.

## **Un passé au service de la politique de la France**

Les rapports entre colonisation et archéologie sont manifestes dès les années 1880, lorsque les archéologues français s'orientent vers l'exploration de l'Afrique romaine. Ainsi, Jules Toutain, auteur d'une thèse sur les cités romaines de Tunisie<sup>31</sup>, participe-t-il au même moment à la mise en place de la circonscription archéologique de Tunisie. Dans de nombreux articles, il a vanté les mérites des comparaisons entre la conquête romaine et la colonisation en Tunisie; pour ne prendre qu'un exemple: «*La politique religieuse [de Rome] appliquée à ces provinces par le gouvernement impérial peut donc fournir d'utiles indications aux peuples colonisateurs de notre temps.*»<sup>32</sup>

Les positions très affirmées de cet universitaire<sup>33</sup> sont d'autant plus intéressantes qu'il a participé à de nombreux manuels d'histoire pour l'enseignement élémentaire et secondaire aux Éditions Belin, dans lesquels, en revanche, il ne reprenait pas la comparaison entre la colonisation du Maghreb et la conquête

29. Michel Rambaud, *L'art de la déformation historique dans les Commentaires de César*, Paris: Les Belles Lettres, 1953.

30. Jacques Harmand, *Une campagne césarienne: Alésia*, Paris: Picard, 1967.

31. Jules Toutain, *Les cités romaines de la Tunisie. Essai sur l'histoire de la colonisation romaine dans l'Afrique du Nord*, Paris: Thorin Fontemoing, 1896.

32. Jules Toutain, *Les cultes païens dans l'Empire romain*, Paris: E. Leroux, 1907, pp. 14-15.

33. Aurélie Rodes, «Jules Toutain et l'éloge de la colonisation», *Anabases*, 15, 2012, pp. 59-69. En ligne, [http://anabases.revues.org/3675], consulté le 1<sup>er</sup> avril 2013.

romaine, même si la romanisation était toujours présentée de façon très positive.

L'usage du passé pour légitimer les actions politiques du présent n'est pas exceptionnel, comme le rappelaient François Hartog et Jacques Revel en évoquant les :

«[...] récits de légitimation, comme ceux qui ont permis au fascisme italien d'invoquer le *Mare Nostrum* pour justifier ses ambitions impériales ou à la colonisation française en Afrique du Nord de se recommander de la lointaine *pax romana*, preuves archéologiques à l'appui [...]»<sup>34</sup>

L'école a incontestablement participé à ces récits de légitimation en opérant des rapprochements entre l'Antiquité et l'époque contemporaine.

### **L'histoire romaine utile pour faire comprendre la colonisation contemporaine**

L'assimilation entre colonisés et Gaulois a été étudiée pour les manuels de l'enseignement élémentaire, notamment par Dominique Maingueneau :

«Pour faire comprendre aux écoliers ce qu'est la colonisation romaine, les auteurs la comparent à la colonisation de l'Algérie [...] il s'agit bien moins d'expliquer la colonisation romaine que de justifier la colonisation française en jouant de la commutation Gaulois/Algériens : des colons Romains vinrent s'établir en Gaule, comme des Français vont de nos jours se fixer en Algérie.»<sup>35</sup>

Ces rapprochements apparaissent aussi dans les manuels de collège, mais plus rarement. En 1885, deux éminents spécialistes de l'histoire romaine, Paul Guiraud et Georges Lacour-Gayet, effectuent un parallèle entre Gaulois et colonisés :

«Leurs maisons furent d'abord les grottes naturelles ou les gourbis de nos populations algériennes, des huttes rondes de branchages recouvertes de terre pétrie ou gazonnée, avec un trou au sommet pour la fumée.»<sup>36</sup>

Soulignons l'usage du possessif pour parler des populations algériennes et le terme de gourbi pour évoquer l'habitat algérien. La comparaison ne serait pédagogiquement intéressante que si les élèves connaissaient au moins l'un des peuples en question. Or, connaissent-ils les habitations algériennes? La remarque vaut aussi pour les célèbres manuels édités chez Hachette, dans la collection Malet-Isaac, en 1931 :

«La masse du peuple se composait de paysans : on peut se représenter ces paysans gaulois comme ceux des tribus montagnardes au Maroc, un peu agriculteurs, un peu pasteurs, grands chasseurs, tous armés.»<sup>37</sup>

Au-delà de l'image qu'il transmet des Gaulois, le manuel véhicule une drôle d'image des paysans d'Afrique du Nord, «tous armés».

En revanche, aucun rapprochement entre la conquête romaine et la colonisation contemporaine n'apparaît dans les cahiers analysés, même si l'on peut imaginer qu'ils aient pu être émis oralement au cours d'une explication.

Ce qui pose question, c'est le peu d'intérêt porté à la conquête des Gaules au moment où les historiens se sont mobilisés face à l'injonction d'enseigner la colonisation de façon positive, comme si le fait colonial ne remontait pas déjà à l'Antiquité. Pourtant, l'enseignement de la colonisation et de la conquête romaine présente des similitudes : les deux époques sont étudiées selon le seul point de vue du conquérant et en refusant de tenir compte des cultures précoloniales.

34. François Hartog et Jacques Revel (dir.), *Les usages...*, op. cit., p. 14.

35. Dominique Maingueneau, *Les Livres d'école de la République, 1870-1814, discours et idéologie*, Paris : Le Sycomore, 1979, p. 173.

36. Georges Lacour-Gayet et Paul Guiraud, *Histoire romaine depuis la fondation de Rome jusqu'à l'invasion des barbares*, Paris : F. Alcan, 1885, p. 252.

37. Albert Alba, Jules Isaac et Albert Malet, *Histoire romaine*, Paris : Librairie Hachette, 7<sup>e</sup> édition, 1931, p. 181.

## De nouveaux enjeux identitaires depuis la fin du XX<sup>e</sup> siècle

Les programmes en application depuis septembre 2009 n'ont toujours pas intégré d'éléments antérieurs à la conquête romaine, bien que les recherches sur le terrain et en historiographie continuent à se multiplier et apportent une vision plus nuancée de la romanisation. Le programme propose, en revanche, de prendre comme exemple la romanisation en Afrique du Nord<sup>38</sup>. La leçon n'a plus vocation à faire accepter la colonisation française, comme au XIX<sup>e</sup> siècle et dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, mais peut être utile pour intégrer les jeunes issus de l'immigration maghrébine, dont la culture, à dominante musulmane, a creusé un fossé avec celle du nord de la Méditerranée. Ces deux populations sont alors présentées comme ayant en commun la culture pré-musulmane, issue de la conquête romaine. C'est peut-être pour cette raison que la conquête romaine est aujourd'hui encore envisagée dans ses aspects positifs et civilisateurs.

## Conclusion

Ces observations confirment que, dans l'enseignement secondaire, la guerre des Gaules a été présentée de façon plus neutre et moins instrumentalisée qu'à l'école élémentaire. Les programmes sont assez succincts et les cahiers copient en substance les manuels. Sur la longue durée, ils attestent que l'histoire romaine, et avec elle l'histoire gauloise, restent des «*mal-aimées*», au sein desquelles on entretient des stéréotypes tant sur les Gaulois que sur les Romains.

Il n'est pourtant plus possible d'ignorer que l'enseignement de l'histoire romaine présente des enjeux politiques. Le fait que la conquête romaine ait toujours été enseignée comme un bienfait, que ce soit dans un contexte de colonisations ou de décolonisations, et cela malgré les renouvellements scientifiques, en témoigne. L'enseignement de la conquête romaine devrait aussi être envisagé comme un fait colonial, avec les renouvellements épistémologiques qu'il implique. L'approche historiographique, même avec de jeunes élèves, permettrait ainsi de sortir d'une histoire encore empreinte du «*mythe national*». •

38. *Bulletin officiel*, N° 6 spécial du 28 août 2008.

# Une allégorie entre dans la classe : la figure de la Justice aux yeux bandés

Charles Heimberg (Université de Genève)

La didactique de l'histoire s'intéresse en permanence aux travaux de l'historiographie qui font référence. Parmi les nombreux essais significatifs qui l'ont constituée, et aussi parmi les nouvelles études qui se publient sans cesse, elle fait en quelque sorte son marché pour repérer tout ce qui est susceptible d'inspirer la transmission scolaire d'une intelligibilité du passé, soit sur le plan thématique, soit au niveau de la pensée historique. En examinant divers ouvrages d'histoire, elle cherche par exemple, avec curiosité, ceux qui, plus que d'autres, permettraient potentiellement d'illustrer ou de rendre concret un aspect ou l'autre de la grammaire du questionnement de l'histoire scolaire<sup>1</sup>.

Certains grands ouvrages classiques nourrissent directement les réflexions didactiques. Il est ainsi difficile de réfléchir à l'enseignement et à l'apprentissage de l'histoire sans avoir en tête l'œuvre de Marc Bloch, notamment son *Apologie pour l'histoire ou métier d'enseignant*<sup>2</sup>. De manière plus directe, la préface de Fernand Braudel à sa thèse sur *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*,

qui introduit sa fameuse architecture narrative en trois durées, est directement utilisable en classe d'histoire pour introduire les notions de temps long, de temps moyen et de temps court qui donnent accès aux raisonnements relatifs à la périodisation du passé<sup>3</sup>.

Mais c'est aussi en découvrant de nouvelles études d'histoire que le didacticien, au hasard de ses lectures curieuses, peut trouver de quoi nourrir une thématique d'enseignement ou l'illustration d'un mode de pensée de la discipline. C'est en tout cas ce que voudrait montrer cette contribution consacrée à la figure de la Justice aux yeux bandés qui s'inspire d'un ouvrage assez récent de l'historien moderniste italien Adriano Prosperi: *Giustizia bendata. Percorsi storici di un'immagine*<sup>4</sup>; mais aussi d'un article scientifique très riche, celui de Mario Sbriccoli: «*La triade, le bandeau, le genou. Droit et procès pénal dans les allégories de la Justice du Moyen Âge à l'âge moderne*»<sup>5</sup>.

Pourquoi à un certain moment et dans un espace déterminé de l'histoire européenne, cette image de la Justice aux yeux bandés est-elle apparue? Dans quels contextes a-t-elle

1. Charles Heimberg et Valérie Opérial, «La didactique de l'histoire. Actions scolaires et apprentissages entre l'intelligibilité du passé et la problématique du monde et de son devenir», in Marie-Laure Elalouf et al. (dir.), *Les didactiques en questions. État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*, Bruxelles: De Boeck, 2012, pp. 78-88.

2. Consultable dans l'anthologie *L'Histoire, La Guerre, la Résistance*, Paris: Gallimard, coll. Quarto, 2006.

3. Fernand Braudel, *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, Paris: Armand Colin, 1985 (édition originale 1949).

4. En français, *La Justice aux yeux bandés. Parcours historiques d'une image*, Turin: Einaudi, 2008.

5. Publié dans *Crimes, Histoire & Sociétés*, vol. 9, N° 1, 2005, pp. 33-78, disponible sur [http://chs.revues.org/382], consulté le 19 juillet 2013.



été représentée? Qui en a pris l'initiative? Quelles en ont été les significations? Quelle a été l'importance de ces significations? Où est-elle observable encore aujourd'hui? Et que pourrions-nous en faire en classe d'histoire, voire en éducation à la citoyenneté, pour mieux comprendre et faire comprendre à la fois le monde d'hier et celui d'aujourd'hui?

Pour aborder ces questions, que nous traiterons de manière très incomplète dans cet article qui vise surtout à en montrer l'intérêt dans la classe, les références qui sont à disposition sont diverses et assez nombreuses. Des ouvrages et des contributions de toutes sortes ont étudié directement et indirectement ces figures de la Justice, en les inscrivant notamment dans une analyse aussi fine que possible des représentations et des images<sup>6</sup>. Nous les avons pris en compte, en nous concentrant d'abord sur cette représentation des yeux bandés de la Justice, sur l'ouvrage d'Adriano Prosperi et sur l'article de Mario Sbriccoli.

## Les fonctions des images

L'étude de Mario Sbriccoli traite à la fois du Moyen Âge et des temps modernes. Elle insiste à juste titre sur le sens de ces représentations dans les sociétés anciennes:

*« Il est rare que les images de la Domina Iustitia transmettent une idée purement abstraite. Elles se laissent rarement appauvrir par l'abus rhétorique. Elles n'apparaissent presque jamais, au cours des époques médiévale et moderne, « sans signification », arrachées, détachées du contexte, décousues des faits et des réalités du monde juridique qu'elles évoquent. Elles accomplissent pourtant une fonction exhortatrice, même si celle-ci est limitée. Le fait déjà que cette iconographie prenne de l'épaisseur en coïncidence avec des tournants précis de la justice pratiquée prouve qu'elle se concède une finalité idéologique, et qu'elle assume la fonction d'annonce programmatique, qu'elle n'est ni décorative ni accessoire.*

*Nous ne devons pas oublier que l'image est une synthèse et qu'elle a une grande force de communication. Entre le Moyen Âge et l'époque Moderne, elle a une dignité et un poids qui vont bien au-delà de ce que nous arrivons à calculer. Elle est verbe. Mais ce que l'on affirme par l'image a, en plus, par rapport à l'écrit, une puissance de communication pratiquement universelle. Elle a la solennité du médium et elle profite de son enracinement dans la tradition, capable de lui conférer une gravité et une majesté spéciales. C'est dans l'incorporation de l'idée de rapport (ratio pour les Latins), et dans la présomption de ressemblance (pour les Latins imago), que se trouvent le prestige et la fides des images. »<sup>7</sup>*

Cette longue citation fixe magistralement le cadre de cette étude sur les représentations de la Justice. En postulant un lien direct entre

6. Par exemple, pour une première introduction générale, Ervin Panofsky, *Essais d'iconologie. Les thèmes humanistes dans l'art de la Renaissance*, Paris: Gallimard, 1967; mais aussi Christian-Nils Robert, *Une allégorie parfaite. La justice: vertu, courtisane et bourreau*, Genève: Georg, 1993; et Robert Jacob, *Les images de la justice. Essai sur l'iconographie judiciaire du Moyen Âge à l'Âge classique*, Paris: Le Léopard d'or, 1994.

7. Mario Sbriccoli, « La triade... », art. cit., paragraphes 4-5 de la version Internet.

ce qui est représenté et ce qui est pratiqué en matière de Justice, elle pointe la dimension pédagogique de ces expositions publiques, sorte d'avertissements adressés aux sujets de l'époque qui pourraient en subir les conséquences en fonction de leur comportement. En outre, il apparaît dans ces propos qu'une allégorie de la Justice, dans ce contexte historique, n'est pas l'illustration d'un discours, mais qu'elle est elle-même ce discours.

La triade évoquée dans le titre de son texte par Mario Sbriccoli comprend la *iustitia*, le *ratio* et l'*aequitas*. Il s'agit donc d'un fait social au cœur duquel se pose justement le problème de l'équité. Or, dès le Moyen Âge, nombre de représentations associent à la figuration de la Justice l'attribut de la balance, relatif à l'équité, et celui du glaive, qui renvoie à la sentence possible. Mais l'auteur évoque aussi une représentation de la Justice peinte par Giotto dans la fameuse chapelle des Scrovegni, à Padoue (1304-1306), sur laquelle les fils qui tiennent la balance sont d'une finesse invisible qui suggère que l'allégorie qui semble gouverner la balance correspond elle-même à une forme d'équité raisonnable. Dans ce cas, il s'agit, bien sûr, d'une image idéale et de vertu, détachée des pratiques pénales rigoureuses de la Justice de cette époque.

Quant au bandeau, il met en jeu la vision comme facteur essentiel de la connaissance. Adriano Prosperi, qui évoque des réflexions du peintre Andrea Mantegna sur les manières possibles de représenter la Justice, souligne ainsi que :

« Les pénalistes ont longtemps mis en doute la fiabilité des témoins oculaires : un seul ne suffisait pas, il n'était pas suffisant de voir un homme avec une épée ensanglantée à côté d'un cadavre pour le retenir coupable. Il était au contraire important pour l'enquêteur de recueillir toutes les voix, d'entendre tous les chuchotements pour saisir le déroulement du délit et en comprendre le contexte. »<sup>8</sup>



Voir ou avoir vu pour savoir? Ou plutôt entendre ou avoir entendu? Cette question s'est apparemment posée dans des époques anciennes. En interrogeant aussi les dérives possibles du fait de voir ou d'avoir vu.

Elle prend une étrange tournure dans une illustration de *La nef des fous* (1494), œuvre du Bâlois Sebastian Brant. Elle représente un étrange personnage, sans doute un peu fou, qui bande les yeux d'une allégorie de la Justice qui porte balance et glaive. Mais que signifie ce geste? Cette image a donné lieu à des interprétations diverses :

« Née, comme nous le verrons, comme une critique des défauts de l'administration de la Justice, elle a été reprise et continuellement re-proposée avec une valeur positive indiquant un modèle idéal digne d'être approuvé. Et les deux manières de la lire, l'une négative et critique aussi bien que l'autre positive et de propagande, se sont entremêlées à souhait »<sup>9</sup>.

8. Adriano Prosperi, *Giustizia...*, op. cit., p. 7, notre traduction.

9. *Ibid.*, pp. 8-9.



Querelleurs et plaideurs.

### Les diverses significations du bandeau

En réalité, l'ouvrage de Sebastian Brant<sup>10</sup> est un ouvrage satirique, un long poème illustré écrit à la fin du XIV<sup>e</sup> siècle. Le principal protagoniste de l'image qui illustre le chapitre intitulé «*Querelleurs et plaideurs*» n'est donc pas la Justice aux yeux bandés, mais bien plutôt le fou qui lui met le bandeau, comme en témoigne le texte qui lui correspond :

«*Sur ces fous-là qu'un mot je dise / Qui vont plaider pour tous les cas : / Ne veulent agir à l'amiable / Afin d'éviter un procès ; / Pour traîner la cause en longueur / Et faire échec à l'équité / Se font mander, citer, quérir, / Excommunier, sonner, flétrir. / Comptant bien détourner la loi / Courber le droit à leur façon, / Tel un nez pétri dans la cire, / Sans voir qu'ils font d'eux le gibier / Daubé à la sauce des clercs.*»<sup>11</sup>

Ainsi, de malins personnages voudraient user de la Justice à leur guise et à des fins personnelles. Ils lui banderaient les yeux

10. Pour une version récente, Sebastian Brant, *La nef des fous (Das Narrenschiff)*, Paris : José Corti, 1997, traduit et présenté par Nicole Taubes. L'illustration en question se trouve p. 225.

11. *Ibid.*, pp. 225-226.

pour cela, afin de donner libre cours à leurs manœuvres. D'aucuns ont pu voir dans cette image un symbole de l'équité de la Justice. Ils se sont manifestement trompés, une telle interprétation ne valant pas pour cette œuvre en particulier.

Mario Sbriccoli met en revanche en évidence deux éléments ultérieurs, temporellement proches, qui ont modifié profondément le sens de cette image des yeux bandés de la Justice.

Avec *La folie des juges aveugles*, une xylographie tirée de la *Constitutio Bambergensis* publiée à Mayence en 1507, le bandeau revêt un sens profondément négatif, mais dans une autre logique révélée par la légende qui surplombe des personnages aux yeux bandés qui sont visiblement en train de délibérer : «*Juger sur la base de mauvaises coutumes qui s'opposent au droit, telle est la vie de ces fous aveugles*». Le sens est ici profondément transformé, car ce sont bien les juges eux-mêmes, ce sont ces mauvais juges qui portent le bandeau qui les aveugle et même qui sont fous ; ce sont eux qui pratiquent une Justice problématique qu'il va désormais s'agir de transformer.

Un peu plus tard, le renversement se révèle encore plus profond :

«*Le troisième passage qui, dans une vaste zone de langue germanique et de tradition impériale, mène à l'affirmation du bandeau comme attribut de la Justice (avec la balance, le glaive et le genou nu ou protrus) doit être mis en relation avec l'entrée en vigueur sur tout le territoire de l'Empire de la Constitutio Carolina, voulue par Charles Quint et promulguée en 1532. C'est le nouvel ordre pénal que l'on veut instaurer dans ces régions qui joue le rôle de metteur en scène dans ce dernier tournant, qui surprend beaucoup.*»<sup>12</sup>

Ainsi, dès 1532, Charles Quint promulgue la *Carolina* dans tout l'Empire. C'est la période de l'apparition de «*fontaines de Justice*», souvent près des palais qui précisément la rendent ; et dans ces fontaines se trouve une statue qui a

12. Mario Sbriccoli, «*La triade...*», art. cit., paragraphe 63 de la version Internet.



«Fontaine de la Justice» de la place de la Palud, à Lausanne. Photo : Ch. Heimberg.

systématiquement les yeux bandés. Ces images, ces statues, font passer en quelque sorte le message suivant: «*La nouvelle Justice pénale ne vous regarde plus, ne vous reconnaît plus*»; message auquel il est encore ajouté que désormais: «*Le fait d'appartenir à la communauté ne vous protège plus de rien.*» C'est la Justice de pierre qui prévaut désormais. Elle est impartiale, elle est incorruptible et elle se réfère au même droit dans tout l'Empire.

Ainsi, dans une zone particulière de l'Europe qui a correspondu plus ou moins à l'Empire de Charles Quint, ces «fontaines de Justice» et ces images de la Justice aux yeux bandés ont joué un rôle de propagande tout à fait significatif. Il s'agissait de faire savoir qu'elle allait être la même pour tous les sujets, qu'elle n'allait plus dépendre de coutumes locales, et encore moins de regards de compassion, de connivences personnelles qui auraient pu susciter de la complaisance. C'est donc bien à la fois le regard du justiciable sur son juge, celui de la Justice à son égard, et bien entendu leur interaction qui pourrait être source de connivence, qui sont ainsi condamnés. Dans un

contexte impérial, le pouvoir judiciaire de l'État doit pouvoir s'exercer sur une large échelle sans être jamais conditionné par des effets de proximité. Et les populations doivent apprendre que la Justice est synonyme de répression.

Mario Sbriccoli nuance toutefois ce tournant en soulignant la présence récurrente d'un «*genou nu ou protrus*», présenté en avant. Cet attribut serait en effet une marque de clémence possible:

*«Parce que le genou découvert, montré et offert, veut signifier que la Justice peut être clémentine aussi, et que la clémence est son attribut ordinaire, parmi les autres: la Justice est juste avec la balance, puissante et sévère avec le glaive, implacable et impartiale avec le bandeau, mais aussi clémentine et bénigne avec le genou.»*<sup>13</sup>

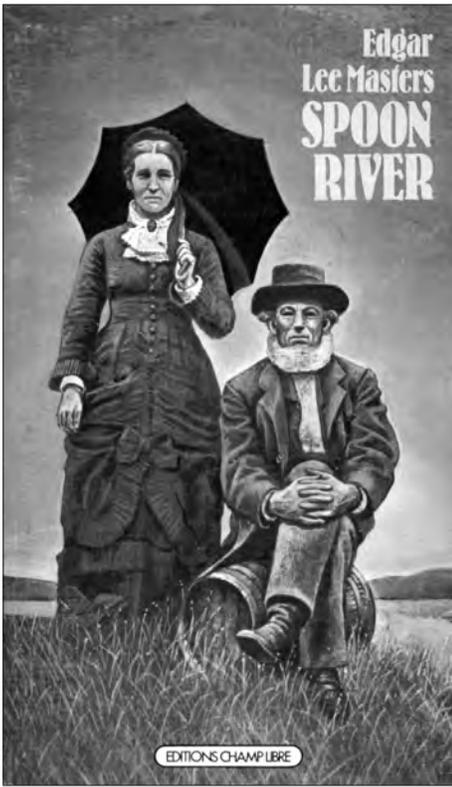
Où trouve-t-on dès lors ces «fontaines de Justice» et ces représentations allégoriques? Dans un vaste espace plutôt protestant et correspondant à ce qui était l'empire de Charles Quint et ses zones d'influence. Ainsi, en Suisse, on trouve par exemple des «fontaines de Justice» dans les cantons de Vaud<sup>14</sup> et de Neuchâtel<sup>15</sup>, et encore ailleurs comme à Berne; cependant, l'image de la Justice aux yeux bandés est également reproduite sur des supports plus récents, par exemple sur les murs de l'Hôtel de Ville de Schwyz, dont les fresques originales sont bien plus récentes que les fontaines susmentionnées<sup>16</sup>.

13. *Ibid.*, paragraphe 81.

14. Voir la «fontaine de la Justice» de la place de la Palud, à Lausanne, dont la copie a été récemment restaurée. La pièce originale était due à Laurent et Jacques Perroud (1584-1585). On peut par ailleurs se demander, en la regardant de près, si son bandeau lui cache vraiment la vue...

15. Par exemple, la «fontaine de Justice» de Boudry, exécutée en 1610 sur le modèle de celle de Neuchâtel, a été cimentée et repeinte au XVIII<sup>e</sup> siècle, puis déplacée au XIX<sup>e</sup> siècle. La version originale se trouve aujourd'hui, pour des raisons de conservation, au Musée cantonal d'archéologie (Latenium) à Hauterive-Neuchâtel.

16. Les façades de l'Hôtel-de-Ville de Schwyz donnent à voir les personnages des mythes fondateurs de la Suisse et quelques allégories comme celle de la Justice. Les fresques ont été peintes en 1891 par Ferdinand Wagner. Elles ont été restaurées au cours des années 1967-1974.



Soulignons par ailleurs que l'image des yeux bandés, de cette volonté de ne pas laisser croiser les regards en rendant en quelque sorte anonymes les identités des acteurs de certaines situations, ne concerne pas seulement les justiciers, mais aussi, par exemple, leurs victimes, comme les condamnés à mort. Ainsi, au moment de l'assassinat de Francisco Ferrer, en 1909, les caricatures le montraient à la fois bâillonné pendant sa parodie de procès et les yeux bandés au moment de son exécution<sup>17</sup>.

Dans une perspective bien plus contemporaine, un auteur progressiste américain, Edgar Lee Masters, a écrit au début du XX<sup>e</sup> siècle un ouvrage dans lequel un poème, intitulé *Carl Hamblin*, met en scène un journaliste

17. Voir la caricature «Le procès et l'exécution de Francisco Ferrer en 1909», illustration de Maurice Radiguet, *L'Assiette au beurre*, 1909, collection du CIRA, Lausanne. Elle est reproduite en couverture du N° 26 des *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier*, Lausanne: Editions d'En bas et AEHMO, 2010, dont le dossier central était consacré au thème «Justice sociale, Justice de classe?».

ayant travaillé sur des faits tragiques et criminels survenus à Chicago en 1886 et 1887<sup>18</sup>, des faits qui sont d'ailleurs à l'origine de la fête des travailleurs du 1<sup>er</sup> Mai. Le protagoniste affirme avoir été «*enduit de goudron et de plumes*» après un article publié «*le jour où les anarchistes furent pendus à Chicago*». Il y renverse encore une fois le sens de cette figure de la Justice aux yeux bandés:

«Schwyz J'ai vu une très belle femme avec un bandeau sur les yeux, / debout sur les marches d'un temple de marbre. / Des foules entières passaient et repassaient devant elles, / levant vers elle des visages suppliants. Schwyz»

Cette femme tenait une épée de la main gauche et une balance de la main droite; et «un homme vêtu d'une robe noire» annonçait qu'elle opérât «sans considération de classe ni de personne».

«Tout d'un coup, un jeune homme coiffé d'un bonnet rouge / se précipita vers la femme et lui arracha son bandeau: / voyez, les cils avaient tous disparu des paupières qui suintaient, / les yeux étaient couverts d'un mucus laiteux; / la démence d'une âme mourante / se lisait sur son visage — / un peuple a compris à ce moment-là pourquoi elle portait le bandeau.»<sup>19</sup>

La Justice est aveugle et veut nous le cacher, seule la rébellion du peuple permettant de le faire savoir et de s'en libérer. C'est avec cette citation, et cette tout autre perspective, que l'historien Adriano Prospero avait ouvert son ouvrage sur la Justice aux yeux bandés. Son propos est donc celui d'une certaine critique de ladite Justice qui a évidemment des échos dans le temps présent. Il précise d'ailleurs à la fin de son ouvrage qu'en termes de langage symbolique:

18. Trois morts lors d'une manifestation pour défendre des grévistes en 1886 à Chicago, puis une répression arbitraire et sanglante avec la condamnation à mort de sept anarchistes.

19. Extrait d'Edgar Lee Masters, *Spoon River Anthology*, 1914 (*Spoon River*, Paris: Champ libre, 1976, p. 140, traduction que nous avons reprise ici). Voir aussi Adriano Prospero, *Giustizia...*, op. cit., p. XV.



Les Suisses votent pour une justice discriminatoire.  
Chappatte © dans *Le Temps*, Genève - [www.globecartoon.com](http://www.globecartoon.com)

« On peut dire que la balance et le glaive ont progressivement cessé d'être guidés par la main de Dieu pour se conformer à une religion sécularisée – le peuple, la nation, la classe ou je ne sais quoi – sans que personne ne soit parvenu à résoudre le problème de savoir comment doter ces symboles de l'ancienne certitude religieuse du juste. »<sup>20</sup>

### **L'allégorie, un niveau de compréhension à prendre en considération**

La figure de la Justice aux yeux bandés peut donner lieu aussi bien à une séquence d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire qu'à une séquence d'éducation à la citoyenneté. Les deux options se complètent, mais il ne

faut pas pour autant les confondre, même si elles ont toutes les deux quelque chose à voir avec l'exercice de la pensée historique.

En classe, ce travail sur les représentations de la Justice peut en effet se développer dans deux sens différents. La société contemporaine est remplie de figures de la Justice aux yeux bandés, par exemple dans les médias<sup>21</sup>, dans les caricatures<sup>22</sup> ou dans la propagande politique. Ainsi, il est possible à la fois de partir de ces

21. Le 11 novembre 2010, un sondage électronique d'opinion de *La Tribune de Genève* qui faisait suite à la condamnation de collégiens genevois qui avaient commis une agression à Rome lors d'un voyage d'études était illustré par une figure de la Justice aux yeux bandés, avec une balance dans une main.

22. Une caricature de Chappatte parue dans *Le Temps* le 29 novembre 2010, juste après un vote helvétique sur une initiative populaire intitulée « Pour le renvoi des étrangers criminels », figurait une Justice « discriminatoire » aux yeux bandés qui relevait son bandeau et interpellait un passant en lui demandant s'il était suisse ou étranger.

20. *Ibid.*, p. 227.

représentations du présent pour aller voir dans le passé quels en sont le sens et l'origine, ou de partir de leur histoire et de leur signification dans une autre époque pour en prolonger l'étude par leur écho dans le présent.

Les principes généraux et les modes de fonctionnement de la Justice constituent un aspect fondamental pour la compréhension de toute société. Derrière l'attribut de la balance, ou du glaive, avec cet effet de nuance suggérée par l'exhibition d'un genou, et autour des diverses significations des yeux bandés, la question est posée à chacun de savoir comment la Justice est rendue, en fonction de quels critères, avec quel respect des droits des uns et des autres.

En fin de compte, ce qui importe le plus, c'est de percevoir le sens caché d'une allégorie qui se donne à voir dans l'espace public. En effet, l'enseignement et l'apprentissage scolaires des sciences sociales et de l'histoire portent en particulier sur l'aptitude à lire des textes au niveau qui a été celui de leur fabrication ou qui est celui de leur usage dans le présent, ce qui permet par exemple de ne pas confondre les mythes et la réalité, les préceptes religieux et les instruments législatifs de la démocratie.

Dans le même sens, la lecture de l'image et la capacité de comprendre le sens, ou les sens, d'une allégorie, aussi bien pour son émetteur que pour son récepteur, et surtout quand elle est donnée à voir de manière insistante dans l'espace public, paraissent de la première importance dans la perspective de la formation d'une citoyenneté consciente et critique. C'est d'ailleurs aussi le regard des élèves qui pourra se trouver transformé lorsqu'ils se trouveront face à une «*fontaine de Justice*».

Enfin, entre histoire et éducation à la citoyenneté, la compréhension des significations d'une allégorie s'inscrit forcément dans un jeu de temporalités. Les quelques exemples que nous avons évoqués correspondent chacun à des situations spécifiques en matière de perception des mécanismes et des finalités de la Justice, des situations qu'il s'agit de comparer, soit en allant chercher dans le passé des clés de compréhension du présent, soit en examinant, par un processus de décentration, l'étrangeté du passé pour en comprendre les spécificités.

Ainsi les «*fontaines de Justice*» peuvent-elles nous donner l'occasion de faire de l'histoire avec des élèves. •

# La Svizzera nella storia: un nuovo manuale per la scuola media ticinese

Gianni Tavarini (esperto di storia e educazione civica della scuola media, Bellinzona)<sup>1</sup>

E' ancora utile disporre di un manuale di storia per gli allievi delle scuole obbligatorie del XXI secolo, quando in molte parti del mondo<sup>2</sup> è già stata decretata la morte del libro in favore di supporti elettronici e informatici? Un manuale di storia è uno strumento particolare di testo, che sintetizza un percorso millenario in poche pagine. Si differenzia in modo netto dalla letteratura storiografica corrente, che predilige invece indagini monografiche o tematiche, senza necessariamente una successione cronologica. Non a caso il dibattito sulla sua utilità e sulla sua compatibilità con i risultati della ricerca storica è stato oggetto di roventi polemiche in Europa durante gli anni 1970-1980, anche se al centro della riflessione vi era soprattutto la sua dimensione ideologica. Il rinnovamento storiografico, la fine di una visione nazionalistica della storia, la proposta di un insegnamento aperto alla dimensione mondiale e, non da ultimo, le nuove tendenze pedagogiche che privilegiano la riflessione sulle procedure e il contesto al posto del nozionismo mnemonico, hanno contribuito a rendere sterile il dibattito. In ogni caso i manuali di nuova generazione sono molto diversi da quelli di qualche

decennio addietro. Assomigliano sempre di più a ipertesti che contengono fonti, fotografie, immagini, tabelle, eserciziari, schede riassuntive, indicazioni metodologiche. Sembrano, in un certo senso, delle pagine web, che rappresentano oggi la sfida del futuro non solo per l'insegnamento della storia, ma più in generale per i sistemi scolastici<sup>3</sup>. In questo contesto la storia ha un ruolo privilegiato da giocare per la sua stessa vocazione epistemologica che mette al centro della propria riflessione la selezione, l'analisi, l'interpretazione delle fonti e la contestualizzazione per organizzare e costruire l'informazione. Un metodo che si contrappone al flusso incontrollato di notizie, all'accelerazione dei cambiamenti tipico della rete e che appiattisce la realtà sul presente e rende difficile la riflessione sulla storicità dei cambiamenti.

In questo panorama di rapido cambiamento e anche di preoccupanti segnali di un impoverimento della conoscenza storica<sup>4</sup>, la scelta di pubblicare un nuovo manuale è in realtà anche una sfida educativa. Ma il gruppo redazionale<sup>5</sup> che ha elaborato il primo volume

1. In nome del gruppo di redazione.

2. Norberto Bottani, *Requiem per la scuola?*, Bologna: Il Mulino, 2013, p. 47; Umberto Baldocchi, *Il manuale di storia tra modernità e post moderno* in [www.sissco.it/fileadmin/user\_upload/Pubblicazioni/collanasisco/scuolau-niversita/Baldocchi.pdf], consultato in giugno 2013.

3. Norberto Bottani, *Requiem...*, art. cit., pp. 19-49.

4. Discours suisse, *L'insegnamento della storia in crisi nelle scuole svizzere*, dicembre 2007, in [www.presseportal.ch/fr/pm/100005483/100552090/discours-suisse-nelle-scuole-la-storia-svizzera-in-crisi], consultato in giugno 2013.

5. Marzio Bernasconi, Daniele Bollini, Lisa Fontana, Pasquale Genasci, Rosario Talarico, Gianni Tavarini.

e sta terminando il secondo, ritiene che disporre di un testo che segue l'evoluzione delle grandi trasformazioni storiche, concatenate secondo un criterio di scelta ragionato e condiviso, permetta all'allievo di farsi un'immagine globale del processo storico e, al contempo, di porre quelle domande di approfondimento, di contesto e di spiegazione alle quali il docente può dare seguito in diversi modi, non escluso evidentemente il ricorso alle nuove tecnologie. Un manuale offre inoltre l'occasione, e perché no, anche il piacere, di rispondere in «*tempo reale*» all'eventuale curiosità degli allievi che, semplicemente sfogliando le pagine, trovano risposte o suggerimenti alle loro richieste.

La scelta di adottare il manuale compete pienamente all'insegnante, ma è importante che questa possibilità venga valutata senza pregiudizi, anche se, a causa proprio della molteplicità di funzioni che questo strumento può esercitare e della diversità di situazioni pratiche in cui può essere utilizzato, questa operazione non sempre è agevole<sup>6</sup>.

Il nuovo testo per le scuole medie ticinesi prende in esame soltanto una parte degli argomenti previsti dal piano di formazione cantonale; quelli che, seppur con orientamenti diversi, riguardano la storia svizzera, assente dai manuali di riferimento dei docenti che attingono buona parte delle loro informazioni dalla manualistica italiana. Lo scopo, quindi, è anche quello di mettere a disposizione di allievi e insegnanti una documentazione che concerne, in primo luogo, l'affermazione e lo sviluppo di una nuova identità territoriale, politica, militare, economica e culturale, come viene progressivamente definendosi nel corso dei secoli, conosciuta come Svizzera.

Il nuovo manuale *La Svizzera nella storia* pone già nel titolo una domanda essenziale: quale posto dedicare alla Svizzera nella tratta-

zione generale lungo i quattro anni di scuola media?

Al centro dell'insegnamento di una scuola obbligatoria devono stare le grandi trasformazioni alla base del divenire dell'umanità, sul cui sfondo vanno inseriti i quadri di conoscenza delle aree mondiali, degli stati e delle realtà regionali. Il docente deve agire quindi su più scale, con tempi e approfondimenti diversi, con coerenza e senso critico<sup>7</sup>. Dal punto di vista della storia nazionale, la tradizione didattica ha privilegiato un approccio separato dalla storia generale<sup>8</sup>, presentando la storia della Svizzera come un *Sonderfall*; in alcuni casi, con la giustificazione dell'esiguo tempo a disposizione, la trattazione della storia svizzera si riduce a pillole di nozioni senza grandi connessioni con il contesto generale.

Il percorso che il manuale suggerisce vuole invece presentare la Svizzera come costruzione di una rete di relazioni che ha condizionato e favorito determinate scelte anziché altre. Il rapporto con le vicende della storia europea o mondiale varia a seconda delle epoche e degli avvenimenti, può essere più o meno intenso e avere conseguenze più o meno rilevanti per la peculiarità del processo di costruzione nazionale e regionale. A dipendenza di questa intensità di relazioni alcune vicende che si svolgono prevalentemente su suolo svizzero hanno valenza di carattere generale e acquistano quindi un significato emblematico del cambiamento e dell'impatto nel processo storico, in altri casi invece, vicende internazionali piecano la Svizzera a intraprendere un percorso imprevedibile e incerto. Ne risulta una storia costituita da sfide complesse e scelte difficili attorno alle quali si configurano schieramenti politici, culturali ed economici che determinano fratture, contrasti e lotte interne anche molto

7. *Le cartable de Clio*, dossier «Les échelles de l'histoire», Losanna: Antipodes, 2006, pp. 11-81.

8. Béatrice Ziegler, «Le récit d'une histoire de la Suisse et les manuels les plus récents», *Le cartable de Clio*, Losanna: Antipodes, N° 11, 2011, pp. 182-188.

6. Henri Moniot, *Didactique de l'histoire*, Parigi: Nathan, 1993, pp. 199-208.

aspre che stanno alla base dell'identità della Svizzera odierna. Due capitoli del primo volume, mostrano bene questa diversità di approccio: si tratta del tema riguardante la ripresa commerciale ed economica del Basso Medioevo e quello che si sofferma sulla nascita e costruzione della antica Confederazione.

Il primo affronta una tematica di ordine generale, le cui cause principali risiedono nel forte aumento demografico e nella messa a punto di nuove tecnologie agricole, che coinvolge tutta l'area europea.

Studiare le tipologie urbane, i luoghi dove le città rinascono o vengono fondate ex novo, le autonomie commerciali, economiche e politiche che i nuovi poteri cittadini rivendicano, e il cambiamento della struttura sociale della popolazione sul territorio elvetico equivale ad affrontare il tema della rinascita urbana dopo il Mille a livello europeo poiché gli esempi svizzeri possono essere utilizzati come modello di un più generale cambiamento. Lo stesso approccio vale per lo sviluppo commerciale e la nascita di nuovi percorsi attraverso l'Europa, in particolare lungo l'asse nord-sud con l'apertura del passo del San Gottardo. Approfondire il modo in cui vengono organizzati i trasporti lungo questa nuova arteria europea, valutarne le conseguenze sul piano dell'aumento della ricchezza per le popolazioni coinvolte e verificare l'impatto sulle ambizioni territoriali e politiche delle varie comunità, rurali e urbane, costituisce un importante capitolo di storia locale, svizzera ed europea, perché anche il caso del San Gottardo diventa, in un certo senso, esemplare di simili trasformazioni in altre aree europee.

Diversa, invece, la natura del secondo capitolo in esame: anche in questo caso è innegabile la presenza di una dimensione internazionale, cioè la relazione tra potere asburgico e comunità alpine e urbane dell'Altipiano, ma la logica risulta capovolta. Il contrasto di interessi tra le varie comunità contro la presenza o il rafforzamento di emissari asburgici, spinge alla conclusione di patti e di scontri armati

che definiscono nuovi territori, danno origine a nuovi centri di potere e gettano le basi di una nuova identità politica. Nasce l'idea di una *Eidgenossenschaft* che fungerà in seguito da collante ideologico per futuri ampliamenti territoriali o in funzione di difesa. Si tratta di un capitolo di storia nazionale e/o regionale che poco ha da spartire con i grandi temi della storia generale, se non in termini molto vaghi, come per esempio i moti di autonomia molto diffusi in quel periodo.

Nei due approcci cambia anche la metodologia di scale e di indagine: il primo richiede uno sguardo spazio-temporale di lungo periodo a livello europeo e privilegia analisi di documentazione economica e statistica; il secondo si basa su un'analisi più circostanziata, di breve-medio periodo, con una cronologia relativamente fine degli avvenimenti militari e politici.

### **Il volume è formato da cinque moduli ordinati cronologicamente**

Ogni modulo si apre con una doppia pagina che contiene documentazione iconografica. Le immagini richiamano l'argomento di fondo del modulo e hanno lo scopo di avviare una riflessione preliminare sull'epoca affrontata. Segue una linea del tempo essenziale che riporta alcune trasformazioni di durata diversa e indica le date di qualche avvenimento importante, sia sul piano della storia generale sia su quello della storia nazionale. Inoltre ogni modulo contempla:

- una parte informativa narrativa;
- una parte dedicata agli esercizi, numerati progressivamente e contraddistinti da una linea di colore verde;
- una parte dedicata agli approfondimenti, anch'essi numerati progressivamente e contraddistinti da una linea azzurra;
- un apparato di glossario contraddistinto con una linea rossa, riportato anche in appendice.

Gli allievi sono quindi confrontati con un varietà molto ampia di strumenti operativi che li obbliga a intervenire concretamente

nella costruzione del percorso attraverso ipotesi di lavoro, soluzione di problemi, interpretazioni di immagini, elaborazione di sintesi. •

# La Suisse dans l'histoire : un nouveau manuel pour l'École moyenne tessinoise

Gianni Tavarini

(expert d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, Bellinzona)<sup>1</sup>

Est-il encore utile de disposer d'un manuel d'histoire pour les élèves de l'école obligatoire du XXI<sup>e</sup> siècle, quand la mort du livre au profit de supports électroniques et informatiques a déjà été décrétée dans de nombreuses parties du monde?<sup>2</sup> Un manuel d'histoire est un genre particulier de texte qui synthétise un parcours millénaire en quelques pages. Il se distingue très nettement de la littérature historiographique courante, qui préfère au contraire des enquêtes monographiques ou thématiques, sans nécessité de continuité chronologique. Ce n'est pas un hasard si le débat sur l'utilité et la compatibilité des manuels avec les résultats de la recherche historique a été l'objet d'ardentes polémiques en Europe au cours des années 1970-1980, même s'il y avait surtout une dimension idéologique au cœur de ces réflexions. Le renouvellement historiographique, la fin d'une vision nationaliste de l'histoire, la proposition d'un enseignement ouvert à la dimension mondiale et, dans une mesure non moins significative, les nouvelles tendances pédagogiques qui privilégient la réflexion sur les procédures et le contexte au lieu d'un encyclopédisme de l'appris par cœur, tout cela a contribué à

rendre ce débat stérile. De fait, les manuels de la nouvelle génération sont très différents de ceux des décennies précédentes. Ils ressemblent toujours davantage à des hypertextes qui contiennent des sources, des photographies, des images, des tableaux, des exercices, des fiches de résumé, des indications méthodologiques. Ils ressemblent, dans un certain sens, à des pages Web, qui représentent aujourd'hui le défi de l'avenir non seulement pour l'enseignement de l'histoire mais, plus généralement, pour tout le système scolaire<sup>3</sup>. Dans ce contexte, l'histoire a un rôle privilégié à jouer pour sa propre vocation épistémologique qui met au centre de ses propres réflexions la sélection, l'analyse, l'interprétation des sources et la contextualisation pour organiser et construire l'information. Une méthode qui s'oppose au flux incontrôlé des informations, à l'accélération des changements typique d'Internet qui réduit la réalité au présent immédiat et rend difficile la réflexion sur le caractère historique des changements.

Dans ce panorama de changement rapide, et aussi de signes préoccupants d'appauvrissement de la connaissance historique<sup>4</sup>, le choix de publier un nouveau manuel est en réalité

1. Au nom du groupe de rédaction.

2. Norberto Bottani, *Requiem per la scuola?*, Bologne: Il Mulino, 2013, p. 47; Umberto Baldocchi, *Il manuale di storia tra modernità e post moderno* in [www.sissco.it/fileadmin/user\_upload/Pubblicazioni/collanasisco/scuolauniversita/Baldocchi.pdf], consulté en juin 2013.

3. Norberto Bottani, *Requiem...*, op. cit., pp. 19-49.

4. Discours suisse, *L'insegnamento della storia in crisi nelle scuole svizzere*, décembre 2007, in [www.presseportal.ch/fr/pm/100005483/100552090/discours-suisse-nelle-scuole-la-storia-svizzera-in-crisi], consulté en juin 2013.

aussi un défi éducatif. Le groupe rédactionnel<sup>5</sup> qui a élaboré le premier volume et est en train de terminer le second estime que disposer d'un texte qui suive l'évolution des grandes transformations historiques, imbriquées les unes aux autres selon des critères de choix raisonnés et partagés, permettra à l'élève de se faire une image globale du processus historique et, en même temps, de se poser ces questions d'approfondissement, de contextualisation et de compréhension que l'enseignant pourra ensuite aborder de diverses manières, sans exclure évidemment le recours aux nouvelles technologies. Un manuel donne par ailleurs l'occasion, et pourquoi pas aussi le plaisir, de répondre en «*temps réel*» à l'éventuelle curiosité des élèves qui, simplement en feuilletant les pages, trouvent des réponses à leurs questions ou d'autres suggestions.

Le choix d'adopter un manuel relève complètement de la responsabilité de l'enseignant, mais il est important que cette possibilité puisse être évaluée sans préjugés même si, à cause justement de la multiplicité des fonctions que cet instrument peut assumer et de la diversité des situations pratiques dans lesquelles il peut être utilisé, cette opération est souvent difficile.<sup>6</sup>

Le nouveau livre d'histoire pour les écoles moyennes tessinoises examine seulement une partie des thèmes prévus par le Plan de formation cantonal; ceux qui, bien qu'avec des orientations diverses, concernent l'histoire suisse, absente des manuels de référence des enseignants qui tirent une bonne part de leurs informations des manuels italiens. L'objectif est donc aussi de mettre à disposition des élèves et des enseignants une documentation qui concerne, en premier lieu, l'affirmation et le développement d'une nouvelle identité territoriale, militaire, économique et culturelle

telle qu'elle se définit petit à petit au cours des siècles et qui est connue comme la Suisse.

Le nouveau manuel *La Svizzera nella storia* (*La Suisse dans l'histoire*) pose déjà dans son titre une question essentielle: celle de la place à dédier à la Suisse dans le traitement général de l'histoire au cours des quatre années d'école moyenne.

Au centre de l'enseignement d'une école obligatoire, les grandes transformations qui sont à la base de l'évolution de l'humanité et sur lesquelles se développent les cadres de connaissances des aires mondiales, des États et des réalités régionales ne sauraient faire défaut. L'enseignant doit donc agir sur plusieurs échelles, selon des temps et des approfondissements différents, avec cohérence et sens critique<sup>7</sup>. Du point de vue de l'histoire nationale, la tradition didactique a privilégié une approche séparée de l'histoire générale<sup>8</sup>, en présentant l'histoire de la Suisse comme un *Sonderfall*; dans certains cas, avec la justification du peu de temps à disposition, le traitement de l'histoire suisse se réduit à l'ingestion de notions sans grandes connexions avec le contexte général.

Le parcours que suggère le manuel souhaite au contraire présenter la Suisse comme une construction de réseaux de relations qui a conditionné et favorisé des choix particuliers plutôt que d'autres. Le rapport avec l'histoire européenne ou mondiale varie ainsi selon les époques et les événements. Il peut se révéler plus ou moins intense et avoir des conséquences plus ou moins significatives pour la spécificité du processus de construction nationale et régionale. En fonction de cette intensité de relations, des événements qui ont lieu sur le territoire suisse ont une portée générale et acquièrent donc une signification emblématique du changement et de l'impact du processus

5. Marzio Bernasconi, Daniele Bollini, Lisa Fontana, Pasquale Genasci, Rosario Talarico, Gianni Tavarini.

6. Henri Moniot, *Didactique de l'histoire*, Paris: Nathan, 1993, pp. 199-208.

7. *Le cartable de Clio*, dossier «Les échelles de l'histoire», Lausanne: Antipodes, 2006, pp. 11-81.

8. Béatrice Ziegler, «Le récit d'une histoire de la Suisse et les manuels les plus récents», *Le cartable de Clio*, Lausanne: Antipodes, N° 11, 2011, pp. 182-188.

historique; dans d'autres cas, au contraire, des événements internationaux forcent la Suisse à s'engager dans un parcours imprévisible et incertain. Il en résulte une histoire constituée de défis complexes et de choix difficiles autour desquels émergent des positionnements politiques, culturels et économiques qui déterminent des fractures, des contrastes ou des luttes internes, parfois même intenses, qui sont à la base de l'identité suisse contemporaine. Deux chapitres du premier volume montrent bien cette diversité d'approches: il s'agit du thème de la reprise commerciale et économique au bas Moyen Âge et de celui qui porte sur la naissance et la construction de la Confédération.

Le premier affronte une thématique d'ordre général, dont les causes principales résident dans la forte augmentation démographique et dans la mise au point de nouvelles technologies agricoles qui concernent toute l'aire européenne.

Étudier les typologies urbaines, les lieux où les villes renaissent ou sont fondées *ex novo*, les autonomies commerciales, économiques, politiques que les nouveaux pouvoirs citadins revendiquent, ainsi que le changement des structures sociales des populations sur le territoire helvétique, revient à affronter le thème de la renaissance urbaine après l'an mil au niveau européen, les exemples suisses pouvant être utilisés comme modèles d'un changement plus général. La même approche vaut pour le développement commercial et la naissance de nouveaux parcours à travers l'Europe, en particulier l'axe nord-sud avec l'ouverture du col du Saint-Gothard. Approfondir la manière dont sont organisés les transports le long de cette nouvelle artère européenne, en évaluer les conséquences sur le plan de l'augmentation des richesses pour les populations impliquées et en vérifier l'impact sur les ambitions territoriales et politiques des diverses communautés, rurales et urbaines, constitue un important chapitre d'histoire locale, suisse et européenne, pour que même le cas du Saint-Gothard

devienne, en un certain sens, exemplaire de transformations similaires dans d'autres régions européennes.

La nature du second chapitre mentionné est en revanche différente: ici aussi, la présence d'une dimension internationale ne peut pas être ignorée, avec la relation de domination entre le pouvoir des Habsbourg et les communautés alpines et urbaines du Plateau et des hautes vallées, mais la logique en est inversée. Le conflit d'intérêts des diverses communautés face à la présence ou au renforcement des émissaires habsbourgeois pousse à la conclusion de pactes et à des confrontations armées qui définissent de nouveaux territoires, donnent origine à de nouveaux centres de pouvoir et jettent les bases d'une nouvelle identité politique. L'idée naît d'une *Eidgenossenschaft*, d'une confédération, qui servira ensuite d'agrégat idéologique pour des extensions territoriales ultérieures, parfois selon des finalités défensives. Il s'agit d'un chapitre d'histoire nationale et/ou régionale qui a peu à voir avec les grands thèmes de l'histoire générale, sinon en termes assez vagues, comme pour les mouvements d'autonomisation très en vogue à cette période.

Entre les deux approches, les méthodologies de l'enquête et du travail sur les échelles ne sont pas les mêmes: la première implique un regard spatiotemporel de longue durée au niveau européen et privilégie l'analyse d'une documentation économique et statistique; la seconde se fonde sur une analyse plus circonstanciée, sur une période brève à moyenne, avec une chronologie relativement fine des événements militaires et politiques.

### **Le volume est formé de cinq modules ordonnés chronologiquement**

Chaque module s'ouvre avec une double page qui contient une documentation iconographique. Les images traitent de l'argument de fond du module et ont pour but d'enclencher une réflexion préliminaire sur l'époque

examinée. Le texte s'en tient à une ligne du temps essentielle qui rapporte quelques transformations de durées diverses et indique les dates de quelques événements importants, soit sur le plan de l'histoire générale, soit sur celui de l'histoire nationale. En outre, chaque module comprend :

- une partie informative narrative ;
- une partie dédiée aux exercices, numérotés progressivement et reconnaissables à une ligne de couleur verte ;
- une partie consacrée aux approfondissements, eux aussi numérotés progressivement et reconnaissables à une ligne bleue ;

– une série de définitions reconnaissables à une ligne rouge, également reportée dans l'appendice.

Les élèves sont donc confrontés à une ample variété de ressources qui les oblige à intervenir concrètement dans la construction de leur parcours d'apprentissage à travers des hypothèses de travail, des solutions aux problèmes posés, des interprétations d'images et des élaborations de synthèses. •

Traduction :  
Charles Heimberg

# Eine Grammatik zur Befragung von schulischer Geschichte

Charles Heimberg (Université de Genève) et EDHICE

Wie können wir das Wissen der Geschichte in Bestandteile zerlegen während des Verlaufs des Prozesses von Konstruktion und Dekonstruktion, der jede didaktische Umsetzung charakterisiert? Wie können wir den Sinn des historischen Lernprozesses bewahren, so dass dieser auf den Elementen tatsächlicher kognitiver Konstruktionen gründet? Wir schlagen vor, dass wir uns für dieses Tun auf eine Grammatik für die Befragung schulischer Geschichte vor beziehen. Sie geht von Daten disparater Natur aus, die ohne spezielle Ordnung präsentiert sind und keine Hierarchie aufweisen. Sie bezieht sich auf Arbeiten einiger Historiker, die Konzepte entwickelt haben, die uns für das Nachdenken über die Vermittlung von Geschichte nützlich erscheinen. Die Grammatik gibt eine Serie von Begriffen und Fragen an, die nach und nach Themen der Menschheitsgeschichte zugeordnet werden können. So kann dann jeweils eine Sequenz des Lehrens und Lernens von Geschichte konstruiert werden.

Die Idee dahinter ist, dass die Geschichte, Wissenschaft des Wandels und der Differenzen<sup>1</sup>, nicht einfach mittels der Wiedergabe von Fakten der Vergangenheit gelernt wird, sondern

1. Dies ist im Wesentlichen die Definition von Marc Bloch, eine Definition, die ohne Zweifel am synthetischsten und wirkungsvollsten ist. Siehe Marc Bloch, *L'Histoire, La Guerre, la Résistance*. Paris: Gallimard, coll. Quarto, 2006, S. 475 (die Definition war während einer Tagung 1937 gegeben worden).

auch mittels einer Serie von Fragen, die einen intensiven Blick erlauben und so verschüttete Aspekte menschlicher Gesellschaften enthüllen. Sie präsentiert sich in der Form von Erzählungen und Bildern<sup>2</sup>, die, da sie nicht auf irgend eine Vollständigkeit bezogen werden können, über den Umweg einer Wahl von Themen und Konzepten konstruiert werden. Sie werden konzipiert als welche Verbindung auch immer zwischen einem Thema und einer Frage an die Geschichte.

Der Rückgriff auf diese Grammatik erleichtert über den Umweg dieser Verbindungen, die sie ermöglicht, einen reflektierten Zugang zur Geschichte. Über die Aktivierung ordnender Prinzipien der historischen Narration ermöglicht er, dass die historische Narration übersetzt werden kann in die Bereiche der musealen Narrationen und der Erzählungen der historischen Museen kann.

Die verschiedenen Elemente der Grammatik sollen bei einem bestimmten Thema nicht alle gleichzeitig aktiviert werden. Nehmen wir das Bild einer Theaterszene zu Hilfe: Werden alle Scheinwerfer gleichzeitig angezündet lässt, verlieren wir jeglichen detaillierten Eindruck der Szene. Es geht also vielmehr

2. Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris: Seuil, 1996; «Histoire, vérités, méthodes. Des structures argumentatives de l'histoire», *Le Débat*, Paris: Gallimard, N° 92, 1996, S. 127-140; «Comment l'histoire fait-elle l'historien?», *Vingtième Siècle*, Paris: Presses de Science Po, N° 165, 2000, S. 3-12.

darum, einen oder zwei zu wählen, um eine Orientierung zu geben, wie der Szene Sinn gegeben werden soll, die Richtung zu weisen, wobei hier die Szene als erzählende Szene verstanden wird.

Wir werden hier nicht im Detail kommentieren, warum die unterschiedlichen Elemente in dieser Grammatik enthalten sind.<sup>3</sup> [...] Die Denkweisen der Geschichte, die den Vergleich, die Periodisierung und die Kritik an ihrem vielfältigen öffentlichen Gebrauch, dabei insbesondere die Unterscheidung zwischen Geschichte und die Erinnerungen, betreffen, bilden gewissermassen den harten Kern der spezifischen Befragung der Geschichte über die menschlichen Gesellschaften<sup>4</sup>.

Das Werk von Reinhart Koselleck hat sich als speziell fruchtbar erwiesen für die Formulierung dieses Kerns. Die fundamentalen Fragen, die er im Vorlauf jeder Erzählung über Vergangenes stellt, weisen einen absolut interessanten anthropologischen Charakter auf. Sie zeigen sich als Spannungen zwischen zwei Polen, die durch ein Kontinuum verbunden sind. Sobald die historische Erzählung sie aktiviert, zeugt sie von häufig verborgenen, aber essentiellen Aspekten menschlicher Gesellschaften. Die Liste dieser Fragen mag nicht vollständig sein, und die eine oder andere dieser Fragen mag die Einzelnen unter uns mehr oder weniger inspirieren, dennoch verschafft uns dieses Ensemble nicht weniger als ein Arbeitsprogramm, das das Gerüst eines

Lehrplanes ausmachen könnte für das Verständnis der Vergangenheit/Geschichte. Jedenfalls, die Frage nach den Zeitbezügen scheint noch zentraler zu sein. Sie ist aus den Konzepten über das Erfahrungsfeld und über den Erwartungshorizont geschmiedet<sup>5</sup>, die der Philosoph Paul Ricoeur formulierte, indem er den Handlungsraum bezeichnet hat, der allen Akteuren der Geschichte eigen ist, auch wenn die Umstände einer jeden Situation ihn mehr oder weniger weit gestalten.<sup>6</sup> Die Aktivierung dieser Konzepte für jede Situation in der Vergangenheit macht Handeln denkbar, was vermutlich das Wichtigste ist bei der Einübung des historischen Denkens, indem es die Gegenwärtigkeit der Vergangenheit wiederherstellt.

Der Rückbezug auf das Konzept der Konfiguration der Geschichtsschreibung richtet sich darauf, die mögliche Vielfalt der historischen Zugänge zur Vergangenheit ins Bewusstsein zu rufen. Die Historiker Antoine Prost und Jay Winter haben es anhand der Geschichte der Geschichtsschreibung über den Ersten Weltkrieg entwickelt<sup>7</sup>, indem sie die dominanten, sich folgenden diplomatisch-militärischen, sozioökonomischen, dann kulturwissenschaftlichen Zugänge zeigten und dabei darauf bestanden, dass dieselben sich ergänzen und dass die Entwicklung des einen nicht die Annullierung der vorangehenden bedeutete. Es wird damit deutlich, dass diese Art, die unterschiedlichen Zugänge zum gleichen Ereignis zu zeigen, sich auf weitere Fakten auswirken kann.

3. Siehe dazu Charles Heimberg, «L'enseignement de l'histoire dans pays d'immigration: la Suisse», in Ramon Lopez Facal und al. (Hrsg.), *Pensar historicamente en tiempos de globalización*, Actas del I Congreso internacional sobre enseñanza de la historia (30. Juni-2. Juli 2010), Santiago de Compostela: Publicaciones de la Universidad, 2011, S. 21-35. Ebenso Charles Heimberg und 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 Marie-Laure Elalouf und al. (dir.), *Les didactiques en questions. État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*, Bruxelles: De Boeck, 2012, S. 78-88.

4. Siehe dazu Charles Heimberg, *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regards sur le monde*, Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur, 2002.

5. Reinhart Koselleck, *L'expérience de l'histoire*, Paris: Gallimard/Seuil, 1997 (Originalausgabe 1987), für die Befragung im Vorfeld der ganzen Narration zur Vergangenheit. Ders., *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris: Éditions de l'EHESS, 1990 (Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt a Main 1979) für den Beziehungen zwischen den Zeiten.

6. Paul Ricoeur, *Temps et récit, Tome III: Le temps raconté*, Paris: Seuil, 1985. Siehe auch ders., *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris: Seuil, 2000.

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

## EINE GRAMMATIK ZUR BEFRAGUNG SCHULISCHER GESCHICHTE

Drei grundlegende Fragen

- Welche Verbindungen schulischer Geschichte mit welcher Identitätskonstruktion?
- Welche Problematisierung schulischer Geschichte?
- Welche Verbindungen schulischer Geschichte mit drängenden und gesellschaftlich umstrittenen Fragen?

Denkmodi von Geschichte

Ein harter Kern: Vergleich (Vergangenheit und Gegenwart; Fremdheit von Vergangenheit und des Anderen) und Periodisierung (Zeit und Dauer)

Die Unterscheidung von Geschichte und ihrem öffentlichen Gebrauch (Geschichte-Erinnerung(en), Geschichte in wissenschaftlichen Werken und in den Medien)

Die Befragungen von Geschichte im Vorlauf jeder Erzählung über Vergangenes

- Zwischen Leben und Tod
- Zwischen Freundschaft und Feindschaft
- Zwischen Integration und Ausschluss
- Zwischen Mann und Frau (Abstammung, Generationen)
- Zwischen Herrschaft und Unterworfensein  
[Reinhart Koselleck]

Zeitbezüge

Rekonstruktion der Gegenwärtigkeiten des Vergangenen:  
Für jeden Akteur der Geschichte, zwischen einem Feld der Erfahrung und einem *Erwartungshorizont*,  
[Reinhart Koselleck]  
gibt es einen *Handlungsraum*  
[Paul Ricoeur]

Drei historiographische Konfigurationen

- politik- und diplomatiegeschichtlicher Zugang
- wirtschafts- und sozialgeschichtlicher Zugang
- kulturwissenschaftlicher Zugang, in Funktion der Repräsentationen  
[Antoine Prost und Jay Winter]

Hin zu einem Geschichtsbewusstsein

Eine Vielzahl von Ebenen der Geschichte

Zeitliche Ebenen: drei Zeitebenen  
[Fernand Braudel]  
Räumliche Ebenen: verknüpfen der lokalen, mit der nationalen und der globalen Ebene  
Ebenen der Gesellschaft: von oben nach unten  
vielfältige Perspektiven

Diese Synthese wird in der Ausbildung von Lehrpersonen an der Universität Genf als Referenzraster verwendet.

Auszug aus Charles Heimberg, «Visiter Clio: pour une analyse didactique de récits muséaux d'histoire», in Frédéric Rousseau (dir.), *Les présents des passés douloureux. Musées d'histoire et configurations mémorielles. Essais de muséohistoire*, Paris: Michel Houdiard Éditeur, 2012, S. 17-51 (hier S. 24-27).

Es werden zuerst drei grundlegende Fragen für die zu lehrende Geschichte gestellt: die Frage nach der Ethnogenese und der identitären Dimension der historischen Konstruktion und der Tradierung von Geschichte; diejenige nach der Natur der Geschichte und ihrer Epistemologie, zwischen Erzählung und Problematisierung; schliesslich diejenige der kontroversen Fragen, insbesondere der Erinnerung, bei der Konstruktion der Verständlichkeit von Geschichte.

Die Wiederherstellung der Gegenwärtigkeiten von Vergangenheit untersucht die Erfahrungen und die Haltungen der Akteure, die sich zwischen einem Feld der Erfahrung und einem Erwartungshorizont in der Unsicherheit einer Gegenwart befinden, von der sie ihre Zukunft nicht kennen.

Das Vorwort von Fernand Braudel zu seiner Dissertation über *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II* beinhaltet ein schönes Beispiel dazu, was direkt aus einem gelehrten Werk entnommen werden kann, um das Lehren und Lernen von Geschichte im schulischen Kontext zu inspirieren. Er entwickelt dort seine Konzeption der drei Zeitebenen und die Art, wie er diese zum Gebäude seiner Arbeit machte.<sup>8</sup> Aber diese Mehrebenen, die es zu bedenken gibt und deren Interagieren in der schulischen Geschichte sichtbar gemacht werden müssen betreffen nicht nur die Zeitverläufe, sondern auch die geographischen Räume und die gesellschaftlichen Schichten, die sich in jeder Gesellschaft beobachten lassen. Wenn deshalb die Komplexität bedacht wird, die durch den gleichzeitigen Einbezug dieser Dimensionen entsteht, entsteht dadurch die Möglichkeit einer Multiperspektivität, mit der die kritische Funktion der Geschichte angegangen werden kann.<sup>9</sup>

Wie es Antoine Prost gut gezeigt hat, ist die historische Narration gebildet aus Erzählungen oder Bildern und manchmal, ja meist, aus einer mehr oder weniger subtilen Mischung von beidem. Sie ist vorerst charakterisiert durch die Tatsache, dass der Erzähler die Entwicklung und den Ausgang der Ereignisse kennt. Daraus entwickelt er die Geschichte und verarbeitet sie in einem Text in Form einer Argumentation. Die Diskussion der Geschichte holt so Besonderheiten hervor, die sie nicht zu einer einfachen Wiederherstellung werden lassen. Sie ist aufgrund drastischer Auswahlentscheide gearbeitet, in dem Masse, als sie nicht alle der vielfachen Ursachen und alle Akteure, die in den vergangenen Situationen eine Rolle spielen, berücksichtigen kann. Sei dies bei der Geschichtsschreibung selbst, sei es für die schulische Geschichte und die Schulbücher oder sei es auch für die musealen historischen Narrationen, diese Auswahlentscheidungen sind nie neutral und verdienen untersucht zu werden. •

Übersetzung: Béatrice Ziegler

8. Fernand Braudel, *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, Paris: Armand Colin, 1987 (erste Ausgabe 1949).

9. Siehe das Konzept der Multiperspektivität wie es innerhalb des Europarates entwickelt worden ist: Robert Stradling, *La multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire: manuel pour les enseignants*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2003.

# Colloque tenu à l'occasion de l'ouverture du Centre pour la didactique de l'histoire et des cultures de la mémoire à la Haute École pédagogique de Lucerne

Barbara Sommer Häller (Haute École pédagogique de Lucerne)

À l'occasion de l'ouverture du Centre pour la didactique de l'histoire et des cultures de la mémoire, la Haute École pédagogique de Lucerne a organisé, les 20 et le 21 septembre 2012, avec le soutien du Secrétariat d'État à la formation et à la recherche (SER) et du Département de la formation et de la culture du canton de Lucerne, un colloque intitulé « *Contribution des écoles et des hautes écoles aux cultures de la mémoire* ». Le colloque a eu pour objectif une réflexion sur le rôle et les obligations des écoles et des hautes écoles dans la formation de la mémoire collective.

Il a été ouvert par un message de bienvenue de Michael Zutavern, vice-recteur de la Haute École. Christoph Cornelissen (Francfort-sur-le-Main) a ensuite prononcé le principal exposé introductif. Dans sa contribution, il a proposé d'explorer les tensions entre les mémoires familiale, nationale et universelle dans l'enseignement dispensé à l'école et à l'université, c'est-à-dire de déceler sur place avec les élèves et les étudiants les exigences contradictoires en matière de mémoire. Il a ensuite indiqué les domaines choisis posant des problèmes et pouvant faire obstacle à la réalisation des objectifs visés.

La première partie du colloque a été intitulée « *Cultures de la mémoire dans la société* ». Aram Mattioli a esquissé dans sa contribution la transformation que connaît depuis 1989 la mémoire de la destruction de la première

Amérique véhiculée par l'État. Il est arrivé à la conclusion que cette transformation s'explique par un faisceau complexe de causalités. Mis à part la mondialisation, les mutations démographiques et sociétales aux États-Unis, la nouvelle sensibilité envers les revendications des peuples indigènes et le fait que le souvenir de la Shoah s'est établi comme norme culturelle globale dans l'appréhension de l'injustice historique ont joué un rôle décisif dans la transformation de la culture américaine de la mémoire. Après l'exposé de Mattioli, Béatrice Ziegler (Aarau) a analysé le rapport entre la science et l'histoire en tant que mémoire. Markus Ries (Lucerne) a clos cette partie de la manifestation par un exposé dont le titre était *Anamnèse de religion civile? Cultures de la mémoire dans la société bourgeoise*.

Événement exemplaire de la mémoire, le projet théâtral act-back a été la pièce maîtresse de la deuxième partie du colloque. Dans des représentations scéniques, les comédiennes et comédiens ont exploré, sous la direction de Franz Dängeli, la signification de la destruction des Juifs d'Europe au XXI<sup>e</sup> siècle. L'historien Stefan Mächler a accompagné les scènes par des apports scientifiques. Le public était composé non seulement des participants au colloque, mais aussi d'élèves de plusieurs classes du canton. Il a été sollicité dès le début pour contribuer à façonner la représentation par ses interventions.

La troisième partie a examiné la présence des cultures de la mémoire à l'école. Bernhard Wicht (Berne) a ouvert cette partie par un bilan établi du point de vue de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. Bodo von Borries (Hambourg) s'est penché ensuite sur des questions fondamentales relatives au rapport entre l'enseignement de l'histoire et les cultures de la mémoire. À partir de la destinée de Bruno Schulz, artiste juif victime de la Shoah, Noa Mkyaton (Jérusalem) a apporté un éclairage sur le rapport entre l'apprentissage et le souvenir en Israël. Elle a expliqué, en s'appuyant sur l'exemple de la prière du Kaddish, que, dans la culture juive de la mémoire, le souvenir passe du particulier à l'universel. Mkyaton a montré que cette forme du souvenir prédomine aussi dans la culture séculière de la mémoire en Israël et qu'elle y façonne jusqu'à ce jour le travail pédagogique, notamment celui de Yad Vashem. La conférencière a relevé les problèmes croissants que le principe de la responsabilité personnelle, la clé par excellence de l'interprétation de l'histoire en Israël, pose dans le traitement des auteurs de crimes, rendant impossible ou du moins très difficile une réflexion différenciée intégrant toutes les nuances qui caractérisent le comportement humain.

La quatrième partie de la manifestation a été consacrée à la formation des cultures de la mémoire. Ulla Kux (Berlin) a présenté son expérience du travail de la mémoire dans des contextes multiculturels et Verena Lenzen (Lucerne) a abordé les caractéristiques de la culture juive de la mémoire à partir de l'exemple de l'interprétation que Walter Benjamin avait donnée de l'«*ange de l'histoire*», c'est-à-dire le tableau *Angelus Novus* de Paul Klee.

Après une adresse de Benedikt Hauser, chef suppléant du domaine Éducation au Secrétariat d'État à l'éducation et à la recherche (Berne), les intervenants ont thématiquement, au cours de la cinquième partie, les

fonctions «*mémoculturelles*» en s'appuyant sur des exemples choisis. Markus Furrer (Lucerne) a examiné dans son exposé le rapport entre le souvenir et le travail de la mémoire en s'appuyant sur un cas de figure actuel, c'est-à-dire sur l'analyse de l'histoire des foyers pour enfants à Lucerne, réalisée sur mandat du canton de Lucerne. Il a montré que de telles analyses sont importantes à plus d'un titre pour les personnes concernées: c'est souvent la première fois que celles-ci voient quelqu'un ajouter foi à leur histoire et elles découvrent ainsi qu'elles ne sont pas seules. Or, un tournant de la mémoire collective a été nécessaire pour qu'une telle évolution soit possible. Selon Markus Furrer, c'est le documentaire *Das Kinderzuchthaus*, littéralement «*La prison des enfants*», diffusé en 2010 par la Télévision suisse alémanique, qui a initié ce tournant. La distance temporelle croissante et le fait que de nombreux anciens responsables étaient décédés, ou du moins partis à la retraite, ont également joué un rôle important.

Monique Eckmann (Genève), qui a consacré son exposé aux conflits de mémoire dans l'enseignement, a présenté une typologie psychopolitique et ses implications pédagogiques. Le producteur de cinéma et metteur en scène Peter Reichenbach (Zurich) s'est penché dans sa contribution sur la genèse du film *Der Verdingbub* (*L'enfance volée*) qu'il a produit; Karin Fuchs (Lucerne) et Sabine Ziegler (Lucerne) ont ensuite discuté le potentiel didactique et pédagogique de ce film.

Le colloque s'est terminé par une adresse du professeur Hans-Rudolf Schärer, recteur de la HEP de Lucerne, et par un exposé de Werner Dreier (Bregenz), qui a soulevé des questions liées à la représentation de la période nazie en mettant un accent particulier sur l'école. Lukas Bärfuss (écrivain, Zurich) a consacré sa contribution au rapport entre le souvenir et la représentation. Il a commencé par déplorer le sous-développement des

formes du souvenir, qui a conduit à des crises majeures récurrentes au cours de ces dernières années. Il a toutefois ajouté que nous devrions nous sentir heureux, vu les cultures parfois obsessives de la mémoire dans d'autres pays. À ses yeux, les souvenirs sont des débris collés par la représentation; la culture publique de la mémoire ne devrait donc pas organiser des commémorations communes, mais offrir des représentations dans tous les sens du terme<sup>1</sup>. Quant au Centre pour la didactique de l'histoire et des cultures de la mémoire, Bärffuss a exprimé le vœu qu'il ne se limite pas à raconter des histoires et à célébrer des commémorations,

mais qu'il soit un lieu ouvert à toute forme d'expériences.

Pour clore la manifestation, Peter Gautschi, directeur du Centre pour la didactique de l'histoire et des cultures de la mémoire, a mis en évidence le caractère indispensable de ce centre au vu de l'évolution actuelle de la politique de formation, de la société et de la culture. Il a esquissé les perspectives du nouveau centre et l'a défini comme un espace permettant de trouver un équilibre entre la théorie et la pratique et un lieu de rencontre offrant aux représentants de divers champs d'activité la possibilité d'une discussion axée sur les faits et les problèmes. •

1. N.d.t.: dans le sens, en allemand, de la très riche notion de *Vorstellung*, qui peut se traduire par «représentation», mais aussi par «attente», «conception», «idée», «imagination» ou «spectacle», pour ne citer que ces quelques exemples.

# Colloque sur la didactique empirique de l'histoire, 2012 (*Geschichtsdidaktik empirisch 12*)

Béatrice Ziegler (Haute École pédagogique de la Suisse nord-occidentale, Aarau)

Après 2007 et 2009, le Centre de l'éducation à la citoyenneté et de la didactique de l'histoire de la Haute École pédagogique de la Suisse nord-occidentale (FHNW), intégré dans le Centre pour la démocratie d'Aarau (ZDA), a organisé pour la troisième fois un colloque sur la «*Didactique empirique de l'histoire*», les 16 et 17 février 2012 dans l'ancienne Université de Bâle. Cet événement a offert une vue d'ensemble des projets de recherche empirique en didactique de l'histoire et favorisé les échanges scientifiques. Une fenêtre spécifique est régulièrement consacrée à une évocation de la didactique de l'histoire dans des communautés non germanophones.

Le directeur de la FHNW, Hermann J. Forneck, a ouvert le colloque par une conférence qui a souligné le fait que l'empirisme n'engendre pas une uniformité, mais une variété de pratiques. Il a ainsi plaidé pour une clarification des relations entre recherche empirique et formation des enseignants, plus particulièrement en ce qui concerne les conclusions qui peuvent être tirées des résultats de la recherche pour la formation. Le regard sur les communautés de recherche de didactique de l'histoire non germanophones a porté cette fois-ci sur les Néerlandais. D'une part, Carla van Boxtel, Albert Logtenberg et Jannet van Drie ont présenté leurs réflexions et projets autour du modèle d'*Historical Reasoning* (le raisonnement historique) et, d'autre part,

Maria Grever, Stefan Klein et Pieter de Bruijn ont évoqué le débat entre la didactique de l'histoire et l'*Heritage Education*, c'est-à-dire la transmission de «*l'héritage culturel*», en particulier dans les institutions extrascolaires.

Plusieurs intervenants ont exposé des projets concernant la pensée historique et l'apprentissage des élèves en histoire. Sebastian Barsch a étudié la question de l'encouragement à l'apprentissage d'enfants handicapés en classes inclusives et spécialisées; Arne Borstelmann a traité des représentations d'enfants portant sur le Moyen Âge; Manuel Köster a réfléchi au lien entre identité et compréhension de textes historiques; Christian Spiess a examiné la possibilité d'un apprentissage historique à partir de sources, Christiane Bertram a discuté des questions méthodologiques autour d'une étude portant sur les témoins en classe; Christian Bunnenberg a analysé des examens de maturité et Stefanie Serwuschok s'est intéressé à l'émergence de la pensée historique chez les jeunes enfants.

Des projets ne relevant pas de la didactique de l'histoire ont aussi été présentés: Manuela Glaser s'est notamment demandé dans quelle mesure l'acquisition de connaissances par le biais d'une reconstitution en trois dimensions d'un château de la Renaissance était influencée par des informations contextuelles. Martin Merkt a questionné, notamment, les éléments de régulation et leur influence positive sur

l'acquisition de connaissances lors de l'utilisation de films pédagogiques.

La focalisation actuelle de la recherche en éducation sur la professionnalisation des enseignants s'est reflétée dans le colloque par le grand nombre de projets autour des enseignants. Bodo von Borries a traité du lien entre les informations que les enseignants s'approprient durant la formation et leurs capacités ultérieures en matière d'orientation des élèves.

La recherche-action présentée par Monika Fenn a porté sur l'efficacité de la préparation des étudiants pour la pratique. Nicola Brauch a également rendu compte d'une recherche-action concernant le développement de la compétence de questionnement. Deux études longitudinales (de Georg Kanert et Kristina Lange) ont accompagné des enseignants dans leur entrée dans le monde professionnel. D'autres projets ont porté sur les enseignants en activité: Christian Mehr a discuté des questions posées aux enseignants par les élèves; Monika Waldis s'est interrogée sur l'influence des vidéos de leçons dans l'amélioration des compétences des enseignants quant à leur aptitude à créer des situations d'apprentissage

pour les élèves; enfin, Markus Daumüller a proposé une comparaison entre déclarations et réponses à des questionnaires d'enseignants au cours du développement de leur biographie professionnelle.

Le colloque s'est conclu avec une table ronde (Michele Barricelli, Wolfgang Hasberg, Christine Pflüger, Michael Sauer, Waltraud Schreiber). Plusieurs participants ont alors attiré l'attention de l'assistance sur le fait que la recherche en didactique de l'histoire ne devait pas oublier les contenus historiques spécifiques. L'utilisation d'un vocabulaire disciplinaire spécifique et le recours à des concepts de didactique de l'histoire paraissent significatifs à ce propos. Il a ainsi été souligné que la recherche empirique en didactique de l'histoire connaissait actuellement un développement positif.

Ce compte rendu du colloque est une version fortement résumée de celui qu'ont établi Karin Fuchs de la HEP Lucerne et Nadine Ritzer de la HEP Berne. Il peut être consulté sur le site: [<http://h-net.msu.edu/cgi-bin/logbrowse.pl?trx=vx&list=H-Soz-u-Kult&month=1204&week=b&msg=ac2X5k2AXqM4ge4R0rOQ9Q>]. •

# Hommage à Thierry Aprile, en parcourant ses livres pour la jeunesse

Thierry Aprile, historien, enseignant et auteur de littérature pour la jeunesse est décédé en mars 2013, prématurément, à seulement 52 ans. Il était à la fois un acteur de la discussion des manières de construire réellement une intelligibilité du passé et un acteur, sur le terrain, de la transmission effective de l'histoire, notamment par la rédaction d'histoires destinées à de jeunes lecteurs. Il était donc un véritable passeur d'histoire<sup>1</sup>.

Dans *Le cartable de Clio*, nous pourrions évoquer l'œuvre de ce formateur d'enseignants d'histoire selon de nombreux points de vue. C'était un ami que je n'ai guère eu le temps de côtoyer, une personnalité forte dont la lucidité et le sens de l'ironie marquaient d'emblée ses interlocuteurs.

L'une des facettes de ses nombreuses activités qui mérite une attention particulière, parce qu'elle concerne une forme originale et insuffisamment étudiée de transmission de l'histoire, a trait à une série de livres ou de romans pour la jeunesse qu'il avait écrits ces dernières années, alors que d'autres les illustraient<sup>2</sup>.

1. Deux hommages parmi d'autres, consultés l'un et l'autre le 19 juillet 2013: Laurence de Cock, *Pour Thierry Aprile. Sur les traces d'un ami*, 28 mars 2013, site Aggiornamento histoire-géographie. Réflexions et propositions pour un renouvellement de l'enseignement de l'histoire et de la géographie du primaire à l'université: [<http://aggiornamento.hypotheses.org/1299>]; et Christian Delacroix, *Thierry Aprile, un ami est parti*, 7 avril 2013, site Carnet du Réseau historiographie et épistémologie de l'histoire: [<http://crheh.hypotheses.org/203>].

Le 8 juin 2013, le Comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire (CVUH) a dédié à Thierry Aprile une journée d'études consacrée justement au thème « *Vulgariser les savoirs historiques, quels enjeux?* »<sup>3</sup> Les différentes communications de cette rencontre ont notamment tourné autour de cette tension permanente, que les enseignants d'histoire connaissent bien, entre la nécessité de transmettre la complexité d'une reconstruction régulièrement revisitée du passé et celle de la rendre aussi accessible que possible au plus grand nombre. Pour gérer cette tension et les contradictions qu'elle induit, si ce n'est pour les dépasser, les méthodes sont potentiellement nombreuses, les moyens d'expression possibles fort différents les uns des autres; mais surtout, malheureusement, ils produisent souvent le pire et parfois le meilleur.

L'une des grandes qualités de Thierry Aprile et de ses publications, qui relèvent du meilleur, est ainsi d'avoir su à la fois faire valoir d'indéniables connaissances en matière d'histoire, et notamment en histoire sociale, tout en affrontant cette tâche si noble, mais aussi si difficile, de raconter de l'histoire aux enfants en trouvant le moyen d'éveiller leur curiosité. Il n'est pas fréquent, en effet, de voir le récit

2. Les références des livres mentionnés ici sont indiquées ci-après.

3. Dont les enregistrements audio sont disponibles sur [<http://cvuh.blogspot.ch/>], consulté le 19 juillet 2102.

de jeunesse être formulé à partir d'une connaissance de l'histoire étendue et rigoureuse. Il n'est pas évident non plus que l'envie de raconter des histoires s'en tienne à un rapport au passé qui permette de le rendre intelligible grâce aux questions posées à partir du présent.

Dans un document vidéo disponible sur Internet portant sur les récits autour de l'esclavage<sup>4</sup>, Thierry Aprile distinguait, dans la tradition française des romans de jeunesse, d'une part, les romans d'apprentissage avec un héros positif et, d'autre part, les romans d'aventure, comme les histoires de corsaires où le héros serait plutôt le bateau et sa cargaison. Il notait aussi que la tradition anglo-saxonne était beaucoup plus habituée que la tradition française, ou la francophone, à mêler l'émotion à l'apprentissage de l'histoire. Mais ce qui comptait le plus à ses yeux, c'était de trouver le moyen, avec de nouveaux matériaux, et pourquoi pas par le biais de la créativité de la littérature, de rendre visibles les invisibles. C'est sans doute dans cet esprit et dans ce sens que la littérature créole est par exemple évoquée à la fin de l'ouvrage sur les esclaves auquel il a participé.

Les livres pour la jeunesse de Thierry Aprile se distinguent en deux groupes. Deux d'entre eux se présentent sous la forme d'un journal d'enfant : Rose, une jeune fille imaginaire et inventée, mais dont le récit, est-il indiqué, «*s'inspire de ce qu'ont vécu les grands-parents maternels de l'auteur*» (p. 60); et Joseph, un jeune enfant ouvrier pendant la révolution industrielle, et plus précisément à l'époque de la Commune, «*frère imaginaire d'un ouvrier, Jean-Baptiste Dumay, qui est né au Creusot en 1841*» et qui, lui, est bien connu des historiens (p. 60 également, ce qui nous montre combien ce travail d'écriture est précisément calibré). Les autres ouvrages s'inscrivent dans la série «*Sur les traces de...*», laquelle consiste à proposer un récit autour d'un personnage ou

d'un groupe de personnages en lui ajoutant quelques utiles précisions de vocabulaire et en insérant quelques doubles pages documentaires permettant de situer le propos dans un contexte historique.

Les livres de cette série se terminent tous par une double page qui fournit au lecteur les clés de compréhension du récit et un point de vue de l'auteur. Pour *Les pirates*, le poids des légendes est souligné, mais il est surtout indiqué que c'est le récit d'Oliver Exmelin (ou Oexmelin)<sup>5</sup>, ce chirurgien protestant devenu flibustier, qui a été celui «*que nous nous sommes choisi pour vous guider sur la trace des pirates*» (p. 124). Thierry Aprile précise encore que cet auteur n'a sans doute pas tout livré de ses aventures. Et alors, ajoute-t-il, «*qui sait? nous retrouverons peut-être un jour ce qu'il n'a pas voulu nous dire bien caché dans un coffre, quelque part dans une île déserte...*».

Avec *Aladdin*, «*le parti pris de l'auteur*» s'exprime d'une manière un peu différente, puisqu'il s'agit d'un conte et qu'il est alors surtout question dans son bref commentaire du choix de la traduction de référence, en réalité, dans ce cas, deux traductions différentes. Par ailleurs, un langage familier et suffisamment compréhensible doit «*respecter l'esprit du conte*». Mais celui-ci, pour Thierry Aprile, «*traite d'un sujet sérieux, l'éducation ou plus généralement comment on devient adulte*» (p. 123).

Quant à *Louis XVI*, l'auteur se demande «*comment séparer l'homme privé du personnage royal*». Cet individu, en effet, a cherché à «*dissimuler sa véritable personnalité*» et c'est «*peut-être là que réside le véritable génie de Louis XIV: demeurer une énigme qui ne se laissera jamais tout à fait découvrir*» (p. 125).

Le livre consacré au Roi Soleil est particulièrement intéressant. Il aurait pu s'arrêter en effet à l'évocation surplombante de cet homme d'État dans ses vies publique et privée,

4. [www.dailymotion.com/video/x5e06n\_thierry-aprile\_sch%C3%A99ols.#.UevhelOFJSA], consulté le 19 juillet 2013.

5. Alexandre Olivier Exquemelin, dit Oexmelin, *Histoire des aventuriers flibustiers d'Amérique*, La Rochelle: La Découverte, 2012.

par ses attributs et ses réalisations monumentales. Mais il montre en même temps le côté arbitraire de ses nombreuses aventures militaires et surtout leurs effets délétères sur la société: ainsi peut-on lire au cœur du récit, «*la nouvelle du retour du roi fit affluer vers le château des dizaines, puis des centaines de femmes, d'hommes et d'enfants faméliques que les soldats contenaient à grand-peine derrière les grilles*» (p. 86).

La production narrative est toute différente lorsqu'elle se présente sous la forme du journal d'un enfant. Elle vise à favoriser l'identification des lecteurs à l'expérience du narrateur. Mais ces livres sont très complexes, le fil conducteur du journal étant sans cesse enrichi par des colonnes latérales proposant des informations historiques synthétiques. En outre, une série de pages à déplier dévoilent des illustrations ou d'autres informations importantes en instituant une architecture complexe, mais attrayante, au volume. Dans ces ouvrages, surtout celui sur la révolution industrielle, les illustrations renforcent également l'effet d'émotion, la posture et le regard des personnages en disant long sur la violence des situations évoquées. Enfin, dans ces deux livres particuliers, la dernière double page, intitulée «*Comment*

*le sait-on?*», ne propose pas un point de vue ou un parti pris de l'auteur, mais une explication d'ensemble sur ce à quoi il s'est référé. Et sur les manières dont l'histoire, comme compréhension du passé, se construit et se met à jour.

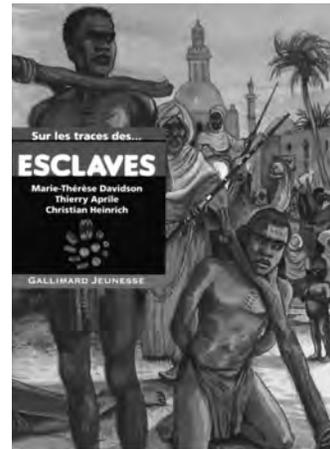
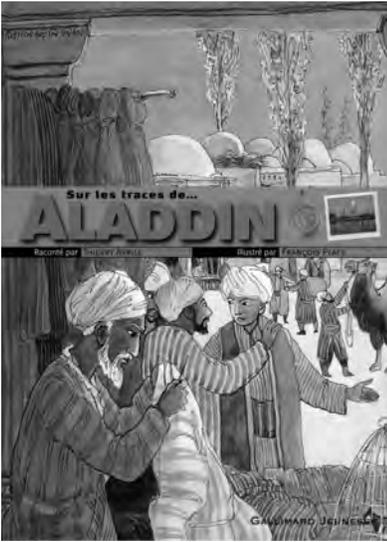
D'une manière générale, les récits de Thierry Aprile atteignent leur objectif: ils donnent à voir les subalternités, ils rendent visibles des invisibles et ils intègrent incontestablement une dimension sociale à ces représentations de thématiques du passé. Mais surtout, et c'est là tout le talent de l'auteur, par le jeu des mots et des formules, et par un usage raisonné de termes spécifiques d'un accès pas forcément facile pour le jeune lecteur, ces différents textes présentent une indéniable qualité qui nous semble avoir les meilleures chances de transmettre une envie d'histoire.

Ainsi, parcourir ces livres d'histoire pour la jeunesse et les donner à lire permet sans doute de rendre le meilleur hommage possible à un auteur qui manque désormais aussi à tous ses lecteurs. •

Charles Heimberg (Université de Genève)

**OUVRAGES POUR LA JEUNESSE DE THIERRY APRILE QUI ONT ÉTÉ ÉVOQUÉS, TOUS PUBLIÉS CHEZ GALLIMARD-JEUNESSE :**

- *Sur les traces de... Aladdin*, avec des illustrations de François Place, 2001.
- *Le journal d'un enfant pendant la Grande Guerre, Rose*, raconté par Thierry Aprile, illustré par Nicolas Thers et Nicolas Wintz, 2004.
- *Le journal d'un enfant pendant la révolution industrielle, Joseph*, raconté par Thierry Aprile, illustré par Antoine Ronzon et al., 2005.
- *Sur les traces des... pirates*, avec des illustrations de François Place, 2009.
- *Sur les traces de... Louis XIV*, avec des illustrations d'Antoine Ronzon, 2010.
- *Sur les traces des... esclaves*, traces documentaires de Thierry Aprile, le texte étant de Marie-Thérèse Davidson et les illustrations de Christian Heinrich, 2011.





# Le cartable de Clio

**Histoire de l'enseignement**



# Géographie, éducation libertaire et établissement de l'école publique entre le XIX<sup>e</sup> et le XX<sup>e</sup> siècle : quelques repères pour une recherche

Federico Ferretti (Université de Genève)<sup>1</sup>

Entre le XIX<sup>e</sup> et le XX<sup>e</sup> siècle, la Suisse a été l'un des laboratoires les plus importants pour l'élaboration d'idées et de pratiques pédagogiques, inspirées par le legs d'auteurs très célèbres, comme Jean-Jacques Rousseau et Johann Heinrich Pestalozzi, et qui ont contaminé, directement ou indirectement, la construction des institutions de l'instruction publique dans toute l'Europe contemporaine.

Dans ce mouvement, un rôle peu étudié mais important a été joué par un réseau d'acteurs, à la fois suisses et exilés politiques, qui ont participé au mouvement de la pédagogie libertaire et à des essais d'éducation populaire mis en place par les mouvements socialistes et progressistes, tels que les écoles modernes, les universités populaires, les conférences populaires, les extensions universitaires, etc. Parmi ces acteurs, on trouve un groupe de géographes qui ont été les inventeurs de la pédagogie libertaire en même temps que les plus importants vulgarisateurs de leur discipline : Élisée Reclus (1830-1905) et Pierre Kropotkine (1842-1921), exilés en Suisse pour des raisons politiques, et leur collaborateur genevois Charles Perron (1837-1909), animateur du Musée cartographique de la Ville de Genève

et auteur de quelques-uns des premiers pamphlets en faveur d'une éducation populaire, laïque et non autoritaire. Ces auteurs très influents, grâce aussi à leurs relations avec des éducateurs comme Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) et Paul Robin (1837-1912), ont inspiré directement Sikko Roorda van Eysinga (1825-1887) et surtout son fils Henri (1870-1925), animateur, avec Jean Wintsch (1880-1943), de l'expérience de l'École Ferrer de Lausanne (1910-1919). Sans compter leurs liens, qui restent encore mal connus, avec des scientifiques genevois comme William Rosier (1856-1924) ou Édouard de Claparède (1873-1940).

En plus, il faut remarquer le rôle joué par James Guillaume (1842-1916) et Ferdinand Buisson (1841-1932), le premier un Neuchâtelois, le second, un Français réfugié en Suisse sous l'Empire et enseignant à l'Académie de Neuchâtel, qui ont été les passeurs de l'idée d'éducation laïque entre diverses nations et divers milieux politiques. Ils ont notamment été les protagonistes de la rédaction du *Dictionnaire de Pédagogie*, des études sur le débat pédagogique à l'époque de la Convention et, finalement, de la construction du système français de l'éducation primaire, qui a vu la création en parallèle d'écoles libertaires comme l'orphelinat de Cempuis financé par le Ministère de l'instruction publique et dirigé par Paul Robin, à son tour ex-réfugié

1. Federico Ferretti, docteur en géographie, chercheur au Département de géographie et environnement de l'Université de Genève, membre associé de l'UMR 8504 Géographicités, équipe EHGO – Épistémologie et Histoire de la Géographie [federico.ferretti@unige.ch].

politique en Suisse et collaborateur de Buisson et de Guillaume.

Nos hypothèses de départ sont au nombre de trois : la première postule que le débat sur l'éducation populaire, laïque et publique, engendré à partir des années 1860 et 1870 en Suisse dans les milieux des Internationalistes, en dialogue avec la tradition locale issue de Rousseau et de Pestalozzi, a exercé une influence internationale sur l'établissement des systèmes de l'éducation publique plus importante que ce qui était admis jusque-là ; la deuxième, que la géographie, comprise au sens large, à la fois comme discipline scientifique et scolaire ainsi que comme idée d'une éducation fondée sur l'expérience du monde, a joué dans ces passages un rôle fondamental ; la troisième, que la figure d'Élisée Reclus et du réseau de géographes et militants anarchistes qui circulaient autour de lui a été centrale dans ces dynamiques, par l'influence directe de ces auteurs dans la création d'écoles libertaires en Suisse et dans le monde, et par l'impulsion qu'ils ont donnée à une circulation des savoirs qui ne se s'est pas limitée aux milieux libertaires, mais qui a contaminé tout le débat sur l'éducation laïque et progressiste entre la fin du XIX<sup>e</sup> et le début du XX<sup>e</sup> siècle.

Notre approche vise à interroger et à comparer à la fois les écrits sur l'éducation des auteurs cités et leurs réseaux de sociabilité scientifique et politique, travail qui est rendu possible par la relative richesse de sources primaires comme archives et correspondances, que nous nous proposons d'exploiter pour clarifier nos questionnements.

### **Ferdinand Buisson, James Guillaume et Paul Robin : entre libéraux et libertaires**

James Guillaume et Ferdinand Buisson, dans le cadre de notre discours, se configurent comme des passeurs : en effet, ils transitent à la fois par différents cadres nationaux et institutionnels, de la France à la Suisse, et retour

(pour Buisson) ; de la Suisse à la France (pour Guillaume). Du point de vue politique, ces passages partent soit des milieux des exilés républicains français et de la Ligue de la Paix et de la Liberté (pour Buisson) ; soit de l'Association Internationale des Travailleurs (pour Guillaume), pour arriver jusqu'au Ministère de Jules Ferry et aux bureaux de la Maison Hachette, engagés dans le gigantesque projet de construction du système français de l'éducation publique à partir du milieu des années 1870. On assiste ces dernières années en France à une spectaculaire redécouverte de la figure de Ferdinand Buisson (Peillon, 2010 ; Denis et Kahn, 2006) ; en revanche, on ne parle pas beaucoup de James Guillaume, qui a été pourtant la cheville ouvrière du *Dictionnaire de pédagogie*.

Guillaume a été l'animateur de l'expérience de la Fédération Jurassienne, organisation qui est à l'origine du mouvement anarchiste international : d'après Marc Vuilleumier, on peut même considérer son rôle dans l'établissement de ce mouvement, pendant les années 1870, comme plus important que celui de Bakounine lui-même (Vuilleumier, 2012). En 1877, ce Neuchâtelois, qui avait été enseignant d'histoire et de littérature à l'École industrielle du Locle, est l'un des premiers à répondre à une circulaire de la section internationaliste de Vevey, animée par Perron et Reclus, qui pose le problème de l'éducation laïque et libertaire :

*« Nous sommes bien loin de nous être assurés l'instruction qui nous est nécessaire pour lutter avec avantage contre les oppresseurs. Par une sanglante ironie du sort, c'est à eux qu'il nous faut demander ce que nous apprenons. La plupart d'entre nous sont encore forcés d'envoyer leurs enfants dans des écoles où des hommes, aux gages de la bourgeoisie, travaillent à pervertir le bon sens et la morale en enseignant non les choses de la science, mais les fables impures du christianisme, non les vertus de l'homme libre, mais les pratiques de l'esclave »* (Guillaume, 1985, vol. IV, p. 147).

C'est au début du mouvement de la pédagogie libertaire que les internationalistes suisses décident de réimprimer un court livre paru deux ans auparavant de manière anonyme (mais écrit par Guillaume), les *Esquisses historiques* (Guillaume, 1874), visant à apprendre aux jeunes et aux prolétaires les nouvelles démarches scientifiques abordant les périodes de la préhistoire et de l'histoire ancienne, en contraste avec les récits bibliques encore enseignés à la lettre dans plusieurs écoles. Cette histoire est écrite, d'après l'un des premiers biographes de Guillaume, « dans un style simple et dépouillé de toutes les fables dont les superstitions théologiques et monarchiques l'avaient si longtemps recouverte » (Dubois, 1914, p. 235). La deuxième partie est confiée à la plume de Reclus, chargé de profiter de sa renommée pour écrire les *Esquisses géographiques*, conçues également pour l'éducation populaire. Kropotkine, alors en Suisse, participe au débat et propose de diviser l'ouvrage en deux parties :

« La première, une géographie physique, visera à attaquer ce que la religion enseigne sur les origines de la terre, des spécimens et des hommes [...]. La deuxième partie, une Géographie Sociale, est un ouvrage qui ne peut être rédigé et publié que par des socialistes » (Nettlau, 1930, vol. II, pp. 49-50).

Il faut remarquer d'abord l'affirmation de la valeur antireligieuse de la géographie physique, et ensuite le fait que les anarchistes parlent, en 1877 déjà, de géographie sociale, anticipant toute définition savante de ce concept. Les problèmes économiques et les engagements de Reclus empêchent l'aboutissement de ce projet, qui « aurait pu doter notre littérature populaire d'un chef-d'œuvre, si Élisée Reclus y avait mis la main » (Guillaume, 1985, vol. IV, p. 148).

Pour donner quelques exemples de la valeur stratégique du savoir chez les révolutionnaires jurassiens, nous pouvons partir de la rencontre entre Guillaume et Buisson. Exilé du Second Empire, ce dernier demeure en Suisse de 1864 à 1871; ce séjour est reconnu comme

essentiel dans sa formation (Tomei, 2004; Hayat, 2009). Buisson, issu d'un milieu familial protestant, s'identifie avec le « protestantisme libéral » de Sébastien Castellion, auquel il consacre sa thèse. Enseignant à Neuchâtel, il y connaît les jeunes James Guillaume et Paul Robin, qui sont en train d'élaborer à leur tour une critique de la tradition religieuse dont ils sont issus. Buisson se fait une réputation assez sulfureuse dans les milieux religieux locaux, dont témoignent des lettres, envoyées au directeur de l'Académie, où des étudiants bigots ne partageant pas sa proposition d'abolir l'enseignement religieux de l'école publique boycottent ses cours :

« Il nous faut faire quelque protestation contre la lecture impie de M. Buisson de samedi soir, et à cause de cela, nous ne pouvons plus continuer de suivre son cours de littérature comparée à l'Académie; car nous sentons qu'avant tout, il est absolument nécessaire de rendre témoignage à la vérité de Dieu. »<sup>2</sup>

Buisson, en Suisse, participe aux deux congrès de la Ligue de la Paix et de la Liberté de 1868 et 1869, événements fréquentés par des personnages comme Michel Bakounine, Charles Perron et les frères Reclus. Buisson, d'ailleurs, côtoiera souvent les milieux du socialisme radical en France en s'occupant aussi, pendant la Commune de Paris, d'un orphelinat du XVII<sup>e</sup> arrondissement où son frère est l'un des protagonistes du mouvement communaliste, proche de Benoît Malon (Tomei, p. 271). Le même quartier est fréquenté par les frères Reclus qui éditent alors, avec la section internationaliste de Batignolles et Ternes, l'éphémère journal *La République des Travailleurs*.

Dans la décennie suivante, un autre croisement entre histoire, politique et travail scientifique fait de Guillaume un exilé à l'envers, alors qu'en 1878 il se déplace du Jura à Paris, où Buisson lui confie le travail

2. Archives de l'État de Neuchâtel, UNI 6, Dossiers des Professeurs, M. Ferdinand Buisson, lettre de M.-F. Louve et T.-L. Maltez, 7 décembre 1868.

éditorial de son monumental *Dictionnaire de pédagogie*. Cet ouvrage est considéré comme la *summa* des politiques de la III<sup>e</sup> République en fait d'éducation primaire publique et laïque: Buisson est appelé en 1878 par le ministre Jules Ferry à forger cette œuvre, qui «*devenait de facto, en cours de publication, l'un des porte-voix autorisés de la nouvelle législation scolaire et de la réforme pédagogique qui l'accompagnait*» (Dubois, 2002, p. 14). Comme Buisson a plusieurs charges institutionnelles, «*Guillaume devient la cheville ouvrière du Dictionnaire en même temps qu'il assure le secrétariat de la Revue pédagogique chez Delagrave*» (*ibid.*, p. 82).

On ne dispose pas, pour l'instant, de descriptions très détaillées des fonctions de Guillaume dans la rédaction du *Dictionnaire*, mais on peut les inférer en consultant les documents qui établissent des tâches pour la deuxième édition (Buisson, 1911), qu'on lui confie entre 1906 et 1911. Dans une lettre, Guillaume fixe ainsi sa rétribution:

«1° Pour les anciens articles, d'autres auteurs, que j'ai eu à relire, à raccourcir et à mettre au point: cinq francs la colonne; 2° Pour mes propres articles, anciens ou nouveaux, cinq francs la colonne; 3° pour les traductions faites par moi d'articles de collaborateurs étrangers (de l'allemand, de l'anglais, de l'espagnol, du portugais): cinq francs la colonne; 4° pour le travail de secrétariat (correspondance avec les collaborateurs, conférences, courses, etc.): quinze francs par feuille; 5° Pour tout le reste du travail du dictionnaire, et en particulier ce qui concerne l'impression du volume, la révision des manuscrits, la lecture des épreuves, etc.: cinquante francs par feuille.»<sup>3</sup>

Le travail d'écriture était sans doute plus important au moment de la première édition car, outre les nombreuses entrées que Guillaume a signées, le répertoire de Dubois lui attribue aussi les entrées anonymes en le créditant

d'un «*travail éditorial et rédactionnel titanesque*» (Dubois, 2002, p. 18). Donc, à la rigueur, cette œuvre monumentale devrait être connue plutôt comme *Dictionnaire Buisson-Guillaume*, car le travail d'écriture du deuxième a été apparemment plus important que celui du premier, très absorbé à cette époque par ses obligations institutionnelles.

Le Neuchâtelois est aussi chargé d'un monumental travail de réédition des procès-verbaux du *Comité d'Instruction publique* de la Convention, dans la perspective d'une histoire de l'éducation publique depuis la Révolution, qui intéresse Ferry lui-même. L'enjeu politique est évident, car le débat sur l'éducation engendré par la Révolution de 1789 devient alors, comme on l'a déjà observé, «*l'enjeu central d'un affrontement politique et culturel*» (Dubois, 2002, p. 18). Des études récentes ont affirmé à ce sujet qu'en abordant la Révolution du siècle précédent:

«*Guillaume fait œuvre d'historien, et comme tel, l'histoire qu'il écrit est inséparable des préoccupations propres [...] le corpus Guillaume offre une image de la Révolution-pour-Guillaume. C'est l'image gigogne que se fait Guillaume du travail du Comité d'instruction publique*» (Ayoub et Grenon, 1997, pp. 6-7).

Le *Dictionnaire* se caractérise par une grande ouverture à toutes les opinions politiques et scientifiques, assurée par un contrat prévoyant que:

«*L'œuvre collective que nous entreprenons laisse à chacun de ceux qui s'y associent toute la liberté, comme toute la responsabilité de ses opinions*» (P. Dubois, 2002, p. 12).

Guillaume, dans ses premières années parisiennes, écrit à ses parents:

«*J'ai conservé une entière liberté de langage avec M. Buisson et [...] j'ai conquis, sans avoir rien eu à sacrifier de mes opinions, une position à laquelle aucun de mes compatriotes n'était arrivé*» (Vuilleumier, 1985, p. XIX).

En tout cas, le *Dictionnaire* se caractérise comme un support pour toutes les expériences d'éducation primaire laïque. Enlever à l'Église

3. Institut Mémoire de l'édition contemporaine (IMEC), Fonds Hachette, HAC 16.3, Fonds James Guillaume, lettre de J. Guillaume à G. Bréton, 4 novembre 1910.

le monopole de ce secteur est un enjeu central dans tous les écrits des anarchistes de cette période: sur ce terrain, ils ne considèrent pas déshonorable de s'associer avec des républicains, des libéraux et des libres penseurs en général.

Il en résulte une gamme de collaborateurs qui va littéralement des monarchistes aux anarchistes; ces derniers, outre que par Guillaume et par les frères Reclus, sont représentés par Paul Robin, directeur de l'orphelinat de Cempuis, que Guillaume charge d'une vingtaine de voix du *Dictionnaire* et que Buisson nomme inspecteur scolaire. On le retrouvera à la fin du siècle aux côtés des frères Reclus dans l'expérience de l'Université Nouvelle de Bruxelles, où il donne un cours d'Éducation Intégrale à partir de l'année 1895-1896 (Codello, 2005; Demeulenaere-Douyère, 1994).

Robin est sans doute le troisième des principaux acteurs du réseau gravitant autour de la collaboration Guillaume-Buisson: exilé sous le Second Empire, comme Buisson et Reclus, son séjour en Suisse de 1870-1871 est fondamental pour sa formation politique et scientifique, car il se lie d'amitié avec Bakounine, Guillaume et Charles Perron. Il constitue un trait d'union entre la pédagogie libertaire et les premières déclarations de l'Association internationale des travailleurs au sujet de l'éducation. L'AIT, dans ses congrès de Genève en 1866 et de Lausanne en 1867, avait commencé à poser le problème de l'éducation des fils des classes travailleuses et, à la fin de la décennie, Robin fut nommé rapporteur sur cette question pour une séance finalement reportée par la guerre franco-prussienne de 1870 (Devreese, 1999). Les idées anarchistes et la propagande néo-malthusienne de Robin suscitent des protestations de la presse conservatrice vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, un ministre conservateur en prenant prétexte pour fermer Cempuis, malgré la défense de Buisson et de Pauline Kergomard. Benjamin Buisson, frère de Ferdinand, affirmait pourtant qu'«on allait à Cempuis comme

*naguère on allait voir Pestalozzi à Yverdon*» (Brunet, 2012).

Dans les années suivantes, Guillaume, qui s'était apparemment retiré du militantisme actif, se passionne à nouveau pour les luttes du mouvement libertaire, sous la forme du syndicalisme révolutionnaire: il entre alors en relation avec Pierre Monatte et écrit les quatre volumes de ses *Souvenirs* de l'Internationale. Les archives de Guillaume, déposées en Suisse et à l'étranger, d'une grande ampleur, mais pas encore examinées spécifiquement pour leur dimension pédagogique, malgré les correspondances entre Robin et Buisson, constituent donc une ressource majeure pour notre recherche (pour une première description de ces fonds, voir Vuilleumier, 1964).

### **Le rôle de la géographie: Élisée Reclus, Charles Perron, Pierre Kropotkine, William Rosier**

Guillaume s'intéresse aussi, dans ses années parisiennes, à l'expérience de Pestalozzi: ses ouvrages démontrent que les pionniers de l'enseignement libertaire doivent beaucoup à l'expérience d'Yverdon, et que cela relève surtout de la géographie. Dans sa biographie pestalozzienne, Guillaume souligne les visites que Ritter effectua à l'orphelinat de Pestalozzi, qui l'impressionnèrent au point de se considérer «élève» de l'éducateur suisse et de lui dédier le premier volume de l'*Erkunde*. D'après les témoignages cités par Guillaume, Ritter:

*«vint deux fois à Yverdon au cours de voyages faits avec ses élèves, en septembre 1807 et janvier 1809; en outre, pendant son séjour à Genève en 1811 et 1812, il fit à plusieurs reprises des visites à l'institut. Il resta en correspondance suivie avec Pestalozzi, pour lequel il avait conçu une vive admiration et une affection toute filiale. Quarante ans après son séjour à Yverdon il disait à l'historien L. Vuillemin: Pestalozzi ne savait pas en géographie ce qu'en sait un enfant des écoles primaires; ce n'est pas moins en m'entretenant avec lui que j'ai senti s'éveiller*

*en moi l'instinct des méthodes naturelles; c'est lui qui m'a ouvert la voie, et ce qu'il m'a été donné de faire, je me plais à le lui rapporter comme lui appartenant*» (Guillaume, 1890, p. 223).

Les fréquentes références que Ritter consacre à la Terre comme à la maison de l'éducation de l'humanité, son antipathie pour les savoirs énumératifs et non fondés sur l'expérience, son engagement dans le développement de l'éducation universitaire, doivent beaucoup à l'éducateur suisse, inventeur de méthodes très efficaces pour initier les élèves du primaire à la connaissance du monde, comme le remarque Louis Vulliemin, cité plus haut :

*«Les premiers éléments de géographie nous étaient enseignés sur le terrain. On commençait par diriger notre promenade vers une vallée resserrée des environs d'Yverdon, celle où coule le Buron. On nous la faisait contempler dans l'ensemble et dans ses détails, jusqu'à ce que nous en eussions l'intuition juste et complète. Alors on nous invitait à faire chacun notre provision d'une argile qui reposait en couches dans un des flancs du vallon, et nous en remplissions des grands paniers que nous avions apportés pour cet usage. De retour au château, on nous partageait des longues tables, et on nous laissait, chacun sur la part qui lui en était échue, reproduire en relief le vallon dont nous venions de faire l'étude. Les jours suivants, nouvelles promenades, nouvelles explorations, faites d'un point de vue toujours plus élevé, et, à chaque fois, nouvelle extension donnée à notre travail. Nous poursuivîmes ainsi jusqu'à ce que nous eûmes achevé l'étude du bassin d'Yverdon; que, du haut du mont qui le domine tout entier, nous l'eûmes embrassé dans son ensemble, et que nous eûmes achevé notre relief. Alors, mais alors seulement nous passâmes du relief à la carte géographique, devant laquelle nous n'arrivâmes qu'après en avoir acquis l'intelligence»* (ibid., pp. 227-228; d'après Vuillemin, 1871, pp. 23-24).

L'importance de Ritter pour la formation de toute la géographie européenne du XIX<sup>e</sup> siècle est universellement reconnue et

plusieurs auteurs ont déjà abordé le passage de ses idées pédagogiques aux géographes qui se sont occupés des questions de l'éducation publique à partir de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, en Suisse (Girard, 1827; Fischer, Mercier et Raffestin, 2003; Huber, 1997) comme dans d'autres pays (Daniel et Elliot, 2006).

Guillaume, pendant ses années parisiennes, consacre aussi à Pestalozzi des articles dans la *Revue pédagogique*, dans le *Dictionnaire de pédagogie*<sup>4</sup> et dans ses *Études révolutionnaires*. Là, on peut comprendre l'intérêt des anarchistes pour Pestalozzi, au point que son œuvre devient le principal argument de recherche de l'un des plus célèbres intellectuels du mouvement. Guillaume dresse de Pestalozzi un portrait assez original par rapport à son époque: il se focalise notamment sur les aspects révolutionnaires de sa carrière et sur son rôle éminent dans le mouvement des Lumières en Suisse, qui porte à sa proclamation comme citoyen français prononcée en 1792 par l'Assemblée Nationale, le considérant l'un des «hommes qui par leurs écrits et par leur courage ont servi la cause de la liberté et préparé l'affranchissement des peuples» (Guillaume, 1908, p. 438). D'après Guillaume, il s'agit du:

*«plus original, sans doute, et le plus hardi parmi les penseurs et les écrivains – on peut même ajouter parmi les hommes d'action – de la Suisse allemande au dix-huitième siècle»* (ibid., p. 427).

Le projet pestalozzien pour l'éducation des fils des classes populaires sera l'une des bases des systèmes d'éducation publique de la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, en même temps que des expériences d'éducation libérale où les géographes sont en première ligne, comme l'orphelinat de Cempuis, la Escuela Moderna et le mouvement des Universités populaires.

4. James Guillaume, «Pestalozzi», in Ferdinand Buisson (éd.) *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 1<sup>re</sup> partie, Paris: Hachette, 1878-1887.

Élisée Reclus, comme aussi Franz Schrader, est impliqué dans l'écriture des entrées géographiques du *Dictionnaire*. D'après Jean-Pierre Chevalier, cette participation implique que l'influence de Reclus sur la géographie scolaire française est plus importante et plus durable que ce qu'on croit souvent : il est défini « avec Levasseur, [le] père de la géographie scolaire française » (Chevalier, 2009, p. 250). D'autres auteurs soulignent que l'influence de Reclus ne s'exerce pas seulement par ses écrits, mais aussi par son entourage : il est notamment, avec Émile Levasseur, « l'auteur le plus cité par Franz Schrader dans son article *Géographie* » (Denis et Kahn, 2003, p. 111).

Guillaume s'occupe aussi de publications géographiques, comme les annuaires du Club alpin français, en rentrant ainsi dans le groupe des collaborateurs de la deuxième édition du *Dictionnaire de la France* de Joanne, toujours avec Schrader et les Reclus (Élie, Élisée et Onésime). Cette publication « sera sa principale source de revenus de 1887 à 1904 » (Dubois, 1992, p. 82), lorsqu'il écrit aussi un ouvrage, resté inédit, sur les explorations d'Agassiz et de Desor dans le glacier de l'Aar, dont le manuscrit est partiellement réédité (Guillaume, Perron et Reclus, 2013).

À notre connaissance, et sous réserve d'inventaire, la première déclaration d'un géographe affirmant la valeur stratégique de l'éducation populaire est un pamphlet de Charles-Eugène Perron (1837-1909), *De l'obligation en matière d'instruction*, imprimé à Genève en 1868 :

« L'ignorance, voilà le vice social organique, la cause première du désordre ! C'est là qu'il faut frapper, et frapper fort ; car si l'on fait disparaître cette lèpre, la vraie, la dernière révolution sera accomplie » (Perron, 1868, p. 9).

Ce peintre genevois est un autre des fondateurs de l'Internationale antiautoritaire, et pendant quelques années, entre 1867 et 1871, il est le principal référent de Bakounine en Suisse. Il travaille ensuite comme cartographe pour Élisée Reclus, et ses réalisations géographiques en collaboration avec la Société de

Géographie de Genève, comme les reliefs et la création du Musée cartographique, sont au centre du projet *Écrire le Monde autrement*, une recherche en cours au Département de Géographie et Environnement de l'Université de Genève.

En revanche, on connaît encore mal certains épigones de la géographie reclusienne en Suisse, parmi lesquels le genevois William Rosier, qui a beaucoup travaillé sur l'éducation publique. Député radical, mais proche des socialistes, Rosier, membre de la Société de géographie de Genève et titulaire de la première chaire de géographie à l'Université de Genève, est considéré par Claude Raffestin comme fortement influencé par Reclus (Fischer, Mercier et Raffestin, p. 15). Toujours d'après Raffestin :

« De 1906 à 1918, Rosier représente le parti au Conseil d'État, organe exécutif du Canton de Genève. Ses grandes victoires sont liées à l'amélioration d'une école qui vise à être la plus égalitaire possible » (*ibid.*, p. 18).

Rosier écrit une grande quantité de manuels scolaires, ainsi que d'ouvrages et essais sur l'enseignement de la géographie (Rosier 1981, 1893 et 1909), et son nom, comme celui de Reclus, est souvent cité dans les revues des pédagogues suisses de l'époque. Il est impliqué, à partir de 1900, dans les « Conférences populaires » organisées par le Parti ouvrier socialiste et par l'Union ouvrière (Heimberg, 1996, p. 544). Nous savons d'ailleurs qu'Élisée Reclus a été l'initiateur de cette longue expérience genevoise visant à l'éducation des classes populaires ; il y est invité à partir de 1875 (*ibid.*, p. 150) pour donner des conférences sur des arguments géographiques qui intéressent aussi l'actualité politique, comme la « *Question d'Orient* », formule qui se référait alors aux conflits balkaniques entre Russie, Turquie et nationalités révoltées. Cette expérience, d'ailleurs, est bien documentée par les sources policières françaises consultables aux Archives nationales à Paris, sur lesquelles un travail spécifique sera effectué<sup>5</sup>. Rosier est aussi l'un

des principaux soutiens du Musée cartographique de Genève, ainsi que le premier professeur qui a utilisé cette collection dès les débuts du XX<sup>e</sup> siècle pour proposer des activités à ses étudiants<sup>6</sup>.

Pour ce qui concerne Reclus, son importance comme pivot du centre de calcul qui produisait en même temps un savoir géographique et des concepts utilisés pour les débats entre écoles socialistes est toujours plus évidente à fur et à mesure que les recherches sur ce géographe progressent. L'idée pestalozzienne d'une géographie à apprendre d'abord en plein air, en stimulant les facultés intellectuelles des enfants, et non dans des manuels arides, est retenue sans trop besoin d'adaptations dans toute la littérature anarchiste sur l'éducation géographique. Reclus expose explicitement cette méthode dans des ouvrages comme *Histoire d'une montagne*:

«*La véritable école doit être la nature libre, avec ses beaux paysages que l'on contemple, ses lois qui l'on étudie sur le vif, mais aussi ses obstacles qu'il faut surmonter. Ce n'est pas dans les étroites salles aux fenêtres grillées que l'on fera des hommes courageux et purs*» (Reclus, 1880, p. 248).

Les promenades effectuées dans la vallée d'Yverdon rappellent un modèle qui sera utilisé très souvent par les géographes entre le XIX<sup>e</sup> et le XX<sup>e</sup> siècle: celui de la «*section de la vallée*» (Robic, 2001). Si cette définition dérive du fameux *Valley Plan of Civilisation* de Patrick Geddes, la méthode d'utilisation de la vallée comme ensemble géographique, historique et conceptuel à partir de la tâche pédagogique arrive à l'Écossais directement des géographes auxquels il fait référence: Ritter par ses lectures, Reclus et Kropotkine par connaissance et collaboration directe (Ferretti, 2010 et 2012).

5. (Note de la p. 193.) Centre d'accueil et de recherche des archives nationales (CARAN), dossier Élisée Reclus, BB 24/732.

6. Archives de la Ville de Genève, Mémorial des séances du Conseil municipal de la Ville de Genève, séance du 8 janvier 1904, pp. 622-623.

L'auteur de la *Nouvelle géographie universelle* ne manque pas de revenir sur ces questions dans *L'Homme et la Terre*, et dans ses nombreuses interventions sur l'enseignement de la géographie pendant ses années à l'Université nouvelle de Bruxelles, lorsqu'il est l'un des référents de Francisco Ferrer dans le monde francophone, en correspondant avec l'éducateur catalan et en collaborant directement à l'École Moderne de Barcelone<sup>7</sup>. C'est d'un article écrit pour le *Bulletin de l'École Ferrer* que Reclus tire ses interventions célèbres, comme celle prononcée en 1903 à la Royal Geographical Society de Londres, où le géographe anarchiste arrive à demander l'interdiction des cartes planes dans l'éducation primaire, en faveur d'une connaissance directe du monde, avant les manuels et surtout avant les cartes (Ferretti, 2007).

C'est dans le même sillage pestalozzien que s'inscrivent les écrits (en anglais) sur l'éducation géographique de deux des amis et collaborateurs de Reclus, Kropotkine et Geddes (1902), qui prônent à leur tour l'importance de la promenade et du développement autonome des capacités de l'enfant-individu. Kropotkine, en répondant à l'enquête menée par le géographe anglais John Scott Keltie (1840-1927) sur l'état de l'éducation géographique, écrit l'un de ses plus célèbres articles, *What Geography Ought To Be* (Kropotkine, 1885), considéré comme une sorte de manifeste de l'éducation libertaire en géographie en visant à stimuler les facultés géographiques chez l'élève par sa connaissance directe du monde. Sur ces aspects, les riches correspondances entre Kropotkine et Guillaume aideront à éclaircir les liens entre cette démarche et l'École Ferrer de Lausanne, passés aussi par le groupe de Il Risveglio/Le Réveil, en vertu des relations suivies que Kropotkine et Guillaume gardent avec Luigi Bertoni<sup>8</sup>.

7. Bibliothèque nationale de France, département des manuscrits occidentaux, nouvelles acquisitions françaises (BNF, NAF) 22914, ff. 216-218.

8. Bibliothèque de Genève (BGE), département des manuscrits, microfilm 853.

## L'École Ferrer de Lausanne et les réseaux pédagogiques suisses

Il nous faut souligner la filiation directe entre les réseaux reclusiens en Suisse et une expérience d'éducation libertaire comme l'École Ferrer de Lausanne. Le mot «*filiation*», dans ce cas, est presque à prendre à la lettre, car c'est à cause du milieu cosmopolite florissant sur la rivière de Clarens et Montreux après l'établissement de Reclus, que le Néerlandais Sikko Roorda van Eysinga (1825-1887), père d'Henri Roorda qui animera l'École Ferrer, s'installe en Suisse, où il collabore à la *Nouvelle géographie universelle* comme informateur scientifique pour les Pays-Bas et l'Indonésie<sup>9</sup>, et devient membre de la Société de géographie de Genève où il donne des conférences (*Le Globe*, 1878, pp. 113-123).

Les archives de l'École Ferrer de Lausanne et les sources qui nous renseignent sur sa vie concrète, comme son *Bulletin* et les écrits de ses animateurs, Jean Wintsch et Henri Roorda van Eysinga, nous suggèrent une image différente de celle considérant les expérimentations des libertaires comme assez isolées par rapport au reste de la société. L'École Ferrer, en effet, vise dès le début à dialoguer de manière constructive avec le reste du mouvement de l'éducation publique de cette époque.

Dans son plus célèbre pamphlet, *Le pédagogue n'aime pas les enfants*, Henri Roorda commence par un véritable panégyrique de l'école publique de son époque: ce n'est pas pour détruire ce qu'on a construit, mais pour l'améliorer qu'on propose l'option de la pédagogie libertaire (Roorda 2012, pp. 7-13). Cette affirmation rappelle celle de Jean Wintsch, d'après lequel: «*Nous n'avons rien inventé et ne prétendons à rien d'extraordinaire*» (Wintsch, 2009, p. 53). Cela suggère que le cliché de l'isolement des expérimentations libertaires par rapport au reste de la société ne saurait s'appliquer trop facilement à l'École Ferrer. Les documents

9. BNF, NAF, 16798, correspondances Reclus-Pelet.

nous parlent, en effet, d'une expérience mobilisant des idées dont le rayonnement va bien au-delà de sa petite dimension, concernant quelques dizaines d'enfants et un noyau de pédagogues opiniâtres et volontaristes dont Théodore Matthey, Théodore Rochat et Louis Avennier. On mobilise souvent, dans ces milieux, l'exemple de Pestalozzi comme un personnage relativement en dehors des institutions, car son école ne fut pas reconnue au niveau fédéral (Girard 1950; Huber 1997).

L'internationalisation est aussi évidente dans les documents, alors que l'école profite explicitement de l'émotion internationale engendrée par l'assassinat de Ferrer y Guardia en 1909, et que l'une des revues de référence en est *L'Éducation intégrale* imprimée en France par Paul Robin. La connexion de cette expérience avec le mouvement plus ample des géographes engagés dans la pédagogie libertaire est illustrée non seulement par le rôle direct et fondamental qu'Élisée Reclus a joué dans la formation d'Henri Roorda et de ses idées sur l'éducation (voir Reclus, 1925; Roorda, 1907), mais aussi par la collaboration directe de Luigi Bertoni, en contact avec les réseaux libertaires internationaux, dont Kropotkine et Guillaume. Rappelons, par ailleurs, que Roorda, sur invitation de Reclus (1925, pp. 168-169), a donné pendant quelque temps des cours à l'Université Nouvelle, avec les frères Reclus et Paul Robin.

Dans les écrits de Wintsch et de Roorda, il est souvent question de la comparaison entre leur expérience et celles de l'éducation nouvelle. Roorda cite Édouard Claparède avec une certaine admiration (Roorda, 2012, p. 77) et, lorsqu'un débat surgit entre les rédacteurs du *Bulletin de l'École Ferrer* et Adolphe Ferrière, la question semble concerner plutôt le caractère prétendument élitiste de certaines expériences de l'éducation nouvelle, trop chères pour les fils du prolétariat, que sur les méthodes pédagogiques en soi. Les interventions de Ferrière dans le *Bulletin* démontrent en tout cas l'existence d'un dialogue entre les milieux de l'École Ferrer et ceux de l'Institut Jean-Jacques Rousseau.

Il faudrait encore s'interroger sur les liens entre éducation nouvelle et éducation libérale dans le cadre de la formation des systèmes de l'éducation publique, et sur le rôle joué par la géographie et les excursions, à partir des fonds d'archive de l'Institut Rousseau déposés à l'Université de Genève, des correspondances de Claparède et Ferrière, conservées à la BGE, et des revues pédagogiques, pour approfondir dans cette direction la connaissance du «*creuset*» genevois (Hofstetter, 2010) des sciences de l'éducation entre le XIX<sup>e</sup> et le XX<sup>e</sup> siècle.

Dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, c'est parallèlement au mouvement de l'éducation publique qu'émergent des revues de pédagogie dans les trois langues de la Confédération, dans lesquelles la porosité entre l'organisation institutionnelle de l'éducation publique et les pulsions laïques et libérales est assez évidente.

De même, la géographie est toujours citée comme l'une des matières stratégiques autour desquelles construire une proposition pédagogique. *L'educatore della Svizzera italiana: giornale pubblicato per cura della Società degli amici dell'educazione del popolo* (ci-après ESI) signale qu'Elisée Reclus fut membre de leur association de 1872 à 1884 (ESI, 4, 1905, p. 207); cette société tessinoise, appelée Demopedeutica, applique les réflexions sur l'éducation à une démarche politique qui relève du socialisme réformateur, mais qui reste assez proche de la pédagogie libérale; les socialistes tessinois regardent avec beaucoup d'intérêt les travaux des anarchistes «*évolutionnistes*» Reclus et Kropotkine, comme nous le confirment aussi les écrits de leurs homologues italiens, parmi lesquels Napoleone Colajanni et Camillo Prampolini. Reclus est cité très souvent dans cette revue, au moins jusqu'aux années 1930, son séjour au Tessin de 1872 à 1874 lui donnant une image de «*gloire locale*». Il est souvent question de géographie dans l'ESI, avec notamment des comptes rendus et souvenirs de Reclus, qui deviennent des prétextes pour des articles de

vulgarisation géographique qui s'adressent à la formation des enseignants (ESI, 15, 1873; 17, 1875). Un géographe anticonformiste proche de Reclus et engagé dans l'enseignement de la géographie à plusieurs niveaux, Arcangelo Ghisleri, collabore également à la revue (ESI, 63, 1921).

Du côté de la Suisse romande, la revue correspondante, *Éducateur et bulletin corporatif: organe hebdomadaire de la Société pédagogique de la Suisse Romande*, accueille souvent des contributions de Wintsch et de Roorda. En Suisse alémanique, la *Schweizerische pädagogische Zeitschrift* fait écho à ces débats et se fait porte-parole des représentants de l'Association des sociétés suisses de géographie/Verband der Schweizer geographischen Gesellschaften, fondée en 1881, dans leurs revendications pour un enseignement de la géographie dans les écoles publiques, avec notamment un article de Rosier publié en 1894 qui est emblématique (Rosier, 1894).

## Conclusion

Nous n'avons proposé ici qu'une introduction à une problématique qu'il faudrait aborder par un dépouillement systématique et comparatif des sources disponibles, comme les archives, des revues dans les trois langues de la Confédération, accompagné par un développement des problématiques que nous avons posées au sujet du rôle joué à la fois par la géographie et par l'éducation libérale, entre lesquelles s'établissent des relations qui ont été brièvement exposées, et la construction des systèmes de l'éducation publique en Suisse et à l'étranger.

Ce travail de recherche, qui reste en grande partie à accomplir, sera essentiel pour produire de nouvelles connaissances utiles afin de comprendre la circulation internationale des savoirs et des pratiques éducatives dans un moment historique comme le nôtre, où plusieurs des problèmes soulevés à l'époque des

écoles libertaires, comme l'accès au savoir, la laïcité et la liberté de l'enseignement ou la question des différences culturelles, paraissent pleinement d'actualité. •

### Sources imprimées

Buisson, Fernand (1878-1887) (éd.). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris: Hachette, 4 vols.

Buisson, Fernand (éd.) (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris: Hachette.

Ferrière, Adolphe (1916). «Correspondance», *Bulletin de l'École Ferrer*, N° 2, pp. 7-8.

Geddes, Patrick (1902). «Nature Study and Geographic Education». *The Scottish Geographical Magazine*, XVIII, pp. 525-535.

Guillaume, James (1874). *Esquisses historiques: études populaires sur les principales époques de l'histoire de l'humanité*, Neuchâtel: Imprimerie L.-A. Borel.

Guillaume, James (1890). *Pestalozzi: étude biographique*, Paris: Hachette.

Guillaume, James (1908-1909). *Études révolutionnaires*, Paris: Stock.

Guillaume, James (1985). *L'Internationale. Documents et souvenirs*, Paris: Éditions Gérard Lebovici.

Guillaume, James, Charles Perron et Élisée Reclus (2013). *Les Alpes*, Genève: Héros-limite, 2013.

Kropotkine, Pierre (1885). «What Geography Ought To Be», *The Nineteenth Century*, 18, pp. 940-956.

Perron, Charles (1868). *De l'obligation en matière d'instruction*, Genève: Vaney.

Reclus, Élisée (1880). *Histoire d'une montagne* Paris: Hetzel.

Reclus, Élisée (1925). *Correspondance*, vol. III. Paris: Schleicher.

Roorda van Eysinga, Henri (1898). *L'école et l'apprentissage de la docilité*. Paris: Librairie de l'art social.

Roorda van Eysinga, Henri (1907). «Élisée Reclus propagandiste». *La Société nouvelle, revue internationale*, 2<sup>e</sup> série, 13<sup>e</sup> année, N° 2, pp. 186-199.

Roorda van Eysinga, Henri (2012). *Le pédagogue n'aime pas les enfants*, Paris: Mille et une nuits.

Rosier, William (1893 et 1894). «L'enseignement de la géographie dans les gymnases et la place de cette science dans le programme des examens de maturité», in *Rapport annuel de l'association des sociétés suisses de géographie*. Schweizerische pädagogische Zeitschrift, 4, Berne: Haller, pp. 177-191.

Rosier, William (1909). «Le domaine propre de la géographie considérée comme branche d'enseignement». In *Compte rendu des travaux du IX<sup>e</sup> Congrès des sciences géographiques*, t. 1, Genève: sans indication, pp. 282-283.

Vulliemin, Louis (1871). *Souvenirs racontés à ses petits-enfants*, Lausanne: Bridel.

Wintch, Jean, (1919). *L'École Ferrer, un essai d'institution ouvrière*, Lausanne: sans indication.

## Bibliographie

- Ayoub, Josiane et Michel Grenon (1997-1998). *Procès-verbaux du Comité d'instruction publique publiés et annotés par J. Guillaume*, Paris: L'Harmattan.
- Brunet, Martine (2012). «Ferdinand Buisson et James Guillaume, une histoire d'amitié», *La Révolution prolétarienne*, N° 777.
- Chevalier, Jean-Pierre (2009). «Élisée Reclus, la géographie scolaire et le Dictionnaire de Ferdinand Buisson», in Jean-Paul Bord et al. *Élisée Reclus – Paul Vidal de la Blache: Le géographe, la cité et le monde, hier et aujourd'hui. Autour de 1905*, Paris: L'Harmattan.
- Codello Francesco (2005). *La buona educazione. Esperienze libertarie e teorie anarchiche in Europa da Godwin a Neill*, Milan: Angeli.
- Demeulenaere-Douyère Christiane (1994). *Paul Robin (1837-1912): un militant de la liberté et du bonheur*, Paris: Publisud.
- Denis, Daniel et Pierre Kahn (2003). *L'école républicaine et la question des savoirs: enquête au cœur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*. Paris: CNRS.
- Devreese Daisy E. (1999). «The International Working Men's Association (1864) and Workers' Education: An Historical Approach», *Paedagogica Historica*, N° 35, pp. 16-21.
- Dubois Maurice (1914). «James Guillaume historien», *La vie ouvrière. Revue syndicaliste bimensuelle*, VI, p. 106.
- Dubois Patrick (2002). *Le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson: répertoire biographique des auteurs*, Paris/Lyon/Rouen: Institut national de recherche pédagogique.
- Elliot, Paul A. et Stephen Daniels (2006). «Pestalozzi, Fellenberg and British Nineteenth-century Geographical Education», *Journal of Historical Geography*, N° 32.
- Ferretti, Federico (2007). *Il mondo senza la mappa. Élisée Reclus e i geografi anarchici*, Milan: Zero in Condotta.
- Ferretti, Federico (2010). «Les Reclus et la Maison Hachette: la première agence de la géographie française?», *L'Espace géographique*, N° 3, pp. 239-252.
- Ferretti, Federico (2012a). «Cartographie et éducation populaire. Le Musée cartographique d'Élisée Reclus et Charles Perron à Genève (1907-1922)», *Terra Brasilis. Revista da Rede Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica*, N° 1. En ligne [<http://terrabrasilis.revues.org/178>], consulté en juillet 2013.
- Ferretti, Federico (2012b). «Aux origines de l'aménagement régional: le schéma de la Valley Section de P. Geddes (1925)», *M@ppe-monde*, N° 108. Disponible en ligne [<http://mappemonde.mgm.fr/>], consulté en juillet 2013.
- Girard, Grégoire (1950). *Rapport sur l'Institut de M. Pestalozzi à Yverdon, rédigé par Grégoire Girard, suivi des remarques de Pestalozzi sur le résultat de ce rapport, édité et commenté par Eugène-Joseph Egger*, Fribourg: Société fribourgeoise d'éducation.
- Hayat, Pierre (2009). «Entre religion laïque et laïcité religieuse; traces de l'épisode neuchâtelois dans la pensée républicaine de Ferdinand Buisson (1841-1932)», in *Cinq siècles d'histoire religieuse neuchâteloise: approches d'une tradition protestante*, Neuchâtel: Université de Neuchâtel, pp. 365-372.
- Heimberg, Charles (1996). *L'œuvre des travailleurs eux-mêmes? Valeurs et espoirs dans le*

- mouvement ouvrier genevois au tournant du siècle (1885-1914)*, Genève: Slatkine.
- Heimberg, Charles et Jean Wintsch (2009). *L'École Ferrer de Lausanne*, Genève: Entremonde.
- Hofstetter, Rita (2010). *Genève: creuset des sciences de l'éducation (fin du XIX<sup>e</sup>-première moitié du XX<sup>e</sup> siècle)*, Genève: Librairie Droz.
- Huber, Bernard (1997). «Une étape déterminante dans l'évolution de l'enseignement de la géographie: J.-H. Pestalozzi à Yverdon (1805-1825)», *Geographica helvetica*, 4, pp. 129-132.
- Nettlau, Max (1928-1930) *Eliseo Reclus: vida de un sabio justo y rebelde*. Barcelone: Ediciones de la Revista Blanca.
- Peillon, Vincent (2010). *Une religion pour la République: la foi laïque de Ferdinand Buisson*, Paris: Seuil.
- Raffestin, Claude et al. (2003). «Entre la politique et la science, un géographe genevois: William Rosier», *Le Globe*, N° 143.
- Robic, Marie-Claire (2001). «Le <val> comme laboratoire de géographie humaine? Les avatars du Val d'Anniviers». *Revue de géographie alpine*, N° 89, pp. 67-94.
- Tomei, Samuel (2004). *Ferdinand Buisson (1841-1932), protestantisme libéral, foi laïque et radical-socialisme*, Lille: ANRT.
- Vuilleumier, Marc (1964). «Les archives de James Guillaume», *Le Mouvement social*, N° 48, pp. 95-108.
- Vuilleumier, Marc (1985). «James Guillaume, sa vie, son œuvre», in James Guillaume, *L'Internationale: documents et souvenirs*, vol. I, Paris: Lebovici.
- Vuilleumier, Marc (2012). *Histoire et combats: mouvement ouvrier et socialisme en Suisse 1864-1960*, Lausanne/Genève: Éditions d'En bas/Collège du Travail.

# Le film fixe, un outil pédagogique au service de l'histoire de l'éducation ?

Sylvain Wagnon (ÉSPÉ – Université de Montpellier 2)  
et Hélène André (CEDRHE – ÉSPÉ Montpellier, Centre d'études,  
de documentation et de recherche en histoire de l'éducation)

Des étagères remplies de petites boîtes rondes ou carrées, en carton ou en fer, contenant plusieurs milliers de pellicules, composent le fonds des films fixes du CEDRHE (Centre d'études, de documentation et de recherche en histoire de l'éducation de l'IUFM de Montpellier).

Grand oublié de l'histoire de l'éducation contemporaine, le film fixe fut pourtant dès sa naissance, au début des années 1920, un enjeu idéologique entre l'école catholique et l'école laïque, mais aussi un enjeu pédagogique entre les tenants d'un enseignement jugé «*traditionnel*» et les militants de l'éducation nouvelle.

Objet patrimonial depuis l'arrivée de la diapositive dans les années 1960 et des supports informatiques à partir des années 1980, l'histoire du film fixe, par ses limites chronologiques circonscrites, offre la possibilité de mettre en perspective de nombreux débats actuels concernant l'éducation aux médias et les enjeux de la mise en place d'un nouveau support pédagogique dans l'enseignement.

Nous voudrions, en nous appuyant sur l'analyse du fonds des films fixes du CEDRHE, proposer une réflexion autour de trois axes.

Dans une première partie, nous analyserons, à travers l'histoire du film fixe depuis les années 1920, en quoi il fut, avant d'être un support d'enseignement de l'école laïque, un outil au service de la religion catholique.

Ainsi, enjeu idéologique avant d'être pédagogique, le film fixe illustre le passage d'un outil créé hors de l'école avant d'en devenir un de ses supports privilégiés<sup>1</sup>.

Dans une seconde partie, nous souhaiterions faire connaître le fonds des films fixes du CEDRHE, l'un des plus importants en France. L'analyse sommaire de ce fonds permet à la fois d'établir une typologie du film fixe mais aussi d'engager une première réflexion sur ses usages dans les classes.

Enfin, dans une troisième partie, nous analyserons le film fixe en tant qu'enjeu pédagogique. Perçu dès les années 1930 par certains pédagogues comme un outil au service d'une «*nouvelle pédagogie*», il fut aussi observé avec méfiance par ceux qui craignaient que ce nouveau médium fragilise le rôle de l'enseignant. Ainsi, avec l'étude du film fixe, c'est une part de l'histoire des pratiques pédagogiques qui se fait jour.

À travers ces trois facettes, notre objectif est d'esquisser une réflexion sur un outil pédagogique très présent dans l'enseignement primaire français des années 1950 et 1960. Cette histoire s'insère dans celle de la culture scolaire mise en œuvre par André Chervel<sup>2</sup>. Terme éminemment polysémique, l'approche

1. Didier Nourrisson, «Un fonds éducatif réinventé», *Sociétés et représentations*, N° 31, 2011, pp. 177-188; Coralie Goutanier et Julien Lepage, «Le film fixe: une source à découvrir», *Histoire@Politique*, N° 1, 2008.

historique de la culture scolaire met l'accent sur l'appropriation des savoirs enseignés et des pratiques pédagogiques utilisées. Le film fixe comme source et moyen pédagogique nous apparaît comme propice à analyser ce qu'on enseigne et comment on l'enseigne. Au même titre que les textes officiels ou les manuels scolaires, avec leurs propres caractéristiques, le film fixe offre la possibilité de mettre l'accent sur cette histoire des pratiques pédagogiques en prenant en compte plusieurs interrogations : comment et pourquoi cet outil a-t-il été introduit ? Dans quels contextes techniques, économiques et idéologiques ? Quels furent les soutiens et les obstacles à son introduction ? Comment a-t-il été perçu par les praticiens eux-mêmes ? À cet égard, l'analyse de plusieurs revues professionnelles nous permettra d'esquisser une périodisation et des éléments d'analyse de l'histoire du film fixe dans l'enseignement français qui reste liée au débat pédagogique de l'usage de l'image dans l'enseignement.

### **Un enjeu idéologique avant d'être pédagogique**

Tout en ayant une histoire commune avec le cinéma éducatif, le film fixe a un itinéraire singulier. En effet, il fut d'abord un enjeu idéologique entre catholiques et laïcs avant d'être un enjeu pédagogique au sein de l'école.

### **Des racines communes avec l'histoire « du cinéma éducateur »**

Les débuts de l'histoire du film fixe se conjuguent avec ceux du cinéma animé éducatif. Avant la Première Guerre mondiale, seuls quelques pionniers s'intéressent à l'introduction

2. (Note de la p. 200.) André Chervel, « L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, N° 38, mai 1988, pp. 59-119 ; du même auteur, *La Culture scolaire. Une approche historique*, Paris : Belin, 1998.

du film dans l'enseignement. Ainsi, le producteur et réalisateur Jean Benoit-Lévy (1888-1959) propose dès 1909 « *l'application du cinéma à l'instruction* »<sup>3</sup> en intervenant dans les congrès de la Ligue de l'enseignement et des mutualités scolaires pour encourager les instituteurs à adopter « *le nouvel instrument de travail scolaire* »<sup>4</sup>.

Les premières volontés politiques apparaissent clairement à l'issue du premier conflit mondial avec la création d'une commission extraparlamentaire « *chargée de rechercher les meilleurs moyens de généraliser l'utilisation cinématographique dans les différentes branches de l'enseignement* ». Le rapport de la commission note la nécessité d'un contrôle accru du contenu des films pour éviter qu'il « *corrompe* » les enfants mais se déclare favorable à l'usage du film animé et fixe dans l'enseignement :

*« À l'heure où la paix ouvre à notre patrie de nouvelles destinées, il importe de rechercher par l'éducation les forces intellectuelles et morales que la guerre a détruites en plein épanouissement. À ces besoins nouveaux doivent correspondre des organismes nouveaux. Vous avez eu, Messieurs, la claire vision de ce que l'on peut attendre d'un enseignement rajeuni par l'image et rapproché de la vie. Notre longue enquête aura servi à détruire des préventions et des timidités ; elle est de nature à convaincre la commission du budget à la Chambre des députés et la commission des Finances du Sénat et le ministre de l'Instruction publique qu'il faut sans retard propager l'emploi du cinématographe dans l'enseignement à tous les degrés. »*<sup>5</sup>

Parallèlement, l'importance du cinéma pour l'école est officialisée en 1920 par la création de la cinémathèque au sein du Musée

3. Valérie Vignaux, *Jean Benoit-Lévy ou le corps comme utopie. Une histoire du cinéma éducateur dans l'entre-deux-guerres en France*, Paris : AFRHC, 2007.

4. Guillaume-Michel Coissac, *Le cinématographe et l'enseignement : nouveau guide pratique approuvé et adopté par le Ministère de l'Instruction publique*, Paris : Larousse/Éditions du Cinéopse, 1926.

5. Didier Nourrisson et Paul Jeunet (dir.), *Cinéma-Ecole : aller-retour*, Saint-Étienne : Presses universitaires de Saint-Étienne, 2011.

pédagogique créé par l'administration Ferry en 1887. Mais, surtout, par la circulaire du 20 novembre 1921<sup>6</sup>, le Ministère de l'instruction publique décide de toute une série de dispositions pour développer le film dans l'école. D'une part, la possibilité est introduite d'obtenir le paiement par le Ministère d'un tiers des dépenses d'achat et d'installation du cinéma dans une école. Dans ce texte administratif, la question des subventions est clairement précisée:

*«La subvention est accordée non seulement sur le prix d'achat de l'appareil mais également sur le montant de la facture de l'électricien si des canalisations électriques spéciales ont été nécessaires.*

*»Si l'appareil est acheté par une coopérative scolaire, une société du Sou des écoles, etc., produire l'engagement de mettre l'appareil à la disposition du personnel enseignant et des élèves pendant les jours de classe, et un engagement écrit du président de la société précisant qu'en cas de dissolution de cette société l'appareil sera attribué, sans aucune restriction, à l'école publique, et que la commune en deviendra propriétaire.»<sup>7</sup>*

D'autre part, le Ministère crée une commission permanente chargée de toutes les questions inhérentes au film: visa, prises de vues, centres régionaux du cinéma, dépôt de films dans les Inspections académiques, régime administratif et contrôle des films, exonération de l'impôt sur les spectacles, liste des appareils agréés, etc.

En 1922, le Premier Congrès national du cinéma éducatif, sous l'égide de la Direction nationale de l'enseignement technique, achève le dispositif gouvernemental créant les conditions d'un essor du cinéma éducatif.

6. Albert Lanenois, *Ce que l'instituteur doit savoir*, Paris: Nathan, 1933.

7. *Idem*.

8. Valérie Vignaux, «Les animateurs français et le Pathé-Baby ou des usages privés des images cinématographiques dans la France de l'entre-deux-guerres», *Mille huit cent quatre-vingt-quinze*, N° 59, 2009, N° 3, pp. 82-95.

## **La révolution technique du Pathé-Baby**

La société Pathé-Cinéma lance en 1923 un nouvel appareil, le Pathé-Baby, ou «*le cinéma chez soi*», qui permet de remplacer la vue sur verre. Très vite, cette innovation technique est suivie par la création de toute une série de projecteurs comme le Mistral ou le Provence, marquant l'intérêt d'entreprises privées pour ce nouveau marché. La société Pathé-Cinéma souligne ce que sont, selon elle, les avantages du film fixe:

*«Le but poursuivi par notre société a été de mettre à la portée de tous, pour un prix modique, un choix de vues sélectionnées avec soin, accompagnées d'un texte explicatif, documenté, et pouvant rendre les mêmes services que les clichés de verre, d'usage général mais de prix élevé et de manipulation délicate en raison de leur fragilité.»<sup>8</sup>*

Ainsi, le film fixe commence à se différencier fortement du film animé qui de son côté, à la même époque, devient parlant; le film fixe permet au maître de conserver le monopole de la parole par rapport au film.

Mais si le Ministère de l'instruction publique se montre favorable à l'usage du cinéma et en particulier du film fixe, ce dernier reste dans l'entre-deux-guerres l'apanage de la catéchèse catholique.

## **Le film fixe au cœur du combat entre catholiques et laïcs**

Les premiers films fixes ont été utilisés de façon généralisée par les patronages chrétiens et lors du catéchisme. Édités par milliers, ces films racontant l'histoire sainte sont des supports appréciés par le clergé et les missionnaires<sup>9</sup>. Ils laissent au prêtre la possibilité

9. Isabelle Dujonc, «Les films fixes et les missionnaires de l'Ouest de la France», *Annales de Bretagne et des pays de l'Ouest*, N° 2, juin 2005; Corinne Bonafoux, «Les catholiques français devant le cinéma entre désir et impuissance. Essai d'une histoire du public catholique», *Cahiers d'études du religieux. Recherches interdisciplinaires*, numéro spécial, 2012.

de commenter, d'expliquer à sa façon, sans être contredit.

Ces films fixes religieux, dont le CEDRHE possède près de 600 exemples différents, sont issus de maisons d'éditions puissantes et actives. Par exemple, la Maison de la Bonne Presse, qui édite de nombreux films fixes religieux, est aussi la maison d'édition qui possède des journaux chrétiens tels que *Le pèlerin* et le quotidien *La Croix*. Dès la création du cinéma en 1895, Guillaume-Michel Coissac (1868-1946) est chargé par le groupe éditorial religieux d'organiser un réseau de projections, d'abord de projections sur verre, puis de films fixes plus malléables et utilisables. Cette diffusion dirigée par la Centrale catholique du cinéma illustre un encadrement paroissial par les films fixes et fut d'ailleurs un modèle pour le Ministère de l'instruction publique, qui charge Coissac d'un rapport sur la question en 1926<sup>10</sup>.

Les milieux catholiques organisent également la revue cinématographique *Le fascinateur*, qui doit se placer clairement dans la lutte d'influence avec le camp laïc. En 1904, Constant Pautrier écrit :

*« C'est sur tous les terrains que se poursuit aujourd'hui la lutte engagée contre le Christ par les ennemis de l'Église; et de tous les moyens mis en œuvre pour semer l'incrédulité et insuffler la haine chez les générations qui montent, il n'en est pas de plus fréquemment employé que l'enseignement, je dirais même la prédication par les yeux. »*<sup>11</sup>

Cette lutte d'influence illustre que l'usage de l'image dans les apprentissages est devenu une évidence pour tous. *La revue pédagogique* qui reste une source pour l'enseignement public, insiste ainsi, dès 1899, sur l'importance de l'image dans les conférences pédagogiques que les instituteurs publics doivent élaborer pour l'ensemble de la population :

10. Guillaume-Michel Coissac, *Le cinématographe...*, op. cit.

11. Constant Pautrier, « Comment lutter, comment agir! », *Le fascinateur*, avril 1904, p. 101.

*« Nos éducateurs ont mis à profit, dans l'intérêt de leur cause, les découvertes les plus récentes, même celle du cinématographe. Point de cours d'adultes, point de conférences sérieuses sans projections multipliées. »*<sup>12</sup>

Toujours dans *La revue pédagogique*, en 1920, Auguste Bessou, rapporteur de la commission extraparlamentaire chargée d'étudier les moyens de généraliser l'application du cinématographe dans les différentes branches de l'enseignement<sup>13</sup>, souligne que :

*« Le cinématographe détruit ces effets de l'ignorance qui se croit avisée parce qu'elle est méfiante et bornée. Il initie l'enfant, dès son plus jeune âge, au mécanisme si complexe de la vie moderne. »*<sup>14</sup>

Après la Première Guerre mondiale, la « riposte laïque » est organisée, d'une part, à l'initiative de la Ligue de l'Enseignement qui crée une revue spécifique, *Ciné-Schola*<sup>15</sup>, « *vademecum de l'enseignement par le cinéma* » ; d'autre part, par la création des offices du cinéma éducateur<sup>16</sup>, dont les premiers datent de 1921. Mais il faut attendre 1933, avec la fondation de l'Union française des Offices du Cinéma scolaire et éducateur (UFOCEL)<sup>17</sup>, qui fédère et coordonne les différents offices face au réseau des salles paroissiales. L'UFOCEL structure l'ensemble des offices comme un réseau d'enseignement, d'éducation et de propagande par le cinéma<sup>18</sup>.

Les offices peuvent s'appuyer sur la quantité de films fixes et animés issus de la cinémathèque

12. Félix Thomas, « L'enseignement visuel », *La revue pédagogique*, N° 12, décembre 1899, p. 482.

13. Auguste Bessou, *Rapport de la Commission extraparlamentaire chargée d'étudier les moyens de généraliser l'application du cinématographe dans les différentes branches de l'enseignement*, Paris: Imprimerie nationale, 1920.

14. Auguste Bessou, « L'emploi du cinématographe dans les différentes branches de l'enseignement », *La revue pédagogique*, février 1920, p. 128.

15. *Ciné-Schola*, bulletin de la ligue pour l'enseignement par la cinématographie, N° 1, novembre 1922.

16. Pascal Laborderie, « Les Offices du cinéma scolaire et éducateur à l'épreuve des publics », *Conserveries mémorielles*, N° 12, 2012.

17. Raymond Borde et Charles Perrin, *Les offices du cinéma éducateur et la survivance du muet (1825-1940)*, Lyon: Presses universitaires de Lyon, 1992.

18. Valérie Vignaux, *Jean Benoit-Lévy...*, op. cit.

du Musée pédagogique, qui dépend du Ministère de l'instruction publique et des beaux-arts. Le *Code Soleil*, le «bréviaire» des instituteurs et institutrices de l'enseignement public précise dans son édition de 1926:

*«Organisons des séances de lectures commentées, de conférences et même si possible, de conférences avec projections fixes ou filmées grâce au cinéma scolaire qui deviendra de plus en plus, le plus précieux vulgarisateur de connaissance jusque dans les communes rurales.»*

Ainsi, l'image, qu'elle soit animée ou fixe, s'intègre dans l'enseignement. L'usage didactique de l'image est utilisé par l'institution scolaire comme un vecteur puissant pour développer une propagande morale et hygiéniste<sup>19</sup>.

### **Les années 1930: le cinéma animé ou fixe, un médium, mais jugé avec méfiance**

Si le cinéma animé éducateur et le film fixe d'enseignement connaissent un essor conjoint dans les années 1920, plusieurs «freins» expliquent le fait qu'il reste toutefois marginal du point de vue de l'enseignement scolaire.

Tout d'abord, du côté des enseignants, le cinéma est considéré pour beaucoup comme une possible interférence entre leur discours et les élèves. Les militants du cinéma éducateur présentent cette crainte d'une «fragilisation» de l'autorité du maître par le cinéma et donnent au cinéma un rôle avant tout illustratif et d'accompagnement. À ce titre, le film fixe apparaît comme un support intermédiaire qui ne remet pas en cause l'autorité du maître.

Le film fixe répond ainsi au second reproche du cinéma animé, son rythme trop rapide. Mais cette méfiance, plus qu'une réelle défiance à l'égard de cette «nouvelle technologie», rend aussi difficile un essor économique du cinéma

d'enseignement. En effet, pour les entreprises cinématographiques, il représente encore un «marché» peu rentable. Les catalogues des années 1930 restent très modestes et ne satisfont aucunement les enseignants pionniers en la matière, les formats des films fixes restant multiples et peu compatibles avec tous les projecteurs en usage.

En 1930, la revue *Tout cinéma* restait pourtant optimiste et précisait que:

*«Toutefois, il est bien évident que le pas décisif ne sera franchi que si l'État accorde, non seulement son appui moral aux initiatives privées du cinéma d'enseignement mais s'il élabore un programme destiné à être appliqué aux écoles publiques. On pourrait également envisager un vaste développement du cinéma d'éducation dans les œuvres postsecondaires.»*<sup>20</sup>

Mais, en 1931, un accident émeut l'opinion publique et illustre la crainte des dangers techniques du cinéma. Au cours d'une projection cinématographique, le feu se déclare dans la cabine de projection; l'instituteur Stéphane Pitard (1908-1931) arrive à sauver les 200 enfants présents de l'école de garçons de Château-Renault, mais trouve la mort des suites de ses brûlures. Après cet épisode, le ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, Mario Roustan, prend plusieurs arrêts interdisant l'usage de films inflammables dans les écoles et en présence d'écoliers. Toutefois, sur le principe, il encourage officiellement la poursuite de l'usage des films à l'école en faisant savoir à tous les inspecteurs d'académie que «des subventions pourront être accordées sur les crédits du Ministère de l'éducation nationale pour l'acquisition, sous réserve de l'approbation technique, d'appareils de projections»<sup>21</sup>.

19. Thierry Lefebvre, «Films fixes et santé publique», *Revue d'histoire de la pharmacie*, N° 331, 2001, pp. 381-399; Didier Nourrisson et Jacqueline Freyssinet-Dominjon, *L'école face à l'alcool*, Saint-Étienne: Presses universitaires de Saint-Étienne, 2009.

20. *Tout cinéma*, avril 1930.

21. Didier Nourrisson et Paul Jeunet (dir.), *Cinéma-École*, op. cit.

## Le film fixe au CEDRHE: un fonds à découvrir

### Caractéristiques du fonds de films fixes du CEDRHE

Un préinventaire nous a permis de comptabiliser plus de 3000 films fixes, avec presque autant de doublons, qui commencent à être catalogués dans une banque de données. Ainsi, le fonds de films fixes du CEDRHE apparaît comme l'un des plus importants en France avec ceux du CREDIE de l'IUFM de Saint-Étienne (10000 films fixes) et celui de l'Association pour la sauvegarde des films fixes du diocèse d'Anjou (ASFFA, 3000 films).

Les films fixes sont de formats multiples (8 mm, 9,5 mm, 16 mm et 35 mm), muets ou sonores. Ils ont l'aspect d'une pellicule, transparente ou noire, photographique avec ses bords crantés, et se composent de vues positives en noir et blanc, parfois avec de la couleur suivant les périodes. Les films peuvent être composés de dessins, de photographies, de cartes et sont accompagnés la plupart du temps d'un commentaire très bref. Les films sont roulés dans de petites boîtes carrées ou rondes, en carton, métal ou plastique.

La «durée» du film fixe est tout à fait variable, d'une dizaine de vues à près d'une centaine de vues. Mais les films 35 mm à double perforation sont d'une part les plus longs et d'autre part ceux qui furent les plus nombreux et les plus utilisés.

Par l'aspect des boîtes, on peut même facilement identifier quelques éditeurs: *Les éditions filmées*, avec ses boîtes métalliques, ou *Les éditions Larousse*, qui se distinguent par des boîtes rondes en carton, ornées de pastilles de couleurs selon la discipline, et de dimension légèrement supérieure au film, afin de pouvoir contenir une notice explicative.

A priori, tous les films scolaires sont accompagnés de notices, même si nous ne les avons pas retrouvées dans les boîtes. Ces notices explicatives constituent un support avec quelques commentaires, qui constituent, en quelque

sorte, un cours «prêt à l'emploi» pour l'enseignant avec une explication des différentes vues et de «l'articulation» qui en découle.

### Historique du fonds

Le CEDRHE, bibliothèque de recherche en histoire de l'éducation, a été fondé par Pierre Guibbert en 1992, enseignant dans le secondaire, puis enseignant-chercheur à l'IUFM de Montpellier. Pierre Guibbert fut un passionné de cinéma. Dans les années 1960, il rejoint Marcel Oms, fondateur de la Cinémathèque de Toulouse et de l'Institut Jean Vigo, et participe activement à la création et à la diffusion de plusieurs publications (*Cahiers de la cinémathèque*, revue *Archives*, festival *Confrontation*)<sup>22</sup>.

Les dons, dépôts et échanges avec la cinémathèque de Toulouse expliquent la présence d'un fonds de films religieux à côté des films d'enseignement issus des écoles primaires de l'Hérault.

Ensuite, Pierre Guibbert fut l'auteur d'une thèse sur les circonstances, modalités et significations de l'œuvre d'Eisenstein (1972)<sup>23</sup>, ce qui explique en grande partie que le CEDRHE possède un fonds de films soviétiques.

### Composition thématique du fonds

Un premier inventaire nous a permis de comprendre l'importance de ce fonds par sa quantité, mais aussi par sa variété, tant du point de vue chronologique (films des années 1930 à 1970) que du point de vue thématique (sciences, géographie, histoire, religion, hygiène, contes, vie quotidienne...)<sup>24</sup>.

22. Pierre Guibbert et Marcel Oms, *Comment le cinéma français a-t-il raconté l'histoire de France?*, Paris: CNDP 1993.

23. Pierre Guibbert, *Circonstances, modalités et significations de l'œuvre d'Eisenstein*, t. 1: *Aspects et perspectives (littérature comparée)*, t. 2: *Dossiers filmographiques, Bibliographie, Annexes*, Montpellier, 1972.

24. Pierre Guibbert, «Le film fixe, vecteur d'une pédagogie impure», *Tréma*, N° 2, 1992, pp. 79-82.

Nous avons, dans un premier temps, repris la typologie large et classique des films fixes (religieux, récréatifs et pédagogiques). Une typologie plus fine par discipline est apparue très aléatoire. Pour faciliter la recherche, nous avons établi une conservation par maisons d'éditions. En effet, il est apparu que de nombreux films «*dépassaient*» une discipline scolaire en tant que telle et pouvaient être rangés dans plusieurs thématiques, rendant inopérantes une recherche. La constitution d'une base de données avec des mots-clés permettra en outre d'établir des recherches croisées.

Ensuite, la plupart de ces films s'adressent à l'enseignement primaire. Si l'histoire, la géographie et les sciences semblent dominantes pour les éditions scolaires (Larousse, Éditions filmées, OSEF Office supérieur de l'enseignement par les films...), on voit également apparaître de nombreux films ayant trait à la vie quotidienne: le geste professionnel, la prévention (maladie, alcool), l'épargne...

### **Le film fixe, enjeu économique**

En 1945, l'UFOCEL est remplacé par l'Union française des œuvres laïques d'éducation par l'image et par le son (UFOLEIS), qui est chargée, en lien avec le Ministère de l'éducation nationale, d'organiser l'essor du cinéma à l'école. Mais c'est surtout la circulaire du 30 janvier 1952, dite loi Barangé<sup>25</sup>, qui, en accordant aux établissements scolaires d'importantes subventions pour l'achat de matériel d'enseignement, permet un usage généralisé dans les classes des films fixes. Facile d'utilisation, le film fixe est le favori des achats des établissements scolaires, très loin devant les autres projections cinématographiques ou autres matériels, comme les machines à écrire.

25. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, N° 6 du 7 février 1952 et *Instruction* du 30 janvier 1952 modifiée par la circulaire du 21 février 1952: Production et acquisition des films d'enseignement par le Ministère de l'éducation nationale; acquisition des films d'enseignement par les établissements scolaires; régime de distribution des films par les cinémathèques de prêt (RLR 177-2a).

Le préambule de la circulaire du 30 janvier 1952 est tout à fait significatif:

*«Le film apporte dans la classe une reproduction des êtres et des choses, rend l'observation possible là où elle est impossible directement et possède une puissance incomparable d'explication et de suggestion, il est par là même un instrument pédagogique admirablement efficace, lorsqu'il est utilisé à bon escient, c'est-à-dire lorsqu'il intervient comme élément d'information dans une classe.»*<sup>26</sup>

La circulaire ouvre un nouveau «*marché*» où vont s'engouffrer les maisons d'édition qui, dès le début des années 1950, sont plus d'une centaine associées par une quarantaine de fabricants de projecteurs et une dizaine d'éditeurs de vues. Le nombre de films fixes réalisés en France des années 1930 aux années 1960 serait estimé de 15 000 à 20 000<sup>27</sup> films.

Plus modestement, les films du CEDRHE se regroupent autour d'une vingtaine de maisons d'édition<sup>28</sup>. Mais les films reflètent aussi les «*dons*» de grandes causes nationales comme la lutte contre l'alcoolisme et également des grands groupes privés qui voient dans le film fixe un moyen «*d'entrer*» dans l'école.

Les films ne possèdent pas toujours, voire très rarement, la notification de leurs auteurs. Néanmoins, pour les Éditions nouvelles pour l'enseignement, de nombreux films furent réalisés par Raymond Bettembos<sup>29</sup>, directeur pédagogique.

De par leurs thèmes et leurs objectifs, récréatifs, religieux ou didactiques, les films fixes ont été utilisés dans et hors les classes. Ils

26. *Idem*.

27. Thierry Lefebvre, «Films fixes...», art. cit., pp. 381-399.

28. Les maisons d'édition les plus présentes sont en particulier pour les films religieux: Bloud & Gay, Maison de la Bonne Presse, Éditions du Berger, La Centrale Saint Jean, Le Cinéma dans les œuvres et pour les films scolaires: Éditions de la Photocopie, Filmostat, Fixus-films, Larousse, Les Beaux Films, Les Éditions Filmées, Les Éditions Nouvelles pour l'Enseignement, l'Office de Documentation par le Film.

servent ainsi de support visuel au professeur lors de séquences d'enseignement pour de multiples niveaux avec une prépondérance pour les écoles maternelles et primaires.

### **Le film fixe, support d'une rénovation pédagogique: de l'espoir à la désillusion?**

En entrant dans les classes, le film fixe devient un enjeu entre les militants d'une rénovation pédagogique et les tenants d'un enseignement jugé «*traditionnel*». Mais c'est aussi pour certains chercheurs en «*sciences de l'éducation*» un objet d'étude et de recherche. En tout état de cause, le film fixe ne participe-t-il pas à une histoire des pratiques pédagogiques comme support privilégié des enseignants, avec le manuel scolaire, durant les années 1950 et 1960?

Car ce qui est récurrent en histoire de l'éducation, c'est qu'à chaque période de nouveaux supports apparaissent, de «*nouvelles technologies*», qu'il s'agisse de projection sur verre, du film fixe et animé, de la télévision ou des outils numériques actuels. Ces outils pédagogiques provoquent à chaque fois des interrogations et des controverses sur leurs usages, leurs intérêts pédagogiques mais aussi sur leurs risques pour l'autorité de l'enseignant, pour les apprentissages et la transmission des savoirs.

Ainsi, il convient de s'interroger à la fois sur «*l'accueil*» de ce nouvel outil par les enseignants et sur son appropriation didactique. Ensuite, au-delà des débats inhérents à l'introduction de ce nouvel outil, ses usages didactiques sont-ils nouveaux et innovants ou ne sont-ils qu'un vernis de modernité technique d'un enseignement traditionnel? Au-delà de cette vision manichéenne, le film fixe a-t-il

29. (Note de la p. 206.) En 1950, Raymond Bettembos signe l'introduction d'une collection de films fixes intitulé *De la Révolution à nos jours*, Paris: Éditions nouvelles pour l'enseignement; voir Christian Amalvi, *Répertoire des auteurs de manuels scolaires et de livres de vulgarisation historique de langue française de 1660 à 1960*, Paris: La Boutique de l'histoire, 2001, p. 37.

influencé et infléchi les façons d'enseigner? Comme pour toute question d'histoire des pratiques, les sources nous manquent mais les revues professionnelles ainsi que les écrits des enseignants permettent d'esquisser plusieurs réflexions.

### **Un outil scolaire de l'éducation nouvelle?**

Les pédagogues de l'éducation nouvelle ont perçu dans le cinéma un vecteur de modernité, d'innovation. Ovide Decroly utilise dès 1906 le film non pas du point de vue illustratif et éducatif, mais comme outil de recherche et de diffusion de ses innovations pédagogiques.

Dès 1927, en créant la Cinémathèque coopérative de l'enseignement laïc, Célestin Freinet apparaît comme l'un des plus novateurs sur la question en plaçant le cinéma comme un outil au service des apprentissages, au même titre que la correspondance scolaire.

Dans son rapport intitulé «*Le cinéma, nouveau moyen d'expression*» en 1961, Freinet est très clair:

«*Le cinéma, et la photo dont il est issu, sont plus qu'un amusement ou même qu'un moyen d'éducation. Ils sont plus qu'un septième art. Ils sont une nouvelle forme de penser et de s'exprimer.*»<sup>30</sup>

Freinet place la question non seulement sur le plan pédagogique mais également sur le plan politique:

«*Malheureusement toute technique nouvelle a son côté positif et son côté négatif. Et malheureusement aussi, dans le système social et économique actuel, les techniques nouvelles sont aux mains de grandes concentrations industrielles et financières, qui ne s'intéressent qu'à l'aspect bénéfique financier de l'opération et qui ne craignent pas de flatter les plus bas instincts de l'homme pour augmenter leurs profits.*»

Ensuite, il propose une réflexion sur la portée psychologique de l'image:

30. Célestin Freinet, *Le cinéma, nouveau moyen d'expression*, Rencontres internationales du film pour la jeunesse, Cannes, 12-18 juin 1961.

*«Le règne de l'image, sous toutes ses formes, est en train de modifier dans des profondeurs et jusqu'en ses racines, le mode de pensée, d'expression et de vie de nos générations [...] L'image en général, l'image animée en particulier, sont en train de transformer les processus mentaux de nos enfants.»*

Face à ce que Freinet nomme «*l'hallucination*» de l'image, il propose que les enseignants, non seulement utilisent le film, mais réalisent eux-mêmes et construisent avec les enfants des scénarios. Ainsi, le film fixe en particulier n'est pas par essence innovant mais il peut l'être s'il devient un outil pédagogique d'éducation nouvelle. La question que pose Freinet reste donc de savoir *«comment se développer avec l'aide des outils nouveaux proposés par le monde moderne»*.

### **Objet de recherche pour une nouvelle «méthode de travail» ?**

Dans une logique complémentaire, les recherches sur l'audiovisuel à partir de 1945 tentent de répondre à la question de Freinet.

Créé en 1947, le Laboratoire de psychopédagogie du centre audiovisuel de l'École normale supérieure de Saint-Cloud<sup>31</sup> entreprend des expériences d'enseignement audiovisuel. Un article de 1949 relate une de ces expériences.

L'objectif déclaré de la recherche est de prouver l'intérêt de l'usage pédagogique du film et la volonté d'une *«utilisation systématique dans les classes des aides visuelles d'enseignement»*.

*»Encore convenait-il, au départ, de leur apporter la preuve que le rendement pédagogique d'une telle méthode de travail justifiait les frais à engager pour l'équipement des écoles et pour la formation d'un personnel expérimenté. C'est ce qui fit l'objet de notre expérience.»*

À côté du film animé, du film sonore mais aussi des disques, de la radio ou de la télévision

naissante mais néanmoins citée dans l'article, le film fixe présente pour les chercheurs des avantages indéniables:

*«C'est le film fixe qui pourra répondre le mieux aux besoins de l'observation et aux possibilités matérielles dans un autre cas, le film sera seul capable de rendre le mouvement qui restitue la vie. D'autre part, on peut pressentir une méthode qui, au lieu de juxtaposer à un enseignement de type traditionnel, oral et livresque pour l'essentiel, quelque vague complément audiovisuel, ferait au contraire, du recours systématique à des aides le point de départ de toute étude et le centre même du travail scolaire. Ce sont ces idées neuves, sur des matériels déjà anciens que nous voulons proposer à l'adhésion des maîtres français.»*

La recherche se déclare scientifique en comparant plusieurs classes de cours supérieurs, moyens et élémentaires à partir des tests d'intelligence de Piéron, du test mosaïque de Gilles et de celui de Student-Fisher.

L'expérience se conclut sur de multiples constats: *«la diminution importante des écarts entre la tête et la queue de la classe du fait de l'utilisation des aides audiovisuelles»*; *«l'efficacité des aides visuelles, dans le développement de la mémoire visuelle»*. Pour les élèves, l'usage du film serait apprécié comme un enseignement possédant *«plus de variété, plus d'envie, plus de réalité dans la classe»*; un intérêt soutenu des enfants qui *«stimule vraisemblablement leur effort»*.

Enfin du côté des enseignants, la recherche souligne que:

*«L'enthousiasme gagne les maîtres et leur facilite l'adaptation à ce matériel nouveau et aux techniques pédagogiques particulières que son utilisation impose nécessairement au débutant.»*

À part cette dernière nuance, l'expérience conclut *«que les aides visuelles peuvent devenir, entre les mains de maîtres avertis, des outils d'enseignement d'une puissance incomparable»*.

De la sorte, il existe une convergence entre la volonté des pédagogues d'Éducation nouvelle et les recherches *«psychologiques»* sur l'audiovisuel. L'ouvrage dirigé par Robert

31. Lucile Leboutet, «Une expérience d'enseignement audiovisuel», *Enfance*, t. 2, N° 1, 1949, pp. 77-81.

Lafon, *Le vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*<sup>32</sup>, publié dans sa première édition en 1963, résume relativement bien cet état d'esprit. Dans l'article sur les techniques audiovisuelles en pédagogie, le film fixe est analysé comme la possibilité de « *montrer les documents à volonté dans un ordre à établir selon les besoins et de faire les commentaires en fonction du niveau de compréhension des élèves* ». Néanmoins, cette observation est valable pour les diapositives naissantes, car le film fixe, moins mobile, nécessite de suivre l'ordre des vues. Nous percevons donc ici un clivage entre Célestin Freinet qui prône l'usage des films animés et fixes élaborés par les enfants et non un film fixe qui propose un ordre de vues préétabli.

Mais, pour Robert Lafon, l'intérêt pédagogique du film fixe, et à travers lui de tous les moyens audiovisuels, est une évidence :

*« Procédés d'enseignement qui ont pour but de présenter aux élèves ce qu'il leur serait impossible de voir ou d'entendre par d'autres moyens, soit que l'on présente des lieux ou des situations qui nécessiteraient un déplacement impossible pour être observés directement, soit encore que les circonstances ne permettent pas de faire les cours qui peuvent être donnés par ces moyens. »*<sup>33</sup>

Toutefois, il souligne des réserves importantes : *« L'utilisation des moyens audiovisuels ne doit en aucun cas se substituer à l'activité de l'élève ; ils ne peuvent remplacer l'expérimentation. Ils doivent susciter l'intérêt pour la recherche et non donner un vernis de connaissances. »*<sup>34</sup>

L'introduction de ce nouveau médium, et derrière elle la mise en activité des élèves, apparaît ambiguë, car si l'espoir des pédagogues de l'Éducation nouvelle est grand dans l'utilisation d'un nouveau moyen pédagogique, le risque est qu'il ne soit qu'un

moyen certes plus moderne, peut-être plus efficace de poursuivre un enseignement traditionnel.

Quel est alors le rôle et l'influence de l'institution scolaire sur ce point ?

### **1952 ou le paradigme idéalisé du film fixe**

En 1952, deux événements nous permettent de comprendre l'importance du film fixe. D'une part, la loi Barangé qui marque la volonté gouvernementale de soutenir activement cette innovation : plus de 16 milliards de francs sont dépensés en 1952-1953<sup>35</sup> pour le matériel d'enseignement technique et audiovisuel. Cette loi insuffle un véritable essor économique au film fixe en créant un marché dans lequel de nombreux éditeurs vont s'engouffrer. Par exemple, les Éditions Larousse présentent un catalogue complet qui, selon leur brochure, « *offre un choix abondant de films conçus pour tous les niveaux de l'enseignement, pour toutes les matières susceptibles d'être représentées par l'image* »<sup>36</sup>.

Puis Larousse souligne l'intérêt pédagogique du film fixe :

*« L'expérience a démontré dans le domaine pédagogique la supériorité du film fixe sur le film animé ; il imprègne plus profondément la mémoire de l'enfant, laisse plus de liberté à l'éducateur dans ses explications. Il est moins onéreux et de maniement plus facile. »*

Enfin, Larousse marque son accompagnement précoce pour tout ce qui est scolaire, ce qui est de bonne guerre face à la concurrence :

*« Faut-il rappeler que, dès 1896, la librairie Larousse commençait de fournir aux membres de l'enseignement des vues à caractère pédagogique ? »* *Moderne hier, la librairie Larousse l'est demeurée. Les films dont on trouvera plus loin l'inventaire sont conformes aux programmes actuels, composés d'images neuves, originales,*

32. Robert Lafon, *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, Paris: PUF, 1963.

33. *Ibid.*, seconde édition de 1969, p. 75.

34. *Idem.*

35. Didier Nourrisson Didier et Paul Jeunet (dir.), *Cinéma-École...*, op. cit.

36. Fonds film fixe CEDRHE.

*efficaces et faites – comme les verres peints de jadis – pour réconcilier l'étude avec la joie.*  
» Nous recommandons tout spécialement pour l'utilisation rationnelle des crédits offerts par loi Barangé, nos films, projecteurs, et les ouvrages de bibliothèques et de complément suivants. »

La circulaire du 30 janvier 1952, dont l'objet est la production et la distribution des films d'enseignement, précise la volonté ministérielle dans ce domaine. Cette circulaire ainsi que l'instruction ministérielle du 30 janvier 1952 et la circulaire du 21 février 1952 font suite à la publication de la loi du 28 septembre 1951, dite loi Barangé, qui, entre autres, définit les nouvelles ressources dont les communes disposent en faveur des écoles. Dans son préambule le ministre André Marie souligne l'intérêt du cinéma à l'école :

*« Dans tous les pays du monde, l'enseignement a de plus en plus recours aux moyens dits audiovisuels et plus particulièrement au film (fixe ou animé). Le film apporte dans la classe une représentation fidèle des êtres et des choses, rend l'observation possible là où elle est impossible directement et possède une puissance incomparable d'explication et de suggestion. »*

Le ministre précise même l'usage possible du film dans la classe :

*« Il est par là même un instrument pédagogique admirablement efficace, lorsqu'il est utilisé à bon escient, c'est-à-dire lorsqu'il intervient comme élément d'information dans une classe active, et sert à éclairer les explications du maître, à provoquer les travaux et les réflexions des élèves. »*

Le film est bien défini comme un auxiliaire d'enseignement, sous l'autorité du maître et le ministre de conclure :

*« L'œuvre filmée, au même titre que l'œuvre littéraire ou dramatique, en raison même de l'importance que tient dans la vie moderne ce nouveau mode d'expression de l'art et de la pensée, est et deviendra de plus en plus un objet d'enseignement. »*

Mais le congrès des Écoles maternelles qui se tient à Toulouse du 15 au 17 juillet 1952

nous permet de comprendre aussi toute l'ambiguïté de cet essor du film fixe<sup>37</sup>.

Ainsi, tout en reconnaissant « l'extrême richesse » de la production de films fixes, le congrès souligne :

*« Nous n'étonnerons personne en disant que cette apparente richesse est souvent décevante. Faute de directives susceptibles d'éclairer les réalisateurs, ceux-ci travaillent quelque fois au hasard (plusieurs regrettent qu'une critique qualifiée ne guide leur effort). Trop de bandes sont pour le moins, médiocres. L'acheteuse, déçue, déplore les dépenses engagées et parfois se désintéresse d'un instrument pédagogique qui a, cependant, d'incontestables mérites. »*

Mais le rapport final du congrès reste favorable à l'utilisation du film fixe, même dans les maternelles, en rappelant ses qualités :

*« Le film fixe ne saurait être évincé par le film animé. Il a le mérite d'exister. Il en est d'utilisables, de bons, de très beaux. Le film fixe est de réalisation plus facile et moins onéreuse que la bande animée; sa technique de présentation est moins complexe et n'exige pas un équipement coûteux.*

*» Les divers conférenciers ont exposé à maintes reprises, au congrès, les mérites d'une image déjà mobile et, de fait, plus vivante que celle de la gravure détachée ou de l'album.*

*» De l'image fixe, elle a la valeur concrète. Un éclairage heureux peut mettre en valeur un certain aspect des choses qui en renouvelle la vision, peut la rendre plus éloquente pour l'observateur, plus étrange, plus touchante que la réalité elle-même.*

*» Le film fixe est une image mobile et qui bénéficie auprès de l'enfant d'un peu du prestige du film animé. Elle déroule « l'histoire » dans une suite rythmée, avec ses surprises, ses temps d'arrêt, ses minutes d'émotion.*

*» Elle a l'avantage sur l'image animée de permettre une lecture plus lente, des arrêts prolongés sur*

37. « Le film au service de la première éducation », *Les cahiers de pédagogie moderne pour l'enseignement du premier degré*, Paris : Éditions Bourrelier, 1952.

*certaines visions, des retours en arrière au gré de l'enfant et de la maîtresse.*

*» Détrôner le film fixe au profit du film animé? Nul n'y a songé. La bande fixe ouvre une riche carrière à celles qui veulent chercher, en dehors des thèmes tout trouvés. Les institutrices ont en elles toutes les ressources pour renouveler la production, pour inspirer heureusement les maisons d'édition.*

*» Elles devront être exigeantes du point de vue de la qualité technique.*

*» Beaucoup de firmes, d'amateurs, ont présenté leurs œuvres à Toulouse. Ils ont entendu éloges, critiques et vœux. D'anciennes maisons d'édition et de nouvelles sollicitent des directives, plusieurs sont décidées à consentir des nouvelles expériences, même coûteuses...*

*» Les conditions de travail sont donc excellentes. »<sup>38</sup>*

Néanmoins, après un tel panégyrique, la question se pose des usages réels du film fixe dans les classes.

### **L'usage du film fixe dans les classes: une leçon modèle ?**

Le film fixe, plus qu'un outil « innovant » par nature, reflète l'usage que l'on en fait. Quels indices possède-t-on ? Comment retrouver l'archéologie des usages du film fixe ?

Tout d'abord à travers les films de préparation. Par exemple, le film *La leçon avec projections cinématographiques*<sup>39</sup> est un film destiné à expliquer aux maîtres comment utiliser le cinéma dans la classe. Outre des informations concernant la maintenance et l'utilisation du projecteur, le film fournit une méthode de gestion de la leçon au moyen de l'outil cinématographique. Dans ce film, le maître pilote intégralement le dispositif de projection dans une salle de classe où un équipement fixe a été aménagé à cet effet. Le CEDHRE, quant à lui, possède plusieurs notices explicatives

38. *Idem.*

39. Valérie Vignaux, « Les animateurs français... », art. cit.

rédigées par les éditeurs pour « aider » les enseignants à préparer leurs séances filmiques<sup>40</sup>.

Il s'agit tout au plus d'un cours dialogué où le film conforte ou illustre le discours du maître. Peut-on parler d'une étude documentaire ? Les livrets d'accompagnement entendent en tout cas donner au maître les moyens d'une telle étude du point de vue du contenu. Mais très peu d'indications méthodologiques sur l'étude par plan ou autre sont données.

Eugène Reboul directeur de l'office de Saint-Étienne proposait une méthode qui favorise la mise en activité des élèves :

*« Celle qui incorpore la projection à la leçon, qui l'accompagne pas à pas, et qui traduit immédiatement par l'image réelle l'explication plus ou moins abstraite du maître. La projection même prend place avec son titre sur le cahier de l'élève, titre accompagné d'une brève explication résumant les points essentiels, et suivant le cas, d'un petit croquis. [...] cette méthode présente divers avantages: elle évite la fatigue visuelle des élèves, car les arrêts du film sont volontairement fréquents; par sa diversité, elle tient perpétuellement en éveil l'attention et l'intérêt; certains élèves ne sont plus tentés d'assister inertes et passifs à un cours que, sans le cinéma, ils auraient suivi distraitement. L'effort personnel est encouragé, accru, et la classe tout entière peut être tenue en haleine par des questions posées à propos et qui facilitent l'émulation. »<sup>41</sup>*

Dans les années 1950 et 1960, ce ne sont plus les « pionniers » adeptes du cinéma qui sont les fers de lance de l'accélération et de la diffusion du film fixe dans les classes, mais bien l'institution scolaire qui y voit un « gage de modernité » et d'adaptation à la société. Les travaux du centre audiovisuel de Saint-Cloud légitiment « scientifiquement » cette vision. Le film fixe reste encore, jusqu'au milieu

40. Fonds film fixe, CEDHRE. Cf. *Achetez votre film comme vous achetez un livre* des Éditions Editafilms; *Les préparations de classe par le film* des Éditions nouvelles pour l'enseignement.

41. Eugène Reboul, *Le cinéma scolaire et éducateur*, Paris: PUF, 1926, p. 23.

des années 1970 l'outil audiovisuel le plus répandu dans les classes primaires. Même si, à la fin des années 1960, la production de films fixes s'arrête, détrônée par les diapositives, le CEDRHE conserve de très nombreux films fixes achetés par les écoles communales du département de l'Hérault jusqu'en 1978.

Les pratiques de l'enseignement secondaire des années 1960 évoluent avec la massification de la scolarisation et l'allongement de la scolarité obligatoire à 16 ans. Néanmoins, le cours magistral reste une pratique répandue, et il faut attendre le milieu des années 1970 pour observer l'apparition généralisée des diapositives, du rétroprojecteur et de la télévision.

Pourtant le *Bulletin de la radio-télévision scolaire*, publié au milieu des années 1960, avait pour objectif d'accélérer et de généraliser l'usage de tous les moyens audiovisuels dans l'enseignement primaire et secondaire. En 1965, plusieurs articles tentent de proposer aux enseignants une pratique nouvelle de l'audiovisuel avec une « complémentarité entre cinéma, télévision et vues fixes ». Mais c'est finalement l'usage des nouveaux moyens audiovisuels qui est perçu comme novateur :

« L'image fixe ne pourrait-elle pas apporter également son appui aux émissions « compléments d'enseignement » ? En langues vivantes, par exemple, où le document visuel limiterait la traduction dans la langue maternelle ? La vue fixe, mobilisant l'attention, faciliterait la compréhension ; elle aiderait à la mémorisation en développant des associations images-sons. »<sup>42</sup>

Mais la revue pose régulièrement la question de savoir si le matériel audiovisuel est un moyen efficace d'éducation<sup>43</sup> : « Dans quelle mesure peut-on compenser la fluidité et l'irréversibilité de la télévision en faisant appel à la projection fixe au cours de l'exploitation ? »<sup>44</sup>

Ensuite, plus intéressant pour nous, sur la question de l'impact réel du film fixe dans les

classes, la revue titre en 1964 : « *Les maîtres dressent un premier constat* ». Ce premier bilan tente d'analyser l'usage de l'audiovisuel dans les classes. La circulaire du Ministère de l'éducation nationale du 14 juin 1963 désigna en effet une série d'établissements pilotes chargés d'utiliser de façon expérimentale tous les moyens audiovisuels. Les rapports transmis par les établissements concernent donc l'ensemble des moyens audiovisuels. Très clairement, de nombreux rapports soulignent le fait que beaucoup d'enseignants s'inquiètent d'être « dépossédés » de leur rôle par ces nouveaux outils. Ensuite, un clivage générationnel est aussi perceptible entre les jeunes enseignants, qui seraient ainsi plus prêts à utiliser de nouveaux procédés, et les enseignants de plus longue date, moins familiarisés avec les nouveaux médias.

Toutefois, au-delà de la motivation de l'image en tant que telle, réelle ou supposée, il semble bien que l'usage généralisé du film fixe soit issu d'une réelle ambiguïté. Le film fixe est perçu comme « moderne », au même titre que la diapositive qui le supplante à partir des années 1960, mais son usage reste avant tout illustratif. Ensuite, il ne « contredit » pas le maître, il est un auxiliaire docile. Enfin, il peut parfois « domestiquer » le maître en imposant la suite logique de ses vues fixes, en proposant une interprétation comme pourrait d'ailleurs le faire le manuel scolaire.

Ainsi, l'histoire du film fixe apparaît bien comme un outil pédagogique au service de l'histoire de l'éducation en permettant d'esquisser une histoire des pratiques pédagogiques, mais aussi de l'Éducation nouvelle. En effet, le film fixe fut perçu à son origine comme un outil « innovant » au service d'une nouvelle pédagogie, mais sans réelle transformation de l'organisation scolaire et pédagogique. Il ne sera qu'un outil au service d'un enseignement « traditionnel » fondé sur la seule transmission des savoirs. •

42. S. Minéo, « La radiovision scolaire », *Bulletin de la radio-télévision scolaire*, N° 34, 29 novembre 1965, p. 14.  
43. *Ibid.*, p. 24.

44. *Bulletin de la radio-télévision scolaire*, N° 11, 22 juin 1964.

# Le cartable de Clio

**Comptes rendus,  
annonces,  
résumés en allemand**





**Thierry Delessert**, «*Les homosexuels sont un danger absolu*». *Homosexualité masculine en Suisse durant la Seconde Guerre mondiale*, Lausanne: Antipodes, 2012, 398 pages.

Cet ouvrage est issu d'une thèse de science politique soutenue à l'Université de Lausanne en 2010. Il s'agit de la première publication en français consacrée à l'histoire de l'homosexualité en Suisse. Précisons qu'il ne concerne que les hommes, en raison du manque de sources sur les lesbiennes.

L'analyse est centrée sur la Seconde Guerre mondiale et met en évidence la spécificité helvétique. Le pays manifeste une relative tolérance à l'égard de l'homosexualité, alors qu'à la même période, en Allemagne, les persécutions nazies la poursuivent violemment et que la France met en place une loi discriminant les relations entre personnes de même sexe. Or, en 1942, le Code pénal suisse dépénalise les relations homosexuelles entre adultes consentants, dépénalisation précoce au regard des autres pays européens. En revanche, les actes commis sur des mineurs, l'abus de détresse et la prostitution sont passibles d'une peine de prison. Cette distinction révèle l'influence de théories psychiatriques qui différencient une homosexualité innée, non pénalisée, d'une homosexualité acquise, pénalisable. L'homosexualité étant vue comme dangereuse, c'est bien sa propagation que l'on craint le plus et que l'on cherche à prévenir. En ce sens, la dépénalisation vise à faire disparaître tout scandale et tout militantisme contre son interdiction.

Les débats parlementaires traduisent des influences française et allemande qui s'affrontent depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à propos des diverses conceptions de l'homosexualité; les cantons de Genève, de Vaud, du Tessin et du Valais avaient ainsi dépénalisé les relations sexuelles entre adultes consentants de même sexe, alors que la plupart des cantons suisses alémaniques les punissaient d'une peine de prison. C'est finalement le modèle législatif français qui fut privilégié, dans la perspective de rendre l'homosexualité invisible. Il est vrai que, si un milieu

homosexuel existait, en particulier à Zurich autour de la revue et de l'association *Der Kreis*, il était marqué par la discrétion. Cette association est analysée en détail dans la première partie de l'ouvrage, qui porte sur la scène homosexuelle, les formes de rencontres et les lieux fréquentés.

L'intérêt de cette recherche est de montrer en quoi cette image d'une apparente tolérance se fissure dès lors qu'on dépouille un autre type de sources jusque-là inexplorées: les dossiers de la justice militaire. En effet, le Code pénal militaire marque une divergence fondamentale par rapport à la norme civile, puisqu'il punit les relations entre hommes depuis 1928. L'entrée en guerre donne un droit de priorité au Code militaire et la période voit l'instruction d'environ 120 affaires, dans lesquelles les prévenus sont amenés à l'aveu, confrontés à une enquête de réputation et, pour une petite moitié d'entre eux, adressés à des psychiatres. Dans la majorité des cas, la mesure prononcée est l'exclusion de l'armée. Apparaissent dans ces enquêtes une fascination pour les relations entre hommes de la part des juges, qui formulent des demandes précises sur les actes commis et le vocabulaire les qualifiant, et l'exercice d'une justice de classe, qui poursuit avec davantage de ténacité les soldats et les sous-officiers, tandis que les démarches sont plus vite abandonnées et les peines plus légères pour les gradés ou les hommes issus de familles réputées et plus instruits. Ces documents révèlent aussi une surveillance policière serrée et un opprobre social prégnant. Comme tout citoyen suisse est soldat et que le livret militaire est présenté à l'employeur, le renvoi de l'armée pouvait entraîner de graves conséquences professionnelles et sociales; d'autant plus en temps de mobilisation, où la frontière entre le civil et le militaire s'amenuise.

De façon générale, le pouvoir gère l'homosexualité en mettant en marge les personnes incriminées, avec une différence entre les régions dans la conception qu'on s'en fait: on la voit comme un «*vice*» au sens chrétien en Suisse romande, tandis qu'elle est considérée comme une «*maladie mentale*» en Suisse alémanique. Cette dernière conception s'impose durant les années de guerre, comme le prouvent notamment les Instructions sanitaires, qui préconisent de réformer les homosexuels pour leur «*anormalité*». Elle est non seulement vue comme dangereuse pour la troupe, à cause du fantasme de sa propagation, mais également pour l'individu, en raison du risque de suicide. Le rôle des psychiatres dans le cadre de la justice militaire est déterminant, pour l'adoption de la mesure d'exclusion par la voie sanitaire. 47 expertises sont accessibles, qui révèlent que l'homosexualité fait l'objet d'importantes

variations théoriques; elle est toujours associée à la notion de psychopathie, elle-même corrélée à une faiblesse de caractère, à une socialisation défavorable, à la consommation d'alcool ou à une hérédité familiale. Elle s'exprimerait dans des traits féminins, physiques ou psychiques. Cette théorie s'apparente à celle de l'«*uranisme*», concept qui désigne «*un esprit de femme enfermé dans un corps d'homme*», repris par Magnus Hirschfeld dans sa définition du «*troisième sexe*». Mais cette conception décline peu à peu, dans cette période marquée par la masculinisation de la société helvétique, au nom de la défense nationale et la virilisation de la scène homosexuelle.

Ce processus apparaît dans le lexique utilisé, qui révèle les changements de représentations. En Suisse romande, le terme «*pédéraste*» est peu à peu remplacé par celui d'«*homosexuel*», en vigueur depuis plus longtemps en Suisse alémanique. Mais l'usage du mot dans les milieux judiciaires ne veut pas dire que les prévenus s'autodéfinissent de cette façon: le *Kreis* rejette l'homosexuel efféminé du «*troisième sexe*» au profit du concept d'«*homoérote*», parce qu'il permet de désigner la naturalité de l'homosexualité, dans une volonté de conformité des comportements sexuels aux normes pénales; le terme s'oppose en effet à celui d'«*homosexuel*», sur lequel la psychiatrie se fonde pour invoquer la maladie mentale, et dont la connotation évoque le coït anal, critère d'interdiction dans les cantons alémaniques avant 1942.

L'homosexualité devient donc pendant le conflit un objet courant de la psychiatrie, qui a contribué à sa stigmatisation, notamment par les «*traitements*» préconisés. L'ouvrage décrit longuement un cas de castration thérapeutique, mesure de politique criminelle pour les délinquants sexuels pratiquée dans le nord de l'Europe, mais sur laquelle les psychiatres suisses ne s'accordent qu'en cas de multi-récidive et à condition que le patient donne son accord (en échange de l'abandon d'une peine de prison ou d'un internement asilaire de longue durée). L'auteur fait apparaître toute la violence de cette mesure, dont l'efficacité se révèle quasi nulle et qui est souvent liée au pouvoir de persuasion du médecin, ainsi qu'à des motifs de coûts et de manque de place dans les institutions. Autre humiliation, quatre affaires de dossiers militaires ont mené à l'examen des régions péniennes et annales par un médecin, survivance d'une pratique médico-légale traditionnelle française. Les stigmates physiques deviennent ainsi une preuve d'actes homosexuels et d'amoralité, le vice se localise sur le corps.

Cette recherche constitue un apport fondamental pour l'histoire, car elle met en lumière un sujet

encore mal connu. Elle montre comment la fabrication de l'homosexuel participe de la construction du masculin, exacerbé à cette époque. Elle devrait stimuler des recherches sur l'histoire des lesbiennes, afin qu'elles intègrent, elles aussi, la mémoire collective; en effet, leur rôle a été important dans le mouvement, puisque ce sont elles qui ont, par exemple, créé le *Kreis*. On sort de la lecture de cet ouvrage à la fois indigné par la stigmatisation et l'exclusion vécues par ces hommes, soulagé par les changements intervenus depuis, notamment avec la dépénalisation complète en 1992 et la loi sur le partenariat en 2005, et pugnace contre l'héritage homophobe qui continue de réprouber, de discriminer et de tuer des personnes pour leurs choix amoureux.

Valérie Opériol (Université de Genève)



**Christophe Granger** (dir.), *À quoi pensent les historiens? Faire de l'histoire au XXI<sup>e</sup> siècle*, Paris: Autrement, 2013, 317 pages.

À bientôt deux décennies de la parution d'un intéressant prédécesseur (*Passés recomposés*, dirigé par Jean Boutier et Dominique Julia), cet ouvrage collectif des Éditions Autrement donne la parole à une jeune génération d'historiens qui rend compte de la précarisation de son métier en se gardant d'annoncer trop bruyamment de nouveaux paradigmes. Il s'ouvre tout d'abord sur un avant-propos des auteurs de 1995 qui rappellent avoir conçu leur propre bilan juste avant la généralisation d'Internet; ce qui n'est pas rien s'agissant des conditions de travail des historiens. Avec le recul du temps, Boutier et Julia notent aussi qu'il y a des acquis, comme la prise en compte de la dimension de genre, qui ne se discutent plus; et que l'époque de leur ouvrage, pour les historiens, était d'abord celle de l'incertitude.

Dans cette nouvelle livraison, un premier article de Marte Mangset et Emmanuelle Picard décrit les spécificités françaises de la formation en histoire,

très portée sur la recherche, mais aussi sur une certaine dimension scolaire. D'autres contributions interrogent cette fois les liens de la recherche historique avec les sciences sociales et la sociologie (Stéphane Van Damme) ou avec la littérature (Judith Lyon-Caen). Nicolas Offenstadt, pour sa part, évoque les effets du développement de la *Public History*, c'est-à-dire de toute forme d'histoire produite hors du cadre universitaire. Il montre bien que les historiens n'ont pas le monopole de la transmission d'une intelligibilité du passé mais que, partant de leurs connaissances scientifiques, ils sont amenés à jouer un rôle d'*auxiliaires d'intelligibilité* qui les fait intervenir dans l'espace public d'une manière spécifique.

Un article sur les nouveaux usages de la quantification, de Claire Lemercier et Claire Zalc, remet en cause les illusions de la quantification sérielle, tout en appelant à la prudence sur le potentiel des approches à préconiser. Elles prônent en quelque sorte un recours à des méthodes diversifiées en fonction des questions posées dans chaque étude. De son côté, Christophe Granger, le coordinateur du volume, dans une contribution très stimulante, revient sur les interactions entre histoire et récit. Il montre l'intérêt d'examiner et d'interroger, pour en tirer les apports spécifiques, les narrations relatives au passé qui sont situées sur des «*terres voisines*», comme la littérature, la photographie ou le cinéma. Il évoque aussi des ouvrages singuliers qui ont reposé la question de la distinction entre fiction et vérité historique, à l'image d'un Patrick Boucheron mettant en scène une rencontre possible, mais non documentée, entre Léonard de Vinci et Machiavel, mêlant ainsi son érudition à son imagination littéraire pour construire du vraisemblable, ce qui ouvre en même temps à des apports de connaissances.

André Loez et Nicolas Offenstadt examinent le centenaire de la Grande Guerre au regard des expériences précédentes de son cinquantenaire, avec des témoins qui étaient encore bien présents, et du Bicentenaire de la Révolution française. Ils montrent à la fois la complexité de l'opération qui s'annonce et la nécessité de l'observer de manière critique dans ses contenus et du point de vue des significations qui lui seront assignées. Romain Bertrand, de son côté, traite de la globalisation de l'histoire et s'interroge sur les modalités possibles de la connexion des espaces, qui peut s'effectuer sur la petite échelle d'une interaction unique ou se travailler autour de formes de coexistence sans qu'il y ait eu forcément rencontres. Ses réflexions incitent à un comparatisme sur plusieurs échelles et à une histoire globale qui intègre réellement de nouveaux points de vue.

La question des catégorisations sociales est traitée par Deborah Cohen qui évoque les difficultés contemporaines pour identifier les groupes sociaux, mais aussi les risques de l'assignation et de l'enfermement catégoriels. Elle propose notamment de centrer l'attention sur les modes d'agir, sur les expériences subjectives, mais en considérant à la fois le haut et le bas, à partir de sources hétérogènes. Après avoir souligné les résistances exprimées par des historiens, Delphine Gardey rend compte des apports novateurs de l'histoire de genre, qui a mis fin à une invisibilité naturalisée et suscité des reformulations de problématiques en pleine conscience du fait que toute forme de connaissance est située, inscrite dans un monde social et une subjectivité.

D'autres dimensions sont encore abordées, comme l'histoire des émotions ou celle de l'environnement. Au final, s'il demeure hétérogène dans ses propos, cet ouvrage collectif ouvre des pistes intéressantes, parfois audacieuses, et sans doute prometteuses. S'il est vrai qu'il n'annonce guère de tournants épistémologiques, il reste quand même assez discret sur l'histoire antérieure de l'historiographie et les manières dont elle a abordé des questions indélébiles pour les passeurs d'histoire comme le rapport à la vérité, les conditions de la comparaison ou la déconstruction de l'ethnogenèse des peuples. En outre, son ouverture bienvenue à une réflexion sur les usages publics du passé aurait pu s'étendre à la transmission scolaire du passé et aux réflexions propres à la didactique de l'histoire.

Charles Heimberg (Université de Genève)



Morena La Barba, Christian Stohr, Michel Oris et Sandro Cattacin (dir.), *La migration italienne dans la Suisse d'après-guerre*, Lausanne: Antipodes, 2013, 390 pages.

Les Italiens en Suisse: de la concurrence à la transparence. Au tournant des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, la Suisse, de pays d'émigration, est essentiellement

devenue une terre d'immigration. En 1910, la Confédération compte 15% d'étrangers dans sa population résidente. Dans ces années avant le premier conflit mondial, l'attitude est à l'ouverture.

Les guerres en Europe et les crises subséquentes vont poser, sur de longues décennies, la question de l'acceptation de l'immigrant; plus spécifiquement va être mis en avant par certains le concept de «*surpopulation étrangère*».

Un ouvrage collectif, paru aux Éditions Antipodes, se focalise sur la problématique de l'arrivée des Italiens, dans le troisième quart du XX<sup>e</sup> siècle. Une dizaine d'articles envisagent ce questionnement en diverses dimensions, regroupées dans les catégories suivantes: *politique, identités et travail*.

Très souvent, les auteurs considèrent les effets, la perception, de l'initiative Schwarzenbach. Celle-ci demandait, rappelons-le, d'abaisser le nombre des habitants non nationaux dans chaque canton à 10% de la population suisse, à l'exception du canton de Genève, qui aurait bénéficié d'un traitement spécial. Cela aurait signifié le renvoi de la moitié des étrangers, soit 300 000 personnes, pour une part essentielle des Transalpins, puisqu'ils formaient alors le plus grand groupe allochtone. Elle a été rejetée, en 1970, à 54%.

Le volume a été conçu pour des spécialistes: les bibliographies sont riches et la compréhension des textes nécessite des prérequis. Le lecteur n'appartenant pas à notre pays, peu familier de ce domaine d'investigation, ou non issu du milieu académique, aura parfois des problèmes de décryptage. En revanche, l'historien suisse désireux d'approfondir ses savoirs y trouvera de quoi stimuler sa curiosité.

La rubrique consacrée à la dimension politique figure en premier. Les auteurs étudient les interactions entre le monde politique, les instances administratives (essentiellement l'OFIAMT), les syndicats et les représentants des allochtones. Tous insistent sur la dureté des conditions à l'intérieur lesquelles ont œuvré les expatriés, les complications liées au statut de saisonnier, ainsi que leur difficulté à se mobiliser sur les plans syndicaux ou politiques, même si les associations italiennes ont joué ici un rôle non négligeable. Le patronat voit dans l'arrivée de ces gens du Sud des personnes efficaces aux salaires modestes. L'attitude des syndicats paraît plus ambiguë: celui venu d'ailleurs est perçu comme un «*concurrent*» disposé à accepter des conditions que l'on voudrait changer; d'un autre côté, et de façon de plus en plus marquée, s'affirme un sentiment de solidarité «*supranational*». Parmi tous ces facteurs, il faut aussi considérer les discours sur la surpopulation étrangère, dont l'initiative

Schwarzenbach est précisément l'emblème, et qui sert de révélateur. L'attitude des autorités péninsulaires a été, elle, moins prégnante, mais l'accord italo-suisse de 1964 marque un premier progrès pour les travailleurs et a joué un rôle essentiel. Un mécanisme, qualifié de «*d'entrouverture*», a ainsi peu à peu débouché sur un processus d'intégration, non exempt d'une mixité culturelle et identitaire, lequel ne s'est pas déroulé sans secousses ni traumatismes. Un article de Christelle Maire, affecté à «*La représentation des immigrés italiens dans les affiches politiques*», accompagné d'une passionnante iconographie, résume les choses par cette formule: «*Concurrent, profanateur, camarade, semblable, puis transparent*».

La deuxième partie se focalise sur la question des identités, en considérant le rôle des ciné-clubs et de l'écriture des immigrés. C'est la section sans doute la plus originale. Sur le cinéma, Morena La Barba fournit deux contributions très vivantes en recourant à des témoignages et des portraits. Elle montre comment la projection de films peut être un moyen, pour une communauté, de vivre son identité et d'affronter des défis. Paolo Barcella a consulté des dissertations rédigées à la Missionne Cattolica de Winterthour au début des années 1970: ses citations donnent à voir des constructions d'identités permettant de cerner des représentations d'une Confédération dans laquelle on veut s'intégrer, et une image parfois reconstruite d'une Italie porteuse d'un attachement sentimental fort. La condition d'allochtone transparaît également.

Consacrée au monde du travail, le dernier volet se fonde sur des récits: celui des salariés de l'Acierie Monteforno au Tessin, ou dans la correspondance des travailleurs. Les recherches montrent comment les ouvriers ont essayé de réagir à la discrimination, mais surtout ils offrent une réflexion sur le rôle de l'histoire orale ou des propos rapportés.

Globalement, le livre se veut «*un instrument de compréhension dans une trop longue histoire... d'incompréhension. [...] Il se veut aussi plus académiquement une contribution à une historiographie sociale d'une période rarement analysée sous l'angle de la question migratoire.*» À cet égard, l'objectif est très largement atteint. Cependant, la nécessité, inhérente à ce choix éditorial, de connaissances préalables pour toujours bien apprécier ces études, ne permet pas forcément à ces travaux – et il faut le regretter vu leur qualité – de sortir d'une sorte de cénacle universitaire helvétique.

Pierre Jaquet (Gymnase de Nyon)



**Brigitte Studer, Gérald Arlettaz et Regula Argast** (dir.), *Le droit d'être suisse. Acquisition, perte et retrait de la nationalité de 1848 à nos jours*, Lausanne: Antipode, 2013, 261 pages.

*Le droit d'être suisse. Acquisition, perte et retrait de la nationalité de 1848 à nos jours* est la traduction française mise à jour de l'ouvrage *Das Schweizer Bürgerrecht. Erwerb, Verlust, Entzug von 1848 bis zur Gegenwart*, paru en 2008 aux Éditions de la Neue Zürcher Zeitung. Il avait notamment été dirigé par le regretté Gérald Arlettaz, historien de référence pour ce qui concerne l'immigration en Suisse.

Cet ouvrage retrace l'évolution des différentes lois et révisions sur la nationalité suisse depuis la fondation de l'État fédéral, ainsi que leur mise en application au niveau national. Pour cela, les auteurs ont eu recours à un grand nombre d'études historiques et examinent, entre autres sources, les textes de loi eux-mêmes, mais également les messages du Conseil fédéral, des publications contemporaines ainsi que diverses déclarations et rapports officiels. Cette démarche diachronique permet de mettre en évidence des ruptures, mais également certaines permanences dans les discours et les représentations qui se manifestent dans les débats sur la politique actuelle de naturalisation.

L'étude s'organise, outre l'introduction et la conclusion, selon un découpage chronologique en trois chapitres, auxquels s'ajoute une partie supplémentaire sur les dispositions de retrait de la nationalité pendant la Seconde Guerre mondiale. Le premier s'intéresse ainsi à la période 1848-1898, le second aborde la période allant de 1898 à 1933, qui voit se concrétiser le passage à une politique restrictive et protectionniste, et le troisième explicite le changement de politique intervenant dès 1934 et qui traduit deux tendances divergentes, à savoir la «*lutte contre la surpopulation étrangère*» et une volonté fédérale d'objectiver la naturalisation.

L'introduction de l'ouvrage pose d'emblée l'importance des enjeux de l'étude de la politique

de naturalisation. Mettant en tension les concepts de *citoyenneté* et de *nationalité*, elle expose le processus d'inclusion nationale de la population helvétique aux dépens de l'exclusion des non-suisse. Les auteurs considèrent en effet la nationalité comme étant un «*dispositif construit qui reflète les représentations normatives de la nation et qui est le produit des rapports sociaux de son temps*» (p. 27). Car, au-delà d'une gestion politique de la population, l'enjeu réel de la naturalisation est bien de rendre possible une répartition des biens sociaux selon des caractéristiques sociales, ethniques et même de genre, puisque l'accès à la nationalité suisse détermine également de nombreuses dispositions légales concernant la réglementation de la famille, l'accès à l'aide sociale et aux assurances, ainsi qu'au marché du travail. En outre, il révèle également les tensions entre la constitution d'une autorité politique fédérale et la défense d'intérêts locaux de la part des cantons.

Dans la première période (1848-1898), le jeune gouvernement fédéral, en accord avec les principes de libéralisme politique et économique, assure principalement le libre marché, le libre circulation des personnes ainsi que la promotion du bien-être général. Un solde migratoire négatif et l'absence de conception de «*nation suisse*» ne motive en effet aucun interventionnisme fédéral. La *nationalité* se comprend alors comme une appartenance cantonale et communale – cette dernière donnant droit à l'assistance – alors que la *citoyenneté* (les droits et devoirs incombant aux citoyens, c'est-à-dire les hommes suisses de confession chrétienne) renvoie à un niveau fédéral. La nouvelle Constitution de 1874 marque une première modification notable avec le transfert à la Confédération de la compétence de régler l'acquisition ou le retrait de la nationalité.

Au tournant du XX<sup>e</sup> siècle, la forte augmentation de la population étrangère sur sol suisse pose des questions de gestion à un niveau fédéral, principalement en raison de la tension existant entre une immigration nécessaire pour le développement économique de la Suisse et le processus d'intégration nationale. La naturalisation se conçoit alors comme la solution pour lutter contre l'*Überfremdung* («*l'emprise étrangère*»), considérant que l'acquisition de la nationalité suisse permet l'assimilation des étrangers. Le contexte de la Première Guerre mondiale transforme profondément la représentation des étrangers dans l'espace public, qui sont désormais tenus pour responsables de la détérioration des conditions socio-économiques de l'après-guerre. Ainsi, les débats sur la révision constitutionnelle qui se tiennent entre 1919 et 1920 intègrent des arguments identitaires et le besoin de défendre les

«valeurs suisses», conçus dans l’imaginaire collectif non plus comme un bien à offrir, mais comme un bien à défendre.

L’année 1934 marque un tournant avec l’entrée en vigueur de la nouvelle loi fédérale sur le séjour et l’établissement des étrangers qui avait été adoptée en 1931. La crise des années 1930 légitime la mise en place d’une régulation quantitative et qualitative instituant un système de séjour transitoire pour les étrangers. Jusque dans les années 1970, des décisions politiques, principalement dictées par les pressions internationales et le développement du marché économiques d’autres pays européens, vont dans le sens d’une certaine amélioration de la situation des étrangers. Les autorités fédérales sont ainsi prises entre le besoin d’objectiver le processus de naturalisation et une certaine réticence de la population helvétique.

Le dernier chapitre propose une présentation succincte sur le retrait de la nationalité suisse pendant la Seconde Guerre mondiale en tant que mesure d’exclusion active. Cette démarche, mise en place progressivement entre 1903 et 1943, illustre parfaitement les attentes morales, politiques et sociales associées au statut de citoyens helvétiques, telles que l’«*intégrité*», l’obligation de prouver sa solvabilité mais également des critères ethniques, principalement appliqués aux femmes étrangères qui se mariaient avec des Suisses. Outre l’inégalité de traitement entre hommes et femmes, cette procédure révèle également une différenciation dans la conception du «*droit de cité*» suisse, entre la nationalité de naissance – protégée dans une certaine mesure par une clause d’inaliénabilité – et la nationalité accordée administrativement, qui reste soumise à conditions.

Cet ouvrage forcément incomplet, puisqu’il ne s’intéresse qu’aux décisions fédérales, sera utilement prolongé par d’autres contributions concernant la «*question des étrangers*» en Suisse. Mais son caractère synthétique et la richesse des sources mentionnées en fait une référence incontournable pour mieux comprendre la construction nationale, en tant que double processus d’intégration *de* et *à* la nation, l’un ne pouvant se concevoir sans l’autre.

Alexia Panagiotounakos  
(Université de Genève)



**Didier Cariou**, *Écrire l’histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l’histoire*, Rennes: Presses universitaires de Rennes, coll. Paideia, 2012, 230 pages.

Professeur d’histoire-géographie dans le secondaire puis maître de conférences en didactique de l’histoire à l’Université de Bretagne occidentale, Didier Cariou offre ici une synthèse de l’ensemble de ses recherches. S’appuyant autant sur les travaux de sociologie, épistémologie de l’histoire, philosophie, didactique, psychologie cognitive, psychologie sociale ou linguistique, l’auteur propose une démonstration de la pertinence de l’activité écrite en cours d’histoire comme porte d’entrée dans la pensée historique. Le postulat de départ reprend ses précédentes hypothèses: Il existe une spécificité de l’histoire scolaire par rapport à l’histoire académique. C’est le principe qui légitime l’existence d’une didactique de l’histoire à entendre comme un travail sur les processus d’apprentissage de l’histoire en milieu scolaire. De ce point de vue, il est nécessaire de s’interroger sur «*l’entrée dans la pensée historique*» des élèves non pas dans le sens adopté par l’historien professionnel, mais comme un chemin vers la formation d’une «*conscience historique*» envisagée comme l’un des fondements de la citoyenneté construite dans et par l’espace scolaire. Dans ce cadre, l’écriture – ici surtout la mise en récit – permet la construction de savoirs historiques. En mobilisant des compétences intrinsèquement liées à la narration historique (personnification, figuration, modalisation, conceptualisation, etc.), les élèves arrivent à formaliser des connaissances qui donnent un sens à l’enseignement de l’histoire autre que la mémorisation mécanique des faits et personnages significatifs. Cela suppose la possibilité de travailler sur des exercices intermédiaires de mise en écriture de l’histoire permettant ainsi de dépasser les premiers jets d’écrits souvent limités à une restitution supposée attendue par les enseignants. Fort de ces deux postulats, Didier Cariou donne à voir dans

cet ouvrage les cheminements de quelques récits d'élèves autorisés à tâtonner, réécrire, revisiter leurs productions écrites jusqu'à aboutir à un véritable récit scolaire de l'histoire. Ce dernier s'établit en deux phases consécutives : il passe d'abord par une « *socialisation du savoir historique* », c'est-à-dire une forme d'appropriation des connaissances historiques opérant par un transit nécessaire vers l'immédiateté de l'expérience personnelle des élèves, à savoir leurs représentations sociales. Didier Cariou reprend et complète ici les travaux de psychologie sociale de Serge Moscovici. Les élèves rendent compatibles des savoirs extérieurs et les réalités de leur monde social. Pour cela, ils procèdent par des analogies non contrôlées ou de la pensée de sens commun, c'est-à-dire en attribuant aux faits ou aux acteurs historiques une intentionnalité relevant davantage du présent ou d'une causalité immédiatement perceptible par les élèves parce qu'indexée à un monde qui leur est connu et immédiatement accessible. L'étrangeté est ainsi apprivoisée et les récits hybrident connaissances restituées (le cours) et systèmes explicatifs ne relevant pas des savoirs historiques ou des modes d'explication propres à la discipline historique. Cette manière d'imbriquer des savoirs « *déjà là* » (savoirs sociaux) et des « *savoirs reçus dans et par l'école* » (savoirs scolaires, contenus d'enseignement) produit du raisonnement historique.

L'exercice consiste donc en une mise à distance de ce genre premier de récit saturé de subjectivité. Grâce à des reformulations, tâtonnements, retours sur écrits, les élèves sont amenés, par le truchement d'une « *pédagogie visible* » acceptant de « *vendre la mèche* » (Bourdieu) à rationaliser le sens commun de leurs premiers écrits.

L'introduction du livre est l'occasion de réfléchir à la spécificité de la didactique de l'histoire et à l'imperméabilité indéniable des enseignants à ces recherches qui paraissent souvent arides, décontextualisées, peu en phase – et c'est bien le comble – avec les réalités du terrain. Ses travaux, paradoxalement mal connus des enseignants d'histoire-géographie, s'attachent, depuis une vingtaine d'années, à interroger les différentes modalités d'appropriation de l'histoire, c'est-à-dire « *la mise en œuvre des modes de pensée de l'histoire par des élèves, acteurs d'une relation didactique, participant d'une multiplicité de relations sociales* » (p. 11).

Les principales enquêtes montrent la persistance, sur le plan didactique, du modèle traditionnel de la transmission magistrale, qui s'explique notamment par un amarrage très fort de l'histoire scolaire au modèle de l'histoire académique. Pour beaucoup d'enseignants, il va de soi que l'opération de transposition didactique ne relève que de l'écoute et de

la mémorisation, donc d'un savoir « *déjà là* » que les élèves n'auraient qu'à accueillir. L'entrée dans la pensée historienne est rarement interrogée comme « *problème* », et la didactique, souvent vue comme « *un domaine scientifique flou et peu structuré* » (p. 11), ne s'impose pas encore comme une ressource digne d'intérêt. Il est vrai que de (trop) nombreux ouvrages de didactique semblent volontairement entretenir l'opacité du champ en abusant d'un vocabulaire inutilement abscons et rédhibitoire.

Pourtant, toute la saveur de l'ouvrage repose sur sa capacité à nous emmener dans les labyrinthiques coulisses de la production, par les élèves, de récits susceptibles de rendre compte de leur entrée dans la pensée historienne et de leur acquisition progressive d'une conscience historique. Il y a incontestablement, dans cette manière de ne pas délégitimer ou disqualifier les productions d'élèves, et d'accepter leur caractère temporaire ou transitoire, une dimension bienveillante et égalitaire, à l'encontre du culte de la performance, en admettant la possible réussite par tous, au-delà des différentiels de capitaux culturels.

On appréciera en outre cette manière de revisiter la pertinence et la légitimité du récit comme forme narrative de l'histoire et manière de produire du savoir historique. On connaît en effet les débats autour du récit en histoire et de ses frontières trop floues avec la fiction. L'enquête montre bien que la trame narrative, lorsqu'elle admet certaines normes, se révèle primordiale pour accéder à la pensée historienne. La quête de causalités, l'exposition factuelle, l'explication et l'argumentation prennent sens au sein d'un récit historique balisé.

Néanmoins, nous souhaitons soulever quelques points de débat.

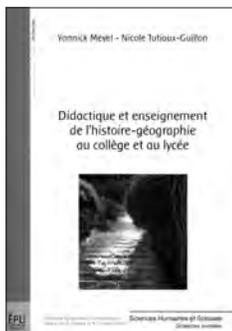
Les exercices proposés dans le livre, même s'ils laissent place à une « *libre écriture historique* » semblent diriger ensuite les élèves vers un retour à la norme disciplinaire en accompagnant – certes en douceur – la suppression de la subjectivité. Or, on peut penser que cette « *mise de soi* » dans un ailleurs passé témoignait d'une sorte de formulation spontanée de la conscience d'être « *en jeu* » au moment même de l'écriture. L'infléchissement canonique vers le récit historique ne risque-t-il pas de brider cette prise de conscience naissante d'être un acteur de l'histoire (conscience historique)? La question reste ouverte, mais se pose généralement aux travaux didacticiens qui peuvent ainsi légitimer – à leur corps défendant – une forme scolaire sous couvert de la contourner.

Cela pose en effet la question du statut de l'écrit à l'école sous cet angle. De ce point de vue, le travail de Didier Cariou, en autorisant et valorisant les réécritures, est fort bienvenu. Mais on peut

s'interroger sur le balisage formel des formes narratives et ses possibles excès. N'y a-t-il pas là le risque d'une standardisation des techniques d'écriture? Dans cette médecine douce par le retour sur écrit ne se joue-t-il pas possiblement une forme de redressement excessif vers un récit scolaire normatif?

Au final, nous saluerons dans ce livre une entreprise passionnante d'inquiétude des certitudes professionnelles sur les modalités de transmission de l'histoire et une stimulante invitation à travailler avec/sur les écrits des élèves; en ajoutant qu'il y avait là un potentiel critique de la forme scolaire qui aurait pu être davantage formalisé.

Laurence de Cock  
(Lycée Joliot-Curie, Nanterre  
et Université Paris 7)



**Yannick Mével et Nicole Tutiaux-Guillon,**  
*Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée*, Paris: Publibook, coll. Didactique et enseignement, 2013, 291 pages.

Destiné à des enseignants d'histoire-géographie, cet ouvrage propose une réflexion professionnelle d'ensemble sur ce métier complexe. Il aborde neuf questions à partir d'un double ancrage dans la pratique enseignante et dans la recherche didactique. Il annonce d'emblée vouloir répondre à la question de savoir «*comment choisir comment enseigner*» (p. 13). Sa principale qualité est d'aborder toutes sortes de problèmes fondamentaux pour l'apprentissage de ces disciplines sans jamais tomber dans le travers de suggérer des recettes toutes faites.

À bien des égards, les questions qui sont abordées dans l'ouvrage sont centrales pour l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire et des sciences sociales: les savoirs et les connaissances, les représentations sociales, en particulier des élèves, les controverses et les dites questions socialement vives, les modes de pensée disciplinaires, les compétences et leur signification pour l'apprentissage, l'autonomie

des élèves, les activités tournant autour du lire et écrire en histoire et géographie, les questions posées et les consignes données aux élèves dans ces deux disciplines. Chacune de ces thématiques est en outre prolongée par une balise qui enrichit la présentation en introduisant un aspect original et porteur de sens pour ce qui précède. Celle qui concerne les controverses évoque ainsi de manière pertinente les différentes postures de l'enseignant dans le débat en classe. L'autonomie des élèves donne lieu pour sa part à une courte synthèse sur l'utilisation des jeux de rôle. La question des problèmes posés aux élèves et des consignes qui leur sont données est prolongée par une typologie des activités intellectuelles tout à fait intéressante.

Ce parcours synthétique fait ainsi le tour d'une série de problèmes qui constituent le lot quotidien des enseignants et de leurs élèves, même s'ils ne peuvent pas être affrontés tous en même temps dans la classe. Il clarifie le sens et les enjeux de plusieurs concepts de didactique en proposant différentes manières de les mobiliser sur le terrain. Il incite en particulier les enseignants d'histoire à s'atteler avec leurs élèves à des activités comme la comparaison, la périodisation ou la problématisation, qui sont sans doute au cœur de ce qui donne du sens à l'apprentissage de cette discipline.

L'ouvrage, compte tenu de son contexte de publication et de son lectorat cible, est très centré sur les spécificités de l'enseignement français, à commencer par l'étroite association de l'histoire et de la géographie. Le va-et-vient constant entre des exemples d'histoire et de géographie est toutefois un peu gênant, laissant peu de place à l'approfondissement de l'une et l'autre de ces deux disciplines en réalité si différentes dans leurs modes de perception du monde. En outre, pour prendre un exemple particulier, si la notion d'études de cas va peut-être de soi compte tenu de son statut dans les programmes français, sa présentation sous forme de balise paraît ici assez abstraite pour un lecteur extérieur à ces réalités.

Une autre balise relative au thème des compétences propose une intéressante comparaison entre plusieurs plans d'études dans le monde francophone. Il est toutefois dommage que les termes de la comparaison ne soient pas précisément restitués, les compétences spécifiques à l'histoire et à la géographie telles qu'elles sont formulées dans le récent Plan d'études romand n'ayant été reprises dans le tableau comparatif que dans leur formulation générale, commune à toutes les sciences sociales.

Les apports de cet ouvrage sont indéniables, mais les questions de contenus, en particulier pour ce qui concerne l'histoire, apparaissent parfois comme des illustrations, comme des exemples

rapidement évoqués pour concrétiser des postulats théoriques de la didactique formulés dans une perspective transversale. Le lecteur est certes chaque fois invité à aller voir ce qu'il en est dans les références citées. Toutefois, dans certains cas, les enjeux et l'importance des controverses auxquelles il est fait allusion, par exemple autour des lois mémorielles françaises ou de la culture de guerre relative au contexte de la Première Guerre mondiale, auraient mérité davantage d'explicitation et de références contradictoires. Sans cela, le lecteur n'est guère encouragé à interroger la *doxa* tyrannique qui s'exerce sur les contenus de la transmission de l'histoire. Ni à appréhender la dimension politique de ces problèmes de contenus. En d'autres termes, dans la mesure où ces choix ne se limitent évidemment pas aux injonctions de programmes ou aux contenus des manuels, c'est aussi la question de savoir « comment choisir quoi enseigner du passé, et comment le faire » qui se pose pour pouvoir le rendre intelligible.

Charles Heimberg (Université de Genève)



**Benoît Falaize, Charles Heimberg et Olivier Loubes** (éds), *L'école et la nation*, Lyon: ENS Éditions, 2013, 516 pages. [Actes du séminaire scientifique international, Lyon, Barcelone, Paris 2010]

Résultat d'un séminaire international qui interrogeait les liens entre école et nation, et qui s'est tenu à Lyon, Barcelone et Paris en 2010, cet ouvrage en présente les communications organisées en trois parties principales: 40 interventions concernant une quinzaine de pays – européens et extra-européens – apportent un éclairage scientifique à un débat actuel à fort potentiel conflictuel.

La première partie, « *Construction et déconstruction du roman scolaire de la nation* », aborde la thématique complexe de l'enseignement des narrations nationales proposées dans les écoles. Elle

en propose un éclairage international (Québec, Suisse, Allemagne, Argentine et Israël) avant de s'attacher plus précisément à la situation en France.

La deuxième, qui traite de « *La « diversité », la pluralité identitaire et l'école* » s'intéresse dans un premier temps aux articulations scolaires espagnoles avant d'aborder les défis pour un État de proposer un enseignement local et régional dans différents pays et de traiter des enjeux de la diversité à l'école.

La troisième partie, « *L'école et la dimension impériale* », regroupe quant à elle des contributions qui traitent de la situation scolaire de nations en contexte de domination étrangère passée ou présente en étudiant des situations coloniales et postcoloniales.

Pour bien situer le débat, Antoine Prost rappelle deux réalités souvent oubliées dans son introduction de l'ouvrage. Premièrement, en France, ce n'est pas l'école qui a fait la nation mais bien la nation qui a fait l'école. En effet, si l'État français s'est progressivement mis en place dès le Moyen Âge, la nation, elle, s'est constituée à partir de la Révolution française en modifiant profondément les liens entre citoyens. La nation française serait une construction intérieure qui vise aussi bien à l'unification qu'à l'uniformisation et à l'égalité entre citoyens. Une organisation nationale de l'enseignement au niveau national n'intervient qu'à partir de 1833, avec la mise en place de programmes uniformisés par Guizot. Elle continue avec la loi Duruy de 1867 et les prises de positions claires de Ferry qui visent à « *former des citoyens républicains et patriotes* » (p. 19). Contrairement à une idée largement répandue, l'histoire scolaire n'a pas été le moyen principal de l'unification nationale: l'enseignement de la géographie contribue fortement à la naissance d'un patriotisme français, soutenu par la généralisation du français, bien moins décriée par les acteurs régionaux de l'époque que certains débats ne le laissent penser. Pour Prost, la crise que l'école française traverse aujourd'hui – mais n'est-ce réellement que le fait de la France? – demande à être replacée dans un temps moyen qui, depuis 1940, voit la société bouleversée par des changements profonds – décentralisation, construction européenne – qui questionnent la souveraineté nationale.

Il n'est pas possible de rendre compte ici de la totalité des contributions présentes dans cet ouvrage; nous nous contenterons d'en mentionner trois qui interrogent, chacune à un niveau différent, le lien entre école et identité dans une perspective d'ouverture à l'altérité.

L'intervention d'Anne-Marie Thiesse offre un éclairage conceptuel autour de la valorisation des

différences, considérées comme plus ou moins acceptables selon les contextes. Historiquement, une « *hétérogénéité de fait* » n'a que récemment été remplacée par un « *idéal d'unité* », idéal qui crée des espaces nationaux symboliques et qui ouvre la porte à toutes sortes de mesures d'homogénéisation. La construction des nations et de leur supposée unité culturelle est le fruit d'une construction historiquement située, et demande donc à être interrogée. À l'heure où la diversité culturelle est défendue par l'Unesco se pose la question de sa conciliation avec les idéaux d'universalité, et donc du nivellement des différences.

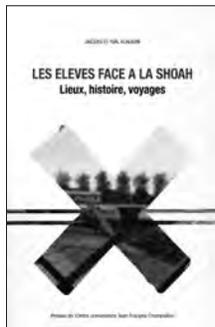
Si l'on considère l'école comme une structure instituée et institutante de valeurs et de pratiques, alors les conceptions idéologiques d'un contexte donné trouvent leur traduction dans les prescriptions officielles, ainsi que dans les programmes d'enseignement. Ces derniers peuvent par ailleurs constituer un obstacle de taille aux déclarations d'intention de construction d'une citoyenneté responsable et ouverte sur le monde. L'article de Montserrat Oller i Freixa illustre bien cette tension, clairement contradictoire en Catalogne, entre la Loi d'éducation de Catalogne de 2009, qui défend notamment que les élèves soient formés « *à l'exercice de la citoyenneté en respectant les droits et les libertés fondamentales des personnes et les principes de base de la cohabitation démocratique* » (p. 172), et les *curricula* fermés qui prescrivent des thèmes obligatoires à aborder à chaque niveau d'enseignement, ne laissant aucune liberté de construction disciplinaire aux enseignants.

Enfin, en aval des prescriptions et des programmes d'enseignements se trouvent les pratiques des enseignants et les activités réellement proposées en classe. La contribution d'Ellí Lemonidou, Giorgios Kokkinos et Panayiotis Kimourtzis aborde la thématique des questions dites « *sensibles* », en s'appuyant sur l'exemple de l'extermination de la population juive de Rhodes. Pour ces auteurs, certains faits historiques sont rendus tabous « *parce qu'ils sont considérés comme équivoques car ils génèrent des lectures conflictuelles du passé et constituent des mémoires fragmentées, ayant condensé les introspections volitives opposées et le vécu des sujets collectifs rivaux (vainqueurs et vaincus, bourreaux et victimes), de sociétés locales ou d'acteurs historiques individuels [...]* » (p. 261), et sont exclus de l'enseignement. Or, l'élaboration d'une pensée critique et d'une conscience historique ne peuvent pas faire l'économie d'une compréhension dense et complexifiée de ces événements traumatisants.

Dans sa postface, Philippe Joutard plaide pour un enseignement de l'histoire qui dépasse le cadre

national et qui forme l'écologiste, le futur citoyen, à l'histoire. Comprendre les enjeux des demandes mémorielles mais ne pas en faire une nouvelle doxa scolaire; intégrer les exigences d'une société mondialisée et prendre en compte les apports riches de l'histoire connectée et de la *World History* pour dépasser les crispations identitaires: tels semblent être les impératifs d'un enseignement responsable et critique.

Alexia Panagiotounakos  
(Université de Genève)



Jacques et Ygal Fijalkow (dir.), *Les élèves face à la Shoah. Lieux, histoire, voyages*, Albi: Presses du Centre universitaire Champollion, 2013, 297 pages.

Depuis les années 1990, les voyages de groupes scolaires sur les lieux de mémoire, et principalement là où s'est produite la *catastrophe* de la Seconde Guerre mondiale, ne cessent d'augmenter et, avec eux, toute une série de questions et d'interrogations touchant à l'usage des lieux de mémoires par les scolaires et leurs professeurs, leur rôle dans l'édification historique des classes comme à l'opportunité de faire voir les lieux de la Shoah à des élèves peut-être encore trop jeunes, mais y a-t-il un âge pour cela? Issu des débats et conférences des rencontres de Lacaune (petite ville du Tarn qui avait accueilli près de 750 juifs pendant la guerre) qui, périodiquement, sous l'impulsion de Jacques Fijalkow à l'origine, réunissent ceux que la question de la Shoah et de sa transmission intéressent, qu'ils soient acteurs, passeurs de mémoire, ou enseignants et universitaires. Ce dernier volume des Rencontres judéo-lacaunaises que codirigent Jacques et Ygal Fijalkow, dans une belle transmission intergénérationnelle, vient à point pour dresser un état des lieux des problématiques qui touchent ces voyages de mémoire dont le nombre est en hausse constante. Il s'inscrit aussi et surtout dans un champ renouvelé des réflexions sur ce sujet.

À découvrir la distribution des contributions, on décèle immédiatement la part importante des institutions mémorielles et leur investissement dans la possibilité de donner à voir les lieux de cette histoire. Professeurs d'histoire (principalement) et responsables de services pédagogiques des principaux lieux (Auschwitz, Bergen Belsen, Izieu, Wansee...) se répondent dans une même volonté de dire l'histoire tout en ne mettant pas de côté les questions les plus pratiques et les plus concrètes (déplacements, gestion du groupe, climat sur place...), ainsi que les interrogations philosophiques qui président à tout déplacement dans ces lieux chargés. Les témoignages d'enseignants renseignent suffisamment sur la place, dans une année scolaire, que peut prendre l'organisation d'un voyage et les effets sur la vie d'une classe, ou d'un groupe d'élèves plus large. Les acteurs principaux de ces voyages comme les fondations (Mémorial de la Shoah, Fondation pour la mémoire de la Shoah) ou d'autres lieux de mémoire comme la Maison d'Izieu viennent rappeler l'avancée des réflexions intellectuelles, faites de prudenances, d'analyses des premiers voyages et d'acceptations des critiques éventuelles, voire des remises en cause pure et simple de ce qui a pu s'apparenter à un « *tourisme mémoriel* » ou « *tourisme concentrationnaire* » (selon l'expression d'Alain Finkielkraut).

Ce volume aurait pu laisser sur sa faim la communauté des chercheurs en didactique et des pédagogues de l'histoire s'il n'y avait eu, dans les deux derniers chapitres, des comptes rendus de travaux de recherche destinés à éclairer, sinon les effets réels de ces voyages, du moins la façon dont ils se déroulent effectivement, et comment les élèves se les approprient. Deux chapitres opportunément séparés, l'un consacré aux élèves israéliens, l'autre aux élèves européens, viennent clore le regard porté à l'usage des lieux par les scolaires. Les études sur les élèves israéliens montrent combien l'impact de ces voyages est inséparable de la manière dont la place de la Shoah dans les apprentissages israéliens est pensée, entre valeurs nationales et valeurs identitaires juives, comme le présentent les chercheurs Davidovich, Chaskalovic et Soen, du Centre universitaire Ariel, en Israël. À l'inverse, les chercheurs israéliens notent que les démarches de voyages de mémoire en Europe (en France notamment) sont beaucoup plus porteuses de valeurs universelles, entre émotion et réflexion civique. Là où la recherche pédagogique voit essentiellement les dimensions morales et émotionnelles (Sophie Ernst, *Quand les mémoires déstabilisent l'école*, Lyon: INRP, 2008; Jean-François Bossy, *Enseigner*

*la Shoah à l'âge démocratique*, Paris: Armand Colin, 2008; Benoît Falaïze et Laurence Corbel, *Entre mémoire et savoir*, Rapport de l'académie de Versailles, INRP, 2003, [[http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/enjeux-de-memoire/histoire-et-memoire/reflexion-generale/entre-memoire-et-savoirs/memoire\\_savoir.pdf/view](http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/enjeux-de-memoire/histoire-et-memoire/reflexion-generale/entre-memoire-et-savoirs/memoire_savoir.pdf/view)], consulté le 27 juillet 2013), c'est parfois aux dépens de cette dimension d'histoire que réclame Philippe Joutard en conclusion du volume.

Pour autant, l'avantage des analyses de recherche sur les visites scolaires, c'est d'éviter les mythifications ou apologies sans examen des démarches et initiatives pédagogiques proposées. Un article de Geoffroy Grandjean analyse notamment la parole des jeunes suite aux visites de Birkenau et Auschwitz et enregistre ce qu'il nomme une déception, celle de l'authenticité trouvée ou non, en fonction de l'état des bâtiments (Auschwitz étant par exemple considéré comme moins authentique que Birkenau) que résume un élève: « *J'ai préféré ce camp à celui d'Auschwitz, car malgré les reconstitutions des dortoirs, j'ai trouvé la visite beaucoup plus réaliste.* » Mieux encore, il montre comment s'effectue la perception des lieux en fonction des organisations, des préparations en amont (ou non) et des attentes enseignantes. De nombreuses citations suffisent pour dire la tension dans l'écart entre les attentes enseignantes et la réalité des perceptions d'élèves. Un élève le dit: « *Ben moi, ça allait, hein. Sauf qu'on nous avait tellement dit que c'était impressionnant et tout qu'on était préparé psychologiquement. C'était sympa, intéressant cultivant, mais pas impressionnant.* » Au-delà des débats sur l'utilisation de ces voyages pour le cours d'histoire, au-delà des considérations parfois difficiles sur l'opportunité même de ces déplacements, les analyses qui portent sur la réception de ces initiatives pédagogiques ont tout à gagner à prendre en compte le quotidien parfois le plus trivial de ces moments sur les lieux, entre sacralité de l'objet et situation concrète de découverte.

À la lecture de ce volume important, un regret surgit, celui de ne pas avoir plus de paroles d'anciens déportés venant porter leurs témoignages lors de ces voyages de mémoire, confrontés au moins une journée entière aux élèves, et parfois sur deux jours ou plus. Francine Christophe, magnifique auteure d'*Une petite fille privilégiée*, (Paris: L'Harmattan, 1996), qui ne ménage pas ses efforts pour dire son histoire et témoigner sans relâche, aborde ces questions brièvement. Que pensent-ils des réactions d'élèves, des échanges avec eux? Comment évaluent-ils en eux-mêmes le rôle de ces voyages sur ces adolescents en

construction? Voici au moins une autre piste de recherche à creuser que l'émouvant texte trop bref de Francine Christophe illustrerait, y compris dans ses illusions, espoirs et déceptions.

Benoît Falaize (Université de Cergy-Pontoise et ESPÉ de Versailles)



**Brigitte Morand**, *Cinquante ans de guerre froide vus par les manuels scolaires français*, Paris: L'Harmattan, 2011, 295 pages.

L'ouvrage de Brigitte Morand, *Cinquante ans de guerre froide vus par les manuels scolaires français*, ne fait pas le récit classique du conflit qui opposa pendant cinquante ans deux puissances mondiales, mais il analyse sa mise en scène dans les manuels.

Il porte sur une étude des programmes de terminale et de 3<sup>e</sup>, ainsi que de 152 manuels utilisés en classe de 1958 à 2006 des maisons d'édition les plus importantes, et permet de comparer la manière dont le conflit a été perçu durant ces années. L'objectif de cette étude est d'examiner comment les manuels sont le reflet des recherches universitaires sur la guerre froide. L'étude de la narration de la guerre froide aux élèves dans les manuels permet de « rendre compte des enjeux idéologiques que cette écriture met en œuvre » et de comprendre que la guerre froide a construit une certaine vision du monde en lui fabriquant un cadre conceptuel et idéologique. L'analyse du manuel est donc effectuée selon une double optique, à la fois comme un moyen de rendre compte de la vulgarisation du savoir, mais également comme un support de l'étude des représentations sociales. Considéré comme un objet complexe, le manuel scolaire est vu à la fois comme support didactique du savoir universitaire, mais également comme reflet de la commande politique, vecteur de valeurs, produit commercial, influencé par des opinions idéologiques et des coutumes didactiques; il devient souvent le lieu de conflit et de contradiction entre ces pôles. La grande force de cet ouvrage est de remettre constamment les diverses représentations historiques

de la guerre froide dans une perspective historique, donnant ainsi du mouvement à l'analyse.

Dans la première partie, Brigitte Morand analyse les grands événements constitutifs de l'image et de l'interprétation de la guerre froide. De la conférence de Yalta, considérée comme un mythe à l'origine du partage du monde, en passant par la Crise de Suez et celle de Cuba, jusqu'au concept de monde bipolaire, elle démontre que l'importance de la place attribuée à ces événements dans les manuels est liée à la chronologie des enjeux de leur interprétation. Les problèmes liés à la nature même du manuel y sont également abordés: constatant le peu d'actualisation des manuels des années 1960-1970 qui feraient mention de la Crise de Cuba du fait de la proximité des événements, l'auteure en conclut à une discrétion problématique des manuels face à une analyse à chaud des événements. Même si certains auteurs de manuels essaient de suivre les évolutions historiographiques de leur temps, se permettant même quelques libertés avec les programmes, ce chapitre démontre que la périodisation du discours dans les manuels est en décalage constant avec les connaissances des historiens.

La deuxième partie de cet ouvrage, sans doute la plus étayée, se penche sur le problème du choix de la périodisation. Au cœur du métier d'historien, Brigitte Morand place l'établissement de continuités, de causalités, la définition de ruptures et de leur fondement, l'interprétation, mais également la construction de repères temporels porteurs de sens. La périodisation de la guerre froide permet de penser le conflit dans sa durée, mais est également révélatrice de tensions idéologiques. Au problème de définition d'un objet complexe et d'une guerre que n'a pas été si froide que cela, s'ajoute une délimitation nécessaire de l'objet dans sa durée, mais dont les bornes chronologiques sont controversées. Ces hésitations sont le reflet d'une harmonisation difficile entre les auteurs de manuels et d'une tension entre traditions et prescriptions des programmes. Les distinctions et nuances appréciables apportées au propos soulignent toutefois la relative liberté des auteurs de manuels jusqu'en 1989. Les tableaux présents dans le cinquième chapitre illustrent parfaitement la corrélation entre le choix d'une périodisation dans un manuel, l'idéologie de son auteur et les responsabilités que le contexte fait porter à l'une des deux grandes puissances.

Les deux chapitres suivants affirment que le mythe du partage s'incarne dans deux concepts successifs issus de l'idéologie et de l'historiographie, que reproduisent les manuels. L'auteur constate que le mythe de la convergence persiste plus longtemps dans les manuels que chez les historiens, et met en cause le peu de renouvellement des

programmes. Dès 1983, l'interprétation idéologique du conflit et la guerre des «*modèles*» sont des interprétations dominantes dans les manuels. «*Démocratie*» et «*totalitarisme*» deviennent des outils didactiques, conceptuels et globalisants, ayant pour but la présentation d'un idéal type permettant l'opposition de valeurs idéologiques et une généralisation. Le concept de totalitarisme apparaît dans les manuels comme à un effet de mode. Suscitant rapidement un débat éthique et idéologique sur la comparaison nazisme/stalinisme, et épistémologique autour du caractère généralisant du concept, la controverse autour de sa définition, la réflexion suscitée par ce débat et la discussion de la pertinence du concept apparaissent dans les manuels à partir de 1997, malgré un programme qui ne prendra en compte ces aspects qu'en 2002.

Enfin, la troisième partie de cet ouvrage traite de l'aspect européen. Le Mur de Berlin en tant que symbole de la division du monde est analysé et son importance dans les manuels se dégage avec le recul historique. La pertinence des manuels nous semble une nouvelle fois mise en cause: les tensions entre les programmes et les auteurs qui prônent soit une vision naturelle de l'Europe, soit une vision culturelle, accentuent les contradictions entre les manuels. Quant à la naissance supposée d'un modèle européen, le constat est toujours le même. Les manuels des années 1960-1970 développent chez les élèves une vision optimiste et un sentiment d'appartenance à une communauté par un discours volontariste sur la construction européenne; discours qui disparaît des manuels et des programmes dès les années 1980, avec l'émergence d'un europessimisme dans la société et d'une Europe en déficit d'image. Néanmoins, depuis 1980, une constatation est évidente: le manuel porte un regard moins européocentré sur le monde.

Par une analyse très fine de l'évolution de l'occurrence des images, des cartes, des citations, des discours et des documents, cet ouvrage met en lumière des interprétations du monde différentes en fonction des époques. Les exemples éclairants et les citations tirées de manuels rendent le discours accessible et dynamique, bien que le contenu soit spécifique. Si cet ouvrage souligne comment les manuels ont vulgarisé les interprétations universitaires successives du conflit, les conclusions qu'il apporte sont assez claires: la vision du monde offerte par les manuels est passablement stable au cours du temps. Une critique sévère est adressée aux images stéréotypées du conflit dans la mémoire collective telles qu'elles sont présentées dans les manuels (défilés soviétiques sur la place rouge *vs* pont aérien américain). Si les images aident à la conceptualisation d'un thème par les élèves, leur conception est plus

proches des médias de masse et de la mémoire que de l'histoire: les images sont réutilisées en boucle, produisant ainsi une standardisation des supports. Selon l'auteure, il ne s'agit non pas alors de ne plus les utiliser, mais de prendre en compte cette réalité en faisant accéder les élèves à une critique des sources.

Évitant ainsi la généralisation, les nombreuses nuances et différenciations entre manuels sont explicitées, et la recontextualisation remarquable des événements dans leur contexte d'interprétation respectif est à souligner.

Aurélie de Mestral (Université de Genève)



**Alain Choppin et Jacqueline Costa-Lascoux** (dir.), avec **Bénédictte Hugrdé et Mélanie Serra**, *Le monde arabo-musulman dans les manuels scolaires français*, Commission nationale française pour l'Unesco, Lyon: École normale supérieure, 2011, 200 pages.

Cet ouvrage a été produit dans le cadre scientifique de l'étude «*Dialogue euro-arabe: étude comparative de manuels scolaires*» commandée par la Commission française pour l'Unesco dans le but d'identifier les représentations du monde musulman véhiculées par les manuels scolaires. Il s'agit d'identifier l'image de ce monde arabo-musulman, sa définition et les caractéristiques qui lui sont attribuées, ainsi que l'importance qu'on lui donne, tout en le mettant en relation avec le problème de l'immigration, des relations Nord-Sud et du lien entretenu avec les anciennes colonies. Le corpus analysé comprend 44 manuels, dont 25 manuels d'histoire-géographie et d'éducation civique édités entre 2001 et 2005 pour un usage au collège, et un échantillon de 19 manuels de français, tous issus de la production des huit éditeurs qui se partagent le marché français; corpus complété par du matériel périphérique (livres de professeurs, cahiers d'activités, etc.).

L'intérêt majeur de cette étude, comme le montre Jacqueline Costa Lascoux dans l'avant-propos, est de mettre en avant la question de l'altérité et du rapport à l'autre dans les manuels. Malgré les progrès des maisons d'édition qui intègrent de plus en plus fréquemment une pluralité et une diversité de sources, la présence d'une iconographie récurrente et de textes souvent européo-centrés fait du manuel un vecteur de clichés et de représentations qui sont analysés dans cette étude. La question de l'enseignement à une population de plus en plus hétérogène en France sous-tend le problème de la tentative d'intégration des communautés maghrébines au travers des manuels. Le risque de glissement vers une discrimination positive est donc également évoqué. En relevant les occurrences liées au monde arabo-musulman par disciplines, niveaux et chapitres, dans les leçons (contenu, syntaxe, style), dans les documents et dans les exercices, l'étude effectuée ici arrive à dégager les principales représentations de ce monde, à repérer les choix, les omissions et les lacunes caractéristiques des manuels.

Bien que divisé en deux grandes parties – les manuels d'histoire, géographie et instruction civique, puis les manuels de français –, cet ouvrage suit une structure cohérente. Après avoir analysé la place quantitative du monde arabo-musulman dans les manuels et dans les programmes des deux matières, une analyse qualitative des choix opérés est effectuée pour comprendre les représentations de ces derniers. Puis l'ouvrage aborde les valeurs de ces représentations, repère leurs connotations, leurs caractéristiques et s'interroge sur la manière dont ils véhiculent ou non des stéréotypes. Une étude croisée des thèmes, des documents et, surtout, de l'iconographie permet de saisir les représentations du monde arabe. Enfin, les deux auteurs de cet ouvrage interrogent l'attitude consciente ou non des éditeurs et des auteurs de manuels face à ces caractérisations.

Ainsi, au-delà des différences de matières, de niveaux, et d'éditeurs, on retrouve des facteurs de convergence (dont le programme), qui définissent un socle commun de savoirs fondamentaux et permettent une étude assez précise des représentations du monde arabo-musulman dans les manuels. En histoire-géographie, la place laissée au monde arabo-musulman est non négligeable, malgré un accent très fort mis sur le Maghreb au détriment d'autres populations. L'écho entre les chapitres d'histoire, de géographie et d'éducation civique permet une certaine compréhension de leurs liens. Les échanges avec l'Occident sont mis en valeur et les manuels se refusent à une ethnicisation du terme « arabe ». La présence dans les manuels de

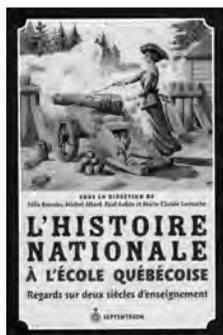
documents présentant deux points de vue différents évite la tendance à un jugement unilatéral. Cette étude ne nie pas, bien au contraire, la liberté qu'a l'enseignant de distancier les clichés, d'éviter les prises de position et les jugements de valeurs dans ces leçons. Concernant le français, la logique didactique est différente, car il s'agit avant tout d'enseigner une langue, une expression et des genres littéraires. Le monde arabo-musulman, dont la présence est importante dans les manuels de français, se décline en trois propositions: à la fois comme une source d'inspiration pour les auteurs occidentaux, comme une terre d'accueil des auteurs exilés, mais aussi comme source d'œuvres littéraires majeures.

Malgré une volonté de donner une vision positive des manuels, cette étude met en avant de nombreux problèmes et questionnements liés à l'utilisation de ces derniers. Elle met en évidence notamment une simplification des appellations, engendrant une confusion entre Arabes et musulmans, de même qu'une condensation de la chronologie renforçant l'impression d'uniformité du monde arabe, au détriment de son évolution contrastée. Dans ces manuels, la répétition en boucle d'images rappelant celles des médias de masse renforce l'association arabes/musulmans/immigrés. Cet ouvrage met en avant de façon très pertinente le fait que les manuels évitent systématiquement les sujets qui pourraient faire l'objet de critiques, voire même n'évoquent aucune dénonciation de sujets qui font pourtant l'objet de consensus dans la société (les droits des femmes par exemple). En évitant les sujets critiques sur le monde arabe, et en le traitant mieux que n'importe quelle autre civilisation, il semble pour les auteurs que les manuels cherchent à réparer l'histoire, et à compenser une certaine forme de culpabilité face à la colonisation.

L'analyse très fine, tant qualitative que quantitative, proposée par cet ouvrage des discours et des représentations sur le monde arabo-musulman présente l'avantage d'être thématique et non chronologique. Néanmoins, face au discours tenu tout le long du propos, sa conclusion aurait pu être plus critique vis-à-vis des manuels. Toutefois, les caractéristiques majeures de l'étude des manuels scolaires, évoquées par Alain Choppin, sont intégrées. La définition du manuel scolaire comme un produit culturel implique la nécessité de prendre en compte son contexte de production, mais aussi celui de sa réception, et c'est peut-être ce qui manque à cette étude. Le manuel est un objet dont le poids symbolique est sous-estimé: dépositaire du savoir référentiel, il est également considéré comme un outil, ressource de documents, à la fonction idéologique et culturelle au centre des polémiques. Dans cet

ouvrage, l'impartialité et la trop grande prudence des éditeurs sont souvent remises en cause, mais la question est complexe face à un objet qui ne doit ni éluder les débats de société ni entretenir des polémiques. Compte tenu du manque de recherche sur ce qui se passe réellement en classe, la tendance de cette étude à annoncer ce qu'en retirent les élèves ou ce qu'ils ressentent peut être dérangeante. Jules Ferry, en 1883, considérait le manuel comme une ressource pour l'enseignant et non un objet auquel l'enseignant doit s'adapter, Alain Choppin surenchérit en soulignant ce que nous pouvons considérer comme une suite à cette étude: «*Le manuel n'est pas le cours*», reste donc à savoir ce qui se passe en classe.

Aurélie de Mestral (Université de Genève)



Félix Bouvier, Michel Allard, Paul Aubin et Marie-Claude Larouche (dir.), *L'histoire nationale à l'école québécoise. Regards sur deux siècles d'enseignement*, Québec: Les Éditions du Septentrion, 2012, 552 pages.

L'histoire de l'enseignement de l'histoire est un champ d'études qui n'a été que peu occupé par les historiens. La place accordée à cette discipline scolaire, les finalités qui lui sont assignées, les programmes qui l'accompagnent ne cessent pourtant de raviver des débats et gagnent à être mieux connus. C'est là le défi relevé par les six auteurs qui ont contribué à *L'histoire nationale à l'école québécoise*. Les débats virulents qui perdurent depuis plus d'une décennie dans l'espace public québécois ont rendu d'autant plus pertinent et nécessaire ce retour dans le passé. Pour cela, les auteurs se sont fait les lecteurs attentifs non seulement d'une vaste littérature, mais aussi d'un corpus important de manuels scolaires, de programmes d'études et de comptes rendus de délibérations au sein du Conseil de l'instruction publique, devenu le Ministère de l'éducation au début des années

1960. Ces sources imprimées, auxquelles une chronologie est consacrée en fin d'ouvrage, sont autant de «*révélateurs des orientations religieuses, sociales ou politiques que l'on veut donner à l'enseignement de l'histoire dite nationale*» (p. 11).

L'ouvrage se compose de treize chapitres rédigés chacun par un auteur individuel, avec une qualité d'écriture inégale. Un premier chapitre nous amène rapidement du début de l'enseignement en Nouvelle-France, vers 1635, au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle qui marque le début d'une présence continue de l'histoire en tant que discipline scolaire. Les quatre chapitres suivants étudient les années 1831 à 1963 en différenciant minutieusement, au sein des deux communautés francophone et anglophone et des différents ordres d'enseignement, les discours relatifs à l'histoire nationale dans les programmes, dans les manuels et au niveau de la pédagogie préconisée. À l'appui d'une description détaillée de leur corpus de sources, les auteurs montrent comment l'histoire nationale – alors celle du Canada – est devenue progressivement une matière d'enseignement inscrite dans les écoles québécoises. Ils mettent en évidence que malgré quelques querelles interprétatives au sujet de l'histoire nationale, c'est une conception patriotique et «*bonne-ententiste*» entre les deux communautés anglophone et francophone qui prévaut, comme dans la première partie de *l'Abrégé de l'histoire du Canada* de Joseph-François Perrault (1831). Expression fidèle des programmes successifs, les nombreux manuels publiés restent la source principale sinon unique d'une connaissance transmise de manière magistrale dans un récit chronologique de nature politico-militaire.

Tournant historique pour l'ensemble de la société québécoise, la Révolution tranquille qui s'amorce dans les années 1960 marque aussi de son empreinte l'enseignement de l'histoire, notamment avec la laïcisation de l'éducation, l'augmentation de la durée de scolarité obligatoire et la création d'un niveau collégial public (le Cégep). C'est donc à l'étude de la période 1964-2012 que s'attellent les auteurs des sept chapitres suivants, avant de consacrer un dernier chapitre (13) à la faible place accordée à l'enseignement de l'histoire nationale québécoise dans les communautés autochtones de la province. Tous ces chapitres offrent une mine d'informations relatives aux débats qui ont accompagné les évolutions des programmes d'histoire, aux modalités selon lesquelles ceux-ci ont été élaborés, aux enjeux politiques qui les ont sous-tendus.

La création d'un Ministère de l'éducation en 1964 et les réformes successives vont modifier tant les programmes et la formation des enseignants,

que les méthodes d'enseignement plus centrées sur l'apprentissage par les élèves que sur la transmission de contenus. À côté du traditionnel manuel scolaire qui reste un fructueux marché pour les éditeurs, une variété de ressources pédagogiques entre dans la classe. Deux chapitres (6 et 7) dressent un portrait de l'évolution de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire et montrent comment s'impose, non sans débats, la volonté de développer les compétences historiennes des élèves en privilégiant la démarche de recherche et de traitement de l'information. Si la transmission de connaissances factuelles n'est plus centrale dans le nouveau programme de 2001, les contenus n'en restent pas moins présents et prescrits par le programme.

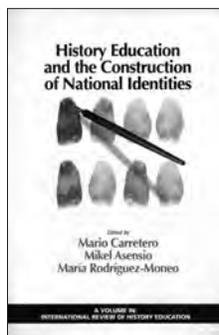
Moment clé de l'histoire nationale québécoise, la place accordée à la « *Conquête* », qui lors du Traité de Paris de 1763 marque le passage de la Nouvelle-France aux mains des Britanniques, est centrale dans l'analyse qui sous-tend les chapitres consacrés à l'école secondaire (8 à 10). Les années 1960 à 2000 n'ont cessé d'être le théâtre de débats virulents à propos de la place de l'histoire québécoise dans les programmes et manuels scolaires et notamment l'interprétation qui est donnée de la « *Conquête* ». Ces débats s'inscrivent dans un contexte politique où les aspirations souverainistes des uns affrontent les idéaux fédéralistes des autres. Les pressions exercées sur le Ministère de l'Éducation ont pour conséquence une densité de contenus historiques prescrits et évalués, densité qui tend à empêcher de mettre en œuvre un programme novateur et ambitieux en termes de compétences historiennes à développer chez les élèves.

L'ouvrage se conclut par sept pages de questions qui traduisent le désir des auteurs de poser des jalons auxquels viendront s'arrimer de nouvelles investigations et publications. C'est un véritable programme de recherche dont certains axes font écho à des travaux déjà en cours, par exemple au sujet de la place accordée aux sujets conflictuels et sensibles dans l'histoire scolaire, dont notamment les tensions qui traversent toute tentative de définition d'un roman national.

On peut reprocher à l'ouvrage de s'adresser à un lectorat bien informé des réalités historiques, politiques et éducatives québécoises. Le contexte historique, par exemple dans le cadre des grandes mutations et des bouleversements au sein de la société québécoise à partir des années 1960 et des débats politiques qui sous-tendent les questions relatives à l'enseignement de l'histoire, reste ici implicite. Il est pourtant fondamental pour comprendre les évolutions décrites au niveau du système scolaire et des programmes de formation. Force est aussi de constater qu'il est peu aisé de faire

l'histoire d'un objet, d'une époque et de débats dont on est soi-même acteur. Plus les auteurs se rapprochent du présent, plus les propos se font militants et nécessiteraient un droit de réponse. Un engagement fort en faveur de l'enseignement de l'histoire nationale est particulièrement présent dans l'avant-dernier chapitre consacré au Cégep. On peut par exemple s'étonner de lire que des objets exotiques (*sic*) tels que l'histoire des États-Unis, l'histoire des civilisations non occidentales, l'histoire de l'Antiquité ou l'histoire de la vie privée viennent concurrencer l'histoire du Québec. Cette conception de l'exotisme et l'importance exclusive accordée à l'histoire nationale québécoise laissent perplexe et paraissent bien éloignées des enjeux intellectuels et critiques de la discipline. En somme, comme le dit l'un des auteurs, « *tout est souvent une question de perception et, finalement, d'intérêt national* » (p. 364). On voit bien la difficulté de dresser un portrait dépassionné et impartial de ces pages d'une histoire en train de se faire.

Nadine Fink (Université de Genève)



Mario Carretero, Mikel Asensio, María Rodríguez-Moneo (éds), *History Education and the Construction of National Identities*, a volume in *International Review of History Education*, Charlotte: Information Age Pub, 2012, 359 pages.

Cet ouvrage regroupe les présentations faites à l'occasion du séminaire international « *Understanding History and the Construction of Identities in a Global World: Denationalizing History Teaching?* » organisé par l'Université autonome de Madrid du 28 au 30 octobre 2010. Un premier chapitre, rédigé par les directeurs de la publication, présente les questionnements principaux qui sous-tendent le lien de l'histoire scolaire avec la construction identitaire et expose de manière succincte les 21 communications suivantes. Celles-ci sont regroupées en cinq sections principales, qui se concluent chacune par un commentaire reprenant

les enjeux exposés et ouvrant parfois à des liens avec les autres sections de l'ouvrage.

Les responsables de ce volume partagent une vision commune de l'histoire en tant que forme publique de connaissance, devant par conséquent répondre à des impératifs de vérité. Si cette discipline permet le développement de la conscience historique des élèves, elle n'en a pas l'exclusivité et d'autres, telle la mémoire, y contribuent également avec des moyens et des finalités qui leur sont propres. L'histoire scolaire doit souvent répondre à des demandes sociales de formation des futurs citoyens et de développement de valeurs ou de principes. Le lien avec la construction identitaire est donc étroit, encore que le rôle de l'histoire scolaire reste très fortement déterminé par la conception que l'on a de l'histoire et de la définition de l'identité. Les auteurs reconnaissent également le manque d'études empiriques pour pouvoir déterminer clairement l'impact d'un enseignement spécifique de l'histoire et l'identité construite par les élèves. L'histoire scolaire est ainsi considérée comme une démarche cognitive à part entière, dont les finalités dépassent l'acquisition de connaissances ou la transformation des élèves à des fins politiques ou sociales.

La première section – *Theoretical Issues* – aborde le rôle traditionnellement attribué à l'enseignement de l'histoire et explore quelques alternatives possibles. Les articles proposent une histoire scolaire qui ne se limite pas à des perspectives nationalistes, tout en relevant la difficulté de séparer l'histoire du processus de construction identitaire.

Les manuels et cours d'histoire abordent souvent un même thème de manière très diverse et parfois même contradictoire. Après une première section plutôt théorique, la deuxième – *Purposes of History Education* – s'intéresse à l'enseignement en classe et rend compte de plusieurs études réalisées dans différents pays – France, Canada, Pays-Bas – de manière comparative (comme le chapitre 7, avec l'analyse des programmes réalisée par Barton aux États-Unis, en Irlande du Nord et en Nouvelle-Zélande).

La formation et la réutilisation de symboles culturels s'effectuent selon un processus complexe dans lequel les représentations initiales des élèves jouent un rôle fondamental. Ces dernières ne sont pas une simple réappropriation des contenus enseignés en classe mais se constituent pour répondre à des besoins bien précis, puisqu'ils doivent permettre de fonder une relation pratique au passé afin de lui donner du sens par rapport à un contexte présent. Ainsi, leur transformation en savoirs disciplinaires est complexe, notamment du fait de la large diffusion de savoirs relevant du sens commun

dans l'espace public. La troisième section, *Students Ideas and Identities*, s'intéresse donc à ces questions très concrètes d'acquisition de savoirs et les met en lien avec la transmission de savoir-faire disciplinaires et l'utilisation de valeurs morales dans l'enseignement de l'histoire.

Les connaissances historiques s'acquièrent également à l'extérieur du cours d'histoire. En effet, le passé a largement été réapproprié par l'espace public et se met en scène dans des lieux divers qui répondent à des demandes particulières et jouissent de légitimités diverses. Les deux articles de la section *Museums and Identities* abordent le rôle joué par les musées d'histoire en tant que canaux de transmission de connaissances sur le passé dans la construction d'une identité nationale. Cet ensemble hétérogène de principes, valeurs, connaissances, références et pratiques communes que l'on appelle « culture » occupe, selon ces auteurs, une place fondamentale dans le processus d'intelligibilité du passé, car il fonctionnerait comme cadre général dans lequel viendraient précisément s'insérer – ou pas? – les connaissances ultérieures. Ces lieux, disposant parfois de moyens importants, repensent leur interaction avec le public: ils proposent des activités qui tendent à impliquer toujours plus les visiteurs alors que leur discours intègre des valeurs éthiques et/ou citoyennes. Une réflexion sur leur finalité se révèle donc plus que nécessaire.

Au-delà des musées, d'autres influences sont à prendre en compte dans la construction identitaire, qu'elle soit d'ordre national ou culturel. Selon Carretero, l'identité nationale se construirait selon trois types d'« histoire »: l'histoire en tant que discipline académique, celle enseignée en contexte scolaire et une histoire « *de tous les jours* » (*Everyday History*), sorte de mémoire collective reprenant et diffusant des interprétations partagées au sujet du passé. La dernière section de l'ouvrage, intitulée *Collective Memories and Representations of Past and Future*, s'intéresse donc au concept de « *mémoire collective* » et au processus de construction des représentations sociales qui permettent, d'une part, d'interpréter le passé et, d'autre part, d'envisager l'avenir.

Les interventions de cet ouvrage s'accordent à reconnaître que l'histoire peut répondre à deux finalités opposées: à la fois la transmission de connaissances historiques – ou faudrait-il dire « *historiennes* », parce qu'elles recourent à la fois des contenus et des modes de pensée disciplinaires – et, d'autre part, la création d'une identité commune partagée. Cette dernière fonction, si elle répond à des besoins cognitifs d'appréhension et de catégorisation du monde, et à des besoins affectifs de sécurité et d'affiliation, n'est pas sans soulever des enjeux délicats de choix: l'histoire

doit-elle construire une appartenance nationale, au risque d'entretenir des représentations sociales et concepts spontanés qui ne permettent pas de penser la complexité des relations sociales passées et présentes? En tant que discipline scolaire, ne devrait-elle pas contribuer à la transformation des structures cognitives des élèves, ce que la fonction identitaire ne semble pas favoriser? Dans un contexte scolaire qui brasse une population aux identités multiples et diverses, une réflexion sur l'élaboration d'une appartenance non exclusive se fait pressante.

Alexia Panagiotounakos  
(Université de Genève)



**Matthieu Gilibert**, *Dans les coulisses de la diplomatie culturelle suisse. Objectifs, réseaux et réalisations (1938-1984)*, Neuchâtel: Alphil-Presses universitaires suisses, 2013, 630 pages.

**Thomas Kadelbach**, «*Swiss Made*», *Pro Helvetia et l'image de la Suisse à l'étranger (1945-1990)*, Neuchâtel: Alphil-Presses universitaires suisses, 2013, 585 pages.

**Pauline Milani**, *Le diplomate et l'artiste. Construction d'une politique culturelle suisse à l'étranger (1938-1985)*, Neuchâtel: Alphil-Presses universitaires suisses, 2013, 467 pages.

Ces trois thèses, qui éclairent le *soft power* suisse de 1938 à 1990, sont issues d'une recherche financée par le Fonds national suisse pour la recherche scientifique (FNS) et conduite par Claude Hauser, de l'Université de Fribourg, sur le thème des relations internationales de la Suisse. Elles tentent de renouveler l'étude de cette thématique sous l'angle de la diplomatie culturelle. Les auteurs analysent les échanges formels et informels que les États mobilisent dans leurs rapports multilatéraux comme un *soft power* (dans le sens de Joseph Nye, *Bound to Lead, the Changing Nature of American Power*, New York: Basic Books, 1999, pp. 31-32), un pouvoir d'influence qui implique une grande diversité d'acteurs et d'approches, tantôt contradictoires, complémentaires, synchroniques ou décalés. On peut néanmoins en dégager une géographie et une temporalité. Si la politique culturelle officielle de l'après-Seconde Guerre mondiale est marquée par la matrice de repli de la «*défense spirituelle*» ou du *Sonderfall* imaginaire, qui imprime les débuts de Pro Helvetia, créée en réponse au message de 1938 du conseiller fédéral Philipp Etter pour donner à la Suisse les moyens de maintenir et de faire connaître son patrimoine spirituel, elle évolue progressivement vers d'autres expressions. Ainsi, les années 1960 appellent à une remise en question de la politique culturelle. Le décalage entre la réalité suisse et les clichés que ses porte-voix institutionnels véhiculent fait l'objet de dénonciations croissantes. Pour éviter la confrontation, les œuvres critiques sont progressivement récupérées pour mettre en scène la capacité démocratique du pays à accepter le dissensus. Le rôle de Pro Helvetia est d'ailleurs profondément modifié dès 1965, lorsque ses membres prennent quelque distance par rapport aux autorités fédérales dans un élan de remise en cause du *Heimatschutz*. Enfin, les dernières décennies du XX<sup>e</sup> siècle sont marquées par une volonté de développer la présence de la Suisse dans le monde (Amérique latine, Asie, Afrique), un objectif peu pris en compte jusque-là. Cette dynamique d'expansion globale lui donne désormais l'occasion de montrer son action en faveur de l'aide au développement, ce qui vient palier une image écornée. L'évolution de la politique diplomatique helvétique, loin de l'image du *Sonderfall*, ne se distingue donc pas foncièrement des autres États.

Dans cette perspective, Matthieu Gillibert analyse les interdépendances entre la politique culturelle officielle de la Confédération et les enjeux économiques et politiques. Il éclaire les réseaux de relations culturelles avec la France, l'Allemagne, l'Italie et les États Unis, mais aussi l'Europe de l'Est, où l'auteur nous emmène dans

les méandres du Schweizerischer Aufklärungsdienst et de l'Ost-Institut, qui ressemblent à une « seconde séquence de la défense nationale » (p. 331), marquée par une action d'influence anticommuniste en coulisses. Cette stratégie s'appuie sur des réseaux d'intellectuels et des institutions officielles comme le Centre européen de la culture, dirigé par Denis de Rougemont. Pro Helvetia et le Département politique fédéral (DPF) se joignent au mouvement par quelques manifestations culturelles qui évoluent en fonction de la politique progressive de dégel des relations Est-Ouest. Quelques associations qui tentent d'organiser des relations avec l'URSS sont, quant à elles, fortement marginalisées.

Pauline Milani éclaire l'enjeu qu'a constitué la subvention d'une politique culturelle pour les intellectuels et les artistes, particulièrement à travers la « communauté de travail » (p. 49) Pro Helvetia. Après avoir retracé les origines politiques et sociales de ses membres, issus en majorité de l'élite conservatrice et dont certains montrent des affinités avec les régimes autoritaires du moment, elle reconstitue également celles des premiers attachés culturels qui inaugurent une nouvelle fonction diplomatique depuis l'après-guerre. Cette activité, principalement assurée par des figures intellectuelles, vise à reconstruire des liens multilatéraux dans un contexte de critiques face aux compromissions de la Suisse durant les hostilités. Cette politique s'accompagne d'une réorientation structurelle de Pro Helvetia, transformée en fondation en 1949 pour assurer une présence plus marquée à l'étranger. Mais l'équilibre entre liberté et contrainte est fragile, car Pro Helvetia, qui a un statut de droit public lui conférant une certaine autonomie, a cependant pour mission de servir la ligne politique officielle (p. 389). Ce tournant vers les relations extérieures se confirme la même année avec l'adhésion de la Suisse à l'Unesco, un outil majeur d'intégration internationale, et par la création, en 1985, d'une présence permanente à l'étranger, le Centre culturel suisse à Paris, où le protagonisme des artistes est élargi au risque de générer des épisodes polémiques.

Thomas Kadelbach se penche sur les représentations de la Suisse véhiculées par cette diplomatie culturelle en reconstituant diachroniquement les réseaux de construction et de diffusion de clichés sélectifs. Il nous livre une minutieuse enquête des médiateurs institutionnels, diplomatiques, économiques et privés qui se livrent à la production et à la diffusion d'ouvrages propagandistes, de séquences radiophoniques, de productions cinématographiques ou d'autres expressions artistiques censés traduire « l'esprit suisse ». Construisant l'icône d'une Suisse alpestre, humanitaire, terre d'accueil aux yeux du monde, ces derniers doivent réorienter leur stratégie

mise à mal par des attaques comme les ouvrages de Jean Ziegler, dont la forte médiatisation inquiète le DPF au cours des années 1970 (pp. 340-344), ou l'action d'artistes iconoclastes comme Ben Vautier qui présente son œuvre *La Suisse n'existe pas* au pavillon suisse de l'exposition universelle de Séville, créant la polémique jusqu'au Parlement.

Pour réaliser leur étude, les auteurs se sont attelés à dépouiller les archives de Pro Helvetia, un acteur majeur officiel du rayonnement suisse à l'étranger depuis 1939, qu'ils ont croisées avec des sources privées et celles d'autres acteurs du réseau institutionnel des relations culturelles comme le DPF, l'Office suisse d'expansion commerciale, l'Office central suisse du tourisme, des Sociétés littéraires et l'Unesco.

Leur travail donne à voir une politique culturelle qui oscille entre une dynamique lissante, instrumentalisant les productions artistiques pour promouvoir la nation, et des concessions faites aux œuvres dissensuelles qui montrent à l'étranger que la Suisse peut opportunément laisser une certaine latitude aux artistes. Mais, au-delà de cette riche analyse offrant aux enseignants de nouveaux outils de transmission d'histoire de la Suisse et de ses tentatives de connexion, il reste, comme le mentionne Matthieu Gillabert (p. 547), un problème majeur : celui de l'évaluation de l'impact du rayonnement helvétique issu de tous ces efforts de diplomatie culturelle. De même, ces recherches sur les mécanismes et les acteurs des échanges culturels mériteraient d'être complétées par l'étude de l'apport d'autres passeurs culturels comme les migrants qui, s'ils n'ont pas évolué dans les hautes sphères politiques, ont contribué à faire évoluer le regard porté de Suisse et sur la Suisse durant cette période historique. •

Mari Carmen Rodriguez  
(Université de Genève)

### **Femmes, syndicats, engagements**

Le volume 29, 2013, des *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier* (publié par l'Association pour l'étude du mouvement ouvrier (AEHMO) et les Éditions d'En bas, à Lausanne) consacre son dossier annuel au thème «*Femmes, syndicats, engagements*». Il fait ainsi écho au dossier du présent volume. Dirigé par Nelly Valsangiacomo et Carole Villiger, il part du constat que, «*si les contradictions entre le discours du mouvement ouvrier à l'égard des droits et des libertés des femmes et ses pratiques ont été dénoncées depuis longtemps, sur le plan de la militance en revanche, elles n'ont été étudiées que partiellement, notamment pour ce qui concerne la sphère syndicale*» (p. 7). Parmi d'autres contributions, la situation des femmes dans le syndicalisme horloger, l'engagement politique et associatif des immigrées italiennes de l'après-guerre ou le rôle des adhérentes au sein du Syndicat des mass media sont notamment étudiés. Le volume rend également compte de quelques ouvrages qui portent sur l'histoire de genre: le livre de Céline Schoeni, *Le travail féminin. Retour à l'ordre!* (Lausanne: Antipodes, 2012); celui de Martine Chaponnière et Sylvia Ricci Lempen, *Tu vois le genre?* (Lausanne: Éditions d'En bas/Genève: Fondation Émilie-Gourd, 2012); et celui de Michelle Perrot, *Mélancolie ouvrière. «Je suis entrée comme apprentie, j'avais alors douze ans», Lucie Baud, 1908* (Paris: Grasset, 2012).

### **Un livre et un témoignage de l'historien Marc Vuilleumier**

Vingt-deux articles de l'historien Marc Vuilleumier, spécialiste du mouvement ouvrier et du socialisme en Suisse et en Europe, ont été réunis dans l'ouvrage *Histoire et combats. Mouvement ouvrier et socialisme en Suisse. 1864-1960* (Lausanne/Genève: Éditions d'En bas/Collège du Travail, 2012). Beaucoup de ces textes étaient désormais presque introuvables et leur réunion dans ce volume donne à voir une approche critique de l'histoire sociale et fait en même temps connaître des aspects inédits du passé. Dans une longue introduction générale, l'auteur évoque son parcours et les conditions dans lesquelles il a développé une histoire à rebrousse-poil, en Suisse et ailleurs, en pleine guerre froide, à une époque et dans un domaine où l'accès aux sources n'allait pas de soi, loin s'en faut.

### **Une belle réflexion sur les mémoires de l'historien Philippe Joutard**

*Histoire et mémoires, conflits et alliance* (Paris: La Découverte, 2013) est un livre fort stimulant dans lequel l'historien Philippe Joutard ne cède pas aux simplifications dominantes à propos de l'histoire, des mémoires et de leurs interactions. L'auteur est en effet un pionnier de l'histoire orale, il en exprime la sensibilité et appelle de ses vœux «*une articulation beaucoup plus étroite avec la mémoire anthropologique que l'observation participante permet seule de saisir*» (p. 283). Et ce n'est sans doute pas un hasard si Philippe Joutard salue en particulier l'œuvre atypique d'un jeune historien, Ivan Jablonka (*Histoire des grands-parents que je n'ai pas eus. Une enquête*, Paris: Seuil, 2012), mêlant la subjectivité d'une quête personnelle et la rigueur du travail d'enquête. Ainsi, les mémoires et les quêtes de mémoires ne paraissent plus forcément tyranniques, elles peuvent aussi stimuler des acteurs de la construction d'une intelligibilité du passé.

### **De jeunes historiens s'en prennent à des mésusages du passé**

Dans le domaine de la vulgarisation de l'histoire, les raccourcis et l'idéologie la plus rétrograde s'invitent parfois dans des publications à succès. Parmi d'autres exemples, *Les historiens de garde*, un livre publié par de jeunes historiens (William Blanc, Aurore Chéry et Christophe Naudin, avec une préface de Nicolas Offenstadt) et sous-titré *De Lorànt Deutsch à Patrick Buisson, la résurgence du roman national* (Paris: Inculte, coll. Essai, 2013), s'en prennent à l'ouvrage *Le métronome*, l'ouvrage d'un comédien qui se présente comme passionné d'histoire, mais qui raconte un peu n'importe quoi. «*Non seulement il reprend tous les poncifs du roman national et des légendes noires contre-révolutionnaires, mais il franchit toutes les lignes rouges de la discipline en inventant des faits sous prétexte de relativisme de supermarché. Ne lui en déplaise, l'histoire n'est pas un mensonge en sursis, mais une découverte en progrès*», s'exclament les auteurs (p. 222) de ce petit livre bien utile; en effet, les publications à succès qui dédaignent la réalité historique fleurissent un peu partout et leur critique est nécessaire.

### **Comment on enseigne l'histoire en France ou en Allemagne**

Un récent numéro de la revue *Le Débat* consacré à l'enseignement de l'histoire (« Difficile enseignement de l'histoire », N° 175, mai-août 2013) se révèle très décevant, notamment parce qu'il ignore toute référence à la réflexion didactique. Une section intitulée « Chez nos voisins européens » fait toutefois exception, avec une contribution d'Antonio Brusa sur la situation italienne et un intéressant article de Rainer Bendick et Étienne François, « Allemagne: fédéralisme et compétences », qui invite à comparer sans a priori et dans leurs différences les traditions allemandes et françaises en matière de transmission scolaire de l'histoire. Un autre ouvrage travaille sur d'autres thèmes cette même comparaison qui pourrait peut-être s'appliquer aussi, dans une certaine mesure, à la Suisse romande et à la Suisse alémanique: Nathanaël Wallenhorst, *L'école en France et en Allemagne. Regard de lycéens, comparaison d'expériences scolaires*, Berne: Peter Lang, 2013).

### **De nouvelles études concernant l'histoire de l'éducation**

En juin 2012, l'Institut d'histoire de la Révolution française de la Sorbonne organisait une journée d'études sur le thème « Pédagogies, Utopies et Révolutions (1789-1848) » dont les actes sont désormais disponibles sur Internet [<http://lrf.revues.org>], consulté en juillet 2013). Il y est question de l'élémentation des savoirs et d'autres perspectives novatrices, ainsi que de quelques réalisations concrètes, mais aussi de la dynamique politique qui a fait échouer ces projets faute de moyens financiers, sauf pour les élites du siècle à venir.

La figure de Francisco Ferrer a été évoquée au moment du centenaire de son assassinat en 1909. Mais l'ouvrage que Sylvain Wagnon lui consacre (*Francisco Ferrer, une éducation libertaire en héritage*, Lyon: Atelier de création libertaire, 2013) se révèle fort utile pour nous rappeler la dimension politique de l'œuvre du pédagogue catalan. « Une des difficultés pour comprendre Ferrer, souligne-t-il, est sa présence au sein de plusieurs histoires et courants de pensée » (p. 7). Mais c'est aussi l'un des grands intérêts du personnage. Martyr du catholicisme rétrograde, il est devenu un mythe. Cela rend d'autant plus nécessaire un retour à son œuvre et à ses projets. Et il faut saluer le fait que cet ouvrage nous propose enfin une traduction française de qualité du texte de référence de Francisco Ferrer, *L'École moderne*.

Enfin, signalons l'ouvrage qu'Olivier Loubes consacre à *Jean Zay* (Paris: Armand Colin, 2012), le très jeune ministre de l'Éducation nationale du Front populaire. Ce républicain a été victime de la Milice en 1944, après avoir été longtemps emprisonné. Son œuvre et ses réalisations méritaient véritablement d'être présentées et mieux connues, même s'il ne va pas de soi de percevoir sans penser à sa fin tragique l'action ministérielle pourtant très foisonnante de celui dont on lit d'emblée ou presque la lettre révoltée adressée à ses proches au lendemain de sa condamnation par un Tribunal militaire du régime de Vichy (p. 15). •

## Résumés en allemand des principaux articles

**Diese Zusammenfassungen wurden  
von Béatrice Ziegler (BZ)  
und Markus Furrer (MF) übersetzt.**

### **Valérie Opériol, *Geschlecht in der Geschichte: die Konstruktion des Weiblichen und des Männlichen***

Das thematische Dossier der Nummer 13 von *Le cartable de Clio* präsentiert die Reflexion zu «*Geschlecht in der Geschichte*» vor, die im Rahmen der Weiterbildungsveranstaltung vom Mai 2013 in Genf geleistet worden ist. Auf der Schnittstelle einer wichtigen historiographischen Entwicklung, einer starken sozialen Herausforderung, von institutionellen Vorschlägen oder Forderungen und neuer curriculärer Festschreibungen fordern einige Faktoren die Lehrpersonen heraus, die Geschichte von Frauen und Männer und die Geschlechtergeschichte in der Schule zu thematisieren. Auch wenn die schulische Geschichte noch immer vor allem männliche Inhalte transportiert, auch wenn die Geschlechtergeschichte noch nicht Eingang gefunden hat, gibt es doch Zeichen eines gewissen Wandels. Die Thematik, die eine heikle ist, wird in einem sozialen Kontext, in einer mediatisierten Öffentlichkeit und in einer fragilen Situation der Schule, die alle von Unsicherheit geprägt sind. Ausserdem reagiert die aufgeworfene Themenstellung auch als Echo auf grundsätzliche persönliche und intime Fragen bei den Schülerinnen und Schülern.

In diesem Feld wird über die Besonderheiten der didaktischen Gegenstände und die Zielsetzungen der schulischen Geschichte nachgedacht, die mit Themen zu Geschlecht bearbeitet werden können. Tatsächlich scheinen diese dank ihrer kritischen Dimension speziell geeignet, um das historische Denken von Schülerinnen und Schülern anzuregen. Die theoretischen Beiträge dieser Zugänge können, in unseren Augen, in die Wissenslemente integriert werden, die die didaktischen Grundlagen der Disziplin bilden. BZ

### **Françoise Thébaud, *Die Demokratie in Frankreich im 20. Jahrhundert***

Dieser Artikel soll zum besseren Verständnis französischer Demokratie und politischer Kultur beitragen. Die Republik war lange Zeit männlich und schloss die Frauen vom Staat (und nicht der Nation) aus, bis 1944 nach einem langen Kampf der Suffragettenbewegung die Frauen das Wahlrecht erhielten. Auch danach gestaltete sich deren Einbezug in das politische Leben als schwierig, so

wurde Frankreich bezüglich der Vertretung von Frauen im Parlament bis in die 1990er Jahre in den hinteren Rängen demokratischer Staaten eingeordnet. Die Unterrepräsentation führte zur Forderung nach Parität in der Politik, wie der Beitrag die 10 Jahre der Diskussion und des Kampfs beschreibt, die 1999 in eine entsprechendes Gesetz mündeten. Françoise Thébaud verfolgt auch das Wahlverhalten der Franzosen seit der Befreiung. MF

### **Anne-Françoise Praz et Stéphanie Lachat, *Stereotypien befragen: die geschlechtliche Arbeitsteilung (19.-20. Jh.) Einige Hinweise für den Unterricht***

Die Geschichte der geschlechtlichen Arbeitsteilung ist ein ideales Thema, mit dem Schülerinnen und Schüler verständlich gemacht werden kann, in welchem Ausmass Geschlechterunterschiede eine soziale Konstruktion sind. Die Industrialisierung hat die bürgerlichen Frauen zunehmend von der wirtschaftlichen Tätigkeit ausgeschlossen, wobei die Orte der Arbeit und des privaten Lebens getrennt wurden. Aber dieses Modell von Ernährer und Hausfrau ist zeitlich und räumlich beschränkt und hat sich nicht einheitlich in den unterschiedlichen Schichten der Bevölkerung verbreitet; vielmehr ist es eher das Ideal der doppelten Tätigkeit, in welchem die Arbeiterinnen sowohl Werkstätige als auch Hausfrauen sind, das die soziale Schichten nach oben durchlaufen hat. Dieser Beitrag zeigt so die Interaktion von Geschlecht und Klasse in der Herausbildung von sozialen Identitäten. BZ

### **Alexandra Oeser, *Geschlecht in Familien- geschichten oder die Konstruktion von Geschichte in Familien***

Der Artikel thematisiert die Konstruktion einer geschlechtersensiblen Geschichte der Nazi-Vergangenheit in deutschen Familien. Es werden dabei, in einer französisch-deutschen vergleichenden Perspektive, gleichzeitig soziologische und anthropologische Studien zur Familienerinnerung und die Historiographie über den Nationalsozialismus befragt. Gestützt auf eine Studie zur Überlieferung des Nationalsozialismus in Deutschland zeigt der Aufsatz, dass, indem Geschlechterstereotypen wirksam werden, die Verantwortung für die Kriegsverbrechen den Männern zugeordnet wird, während die Frauen als Handelnde in der Geschichte vergessen gehen. Demnach sehen die Studien zur Familienerinnerung in Deutschland Männer als Hauptakteure – was wiederum französische Aussagen in Frage stellt, die die weiblichen Teile der

Familie als Erinnerungsträgerinnen sehen. Im Text wird die Heuristik eines vergleichenden französisch-deutschen Ansatzes gezeigt, die die nationalen Fragestellungen der Forschung, die von Geschlechterstereotypen beeinflusst sind, zur Diskussion stellt. *BZ*

**André Rauch, *Der Militär, der Sportler und der Vater***

Die Französische Revolution brachte neue Repräsentationen von Frauen und Männern hervor. So tauchen drei Figuren auf, die für Männlichkeit beispielhaft sind: der Militär, der Sportler und der Vater. Mit der Wehrpflicht wird im 19. Jahrhundert bis hin zum Ersten Weltkrieg der Soldat zum Zeichen von Männlichkeit. In seiner Uniform dargestellt sieht man im Kriegshelden die Erfahrung von Gefahr, die Nähe zum Tod, zur Verwundung. Das Ehrgefühl, der Mut und die Kameradschaft im Alltagsleben charakterisieren das männliche Ideal. In Friedenszeiten sind es die berühmten Sportler, die männliche Helden werden. Was die Figur des Vaters betrifft, kennt sie im 20. Jahrhundert eine wichtige Entwicklung: die Definition von Vaterschaft ändert sich, die Ausübung von väterlicher Gewalt wird gezügelt, das Interesse am Kind gewinnt beträchtlich an Bedeutung, das Familienleben demokratisiert sich. *BZ*

**Michelle Zancarini-Fournel, *Fantasien, Bilder und Realitäten – ihr Schleier und die Enthüllung. Beispiele aus Frankreich und der Schweiz***

Der Beitrag befasst sich mit Darstellungen des weiblichen Körpers, verschleiert und enthüllt, in der Ikonographie der kolonialen und postkolonialen Geschichte Frankreichs. Diese Bilder veranschaulichen die Art und Weise mit denen koloniale Fantasien und Repräsentationen auf der Basis einer Hierarchie zwischen den Rassen gebildet worden sind. Diese Reflexion schafft auch den historischen Bezug zur aktuellen Debatte über das islamische Kopftuch und verweist auf die kollektive Besessenheit Europas gegenüber dem Islam. Auf der Basis eines vergleichenden Ansatzes zwischen Frankreich und der Schweiz werden Plakate gegen die muslimische Einwanderung der UDC und des Front National analysiert und es wird gezeigt, wie der Status der Frau im Islam zum Zweck einer exkludierenden Identitätsbildung politisch instrumentalisiert wird. *MF*

**Florence Tamagne, *Die Geschichte der Homosexualität in Europa und den USA im 19 und 20. Jahrhundert schreiben***

Der Artikel zeichnet die Geschichte der Homosexualität nach, deren Definition sich entlang von Typen von Praxen, der Aufnahme in ein Genre und der sexuelle Rolle entwickelt. Er zeigt die Unterdrückung und den medizinischen Diskurs, die verschiedene Formen je nach Epochen und Kontexten annahmen. Angesichts dieser Homophobie, die im Nationalsozialismus kulminiert, entwickelt sich eine Subkultur und militante Bewegung, die in die Forderungen nach einer homosexuellen Befreiung und der Entkriminalisierung in den 1970er Jahren mündet. Bis heute wird gegen Diskriminierung, Unsichtbarkeit und die Aufwertung der heterosexuellen Norm gekämpft. *MF*

**Isabelle Collet, *Ausserordentliche Frauen können nur Ausnahmen sein!***

***Der Ausschluss von Frauen aus der wissenschaftlichen Aktivität***

Das Geschlechtersystem regelt den Zugang zu den Wissenschaften und zur Technik, indem es ihn den Männern reserviert. Diese Ungleichheiten werden durch die Ausbildung von Mädchen auf der Sek-Stufe fortgeschrieben, die eine vergeschlechte Teilung des Wissens vornimmt. Dennoch gab es in allen Zeiten herausragende Frauen der Wissenschaft, die aber Ausnahmen blieben. Der Beitrag zeichnet den Werdegang dreier dieser Frauen, die sich der wissenschaftlichen Forschung gewidmet und Herausragendes geleistet haben, aber weder akzeptiert noch anerkannt worden sind. Diese Biographien zeigen die Art, wie die Repräsentationen die Unvereinbarkeit von Frauen und Wissenschaft befördern. *BZ*

**Youri Volokhine, *Mumien, Pyramiden, und danach? Neue Wege für eine Annäherung an das alte Ägypten im schulischen Kontext***

Der schulische Umgang mit dem alten Ägypten hat gewisse Analogien mit einer von einer Tourismusagentur organisierten, im Sturmlauf absolvierten Reise ins Tal des Niles: nicht nur deshalb, weil die dafür aufgewendete Zeit angesichts einer Kultur, die während dreier Jahrtausende Bestand hatte – davon soll hier nicht die Rede sein –, sondern vielmehr, weil die Schwerpunkte des Besuchs oft vorgeprägt sind und sich in den unabwendbaren Grenzen dessen errichten, was bereits die Griechen in Erstaunen versetzte und verblüffte. Wie wenn Ägypten nur gut wäre, Neugier zu wecken, mehr als Interesse! In diesem Beitrag werden einige

Vorschläge gemacht, diesen obligaten Durchlauf des Lehrplans in einer problematisierenden Art und Weise zu erneuern. *BZ*

**Julia Poyet, *Die Definition des Zeitkonzepts mit Blick auf seine Vermittlung im ersten Zyklus der Primarschule in Quebec***

Dieser Aufsatz schlägt eine Definition von Zeit vor, die auf das Programm des Bereichs des sozialen Universums im ersten Zyklus der Primarschule von Quebec ausgerichtet ist. Dafür stützen sich die Ausführungen auf eine Synthese von Reflexionsarbeiten, die früher unternommen wurden, während sie das Ganze des Primarcurriculums im Bereich des sozialen Universums in den Blick nehmen, soweit es die zeitliche Perspektive behandelt. Es wird dabei die Peilrichtung des Ausbildungsprogramms des ersten Zyklus analysiert, um das Ziel Kompetenzorientierung in diesem Zyklus zu präzisieren. Am Ende dieser Vorgehensweise kann den Lehrpersonen des ersten Zyklus auf die folgende Frage geantwortet werden: Welches ist die Zeit, die ich meinen Schülerinnen und Schülern vermitteln soll? *BZ*

**Aurélie Rodes, *Ein Jahrhundert von Unterrichtslektionen über die Eroberung von Gallien auf der Grundlage von Heften französischer Schülerinnen und Schüler***

Schülerhefte sind speziell interessante Zeugen der Geschichte des Geschichtsunterrichts. Wenig untersucht und weniger gesammelt als Schulbücher, geben sie eine exaktere, wenn auch partiellere Idee davon, was in den Unterrichtslektionen unterrichtet wurde. Die vorliegende Untersuchung basiert auf den Seiten zum Eroberung von Gallien in ca. fünfzig Schülerheften von 1880 bis heute. Sie hat zum einen zu zeigen erlaubt, dass die jeweils gegenwärtigen Ereignisse die Art, vergangene Sachverhalte darzustellen, beeinflussen. Zum andern erwies sich, dass die Eroberung Galliens durch Rom aus langer Sicht als die Zivilisation fördernd und gute Wirkungen zeitigend dargestellt wurde. Die Identitätsaspekte, die mit dem Geschichtsunterricht verbunden sind, können teilweise verständlich machen, dass das Ereignis in dieser Weise dargestellt worden ist, da es als Gründungsereignis der französischen Nationalgeschichte angesehen wird. *BZ*

**Charles Heimberg, *Eine Allegorie tritt ins Klassenzimmer. Die Figur der Gerechtigkeit mit verbundenen Augen***

Die allegorische Figur der Gerechtigkeit mit verbundenen Augen findet sich besonders auf Brunnen

der Gerechtigkeit. Einige davon befinden sich in der Schweiz und die meisten davon sind im ehemaligen Reich Karls V. zu finden. Die Darstellung illustriert vorerst die Blindheit der Gerechtigkeit, sie verfolgt aber ein anderes Ziel: Sie zeigt, dass Gerechtigkeit für alle gleich ist und diese lässt sich nicht durch Verlockungen beeinflussen. Die Thematik, die uns über den Begriff der Gerechtigkeit nachdenken lässt, ist sowohl Thema des Geschichtsunterrichts wie auch der Politischen Bildung. *MF*

**Sylvain Wagnon und Hélène André, *Der Film, ein pädagogisches Werkzeug im Dienst der Bildungsgeschichte?***

Der Film, patrimonialer Gegenstand seit dem Auftreten des Diapositivs in den 1960er Jahren und den Computermedien seit den 1980er Jahren, bietet durch seine chronologische Begrenzung Zugang und Möglichkeit, Perspektiven zahlreicher aktueller Debatten auszulegen, die die Medienpädagogik und die Bereitstellung neuer unterstützender Massnahmen im Bildungsbereich betreffen. Unsere Studie stützt sich auf eine Auswahl an Filmen, um die Geschichte dieses pädagogischen Instruments aufzugreifen. In gleicher Weise wie die offiziellen Texte oder die Schulbücher mit ihren eigenen Charakteristiken, erlauben uns auch die Filmstreifen, den Akzent auf die notwendige Geschichte der pädagogischen Praxis werfen zu können, um darüber nachzudenken, was man unterrichtet und wie man unterrichtet. *MF*

**Federico Ferretti, *Geographie, libertäre Bildung und die Einrichtung der öffentlichen Schule zwischen dem 19. und 20. Jahrhundert: einige Anhaltspunkte für die Forschung***

Zwischen dem 19. und 20. Jahrhundert war die Schweiz eines der wichtigsten Laboratorien für pädagogische Ideen, inspiriert von Rousseau und Pestalozzi, welche das zeitgenössische öffentliche Bildungswesen europaweit beeinflusst haben. Dabei spielte ein Netzwerk schweizerischer Akteure aus dem Land sowie ausserhalb lebend eine bis anhin wenig erfasste, aber entscheidende Rolle, die an der Bewegung einer libertär ausgerichteten Pädagogik und Volksbildung teilnahmen. Unter ihnen half eine Gruppe von Geographen, die Idee der libertären Pädagogik zu schmieden: Élisée Reclus, Pierre Kropotkine und ihre Genfer Mitarbeiter, Charles Perron, Animateur am Kartographischen Museum der Stadt Genf sowie Autoren der ersten Pamphleten für eine populäre, säkulare und nicht-autoritäre Bildung. *MF*

# AUX ÉDITIONS ANTIPODES

CATALOGUE COMPLET SUR [WWW.ANTIPODES.CH](http://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.

N° 13, 2013. Dossier Le genre en histoire. La construction du féminin et du masculin.

## NOUVELLES QUESTIONS FÉMINISTES

Vol. 31/1, 2012, *Homophobie*.

Vol. 31/2, 2012, *Métiers de service*.

Vol. 32/1, 2013, *Violences contre les femmes*.

## EXISTENCES ET SOCIÉTÉ

Agnese Fidecaro, Stéphanie Lachat (éds), *Profession: créatrice. La place des femmes dans le champ artistique*, 2007.

Marylène Lieber, Ellen Hertz et Janine Dahinden (dir.), « Cachez ce travail que je ne saurais voir. » *Ethnographies du travail du sexe*, 2010.

## GRHIC

Alain Clavien, *Grandeurs et misères de la presse politique. Le match Gazette de Lausanne – Journal de Genève*, 2010.

## HISTOIRE

Sandro Cattacin, Morena La Barba, Michel Oris et Christian Stohr (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.

Jean-Pierre Tabin et Carola Togni, *L'assurance chômage en Suisse. Une sociohistoire (1924-1982)*, 2013.

## 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

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

Stéphanie Chouleur, *Les fêtes du peuple jurassien. Films amateurs et séparatistes (1949-1982)*, 2013.

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 2013

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 six rubriques :

- Éditorial
- Actualité de l'histoire
- Usages publics de l'histoire
- Didactiques de l'histoire
- Histoire de l'enseignement
- Annonces, comptes rendus et notes de lecture

Le dossier central de ce 13<sup>e</sup> numéro du *Cartable de Clio* propose une réflexion sur le genre en histoire. Au croisement d'un développement historiographique important, d'une demande sociale forte, de propositions ou d'injonctions institutionnelles, un certain nombre de facteurs incitent les enseignant-e-s à faire entrer l'histoire des femmes et du genre à l'école. Si l'histoire scolaire a encore des contenus principalement masculins, si la perspective de genre n'est pas encore devenue un objet d'enseignement, quelques signes de changement se laissent toutefois percevoir. Or, la question, délicate, est prise dans un contexte social, médiatique et scolaire agité; elle fait en outre écho à de profonds questionnements chez les élèves, personnels et intimes.

La spécificité des objectifs didactiques et des finalités de l'histoire scolaire que les thématiques de genre peuvent viser est interrogée dans ce volume. En effet, en raison de leur dimension critique, elles semblent particulièrement opérantes pour exercer la pensée historique des élèves.

*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 010875