

Le
cartable
de

Clio

Revue suisse
sur les didactiques de l'histoire
GDH

n° 11 [2011]

Le
cartable
de

Clio

Revue suisse
sur les didactiques
de l'histoire
GDH

11 [2011]

Éditions Antipodes

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

Comité de rédaction

- François Audigier, Université de Genève
- Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg
- Nadine Fink, Université de Genève
- Markus Furrer, Haute École pédagogique de Suisse centrale, Lucerne, et Université de Fribourg
- Charles Heimberg, Université de Genève
- Valérie Opériol, Université de Genève et Collège de Candolle
- Manolo Pellegrini, Lycée cantonal de Bellinzone
- Mari Carmen Rodríguez, Université de Genève
- Rosario Talarico, Lycée cantonal de Lugano 1 et Groupe d'experts pour l'enseignement de l'histoire dans les écoles moyennes tessinoises
- Béatrice Ziegler, Haute École pédagogique de la Suisse nord-occidentale, Aarau

Coordinateur

- Charles Heimberg, Université de Genève

Webmaster

- Jean Cuénot, Gymnase de Chamblandes et HEP-Valais

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

Comité de lecture et réseau international de correspondants

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

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



Mise en page: Claudine Daulte, www.mise-en-page.ch

Correction: Luce Jaccard

© Éditions Antipodes

Case postale 100, 1000 Lausanne 7, Suisse, www.antipodes.ch – editions@antipodes.ch
ISBN: 978-2-88901-065-3

SOMMAIRE DU N° 11/2011

Éditorial

Histoire, école et société, il y a encore à débattre! 9

Charles Heimberg, Université de Genève

Einige Bemerkungen zum *Plan d'études romand* hinsichtlich
der inhaltliche Geschichte und politische Bildung (traduit par Béatrice Ziegler) 10

Béatrice Ziegler, Haute École pédagogique du Nord-Ouest de la Suisse, Aarau

L'éducation à la citoyenneté dans le LP21 (plan d'études suisse alémanique)
(traduit par Nadine Fink) 14

Dossier Musées, histoire et mémoires

Charles Heimberg et Mari Carmen Rodríguez, Université de Genève

Musées, histoire et mémoires. En guise d'introduction 21

Yannis Thanassekos, Université libre de Bruxelles

Pluralité de mémoires, pluralité de musées 24

Julien Mary et Frédéric Rousseau, Université de Montpellier

Visiter des musées d'histoire des conflits contemporains.
Premiers éléments pour une muséo-histoire 33

Mari Carmen Rodríguez, Université de Genève

Tourismes mémoriels et espaces muséifiés 44

Alain Battégay, LAMES, Université de Provence

et Centre Max Weber, Lyon et Saint-Étienne
Espaces muséaux entre vitrine et paysage mémoriel et historique.
L'expérience du réseau Memorha et le redéploiement des mémoires
et de l'histoire de la Résistance et de la guerre (1939-1945) en région Rhône-Alpes 58

Geneviève Erramuzpé, Maison d'Izieu

Présentation de la Maison d'Izieu, mémorial des enfants juifs exterminés 72

Philippe Hanus, Université de Grenoble 2

Clio au pays des terroirs...
La Seconde Guerre mondiale dans le Parc naturel du Vercors 80

Philippe Olivera , Crid 14-18 «Marne 14-18» à Suippes: la réalisation d'un «musée» local du front (2005-2007)	91
Sabrina Moisan , Centre commémoratif de l'Holocauste à Montréal Naviguer entre mémoire, histoire et éducation. Le périple d'un musée d'histoire de l'Holocauste au Québec	101
Christophe Mauron , Musée gruérien Le nouveau Musée gruérien. Une région dans le miroir de son patrimoine	109
La nouvelle exposition sur l'histoire nationale au Landesmuseum de Zurich. Entretien avec Erika Hebeisen (Julia Thyroff) (traduit par Nadine Fink)	113
Charles Heimberg , Université de Genève Musées, histoire et mémoires, avec des élèves	119
Actualité de l'histoire	
Daniela Delmenico , Université de Lausanne Étudier l'émigration du point de vue de ceux qui l'ont vécue: une analyse de lettres de migrants (présenté et traduit par Charles Heimberg)	135
Usages publics de l'histoire	
Nadine Fink , Université de Genève La pensée historique à l'épreuve des nouveaux «récits nationaux»: enjeux et défis pour l'enseignement de l'histoire de la Suisse	145
Pierre-Philippe Bugnard , Université de Fribourg Faut-il confiner le grand public à l'écume des vagues de l'histoire? Le cas de <i>L'histoire de la Suisse pour les nuls</i>	153
Didactiques de l'histoire	
Charles Heimberg , Université de Genève Quelles sont les pratiques enseignantes et que dit la recherche? Introduction à un état des lieux de la didactique de l'histoire	169
Joan Pagès i Blanch , Université autonome de Barcelone Quelle est la place de l'identité nationale dans les apprentissages des élèves en histoire? (traduit par François Audigier)	174
Béatrice Ziegler , Haute École pédagogique du Nord-Ouest de la Suisse Le récit d'une histoire de la Suisse et les manuels les plus récents	182

Pierre-Philippe Bugnard , Université de Fribourg La problématisation en histoire enseignée	189
Mostafa Hassani Idrissi , Université Mohamed V de Rabat Un état des lieux de la didactique de l'histoire. Quelles sont les pratiques enseignantes et que dit la recherche? Le cas du Maroc	204
Antonio Brusa , Université de Bari Les didactiques difficiles. Événements du passé lointain et du temps présent (traduit par Charles Heimberg)	211
Nicole Tutiaux-Guillon , IUFM. Université d'Artois, Arras et Université de Lille 3 Quelle place pour les questions socialement vives et/ou controversées en histoire?	225
François Audigier , Université de Genève Regards personnels sur une journée d'échanges et quelques thèmes de débat	235
Sébastien Ledoux , Paris I, Centre d'histoire sociale du XX ^e siècle L'esclavage, objet scolaire polysémique	241
Citoyenneté à l'école Comment transmettre les passés traumatiques? Pour quels effets démocratiques?	251
Yannis Thanassekos , Université libre de Bruxelles Auschwitz. Connaissance du passé et critique du présent	252
Benoît Falaize , Université de Cergy-Pontoise et IUFM de Versailles Quel enseignement de la Shoah dans le cadre du curriculum français?	258
Monique Eckmann , Haute École de travail social, HES-SO et Charles Heimberg , Université de Genève Une recherche autour de la transmission de la destruction des Juifs d'Europe	263
Histoire de l'enseignement Marguerite Figeac-Monthus , Université de Bordeaux Les plans d'éducation français des XVIII ^e et XIX ^e siècles: une source originale pour une approche des disciplines?	269
Un nouveau site web: «Entre mémoire et histoire: le patrimoine aquitain de l'éducation»	279
Comptes rendus, annonces et résumés en allemand	283

Le cartable de Clio

Éditorial

Histoire, école et société, il y a encore à débattre!

Ce onzième volume du *Cartable de Clio* consacre son dossier central au thème des musées d'histoire et de mémoire. Il interroge les mises en musée du passé du point de vue de leurs constructions narratives et de leurs finalités. Par là, il s'intéresse à une présence du passé dans l'espace public qui est à la fois largement destinée aux publics scolaires et le signe de tout ce que les élèves peuvent potentiellement apprendre en dehors de l'école.

Un autre dossier de ce volume, qui fait suite à une journée d'études sur la didactique de l'histoire, propose un état de la question à ce propos, autour des thèmes des identités, de la problématisation de l'histoire scolaire et des questions socialement vives.

On sait combien la transmission de l'histoire interagit avec une éducation à la citoyenneté. C'est la raison pour laquelle notre

rubrique sur l'éducation à la citoyenneté aborde pour sa part la question de la transmission du passé traumatique et de ses effets démocratiques attendus ou éventuels.

Mais nous ouvrons tout d'abord ce volume par un regard croisé sur des préoccupations relatives à cette éducation à la citoyenneté dans le cadre des deux plans d'études régionaux, francophone et germanophone, que les cantons suisses sont en train d'élaborer et d'introduire. Par-delà leurs différences, ils suscitent en effet l'un et l'autre bien des inquiétudes sur la manière dont ils prennent en compte une dimension du projet de formation, la citoyenneté, qui est d'une grande importance pour préparer la société de demain. Ils sont publiés chacun dans l'autre langue, le texte original étant disponible sur le site [www.didactique-histoire.net]. •

La rédaction

Einige Bemerkungen zum *Plan d'études romand* hinsichtlich der Inhalte Geschichte und politische Bildung

Charles Heimberg (Universität Genf)

Der neue Lehrplan (*Plan d'études romand*, hier PER) ist für das Schuljahr 2011 in Kraft getreten. Er ist das Resultat eines langen Prozesses, der mit den Diskussionen um das vorangegangene Projekt eines Rahmenlehrplanes (PECARO) begonnen hatte.

Es werden hier die durchaus diskussionswürdigen Bedingungen der Erarbeitung dieses Lehrplans nicht kommentiert. Die Redaktion von *Le Cartable de Clio* hatte diesbezüglich bei einer zwischenzeitlichen Vernehmlassung lebhaft Vorbehalte angemeldet und aufgefördert, das Werk hinsichtlich Geschichte und Politische Bildung zu überarbeiten¹. Darin wurden damals die folgenden Schlussfolgerungen gezogen:

« Was die Geistes- und Sozialwissenschaften anbelangt, benötigten die Lerngegenstände und die Elemente des PER in Geschichte und Politische Bildung eine ernsthafte Überarbeitung, auch wenn sie eine interessante Arbeitsgrundlage darstellen. Die vorgeschlagenen Progressionen sind für die Geschichte nicht überzeugend. Sie sollten überarbeitet und ergänzt werden. Zudem ist die Tatsache, dass zwei Anforderungsniveaus in Abhängigkeit des schulischen Niveaus der Lernenden formuliert sind, ist in einer Demokratie schockierend; sie sollten verschwinden. Schliesslich

sollten auch die Progressionen und Anforderungen in der Politischen Bildung grundlegend überarbeitet werden. »

Diese Vorschläge wurden für die Geschichte und ihre Lernprozesse teilweise berücksichtigt, unglücklicherweise wesentlich weniger für die Politische Bildung. Daraus erklären sich die Unterschiede in den folgenden Aussagen, mit denen die Perspektiven der Anwendung des PER kommentiert werden.

Allgemeiner Kommentar

Im Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften entwickelt der PER ehrgeizige allgemeine Ziele, die den Beiträgen und den spezifischen Perspektiven auf die Welt von Geschichte und Geographie Rechnung tragen. Bezüglich Geschichte werden die Lehrkräfte wesentliche Elemente des Denkens und der organisierenden Prinzipien des Fragens der schulischen Geschichte finden, auch wenn die Formulierungen nicht immer ideal sind. Andererseits riskiert die Tatsache, dass man diese Elemente in Form von inhaltlichen Angaben zu konkretisieren suchte (die ausserdem für die ersten beiden Zyklen verbindlich sind), die gesamte Stossrichtung zu unterlaufen: es entsteht eine Art Programm, das den Lehrplan quasi ersetzt. Dies ist im Übrigen generell die Dynamik des PER: ein anfängliches Bekenntnis zu ehrgeizigen Zielen

1. Vgl. die Stellungnahme vom 28. November 2008 auf www.didactique-histoire.net/IMG/pdf/PERhistoirecitoyennete.position.red.CClio.28.11.08.pdf.

verwandelt sich mit der Konkretisierung und den Studentafeln zum Gegenteil der eigenen Zielsetzungen.

Der problematischste Aspekt des PER besteht in der Existenz eines Feldes der Allgemeinbildung, das rund um den deklarierten Willen der Vermittlung von Werten kreist, der bereits 2004 in eine Deklaration der Erziehungsdirektorenkonferenz mündete. Das Feld war konkretisiert durch eine Liste von Themen mit folgenden Bezeichnungen: ICT, Gesundheit und Wohlergehen, Wahl und persönliche Projekte, Interdependenzen (Soziales, Wirtschaft, Umwelt), Zusammenleben und Demokratielernen. Kein Zweifel, dass mit diesen Bezeichnungen diese «Erziehungen zu...» gemeint sind (Medienerziehung, berufliche Orientierung, nachhaltigen Erziehung oder politische Bildung), die aus gesellschaftlichen Herausforderungen hervorgehen und bei denen zu fragen ist, in welcher Weise die Herauslösung aus den disziplinären Zusammenhängen, mit denen sie korrespondieren, sinnvoll ist. Zwar sieht der PER explizit vor, sie auch in gewissen dieser disziplinären Domänen zu entwickeln. Der Fall der Politischen Bildung zeigt und jedenfalls die Risiken dieser Anordnung, indem der Bezug zu den disziplinären Perspektiven, die Einsichten produzieren könnten, ungenügend entwickelt.

Was die Geschichte anbelangt, präsentiert sich die diachrone Entwicklung dessen, was den Schülerinnen und Schülern während ihrer Schulzeit vorgeführt werden soll, in diskutabler Weise. Im ersten Zyklus wird die Geschichte tatsächlich durch die Einführung in die Domäne «Beziehung Mensch-Zeit» eingeführt als Fach, das «*die zeitliche Strukturierung entwickelt durch die Aktivitäten der Wahrnehmung, der Bezeichnung, der Wiedergabe oder der Beschreibung*»; in der Folge im zweiten Zyklus «trägt die Strukturierung der Zeit an die Epochen von der Prähistorie bis heute das historische Fragen heran und die Arbeit mit Dokumenten wird häufiger. Es wird vor allem das Alltagsleben und die gesellschaftliche

Organisation behandelt.» Schliesslich «*werden im 3. Zyklus die gleichen Epochen angegangen, aber indem die Gesellschaften grundsätzlicher mithilfe von elaborierteren Analysekonzepten und -kategorien betrachtet werden. Ausserdem ermöglicht nun bei Heranwachsenden die Entwicklung des Abstraktionsvermögens und des kritischen Urteils eine vertiefte Arbeit zu Fragen der Überreste und der Erinnerung, der Mythen und der historischen Realitäten.*»

Ist das historische Lernen tatsächlich und vor allem ein Prozess der Strukturierung von Zeit? Und sollte dies der Fall sein, ist eine solche Strukturierung den jüngsten Schülerinnen und Schülern wirklich zugänglich? Muss andererseits gewartet werden, bis die Schülerinnen und Schüler Jugendliche geworden sind, um sie zu Überresten, zu Erinnerung, zum Unterschied zwischen Mythos und Realität arbeiten zu lassen? Die Antworten auf diese Fragen sind komplex. Aber die Rekonstruktion der Gegenwart in der Vergangenheit, von Gesellschaften, in welchen Männer und Frauen in Bedingungen lebten, die von den unsrigen sehr verschieden sind, geht ganz gewiss vor. Glücklicherweise hat die Formulierung des Lehrplans nicht so karikierenden Charakter wie diese Einleitung. Man spricht darin zum Beispiel ab dem ersten Zyklus und während der ganzen Ausbildungszeit der Schülerinnen und Schüler von Überresten der Vergangenheit, aber auch von der Unterscheidung von Legenden und Fakten.

Wir geben uns im Folgenden zufrieden mit zwei zentralen Problemen, die sich im PER stellen.

Zur Geschichte und die grundlegenden Anforderungen

Die Erwähnung von unterschiedlichen Anforderungen in Funktion des Niveaus der Schülerinnen und Schüler ist überhaupt nicht akzeptabel in einer Demokratie, was die schulische Geschichte betrifft. Eine detaillierte Analyse der Inhalte, die die zwei Niveaus im

3. Zyklus (am Ende der obligatorischen Schulzeit) unterscheiden sollen, zeigt dies. So sollen alle Schülerinnen und Schüler Überreste der Vergangenheit wahrnehmen können, während nur die Besten von ihnen *«Hypothesen formulieren sollen über die Verwendung der Vergangenheit heute»*; während alle Schülerinnen und Schüler Quellen erkennen und präsentieren sollen, werden nur gewisse sie auch analysieren; dasselbe gilt für die dokumentarischen und fiktionalen Repräsentationen, deren Kritik den besten Schülerinnen und Schülern vorbehalten bleibt; in gleicher Weise wären diese die Einzigen, die die Unterschiede zwischen einer Verpflichtung zu gedenken und der Auseinandersetzung mit dem Gedenken, was ihre Kameraden zu einen stärker angeleiteten Zugang verurteilen würde; oder sich zufrieden zu geben mit den grossen Epochen ohne die Gelegenheit zu haben, ein gleiches Ereignis in unterschiedlichen Zeitverläufen zu periodisieren; schliesslich, als letztes Beispiel, wären die Schülerinnen und Schüler, die sich mit allen Niveaus befassen, die einzigen, die die Zusammenhänge zwischen Religion und Macht bearbeiten würden und sich nicht damit zufrieden gäben, den Einfluss der Religion auf die Gesellschaft zu benennen. Diese Beispiele sind erhellend. Es ist aus demokratischen Überlegungen heraus wirklich mehr als wünschenswert, dass sich die Lehrpersonen diese Anforderungen aneignen und die Niveauunterschiede zurückweisen, indem sie sich bemühen alle Schüler und Schülerinnen zum höheren Niveau zu führen.

Zur Politischen Bildung

Die disziplinäre Beschreibung der Ziele und Anforderungen der Politischen Bildung in der Domäne *«Beziehung Mensch-Gesellschaft»* ist speziell problematisch. Gewiss, sie sieht die argumentativ gestützten Debatten zu Problemen der Gesellschaft vor, aber sie ist

vor allem ausgerichtet auf eine beschreibende Dimension, rund um die politischen Institutionen und die Rechtsdokumente wie Deklarationen und ähnliches. Nichts ist in diesem PER zu den disziplinären Beiträgen zu finden, etwa des Rechts (wie es erlaubt, die gesellschaftlichen Konflikte zu regeln), der Linguistik (die Dekonstruktion der Manipulation durch die Sprache) oder der Philosophie, die mit spezifischen Aspekten zur Konstruktion von Sinn rund um Probleme der Gesellschaft beitragen kann. Nichts wird darüber gesagt, welches die möglichen Beiträge von Geschichte und Geographie darstellen, auf denen die politische Bildung auch aufbaut. Dementsprechend beziehen sich die Praktiken des Politischen auf die komplexe und widerständige Beschreibung der Institutionen, und nicht auf die Herausforderungen der Gesellschaft, die den grossen Themen des politischen Lebens unterlegt sind.

Die Anwendung des PER durch den Kanton Genf ist erhellend. Bislang hatte es in diesem Kanton einen spezifischen Unterricht in Politischer Bildung in den beiden letzten Jahren der obligatorischen Schulzeit gegeben. Er gründete auf leitenden Ideen wie die Komplexität der Stufen der Gesellschaft, die Universalität der Menschenrechte, die Pluralität von Sichtweisen und Interessen. Nun, die Stundendotation dieses Unterrichts in Politischer Bildung ist auf ein minimales Mass reduziert und für die 13-15jährigen Schülerinnen und Schüler aufgegeben worden, was sehr bedauerlich ist. In diesen Umständen ist leider eine gewisse Kohärenz zwischen diesen verschiedenen Entscheidungen festzustellen, die alle dazu führen, dass eine ernsthafte Berücksichtigung der bürgerschaftlichen Dimension im schulischen Zusammenhang erschwert wird.

Die Formulierung der Inhalte der Politischen Bildung im PER ist also wenig zufriedenstellend. Das Feld der *«bürgerschaftlichen Praktiken und der Grundrechte»* ist

das Einzige, das nicht beschreibend ist. Es hätte in viel zentralerer Position präsentiert werden sollen. Es ist auch das einzige Feld, das indirekt die Möglichkeit des Handelns in der Gesellschaft eröffnet, selbst wenn sie reduziert bleibt auf eine Sensibilisierung für *«den Freiwilligeneinsatz der oft in kollektiven Aktionen (kulturellen, karitativen, sportlichen) vorhanden ist»*. Aber warum die Politik aus diesem Begriff in einem wahrlich demokratischen Verständnis ausschliessen? Warum wird das Beispiel des gewerkschaftlichen Engagements nicht genannt, dasjenige in Vereinen, die sich unmittelbar im Rahmen politischer Fragen einsetzen, oder auch direkt in den politischen Parteien? Warum werden die Wahlen von den Themen ausgeschlossen, die für die Debatten vorgesehen sind? Dies alles ist ziemlich konsternierend und verlangte nach einer kritischen Bilanzierung.

Vorläufige Bilanz

Die obigen Feststellungen verlangen eine kritische Position. Indem die Autoren des PER ohne jeglichen weiteren Kommentar Elemente aneinander reihen, die widersprüchlich sind, oder indem sie dem Dokument ein thematisches Programm unterlegen, versetzen sie die Lehrpersonen in Verlegenheit. Und sie riskieren auch, dass auf die konservativsten Praktiken zurückgegriffen wird.

Wie das mit Lehrplänen immer der Fall ist, bezieht sich ein grosser Teil der Schwierigkeiten die sie sichtbar machen, auf ihre konkrete Anwendung im Feld. So ist es die Ausbildung, die anfängliche und die Weiterbildung, und auch die Forschung zu Geschichtsdidaktik und Politischer Bildung, die weiterführende Ziele als diejenigen des PER vorschlagen und die Sorge tragen, dass sie nicht auf ein Programm reduziert werden, das sich mit simplen inhaltlichen Nennungen zufrieden gibt. •

L'éducation à la citoyenneté dans le LP21 (plan d'études suisse alémanique)

Béatrice Ziegler (Haute École pédagogique du Nord-Ouest de la Suisse, Aarau)

Contrairement au bref commentaire du plan d'études romand (PER) par Charles Heimberg, celui du plan d'études suisse alémanique (LP21) est limité par une double contrainte: les travaux relatifs à l'élaboration du LP21 sont encore en cours et aucune décision relative aux contenus et aux compétences pour la discipline historique n'a été prise à ce jour. L'entrée en vigueur du LP21 est prévue pour la rentrée scolaire 2014. Aussi le rapport de base rédigé à propos du LP21, daté du 18 mars 2010, représente-t-il à ce jour le seul document officiel en mesure d'être commenté¹.

La situation est différente concernant l'éducation à la citoyenneté. Le rapport de base présente des «thèmes transversaux» et la manière dont ceux-ci sont à intégrer dans le plan d'études². Le couple conceptuel qui nous intéresse ici est «Démocratie et droits de l'homme». Les thèmes sont rattachés à des traditions disciplinaires. Dans le cas du couple conceptuel susmentionné, il s'agit de l'éducation à la citoyenneté. Si ce lien est relativement explicite³, les modalités d'intégration struc-

turelle de l'éducation à la citoyenneté dans le plan d'études ne sont pas sans soulever quelques problèmes que nous souhaitons poser ici.

1. Le plan d'études prévoit un ensemble de «thèmes transversaux» qui sont à intégrer dans les domaines disciplinaires et dans les disciplines elles-mêmes. Aucun espace ni quota d'heures spécifiques ne leur sont attribués. Or, si ces contenus ne sont pas définis comme des disciplines, ou au moins comme des contributions à des disciplines particulières, et qu'ils ne bénéficient pas d'une dotation horaire dans le plan d'études à venir, ils risquent d'être une fois encore oubliés lors de sa mise en application. D'un autre côté, la mention explicite d'un thème est un moyen de légitimer des pratiques déjà existantes⁴ et offre la possibilité de nouer des liens avec des éléments qui suivent et renforcent le plan d'études (par exemple les manuels scolaires)⁵.

3. Le plan d'études de la Suisse centrale a intégré l'éducation à la citoyenneté. Les plans d'études zurichois et bernois ont été complétés par un ajout relatif à l'éducation à la citoyenneté. Pour consulter les plans d'études actuellement en vigueur, voir [<http://www.lehrplan.ch/?q=node/11>] (consulté le 8 juin 2010).

4. Rudolf Künzli, «Lehrplanarbeit - Steuerung von Schule und Unterricht», in Rudolf Künzli et al., *Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung*, Zurich: Rüegger, 1999, pp. 11-30.

5. Jörg Biehl, Frank Ohlhaver et Kurt Riquarts, *Sekundäre Lehrplanbindungen. Vergleichende Untersuchungen zur Entstehung und Verwendung von Lehrplanentscheidungen. Endbericht zum DFG-Projekt*, Kiel: IPN, 1999. [www.lehrplan.ch/nfp33] (consulté le 10 février 2011).

1. Voir à ce propos la contribution de Béatrice Ziegler, «Politische Bildung im Deutschschweizer Lehrplan (Lehrplan 21)», dans un ouvrage à paraître sous la direction de Dominik Allenspach et Béatrice Ziegler.

2. Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen, «Grundlagen für den Lehrplan 21», verabschiedet von der Plenarversammlung der deutschsprachigen EDK-Regionen am 18. März 2010, [<http://web.lehrplan.ch/sites/default/files/Grundlagenbericht.pdf>], p. 22.

À côté de thèmes traités séparément comme les TIC, les médias et l'orientation professionnelle, sont prévus en tant que «thèmes transversaux» l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à la santé, l'apprentissage global et l'éducation à l'environnement. Ces objets d'apprentissage sont de natures très différentes. Ils nécessitent des formes spécifiques de traitement thématique de manière à déployer leur potentiel. Toutefois, cela n'est pas pris en compte par le regroupement dont ils sont l'objet au sein de l'appellation «BNE+», c'est-à-dire «l'éducation en vue du développement durable», avec un «+» qui, à tort plus qu'à raison, annonce une éducation à la citoyenneté placée sous la coupe de l'éducation en vue du développement durable⁶. Or, l'éducation à la citoyenneté appelle le développement d'une compétence de participation au processus public de négociation de règles collectives et contraignantes; elle conçoit le développement de telles compétences précisément de manière non normative, c'est-à-dire non référée au concept de durabilité ou à des obligations participatives. De plus, l'intégration de l'éducation à la citoyenneté à l'appellation «BNE+» affaiblit la possibilité d'établir des liens avec d'autres disciplines.

2. La désignation des objets d'apprentissage en tant que «thèmes» ne rend d'aucune manière justice à la discipline «*éducation à la citoyenneté*». Le développement disciplinaire d'une éducation civique à une éducation à la citoyenneté ne consiste pas seulement à modifier ou à élargir les objets de savoir à propos des institutions de l'État en incluant les acteurs et les processus de la société civile, mais aussi et surtout à modifier les contenus de manière à développer des compétences d'action élaborées en s'appuyant sur des savoirs⁷. Cela n'est pas aisé à réaliser dans une logique de «*thèmes*

6. Cet aspect sera traité dans Béatrice Ziegler, «L'éducation à la citoyenneté au sein d'une «éducation en vue du développement durable» dans le «Lehrplan 21» (Plan d'études 21) pour la Suisse-alsacienne», in *Revue des HEP*, 2011 (à paraître).

transversaux». S'ajoute à cela le fait que l'éducation civique réapparaît ailleurs dans le texte du rapport de base – ce qui ne va pas sans provoquer quelque irritation –, en l'occurrence dans le domaine disciplinaire «*Temps, Espaces, Sociétés*» du cycle 3 (secondaire I) où il est question du lien prioritaire et concret avec le thème «*Droits de l'homme et démocratie*».

3. Le plan d'études sera conçu en termes de compétences. Dans le rapport de base, le choix des références y relatives n'est toutefois pas cohérent et les renvois à des formulations de compétences sont vagues et aléatoires. Ils ne tiennent compte que superficiellement des discussions dont on trouve l'expression dans la littérature scientifique⁸. En outre, la direction du projet affirme que les «*thèmes transversaux*» ne sont pas à reformuler en termes de compétences disciplinaires spécifiques. Du point de vue de l'éducation à la citoyenneté, une telle position est critiquable. Elle nie non seulement la spécificité de l'éducation à la citoyenneté, mais elle induit aussi qu'il s'agirait d'enseigner des savoirs et non pas des compétences et des attitudes propres à une discipline. Il est ainsi à craindre que le plan d'études intègre un ensemble de concepts relatifs aux thèmes mentionnés sans permettre une construction de compétences référées aux différentes disciplines.

4. L'idée que les «*thèmes transversaux*» puissent être intégrés sous forme de «*sous-thèmes*» (par exemple les droits de l'homme) dans les domaines disciplinaires et trouver ainsi la

7. Sur la même thématique à propos de l'apprentissage historique, voir: Béatrice Ziegler, «Historische Konzepte und Kompetenzmodelle – ein empirischer Zugang zur Bedeutung von Wissen für Kompetenzen», in Reinhard Krammer et Christoph Kühberger, *Wissen. Geschichtsdidaktische Grundlagen des historischen Wissens. (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Geschichte-Sozialkunde-Politische Bildung)*, Innsbruck-Vienne-Bozen: Studienverlag, 2011.

8. Il est fait référence à Franz E. Weinert et une publication de 2003 du ministère de l'école et de la formation continue du Land Nordrhein-Westphalen. Les réflexions ne sont toutefois réceptionnées et intégrées que de manière raccourcie et éclectiques: *Geschäftsstelle...*, *op. cit.* (voir note 2).

place qui leur est due dans le plan d'études montre aussi la difficulté fondamentale de satisfaire simultanément des préoccupations politiques, sociales, didactiques et pédagogiques. Dans le cas des «*thèmes transversaux*» regroupés sous l'appellation «*BNE+*», cela a pour conséquence de nier le caractère intégratif de ces approches par la manière même dont elles sont insérées dans le plan d'études et de nuire à une prise en considération disciplinaire des sous-thèmes⁹. Les théoriciens et didacticiens s'accordent à penser qu'un apprentissage scolaire en matière d'éducation à la citoyenneté exige la maîtrise de connaissances à propos des processus politiques, des acteurs et des institutions. Cette maîtrise implique que des individus soient en mesure de se considérer et de se développer en tant qu'acteurs politiques qui pensent et qui agissent. En référence à une société démocratique, l'éducation à la citoyenneté gagne à générer un environnement qui permette que les compétences disciplinaires visées soient acquises, exercées et développées. Cela implique la capacité, la compétence et la disponibilité à s'investir en faveur de règles communes précisément là où cette préoccupation peut être comprise et apprise, c'est-à-dire, pour des élèves, au sein de l'espace scolaire. Cela concerne en particulier le domaine d'apprentissage relatif à l'éducation à la citoyenneté qui, dans le contexte allemand d'une initiative de la Commission pour la planification de l'éducation et la promotion de la recherche (la BLK, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung), a été qualifié d'«*apprentissage démocratique*»¹⁰. Sans en surestimer les effets possibles, il paraît impératif, dès lors que l'on cherche à favoriser une éducation à la citoyenneté, de ne pas limiter le plan d'études aux seuls savoirs à enseigner. Il s'agit au contraire d'explicitier les principes (politiques) qui

9. Ce thème n'est pas nouveau. Le problème ressurgit à chaque nouveau plan d'études: Gaby Seliner-Müller *et al.*, «*Wie Lehrpläne entwickelt werden*», in Rudolf Künzli *et al.*, *Lehrplanarbeit...*, *op.cit.*, pp. 31-49.

régissent l'organisation scolaire, de définir la participation du corps enseignant et des élèves à la conception et au fonctionnement de l'école ainsi que les formes et les espaces permettant la réalisation d'une telle structure participative¹¹. Le rapport de base ne s'exprime toutefois pas sur ces questions et manque de ce fait l'occasion de faire en sorte que la démocratie puisse être expérimentée, discutée et analysée à l'école. Dès lors, le risque est grand que l'éducation à la citoyenneté, associée au domaine disciplinaire «*Temps, Espaces, Sociétés*», ne soit interprétée qu'en termes de constitution d'un socle de connaissances factuelles.

5. En respectant la logique de l'élaboration du plan d'études alémanique, l'objectif est à présent de faire en sorte que l'éducation à la citoyenneté (tout comme d'autres perspectives associées à l'éducation en vue du développement durable – BNE) soit intégrée dans les plans d'études disciplinaires. Cela semble particulièrement pertinent dans le domaine disciplinaire «*Nature, Homme, Société*», qui apparaît au niveau du 3^e cycle (secondaire I), plus particulièrement avec la discipline «*Temps, Espaces, Sociétés*». Or, le processus à l'œuvre, qui confine les réflexions à l'intérieur de chaque domaine disciplinaire, rend difficile le recours à des experts en mesure d'apporter des recommandations spécifiques à propos des compétences relatives aux diverses perspectives regroupées sous l'appellation «*BNE+*». Il est donc à craindre que ces perspectives

10. Le programme BLK «*apprendre et vivre la démocratie*» s'est terminé en 2007. Un site internet est toujours maintenu à jour: [<http://blk-demokratie.de/>]. À propos de l'exigence d'une réflexivité pour un «*apprentissage démocratique*» fructueux, voir également: Sibylle Reinhardt, «*Was leistet Demokratie-Lernen für die politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen*», in Dirk Lange et Gerhard Himmelmann (dir.), *Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.

11. Cette conception de l'éducation à la citoyenneté est déjà présente dans l'ouvrage de Rolf Gollob *et al.*, qui a été conçu comme un guide pour les enseignants: *Politik und Demokratie – leben und lernen*, Berne: Schulverlag, 2007.

– dont celle de l'éducation à la citoyenneté – ne soient finalement pas mises en œuvre dans le plan d'études de la manière prônée par les résultats de la recherche scientifique, si ce n'est par le biais de quelques concepts aléatoires et dépassés. Le plan d'études suisse alémanique manquerait alors une occasion d'autant plus regrettable que l'importance de ce premier projet de plan d'études régional est vraiment capitale. •

Traduction: Nadine Fink

Le cartable de Clio

Dossier

**Musées, histoire
et mémoires**

Musées, histoire et mémoires. En guise d'introduction

Charles Heimberg (Université de Genève)
et Mari Carmen Rodríguez (Université de Genève)

Musées, histoire, mémoires: aucun de ces trois termes ne va de soi. Soulignons tout d'abord que la notion même de musée se présente comme polysémique et complexe. Mais s'il existe en effet une très grande diversité de musées et de mises en musée, notamment en ce qui concerne les musées d'histoire, elle compose en plus avec une variété de conceptions de l'histoire et une pluralité fondamentale des mémoires. Qui plus est, chaque association entre ces termes demande spécifiquement réflexion. Dès lors, disons-le d'emblée, la visite des musées d'histoire dans la perspective de la transmission scolaire de l'intelligibilité du passé nécessite une certaine préparation et mérite réflexion.

Visiter un musée d'histoire n'est pas si simple car, pour le comprendre, il convient de tenir compte de sa situation dans le paysage mémoriel, des circonstances qui ont présidé à son élaboration et de la réception dont il est l'objet. Or, ces structures ont beaucoup évolué au cours de ces dernières années. «*À partir des années 1980*», écrit par exemple Claudio Silingardi à propos de l'Émilie-Romagne, «*l'insatisfaction croissante à l'égard d'une dimension surtout commémorative de la guerre et de la Résistance a suscité la naissance de nouveaux musées, ou la réorganisation et l'agrandissement de ceux qui existaient déjà, mais elle a surtout fait émerger la nécessité de mieux valoriser les territoires impliqués dans la guerre. Dans le*

cadre d'un plus vaste débat sur la muséalisation du territoire et la valorisation des lieux significatifs, des modes diversifiés d'intervention ont été expérimentés, de l'institution de parcs historiques à la réalisation d'écomusées, jusqu'à des projets de musées diffus, c'est-à-dire des réseaux structurés de centres et de lieux historiques.»¹

Pour l'historien, le musée est un laboratoire, un espace où se jouent et se rejouent la «*fabrication historique*», sa narration et sa transmission, entre instrumentalisation politiques, falsifications mystificatrices et volonté d'intégration des recherches récentes. Les choix de conservation de sites et de «*mises en musée*» de l'histoire et des mémoires sont également révélateurs d'une société². Qui prend les décisions et dans quel contexte? S'inscrivent-ils dans un «*devoir de mémoire*» ou répondent-ils à une volonté d'éclairage critique d'un lieu et d'un temps historique? Leur scénographie est-elle mise au service d'un éclairage du passé ou tente-t-elle simplement de le rendre plus attrayant?

Parmi d'autres usages publics de l'histoire, les mises en musée jouent un rôle important pour la transmission culturelle et la réflexion

1. Claudio Silingardi, *Alle spalle della linea gotica. Storie, luoghi, musei di guerra e Resistenza in Emilia-Romagna*, Modène: Artestampa, 2009, p. 38.

2. Peter Gathercole et David Lowenthal, *The Politics of the Past*, Londres: Unwin Hyman, 1990.

citoyenne sur le passé, le présent et l'avenir. Elles se développent dans des contextes qui sont très différents, entre façonnement identitaire et mise à distance, entre expositions permanentes ou temporaires, collections à valoriser et démarches didactiques qui les donnent à voir, entre musées patrimoniaux et centres d'interprétation mémoriels, entre lieux mythifiés, authentiques lieux de mémoire traumatique et musées hors sol, entre espaces clos et muséographies «*hors les murs*», etc. Toutes ces formes de muséification ont toutefois un point commun qui nous intéresse particulièrement: elles concernent de près les publics scolaires, car ils constituent la majorité des visiteurs des musées d'histoire.

Ce dossier sur les musées d'histoire³ n'a nullement la prétention d'être exhaustif et de répondre à toutes les questions qu'il ouvre. Il rassemble les travaux de plusieurs partenaires de recherche, pour tenter de fournir, à travers quelques cas d'étude, des clés d'analyse utiles à la visite de musées ou d'espaces muséifiés dans leur région ou ailleurs. Par une mise à distance réflexive, ces contributions évoquent à la fois des musées portant sur l'histoire conflictuelle au XX^e siècle et des musées à caractère patrimonial et identitaire.

Une équipe de recherche collective basée à l'Université de Montpellier 3 et travaillant sur *Les présents des passés* analyse les mises en musée d'histoire des conflits contemporains en Europe et au-delà. Le réseau Memorha, qui regroupe des professionnels et des chercheurs, aborde quant à lui la transposition muséale dans le cadre des lieux de mémoire de la région Rhône-Alpes, de leur évolution et de leur analyse.

D'autres contributions du dossier abordent en outre des pistes de réflexion générale sur la

muséification de l'histoire et des mémoires. Yannis Thanassekos nous dresse tout d'abord un tableau de l'évolution des qualifications mémorielles successives qui ont caractérisé depuis l'après-guerre les musées, ces espaces d'élaboration de nos visions du passé. Elles ont d'abord été centrées sur des victimes politiques, puis sur les victimes juives des crimes nazis. Frédéric Rousseau et Julien Mary introduisent une perspective de «*muséo-histoire*», une analyse contextualisante et plurifactorielle des espaces muséaux, de leurs narrations et de leurs inscriptions territoriales. Mari Carmen Rodríguez étudie le lien étroit entre le développement du tourisme mémoriel et la mise en musée des espaces et de l'histoire qui ont créé des formes de ritualisation et de hiérarchisation de nos représentations du passé. Pour sa part, Alain Battégay définit les expériences de la région Rhône-Alpes comme une vitrine de l'histoire et des mémoires de la Résistance, elle-même inscrite plus largement dans un paysage mémoriel dont il examine l'évolution et quelques aspects marquants.

Enfin, d'autres réflexions provenant d'auteurs qui interviennent à divers titres en tant que professionnels dans les lieux qu'ils évoquent, apportent un éclairage sur la pratique muséale et ses relations avec les exigences de l'histoire et des mémoires. Philippe Olivera rend compte d'un travail de conception d'un musée local sur la Grande Guerre désormais ouvert au public et donne à voir les difficultés d'un historien soucieux de construire une structure muséale rigoureuse. Geneviève Erramuzpé inscrit un lieu de mémoire particulièrement traumatique, la Maison des enfants juifs exterminés d'Izieu, dans l'histoire de la mémoire et la complexité du rapport entre espaces mémoriaux et muséifiés. Philippe Hanus évoque une scène mémorielle éclatée, le Vercors, prise entre le statut mémoriel de la Résistance et un statut de Parc naturel régional. Il rend compte, en les problématisant, de la multiplicité des actions qui s'y développent. Christophe Mauron présente une nouvelle

3. Qui est un prolongement, pour la plupart des contributions, d'un cours de formation continue organisé en mai 2011 dans le cadre du Groupe d'études des didactiques de l'histoire (GDH). *Le cartable de Clio* avait déjà publié, en 2006, un article d'Isabelle Benoit, «Les musées: une construction identitaire, entre histoire et mémoire», Le Mont-sur-Lausanne: LEP, pp. 113-121.

exposition permanente du Musée gruérien. Enfin, Sabrina Moisan nous parle à la fois du Musée d'Histoire de l'Holocauste de Montréal et de ses réflexions sur la pédagogie de la mémoire des crimes nazis dans un contexte muséal. Cette question de la transmission scolaire du passé par les espaces muséaux est ensuite reprise et prolongée par Charles Heimberg, qui interroge pour cela la relation triangulaire entre musées, histoire et mémoires en illustrant leurs interactions par une série d'exemples particuliers.

Ces journées de réflexion sur la «*muséohistoire*», sur les lieux de production ou de reproduction du passé, ont tenté d'explorer les rapports complexes et enchevêtrés qui se

jouent entre l'histoire et les mémoires, au niveau local tout comme à l'échelle collective.

Le choix est ainsi offert à l'enseignant de saisir cet outil qu'est le musée, ou l'espace muséifié, non seulement pour illustrer l'histoire enseignée, mais aussi et surtout pour élaborer l'apprentissage de la mise à distance critique de ces mises en récit de l'histoire. Nous avons ainsi souhaité consacrer ce dossier, en partant des typologies, des conceptualisations et des problématiques qu'il nous donne l'occasion d'esquisser, à une réflexion sur les conditions, préalables ou non, dans lesquelles rendre aussi créateur de sens que possible un usage scolaire de ces musées. •

Pluralité de mémoires, pluralité de musées¹

Yannis Thanassekos (Université libre de Bruxelles)²

J'aimerais tout d'abord rappeler une évidence, à savoir l'institutionnalisation depuis les années 1970 d'une sorte de religion civile célébrée par trois cultes concomitants: le culte des musées, le culte des expositions et le culte des commémorations (qui sont le plus souvent d'ailleurs des commémorations négatives). La fréquentation de musées, d'expositions – permanentes ou temporaires – et, dans une moindre mesure, de commémorations, est devenue aujourd'hui un habitus culturel et pédagogique socialement valorisé, fortement codifié et ritualisé. Ce triple culte porte un double témoignage: il témoigne tout d'abord du passé (lointain ou proche) par sa *mise à notre disposition* – à portée de main pour ainsi dire – à travers la prolifération des espaces muséaux, la surabondance des expositions et la multiplication des rappels commémoratifs. Mais il témoigne aussi de notre présent. Pourquoi constater *aujourd'hui* cette industrie culturelle de muséification – qui

est aussi souvent une *réification* – de l'histoire? Quelles sont les conséquences, peut-être non voulues, de ce processus culturel? Il y a six ans déjà, le directeur d'un important mémorial de Paris déclarait, sans autres formes de procès, que son institution était obligée de développer «une approche concurrentielle pour [se] faire une place dans l'offre culturelle parisienne». Subrepticement, les impératifs ne sont plus dictés par les exigences d'une meilleure compréhension et d'une meilleure intelligence du passé, mais, de façon beaucoup plus prosaïque – si ce n'est cynique, par les nécessités et les contraintes de l'offre et de la demande sur le marché mémoriel. Certes, le *tourisme de guerre* n'est pas un phénomène nouveau³, mais ce qui change de nos jours, c'est une question d'échelle: sa *massification* précisément. Je ne saurais aborder ici cette importante question – qui doit nous inquiéter et nous troubler – mais je tenais à la soulever, car elle constitue l'arrière-fond implicite, trop souvent tu, de toutes les discussions sur les musées et leurs usages sociaux et culturels.

Sous certains rapports toutefois, cette même problématique correspond actuellement à une surchauffe postmoderniste de la mission originelle du musée, à savoir sa *mission pédagogique*

1. La présente communication est une version largement remaniée d'une première publication: «Les processus de qualification, disqualification et requalification des lieux de mémoire (1950-2000)», in Béatrice Fleury et Jacques Walter, *Qualifier des lieux de détention et de massacre, Questions de communication*, série actes 5, Nancy: Presses universitaires de Nancy, 2008.

2. Collaborateur scientifique à l'Université libre de Bruxelles et à l'Université de Liège, professeur à l'Institut d'urbanisme et de rénovation urbaine (ISURU), ancien directeur de la Fondation Auschwitz de Bruxelles (1983-2010).

3. Voir à ce sujet les travaux stimulants de Mari Carmen Rodríguez, en particulier sa contribution ci-après dans ce volume sur les «Tourismes mémoriels et espaces muséifiés».

et éducative. N'oublions pas en effet – pour faire bref – que c'est bien cette même mission qui a légitimé la *confiscation* révolutionnaire, la *dé-privatisation* de la galerie du Prince.

En termes modernes, c'est ainsi que les musées sont devenus les *lieux*, les *espaces* par excellence où s'élabore, se fabrique et s'organise *notre vision collective du passé* dans sa double dimension, *historienne* d'une part, *mémorielle* de l'autre. J'entends par *vision historienne du passé*, cette vision qu'est censée produire la discipline historique sur la base de méthodes et de critères validés par la communauté historique. Le principe directeur qui guide ici la démarche est celui de la *vérité* – ou, pour le dire autrement, dans cette vision du passé, l'historien est lié à son public par un *pacte implicite* de vérité. On attend de l'historien de nous raconter non pas «des histoires» mais «l'Histoire». Cela ne signifie nullement toutefois que le champ disciplinaire en question soit un champ pacifié et lisse. Même si sa visée est guidée par le principe de vérité, le champ historiographique est traversé, nous le savons, par de vives tensions et d'importants conflits d'interprétations – il s'apparente souvent à un champ de bataille. Sous ce rapport, tout musée est un *centre d'interprétation*⁴. J'entends par *vision mémorielle du passé* cette vision que produisent individus, collectivités et institutions à partir des matériaux les plus éparses et les plus hétérogènes – des données scientifiques aux narrations des témoins en passant par les traditions orales, les récits familiaux, les ouvrages de vulgarisation, les manuels scolaires, les romans et les fictions historiques, la littérature, les productions médiatiques, voire les expériences personnelles. Ici, l'horizon d'attente n'est pas l'élaboration des vérités mais la production de *sens*, d'un sens partageable, la production d'un *rapport de fidélité* au passé. En ce sens, les musées constituent un *mix* inextricable d'*histoire* et de *mémoire* – et ils

4. Réserve à certains sites et lieux – se rapportant soit à l'environnement, soit à l'histoire, mais dépourvus toutefois de collections – ce terme pose problème.

reflètent par conséquent aussi bien les complémentarités que les tensions entre ces deux configurations de notre rapport au passé. Il va de soi que, sous ce rapport, les musées assument et assurent une fonction pédagogique majeure, tant sur le plan cognitif que sur le plan émotionnel. Il n'est pas étonnant dès lors que les institutions publiques, en tout premier lieu l'État, soient à l'origine des grandes initiatives de construction de musées, c'est-à-dire de la *mise en musée* – ou *muséification* – de l'histoire nationale, régionale, locale et, éventuellement, de leurs connexions à l'histoire générale – du monde et des civilisations.

Si cette définition des musées a une certaine pertinence, alors nous pouvons la compléter par cette autre dimension: les musées sont des *espaces*, des *lieux* spécifiques où prennent corps, s'expriment et s'impriment les *usages publics* de l'histoire et de la mémoire. C'est au travers des musées qu'accèdent à la *publicité* l'histoire et la mémoire – par d'autres supports aussi bien évidemment, mais les musées y tiennent une place toute particulière.

Partant de cette double présupposition, je me suis risqué à établir une *typologie* des narrations historiques et mémorielles que véhiculent les musées dont l'objet porte essentiellement sur l'histoire et la mémoire des crimes et génocides nazis. Cette dimension de mon enquête constitue une *variable* dans la mesure où ces narrations se sont transformées à travers le temps – plus précisément entre les années 1950 et les années 2000. J'ai tenté de fonder cette typologie des narrations historiques et mémorielles en transformation à partir d'une *typologie des mémoires*, typologie qui constitue l'élément *invariant* de mon enquête.

Je me propose donc, dans un premier temps, de présenter cette première typologie et, dans un second temps, d'examiner la façon dont cette typologie se réfléchit, s'imprime, dans les musées-sites consacrés aux crimes nazis – en affectant notamment leurs narrations historiques et mémorielles.

Une typologie de mémoires

Si l'on scrute, du côté des victimes, l'ensemble du paysage mémoriel des crimes commis par le national-socialisme entre 1933 et 1945, il n'est pas difficile d'établir une première typologie de mémoires particulières qui le compose, typologie qui gagnerait sans doute à être affinée mais qui, en l'état, pourrait éclairer utilement la façon dont elle affecte les narrations muséales. Je parle ici bien évidemment des mémoires actives, institutionnalisées à des degrés divers – du monde associatif à l'État –, celles qui occupent le devant de la scène. On peut distinguer trois types de mémoire de cet ordre : une *mémoire patriotique*, une *mémoire politique* et une *mémoire communautaire*. Nous ne pourrions donner ici que quelques éléments de clarification à leur propos.

La première, la *mémoire patriotique*, s'enracine, au niveau de ses acteurs, dans des motivations et des idéologies liées aux combats dont l'objectif central, exclusif à certains égards, était la libération du pays – bouter l'occupant nazi hors des frontières, recouvrer l'indépendance et la dignité nationales. On peut l'appeler aussi *mémoire nationale-patriotique*. Il s'agit d'une mémoire inscrite, par des sédimentations cumulatives, dans la longue durée historique, avec tout ce que cela implique sur le plan politique et émotionnel : sentiment d'appartenance à une histoire commune, attachement aux institutions, aux traditions et aux valeurs partagées, enracinement territorial, etc. La grande majorité des victimes de cette catégorie a vécu l'expérience des prisons, des forteresses et des camps de concentration classiques.

La deuxième, la *mémoire politique*, s'enracine, certes, elle aussi dans les combats pour la libération nationale, mais elle fait signe également à des convictions et à des engagements politiques liés, d'une part, aux mouvements de contestation et de protestation sociales au sein des sociétés européennes à partir du tournant du siècle et, de l'autre – ce qui nous

intéresse plus directement ici –, aux luttes antifascistes des années 1920 et 1930 : mouvements d'opposition au fascisme italien d'abord, au nazisme ensuite, ainsi que les multiples manifestations de solidarité internationale avec les républicains espagnols. On pourrait l'appeler aussi *mémoire politique-antifasciste*. Il s'agit donc d'une mémoire historique plus récente, ancrée dans les bouleversements socio-politiques de la première moitié du XX^e siècle. Les enjeux mémoriels sont ici plus complexes. Ils touchent à des engagements, à des convictions et à des projets de société instruits à la sortie de la Grande Guerre, galvanisés par l'expérience de la Révolution d'octobre, consolidés par l'expérience de la Seconde Guerre mondiale et reconduits au sein d'une partie notable de la résistance au nazisme. Pour le dire autrement et plus directement : pour les acteurs de cette mémoire, le fascisme et le nazisme avaient partie liée avec les structures économiques et sociales des sociétés européennes en crise, de sorte que leur engagement militant contre l'occupation nazie se nourrissait aussi d'espoirs diffus pour des transformations sociales et politiques dans l'après-guerre. La prégnance de cette *mémoire politique-antifasciste* est attestée par les douloureuses guerres civiles, ouvertes ou larvées, qu'ont connu nombre de pays européens dans l'immédiat après-guerre (Grèce, Yougoslavie...). La grande majorité des victimes de cette catégorie a vécu également l'expérience des prisons, des forteresses et des camps de concentration classiques.

Ces deux premiers types de mémoire représentent la mémoire de la déportation de *répression* et nous donnent la double identité, du *patriote-résistant* d'une part, de l'*antifasciste-résistant* de l'autre. Pour cette double identité dominante, au niveau des représentations, les camps types de Dachau ou de Buchenwald.

La troisième mémoire, que j'ai appelée *communautaire* ou mémoire d'une communauté de destin, s'enracine, elle, pour l'essentiel, dans l'expérience singulière des communautés

juives d'Europe, des premières persécutions antisémites jusqu'aux camps d'extermination en passant par la stigmatisation, l'exclusion systématique, les spoliations, l'enfermement dans des ghettos et les déportations. Il s'agit d'une communauté de victimes désignée comme telle par l'idéologie antisémite, raciste, essentialiste et sociodarwiniste du national-socialisme. Les victimes sont persécutées, déportées et exterminées pour *fait d'existence*. Ce type de mémoire représente la mémoire de la déportation de *persécution*. Domine ici l'identité juive – même pour tous ceux qui, fortement assimilés, ont découvert cette identité en raison précisément des persécutions dont ils ont été victimes. Du point de vue de sa temporalité, il s'agit ici aussi d'une mémoire de la longue durée historique dans la mesure où l'événement du génocide apparaît comme l'aboutissement, en une synthèse radicalisée, des processus séculaires de persécutions dont ont été victimes les communautés juives d'Europe. Pour cette expérience, la figure dominante est celle des camps d'extermination, les «centres de mise à mort» (Treblinka, Chelmo, Belzec, Sobibor) et le camp d'Auschwitz (qui fut un camp mixte, de concentration et d'extermination).

Ma distinction entre les trois types de mémoire pourrait prêter à discussion dans la mesure où nous pouvons légitimement arguer que la *mémoire patriotique-nationale* et la *mémoire politique-antifasciste* constituent également des *mémoires communautaires*. D'une certaine façon, cette objection est pertinente. Toutefois, dans le cadre de ma typologie, elle peut être écartée dans la mesure où j'entends ici par *mémoire communautaire* la mémoire d'une communauté de victimes désignée comme telle par une définition essentialiste décrétée par le persécuteur. Le sujet est donc rivé sur cette définition: quoi qu'il fasse, il est enfermé dans la communauté ainsi définie. Tel est le cas des définitions biologico-raciales et sociodarwiniennes dont s'est servi le national-socialisme pour les Juifs, les Tziganes, les

Slaves, les malades mentaux, les asociaux, etc. Ce préalable posé, la *mémoire patriotique-nationale* et la *mémoire politique-antifasciste* ne peuvent être considérées comme des *mémoires communautaires* qu'à condition de bien préciser que l'appartenance aux *communautés* ainsi désignées relève du choix et de la volonté du sujet.

Cette typologie mémorielle est certes très schématique et on aura de la peine à trouver ces trois types à l'état pur dans la réalité. On pourrait parler d'idéal-type tout en sachant bien que chacun de ces trois types peuvent être eux-mêmes pluriels. En outre, dans les expériences réelles, il n'est pas rare de les voir intimement articulés dans une même victime.

L'histoire des rapports entre ces trois types de mémoire, de la Libération à nos jours, est particulièrement complexe, sinueuse et tumultueuse. Nous ne saurions l'aborder ici. Nous nous limiterons à signaler qu'elle fut et qu'elle est toujours scandée par des compromis, par des alliances – de conviction ou d'opportunité, mais aussi par des concurrences et des rivalités multiples sur le terrain même de leur reconnaissance publique; on a parlé à juste titre d'une concurrence, voire d'une guerre des mémoires. Il est d'ailleurs devenu habituel de présenter ces conflits mémoriels et cette guerre de mémoires comme la conséquence d'une «concurrence», d'une «guerre» entre les victimes. Je m'inscris résolument contre une telle interprétation, qui a acquis de nos jours une étrange et insolente notoriété. Si concurrence et guerre il y a, ce n'est point entre les victimes, mais c'est bien plutôt entre les diverses instrumentalisations et manipulations politiques et idéologiques dont elles sont l'objet. Ce sont ces instrumentalisations qu'il faut critiquer et dénoncer, et nullement de prétendus conflits d'intérêt entre les victimes. Ajoutons aussi que, dans son parcours sinueux et tourmenté, cette mémoire plurielle a contribué à construire et à formater des identités mémorielles fortes, chacune d'elles s'efforçant de préserver

jalousement sa spécificité et son intégrité – souvent au prix de certains replis qu'on peut regretter.

Comme annoncé plus haut, après avoir établi cette typologie, je vais tenter, dans un deuxième temps, d'examiner comment cette typologie s'imprime, à travers le temps, dans les conceptions des différents musées-sites consacrés aux crimes et génocides nazis. Cet examen met en évidence un triple processus.

Un processus de qualification, de disqualification et de requalification des musées-sites consacrés aux crimes nazis

J'entends par *qualification*, les principaux traits qui structurent les contenus des musées, leurs interprétations des événements, leurs types de narration historique ainsi que leurs pédagogies et leurs messages éducatifs. Par *disqualification*, j'entends la mise en question, la contestation plus ou moins radicale des traits qui prédominent à un moment ou à une époque donnés; et, par *requalification*, la mise en œuvre de nouveaux traits dominants. Pour ce qui est des musées-sites consacrés aux crimes nazis, ces trois processus se sont succédé entre les années 1950 et les années 1990. Sous ce rapport, les deux dernières décennies nous offrent un observatoire remarquable pour l'étude desdits processus. Il est à noter que, dans cette évolution, la nouvelle qualification devenue dominante (requalification), ne supprime nullement du paysage muséal les qualifications qui l'ont précédée. Celles-ci continuent à coexister, souvent en s'adaptant, avec la nouvelle.

Aussi, je me propose de présenter, dans un premier temps, les traits saillants de la qualification qui caractérise la période qui va de la Libération aux années 1970-1980 et, dans un second temps, les lignes de force du processus de disqualification/requalification qui s'ouvre à partir des années 1990 et qui se poursuit encore de nos jours.

Traits dominants de la qualification des années 1950 au début des années 1980

Nous savons qu'après la Libération s'est mis très vite en place un important mouvement mémoriel, initié par des survivants et les pouvoirs publics, visant à faire des ruines et des sites nazis – camps, prisons, forteresses etc., des *lieux de mémoire* combinant des musées, des expositions et des monuments – et dans certains cas, la préservation des archives. En dehors de leur mission d'entretien des sites et d'encadrement des visites, la fonction essentielle de ces hauts lieux des crimes nazis était tout à la fois commémorative, politique et pédagogique. Durant cette première période, la *qualification* de ces *lieux de mémoires* a été largement déterminée par les présupposés mémoriels, politiques et idéologiques qui sont au fondement des deux premiers types de mémoire que j'ai évoqués, la *mémoire nationale-patriotique* d'une part, la *mémoire politique-antifasciste* de l'autre. Après une courte phase d'*alliance stratégique* (1945-1947), rompue par la guerre froide, les rapports entre ces deux types de mémoires ont été scandés et continuent de l'être par de vives tensions, voire par une franche hostilité en fonction aussi bien du changement des conjonctures politiques que de spécificités locales, régionales et nationales. Indépendamment cependant des aléas et des conjonctures changeantes qui affectaient leur combinaison mouvante, la qualification globale des sites et musées se caractérisait alors par certains traits dominants que je résumerai brièvement comme suit:

- Une majoration du cadre historique général se rapportant au fascisme et au nazisme en tant que mouvements, idéologies et régimes politiques. L'accent est mis sur leur genèse et leur développement dès le début du XX^e siècle – chapitre muséal appelé, comme dans certains manuels, «*La montée des périls*» – avec comme point d'acmé l'accession de Hitler au pouvoir, déclenchement de la Seconde Guerre mondiale, les souffrances des occupations, les humiliations,

la férocité du système de répression et les multiples crimes commis par l'occupant. Ce souci de contextualisation historique se donne à voir par nombre de détails dont un, parmi tant d'autres, très significatif, du moins dans certains musées qui relèvent de la *mémoire politique-antifasciste*: dans les expositions qui encadrent ces sites, la date du début de la Seconde Guerre mondiale n'est pas 1939-1940 mais... 1936, la guerre d'Espagne, présentée comme le «prélude à tous les massacres». Bref, au centre du dispositif de cette qualification se trouve, pour faire bref, l'histoire générale de la barbarie fasciste et nazie, et plus particulièrement le III^e Reich comme étalon négatif et contre-modèle absolu à toute éducation.

- Une majoration, dans ce cadre, de la Résistance au niveau local, régional, national et européen. Un accent particulier est mis sur les mobilisations qui ont été nécessaires, sur le plan militaire et politique, pour assurer la défaite du nazisme. Le dispositif cognitif, mémoriel, éducatif et émotionnel vise à *démontrer* que l'humanité fut finalement plus forte que l'inhumanité du nazisme.

- Une héroïsation et une *nationalisation* des victimes sur le mode narratif du genre, «*mort au champ d'honneur*», «*mort pour la patrie*», «*mort pour la liberté*», etc., et, en contrepoint, une description des souffrances subies sur le mode narratif qui rappelle les *stations du calvaire*.

- Une double universalité qui se dégage du contenu et de la structure du message: universalité de la menace que représentent l'idéologie et la politique nazies d'une part, universalité des victimes en la personne de l'humanité de l'autre.

- En prenant le risque d'une grande abstraction, on pourrait résumer cette qualification comme étant essentiellement universaliste, antisingulariste et anticommunautaire. Le souci qui guide cette perspective était de ne pas reproduire, de ne pas reprendre à son compte, la catégorisation des victimes telle qu'elle avait été prônée et appliquée par l'idéologie honnie

du national-socialisme. Pour les tenants de cette qualification, ce qui été mis à mort dans les camps nazis, ce n'était pas l'individu, mais l'*exemplaire*. L'identification sollicitée était celle envers l'homme abstrait, envers l'humanité, victime de l'inhumanité du régime. S'il y avait invitation à une projection identitaire, elle visait essentiellement la figure tout aussi abstraite du combattant pour la liberté – toutes tendances et nuances confondues.

Dans le cadre général de cette qualification, prédominante dans les années 1950 et 1970-1980, se trouvaient par conséquent minorés, et parfois contournés, les éléments suivants:

- la spécificité de l'antisémitisme à l'intérieur de l'idéologie et de la vision du monde nationale-socialiste et, du même coup, la spécificité des persécutions raciales et de la politique génocidaire;

- la différence essentielle entre camps de concentration et camps d'extermination, entre répression politique et extermination raciale – pour le dire autrement, dans cette qualification mémorielle, les camps nazis devenaient pour ainsi dire interchangeables;

- enfin, et c'est essentiel, la destruction des Juifs d'Europe en tant qu'objectif central de la politique du III^e Reich. Des allusions oui, mais jamais sa mise en évidence comme étant la dimension la plus spécifique de la criminalité nazie.

Explicitement ou implicitement, tout une littérature a contribué à accréditer l'idée polémique selon laquelle cette qualification aurait voulu, de façon délibérée et concertée, occulter le génocide juif, l'identité des victimes et la place centrale de l'antisémitisme dans la politique criminelle du III^e Reich. Une polémique similaire a aussi visé le film *Nuit et brouillard*, d'Alain Resnais et Jean Cayrol – voire la chanson homonyme de Jean Ferrat. Il est difficile dans le cadre de cet exposé d'aborder plus avant cette controverse qui témoigne tout autant d'a priori idéologiques que de mauvaise foi historiographique. Quant au fond, cette thèse est entachée d'une erreur

caractéristique et malheureusement très courante dans le domaine de l'histoire et de la mémoire, l'anachronisme. La difficulté, ardue en elle-même, de se mettre à la place des contemporains – en tenant compte des informations dont ils disposaient sur le moment, de l'état de l'historiographie d'alors ainsi que des préoccupations et mentalités de l'époque – se trouve entièrement contournée et se transforme en un procès unilatéral et inéquitable du passé à partir de connaissances et de contextes qui lui sont étrangers. L'anachronisme s'avère ainsi le moyen le plus facile et le plus paresseux pour chanter la victoire de l'idéologie du présent sur la complexité du passé.

Bien entendu, cette qualification globale était chaque fois adaptée aux contextes nationaux et même régionaux, et ce en fonction des rapports de force entre la *mémoire nationale-patriotique* et la *mémoire politique-antifasciste* mais, de façon générale, ces traits étaient toujours présents, bien qu'à des degrés variables. La Pologne d'avant la chute du mur de Berlin en donne un exemple significatif. Toute la conception du site du Musée d'Auschwitz et de ses pavillons nationaux reflétait parfaitement ce modèle, et singulièrement celui de la *mémoire politique-antifasciste*. Quand on sait l'importance de Birkenau dans l'extermination des communautés juives d'Europe, on devine l'ampleur de l'occultation que suppose l'application d'un tel modèle. D'une part, les Juifs de Pologne devenaient, sans autre forme de procès, des victimes polonaises tout court et, de l'autre, la grande masse des Juifs d'Europe exterminée à Birkenau rejoignait l'universalité anonyme des victimes de la barbarie nazie. Bref, c'était une double occultation, de l'identité juive des victimes d'une part, de l'antisémitisme de l'autre.

La disqualification de ce dispositif dans les années 1980 et les traits dominants de la requalification des années 1990 à nos jours

Plusieurs observateurs ont signalé l'accélération, dans les années 1980, du processus de *patrimonialisation* de l'histoire déjà amorcé lors de la décennie précédente – accélération attestée par la prolifération de musées, de commémorations et d'expositions en tout genre. Ce phénomène de patrimonialisation de l'histoire, qui consiste, disons-le simplement, à faire du passé *un patrimoine mis à notre disposition*, coïncide avec quatre conjonctures concomitantes que je ne pourrai formuler ici que de façon très schématique: premièrement, l'implosion et la chute des régimes dits communistes; deuxièmement, l'ouverture d'une crise inédite, la *crise de l'avenir*, en ce sens que l'avenir est désormais perçu non seulement comme un horizon orphelin de toute attente, mais aussi comme une menace; troisièmement, la dévaluation abrupte, dans ce contexte, des *grands récits* émancipateurs; enfin, quatrièmement, l'émergence, dans le sillage de la mémoire de la Shoah, de plus en plus active, d'une foule d'autres revendications mémorielles en provenance d'une multitude d'autres groupes de victimes à travers l'histoire lointaine ou proche, cherchant à leur tour la reconnaissance publique, voire juridique, de leur statut de victime. Cette lame de fond mémorielle reconfigure le paysage mémoriel des années 1980-1990 par un processus de communautarisation accéléré, si ce n'est de *balkanisation* de la mémoire. La mémoire de la Shoah devient alors une sorte de *modèle*, de *paradigme*, à l'aune duquel vont se structurer et se mesurer une pluralité de mémoires souffrantes. Au niveau de la mémoire des crimes nazis, c'est désormais la mémoire de la Shoah, la mémoire que j'ai appelée *communautaire*, qui sera déterminante dans le processus de requalification des *lieux de mémoire*, des musées et sites. Comme je l'ai précisé précédemment, cette nouvelle qualification, bien que conquérante

dans l'espace muséal, ne supprime nullement la qualification qui l'a précédée (*nationale-patriotique* et *politique-antifasciste*). Celle-ci, non seulement continue à coexister avec la nouvelle qualification, mais elle connaît aussi de nouveaux développements en s'instruisant, notamment, des critiques qui lui ont été adressées (par le processus de disqualification).

Je n'aborderai guère ici les questions liées aux formes et aux techniques muséales mises en œuvre dans cette nouvelle phase de requalification – formes et techniques qui bénéficient de l'apport décisif des nouvelles technologies, notamment audiovisuelles. Je m'attacherai exclusivement à ses contenus et à ses objectifs qui résultent, faut-il le rappeler, d'une contestation radicale de la qualification qui lui précède.

Cette requalification, qui s'appuie sur les formidables avancées de la recherche historique des trente dernières années, prend littéralement le contre-pied de la qualification précédente, qu'elle disqualifie totalement. La nouvelle qualification se caractérise globalement par certains traits dominants que je schématiserai comme suit :

- l'axe déterminant est celui de l'antisémitisme et de la politique génocidaire du III^e Reich. Le dispositif cognitif, mémoriel et émotionnel mis en place vise à montrer l'ampleur de la souffrance et de la destruction des communautés juives – au niveau local, régional, national et européen – par une mise en évidence rigoureusement documentée de toutes les étapes du processus destructeur : des premières mesures antisémites jusqu'aux mécanismes complexes de l'anéantissement, en passant par la stigmatisation, l'exclusion, la ghettoïsation et les déportations.

Bref, il s'agit de mettre en évidence une histoire singulière, l'histoire des persécutions et de l'anéantissement d'un peuple et de sa culture. Dans cette optique, ce processus, bien que singulier, se trouve placé au cœur non seulement de l'histoire allemande et du III^e Reich en particulier, mais aussi au centre

de l'histoire européenne, dans la mesure où tous les pays occupés ont été le théâtre de persécutions et de déportations de leurs communautés juives vers les camps de concentration et d'extermination. Autrement dit, dans le nouveau dispositif de qualification des musées-sites, toute l'histoire européenne de la Seconde Guerre mondiale, et singulièrement l'histoire du III^e Reich, sont scrutées sous la *seule* focale, quasi exclusive, de l'antisémitisme, de la persécution des communautés juives et du génocide. Le souci majeur de la requalification vise à mettre en évidence, dans un même mouvement, d'une part, la spécificité de l'antisémitisme nazi et, de l'autre, la singularité de l'événement génocidaire et de l'identité des victimes. Domine ici une perspective largement communautaire, singulariste et identitaire.

Se trouvent par conséquent minorés, voire occultés :

- tout ce qui se rapporte à la contextualisation historique du national-socialisme en tant que mouvement, parti, régime et société (genèse, développement, structures etc.);
- les autres dimensions de la criminalité nazie – criminalité politique, criminalité sociale, criminalité économique et criminalité de guerre. Dans cette requalification font par conséquent défaut les articulations, les interfaces et les interconnexions entre ces différentes dimensions de la criminalité nazie considérée dans son ensemble, notamment l'articulation entre camps de concentration et camps d'extermination, entre politique de répression et politique d'extermination;
- le système répressif et de déportation des opposants politiques et des résistants, et donc le phénomène de la Résistance et de l'antifascisme depuis les années 1920, avec, en contrepoint, une mise en évidence appuyée, d'une part, des actes de résistance des Juifs en tant que Juifs – ce qui relève d'une lecture du passé entachée d'anachronisme – et, de l'autre, de tous ceux de la société civile qui ont aidé des Juifs à se cacher et à se sauver (le phénomène des «*Justes*»).

Autrement dit, ce qui a été majoré dans la première qualification se trouve minoré dans la requalification qui suit et ce qui a été minoré, voire occulté, dans la première reçoit dans la seconde une place centrale, quasi exclusive – et souvent avec une remarquable rigueur documentaire grâce à l’approfondissement des recherches historiques des dernières décennies sur le génocide.

Les erreurs historiographiques et l’injustice mémorielle commises lors de la première qualification sont suffisamment évidentes pour ne pas devoir les exposer ici. La nouvelle qualification les corrige en profondeur mais au prix, très souvent, d’une regrettable décontextualisation historique qui nuit non seulement à la compréhension historique du phénomène fasciste et nazi mais aussi à la compréhension du génocide lui-même – compréhension qui exige précisément sa mise en rapport avec les autres dimensions de l’idéologie et de la politique criminelle du III^e Reich.

Ici aussi, le site d’Auschwitz représente aujourd’hui, vingt ans après la chute du Mur, un excellent observatoire. Si l’on reprend les trois types de mémoire que j’ai évoqué tout au début, on verra que, dans la requalification du site d’Auschwitz intervenue dans les années 1990, la *mémoire nationale-patriotique* polonaise s’empare du site d’Auschwitz I, expulse la *mémoire politique-antifasciste* – qui était le credo de la première qualification – et fait du site le lieu par excellence de la martyrologie polonaise aux accents désormais largement nationalistes et catholiques, alors que, dans le même temps, la *mémoire communautaire juive*, fortement institutionnalisée et disposant d’importants moyens, s’empare de son côté du site de Birkenau et des expositions des pavillons nationaux tout en minorant, voire occultant, elle aussi, la *mémoire politique-antifasciste*. Nous connaissons les conflits qui ont surgi entre ces deux types de mémoires sur les lieux

mêmes du site, avec notamment l’installation des sœurs carmélites et l’érection des croix chrétiennes.

En dehors des instrumentalisation les plus diverses dont les lieux de mémoire ont toujours été l’objet, il y a lieu de constater que leur requalification dans les années 1990 a eu un double effet, l’un négatif et regrettable, l’autre positif et bénéfique. L’effet négatif consiste dans le fait qu’en inversant terme à terme la perspective de la première qualification, la nouvelle qualification impose une relecture des événements tout aussi unilatérale et partielle que celle qu’elle prétend dénoncer. L’effet positif se situe sur le plan historiographique. En effet, bénéficiant des acquis et de la rigueur des plus récentes recherches historiques sur le génocide, la nouvelle qualification a fini par obliger aussi les tenants de la mémoire patriotique et de la mémoire antifasciste à revoir entièrement leur copie en dotant leurs propres sites et mémoriaux d’une rigueur historique comparable – un souci peu présent, il est vrai, des années 1950 aux années 1970.

Enfin, et je clôturerai là-dessus, nous nous situons peut-être au seuil d’une troisième phase de qualification, qui bénéficie précisément des expériences accumulées des deux qualifications précédentes, à savoir la volonté déjà visible dans certains sites-musées d’intégrer dans leurs narrations historiques et mémorielles à la fois des éléments d’une contextualisation historique élargie et une présentation plus équilibrée de toutes les dimensions de la criminalité nazie, chacune avec sa singularité et son poids spécifique, perspective qui sait désormais faire la part entre ce qui, dans l’événement historique lui-même, renvoie à l’universel et ce qui relève du singulier. Cette approche globale me semble à la fois nécessaire sur le plan historiographique et salutaire du point de vue pédagogique. •

Visiter des musées d'histoire des conflits contemporains. Premiers éléments pour une muséo-histoire

Julien Mary et Frédéric Rousseau (Université de Montpellier)

«Les Présents des Passés»

Cette présentation s'inscrit dans le cadre d'un programme de recherches initié au sein du Centre de recherches interdisciplinaires en sciences humaines et sociales de l'Université Paul Valéry de Montpellier, intitulé *Les Présents des Passés*¹; de fait, ces présents des passés, c'est-à-dire les présents des faits ou événements historiques, de leurs effets et de leurs causes plus ou moins lointaines, peuvent être abordés à travers différents supports de transmission, de mémorisation, de mémorialisation et d'oubli, et cela du livre au cinéma, du théâtre aux manuels scolaires – ceux-ci sont particulièrement étudiés dans de nombreux pays – sans oublier les arts plastiques, la danse, le théâtre, la chanson. Pour ce qui le concerne, ce programme international est consacré à l'étude des musées d'histoire des conflits contemporains et regroupe des chercheurs de plusieurs pays, historiens et historiens-didacticiens essentiellement, appuyés par des sociologues de la mémoire, des philosophes et des politistes.

L'enquête consiste à visiter un certain nombre d'espaces muséaux (en Europe et au-delà: Japon, États-Unis, Canada, Israël), d'envergures, de natures, et de tailles différentes consacrés notamment aux guerres mondiales, aux guerres

civiles (Espagne), aux conflits coloniaux, à la destruction des Juifs d'Europe, etc., afin d'analyser les différentes narrations proposées aux publics. Nous parlons d'espace muséal car ce terme permet de regrouper différentes dénominations telles que celles de musée, d'histo-rial, de mémorial, de centre d'interprétation, de centre de la paix, etc.

Notre attention ne se porte pas uniquement aux textes, aux légendes, ou encore, aux contenus des différents types de «cartels» accompagnant tel ou tel artefact. En effet, le terme «narration» suppose une égale attention envers les objets, les textes, l'iconographie, sans oublier le son, la lumière (la période de l'occupation nazie est souvent présentée dans des salles obscures) et le discours architectural (à Caen, les visiteurs accèdent aux salles d'exposition par une rampe circulaire descendante signifiant «*la descente aux enfers*» de la guerre). L'ensemble de ces éléments concourent en effet à la narration. Précisément, c'est en tant qu'historiens et chercheurs en sciences humaines et sociales que nous interrogeons ces mises en espace et en récit, que nous confrontons le savoir académique – tout particulièrement le savoir historien – à ces objets culturels hybrides que sont les musées d'histoire. Hybrides en effet, car ces espaces d'exposition, tout en reprenant à leur compte les savoirs historiens dans lesquels ils trouvent d'ailleurs une certaine caution de véridicité, y introduisent d'autres

1. Il s'agit du programme ANR-08-BLAN-0071-01. Présentation sur le site [recherche.univ-montp3.fr/crises/index.php?option=com_content&task=view&cid=269&Itemid=172].

dimensions, notamment mémorielle, politique et économique (tourisme). Et souvent d'autres encore. En ce sens, notre démarche tente de frayer un chemin entre deux spécialités déjà bien balisées, la muséographie d'une part et la muséologie de l'autre. Notre approche – que nous proposons d'ailleurs de qualifier de «*muséo-histoire*» – tout en prenant en compte les apports de la muséographie et de la muséologie, s'en écarte également quelque peu en ce sens qu'elle s'attache plus spécifiquement à l'analyse et au questionnement des narrations muséales de l'histoire des conflits contemporains en les contextualisant le plus possible. Cela explique pourquoi les espaces muséaux sont abordés en tant qu'objets culturels, sociaux et politiques: objets culturels, ils le sont en effet en tant que supports d'histoire et de représentations, de mémoires et d'oublis, mais objets sociopolitiques, ils le sont également car nombreux et différents sont les acteurs concernés par ces espaces (depuis les concepteurs et autres entrepreneurs de mémoire jusqu'aux différents publics); autour de chaque espace muséal, les principaux enjeux se conjuguent ou diffèrent selon les acteurs impliqués et selon les périodes; des stratégies se déploient, des rapports de force se dégagent; l'espace muséal demeure un objet culturel et sociopolitique vivant; des expositions se «*démudent*» et subissent des mutations parfois radicales; des promoteurs d'origine vieillissent, disparaissent et cèdent la place à de nouvelles générations d'animateurs-gestionnaires; enfin, ces espaces sont examinés en tant qu'objets politiques, tout autant témoins que receleurs de projets éthiques et/ou civiques, et fréquemment porteurs, plus ou moins en filigrane, d'une leçon pour aujourd'hui et traçant un chemin et une conduite pour demain.

Enseignants et enseignés au musée d'histoire...

Ces musées reçoivent aujourd'hui de plus en plus de groupes scolaires de tous niveaux.

Aux fins d'attirer ce public, les musées font d'ailleurs beaucoup d'efforts: des salles spécifiques sont parfois réservées au sein du musée pour réunir une classe et leur professeur; des visites sont spécialement organisées pour les classes en visite et guidées; de nombreux musées offrent en outre aux publics scolaires différents supports pédagogiques (audioguides, questionnaires, diverses documentations, etc.); enfin, il n'est pas rare que des services pédagogiques ou éducatifs complètent le dispositif mis à la disposition des élèves et de leurs professeurs. À ce titre, nos recherches nous paraissent susceptibles de croiser certaines préoccupations enseignantes; en effet, du point de vue du professeur, ce qui est en jeu, c'est bien la manière d'inscrire, ou non, ou plus ou moins, la visite du musée d'histoire dans les séquences pédagogiques traitant des conflits contemporains. La visite ne constitue-t-elle rien de plus qu'une parenthèse d'évasion de la classe? L'espace muséal est-il principalement abordé comme un riche réservoir d'illustrations et d'émotions ou bien l'est-il comme un outil de connaissance et de réflexion sur les enjeux mémoriels? N'est-il qu'un manuel d'histoire de substitution ou bien un outil, voire une occasion de mise à distance de la discipline historique et de l'exposé des faits retenus ou non par l'histoire académique?

Dans le cadre de cette présentation, nous souhaitons à la fois exposer un certain nombre de pistes de réflexion sur ce que pourrait signifier «*visiter un espace muséal*» consacré aux conflits de l'époque contemporaine et proposer quelques notions de base.

Les «complexes muséaux»

Ces espaces muséaux ne sont pas isolés mais s'inscrivent dans un système plus ou moins élaboré où, en plus de l'espace muséal proprement dit, se côtoient et se mêlent différents autres espaces: il peut s'agir d'authentiques lieux de mémoire (par exemple la Maison des enfants d'Izieu ou la prison de Nantua),



Crypte du Musée de la Résistance de Bruxelles.

d'espaces mémoriels dédiés aux commémorations et parfois dévolus au deuil et à la prière (par exemple la crypte et le mur des noms du Mémorial de la Shoah à Paris, ou, en plus modeste, la salle des commémorations du Musée de la Résistance de Bruxelles), mais ce sont aussi des jardins, des monuments, des plaques, des œuvres d'art, etc. ; ces différents éléments fonctionnent comme autant d'espaces de conscientisation et d'immersion complémentaires à l'espace muséal proprement dit.

C'est pourquoi nous proposons d'envisager ces « systèmes » dans leur ensemble, à la fois dans leurs proximités et leurs interactions, et finalement, comme des « complexes muséaux ». En même temps, leur profusion, la porosité de leurs frontières peuvent introduire un brouillage au sein duquel l'espace muséal proprement dit est plus ou moins noyé.

Évocation de la notion de « terroirs mémoriels » à propos des musées de guerre

De 1914 à 1962, la France connaît près de trente ans de conflits ouverts. Ces guerres

sont aujourd'hui mises en récit dans près de 400 musées identifiés jusqu'à ce jour par les chercheurs du programme ANR-POP. Près de 200 sont, au moins en grande partie, consacrés à la guerre de 1939-1945 (Résistance et/ou déportation, débarquement de Normandie, ligne Maginot...). Environ 150 autres musées ont trait aux autres conflits ayant engagé la France (1914-1918, 1870, guerre d'Algérie...), ainsi qu'à divers aspects de son histoire militaire (fortifications, uniformes, armes...). Enfin, 26 musées dépendent directement du Ministère de la défense : le Musée de l'Armée de Paris, le Musée de l'Air et de l'Espace du Bourget, les musées de la Marine de Paris, Brest, Port-Louis, Rochefort et Toulon, et les musées de tradition de l'armée de terre).

Ces musées offrent un éventail de statuts (musées nationaux, départementaux, régimentaires, associatifs...), de genres (mémoriaux, historiques, musées de collectionneurs, centres d'interprétation², musées biographiques³...) et de contextes de fondation très différents. Un point commun à l'ensemble de ces espaces peut néanmoins d'emblée être souligné : les exemples de musées *hors sol*, c'est-à-dire n'entretenant pas de rapport direct avec le terroir mémoriel dans lequel ils se situent, sont rares, pour ne pas dire inexistantes. Ainsi ces musées ancrent-ils plus ou moins fortement leur exposition dans l'histoire locale et le paysage mémoriel régional : les musées de Normandie, par exemple, sont pour une bonne partie entièrement consacrés au débarquement du 6 juin 1944 ; ceux du Massif central, au maquis du mont Mouchet ; ceux du nord-est de la France, aux guerres de 1870, de 1914-1918, à la ligne Maginot, aux combats de 1940, etc. Les muséologues classent ainsi généralement

2. La Direction des Musées de France appelle « centres d'interprétation » les structures muséales n'exposant pas de collections, tel le Centre d'interprétation Marne 14-18 de Suippes.

3. Les musées biographiques sont consacrés à une personnalité, tel le Mémorial Leclerc et de la Libération de Paris-Musée Jean Moulin de Paris, le Musée mémorial du général de Gaulle à Bayeux, etc.

ces espaces dans la catégorie des musées « *de site* ». Cette catégorisation, cependant, cache un éventail de situations très large, et l'ancrage dans le *terroir mémoriel* peut s'effectuer à plusieurs niveaux.

Parfois, le musée habite des locaux véhiculant déjà en eux-mêmes une solide charge mémorielle, par exemple la caverne du Dragon, dans l'Aisne, prenant place dans une ancienne carrière, sur le Chemin des Dames, dans laquelle Français et Allemands trouvèrent refuge entre 1914 et 1918.

Parfois le *terroir mémoriel* ne représente qu'un point d'accroche, le musée filant à partir de celui-ci une histoire dépassant ou tout au moins contextualisant largement le cadre strict de l'histoire locale. C'est le cas par exemple des deux musées « *blockbusters* » des Première et Seconde Guerres mondiales, l'Historial de Péronne et le Mémorial pour la Paix de Caen. À Caen, notamment, ville rasée et décimée par les bombardements et les combats pour la Libération de l'été 1944, le parcours d'exposition court de 1918 à 1989, englobant ainsi la guerre froide dans l'histoire muséale d'un XX^e siècle guerrier dépassant largement le cadre national.

Parfois, au contraire, ces musées s'attachent à n'exposer que l'histoire locale, en la contextualisant *a minima*. C'est le cas par exemple de nombre de musées de la Résistance et de la déportation, animés le plus souvent par les anciens et « *amis* » des réseaux locaux de Résistance.

Enfin, certains musées n'entretiennent pas de rapport direct avec l'histoire locale et son *terroir mémoriel*. Cela est essentiellement le cas des musées dépendant du Ministère de la défense, généralement conçus comme des musées-écoles. Au Musée des Parachutistes de Pau, par exemple, le parachutiste doit pouvoir, en une heure ou deux de visite, intégrer l'histoire de la composante à laquelle il appartient, entrevoir son inscription dans la lignée de ses aînés et, ainsi, renforcer son « *esprit para* ». À ce titre, ces musées sont souvent

intrinsèquement liés aux régiments de tradition ou aux écoles des armes et des composantes dont ils exposent l'histoire: ils n'habitent ainsi pas le lieu de réalisation d'un passé mis en mémoire, mais celui de son regroupement, de sa conservation, de sa mise en exposition et de sa transmission.

L'ensemble de ces musées, cependant, à l'exception relative des musées de la Résistance et de la déportation, sont inégalement répartis sur le territoire national. C'est ici que la notion de *terroirs mémoriels* prend tout son sens... Présents ponctuellement dans les régions d'implantation militaire traditionnelle (musées du Ministère de la défense), d'élection d'anciens combattants à la retraite (musées « *militaires* » ou « *du souvenir* ») et de rapatriés d'Algérie (côte méditerranéenne), ils se font plus nombreux:

- dans les régions d'anciens fronts: nord-est de la France (1870, 1914-1918 et 1939-1945), Provence et surtout Normandie (débarquements alliés de 1944), régions correspondant aux grands maquis de la Résistance (Vercors, Glières, Mont-Mouchet, etc.) et aux principaux lieux de perpétration des crimes nazis (Oradour-sur-Glane, camp du Struthof, etc.);
- le long des frontières terrestres et maritimes, dans les Pyrénées (camps d'internement de réfugiés espagnols, de déportés raciaux et politiques et de harkis après 1962...), et sur les lignes de défense traditionnelles: fortifications Vauban (sous Louis XIV), Séré de Rivières (1874-1914) et Maginot (entre-deux-guerres), mais aussi mur de l'Atlantique (construit par les Allemands en 1943-1944).

Enfin, depuis quelques années, certaines régions traditionnellement « *touristiquement sinistrées* » tendent à se spécialiser dans le *tourisme de mémoire*. Porté à nouveau sur le devant de la scène au début des années 2000 et piloté par la Direction de la mémoire, du patrimoine et des archives (DMPA) du Ministère de la défense, « le concept est défini par ses auteurs comme une « *démarche incitant le public à explorer les éléments du patrimoine mis*

en valeur pour y puiser l'enrichissement civique et culturel que procure la référence au passé. Comme tel, il répond à une triple ambition civique et pédagogique, culturelle et touristique, économique et commerciale.»⁴ Le 6 février 2004, une convention liant les secrétariats d'État aux anciens combattants et au tourisme est ainsi signée, entendant «développer les voies et moyens financiers d'un tourisme organisé autour des lieux de mémoire, en particulier ceux situés dans des régions dépourvues d'une image touristique bien établie»⁵... Or, si mémoire et tourisme peuvent être judicieusement associés, le deuxième tend à devenir, dans la France industriellement sinistrée du nord-est notamment, le principal vecteur de la première. Et cela ne va pas sans poser problème...

Les entrepreneurs muséaux et leur rapport au passé : une étude qui éclaire bien des choix narratifs...

S'observant dans toute l'Europe – une fois gommées les disparités régionales à l'échelle intra-étatique, cette profusion de mémoriaux –, musées et autres lieux de mémoire du XX^e siècle ne semblent cependant pas tant favoriser les conditions d'émergence de «mémoires partagées» que celles de mémoires et d'histoires plurielles, se substituant à une histoire commune, nationale ou européenne. Ainsi le XX^e siècle paraît-il aujourd'hui non seulement éclaté en une multitude d'espaces muséaux et de discours, mais également de plus en plus strictement coupé de notre présent social et politique, comme relégué, oublié, voire enterré – de manière tant allégorique que physique, comme dans les

4. «Examen des crédits de la mission «Anciens combattants, mémoire et liens avec la nation», compte rendu N° 10 de la Commission des affaires culturelles de l'Assemblée nationale, 31 octobre 2007, p. 4.

5. René Ressouches (Direction du tourisme), «Le tourisme de la mémoire combattante», [www.veilleinfotourisme.fr/1216285128673/0/fiche_article/], 17 juillet 2008, p. 3.

souterrains d'exposition du Mémorial de Caen – sous la cloche de verre de sa muséalisation.

À Caen, à Péronne ou ailleurs⁶, les musées «blockbusters» trouvent généralement leur origine dans une articulation plus ou moins complexe entre volonté politique, attentes de retombées économiques, caution et/ou expertise universitaire et marge d'action des architectes-scénographes. Serge Barcellini les range ainsi dans la catégorie des «lieux froids» afin d'indiquer l'absence d'un groupe social mémoriel⁷, par opposition, notamment, aux musées associatifs de la Résistance et de la déportation.

Leur nom – *mémorial* ou *historial* – signifie ainsi avant tout «qu'ils ne sont plus tout à fait des musées»⁸, écrit Dominique Trouche, tout en offrant une sorte de label de qualité contribuant à leur rayonnement international. Faisant appel à des conseils scientifiques dans lesquels siègent notamment des historiens, ils se distinguent également de musées plus anciens par la place centrale qu'ils accordent à l'architecture et à la scénographie. Dans ces espaces, «le fond est justement imbriqué dans la forme»⁹, poursuit Dominique Trouche, pour laquelle cette complexification du rapport au passé se traduit, pour le visiteur du Mémorial de Caen notamment, par le passage par trois moments clés successifs :

- d'abord une phase de descente comme mode d'accès et d'immersion dans l'exposition (à Caen, spirale «*La faillite de la paix*» de 1918 à 1939) ;
- puis le temps long de la visite proprement dite, durant laquelle le visiteur se retrouve

6. Voir Sophie Wahnich, «Trois musées de guerre du XX^e siècle : Imperial War Museum de Londres, Historial de Péronne, Mémorial de Caen», in Jean-Yves Boursier, *Musées de guerre et mémoriaux*, Paris : Maison des sciences de l'homme, 2005, pp. 65-82.

7. Serge Barcellini, cité par Jean-Yves Boursier (dir.), *Musées de guerre et mémoriaux*, op. cit., p. 9.

8. Dominique Trouche, *Les mises en scène de l'histoire, Approche communicationnelle des sites historiques des guerres mondiales*, Paris : L'Harmattan, Nouvelles études anthropologiques, 2010, p. 72.

9. *Idem*.

généralement enfermé dans un parcours d'exposition souterrain, dont la scénographie et l'absence de repères spatiotemporels sont destinées à le couper du monde extérieur;

- enfin, une phase de sortie durant laquelle le visiteur retrouve plus ou moins progressivement la lumière du jour, dans une sorte de «happy end» muséographique...

Mais cette césure entre un passé muséalisé et un présent d'avant et d'après-visite ne se manifeste pas seulement dans la scénographie du musée: elle ressort tout autant du discours que le musée tient sur le passé lui-même. Un passé offert aux sens d'un visiteur de passage, dont l'immersion la plus totale dans l'exposition nous paraît devoir (sur)compenser l'absence, à l'extérieur, d'une mémoire historique commune. Les visiteurs du Mémorial de Caen sont ainsi les spectateurs prisonniers d'une scénographie et d'un discours totalisant, jetés impuissants dans les profondeurs d'une plaie continuant de couler en vase clos, celle d'un XX^e siècle d'horreurs enterré sous les chapes de béton d'un mausolée à ses *victimes* civiles et militaires. Mais il s'agit là d'un mausolée singulier, dont les murs ressemblent aux pages d'un manuel scolaire muséalisé. Ce faisant, le mémorial tend à réduire les traces présentes du passé à l'irréductible héritage traumatique des morts en masse du XX^e siècle: 1914-1918, les crimes et génocides nazis et japonais, les bombardements de Guernica, de Caen, d'Hiroshima, le système concentrationnaire soviétique, les guerres de Corée et du Vietnam... Le parcours d'exposition se termine ainsi, scénographiquement, par un retour de plain-pied au rez-de-chaussée du musée et, discursivement, par les images de «*Berlinois de l'Ouest accueill[ant] à bras ouverts leurs frères de l'Est*» en 1989, tout à la fois happy end muséographique et «*fin de l'histoire*»¹⁰, au sens où Francis Fukuyama entendait la victoire définitive du modèle démocratique après ses

triumphes successifs face à l'Ancien Régime (1918), au nazisme et au fascisme (1945) et au soviétisme (1991). À Caen, le XX^e siècle se retrouve ainsi mis entre les parenthèses d'une porte d'entrée et de sortie, d'autant plus monumentale qu'ouvrant et fermant hermétiquement l'accès à un espace-temps dont l'État ne fabrique plus aujourd'hui la clé d'un sens présent, mais une sorte de passe-partout ouvrant, selon la formule de l'historien anglais Tony Judt, sur «*un palais de la mémoire morale: un musée des Horreurs historiques pédagogiquement utile, dont les stations ont pour noms «Munich» ou «Pearl Harbor», «Auschwitz» ou «Goulag», «Arménie», «Bosnie» ou «Rwanda»*»¹¹...

Contrairement aux musées «*blockbusters*», les petits musées de la Résistance et de la déportation se présentent quant à eux généralement comme des passerelles transgénérationnelles – souvent sans intermédiaire – entre acteurs historiques et héritiers d'un passé mis en leçon pour l'avenir. Leurs concepteurs sont en effet le plus souvent des témoins historiques¹² directs du passé qu'ils ont eux-mêmes muséalisé. Quant aux espaces muséaux ainsi produits, ils représentent des zones de commémoration tout autant que de conservation et d'éducation. Leur mise en scène du passé implique en effet un rapport particulier à l'histoire, dont les témoins-et-entrepreneurs-muséaux furent les *acteurs* avant de faire le *choix* d'en témoigner. S'ouvre alors devant eux une panoplie de moyens de mise en forme et de transmission, parmi lesquels le musée offre le triple avantage – physique – de regrouper et de faire *sur-vivre* sous un même toit les traces d'individus, de lieux et d'événements réunis hier en une même épopée guerrière, tout en proposant un mausolée aux

11. Tony Judt, *Retour sur le XX^e siècle, Une histoire de la pensée contemporaine*, Paris: Éditions Héloïse d'Ormesson, 2010, p. 17 (1^{re} édition 2008).

12. Voir Renaud Dulong, «Qu'est-ce qu'un témoin historique?», *Vox Poetica*, [www.vox-poetica.org/t/dulong.html], publié le 20 janvier 2009.

10. Francis Fukuyama, *La Fin de l'histoire et le dernier homme*, Paris: Flammarion, 1992.

compagnons disparus et, le cas échéant, un espace attractif pour le public scolaire.

Ces musées fonctionnent ainsi bien souvent comme des espaces-vitrines pour groupes mémoriels ou des zones-refuges pour mémoires en péril. Le Militarial de Boissezon, par exemple, à l'origine simple musée de collectionneurs, a été rapidement «*assailli*» par les groupes mémoriels gravitant autour du musée. Dans la salle «*Résistance*», notamment, tous les réseaux de la Résistance locale ont tenu à avoir leur vitrine... si possible plus grande que celles de leurs voisins! Au Musée de la Résistance et de la Déportation de Pau, autre exemple, le visiteur ne s'attachant qu'à observer l'exposition – fut-ce de manière critique, sans enquêter auprès des responsables du musée – peut être conduit à surinterpréter la place importante réservée aux «*évadés de France par l'Espagne*» entre 1940 et 1944 comme la marque d'un enjeu mémoriel primordial du musée, alors que l'abondance d'expôts liés à cette thématique résulte avant tout du simple legs de l'association locale des évadés de France récemment dissoute, et dont «*il fallait bien*» conserver le patrimoine...

De nombreux musées de la Résistance et de la déportation, tels ceux de Montauban, de Tarbes, de Castelnau-le-Lez, de Limoges, de Nice ou même de Boissezon, exposent également un ou plusieurs panneaux de l'un des premiers récits muséaux en la matière, celui de la célèbre exposition *La Déportation*, créée en 1970 par la Fédération nationale des internés, déportés, résistants, patriotes (FNDIRP)¹³ et initialement destinée à un public scolaire¹⁴. Ces panneaux, parfois retravaillés, sont souvent mobilisés afin de compléter le récit d'exposition. Les entrepreneurs de ces petits musées, souvent fondés en lien avec la puissante fédération, paraissent en effet rela-

tivement prisonniers de ce récit muséal source, dont la tonalité moraliste et les titres chocs – «*Les chambres à gaz ont existé*», «*Hommes veillez!*»... – ont profondément marqué le champ mémoriel et muséal de la Résistance et de la déportation et contribué à figer le sens commun du *devoir de mémoire*.

Dans ces petits musées associatifs, l'exposition tient ainsi généralement tant du bricolage muséographique que, souvent, du rafistolage mémoriel. À Pau, par exemple, le problème de coexistence – pour faire simple – des mémoires communiste et gaulliste a été désamorcé en confiant la présidence du musée à un ancien résistant militaire du Corps Franc Pommies et le secrétariat à un ancien syndicaliste qui, trop jeune pour avoir fait la guerre, s'est vu poussé par un ancien résistant communiste à candidater au poste afin de maintenir l'équilibre politico-mémoriel gauche-droite.

Ces musées associatifs de résistants et déportés, à la fois lieux de retrouvailles, de transmission, mais aussi de militantisme mémoriel et de construction d'un discours commun à transmettre en héritage à la société tout entière, sont aujourd'hui en phase de transition. Les témoins-et-entrepreneurs-muséaux disparaissant, les rênes de ces musées sont parfois reprises par une collectivité locale ou bien par l'Office national des anciens combattants (ONAC). Souvent, surtout, les associations d'anciens ont prévu dans leurs statuts de s'ouvrir aux descendants naturels et/ou spirituels de leurs membres. Ces héritiers directs reprennent ainsi la tâche – sans fin? – entamée par leurs aînés, c'est-à-dire conserver et transmettre ce patrimoine mémoriel à un deuxième cercle d'héritiers, plus large que le premier: la jeunesse locale, elle-même dépositaire de cette mémoire à diffuser dans le corps social.

Les musées «*de témoins*», outils de transmission

Comment faire de ce matériel mémoriel-et-muséal un matériau pour le cours d'histoire?

13. Fédération fondée en octobre 1945 par le communiste Marcel Paul.

14. L'exposition se compose à l'origine de 30 panneaux placés dans près de 4000 établissements scolaires.

S'agissant des grandes hécatombes du XX^e siècle, nous croyons avec le sociologue Renaud Dulong que «*la vérité historique se situe au moins autant du côté de l'expérience des individus engagés dans ces drames. Reste que ceux-ci ne peuvent raconter que leur trajectoire dans l'épisode*»¹⁵. Cette «*vérité tout humaine*»¹⁶, pour reprendre les termes de Jean Norton Cru, les témoins-et-entrepreneurs-muséaux vont généralement chercher à la transmettre à ceux qui ne l'ont pas connue, au premier rang desquels ils placent ceux qu'il appelle génériquement «*les jeunes*», entendus comme des «*transmetteurs de mémoire*»¹⁷. Les musées de résistants et déportés, donnant du sens au passé qu'ils racontent, contiennent ainsi en substance un discours d'avenir. Confrontés à une séquence de l'histoire européenne muée en paradigme occidental de l'horreur absolue, ces espaces singuliers transmettent en effet le plus souvent une histoire résolument positive, porteuse de valeurs humanistes et universelles: esprit de résistance, défense des valeurs républicaines, engagement au profit de la communauté, devoir d'assistance...

Dans la plupart des musées de la Résistance et de la déportation, il ne s'agit ainsi pas tant, pour les témoins devenus entrepreneurs muséaux, de parler en témoins de leur propre expérience que, par délégation, de mettre en récit l'expérience de leurs compagnons qui n'ont pu, comme eux, survivre à l'événement, et dont ils honorent ainsi la mémoire dans leurs musées-mausolées. C'est ainsi dans la mise en perspective même des faits dont ils témoignent que se situe la part d'instruction morale et civique des dires de ces entrepreneurs de mémoire: ils choisissent de témoigner dans un présent muséal faisant passerelle entre

passé et avenir, entre les jeunes fauchés hier dans la fleur de l'âge et ceux aujourd'hui devant eux. En ce sens, c'est d'abord à eux-mêmes, survivants, que les témoins-et-entrepreneurs-muséaux imposent un devoir de mémoire, devoir dont il s'agit ensuite de mettre en forme le discours et les outils – au premier rang desquels le musée, lui permettant de quitter la microsociété des témoins pour être relayé par l'ensemble de la société, via l'imprégnation de sa jeunesse.

Cette mémoire, ainsi muée en un patrimoine transgénérationnel, tend par là même, par l'expérience humaine et l'appareil moral et civique qu'elle véhicule, à devenir intemporelle. Pour Tony Judt, cependant, le problème actuel ne semble pas tant résider dans l'intemporalité de cette mémoire que dans la progressive anhistoricité de l'histoire scolaire. Pour l'historien anglais, en effet, l'histoire scolaire traditionnelle, dont le récit donnait du sens au présent, et inscrivait par là même les commémorations et les musées et mémoriaux dans un corpus de références communes explicites et solidarisantes, s'est progressivement perdue au cours du second XX^e siècle. De nos jours, écrit Judt:

«Au lieu d'apprendre l'histoire récente aux enfants, nous les promenons dans les musées et les mémoriaux. Pis encore, nous encourageons les citoyens et les élèves à voir le passé, et ses leçons, à travers le vecteur particulier de leurs propres souffrances (ou celles de leurs ancêtres). Aujourd'hui, l'interprétation «commune» du passé récent se compose donc de fragments multiples de passés récents, chacun d'eux (juif, polonais, serbe, arménien, [...]), étant marqué par sa qualité revendiquée et singulière de victime.

*»Loin de nous rattacher à un passé partagé, la mosaïque qui en résulte nous en sépare.»*¹⁸

Dans les petits musées associatifs de la Résistance et de la déportation, notamment, l'historicité du discours ressort aujourd'hui

15. Renaud Dulong, «Qu'est-ce qu'un témoin historique?», *op. cit.*

16. Jean Norton Cru, *Témoins*, préface et postface de F. Rousseau, Nancy: Presses universitaires de Nancy, 2006, p. 661 (1^{re} édition 1929).

17. Termes d'une ancienne déportée s'adressant à des élèves au musée de Tarbes (12 février 2010).

18. Tony Judt, *Retour...*, *op. cit.*, p. 18.

encore moins de la mise en cohérence, à distance, d'un récit historique global et circonstancié, que de la compilation – certes parfois brouillée ou incomplète – de témoignages et de traces plus ou moins directes du passé muséalisé. Afin que la visite de ces espaces soit pour les élèves la plus féconde possible, ces derniers doivent ainsi disposer, en amont, d'un capital de connaissances historiques générales et communes, leur permettant *a minima* de contextualiser la « *micro-mémoire* » généralement développée dans ce type de musée. La visite permet alors d'avoir « *une vision différente de la guerre, celle que l'on ne développe pas dans les manuels scolaires* »¹⁹, pour reprendre les mots d'une lycéenne de Decazeville remerciant les résistants venus témoigner devant sa classe au printemps 2007.

Aujourd'hui, au contraire, il semble que la tendance soit au musée se substituant pratiquement à l'enseignement. À Caen, par exemple, le Mémorial pour la paix ne vient pas tant compléter ou approfondir un socle de connaissances communes que s'y substituer en une sorte de manuel scolaire muséal, décliné à la boutique du musée dans une série de produits dérivés estampillés « *pédagogiques* »...

Porteurs d'une expérience effective des faits qu'ils relatent, les témoins-et-entrepreneurs-muséaux ont ainsi une place à part dans l'écriture muséale de l'histoire des guerres. Ils sont des *passeurs de mémoire*, au sens où ils ambitionnent, *via* la sensibilisation des jeunes publics notamment, une sorte de *contagion* morale et mémorielle à la société tout entière. À charge ensuite pour l'enseignant d'interpréter, de contextualiser, de recouper, bref de faire entrer l'exposition en résonance avec le savoir scolaire, afin de dépasser l'arbitraire distinction entre histoire et mémoire et de lier cette entreprise de partage de mémoire en une histoire commune.

19. *Journal de la Résistance*, N° 1196-1197-1198, mai-juin-juillet 2007 (exposé au Musée de la Résistance de Villelongue).

Les musées, des objets problématiques

Au-delà de ces aspects et plus généralement, les musées d'histoire des conflits contemporains sont surtout des objets problématiques, c'est-à-dire des objets posant problème; nous en listons ici quelques-uns.

La chronologie

Quand nous parlons de chronologie, il s'agit d'examiner quelles sont les périodes représentées, celles qui le sont beaucoup, celles qui le sont peu, etc.; il s'agit aussi d'analyser les chaînes de causalité proposées aux visiteurs: ainsi, pour exposer les causes et les origines de la Seconde Guerre mondiale, invoque-t-on la Première Guerre mondiale, la paix des vainqueurs et le Traité de Versailles, ou bien fait-on commencer la chronologie au krach de 1929 et à la crise économique et sociale du début des années 1930 ou simplement à l'accession de Hitler au pouvoir? La guerre d'Espagne est-elle présentée comme prémices de la Seconde Guerre mondiale, comme le début de la guerre mondiale contre le fascisme? Au Musée de la Résistance et de la Déportation de Grenoble, par exemple:

« [...] *Fascisme et nazisme sont deux doctrines voisines, basées sur l'instauration d'une dictature, violemment opposées au communisme, xénophobes et ultra-nationalistes.*

« *Mussolini, le duce, prend le pouvoir dès 1922. Hitler devient chancelier du Reich en 1933. L'Europe brune est en marche rejointe par l'Espagne franquiste en 1939. Peu à peu les démocraties reculent.* »

L'examen des périodisations permet de repérer les zones d'hypermémoire et aussi les éventuels trous de mémoire. Ainsi est-il particulièrement intéressant d'étudier comment sont amenées, en France, la défaite de 1940, ou encore les mutineries de 1917; au Japon, les dates menant à l'attaque de Pearl Harbor sont également très instructives de l'état des mémoires...

Les définitions et les concepts mobilisés

À l'instar des manuels scolaires, les musées mobilisent un certain nombre de notions ou définitions; parmi elles, celles d'*antisémitisme*, de *franc-maçon*, de *camp d'internement*, de *camp d'extermination*, etc.

Un peu curieusement, au Musée de la Résistance et de la Déportation de Grenoble, une autre notion clé de la période, le *totalitarisme*, apparaît presque fortuitement à la sortie du parcours et dans un usage bien peu rigoureux:

«Et aujourd'hui? L'Allemagne nazie est battue en 1944 (sic). Mais les idées nazies [...] n'ont pas disparu. Elles menacent toujours, aux quatre coins du monde, la liberté des hommes. Il en est de même dans les pays où le pouvoir politique ne supportant aucune opposition exerce la tyrannie du totalitarisme. C'est aussi le cas dans les pays où une même religion, imposée à tous, enferme ses habitants dans l'intégrisme.

» Rester vigilant, prêt à dire non et à se battre, telle est l'attitude des résistants. »

Arrêtons-nous encore un instant sur cette définition du *communisme* également proposée par le Musée de la Résistance et de la Déportation de Grenoble:

«Le communisme est l'organisation d'un pays où les terres, les usines et toutes les richesses appartiennent à l'État. Le Parti communiste est le parti de ceux qui pensent qu'il faut partager les richesses également entre tous. Dès 1939, les communistes, interdits, sont traqués.»

Une telle définition se caractérise par sa relative «*neutralité*» qui tranche avec bien des discours de guerre froide encore présents dans bien des musées. Ainsi, au Musée Royal de l'Armée de Bruxelles, sont mis sur le même plan «*fascisme*», «*nazisme*» et «*communisme*», tous trois qualifiés, sans nuances, de «*régimes totalitaires*»; ici encore, la Révolution russe surgit aussi subitement qu'une catastrophe naturelle...; par ailleurs, les volontaires des «*brigades internationales*» sont tous «*contrôlés par le Komintern*» et regroupent «*des intellectuels,*

des aventuriers, des militants communistes ou de simples ouvriers»; quant aux «*nationalistes*», nous dit-on, «*ils peuvent compter sur l'appui massif de l'armée et de quelques volontaires étrangers*»; on peut aussi s'étonner de ce que la Guerre d'Espagne est abordée dans cette section consacrée aux trois régimes totalitaires, une manière de renvoyer dos à dos franquistes et républicains...

Les cartes

Un examen attentif des cartes proposées aux visiteurs se révèle également très instructif; il éclaire bien des choix et bien des postures dont il apparaît difficile de se défaire. À Grenoble, une carte décrivant l'état des forces au début de la guerre laisse au sens propre et au sens figuré en «*zone grise*» toute l'Afrique du Nord, possessions coloniales qui pourtant joueront un rôle majeur par la suite...

Les rapports au savoir académique

Quelques nonchalances peuvent être relevées ici et là: à Grenoble, le «*nazisme a été battu en 1944*», une coquille maladroite qui renvoie malgré tout à l'idée qu'à Grenoble, la guerre s'est arrêtée à la Libération de l'été 1944; et au Musée Royal de l'Armée de Bruxelles, la Seconde République espagnole est instaurée en «*1930*» et non 1931...

Le ton de la narration

On peut en distinguer de plusieurs types. Militant, comme au Musée de la Résistance de Bruxelles, dont la conception est dominée dès l'origine par les mouvements d'obéissance communiste; mais on trouve le même ton dans nombre de musées issus des mouvements ou associations d'anciens résistants. Victimisant, comme à Hiroshima, où la ville est l'unique sujet-victime de la bombe; l'insistance est mise sur les souffrances des civils et particulièrement des enfants.

Les jeux de focales

Au Musée royal de l'Armée de Bruxelles, un espace considérable a été accordé au débarquement de Normandie (une carlingue d'avion larguant un parachutiste, un nid défensif de troupes aéroportées, une barge de débarquement sont reconstitués grandeur nature); au Musée de l'Armée de Vienne, en Autriche, alors que la section consacrée à la Seconde Guerre mondiale est très réduite, c'est au contraire sur Stalingrad qu'est mis l'accent. Même chose au Musée d'Histoire de l'Allemagne à Berlin; inversement, au Musée de la Résistance et de la Déportation de Bruxelles, une salle entière est consacrée à l'effort de guerre soviétique et au sacrifice humain de l'URSS au cours de la Seconde Guerre mondiale... Le chiffre de 27 millions de victimes «pour notre liberté» est cité.

Au Musée royal de l'Armée de Bruxelles, signalons encore une autre rareté, le traitement du «massacre de Katyn»: «Il faut attendre les années 1990 pour que les autorités russes reconnaissent avoir perpétré ce massacre», peut-on lire; une mention qui cadre parfaitement avec le discours de guerre froide déjà relevé.

Panthéons et piloris

Dans chaque espace muséal émergent des figures héroïques et des figures antihéroïques;

ces figures peuvent avoir une stature locale ou nationale, voire internationale. Au-delà de l'iconographie, panthéons et piloris tressent un référentiel d'attitudes, de comportements en situation de guerre et d'occupation; héros et antihéros fonctionnent comme autant de vies exemplaires proposées en référence aux visiteurs, et notamment aux plus jeunes. Au travers de ces galeries de portraits positifs et négatifs, c'est tout un système de valeurs qui se trouve exposé et illustré, un système qui pose nombre de questions telles que celles de l'obéissance, de la loyauté, de la fidélité, du sacrifice, du patriotisme, de l'esprit de résistance, de la solidarité, de la légalité et de la légitimité politique.

On voit au travers de ces quelques pistes combien l'espace muséal constitue un objet vivant, complexe; un outil-ressource de premier ordre mais en même temps problématique, réclamant une contextualisation fine. Par le jeu de divulgation, de déconstruction conduit au cours de ce programme de recherche, c'est le couple histoire-mémoire qui est exploré. Et les enjeux apparaissent importants, car au-delà des systèmes de valeurs proposés aux visiteurs, ce sont aussi les rapports de nos sociétés à la violence politique, à la mort, à l'autre, qui se voient questionnés. •

Tourismes mémoriels et espaces muséifiés

Mari Carmen Rodríguez (Université de Genève)

Tourisme et musées entretiennent une relation très étroite et occupent une place importante dans les pratiques culturelles que l'historienne Carol Duncan qualifie de «*rituels de civilisation*»¹. Par leurs itinéraires et leurs narrations historico-artistiques, ou par la dramatisation de leurs formes et de leurs espaces architecturaux, ces constructions symboliques et sociales participent à un transfert de croyances ou de valeurs déterminées, liées à des identités de classe ou de genre. Souvent converties en vitrine politique, elles sont un relais d'affirmation identitaire à l'échelle d'une région ou d'une nation. En écho aux contextes idéologiques, le tourisme participe à la «*mise en musée*» de l'histoire et des mémoires et joue un rôle central dans leur transmission. En exploitant la territorialité du souvenir, il façonne, réinvente et codifie l'espace. Il le classe et le hiérarchise en fonction des politiques mémorielles, mais aussi de visées économiques. Son discours, en conformité avec la muséographie, est un assemblage hétérogène d'usages publics du passé qui oscille entre falsifications mystificatrices et volonté d'intégrer les recherches historiques récentes. Les représentations forgées par ces mises en récits contribuent ainsi à produire des assignations culturelles, comme dans les musées coloniaux, mais aussi à légitimer de véritables inventions mémorielles,

1. Carol Duncan, *Rituales de civilización*, Murcia: Nausicaá, 2007 [édition originale 1995].

comme la ville et le chemin de Saint-Jacques-de-Compostelle ou des fictions littéraires comme *Le Prisonnier de Chillon* (Lord Byron) ou les routes de Don Quichotte, du Cid, etc., qui attirent des visiteurs enivrés par les «*Il était une fois*» de leur enfance et disposés à écouter des contes².

La notion de tourisme est complexe à déterminer, puisque sa définition change constamment. Comme l'exprime Marc Boyer, «*tourisme est un mot qui mit longtemps à entrer dans la langue*»³. Son étymologie renvoie au XVIII^e siècle et à l'Angleterre. Le «*Tour*», ou «*Grand Tour*» désigne en effet un genre de voyage éducatif de la jeunesse aristocratique anglaise sur lequel nous reviendrons. Cette pratique, que l'on peut qualifier de «*mémorielle*», puisqu'elle semble contribuer au façonnement d'une mémoire commune aux élites occidentales, s'étend très vite aux grandes familles européennes et donne naissance dès le XIX^e siècle à l'adjectif «*tourist*»⁴, réservé à une minorité de privilégiés. Il n'est employé à une échelle de masse qu'au cours du XX^e siècle, dès les années 1930, les États prenant alors conscience de son importance économique. Néanmoins, au-delà de l'étymologie, certains

2. Mary Douglas, *Purity and Danger*, Londres/Boston/Henley: Routledge/Kegan Paul, 1966. Cité par Carol Duncan, *Rituales...*, *op. cit.*, p. 27.

3. Marc Boyer, *L'Histoire de l'invention du tourisme, XVI^e-XIX^e siècles*, La Tour d'Aigues: L'Aube, 2000, pp. 9-11.

4. *Ibid.*, p. 40.

historiens occidentaux comme François Hartog ont tenté de représenter l'habitus touristique dans la longue durée en l'associant à l'idée de voyage réel ou imaginaire. L'*Odyssée* d'Homère reste la source classique la plus invoquée, bien que le voyage d'Ulysse relève davantage d'une errance, d'un périple vécu malgré soi qui ressemble plutôt à un dé-tour⁵.

De même, la définition du musée est multiple. La notion de «*muséalité*»⁶ renvoie à la sélection d'objets et de représentations jugés «*dignes d'être conservés*» et transmis à la société future. Sa délimitation varie fortement, en fonction des temporalités et des choix de conservation. Elle peut englober le «*tout muséalisable*», porter, selon l'International Council of Museums (ICOM), sur la conservation et la transmission du patrimoine «*matériel et immatériel de l'humanité*», mais peut aussi se restreindre à la muséalisation d'objets uniques représentant les «*traces matérielles du passé*»⁷. Son origine est étroitement liée à l'histoire du voyage. Il s'agit de collections privées d'objets rares, curieux ou prestigieux rassemblés par des individus au cours de leurs expéditions et exposés dans les palais ou les temples des rois, de l'aristocratie ou d'institutions ecclésiastiques, tous soucieux d'exhiber leur pouvoir symbolique. L'accès à ces collections est extrêmement réduit. Elles sont destinées à démontrer le prestige de ceux qui les détiennent.

5. L'*Odyssée* est un récit de voyage où toutes les aventures et toutes les terres visitées ne sont que dé-tours, le retour de soi à soi (retour à Ithaque où Personne redevient Ulysse), qui se produit en dépit de l'autre (toujours perçu comme une menace). Ulysse est «*prisonnier de la mer*» et non pas voyageur volontaire. François Hartog, *Mémoire d'Ulysse, Récits sur la frontière en Grèce ancienne*, Paris: Gallimard, 1996, pp. 12-34.

6. Zbynek Stransky, *Introduction à l'étude de la muséologie*, Brno: Université de Brno, 1995, pp. 14-21. Cité par André Gob et Noémie Droughet, *La muséologie. Histoire, développements, enjeux actuels*, Paris: Armand Colin, 2010, pp. 13-14.

7. L'idée du «*tout muséalisable*» est avancée par André Gob et Noémie Droughet, *La muséologie... op. cit.*, pp. 168-169. Ils proposent plus loin d'autres délimitations (pp. 35-42). L'élargissement à l'immatérialité provient de l'article 3 des statuts de l'ICOM établis à Vienne le 24 août 2007. La définition restreinte est proposée par Alessandra Mottola Molfino, *Il Libro dei Musei*, Milan: Allemandi, 1991, p. 129.

Néanmoins, à l'instar du tourisme, le «*musée public*» ne fait son apparition qu'au XVIII^e siècle, sous l'influence du mouvement des Lumières, en tant que moyen didactique de transmettre les savoirs et de former les esprits. Comme nous le verrons, il se concrétise après la Révolution française, qui valorise la mise à disposition de tous les biens communs et des outils de transmission de sentiments d'appartenance à une histoire nationale⁸. Le musée dans son acception actuelle, en tant que cabinet de travail où se concentrent les collections d'antiquaires et d'amateurs, reçoit son nom dans la dernière décennie du XVIII^e siècle⁹. Comme pour l'origine de la notion de voyage, l'étymologie du mot choisi, *museion*, se réfère à la culture gréco-latine antique où la mémoire est à la fois thésaurisée et sacralisée. Pour André Gob et Noémie Droughet, ce terme signifie le bois des muses, compagnes d'Apollon, «*filles de la Mémoire*»¹⁰. Pour Françoise Choay et Dominique Poulot, il correspond au «*lieu des Muses*» renvoyant à un portique ou à un temple sur l'*agora* d'Athènes où sont exercés l'art et la poésie, ou qui aurait eu une fonction muséale en plein air¹¹.

Pour comprendre cette multiplicité de définitions et d'imbrications possibles entre tourisme, musées, histoire et mémoires qui configurent les conceptions actuelles, il est nécessaire d'historiciser l'évolution du tourisme, d'analyser les régimes mémoriels qui le sous-tendent, ainsi que de déconstruire les «*mises en scène*» et les constructions muséales qui s'insèrent dans leur sillage. Retracer l'histoire mondiale du voyage et son corollaire, l'espace muséifié,

8. Dominique Poulot, *Une histoire des musées de France, XVIII^e-XX^e siècles*, Paris: La Découverte, 2008, notamment pp. 15, 46 et 58.

9. Françoise Choay, *L'allégorie du patrimoine*, Paris: Seuil, 1999, pp. 49 et 80.

10. André Gob et Noémie Droughet, *La muséologie... op. cit.*, p. 16.

11. Françoise Choay, *L'allégorie... op. cit.*, p. 207. Dominique Poulot, *Musée et muséologie*, Paris: La Découverte, 2009, pp. 6-7. Ce dernier se réfère à Pausanias, *Description de la Grèce*, traduit en français par l'abbé Gedoy, *Pausanias ou Voyage historique, pittoresque et philosophique*, Paris: Debarle, 1796.

dans leur totalité dépasserait largement le cadre de cette contribution. Nous présentons néanmoins quelques cas d'étude qui donnent à voir des fonctionnalités différentes de ces « mises en scène » en espérant qu'ils ouvriront des pistes de réflexions utiles à d'autres applications possibles.

« Voir ce qui doit être vu ».

Hierarchisation occidentalocentrée des mémoires par le tourisme et la muséalisation

« Départ.

» Je hais les voyages et les explorateurs. [...] Ils apportent l'illusion de ce qui n'existe plus et qui devrait être encore, pour que nous échappions à l'accablante évidence que vingt mille ans d'histoire sont joués. [...] J'ouvre ces récits d'explorateurs : telle tribu, qu'on me décrit comme sauvage et conservant jusqu'à l'époque actuelle les mœurs de je ne sais quelle humanité primitive caricaturée [...]. »¹²

En 1955, après un séjour en Amérique latine, Claude Lévi-Strauss dénonce ainsi l'attitude des explorateurs occidentaux dont le regard porté sur le monde lui paraît empreint d'imaginaires stéréotypés, de narrations historiques hiérarchisant l'humanité entre pôles de civilisation et de non-civilisation. Ces voyageurs assignent à des territoires inexplorés un caractère sous-développé, sauvage, primitif et immuable, les reléguant au statut de non-lieux de mémoire. De même, nous dit David Lowenthal, imbibés d'imaginaires historiques, « nous ne concevons pas les lieux tels que nous les voyons, mais tels que nous les avons entendu ou lu décrire »¹³.

Ces narrations sont le fruit d'un long héritage mémoriel qui remonte à l'Antiquité. Les récits d'explorateurs recourent à de multiples usages

publics de l'histoire qui contribuent à fixer des modèles mythologiques et cosmogoniques et à délimiter les contours du monde connu, un effort qui se poursuit au Moyen Âge et à la Renaissance¹⁴. Au cours des XV^e et XVI^e siècles, les conquêtes des navigateurs européens renforcent le sentiment de supériorité de la culture occidentale et marquent le début de sa suprématie coloniale. Les vieilles peurs occidentales de la mer, peuplée de monstres fabuleux dans les récits des marins et des riverains, sont repoussées¹⁵. À l'inverse, les explorateurs décrivent les nouvelles terres sous le prisme d'une mission impérialiste et civilisatrice. À titre d'exemple, les premières descriptions du « Nouveau Monde » par Christophe Colomb présentent une société primitive, comparée au jardin d'Éden, qu'il est facile de dominer¹⁶. Cette vision, utile pour justifier de la conquête, est reproduite par les chroniqueurs officiels que peu de récits viennent contester¹⁷. Cet esprit conquérant se traduit également par une « protomuséalisation ». Les explorateurs témoignent de leurs exploits en rapportant des objets de valeur des contrées lointaines. Il s'agit de pièces pillées auprès des populations soumises, de dons reçus par de hauts dignitaires ou du fruit d'échanges en

14. Il s'agit notamment des récits d'Hérodote et Thucydide, ainsi que des cosmogonies des présocratiques au V^e siècle av. J.-C. ; puis, au II^e siècle, des cartographies de Ptolémée. Cette tradition est complétée au Moyen Âge par les géographes et historiens d'Al-Andalus ou arabes tels qu'Al Idrissi ou Ibn Battuta, aux XII^e et XIII^e siècles, qui configurent les grilles de lectures des explorateurs « européens » comme Marco Polo. Citons encore d'autres récits comme les codex préhispaniques, les voyages de Marco Polo au XIII^e siècle vers l'Orient, auxquels succèdent au XV^e siècle ceux de Vasco de Gama, Magellan, Christophe Colomb, etc., ou, à l'inverse depuis la Chine, les explorations du navigateur Zeng He. Voir également d'autres sources extra-européennes in Patrick Boucheron (dir.), *Histoire du monde au XV^e siècle*, Paris : Fayard, 2009.

15. Alain Corbin, *Le territoire du vide. L'Occident et le désir du rivage 1750-1840*, Paris : Aubier, 1988, pp. 11-30.

16. Récit des premières rencontres aux Antilles, 12 octobre 1492, dans le *Journal de bord de Christophe Colomb*, Paris : La Découverte, 1979.

17. Quelques contre-récits dénoncent les atrocités des conquérants et défendent les droits des Indiens sur leurs territoires et leur culture. Voir Bartolomé de las Casas, *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, Madrid : Cátedra, 1995 [1552].

promesse d'alliances... Ces collections de trésors forment les premiers «cabinets de curiosités» exhibés avant tout dans les palais princiers où ces objets rares ont pour fonction de mettre en scène le pouvoir du dépositaire. Parallèlement, les abbayes, les cathédrales ou les demeures des papes rivalisent dans les collections d'instruments de sacre ou d'objets précieux liés au culte ou à l'art sacré, souvent issu du tribut des croisés.

À l'intérieur des terres, les XV^e et XVI^e siècles sont imprégnés de la même matrice mémorielle. L'historien Marc Boyer rappelle un voyage en 1492, beaucoup moins médiatisé que celui de l'amiral Colomb. Il s'agit de l'ascension du Mont-Aiguille, dans le Dauphiné, un bloc calcaire de 2097 mètres d'altitude devant le plateau du Vercors, réputé inaccessible. L'expédition, commandée par Charles VIII en route pour l'Italie, atteint une destination par excellence de l'«homme de la Renaissance»¹⁸. L'exploit est réalisé par un groupe d'escaladeurs de murailles («les eschelleurs du Roy»), munis de «sobtilz angins». Il est consigné par les huissiers du roi et célébré par les historiens de l'alpinisme. Ce genre d'expéditions contribue à dresser une mémoire de «hauts faits», des exploits répondant à une perception moderne du monde. Ainsi, les territoires sont progressivement hiérarchisés et «les choses qui ont été dignes de la mémoire» sont consignées par écrit. Les vestiges et les monuments antiques, ou les grandes villes comme Rome, sont particulièrement valorisés¹⁹.

Cette construction culturelle, héritée de plusieurs siècles de mises en récit et d'usages publics de l'histoire, est également à l'œuvre dans les discours touristiques et muséaux. En 1552, «La guide du chemin de France» de Charles Estienne²⁰, le premier itinéraire des

routes, indique par exemple le chemin à suivre, les gîtes, les postes, les châteaux, les abbayes, mais aussi les légendes, la gastronomie, etc. Du XVI^e au XVIII^e siècle, l'aristocratie européenne, érudite et oisive, voit dans le voyage un art de vivre destiné à se cultiver et à se distraire.

En Angleterre, ce genre de voyage devient, au XVIII^e siècle, un mode d'éducation qui complète la formation des jeunes hommes fraîchement sortis d'Oxford ou de Cambridge, qui doivent parfaire leur éducation par la visite des monuments et capitales «devant être vus», pour devenir des membres distingués de la société, des *gentlemen*. Accompagnés d'un tuteur expert, ils préparent ainsi leur esprit au cosmopolitisme²¹ et à la nécessité d'avoir vu le monde. Ces voyages, qui constituent le «Grand Tour», sont guidés par une trame occidentalocentrée. Il s'agit de visiter des vestiges antiques et les métropoles européennes qui illustrent le mieux la richesse et la supériorité de la civilisation occidentale. Il faut voir les ruines de la Rome classique, des églises et des palais, ainsi que les collections d'art des capitales du continent, mais aussi les lieux ayant inspiré les œuvres littéraires, historiques ou philosophiques les plus reconnues²². Cette pratique du voyage éducatif et «civilisateur» est très vite adoptée par d'autres régions. De partout, il faut aller voir ce qui «mérite» d'être vu, mais aussi le dire ou l'écrire²³. Johann Wolfgang von Goethe, par exemple, consigne son voyage de 1786 à 1787 en Italie²⁴. De même que d'autres intellectuels comme La Rochefoucauld, Voltaire ou Rousseau

20. Marc Boyer, *L'histoire...*, op. cit., p. 19.

21. *Ibid.*, p. 41.

22. Lynne Withey, *Grand Tours and Cook's Tours. A history of leisure travel, 1750-1915*, New York: William Morrow and Co., 1997, pp. 3-132.

23. Les voyages d'intellectuels comme celui de Michel de Montaigne qui visite l'Italie, la Suisse et l'Allemagne de 1580 à 1581 et rédige un journal (qui sera découvert dans le grenier de sa maison et publié au XVIII^e siècle) servent de modèle.

24. Johann W. von Goethe, *Voyage en Italie*, Paris: Bartillat, 2011 [1^{re} édition 1829].

18. Récit de l'huissier De Ville, registre *Sextus Liber copiarum Graisivaudani*, Archives départementales de l'Isère, cité par Marc Boyer, *L'histoire...*, op. cit., pp. 14-15.

19. L'humanisme est notamment au centre de la promotion de cette culture classique et de l'admiration des monuments antiques. Voir Françoise Choay, *L'allégorie...*, op. cit., pp. 30-48.

qui donne à connaître la Suisse par des fictions littéraires (*La Nouvelle Héloïse* et *Émile*, publiées à Paris en 1761). Le «*Grand Tour*» est pratiqué par des membres de la haute société. Il est constitué d'étapes classiques de la civilisation occidentale, valorisant l'Antiquité gréco-romaine, le Moyen Âge, qualifié de «*gothique*», étant méprisé. Il passe par Paris, Vienne, Prague, Londres, Rome, des villes à l'architecture imposante, monumentale, des châteaux ordonnés, des passages ancestraux comme les Alpes, dans lesquels il faut lire le parcours d'Hannibal. L'enseignement classique de la «*Grande Histoire*» par un guide et tuteur constitue la trame dominante de ce tourisme didactique. Le «*Grand Tour*» doit créer une marque de distinction supplémentaire. Les voyages littéraires font partie du même processus de distinction. En 1816, le château de Chillon devient connu par l'œuvre d'un poète anglais, qui est aussi un grand voyageur, Lord Byron. Son roman, *The Prisoner of Chillon*, est à l'origine de l'attrait britannique pour cette destination touristique. Les villes où ont habité des écrivains célèbres comme Madame de Staël (Coppet), Rousseau, Shelley (Genève), sont visitées par les adeptes du Tour éducatif. La Suisse devient la destination la plus populaire du XIX^e siècle.

De nombreux intellectuels de l'époque, comme Locke, fustigent ces Anglais du «*Tour*», qui ont tout vu mais qui n'ont rien compris, qui ont perdu leur langue mais qui n'en ont pas appris d'autres, qui voyagent seulement pour rencontrer d'autres Anglais ailleurs. Cette sociabilité élective et codifiée s'instaure entre rentiers, parfois très jeunes, qui s'adonnent également aux voyages de villégiature et de séjours balnéaires ou alpestres thérapeutiques. Comme le relève Alain Corbin, l'attrait du rivage est une tentative de lutter contre le spleen, la mélancolie qui s'empare de cette classe oisive. Les curistes sont encouragés par le discours hygiéniste²⁵, mais là encore il ne s'agit pas de fréquenter n'importe quel rivage.

25. Alain Corbin, *Le territoire...*, op. cit., pp. 71-88.

Il faut se rendre dans les stations prestigieuses durant la saison courue par la grande société. «*La plage n'est que le prolongement du salon.*»²⁶

De l'usage politique, touristique et muséal du pèlerinage

Après l'exploration et le «*Grand Tour*», un autre genre de voyage, le pèlerinage, occupe une place importante et dépasse le phénomène religieux. Ceux de Rome, de Jérusalem ou de Compostelle sont d'ailleurs à l'origine des premiers guides de voyage²⁷. Au XVI^e siècle, *La guide* de Charles Estienne, réalisée avec l'aide de pèlerins, de marchands et de voyageurs, qualifie leurs itinéraires de «*dignes de mémoire*». Leur exploitation politique et économique par les souverains, aux côtés des hiérarques de l'Église catholique, se pratique depuis le Moyen Âge. Le pèlerinage de Saint-Jacques-de-Compostelle offre ainsi un exemple emblématique d'invention et de plasticité mémorielle dans lequel le tourisme et la muséologie ont joué un rôle essentiel.

L'origine de l'invention du sanctuaire de Compostelle se situe au IX^e siècle, dans un contexte de présence islamique dominante dans la péninsule Ibérique. Des catholiques radicaux menés par Beato de Liébana forment la légende d'une terre sacrée par le prêche de l'apôtre Jacques. Soutenus par le pouvoir ecclésiastique et seigneurial des régions de Galice et des Asturies²⁸, ils s'appuient sur le vide historique qui entoure la vie de l'apôtre et matérialisent la légende en organisant la découverte des restes du saint dans la *Finis Terrae* occidentale. *L'inventio* (au sens de découverte) des reliques ayant obtenu le soutien de Rome et de l'ordre de Cluny, cela permet la levée d'un impôt:

26. Marc Boyer, *L'invention du tourisme*, Paris: Gallimard, 1996, p. 83.

27. Marc Boyer, *L'histoire...*, op. cit., p. 16. Voir aussi Laurent Tissot, *Naissance d'une industrie touristique*, Lausanne: Payot, 2000, p. 16.

28. Ofelia Rey Castelao, *Los mitos del apóstol Santiago*, Saint-Jacques-de-Compostelle: Consorcio de Santiago & Vigo: Nigratrea, 2006, pp. 29-31.

le *Voto de Santiago*²⁹, en faveur de la sauvegarde de ces restes. Malgré le peu de crédibilité du culte de Saint-Jacques à Compostelle, le sanctuaire obtient progressivement les reconnaissances royales et ecclésiastiques nécessaires à l'exploitation du pouvoir thaumaturge des reliques du Matamore par le clergé de la ville³⁰. Son magnétisme résiste aux révoltes paysannes contre le *Voto*, aux crises de la réforme, aux abolitions du *Voto* par les Cortes de Cadix au XIX^e siècle, à l'épreuve aussi des fouilles archéologiques en quête de preuves scientifiques, ainsi qu'au laïcisme de la République. Instrumentalisé politiquement par Franco depuis la guerre civile pour légitimer sa prétendue «*croisade*», il devient un pôle d'exploitation touristique au cours des années 1950, à l'image des transformations de la dictature. L'Hôpital des pèlerins devient un *parador* national et, pour l'année sainte de 1965, un crédit imposant transforme la ville en une plateforme internationale d'accueil avec des infrastructures hôtelières, routières et aériennes sur mesure. Le culte de saint Jacques adapte son image et saisit le tournant touristique et patrimonial contemporain. Comme l'a souligné l'historien Ramón Villares, le chemin de Saint-Jacques est aujourd'hui pétri de tourisme culturel, de sensibilité écologique et d'une spiritualité diffuse qui a pris le dessus sur la mission «*re-catholisatrice*» promue par l'archevêché. Inscrit au patrimoine de l'humanité par l'Unesco, le chemin de Compostelle est le premier Itinéraire culturel européen voté par le Conseil de l'Europe en 1987³¹. Récemment, à l'occasion

du jubilé de 2010, le sanctuaire a attiré 9,2 millions de visiteurs, un record historique³². La sacralité «*fabriquée*» au Moyen Âge autour du patronage de l'apôtre de la *Finis Terrae* occidentale semble donc avoir conservé tout son potentiel, dans une période de crise économique générale.

Le Musée des Pérégrinations³³, créé lui aussi grâce au moment du tournant touristique des années 1950, reflète cette évolution des politiques de mémoire. Il est aujourd'hui une vitrine mémorielle à l'esthétique moderne, qui oscille entre ouverture au pèlerin global et persistance de visions mystificatrices créées par le pouvoir ecclésiastique. La scénographie est traversée par la tension entre l'intention de fournir de nouvelles clés de lecture rationnelle de l'histoire du pèlerinage et l'impossibilité d'aborder une déconstruction trop radicale de la légende ou de certains épisodes dérangeants du passé. Si l'exposition commence par une muséographie moderne et une ouverture au monde, illustrée par la mise en perspective avec d'autres croyances, et se ferme sur une salle abordant la déconstruction des représentations de saint Jacques dans l'histoire, force est de constater que le reste de la collection met en scène les images et le roman officiel des origines de la «*Jérusalem d'Occident*» et de sa figure de proue, l'apôtre Iacobus. Le mythe se décline sur le mode d'un musée d'histoire, mais sous le régime de la «*vraisemblance*», véhiculée par la tradition entretenue par les autorités ecclésiastiques depuis le VIII^e siècle. Aucune trace ne subsiste des débats soulevés par des historiens critiques depuis les années 1980 à l'Université de Compostelle, à deux pas du musée³⁴. L'évolution

29. Sur la base d'un faux parchemin rédigé par un prêtre, la rétribution serait une promesse faite à l'Église par le roi Ramire I^{er} en remerciement pour l'intercession du saint en sa faveur contre l'adversaire musulman au cours d'une bataille à Clavijo au IX^e siècle, bataille qui n'a jamais existé. Pour l'historique de cet impôt, voir la thèse d'Ofelia Rey Castelao, *La Historiografía del Voto de Santiago. Recopilación crítica de una polémica histórica*, Saint-Jacques-de-Compostelle: Université de Saint-Jacques-de-Compostelle, 1985.

30. Ofelia Rey Castelao, «Os diñeiros do Apóstolo. O financiamento do culto xacobeo», *Revue Grial, A invención de Santiago*, N° 161, Vigo: Galaxia, 2004, pp. 45 et 187.

31. Appellation décernée par le Conseil de l'Europe le 21 octobre 1987.

32. Dont près de 270 000 pèlerins. En 2004, ils étaient 179 000. Voir «La Puerta Santa cierra el Xacobeo más multitudinario», *La Voz de Galicia*, La Corogne: 31 décembre 2010.

33. Site officiel du musée: [www.mdperegrinacions.com] (consulté en juillet 2011).

34. Ramón Villares. «A segunda invención de Santiago». *Revue Grial, A invención de Santiago*, N° 161, Vigo: Galaxia, 2004 et Ofelia Rey Castelao, *Los mitos...*, *op. cit.*

du «sanctuaire» est décrite sous son aspect architectural, éludant une fois encore les motivations politiques et économiques sous-jacentes. Ce n'est qu'au prix d'un long parcours ascendant dans le musée que le visiteur peut découvrir quelques éléments d'interprétation critique sur l'usage politique et clérical du culte, ainsi que sur la figure guerrière du saint. L'usage politique de la figure du Matamore est clairement contextualisé, mais dans un endroit reculé et peu éclairé du musée. Et, là encore, la distance critique se cantonne au passé lointain. Les usages du mythe de saint Jacques au XX^e siècle n'y figurent pas, à l'instar du contrôle important que les autorités locales et l'Église de Compostelle continuent à exercer sur la mémoire, refusant le débat face à leur attitude au cours de la guerre civile et de la dictature³⁵.

Loin de se cantonner à la religiosité, la fonction du pèlerinage, même si elle ne se donne pas à voir immédiatement, demeure depuis le Moyen Âge éminemment politique et économique. L'histoire de son exploitation touristique et muséale témoigne de la capacité de mobilisation du sanctuaire, pourtant «inventé», face à l'épreuve de l'évolution des régimes mémoriels, à l'échelle régionale, nationale et internationale.

Musée public au service de la nation

Cet usage muséal de l'histoire à des fins politiques est inscrit dans la longue durée. Il trouve son origine dans la création, dès la fin du XVIII^e siècle, du musée public qui va servir de relais à de multiples instrumentalisation idéologiques.

Dans le sillage des cérémoniels d'exposition d'objets sacrés dans les temples anciens, les cathédrales, les chapelles ou les églises familiales, le siècle des Lumières inaugure la contemplation

d'objets profanes. L'objectif est d'éblouir et de surprendre les dignitaires locaux ou les visiteurs étrangers. Quelques salons, dans un premier temps, font office de galerie. La contemplation d'objets d'art produit un effet semblable au rituel religieux. Goethe, en visitant la Galerie de Dresde en 1768, parle de «*temple contenant des objets d'adoration dans le lieu consacré à la divinité de l'Art*»³⁶. Cette communion profane inspirée de la scénographie religieuse se reflète également dans les premières galeries destinées aux expositions publiques, leur architecture imitant généralement la structure des temples grecs.

En France, la Révolution française apporte un tournant idéologique qui se traduit dans le rôle du musée. Le peuple doit y avoir accès et prendre conscience de son appartenance à la nation. Ce «*partage fondateur*»³⁷ a pour but de forger des citoyens qui ont conscience de leur patrimoine commun. Le musée révolutionnaire est un espace civique: «*ces maisons, ces palais, qu'il [le peuple] regarde encore avec les yeux de l'indignation, ne sont plus à ses ennemis; ils sont à lui*»³⁸. Le 27 juillet 1792, la Convention décrète la transformation du palais du Louvre en Museum central des Arts. Le musée, inauguré le 10 août 1793, anniversaire de la fin de la monarchie, offre l'accès public à l'art et jette les bases d'un nouveau modèle de visibilité culturelle³⁹. Le Louvre n'est pas le premier musée, mais il représente une rupture mémorielle de taille qui s'inscrit dans le contexte révolutionnaire. L'État met à disposition de la nation une ancienne demeure royale, qui devient un musée du peuple, afin

36. Johann W. von Goethe, «Dichtung und Wahrheit», in Germain Bazin, *The Museum Age*, New York: Universe Books, 1967, p. 160 et Carol Duncan, *Rituales...*, *op. cit.*, p. 34.

37. Dominique Poulot, *Une histoire...*, *op. cit.*, p. 16.

38. *Instruction sur la manière d'inventorier et de conserver dans toute l'étendue de la République tous les objets qui peuvent servir aux arts, aux sciences et à l'enseignement*, Paris, mars 1794. Cité par Dominique Poulot, *Une histoire...*, *op. cit.*, p. 54.

39. Lynne Withey, *Grand Tours...*, *op. cit.*, p. 75. Voir aussi André Gob et Noémie Droughet, *La muséologie...*, *op. cit.*, pp. 24-27.

35. À ce propos, voir Hilari Ragner, *La pólvora y el incienso. La Iglesia y la Guerra Civil española (1936-1939)*, Barcelone: Ediciones Península, 2001.

que tous puissent admirer les objets précieux ayant appartenu à la maison du roi et qui sont à présent propriété publique. L'exposition du patrimoine dans un espace public ritualisé, offre une redéfinition de l'identité politique des visiteurs et assigne un nouveau sens aux objets contemplés⁴⁰. Cette nouvelle détermination se traduit par une présentation différente des objets, qui s'exposent sur le mode de la collection thématique et chronologique, et qui sont classés de manière hiérarchique en fonction de leur évolution vers ce qui est considéré comme proche de la perfection.

Pourtant, force est de constater qu'en dépit du caractère révolutionnaire de la création du musée public, l'organisation rationnelle de l'ensemble s'inscrit dans la filiation des codes dispensés par l'éducation aristocratique diffusés par le «*Grand Tour*». Ces lieux sont surtout fréquentés par la haute bourgeoisie, qui contemple son autoreprésentation. Par ailleurs, au lendemain des campagnes de Bonaparte, les musées publics, bien que démocratisés, sont une vitrine de l'esprit impérial. Le Louvre accueille le fruit du pillage artistique de l'Italie et de l'Égypte. Napoléon étend cette pratique à d'autres villes de l'Empire (Madrid, Naples, Milan, Amsterdam...). Ainsi, le Prado de Madrid est créé durant l'occupation par son frère Joseph. Le musée devient un miroir politique et son lieu d'implantation est symbolique. La nation se définit par sa production culturelle et son progrès scientifique, illustrant sa mission civilisatrice. En 1857 se crée d'ailleurs en Égypte le premier «*musée colonial*»⁴¹. Le British Museum, à Londres, ou le musée de Berlin ouvrent, eux aussi, des départements d'antiquités égyptiennes dans la foulée de grandes expéditions et de fouilles archéologiques.

Par la suite, les grandes villes ressemblent progressivement à des espaces muséifiés. Napo-

léal développe des projets d'architecture monumentale (Arc de triomphe, extension du Louvre mise en valeur par la construction de la rue de Rivoli jusqu'à la Bastille) et tente de transformer Paris en capitale impériale, exhibée aux visiteurs comme un centre de la civilisation. Après sa chute, en 1815, de nombreuses œuvres retournent à leur lieu d'origine, mais la construction et la préservation monumentales se poursuivent.

Partout, les grandes puissances et les jeunes nations issues du Congrès de Vienne cherchent à créer des musées nationaux qui forgent l'idée d'une identité commune dans la longue durée⁴². Cette perspective nationaliste va dominer la muséologie au XIX^e siècle. Comme c'est le cas depuis la Révolution, le musée d'histoire reste avant tout une vitrine au service du politique et sa fonction est liée aux régimes mémoires dominants.

En France, la monarchie de Juillet de 1830, qui tente de renouer les fils entre l'ancienne et la nouvelle France, voit la reconversion de la résidence du roi Louis XIV en Musée de Versailles, dans le but d'y représenter l'histoire nationale. Mais l'idée d'un «*musée-château*» est également perçue comme une volonté de donner à voir l'éclat de la France, «*c'est avoir donné à ce livre magnifique qu'on appelle l'histoire de France cette magnifique reliure qu'on appelle Versailles*»⁴³. À cette époque, un poste d'inspecteur général aux monuments historiques est créé pour veiller à la préservation du patrimoine. Prosper Mérimée, qui est parmi les premiers à l'occuper, «*classe*» beaucoup et entame un programme de restaurations⁴⁴. De nombreux sites sont ainsi nouvellement muséifiés. Le rapport de l'inspecteur rend compte de la hiérarchisation des édifices en

42. Musée patriotique à Prague en 1818, Germanisches Nationalmuseum à Nuremberg en 1852, Nationalmuseum à Copenhague en 1849, etc. Voir André Gob et Noémie Droughet, *La muséologie...*, op. cit., p. 28.

43. Victor Hugo, *Choses vues 1830-1846*, Paris: Gallimard, 1972, pp. 153-154. Voir Dominique Poulot, *Une histoire...*, op. cit., p. 93.

44. Marc Boyer, *L'histoire...*, op. cit., p. 207.

40. Carole Duncan, *Rituales...*, op. cit., p. 49.

41. Le Musée du Boulaq, transféré au Caire en 1903. Cité par André Gob et Noémie Droughet, *La muséologie...*, op. cit., p. 28.

distinguant lieux de mémoire dignes d'admiration, et donc de conservation, de ce qui est déchu par son caractère jugé « médiocre »⁴⁵.

Les autres États-nations s'emparent aussi de cette propagande muséale pour façonner des identités communes et, surtout, les donner à voir aux voyageurs. La Suisse, qui a depuis longtemps le privilège d'être une destination touristique, n'échappe pas à cette muséalisation patriotique. En 1891, l'idée de construire un monument national destiné à mettre en scène la « naissance de la Suisse » autour de l'invention mémorielle du pacte de 1291 est à l'origine du Musée des chartes fédérales de Schwytz, inauguré en 1936. En 1898, un Musée national est par ailleurs créé à Zurich⁴⁶.

La muséification des espaces et de l'histoire à des fins nationalistes a également été largement exploitée par les régimes autoritaires de la première moitié du XX^e siècle. Le fascisme tente par exemple de façonner l'imaginaire populaire par des activités et des voyages organisés depuis 1925 dans le cadre du *Dopolavoro*⁴⁷. Il investit également les fouilles archéologiques pour accentuer, et concrétiser, l'identification de l'Italie mussolinienne aux monuments de l'Empire romain⁴⁸. Les programmes de voyages de l'agence Thomas Cook au cours des années 1930 témoignent de cette instrumentalisation politique par leurs itinéraires à Rome⁴⁹. Mais la promotion des fouilles archéologiques et l'éclairage de la capitale de « l'Empire » ne

constituent pas l'unique relecture mémorielle de l'État fasciste. Le Duce exploite le mythe de la fondation des villes par les grandes civilisations, liant l'idée d'*urbs* à celle de *civitas*, en tentant d'édifier dans toute l'Italie des modèles de cités nouvelles⁵⁰. Les noms des rues évoquent les victoires fondatrices de l'Empire et les héros célébrés par le régime. L'architecture est monumentale et la place centrale, souvent baptisée place du Peuple, est l'objet d'une attention particulière. Les inaugurations sont l'occasion de mettre en scène le pouvoir « bienfaiteur » de Mussolini et font l'objet de documentaires cinématographiques.

Au cours des années 1930, le régime nazi a également exploité le tourisme comme nouvel espace de propagande politique. En 1933, le programme *Kraft durch Freude* est créé pour investir les loisirs comme nouvel espace de propagande politique. En 1934, l'Allemagne de Hitler accueille 3 millions de touristes étrangers, contre 100 000 en 1923. Le Mittel-Europäisches Reisebüro s'intègre au Ministère de la propagande et fait du tourisme une arme idéologique⁵¹. L'usage de l'archéologie et de l'histoire antique est promu par les nazis comme un outil d'essentialisation raciale pour justifier la supériorité des « aryens »⁵². L'organisation des Jeux olympiques de Berlin, en 1936, prétend confirmer la suprématie de la race des maîtres⁵³, bien que les performances des athlètes aient infirmé cet objectif.

Dans un autre registre politique, le tourisme en URSS relève lui aussi, sous l'ère de Staline, d'une forme de propagande de masse⁵⁴. Les

45. Prosper Mérimée, *Notes d'un voyage dans l'Ouest de la France* (rapport de Mérimée, inspecteur des monuments historiques, au ministre de l'Intérieur en décembre 1835), Paris: Adam Biro, 1989.

46. À propos des sites actuels du Musée national suisse, voir l'article de Charles Heimberg ci-après dans ce dossier.

47. Voyages balnéaires et des visites de grandes réalisations du passé, témoins de la splendeur de l'Empire romain, constituent les principales initiatives touristiques en question. Marc Boyer, *Histoire du tourisme de masse*, Paris: PUF, Que sais-je?, 1999, pp. 112-113.

48. Emilio Gentile, *Fascismo di pietra*, Bari: Laterza, 2010.

49. La visite de Rome par l'agence Thomas Cook comprend le Vatican, les vestiges romains tels que le Colisée et propose « to see something of Mussolini's Rome, his magnificent Forum and the modern developments », Programme des Grands Tours d'Europe, Londres: Thomas Cook, 1937, p. 2.

50. Antonio Pennacchi, *Fascio e martello, viaggio per le città del Duce*, Bari: Laterza, 2008, pp. 287-297.

51. Wolfgang Koenig « Nazi Visions of Mass Tourism », in Laurent Tissot (dir.), *Construction d'une industrie touristique aux 19^e et 20^e siècles. Perspectives internationales*, Neuchâtel: Éditions Alphil, 2003, pp. 261-266; ainsi que Marc Boyer, *Histoire...*, op. cit., pp. 113-114.

52. Johann Chapoutot, *Le national-socialisme et l'Antiquité*, Paris: PUF, 2008.

53. Publicité de l'agence Thomas Cook pour les Jeux olympiques de 1936. Edmund Swinglehurst, *Cook's Tours...*, op. cit., p. 157.

54. Rachel Mazuy, *Croire...*, op. cit.

voyages promus en 1938 en Union soviétique par Thomas Cook illustrent les contenus politiques des circuits qui font l'éloge du régime⁵⁵.

Il est par ailleurs courant que les tour-opérateurs organisent leur «*Tour d'Europe*» en prévoyant la visite successive de l'Allemagne et de l'URSS, en suscitant la curiosité de constater directement la concurrence des deux idéologies⁵⁶. En 1937, l'exposition universelle de Paris donne également à voir cette forme de concurrence. Le pavillon allemand se trouve face à celui de l'URSS.

Les champs de bataille et la leçon d'histoire

Dans le même contexte de développement nationaliste de l'histoire, le champ de bataille est un élément fondateur des mises en récit de l'histoire des nations. Cette perspective de tourisme et de muséification par la bataille et, plus généralement, par l'histoire militaire comme vecteur de propagande politique, n'est ni nouvelle, ni isolée⁵⁷.

Dans le paysage touristique et muséal contemporain, il constitue un genre en soi. En 1815, la bataille de Waterloo, marquant la victoire des armées anglaise et prussienne contre les troupes de l'Empereur, est l'objet d'une exploitation importante. «*La bataille devient une leçon d'histoire qu'il faut composer, répéter, transmettre.*»⁵⁸ Sa mise en musée est immédiate. En Belgique, Waterloo est le thème privilégié des peintres et leurs représentations picturales sont exposées à Bruxelles et à Gand de 1815 à 1826. À Londres,

l'exposition au Wellington Museum d'un tableau de David Wilkie, réalisé pour honorer une commande patriotique en 1816, connaît un tel succès qu'il faut le protéger de la foule et des détériorations par une barre. La scène choisie par l'artiste est celle d'une cinquantaine de personnages représentant diverses réactions possibles à l'annonce de la victoire anglaise, y compris la femme d'un soldat se penchant sur un numéro de la *London Gazette* dédié à Waterloo et comprenant la liste des morts. Cette fresque historique, sur le mode original de la mise en abîme, tente de susciter une émotion digne de l'expérience même de l'histoire auprès des contemporains de la bataille.

Dans le cadre des dispositifs commémoratifs qui viennent alimenter l'exploitation mémorielle de la bataille de Waterloo en Europe, l'organisation de visites sur les lieux des événements inaugure le «*tourisme des champs de bataille*». Waterloo est ainsi la première grande attraction du genre et demeure populaire jusqu'au XX^e siècle⁵⁹. La visite du champ de bataille débute alors même qu'elle se déroule encore, puis se poursuit immédiatement après les hostilités, avec des journalistes, des proches de blessés ou de tués, des fonctionnaires, etc., et d'autres encore qui le visitent quelque temps plus tard. À partir de 1850, des agences de voyages organisent des tours guidés sur les lieux de la bataille.

Ce genre connaît un succès croissant tout au long du XIX^e siècle, avec la guerre de Sécessions aux États-Unis, la guerre des Boers en Afrique du Sud, la Commune de Paris, etc. Mais sa consécration survient au cours de la Première Guerre mondiale, qui donne une dimension jamais vue à l'opération. Verdun, en France, fait l'objet d'une exploitation extraordinaire

55. Brochure de voyages organisés : *USSR*, Londres : Thomas Cook, 1938.

56. C'est le cas de la brochure publicitaire du *Grand Tour d'Europe* de Thomas Cook, Londres : Thomas Cook, 1934.

57. Elle remonte même à l'Antiquité, comme dans le cas de la visite de l'ancienne Troie et de la tombe d'Achille par Alexandre le Grand au cours de son invasion de l'Asie : Voir Frank Baldwin et Richard Sharpley, «*Battlefield Tourism : Bringing organized violence back to life*», in Richard Sharpley et Philip Stone (éds), *The Darker Side of Travel. The theory and practice of Dark Tourism*, Bristol : Channel View Publications, 2009, pp. 186-187.

58. Dominique Poulot, *Une histoire...*, op. cit., p. 124.

59. Anthony V. Seaton, «*War and Thanatourism : Waterloo, 1815-1914*», *Annals of Tourism Research*, 26, N° 1, 1999, p. 136. Frank Baldwin et Richard Sharpley, «*Battlefield Tourism...*», op. cit., p. 186. Ainsi que Sandie Holguin, «*National Spain invites you : battlefield tourism during the Spanish civil war*», *The American Historical Review*, vol. 110, N° 5, 2005, disponible sur : [www.historycooperative.org/journals/ahr/110.5/holguin.html] (consulté en juillet 2011).

qui attire un intérêt mondial. Transformé en lieu-monument, c'est une véritable métonymie d'une guerre dans laquelle, selon la propagande officielle, les soldats ont accepté de se sacrifier par patriotisme, là où se serait joué le « *destin de la nation française* »⁶⁰. Cette charge symbolique générée par les rituels commémoratifs lui confère un rang de destination touristique par excellence: « *Verdun devient l'endroit où il faut être allé. C'est là que les choses importantes se sont passées.* »⁶¹ À partir de 1919, les agences touristiques comme l'Office national de tourisme, le Touring Club, Thomas Cook ou Michelin proposent des expéditions collectives à Verdun, mais aussi dans la Somme ou à Ypres, en Belgique⁶². Le marché du tourisme de la mémoire croît jusqu'aux années 1930⁶³, le tourisme des champs de bataille devenant un tourisme de masse. Les visiteurs qui se rendent sur les lieux sont en majorité des touristes désireux de comprendre ce qui s'est passé, ainsi que des vétérans, des descendants de victimes ou de survivants, des voyageurs qui cherchent à se recueillir sur le champ

d'honneur ou, dans une moindre mesure, des adeptes de l'histoire militaire et des membres de l'armée⁶⁴.

Au cours de la guerre d'Espagne, le « *tourisme des champs de bataille* » se pratique dès le début du conflit. Dans ce microcosme de « *fabrications identitaires* », les « *Routes de la guerre* » établissent de nouvelles hiérarchies territoriales et mémorielles. Du côté républicain, l'initiative est mise en place dès 1936 afin d'inviter les ténors de l'opinion publique internationale à témoigner de la « *lutte d'un peuple en armes* » et d'inciter les démocraties étrangères à infléchir leur stratégie de non-intervention⁶⁵. Les circuits de guerre sont organisés par le Commissariat de propagande et le Patronat national de tourisme créé en 1931, selon le modèle pratiqué notamment par l'Union soviétique⁶⁶. Les « *touristes* », voyageant dans des conditions luxueuses, sont de hautes personnalités ou célébrités étrangères du monde de la politique, de la presse, de la culture, de l'élite économique et aristocratique. Les guides-interprètes sont en majorité des jeunes gens formés en Angleterre et les fonctionnaires du Bureau de la presse étrangère se chargent de la censure. La réception du « *tourisme de guerre républicain* » exploité entre 1936 et 1939 est majoritairement positive, la plupart des visiteurs souscrivant à la cause républicaine. Néanmoins, certains journalistes se montrent critiques devant l'évidence de manipulations propagandistes qui desservent l'opération⁶⁷.

60. Depuis quelques années, ce consensus de la fonction emblématique de Verdun a été ébranlé par des historiens comme Nicolas Offenstadt, *Les fusillés de la Grande Guerre et la mémoire collective (1914-1999)*, Paris: Odile Jacob, 1999; Rémy Cazals et Frédéric Rousseau, *14-18, le cri d'une génération*, Toulouse: Privat, 2003; André Loez et Nicolas Mariot (dir.), *Obéir, désobéir*, Paris: La Découverte, 2008. Voir aussi le site du Collectif international de recherche et de débat sur la guerre de 1914-1918: [www.crid1418.org/] (consulté en juillet 2011).

61. Antoine Prost, *Verdun, symbole de la Grande Guerre?*, Verdun: Mémorial de Verdun, 2002, p. 2, [www.memorial-de-verdun.fr/pdf/memoire/prost.pdf] (consulté en juillet 2011); ainsi qu'Antoine Prost et Jay Winter, *Penser la Grande Guerre, un essai d'historiographie*, Paris: Seuil, 2004.

62. Voir par exemple les premiers circuits organisés par l'agence Thomas Cook, « *Tours to the cities and battlefields of Belgium* », *The Travellers Gazette*, Londres: Thomas Cook & Sons, septembre 1919, pp. 12-13 (Archives privées de l'agence, Peterborough) ou le *Guide Michelin des champs de bataille (1914-1918)*, Verdun, Argonne, Clermont-Ferrand: Michelin & C^{ie}, 1934.

63. Pour le tourisme des champs de bataille en France, voir George L. Mosse, *Fallen Soldiers: Reshaping the Memory of the World Wars*, New York: Oxford University Press, 1991, p. 154. Pour une bibliographie anglo-saxonne récente sur le « *tourisme de guerre* », voir Sandie Holguín, « *National Spain...* », *op. cit.*

64. Anthony V. Seaton, « *War and Thanatourism...* », *op. cit.*, pp. 136-200.

65. Hugo García, « *El turismo político durante la Guerra Civil; viajeros británicos y técnicas de hospitalidad en la España republicana, 1936-1939* », *Ayer*, Madrid: Marcial Pons, 2006, N° 64, pp. 287-308; ainsi que, du même auteur, « *Potemkin in Spain? British Unofficial Missions of Investigation to Spain during the Civil War* », *European History Quarterly*, Londres: vol. 40, N° 2, 2010, pp. 217-239.

66. Rachel Mazuy, *Croire plutôt que voir? Voyage en Russie soviétique (1919-1939)*, Paris: Odile Jacob, 2002.

67. Par exemple le communiste anglais Philip Toynbee, dans son « *Journal of a naive revolutionary* », in *The Distant Drum. Reflections on the Spanish Civil War*, Londres: Sidgwick & Jackson, 1956. Cité par Hugo García, « *El turismo político...* », *op. cit.*, p. 307.

Du côté franquiste, la campagne *Visitad las rutas de la guerra en España* est pensée en 1937 par Franco et Luis Bolín, un ancien responsable du Patronat du tourisme sous la dictature de Primo de Rivera, qui a résidé en Angleterre depuis l'avènement de la République. Les routes de la guerre se mettent en place au moment de la consolidation du gouvernement nationaliste à Burgos, en 1938. Les premiers circuits démarrent le 1^{er} juillet 1938 et, au fur et à mesure de l'avancée territoriale des troupes nationalistes, le réseau grandit et diversifie son offre⁶⁸. Sous la direction du ministre de l'intérieur, Ramón Serrano Suñer, fervent phalangiste, les touristes sont étroitement encadrés par des guides-interprètes du Service national de tourisme. Les itinéraires permettent de voir les «*empreintes encore chaudes d'une des épopées les plus grandes de l'Histoire*»⁶⁹, où la geste des soldats franquistes est comparée aux héros de l'Antiquité ou à ceux de la «*Reconquête médiévale*» chrétienne luttant pour leur liberté. Les nationalistes n'hésitent pas à recourir à des falsifications, comme pour la destruction de la ville de Guernica par l'aviation allemande, qu'ils attribuent à une prétendue férocité des républicains⁷⁰. L'opération franquiste a également eu ses détracteurs, déplorant l'«*effrayante déchéance de la condition humaine*»⁷¹, mais ce tourisme des champs de bataille semble avoir été prolongé jusqu'aux dernières années de la dictature⁷².

À la fin de la guerre, le Généralissime, en toute cohérence avec le tourisme de guerre, imagine en outre une muséification du territoire à grande échelle au service de l'histoire officielle, un modèle concurrentiel au «*musée du peuple*»,

développé au temps de la II^e République espagnole, qui avait transporté la culture dans les zones rurales les plus reculées, afin de démocratiser son accès⁷³. Comme c'était déjà le cas précédemment avec l'émergence des musées d'histoire nationale, Franco prévoit une «*mise en musée*» des trésors bibliographiques et documentaires dans les châteaux médiévaux d'Espagne afin que :

«*chaque parchemin soit gardé dans les pierres qui ont présidé à sa rédaction, et qu'il soit ainsi évident pour le monde entier que si l'Espagne a beaucoup obtenu, c'est parce qu'elle a beaucoup rêvé, parce que son rêve a été le grand Empire de la Croix, de l'Ordre et de la Vérité sur terre. De tels rêves méritent bien le nom – en guise de meilleur éloge et valorisation – de châteaux d'Espagne.*»⁷⁴

Cette fonctionnalité va être mise en œuvre à l'alcazar de Tolède, «*Alcazars des Alcazars*», forteresse médiévale, palais de l'empereur Charles V et témoin des hauts faits de l'épopée franquiste incarnée par la résistance des troupes du général Moscardó assiégées par les républicains⁷⁵. Cette citadelle martyre s'intègre dès la guerre civile au cœur du roman polémologique franquiste et représente ainsi une pierre angulaire du panthéon idéologique de la dictature, bien au-delà de la Transition démocratique des années 1970. Transformé en musée de l'armée, il aura été la marque auto-représentative de la prétendue «*croisade*» des nationalistes, jusqu'à son récent renouvellement inauguré en juillet 2010. Devenu aujourd'hui Musée national de l'armée, il conserve de l'ancienne muséographie la pièce reliquaire du

68. Circulaire du Service national de tourisme, San Sebastián, 12 septembre 1938, Archives générales de l'administration (AGA), Alcalá de Henares, AE, 54 11712.

69. Notice *Ruta de Guerra del Norte*, juillet 1938. AGA, AE, 54,11710.

70. Herbert R. Southworth, *Guernica! Guernica! A study of Journalism, Diplomacy, Propaganda and History*, Londres: University of California Press, 1977.

71. Puck, «*Les trafiquants*», journal *Le Soir*, 1^{er} août 1938, p. 1.

72. Sandie Holguín, «*National Spain...*», *op. cit.*

73. Des copies conformes de tableaux du Musée du Prado sont transportées en camions et présentés dans les villages. Voir Nigel Dennis, «*El Museo del Pueblo*», Eugenio Otero Urtaza (dir.), *Las Misiones Pedagógicas 1931-1936*, Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones, 2006, pp. 329-377.

74. «*Castillos de España*», *YA* (journal phalangiste), Madrid, 20 octobre 1939.

75. Voir le récit hagiographique d'Alberto Risco, *La epopeya del Alcázar de Toledo, relación histórica de los sucesos desde los comienzos del asedio hasta su liberación (21 de julio a 8 de septiembre de 1936)*, Tolède: Talleres gráficos Gómez-Menor, 1977.

bureau de Moscardó durant les bombardements ennemis et consacre le reste de l'exposition permanente à l'histoire nationale. La trame reste celle de la fabrication du pays par les élites militaires et politiques depuis la « Reconquête » chrétienne, en accordant dès lors une place prépondérante aux batailles fondatrices de la « Nation » espagnole, en particulier la victoire de Bailén contre les troupes napoléoniennes, aux successions monarchiques et au rôle historique de l'armée. Les périodes plus sensibles de l'histoire de l'Espagne contemporaine, comme la guerre civile, reléguée au dernier étage d'une muséographie monumentale de 8000 m², sont accessibles au prix d'un long parcours ascendant que seuls de fervents visiteurs ont la force d'affronter. Moins imposantes que les salles dédiées aux périodes précédentes, elles se déclinent sans intégrer les avancées récentes de l'historiographie. Le lissage des événements, suivant une stratégie d'évitement axée sur le paradigme mémoriel du « tous coupables », adopté depuis la fin de la dictature pour éviter tout procès des responsables de ses crimes, domine aujourd'hui l'ensemble au nom d'une prétendue « pacification des mémoires ». Cet évitement consensuel qui préside l'espace mémoriel espagnol depuis la transition connaît quelques exceptions depuis les années 2000, comme le Musée pour la Paix de Guernica au Pays basque, qui dénonce l'atrocité des bombardements de la population civile en 1937 et la propagande médiatique franquiste tentant d'accuser les républicains d'avoir fomenté le massacre. Ce travail critique est également mené en Catalogne par le Mémorial Démocratique, avec des panneaux de signalisation dans les villes et à la frontière franco-espagnole rappelant la mémoire de la guerre civile et de l'exil républicain. Le Musée de l'exil, situé à la Junquera, prolonge cette mise en musée minoritaire du passé traumatique de l'Espagne contemporaine⁷⁶. De même, les descendants d'exilés organisent également une

mise en tourisme de leur mémoire à travers des itinéraires commémoratifs, des monuments et la diffusion de témoignages⁷⁷. En termes de muséographie, un pas décisif d'ouverture du débat critique sur la guerre et la dictature pourrait être franchi par la commission d'historiens qui prépare actuellement la nouvelle muséalisation du *Valle de los Caídos*, monument funéraire franquiste par excellence, qui a servi à légitimer la « croisade » du Généralissime et à honorer les morts en son nom⁷⁸.

Comme en témoigne un bien étrange ouvrage de la collection Folio histoire, publié récemment sans aucun appareil critique⁷⁹, l'expérience de la Seconde Guerre mondiale n'a pas mis fin au « tourisme des champs de bataille » et à sa mise en musée. Une dimension de mémoire traumatique et victimaire est progressivement venue supplanter l'usage nationaliste et impérial des batailles, après l'expérience traumatique de la destruction des Juifs d'Europe, avec en particulier la configuration d'un « devoir de mémoire » dans la société civile⁸⁰ qui favorise la matrice dominante des « leçons du passé » pour le présent.

77. Marc Ripol, *Las rutas del exilio. Paseo y escapadas irrepetibles*, Barcelone: Media alhena, 2005.

78. Pour l'histoire du monument, voir Diego Méndez González, *El Valle de los Caídos: idea, proyecto y construcción*, Madrid: Fundación de la Santa Cruz del Valle de los Caídos, 1982. Voir aussi Daniel Sueiro, *El Valle de los Caídos: los secretos de la cripta franquista*, Barcelone: Argos Vergara, 1983 [2^e éd].

79. *Les lieux de l'histoire de France. De la Préhistoire à 1945*, Paris: Gallimard, Folio histoire et Michelin (sic), 2011. Ce livre se présente sous la forme d'un « inventaire » chronologique d'espaces muséifiés, une « anthologie des notices extraites des diverses éditions du célèbre Guide Vert Michelin » (Avertissement de l'éditeur, p. 7). Aucun texte n'est référencé et l'histoire des champs de bataille domine largement l'ensemble. Une part importante échoit à Verdun, qualifié de « terre ensanglantée, reliquaire de la patrie » (p. 380). À comparer avec la préface du *Guide Michelin des champs de bataille (1914-1918)*, Verdun..., *op. cit.*

80. Voir Sébastien Ledoux, « Pour une généalogie du « devoir de mémoire » en France », [centrealbertobenveniste.org/formail-cab/uploads/Pour-une-genealogie-du-devoir-de-memoire-Ledoux.pdf] (consulté en juillet 2011).

76. Voir son site: [www.museuexili.cat/index.php/fr.html] (consulté en juillet 2011).

Conclusion

Cette contribution a tenté d'offrir une réflexion sur les liens étroits qui unissent le tourisme mémoriel et la muséification et qui reflètent le contexte politique et social d'une société. Une analogie entre le tourisme mémoriel et le musée d'histoire semble se dessiner. L'exposition, ou l'espace muséifié, devient un lieu de dépaysement où le touriste visite le passé comme une «*terre étrangère*»⁸¹. Mais, pour visiter ce territoire inconnu, il a besoin d'en apprendre le langage.

L'histoire de ces deux mises en récit, leur usage des instrumentalisation politiques et économiques du pèlerinage, de l'histoire des nations telle qu'elle se construit ou de la mémoire héritée des champs de bataille, au cœur des enjeux du tourisme et du musée public, examinée à travers quelques cas d'étude, permet de mettre à jour des codes de lecture de ces «*rituels de civilisation*» que sont le tourisme et le musée. Comme le précise François Mairesse, une dimension fondamentale du musée public [mais également du tourisme] aux XVII^e et XIX^e siècles réside dans la possibilité d'appréhension sensible, intuitive des objets [et des lieux visités] permettant une éducation plus directe que la transmission de connaissances dans un cadre académique⁸². Mais, au-delà de cette idée originelle, les choix de conservation de sites, les discours touristiques et muséaux, ainsi que les dispositifs de transmission des savoirs, relèvent d'autres intentions encore, qui prennent en otage le visiteur. Ainsi, au XIX^e siècle, les instrumentalisation patrimoniales et patriotiques dans un contexte de constructions nationales sont un miroir de la sociabilité bourgeoise où l'histoire des grands hommes et une certaine conception du progrès

et du bon goût fixent des significations qui ont marqué le regard occidental sur les espaces coloniaux et sur le monde. Toutes ces narrations hiérarchisent l'histoire et délimitent de prétendus pôles de civilisation de l'humanité qui évoluent au gré des conjonctures mémorielles. Elles offrent également des constructions mémorielles utiles à leurs commanditaires. Plus tard, au cours du XX^e siècle, au cœur de ce dispositif normatif, les voyages et la fréquentation des musées se développent à une échelle de plus en plus large, sans toutefois parvenir à redistribuer un capital symbolique qui reste détenu par une minorité privilégiée. Si les initiateurs du tourisme et du musée public auguraient de grandes promesses de transformation sociale, la réalité les a contredits. Alors que Thomas Cook, jeune prêtre trentenaire, avait pour ambition en 1841 de créer un tourisme populaire, capable de distraire et de cultiver les ouvriers pour faire baisser le taux de violence et d'alcoolisme en organisant des voyages à prix modique, ces projets sont progressivement abandonnés en raison des limitations en temps libre et en moyens des travailleurs. Les «*premières vacances ouvrières*» introduites par le Front populaire au cours des années 1930 ne feront pas non plus de miracles en termes de disparités sociales et culturelles. Quant au musée public, inauguré par la Révolution dans l'espoir d'offrir à tous l'accès à la culture et au patrimoine, à l'instar d'autres initiatives postérieures comme le «*musée du peuple*» itinérant, durant la II^e République espagnole, visant à réduire les inégalités entre villes et campagnes, ils n'ont pas eu la réception nécessaire pour infléchir le caractère élitaire de l'institution muséale⁸³. La fonction de démocratisation postulée au départ par ces deux modes de transfert culturel est ainsi restée inachevée... •

81. Selon l'expression de David Lowenthal, *The past is a foreign country*, Londres: Cambridge University Press, 1985.

82. François Mairesse, «L'histoire de la muséologie est-elle finie?», in Hildegard K. Vieregge (éd.), «Muséologie et histoire: un champ de connaissances», *Icofom Study Series ISS 35*, Munich/Córdoba: Comité international pour la muséologie (ICOM), 2006.

83. Carole Duncan, *Rituales...*, op. cit., pp. 97-99.

Espaces muséaux entre vitrines et paysages mémoriels et historiques

L'expérience du réseau Mémorha et le redéploiement des mémoires et de l'histoire de la Résistance et de la guerre (1939-1945) en région Rhône-Alpes

Alain Battegay, sociologue CNRS
(LAMES-Université de Provence/Centre Max Weber-Lyon-Saint-Étienne)

Sociologue de formation, je m'intéresse depuis plusieurs années aux mémoires urbaines dans le présent des villes comme espaces et sociétés, ainsi qu'aux redéploiements des « nous » du patrimoine et des mémoires¹. Je participe depuis quatre ans au réseau Memorha (Mémoire Rhône-Alpes), qui associe des professionnels des musées et lieux de mémoire et d'histoire de la Région Rhône-Alpes et des universitaires, dans une réflexion sur les redéploiements contemporains des mémoires de la Résistance et de la guerre 1939-1945 dans la région. Ce réseau a jusqu'à présent fonctionné sur la base du volontariat sans disposer de structure propre. Il fait suite à des initiatives d'échanges entre professionnels et il a pris forme, en 2007, à partir de l'impulsion donnée par une journée d'étude au Centre d'Histoire de la Résistance et de la Déportation de Lyon, qui a porté sur les redéploiements des mémoires de la Seconde Guerre mondiale². Lors de cette journée, le constat a été publiquement

établi et partagé, devant des professionnels, des responsables d'association, des universitaires, des publics intéressés, de la nécessité, pour rendre compte de cette période, d'aller au-delà de la figure du héros résistant et de la victime, dans un contexte marqué par la disparition progressive des témoins.

Au cours des trois dernières années, nous avons en effet élaboré un programme de recherches et d'activités intitulé « *Comparer histoires et mémoires de la Résistance et de la guerre 1939-1945 – France-Allemagne-Italie – 2008-2010. Histoire de la mémoire, fin des témoins, traces dans l'espace public* ». Ce programme a mis en œuvre une démarche de mutualisation de réflexions en lien avec l'actualité de ces musées et lieux de mémoire³ à travers un dispositif de travail comportant à la fois des visites sur site, publiques et problématisées dans leur présentation et par l'invitation de conférenciers, des voyages d'étude à but comparatif auprès de musées et lieux de mémoire et d'histoires en Europe (Allemagne-Berlin, Italie-Émilie Romagne, Espagne-Catalogne) ouvrant des fenêtres de compréhension sur la manière dont les évé-

1. Voir Actes du séminaire *Mémoires urbaines et présent des villes* [<http://socio.univ-lyon2.fr/spip.php?article775/>] Alain Battegay, « Le bien-pensant des mémoires urbaines à l'épreuve du présent des villes » in André Bruston (dir.) *Des Cultures et des Villes, mémoires au futur*, La Tour d'Aigues: L'Aube, Monde en cours, 2005, pp. 91-109; « Les redéploiements des « nous » du patrimoine et de la mémoire en France », *Cultures et Recherches*, N°s 114-115, hiver 2007-2008, pp. 28-30, Numéro téléchargeable sur le site [<http://www.culture.gouv.fr/culture/editions/r-cr.html>].

2. Programme et compte rendu de la journée du 13 juin 2007: [<http://www.memorha.org/article-journee-d-etude-du-13-juin-2007-39544694.html>].

3. Programme disponible sur le site [Memorha.org], le travail comparatif proposé n'est pas ici conçu comme un travail de comparaison systématique mais vise plutôt à identifier d'autres modalités du travail de mémoire en des lieux européens, de manière à proposer des repères pour une contextualisation du travail de mémoire en Région Rhône-Alpes en confirmant des possibilités d'alternatives.

nements de la Seconde Guerre mondiale sont exposés et racontés dans d'autres régions, des journées d'étude et de restitution ainsi que des définitions de stages pour des étudiants intéressés à cette démarche.

Chaque année, un cycle de visites sur site a été organisé, en lien avec une thématique centrale: la première année, ce sont les questions d'histoire de la mémoire qui ont été traitées, en lien avec l'histoire des musées et lieux de mémoire de la région et les territoires dans lesquels ils s'inscrivent; la deuxième année, c'est la question de la fin des témoins qui modifie l'activité des musées et lieux de mémoire qui a été abordée. La troisième année a été centrée sur des questions liées aux refontes des expositions permanentes, qui se retrouvent à l'agenda de certains musées de la région.

Vous trouverez traces de ces préoccupations, des différentes activités et de certaines conférences proposées sur le site Memorha.org. Des visites virtuelles des sites mémoriels du Vercors et de la Maison d'Izieu qui participent à ce réseau vous ont été présentées dans le cadre de ce cours. Je ne peux vous présenter dans le cadre de cette communication l'ensemble des autres lieux de mémoire et d'histoire qui participent à ce réseau. Je me contente de les citer en vous invitant à visiter leurs sites internet: la Maison d'Izieu (qui a eu un rôle décisif dans la définition et le portage de la démarche), le Centre d'Histoire de la Résistance et de la Déportation de Lyon, le site du Vercors, avec le Centre permanent d'initiatives pour l'environnement (CPIE-Vercors), le Musée de la Résistance et de la déportation de l'Ain et du Haut-Jura à Nantua – Conseil Général de l'Ain, le Musée de la Résistance et de la Déportation de l'Isère à Grenoble, les sites des Glières et de Morette à travers la Conservation des musées et le service Mémoire et citoyenneté du Conseil général de Haute-Savoie (Direction des affaires culturelles, conservation des musées), le site de Vassieux par l'intermédiaire de la Conservation des musées de la Drôme, le Centre culturel du

patrimoine arménien de Valence, l'Association d'histoire de Dieulefit, le Mémorial de la Loire. En son état actuel, le réseau Memorha ne rassemble pas tous les musées, lieux de mémoire ou associations porteuses de projets dans la Région Rhône-Alpes, mais il est ouvert à de nouveaux participants qui souhaitent s'associer à ce travail de réflexion, de connaissance mutuelle et de mise en perspective des activités des uns et des autres.

Je voudrais signaler, à partir de cette expérience de Memorha, quelques lignes d'évolution et chantiers de réflexion qui incitent à un certain renouvellement de l'offre de ces musées et lieux de mémoire en Région Rhône-Alpes, à partir de trois séries de remarques. Les premières concernent leur inscription institutionnelle, les secondes les marges de manœuvre des professionnels qui les mettent en œuvre, ces deux premières séries de remarques tentant d'éclairer des dynamiques d'évolution de ce qui sera ici désigné comme des vitrines mémorielles dédiées à la Résistance et à la Seconde Guerre mondiale. Les deux séries suivantes de remarques proposeront de déplacer le regard de la vitrine au paysage historique et mémoriel lié à cette époque, pour signaler, entre réassortiment des vitrines et paysage mémoriel, des dynamiques qui commencent à peser sur l'évolution des lieux de mémoire dédiés, ouvrant leurs agendas à de nouveaux chantiers de travail. L'ensemble de ces remarques s'organisent ainsi autour de la distinction entre vitrine mémorielle et paysage mémoriel, chacun des deux termes étant à considérer comme «*en mouvement*» mais selon des logiques distinctes.

La vitrine mémorielle des musées et des lieux de mémoire en Rhône-Alpes et ses inscriptions institutionnelles

Le terme «*vitrine mémorielle*» est ici utilisé pour désigner ce qui est donné à voir par ces musées et lieux de mémoire institués, et qu'on

pourrait appeler d'un terme générique «*expositions*». Chacun des musées et des lieux de mémoire et d'histoire dédiés à cette époque compose et propose des expositions qui mettent en scène et en récit des matériaux, des objets, des documents témoignant de ce qu'a été cette période. Ces musées et lieux de mémoire font d'ailleurs eux-mêmes partie de ce qui est exposé, notamment les lieux de mémoire qui constituent eux-mêmes des traces matérielles de cette époque. Le terme de «*vitrine historique et mémorielle*» désigne ici autant les expositions que les opérateurs de ces expositions, c'est-à-dire non seulement ces musées et lieux de mémoire mais aussi l'ensemble de l'architecture institutionnelle et associative qui les fait exister. Il insiste sur ce qui est donné à voir et incite à prendre en compte les dispositifs qui organisent cette mise en visibilité pour éclairer la manière dont des offres et des propositions de remémorations intentionnelles sont fabriquées, voulues, orientées vers les publics auxquelles elles s'adressent.

Pour rendre plus explicite cette définition, je vais dans un premier temps m'appuyer sur l'expérience du réseau Memorha pour vous proposer quelques réflexions sur ce qui peut être désigné comme la vitrine mémorielle de la Résistance et de la guerre 1939-1945 en Région Rhône-Alpes.

À vrai dire et en tentant de les saisir dans leur ensemble, les différentes propositions des musées et lieux de mémoire et d'histoire dans la Région Rhône-Alpes ne forment pas vraiment une vitrine, mais plutôt des vitrines concomitantes et séparées, même si l'on peut considérer que chacune d'entre elles porte un éclairage historique et mémoriel singulier sur le même événement ou la même période. Il n'y a pas à ce jour, à l'échelle de la région, une politique de la mémoire sur la période, au sens d'une orientation générale explicite et organisée qui donnerait sens à l'ensemble des propositions, les orienterait ou les mettrait en synergie. Il y a plutôt un ensemble dispersé de soutiens à des propositions singulières, ainsi

que, depuis quelques années, des «*appels à projets*» concernant les mémoires, et notamment les mémoires des conflits dans la région, initiés plutôt par les services et validés par les élus. Mais la recherche de synergie ne semble pas, à l'heure actuelle, une priorité dans l'agenda de la collectivité territoriale que représente la région, ce que montre, par défaut, l'absence d'une cartographie régionale des lieux de mémoire et d'histoire dédiés à cette période alors même qu'il en existe à l'échelle de certains départements, comme l'Isère. Il n'existe pas non plus, à l'échelle de la Région Rhône-Alpes, une signalisation des différents musées et lieux de mémoire qui les référerait à un projet concerté de monstration.

Ce qui est manifeste, en revanche, c'est l'importance prise par les collectivités territoriales dans l'existence de ces musées et lieux de mémoires dédiés à la Seconde Guerre mondiale et à la Résistance, à la déportation, aux enfants juifs exterminés. La diversité des inscriptions institutionnelles de ces établissements, institutions, dispositifs de remémoration intentionnels institués dans la région renvoie à des histoires et à des missions différentes ainsi qu'à des différences de leurs formes d'institutionnalisation. Les uns sont des services municipaux ou de communautés de communes (Lyon, Valence), les autres sont pilotés et financés par des Conseils généraux (notamment Isère, Ain, Savoie, Drôme), l'un d'entre eux, nouvellement créé, dépend directement du Ministère de la défense (Prison Montluc), d'autres encore existent sous forme associative, mais cette forme même recouvre plusieurs types de réalités : certaines associations sont liées à la gestion d'équipements permanents et s'appuient fortement et financièrement sur des engagements du Conseil régional (Maison d'Izieu), d'autres relèvent d'initiatives qui ne sont pas responsables de la gestion d'un équipement mais fonctionnent plutôt sur des projets qui relèvent d'un travail culturel local (Dieulefit), d'autres encore s'inscrivent dans le volet culturel de dispositifs de gouvernance

territoriale (Vercors) et relèvent du travail d'associations de culture populaire qui ont un rôle plus large. Ce premier constat est à mettre en lien avec le diagnostic de Bensa et Fabre⁴, qui prend acte à partir des années 1990 des effets de la logique croissante de décentralisation en France sur la multiplication des histoires locales et sur la promotion ou la refabrication de «*créations narratives à visée historique locale*». Pour autant, l'offre de remémoration intentionnelle de ces musées et lieux d'histoire et de mémoire dédiés à la Seconde Guerre mondiale ne semble pas obéir à la seule fabrication locale d'une «*histoire à soi*», en dépit de certains aspects qui peuvent être interprétés comme allant dans ce sens et alors même que cette offre ne peut pas non plus se décrire comme la seule déclinaison locale d'une histoire nationale. Nous serions plutôt dans un mouvement qui consiste à reproblématiser les liens entre les vitrines historiques et mémorielles et leurs territoires d'inscription et de significations.

Quelles que soient leurs inscriptions, ces vitrines mémorielles sont, simultanément, travaillées par d'autres processus. Le premier concerne, ce que nous avons appelé, d'un terme trop cru sans doute, la fin des témoins et acteurs directs de l'événement. En France, ceux que les musées appellent des «*témoins*» sont soit des anciens résistants et combattants, soit des «*victimes*», en particulier des survivants à l'extermination des Juifs d'Europe. La disparition progressive de ces témoins oculaires conduit à faire aussi intervenir dans des séances de témoignage des enfants de résistants, qui se considèrent parfois comme leurs héritiers, ou des enfants cachés comme c'est le cas à Izieu. Si pour les historiens cette disparition vaut moins comme la perte d'une «*source*» orale et bien davantage comme «*l'effacement d'une présence qui lui donnait* (au récit de cette période) *un poids*

d'humanité irremplaçable»⁵, pour les musées elle vaut comme la fin d'une source de transmission dont le caractère sensible leur donnait une qualité là encore irremplaçable. Plus largement, les conséquences et implications de ce phénomène démographique, sensible à l'échelle de l'Europe, tend à faire des événements de cette période un sujet d'histoire plus que de mémoire. Ces conséquences sont à approcher dans la durée: elles modifient les processus de transmission de la mémoire. Pour les nouvelles générations, ces événements sont ressentis comme de l'histoire passée dont la pertinence et le sens civique et politique restent à construire au regard des situations et des expériences contemporaines. Les démarches actuelles de médiation et les conceptions pédagogiques mises en œuvre sont ici concernées, qui mériteraient d'être explorées et enquêtées plus avant, notamment par des comparaisons transnationales.

Ce mouvement progressif, qui voit la disparition progressive des «*témoins*» dans la vie de ces vitrines mémorielles, s'inscrit aussi dans un processus de plus grande durée, de reprise par des professionnels de musées, mémoriaux fondés par les résistants eux-mêmes et parfois par leurs héritiers. Les initiatives initiales ont été nombreuses et ont connu des destins différents, initiatives individuelles ou associatives dont certaines seulement ont été transformées en musées soutenus par les autorités publiques et les collectivités territoriales. Certains «*musées de témoins*» sont désormais dans une période incertaine de leur histoire, alors que d'autres sont en phase de reprise par des collectivités territoriales, ce qui conduit à transformer leur muséographie (Musée de Nantua, Musée La

4. Alain Bensa et Daniel Fabre, *Une histoire à soi*, Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

5. Intervention de Jean Marie Guillon, professeur des universités, directeur du laboratoire Telemme (CNRS, Université de Provence), Maison méditerranéenne des sciences de l'homme, Aix-en-Provence. Choix de mémoires et politiques de témoignages: mise en perspective. Journée d'étude *La fin des témoins: documenter et transmettre avec et après les témoins*, organisée par le réseau Memorha le 20 janvier 2010 au Conseil régional Rhône-Alpes, accessible et téléchargeable sur [<http://www.memorha.org/6-index.html>].

Picirella à Vassieux-en-Vercors). La professionnalisation de ces équipements s'est souvent accompagnée de la mise en place de conseils scientifiques, conseils d'orientation, s'appuyant sur des historiens et censés établir une sorte de garantie de scientificité par rapport aux demandes «politiques» de certaines tutelles (les conseils d'administration dans le cas des structures associatives ont un rôle un peu différent). À noter que se pose, dans la transformation actuelle de ces vitrines mémorielles, la question de savoir s'il convient de conserver (ou non) des traces des manières dont l'histoire a été racontée, au cours des années qui ont suivi la fin de la guerre, et de faire des musées des lieux de témoignage non seulement du passé en appui sur l'historiographie la plus contemporaine de la période 39-45, mais aussi des rapports au passé. De savoir s'il convient (ou non et dans quelle mesure) de faire aussi œuvre d'histoire des mémoires et d'histoire de l'histoire, en donnant à lire et à comprendre comment ce moment d'histoire a été documenté et raconté à différentes époques.

La vitrine mémorielle des musées et des lieux de mémoire en Rhône-Alpes et les marges de manœuvre des professionnels

Dans cette situation et avec ce contexte, les professionnels disposent d'une marge de manœuvre liée à l'interprétation du rôle et des missions de chacun de ces musées et lieux de mémoire, en lien avec la pertinence d'actualité de leur offre et avec les publics qui les fréquentent. Dans le fonctionnement des musées et lieux de mémoire plusieurs plages d'activités témoignent de ces marges de manœuvre qui sont inégalement saisies et traitées par les uns et les autres. Sans entrer dans une analyse détaillée, je voudrais en signaler ici quelques-unes et les questions qu'elles posent, en partant de la distinction entre exposition permanente et exposition temporaire qui organise l'offre

des musées. L'exposition dite permanente correspond à un investissement financier relativement lourd, difficilement modifiable, et stabilise pour plusieurs années (entre quinze et vingt ans) une muséographie souvent fondatrice qui spécifie le noyau dur de l'offre de l'équipement. Les expositions temporaires, qui ont souvent lieu dans un espace dédié de l'équipement, sont conçues pour avoir une durée de vie beaucoup plus réduite (trois à six mois), leur programmation se décidant au fur et à mesure de la vie de l'équipement, en fonction des circonstances et selon des thématiques en lien avec l'orientation générale de l'équipement.

- La reconfiguration des expositions permanentes (souvent définies au milieu des années 1990) est aujourd'hui à l'agenda de certains de ces musées, quinze ou vingt ans après leur institution, ce qui est l'occasion de répreciser et de réactualiser leur projet, en tenant compte des avancées de l'historiographie, mais aussi des tendances muséographiques actuelles ainsi que de l'utilisation possible d'outils (internet) qui modifient les conditions d'accès à leurs collections et à leurs propositions mémorielles. Là encore, les différents projets de redéfinition des expositions permanentes comportent de multiples aspects qui mériteraient d'être étudiés plus avant, mais je me contenterai de noter qu'une des questions qui a émergé dans les travaux du réseau Memorha concerne la configuration de la dernière salle, celle qui est censée donner le sens actuel du travail d'exposition du musée. Cette manière de penser la dernière salle, comme permettant de tirer «*les leçons de l'histoire*» de l'exposition, est fortement teintée par une perspective pédagogique (Mémorial du Col de La Chaux, Musée de la Résistance de Grenoble): c'est aujourd'hui le thème des droits de l'homme qui semble monter en puissance, après celui du «*plus jamais cela*» qui avait été une thématique générale d'époques antérieures. La perspective comparative conduit pourtant à souligner que le format «*leçon du passé*» de la dernière

salle n'est pas le seul possible. En témoigne la dernière salle de l'Historial aux Juifs exterminés d'Europe, à Berlin, qui est constituée de bornes interactives permettant de voir comment cet événement d'envergure européenne est exposé ou mis en scène dans d'autres musées en Europe. La dernière salle, ici, n'est pas conçue sur le format d'une leçon de morale, mais comme un lieu d'ouverture sur d'autres institutions muséales, qui renvoient elles-mêmes à d'autres mises en perspective concernant l'extermination des Juifs d'Europe⁶.

- L'exposition temporaire est dans la pratique souvent un des lieux d'initiative des professionnels du musée, qui trouvent ici une marge de manœuvre et de programmation qui témoigne de leur propre politique de gestion de leur équipement et des sens qu'ils donnent à leur action. Sans examiner l'ensemble des expositions temporaires réalisées, il semble possible de noter que leur définition et leur thématique, souvent liées à des choix des professionnels de ces musées, se situent parfois dans le prolongement direct de leurs missions tout en s'ouvrant sur des sujets en résonance avec l'actualité, qu'elles ressortent parfois des circonstances, et parfois de démarches programmées de manière plus raisonnée. Ces expositions temporaires sont des occasions de visite ou de revisite pour des publics qui connaissent déjà l'exposition permanente et des occasions de communication médiatisée qui assurent la visibilité de ces équipements dans l'agenda de la vie culturelle de la ville et du territoire dans lesquels ils s'inscrivent.

- On peut également observer, concernant les marges de manœuvre des différents équipements, et en lien avec la recherche de nouveaux publics, des tentatives de mettre en place des activités «*hors les murs*» sous la

6. Cf. Ulrich Baumann, «Présentation du mémorial aux juifs exterminés d'Europe» in Alain Battégay, Geneviève Erramuzpé, Marie-Thérèse Têtu-Delage (éds), *Exposer les mémoires et l'histoire, Berlin-Ravensbrück, Carnet de visites et de rencontres*, Saint-Étienne: Presses universitaires de Saint-Étienne, 2010, pp. 115-129.

forme de visites guidées et de parcours conduisant sur des lieux marqués par des traces de cette histoire (traces architecturales, bâtiments ayant eu un rôle et aujourd'hui réaffectés à d'autres usages, mais aussi plaques commémoratives, lieux plus ou moins patrimonialisés ou parfois oubliés). Ces visites, qui participent aussi des développements des parcours urbains que les villes mettent actuellement en place, souvent selon des perspectives touristiques, incitent à la lecture d'une mémoire dispersée dans la ville et donnent parfois à lire des troubles de mémoire de la ville à l'endroit de son histoire. Ainsi en est-il, notamment, de la lecture des plaques commémoratives des lieux de la répression et de la collaboration, qui, dans la ville de Lyon, témoignent des ambivalences dans le signalement et le récit de cette période de l'histoire.

- Il conviendrait aussi de documenter plus précisément l'importance des services pédagogiques, manifeste dans l'organisation des musées, qui montrent l'attention croissante désormais accordée aux activités de médiation. L'accueil des scolaires, l'organisation de visites guidées, la mise en place d'ateliers, l'organisation de centres de documentation, la mise en place de formations destinées aux enseignants et notamment aux enseignants d'histoire font partie de ces activités et posent toute une série de questions à la fois d'organisation, de financement et de pédagogie. Cette plage d'activités constitue un champ de travail sensible mis au défi autant de facteurs externes (qui concernent par exemple les financements, les coûts des transports, l'organisation de «*visites aux musées*» dans le calendrier scolaire, des décisions d'investissement en matière d'audioguides) que de facteurs internes, sur lesquels ont directement pris les différents établissements. Des initiatives sont prises pour définir des formats originaux de visites (formes, temps et contenu) susceptibles d'attirer et d'intéresser des publics tout-venant, par la mise au point de modules expérimentaux permettant la définition d'outils adaptés

(guides) avant d'être programmés dans le fonctionnement ordinaire des musées et lieux de mémoire. En ce qui concerne les initiatives en direction des publics scolaires, qui mobilisent une part importante des activités des établissements et des lieux de mémoire de la région, la mise en place de dispositifs de médiation innovants est au défi de contraintes logistiques et organisationnelles relativement fortes, rendant encore plus difficile le renouvellement des types de pédagogie mis en œuvre lors de l'accueil des scolaires.

Déplacer le regard de la vitrine au paysage mémoriel

Cette évocation rapide des vitrines mémorielles et historiques se rapportant à la Seconde Guerre mondiale en Région Rhône-Alpes a insisté à la fois sur leurs inscriptions institutionnelles et sur le fait qu'elles se renouvellent au moins partiellement à l'initiative de professionnels. Les différentes vitrines historiques et mémorielles dans la région, articulées à des équipements ainsi qu'à des sites et des territoires, prennent des formes organisationnelles différentes et constituent un ensemble composite plus ou moins coordonné et évolutif.

Cet ensemble n'a bien entendu pas le monopole des mémoires à l'œuvre concernant cette période et il est lui-même à resituer dans un ensemble plus vaste, qui peut être désigné par le terme de paysage historique et mémoriel. De manière générique, le terme «paysage» se réfère à la vue d'un ensemble d'éléments présents dans l'environnement de celui qui voit⁷. «*Le paysage n'existe pas en lui-même comme une quelconque morphologie, il n'existe*

qu'avec le regard de celui qui sait le reconnaître» dit Augustin Berque⁸, un des théoriciens de la géographie culturelle. En ce sens, les vitrines qui viennent d'être évoquées font partie de paysages historiques et mémoriels qui les excèdent largement. Les regards par lesquels ces paysages prennent forme sont ceux de spectateurs dont le champ de vision comprend aussi d'autres éléments en partie hétérogènes par rapport aux vitrines constituées. Les traces matérielles concernant l'histoire de la Résistance et de la Seconde Guerre mondiale que les regards peuvent découvrir à partir de la région ne sont pas tous mis en scène par les vitrines instituées, et ils ne se limitent pas aux expositions dans la région. Les éléments retenus par ces regards, eux-mêmes multiples, peuvent en effet comporter de nombreux autres éléments historiques et mémoriels, de l'ordre du récit et du visible, qui réfèrent autant à la mémoire de soi qu'à la mémoire des autres. En ce sens, le terme de paysage historique et mémoriel est ainsi plus large et plus indéterminé que celui de vitrine: il tend à réintroduire des points de vue de spectateurs qui ne sont pas seulement ceux de visiteurs face aux offres de remémoration intentionnelle, et à porter attention à la manière dont ces offres interfèrent avec d'autres éléments.

La notion de paysage historique et mémoriel incite à opter pour une réflexion qui tente de se situer du point de vue des publics au lieu de ne les considérer qu'en tant que destinataires de propositions muséales, l'analyse de l'offre de remémoration intentionnelle se déplaçant vers une compréhension de sa réception par des visiteurs qui sont déjà exposés et traversés par des offres multiples et dispersées de savoirs et de mémoires sur cette période. Comme c'est le cas pour la majorité des musées d'histoire, «*les visiteurs viennent, sinon hantés, du moins habités par ces images déjà vues*»⁹. Leur regard est empreint de connaissances

7. Sur la notion de paysage, voir Gérard Lenclud, «L'ethnologie et le paysage, questions sans réponses» in *Paysage au Pluriel, pour une approche ethnologique des paysages, Ethnologie de la France*, Cahier 9, Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1995, pp. 4-16.

8. Augustin Berque, *Les raisons du Paysage, de la Chine antique aux environnements de synthèse*, Vanves: Hazan, 1995, 192 p. Voir aussi entretien sur [<http://urbanisme.u-pec.fr/documentation/paroles/augustin-berque-64743.kjsp>].

9. Sophie Wahnich (dir.), *Fictions d'Europe, la guerre au musée*, Paris: Éditions des archives contemporaines, 2002, pp. 17-38.

acquises à partir d'autres sources, d'autres offres qui «*vont du récit familial à la littérature de jeunesse en passant par le cinéma, le théâtre, la bande dessinée, les programmes scolaires, la télévision, d'autres musées, d'autres expositions, etc. La liste est longue et permet de comprendre que la visite au musée est en fait tramée par une matrice culturelle multiforme*» selon les termes de Sophie Wahnich qui en infère que le musée offre à ses visiteurs un discours esthétique et historiographique qui n'est qu'une pause originale¹⁰. Annette Wieworka¹¹ émet l'hypothèse que cette matrice culturelle multiforme, composite, en vient désormais à former une mémoire diffuse, qui gomme la singularité des événements historiques «*au profit d'un prêt à penser historique qui est surtout un prêt à penser du présent et qui se résume bien souvent en quelques mots, génocide ou crime contre l'humanité*». Ces visiteurs peuvent être aussi conçus sous la figure du spectateur émancipé, pour reprendre les termes de Jacques Rancière qui argumente que le spectateur ne peut être seulement pensé comme captif des effets de «*profusion anesthésiante*» du spectacle proposé par les médias de masse et les industries culturelles et qui insiste sur le fait que le spectacle médiatique ouvre aussi à une forme de capacité à penser, de «*pensivité*»¹².

Quel que soit le type de figuration du spectateur, ce déplacement du regard de la fabrication de la vitrine vers le regard du spectateur incite à concevoir le passage au musée comme un moment qui pose la question du type d'expérience sensible et de ressources cognitives qu'il est attendu d'y trouver. Les données historiographiques en font bien sûr partie: elles peuvent être inédites au regard des connaissances dont disposent les publics, mais ces données historiographiques peuvent aussi s'intégrer, dialoguer, être mises en relation avec d'autres

sources... Les attentes à l'égard des musées peuvent être aussi de l'ordre du décryptage d'informations et de connaissances connexes, de cette mémoire diffuse évoquée par Annette Wieworka, alors même que les vitrines mémorielles proposées ont souvent le souci de proposer «*un sens à l'exposition*», comme il a été déjà souligné à propos de la conception des «*dernières salles*» des expositions permanentes. On pourrait se demander ici s'il ne convient pas de revaloriser la fonction de décryptage de ces expositions, au lieu de les faire converger, en sacrifiant un peu facilement à l'air du temps, vers les droits de l'homme ou les valeurs de la Résistance, comme s'il s'agissait d'issues incontournables à la pertinence établie.

Entre réassortiment des vitrines et paysage mémoriel en mouvement, quelques lignes d'évolution et chantiers de travail

C'est dans cette perspective que je voudrais proposer une série de remarques qui concernent les interférences entre vitrines et paysages mémoriels et les défis à venir, en insistant sur deux d'entre eux qui sont d'une certaine manière interdépendants même si chacun d'entre eux connaît une relative autonomie: d'une part le défi des publics et de l'attractivité des musées et lieux de mémoire et d'histoire dédiés à la Seconde Guerre mondiale, ce défi lui-même étant composite, et d'autre part la question des pertinences publiques de ces mémoires au regard des évolutions des sociétés, ce qui pose avec force la question des croisements de regards sur les mémoires, et des croisements de mémoires et d'histoire dans la société.

Le défi des publics

Le défi des publics: les publics scolaires
Le fait que les publics scolaires constituent les 50 à 60% des publics des musées et des lieux

10. Sophie Wahnich (dir.), *op. cit.*

11. Annette Wieworka, «Tyrannie de la mémoire ou malaise dans l'histoire», in *Les sciences sociales en mutation*, Auxerre: Éditions Sciences humaines, 2007, pp. 513-518.

12. Jacques Rancière, *Le spectateur émancipé*, Paris: La Fabrique, 2008, 145 pages.

de mémoire de la région dédiés à la Seconde Guerre, dans la Région Rhône-Alpes, est une indication (certes insuffisante et qui mériterait d'être plus précisément détaillée) qui peut être interprétée d'une double manière.

D'un côté, on sait combien la question de la transmission est un souci et une orientation partagée par tous ceux qui ont vécu cette période ou qui travaillent à sa connaissance, les écoles, collèges, lycées étant alors conçus comme des relais « naturels » vers des publics souhaités. Dans cette perspective, l'éducation et les enseignants sont considérés comme des relais de connaissance auprès des jeunes générations, relais qu'il convient aussi de former. Nombreuses sont les questions de pédagogie qui se posent à l'égard de ces publics scolaires, qui concernent à la fois la formation des enseignants, l'élaboration d'une orientation de visite en fonction de leurs propres questionnements et des ressources du musée, le rôle du sensible et celui de la raison dans les dispositifs muséaux tenant compte de l'épuisement de la ressource qu'a constitué ces dernières années la présence de témoins et l'organisation de séances de témoignages plaçant les élèves en situation sensible de « témoins de témoins », la part d'activité et d'initiatives laissée aux élèves dans les expositions et les visites organisées. Les services pédagogiques des musées incitent les enseignants à la préparation et au suivi pédagogiques, ce qu'ils conçoivent comme une pièce importante du succès et de l'intérêt des visites scolaires, et favorisent un principe de coopération avec les enseignants pour définir des parcours thématiques cadrant la présentation de documents (écrits ou audiovisuels) et d'objets, les élèves se retrouvant souvent dans une posture d'écoute et d'apprentissage. La question se pose néanmoins de l'indexation des dispositifs de médiation des lieux d'histoire et de mémoire à la pédagogie scolaire aujourd'hui en vigueur en France. D'autres types de démarches de médiation, qui relèvent de conceptions pédagogiques plutôt développées dans le Nord de l'Europe

et les pays protestants, sont possibles. Elles sont notamment pratiquées dans les mémoriaux en Allemagne¹³, qui tentent de prendre au sérieux les attentes des élèves. Ils essaient par principe d'ajuster les compositions des visites qu'ils proposent en donnant le temps aux élèves de signaler leurs questionnements, pour leur proposer des activités et leur présenter des ressources disponibles leur permettant de chercher des éléments de réponses. Plusieurs chantiers et démarches pédagogiques sont ici en cours pour renouveler l'offre pédagogique à destination des scolaires...

D'un autre côté, ces publics scolaires peuvent aussi être vus en partie comme des publics « captifs », amenés en ces lieux de mémoire et ces espaces muséaux en groupe, lors de sorties scolaires, et dont l'intérêt pour les propositions historiques et mémorielles qui leur sont proposées est à motiver et à prouver. La part importante et dans certains cas grandissante de ce public scolaire dans le public des musées et des lieux de mémoire (dont il n'est pas sûr qu'elle continue à s'accroître ni qu'elle se maintienne à son pic actuel) ne suffit pas à répondre à la fonction de dialogue avec la société, ce qui est une attente à l'égard des musées et des espaces muséifiés. Elle ne suffit pas non plus à répondre à la question économique qui se pose désormais aux musées et lieux de mémoire, et d'histoire, comme on le verra plus loin.

Le défi des publics : publics scolaires et publics de professionnels

D'une part, en effet, la fonction de dialogue avec la société, et le rôle de ces vitrines mémorielles dans le travail de mémoire contemporain de la société, implique d'autres stratégies de médiation que celles qui sont conçues à destination d'un public scolaire.

13. Ces autres démarches de médiation relèvent plus généralement de conceptions différentes de la pédagogie elle-même, qui semblent désormais à l'ordre du jour des transformations pédagogiques en France.

De ce point de vue, les stratégies de médiation expérimentées par la Maison de Wannsee montrent que d'autres médiations sont possibles que celles qui sont pensées à destination de groupes scolaires en faisant des enseignants des relais, parfois défaillants, de connaissance. Les ressources documentaires et l'aménagement de l'espace de la Maison de Wannsee ont en effet été conçus et pensés en fonction des connaissances et des intérêts des publics, pour permettre d'alimenter des parcours orientés et en partie autodéterminés d'individus et de groupes professionnels d'aujourd'hui (médecins, avocats, police). Il s'agit notamment d'éclairer les positions, les choix et les marges de manœuvre actuelles en les rapportant aux choix et aux itinéraires des mêmes professionnels et groupes professionnels à l'époque du nazisme. Les travaux de groupe proposés par les guides, par exemple à partir de dossiers composés de pièces de la procédure d'enquête menée par les assistants sociaux en vue de décider de la « stérilisation » de personnes, excèdent le cadre muséographique tel qu'il est pratiqué en Région Rhône-Alpes et permettent une plongée réflexive sur les catégories et les dispositifs de discrimination mis en œuvre par les nazis, sur l'apprentissage de compétences et de routines professionnelles ainsi que sur les marges de manœuvre de professionnels. L'organisation de visites pour des groupes professionnels relève ici d'une approche originale de la médiation, déjà mise en œuvre occasionnellement en Région Rhône-Alpes avec des avocats du barreau, mais qui reste peu développée. Elle n'a pas jusqu'alors été mise en œuvre en direction des enseignants considérés comme des relais de transmission d'une connaissance historique auprès d'élèves, et non comme des professionnels et des membres de groupes de professionnels qui ont vécu la période et agi en situation (ayant dû faire face, par exemple, à l'exclusion des Juifs de la fonction publique ou à la présence d'enfants juifs parmi leurs élèves).

Le défi des publics : le tourisme de mémoire

D'autre part, l'attraction des publics a, par ailleurs et simultanément, une dimension économique et commerciale, qui a longtemps été négligée, ces musées et lieux de mémoire étant considérés comme relevant d'une volonté politique, ce qui primait sur toute approche économique. La question économique, qui était alors seconde, tend désormais à se poser avec davantage d'insistance que par le passé. Sans doute faut-il y voir un certain relâchement de la volonté politique, qui probablement perd de sa force propre, en lien peut-être avec la disparition de témoins qui portaient cette volonté dans les mondes et les instances politiques. Mais il convient aussi de remarquer que nombre de collectivités territoriales sont en train de réviser à la baisse leur budget culturel, ce qui affecte très directement certains lieux de mémoire (bien que d'autres bénéficient de subventions qui ne sont pas (encore) en baisse), incités à mettre en place des outils de médiation permettant de réduire leur personnel et à augmenter leur part d'autofinancement. Dans cette perspective se pose aussi la question du tourisme de mémoire qui ne dispose pas, en Région Rhône-Alpes de sites majeurs, en dépit des sites du Vercors ou des Glières, qui, bien sûr, ne sont pas négligeables. Le tourisme de mémoire en Rhône-Alpes ne dispose pas de traces comparables aux plages de Normandie ou aux champs de bataille de l'est de la France pour ce qui est de la guerre de 14-18, ni même aux traces du sud-est qui motivent des opérateurs touristiques à inscrire dans leurs catalogues des circuits du tourisme de mémoire¹⁴. Néanmoins, cette approche en terme de tourisme de mémoire semble d'autant plus pertinente qu'elle correspond à une tendance lourde du comportement des publics et, de manière plus générale, à une socialisation de l'offre de remémoration intentionnelle qui se

14. Voir par exemple, en Languedoc-Roussillon, la brochure *Tourisme et mémoire* d'un organisme de « tourisme réceptif » : [www.oceanidesreceptif.fr].

visite désormais de plus en plus fréquemment dans les temps de loisirs et non lors de rituels de commémoration qui avaient été fréquentés comme un devoir par les générations antérieures. Une telle forme de socialisation de l'offre de remémoration intentionnelle pose, en termes professionnels, la question de la définition et de la présentation de parcours, de la formation de guides (qui ne sont pas des enseignants) dont les compétences associeraient à la fois des compétences techniques environnementales et historiques, de la fabrication de brochures et d'outils rendant accessible l'offre mémorielle à l'échelle d'un territoire.

Le défi des publics et l'attractivité des lieux de mémoire et d'histoire

Enfin, il convient également de prendre la mesure qu'on assiste peut-être, plus de soixante-cinq ans après la fin de la Seconde Guerre mondiale, à ce passage de la mémoire à l'histoire qu'évoquait, lors d'un séminaire Memorha, Serge Barcellini en esquissant un parallèle avec le destin des commémorations de la Première Guerre mondiale en France. Il insistait alors tout particulièrement sur les données actuelles de préparation du 100^e anniversaire de 14-18, sur la concurrence géographique et économique entre les sites dédiés, qui ne porte pas sur le contenu des musées mais sur des enjeux diplomatiques au plan international et sur la vague touristique et économique qu'ils impliquent – la concurrence mémorielle de demain étant désormais liée, non au contenu des mémoires mais aux mémoires comme outil de développement local. En ce sens, cette transformation du paysage mémoriel pourrait bien exercer des effets décisifs sur la vitrine mémorielle, en mettant en cause notamment la notion de

lieu de mémoire et d'histoire « *authentique* » qui aujourd'hui prévaut pour 39-45 au profit de musées « *hors sol* » qui aujourd'hui sont en nombre restreint¹⁵. Il se pourrait néanmoins que « *Le <ici, il s'est passé quelque chose> soit aujourd'hui dépassé* », suggère ainsi, de manière provocante et anticipatrice, Serge Barcellini.

Les pertinences publiques de ces mémoires au regard des évolutions des sociétés : des croisements en chantier

Vitrine et paysage mémoriel sont ainsi tous deux en mouvement, selon des logiques en partie différentes mais prises dans les évolutions contemporaines de société. Entre les dynamiques qui travaillent les offres de remémorations intentionnelles et celles qui réorganisent les horizons d'attente en donnant du relief aux paysages mémoriels, les interférences sont nombreuses, comme sont saillants certains décalages. Si, en effet, les vitrines mémorielles de ces musées d'histoire se sont construites sur l'hypothèse ou la volonté d'une histoire commune de la société qu'il conviendrait de conserver et de rappeler, les transformations actuelles dans les compositions des sociétés locales et dans les manières de faire société incitent à remettre en chantier la notion même de mémoire commune et de la revisiter en donnant à la notion de mémoire partagée tous ses sens : non seulement de mémoire commune, mais aussi, en partie et simultanément, de mémoire séparée. Au lieu de tenir pour acquis l'existence d'une histoire commune de la société, il s'agit plutôt de reconnaître la diversité d'histoires et de mémoires aujourd'hui en interaction dans les sociétés, pour en apprécier les contours et en penser les entrecroisements.

C'est dans cette perspective que je voudrais terminer cet exposé, en insistant sur deux défis qui tendent à s'inscrire dans l'agenda des musées et des lieux de mémoire, et qui concernent deux types de croisements de

15. Serge Barcellini cite de ce point de vue, l'exemple du Musée de Meaux, dont le maire est Jean-François Copé qui sera inauguré le 11 novembre 2011. « *Or, quelle est la raison de ce musée de 14-18? Quelques jours en septembre 1914. Nous ne sommes pas sur un champ de bataille, nous sommes sur un musée hors sol.* ». Cette conférence devrait être bientôt disponible sur le site [Memorha.org].

mémoire et d'histoires de la période 39-45. D'une part la nécessité de recontextualiser l'histoire de cette période racontée en Rhône-Alpes en privilégiant ses ancrages locaux et régionaux, en la croisant avec le travail de mémoire et d'histoire en cours, à l'échelle de l'Europe et des différents pays qui ont été impliqués dans l'événement. D'autre part le croisement de l'histoire de cette période avec l'histoire et les mémoires des guerres coloniales, ce qui est un enjeu pour la France en tant que «*société d'immigration*», pour reprendre l'expression de sociologues allemands¹⁶.

Les croisements des mémoires en Europe
Le premier aspect concerne les croisements des mémoires européennes de cet événement de la guerre de 39-45, et de l'extermination des Juifs d'Europe¹⁷. Si la question de la constitution d'une mémoire européenne a été un horizon embarqué par le processus de construction de l'Europe politique, de nombreuses analyses et études en viennent, à partir des années 1990, au constat que leurs fragmentations nationales (dans tous les sens du mot) et étatiques ne se laissent pas aussi facilement réduire qu'il était souhaité. Le constat semble désormais partagé que les situations historiques de référence et les dynamiques mémorielles à l'œuvre ne sont pas immédiatement convergentes dans un grand récit commun. Et, au lieu que ces différences soient seulement conçues comme des freins et des obstacles à un grand récit européen qui serait souhaitable, elles sont aussi désormais conçues comme des ressources d'intelligibilité et de contextualisation d'histoires singulières et collectives.

16. Cf. Rainer Ohliger, «Les défis d'une politique d'élargissement de la culture historique dans la société d'immigration», in *Comparer les mémoires...*, op. cit., pp. 179-183.

17. Raoul Hilberg, *La destruction des Juifs d'Europe* (1961 en anglais), Paris: Fayard, 1988 et Gallimard, Folio histoire, 2 vol., 1991; *La Politique de la mémoire*, Paris: Gallimard, coll. Arcades, 1996.

C'est cette perspective que le projet «*Comparer histoires et mémoires de la Résistance et de la guerre 1939-1945 – France-Allemagne Italie – 2008-2010 Histoire de la mémoire, fin des témoins, traces dans l'espace public*» a commencé à mettre en œuvre au cours de ces trois années. À dire vrai, il ne s'agit pas d'un programme systématique d'histoire comparée de la mémoire, mais plutôt d'un programme qui vise à contextualiser l'offre régionale en tenant compte de la manière dont cette période de l'histoire est racontée ailleurs en Europe, et dont l'histoire locale est vue d'ailleurs. De ce point de vue, il s'agit moins d'une approche comparative que d'une approche transversale et contrastive qui a été mise en œuvre tout au long de ce programme à travers des voyages d'étude, des invitations de professionnels et de conférenciers et des échanges dont l'orientation a renvoyé à des interrogations sur l'histoire des différents lieux de mémoire, les processus de leur installation et institutionnalisation, les débats liés à leur existence, à leur fonctionnement et à leurs perspectives actuelles; à un intérêt pour la manière dont les professionnels rencontrés approchent et participent aux évolutions du travail de mémoire; à des questionnements concernant le traitement formel (muséographie, pédagogie) de la représentation de ces histoires, et à la diversité des formes d'inscription de l'histoire et de la mémoire dans l'espace public. Cette orientation a notamment été mise en œuvre lors d'un voyage à Berlin¹⁸. Elle a donné lieu, au cours des trois années passées, à des échanges qui ont nourri des initiatives des musées et lieux de mémoire participant de l'évolution de leurs offres, et elle reste à l'ordre du jour, à partir de différents chantiers signalés au cours de cet exposé.

18. Alain Battégay et al., *Exposer les mémoires...*, op. cit.

Les croisements
avec les mémoires coloniales
et les mémoires des immigrations

Le second aspect concerne le croisement avec l'histoire et les mémoires des guerres coloniales, qui sont en partie celles de l'immigration maghrébine en France, et qui est illustré par le traitement de la date du 8 mai 1945, anniversaire commémoratif de deux événements historiques marquants. Le 8 mai a été déclaré, en France, jour de commémoration de la victoire des Alliés sur l'Allemagne nazie et la fin de la Seconde Guerre mondiale. Cette date est aussi celle des massacres de Sétif, Guelma et Kerrata, qui sont racontés par l'histoire algérienne officielle comme ayant «servi de référence et de répétition générale à l'insurrection victorieuse de 1954», et commémorée chaque année en Algérie¹⁹. Cette conjonction de calendrier est particulièrement évidente en France et représente un nœud sensible entre mémoires nationales algérienne et française qui, au-delà des relations d'État à État, est un enjeu en France concernant la place réservée aux mémoires de l'immigration algérienne en France, notamment en Région Rhône-Alpes où l'immigration algérienne est fortement d'origine sétifienne. Les massacres de Sétif ne sont pas actuellement inclus dans le rituel commémoratif actuel qui célèbre le 8 mai 1945, même si le silence n'est pas total en France sur les massacres de Sétif (Sétif figure dans des documentaires diffusés sur FR3 à l'occasion des commémorations en France: les initiatives commémoratives à Sétif même sont mentionnées, quelques expositions temporaires dans des musées²⁰ leur ont été consacrées, des travaux d'historiens et de cinéastes documentent ces événements. Le croisement entre histoires et mémoires algériennes et françaises ici traité rend sensible la

manière dont les immigrés algériens et les générations qui en sont issues, qui composent une partie de la population en France, non seulement sont représentés mais sont reconnus, dans l'actualité, comme des destinataires et des participants ratifiés au travail de mémoire.

Il faut remarquer ici que ce décalage entre les évolutions des sociétés locales qui se composent désormais d'une part significative d'immigrants et de populations d'origine étrangère, et d'un autre côté les configurations de populations auxquelles s'adressent les types de propositions mémorielles et historiques des musées et des lieux de mémoires, n'est pas particulier à la France. Un tel décalage est aussi attesté à Berlin ou en Catalogne, et il est de nature à susciter des interrogations et des initiatives concernant le travail de mémoire des espaces muséaux dédiés à cette période.

En Région Rhône-Alpes, ce croisement d'histoires et de mémoires, fortement présent dans la société, se traduit difficilement dans l'offre des musées d'histoire de la guerre et de la Résistance, dont l'offre de remémoration intentionnelle se retrouve actuellement en partie en décalage avec des publics et des sensibilités de publics qui sont des composantes de la société locale. Comment les professionnels peuvent-ils répondre de l'offre de leur équipement dans laquelle le rôle des Algériens et de l'Algérie pendant la Seconde Guerre mondiale est quasi absent? Comment peuvent-ils répondre de l'usage du terme résistant aujourd'hui réservé dans ces lieux de mémoire et d'histoire aux résistants de la Seconde Guerre mondiale, alors qu'au regard des générations issues de l'immigration algérienne, il concerne aussi les combattants de l'indépendance de l'Algérie? Comment peuvent-ils traiter des engagements dans la Résistance en valorisant des personnages dont le rôle ultérieur dans les guerres coloniales et dans la guerre d'Algérie a laissé des souvenirs loin d'être glorieux? Comment peuvent-ils répondre d'un discours sur les droits de l'homme qui

19. Jean-Louis Planche, *Sétif 1945, chronique d'un massacre annoncé*, Paris: Perrin, 2010, 422 pages. Voir aussi, pour une première approche, le dossier sur ce sujet: [http://fr.wikipedia.org/wiki/8_mai_1945].

20. Comme par exemple au CHRD-Lyon, en 2005.

oublie les situations coloniales et postcoloniales? De telles questions n'interrogent pas seulement les professionnels des lieux d'histoire: elles interrogent la recherche académique pour autant que les musées et lieux de mémoire dédiés à la Résistance et à la Seconde Guerre mondiale puissent aussi valoir, par leur dialogue avec la société contemporaine, comme des incitations à la recherche historiographique, et pas seulement comme des relais de connaissance d'un savoir historiographique déjà constitué. Ainsi, le thème des récits d'engagement qui a été travaillé ces dernières années par les lieux de mémoire dédiés à la Résistance et à la Seconde Guerre est, dans le même temps, un des thèmes qui commence à être travaillé pour restituer l'engagement de Français aux côtés de militants algériens pendant la guerre d'Algérie. Mais entre ces deux périodes, il y a une sorte d'angle mort. La recherche historiographique dispose de très peu d'itinéraires ou de récits d'engagement

des résistants de 39-45 dans les périodes qui ont suivi, et notamment, pour la France, dans les guerres coloniales. On sait pourtant, du côté des migrants algériens et des héritiers de l'immigration, l'importance de la question: comment se fait-il que des résistants se soient retrouvés parmi ceux qui n'ont pas reconnu la Résistance des Algériens, mais l'ont au contraire réprimée?

La question se pose de savoir s'il convient de documenter et de répondre à ces interrogations et, si c'est le cas, de savoir si c'est (aussi) le rôle des lieux de mémoire de la Seconde Guerre et de la Résistance que d'impulser des recherches historiographiques qui reconstitueraient des itinéraires d'engagement entre la Résistance et les périodes ultérieures. De ce point de vue, les politiques de mémoire sont aussi des politiques d'histoire et des politiques scientifiques d'historiographie, à la portée des professionnels et des universitaires. •

Présentation de la Maison d'Izieu, mémorial des enfants juifs exterminés

Geneviève Erramuzpé (Maison d'Izieu)

Depuis son inauguration, le 24 avril 1994, et jusqu'à la fin des années 2000, le Musée-mémorial des enfants d'Izieu était le premier, et seul lieu en France, dédié à la mémoire de la déportation et de l'extermination des enfants juifs.

La naissance de l'association de la Maison d'Izieu, comme celle du Centre d'histoire de la Résistance et de la Déportation, à Lyon, est une des conséquences du procès de Klaus Barbie qui s'est tenu à Lyon de mai à juillet 1987. Une autre de ses conséquences est la modification majeure de l'enseignement de la Seconde Guerre mondiale et l'introduction dans les programmes et les manuels scolaires de l'enseignement de la Shoah et du rôle de Vichy.

Aujourd'hui, la Maison d'Izieu, mémorial des enfants juifs exterminés, propose ses services pédagogiques, culturels, documentaires à des publics variés et développe ses activités avec de nombreux partenaires, en France comme à l'étranger.

Définie à sa création comme un «*lieu de mémoire*»¹, l'association a modifié ses statuts en novembre 2005 pour se définir comme «*un lieu de mémoire et d'histoire*»².

Il n'y a pas de prédestination, de «*destin historique*» des lieux. Faisant face à un paysage d'une exceptionnelle beauté, situé à la pointe du département de l'Ain dans une boucle du

Rhône, le village d'Izieu, avec son architecture typique, est un lieu «*neutre*».

C'est l'événement de la rafle d'un groupe d'adultes et d'enfants juifs, le 6 avril 1944, qui lui a conféré une valeur historique. L'événement a eu lieu, il ne se reproduira plus, et ce n'est pas lui que les visiteurs viennent voir.

Le passage de la valeur historique du lieu à la valeur de témoin s'est opéré par la mémoire.

Que dit un «*lieu de mémoire*»? Qui l'a décidé, créé ou consacré comme tel, à quel moment, dans quelle conjoncture? À quoi sert-il, qui transmet la mémoire, avec quels moyens? Comment s'opère le choix entre mémoire et oubli? Comment se construisent, à l'échelle d'un pays, un paysage mémoriel, une politique mémorielle, une mémoire nationale?

Autant de questions auxquelles l'étude de la mémoire et de ses lieux renvoie, et qu'un endroit comme la Maison d'Izieu permet de poser.

Histoire de la Maison d'Izieu comme lieu de mémoire

La Maison d'Izieu³ a été un lieu de vie et un refuge. Ouverte par un couple, Sabine et

3. Nous renvoyons ici à la consultation du site internet de la Maison d'Izieu – refait en 2011 – pour trouver des informations et des références bibliographiques complètes sur l'histoire des enfants d'Izieu et sur les activités du mémorial : [www.memorializieu.eu].

1. Voir l'annexe 1.
2. Voir l'annexe 2.

Miron Zlatin, elle accueillit de mai 1943 à avril 1944 500 enfants juifs et quelques adultes pour les soustraire aux persécutions antisémites.

À quelques semaines du débarquement, au matin du 6 avril 1944, un détachement de la Wehrmacht et d'agents de la Gestapo de Lyon, obéissant aux ordres de Klaus Barbie, vint arrêter les 44 enfants et sept adultes qui s'y trouvaient.

À l'exception de deux adolescents et de Miron Zlatin, fusillés à Reval (aujourd'hui Tallinn en Estonie), le groupe fut déporté à Auschwitz. Seule une adulte en revint, tous les autres furent gazés dès leur arrivée.

Un adulte, arrivé à Izieu le jour même, parvint à s'échapper pendant la rafle et fut sauvé grâce à la solidarité de voisins d'Izieu. Sabine Zlatin, partie chercher de l'aide à Montpellier au début du mois d'avril, se trouva également épargnée.

Cinquante ans plus tard, le 24 avril 1994, François Mitterrand, président de la République, inaugurerait le Musée mémorial des enfants d'Izieu.

Dès la fin de la guerre, Sabine Zlatin entreprit des démarches officielles pour faire connaître l'histoire des enfants et faire poser une plaque commémorative sur la maison où elle fonda une colonie d'enfants juifs, à Izieu.

La première commémoration officielle de la République eut lieu le 7 avril 1946, présidée par Laurent Casanova, ministre communiste des Victimes de guerre, en présence de nombreuses autorités politiques et religieuses de la région et de la population locale venue en grand nombre. Ce jour-là, on inaugurerait et dévoilait la plaque apposée sur la maison et, dans le village de Brégnier-Cordon, en contrebas d'Izieu, le monument, en partie dessiné par Sabine Zlatin, que la commune avait fait édifier à la mémoire des victimes de la rafle.

Mais c'est le procès de Klaus Barbie, à Lyon, qui fit entrer l'histoire des «*enfants d'Izieu*» dans la mémoire nationale. Plusieurs audiences du procès furent consacrées à la

rafle, l'un des quatre chefs d'accusation retenus pour condamner Barbie à la réclusion à vie pour crime contre l'humanité.

À l'issue du procès, de nombreuses personnes, groupées autour de Sabine Zlatin, décidèrent de fonder une association dont l'objectif premier était d'acquiescer les lieux pour en faire un «*Musée mémorial*».

L'association, dite «*Musée mémorial des enfants d'Izieu*» fut créée le 4 mars 1988, «*en souvenir des 44 enfants, de leur directeur et de leurs éducateurs, juifs et martyrs, déportés le 6 avril 1944, et en hommage aux résistants et déportés, plus particulièrement de l'Ain, de l'Isère, du Jura, du Rhône, de la Haute-Savoie, de la Savoie et de la Saône-et-Loire*».

La référence aux «*résistants et déportés*» de plusieurs départements n'est pas sans étonner aujourd'hui et l'on a du mal à repérer les liens directs entre la colonie d'Izieu et les résistants déportés du Jura ou de Saône-et-Loire. La mention de cette référence indique que, déjà, l'enjeu pour M^{me} Zlatin était de faire, dans le lieu même où s'était déroulé l'événement fondateur, un musée mémorial (un concept aux contours assez flous) ouvert à tous, et particulièrement aux jeunes générations, et affranchi de toute appartenance communautaire revendiquée.

En introduisant la Résistance là où il n'y en avait pas vraiment, Sabine Zlatin et ses proches cofondateurs avaient compris que c'est par ce biais (ou cette allégeance) que l'association pouvait ancrer la Maison d'Izieu dans le champ de la laïcité et de la mémoire partagée, car universelle.

La volonté associative présidait à la création du lieu. Elle fut soutenue et relayée par l'État. Sabine Zlatin, aidée de quelques personnalités, parvint à intéresser François Mitterrand, alors président de la République. Grâce à une souscription nationale, l'association acquit en juillet 1990 la Maison d'Izieu. Une seconde stèle fut apposée sur la façade de la maison sur laquelle, pour la première fois, apparaissait dans le texte la mention des «*enfants juifs*».

La mémoire a aussi une histoire: c'est celle d'une lente mais permanente construction⁴.

Quelque temps plus tard, en 1992, la Présidence de la République inscrivait la restauration du site de la Maison d'Izieu au programme des derniers « *Grands Travaux* »; enfin, en février 1993, un décret présidentiel établissait qu'en trois lieux, l'emplacement de l'ancien Vélodrome d'hiver, un ancien camp d'internement français, Gurs, et la Maison d'Izieu, la République ferait ériger à ses frais une stèle (en réalité un monument pour le « *vel' d'Hiv'* ») « *en hommage aux victimes des persécutions racistes et antisémites et des crimes contre l'humanité commis avec la complicité du gouvernement de Vichy dit gouvernement de l'État français* ».

Un second procès important en France, qui devait se tenir en 1994 devant la Cour d'assises de Versailles, celui de Paul Touvier, chef de la Milice de Lyon, n'était pas tout à fait étranger à ces choix politiques.

On peut s'étonner que le haut-lieu de la déportation des Juifs de France qu'est la Cité de la Muette, à Drancy, n'ait pas été choisi par les hautes autorités de l'État, qui lui ont préféré une petite maison d'enfants dans un tout petit village de l'Ain; de même, le grand camp du sud de la France utilisé pour regrouper les Juifs lors des rafles organisées en zone non occupée en août 1942 était Rivesaltes et non Gurs; mais, à ce jour encore, une partie de l'ancien camp d'internement de Rivesaltes est la propriété du Ministère de la défense et se trouve en partie utilisée par un camp militaire. Aujourd'hui, dans ces deux lieux, Drancy et

Rivesaltes, un projet de mémorial est en cours de réalisation, qui n'a pris forme que dans le courant des années 2000.

Ainsi la Maison d'Izieu était-elle porteuse dès sa création de plusieurs volontés paradoxales :

- celle d'être le lieu d'une mémoire singulière et universelle, un lieu commun mais non communautaire;
- celle d'être le lieu d'une mémoire douloureuse, intime, partagée par une communauté d'individus: ceux qui ont été directement concernés par cette histoire;
- celle d'être le lieu symbolique d'une mémoire honteuse des actes accomplis par le gouvernement de Vichy, façon en 1993 et 1994 de régler, mais sans la reconnaître, la responsabilité de l'État français, puisque seuls les Allemands (Wehrmacht et Gestapo) étaient les ordonnateurs et exécuteurs de la rafle. Il faut rappeler que, de Charles de Gaulle à François Mitterrand, la République considéra (comme la France était à Londres...) le gouvernement de Vichy comme une « excroissance » et non comme l'État français lui-même.

La Maison d'Izieu, lieu de commémoration

À son ouverture, fin avril 1994, la Maison d'Izieu s'est définie comme:

- un lieu qui dit l'histoire: pour la première fois apparaissent dans une exposition permanente (dont l'auteur est l'historienne Anne Grynberg) les mentions du gouvernement de Vichy, de ses lois et de sa politique antisémites, les camps d'internement et leurs rôles respectifs dans la mise en œuvre de la déportation. L'exposition a un contenu totalement novateur, mais elle laisse très peu de place à l'histoire des adultes et des enfants pendant les onze mois d'existence du refuge d'Izieu;
- un lieu symbolique: pour représenter le destin du million et demi d'enfants juifs pourchassés et exterminés en Europe. Dès la première salle de l'exposition, une grande

4. En avril 2008, un adhérent de l'association, constatant que l'adjectif « *juif* » ne figurait pas sur le texte de la stèle de 1946, manifesta au conseil d'administration de la Maison d'Izieu sa vive désapprobation pour ce qu'il qualifia ainsi: « *Cette omission est une profanation de la mémoire de ces enfants* » (sic). Un procès d'intention a été régulièrement fait à l'association pour les mêmes motifs. La Maison d'Izieu était accusée de vouloir « *déjudaiser le lieu* », ou « *de gommer l'identité juive des enfants* » (sic). Il est toujours rappelé à ceux qui l'instruisent que la mémoire a aussi son histoire et que la lecture des stèles sur le site permet d'en comprendre sa construction. Voir l'annexe 3.

carte de l'Europe au début de la Seconde Guerre mondiale met en évidence les parcours des familles des enfants qui ont séjourné à Izieu. C'est à une grande histoire de l'Europe et des exils que le visiteur est invité à réfléchir: à l'exception des enfants venant d'Algérie – alors département français –, aucun enfant n'est né dans une famille juive d'origine française. La France n'a protégé ni ces enfants, certains nés en France étaient de ce fait français, ni leurs parents: certains pères s'étaient engagés volontairement dans l'armée française en 1939;

- un lieu de commémorations: il y en a trois par an, la commémoration «privée» qui se tient chaque 6 avril devant la stèle de 1946, et deux commémorations officielles de la République, très ritualisées, devant la stèle nationale. À la première de ces commémorations, la plus fréquentée aujourd'hui, assistent un grand nombre d'«*anciens enfants d'Izieu*» et de membres de l'association; depuis une dizaine d'années, on voit augmenter de façon très significative le nombre des représentants d'institutions: élus de communes et de collectivités territoriales.

L'association accorde autant d'importance à l'incitation à la réflexion qu'à la perpétuation du souvenir, aussi des jeunes (élèves, étudiants, français ou étrangers) y participent-ils chaque année et de façon différente (lectures, morceaux de musique, prises de parole, présentation de travaux artistiques).

La IV^e République avait institué, par une loi d'avril 1954, une journée nationale à la mémoire des déportés: chaque dernier dimanche d'avril sert donc de cadre pour cette journée dédiée au souvenir et organisée par les services de l'État (Office national des anciens combattants et préfecture). Le déroulement de la manifestation est très ritualisé: arrivée des autorités et des représentants de l'État, dépôts de gerbes, minute de silence, prière du rabbin, discours du représentant de l'État devant la stèle nationale. La cérémonie se poursuit ensuite devant la stèle apposée sur la maison.

Le décret présidentiel de février 1993 instituait la Journée à la mémoire de victimes juives des persécutions de l'État français, et Izieu était l'un des trois lieux officiels de cette mémoire; en 2000, le Parlement décida de rendre aussi hommage aux justes au cours de cette même commémoration.

Chaque année, une cérémonie officielle se tient donc pour rappeler la rafle du 16 juillet 1942, le dimanche qui suit immédiatement le 16 juillet.

Un autre formalisme préside à son organisation: le Conseil représentatif des institutions juives de France s'y exprime par le discours du représentant régional, puis l'État par le discours du ministre/secrétaire d'État aux anciens combattants; dépôt de gerbes, minute de silence et prières complètent le rituel. D'une année à l'autre, il y a peu de variantes; l'actualité en inspire parfois, mais d'une façon générale, chacun s'exprime sur «*son*» sujet: mise en garde contre l'antisémitisme (passé et présent) pour le CRIF, critique et désaveu des autorités de l'État sous le régime de Vichy pour l'État, et tous deux rendent hommage à ceux qui ont su désobéir.

La Maison d'Izieu, lieu de transmission: des récits à l'histoire et à leur représentation

Le travail de mémoire vise à «*rendre présent ce qui est advenu auparavant, c'est-à-dire avant que nous le racontions*»⁵.

À Izieu, une partie des choix muséographiques, comme la programmation culturelle, est déterminée par le souci de rendre présents les absents. C'est la même intention qui commande aussi les formes données aux commémorations sur le site: il s'agit là de faire entendre des voix qui se sont tues.

5. Paul Ricœur citant Aristote lors du séminaire «Travail de Mémoire 1914-1998», Théâtre de la Villette, Paris: Éditions Autrement, 1999, p. 88.



La Maison d'Izieu.

La question de la représentation, question centrale de l'art, l'est aussi pour les mémoriaux. Elle s'applique au travail muséographique lui-même. Paul Ricoeur a développé l'idée que c'est à partir de la question de la représentation (et de l'éthique de la représentation) que se pense et se mène la réflexion sur le travail de mémoire⁶ et sur la transmission.

À cette interrogation, les architectes et muséographes avaient déjà répondu en 1993, pour le mémorial d'Izieu, par la proposition de dissocier les deux fonctions: histoire et mémoire, grâce à la présence de plusieurs bâtiments sur le site, facilitant ainsi la compréhension par la circulation. Un bâtiment, la Grange, permet l'exposition des faits, le récit des parcours individuels de quelques enfants et de leurs familles en les replaçant dans le contexte historique de la France depuis la période d'avant-guerre jusqu'à celle de l'Occupation.

L'autre bâtiment, la Maison, est dédié à la mémoire des enfants où cette idée du «*rendre présent*» est convoquée. Dans la maison, pas d'accumulation de documents, de textes, d'information. Le strict minimum est exposé: les traces des enfants, ce qui nous reste d'eux: leurs lettres, leurs dessins, leurs photos. La

Maison ne reconstitue rien, remplie par le vide, elle tente de recréer une «*présence absente*».

Après l'ouverture du lieu aux publics, en même temps que se développait le travail pédagogique et l'accueil des élèves et de leurs enseignants, un travail de recherche historique s'est mis en place. À Izieu même, on ignorait beaucoup de choses sur la vie quotidienne du lieu entre 1943 et 1944, et presque tout sur les enfants et leurs familles. Le premier travail de recherche avait été mené par Serge Klarsfeld en vue d'arrêter, puis de faire condamner, Klaus Barbie; mais, depuis le procès de Barbie, aucun historien n'avait ensuite entrepris un travail systématique de recherche et de croisement des informations. Beaucoup de photos ne pouvaient être légendées et beaucoup de visages n'étaient pas identifiés. Les récits, celui de M^{me} Zlatin, des textes littéraires, des souvenirs de quelques témoins nourrissaient le récit historique. Avec le rassemblement à Izieu, au cours de l'année 2002, de la plupart des anciens, la confrontation de leurs souvenirs, l'enregistrement de leurs témoignages et la découverte de photos et documents jusqu'alors inédits furent à l'origine d'un travail d'enquête et de recherche historique dans divers fonds d'archives⁷.

Le service pédagogique permanent d'Izieu se compose actuellement de trois historiens

6. *Ibid.*

pour assurer la médiation avec le renfort du service d'accueil: Pierre-Jérôme Biscarat, et deux professeurs d'histoire mis à disposition de la Maison d'Izieu: Philippe Quintin et Nathalie Blaszyk (par ordre d'arrivée dans le service). Le nombre des scolaires représente les 55 % du total des visiteurs.

L'offre pédagogique est en évolution constante, elle anticipe la progression du nombre des demandes, tant quantitativement que qualitativement, en proposant une diversité d'activités (principalement un grand nombre d'ateliers variés) et de supports documentaires⁸.

Quelques interrogations et réflexions en guise de conclusion

La question de l'avenir des lieux de mémoire est une question brûlante pour diverses raisons:

- l'événement historique de la Seconde Guerre mondiale s'éloigne de plus en plus des publics auxquels nous nous adressons, principalement les scolaires qui ont une perception de la chronologie très relative;
- l'histoire de nouveaux événements s'écrit et la transmission de leur mémoire a commencé depuis quelques années (guerre d'Algérie, décolonisation, histoire de l'immigration, etc.); une demande de nouveaux lieux pour cette histoire est légitime et s'exprime déjà;
- comment transmettre et partager les valeurs d'humanité auxquelles l'histoire de la Maison d'Izieu renvoie et comment les formuler aujourd'hui sans donner des leçons?
- élargir le champ de la réflexion: comment la faire sur les deux thèmes de travail postérieurs à 1945, soit le crime contre l'humanité (de Nuremberg à la Cour pénale internationale

7. (Note de la p. 76.) Pierre-Jérôme Biscarat, historien membre du service pédagogique de la Maison d'Izieu, a publié *6 avril 1944, un crime contre l'humanité*, Veurey-Voroise: Editions du Dauphiné Libéré, coll. Patrimoines, 2003; puis *Dans la tourmente de la Shoah – les enfants d'Izieu*, Neuilly-sur-Seine: Editions Michel Lafon, 2008.

8. Voir sur le site internet susmentionné les onglets «activités pédagogiques» et «ressources documentaires».

aujourd'hui) et la mémoire; comment montrer sa construction permanente, ses processus toujours renouvelés, dans quelles tensions; quelles formes diverses peut prendre sa transmission, tout cela sans risquer de se faire accuser de dévoiement ou de trahison...

À la faveur de la construction d'un nouveau bâtiment sur le site d'Izieu pour agrandir les espaces pédagogiques et documentaires, l'exposition permanente sera entièrement refaite et sa surface de présentation augmentée.

La future exposition ne sera pas l'annulation ou le reniement de la précédente. Dans l'exposition actuelle, on peut lire les éléments de modernité et d'innovation qu'elle apportait au milieu des années 1990 et qui tranchaient parmi les contenus historiographiques des musées dédiés à la Seconde Guerre mondiale et à l'Occupation. Mais la recherche historique a considérablement progressé depuis une dizaine d'années; les manuels scolaires ont depuis quelque temps déjà intégré les contenus inédits de l'exposition en 1994; enfin, la recherche menée au sein de la Maison d'Izieu pour retracer et enrichir les contenus historiques du lieu a produit des résultats. Il est donc temps de reprendre l'ensemble du dispositif historique et pédagogique de l'institution.

Au contraire des musées, la particularité du lieu réside toujours dans le fait qu'il n'y a pas d'objets, ou de documents et photos originaux présentés dans l'exposition, l'«*objet original*» (avec les précautions d'usage qui s'imposent) est la maison elle-même, et l'exposition doit savoir garder l'attention du public, sans le recours au «spectaculaire».

Chacun des trois thèmes exposés⁹ sera approfondi et bénéficiera pour cela de plusieurs niveaux de lecture; l'information sera hiérarchisée et documentée par des textes, photos, archives, au moyen de supports appropriés au niveau de la lecture par le visiteur.

Une recherche est engagée sur les thèmes de l'exposition et les formes qui seront employées

9. Voir l'annexe 4.

pour les développer. Les regards comparatifs et la visite de mémoriaux et d'expositions hors de France aident à la réflexion; cela en est même un élément essentiel. L'état de la muséographie des expositions les plus récentes des mémoriaux allemands ouvre de nouvelles voies¹⁰.

Annexe 1

Extrait de l'article 2 des statuts de l'association à sa création, en 1988:

«L'association a pour but d'acquérir, d'aménager, de gérer et de développer la Maison d'Izieu. Celle-ci est un lieu de mémoire.

»Elle perpétue le souvenir des 44 enfants juifs, de leur directeur et éducateurs, déportés le 6 avril 1944 ainsi que celui de tous les enfants qui, avec la complicité active du gouvernement de Vichy, furent visés par la barbarie nazie. [...]

»La Maison d'Izieu est un lieu de recueillement et de méditation, de rencontre, de travail et d'enseignement.

»Elle consacre ses activités à l'information et à l'éducation de tous les publics, et plus particulièrement des jeunes, sur les crimes contre l'humanité et les circonstances qui les engendrent.»

Annexe 2

En conclusion d'une crise identitaire qui a secoué l'association en 2005, de nouveaux statuts ont été adoptés par l'Assemblée générale:

10. En 2010 et 2011 en Allemagne, une exposition temporaire exceptionnelle renouvelle totalement les standards des expositions thématiques, tant du point de vue scientifique que des partis pris muséographiques et esthétiques: *«Zwangsarbeit, die Deutschen, die Zwangsarbeiter und der Krieg»* (trad. Le travail forcé, les Allemands, les travailleurs forcés et la guerre), produite et réalisée par la Fondation des Mémoriaux de Buchenwald et Mittelbau-Dora; elle circule en 2011 et 2012 dans divers pays d'Europe. En mai 2010, la Fondation Topographie de la Terreur inaugure ses locaux à Berlin, son exposition permanente appartient à la dernière génération de ce type d'expositions. Elle fait de la photographie et de l'archive la matière première de l'écriture historique.

un préambule rappelle les circonstances historiques de la rafle puis le rôle des fondateurs et des pouvoirs publics dans la création du mémorial. L'article 2 des statuts a été légèrement modifié:

«L'association a pour objet d'aménager, de gérer et de développer la Maison d'Izieu, mémorial des enfants juifs exterminés. Celle-ci est un lieu de mémoire et d'histoire.

»Elle perpétue le souvenir des 44 enfants, de leur directeur et de leurs éducateurs, tous juifs, arrêtés le 6 avril 1944 et déportés – ainsi que celui de tous les enfants juifs qui, avec la complicité active de l'État français, furent victimes de la barbarie nazie. [...]

»La Maison d'Izieu consacre ses activités à l'information et à l'éducation de tous les publics, et plus particulièrement des jeunes, sur les crimes contre l'humanité, notion juridique créée par le Traité de Londres du 8 août 1945 qui a institué le Tribunal militaire international de Nuremberg, et développée depuis lors en droit international et national.»

Annexe 3

Dans un ouvrage – épuisé, *«Passant, souviens-toi!» Les Lieux du Souvenir de la Seconde Guerre mondiale en France*, de Serge Barcellini et Annette Wiewiorka (Paris: Plon, 1995), les auteurs rappellent dans l'introduction du chapitre 11 intitulé *«Le souvenir du génocide»* que:

«Près de 76000 Juifs furent déportés de France; quelque 2500 furent rapatriés au printemps 1945. Dès la fin de la guerre, ceux qui avaient survécu eurent à cœur de marquer dans la pierre le souvenir de ceux qui avaient été anéantis. Trois types d'inscription se retrouvent alors. Le premier ne mentionne pas le caractère juif des victimes, mais ne les oublie pas pour autant, puisqu'il inscrit leur nom dans la litanie des victimes de la guerre, ou leur consacre des plaques particulières n'indiquant pas qu'elles furent déportées parce que juives. Le deuxième est l'œuvre du Consistoire. C'est très largement une mémoire

républicaine, illustrant sa devise pourtant tombée en déshérence avec le second conflit mondial: «patrie et religion». Les morts de la déportation sont ici intégrés parmi toutes les morts juives de la guerre. Le troisième, enfin, insiste sur la spécificité du génocide et inscrit la mort des Juifs de France dans celle des Juifs d'Europe. Il se développe grâce à des organismes spécifiques, l'Association des déportés juifs de France, le Centre de documentation juive contemporaine (CDJC), avec l'érection du mémorial de la rue Geoffroy-l'Asnier.»

Dans le cas d'Izieu, ces trois types d'inscriptions apparaissent dans un ordre chronologique, les premières citées faisant partie des plus anciennes (notamment celles d'Izieu et de Brégnier-Cordon en 1946).

Annexe 4

Les trois thèmes de la future exposition :

- les enfants d'Izieu, leurs parcours, leurs origines, l'histoire de la colonie et les raisons de son implantation à Izieu (la situation du village en zone italienne), avec le développement d'un récit historique plus documenté que celui actuellement présenté, s'appuyant sur les recherches historiques récentes. Le thème de l'occupation italienne et de ses conséquences sur le statut des Juifs est encore peu traité et sera développé;
- le crime contre l'humanité, l'évolution du droit pénal interne et international, les grands procès de l'après-guerre, leur rôle pour la connaissance historique et la mise en œuvre des démocraties, les définitions de catégories de crimes contre l'humanité, le lien entre les procès et la construction de la mémoire;
- la mémoire: qu'est-ce qu'un lieu de mémoire, à quoi sert-il, pourquoi faut-il se souvenir, et comment s'opère la sélection entre mémoire et oubli, la transmission de la mémoire, les diverses catégories de mémoire, des exemples en France et en Europe, etc. •

Clio au pays des terroirs...

La Seconde Guerre mondiale dans le Parc naturel du Vercors

Philippe Hanus¹

(Parc naturel régional du Vercors, LARHRA Université Grenoble 2)

«*Ici commence le pays de la liberté!*» Cette formule révolutionnaire², inscrite sur une pancarte de signalisation routière, marque l'entrée dans le territoire de l'éphémère République du Vercors du début de l'été 1944 dans le film *Au cœur de l'orage*³. Elle signifie symboliquement que les résistants ont rompu le pacte silencieux des accommodements et inauguré un nouvel espace-temps du politique⁴. Dans les derniers jours de juillet la «*citadelle de la liberté*»⁵ est cependant prise d'assaut par l'armée allemande, qui s'acharne tout particulièrement sur la population civile. C'est alternativement sur ces deux versants de la montagne, celui lumineux de l'héroïsme et sombre du martyr⁶,

que s'est constitué un véritable mythe⁷ autour du maquis du Vercors⁸.

Soixante-dix ans après la Seconde Guerre mondiale, nous entrons dans ce moment particulier où les témoins directs vont céder la place aux chercheurs en sciences humaines, enseignants et autres médiateurs; une époque charnière où la mémoire communicative côtoie la mémoire culturelle et l'histoire⁹. Dans ce contexte, la mise en évidence de récits polyphoniques par les travaux les plus récents¹⁰ laisse espérer un renouvellement de

1. Merci à Kathel Houzé (Maison d'Izieu), Laure Piaton (Centre du patrimoine arménien), Marie-Thérèse Têtu (Centre Max Weber) pour leurs remarques et conseils.

2. Elle ornait le pont du Rhin à Strasbourg, le 14 juillet 1791, pour la fête de la Fédération. Pendant la guerre, on la retrouve utilisée dans diverses zones libérées de l'Hexagone.

3. Bien que son authenticité ne soit pas établie avec certitude, ainsi que l'explique son réalisateur, Jean-Paul Le Chanois, elle est souvent présentée comme une archive. Voir Sylvie Lindeperg, «*Au cœur de l'orage, film palimpseste*», in Philippe Hanus et Gilles Vergnon (dir.), *Vercors. Résistance en Résonance*, Paris: L'Harmattan, 2008, pp. 196-205.

4. Voir Yves Farge, *Rebelles, soldats et citoyens, carnets d'un commissaire de la République*, Genève: Crémille, 1971; Alya Aglan, *Le temps de la Résistance*, Arles: Actes Sud, 2008; Cécile Vast, *L'identité de la Résistance. Être résistant de l'Occupation à l'après-guerre*, Paris: Payot, 2010.

5. Paul Dreyfus, *Vercors, Citadelle de la Liberté*, Grenoble: Arthaud, 1969.

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

7. «La mythologie de la Résistance est inséparable de la nature du phénomène, de son existence même.» Pierre Laborie, *Les Français des années troubles. De la guerre d'Espagne à la Libération*, Paris: Seuil, 2003, p. 277.

8. «*Depuis ses origines, et jusqu'aux traces laissées dans la mémoire et le souvenir, les maquis représentent toujours plus qu'un simple phénomène militaire... Toutes les guerres de libération contre des forces d'occupation sont à des degrés divers des guerres menées par des civils. Au côté des soldats irréguliers, appelés tantôt «francs tireurs» tantôt «guérilleros», «maquisards» ou «partisans» se trouvent ceux que l'on peut appeler les «civils irréguliers.»* Harry-Roderick Kedward, *À la recherche du maquis*, Paris: Cerf, 1999; du même: «Maquis, histoire d'un mot et d'un mythe», in *Dictionnaire historique de la Résistance*, François Marcot (dir.), Paris: Robert Laffont, 2006, pp. 949-951.

9. On distingue la «*mémoire communicative*» (celle du temps des témoins) de la «*mémoire culturelle*», mémoire longue qui conserve des lignes directrices collectives et des images identitaires du groupe, et qui garantit leur actualisation par les moyens les plus divers: rituel, symbole, tableaux, chants et histoires. Voir Jan Assmann, *La mémoire culturelle. Écriture, souvenir et imaginaire politique dans les civilisations antiques*, Paris: Aubier, 2010.

l'intérêt de nos contemporains pour cet événement majeur du XX^e siècle, qui s'appuierait sur une mémoire à dimension territoriale, et pas simplement nationale.

Dans cette communication, nous évoquerons les grandes étapes de la construction du territoire du Vercors, puis proposerons une analyse succincte des actes mémoriels de 1945 à nos jours, ce qui nous amènera à nous interroger sur les usages contemporains de la Résistance. Nous présenterons enfin de nouvelles perspectives de médiation culturelle, susceptible de mobiliser dans un «*projet de territoire*» acteurs de terrain et scientifiques. Nous délaisserons délibérément le champ des grands discours nationaux pour entrer dans l'intimité des pratiques et de leur polysémie en Vercors. Ce faisant, nous souhaiterions apporter une contribution à l'analyse des scènes éclatées de cet espace mémoriel, qui sont autant de témoignages sur la façon dont se construisent aujourd'hui les «*identités*» collectives, politiques, sociales et territoriales.

La Résistance, un récit unificateur pour le massif du Vercors ?

Sous l'Ancien Régime, le Vercors est un pays de montagne situé dans la haute vallée de la Vernaïson (Drôme). En 1850, l'ouverture des routes dites «*de désenclavement*» accélère les échanges avec la plaine et favorise la venue des premiers touristes. Minutieusement décrit par de savants excursionnistes, qui reprennent à leur compte la sensibilité romantique, ce pays d'en haut a fini par imposer son image de «*forteresse naturelle*» et son nom, au-delà même de la proche région¹¹. Au début du XX^e siècle, les sports d'hiver et le climatisme se développent dans le nord du Vercors. En 1930, les géographes grenoblois décrivent

10. (Note de la p. 80.) Concernant l'historiographie, voir Mathieu Galliot-Bismuth *et al.*, «*Les maquis du Vercors: entre oublis et redéploiements de l'histoire et des mémoires*», communication présentée au colloque de Strasbourg sur l'oubli, novembre 2009.

précisément la structure de ce massif préalpin à cheval sur deux départements, la Drôme au sud et l'Isère au nord, et popularisent la métaphore de la «*forteresse de calcaire*»¹². Dès 1939, mais surtout après l'armistice de juin 1940, le Vercors abrite des réfugiés de toute l'Europe. Durant l'hiver 1942-1943 sont organisés des îlots de résistance auxquels se joignent des réfractaires au Service du travail obligatoire en Allemagne, rassemblés dans les premiers maquis¹³. La forteresse est également un rêve militaire, sorte de cheval de Troie devant pénétrer au cœur du système de défense des forces d'occupation allemande, appelé le «*plan Montagnards*» par son instigateur, Pierre Dalloz. À la suite du débarquement en Normandie, le 6 juin 1944, les cadres de la Résistance appellent à la levée en masse des combattants. Plusieurs milliers d'entre eux montent au Vercors, zone libérée où l'État de droit est rétabli quelques semaines durant. Dans le courant du mois de juillet, la Wehrmacht prend possession du territoire et se livre à des massacres dans la population. Contrairement au nord du massif, relativement épargné par les exactions allemandes – à l'exception de Saint-Nizier – les villages du sud du Vercors sont intégralement ou partiellement détruits. La reconnaissance nationale du «*sacrifice des héros*» favorise néanmoins une forme d'unification du territoire. En 1968, avec les Jeux olympiques de Grenoble, le massif accède à la renommée sportive internationale. Depuis 1970, le Vercors, c'est aussi un Parc naturel régional, l'un des tout premiers créés en France¹⁴. On est donc passé en moins d'un

11. Voir Anne Sgard, *Paysages du Vercors, entre mémoire et identité*, hors série de la *Revue de géographie alpine*, 1997.

12. Jules Blache, *Les massifs de la Grand Chartreuse et du Vercors*, Grenoble: Université de Grenoble, 1931.

13. Voir Fernand Rude, «*Le Vercors*», in Pierre Bolle (dir.), *Grenoble et le Vercors. De la Résistance à la Libération (1940-1944)*, Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2003, pp. 99-132.

14. Le modèle français de parc naturel régional est élaboré en 1967. Préalablement, diverses tentatives de classement du Vercors en parc national ont avorté vers 1920, puis en 1939.

siècle d'un petit pays perçu par les élites cultivées comme rustique et autarcique, à un «*territoire de projet*», loué pour son dynamisme et sa créativité. Toutefois, les plaies ont du mal à cicatriser dans le Vercors drômois. Resurgissent à occasion régulière les anciennes divisions intravercoisiennes¹⁵ : jalousies, sentiment d'avoir été abandonné par les acteurs du développement économique. La disparité est encore accrue de nos jours par un fort déséquilibre démographique entre zones rurales au sud et zones urbaines au nord, satellisées par l'agglomération grenobloise. On peut donc légitimement se demander s'il existe vraiment, ainsi que le proclame un slogan publicitaire, un «*esprit Vercors*» qui dépasserait le cadre de l'expérience quotidienne, celle du village ou du canton.

Paradoxalement, le Vercors a hérité de la Seconde Guerre mondiale une situation sécurisante : rayonnement international, nombreuses rentes de la guerre ainsi que l'apport d'un tourisme du souvenir gratifiant. De nos jours, la manne faiblit et semble concurrencée par les activités de pleine nature. En effet, les experts qui façonnent l'image des pays de montagne ne cessent de répéter dans les séminaires rassemblant les professionnels de la filière qu'il faut en finir avec le «*tourisme à la grand-papa*». Ces groupes de retraités sillonnant les lieux de mémoire en autocar ne colleraient plus avec le dynamisme revendiqué par les nouveaux tour-opérateurs. Les spécialistes en marketing territorial, plutôt que d'imaginer un tourisme de mémoire innovant¹⁶, conseillent à leurs partenaires de l'ignorer et de communiquer davantage sur la *wilderness* ou le «*terroir*»; orientation dont témoigne le slogan «*Autrans naturellement*» du nouveau dépliant

promotionnel de la station, illustré par une balle de foin et un lavoir recouvert de chaume, renvoyant à la quiétude d'un paysage rural hors des vicissitudes de l'histoire¹⁷. Cette vision d'une ruralité enfermée dans l'éternel présent de la tradition s'accorde bien mal avec l'idée d'un monde en mouvement que fait aussitôt jaillir toute forme de réflexion sur les années de guerre. Il n'y a pas que dans le domaine de l'ingénierie touristique que la mémoire des conflits pose problème. Lorsqu'on interroge les motivations des habitants du Vercors à s'investir dans la protection du patrimoine local, nombre d'entre eux font état d'un rapport difficile à la période de l'Occupation. Pour les individus ayant grandi au pays, dont la mémoire familiale croise la grande histoire, l'implication personnelle dans la valorisation du patrimoine rural permettrait de faire émerger une «*histoire à soi*»¹⁸, plus conforme avec l'idée que l'on se fait communément de la «*civilisation alpine*».

Le Vercors, forteresse de la mémoire

La parution, dès l'automne 1944, du *Livre noir du Vercors*, rédigé par des intellectuels suisses accompagnant une mission de la Croix-Rouge sur les lieux mêmes de la tragédie, est vraisemblablement à l'origine d'un important mouvement de solidarité helvétique en faveur des sinistrés¹⁹. Cet ouvrage pionnier a en outre contribué à la reconnaissance précoce du Vercors martyr. À la Libération, lors des cérémonies du souvenir, les dignitaires de l'État consacrent ce territoire «*haut lieu de*

15. Anne-Marie Granet-Abisset, «D'une ancestralité à l'autre. Les villages martyrs du Vercors entre histoire et nature». *La quête des ancêtres*, N° spécial, *Le monde alpin et rhodanien*, juin 2009, p. 75.

16. Voir Loriane Gouaille, *Les lieux de mémoire de la Résistance en région Rhône-Alpes face à de nouveaux enjeux culturels et touristiques*, Master 2 professionnel tourisme, juin 2010, Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

17. L'«*ordre éternel des champs*» n'est qu'une représentation naturalisante des acteurs sociaux du monde rural. Voir Pierre Bourdieu, «La paysannerie, classe objet», *Actes de la recherche en sciences sociales*, N° 17-18, 1977, pp. 1-6.

18. Alban Bensa et Daniel Fabre (dir.), *Une histoire à soi*, Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2001.

19. Albert Béguin, Pierre Courthion, Paul du Bochet, Richard Heyd, Georges Menkès et Lucien Tronchet, *Le Livre noir du Vercors*, Neuchâtel: Ides et Calendes, 1944.

France»²⁰ et célèbrent avec emphase le courage et le sens du sacrifice des «*combattants de la liberté*». Ces commémorations ont eu pour vertu d'intégrer ceux que l'on a fait héros dans le panthéon de la nation reconnaissante. Ce faisant, elles participèrent à la formation d'une «*mémoire minérale*» figeant une fois pour toutes la narration des faits autour de quelques figures génériques de la Résistance²¹. À partir de cette époque, le Vercors accueille nombre de «*pèlerins du souvenir*», tout particulièrement à Vassieux (Drôme), lieu de répression sauvage et de destruction systématique, où l'horreur de la guerre a été poussée à son paroxysme le 21 juillet 1944. Une forte émotion s'empare du visiteur lorsqu'il découvre ce village: maisons reconstruites, drapeaux tricolores, sculptures monumentales²², carcasses de planeurs allemands et stèles nombreuses, qui font comme un millefeuille de la mémoire. Parmi les principaux actes mémoriels, nous pouvons retenir l'inauguration d'un cimetière national en 1948, puis l'ouverture d'un musée privé en 1973, à l'initiative du résistant gaulliste Joseph La Picirella. Installé en plein cœur du village, ce lieu propose une relation chronologique précise de la bataille du Vercors. Il est en outre riche d'une impressionnante collection d'objets d'époque, notamment des armes et quelques «*reliques*» ayant appartenu à des responsables du maquis. Dans ce capharnaüm, le visiteur découvre une impressionnante série de portraits photographiques de résistants morts au combat. Le Conseil général de la Drôme, qui a fait l'acquisition du musée, en a récemment réactualisé le propos, jugé trop empreint d'une «*mémoire guerrière*». Notons au passage que le devenir de cet établissement a suscité une polémique entre spécialistes,

certaines récusant la valeur des collections et critiquant l'idéologie patriotique à l'œuvre, tandis que d'autres considérant que cet exemple de musée de la première génération devait être impérativement conservé dans sa forme originelle, mais accompagné d'un appareil critique permettant de recontextualiser le propos de son fondateur²³. Sur les hauteurs de Vassieux se devine un imposant édifice: le Mémorial de la Résistance, géré par le parc. Situé à la lisière de la forêt de Lente, rappelant la clandestinité des résistants dans la sylve, le site choisi offre une vue sur l'ensemble du massif du Vercors. Inauguré par les plus hautes autorités de l'État au moment du 50^e anniversaire des événements, dans un contexte d'affaiblissement des représentations belliqueuses, ce mémorial vise dans un même mouvement à «*faire mémoire*» et à transmettre un idéal humaniste. La muséographie très épurée a recours à la mise en scène symbolique des années noires, au moyen de l'image et du son. Il s'agit donc moins d'un exposé précis des faits que d'un souci d'expression des comportements humains engagés dans la guerre, le but étant de souligner la valeur universelle du témoignage du Vercors. Une «*scénographie d'immersion*»²⁴ tente ainsi de favoriser une perception personnelle de l'expérience des résistants et des victimes de l'oppression, conduisant le visiteur vers une terrasse-belvédère ouverte sur le «*pays de la liberté*». À l'instar de la plupart des établissements publics liés à la Seconde Guerre mondiale, le mémorial s'est vu confier un rôle éducatif que résume la formule «*devoir de vigilance*». Cette orientation devait permettre, sans céder sur la singularité des événements, d'en tirer une exemplarité à même d'éclairer le public sur certains enjeux

20. Marqueur géographique pour la collectivité, le haut lieu est spécifié par son caractère sacré. Voir Pierre Tanant, *Le Vercors haut lieu de France. Souvenirs*, Grenoble: Arthaud, 1947.

21. Joël Candéau, *Anthropologie de la Mémoire*, Paris: Armand Colin, 2005, p. 123.

22. Un gisant et un monument à la gloire des martyrs, œuvres d'Émile Gilioli (1950).

23. Voir Jean Serroy (et la réponse de Jean Guibal) «*Vercors, deux poids, deux mémoires*», in «*Guerriers des cimes*», *L'Alpe*, 44, Grenoble: Glénat, 2009, pp. 27-29.

24. Dominique Trouche, «*Des dispositifs techniques producteurs de fiction*», communication au colloque MEOTIC, Institut de la communication et des médias (Université Stendhal) les 7 et 8 mars 2007, en ligne sur: [www.u-grenoble3.fr/].



Promotion touristique
du Vercors.

de société du temps présent. C'est pourquoi dans la dernière salle on projette *Résister encore*, film dont la réalisation a été confiée à l'écrivain Franck Pavlov, auteur du très populaire *Matin Brun*. Ce dernier s'interroge sur le «*sens moral de l'Histoire*» en prenant appui sur différentes luttes de libération de peuples opprimés de 1945 à nos jours, après avoir présenté les grandes organisations internationales de l'après-guerre (charte des Nations Unies...). Le film se conclut sur le testament spirituel de Rosine Crémieux, résistante-déportée du Vercors.

En 1994, huit points de cristallisation, labellisés «*Site national historique de la Résistance en Vercors*», ont été sélectionnés, permettant au public de spatialiser le théâtre des opérations et de parcourir «*Les chemins de la Liberté*»: la nécropole de Saint-Nizier (1947), les ruines de Valchevrière, le pas de l'Aiguille, le «*village piège*» de Malleval, le «*village martyr*» de Vassieux symbolisé par l'œuvre du plasticien Emmanuel Saulnier²⁵ installée dans le Jardin de la Mémoire (aujourd'hui démontée), la nécropole de Vassieux, la grotte de la Luire, la Cour des fusillés à La Chapelle. Notons au

passage que, nonobstant l'usage récurrent du vocable «*liberté*» dans les dépliants promotionnels, c'est davantage le martyr que la Résistance qui est présenté dans les lieux sélectionnés, à une époque où l'on s'intéresse aux victimes plus qu'aux acteurs de l'histoire. Ainsi en est-il du dispositif son et lumière installé dans la Cour des fusillés à La Chapelle-en-Vercors: musique mélancolique et voix empreinte de pathos du narrateur des événements. Le dolorisme est à ce point exacerbé qu'on en est venu à réaliser une fiction mémorielle à Valchevrière (Isère), mis en scène comme l'Oradour du Vercors: un arrêté municipal contraint le visiteur au silence et lui interdit de pique-niquer dans les ruines entretenues par la collectivité. Or, les combats de l'été 1944 se sont déroulés légèrement à l'écart de ce village abandonné par ses habitants au moment de l'exode rural. Un récent sentier d'interprétation du site tend cependant à rétablir la vérité des faits. Hélas, peu de visiteurs – magnétisés par la force d'attraction des ruines – prennent le temps de le parcourir. Situé en bordure d'une route reliant Villard-de-Lans à la Drôme, très fréquentée aux beaux jours, ce lieu est l'un des plus populaires du territoire. Peut-on y voir une illustration concrète de ce «*désir de contact direct avec ce*

25. Voir Emmanuel Saulnier, «*Comment se le représenter? Comment le concevoir?*», in Jean-Luc Nancy (dir.), *L'art et la mémoire des camps. Représenter, exterminer, Rencontres de la Maison d'Izieu*, Paris: Seuil, 2001, pp. 109-112.

que l'on pense être la vérité de l'authentique» qui entraîne bien des visiteurs sur les routes de la mémoire?²⁶ Compte tenu de l'affluence, on ne peut donc que regretter cette mise en scène de la «*barbarie nazie*». En outre, ce parti pris consistant systématiquement à «*victimiser*» les lieux du combat ne va pas sans susciter des malentendus, voire des conflits d'interprétation entre différentes catégories de visiteurs, comme nous avons pu l'observer récemment: des collégiens d'Ambérieu (Ain) ont fait la visite de Valchevière lors d'un voyage de fin d'année. Au même moment un couple de touristes retraités lisait les panneaux d'information présentant l'«*esprit du lieu*». Ces derniers ont alors entendu, au beau milieu des ruines, les éclats de rire de la jeunesse qui ont provoqué leur colère. S'est ensuivi une altercation avec les enseignants à propos de la désinvolture des adolescents dans ce «*lieu sacré*». Il aurait fallu, pour dédramatiser la situation, prendre le temps d'expliquer à ces pieux visiteurs que, en 1944, ce hameau désert a servi de camp d'entraînement pour une centaine de maquisards... pleins de vitalité juvénile. Cet incident nous semble illustrer les ambiguïtés du «*devoir de mémoire*» – injonction quelque peu culpabilisatrice à se souvenir – éluant du récit la complexité de la situation²⁷.

S'il est un grand absent des sites qualifiés par les politiques mémorielles, c'est bien la ferme d'Ambel (Drôme), considérée comme le maquis originel du Vercors et l'un des premiers français, ayant accueilli un grand nombre de réfractaires employés dans une gigantesque coupe de bois. Hormis une stèle discrète, rien n'attire l'attention du visiteur sur ce lieu essentiel dans la compréhension de la stratégie

mise en œuvre par la Résistance²⁸. Les raisons de la mise à l'écart de ce site emblématique nous sont inconnues. La mémoire étant faite de choix politiques, d'oublis, de résurgence, de flux et de reflux, il est fort possible que les agents de la codification mémorielle des années 1990 aient considéré que ce domaine ne correspondait pas aux canons en vogue. Peut-être n'était-il pas assez empreint de pathos? Cela nous incite à réfléchir sur les représentations du passé qui sont données à voir et, ce faisant, lesquelles sont gommées de la mémoire officielle par oblitération sélective. Dans de telles circonstances, il nous semble indispensable de proposer aux publics une lecture des événements moins dramatiquement spectaculaire que celle qui est actuellement présentée dans les principaux lieux témoins balisant les parcours officiels de la mémoire du Vercors. Si nous nous focalisons essentiellement sur les dangers que la Résistance a fait courir à ses protagonistes et aux populations riveraines et si nous ne véhiculons que des images de destructions et de corps humiliés par un nazisme momentanément victorieux, «*n'accordons-nous pas à ce que nous souhaitons faire disparaître du champ des possibles, une visibilité qui fascine*»?²⁹ Certes, les villages ont été incendiés et bien des résistants ont été arrêtés, torturés et transférés dans les camps de la mort. C'est pourquoi les images que nous associons à l'engagement dans la Résistance sont très souvent celles d'une tragédie. Comment comprendre alors que des hommes et des femmes aient pu trouver la force d'affronter de telles épreuves, s'il n'y avait eu autre chose, un appel enthousiasmant et mobilisateur, gagé sur un refus inconditionnel du nouvel ordre du monde inauguré par les régimes autoritaires et fascistes³⁰.

26. Daniel Fabre, *Domestiquer l'histoire. Ethnologie des monuments historiques*, Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2000, p. 204.

27. Voir Alain Brossat, «*Brèves réflexions sur l'injonction au souvenir*», Paris: INRP, Philosophie de l'éducation, Mémoire et histoire, 2002: [cechg.inrp.fr/ECEHG/enjeux-de-memoire/histoire-et-memoire/reflexion-generale/brossat.pdf/view].

28. Lieutenant Stephen, *Vercors premier maquis de France*, Buenos Aires: Viau, 1946.

29. Marie-France Brive, «*Les résistantes et la Résistance*», *Clio* 1, 1995, p. 60. Voir aussi l'essai très stimulant de Charlotte Lacoste, *Séductions du bourreau*, Paris: PUF, 2010.

Usages contemporains de la mémoire de la Résistance

La geste héroïque et le martyrologue ont figé le récit du Vercors. Or, rappelle Tzvetan Todorov, sacrifier la mémoire est une manière de la rendre stérile³¹. N'y a-t-il pas en effet une certaine complaisance à demeurer dans la célébration, dans la commémoration du passé au détriment de l'intervention au présent ?

Dans la perspective du réaménagement du Musée départemental de la Résistance de Vassieux, Jean-Pierre Bos a réalisé en 2010 une installation photographique présentant des portraits de témoins, accompagnés d'une courte biographie. Dans la mesure où la mémoire est d'abord liée à l'espace et, au sein de cet espace, à quelques sites évocateurs, chacun d'entre eux a choisi un lieu précis associé à son expérience de la guerre que le photographe est allé revisiter. Parmi ces portraits, on retiendra ceux d'un réfractaire au STO devenu combattant, d'une fille de charbonniers italiens ayant vécu l'été 1943 dans une baraque en forêt et d'un ancien prisonnier de guerre allemand ayant participé à la reconstruction de maisons incendiées en 1944. Certaines des notices biographiques réalisées pour cette exposition ont été enrichies au moyen d'archives inédites, comme les dépositions effectuées pour le Mémorial de l'oppression. Ce corpus constitue une source documentaire de première importance pour qui cherche à entendre la voix des « sans-voix ». Engagée à l'initiative du Commissariat de la République de la Région Rhône-Alpes, cette enquête livre des informations capitales sur le sort réservé aux populations locales lors de la bataille du Vercors. Les dépositions, recueillies par les gendarmes agissant en vertu d'une recherche sur les crimes de guerre effectivement commis par la Wehrmacht, sont celles d'un maréchal-ferrant,

30. (Note de la p. 85.) Voir Lila Haddadou, *Mouvements de résistance et réinvention de la politique*, thèse de doctorat en philosophie dirigée par Alain Brossat, Paris: Université Paris VIII, 2007.

31. Tzvetan Todorov, *Les abus de la mémoire*, Paris: Arléa, 1998.

d'une surveillante de pr ventorium ou d'un agriculteur comme Paul Guillot, interpellé en pleine fenaison par une colonne allemande le 20 juillet 1944 et fait prisonnier avec d'autres jeunes hommes des environs, sous encadrement de la Milice. Ces dépositions de « témoins ordinaires » sont riches de sens pour qui s'intéresse aux interactions entre monde rural, résistance et r pression³². Ce qui nous semble particulièrement intéressant, c'est que la découverte fortuite de ce document a eu un effet détonateur auprès de M. Guillot, à qui nous avons remis une photocopie de sa d position³³. Jusque-là, cet agriculteur taiseux, que nous connaissons de longue date, opposait un refus poli à notre demande de témoignage. Nous avons le sentiment que la difficulté à évoquer ce souvenir désagréable ne portait pas sur l'événement en lui-même, mais sur les impressions laissées par celui-ci dans son esprit et, au-delà de sa personne, chez une partie des membres de la société villageoise. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse, à la suite de Pierre Laborie, que ne rien dire était en la circonstance une manière singulière de t moigner³⁴. Dès lors que le document d'archive a été lu en sa présence et recontextualis , les choses ont évolué. La confrontation directe entre le témoin et la source qu'il a directement contribué à produire a suscité chez ce dernier une forte charge émotionnelle. Celui-ci, réhabilité en sa qualité d'authentique sujet de l'histoire, accepte désormais de témoigner – tout en se présentant comme un « non-résistant » – devant des élèves. Cette expérience a attiré notre attention sur les mémoires de la population civile du Vercors demeurées silencieuses dans l'espace des mémoires institu es³⁵. En revanche, dans les

32. Cf. Laurent Douzou, « La Résistance et le monde rural: entre histoire et mémoire », *Ruralia*, N  4, 1999, pp. 101-122.

33. Déposition du 27 août 1946 auprès de la gendarmerie de Villard-de-Lans. Archives Départementales de l'Isère, 13R983.

34. Pierre Laborie, *Les Français...*, op. cit., p. 58.

35. Anne-Marie Granet-Abisset, « D' une ancestralité... », op. cit., p. 72.

lieux de sociabilité, où l'on se retrouve entre soi, les langues se délient et l'observateur attentif constate que ce thème suscite encore bien des passions³⁶. Dans le Vercors, la mémoire de la période de l'Occupation est en effet fréquemment mobilisée pour des enjeux contemporains³⁷. Le respect de l'«*esprit du lieu*», devient alors un argument pour soutenir ou s'opposer aux instigateurs de tel ou tel projet d'aménagement du territoire³⁸. Chacun puise dans ce qui fut une expérience complexe et plurielle ce qui l'intéresse pour ses usages au présent: le 21 octobre 2004, pour la première fois en France depuis que l'espèce est protégée, un loup a été abattu par des gardes de l'Office de la chasse, à quelques kilomètres de Vassieux. En réponse à cette entreprise diligentée par l'État, des militants écologistes ont érigé une «*stèle à la mémoire du loup*» sur le parking du Mémorial de la Résistance. Cette démarche a provoqué le courroux d'un éleveur de Vassieux, lequel a pendu une carcasse de brebis égorgée devant sa ferme, bien visible en bordure de la route conduisant au mémorial, accompagnée d'une phrase peinte sur un écriteau comparant le loup aux nazis.

Si l'on change d'échelle spatiale, force est de constater dans l'Hexagone et plus largement en Europe, dans un contexte de malaise social et de crise des grands systèmes de référence, que la Résistance semble redevenir un monde de valeurs exemplaires. Très perceptible dans les mouvements sociaux – comme celui des Indignés en Espagne et en Grèce³⁹, mais aussi au sein de certaines organisations politiques,

36. Marie-Thérèse Têtu, *Vercors et Résistance, un tournant mémoriel*, Rapport de recherche, Paris: Ministère de la culture, 2006.

37. Philippe Hanus et Marie-Thérèse Têtu, «Un tournant mémoriel dans le Vercors, entre blocage et ressources», in *Mémoires de la Résistance et de la guerre, redéploiements en Région Rhône-Alpes*, séminaire du MODYS, Lyon, Centre d'histoire de la Résistance et de la déportation, 13 juin 2007. En ligne sur: [socio.univ-lyon2.fr].

38. En 2003, la municipalité de Lans (Isère) avait projeté l'installation d'un casino à proximité d'un lieu témoin. Les opposants de l'association Lans Vegas ont estimé qu'il était indécent de «*faire l'apologie du jeu*» devant la stèle des fusillés.

religieuses ou syndicales – ce phénomène touche également le monde de la culture: on ne compte plus en effet les salons du livre ou les festivals sur les résistances. Ainsi, au-delà de l'intérêt manifeste que notre société pourrait porter à l'une des grandes références de son histoire, ce vocable semble promis à un nouveau destin hors de l'espace de la commémoration, des lieux de mémoire consacrés et du monde des historiens.

La venue dans le Vercors, à l'approche des élections régionales, d'un président de la République – n'en déplaît aux anciens combattants qui se sentaient jusque-là «*oubliés*» par les grands dignitaires de l'État⁴⁰ – au cours d'un pseudo-rituel commémoratif, n'est pas forcément de bon augure. Le 12 novembre 2009, à La Chapelle-en-Vercors, le chef de l'État, après s'être recueilli un court instant devant le monument des fusillés, a en effet prononcé un discours célébrant l'identité de la France de toujours⁴¹: «*... un pays où il n'y a pas de place pour la burka...*»; et il a poursuivi son allocution par un violent réquisitoire contre les «*profiteurs de l'État providence*»: «*On ne peut pas vouloir bénéficier de la sécurité sociale sans jamais se demander ce que l'on peut faire pour son pays...*»⁴². La polémique qui a jailli autour de cette instrumentalisation politique⁴³ de la mémoire de la Résistance en

39. Ces mouvements se revendiquent explicitement de l'ouvrage de Stéphane Hessel, *Indignez-vous!*, Montpellier: Indigènes, 2010.

40. «*Devant le mur des fusillés de La Chapelle-en-Vercors, une quinzaine de résistants et d'anciens combattants patientent dans le froid. On les a tous invités mais personne ne venait. De Gaulle s'est déplacé avant de devenir président. Mitterrand a annulé à cause de sa maladie. Sarkozy est le premier*», raconte Daniel Huillier, président des Pionniers du Vercors (...). *Les maquisards apprécient le geste du président, même si la cérémonie et le bain de foule sont très brefs*», *Le Figaro*, 13 novembre 2009.

41. Laurence De Cock et al. (dir.), *Comment Nicolas Sarkozy écrit l'Histoire de France*, Marseille: Agone, 2008.

42. Intégralité du discours consultable sur le site officiel de l'Élysée.

43. Marine Le Pen n'est pas en reste qui, opérant un subtil *aggiornamento* du Front national, affirme que son parti incarne désormais cette nouvelle «*libération*» de la France, dont les «*occupants*» seraient à n'en pas douter les «*musulmans*».



Paul Borel, ancien résistant.

Vercors, mais surtout aux Glières (Haute-Savoie), semble en outre révéler la permanence de certains cloisonnements sociopolitiques. D'un côté se fédèrent des collectifs intergénérationnels de syndicalistes, chrétiens de gauche, pacifistes et «*antilibéraux*», autour de l'*Appel de Thorens-Glières*, visant à sauvegarder les acquis sociaux de la Libération. Rédigé en petit comité et signé par des résistants survivants, dont Raymond Aubrac et Stéphane Hessel, ce manifeste s'inscrit dans la lignée de l'*Appel aux jeunes générations* de 2004, revendiquant lui-même l'héritage du programme de réformes économiques et sociales du Conseil national de la Résistance du 17 mars 1944⁴⁴. De l'autre, un ensemble diffus et hétérogène, en termes socioéconomiques, politiques ou d'affiliation confessionnelle, se reconnaît autour d'un attachement prioritaire à la communauté locale et/ou nationale qui se rassemble devant le monument aux morts lors des cérémonies du souvenir⁴⁵. C'est précisément au moment où s'opère le glissement de la mémoire communicative à la mémoire culturelle que ce

44. Citoyens résistants d'hier et d'aujourd'hui, *Les jours heureux. Le programme du Conseil national de la Résistance de mars 1944 : comment il a été écrit et mis en œuvre, et comment Nicolas Sarkozy accélère sa démolition*, Paris : La Découverte, 2010.

45. Lors du 65^e anniversaire des événements de Vassieux, ce sont des membres de l'association Dissidence 44, parmi lesquels figurent des petits-fils de résistants, qui ont entonné le *Chant des partisans* à la tribune officielle, costumés en maquisards. Ils organisent aussi des rassemblements publics où sont rejouées des scènes de la vie au maquis.

grand récit semble connaître un regain d'intérêt dans notre société. Comment aborder cette question difficile des usages de la Résistance sans jamais la simplifier ni imposer de réponse univoque? Sophie Wahnich rappelle que l'histoire n'est pas un objet de grenier et d'antiquaire: «*Elle doit être une boussole, un outil pour s'orienter et non pour répéter les gestes héroïques qui, répétés, sont des farces. Il s'agit plutôt de se prémunir des erreurs passées. Je crois que l'exercice d'articulation entre mémoire, Histoire et action politique est désormais plein de chausse-trappes et que s'il est possible de revivifier la Résistance, c'est dans son esprit et non dans son contenu et son vocabulaire.*»⁴⁶ Il nous appartient donc de nous doter d'outils pour comprendre et rendre intelligibles cette séquence historique et ses héritages en termes de valeurs⁴⁷.

Résistance en résonance dans le Vercors

En 1943, les «*équipes volantes*» de l'école nationale des cadres d'Uriage (dans les environs de Grenoble) proposèrent aux maquisards une formation technique, politique et philosophique, dans le but d'édifier une jeunesse qu'on voulait active dans la société de l'après-guerre⁴⁸. Il s'agissait de «*mener le combat les armes à la main sans renoncer à notre action éducative et culturelle*» dans un souci d'explicitation, notamment auprès des jeunes réfractaires au STO, issus d'horizons sociaux et géographiques variés, les valeurs pouvant donner un sens au combat commun⁴⁹. Des poèmes et autres publications clandestines à caractère politique

46. «La Résistance incantatoire», *Le Monde*, 15 mai 2011.

47. Voir Laurent Douzou, *La Résistance française, une histoire périlleuse*, Paris : Seuil, 2005; Pierre Laborie, *Le chagrin et le venin. La France sous l'Occupation, mémoire et idées reçues*, Paris : Bayard, 2011.

48. Voir Bernard Comte, *L'école nationale des cadres d'Uriage. Une communauté éducative non conformiste à l'époque de la Révolution nationale (1940-1942)*, thèse de doctorat en histoire, Lyon : Université Lyon II, Presse de l'ANRT, Lille, 1989.

49. Benigno Casérés, «Culture populaire et Résistance», in Pierre Bolle (dir.), *Grenoble... , op. cit.*, p. 145.

furent alors diffusés, qui contribuèrent à leur manière à la lutte. À la fin de la guerre, dans la région de Grenoble, le Centre d'éducation ouvrière ou le mouvement Peuple et culture, dont les responsables avaient été socialisés dans les maquis, ont approfondi ces formes d'«*éducation populaire*». Dans ce contexte d'explosion des initiatives sociales et culturelles, le théâtre a joué un rôle majeur dans la reconstruction de la vie intellectuelle française, dans la mesure où il conjugue intellect et émotion pour inciter les citoyens à prendre en main leur destin collectif.

De nos jours, la Résistance demeure la muse de nombreux auteurs de chanson, de poésie⁵⁰, de bande dessinée⁵¹, mais aussi d'artistes plasticiens. Usant d'un registre d'expression différent de celui des historiens, ces créations n'en constituent pas moins d'authentiques espaces de réflexion sur les luttes clandestines et leurs représentations⁵². Puisque le Parc naturel régional du Vercors est, comme l'affirme sa charte, un «*territoire d'expérimentation et d'innovation*», ne pourrait-on considérer que le fait de prendre à bras-le-corps ce grand récit de la Résistance puisse se révéler un acte privilégié d'éveil à l'esprit critique? C'est dans ce but que, désireux de combler le fossé séparant les sphères du «*scientifique*», du «*culturel*» et du «*social*»⁵³, différents acteurs

associatifs et institutionnels du territoire ont élaboré un programme de vulgarisation scientifique et de soutien à la création artistique baptisé «*Résonances de la Résistance*». Parmi ces réalisations, il convient de signaler le travail de Frédéric Nevchehirlian, poète issu de la scène rock, invité en 2011 dans le cadre de la résidence *Des mots pour résister* à la cité scolaire de Villard-de-Lans (Isère). À cette occasion, des documents d'époque, coupures de presse, tracts, ont été analysés par les élèves et utilisés comme matériau pour une création de poésie orale. Ils ont ainsi pu prendre conscience de la richesse du vocabulaire appelant au combat et aux prises de conscience⁵⁴. Une attention toute particulière a été accordée au voyage dans le temps de la célèbre formule de 1789, «*vivre libre ou mourir*», devenue la devise du maquis des Glières avant que de stimuler l'imaginaire du groupe punk Bérurier Noir. Pour ceux qui ont subi la puissance du langage du gouvernement de Révolution nationale et de l'occupant, la Résistance sous ses multiples formes fut un «*mot-événement accompagnant le temps avec espoir et soutenant la volonté de s'opposer à de lentes et infâmes déchéances*»⁵⁵. Dans un tout autre registre, Élisabeth Chabuel a réalisé 7/44, une performance d'écriture en juillet 2004 à Die (Drôme), relatant, dans une forme épurée, le quotidien d'une famille de survivants terrés dans la forêt, à partir des souvenirs de sa mère rescapée de Vassieux. La fille de l'auteure, comédienne, diffuse depuis la forme théâtrale et musicale de ce texte dans des espaces qui ne sont pas ceux habituellement consacrés au théâtre, mais des lieux d'histoire, comme la grotte de la Luire (ancien hôpital

50. Gérard Cartier, *Le désert et le monde*, Paris: Flammarion, 1997: un grand poème collectif ancré dans le Vercors.

51. Voir *Traits résistants. La bande dessinée de 1944 à nos jours*, catalogue de l'exposition présentée au CHRD, Lyon: Libel, 2011.

52. Alain Bashung expliquait ainsi le recours au Vercors dans *La nuit je mens*: «*Quand j'étais gamin, je voyais un bouquin où était écrit 'Vercors' et plus tard j'ai appris que ça avait à voir avec la Résistance. Puis s'est greffée dessus l'idée de faire croire à une gamine de 16 ans qui ne connaît pas très bien les dates que j'étais un héros pendant la guerre. Mais je me posais aussi la question: 'Qu'est-ce que j'aurais fait sous l'Occupation? Comment je me serais comporté?' C'est pour ça qu'il y avait l'histoire du mensonge. Je pensais à tous ces héros de l'ombre qui pendant la Résistance jouaient parfois les faux-culs, jouaient sur les deux tableaux. Le jour, ils faisaient semblant d'être collabos, quitte à passer pour des traîtres ou des salauds, et 'la nuit', faisaient sauter des trains»: Alain Bashung, *Monsieur rêve*, entretiens avec P. Amine, Paris: Flammarion, 2002.*

53. Voir Gérard Noiriel, «Il faut un retour à Brecht! Non à une scène ghettoisée», *Le Monde*, 11 juillet 2009; cf. du même: *Histoire, théâtre et politique*, Marseille: Agone, 2009.

54. Cf. Gilles Vergnon, *L'antifascisme en France de Mussolini à Le Pen*, Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

55. Arlette Farge, Michel Chaumont, *Les mots pour résister*, Paris: Bayard, 2005, p. 10. Cf. Victor Klemperer, *LTI, la langue du III^e Reich*, *Carnets d'un philologue*, Paris: Albin Michel, 2007.

du maquis). À travers la juxtaposition dans un même espace-temps, d'une part l'histoire et ses traces et d'autre part une proposition artistique nourrie de la mémoire, possibilité est offerte à chacun de construire son récit: «*Les spectateurs voient, ressentent et comprennent quelque chose pour autant qu'ils composent leur propre poème.*»⁵⁶ Au cours des après-spectacles, certains viennent alors raconter aux comédiens un fragment de leur propre histoire, qui entre en résonance avec les mots proposés lors du récit. Autre expérience, celle de la compagnie Hôtel Europa, basée à Mens (Isère), qui travaille à partir des témoignages oraux recueillis en 2002 auprès de cinq anciens enfants de la colonie d'Izieu (Ain):

«*Cette matière orale, retranscrite «mot pour mot» à partir des interviews, c'était l'histoire d'une Europe écartelée, chacun des témoins évoquant sa propre origine, à travers ses parents, sa langue, ses traditions. C'est aussi un rappel de la responsabilité de la France dans une tragédie dont les témoins devenaient les porte-parole. Rafles, camps d'internement, déportation, chacun relate à travers sa propre histoire le sort réservé à des milliers d'individus: juifs, tziganes, espagnols, communistes, anarchistes... désignés comme «indésirables». Nous avions devant nous des heures de récits, d'histoires plus incroyables les unes que les autres, de souvenirs d'une netteté parfois ahurissante. Nous avons pris le parti de garder «l'oralité» de ces témoignages, chacun avec son style particulier de narration, les hésitations, les répétitions, les mots et les idées qui s'entrechoquent. Cette langue, dès lors que les comédiens s'en sont emparés, est devenue un langage théâtral d'une puissante immédiateté. D'une rare intensité.*»⁵⁷

Les parcours biographiques de ces cinq jeunes à travers l'Europe reprennent vie dans l'espace public, devenant par la magie du théâtre une seule voix susceptible de toucher un large public. Le parti pris de la compagnie

de jouer à la fois dans des lieux dédiés à la culture, mais aussi dans des endroits atypiques plus facilement ouverts à ceux qui n'osent pas fréquenter les salles traditionnelles de spectacle, contribue à la possible réception de ces récits par le plus grand nombre. Notons toutefois que cette tentative de conciliation entre théâtre, histoire/mémoire et action civico-éducative se heurte à des difficultés, dans la mesure où ses protagonistes doivent sans cesse se justifier, pour échapper au stigmate du «*socioculturel*», auprès des institutions gardiennes de la légitimité du discours sur la France de l'Occupation.

En conclusion, nous pouvons évoquer une expérience du réseau Memorha, réalisée à Méaudre (Isère) en 2010: un parcours inédit, commenté par un maquisard et un historien, a permis la découverte de lieux témoins quelque peu oubliés, comme l'hôtel de la Poste⁵⁸ ou un refuge de réfractaires. À cette occasion, l'exposé du chercheur a été complété sur le site même de l'action par le témoin évoquant avec force détails son expérience de vie dans la forêt et changeant pour la circonstance le registre habituel de sa narration, mais aussi par les réflexions du public. Peuvent ainsi s'exprimer des formes nouvelles d'interrogations sur le passé, impliquant communément porteurs de mémoire, scientifiques, professionnels de la médiation et visiteurs:

«*La parole est ce qui permet d'entrer dans le concert de voix où se confrontent, contredisent et complètent des vérités partielles, contradictoires [...] médium d'élaboration, puis de déploiement de la vérité, elle est ce dont chacun nourrit le corps social.*»⁵⁹ •

58. Réunion des cadres de la Résistance en Isère pendant laquelle ont été jetées les bases du futur régime. Voir Procès-verbal de la réunion «*Monaco*» du 25 janvier 1944, cité par Pierre Bolle (dir.), *Grenoble...*, op. cit., pp. 179-199.

59. Introduction de Luce Giard à Michel de Certeau, *La prise de parole et autres écrits politiques*, Paris: Seuil, 1994, p. 16.

56. Jacques Rancière, *Le spectateur émancipé*, Paris: La Fabrique, 2008, p. 19.

57. Frederika Smetana, responsable artistique, entretien du 6 avril 2011.

«*Marne 14-18*» à Suippes: la réalisation d'un «*musée*» local du front (2005-2007)

Philippe Olivera (Crid 14-18)

La création d'un «*centre d'interprétation*» dans une région du front

La décision de créer un centre d'interprétation consacré à la guerre de 14-18 à Suippes, dans la Marne, s'inscrit dans une conjoncture doublement favorable à ce type de projet. En premier lieu, on assiste depuis plusieurs années à la multiplication des musées, lieux d'exposition ou de «*médiation*», destinés à mettre en valeur des éléments de patrimoine locaux, de la part des collectivités territoriales. Inspirés par des préoccupations de développement touristique et par celui des enjeux culturels proprement locaux que la décentralisation inspire depuis une trentaine d'années, cette volonté de mise en valeur du local par le local s'inspire de plus en plus souvent du concept de «*centre d'interprétation*». Élaborée à l'origine en Amérique du Nord dans les années 1950, et d'abord appliquée dans le cadre des grands parcs naturels, la notion de «*centre d'interprétation*» repose sur l'idée de privilégier avant tout la démarche de médiation pour donner aux visiteurs les clés de lecture d'un patrimoine (naturel, historique, industriel...). Il n'est pas nécessaire d'entrer ici dans le détail de la notion et sur les aléas qu'elle a pu subir au gré de son application¹ : il suffit de relever qu'elle a, d'une

manière générale, accompagné l'explosion quantitative du tourisme culturel et, plus particulièrement, rencontré la multiplication des initiatives locales en la matière.

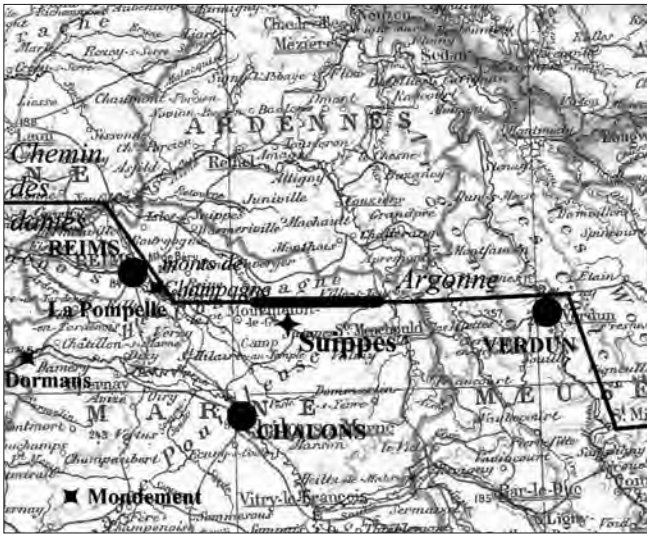
En second lieu, la création du centre «*Marne 14-18*» à Suippes s'inscrit dans un contexte de regain de l'intérêt pour la Grande Guerre, notamment sensible depuis les années 1990 et mesurable, notamment, à travers la multiplication des publications consacrées au sujet². Après la période de l'intense «*tourisme des champs de bataille*» de l'entre-deux-guerres, les années 1990 et 2000 ont ainsi vu, sinon renaître (car il n'avait jamais disparu), du moins profondément renouveler les équipements culturels et touristiques dans la zone du front. De ce point de vue, à côté du haut lieu du tourisme de 14-18 qu'avait toujours été Verdun, d'autres territoires ont émergé, où des structures plus récentes se sont ouvertes³.

Le développement actuel du tourisme (culturel, mémoriel, historique, peu importe la manière de le nommer) sur les champs de bataille de la guerre de 14-18 articule trois logiques à la fois différentes et imbriquées dans une succession chronologique. La division géostraté-

1. Lire par exemple Serge Chaumier et Daniel Jacobi (dir.), *Exposer des idées, du musée au centre d'interprétation*, Paris: Complicités, 2009.

2. Sur le sujet, on consultera par exemple l'ouvrage de Nicolas Offenstadt, *14-18 aujourd'hui. La Grande Guerre dans la France contemporaine*, Paris: Odile Jacob, 2010.

3. Les principales étant bien sûr l'Historial de Péronne (ouvert en 1992) et le musée «*In Flanders Fields*» d'Ypres (ouvert en 1998).



Le front de septembre 1914 à septembre 1918, et notamment le secteur couvert par le centre d'interprétation de Suippes.

gique du temps de la guerre, d'abord, et la succession – depuis les Flandres jusqu'aux Vosges – de segments du front associés à des batailles particulières ou à des lieux récurrents de combats; la fixation d'une géographie commémorative, ensuite, qui s'est faite pendant l'entre-deux-guerres, autour de la mise en scène de lieux du souvenir dont les associations d'anciens combattants étaient les principales parties prenantes; le relais pris, enfin, avec une nette accélération dans les années 1990, par les instances politiques et administratives locales à différentes échelles (communes, communautés de communes, départements, régions...) en s'appuyant sur l'héritage, mais avec les logiques propres à chacun de ces niveaux. En Champagne comme ailleurs, ce sont ces trois niveaux qu'il faut prendre en considération pour comprendre l'état des lieux.

Le front de Champagne

Tel qu'il se stabilise à mi-septembre 1914 et jusqu'aux offensives alliées de fin septembre 1918, le front de Champagne s'organise en fonction des principaux reliefs que sont le Chemin des Dames et l'Argonne, et autour

de la place forte de Reims qui constitue le point de séparation des secteurs respectifs de la IV^e et de la V^e armées. Dans la nomenclature plus ou moins stabilisée des combats de la guerre, le terme de «*Champagne*» est généralement associé au terrain plus réduit des «*batailles de Champagne*» successives⁴. Cette forte unité géostratégique, entièrement située dans le département de la Marne et dans la zone tenue par la IV^e armée pendant presque toute la durée de la guerre, est encadrée à l'ouest par les monts de Champagne et à l'est par les reliefs de l'Argonne. C'est au milieu de cette zone du front que se situe la ville de Suippes.

Aussitôt après la guerre, c'est une mémoire «*d'armée*» qui s'y trouve mise en scène, notamment autour de la figure du général Gouraud, commandant de la IV^e armée à deux reprises entre 1915 et 1918. C'est lui qui inaugure en 1924 le monument-ossuaire de la ferme de Navarin, où il sera inhumé en 1948, qui est aujourd'hui encore géré par la

4. La première bataille de décembre 1914-mars 1915, la deuxième bataille de septembre-octobre 1915 et la troisième bataille de septembre-octobre 1918, auxquelles il faut ajouter la résistance à la grande offensive allemande de juillet 1918 («*Friedensturm*»).

fondation qu'il avait présidée⁵. Dans les années 1920, un monument américain est érigé au Blanc-Mont, en souvenir de la participation de quatre divisions américaines aux combats menés par la IV^e armée à la fin de la guerre, tandis qu'à Saint-Hilaire-le-Grand, le souvenir des unités russes ayant combattu dans la région était entretenu autour de la nécropole nationale du lieu où une chapelle fut érigée en 1936-1937⁶. Jusqu'à nos jours, la mémoire militaire de cette région fut par ailleurs prolongée par la présence quotidienne de l'armée dont les camps occupent une partie notable du territoire. Installés, pour ceux de Suippes et de Moronvilliers, sur la zone bouleversée du front, ces camps inaccessibles au public n'en constituent pas moins un véritable conservatoire des traces de la guerre par les divers monuments commémoratifs qu'ils abritent, les villages détruits non reconstruits qu'ils renferment et, plus largement, par la vaste zone de combats non remise en culture qu'ils recouvrent.

La région des « batailles de Champagne » est donc une région très marquée par la guerre, où la mémoire de celle-ci fut trop tôt mise en scène⁷. Mais c'est aussi une région qui avait pris un certain retard dans le récent mouvement de valorisation des traces de 14-18⁸. Une des raisons de ce retard est sans doute l'absence

de rôle moteur d'une collectivité territoriale comme la région ou le département. Au sein de la région Champagne-Ardennes, la Marne est le seul département où les combats de 14-18 ont durablement marqué le territoire (dans les Ardennes, la question de l'occupation allemande relève en partie d'autres logiques), et la mémoire de la Grande Guerre y est particulièrement éclatée. Encore une fois, c'est à la logique proprement militaire du temps même de la guerre qu'il faut remonter pour le comprendre. Ici, ce n'est pas seulement la division du front déjà évoquée entre deux secteurs d'armées de part et d'autre de Reims qui joue⁹, mais plus encore le fait que le même département fut aussi le théâtre des deux batailles « de la Marne », nettement plus au sud et à l'ouest. Aux deux hauts lieux de mémoire de Mondement (près des marais de Saint-Gond, pour la bataille de 1914) et de Dormans (entre Château-Thierry et Épernay, pour celle de 1918), constitués dès l'entre-deux-guerres, est encore venu s'ajouter plus tard le Fort de la Pompelle, tout près de Reims¹⁰. La distance et la diversité des lieux et des acteurs concernés, comme l'absence d'un site majeur susceptible de fédérer les autres, nourrit encore une forme de concurrence et rend délicate toute démarche de convergence d'une politique départementale ou régionale.

C'est ainsi qu'aux héritiers des anciennes associations mémorielles de l'entre-deux-guerres (pour Mondement et Dormans),

5. L'association du souvenir aux morts des armées de Champagne dont cette fondation émane est encore aujourd'hui présidée par un descendant de Gouraud.

6. Le général Gouraud étant par ailleurs président d'honneur de l'Association des officiers russes anciens combattants qui érigea cette chapelle.

7. Sur le seul territoire de la communauté de communes de la région de Suippes, on trouve ainsi une quinzaine de cimetières militaires abritant les tombes de près de 90 000 soldats morts dans la région entre 1914 et 1918 (75 000 soldats français, 13 787 allemands, 918 russes, 12 britanniques, 7 tchèques, 1 américain, 1 belge et encore 130 autres soldats de la Légion étrangère).

8. Du moins par rapport à d'autres régions du front comme les Flandres, l'Artois et la Picardie, le Chemin des Dames ou encore les Vosges. La zone toute proche de Verdun s'est elle aussi tardivement lancée dans la rénovation et la mise en valeur de ses sites, tout en continuant cependant à bénéficier de l'acquis de sa place très longtemps dominante dans le tourisme des champs de bataille.

9. À propos du jeu complexe entre la logique militaire du temps de guerre et celle des divisions politico-administratives, on pourrait par exemple évoquer la question singulière de la mémoire des offensives Nivelles, dont le théâtre d'opération s'étend jusqu'aux abords immédiats de la région de Suippes, mais dont la séparation entre l'Aisne et la Marne a contribué à laisser à l'écart de cette mémoire les secteurs de la Marne situés à l'est du Chemin des Dames. Voir Philippe Olivera, « La bataille introuvable », in Nicolas Offenstadt (dir.), *Le Chemin des Dames, de l'événement à la mémoire*, Paris: Stock, 2004, pp. 36-46.

10. Le monument commémoratif de Mondement fut achevé en 1937 et la chapelle de Dormans dès 1931. Le Fort de la Pompelle, lui, fut ouvert au public en 1972. Pour la localisation de ces sites, voir *supra*, la carte « Le front de Champagne ».



Les principaux lieux de tourisme/mémoire de 1914-1918 du département de la Marne aujourd'hui.

progressivement rejoints par les acteurs immédiatement locaux des communes (celle de Reims pour la Pompelle, et depuis peu celle de Dormans), est venu s'ajouter la communauté de communes de la région de Suippes avec son projet de centre d'interprétation. La question du nom à donner à ce nouveau centre est ainsi particulièrement révélatrice de la situation mémorielle complexe que nous venons de décrire: alors qu'il aurait dû en bonne logique se réclamer du terme de «*Champagne*», puisqu'il couvre très spécifiquement le terrain des offensives «*de Champagne*», la propriété exclusive de ce vocable revenant aux producteurs de vin pétillant, il a fallu se rabattre sur le nom de «*Marne 14-18*», plus spontanément associé à d'autres lieux du même département et aux batailles éponymes...

La création du centre d'interprétation de Suippes est le résultat de la rencontre d'un élan local et de la possibilité de s'appuyer sur des ressources dépassant ce cadre strictement local. À l'origine du projet, il faut citer le rôle d'entraînement de Michel Godin, agriculteur et maire de Souain-Perthes-les-Hurlus, excellent connaisseur du terrain et des batailles de Champagne, créateur et webmaster d'un site internet consacré au «*Front de Champagne*», et membre actif de la communauté des historiens de la Grande Guerre qu'on dit «*amateurs*»¹¹. Au début des années 2000, Michel

Godin était vice-président de la communauté de communes et il est parvenu à mobiliser une grande partie des acteurs locaux autour d'un projet dont une première étude de faisabilité est lancée à cette époque-là. Mais celui-ci suppose des ressources qui dépassent celles d'une collectivité territoriale de 7000 habitants et, tout en restant un projet strictement local, le centre ne verra le jour que grâce à des financements publics venus des échelons supérieurs. D'une certaine manière, c'est même de là qu'est venue l'origine du projet, puisqu'il est né des interrogations sur les usages possibles des vastes locaux d'une Maison des associations toute neuve, financée par le Conseil régional. Mais, dans un second temps, c'est aussi en profitant d'un projet de développement culturel à l'échelon régional pour lequel des fonds européens étaient disponibles, et dont le Centre de Suippes n'était qu'une composante parmi d'autres, que ce dernier aura pu être mené à bien¹².

La notion de centre d'interprétation correspondait parfaitement au projet tel qu'il a

11. Voir le site: [<http://champagne1418.pagesperso-orange.fr/>]. On y trouve, notamment, la numérisation des «*parcours de guerre*» des 167 divisions de l'armée française et de 719 régiments, tirée du 10^e volume des *Armées françaises dans la Grande Guerre*, et réalisée avec la collaboration d'une trentaine de passionnés éclairés, membres actifs eux aussi d'une communauté à l'échelle de toute la France.

été conçu et mené à bien par la Communauté de communes de la région de Suippes: il s'agissait moins d'abriter une collection particulière d'objets ou de rassembler des collections éparses dans un même lieu (celle de la salle «*franco-américaine*» de Sommepey est restée en l'état par exemple), que de créer un lieu central donnant des clés de compréhension du conflit et renvoyant ensuite les visiteurs vers un territoire. Centré sur celui de la communauté de communes à cheval sur l'ancienne ligne de front, le territoire en question le débordait vers l'ouest jusqu'aux monts (Aubérive) et vers l'est jusqu'à la «*Main de Massiges*» pour correspondre au terrain des batailles «de Champagne».

Exposer l'histoire «*locale*»: place et rôle de l'historien et de l'archive

Revenir sur la réalisation du centre Marne 14-18 à laquelle nous avons directement participé est l'occasion d'aborder les enjeux très concrets de la mise en exposition de l'histoire, et notamment l'articulation des logiques de la «*médiation*» et de l'histoire en tant que discours scientifiquement fondé.

À Suippes, mais comme souvent ailleurs pour des réalisations du même type, il y avait notamment trois catégories d'acteurs dont la collaboration était requise pour concevoir et réaliser l'exposition du centre: d'abord les personnalités locales – et notamment les élus, qui détenaient à la fois le pouvoir de décision et les cordons de la bourse, mais aussi un regard d'experts de leur territoire, de l'histoire qu'il s'agissait de mettre en scène et de l'histoire de cette histoire dont ils étaient à la fois les héritiers et les agents; en second lieu, l'agence

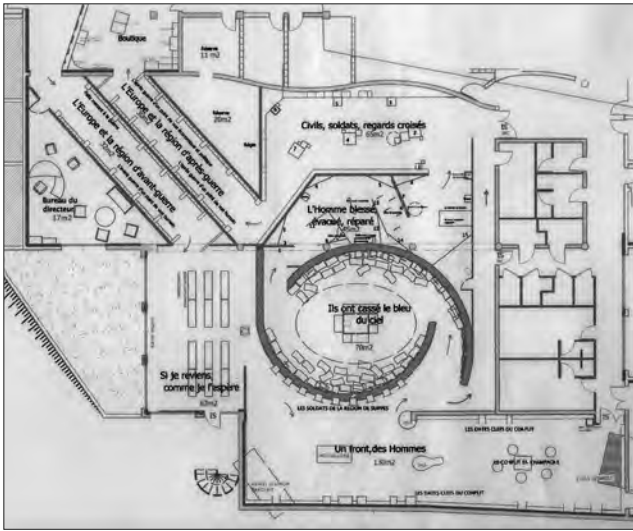
spécialisée qui avait été choisie pour la réalisation du centre, dont la compétence était à la fois muséographique et technique, et à qui revenait de mener les travaux¹³; et enfin, après ces deux partenaires incontournables, respectivement «*maître d'ouvrage*» et «*maître d'œuvre*», entretenant des relations de donneur d'ordre à client, une troisième catégorie d'acteurs au statut plus incertain, à savoir les historiens spécialistes de la guerre de 14-18 que la communauté de communes avait choisi de pressentir. C'est ici surtout la question de la place et du rôle de ce dernier type d'acteur, à la fois périphérique (sa participation n'a rien de formellement indispensable) et potentiellement central (par les choix de contenu de ce qui est exposé) que nous allons examiner à travers l'expérience de la réalisation du centre. Nous disposons pour cela d'un précieux contrepoint avec le bilan publié par Laure Blevis et Claire Zalc de leur propre participation à l'exposition d'ouverture de la Cité nationale d'histoire de l'immigration (CNHI)¹⁴. Il permet, notamment, de mieux faire ressortir certaines spécificités du «*local*» en matière d'exposition d'histoire.

À Suippes, les historiens pressentis interviennent alors que les grands choix de l'exposition ont déjà été fixés. D'abord, celui du principe de l'articulation du local et du national, sans que l'un prenne le pas sur l'autre. Celui du lieu, ensuite: un espace d'environ 600 m² en sous-sol de la Maison des associations (dont 434 m² pour l'espace d'exposition proprement dit, le reste étant consacré à l'accueil-boutique, aux bureaux, réserves et sanitaires). Enfin, celui d'un parcours linéaire avec la succession de sept salles dont l'attribution est déjà fixée.

12. (Note de la p. 64.) Outre les observations que nous avons pu faire nous-même au cours de la phase de réalisation du centre à laquelle nous avons participé, nous devons les informations ici données sur ce projet aux divers entretiens que nous avons pu avoir avec Michel Godin, Hélène Méhault (actuelle directrice du centre), ainsi qu'avec Nicolas Offenstadt et Rémy Cazals, historiens membres du comité scientifique du projet.

13. En l'occurrence, l'agence Présence installée à La Madeleine (59): [www.agence-presence.com/].

14. Laure Blévis et Claire Zalc, «Comment «mettre l'histoire en musée»? Retour sur l'exposition «1931, les étrangers au temps de l'exposition coloniale», sur le site *La Vie des idées*, 29 janvier 2009: [www.laviedesidees.fr/Comment-mettre-l-histoire-en-musee.html].



- Dans l'ordre de la visite:
- 1) «L'Europe et la région d'avant-guerre» (32 m²);
 - 2) «Si je reviens comme je l'espère» (62 m²), un film réalisé pour le centre;
 - 3) «Un front, des hommes» (130 m²), salle consacrée au déroulement chronologique du conflit;
 - 4) «Ils ont cassé le bleu du ciel» (70 m²), un son et lumière;
 - 5) «L'homme blessé, évacué, réparé» (45 m²), salle consacrée à la question des services de santé et à la mort au front;
 - 6) «Civils, soldats, regards croisés» (65 m²), salle consacrée à la division et aux contacts entre «l'avant» et «l'arrière»;
 - 7) «L'Europe et la région d'après-guerre» (30 m²).

Les différences paraissent évidentes avec le cas évoqué par Laure Blévis et Claire Zalc: une manifestation d'écho national et temporaire d'un côté, et une exposition locale et permanente de l'autre; dans le cas de la CNHI, un réel enjeu politique et médiatique sur fond de polémiques, alors que rien de comparable ne se retrouve à Suippes; à Paris, l'importance accordée aux objets et autres pièces exposées, et donc la prise en compte du regard professionnel de la conservation; alors qu'au centre d'interprétation, l'absence de réelles collections laisse toute la place au discours forgé pour l'occasion. Mais, au-delà, deux questions majeures s'y posent dans les mêmes termes, qui renvoient de la même manière au problème de ce qu'il reste de l'histoire une fois «mise en musée»: ce que Laure Blévis et Claire Zalc désignent comme le problème des «impératifs ambivalents de la demande muséographique, entre émotion et transmission de connaissances», d'une part, la question de l'illustration, d'autre part, celle de la place du document ou de l'archive (qu'il s'agisse d'originaux ou de reproductions) lorsqu'ils sont mis au service d'un discours préalable.

Pour ce qui concerne la nécessité de concilier un impératif d'émotion et une logique de

connaissance, c'est avant tout de confrontation de pratiques et de savoir-faire professionnels qu'il s'agit: le «choc des cultures» dont parlent Blévis et Zalc entre les spécialistes de la mise en scène et de l'histoire. De fait, à Suippes, il faut relever le poids relativement faible des exigences des décideurs locaux, une fois l'accord facilement établi d'une articulation du local et du général. C'est sans doute le fruit d'une mémoire relativement stabilisée et refroidie de la Grande Guerre, et peut-être aussi le signe d'un investissement finalement limité dans le projet de la part des acteurs locaux comme des diverses associations. En revanche, «choc des cultures» il y a bien eu entre l'agence qui se faisait porte-parole du «grand» public visé et les historiens qui défendaient les exigences de conformité du discours à tenir avec les enseignements de la recherche. Dans un cas, la demande de «spectaculaire», et dans l'autre la hantise des simplismes et des idées reçues. Le cas de «l'âne» et du «bœuf» est éclairant, deux maquettes grandeur nature d'un avion et d'un char prévues dès l'origine par l'agence pour figurer dans une salle: l'évidente réticence du regard historien (pas de «toc»!) se heurte à une exigence non négociable, qu'on comprendra d'autant mieux par la suite

en relevant la présence systématique de ces deux maquettes dans les outils de communication (site internet, plaquettes...) de l'agence et du centre lui-même.

D'autres exemples, moins tranchés, montrent que le « *gadget* » peut faire bon ménage avec un vrai savoir. C'est d'abord le cas de la présence prévue des bornes interactives – une idée inspirée d'autres musées – où le visiteur préalablement identifié par l'empreinte de son pouce peut suivre de salle en salle l'itinéraire d'un personnage réel pendant le temps de la guerre. Ces bornes seront un moyen de permettre la présence des « *témoins* »¹⁵, bien mieux qu'à travers la ressource limitée des extraits de textes reproduits sur les murs. C'est aussi le cas des mannequins de soldats prévus dans la grande salle, initialement censés représenter les combattants des différentes nations passés en Champagne pendant la guerre: s'il apparaît assez vite que les mannequins n'auront pas cette fonction (trop de nations représentées, et finalement le choix de les représenter ailleurs et d'une autre manière), l'agence, qui tient à leur présence, acceptera l'idée de réaliser une précieuse carte animée permettant de visualiser la zone du front et l'évolution de celui-ci au gré des offensives.

Finalement, la question de l'articulation de l'émotion et de la connaissance, et celle de la confrontation d'exigences professionnelles potentiellement contraires, n'aura jamais été vraiment rédhibitoire. Elle aura, pour une grande part, relevé de la nécessaire mise en place d'un vrai partage des rôles, de manière conflictuelle à l'occasion, mais se limitant à la première période du travail en commun. Potentiel gêneur – y compris par le surcoût ou l'allongement des délais que peuvent entraîner certaines de ses demandes – c'est à l'usage que l'historien aura montré que son

expertise est aussi porteuse de solution et d'enrichissement du contenu. Au passage, il aura de son côté mesuré la limite de son intervention: c'est le cas par exemple des créations audiovisuelles, où le choix sera assez vite opéré d'interrompre toute véritable collaboration. Celle-ci menait à l'évidence directement au conflit face à des modes de travail respectifs trop différents, et il fallait accepter de s'en remettre au résultat final. Avec un peu d'angoisse, certes, mais aussi, *in fine*, le sentiment (réel ou vaniteux?) que le respect global de la réalité historique de ce résultat n'aura pas été totalement étranger à la tension qu'il avait lui-même contribué à installer dans ce registre... D'une manière plus générale, il nous apparaît qu'à côté d'un réel souci d'exigence proprement historique qu'il aura fallu faire peser sur l'ensemble du projet, la question de la confrontation de l'émotion et du savoir relève aussi beaucoup du registre tout à fait secondaire – et même à dépasser – de l'idée que les uns et les autres se font du « *bon goût* ».

Le second domaine où l'expérience du Centre d'interprétation de Suippes rejoint directement les observations formulées par Laure Blévis et Claire Zalc à propos de l'exposition « *1931, les étrangers au temps de l'exposition coloniale* » est celui de l'usage de la documentation. Outre sa fonction de gardien d'une forme de vérité historique, il est aussi – surtout? – attendu de lui qu'il fasse bénéficier l'exposition de sa connaissance des sources. Et que reste-t-il de l'histoire quand l'historien se fait documentariste? Comme le relèvent Blévis et Zalc, quand l'histoire procède des sources pour produire un discours, la démarche d'une exposition consiste à l'inverse à partir d'un récit, puis à trouver les documents *ad hoc*: la source se trouve réduite au rang d'illustration. Dans ce domaine, le cas de la préparation de l'exposition de Suippes nous semble surtout montrer qu'une fois cela posé comme un cadre dont il n'est jamais possible de s'extraire tout à fait, c'est surtout son caractère *relatif* qui est intéressant: d'une salle à l'autre

15. Sur la question, essentielle pour 14-18, du témoignage de guerre, on consultera l'ouvrage classique de Jean Norton Cru, ainsi que les préface et postface de Frédéric Rousseau: *Témoins*, Nancy: Presses universitaires de Nancy, 2006 [1929].

de l'exposition, d'un thème à l'autre et d'un mode de narration à l'autre, le caractère instrumental de la source historique peut varier de manière considérable.

Comme il n'est pas question de développer ici tous les modes d'usage de la documentation qui auront pu être mis en œuvre dans le parcours de l'exposition, nous nous contenterons d'insister sur les deux cas extrêmes que constituent à nos yeux les salles consacrées à l'entrée et à la sortie de la guerre d'une part, et celle consacrée aux services de santé («*L'homme blessé, évacué, réparé*»). Entre ces deux types de salles thématiques, le récit mis en œuvre diffère de manière radicale: d'un côté, la narration de la grande histoire, celle qu'on trouve dans les manuels scolaires où, à côté des grands événements ou des grandes figures, le quotidien peut avoir sa place, mais toujours vectorisée par l'attraction du point d'aboutissement ou du point d'origine; de l'autre, le fil d'une chronologie strictement circulaire (la séquence: blessure, ramassage par les brancardiers, premiers soins, évacuation, opérations, convalescence...) où la question d'une évolution des pratiques durant le temps de la guerre peut avoir sa place, mais toujours secondaire. Or, à ces récits radicalement différents correspondent aussi des modes d'illustration eux-mêmes très différents, où la question du statut de la source ne se pose pas dans les mêmes termes.

Pour bien le comprendre, il faut faire un rapide retour sur les sources disponibles pour la réalisation du centre. Jouant leur rôle de pourvoyeurs de ressources documentaires, les historiens avaient notamment permis que soit mis en place un partenariat avec la Bibliothèque de documentation internationale contemporaine (BDIC), sans lequel l'exposition n'aurait jamais pu être conçue de la même manière. Pour des raisons d'accès au fonds gigantesque du service photographique de l'armée, d'abord, dont la BDIC (issue de la Bibliothèque de la Guerre dont l'origine remonte au temps même du conflit) est le dépositaire¹⁶. Mais aussi pour les compétences internes de l'institution,

en l'occurrence la connaissance des fonds accumulée par la conservatrice Thérèse Blondet-Bisch. Au total, sur 425 éléments d'exposition (sans compter les quelques objets exposés), les reproductions photographiques représentaient les deux tiers de l'ensemble¹⁷, dont l'origine se répartissait de la manière suivante:

BDIC Album Valois	75	27,0%
BDIC autres documents	63	23,0%
Autres musées et archives	13	4,7%
Fonds privés locaux	20	7,2%
Fonds Louise Daviot	38	14,0%
Fonds privés Crid 14-18	35	13,0%
Fonds Jean-Pierre Verney	14	5,1%
Agences photographiques	18	6,5%

On le voit, tout en provenant d'un grand nombre de fonds (l'usage à titre gracieux de nombreux fonds locaux et de spécialistes de la guerre permettant de limiter au strict minimum le recours aux documents payants des agences photographiques, dans les limites du budget limité disponible), une part décisive des illustrations de l'exposition étaient issues de la BDIC, avec un peu plus du quart du total tiré des «*albums Valois*», à savoir la collection des photographes officiels de l'armée, reliée et conservée au Musée d'histoire contemporaine de la BDIC aux Invalides.

Ce dernier point est essentiel et nous ramène à la question du respect plus ou moins grand, d'une salle à l'autre, de la logique propre des sources. À côté d'une foule de documents disparates accumulés ici ou là dans des fonds

16. Ici, c'est moins l'accès même à ce fonds que les termes de la convention passée entre la BDIC et la Communauté de communes de la région de Suippes qui ouvrait des perspectives particulièrement riches. En effet, à l'exception des frais de numérisation des photographies, la BDIC donnait un libre droit d'usage de ses documents: il aurait été par exemple hors de portée des finances de la communauté de communes d'envisager de passer par l'autre institution détentrice d'une grande partie des photographies de l'armée en guerre qu'est l'ECPAD (Établissement de communication et de production audiovisuelle de la Défense) pour la reproduction (payante) d'un nombre équivalent de documents.

17. Le reste étant constitué de 83 argumentaires et 26 cartes rédigés et préparés par nos soins, 28 textes (témoignages, presse...) et 12 sons, films ou installations audiovisuelles qui eux-mêmes utilisaient pour une bonne part les ressources de la BDIC.

publics ou privés, de manière plus ou moins aléatoire et toujours a posteriori des conditions de leur production, les «*albums Valois*» constituaient presque l'unique exemple de véritable série documentaire. Or, entre la démarche qui consiste à trouver *le* document qui correspond à telle ou telle phase du récit prévue à l'avance dans l'écriture du parcours d'exposition (pour ne donner qu'un seul exemple parmi de nombreux autres, *le* soldat tchèque dans la galerie des combattants des différentes nations sur le front de Champagne) et celle qui consiste à réserver une séquence entière de la même exposition à la présentation d'un morceau cohérent de véritable fonds d'archive, le rapport à l'histoire est évidemment fort différent.

Le contraste est ici frappant entre, d'un côté, les salles consacrées à l'entrée en guerre et à l'après-guerre, et de l'autre, celle consacrée aux services de santé. Dans le premier cas, c'est l'extrême pénurie de l'espace disponible qui domine devant l'abondance de ce qu'il faut dire et montrer dans un récit déjà fortement construit: ici s'impose presque toujours le principe de l'économie forcée (une idée, un document). Et c'est là que la course à l'illustration nécessaire produit le plus grand capharnaüm documentaire; là aussi que le recours au service des agences ou de leurs équivalents se révèle le plus souvent incontournable. Alors que, dans le second cas, au-delà même du resserrement de la focale sur un aspect précis de la guerre, c'est la nature même de ce qui est montré qui autorise le déploiement d'une vraie cohérence d'archive: avec le parcours de l'homme blessé et le fonctionnement des services de santé, nous sommes en effet dans le registre d'un quotidien massivement photographié dans la zone de l'immédiat arrière-front¹⁸. Ce qui se déploie alors sur les murs, c'est un ensemble de fragments cohérents du fonds, lui-même cohérent, des photographes officiels de l'armée rassemblés en «*albums Valois*»: un reportage entier sur un hôpital enterré proche du front, une série

de mutilés dans un lieu de repos, mais aussi plus largement un certain «*grain*» des photos et une certaine manière de photographier la guerre. Et, au-delà encore, la possibilité d'y ajouter d'autres fonds cohérents: un ensemble consacré au médecin militaire Prosper Viguière (le contenu de sa malle de chirurgien, une photo le montrant à sa table d'opération, la reproduction de son carnet d'observations médicales, ou encore de son carnet personnel de route), et un autre constitué de l'ensemble des photos du temps de guerre de l'infirmière Louise Daviot, dans les deux cas pieusement conservés par leurs descendants directs.

On le voit, d'un mode de narration à l'autre, la même logique globale de l'«*illustration*», incontournable dans le registre de l'exposition d'histoire, peut correspondre à des manières de montrer qui contredisent plus ou moins la démarche naturelle de l'histoire constituant des ensembles documentaires en même temps qu'elle tente de leur donner du sens. Le quotidien des pratiques que partagent le grand nombre des combattants, pour peu qu'il corresponde aux lieux et aux moments que les contraintes et les usages des photographes du temps de guerre eux-mêmes auront conduit à saisir par la photo de manière massive et régulière, se prête particulièrement bien au déploiement d'une documentation qui se rapproche de l'archive.

On peut ajouter qu'il existe un autre élément disponible de cohérence de ce qui est montré, à distance du bricolage usuel de l'histoire illustrée. Le local joue en effet ici un rôle non négligeable. Reprenons encore une fois le contraste entre les salles d'avant et d'après-guerre, et celle de «*l'homme blessé*». Dans le premier cas, l'articulation du local et du général, qui constitue l'un des fils rouges

18. Il faut noter qu'il en aurait été de même si un autre thème «*resserré*» du même type avait été choisi pour la même salle, comme le ravitaillement et l'alimentation, ou encore la circulation des combattants (sachant que dans l'économie générale de l'exposition, il était impensable de sacrifier le «*grand*» récit linéaire de la guerre au profit d'un plus grand nombre de salle de ce type).

de l'ensemble de l'exposition du centre, prend la forme d'un double registre qui ne permet des croisements que de manière occasionnelle : à côté de la présentation des grandes puissances, de la compétition coloniale et de la course aux armements, la présence du local prend la forme du particulier. C'est un ensemble de cartes postales montrant la petite ville de Suippes avant 1914. Tout au plus est-il possible de prendre par exemple le mouvement social des vigneron de Champagne pour illustrer les tensions sociales de l'avant-guerre. Et la même logique se retrouve dans la salle d'après-guerre, où les photos des villages de la région détruits, puis reconstruits, font écho aux cartes postales de l'autre salle, sans que le reste des thèmes abordés puissent aisément s'y raccrocher. En revanche, là où il est question des «*hommes blessés*», c'est la totalité des images présentées qui peuvent être choisies en fonction des localités de la section du front que le Centre de Suippes ambitionne de couvrir (logique locale qui correspond, au passage, au mode de présentation des «*albums Valois*» classés par départements et communes). Ici, parce qu'il s'agit d'un quotidien des pratiques très largement partagé sur l'ensemble du front, c'est le local qui peut légitimement prétendre au général.

C'est finalement sur cette question du local que nous voulons conclure. Dans leur «*retour*» sur l'expérience de préparation de leur exposition sur «*les étrangers au temps de l'exposition coloniale*», Laure Blévis et Claire Zalc insistent, notamment, sur un écueil rencontré : tout le travail qu'elles ont dû accomplir pour faire *malgré* la nature de la commande, pour neutraliser le choix d'un thème a priori peu propice au développement du type d'histoire sociale qu'elles entendaient montrer. En l'occurrence, il s'agissait de trouver le moyen d'exposer le quotidien des étrangers d'où qu'ils venaient, alors que le thème de l'exposition coloniale conduisait au contraire à privilégier une mise en scène spectaculaire de l'empire dans le regard des visiteurs français. De notre côté,

nous n'avons jamais rencontré de problème comparable avec la «*commande*» qui nous était faite en tant qu'historien. Et il nous semble que cela n'est pas entièrement lié à l'idée avancée plus haut d'un objet plus «*refroidi*», ou d'une mémoire mieux stabilisée, dans le cas de la guerre de 14-18 qu'à propos des étrangers. D'une certaine manière, on pourrait faire l'hypothèse que le local se prête plus facilement – ou moins difficilement – à faire de l'histoire en exposant l'histoire.

La logique du local est ainsi peut-être paradoxalement précieuse par la nature de son évidence envahissante. Parler de «*chez nous*» est une manière de fin en soi, qui se suffit à elle-même quand ailleurs, à l'échelle beaucoup large du national par exemple, les commanditaires d'une exposition doivent chercher – et souvent de manière un peu spectaculaire et forcée – la trame d'un discours historique qui «*frappe*». Qu'il cherche à s'en défaire ou qu'il s'y complaise au contraire, à la manière d'un familier des coups de librairie, l'historien est ainsi confronté à une «*commande*» qui vient contredire les usages de sa pratique professionnelle. Même s'il y a bien sûr des usages locaux de la demande d'histoire, l'évidence du local est sans doute aussi un garde-fou face aux injonctions à pratiquer une forme de «*pédagogie*» intéressée qui veut que l'histoire fasse la «*leçon*» pour aujourd'hui. Et s'il y a paradoxe dans ce qui serait ce garde-fou du local face à l'instrumentalisation de l'histoire, c'est par une forme de singulier renversement : là où le local se suffisant à lui-même est fortement stérilisant dans la pratique et l'écriture de l'histoire, par le déficit de questionnement auquel incline la trompeuse satisfaction d'exhumer des morceaux du passé, il y aurait peut-être à l'inverse un avantage certain dans la démarche bien spécifique de l'exposition qui, elle, se prête mal – ou alors de manière encore une fois forcée – à la démarche problématique. Dans ce registre, c'est plutôt à l'enseignant ou au guide compétent qu'il revient alors de faire le travail à partir de ce qui est exposé. •

Naviguer entre mémoire, histoire et éducation. Le périple d'un musée d'histoire de l'Holocauste au Québec

Sabrina Moisan, (PhD en éducation, coordonnatrice de l'Éducation, Centre commémoratif de l'Holocauste à Montréal)

Le musée d'histoire, parce qu'il rassemble les traces du passé, est aisément assimilable à un lieu d'instruction, communiquant des connaissances historiques. En ce sens, le musée est un endroit où la mémoire se trouve conservée et transmise. Il est vrai que le musée raconte une histoire, un récit plutôt linéaire et chronologique, mettant en scène des événements et des personnages. Et, de fait, au Musée commémoratif de l'Holocauste, à Montréal, on raconte l'histoire de la Shoah¹. Mais est-ce tout ce que fait le musée, raconter une histoire? La réponse, bien entendu, est non.

Enseigner l'histoire dans les sociétés occidentales contemporaines, que ce soit à l'école ou au musée, signifie non seulement faire acquérir des connaissances sur le passé, mais également faire apprendre à penser le passé. C'est-à-dire être capable de créer soi-même du sens à partir des faits tout en saisissant la complexité des prises de décision et des événements dans le passé, comme dans le présent.

1. Au Québec, le génocide des Juifs, commis intentionnellement et systématiquement par l'État nazi et ses collaborateurs entre 1933 et 1945, est nommé «*Holocauste*», tant chez les francophones que chez les anglophones. Le terme «*Shoah*», habituellement préféré dans le monde francophone, est beaucoup moins utilisé en Amérique du Nord. Dans ce texte, afin de tenir compte de la sensibilité des lecteurs européens francophones, nous utiliserons surtout «*Shoah*». Toutefois, puisque le titre de l'institution dont il est question comporte le mot «*Holocauste*», ce dernier terme apparaîtra aussi.

Savoir penser le passé ouvre l'horizon des possibles, fait découvrir l'espace de liberté dont jouit l'individu et libère du poids inquiétant de la mémoire dictant les conduites. La mission d'éducation historique et citoyenne du Musée commémoratif de l'Holocauste, à Montréal (dorénavant musée dans le texte), s'inscrit dans cette mouvance.

L'offre historique et éducative du musée s'appuie à la fois sur la mémoire d'individus, sur les recherches historiques et sur un projet d'éducation à la citoyenneté mettant les droits de l'individu et la démocratie au premier plan. L'apport original du musée en ce qui a trait à l'enseignement de l'histoire de la Shoah au Québec résulte de cet amalgame. Nous présenterons, dans cet article, la spécificité de son approche historique ainsi que la place et le rôle que joue le musée dans le système éducatif québécois.

Une histoire plurielle, complexe et enracinée dans la communauté

Le Musée commémoratif de l'Holocauste, à Montréal, est un lieu d'éducation historique et citoyenne unique en son genre au Canada. En plus d'offrir une vision moderne de l'histoire, l'approche du musée contribue à déconstruire certains stéréotypes et à complexifier la compréhension de l'événement.

Des histoires de la Shoah

S'il est vrai que le musée raconte l'histoire, il importe de spécifier qu'il ne s'agit pas d'UNE seule histoire, mais bien d'histoires de la Shoah. En effet, le musée montréalais, comme la majorité des musées dédiés à l'histoire de la Shoah, a vu le jour grâce au travail de survivants, qui ont donné leur temps et ont partagé leur histoire et leurs biens, afin de permettre la création d'une exposition officielle. Le musée est donc né d'un désir de transmettre une mémoire, celle de ceux ayant vécu le tragique événement. Celle-ci est bien représentée dans l'exposition, qui est ponctuée d'extraits vidéo présentant l'expérience de ces individus.

Les témoignages ne servent pas uniquement à soulager des personnes du poids de leur passé, ils facilitent également la compréhension de ce que fut ce génocide, notamment en donnant un nom et un visage à cet événement difficilement imaginable lorsque envisagé dans son ensemble. Ils permettent également de saisir les formes qu'a prises l'événement et de rendre compte de l'effet de la marche de l'histoire sur la vie d'individus bien réels.

Ce partenariat entre les survivants et le musée permet d'affronter un premier stéréotype à l'égard de la Shoah, en rendant compte de son caractère pluriel. En effet, les récits représentent la diversité des expériences et la complexité d'un événement qu'on ne saurait réduire à une trame narrative univoque. La visite au musée permet ainsi de nuancer la croyance voulant que le génocide se résume à Auschwitz. Bien que ce camp d'extermination en soit un symbole central, le plus extrême certainement, il n'en est pas l'unique manifestation. En effet, le musée offre la chance au visiteur de comprendre les diverses dimensions de la Shoah. Des enfants cachés aux déportations ou à la résistance armée, des camps de travail aux camps d'extermination et aux marches de la mort, de Berlin à Paris en passant par Zagreb ou Amsterdam, l'expérience est plurielle et complexe.

Le fait de présenter cette diversité d'expériences et de visages permet de déconstruire d'autres stéréotypes et préjugés sur l'image du « Juif ». Par exemple, pendant leur visite, les élèves rencontrent cette femme juive allemande, blonde aux yeux bleus, qui raconte comment son enseignant l'a donnée en exemple à toute la classe en tant que modèle aryen par excellence. Ou encore cet homme qui raconte que, jusqu'à ce qu'il soit exclu des activités sociales de son village, en Allemagne, il ne savait pas ce qu'être juif signifiait. Ou encore cet homme qui, au moment de la guerre, vivait dans un *shtetl* de Pologne une vie paisible de prière et de simplicité, etc. Par ces différents récits de vie et les points de vue variés qu'ils rassemblent, le visiteur comprend qu'il y a plusieurs manières d'être juif, que les Juifs vivaient différemment d'un pays à l'autre et que la guerre n'a pas pris le même visage pour tous.

Une histoire universelle

Si l'histoire racontée est complexe et a plusieurs voix/voies, le visiteur ne se trouve toutefois pas complètement sans repères, car les événements n'en sont pas moins présentés selon une chronologie conventionnelle, reprenant la vie avant la guerre, les grandes étapes du nazisme et de la Seconde Guerre mondiale et la vie après la guerre.

Les grandes lignes de l'histoire de la Shoah sont représentées et abondamment illustrées. Les persécutions et discriminations, la création des ghettos, les déportations, les camps de concentration et camps de la mort, mais aussi la résistance sous toutes ses formes et les justes, les sauveteurs. sont tous des sujets abordés au musée.

La grande histoire figure au programme et le visiteur instruit s'y retrouve facilement.

Une histoire commune

La Shoah s'est déroulée sur le territoire européen. C'est un événement d'importance

mondiale, certes, mais qui peut sembler éloigné de la réalité canadienne. Toutefois, parce que cette histoire est racontée en partie par des survivants vivants ou ayant vécu à Montréal, l'histoire devient soudainement une affaire de Montréalais, de Québécois et de Canadiens. Un lien avec la communauté locale est établi. En effet, les élèves et adultes visitant le musée se rendent compte – et plusieurs en sont étonnés – que l'histoire présentée est celle qu'ont vécue leurs voisins, leurs concitoyens, leurs amis, etc.

Au Québec, les Juifs sont présents depuis des siècles, mais ce qui peut surprendre est que la population québécoise dite «*de souche*» ou d'enracinement ancien, connaît très peu ses communautés juives. Parmi les francophones, plus de la moitié croient que les Juifs ne partagent pas les mêmes valeurs que la majorité, et 13% des gens sondés disent n'avoir aucune idée de ce que sont les valeurs des Juifs (Jedwab, 2010). Ainsi, le fait de découvrir la diversité des communautés et des manières d'être juif – tous ne sont pas hassidiques et religieux, contrairement à l'image qu'en font les médias au Québec – contribue à déconstruire un autre stéréotype.

L'histoire du Québec et du Canada vue différemment

On discute de plus en plus de la nécessité de raconter l'histoire nationale en y intégrant davantage les communautés culturelles du pays, mais cela apparaît parfois artificiel et le récit se trouve interrompu, tordu par des ajouts mal intégrés, ce qui frustre du coup enseignants et élèves. L'histoire de la Shoah qui est racontée au musée et développée dans ses programmes éducatifs permet de la relier à l'histoire du Canada de trois manières au moins, non pas pour culpabiliser le visiteur, mais pour l'ouvrir sur un passé peu abordé habituellement. D'abord, le rôle du Canada pendant la Seconde Guerre mondiale y est présenté brièvement, de même que les positions

du gouvernement et de la population à l'égard des réfugiés juifs. La réponse du Canada à l'appel à l'aide des victimes a été de dire qu'il fallait d'abord gagner la guerre. Le premier ministre n'était pas prêt à accepter plusieurs milliers de Juifs, car il craignait de créer une crise intérieure. Ou alors était-ce de l'antisémitisme pur? Cette question est développée dans le musée et les outils pédagogiques.

Mais là ne s'arrêtent pas les liens entre le pays et l'événement tragique. En effet, les communautés juives canadiennes ont été touchées par l'événement se déroulant outremer: aidées du Congrès juif canadien, elles ont tenté de sauver des membres de leurs familles ou des amis. Des individus, tels Bronfman, Heaps ou Hayes, ont fait pression sur le gouvernement, des fonds ont été rendus disponibles pour les besoins des victimes accueillies, mais, malgré tous ces efforts, les portes canadiennes sont demeurées étanches.

Enfin, le Canada a finalement revu sa politique d'immigration afin d'ouvrir ses portes aux réfugiés, mais seulement après la guerre. Des milliers d'orphelins ou d'adultes survivants ont ainsi pu bâtir une nouvelle vie en Amérique du Nord. En conséquence, le Canada est le troisième pays ayant reçu le plus de survivants de la Shoah – spécialement à Montréal – après les États-Unis et Israël. C'est l'histoire de ces quelque 40000 Canadiens, entre autres, qui se trouve racontée. Bref, les rôles d'instruction et d'éducation à l'Holocauste du musée sont d'une importance et d'une pertinence non négligeables dans le système scolaire québécois.

Une action éducative moderne et essentielle

La position du musée dans l'échiquier scolaire québécois est très particulière. Tout d'abord, à Montréal, 22 des 23 musées d'histoire portent spécifiquement sur l'histoire locale et nationale; de même leurs sujets portent plus souvent qu'autrement sur le passé ancien de

la province. En effet, les XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles y sont particulièrement bien représentés. Dans ce portrait, le Musée commémoratif de l'Holocauste fait figure d'exception. Bien sûr, nous venons de le souligner, l'histoire locale et nationale est également traitée dans le musée, mais évidemment le sujet déborde largement les frontières du Canada. De plus, il s'agit du seul musée traitant de la Seconde Guerre mondiale, bien que cela soit fait sous l'angle spécifique de la persécution des Juifs d'Europe. Ainsi, le seul lieu public d'éducation à l'histoire de la Shoah au Québec est le Musée commémoratif de l'Holocauste, à Montréal. Ce constat n'est pas anodin. Surtout lorsqu'on considère que le sujet est quasi absent des programmes d'histoire de la province.

L'enseignement de la Shoah au Québec

En effet, l'enseignement de la Shoah au Québec est très peu développé. Les programmes d'études ne comptent aucun cours spécifiquement dédié à ce sujet. Le thème est absent des cours primaires, qui portent presque exclusivement sur l'histoire locale et nationale². Au secondaire, dans le cours d'histoire mondiale, donné pendant les deux premières années du secondaire, le sujet se retrouve dans un chapitre qui porte sur les avancées sociales et les mouvements de défense des droits civils. On y propose, à titre optionnel, de donner aux élèves le contre-exemple du génocide des Juifs d'Europe. Cela, sans étude formelle et systématique de l'événement et du contexte dans lequel il survient, soit la Seconde Guerre mondiale. En fait, jamais les mots «*Holocauste*» ou «*Shoah*» n'apparaissent dans le programme. Le sujet est plutôt présenté sous le titre «*Mou-*

2. Cela dit, des centaines d'élèves du 3^e cycle du primaire, soit des élèves de 11 ans, viennent visiter le musée avec leurs enseignants ou utilisent les outils éducatifs du musée qui ont été développés spécialement pour ce niveau scolaire.

vement de négation des libertés et des droits civils des Juifs». Cette dénomination est un euphémisme navrant (Hirsch, 2011), qui se trouve renforcé par le fait que jamais le sujet n'est étudié pour lui-même. De même, ce thème est vu comme un événement étranger, appartenant exclusivement à un autre territoire: la négation des droits des Juifs appartient à l'Europe, au même titre que l'apartheid appartient à l'Afrique du Sud.

Dans le cours d'histoire nationale du Québec et du Canada, se déroulant pendant les 3^e et 4^e années du secondaire et portant sur la période d'environ 1500 à nos jours, il n'est jamais mention de la Shoah (Hirsch, 2011). Pas de surprise alors, lorsque les résultats aux sondages nationaux nous apprennent que les Québécois, surtout les francophones, savent peu de chose sur le sujet (Jedwab, 2010). En fait, au Québec, lorsqu'on aborde la Seconde Guerre mondiale, on le fait du point de vue du Canada, de sa participation militaire à l'événement, des grandes batailles perdues ou gagnées, de l'effort de guerre de la population, des crises internes liées à la conscription obligatoire et à la libération. Dans ce contexte hypernational, la Shoah n'est pas un enjeu central. La question de l'accueil des réfugiés victimes de la guerre est abordée par certains manuels scolaires, mais, encore une fois, elle est analysée en fonction du point de vue canadien (de ses capacités limitées à accueillir les réfugiés et de sa politique d'immigration rigide) et non pas du point de vue des victimes. L'enjeu est alors l'immigration au Canada et non pas le génocide en cours. Cette façon de voir – enclaver l'histoire nationale dans un territoire physique – a certainement un impact néfaste sur la représentation du monde des élèves, notamment sur leur compréhension des enjeux internationaux en matière de droits humains, de justice et de migrations.

L'absence de la Shoah comme contenu prescrit s'explique en partie par l'approche pédagogique privilégiée dans les programmes

d'histoire et éducation à la citoyenneté du Québec, qui encouragent plutôt le développement d'un mode de pensée historique et d'une méthode d'analyse que l'acquisition simple de narrations sur le passé. Les programmes énoncent ainsi des cadres historiques et de grandes lignes directrices orientant les contenus à couvrir, mais ce contenu est très peu détaillé. L'objectif est, notamment, de laisser plus de liberté aux enseignants quant au contenu à voir. Plusieurs critiques ont été entendues au Québec par rapport à ces nouveaux programmes, car plusieurs éléments de la trame narrative traditionnelle ont disparu des textes officiels. Toutefois, cela ne signifie pas que ces contenus ne puissent être ajoutés par les enseignants qui le souhaiteraient. Le musée profite de cette ouverture pour remplir sa mission d'éducation à l'histoire de la Shoah.

Le musée comme rempart de l'éducation à l'histoire de la Shoah au Québec

Enseigner la Shoah

La recherche sur l'enseignement de la Shoah rappelle que ce sujet est complexe et difficile à enseigner, que les enseignants rencontrent maintes difficultés et ont plusieurs craintes à l'égard du sujet. Bossy (2007) a montré que les maîtres optent pour des pratiques qui sont parfois problématiques, comme par exemple :

- l'usage de la pédagogie de l'extrême (images chocs) ;
- l'approche moralisatrice ;
- la présentation de la Shoah comme l'antithèse de notre réalité actuelle, sur les plans moral et politique ;
- la répétition de slogans (« *Plus jamais ça!* ») ;
- l'insistance sur un devoir de mémoire plutôt que sur un travail de mémoire et d'histoire, etc.

D'autres dangers guettent les enseignants, car, par manque de temps ou par désir d'élargir le thème en le comparant à d'autres génocides, il arrive que le résultat dérive vers la simplification, la sacralisation ou la banalisation de l'événement (Heimberg, 2007). Ainsi, les enseignants doivent-ils :

- avoir une connaissance approfondie de l'événement, afin de ne pas sur-simplifier le sujet ;
- poursuivre des objectifs d'apprentissage clairs ;
- identifier adéquatement les moyens à prendre pour atteindre ces buts.

La Shoah est un événement historique complexe, multidimensionnel, plurivoque, qui demande une étude minutieuse du contexte, de l'idéologie nazie, de la guerre, des concepts centraux, etc. Il est problématique de l'effleurer seulement pour parler de la négation des droits des Juifs en Europe, comme on le propose dans les programmes d'histoire québécois. En effet, les enseignants sont invités à parler du sujet, mais sans entrer dans le cœur de la tragédie. Cette façon de faire réduit la Shoah à une seule de ses dimensions, soit l'atteinte aux droits des Juifs. Or, sans mise en contexte, sans explication de la montée du Parti nazi, de l'organisation des sociétés en temps de guerre ou de la situation des Juifs en Europe, il est impossible pour les élèves de comprendre l'événement. Il est aussi impossible de comprendre son importance pour la vie politique et sociale actuelle dans le monde occidental. C'est une réduction de l'événement qui ne permet pas de comprendre les mécanismes ayant mené à ces meurtres de masse. De plus, cette approche associe les Juifs au statut de victimes de l'histoire, alors qu'ils sont mis en comparaison avec d'autres groupes, qui, eux, se sont battus pour défendre leurs droits civils (Hirsch, 2011).

Éduquer à la citoyenneté et à la pensée historique

Bien que l'étude de la Shoah pose un problème certain tel qu'il est actuellement présenté dans les programmes, l'approche historique générale qui y est valorisée offre, pour sa part, des possibilités intéressantes. De fait, les nouveaux programmes d'histoire, intitulés *histoire et éducation à la citoyenneté*, s'inscrivent résolument et explicitement dans le courant théorique du socioconstructivisme, selon lequel le sujet construit le savoir de manière individuelle, de même que par ses interactions avec son environnement social (l'enseignant, les autres élèves, les textes, scolaires ou non, les parents, etc.). Pour ce faire, l'élève doit s'exercer au processus de construction de savoirs historiques, notamment en développant trois compétences spécifiques : « *interroger les réalités sociales dans une perspective historique* », « *interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique* » et « *construire [ou consolider, pour le 2^e cycle] sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire* » (MELS, 2004). Comme l'indique cette troisième compétence, l'élève est amené à se servir de l'histoire, de la pensée historique surtout, pour réfléchir et agir de manière citoyenne et démocratique. Ces nouvelles orientations convergent avec la mission d'éducation du Musée de l'Holocauste.

En effet, l'importance donnée à l'éducation à la citoyenneté, qui se justifie notamment par la nécessité de former des citoyens capables d'affronter la complexité du monde contemporain, des citoyens capables de gérer adéquatement l'information à l'ère des communications et de la mondialisation, des citoyens en mesure de saisir leur part du pouvoir dans une société où la dispersion des pouvoirs se fait parfois au détriment des ressortissants des États démocratiques (Lyotard, 1979), rend l'enseignement de l'histoire de l'Holocauste d'autant plus pertinent qu'il permet l'étude de piliers de la citoyenneté démocratique ayant été ébranlés.

Par ailleurs, le choix de la classe d'histoire comme terrain fertile pour l'éducation à la

citoyenneté s'est arrêté avant tout en raison du fait que les habiletés et les compétences méthodologiques et intellectuelles associées à l'apprentissage et à l'exercice de l'histoire sont reconnues comme étant des composantes essentielles à l'exercice d'une citoyenneté démocratique critique et raisonnée (Martineau et Laville, 1998). C'est sur ces éléments que le musée s'appuie dans le développement de ses programmes éducatifs pour élèves et pour enseignants.

L'approche des programmes appliquée au contenu développé par le musée, une solution gagnante!

Le musée répond à la nécessité de produire du matériel pédagogique de qualité et de promouvoir l'enseignement de la Shoah auprès des institutions scolaires et des enseignants. L'approche éducative de ses outils et événements vise à développer la pensée historique et critique, la méthodologie historique (par l'usage d'artefacts, de photographies de notre collection), la réflexion citoyenne et l'éducation aux droits humains, au pluralisme, à la tolérance et à la démocratie.

Pour ce faire, nos outils contribuent à enseigner l'histoire de la Shoah, à comprendre ses liens avec l'histoire nationale, ses conséquences sur la justice internationale et sur le développement des mouvements pour les droits humains. Ils offrent également une occasion de faire la comparaison avec d'autres génocides, ce qui permet de comprendre des leçons plus universelles sur les mécanismes sociaux de destruction de masse et, surtout, sur les outils existants pouvant arrêter les crimes avant que le pire ne soit commis. De plus, nos activités au musée ou dans les programmes éducatifs mettent en avant les exemples d'actions individuelles qui ont permis de sauver des vies. Ces exemples favorisent le développement du pouvoir d'action des élèves, qui comprennent que l'individu a le choix d'agir

ou non lorsqu'il est témoin de violences ou d'injustices.

Conclusion

Au Musée commémoratif de l'Holocauste de Montréal, la mémoire et l'histoire ne s'opposent pas, elles se complètent. En effet, comme nous l'avons vu, les témoignages de survivants de la Shoah diffusés dans le musée et dans les outils pédagogiques permettent de montrer comment l'événement a bouleversé l'univers d'individus réels, comment il a pris une forme différente selon les pays, la situation familiale ou l'âge des gens, etc. Cela dit, comme l'a souligné auparavant Primo Levi, la mémoire est celle des vivants, non pas celle de ceux ayant perdu la vie. Elle ne rend donc pas compte de la totalité de l'événement. L'histoire doit intervenir pour compléter et pour confirmer les récits.

Sur le plan éducatif, le musée joue un rôle fondamental en tant que seul lieu d'éducation à la Shoah au Québec. Son approche visant à démontrer la couleur locale de l'événement international augmente sa pertinence auprès du public québécois. Le musée soutient ainsi les tentatives des historiens qui cherchent des moyens de raconter l'histoire nationale en faisant plus de place aux communautés culturelles présentes dans le pays depuis des siècles. Il s'inscrit ainsi résolument du côté d'une éducation historique favorisant la formation citoyenne et la pensée historique.

Malgré tous ces efforts, l'impact du musée est limité pour plusieurs raisons. Les programmes scolaires n'encouragent pas un enseignement exclusif de la Shoah. Les enseignants ne sont pas non plus incités à en faire l'étude systématique. Au contraire, les programmes orientent les enseignants vers un enseignement superficiel, simplificateur et même néfaste, par rapport à l'image des Juifs qui s'en dégage.

Par ailleurs, le musée n'a bien évidemment aucun contrôle sur ce que disent les enseignants en classe et sur la préparation qu'ils font

avec leurs élèves. Malgré des outils et une approche visant le développement d'une compréhension nuancée et complexe de l'événement, rien n'assure que les maîtres suivent le plan établi.

Enfin, la visite au musée n'est pas obligatoire, elle n'est pas même suggérée dans les programmes. De plus, pour ceux des enseignants qui souhaitent amener leur classe, la visite est coûteuse et difficilement accessible pour certaines écoles de l'extérieur de la métropole. Même lorsqu'ils profitent de la visite muséale, un autre élément sur lequel le musée a peu de pouvoir est l'intention que poursuivent les enseignants. Amènent-ils leurs élèves pour les éduquer à l'histoire de la Shoah? Dans ce cas, comment les préparent-ils à la visite? Quel suivi font-ils? Ou est-ce seulement une manière de couvrir la matière sans avoir à s'y mouiller soi-même? Ou alors, viennent-ils peut-être simplement pour divertir leurs élèves? La visite étant du coup une sorte de récompense de fin de session. Bref, l'impact du musée est réel, mais limité. Des recherches sur l'usage qu'en font les enseignants sont nécessaires, afin de mieux cerner son rôle éducatif. •

Bibliographie

Jean-François Bossy, *Enseigner la Shoah à l'âge démocratique. Quels enjeux?*, Paris: Armand Colin, 2007.

Charles Heimberg, *Comparaison, périodisation, échelles, pluralité: une grammaire de la transmission d'une histoire de tous*, version française d'une intervention à Bologne lors d'une journée d'études de la revue *Proteo Far Sapere* et du Laboratorio nazionale per la didattica della storia (Landis), 2007. Disponible sur [www.didactique-histoire.net/IMG/pdf/heimberg-bologna-19.03.07.pdf], consulté en juillet 2011.

Sivane Hirsch, *Le traitement de l'Holocauste dans les manuels scolaires de langue française en histoire et éducation à la citoyenneté au Québec*, Rapport de recherche, sous la direction de Mary Mc Andrew (2011). [www.chereum.umontreal.ca/pub_chaire.html].

Jack Jedwab, *Prejudice Towards Jews, Shared Values and Knowledge of the Holocaust*, Toronto: Association for Canadian Studies, 2010.

Jean-François Lyotard, *La condition postmoderne*, Paris: Minuit, 1979.

Robert Martineau et Christian Laville, «L'histoire: voie royale vers la citoyenneté?», *Vie pédagogique*, N° 109, 1998, pp. 35-38.

MELS (Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport), Gouvernement du Québec (2004), *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec.

Le nouveau Musée gruérien. Une région dans le miroir de son patrimoine

Christophe Mauron (Musée gruérien)¹

La nouvelle exposition permanente du Musée gruérien de Bulle, en Suisse, ouvre ses portes en février 2012. L'objectif principal des conservateurs Isabelle Raboud, ethnologue, et Christophe Mauron, historien, est de proposer aux différents publics une vision actualisée, vivante, ouverte et dynamique de l'histoire culturelle régionale. Au programme: des récits, des rencontres, des connaissances et des émotions. Autant d'occasions de découverte et de clés de lecture pour les enseignants et leurs élèves.

Pâturages, chalets, fromage et armaillis: de la Gruyère, on retient souvent l'image d'une région rurale attachée à ses traditions, d'un paysage pittoresque propice à l'évasion. Une Suisse de carte postale en quelque sorte, attachante et rassurante. Si l'image possède sa part de vérité, l'histoire de la région se révèle à la fois plus animée et plus intéressante; on y découvre des comtes de Gruyère tiraillés entre la Savoie et la Confédération helvétique; des marchands de fromage qui exportent leurs produits jusqu'aux Indes; des bourgeois

de Bulle en lutte contre les patriciens de Fribourg; des pionniers de l'industrie attirés par une main d'œuvre bon marché; des campagnards qui s'imaginent citadins et des citadins qui se rêvent campagnards...

Au-delà des clichés, mettre en évidence le processus de fabrication des représentations, les fonctions qu'elles assument et les différences qui peuvent exister entre ces images et la réalité vécue par les habitants – pour autant qu'on puisse la connaître – sont les principaux enjeux de ce projet. La nouvelle exposition fournira aussi des clés de lecture pour situer la région par rapport au monde environnant. Elle sera enfin un endroit propice pour questionner notre rapport au passé, ainsi que les notions d'identité, de communauté, de nostalgie, de mémoire et de tradition.

Le Musée gruérien a été fondé en 1917. Des recherches approfondies sur l'institution², les collections et l'histoire du canton alimentent cette importante rénovation de l'exposition permanente, la première depuis l'installation du musée dans son bâtiment actuel, en 1978.

Pour les accompagner dans cette démarche et pour mettre à jour les connaissances sur la région, les conservateurs du musée ont constitué un panel scientifique. Une cinquantaine de chercheuses et de chercheurs en sciences humaines participent au projet. Leurs textes

1. Né en 1972, l'auteur est conservateur au Musée gruérien de Bulle (Suisse) et responsable de la collection *Les Cahiers du Musée gruérien*. Il a réalisé plusieurs expositions et publications sur l'émigration suisse, l'histoire régionale, la peinture et la photographie. Il a notamment publié *La réincarnation d'Helvétia: histoire et mémoire des émigrés suisses à Bavadero/Argentine*, Fribourg: Université de Fribourg, 2004, et a assuré la direction de l'ouvrage collectif *Miroirs d'argent. Daguerrotypes de Girault de Prangey. Vues de Suisse, de France et du Proche-Orient*, Genève: Slatkine, 2008.

2. Voir *Les Cahiers du Musée gruérien*, Bulle: Musée gruérien, N° 7, 2009.



Bulle avant l'incendie.
(Musée gruérien, Bulle)

seront publiés dans les catalogues qui accompagnent l'exposition. Ils permettront de préparer la visite ou d'approfondir l'un ou l'autre thème.

L'informatisation et la numérisation des collections, toujours en cours, permettent une meilleure connaissance des richesses que renferment les réserves du Musée gruérien : 16000 objets, 3000 gravures, 1 million de photographies, 900 tableaux, 400 meubles, 110 statues. Comme il n'est évidemment pas possible de présenter cette multitude de pièces dans une exposition permanente construite sur la base d'un récit, des espaces spécifiques sont prévus pour les présenter au public, et ouvrir ainsi des fenêtres sur les collections. Les futures expositions temporaires et le nouveau site web poursuivent le même objectif en proposant des dossiers thématiques sur les points forts de l'institution.

Sous le titre *La Gruyère, itinéraires et empreintes*, l'exposition propose cinq grands thèmes de visite : l'économie alpestre et son évolution vers l'industrie et les services dès la fin du XIX^e siècle, l'habitat et la vie en ville et à la campagne, l'évolution des pouvoirs et des territoires depuis le XVI^e siècle, le patrimoine religieux de la Contre-Réforme à nos jours et, enfin, le rôle joué par les artistes, les écrivains, les scientifiques et les médias dans la mise en forme et la diffusion d'une image de la région. Nous proposons dans les lignes qui suivent un premier aperçu de ces différents secteurs, à découvrir au musée dès le 7 février 2012.

Des armailis et des ouvriers

Dès le XV^e siècle, l'exportation du fromage est un élément central de l'économie de la Gruyère. Sa production commence sur les pâturages d'altitude où les vaches laitières sont menées pour l'été. Dans les chalets, le lait est transformé en fromage à pâte dure, puis les meules sont redescendues pour être affinées dans des caves. Les marchands de fromage prennent ensuite en charge son exportation. Au XVIII^e siècle, ce commerce est principalement dirigé vers Lyon. Cette spécialisation dans l'élevage a entièrement dessiné le paysage actuel de la Gruyère.

Outre le commerce du fromage et l'agriculture, on observe une diversification des activités économiques dès la fin du XVIII^e siècle. Ce développement industriel reste fortement lié au terroir façonné par l'économie fromagère : transformation du lait et des produits agricoles, verre, bois, paille et tourisme. Le canton de Fribourg s'industrialise tardivement par rapport à d'autres régions de Suisse ; les succès rencontrés par la production fromagère n'incitent pas au changement. En outre, les élites politiques se montrent plus favorables à la rente foncière et au développement de l'agriculture qu'à l'essor du commerce, de la finance et de la production mécanisée. Les mesures politiques prises dès les années 1960 et l'arrivée de l'autoroute en 1981 sont à l'origine de la bonne situation économique actuelle.



Les réserves du musée.
(Musée gruérien, Bulle)

Entre ville et campagne

Depuis le XVI^e siècle, la Gruyère connaît un développement démographique soutenu. La construction de nouvelles bâtisses rurales parvient à son apogée vers 1800: il s'agit de fermes typiques du Plateau suisse et de la Basse-Gruyère, à savoir un bâtiment multifonctionnel situé au milieu des terres du propriétaire, abritant l'habitation, les écuries et les réserves de foin. L'usage de transmettre le domaine à un seul fils, la concentration des exploitations, mais aussi ce qu'on pourrait appeler une tradition de la mobilité, conduisent une importante partie de la population à chercher des ressources ailleurs. Au cours du XIX^e et du XX^e siècle, de nombreux Fribourgeois émigrent, s'établissent dans les centres urbains du pays et d'Europe, ou exportent leur savoir-faire aux Amériques. Au cours du XX^e siècle, des innovations telles que l'électricité, le téléphone et la mécanisation agricole, ainsi que la multiplication des emplois à la fabrique ou dans le domaine tertiaire vont radicalement modifier les conditions de vie de la population: urbanisation, transformation des maisons, apparition du chauffage, alimentation plus variée, influence plus visible de la mode dans l'habillement... Les structures de soins se mettent lentement en place mais, malgré les médecins et les hôpitaux, le recours aux guérisseurs reste encore vivace. La morale catholique demeure très présente au sein des familles, souvent plus nombreuses à la campagne qu'en ville.

Pouvoirs et territoires

Au Moyen Âge, du X^e au XVI^e siècle, le comté de Gruyère s'étend sur les régions actuelles du Gessenay (Berne), du Pays-d'Enhaut (Vaud) et d'une partie du district de la Gruyère actuelle. De 1244 à 1536, le comte est vassal de la Savoie, dont la capitale est Chambéry. Survivance de la féodalité, le comté est mis en faillite en 1555 et absorbé par les républiques patriciennes de Fribourg et de Berne. Avec la conquête du pays de Vaud en 1536, cet épisode marque la perte d'influence de la Savoie face aux Confédérés dans la Suisse occidentale du XVI^e siècle. Les anciens territoires des comtes sont répartis en baillages. Le régime patricien de Fribourg, face aux armées françaises, s'effondre en 1798; la ville de Bulle et la région qui l'entoure, favorables aux idées révolutionnaires, souhaitent être rattachées à la République lémanique. Elles restent cependant fribourgeoises et sont incluses en 1803 dans un découpage en quatre arrondissements. Au terme de la guerre civile du Sonderbund, le canton de Fribourg se retrouve dans le camp des perdants. L'année 1848 marque la naissance de la Suisse moderne, avec Berne comme capitale; elle voit aussi la création du district actuel de la Gruyère, dont Bulle est le chef-lieu. Face au libéralisme fédéral, un régime catholique conservateur se met en place dans le canton de Fribourg des années 1880. C'est la République chrétienne, une alliance entre le clergé et l'État qui perdurera jusqu'au milieu du XX^e siècle.



Fabrique de chocolat de Broc.
La sortie des ouvriers, vers 1930.
(Musée gruérien, Bulle)

Sous le signe de la croix

Restées catholiques dans un pays à majorité protestante, Fribourg et la Gruyère ont longtemps formé une région où la religion a imprégné tous les aspects du quotidien. De la naissance à la mort, les rites religieux marquent les étapes de la vie. L'espace public est habité par la religion : ses symboles sont présents sur les maisons (IHS, Marie, crucifix), et des marques de piété se dressent partout dans le paysage. De nombreux objets protecteurs sont utilisés, ils sont notamment ramenés de pèlerinages lointains ou de sanctuaires régionaux. Cet artisanat populaire remonte au Moyen Âge ; dès cette époque, des artistes, souvent étrangers, circulent en pays fribourgeois et façonnent les représentations religieuses. Durant la Contre-Réforme, des artistes régionaux prennent le relais et développent l'art baroque, accordant une large place aux saints et aux reliques.

Aux XIX^e et XX^e siècles, face à la modernité, l'Église catholique érige sa contre-culture, avec ses propres réseaux et associations religieuses, sportives et culturelles. C'est probablement l'abbé Bovet qui symbolise le mieux ce mouvement, de par l'empreinte qu'il a laissée dans la vie musicale. Il a formé prêtres et instituteurs, et organisé les Céciliennes ; avec ses chansons traditionnelles, il rassure un pays en changement.

Longtemps, le calendrier annuel a été structuré par les fêtes religieuses. Actuellement,

leur nombre diminue et elles se manifestent surtout par leurs éléments festifs publics et profanes, à l'exemple de la Saint-Nicolas ou de la bénichon.

Une région en représentation

Un certain nombre d'images de la Gruyère sont aujourd'hui de véritables icônes au niveau national et au-delà : l'armailli, la vache, le château médiéval et la colline de Gruyères, la poya (montée à l'alpage), les paysages verdoyants de la région. Du XVIII^e siècle à nos jours, la diffusion de ces figures emblématiques a été assurée par différents canaux : dessinateurs et graveurs proposent aux voyageurs des paysages pittoresques et des habitants vêtus à la mode locale ; le passé médiéval inspire les poètes, les écrivains et les peintres ; de grands spectacles commémoratifs et patriotiques célèbrent la vie alpestre ; musées et associations font revivre les traditions ; la carte postale, l'affiche, le cinéma, la radio et la télévision multiplient les images à l'infini. En parallèle, les nouveaux moyens de communication diffusent la culture suisse et internationale dans la région. •

Entretien avec Erika Hebeisen à propos de l'exposition permanente «Histoire de la Suisse» au Musée national de Zurich¹

Le Musée national de Zurich propose depuis l'été 2009 une nouvelle exposition permanente ayant pour titre *Histoire de la Suisse*. Depuis son inauguration, le concept d'exposition a été l'objet à la fois de louanges et de critiques. Ces dernières ont notamment été portées par la communauté scientifique des historiens, comme dans un article publié dans la *Neue Zürcher Zeitung* par Roger Sablonier, titulaire de la chaire d'histoire médiévale de l'Université de Zurich². Selon Sablonier, l'exposition véhicule des faits saillants de manière inexacte et arbitraire, se conforme par endroits à un discours plat de sécularisation et de progrès, écarte complètement certains thèmes importants de l'histoire suisse, ne construit que peu de relations au présent et ne guide pas suffisamment le visiteur.

Que montre l'exposition *Histoire de la Suisse*? L'exposition est articulée en quatre sections qui représentent quatre différents accès thématiques de l'histoire de la Suisse: l'histoire des migrations et de l'occupation territoriale, l'histoire religieuse et intellectuelle, l'histoire politique de la Suisse et le développement économique du pays. Un titre est

donné à chacune de ces sections et en caractérise le point de vue adopté: «*Personne n'a toujours été là*»; «*Foi, application dans le travail et ordre*»; «*La concordance passe par le conflit*»; et, enfin, «*La Suisse devient riche à l'étranger*».

Dans un entretien réalisé le 19 avril 2011, Erika Hebeisen, l'une des conceptrices de l'exposition, s'exprime sur la manière dont ces titres et ces points de vue ont été choisis. L'entretien donne un aperçu de l'histoire de la Suisse que l'exposition cherche à raconter et des raisons qui ont présidé aux choix effectués.

Erika Hebeisen explique l'importance de l'agencement spatial du musée pour la transposition des contenus historiques. Elle s'exprime par exemple sur la mise en scène de l'histoire politique qui est présentée dans la salle d'honneur (*Rubmeshalle*). Une rampe en bois ascendante conduit le visiteur, à travers plusieurs étapes, à la création de l'État fédéral. Arrivé quasi en haut de la rampe, le visiteur découvre une représentation de la salle de réunion du Conseil fédéral, à la suite de quoi l'exposition traite de l'histoire syndicale et du suffrage féminin avant de conduire le visiteur à descendre d'un étage pour atteindre les deux guerres mondiales. Le trajet sur la rampe offre un point de vue sur la «*roue des mythes*», à l'intérieur de laquelle tournent inlassablement Heidi entre un cor des Alpes et des edelweiss,

1. Cet entretien a été réalisé le 19 avril 2011.

2. Roger Sablonier, *Neue Zürcher Zeitung*, 21 décembre 2009, avec un commentaire du directeur du Musée national, Andreas Spillmann, *Neue Zürcher Zeitung*, 31 décembre 2009. Roger Sablonier est décédé depuis lors.

mais aussi Guillaume Tell au côté du *Goldvreneli*³ et du Cervin.

Il est bien sûr pertinent de se demander si le visiteur lambda ou le touriste un peu pressé sont en mesure de réceptionner les concepts sous-tendant la scénographie de l'exposition. Aussi réfléchi que soit la conception de cette présentation, un certain nombre de mises en scène nécessiteraient des explications à l'intention des visiteurs.

Par exemple, la signification de la roue des mythes reste probablement inaccessible pour nombre d'entre eux. À condition que chacun lise le guide d'exposition, l'explication de la rotation constante de la roue ne lui est partiellement fournie qu'une fois atteinte l'extrémité supérieure de la rampe et seulement si, entre la salle de réunion du Conseil fédéral et le suffrage féminin, il prend le temps de lancer un regard au chemin qu'il vient de parcourir. Seul le visiteur historiquement averti peut remarquer ici l'analogie entre le concept scénographique et les travaux historiographiques et comprendre, rétrospectivement, la signification des mythes qui ont accompagné le processus de construction nationale au cours du XIX^e siècle.

Dans la section consacrée à l'histoire religieuse et intellectuelle, il semble également y avoir un grand écart entre les concepts qui sous-tendent la scénographie et ce que le visiteur peut effectivement percevoir au cours de sa visite. Dans cette section, le récit historique se déroule depuis le monde médiéval des croyances – mis en scène dans un espace étroit, sombre, en noir, pourpre et or, orné d'un tapis et avec un fond sonore de chants sacrés – à l'espace consacré à la Réforme, celui-ci étant au contraire large et éclairé, même s'il semble également sombre. Il est probable que ces ambivalences au niveau des expériences sensorielles laissent une impression bien plus

3. Le *Goldvreneli* est une pièce en or qui a été longtemps populaire en Suisse en guise de cadeau ou de prix de concours. Elle symbolise le mythe de la richesse fondée sur l'or (N.d.T.).

forte chez la plupart des visiteurs que ne le fait la tentative de relativiser, dans des panneaux du second espace, l'opposition mise en scène.

Julia Thyroff, Haute École pédagogique du Nord-Ouest de la Suisse

Références

Roger Sablonier, «Geschichte der Schweiz im Notstand? Debatte um die neugestaltete Dauerausstellung im Schweizerischen Landesmuseum», *Neue Zürcher Zeitung*, 31 décembre 2009, [www.nzz.ch/nachrichten/politik/schweiz/geschichte_der_schweiz_im_notstand_1.4395958.html] (consulté le 29 avril 2011).

Musée National Suisse (éd.), *Histoire de la Suisse. Catalogue de l'exposition permanente au Musée national*, Zurich: Musée national suisse, 2009.

Andreas Spillmann, «Geschichte ist nicht Negation. Warum die Kritik an der neuen Dauerausstellung des Landesmuseums ihr Ziel verfehlt», *Neue Zürcher Zeitung*, 31 décembre 2009, [www.nzz.ch/nachrichten/politik/schweiz/geschichte_ist_nicht_negation_1.4403356.html] (consulté le 29 avril 2011).

Intervieweuse (ci-après I): L'exposition est divisée en quatre blocs dont les délimitations sont à la fois thématiques et chronologiques. Comment la définition de ces quatre blocs a-t-elle été choisie?

Erika Hebeisen (ci-après E.H.): Le point crucial a été que nous ne voulions ni ne pouvions raconter une histoire de la Suisse débutant par la période du néolithique pour aboutir au temps présent. [...] C'est ainsi que nous en sommes venus à quatre blocs thématiques. Nous avons travaillé à l'élaboration d'un concept avec un comité scientifique constitué de professeurs d'histoire spécialistes de différents thèmes et périodes historiques. Un processus de négociations nous a conduits à retenir de

manière relativement unanime quatre champs thématiques principaux: histoire des migrations et de l'occupation territoriale, histoire religieuse et intellectuelle, histoire politique et histoire économique. Une étape importante a été ensuite de développer un point de vue spécifique pour chacun des quatre thèmes. Ces points de vue figurent sous forme de titres à l'entrée de chaque section d'exposition: «*Personne n'a toujours été là*»; «*Foi, application dans le travail et ordre*»; «*La concordance passe par le conflit*»; «*La Suisse devient riche à l'étranger*». Ils forment le fil rouge de ce qui a été transposé et rendu visible dans l'exposition.

I: Les thèmes abordés dans une exposition tendent généralement refléter des débats publics ou des thématiques politiques. Est-ce également le cas ici?

E.H.: C'est décisif. [...] Nous concevons à partir du présent. Si nous voulons toucher les contemporains, nous devons les chercher là où ils se situent. Nous traitons de questions qui les préoccupent actuellement. L'histoire de la démocratie est un aspect central de la section consacrée à l'histoire politique; la mondialisation au sens large est un des aspects figurant dans la section consacrée à l'histoire économique. Nous parlons du fait que l'économie suisse a construit sa fortune en première ligne grâce à ses exportations. Ou encore nous montrons les conjonctures d'immigration et d'émigration, comme par exemple la gestion de l'immigration en Suisse dans l'après-guerre.

I: Et quelles sont les réponses que l'exposition souhaite apporter aux questions contemporaines?

E.H.: L'exposition apporte des réponses différentes dans chacune des quatre sections thématiques. [...] Dans la première partie, le point de vue s'exprime sous forme de thèse, à savoir que «*personne n'a toujours été là*». Nous mettons ainsi en évidence que la question de savoir qui est nouvellement arrivé dépend toujours de la période envisagée. [...]

L'histoire de la démocratie traitée dans la salle d'honneur est également dominée par des questions d'actualité: qui aujourd'hui fait partie de la vie politique, qui n'en fait pas partie et qui aura dans l'avenir le droit de participer aux décisions politiques? Avec le titre «*La concordance passe par le conflit*», la concordance n'est pas simplement mise en scène comme un produit fini. [...] Il est montré que la concordance a été l'objet de luttes et que c'est encore le cas aujourd'hui. [...]

Dans la partie consacrée à l'histoire religieuse et intellectuelle, l'histoire de la professionnalisation n'est pas sans liens avec l'actualité. Un fil narratif important se préoccupe ici de la formation des identités confessionnelles et de leurs démarcations. Dans une certaine mesure, ce mécanisme s'observe aujourd'hui dans la manière de se confronter aux immigrants d'autres religions. [...] Toutefois, dans cette partie en particulier, un travail de traduction se révèle nécessaire pour établir des liens avec le présent. Ceux-ci sont en revanche évidents dans la partie relative à l'histoire économique. L'origine de la richesse est expliquée par le développement de longue date d'une puissante industrie suisse d'exportation. De nos jours les marchés sont de moins en moins soumis à ces frontières nationales.

I: Diriez-vous que l'exposition se réfère également à la réalité sociale quotidienne des visiteurs?

E.H.: L'exposition est fondamentalement dominée par une vision politique du passé. Mais certains objets véhiculent des aspects du quotidien. L'audioguide sert bien cet intérêt. Il raconte l'histoire d'objets et de leurs usages. [...]

I: Dans une exposition, un visiteur est relativement livré à lui-même. Ce n'est pas la même situation que dans un livre qui nous guide le long d'un fil rouge. Le visiteur peut au contraire se mouvoir librement,

regarder certaines choses et en délaissier d'autres. Selon vous, quels sont les potentiels mais aussi les risques de cette situation?

E.H.: Après l'inauguration, on nous a fait remarquer qu'il était trop difficile de s'orienter dans l'exposition. Et cela malgré le fait que les différentes parties sont en soi chronologiques et qu'il est possible de suivre un thème de manière chronologique. Nous avons alors ajouté des marques de périodisation ainsi que des nouveaux titres. [...]

I: Il est toutefois possible que le visiteur ne suive pas les histoires telles que vous les avez envisagées dans la conception de l'exposition. Cela constitue-t-il pour vous un danger ou au contraire une chance?

E.H.: Il paraît difficile de s'écarter complètement des narrations mises en scène. Les étapes narratives sont déterminées par les groupes d'objets et les textes thématiques. [...] Nous souhaiterions des retours plus nombreux et précis. Nous en recevons souvent à l'issue des visites guidées. Mais, dans ce cas, les visiteurs bénéficient précisément de nos consignes de visite. [...] Les autres, ceux qui ne font pas de visite guidée, ne peuvent pas non plus emporter n'importe quoi de l'exposition. Celle-ci ne permet aucunement de construire n'importe quelle histoire.

I: Au moment de la conception de l'exposition, avez-vous ressenti un conflit entre la prise en compte du visiteur et les exigences scientifiques?

E.H.: Concevoir une exposition signifie toujours une réduction formelle et de contenu. Cela exige encore plus de travail de réduction que pour la rédaction de textes. En fin de compte, c'est la culture matérielle transmise qui doit porter l'histoire que l'on veut raconter. Pour cela, reproductions, reconstructions et installations sont autant d'aides. Mais ce qui ne peut pas être visualisé ne peut pas non plus constituer un thème d'exposition. [...] Les contradictions sont de ce fait difficiles à

mettre en scène et n'ont pas toujours reçu la place souhaitée. La cohérence interne est plus aisée à saisir. Si l'on veut être compris par un large public, il importe autant que possible de définir des scénarios sans ambiguïté. Or, cela suscite le malaise surtout des historiens, car on ne donne pas à voir la complexité historique dans toute sa nuance. Une narration qui se laisse montrer est nécessairement peu nuancée, mais la représentation doit être exacte du point de vue du contenu abordé.

I: Comment vous représentez-vous un visiteur typique de l'exposition? Existe-t-il un visiteur typique?

E.H.: Il n'y a pas de visiteur typique. Nous souhaitons que l'exposition soit vue par un public aussi large que possible – les écoliers, les touristes japonais, les historiens suisses. Chaque visiteur cherche autre chose dans un musée historique et dans une exposition d'histoire de la Suisse. [...] Aux touristes, il s'agit par exemple de donner à voir une représentation générale du devenir de la Suisse, comment nous en sommes venus à la Suisse que nous connaissons aujourd'hui. [...] Aux historiens, nous cherchons plutôt à montrer des éléments de la culture matérielle intégrée dans une narration d'histoire de la Suisse. [...] Et à tous les autres, qui connaissent plus ou moins bien l'histoire de la Suisse, nous aimerions donner une expérience esthétiquement attrayante, stimulante et formatrice. Ce qui signifie que l'on propose des éléments qui font écho au monde contemporain. [...]

I: L'agencement spatial véhicule également des contenus. C'est le cas par exemple de la rampe en bois qui monte jusqu'à la salle de réunion du Conseil fédéral et de la roue des mythes. Ou c'est le cas encore, dans la partie consacrée à l'histoire religieuse et le monde médiéval des croyances, de l'atmosphère relativement sombre, devenant lumineuse et froide lorsqu'on entre dans la salle traitant de la Réforme et des Lumières. Quelles sont

les idées qui ont influencé l'agencement spatial?

E.H.: La scénographie crée une atmosphère qui véhicule de manière émotionnelle et sensorielle certains aspects du thème traité. Au niveau cognitif, la scénographie participe bien entendu aussi à la compréhension des relations qui existent entre les contenus abordés. La salle consacrée au monde médiéval des croyances en fournit un bon exemple: l'espace est déterminé par des couleurs chaudes, or et rouge raffiné, et par une lumière estompée. Il y est question de la dominance du sacré, de l'espace sensoriel et de la richesse des églises et des monastères médiévaux. En revanche, la salle suivante est étroite, grise, peu colorée et raisonne lorsqu'on parle. La scénographie accentue la division religieuse, la différence confessionnelle qui s'instaure avec la Réformation. Cette accentuation scénographique de la différence est toutefois atténuée au niveau des contenus abordés, par exemple avec le thème des réformes avant la Réformation qui est présenté dans la salle consacrée au monde médiéval des croyances.

La rampe en bois de la salle d'honneur constitue un moyen scénographique puissant. Elle crée de manière simple la possibilité d'exposer en trois dimensions. La salle d'honneur a été bâtie à la fin du XIX^e siècle en guise de «*cathédrale de la nation*». Son architecture est conçue de telle sorte à pouvoir raconter une histoire patriotique de manière exagérée et pathétique. [...] Cela implique que le regard porté à l'histoire est guidé vers le haut. L'architecture contribue à rendre l'observateur petit et le renvoie à une attitude d'humilité. C'est une représentation de l'histoire qui est impensable de nos jours. Nous voulions placer la perception de l'histoire à hauteur des yeux. C'était très important pour nous.

La rampe évoque aussi le passage d'un col de montagne avec des plateformes d'observation. Elle a aussi un axe principal. Nous y traitons de la formation au XIX^e siècle de la Suisse en tant qu'État nation et nous le faisons

selon le point de vue que nous avons adopté: «*La concordance passe par le conflit*». Ce thème nous importe, car il en va de l'histoire de la démocratisation de la Suisse à une époque où les mouvements démocratiques tout autour de la Suisse échouent. La matérialité de la rampe – du bois de sapin bon marché de la région – renvoie aux fêtes de tir, de gymnastique et de chant qui ont façonné l'identité nationale au cours du XIX^e siècle. C'est sur des scènes provisoires faites de ce bois que, lors de ces fêtes, étaient distribués des prix et tenus des discours patriotiques. [...]

I: Dans un article paru dans la NZZ, Roger Sablonier écrit que l'exposition véhicule une vision plate du progrès. Comment réagissez-vous à cela?

E.H.: [...] En choisissant de centrer la section d'histoire politique sur le processus de démocratisation, il était clair pour nous que l'accent serait mis sur le XIX^e siècle. La formation de la Suisse en tant qu'État-nation est dans ce cadre-là une histoire positive. La critique que vous citez prétend que nos choix scénographiques empêchent obligatoirement certaines différenciations. Il y a toujours des groupes de personnes qui considèrent qu'une évolution fondamentalement positive ne représente pas nécessairement un progrès. Par conséquent, le suffrage féminin présenté sur l'axe central de la rampe n'est que partiellement représentatif de cette évolution. Nous renvoyons toutefois aussi au mouvement de revendication pour le suffrage féminin depuis les années 1830. En outre, la mise en scène de l'exposition traduit précisément la sémantique du progrès. La salle de réunion du Conseil fédéral n'a par exemple pas été placée sur le point culminant de la rampe. C'est plus haut que nous rappelons la création du canton du Jura ou, justement, l'introduction du suffrage féminin. [...]

Le professeur Sablonier a également critiqué le fait que l'agriculture ne soit pas suffisamment traitée dans l'exposition. Selon notre concept, ce thème aurait en principe dû apparaître au

sein de l'histoire économique. Or, comme cette section thématique a été pensée selon le point de vue que «*La Suisse devient riche à l'étranger*», nous avons nettement plus pris en considération la production textile et l'industrialisation que l'agriculture. Il n'est pas concevable dans une exposition de mettre en scène toutes les histoires possibles. Si l'on adopte le point de vue que la Suisse est devenue riche à l'étranger, l'agriculture ne constitue précisément pas un élément important pour expliquer le développement de la richesse économique. [...] Une prise de position est la condition même d'une mise en scène en mesure d'être comprise. Par ailleurs, ce n'est pas le rôle principal de l'exposition que de traduire les débats scientifiques les plus récents. Le musée n'est pas la vitrine de la science. Ce qui importe bien plus dans un musée historique est de relater, sur la base d'une transmission matérielle et pour un large public, une histoire qui soit à la fois plausible, fondée sur des faits et qui donne à voir des points saillants. [...]

La critique du professeur Sablonier devient explicitement politique à partir du moment où il insiste sur le fait qu'une histoire de la Suisse doit toujours traiter de manière centrale du fédéralisme. C'est précisément ce que ne fait pas l'exposition *Histoire de la Suisse*. [...] Il nous semble clair qu'un musée national ne

traite pas de la formation de l'État nation comme la somme d'histoires cantonales mises côte à côte. [...] Depuis la République helvétique, le débat politique à propos de la relation entre l'État fédéral et les cantons est toujours resté plus ou moins d'actualité. Il s'agit d'une négociation politique continue pour trouver une forme propice d'organisation politique. Sablonier représente ici une position politique claire: l'histoire de la Suisse devrait être écrite selon une perspective fédéraliste. Nous ne pensons pas que c'est faux. Seulement, il existe suffisamment de musées historiques cantonaux qui traduisent ce point de vue.

I: Quelle est la durée de vie estimée de l'exposition actuelle?

E.H.: Durant la période de son élaboration, il a toujours été question de cinq à sept ans. [...] Cela dépend à présent du début des travaux d'agrandissement prévus. C'est d'une part une question de financement, mais c'est aussi lié au fait qu'il n'est pas possible de réinventer complètement une nouvelle exposition dans un temps court et à l'appui de ses propres collections. Mais en retravaillant certains aspects de contenu ou scénographiques, nous nous efforçons en permanence à maintenir à jour l'exposition *Histoire de la Suisse*. •

Traduction: Nadine Fink

Musées, histoire et mémoires, avec des élèves

Charles Heimberg (Université de Genève)

Pour conclure ce dossier sur les musées d'histoire, nous allons revenir brièvement sur un certain nombre de cas de figure qui présentent des caractéristiques, ou des éléments de complexité, dont il y a lieu de se demander qu'en faire avec des élèves. Certes, lorsqu'on visite un musée dans un cadre scolaire, tous les détails et anecdotes relatifs aussi bien à sa narration du passé qu'à sa propre histoire ne méritent pas forcément de trouver place dans les pratiques de transmission. Toutefois, il y a des faits et des informations qui ont une grande importance pour qu'une visite de musée permette véritablement de produire de l'intelligibilité sur le passé et le présent.

Dans le sous-titre d'un ouvrage récent qui nous propose un solide appareil conceptuel pour l'analyse des musées d'histoire¹, deux auteurs catalans les désignent au moyen d'une double métaphore: la taxidermie et le

nomadisme. La seconde d'entre elles se réfère aux évolutions actuelles et à venir des musées, en relation notamment avec les techniques modernes de communication, qui font qu'il ne sera plus possible de les concevoir seulement comme un lieu fermé qu'il faudrait venir visiter. Nous n'allons pas en développer ici les enjeux, mais il est clair qu'un avenir prometteur attend les musées virtuels et que de nouvelles perspectives d'usages scolaires se dégageront par la même occasion de cette inéluctable évolution. Elles poseront d'ailleurs sans doute des problèmes analogues, ou au moins comparables, à ceux que nous allons évoquer ici autour de la première métaphore, tant il est vrai que le pouvoir du taxidermiste risque de s'amplifier encore davantage dans la perspective de la virtualité muséale.

Santacana et Hernández ont en effet utilisé la métaphore de la taxidermie pour souligner tout le pouvoir qui est exercé de fait par les acteurs de la construction muséale qui ne figent pas le passé en le conservant, mais qui en établissent une représentation: un chat empaillé, font-ils ainsi valoir, peut avoir l'air d'un tigre féroce, alors qu'à l'inverse un tigre peut être transformé en un paisible chat domestique². C'est dire toute l'importance, si l'on veut s'en tenir à un usage scolaire suffisamment rigoureux, d'une mise en transparence

1. Joan Santacana i Mestre et Francesc Xavier Hernández Cardona, *Museos de historia. Entre la taxidermia y el nomadismo*, Gijón: Ediciones Trea, 2011. Nos emprunts à cet ouvrage n'en constituent pas une recension critique. Nous tenons toutefois à mentionner quelques pages surprenantes (pp. 120-129), à propos du Musée d'histoire de la Catalogne, dont les deux auteurs ont été parmi les premiers concepteurs. Ils y narrent en effet une expérience difficile, ayant finalement échoué à faire réaliser un véritable centre d'interprétation fondé sur une volonté d'instruction des publics avec une muséographie caractérisée par des dispositifs interactifs qui n'ont pas été entretenus et ont disparu. On aurait toutefois aimé en savoir davantage, d'une manière très concrète, sur ce qu'aurait pu être, selon eux, cette exposition permanente.

2. *Ibid.*, p. 13.

du pouvoir de cette narration muséale qui ne s'arrête pas à une conservation matérielle, mais qui agit sur le sens de ce qu'elle conserve par les manières dont elle le met en scène. Cette transparence, qui est nécessaire, l'est d'ailleurs sur plusieurs plans: transparence des intentions générales de la mise en musée, transparence de tous ses procédés, transparence de tous les choix historiographiques et mémoriels qu'elle effectue, etc.

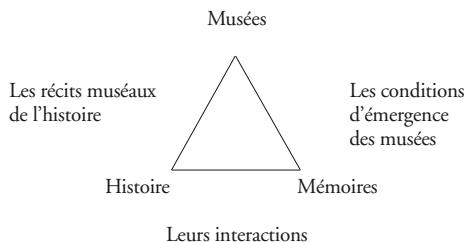
Le musée d'histoire est bien une construction. Elle dépend d'un certain nombre d'options dont la genèse est complexe et dépend de multiples facteurs. Le musée est souvent utilisé par les enseignants comme une ressource pédagogique dans l'enseignement de l'histoire, à l'instar par exemple du film documentaire ou de fiction³. Le recours à ces deux types de ressources, qui ont la caractéristique commune de se présenter comme des produits finis que nul n'est forcé d'utiliser comme tels, pose peut-être des problèmes comparables. Pour l'une et l'autre de ces ressources, il convient notamment de distinguer le temps représenté, qui est celui de la thématique abordée; le temps représentant, qui est celui de la préparation et de la réalisation de la narration, celui aussi dans lequel évoluent les acteurs, les témoins ou les experts interpellés; et enfin le temps de visionnement ou de visite avec les élèves.

La visite au musée comporte un autre écueil pour l'enseignant. Les structures muséales, qui cherchent généralement à attirer des publics scolaires, leur proposent des ressources pédagogiques qui se présentent comme des propositions certes conçues pour être facilitatrices, mais relativement fermées. Elles partent du principe, qui peut être vrai, que l'enseignant ne dispose bien souvent ni des moyens ni des connaissances pour encadrer lui-même la visite et qu'il doit pouvoir s'appuyer sur de telles ressources. Sans généraliser ici notre

propos, force est tout de même de constater que ces propositions de ressources posent souvent des problèmes de fond, notamment en ce qui concerne toutes les problématiques qu'elles n'abordent presque jamais. Et parce qu'elles se présentent parfois comme des mises en activité peu susceptibles de faire vraiment apprendre de l'histoire, mais peut-être plus efficaces pour canaliser la vitalité des élèves. C'est alors que se pose la question du sens de ces visites, pour savoir dans quelle mesure il s'agit de faire en sorte que les élèves accèdent aux mécanismes de la construction du musée d'histoire et à la contextualisation de ses propos; ou si une telle démarche de visite peut se contenter de s'en tenir à la visite du produit tel qu'il a été emballé, sans autres prolongements.

Entre musées, histoire et mémoires, les trois côtés d'un triangle de la muséification du passé

Musées, histoire, mémoires. En établissant un triangle avec ces trois termes, avec ces trois points, il nous est alors possible de réfléchir à ce qui se passe sur les trois côtés qui sont ainsi créés. Entre histoire et mémoires, des distinctions sont nécessaires pour pouvoir ensuite prendre en considération leurs interactions parfois fructueuses. Entre musées et histoire, c'est toute la question de la narration muséale et de sa construction qui se pose. Entre musées et mémoires, c'est davantage l'existence même du musée, ses conditions d'apparition, ses finalités et ses pratiques qui sont interrogées.



3. Nous renvoyons ici au dossier que *Le cartable de Clio* a consacré au cinéma dans l'enseignement de l'histoire dans son n° 7, Le Mont-sur-Lausanne: LEP, 2007.

Entre histoire et mémoires

Nous n'allons pas développer ici de manière exhaustive ce qui distingue l'histoire des mémoires et ce qui les fait interagir. L'histoire, en tant que science sociale du changement et des différences, interroge le passé des sociétés humaines à partir des questions du présent. Elle est en quête de vérité et d'universel. De leur côté, les mémoires, liées à des groupes humains particuliers, luttent contre l'oubli et pour la reconnaissance des identités, de quelque nature qu'elles soient, et parfois de certains traumatismes. Une fois reconnues, elles peuvent alors dialoguer entre elles. L'histoire et les mémoires sont ainsi en interaction par le fait que l'histoire procède d'une reconstruction critique des mémoires, alors que ces dernières interpellent les savoirs historiques, notamment en désignant des occultations. Il n'y a donc aucune raison de toujours stigmatiser les mémoires au nom d'une prétendue rigueur toujours supérieure de l'histoire. Certes, il existe bien des situations dans lesquelles des expressions de la mémoire, notamment dans les médias, ou ailleurs dans l'espace public, obscurcissent notre compréhension du passé. Mais il arrive aussi que des expressions mémorielles réveillent des historiens assoupis ou rendent leurs travaux les plus critiques enfin audibles dans l'espace public.

Bien des réflexions ont déjà été engagées sur les manières d'aborder ces thématiques en classe d'histoire, la mémoire et ses manifestations étant désormais devenues un véritable objet d'apprentissage et de réflexion. Pour en rappeler certaines dimensions, citons simplement ce qu'en a dit récemment Yannis Thanassekos⁴ : *« Les relations tendues, complémentaires, contrastées entre la mémoire et l'histoire sont attestées par de grandes polémiques : la mise en question du devoir de mémoire, celle de l'importance et de la validité des témoignages, l'idée d'abus de la mémoire, etc. Voyons ce qu'il en est. La mémoire est*

en quelque sorte une mauvaise fille et Clio une fille de bonne famille. La mémoire nous fait vivre au présent ce qui n'est plus, elle ramène au présent ce qui a été vécu. C'est une mise au présent perpétuelle du passé. C'est aussi une fille vengeresse qui exhume le passé et nous le fait vivre au présent à travers les commémorations. La mémoire rend présent l'absent et visible l'invisible. [...] De son côté, l'histoire, Clio, fille de bonne famille, se tourne dans le bon sens et permet de tourner la page. De là, nous avons une première confrontation, une première tension intéressante, entre l'idée de rouvrir les dossiers et celle de les fermer, de passer à autre chose. »

Ce contraste entre universalité et particularisme, entre quête d'objectivité et de vérité d'une part, exigence d'identité et de reconnaissance d'autre part, marque aussi une distinction entre musée d'histoire et musée de mémoire. Celle-ci peut-être ébauchée théoriquement, même si elle reste toujours poreuse et imprécise dans les réalités du terrain. En effet, comment imaginer de mettre en musée le passé sans emprunter à la fois les logiques de l'histoire et des mémoires, sans les mettre en dialogue au cœur de la médiation muséale ? En tout cas, la distinction n'est guère aisée au plan institutionnel. Par exemple, même si l'on peut sans doute percevoir des intentions et des postures quelque peu distinctes entre les deux, l'Historial de Péronne⁵ et le Mémorial de Caen⁶ ne se situent pas clairement l'un et l'autre, l'un par rapport à l'autre, aux extrémités d'une telle polarité.

Dans leur ouvrage récent susmentionné, Santacana et Hernández récapitulent les fonctions traditionnelles qui peuvent être celles des musées d'histoire, en nous précisant bien

5. L'Historial de la Grande Guerre de Péronne comprend un musée auquel est associé un centre international de recherche marqué par une orientation historiographique spécifique très influente, mais très discutée parmi les historiens. Voir : [www.historial.org/]. (Toutes les références sur internet ont été consultées en juillet 2011).

6. Le Mémorial de Caen-Normandie, Cité de l'histoire pour la paix, comprend également un musée et un Centre de recherche sur la Seconde Guerre mondiale. Voir : [www.memorial-caen.fr/portail/index.php].

4. Transcription par Charles Heimberg d'une présentation à l'Université de Genève, le 23 novembre 2010.

que la majorité d'entre eux sont en réalité multifonctionnels, et qu'il y a bien des porosités entre ces diverses fonctions⁷. Les musées d'histoire exercent une fonction scientifique en termes de communication d'un savoir, mais aussi une fonction didactique consistant à transmettre, enseigner et instruire; on leur prête parfois un rôle dans la création d'un sentiment d'appartenance pour stimuler l'identification des publics à un groupe particulier, local, culturel, national, etc.; ils peuvent aussi s'atteler à une fonction de propagande visant à faire passer un message positif sur un régime ou un système, voire à une fonction idéologique par laquelle la muséographie s'efforce d'introduire un système idéologique; enfin, une fonction mémorielle, qui consiste à entretenir des souvenirs, et une fonction touristique ou de divertissement peuvent leur être encore attribuées. La présence et l'importance relative de chacune de ces différentes fonctions sont évidemment à considérer pour examiner une narration muséale d'histoire.

En outre, pour ces mêmes auteurs, différentes questions se posent a priori, parmi beaucoup d'autres, pour appréhender un musée d'histoire, distinct d'un musée de mémoire. Elles concernent par exemple le rapport à l'espace, quant à savoir dans quelle mesure la structure muséale considérée évoque ou valorise des faits reliés au territoire où elle se trouve. Elles portent sur la thématique, qui peut se distinguer ou non de l'espace d'implantation du musée et qui peut être plus ou moins large. Elles interrogent la structure de la narration muséale, chronologique ou thématique, diachronique ou synchronique, souvent l'un et l'autre, mais en examinant selon quelle dominante. Elles examinent encore l'existence, et l'importance, des collections disponibles, les stratégies communicationnelles des expositions, ou encore la nature même du musée (type de bâtiment, muséifications d'espaces ouverts, virtualité, etc.), avec toutes les distinctions possibles⁸.

7. Joan Santacana i Mestre et Francesc Xavier Hernández Cardona, *Museos...*, op. cit., p. 131.

En revanche, du côté des musées mémoriaux, il s'avère que la mémoire est beaucoup plus fragile et qu'elle constitue au fond l'un des nombreux matériaux avec lesquels l'histoire se construit⁹. Par ailleurs, la prédominance mémorielle ouvre de nouvelles perspectives qui posent à leur tour des problèmes spécifiques. La définition des objectifs du Musée de la mémoire et des droits humains de Santiago du Chili donnée par María Luisa Sepúlveda, présidente d'une Commission présidentielle des droits humains formée par Michelle Bachelet, en témoigne¹⁰. Au cours de son inauguration à Santiago du Chili en janvier 2010, elle a précisé qu'il s'agit :

*« de redonner une dignité aux victimes, d'éduquer pour le « plus jamais ça! », de pouvoir exprimer ce qui s'est passé et de montrer ce que furent les expressions de solidarité et de défense des droits humains. »*¹¹

Même si ces objectifs vont évidemment de soi, et nul ne pourrait les contester, cette forme d'injonctions pose quelques problèmes pour la transmission d'une intelligibilité du passé. Dans la perspective d'un usage scolaire des musées d'histoire, cette dimension des « leçons du passé » et la grande diversité des fonctions muséales sont problématiques. Elles mènent potentiellement à deux écueils: d'une part, la prédominance d'une pédagogie prescriptive, reliée à l'idée de « *devoir de mémoire* » et, d'autre part, la superficialité de l'entrée des élèves dans des problématiques d'histoire reliées aux contenus du musée.

Entre musées et histoire: la construction de la narration

Tout musée d'histoire est une construction. Il en va de même de toute narration au cœur d'une exposition, permanente ou temporaire,

8. *Ibid.*, pp. 99-103.

9. *Ibid.*, p. 104.

10. Voir: [www.museodelamemoria.cl/ES/PORTADA.aspx].

11. Cité par Joan Santacana i Mestre et Francesc Xavier Hernández Cardona, *Museos...*, op. cit., p. 110.

dans un musée d'histoire. Cette construction dépend étroitement des fonctions qui ont été assignées en priorité à chacun de ces musées dans le contexte de sa création, ou au cours de son développement ultérieur.

Soulignons aussi, à propos de ce qui relie les musées à l'histoire, que la nature de leur lieu d'implantation joue évidemment un rôle important. En effet, c'est une chose de créer un musée dans la ville ou la région où s'est déroulé un événement traumatique, c'en est une autre bien différente de l'implanter dans un bâtiment qui a directement été le théâtre de cet événement, comme le Centre d'histoire de la Résistance et de la Déportation de Lyon, situé dans l'ancienne École du Service de santé militaire, investie par la Gestapo dès mars 1943¹², ou au Musée départemental d'Histoire de la Résistance et de la Déportation de l'Ain et du Haut-Jura¹³, une ancienne prison du bourg de Nantua. Le cas de la Maison d'Izieu, mémorial des enfants juifs exterminés¹⁴ est un peu différent, puisque le musée lui-même se trouve dans une grange adjacente alors que la maison même où vivaient les enfants, et d'où ils ont été raflés, très sobre dans sa présentation, se visite directement en tant que lieu de mémoire authentique.

La construction narrative des musées ne concerne pas seulement la structure générale de présentation des contenus, factuels ou autres, qu'elle entend transmettre, mais aussi son organisation matérielle, son dispositif de visite. En particulier, il y a lieu de distinguer les musées qui, plus par un manque d'espace ou d'élaboration muséographique que par une volonté délibérée, laissent leurs publics relativement libres de déambuler à leur gré dans un espace ouvert, ou au moins non clos, n'obligeant pas à un ordre de visite particulier; ceux qui, sans doute les plus nombreux, les dirigent

dans un cheminement déterminé, conçu en fonction des contenus, et souvent de la chronologie; et ceux qui, en allant plus loin encore, incluent dans leur parcours des passages obligés dans leur dispositif de visite. Pour ce dernier cas, citons rapidement deux exemples. L'ancienne exposition temporaire du Musée international de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge de Genève¹⁵ s'ouvrait forcément par le visionnement d'un diaporama sur la figure d'Henri Dunant, l'expérience de Solférino et la fondation de la Croix-Rouge. Tout à la fin, l'écran s'ouvrait pour que les visiteurs puissent accéder à la suite de l'exposition. Autre exemple, moins contraignant, mais tout à fait essentiel à la compréhension de la visite, dans le cadre de la Fondation Musée de la paix de Guernica¹⁶: les publics sont invités à pénétrer dans une pièce qui reproduit un appartement dans lequel ils vivent une simulation des bombardements allemands, ce qui les plonge ensuite dans un décor de ruines. Cette section est aussi intéressante par le fait qu'elle porte clairement sur le temps représenté, la reconstitution du drame du bombardement de Guernica, mais qu'elle est entourée par un temps représentant qui évoque avec insistance la question de la paix dans le contexte d'un autre conflit contemporain au Pays basque.

Le récit de l'espace muséal dépend d'un grand nombre de critères qu'il ne nous est pas possible de tous aborder ici. Nous n'en évoquons donc que quelques-uns. On peut se demander par exemple dans quelle mesure il s'agit d'un récit diachronique lisse et en fonction de quelle intention il a été conçu comme tel. Ici, parmi bien d'autres questions, l'analyse critique de la narration examine la nature de l'histoire qui est développée, autour de quels questionnements, de quels points de vue. Elle observe comment les temporalités sont données à voir, entre plus brèves et plus longues durées, quels sont les faits qui sont

12. Voir: [www.chrd.lyon.fr/chrd/]. Il est prévu qu'une transformation du musée démarre en automne 2011.

13. Voir: [www.nantua-ville.fr/culture/musee-resistance.html].

14. Voir: [www.memorializieu.eu/spip.php]. Voir le texte de Geneviève Erramuzpé dans ce volume.

15. Voir: [www.micr.ch/index_f.html]. L'ancienne exposition permanente a été fermée en juin 2011.

16. Voir: [www.museodelapaz.org/fr/index_fr.php].

mis en évidence, et en quoi ils méritent ou non d'être traités comme des événements¹⁷. Elle se demande ce qui est fait des thématiques sujettes à controverse et du travail scientifique, parfois contrasté, des historiens dans la construction des connaissances. La présence et l'importance respective des textes, des images fixes et des documents audiovisuels est aussi à examiner. De même, la technologie des audioguides peut être utilisée et induire la coprésence de deux narrations fort différentes qui sont alors à comparer. Enfin, la place et la mise en scène des témoignages, écrits, enregistrés ou filmés, à tous les niveaux de l'exposition, peut jouer un rôle très important dans la dynamique de la narration.

Il nous semble aussi que trois questions de fond méritent encore, notamment, d'être posées à ces constructions narratives muséales: Mythe ou histoire? Quel est en effet le traitement des mythes et des légendes dans ces présentations muséales? Sont-ils présentés au premier degré, confondus avec la réalité du passé, ou sont-ils mis à distance au fil de la narration? Leur présence et leur persistance sont-elles interrogées comme phénomènes de société? Il existe aussi une troisième posture pour répondre à cette question, celle, post-moderne, qu'on pourrait qualifier par la formule «*des deux versions côte à côte*». Ainsi, dans le Musée des chartes fédérales de Schwytz¹⁸, au centre de la salle principale du premier étage, le Pacte fédéral est exposé dans une vitrine, comme une icône. Sur sa droite, une boîte en bois contient des informations scientifiques auxquelles on accède en posant des questions. On y apprend par exemple que tout cela est une construction discutable et discutée, que l'idée d'une Confédération née en 1291 est trompeuse, que la charte fédérale

17. Nous renvoyons aux réflexions d'Antonio Brusa, dans son article publié ci-après dans ce volume sur les «*didactiques difficiles*». Elles portent sur l'enseignement de l'histoire, mais elles sont très largement transposables à la construction narrative des musées d'histoire.

18. Voir [www.bundesbriefmuseum.ch et www.sz.ch/documents/Prospekt_F.pdf] (prospectus).

est un assemblage de différents textes, etc. Mais encore faut-il enclencher le dispositif multimédia et lui poser ces questions...

Les connexions d'échelles? Les musées d'histoire, spécialement les musées de guerre, assument à la fois une responsabilité de transmission d'une histoire régionale et d'une histoire plus large. La question se pose donc souvent de savoir comment connecter un récit local à une autre échelle, pour ne pas l'enfermer dans une dimension confinée, qui pourrait être finalement anecdotique, mais aussi pour mettre en valeur ce que le local peut dire du plus général et en quoi il peut l'enrichir. Cette question est difficile et les manières de la traiter peuvent se révéler parfois artificielles. Le Centre de la mémoire d'Oradour-sur-Glane, village martyr¹⁹ propose par exemple une solution originale dans son exposition permanente. Au fil d'un cheminement progressif, deux histoires se déroulent en parallèle: la grande histoire de la Seconde Guerre mondiale, qui va mener la division *Das Reich* dans le Limousin en juin 1944 et la petite histoire du bourg d'Oradour s'efforçant de traverser les épreuves de la guerre à l'abri de ses drames les plus affreux. La destruction des lieux et le massacre des habitants sont alors racontés au moment où ces deux histoires se rejoignent, notamment par un petit film qui montre l'état des lieux juste après les faits. La question des échelles rebondit ensuite d'une autre manière, avec le thème d'une signification universelle de ce qui s'est passé à Oradour.

Des «*leçons*» du passé? Cet ultime élément nous mène tout droit à notre dernière question, ou plutôt à y revenir. Dans un musée d'histoire, et peut-être davantage encore dans un musée de mémoire, même si nous avons vu combien il est difficile de les distinguer, la question des «*leçons du passé*» se pose naturellement, surtout s'il s'agit d'un passé traumatique. D'une manière générale, le problème se pose souvent à partir d'une posture dont la légitimité est

19. Voir: [www.oradour.org/].

incontestable: à quoi bon en effet évoquer ces drames du passé si nous n'en tirons pas des conséquences pour ce qui arrive dans le monde contemporain? Malheureusement, autant le fait de poser ces questions est une nécessité, autant les réponses, plutôt diverses, qui lui sont apportées, méritent parfois un commentaire critique. Ici, il est important de distinguer le fait d'évoquer, en termes comparatifs, des crimes contre l'humanité ou des génocides récents, ou différents, qui sont souvent abordés dans ces structures muséales par des expositions temporaires, et certains propos péremptoirs, assez proches d'une sorte de catéchisme laïc, qui proclament le «*Plus jamais ça!*» et pratiquent de très imprudentes comparaisons historiques. Parfois, ces développements discutables, et probablement peu efficaces par rapport aux objectifs mêmes qu'ils poursuivent, se situent à la fin de l'exposition permanente, comme dans la nouvelle dernière salle de l'exposition du Musée de la Résistance et de la Déportation d'Isère, Maison des droits de l'homme, à Grenoble²⁰. Un dispositif multimédia, avec des acteurs filmés, y évoque en effet des problèmes tout à fait contemporains comme le droit au logement ou le droit d'asile, et associe ces négations des droits humains au programme du Conseil national de la Résistance²¹. Dans cet exemple, les réponses l'emportent sur les questions dans une logique de «*leçons*» du passé pour le présent. Et, finalement, l'assimilation anachronique des luttes des jeunes partisans avec celles d'aujourd'hui, même si l'on en comprend bien les généreuses intentions, paraît assez discutable.

20. Voir: [www.resistance-en-isere.fr/].

21. Voir à ce propos: Citoyens résistants d'hier et d'aujourd'hui, *Les jours heureux. Le programme du Conseil national de la Résistance de mars 1944: comment il a été écrit et mis en œuvre, et comment Nicolas Sarkozy accélère sa démolition*, Paris: La Découverte, 2010. La démarche est ici plus convaincante parce que la comparaison avec le présent ne découle pas de l'histoire des faits et gestes de la Résistance, et des risques pris par ses acteurs, l'une des thématiques centrales du Musée grenoblois, mais se centre sur un texte qui proposait, dans la perspective d'un avenir qu'ouvrirait la fin de la guerre, le principe d'un pacte social à faire valoir.

Ces différentes questions sur les narrations muséales posent en fin de compte un problème tout à fait concret: celui de savoir si les élèves ont le droit d'être informés de la nature de cette narration, des choix dont elle est issue et des débats qu'elle peut susciter parmi les historiens.

Entre musées et mémoires: une histoire complexe des mises en musée

Le troisième côté du triangle concerne les rapports entre musées et mémoires. Il nous porte à insister sur le fait, essentiel, que l'existence, ou l'inexistence, voire la disparition, d'un musée n'est jamais anodine. En effet, elle résulte toujours de l'expression, à un moment donné, d'une volonté politique ou associative. De la persistance, ou éventuellement de la disparition, de cette volonté politique. Elle est également inscrite dans des configurations mémorielles qui ne cessent d'évoluer et au sein desquelles, notamment, le rôle des acteurs et des témoins évolue considérablement au fil du temps et à l'approche de leur disparition. Par ailleurs, l'évolution des constructions muséales et des pratiques muséographiques, examinées par la muséologie, joue un rôle important. Après une phase de mobilisation d'acteurs collectifs qui ont développé des écomusées, souvent dans un cadre associatif, consacrés à des régions périphériques ou à des groupes subalternes, c'est désormais une tout autre logique qui prévaut: celle d'une centration sur les publics, l'éducation et un sens bien développé du marketing²². C'est donc en ayant cette tendance de fond à l'esprit qu'il nous faut nous interroger sur les conditions

22. François Mairesse, «La belle histoire, aux origines de la nouvelle muséologie», *Publics et musées*, N° 17-18, 2000, pp. 33-56, disponible sur: [www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/pumus_1164-5385_2000_num_17_1_1154]. Il ne nous est pas possible de développer ici, malgré sa grande importance, cette problématique des publics et du marketing dans les musées d'histoire.

d'émergence de chaque espace muséal et sur leurs initiateurs qui en sont aussi les bailleurs de fonds: pouvoirs centraux, pouvoirs locaux, pouvoirs privés, voire pouvoirs intermédiaires de milieux qui parviennent ainsi à être un peu moins subalternes, etc. À cela s'ajoutent aussi les strates temporelles qui font que ce qui était absolument impossible à un moment donné devient nécessaire dans l'espace public.

Cette dynamique de demande et d'offre d'espaces muséaux s'observe en effet dans une diachronie qui a sa propre histoire, et qui est d'ailleurs particulièrement complexe. On en observe les traces en visitant des musées, comme le Musée historique italien de la guerre de Rovereto²³, qui ont été partiellement réaménagés tout en maintenant, et en laissant cohabiter, des éléments d'exposition issus d'époques différentes. Cela donne à voir l'évolution des matériaux, de la qualité des images, mais aussi du langage, de la nature des discours, des modes de présentation, etc. Sans négliger non plus quelques éléments de continuité. Autre exemple, et de poids, cette dimension diachronique est encore plus visible en visitant les différentes expositions des pavillons nationaux du camp d'Auschwitz I²⁴, dans la mesure où les conceptions des uns et des autres remontent à des périodes très différentes.

Il est non moins frappant de constater combien beaucoup des institutions muséales qui nous occupent dans ces réflexions – certes pas toutes quand on sait que le Musée d'Auschwitz a été inauguré dès 1947, mais une part vraiment significative d'entre elles – sont apparues relativement tard: par exemple, pour la seule Seconde Guerre mondiale, le site d'Izieu en 1994, la partie muséale et mémorielle du site d'Oradour en 1999, le Musée diffus de la Résistance de la Déportation, de la Guerre, des Droits et de la Liberté de Turin²⁵ en 2003, etc. Le musée turinois avait d'abord été conçu comme un musée en plein

air, indiquant dans l'espace public turinois tous ses lieux de mémoire significatifs. En Catalogne, ces toutes dernières années, le Memorial democràtic²⁶ s'est engagé de son côté dans une vaste entreprise de marquage mémoriel du territoire, avec notamment de très nombreux panneaux explicatifs disposés dans tous les lieux significatifs, à un titre ou à un autre, de l'histoire de la guerre d'Espagne et de la Seconde Guerre mondiale en Catalogne et le long de la frontière. L'avenir nous dira si ces panneaux interprétatifs seront entretenus et resteront lisibles, mais ils constituent en tout cas un bel exemple de muséification de l'espace conçu pour donner du sens à des traces du passé largement ignorées.

On pourrait dire aussi que tout musée, dès lors qu'il est institué, constitue en soi un lieu de mémoire, au sens véritable d'une situation dans un espace pour évoquer une mémoire déterminée. Mais le terme pose évidemment problème pour deux raisons au moins: d'une part, à cause de la confusion potentielle avec le terme issu des *Lieux de mémoire*, œuvre collective dirigée par Pierre Nora²⁷ qui désigne un concept inscrit dans la perspective de l'histoire d'un groupe ou d'une communauté, ici la France, et qui correspond à toutes sortes d'objets n'étant pas forcément situés (par exemple, *Le petit Lavisse*, un manuel d'histoire); d'autre part, parce qu'un lieu où l'on propose une transmission de mémoire n'est pas encore un lieu de mémoire authentique, c'est-à-dire un lieu où se sont déroulés directement les faits, tragiques ou non, dont il est question, ou au moins une partie d'entre eux. On

25. Voir: [www.museodiffusotorino.it/]. Ici, comme dans tous les cas précédents, nous avons restitué l'ensemble de la dénomination de la structure. Leur longueur dans certains cas témoigne de la complexité de ces projets et de la nécessité d'en transmettre une image précise et complète.

26. Voir: [www20.gencat.cat/portal/site/memorialdemocratic/]. Créé en 2007, le Memorial Democràtic est aujourd'hui en proie à des difficultés liées à un changement de majorité politique en Catalogne.

27. Pierre Nora (dir.), *Les lieux de mémoire*, Paris: Gallimard, 1997, réédition compacte.

23. Voir: [www.museodellaguerra.it/].

24. Voir: [en.auschwitz.org.pl/m/].

pourrait dire alors qu'un processus de muséification est susceptible de mener à transformer un lieu de mémoire, authentique ou non, mais situé quelque part, en un lieu *pour* la mémoire²⁸.

Prenons ici un dernier exemple pour illustrer ce rapport entre entreprises muséales et mémoire collective, celui du cas genevois. Il n'est en effet pas anodin que, dans cette ville, deux musées à caractère privé soient particulièrement visibles alors que la part de l'histoire, et de la mémoire, dans les musées publics est réduite à la portion congrue, et s'en tient même à un silence «*assourdissant*», sur le XX^e siècle et quelques épisodes problématiques comme la fusillade du 9 novembre 1932 par l'armée suisse, avec ses treize victimes, ou la question de l'accueil et du refoulement de réfugiés juifs désespérés au cours de la Seconde Guerre mondiale. Les deux musées privés en question, l'un et l'autre des musées d'histoire, n'évoquent pas ces faits parce que telle n'est pas leur thématique : ils ont un caractère international et, surtout, ils s'attellent à mettre en évidence d'autres aspects du passé, et du présent, de la cité genevoise. Le Musée international de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge, déjà mentionné, s'efforce de donner à voir la dimension humanitaire de l'identité genevoise, à partir de la figure de Dunant, mais aussi de l'implantation de la Croix-Rouge à Genève. De son côté, le Musée international de la Réforme²⁹, créé en 2005 dans la Maison Mallet, à côté de la cathédrale, correspond à l'image dominante et convenue d'une Genève protestante, d'une Rome réformée. En accord avec leur fonction touristique significative, ces deux constructions mémorielles jouent ainsi un rôle important pour la construction et l'entretien d'une certaine image de Genève qu'il s'agit de faire valoir, comme les élites genevoises le faisaient déjà en érigeant

28. Voir à ce propos la brève mise au point de Claudio Silingardi, *Alle spalle della linea gotica. Storie, luoghi, musei di guerra e Resistenza in Emilia-Romagna*, Modène: Artestampa, 2009, pp. 38-39.

29. Voir: [www.musee-reforme.ch/].

un Mur des réformateurs au début du XX^e siècle. Il n'en va d'ailleurs pas autrement dans la Maison Tavel, qui est le musée public d'histoire de Genève, et dont la nouvelle directrice nous annonce des projets de refonte qui risquent bien d'être fort peu novateurs du point de vue des enjeux thématiques qui nous préoccupent :

*«Avec le nouveau parcours, dont le cheminement chronologique ira du Moyen Âge au XXI^e siècle, il s'agira de retracer l'histoire de Genève d'un point de vue politique, économique, social et culturel. Avec quelques incontournables: la Réforme, l'Escalade, les Lumières, la révolution fazyste, les organisations internationales ou les enjeux urbains contemporains.»*³⁰

À Genève comme ailleurs, l'absence d'un musée d'histoire sociale et de tout espace muséal traitant des aspects difficiles et controversés du passé, notamment autour du thème de la frontière, ne constitue pas une fatalité. Mais c'est une donnée importante pour analyser le contexte mémoriel genevois, réfléchir aux moyens de percevoir les contenus muséaux qui sont présentés en fonction des enjeux qui ont été à l'origine de leur élaboration et tenter ainsi de comprendre ce qui a mené à la réalité muséale présente. En effet, pour l'historien, le musée d'histoire est un objet de réflexion comme les autres, même s'il donne lieu à des usages publics, et surtout à des usages scolaires. Il lui appartient donc de le mettre à distance, d'en examiner la genèse et d'en analyser les contenus.

Quelques questions aux usages scolaires des musées d'histoire

Quels sont au fond les objectifs réels des usages scolaires des musées d'histoire? S'agit-il seulement d'agrémenter des sorties scolaires ou est-ce une occasion d'effectuer des apprentissages spécifiques? Et, du côté des musées,

30. Samuel Schellenberg, «Maison Tavel, nouveau départ», *Le Courrier*, 5 janvier 2011.

qu'en est-il de ce poids des publics scolaires pour la définition de leurs contenus? Et comment pourrait-on définir un musée d'histoire dont la visite soit profitable à la formation intellectuelle et citoyenne de ces publics?

Pour aller dans ce sens, Santacana et Hernández nous proposent une série de critères en fonction desquels un musée d'histoire serait en mesure de «contribuer à une citoyenneté de qualité»³¹. Ils y incluent notamment un accès la connaissance du présent par une meilleure connaissance du passé; une stimulation de la participation politique à partir de cette connaissance; le fait de montrer qu'à diverses occasions, des hommes ont détruit d'autres hommes; la prise de conscience que la culture n'est pas l'œuvre exclusive d'un groupe déterminé d'êtres humains; la légitimité de la lutte contre ceux qui ne respectent pas les droits humains de tous; le fait que l'injustice et l'intolérance n'ont jamais produit de sociétés stables et que seule la solidarité collective permet d'affronter un avenir incertain; le développement d'une pensée critique fondée sur des faits diversifiés, mais aussi d'une pensée hypothético-déductive et d'une intelligence émotionnelle. De manière significative, ces objectifs relatifs à la dimension citoyenne des musées ont été placés dans le chapitre qu'ils consacrent à l'enseignement de l'histoire au musée.

Plus loin, dans la conclusion générale de leur ouvrage, ces auteurs proposent une autre liste de principes fondamentaux pour donner l'histoire à voir, pour la montrer. Selon nous, ces autres critères plus généraux, s'ils sont différents, s'appliquent tout autant aux exigences des usages scolaires des musées. Ils insistent en effet sur le fait que l'histoire doit être documentée, se fonder sur des sources. Ils soulignent que le musée doit toujours les contextualiser et ne jamais se contenter de les exposer. L'espace muséal a donc également pour fonction de mettre en évidence comment

l'histoire se fabrique, comment elle peut produire des interprétations diverses, en fonction notamment des points de vue de témoins que le musée est amené à confronter aux faits historiques. Si la reconstruction des faits exige imagination et rigueur, ajoutent-ils, souhaitant par là que les musées s'emparent des technologies les plus innovantes, le musée se doit de fonctionner comme un centre de rationalité, constamment en quête d'objectivité et de vérité, et jamais transformé en instrument de propagande³².

Bien sûr, ces deux séries d'objectifs se complètent. Mais elles pourraient aussi entrer en tension. Comme la transmission scolaire de l'histoire, et peut-être davantage encore, le musée d'histoire est soumis à de fortes demandes sociales, souvent légitimes, mais qui risquent de le confiner dans des pratiques prescriptives et moralisantes. Et c'est bien cet écueil, celui d'une toute-puissance des «leçons» du passé, celui d'une transmission du patrimoine pour lui-même, sans autre réflexion, ou celui d'une injonction maladroite en termes de «devoir de mémoire», qui justifie, pour tenter de s'en libérer, les présentes réflexions.

Peut-être une autre question se pose-t-elle encore: les musées d'histoire sont-ils mis à disposition des écoles en fonction de leurs besoins? Ou bien est-ce tout le contraire, les écoles devant les utiliser tels qu'ils sont et pour ce qu'ils sont? Sans doute un peu les deux. Même si l'une et l'autre de ces options ne produisent probablement pas les mêmes pratiques sur le terrain. Ici, c'est la question des objectifs de l'usage scolaire du musée d'histoire qui nous est posée: est-ce un moment d'illustration, d'aération, voire de divertissement? Ou alors est-ce un moment spécifique d'apprentissage? Encore une fois, sans doute un peu les deux. Mais alors avec quelle dominante? Et dans quels buts?

31. Joan Santacana i Mestre et Francesc Xavier Hernández Cardona, *Museos...*, op. cit., pp. 155-156.

32. *Ibid.*, pp. 82-283.

Le propos d'un muséologue, qui porte sur les musées en général, et pas seulement ceux d'histoire, peut nous aider à y réfléchir :

« Si, à un certain niveau – très élevé ou très bas – apprentissage et transmission se rejoignent, les deux postures semblent donner lieu à des projets fondamentalement différents du musée. La transmission (d'idées, de valeurs, d'objets) apparaît comme centrale dans une perspective patrimoniale, ouvrant effectivement le musée sur le champ de la mémoire et de l'histoire. L'apprentissage du regard, sans pour autant nier la possibilité d'une transmission, ouvre vers d'autres perspectives: jouissance, étude personnelle par l'observation (l'appréhension sensible directe), etc. La transmission, seule, ne favorise-t-elle pas la reproduction, tandis que l'apprentissage ouvrirait les portes de la création? La véritable démocratie culturelle n'exige-t-elle pas, d'abord, un apprentissage du regard afin d'apprendre à voir librement? »³³

Reprenons ces propositions de François Mairesse en les appliquant cette fois aux musées d'histoire. S'il s'agit alors de donner accès à une intelligibilité du passé et du présent au moyen d'apprentissages déterminés, ceux-ci ne peuvent décidément plus être détachés de la transmission. Dès lors, lesdits apprentissages concernent autant le regard exercé sur le musée que l'histoire et les mémoires qu'il invite à examiner. Il y a donc lieu de développer également un apprentissage de la capacité de regarder, lire et percevoir un musée d'histoire, ainsi que les rouages de sa fabrication d'une narration du passé. Voilà qui pourrait être, en quelque sorte, au-delà de la reproduction, une autre forme de la capacité créative évoquée à juste titre par l'auteur susmentionné.

33. François Mairesse, « L'histoire de la muséologie est-elle finie? », in Hildegard K. Vieregge (éd.), « Muséologie et histoire: un champ de connaissances », *Icofom Study Series ISS 35*, Munich/Córdoba: Comité international pour la muséologie (ICOM), 2006, pp. 79-86, 86 pour la citation.

Le cas du Musée national suisse

Des questionnements multiples sont donc nécessaires en amont de la transmission muséale, et d'autant plus pour un usage scolaire des musées d'histoire. Alors qu'ils se présentent comme une structure close, dûment pensée et pleinement réalisée, en déroulant un propos qui semble aller rétrospectivement de soi, il y a lieu d'en interroger les principales coutures pour exercer un regard critique: leurs récits ne sont en effet jamais neutres, ils sont souvent celui d'une époque, ils ont émergé dans un contexte institutionnel déterminé.

Prenons un ultime exemple, celui des sites multiples du Musée national suisse³⁴. Comme l'indique leur présentation commune, ces différents musées « consacrent leurs expositions permanentes à l'histoire culturelle de la Suisse, depuis les époques les plus reculées jusqu'à aujourd'hui; ils fournissent ainsi leur contribution à l'étude de l'identité suisse et des contrastes et de la variété qui marquent notre histoire et notre culture ». Ils ne portent pas tous sur les mêmes périodes de l'histoire suisse, mais ils se distinguent surtout par les différents contextes de conception de leurs expositions permanentes³⁵.

Le Forum de l'histoire suisse de Schwytz, ouvert en 1995 dans un ancien dépôt à blé transformé par la suite en arsenal, est dédié aux périodes plus anciennes de l'histoire de la Suisse, celles qui précèdent l'État fédéral et qui comprennent notamment une création du pays qui relève de l'invention d'une tradition³⁶. Son exposition temporaire, fermée en 2011, était « consacrée aux femmes et aux hommes qui, de 1300 à 1800, peuplaient le territoire formant la Suisse actuelle: jeunes et

34. Voir: [nationalmuseum.ch/ff/index.php]. Nous n'évoquons ici que les sites de Schwytz, Prangins et Zurich en fonction des expositions permanentes qui étaient présentées au printemps 2011. Des transformations sont annoncées à Prangins et déjà engagées à Schwytz, alors que l'exposition de Zurich est plus récente.

35. Que nous évoquerons rapidement dans l'ordre chronologique de leurs apparitions.

36. Éric Hobsbawm et Terence Ranger (dir.), *L'invention de la tradition*, Paris: Amsterdam, 2006 [1983].

vieux, pauvres et riches, montagnards et gens de plaine, puissants et marginaux. Comment ont-ils maîtrisé les grands et les petits défis de la vie quotidienne? Et où ont-ils échoué?», annonçait le catalogue³⁷. Après avoir visité des sections qui concernaient les rapports sociaux et à l'environnement, les combles du bâtiment proposaient une section d'atelier, avec des objets qui interrogeaient la construction de l'histoire et de la mémoire. «Chaque génération se fait sa propre image de l'ancienne Confédération et ces différentes interprétations reflètent des intentions et des objectifs divers. [...] Chaque génération met en évidence certains aspects du passé. Quels étaient ceux privilégiés par nos ancêtres? Quels sont ceux qui retiennent aujourd'hui l'attention des historiennes et des historiens?», lisait-on plus loin dans la présentation de l'exposition³⁸. Mais aujourd'hui une nouvelle exposition est annoncée sur le site du Forum, Les origines de la Suisse: «La nouvelle exposition permanente [...] met l'accent sur les XIII^e et XIV^e siècles. La présentation est centrée sur l'histoire économique et politique ayant trait à la naissance de l'ancienne Confédération.» Serait-ce le retour muséal du mythe de la création médiévale de la Suisse?

L'exposition permanente du Château de Prangins, *Découvrir l'histoire. La vie en Suisse. 1730-1920*, installée en 1998, propose un parcours assez classique, à la fois chronologique et thématique, avec toutefois des ouvertures significatives sur la vie quotidienne et les difficultés sociales des populations laborieuses. Elle reste toutefois majoritairement surplombante, attentive à la vie des élites, à l'image de la toile de Jean-Élie Dautun, *Les Suisses illustres* (1829), qui orne la couverture du catalogue³⁹. Plus récemment, en 2008, elle a été complétée au sous-sol par un panorama de l'histoire suisse qui la résume de manière très synthétique, avec aussi quelques éléments de mise à distance

sur l'usage contemporain des mythes⁴⁰. Enfin, en 2010, s'est ajoutée une partie extérieure itinérante, sous le titre de *Promenades des Lumières*, au contenu très centré sur les élites et le contexte de la «vie de château», loin des ouvertures à l'histoire sociale de la première exposition.

Le Musée national suisse de Zurich est plus que centenaire, mais nous l'abordons en dernier parce qu'il présente depuis 2009 une nouvelle exposition permanente intitulée *Histoire de la Suisse*⁴¹. Sa première section, «Personne n'a toujours été là», part du présent et nous sensibilise à l'origine étrangère d'illustres citoyens suisses. On voit bien là l'intention civique des concepteurs. Après une deuxième section centrée sur les luttes confessionnelles, «Foi, application et ordre», qui nous remet dans une logique chronologique, un dispositif constitué d'une rampe et d'une «roue des mythes», «La concordance passe par le conflit», évoque la Constitution de l'État fédéral à travers une série de crises. Les aspects les plus sombres de l'histoire depuis la Suisse, concernant notamment la Seconde Guerre mondiale, sont mentionnés, mais plutôt rapidement. Et la visite se termine par une quatrième section tout à la gloire de la réussite économique, «La Suisse devient riche à l'étranger». Hormis cet espace final se présentant sans dimension ouvrière et vu d'en haut, il reste alors l'impression générale d'une approche prudente, voire relativiste, qui évite de trancher les questions controversées, qui laisse un peu côte à côte les mythes et la réalité, et qui se distingue ainsi très largement des bonnes intentions critiques de la première section.

40. Cette section fait l'objet d'un dossier pédagogique: École et musée et Musée national suisse, Château de Prangins, *Liberté, férocité, frugalité. Faits, mythes et clichés suisses à travers les siècles*, Canton de Vaud, DFJC, N° 33, 2009, disponible sur: [www.landesmuseen.ch/ci/02_prangins/offre_culturelle/fl/dossier_pedagogique_liberte_ferocite_frugalite.pdf].

41. *Histoire de la Suisse*, Catalogue de l'exposition permanente au Musée national de Zurich, Berne: Office fédéral de la culture, 2009. Voir à ce propos, ci-avant dans ce volume, l'entretien avec Erika Hebeisen.

37. *L'histoire ou le mouvement*, Forum de l'histoire suisse, Zurich: Musée national suisse, 1995, p. 9.

38. *Ibid.*, p. 82.

39. *Découvrir l'histoire*, Musée national suisse, Château de Prangins, 1998, pp. 54-55 et couverture.

D'une manière générale, la nécessité d'un récit pacificateur et suffisamment en harmonie avec un certain nombre de lieux communs et de clichés touristiques sur le pays pèse d'un poids certain. C'est ainsi qu'une grande exposition temporaire multisite est annoncée pour 2015: *1315-1515-1815. La Suisse en devenir*. Elle est ainsi décrite: «700 ans, bataille de Morgarten, 500 ans, bataille de Marignan et 200 ans, Congrès de Vienne: autant d'occasions d'analyser trois moments historiques lors desquels la Suisse a dû prendre position face aux puissances étrangères». Il est précisé que «les expositions seront montrées à trois endroits différents: Morgarten au Forum de l'histoire suisse à Schwytz, Marignan au Musée national à Zurich et le Congrès de Vienne au Château de Prangins». Voilà donc qu'une grande exposition temporaire d'histoire de la Suisse ne dira pas un mot de l'histoire contemporaine, de la création de l'État fédéral après la guerre civile du Sonderbund, des conflits sociaux et de la grève générale, de l'attitude des autorités et des élites helvétiques face à l'Allemagne national-socialiste, en bref de tout ce qui fait problème et mérite discussion.

Deux questions au moins se posent au terme de cette trop brève évocation des sites du Musée national suisse. La première est assez pessimiste et demande à être vérifiée ces prochaines années: ne risque-t-on pas en effet d'observer une certaine régression de la dimension critique, déjà limitée, de ces musées d'histoire? La seconde nous ramène aux usages scolaires des musées. Chacun de ces sites se présente sous la forme d'un parcours déterminé, avec des affirmations précises, souvent intéressantes, mais n'ouvrant guère de questions parce qu'elles sont inscrites dans un récit qui est déjà établi. Sans préjuger de ce qu'il en sera ensuite, il fallait, jusqu'en 2011, se rendre sur le site de Schwytz, et monter à l'étage supérieur, pour trouver un espace qui posait vraiment la question de la construction de l'histoire, avec ses points de vue divers et ses états successifs en fonction d'une époque don-

née. Ne serait-il donc pas possible que les musées d'histoire soient aussi clairement un lieu dédié à l'apprentissage de cette fabrication muséale dont ils sont forcément un produit plus ou moins ponctuel?

Pour conclure

Il nous faut défendre ici la nécessité de développer une véritable réflexion didactique dans ce domaine de l'usage scolaire des musées d'histoire, une réflexion rigoureuse et ouverte aux apports critiques de la muséologie, de manière à concevoir des pratiques et des projets qui répondent aux besoins spécifiques et aux objectifs cognitifs et citoyens qui sont liés à la transmission scolaire de l'histoire. Cela paraît nécessaire pour lever bien des malentendus sur les propositions pédagogiques qui sont souhaitables, sur les manières de transformer l'information muséale pour la placer au niveau des élèves en fonction de critères cognitifs pertinents, sur ce qu'on leur dit ou ne leur dit pas des contextes dans lesquels s'inscrivent aussi bien l'existence du musée que ses collections et les manières de les donner à voir. Mais cela paraît aussi indispensable pour promouvoir un dialogue aussi fructueux que possible, parce qu'il est nécessaire, entre les mondes de la recherche et de la pratique transmissive, entre les professionnels des musées et les enseignants.

Pour l'historien comme pour le passeur d'histoire, le musée d'histoire est un objet d'analyse comme les autres. Mais que peut-il donc en faire? Comment peut-il l'aborder? Peut-être en s'inspirant de cette formule de Patrick Boucheron sur les traces et l'aura, elle-même tirée de Walter Benjamin qui définissait la trace comme «l'apparition d'une proximité» et l'aura comme celle «d'un lointain»: «Se pencher vers les traces ou lever les yeux vers l'aura; s'emparer de la chose ou se laisser dominer par elle; laisser venir au plus près des corps l'apparition du lointain ou trouver dans l'empreinte du passé ce qui s'approche de nous; effacer, les traces,

*oublier l'histoire, ou bien trouver en elles la force d'en dissiper l'aura: telles sont les alternatives du pouvoir, pour ceux qui l'exercent comme pour ceux qui le subissent.»*⁴²

Une manière bien élégante de dire autrement, en l'appliquant à la problématique de l'usage des musées d'histoire, ce qui distingue les mythes de l'histoire, les grands lieux communs

des aspects enfouis du passé, l'allégeance de l'intelligibilité. Autant de distinctions qui ont sans doute toute leur place dans les musées d'histoire et qu'il s'agit de percevoir, et de travailler, au moment des visites scolaires. Autant de problématiques qui ont ainsi à intervenir au niveau des usages scolaires des musées, au cœur de l'apprentissage de l'histoire. •

42. Patrick Boucheron, *Faire profession d'historien*, Paris: Publications de la Sorbonne, 2010, p. 36. La citation de Walter Benjamin qui fait ici référence est reproduite en page 10. Elle est tirée de *Paris, capitale du XIX^e siècle. Le Livre des passages*, Paris: Cerf, 1989, p. 464. Il y ajoutait notamment la phrase suivante: «*Avec la trace, nous nous emparons de la chose; avec l'aura, c'est elle qui se rend maîtresse de nous.*»

Le cartable de Clio

Actualité de l'histoire

Étudier l'émigration du point de vue de ceux qui l'ont vécue : une analyse de lettres de migrants

Daniela Delmenico (Université de Lausanne)

Nous publions ci-dessous des extraits traduits d'un dossier que nos collègues de l'Associazione ticinese degli insegnanti di storia (ATIS) ont publié sur leur site, [www.atistoria.ch]. Son auteure, Daniela Delmenico, l'a tiré d'un travail réalisé à l'Université de Lausanne.

L'intérêt de cette démarche est double : d'une part, elle aborde une thématique, celle de l'immigration italienne en Suisse après la Seconde Guerre mondiale, qui n'a guère été étudiée par les historiens à partir de la multiplicité des expériences de ses protagonistes ; d'autre part, elle est fondée sur un corpus de sources tout à fait original, des lettres d'émigrés italiens envoyées à une chanteuse populaire de cette époque, Gigliola Cinquetti, dans lesquelles s'expriment à leur manière ces expériences souvent douloureuses.

Le dossier de Daniela Delmenico contient six lettres. Nous n'avons traduit ici que l'une d'entre elles, à titre d'exemple, vu la difficulté de rendre en français le caractère imagé, incertain et dialectique de cette écriture de migrants. Nous renvoyons donc les lecteurs intéressés par les autres lettres au site de l'ATIS susmentionné. Nous publions en revanche une traduction de l'intégralité du texte de présentation de ce dossier, qui ouvre des perspectives tout à fait intéressantes à l'histoire des subalternités.

La rédaction

Ce dont il s'agit

Il s'agit d'une série de lettres qui ont été écrites dans les années 1960 et 1970 par des émigrés italiens en Suisse. En les examinant, nous cherchons à comprendre ce que ce genre particulier de document peut nous dire du vaste phénomène historique qu'a constitué l'émigration de l'après-guerre, notamment pour ce qui concerne les conditions de vie matérielles, psychologiques et culturelles de celles et ceux qui en ont été les protagonistes.

Nous évoquons tout d'abord, en guise d'introduction, quelques principes concernant l'usage de ce type de sources historiques pour tenir compte de plusieurs facteurs qui les caractérisent. Nous éclairons également quelques aspects de cette histoire de l'émigration italienne en Suisse à l'époque dite des trente glorieuses, de la fin de la Seconde Guerre mondiale au milieu des années 1970, période durant laquelle ces lettres ont été écrites. Nous passons ensuite à l'examen de ces documents pour analyser leur contenu en fonction des informations susmentionnées.

L'histoire à travers des lettres de migrants

Les lettres présentées dans ce dossier appartiennent au genre de « l'écriture des gens ordinaires », ou de l'écriture populaire, du même type que d'autres documents comme

les journaux intimes, les autobiographies ou les rédactions scolaires. Pour étudier l'histoire à partir de ce genre de sources, le chercheur se doit de prendre en compte leurs spécificités.

La première d'entre elles concerne leur caractère personnel et subjectif¹, soit le fait que la personnalité et les expériences spécifiques de chaque auteur ont une influence directe sur le contenu de leur lettre. Parmi quelques facteurs à prendre en considération, il y a par exemple son âge, son statut social, son *background* culturel, son itinéraire personnel et bien d'autres facteurs encore. La dimension subjective de ces documents intervient aussi dans le fait qu'ils n'étaient pas destinés à une lecture publique, comme peuvent l'être par exemple des articles de journaux, des traités, des comptes rendus ou d'autres types de sources. Ces lettres contiennent donc potentiellement des éléments qui sont difficiles à interpréter pour qui n'en est pas le destinataire, codes particuliers ou références implicites à des événements ou à des personnes tierces.

Le second aspect à considérer après celui, majeur, de la subjectivité des auteurs concerne le fait qu'il s'agit de documents produits par des personnes provenant d'une extraction sociale modeste, qui n'ont donc, dans la majorité des cas, aucune familiarité avec la pratique de l'écriture, ce qui peut sans doute rendre plus difficile notre compréhension de leur expression écrite.

En tenant compte de ces problèmes, en analysant ces sources, l'histoire doit donc se mouvoir entre le «*général*» et le «*particulier*», en les mettant continuellement en interaction. Le «*général*» concerne ici le contexte dans lequel le document a été produit, le moment historique et tout ce qui le caractérise dans l'espace public sur les plans social, politique et culturel. Or, les historiens s'accordent pour

désigner les guerres et les expériences migratoires comme deux situations qui sont particulièrement favorables à la production écrite de lettres par des gens ordinaires. Elles sont en effet souvent synonymes de déchirements des affects, de bouleversements de sa propre existence, ce qui produit un urgent besoin d'écrire, même pour ceux qui n'y sont pas habitués. Quant au «*particulier*», il est incarné au contraire par la personnalité de l'auteur, par ses sentiments subjectifs, dont nous avons déjà souligné l'influence sur la forme et le contenu de l'écriture.

L'examen de ces sources mène aussi à se confronter à des problèmes de type linguistique. Les années 1960 ont été une période décisive pour la diffusion d'une langue italienne unitaire, surtout au détriment des dialectes. Cela a été rendu possible par l'influence décisive des moyens de communication de masse – la télévision, les revues – dont la diffusion a justement explosé au cours de ces années, mais aussi par l'augmentation de la scolarisation. L'italien commence donc à toucher de nouvelles strates de la population, qui doivent apprendre à s'en servir. Ces personnes ne sont pas habituées à la pratique de l'écriture et il s'agit de bien tenir compte, en lisant les textes qu'elles produisent, de divers éléments comme la présence de plusieurs registres linguistiques, dont l'influence du dialecte ou, dans le cas des émigrés, de la langue du pays d'accueil, et surtout du lien entre écriture et oralité.

Ces lettres de gens ordinaires, comme nous l'avons vu, n'ont pas été écrites pour être rendues publiques. Elles sont par conséquent lacunaires quant aux informations qu'elles contiennent. Il arrive parfois, par exemple, que l'auteur ne dise rien à propos de son âge, de sa provenance ou d'autres informations qui seraient utiles pour l'analyse historique. Ainsi faut-il se passer de données qui seraient pourtant fort utiles pour l'analyse de ces documents; à moins de pouvoir les déduire des informations qui sont disponibles.

1. En italien, la notion de «*soggettività*» désigne tout ce qui relève de la personnalité propre et de l'expérience singulière de chaque individu. Elle n'a pas la connotation péjorative qu'elle peut avoir en français comme antonyme de l'objectivité, de la rigueur et de l'impartialité. [N.d.t.]

Précisons aussi que ces lettres de l'émigration, mais aussi d'autres types de lettres privées, constituent une source rare, difficile à trouver. En général, ceux qui détiennent ce type de correspondance ne souhaitent pas les rendre publiques parce qu'ils les considèrent comme personnelles et intimes; ils les conservent donc à la maison et ne les mettent pas volontiers à disposition des chercheurs. C'est donc aussi leur conservation même qui est difficile: les lettres privées sont dès lors vouées à être perdues ou jetées lors d'un déménagement ou dans d'autres circonstances.

Malgré ces difficultés, l'écriture populaire s'est révélée une source d'une très grande importance pour l'étude de l'histoire, surtout ces dernières décennies. Elle permet en effet d'analyser les événements du point de vue de ceux qui les ont vécus, à la première personne, et de se concentrer non plus seulement sur de grands personnages, mais aussi sur des gens ordinaires, acteurs centraux de processus historiques très importants, comme dans le cas de l'émigration.

L'émigration italienne en Suisse dans le second après-guerre

L'émigration italienne aux XIX^e et XX^e siècles peut être divisée en deux phases. La première va de 1888, année de la première loi italienne sur l'émigration, à la fin des années 1920. C'est la période de la «*grande émigration*», surtout dirigée vers l'Amérique. La seconde reprend après 1945 et se poursuit jusqu'aux années 1970, avec la récession économique et les licenciements dus au choc pétrolier de 1973. Au cours de cette phase, les déplacements ont lieu du sud vers le nord de l'Europe.

Nous évoquons ici cette seconde phase qui voit plus de 3 millions de personnes quitter l'Italie.

Beaucoup d'entre eux ont choisi la Suisse. Sorti presque indemne de la guerre, le système productif de la Confédération est en effet l'objet d'une forte demande, y compris inter-

ationale, ce qui suscite un important besoin de main-d'œuvre. Les entrepreneurs suisses décident donc de recourir à des travailleurs étrangers à bas coût, provenant surtout de l'Italie toute proche.

De la fin de la guerre aux années 1960, ce sont surtout des Italiens des régions du nord, plus proches géographiquement, et que les employeurs préféraient à ceux du sud, qui émigrent en Suisse; mais plus tard, entre 1963 et les années 1970, ce sont les méridionaux qui deviennent majoritaires.

Les années 1960 sont pour l'Italie des années de miracle économique. Il s'agit d'une période de grandes mutations et de développement économique qui finit par avoir des conséquences sur la vie des Italiens. Ces transformations économiques provoquent une forte augmentation des postes de travail, de la production des biens de consommation et, par conséquent, de la qualité des conditions d'existence. Cette amélioration a pour conséquence de faire émerger des besoins nouveaux et de développer ce que l'on désigne communément comme la consommation de masse.

Cependant, cette évolution entraîne une autre conséquence non négligeable: de très importants déséquilibres sociaux, en particulier entre le nord et le sud de la péninsule italienne. En effet, le développement économique a surtout touché les régions septentrionales, en particulier le «*triangle industriel*» entre Gênes, Milan et Turin. C'est là que se sont concentrés le développement et les offres de travail, et donc tout l'accès au bien-être. Les campagnes du sud sont restées pauvres. Les populations méridionales se déplacent donc en masse vers le «*triangle industriel*» ou dans d'autres pays européens comme la France, l'Allemagne et la Suisse.

Par ailleurs, l'émigration est souhaitée et favorisée par le gouvernement italien afin d'alléger les tensions sociales dans le pays. À ce propos, Amintore Fanfani, président du Conseil, déclare que ces départs constituent

«une soupape de soulagement pour le surplus de population en Italie»².

De son côté, le gouvernement helvétique a cherché d'emblée à contrôler cette émigration en la limitant au travail «saisonnier», c'est-à-dire à un statut impliquant un retour immédiat en Italie dès la fin du contrat de travail pour revenir ensuite, au moment où la Confédération a de nouveau besoin de main-d'œuvre non qualifiée³. Un premier accord est signé dans ce sens avec l'Italie en 1948. Il prévoit ce principe de rotation des travailleurs. Le statut de saisonnier s'adapte étroitement aux soubresauts des besoins de l'économie, mais avec des conditions très défavorables: aucun déplacement ni changement d'emploi ne sont possibles à l'intérieur du territoire suisse; le statut est strictement lié à l'entreprise, qui peut en tout temps licencier le travailleur avec un préavis de vingt-quatre heures. Ces ouvriers ne peuvent pas emmener leur famille (avec l'accord de 1948, le nombre d'années pour obtenir un permis de séjour annuel passe à dix, alors qu'il était de cinq depuis 1934). L'accord provoque d'énormes problèmes d'intégration pour les travailleurs et crée des tensions avec le gouvernement italien, qui réclame à plusieurs reprises davantage de sécurité pour ses ressortissants. On arrive ainsi à un second accord, en 1964, qui cherche à favoriser une meilleure intégration, notamment avec des dispositions sur le regroupement familial qui réduisent de manière substantielle le nombre d'années d'attente pour pouvoir faire venir sa famille en Suisse⁴.

À la suite de ces nouveaux accords, la Confédération connaît une très forte vague de xénophobie, par peur d'une prétendue «invasion étrangère» (*Überfremdung*, en allemand). Des initiatives xénophobes sont lancées,

surtout à partir de la Suisse alémanique. Une première apparaît en 1965, lancée par le Parti démocratique du canton de Zurich, «*contre la surpopulation étrangère*», retirée quelques années plus tard. Mais c'est l'initiative Schwarzenbach, du nom de son principal promoteur, lancée par l'Action nationale⁵ en 1969, qui est la plus importante: en voulant limiter à 10% le taux de population étrangère dans le pays, elle provoque beaucoup de polémiques avant d'être rejetée de justesse lors d'une votation populaire en 1970.

Cette atmosphère de tensions et d'intolérance n'a certes rien de réjouissant pour les travailleurs italiens présents en Suisse et pour leurs familles. Leurs difficultés sont à la fois matérielles, surtout économiques, et psychologiques. Les émigrés, insérés dans une réalité hostile et très différente de celle à laquelle ils sont habitués, pensent avec nostalgie à l'Italie, à ceux des leurs qui sont restés au pays, à leurs traditions, et ne pensent en général qu'à rentrer chez eux dès que possible.

Ce sont précisément ces difficultés que nous retrouvons dans ces lettres de migrants, écrites dans le contexte que nous venons d'esquisser.

L'une de ces lettres

Les lettres que nous présentons ici appartiennent au fonds Gigliola Cinquetti conservé aux Archives de l'écriture populaire du Musée historique de Trente, en Italie. Ce fonds comprend presque 150 000 lettres, envoyées pour la plupart entre 1964 et la fin des années 1970. La destinataire est toujours la même: Gigliola Cinquetti, une jeune chanteuse devenue célèbre en remportant le Festival de San Remo de 1964, qui a eu ensuite un grand succès

2. Jean-Charles Vegliante, *Gli italiani all'estero 1861-1981. Dati introduttivi*, Paris: Publications de la Sorbonne Nouvelle, t. 1, 1986 [1993], p. 62.

3. Le statut de saisonnier impliquait un permis de séjour provisoire, valable seulement pour neuf mois. [N.d.t.]

4. À ce moment-là, cette mesure n'est introduite que pour les seuls travailleurs italiens. [N.d.t.]

5. «Fondé en 1961 par le Zurichois Fritz Meier [...], conservateur et isolationniste, ce parti est idéologiquement très à droite. Mouvement issu de la base, il fut une réaction à l'arrivée massive de travailleurs étrangers, italiens surtout». Source: *Dictionnaire historique de la Suisse*, [www.hls-dhs-dss.ch].

non seulement en Italie, mais dans le monde entier.

Du succès, elle en a même eu auprès de ces émigrés italiens en Suisse, dont beaucoup étaient des fans de la chanteuse, et dont certains ont même décidé de lui écrire pour lui raconter leur propre histoire et pour lui demander de l'aide.

La lettre que nous reproduisons ci-après a été écrite en 1967 par Giuseppe, émigré dans le canton de Bâle-Campagne, qui se trouve dans une situation désespérée. Bien que très jeune, il a 20 ans, il s'est chargé des dettes contractées par ses parents. Sa lettre porte donc sur l'un des causes les plus courantes de l'émigration, c'est-à-dire l'endettement. Comme beaucoup de ses compatriotes, Giuseppe est d'abord allé en Allemagne avant de venir en Suisse. Une autre thématique mise en évidence par ce document est celle des accidents du travail, très fréquents parmi les émigrés. En réalité, pour être sûrs de gagner leur vie, ils acceptaient d'assumer des tâches extrêmement dures et dangereuses, celles que les Suisses ne voulaient pas accomplir, et les accidents étaient ainsi bien souvent à l'ordre du jour.

Présentation et traduction:

Charles Heimberg

Retranscription du texte original

Gentilissima Signorina Gigliola,

Ti scrivo questa lettera per farti i miei conratulazioni come cantanta, sono un tuo ammiratrice, debbo dirti che mi piace la tua bellezza, ciai un dolce visino attraente, mi piaciono le tue canzoni, mi piace la dolcezza come la canti, debbo dirti proprio che le tue canzoni anno una melodia così appassionante, ma soprattutto con laudace che la canti insomma sei l'unica che arriuscita a far colpo su di me come cantanta e come bellezza, ti confesso che amo la tua bellezza ma del tuo cuore non so perche o la fidanzata che si rassomiglia a te.

Chiedo scusa se ti scrivo col tu ma vedi mi è più facile, perche ti sento nel cuore come un'amica,

ascolto le tue canzoni, vedo le tue fote sugli giornali, dico sul Grand Hôtel, sul bolero ecc... ecc., veramente ti sento come una persona cara nella mente e nel cuore.

Gigliola io ti scrivo anche questa lettera per chiederti un favore, un grosso favore, non so se puoi ma debbo tentare e l'unica soluzione.

Dunque sono un ragazzo di ventanni suonati, se vuoi sapere preciso sono nato il 1-2-1947, ho cinque sorelle, sono tutti sposati, si e sposata l'ultima quattranni fa, ma per farli felici, non so come anno fatti i miei genitori, so soltanto che hanno incominciati a trovare soldi, cento mile da uno, cinquanta da un altro, col quindici diciotto percento di interesse, anno arrivati alla somma di tre milioni di lire, soldi in banca non possiamo pernderli, perché non possediamo nemmeno una stanza di casa, io sono emigrato da quasi quattranni due anni in Germania, ma prendevo poco perché gli giovani pagano quasi metà di quello che prendono di tasse, ora mi trovo in Svizzera, faccio un lavoro forzato e pericoloso, non cera altro mezzo per prendere un po di più venti giorni fa ho avuto un'incidente sul lavoro, sono stato ferito nella parte più delicata che un'uomo ha sul corpo, ma grazie ai dottori anno riuscito a salvarmi, forse sarà stato un miracolo, nonanno saputo niente i miei cari, altrimenti mia madre sarebbero morta prendento la notizia, con la malattia che cia.

Però anche qui non faccio altro che pagare solo l'interesse, quando mi arriva una lettera da casa la leggo caro figlio alla fine del mese dobbiamo ridare cento mila lire a uno e pagare due interesse, non sappiamo come fare, prendendo quelle notizie una soluzione ho mi butto sul letto e piango, mi addormento tutte le sere con le lacrime, vado a casa una volta all'anno alle ferie, per rivedere persone care, quando arrivo in quel paesino di provincia di Pescara, se poco poco porto pantaloni un po alla moda incontrandi personi che gli debbo dei soldi mi vergogno, mi sento dire alle spalle, quello mi deve dei soldi e guarda come va vestito, in quel momento solo il cuore mi piange lacrime di sangue, ma poi quanto rimango solo Iddio sa quando mi dispero

mi fa desiderare la morte, se non lo fatto fin'ora per i miei genitori.

Gigliola vuole aiutarmi se puoi mi farai un prestito, ma pero senza interesse, perché quello è la rovina se puoi aiutarmi fammi questa grazia te lo chiedo incinocchio pregando disperatamente, ma poi se non puoi, o non vuole aiutare questo povero disgraziato non mi rispondere cercherò di capire da solo la ragione, ti ripeto se non può far niente che nessuno sappia niente che da sui giornali lo può arriverà a sapere la mia ragazza, in che miseria mi trovo.

Ciao Gigliola che Iddio ti fa fare questa grazia.

Traduction française⁶

Chère Mademoiselle Gigliola,

Je t'écris cette lettre pour te faire mes félicitations comme chanteuse, je suis un de tes admiratrices [*sic*] et je dois te dire que ta beauté me plaît, tu as un visage doux et attrayant, tes chansons me plaisent, ta manière douce de la chanter me plaît, je dois vraiment te dire que tes chansons ont une mélodie tellement passionnante, mais surtout avec l'audace que tu la chantes tu es en somme la seule qui arrive à me toucher comme chanteuse et comme beauté, je t'avoue que j'aime ta beauté mais ton cœur je ne sais parce que j'ai la fiancée qui te ressemble.

Je m'excuse de t'écrire avec le «*tu*», mais vois-tu, cela m'est plus facile, parce que je te ressens dans le cœur comme une amie, j'écoute tes chansons, je vois tes photos sur les journaux, je dis sur Grand Hôtel, sur le boléro, etc., etc., je te ressens vraiment comme une personne riche d'esprit et de cœur.

Gigliola, je t'écris aussi cette lettre pour te demander une faveur, une grande faveur, je ne sais pas si je peux essayer c'est la seule solution.

6. Il s'agit ici d'une traduction approximative, qui ne peut pas tenir pleinement compte des effets linguistiques, dialectaux et autres, que Daniela Delmenico décrit très justement dans son introduction. [N.d.t.]

Je suis donc un jeune homme de vingt ans sonnés, si tu veux le savoir précisément je suis né le 1-2-1947, j'ai cinq sœurs, elles sont toutes mariées, la dernière s'est mariée il y a quatre ans, mais pour les rendre heureuses, je ne sais pas comment ont fait mes parents, je sais seulement qu'ils ont trouvé des sous, cent mille à l'un, cinquante à l'autre, avec quinze dix-huit pourcents d'intérêt, ils sont arrivés à la somme de trois millions de liras, de l'argent à la banque on ne peut pas en prendre, parce que nous ne possédons même pas une maison d'une pièce, je suis émigré depuis presque quatre ans deux en Allemagne, mais je gagnais peu parce que les jeunes paient quasi la moitié que ceux qui prennent l'impôt, maintenant je suis en Suisse et je fais un travail forcé et dangereux, il n'y avait pas d'autre moyen de prendre un peu plus il y a vingt jours j'ai eu un accident au travail, j'ai été blessé à la partie la plus délicate que l'homme a sur le corps, mais grâce aux docteurs ils ont réussi à me sauver, peut-être cela aura été un miracle, les miens n'ont rien su, autrement ma mère serait morte en apprenant la nouvelle, avec la maladie qu'elle a.

Mais ici aussi je ne fais que payer seulement l'intérêt, quand une lettre m'arrive de la maison je la lis cher fils à la fin du mois nous devons redonner cent mille liras à l'un et payer deux intérêts, nous ne savons pas comment faire, en prenant ces nouvelles ou je me jette sur le lit et je pleure, je m'endors tous les soirs avec les larmes, je vais à la maison une fois par an aux vacances, pour revoir des personnes chères, quand j'arrive dans ce petit village de la province de Pescara, si je porte petit à petit des pantalons un peu à la mode en rencontrant des personnes que je leur dois des sous j'ai honte, je m'entends dire derrière le dos, celui-là me doit des sous et regarde comme il est habillé, à ce moment le cœur me pleure des larmes de sang, mais quand je reste seul Dieu sait combien je me désespère me fait souhaiter la mort, si je ne l'ai pas fait jusqu'à maintenant c'est pour mes parents.

Gigliola veut m'aider [sic] si tu peux tu me feras un prêt, mais sans intérêt, parce que c'est la ruine si tu peux m'aider fais-moi cette grâce je te le demande à genoux en priant désespérément, mais si tu ne peux pas, ou ne veux pas aider ce pauvre malheureux ne me réponds pas je chercherai à en comprendre la raison tout seul, je te répète si tu ne peux rien faire que personne ne sache rien que mon amie n'arrive pas à savoir sur ses journaux dans quelle misère je me trouve.

Ciao Gigliola que Dieu te fasse faire cette grâce. •

Bibliographie de référence en français⁷

Silvia Arlettaz, «Immigration et présence étrangère en Suisse». Un champ historique en développement», *Traverse*, revue d'histoire, Zurich: Chronos, N° 1, 2011, pp. 193-216.

Laetitia Carreras et Christiane Perregaux, *Histoires de vie, histoires de papiers*, Lausanne: Éditions d'En bas /Genève: Centre de Contact Suisses-Immigrés, 2002.

Mauro Cerutti, «L'immigration italienne en Suisse dans le contexte de la Guerre froide», in Jean Batou *et al.* (dir.), *Pour une histoire des gens sans Histoire. Ouvriers, exclus et rebelles en Suisse. XIX^e-XX^e siècles*, Lausanne: Éditions d'En bas, 1995, pp. 213-231.

Charles Heimberg et Stéfanie Prezioso (dir.), dossier «Les migrants dans l'histoire du mouvement ouvrier», *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier*, Lausanne: AÉHMO/Éditions d'En bas, N° 17, 2001.

Hans Mahnig (dir.), *Histoire de la politique de migration, d'asile et d'intégration en Suisse depuis 1948*, Zurich: Seismo, 2005.

Christiane Perregaux et Florio Togni, *Enfant cherche école*, Genève: Zoé, 1989.

Étienne Piguet, *L'immigration en Suisse. 60 ans d'entrouverture*, Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes, 2^e édition mise à jour, 2009 (1^{re} édition 2004).

Films

Alvaro Bizzari, *Accueillis à bras fermés*, Lausanne: Climage/Genève: AAAB-TSR, 2009 (ce DVD propose plusieurs films de l'auteur).

Alex Mayenfisch, *Statut: saisonnier*, Lausanne: Climage, 2003 (un montage d'archives de documentaires de la Télévision suisse romande).

7. Pour des références bibliographiques en italien, et pour prendre connaissance des cinq autres lettres présentées par Daniela Delmenico, voir le site de l'Associazione ticinese degli insegnanti di storia (ATIS): [www.atistoria.ch]. Gérald et Silvia Arlettaz, Mauro Cerutti et Marc Vuilleumier, notamment, ont aussi publié plusieurs études sur l'émigration italienne antérieure, au tournant des XIX^e et XX^e siècles et durant l'entre-deux-guerres.

Le cartable de Clio

**Usages publics
de l'histoire**

La pensée historique à l'épreuve des nouveaux « récits nationaux » : enjeux et défis pour l'enseignement de l'histoire de la Suisse ¹

Nadine Fink (Université de Genève)²

L'histoire suisse jouit, depuis une décennie, d'un regain d'intérêt dans l'espace médiatique. Elle fait aussi l'objet d'un certain renouvellement historiographique, comme en témoignent différents travaux scientifiques parus ces dernières années. Certaines publications destinées au grand public restent manifestement fermées aux résultats issus de la recherche historique récente et véhiculent la version rassérénante d'un passé idéalisé. Quant à celles qui semblent revisiter le passé helvétique et mettre à mal des mythes et des stéréotypes, elles suscitent des controverses dans l'espace public.

La visibilité actuelle de l'histoire suisse interroge ses fondements épistémologiques : peut-on construire une histoire nationale helvétique détachée des autres échelles du monde ? Comment inclure et traiter dans ce récit national l'effet décisif des interactions avec l'extérieur ? Le renouvellement de la recherche historique, des débats et des controverses qu'il suscite interroge une histoire scolaire elle aussi appelée à renouveler les connaissances et la compréhension du passé qu'elle enseigne. Quelle histoire de la Suisse cherche-t-on à construire ? Avec quelle « grammaire » et pour quel type de légitimité la transmet-on ?

1. Cette présentation constitue un prolongement de la demi-journée d'étude organisée par le GDH le 8 février 2011 à Genève.

2. Ce texte a été rédigé notamment à l'appui des différentes présentations qui ont été faites lors de la journée d'étude. Je saisis cette occasion pour remercier, au nom du GDH, à la fois les intervenants et le public nombreux, pour la richesse des interventions et des discussions.

C'est à l'appui de ces questions que le Groupe d'étude des didactiques de l'histoire de la Suisse romande et italienne (GDH) a organisé une demi-journée d'étude. Son objectif a été de mener collectivement une réflexion à propos de différentes manières de raconter l'histoire suisse. Elle a consisté à présenter et à discuter cinq ouvrages qui ont été choisis parmi des monographies consacrées à l'histoire de la Suisse, parues au cours de ces dernières années. Une lecture critique et une analyse plus fine des propos véhiculés à propos du passé nous ont paru d'autant plus importantes que ces ouvrages ont pour point commun de servir potentiellement de référence à nombre d'enseignants.

Les ouvrages suivants ont été retenus :

- Georges Andrey, *Histoire de la Suisse pour les nuls*, Paris : First, 2007.
- Grégoire Nappey, *Histoire suisse*, Le Mont-sur-Lausanne : LEP, 2007.
- François Walter, *Histoire de la Suisse*, t. 1 : *L'invention d'une Confédération (XV^e-XVI^e siècles)*, t. 2 : *L'âge classique (1600-1750)*, t. 3 : *Le temps des révolutions (1750-1830)*, t. 4 : *La création de la Suisse moderne (1830-1930)*, t. 5 : *Histoire de la Suisse. Certitudes et incertitudes du temps présent (de 1930 à nos jours)*, Neuchâtel : Alphil, 2009-2010.
- Dominique Dirlewanger, *Tell me. La Suisse racontée autrement*, Lausanne : ISS-Unil, 2010.

• Thomas Maissen, *Geschichte der Schweiz*, Baden: Hier und jetzt Verlag, 2010.

La sortie de ces différents ouvrages au cours des cinq dernières années interpelle les didacticiens de l'histoire. Ouvrages se voulant de synthèse et de vulgarisation, aspirant à offrir un récit d'ensemble de l'histoire de la Suisse, ils tendent à servir d'ouvrages de référence pour l'enseignement de l'histoire bien qu'ils ne soient pas conçus explicitement comme des manuels. De telles publications interrogent fortement la construction et la transmission de l'histoire scolaire. Cela d'autant plus qu'il n'existe plus de nouveaux manuels scolaires d'histoire suisse depuis les années 1990 et que les manuels qui resteraient ici ou là en usage sont soit surannés, soit encartent de l'histoire suisse dans des chapitres d'histoire générale conçus pour des manuels francophones étrangers. Avec cette vogue d'ouvrages de synthèse d'une histoire nationale, qui n'est pas spécifiquement destinée à l'école, se pose aussi la question de la place accordée à l'histoire suisse au sein de l'histoire scolaire, c'est-à-dire du statut spécifique de l'histoire régionale et de l'histoire suisse.

Les présentations de ces cinq ouvrages, effectuées par différents chercheurs et enseignants³, ont plus spécifiquement porté sur l'analyse des récits qu'ils proposent autour de trois questions mémorielles fondamentales dans l'historiographie suisse:

- la création de la Suisse: la manière dont sont traités – ou non – d'une part le Pacte de 1291, d'autre part la guerre du Sonderbund et la création de l'État fédéral de 1848;
- la grève générale de 1918;
- la question de l'attitude des autorités et des élites helvétiques à l'égard du national-socialisme.

3. Pierre-Philippe Bugnard (Université de Fribourg), Nadine Fink (Université de Genève), Louis-Philippe L'Hoste (Gymnase de Morges), Valérie Opérol (Université de Genève et Collège de Candolle), Julien Wicki (Gymnase de Burier). La journée a en outre été introduite par Charles Heimberg (Université de Genève).

Tout en analysant le traitement de ces thèmes par les cinq auteurs pris en considération, les présentations ont également cherché à mettre en lumière les grandes articulations thématiques et de périodisation de chacun des ouvrages, ainsi que leurs manières respectives de relier l'histoire depuis la Suisse à celle de l'Europe et du monde. Ces ouvrages montrent-ils toute la complexité de la construction progressive et singulière – entre ruptures et continuités – d'un ensemble cohérent appelé «*la Suisse*»? Demeurent-ils dans une juxtaposition des différentes échelles spatiales ou parviennent-ils à construire des mises en lien en mesure d'interpréter l'histoire nationale à l'aune des contextes internationaux et des situations d'interdépendance qui ont influé sur le cours de l'histoire suisse? Ce sont quelques réponses apportées à ces questions qui sont brièvement esquissées à travers une synthèse des cinq présentations d'ouvrages. Que le lecteur soit cependant averti: la présentation qui suit n'est pas à considérer comme un compte rendu de chacun des ouvrages, mais comme une reprise de quelques points évoqués durant la demi-journée d'étude.

Georges Andrey et l'histoire suisse destinée aux «*nuls*»⁴

L'ouvrage de Georges Andrey est, selon les propos de l'auteur, une «*biographie politique*» de la Suisse. Il s'agit de livrer un récit linéaire et chronologique des événements – des «*hauts faits*» – qui ont façonné la Suisse. Nulle intention ici d'interroger le passé en termes de ruptures et de continuités. En 772 pages, l'auteur s'efforce de dresser le portrait de cette Suisse pourtant si difficile à saisir pour un seul historien chargé d'une synthèse aussi ambitieuse. Aussi l'ouvrage contient-il un certain nombre d'erreurs, comme l'affirmation que «*Dame Helvétie*» aurait célébré en 1991

4. La présentation de cet ouvrage fait l'objet d'une analyse approfondie dans l'article de Pierre-Philippe Bugnard que le lecteur trouvera à la suite du présent article.

ses 700 ans de «*démocratie*», exprimant ainsi sans l'examiner le mythe de la plus vieille démocratie du monde. L'ouvrage ne fait ainsi pas œuvre d'interprétation. Lorsqu'on en trouve, ces interprétations ne sont pas examinées, mais simplement assénées comme des vérités réduites au rang de faits.

La création de la Confédération, par exemple, est présentée sous l'angle des grands mythes nationaux. Les légendes fondatrices y figurent comme des faits qui se situent à la croisée des traditions légendaires et des faits historiquement avérés – c'est le cas notamment de la figure de Guillaume Tell. Ce qui est nuancé dans l'historiographie devient «*incontestable*» sous la plume d'Andrey. Cela pose la question de la légitimité de l'historien à réécrire une nouvelle version de l'histoire sur la base de ses propres interprétations non référencées, ni à des sources de première main ni aux travaux de ses collègues. Que ce soit pour 1291, pour 1848, pour la grève générale de 1918 ou pour la Seconde Guerre mondiale, l'auteur prend la liberté de reformuler les conditions de l'histoire avec une marge d'interprétation qui n'est pas explicite pour le lecteur qui ne lirait que ce seul ouvrage. L'historiographie, c'est-à-dire la référence explicite aux travaux scientifiques, reste dans l'implicite, rendant limpide le sens de l'histoire. Les échelles de l'histoire, qu'elles soient spatiales, temporelles ou sociales, sont ici absentes.

Au final, l'ouvrage peut certes appuyer de manière tout à fait judicieuse l'enseignement de l'histoire, mais seulement si l'on s'en sert pour analyser le processus d'interprétation historique et la manière dont l'histoire est fabriquée, c'est-à-dire en comparant à d'autres travaux historiques le récit ici déroulé tel un tapis rouge pour «*Dame Helvétie*».

Grégoire Nappay et l'histoire suisse en Mix & Remix

Petit livre qui se présente avec différents niveaux de textes, dont à chaque page un

dessin humoristique du dessinateur de presse Mix et Remix, l'ouvrage se veut attrayant, facile d'accès en présentant les informations de manière simple et avec un langage familier. Il s'adresse en premier lieu aux jeunes. C'est aussi un ouvrage qui se veut très synthétique et qui propose des textes courts, tout en aspirant à «*dépoussiérer*» l'histoire suisse et à donner à voir les mythes qui la traversent.

L'accent est mis sur la formation territoriale de la Suisse au XIX^e siècle et les différentes étapes de la constitution des cantons. Il s'agit donc d'une histoire principalement politique, institutionnelle, militaire, abordée dans un temps court. Il n'y a pas trace ici d'une articulation des différentes échelles spatiales, temporelles et sociales. Les quinze pages consacrées au XX^e siècle sont par exemple considérées comme un bloc, sans aucune articulation thématique et de périodisation. La Suisse y est confinée à son territoire sans que son histoire ne soit reliée à celle de l'Europe et du monde.

Les remarques qui suivent présentent principalement les manques – manques d'autant plus évidents que l'ouvrage est court et plus que synthétique – mais qui ne vont pas sans poser le problème d'une simplification trop extrême pour ne pas trahir une certaine déontologie de l'interprétation historique. L'ouvrage ne suffit certainement pas à comprendre l'histoire de la Suisse. Histoire mythique et histoire critique se côtoient sans que cette articulation ne soit rendue explicite. La dimension critique est surtout portée par les dessins de Mix & Remix ou par un temps des verbes mis au conditionnel. Le récit du pacte fondateur de 1291 est par exemple quelque peu nuancé par la précision que l'acte n'a été retenu que plus tard en tant qu'acte fondateur ou encore par la formule «*à en croire la légende*». Cette prise de distance côtoie toutefois une histoire plus romantique et mythique, comme l'image idéalisée véhiculée à propos des Waldstätten.

Le thème de la grève générale est certes traité, mais toujours d'une manière brève et

descriptive qui écarte la dimension explicative de l'histoire. Les conséquences du ralentissement industriel ne sont par exemple pas explicitées, les échelles sociales et temporelles ne sont pas articulées, rendant difficile la compréhension des causes et des conséquences de la grève. Le même manque de contextualisation, de comparaison et de mise en perspective est manifeste à propos de la Seconde Guerre mondiale. Si le débat des années 1990 est présent et que le Rapport Bergier est évoqué, le traitement de ces questions est de l'ordre d'une pacification qui s'apparente au relativisme. L'on tient certes compte du « *portrait relativement critique* » contenu dans le Rapport Bergier, mais l'on souligne aussi que « *certains, surtout au sein de la génération qui a vécu la guerre, estiment que la Suisse n'a pas à réévaluer ainsi son histoire et qu'il est difficile de juger des actions alors que la situation a changé* » (p. 75). Au final, les informations apportées sont mises sur un même plan, quel que soit le degré de véracité historique, sans nullement expliciter les enjeux de mémoire qui s'y rapportent.

La forme propre de l'ouvrage, qui juxtapose des informations sans construire de relations entre elles, rendrait incontournable un travail important de problématisation s'il devait servir de support à l'enseignement de l'histoire. Une confrontation des points de vue et une insistance sur le travail de comparaison et de contextualisation se révèlent ici particulièrement nécessaires.

François Walter, une histoire de la Suisse en cinq tomes

Publiés entre 2009 et 2010, ces cinq volumes aspirent à proposer une autre conception de la chronologie et des thématiques abordées – conception restant toutefois plus à l'état de projet intellectuel que de réinterprétation de l'historiographie traditionnelle. La chronologie classique cède le pas à de nouvelles bornes chronologiques tentant de saisir d'une autre manière les temps forts de l'histoire helvétique.

La Suisse y est intégrée à l'histoire économique, politique, sociale, religieuse de l'Europe et du monde; elle n'est pas ce *Sonderfall* si largement présent dans l'historiographie traditionnelle et dans l'espace public. Au final, les cinq tomes livrent néanmoins une histoire nationale mettant difficilement à mal la perception d'un *Sonderfall* helvétique. Si le texte n'est pas directement référencé, une brève bibliographie à la fin de chaque chapitre présente les principales sources d'information de l'auteur et permettent d'orienter le lecteur vers des lectures plus approfondies.

L'élément fondateur de 1291 est montré à la fois sous son jour historique et mémoriel. L'auteur intègre les légendes et les récits mythologiques, énumérant les chroniqueurs dont les récits seront repris au XIX^e siècle, lorsqu'on cherchera à façonner une identité nationale notamment référée au Pacte de 1291 en tant qu'origine fondatrice de la Suisse. Que ce soit le système d'alliance dans lequel s'inscrit 1291 ou l'invention de la tradition au XIX^e siècle, l'auteur souligne que ces phénomènes se retrouvent dans d'autres contrées et qu'ils ne sont pas spécifiques à la Suisse. Il cherche aussi à expliciter l'usage social du passé et les différents niveaux interprétatifs qui s'y rapportent.

Décrite dans une logique de causes et de conséquences, la grève de 1918 est aussi contextualisée par une situation sociale et économique difficile et par la mise en perspective de différents acteurs sociaux. L'auteur montre que les revendications sociales inhérentes à la grève ont été « *oubliées* » à la suite de la grippe espagnole. Les enjeux mémoriels de la grève de 1918 ne sont toutefois pas traités, les bornes chronologiques se limitant à l'époque précise de « *l'événement* ».

Nombre de pages sont consacrées à la période du national-socialisme et de la Seconde Guerre mondiale, du thème de l'anticommunisme et de l'antisémitisme latents. Un chapitre est spécifiquement consacré à la dissuasion économique, en convoquant notamment les

résultats du Rapport Bergier. Si le débat est présenté comme restant ouvert, que certaines questions restent en suspens, si l'auteur montre les velléités de collaboration économiques avec l'Allemagne nazie, il adopte un langage qui tend là encore à pacifier l'interprétation critique du passé de la Suisse. L'usage du conditionnel ou de verbes signifiant une absence de choix possible concilie en quelque sorte les interprétations historiques et les discours peu critiques à l'égard du rôle des élites économiques et politiques. L'auteur écrit par exemple que «*l'aryanisation de l'économie oblige [les entreprises suisses en Allemagne du Sud] à se séparer de leurs employés juifs et les pénuries de main-d'œuvre les amènent à embaucher, comme le font les autres entreprises allemandes, des travailleurs forcés [...]*» (p. 57). Un tel propos déresponsabilise les entreprises helvétiques concernées et relativise toutes les critiques formulées à l'égard de décisions qui sont moralement et juridiquement condamnables.

Là aussi, l'usage scolaire d'un tel ouvrage nécessite la confrontation du texte à d'autres documents et la mise en discussion de l'histoire racontée.

Dominique Dirlwanger et la Suisse racontée autrement

L'ouvrage est organisé selon une approche chronologique, tout en rompant avec la chronologie classique en accordant une place particulière à certains événements du passé, comme c'est le cas par exemple de la grève générale dont nous traiterons plus loin. Trois grandes parties thématiques scandent l'ouvrage: «*Les premiers cantons suisses*», «*La Suisse dans les révolutions*» et «*La Suisse sans la révolution*». L'ouvrage est construit comme un dialogue entre un historien et un jeune, le premier répondant aux questions posées par le second. Ces questions fonctionnent toutefois plus comme une «*foire aux questions*», questions brèves et faussement naïves qui invitent à une réponse longue et problématisée, permettant

d'aborder des thématiques historiques sous un angle plus original que ne le font la plupart des ouvrages historiques. Par exemple, lorsque le «*jeune*» demande: «*Pourquoi le Parti socialiste ne devient-il pas la première force politique du pays? C'est quand même bien lui qui défend les intérêts de la majorité de la population?*», la question semble difficilement attribuable à un-e adolescent-e. La réponse, débutant par l'aveu de la difficulté de répondre de manière simple à une telle question, rompt avec l'explication lisse et téléologique et permet d'explicitier le travail d'interprétation et de contextualisation dont fait œuvre l'historien. L'ouvrage exploite également des encadrés pour se référer à des sources ou pour approfondir certains sujets. L'auteur se fonde sur la recherche historique récente et tient compte des nouvelles questions et interprétations qu'elle propose, montrant bien que l'historien ne déroule pas seul une «*vérité historique*», mais qu'il construit son interprétation à l'appui de l'historiographie et des sources existantes. Aussi ce dévoilement de l'opération historiographique pourrait-il constituer une passerelle – pour le lecteur réceptif – entre le grand public et la recherche scientifique. Pour cela, les références gagneraient toutefois à être plus systématiquement explicitées.

Concernant les trois thématiques qui nous intéressent plus spécifiquement ici, la date fondatrice de 1291 célébrée par la fête nationale du 1^{er} Août – thème par lequel débute l'ouvrage – est présentée d'emblée comme un mythe qu'il s'agit de déconstruire, au même titre que Guillaume Tell. Ainsi, l'ouvrage commence par prendre en considération certaines croyances populaires afin de les «*déconstruire*» dès les premières lignes et de «*reconstruire*» le contexte historique de l'époque des Waldstätten. Toutefois, en appelant de manière anachronique ce premier chapitre «*Les premiers cantons suisses*», l'auteur contribue malgré lui à inscrire l'histoire nationale dans une continuité historique remontant à 1291...

La grève générale, point de basculement entre deux chapitres principaux, est traitée de manière nettement plus approfondie que dans les quatre autres ouvrages. L'auteur articule les causes profondes de la grève, son élément déclencheur et ses conséquences sur le long terme. En revanche, rien n'est dit du contexte international. C'est à peine si l'auteur rappelle qu'une guerre mondiale a lieu entre 1914 et 1918, élément central avec lequel le «*jeune*» auquel il s'adresse ne fait pas spontanément le lien. Toutefois, cela permet de rendre au mouvement ouvrier suisse ce qui lui appartient – une grève résultant de causes sociales – et de ne plus le considérer comme un mouvement manipulé par «*les rouges*». Aussi l'auteur évoque-t-il l'usage que l'historiographie traditionnelle a fait de cette grève générale et à quel point celle-ci constitue «*un bon exemple de l'effacement d'un épisode gênant de la mémoire collective d'un pays*» (p. 231). Au même titre que les événements du Sonderbund et de la révolution de 1848, la grève générale permet de montrer que le consensus helvétique repose sur la négation des conflits auxquels la Suisse – à l'instar du reste du monde – n'échappe pourtant pas.

La Seconde Guerre mondiale est traitée en écho à de nombreux questionnements contemporains, par exemple les conséquences de la collaboration économique suisse sur l'effort de guerre allemand, le rôle effectif de l'armée suisse, la responsabilité de la population. De nombreux encadrés donnent accès à des sources qui étayaient le propos ou apportent des éclairages sur certaines thématiques plus précises, comme le processus de blanchiment d'argent. Un extrait du manuel scolaire de Georges-André Chevallaz permet aussi d'entamer une réflexion sur la manière dont un récit national mythique se construit en évacuant les aspects conflictuels et dérangeants du passé. Ce dernier exemple montre que l'ouvrage – tout comme les autres présentés jusque-là, ne peut appuyer l'enseignement de l'histoire que s'il est mis en perspective avec d'autres

ouvrages et d'autres documents. À lui seul, il ne constitue certes pas une nouvelle forme de manuel scolaire.

Thomas Maissen, une synthèse alémanique de l'histoire de la Suisse

L'ouvrage de Thomas Maissen se veut une synthèse de l'histoire suisse. En un peu plus de 300 pages, il prend en compte l'état actuel de la recherche historique, sans pour autant proposer un nouveau récit national ou un nouveau paradigme historiographique. Il s'appuie principalement sur des études de cas effectuées dans différents cantons par différents historiens au cours de ces dernières années et qu'il intègre dans une histoire politique et chronologique de la Suisse du XIII^e siècle à nos jours, accordant une place centrale, voire exclusive, aux aspects institutionnels et constitutionnels, ainsi qu'aux acteurs politiques. C'est une histoire très marquée par les histoires cantonales – une perspective fédérale plus que nationale donc – qui émane de cet ouvrage. Il porte une attention particulière à la dimension cantonale, nationale et internationale dans la manière dont la Suisse s'est constituée et développée. Il insiste particulièrement sur les interactions entre différents cantons et sur les interactions avec le monde extérieur à la Suisse, principalement ses voisins immédiats. C'est aussi une histoire de la construction politique de la Confédération, qui fait le choix d'écartier les dimensions d'une histoire culturelle et sociale. Cela explique la préférence accordée à une organisation plus chronologique que thématique. Ce qui intéresse Maissen, c'est de comprendre comment la Confédération helvétique a pu naître, perdurer et exister dans sa forme actuelle, cela malgré de fortes lignes de fractures – notamment religieuses, politiques, linguistiques.

La question de la création de la Suisse est à tel point centrale dans l'ouvrage de Maissen qu'elle en devient difficilement saisissable,

tant l'auteur se garde de dater ou de fixer expressément l'origine de la Suisse. On ne trouvera pas de dates telles que 1291 ou 1848 qui serviraient à marquer la genèse de la Suisse contemporaine. Maissen appréhende la constitution de la Suisse comme un long processus et la considère sous l'angle d'une continuité historique au sein de laquelle, même si les conflits ont été nombreux et importants, aucun événement n'aurait finalement eu une fonction capitale de rupture.

Maissen consacre deux pages aux grandes lignes et aux principaux enjeux de la grève générale de 1918. Ses effets sont comparés à ceux du *Kulturkampf* (1874), la lutte contre le bolchevisme ayant, selon l'auteur, une fonction similaire, notamment en unissant les élites alémaniques et romandes, ou encore en amenant les dirigeants à recourir à des soldats ruraux pour intervenir contre des grévistes citadins. Maissen pose comme une des conséquences de la grève générale le sentiment de méfiance, voire de haine, non seulement entre les partis bourgeois et les socialistes, mais aussi entre le monde paysan et le monde ouvrier. Il ouvre d'ailleurs son sous-chapitre suivant avec les élections nationales de 1919, qui voient l'entrée en scène politique du Parti des paysans, artisans et bourgeois (PAB, ancêtre de l'UDC), au détriment de la prédominance des radicaux.

Le nombre de pages que Maissen consacre à la Seconde Guerre mondiale est important. Sans compter les pages consacrées à la période de la montée des fascismes et au printemps des fronts, donc en ne comptant qu'à partir de 1939, Maissen consacre quinze pages exclusivement à la Seconde Guerre mondiale, puis quelques pages à la question des négociations avec les puissances alliées à la fin de la guerre et à celle des fonds en déshérence et de la Commission Bergier dans les années 1990. Toujours dans un souci de continuité, Maissen montre bien que les questions posées dans les années 1990 ne sont pas nouvelles, qu'elles ont déjà été maintes fois abordées par des

historiens, des écrivains, des journalistes, des cinéastes, mais qu'elles n'ont jamais été prises en compte. La réflexion collective sur le passé de la Suisse n'a pu avoir lieu que pour répondre aux pressions extérieures. Une fois les pressions tombées, ce passé a lui aussi été refermé. Maissen propose une interprétation du rôle des élites qui tient bien compte des résultats des recherches de ces quinze dernières années pour mettre en lumière les responsabilités des élites et des autorités helvétiques tant dans la politique économique et financière que dans la politique d'asile. Sur ce dernier point, il précise bien que les actions d'aide aux réfugiés ont été l'œuvre d'initiatives privées.

Bilan et perspectives

Au terme de cette brève présentation des cinq ouvrages retenus, un constat fort s'impose. Si l'histoire critique telle que portée par l'historiographie scientifique de la dernière décennie est prise en compte dans la plupart de ces ouvrages – certes plus implicitement qu'explicitement –, elle tend à cohabiter avec l'affirmation des mythes tels que nous les trouvons dans les ouvrages et manuels scolaires des années 1970. Certains de ces ouvrages mettent en lumière la complexité de la construction progressive et singulière – entre ruptures et continuités – d'un ensemble cohérent appelé «*la Suisse*». Si la grande variété des entrées et la mise en évidence d'un pluralisme d'interprétations illustrent une nouvelle tendance historiographique qui considère l'événement non plus en tant que fait marquant du passé, mais en tant que construction narrative qu'il importe de saisir et d'interpréter, cela n'est que trop peu présent dans de tels ouvrages qui se veulent de synthèse. Les présentations de ces cinq ouvrages et la discussion dont ils ont été l'objet soulignent l'intérêt porté aujourd'hui non seulement à la construction des récits nationaux, mais aussi et peut-être surtout aux interactions entre les diverses constructions nationales ici et

ailleurs, c'est-à-dire l'importance d'analyser tant les phénomènes passés que leurs interprétations au fil des siècles dans une perspective transnationale.

Aujourd'hui, le renouvellement de la recherche historique interroge une histoire scolaire elle aussi appelée à renouveler les connaissances qu'elle construit et transmet. Il montre la pertinence d'une «*histoire nationale*» qui tienne compte à la fois des réalités locales et régionales et des relations avec l'Europe et le reste du monde, tout en articulant les différentes échelles temporelles tant pour l'interprétation des faits passés que pour la prise en compte des évolutions historiographiques. L'histoire scolaire doit être en mesure de former les élèves à réfléchir aux questions centrales du temps présent et du temps à venir, une histoire enseignée en tant que science humaine et sociale et non en tant que chronologie de faits marquants.

Tandis que les élèves sont au contact de multiples «*vérités*» qui circulent dans l'espace public et médiatique, l'école se doit de déconstruire un discours à propos du passé qui est celui d'un consensus identitaire implicite, d'une histoire pacifiée qui ne fait guère de place aux enjeux de société – ou du moins qui ne les explicite pas – et qui écarte ce qui divise, ce qui suscite désaccord et controverse. Faute de quoi, elle risque de faire le jeu d'une instrumentalisation du passé. L'école doit aussi

s'ouvrir aux questions de société en se pensant comme un lieu de réflexion où enseignants et élèves prennent en compte la complexité du monde, font interagir les acteurs sociaux en concurrence, tentent de résoudre les différends historiographiques tout en dégagant les dimensions d'une histoire partagée, d'une mémoire collective. Ce faisant, l'école s'écarte alors des modèles explicatifs qui passent sous silence tout ce qui divise les membres d'une communauté nationale. Elle accepte de mettre en lumière des faits sociaux, politiques, économiques et culturels d'une composition identitaire qui est loin d'être homogène et linéaire. En déroulant le fil à partir de nos questionnements présents, l'enjeu est d'articuler les échelles temporelles, spatiales et sociales, c'est-à-dire, respectivement, d'éclairer les relations entre passé-s et présent, entre local et global, entre individu et collectif.

Aussi paraît-il important de réfléchir à ce qu'il est pertinent de travailler avec des élèves en matière d'histoire de la Suisse. C'est à l'appui de critères méthodologiques et didactiques précis que l'on peut opérer des choix thématiques qui, faisant échos à des questionnements contemporains, invitent à chercher dans le passé de quoi déconstruire et reconstruire nos représentations du passé et du présent. Rappelons que l'histoire est le fruit d'un processus d'interprétation toujours renouvelé et dont il s'agit de débusquer les subjectivités. •

Faut-il confiner le grand public à l'écume des vagues de l'histoire? Le cas de *L'Histoire de la Suisse pour les nuls*

Pierre-Philippe Bugnard (Université de Fribourg)

La demi-journée organisée sous l'égide du GDH autour des nouveaux récits nationaux, à l'Université de Genève, le 8 février 2011, a été l'occasion d'examiner un des gros succès actuels de librairie en histoire suisse¹, sous l'angle de son orientation épistémologique et, notamment, de deux de ses objets: l'origine de la Confédération et la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale.

De la nouvelle histoire à la nouvelle chronique

«L'Histoire suisse pour les Nuls [ci-après l'*HSN*] n'est une histoire ni de la culture, ni des idées, ni de l'économie, ni des mœurs, ni des mentalités. Elle ne se veut pas une histoire totale. C'est d'abord et surtout une histoire politique, celle de la plus vieille démocratie du monde: en 2007, *Dame Helvétie a 716 ans! C'est sa biographie politique qui est retracée ici.*» (p. 11)

La couleur historiographique de l'*HSN* est affichée si clairement, ce qui est plutôt rare, qu'on s'interroge aussitôt sur la portée épistémologique de la publication la plus prolifique, assortie du tirage le plus élevé, des derniers récits nationaux vulgarisés. L'idée est donc de confronter le courant «nouvelle chronique» qui traverse la fabrication des ouvrages grand public actuels à celui de la nouvelle histoire des historiens qui s'est développée depuis un demi-siècle.

1. Georges Andrey, *L'Histoire de la Suisse pour les nuls*, Paris: First, 2007.

D'emblée, nous voilà prévenus, et bien prévenus: à la manière des programmes définis à partir des collèges d'Ancien Régime, puis des écoles normales du XIX^e siècle, nous savons qu'en ouvrant cette histoire, la compréhension des ressorts du passé reste délibérément circonscrite au niveau d'un récit livrant, selon la formule consacrée, «*la suite des choses jusqu'à nous*». Cette claire réaffirmation d'une sainte ignorance laïque à laquelle le grand public est expressément voué interpelle. Foin des acquis de trois ou quatre générations de brillants historiens qui ont, dans toutes les écoles historiques à partir de celle des Annales, de la manière la plus magistrale, sorti l'histoire de l'écume des vagues pour un entrecroisement fertile de l'événement, de la conjoncture et de la durée longue, par une explication de genèses transcendant l'évidence des faits.

L'auteur de l'*HSN* qui signait il y a à peine trente ans un chapitre de la *Nouvelle histoire de la Suisse et des Suisses* en rapportant à la Confédération une tendance née en France une génération plus tôt, sur une période éminemment événementielle-politique – 1798-1848 –, bouleverse ici son orientation historiographique en servant donc une histoire en:

«*déroulement (c'est-à-dire enchaînement) des faits dans le temps [...], sur le mode chronologique [...], comme récit classique, avec l'avant et l'après; et comme chronologie des grandes dates, mises en exergue.*» (p. 6)

Cantonner les nuls au déroulement des faits est donc bien un choix assumé. Cet

exclusivisme historiographique peut-il néanmoins garantir un mode chronologique et une histoire politique qui soient historiens? L'histoire politique ne réclame-t-elle pas autre chose qu'une mise en avant de grandes dates dont la signification des faits auxquelles elles renvoient découlerait du seul principe de leur succession, ce qui est appelé ici «*mode chronologique*»?

Premièrement, l'histoire politique sollicite de la périodisation, c'est-à-dire une détermination des époques qui jalonnent un temps inscrit dans l'espace helvétique, en l'occurrence, depuis les formes embryonnaires de l'Ancienne Confédération jusqu'à la Confédération d'États en république fédérale et en démocratie semi-directe, par les transitions de la période exploratoire 1798-1848. Or, l'égrenage de régimes politiques enchâssés dans des intitulés d'histoire-bataille fait perdre toute chance à un nul d'y saisir la genèse d'une des phases de transition démocratique les plus originales de l'histoire occidentale: ni celle de l'Angleterre ou de l'Autriche, ni celle de la France ou de l'Espagne, ni celle de l'Allemagne ou de l'Italie, pour prendre ses plus grands voisins, ni celle d'aucun des pays scandinaves ou de la Hollande... Non, mais la collection quasi complète des régimes possibles, testés jusqu'à la réussite finale de 1848! Où est cette histoire que Georges Andrey nous annonce pourtant originale et exemplaire?

Deuxièmement, une histoire chronologique est davantage qu'un chapelet de faits majeurs – même mis en évidence – dont l'explication ressortirait exclusivement de causes immédiates: c'est une «*science du temps*», pratiquée pour déterminer et qualifier les changements survenant au-delà du pur accidentel, sous l'effet aussi de contextes qui tiennent aux générations et de socles plus profonds encore, qui peuvent relever de l'inconscient collectif. Quand donc un nul sera-t-il initié à la compréhension du système collégial gouvernemental issu de la Diète? Au système d'armée de milice dérivé du mercenariat?

À une résistance au changement héritée du monde alpin tranchant avec un esprit d'innovation né de la ville protestante? Par quelles étapes, pour quel résultat, à partir de quelle base? Dans ce type de vulgarisation, il eût fallu puiser aux grandes enquêtes historiennes existantes, y compris celles d'anthropologie historique, pour un récit vulgarisé construit sur un rapport – «*historia*», en grec, dont les jalons chronologiques n'auraient constitué que les interlignes.

Que les choses soient claires: les 772 pages de cette somme fourmillent de concepts inhérents au passé de notre pays auquel l'auteur s'efforce d'apporter des définitions méticuleuses, à l'aune d'un souci d'heuristique épigraphique et sémantique qui fait la marque d'un Georges Andrey apprécié, en ce qui me concerne, depuis plus de quarante ans pour ses exigences formelles. Et, bien que les pages des *Nuls* aient leur lot d'erreurs formelles, illustration de la hâte imposée à une seule force de travail pour un temps de rédaction d'à peine plus d'un an.

La plus vieille démocratie du monde!

Circonscrire le champ d'analyse au politique-événementiel ferait d'ailleurs plutôt courir un risque d'instrumentalisation du passé. Ainsi avec une «*Dame Helvétie*» à qui il est généreusement attribué sept siècles de longévité démocratique: pour quelques landsgemeinde votant et élisant, mais sacrifiant le secret du scrutin sur l'autel d'un régime plébiscitaire; pour quelques patriciats ou corporations autonomes, mais assujettissant les deux tiers, sinon les trois quarts, des populations; pour un quart d'hommes en armes, mais privant de droits civiques toutes leurs femmes et tous les immigrants travaillant à leur prospérité; pour un état libéral incarcerant ses objecteurs de conscience ou fichant ses concitoyens par centaines de milliers... «*Dame Helvétie*» obtient avec un trémolo dans le texte le titre universel de «*plus vieille démocratie du monde*»!

C'est faire peu de cas des mérites réels d'une nation qui a finalement réussi à instaurer dans un cadre fédéraliste un régime original de démocratie par l'extension des droits directs, et finalement de représentation proportionnelle – ce qui est tout à fait courant au parlement, mais tout à fait exceptionnel au gouvernement, entre 1848 et 2010 (date historique d'une majorité, même temporelle, de femmes au Conseil fédéral). C'est-à-dire aussi un régime qui, tout en garantissant le principe de l'exercice des droits et des libertés civiles, se retrouve aujourd'hui, par un effet pervers de la démocratie des droits directs, en situation de faire le lit de forces populistes, au sens actuel de groupes cherchant la satisfaction d'intérêts particuliers au détriment des intérêts communs. La périodisation qui conduit d'une genèse obscure à un tel régime n'est pas explicite. Le mode chronologique formel conduit à une énumération des phénomènes de l'histoire politique en fonction d'événements «*dûment datés*» – comme s'il y avait des événements indûment datés, hormis celui du Pacte de 1291 peut-être –, sans interroger les significations moins évidentes qu'ils tirent des durées dans lesquelles ils s'inscrivent, sans les examiner à l'aune des approches sociales, culturelles, mentales... l'estampillage de la date suffisant à leur validité historique, non sans un fort risque de réductionnisme.

Une histoire originale, exemplaire...

Toujours est-il qu'avec une démocratie dûment datée à 716 ans en 2007, on peut donc s'attendre à une histoire «*exemplaire*» et «*originale*», ainsi qu'elle nous est annoncée en introduction.

Originale, on doit hélas en douter: «*l'idée fondamentale*» du livre est d'expliquer que comme «*le terreau de la Suisse c'est l'Europe*», ce pays sans culture ni langue propre serait donc le pays le plus européen qui soit. Que ce «*peuple heureux, donc sans histoire*» [aphorisme

détourné du sens auquel Denis de Rougemont l'entendait] *oublié de ses voisins, aurait su faire de son effacement la recette miracle de sa pérennité*», en démenti formel avec les manuels entretenant le «*tabou*», le «*dogme*», d'un destin spécifique de la Confédération (p. 4). Évidemment, si l'unique critère est le fait daté, l'historien reste prisonnier des constats de fausse évidence, tandis que l'histoire d'une nation aux caractéristiques politiques, économiques et sociales pourtant si originales – depuis quand la culture se limite-t-elle à la langue? – risque d'être niée au prétexte d'une prospérité légendaire dont l'examen devrait justement constituer le premier des chapitres d'originalité: «*Dame Helvétie*» n'aurait donc pas d'histoire propre, mais elle aurait une histoire exemplaire.

Exemplaire ma foi oui, de toute évidence, on l'aura déjà compris. Mais à quelle exemplarité avons-nous affaire? On peut pour cela suivre les étapes essentielles de la saga helvétique en introduction (pp. 1-9).

Tout commence par un «*combat pour la liberté*» dans les temps où la Suisse est un «*géant militaire*», période héroïque à laquelle succède «*l'époque glorieuse des Ligues suisses*», lorsque Louis XIV est le premier employeur des «*vaillants soldats suisses*», suivie d'un siècle où la paix lui permet de conquérir une «*aisance inconnue*», avant de devenir le «*seul pays à avoir réussi sa révolution de 1848*», adoptant des «*institutions d'avant-garde*», promesse d'une économie florissante, source d'une richesse que deux guerres mondiales ne compromettront guère, grâce à une «*neutralité respectée*», ce qui explique ses «*réticences – son refus, de fait – à entrer dans une Europe unie*»...

Et même si les choses sont tout de même moins simples dans les 772 pages du corpus, forcément, par exemple la paix du travail apparaît judicieusement comme «*composante majeure de l'identité suisse*» (p. 441), la thèse reste limpide: le sens d'une histoire conçue en fonction du principe de causalité linéaire,

issu du tout événementiel déjà évoqué, semble irrémédiablement conduire à «*la version de l'équipe gagnante*», selon l'expression bien connue de Christian Laville. Une version construite par recours à une historiographie implicite – «*la plupart des historiens admettent que...*» –, historiographie secrète que les adeptes de l'équipe gagnante servent en général pour placer leur objet au nombril du monde, en fonction d'une marche irréversible dans le progrès jusqu'à proclamation du titre suprême de plus vieille démocratie du monde! L'histoire suisse ne serait donc pas originale tout en étant exemplaire... mais sans doute pas pour les raisons que l'histoire des historiens avance habituellement.

Dans une chronique, la femme est cantinière ou tire à l'arbalète

Pourtant, si l'histoire globale, et en son sein l'histoire sociale, reste volontairement éludée, il y a un dédommagement: «*la longue absence des femmes dans la vie politique est compensée par l'histoire sociale, où elles sont nécessairement présentes*» (p. 2). Nous avons bien lu: l'histoire sociale est sauvée par les femmes exclues du cercle des hommes. L'histoire sociale se résume à l'absence des femmes dans l'histoire. Le statut de la femme est campé par une série de portraits «*d'épouses de personnages de premier plan*» (p. 3), dont «*une vie extraordinaire*», celle d'une «*quatre fois veuve et épouse successive [nous voilà rassurés] de trois réformateurs ayant tous eu des enfants dont elle s'est occupés, libérant leurs pères pour leur mission religieuse*» (p. 3). Cette pseudo-histoire sociale par récits édifiant au sort de figures rares, dont l'exemplarité se réduit au sacrifice des tâches ménagères pour une noble cause masculine, fait l'impasse totale sur l'histoire de la condition féminine, montrant le rôle réel des femmes dans le destin des sociétés traditionnelles autant que les affres endurées par les plus marginales – des sorcières brûlées aux mères célibataires décapitées, puis incarcérées, du XVII^e au

XX^e siècle. Et quand donc a lieu l'éclatement de cette ère anonyme qui ne coïncide avec les événements d'aucune de celles durant lesquelles l'équipe gagnante (masculine) progresse à coups de halberdes bien rendus? Lorsque l'histoire est chronique ou bataille, les femmes ordinaires sont cantinières et les femmes d'exception tirent à l'arbalète! Lorsqu'elle est explication visant aux complexités du réel, ses séries statistiques révèlent une somme de destins qui aiment, pensent, travaillent, souffrent, fêtent, meurent... en hommes et en femmes. Il y a bien un encart consacré explicitement à «*La condition de la femme en 1291*» (p. 74). On y voit la femme médiévale occuper «*une place majeure*» dans la structure familiale, dont la valeur se retrouve dans la violence «*justifiée*» des hommes du clan – et sans doute aurait-il fallu dire: «*exercée par les hommes du clan*» – lorsqu'un étranger en compromet l'honneur – et sans doute aurait-il fallu traduire par «*quand elle est violée*», ce qui laisserait accroire qu'il n'y a de criminels que des étrangers. Tout cela n'amène guère à la compréhension de ce fameux statut, à la fois suranné et actuel, ici et ailleurs, au regard d'une anthropologie générale à laquelle tout nul apprécierait sans doute qu'on l'initie.

Les origines de la Confédération

Le Pacte de 1291

Les origines de la Confédération participent de la deuxième partie de l'ouvrage, intitulée «*Les ligues suisses face aux Habsbourg: conquête d'une liberté (1291-1648)*».

La période est présentée en introduction comme celle d'un combat des Suisses pour leur liberté: ce combat domine leur histoire, il est «*victorieux*» et cela fait «*l'unanimité des historiens*», bien qu'aucune référence ne soit versée à l'affirmation de cette thèse, invérifiable. Le décor est planté: en montrant que les Confédérés et leurs alliés se taillent un territoire

aux dépens de leurs voisins, la période est placée sous bannière d'une histoire épique partageant son champ en deux camps: les vainqueurs, ceux pour qui l'histoire est faite, et les vaincus, ceux qui ont une autre histoire, mais dont le point de vue n'est pas pris en considération. L'espace qu'ils ont habité fait pourtant partie intégrante de la Suisse actuelle. Nous sommes en pleine période héroïque, celle d'une «longue et persévérante conquête» qui tranche avec l'histoire d'une Europe inversant, parallèlement, ses rapports de force, du Saint-Empire à la monarchie absolue française, s'achevant sur une double reconnaissance: celle de l'hégémonie française et celle de l'indépendance du Corps helvétique. On ne saura donc pas, avec cette version finaliste, dans quelle mesure la Suisse primitive prit son essor dans le contexte féodal du Saint-Empire, ni dans quelles circonstances le Corps helvétique trouva sa relative indépendance de 1648 dans une relative sujétion à la nouvelle puissance hégémonique de l'Europe moderne. Ni combien, dans ce nouveau régime d'indépendance politique, resteront assujettis aux élites.

Le Pacte de 1291 est cité intégralement, ses articles numérotés, mais sans que la référence à la traduction empruntée ne soit mentionnée: est-elle fiable, quand on sait qu'aucune version officielle n'existe, dans aucune langue et qu'il a donné lieu, comme cela est intelligemment précisé, à de multiples traductions officielles? Le contexte de sa rédaction et l'analyse qui en est faite sont précis, même si l'on ne sait pas d'où elles viennent. Par ailleurs, quid des circonstances de la découverte d'un tel document «trop bien caché», après cinq siècles? Et, surtout, que ces articles juridiques se révèlent être aux antipodes des peines cruelles prévues par la Caroline des Temps modernes ou que chaque habitant ait le droit de choisir le juge dont il relève, cela n'est pas mis en évidence, pas plus que l'attention n'est attirée sur les hypothèses qui président à sa rédaction en latin: pour ne pas être facilement compris des non *conspirati* ou pour lui donner le lustre

d'une langue encore sacrée? On ne sait rien non plus sur les caractéristiques qui le rattacherait ou non au genre des pactes médiévaux impériaux courants, telle en particulier sa nature «perpétuelle» (pp. 69-71). Certains ouvrages de vulgarisation en ont dit sur cet objet crucial de notre histoire nationale beaucoup plus en moins de pages.

Guillaume Tell

Tell est d'emblée élevé au rang de réalité historique attestée, transformée en légende. Une première hypothèse à examiner, lorsqu'on sait que la source initiale campant le héros uranais est largement postérieure à ses exploits, serait que l'histoire a été inventée, et donc de s'interroger sur les raisons d'un tel mythe, ici, à ce moment-là. Or, c'est d'emblée l'affirmation que le souvenir en a été déformé qui s'impose, sans discussion: le *Livre Blanc* de Sarnen datant de presque deux siècles après les événements qu'il relate, «il va de soi qu'un tel décalage dans le temps a obéré la mémoire des faits et déformé la réalité». C'est ainsi qu'on en arrive à instiller l'idée qu'il y a en réalité une «tradition à mi-chemin de la légende et de l'histoire avérée».

Ne serait-ce pas plutôt que, comme le montre la recherche archéologique et archivistique, non seulement aucun château (dont la destruction est présentée à l'origine de révoltes autour de Tell) n'a jamais été détruit à cette époque, mais encore que ni Tell ni alliance ne sont jamais mentionnés dans aucune des chroniques pourtant nombreuses du XV^e siècle? Tout juste est-il question du despotisme de baillis pour la première fois dans la chronique Justinger de 1420, selon le *DHS* (article: «Mythes fondateurs», Peter Kaiser). On est donc en présence, dans l'*HSN*, d'une explication fondée sur un double présupposé: une tradition, c'est quelque chose à mi-chemin entre légende et histoire; le temps déforme la mémoire des faits réels. Ainsi, selon l'adage qu'il n'y a pas de fumée sans feu – servi

ailleurs à propos de Tell – la mobilisation de présupposés épistémologiques (qu'on pourrait appeler croyance commune) permet de légitimer un doute simplement revêtu d'un vernis historique, jamais examiné, l'aura de l'historien faisant le reste.

On ne saura jamais, par ailleurs, quand a été inventé un chemin creux, absent du *Livre Blanc*, en 1470, ni pourquoi on le trouve sur le circuit touristique actuel sans qu'il ne mène au château de Gessler... dont on ne saura jamais non plus quand il a lui-même été imaginé. Quand à la *Tellsplatte*... Ce mythe si beau, si nécessaire aux Suisses, ancré dans un espace de mémoire patriotique unique, n'a pas même droit à sa géographie, alors qu'aucune distinction péremptoire dans les registres du mythe n'est faite entre les trois éléments majeurs de la genèse héroïque du pays: le Pacte de 1291, le Serment du Grütli (daté en 1307 par une chronique du XVI^e siècle, souvent confondu avec le pacte, dont la dimension de lieu de mémoire est rapportée en fin d'ouvrage), les Trois Suisses.

En signalant simplement que des chroniques postérieures en font état, qu'apprend-on sur la fonction des mythes, essentielle pour l'histoire nationale, tout en laissant le lecteur dans l'illusion que de tels éléments ne sont peut-être pas mythiques? On ne saura pas comment les radicaux au pouvoir en 1891 ont mis l'accent sur le pacte dans un élan de réconciliation avec leurs adversaires conservateurs du Sonderbund, que finalement les mythes sont pour la mémoire collective une construction sociale tout à fait déterminante. On ne saura pas non plus le rôle joué à l'époque de la quête d'une unité nationale improbable par le second mythe national après le groupe des mythes fondateurs, le mythe lacustre, supplantant le mythe tellien gâché par la Révolution, meilleure garantie de l'existence d'ancêtres communs. Des ancêtres revêtus par l'imagination des contemporains de la correction des eaux du Jura de toutes les qualités de la Suisse dont ils rêvent: vivant en petites com-

munautés homogènes, isolés des dangers sur leurs palafittes, avec une paix que garantit leur neutralité... armée pour un bonheur éternel, sans histoire-s!

1291 et les causes de Morgarten

La comparaison sur un point précis de deux versions contemporaines à prétention de vulgarisation, celle de *La Suisse dans l'histoire* (ci-après *SDH*)² et celle de l'*HSN*, révèle une diversité historiographique qui ne laisse pas d'interroger sur l'autonomie de l'historien face à l'histoire.

Pour le médiéviste Meyer, 1291 marque l'échec d'une révolte de villes du nord des Préalpes qui se montrent antihabsbourgeoises. Les Waldstätten, eux, ne sont pas menacés par les Habsbourg: ils récoltent, après 1308, la réaction d'une autorité qui s'emploie à réfréner leur sauvagerie antimonastique, tandis que l'authenticité du Pacte de 1291 n'est pas avérée.

Pour Andrey, 1291 marque le début d'une tradition révolutionnaire et diplomatique nationale avec les Waldstätten qui s'opposent aux Habsbourg en s'en prenant, à nouveau en 1314, à l'un de leur couvents, ce qui les exonère de toute responsabilité dans un affrontement programmé, tandis que le Pacte de 1291 est un document incontestable.

Deux versions qui diffèrent sur les faits, leurs origines, leurs conséquences, qui diffèrent par la sémantique expressive entre discours réaliste (*excommuniés* → *fous de rage, pillages, profanations, rapt...*) et discours lisse (*au ban de l'Église* → *répliquent par un raid...*), avec d'un côté une chronologie précise dont l'agencement permet de mettre en évidence les responsabilités des premiers Suisses dans la genèse de leur histoire, de l'autre une chronologie vague qui permet de poser les prémices d'une tradition imaginée ou reprise par l'historien...

2. Werner Meyer et Georg Kreis, *La Suisse dans l'histoire*, Zurich: Silva, t. 1 (700-1700) et t. 2 (1700 à nos jours), 1995 et 1997.

«*Rodolphe meurt le 15 juillet 1291 à Spire... Le 11 septembre 1291, tous les rebelles réunis à Kerzers forment une grande coalition (de villes et de territoires)... la révolte échoue... elle n'a pas entraîné l'effondrement de la puissance habsbourgeoise... À la fin du XIII^e siècle, on ne perçoit pas de menaces d'expansion territoriale venant de la sphère d'influence habsbourgeoise qui pourrait être dirigées contre les cantons forestiers, situés à l'écart. En Uri, Schwytz et Unterwald... on apprend la mort de l'empereur sans doute en même temps que les rumeurs... des affrontements armés pour s'opposer aux ambitions sur un mouvement antihabsbourgeois résolu à faire la guerre, formé dans les Préalpes du nord, à la tête duquel se trouve l'Évêque de Constance. C'est à la lumière de ces faits qu'il faut considérer la conclusion du fameux pacte... de 1291, si tant est que ce document soit authentique... L'assassinat du roi Albert en 1308 (ranime) de vieux conflits... plus violemment que jamais. Les Uranais s'en prennent... à l'Abbaye d'Engelberg... Schwytz à l'Abbaye d'Einsiedeln... (à nouveau) en 1308... On tente un arbitrage – sans succès. L'excommunication des Schwytzois... les rend fou de rage. En 1314, dans la nuit de l'Épiphanie, ils pillent l'abbaye, profanent l'église et enlèvent les moines pour les emprisonner. C'en est trop pour les Habsbourg... »*

Un pacte défensif incontestable d'un côté, un pacte dont l'authenticité n'est pas avérée, de l'autre; là, une tradition révolutionnaire *sui generis* irrécusable, sacralisée par un héros symbolique, marquant le début d'un combat séculaire contre les ambitions d'un empire par un raid à l'issue d'une querelle territoriale et économique; ici, des bandes de pilliers d'églises fous de rage que ne menace aucune emprise impériale, enhardis par les révoltes de villes et de territoires extérieurs, donc sans monopole révolutionnaire historique, et dont les exactions et les profanations répétées provoquent une réaction de l'autorité impériale...

D'un côté, un récit inventant ou recréant une tradition de combat pour la liberté dans un contexte économique international, autour du Gothard, tradition présentée comme constitutive d'une histoire nationale dont il est bien dit en introduction qu'elle doit tout à l'Europe.

De l'autre, un récit précis dans son registre chronologique, illustrant l'entrelacement des

«*Le pacte défensif de 1291, document incontestable, ainsi que la tradition révolutionnaire, irrécusable, dont Tell est le symbole sont la double expression des troubles qui agitent la région du Gothard après l'ouverture de la voie la plus rapide entre le nord et le sud de l'Europe. Il est possible d'y voir un enjeu économique...*

Une constante de l'histoire suisse, c'est l'effort soutenu du pays consistant par la diplomatie ou par les armes, à vouloir exercer lui-même un tel contrôle. D'où son combat séculaire pour son autonomie au sein de l'Empire germanique puis pour sa totale indépendance. La bataille de 1315 dans la région du Morgarten inaugure la série d'une puissance européenne dans cette région des Alpes. Le choc des armes est à la hauteur de l'enjeu... 1314... Les Schwytzois, mis au ban de l'Église lors d'une longue querelle territoriale et économique avec l'abbé d'Einsiedeln, répliquent par un raid contre le couvent dont les Habsbourg sont les protecteurs... 1315: dans la querelle de succession... les Schwytzois se placent sous la protection du roi de Bavière; Frédéric bloque leur accès au marché de Lucerne et à la route du Gothard, tout en concentrant une armée bien équipée dans la région de Zoug... L'affrontement est programmé.»

enjeux de pouvoir locaux au cœur d'une région médiévale où la guerre est encore privée, ce qui explique des exactions dont la sauvagerie tranche avec la présentation d'une genèse révolutionnaire libérale de la Suisse.

Alors, avec quelle version sortir de sa nullité? En tous les cas, on ne peut plus alléguer, et ce seul exemple le montre, que les nouveaux récits nationaux pallient forcément un manque d'histoire que vient assouvir un regard neuf.

La Suisse durant la Seconde Guerre mondiale

C'est une dernière occasion de s'interroger, par une courte analyse sémantique d'extraits tirés de deux versions contemporaines – celle de l'HSN et celle du *Dictionnaire historique de la Suisse* ci-après DHS), à travers les articles d'auteurs spécialistes, précédant de peu celle de l'HSN – sur les procédés de fabrication de l'histoire dans une publication à succès d'aujourd'hui. C'est donc à la version pour les nuls, postérieure, qu'il revient d'être analysée

sous le critère de la nature et de l'origine de ses emprunts: référencés, paraphrasés, voire, parfois, quasiment reproduits. Sous forme

d'emprunts d'autant plus loïsibles à opérer que les articles du *DHS* étaient donc en ligne à l'heure de la rédaction de l'*HSN*.

DHS

1. Extraits similaires, avec légères modifications dans l'*HSN*

«À l'entrée en vigueur de l'armistice franco-allemand (25 juin 1940), la Suisse était entièrement encerclée par les puissances de l'Axe, à l'exception d'une petite partie de la rive du Léman.» (*Guerre mondiale, Deuxième, Aspects militaires, 1.2 La deuxième mobilisation*)

«Le commandement considérait les passages alpins comme son principal atout dans sa stratégie de dissuasion envers les puissances de l'Axe; il prépara donc avec un soin particulier leur éventuelle destruction (minage des tunnels ferroviaires: 2043 charges explosives étaient en place à la fin de 1941.» (*Guerre mondiale, Deuxième, Aspects militaires, 1.3 Tenir bon!*)

«Après l'entrée en guerre des États-Unis en décembre 1941, le franc suisse restait l'une des seules devises librement convertibles. Pour se procurer des devises en Suisse, la Reichsbank vendit de l'or confisqué dans les pays occupés («or volé»), en s'adressant soit à la Banque nationale suisse (pour 1,212 milliard de francs au total), soit aux grandes banques (pour 267 millions). À cela s'ajoutèrent la quote-part en devises librement convertibles prévue dans l'accord de compensation germano-suisse (pour 183 millions) et la vente de valeurs volées (pour au moins 11 millions).

L'Allemagne avait besoin de devises pour acquérir dans d'autres pays neutres (Suède, Espagne, Portugal, Turquie) des matières d'importance stratégique (pétrole, wolfram, étain, caoutchouc, par exemple), des produits finis et des services.» (*Guerre mondiale, Deuxième, 1.4 Économie*)

HSN

«Dès le 25 juin 1940, l'armistice franco-allemand et le tracé de la ligne de démarcation font que la Suisse était désormais entièrement encerclée par les puissances de l'Axe, à l'exception d'une petite partie de la rive du Léman.» (p. 450)

«Le Haut Commandement considère les passages alpins – cols et tunnels, dont celui primordial, du Gothard – comme son principal atout dans sa stratégie de dissuasion envers les puissances de l'Axe, premiers usagers. Il prépare donc avec soin leur minage – plus de 2000 charges explosives sont opérationnelles à la fin 1941 dans les tunnels ferroviaires – en cas de violation du territoire suisse.» (pp. 450-451)

«Dès décembre 1941, l'entrée en guerre des États-Unis fait que le franc suisse reste l'une des seules devises librement convertibles: pour s'en procurer, la Reichsbank – banque nationale allemande – vend de l'or confisqué dans les pays occupés; on l'appelle «or volé». Pour cela, elle s'adresse soit à la Banque nationale suisse (pour 1,2 milliard de francs au total), soit aux grandes banques (pour 267 millions).

Le III^e Reich a besoin de devises pour acquérir dans d'autres pays neutres – Suède, Espagne, Portugal, Turquie – des matières d'importance stratégique (pétrole, wolfram, étain, caoutchouc, notamment), des produits finis et des services.» (pp. 453-454)

DHS

2. Extraits similaires, avec éléments factuels déplacés dans l'HSN

« Elle subit septante-sept bombardements, qui firent au total quatre-vingt-quatre morts; le cas le plus grave se produisit à Schaffhouse le 1^{er} avril 1944 (quarante morts, plus de cent blessés, destruction de biens culturels). Les Alliés versèrent des dédommagements pour les dégâts causés par leurs bombes. »
(Guerre mondiale, Deuxième, Aspects militaires, 1.5 La Suisse touchée par des actes de guerre.)

HSN

« Les Alliés, le 1^{er} avril 1944, bombardent la ville suisse de Schaffhouse, à la frontière allemande sur le Rhin. Bilan: 40 morts, plus de 100 blessés, destruction de biens culturels, gros dégâts. La Suisse sera dédommée après la guerre. Durant le conflit, on compte 77 bombardements et 84 morts au total. »
(p. 451)

3. Extraits similaires, avec des données restreintes dans l'HSN

« Le Conseil fédéral conclut deux accords avec l'Allemagne (9 août 1940 et 18 juillet 1941), qui accordaient notamment au Reich un crédit de clearing de 850 millions de francs, trois avec l'Italie entre 1940 et 1942 (crédit de 215 millions au total) et avec les Alliés le War Trade Agreement du 25 avril 1940. »
(Guerre mondiale, Deuxième, 1.4 Économie)

« De 1940 à 1942 sont conclus deux accords de clearing avec l'Allemagne et trois avec l'Italie; en outre, un accord est passé avec les Alliés, le War Trade Agreement du 25 avril 1940. Les échanges avec l'Axe alors tout-puissant sont plus développés qu'avec les Alliés. »
(p. 453)

4. Extraits à noyaux similaires, plus développés dans l'HSN

« La revue Traits, fondée en Suisse après la défaite de la France, accueille des textes d'écrivains français, comme le firent aussi les Cahiers du Rhône. » (Guerre mondiale, Deuxième, Culture)
« À Lausanne, Gilles animait le Coup de Soleil dans un esprit antinazi; à Zurich, le cabaret Cornichon offrait des spectacles divertissants où dominaient les thèmes suisses. »
(Guerre mondiale, Deuxième, 1.7 Culture)

« Fondée en 1942, la revue Traits accueille les textes d'écrivains français dont la publication est impossible en France après la défaite de 1940 et l'instauration de la collaboration franco-allemande incarnée par Pétain. Les Cahiers du Rhône fondés en mars, travaillent dans le même sens que Traits. »
(p. 457)
« À la même époque, deux cabarets ne désemploient pas: sur le ton léger de la dérision rieuse, ils font de la résistance en ridiculisant les régimes autoritaires des pays voisins: le Coup de soleil à Lausanne, avec Jean Villard-Gilles, et, à Zurich, le Cornichon, que les frontistes suisses et le conseil général d'Allemagne tentent en vain d'interdire. »
(p. 457)

Ce seul exemple, extrait d'un travail d'étudiant en didactique de l'histoire³, sur le thème de l'attitude des autorités et des élites helvétiques à l'égard du national-socialisme, permet de mesurer l'impact relativement marqué de l'histoire en ligne sur les formes de rédaction d'un récit dont le ressort dominant, affiché, est essentiellement chronologique.

Dans le chapitre «*La Suisse en paix dans le monde en guerre (bis)*» – et on vient de s'apercevoir combien il est difficile d'en distinguer ce qui est paraphrasé de ce qui est repris ou reproduit du *DHS* ou d'autres sources, étant donné l'absence de tout régime de référence ou de citation –, la version de l'auteur respire tout de même. On peut l'examiner à l'aune de la réponse attendue de la question cruciale, posée en introduction à propos de la Seconde Guerre mondiale et au début du chapitre précédent à propos de la Première Guerre mondiale: «*Pourquoi la Suisse a échappé à la guerre?*»

La «*chronique militaire*» (pp. 450 ss) donne ça: des mobilisés par centaines de milliers, un plan stratégique ou «Réduit» avec concentration des forces armées dans les Alpes, une Suisse encerclée, un général convoquant ses officiers supérieurs au Grütli «à la manière des *Trois Suisses de 1291*» pour rassurer, des mesures d'obscurcissement et, surtout, le «*principal atout stratégique de dissuasion envers les puissances de l'Axe*»: le Gothard! Ainsi, en dépit de quelques bombardements dont la Suisse sera dédommagée, le «*service actif prend fin le 20 août 1945*». Dans ces conditions, comment voulez-vous qu'un peuple assiégé se suffise à lui-même et comment résistera-t-il à la pression d'une idéologie dominante? C'est ainsi qu'on est amené à comprendre que quelques entorses à la neutralité aient dû être consenties, avec un peu de troc. Ici, il est nécessaire de citer exactement:

«*Tu me donnes du blé, je te donne des produits finis de haute technologie; tu me demandes des minuteriers pour tes bombes, je te demande en échange du charbon, etc. [...] On imagine aisément les trésors d'imagination, de patience et d'habileté nécessaires à nos diplomates pour remplir une mission aussi ardue [...]*»

Et lorsque les échanges avec l'Axe sont plus développés qu'avec les Alliés, c'est parce que ce dernier est «*tout-puissant*», mais lorsqu'ils sont en faveur des Alliés, à la fin de la guerre, c'est en «*[dérogation] du principe neutre de la parité commerciale entre les belligérants*» (pp. 353-354).

Telle est la réponse! Rien sur les plans d'invasion de Hitler, rien sur les effets supposés ou réels des dissuasion économiques et financières – hormis des informations sur une *realpolitik* réduite à la description roborative d'un vulgaire troc attaché au mérite de diplomates imaginatifs; rien sur l'origine de «*l'or volé*», jusqu'aux fonds en déshérence; rien sur le sens du Rapport Guisan, dont un des effets a pourtant été de renvoyer une part importantes des mobilisés dans une économie tournant en faveur de l'Axe. Un récit en retrait des explications de l'historiographie historique des trente dernières années, du Rapport Bonjour au Rapport Bergier, et qui a pourtant montré le poids des dissuasions économiques et financière relativement à celui d'une dissuasion militaire à laquelle les généraux de Hitler n'accordaient que peu d'importance, tout en révélant la vraie nature du commerce de l'or des nazis avec la place helvétique dans leur effort de guerre et la Solution finale...

Quant à l'autre grande question du chapitre posée en introduction, «*la Suisse a-t-elle été infidèle à sa tradition humanitaire?*», la réponse peut se résumer à l'impression qu'on tire de deux sous-titres: *1939-1945: la Suisse, terre de refuge – Un peuple secourable*.

Vu la «*gravité*» qui est toutefois accordée à l'affaire, fidèle à sa posture de chroniqueur, l'auteur annonce qu'il faut s'en tenir «*aux faits dûment avérés, non aux polémiques qui*

3. Philippe Zendali, travail de BA en didactique de l'histoire 2, Université de Fribourg, 2011.

n'ont cessé et qui continuent, plus de soixante ans après les faits» (p. 458). Ainsi, une polémique n'est pas un fait (ce qui permet de l'évacuer d'un revers de plume); une fois de plus, l'histoire est réduite à une sélection de ses accidents, livrés en une longue énumération des limites placées par l'administration à l'accueil de réfugiés. Des réfugiés aux rangs desquels les Juifs ne sont distingués que lorsque l'information est positive. Des réfugiés juifs auxquels on accorde «*enfin*», après le débarquement de Normandie, un statut de réfugié politique, dans une histoire qui somme toute finit bien puisque 1200 d'entre eux arrivent en Suisse avec l'ancien conseiller fédéral Musy... Pas de périodisation sur les rapports entre accueil ou refoulement en fonction de la conjoncture de guerre, pas d'explication sur l'attitude d'un ancien ministre soudainement devenu accueillant (il ne figure pourtant pas dans la liste des Suisses secourables), rien sur l'origine suisse du tampon «*J*»... Non seulement le livre bannit les controverses qui expliquent l'histoire, mais il pense éviter les polémiques en gommant ou en lissant par des énumérations positives tout ce qui n'est pas honorable pour la perpétuation d'une histoire nationale mémorable, à l'heure où les milieux néoconservateurs cherchent à en instrumentaliser la portée, partout en Europe et au-delà.

Voici donc, avant de conclure, trois références historiennes (un ouvrage, une source directe et un rapport), la première sur la dissuasion militaire:

«*Un des projets d'attaque contre la Suisse d'août 1940, par exemple, fait état d'une prise des villes du plateau (possible au plus tard dans le courant du 2^e jour), ainsi que d'une (armée seulement propre à la défensive, totalement inférieure à l'allemande)*». (Urner Klaus, *Il faut encore avaler la Suisse. Les plans d'invasion d'Hitler*, Genève: Georg, 1996, pp. 175-184)

La deuxième sur la dissuasion financière:
«*Notre situation économique et monétaire est un élément d'intérêt susceptible d'assurer le*

respect par l'Allemagne de notre indépendance nationale.» (Conseiller fédéral Stampfli, chef du DEP, 1942)

La troisième sur la politique d'asile:
«*Les autorités ont édicté leurs dispositions plus sévères alors même qu'elles possédaient des informations sur les exécutions en masse et le gazage de juifs et savaient quel sort horrible attendait les fugitifs refoulés.*» (Edgar Bonjour, *La neutralité suisse. Synthèse de son histoire*, Neuchâtel: La Baconnière, 1979, p. 181).

L'opinion qu'un lecteur se forgera sur un récit construit à partir de telles références tranchera, à n'en pas douter, d'avec celle tirée d'une chronique faisant l'impasse sur les enquêtes historiennes, privilégiant le ressort d'un discours rassérénant.

L'HSN: une histoire pour les écoles?

Que l'historien fabrique l'histoire, publie les résultats de son travail ou qu'il en divulgue les transpositions, dans tous les cas, sa mission est de conduire le public vers la culture historique. En fait, son attitude scientifique et éthique devrait tendre vers l'impartialité engagée⁴: dévoiler ses propres opinions, au regard de savoirs historiques dont les niveaux d'énonciation sont transparents, en assumant la condition d'un engagement civique et d'une clarté heuristique auprès d'un grand public de lecteurs. Un public qui peut alors confronter ses propres conceptions aux versions de l'historiographie, de façon à ce qu'il se forge à son tour une opinion plus contrôlée, dans un contexte de sciences humaines davantage que

4. Comme l'a montré, pour les sciences naturelles par exemple, Laurence Simonneaux, «*Quel enjeu éducatif pour les questions biotechnologiques?*» in Alain Legardez et Laurence Simonneaux (éds), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Issy-les-Moulineaux: ESE, 2006, pp. 33-59, en reprenant certains aspects de la littérature anglo-saxonne antérieure, en particulier Thomas E. Kelly, «*Discussing Controversial Issues: Four Perspectives on The Teacher's Role. Theory and Research*», *Social Education*, 14/1986, pp. 113-138.

de sens commun. C'est pourquoi les transpositions de l'histoire ont à dévoiler les arcanes de leur récit. Toute histoire, même et surtout faite par le meilleur des historiens, arrange, trie, omet ici, valorise là... C'est pourquoi toute histoire qui ne dévoile pas la provenance des savoirs qu'elle présente, les niveaux d'interprétation – entre croyance et véracités scientifiques – auxquels elle est soumise, les ressorts de sa fabrication, les controverses qui l'agitent, en reste au niveau d'une chronique, d'une collection de faits. Au niveau de l'apparence trompeuse: le soleil se lève lorsqu'on se fie aux apparences, il est au centre d'un système lorsqu'on se fie à la conclusion des sciences; Guillaume Tell s'est élevé au Moyen Âge contre un bailli étranger lorsqu'on prend les images de sa légende comme la fumée d'un feu, il est un héros sans cesse réinventé, postérieurement aux exploits de son mythe, pour canaliser les énergies menaçant l'ordre de l'Ancien Régime ou l'unité nationale, lorsqu'on se fie aux enquêtes historiennes.

Or, justement, la question de savoir si l'*HSN* peut être utile aux classes a été posée. Vu son immense succès de tirage, elle est légitime. Ce n'est d'ailleurs pas tant le énième retour d'une histoire événementielle-linéaire qu'elle ambitionne de consacrer qui fait problème. D'autres options historiographiques (occultations, neutralisations... auxquelles tout historien peut d'ailleurs prétendre s'il s'en explique), surgissent sans références explicites à l'histoire des historiens. En dépit – ou à cause? – d'une érudition pointilliste, élaborée d'autant plus aisément depuis que l'histoire est en ligne, on ne trouvera donc dans cette somme ni mythe lacustre (l'autre grand mythe national après Tell), ni internationalisation de l'économie (caractéristique majeure d'une nation gagnant un franc sur deux à l'étranger), ni histoire globale du million, voir du million et demi, de mercenaires – dont une moitié sans doute morts «pour les patriciens» –, ni histoire compréhensive d'institutions originales dont la longue genèse,

d'avant 1798 à 2010, apporta fédéralisme, démocratie indirecte, système collégial de gouvernement et finalement, dans les faits, droits politiques pour tous (à l'exception encore des étrangers)... pour ne prendre que quelques trous béants, inexplicables. Quant à l'histoire culturelle de l'éducation, des femmes, des ouvriers, des associationnismes... quant à l'économie artistique... quant à l'histoire des mentalités, des comportements collectifs ou individuels... de tout ce qui constitue les caractères profonds du passé helvétique, consigné et raconté par les plus grandes fresques historiennes des trente dernières années...

Par ailleurs, les colonnes infernales françaises de 1798, la fusillade genevoise de 1932, la Seconde Guerre mondiale... combien de phénomènes réduits à des épisodes déshumanisés, sans scandale... (sans historiographie, tout scandale est positivement éludé, au nom d'un neutralisme qui est aux antipodes de l'impartialité engagée requise pour l'histoire publiée et enseignée). Guère d'explications en longue durée compréhensive: c'est-à-dire qu'on trouvera difficilement dans ce livre une interprétation dépassant la cause et l'effet immédiats de l'événement «*dûment*» daté. Étant donné l'état de l'histoire là où nous sommes, 1848 ne peut être compris qu'inséré dans un processus exigeant de remonter à sa genèse pour vérifier si «*Dame Helvétie*» mérite son titre de «*plus vieille démocratie du monde*». On voit à quel point le débat de pertinence entre histoire événementielle et thématique est vain. Il faut assurément les deux: des événements, des phénomènes, à prendre dans une durée qui fait sens si l'on veut en comprendre les effets sur nos propres systèmes, dans une durée formant thème, conférant une signification à la relation passé-présent. Surtout pour un nul, surtout pour un collégien.

On ferme le livre avec l'impression que le passé suisse est un long fleuve dont la tranquillité n'est rompue que par quelques batailles héroïques – du moins à ses débuts – et qu'un

historien est un type chargé de rédiger un récit rassérénant agrémenté de quelques scoops – ou en tout cas présentés comme tels –, en fonction d'une démarche avouée d'histoire événementielle exclusive, sans avoir à présenter les controverses d'une science humaine et sociale.

C'est donc clairement non, ce livre n'est pas pour les classes – à moins de l'apprécier au contact d'autres versions, pour ce qu'il est –, les qualités requises pour la constitution de ressources fonctionnelles dont nos classes ont besoin n'étant pas présentes, hormis la pléthore des faits que les professeurs peuvent

aller puiser au titre de savoirs à examiner, à confronter à ceux des sciences historiques. *La Suisse dans l'histoire* et les articles du *DHS* (en ligne ou dans la version papier) rempliront avantageusement de telles fonctions.

Mon ami Georges connaît mon analyse – j'ai d'ailleurs eu l'occasion d'échanger là-dessus avec lui –, alors que je figure sans l'avoir mérité au sein de la «*bande des douze*» assistants du «*maître*», en page de garde. Une analyse qui ne remettra pas en cause son succès d'édition, déjà acquis, dans un domaine des plus publics et pour cela, forcément, des plus à discuter. •

Le cartable de Clio

Didactiques de l'histoire

Quelles sont les pratiques enseignantes et que dit la recherche? Introduction à un état des lieux de la didactique de l'histoire¹

Charles Heimberg (Université de Genève)

Trois questions autour d'une conception de la transmission scolaire de l'histoire qui soit susceptible de produire de l'intelligibilité

L'enseignement et l'apprentissage de l'histoire sont réputés poursuivre des objectifs aussi vastes que cruciaux, notamment en termes de citoyenneté. Ils sont tiraillés entre des finalités qui se distinguent, mais dont il est à souhaiter qu'elles ne soient pas toujours forcément contradictoires, centrées sur des formes de pacification sociale pour les unes, sur des exigences d'intelligibilité et de sens critique pour les autres. Aussi vaut-il la peine d'examiner ce que les élèves apprennent vraiment en histoire, et selon quelles modalités.

Pour ce faire, trois questions cardinales paraissent posées à tous les acteurs, directs ou indirects, de la transmission d'une intelligibilité du passé aux nouvelles générations. Ces trois questions sont les suivantes:

- quelle est la place de l'histoire et de l'identité nationales dans les apprentissages des élèves en histoire?

- Quels sont le statut et l'importance de la conceptualisation et de la problématisation dans ces apprentissages?
- Quel espace les questions sensibles et controversées, les questions d'histoire socialement vives trouvent-elles au fil des pratiques de cette transmission du passé?

Ces trois interrogations ont été examinées à Genève le 18 mai 2009, lors d'une journée d'étude qui leur a été consacrée. Plusieurs intervenants, tous chercheurs dans le domaine de la didactique de l'histoire, ont été appelés à les traiter. Dans les textes qui suivent, Joan Pagès i Blanch et Béatrice Ziegler abordent la question de la dimension nationale dans les contextes catalan et suisse. Pierre-Philippe Bugnard et Mostafa Hassani Idrissi traitent la problématisation de l'histoire scolaire respectivement en Suisse romande et au Maroc. Enfin, Antonio Brusa et Nicole Tutiaux-Guillon abordent les difficultés relatives à la transmission de certaines thématiques difficiles, sensibles ou controversées. Ces points de vue croisés ont permis d'établir un état des lieux provisoire, partiel, mais quand même comparatif. François Audigier les commente librement dans un texte de conclusion. La publication de ces contributions dans ce volume n'est bien évidemment proposée que comme une incitation à poursuivre à la fois ces recherches et les échanges qu'elles rendent nécessaires.

1. Ce texte constitue une introduction à une journée d'étude internationale qui portait sur ce thème et qui s'est déroulée à l'Université de Genève le 18 mai 2009. Ce texte d'introduction et ceux qui le suivent, jusqu'aux propos conclusifs de François Audigier, constituent une trace et un prolongement de cette journée.

Dans le contexte de cette journée d'étude, ces trois questions fondamentales étaient justement bien présentes dans une pétition que des enseignants genevois du secondaire obligatoire avaient lancée dans leur établissement pour exprimer leurs préoccupations face à un projet de nouveau plan d'études suisse romand².

Intitulée «*Pour un enseignement de l'histoire équilibré*», et rapidement retirée par la suite pour des raisons de procédure, elle nous montre bien, et c'est la seule raison qui nous la fait mentionner ici, combien les thématiques mises en jeu par les trois problématiques de cette rencontre peuvent être présentes et vives dans les débats contradictoires qui se développent parmi les enseignants d'histoire.

Au sujet de la première question, cette pétition affirmait que «*l'enseignement de l'Histoire, en soulignant l'appartenance à une collectivité et l'interdépendance des individus, vise [...] à empêcher une manipulation trop aisée du passé par les milieux extrascolaires (extrémismes, xénophobie, etc.). Il est plus facile pour un être en pleine connaissance de son passé historique d'appréhender l'altérité. L'étude objective de l'histoire du lieu (au sens large) où il vit n'est pas un enfermement, mais un atout pour comprendre et accepter l'autre.*»

La deuxième interrogation donnait ensuite lieu à un autre postulat: «*Si pour les historiens d'aujourd'hui l'Histoire est davantage une analyse qu'une narration, il incombe toutefois aux enseignants de ne pas brûler les étapes. Les jeunes colégiens ont encore besoin de bases solides, ce ne sont pas des universitaires.*»

Enfin, dans ses conclusions, ce texte qui interpellait les autorités politiques se prononçait indirectement sur la troisième question, dans la mesure où il contestait le poids plus important qui devait être octroyé dans les programmes scolaires aux périodes les plus récentes, porteuses des questions les plus chaudes et les plus sensibles, de l'histoire

2. Depuis lors, ce Plan d'études romand (PER) est entré en vigueur et pose en effet un certain nombre de problèmes qui sont évoqués au tout début de ce volume.

humaine. Il leur demandait par conséquent que «*le nouveau plan d'étude d'histoire assure une connaissance solide des fondements de la culture européenne et conserve le découpage traditionnellement pratiqué*», ce qui impliquait notamment de n'accorder qu'une seule année scolaire à l'étude de la Révolution française, du XIX^e siècle et du XX^e siècle.

Il n'y a pas lieu d'accorder à ce texte plus d'importance qu'il n'en a en réalité. Il nous montre simplement que des points de vue divers, parfois conservateurs, s'expriment dans le monde des enseignants comme au sein de la société. Ainsi, l'idée qu'une histoire centrée sur les appartenances et la seule culture locale ouvrirait à l'altérité, celle que les jeunes devraient d'abord acquérir un savoir de base en histoire avant de problématiser le passé, ou encore celle d'une histoire fondée sur la culture européenne loin de toutes les questions sensibles qui marquent notre présent, tout cela relève de choix idéologiques qui, par définition, sont discutables. Il nous semble toutefois qu'aucune de ces affirmations n'a le moindre fondement scientifique, ni du point de vue historiographique, ni du point de vue du développement cognitif et de la didactique de l'histoire.

S'en tenir à des références et à des modes de pensée spécifiques

Au printemps 2009, une exposition avait été consacrée par le Musée historique de Lausanne à un pédagogue d'une très grande originalité, Henri Roorda (1870-1925). Ce professeur de mathématiques, auteur d'une œuvre sarcastique qui vaut le détour³, prônait un enseignement concret, apte à capter l'attention des élèves et à mobiliser leur curiosité. Or, au cours des années qui ont précédé la Grande Guerre, il s'inquiétait à juste titre de l'histoire nationaliste et pédante qui était alors imposée à tous les élèves. «*Parce qu'il y a dans un écolier autre chose qu'un futur soldat*», il se demandait même s'il fallait vraiment ennuyer

les écoliers dès leur plus jeune âge avec cette discipline⁴.

Henri Roorda écrivait parfois dans le *Bulletin de l'École de Ferrer*, une petite école anarchiste et expérimentale qui a existé à Lausanne pendant quelques années⁵. Et il se retrouvait sans doute pleinement dans la déclaration d'intention générale de cette structure, qui reste d'ailleurs aujourd'hui d'une certaine actualité :

« Car c'est bien les habituer à toujours croire et à ne jamais rien savoir, comme le dit Rousseau, que de leur remettre trop tôt des manuels dont les formules définitives les dispensent de recourir au travail de leurs mains, de leurs yeux et de leur intelligence. »⁶

Cette idée de formules définitives auxquelles il faudrait d'abord forcément se référer avant de construire des savoirs savoureux⁷, et rigoureux, demeure en effet très présente dans le champ scolaire, comme l'illustre en quelque sorte l'exemple de pétition susmentionné. Elle nous pose frontalement le problème de la nature des savoirs qui sont à proposer aux élèves. De plus, elle nous entraîne a contrario dans une autre réflexion sur les manières de faire valoir sans prescrire, c'est-à-dire de permettre aux élèves de se construire eux-mêmes, en fonction de données scientifiques rigoureuses, une opinion sur le monde, sans qu'elle leur ait été imposée, ou même suggérée, comme

déjà construite et établie, par leurs enseignants ou les ressources pédagogiques qu'ils utilisent.

Ces belles intentions, ces belles formules, sont bien sûr plus faciles à exprimer qu'à mettre en pratique. Elles relèvent largement de ces dilemmes inextricables auxquels les acteurs de l'éducation sont bien souvent confrontés. Elles découlent cependant de nécessités qui sont par exemple une conséquence de la reconnaissance des droits de l'enfant, et de ceux de l'adolescent. Dans une société démocratique, l'école se doit en effet de défendre des valeurs qui garantissent les droits de tous et de chacun, mais elle ne saurait être un lieu d'inculcation d'une idéologie quelle qu'elle soit. Entre ces deux exigences, il y a l'écueil bien connu de ces « *catéchismes laïcs* », qui peuvent concerner la mémoire, autour des abus possibles de l'exercice d'un devoir de mémoire tendant à la sacralisation, l'éducation au développement durable et ses dérives moralisatrices prescriptives potentielles, la dimension multiculturelle qui n'est pas à l'abri des mêmes écueils, autant de valeurs dont l'affirmation est sans doute légitime et relève a priori, mais pas toujours, des meilleures intentions qui soient. La question est donc posée de savoir comment l'école peut faire construire des savoirs émancipateurs, producteurs d'une intelligibilité du monde, au lieu de se contenter de pratiques prescriptives qui sont sans doute plus simples à concevoir, moins coûteuses, mais assurément peu satisfaisantes sur le plan démocratique et en termes de finalités de l'institution scolaire.

Dans ces conditions, et sans exprimer la moindre nostalgie envers une exposition de savoirs descendants et fermés qui serait uniquement magistrale, il importe de permettre aux élèves d'entrer effectivement dans les modes de pensée qui sont spécifiques à l'histoire, comme à d'autres disciplines scolaires, pour leur permettre d'examiner et de mieux comprendre le monde, et pour construire ainsi de l'intelligibilité. La transposition didactique passe dès lors par une grammaire du

3. Par exemple, « Le pédagogue n'aime pas les enfants », in *Trois pamphlets pédagogiques*, Lausanne: L'Âge d'Homme, Poche suisse, 1984, pp. 7-74 ; ou un magnifique coffret comprenant *Les Almanachs Balhasar*, *Le pessimisme joyeux* et *Henri Roorda et l'humour zèbre*, catalogue de l'exposition susmentionnée, Lausanne: Humus, 2009.

4. « Un cours d'histoire pour les enfants », *L'École renouée*, 15 octobre 1908.

5. Voir Charles Heimberg, « L'écho de l'Éducation nouvelle au sein de l'École Ferrer lausannoise (1910-1921) », *Pædagogica Historica*, vol. 42, N^{os} 1 et 2, 2006, pp. 49-61. Et [avec un texte de Jean Wintsch], *L'École Ferrer de Lausanne*, Lausanne: Éditions Entremonde, 2009.

6. Tiré de la « Déclaration de principes et but de l'École Ferrer », publiée notamment en première page du *Bulletin de l'École Ferrer*, N^o 11, septembre 1917.

7. Pour reprendre l'heureuse expression du regretté Jean-Pierre Astolfi dans *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Issy-les-Moulineaux: ESF, 2008.

questionnement scolaire de l'histoire mobilisant les spécificités du regard historique sur le monde. Ce recours à une épistémologie disciplinaire, ici celle de l'histoire, nous paraît important à la fois en vue d'assurer un minimum de substance à la revendication usuelle de la dimension critique affirmée de cet apprentissage et pour rendre possible une construction cognitive qui soit susceptible de permettre aux élèves d'accéder à cette fameuse intelligibilité tout en répondant aux nouvelles questions issues de l'évolution de la société⁸.

Quelques remarques épistémologiques autour de nos trois questions

La réflexion sur la transmission de l'histoire, si elle entend être rigoureuse, se réfère par nécessité à l'épistémologie de la discipline. Or, il est frappant de constater à quel point les options fournies par ces références se détachent potentiellement des coutumes didactiques dominantes et de certaines pratiques usuelles observées sur le terrain de l'action scolaire. Dans la perspective de démarches de recherche procédant à la fois de projets innovants et d'enquêtes rigoureuses qui permettent autant que possible d'en mesurer l'impact réel, nous proposons ici quelques brèves remarques autour des trois questions fondamentales qui nous occupent dans cette introduction.

La question de l'identité est très délicate. Elle implique une perspective plurielle et une mise à distance qui préserve l'histoire de toute

essentialisation et de toute naturalisation de quelque affirmation identitaire que ce soit. Comme tout mythe, toute identité nationale est une construction inscrite dans un contexte de production et des enjeux contemporains; et c'est bien sûr à ce titre et dans ce sens que son apprentissage est justifié. Ce sont en particulier les historiens médiévistes, à commencer par Marc Bloch⁹, qui nous ont appris à nous méfier de ces usages du passé lointain et de son histoire qui ne servent qu'à légitimer certains aspects du présent¹⁰. Ce sont eux aussi, avec tous les historiens critiques qui sont sensibles à la nécessité de connecter et de faire interagir les échelles de l'histoire, qui nous incitent à ne pas nous enfermer dans des récits nationaux tout en les reliant à l'histoire du monde.

Pour la deuxième question, la nécessité d'un accès de tous les élèves, et leur droit en fin de compte, à une histoire qui soit problématisée, ouverte à la pluralité des points de vue et des possibles, sensible à la contingence des faits du passé et à la prévention de toute dérive téléologique, relève autant d'une exigence démocratique que de la possibilité d'octroyer à cette discipline la dimension critique qu'on lui assigne à juste titre. Ici, bien des malentendus sont à lever. Par exemple, la problématisation n'est pas une alternative à la narration, mais elle en est une forme parmi d'autres. L'entrée dans les modes de pensée spécifiques de l'histoire s'inscrit dans un processus de formation intellectuelle au sein d'une forme scolaire et le métier d'élève en histoire n'est pas le métier d'historien. Mais l'histoire à l'école, pour pouvoir vraiment construire du sens et de l'intelligibilité, ne peut pas se contenter de tout simplifier et de confondre les mythes, les représentations et les faits.

10. Voir surtout Patrick J. Geary, *Quand les nations refont l'histoire. L'invention des origines médiévales de l'Europe*, Paris: Aubier, 2004; ainsi que Giuseppe Sergi, *Antidoti all'abuso della storia: Medioevo, medievisti, smentiti*, Naples: Liguori, 2010; et Antonio Brusa, «Un recueil de stéréotypes savants autour du Moyen Âge», *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne: LEP, N° 4, 2004, pp. 119-129.

8. Sur ce rôle organisateur des disciplines pour l'apprentissage, voir *ibid.*, ainsi que Bernard Schneuwly, *Vygotsky, l'école et l'écriture*, Genève: Cahier de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, 2008.

9. Pour Marc Bloch, «*L'explication du plus proche par le plus lointain a parfois dominé nos études jusqu'à l'hypnose*». En outre, «*le proverbe arabe l'a dit avant nous: Les hommes ressemblent plus à leur temps qu'à leurs pères*». *Faute d'avoir médité cette sagesse orientale, l'étude du passé s'est parfois discréditée*», tiré d'*Apologie pour l'histoire ou le métier d'historien* [1942, 1^{re} publication posthume 1949], in *L'Histoire, la Guerre, la Résistance*, Paris: Gallimard, Quarto, 2006, pp. 868 et 875.

À l'instar d'autres disciplines scolaires, un travail d'élémentation lui est donc nécessaire¹¹ pour mettre à jour les fondements de la compréhension du passé à partir desquels un apprentissage d'histoire est rendu possible.

Enfin, la troisième interrogation nous rappelle d'emblée combien la science historique ne peut pas resté enfermée dans une tour d'ivoire, et qu'elle se doit, plus encore lorsqu'il s'agit de la transmission d'une compréhension du passé, de tenir compte des interactions avec la société, des usages et des mésusages du passé dans l'espace public. En réalité, toutes les questions d'histoire socialement vives ne le sont pas simultanément au sein de la discipline, dans la société et dans le cadre scolaire. Beaucoup d'entre elles sont d'abord des questions mémorielles, souvent l'expression de mémoires blessées en quête de reconnaissance, comme c'est le cas par exemple à propos des mémoires coloniales. Dès lors, l'histoire scolaire, si elle veut aider à comprendre le monde, ne peut plus éviter les thématiques chaudes, relevant souvent d'époques récentes, et posant directement le problème de ce qui différencie l'histoire des mémoires, de ce qui les fait interagir utilement, si possible aussi en faveur

d'un dialogue des mémoires, et à quelles conditions¹².

Sur ces trois questions, c'est donc bien une réflexion nourrie à la fois des développements les plus récents ou les plus pertinents de l'historiographie et des travaux de recherche qui commence à se développer dans le domaine de la didactique et qui permet d'adopter et de légitimer des postures critiques et innovantes. Elles sont bien sûr à débattre en relation avec des questions historiques, mais aussi en fonction de réalités de terrain qui ne sont pas toujours des plus encourageantes. De ce point de vue, elles nécessitent des enquêtes empiriques auprès des acteurs, élèves ou enseignants, autour des pratiques et de leurs effets en termes d'apprentissage. Ajoutons encore que la réalité est toujours plus nuancée que ce que nous ressentons, des réflexions et des expérimentations se développent ci et là, et les activités de formation initiale et continue des enseignants offrent un potentiel qui n'est pas négligeable. Il n'y a donc vraiment aucune raison de se résoudre à une dynamique de renoncement à l'histoire, à sa transmission et à sa dimension critique. •

11. Voir encore une fois Jean-Pierre Astolfi, *La saveur...*, *op. cit.*

12. Voir notamment Frédéric Abécassis *et al.* (dir.), *La France et l'Algérie: leçons d'histoire. De l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait colonial*, Lyon: INRP, coll. «Éducation, histoire, mémoire», avec l'Université Claude-Bernard-Lyon 1 et l'Université de Lyon (ENS Lettres et sciences humaines), 2007; Corinne Bonafoux *et al.*, *Mémoires et histoire à l'École de la République. Quels enjeux?*, Paris: Armand Colin, coll. Débats d'école, 2007; *L'enseignement des questions socialement vives en histoire et en géographie*, Actes du Colloque du SNES et du CVUH, Paris: Adapt Éditions, 2008; Laurence de Cock et Emmanuelle Picard (dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille: Agone, 2009.

Quelle est la place de l'identité nationale dans les apprentissages des élèves en histoire ?

Joan Pagès i Blanch (Université Autonome de Barcelone)

«En parlant de l'identité collective, il est évidemment nécessaire de commencer par définir ce dont nous parlons. Dire «identité nationale» est le plus souvent limité à la double référence sur le fait de «nation»; celui-ci est alors entendu dans le sens d'une communauté qui se définit à la fois et avant tout par une culture partagée et par l'«État-nation». Je voudrais commencer par parler de cette confusion.

De toutes les aberrations que nous avons attribuées à la modernité, la rendant responsable de la majorité des maux contemporains, de la dictature d'un signe ou d'un autre aux «assassinats systématiques», la «nation» est celle qui a produit et continue de produire aujourd'hui des millions de morts, encore plus nombreux que ceux des guerres de religion; nous l'avons oublié. Je parle de l'invention et de la consolidation de l'État-nation, cette alliance monstrueuse entre un phénomène surtout culturel et la machine politique de l'État, qui tente ainsi de se légitimer, en se donnant un substrat ethnique qui se présente comme «naturel» et nécessaire, laissant de côté l'ancienne et saine doctrine selon laquelle l'État n'est rien d'autre que le contrat social!»¹

Nous ne connaissons pas les effets que ces aberrations ont pu avoir dans l'esprit des élèves, garçons et filles, qui ont étudié l'histoire de l'Espagne, celle de la Catalogne ou celle de

toute autre nation. En Espagne, il n'y a pas de recherches récentes sur les relations entre la formation de l'identité nationale des étudiants et l'enseignement de l'histoire. En revanche, il y a beaucoup de discours sur le rôle que doit avoir l'enseignement de l'histoire dans la formation de l'identité nationale espagnole, catalane, basque ou de n'importe quelle autre région espagnole, y compris les îles Canaries et les villes de Ceuta et Melilla, ainsi que d'analyses des programmes d'études ou du contenu des manuels sur ce thème. Ces discours ont augmenté de la mort de Franco à nos jours; ils ont parfois embrasé le débat sur l'éducation, en particulier, lorsque des nationalistes espagnols radicaux se sont affrontés à d'autres non espagnols (catalans dans le cas catalan, ou basques dans le cas basque). Trop souvent, les affrontements entre les logiques identitaires ont caché les problèmes de l'enseignement de l'histoire et empêché de centrer le débat sur la recherche de solutions.

Cet article présente brièvement:

- les résultats d'une modeste recherche qualitative sur les identités construites par un groupe d'étudiants;
- des suggestions pour surmonter les limites des histoires nationales. J'ai analysé ailleurs² les programmes d'histoire de la Catalogne et de l'Espagne, ainsi que le rôle qui leur est attribué dans la construction de l'identité nationale.

1. Josep Fontana, *La construcció de la identitat. Reflexions sobre el passat i sobre el present*, Barcelone: Editorial Base, 2005, pp. 11-12.

La formation de l'identité nationale et l'enseignement de l'histoire : une étude concernant un groupe d'étudiants

L'absence de recherches en Catalogne et en Espagne sur la façon dont les élèves de l'école primaire, de l'école secondaire obligatoire et postobligatoire ont construit leur identité nationale, et avec quels effets, est une difficulté majeure dans l'évaluation de l'impact réel de ces discours, de ces prises de position et du contenu des programmes. Pour cette raison, j'ai réalisé une brève étude sur la relation entre l'identité nationale et l'enseignement de l'histoire avec un petit groupe d'étudiants. Ce n'est en aucun cas une étude représentative. Je ne crois pas non plus que la situation présentée ici puisse être généralisée à tous les étudiants, ni même à ceux qui suivent des études en Faculté d'éducation.

Il s'agit d'un travail réalisé avec un groupe d'étudiants qui, inscrits dans différents cursus universitaires, ont suivi un même enseignement, *L'Éducation à la citoyenneté*. Ce groupe comprend une minorité d'étudiants nouvellement admis à l'université, une majorité qui termine ses études. Ils ont tous étudié l'histoire dans leurs études avant l'université et à l'université – seuls deux d'entre eux disent ne pas avoir étudié l'histoire à l'université. Ils ont une for-

mation académique qui leur permet un niveau de réflexion et de connaissance probablement plus élevé que celui des élèves à la fin de leurs études obligatoires, vers l'âge de 16 ans.

Un groupe de quatorze personnes, treize femmes et un homme, a librement choisi de s'inscrire dans le cours *Éducation à la citoyenneté* qui s'est déroulé durant le premier trimestre de l'année 2008-2009. Bien que la plupart suivent des études en éducation, ils appartiennent à des spécialités différentes. La répartition est la suivante :

Études suivies	Année d'études	Nombre
Pédagogie	4	4
Éducation sociale	3 et 1	2
Enseignant d'éducation maternelle	1	1
Enseignant d'éducation primaire	1	1
Enseignant de langue étrangère	2	1
Psychologie	4	1
Sciences politiques	4	1
Sciences de l'information	4	1
Droit	4	1
Ingénierie informatique	3	1

L'enquête a eu lieu à la fin de l'étude d'un thème dédié aux conflits, leurs causes et leurs antécédents, leur résolution et la place que ce thème doit occuper dans la formation à la citoyenneté, et après l'analyse du conflit à Gaza avec le commentaire d'un texte extrait du livre *Israël et Palestine, un conflit, deux regards*³.

Après la présentation de différents travaux et après avoir suffisamment débattu sur le sujet, ils ont dû répondre individuellement et par écrit à différentes questions. Parmi celles-ci :

1. À ton avis, quel rôle l'enseignement de l'histoire tient-il dans la formation des identités ainsi que dans la construction de stéréotypes et d'idées fausses au sujet de l'autre?
2. Au cours de ta scolarité, tu as étudié l'histoire : quel rôle celle-ci a-t-elle tenu dans la

3. En version française, *Histoire de l'autre*, ouvrage collectif élaboré par des historiens israéliens et palestiniens à l'initiative du Peace Research Institute in the Middle East, Paris : Liana Levi, 2001.

2. Joan Pagès, «Els continguts d'història del currículum de la Generalitat: una anàlisi crítica», *L'Avenç. Revista d'Història*, N° 177, 1994, pp. 49-52. *Idem*, «Anàlisi crític de las historias que se cuentan», in V. Mayoral et al., *Nacionalidad, historia y educación*, Madrid: Fundación Cives, 1999, pp. 41-61. *Idem*, «Ensenyar i aprendre història a l'aula», *Perspectiva escolar*, 250, 2002, p. 10. *Idem*, «Una lectura crítica del Informe de la Real Academia sobre la enseñanza de la historia», *Cuadernos Cives de Información y Documentación*, N° 12, 2000, pp. 13-18. *Idem*, «¿Es necesaria una reforma del currículum de humanidades y de historia?», *Iber*, N° 27, 2001, pp. 89-92. *Idem*, «El currículo de ciencias sociales, geografía e historia en el Real Decreto de Enseñanza Mínimas de diciembre de 2000, ¿un ejemplo de calidad educativa?», *Iber, didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 33, 2002, pp. 69-77. *Idem*, «Absences et oublis dans les contenus de l'histoire scolaire en Espagne (1970-2003)», *Le Cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne: LEP, N° 3, 2003, pp. 59-71.

création de ta ou de tes identités? Te souviens-tu d'avoir étudié une question comparable à celle de l'enseignement actuel de l'histoire en Israël et en Palestine, où ce livre, s'il n'a pas été explicitement interdit, est déconseillé et n'est pratiquement jamais utilisé?

À ton avis, quel rôle l'enseignement de l'histoire tient-il dans la formation des identités et la construction de stéréotypes et d'idées fausses au sujet de l'autre?

Treize étudiants ont répondu à la première question. Les réponses sont hétérogènes et indiquent une certaine méconnaissance de ce qu'on entend par l'identité, du rôle de l'histoire dans la construction des identités, ainsi que de ce qu'est l'histoire. Chacun répond en mettant l'accent sur des aspects différents:

- le rôle de l'enseignement de l'histoire dans la construction des identités;
- le caractère objectif ou subjectif de la connaissance historique;
- la création de stéréotypes.

a) Le rôle de l'enseignement de l'histoire dans la construction des identités

Quatre étudiants (Ingrid, Cristina, Oscar et Silvia) déclarent que le rôle de l'enseignement de l'histoire est essentiel dans la formation et la construction de l'identité. Pour Ingrid, *«l'histoire nous a fait être là où nous sommes et savoir qui nous sommes»*. Cristina introduit un nouvel élément, *«notre identité se construit en fonction de ce que nous vivons et de ce qui nous a été raconté»*. Verónica, qui ne parle pas de la relation entre identité et histoire, partage cependant avec Cristina l'importance du *«vivre ensemble»* dans la construction de l'identité.

Oscar illustre le rôle de l'histoire dans la formation de l'identité dans les termes suivants: *«L'enseignement de l'histoire est à la base de la formation des identités»*; *«présenter avec intelligence le point de vue d'un gouvernement, peut être un outil très puissant pour la manipulation d'un peuple et l'élimination des courants critiques ou opposés»*.

La construction de l'identité est présente dans la manière d'enseigner (Marta), dans le point de vue adopté sur le thème (Sonia); elle est liée à l'apprentissage des idées, connaissances et concepts (Désirée).

b) Le caractère objectif ou subjectif de la connaissance historique

La principale préoccupation de nombreux étudiants (Isabel, Marta, Iris, Ingrid, Anna, Montse, Michael...) porte sur le caractère subjectif de la connaissance historique, sur l'absence d'objectivité et dans le choix politique qui, comme le dit Oscar, oriente la connaissance historique scolaire. Il faut donc rechercher un équilibre entre objectivité et subjectivité (Iris), réclamer la présence de tous les points de vue (Ingrid, Désirée), demander aux enseignants de ne pas critiquer les autres, de montrer l'histoire de leur point de vue mais en respectant les autres (Anna) et d'essayer de présenter l'histoire de la manière la plus objective possible (Montse) ou de tendre vers une histoire diverse et plurielle (Isabel).

Dans certaines réponses, l'obsession pour l'objectivité de la connaissance historique scolaire traduit quelques faiblesses théoriques durant les années d'études sur, par exemple, la confusion entre le passé et son interprétation. Ainsi, pour Iris, *«les faits historiques sont ce qu'ils sont, ils ne peuvent pas être changés, quelle que soit l'importance des nuances qui sont apportées»*. Cette opinion est partagée par Désirée, pour qui *«les faits sont ce qu'ils sont et ne sont pas à interpréter»*.

c) La création de stéréotypes

Le souci d'objectivité, surtout à cause de son absence, est directement lié à la création de stéréotypes et d'idées fausses sur les autres (Marta, Ingrid, Anna, Sonia, Cristina, Oscar, Montse, Verónica). Ces derniers considèrent que présenter un seul point de vue conduit à la création de stéréotypes et à une présentation négative des autres (Marta, Ingrid). Pour Cristina, *«quand une société ou une communauté*

est pleinement convaincue de la validité de son point de vue sur une question, que, par exemple les autres sont toujours les mauvais, consciemment ou non, des mécanismes de reproduction sont à l'œuvre pour transmettre ces idées ou ces préjugés. La tendance ethnocentrique utilisée pour penser des événements historiques conduit, dans le futur, à la promotion de la haine et des conflits.» Cette opinion est partagée, avec d'autres termes, par Oscar, Sonia, Montse ou Verónica. Pour Montse, *«l'enseignement de l'histoire est essentiel pour que, dans une société, les stéréotypes, erreurs, etc., n'aient pas de place ou du moins pas d'une manière aussi marquée»*. Pour Verónica, les stéréotypes se combattent par la *«critique et la réflexion»* et, pour Isabel, en ayant *«une opinion personnelle»*.

Comme on peut l'observer, en faisant peu référence à leur propre formation relative à l'identité nationale ou à d'autres identités, il semble que cela ne va pas de soi. Ingrid est peut-être l'exception qui, par deux fois établit un lien explicite entre l'enseignement de l'histoire et la construction de l'identité: *«À travers notre passé, nous forgeons notre identité et l'histoire nous a fait être là où nous sommes et savoir qui nous sommes [...]. Étant donné que l'histoire joue un rôle clé dans la formation de notre identité et notre vision des autres.»* Elle revendique l'objectivité et la nécessité d'un enseignement de l'histoire qui a pour but de *«permettre à chaque citoyen d'adopter son propre jugement et sa vision du monde aussi librement que possible»*. Cependant, la plupart sont conscients du rôle que joue l'histoire dans la création d'opinions partiales et stéréotypées envers les autres. Ils demandent de prendre des mesures pour éviter les problèmes que ces situations peuvent créer afin de favoriser une coexistence pacifique au sein de sociétés qui sont de plus en plus plurielles et complexes ainsi qu'au niveau international, entre des pays et des cultures différentes.

Au cours de ta scolarité, tu as étudié l'histoire: quel rôle celle-ci a-t-elle tenu dans la création

de ta ou de tes identités? Te souviens-tu avoir étudié une question comparable, à l'enseignement actuel de l'histoire en Israël et en Palestine, où ce livre, s'il n'a pas été explicitement interdit, est déconseillé et pratiquement jamais utilisé

La deuxième question portait sur le rôle de l'histoire dans la construction de l'identité en interrogeant l'expérience que les étudiants ont eu dans l'enseignement secondaire ou à l'université et en leur demandant s'ils ont étudié un exemple comparable au conflit israélo-palestinien.

Treize étudiants ont répondu à la question. L'un d'eux, Oscar, l'a fait rapidement en déclarant qu'il n'avait pas étudié l'histoire à l'université et qu'il avait *«formé [son] identité avec les connaissances [qu'il avait] acquises»*. Cependant, il ne dit ni quelles connaissances ont été acquises, ni comment, ni où. Une autre, Marta, ne fait jamais référence à la question formulée à propos de la Palestine et Israël.

Les réponses des onze autres couvrent les aspects suivants:

- les caractéristiques de l'enseignement de l'histoire reçu à l'université et à l'école secondaire obligatoire et postobligatoire,
- l'utilité de la connaissance historique acquise, et
- la comparaison de l'étude du conflit entre Palestine et Israël avec un autre conflit.

d) L'enseignement de l'histoire

Isabel, Ingrid, Anna, Mireia et Iris décrivent de manière très positive l'enseignement reçu à l'université. Pour Ingrid, cet enseignement est meilleur que tous ceux reçus antérieurement. Seule Montse valorise ce qu'elle a reçu auparavant parce qu'elle n'a eu aucun cours d'histoire dans la première année de son cursus universitaire. Pour Isabel et Mireia, l'histoire apprise à l'université est plus diverse que celle apprise dans l'enseignement secondaire obligatoire et postobligatoire. Pour Anna, il était *«profondément bénéfique»*, parce qu'il a permis

«d'étudier, enfin, l'histoire de manière critique et réelle (sans manipulation subjective)». Iris, en revanche, est un peu critique avec le professeur qu'elle a eu à l'université: «le professeur dont j'ai suivi les cours était un grand connaisseur de l'histoire, mais avec une opinion trop radicale et <dogmatique>, bien qu'il estimait apprendre particulièrement «à distinguer l'information de l'opinion».

Ingrid est la seule qui ne valorise pas positivement l'enseignement reçu à l'université: «l'histoire étudiée à l'université a été insuffisante et peu reliée à la construction de mon identité». En revanche, elle valorise très positivement – elle est la seule qui l'exprime explicitement – l'histoire étudiée antérieurement qui, selon son opinion, «a été déterminante pour la formation de son identité et d'un sentiment d'appartenance catalane et espagnole».

e) La finalité de l'enseignement de l'histoire

Ingrid, comme Isabel, Iris, Anna, Cristina, Montse et Mireia, valorise positivement les apprentissages réalisés et souligne même le rôle de l'histoire apprise dans la formation de son identité. Non seulement l'histoire lui a permis de forger son identité et son appartenance comme catalane et espagnole, mais aussi «progressivement, en acquérant d'autres connaissances complémentaires, en me forgeant mon idée de l'histoire et des faits qui ont eu lieu».

Isabel considère que l'histoire apprise à l'université lui a permis de se forger «une idée politique plus claire». Cet apprentissage lui permet probablement de mieux se positionner face aux extrémismes qui secouent périodiquement les relations entre la Catalogne et Madrid: «Je n'aime pas vraiment la plupart des gens qui se considèrent indépendantistes sans aucun argument historique ou politique; ou celui-là, madrilène, qui déteste la Catalogne pour l'avoir entendu à la télévision ou parce que d'autres le disent. Et que, de mon point de vue, cela n'a pas de sens parce que je sais que derrière cette déclaration il n'y a rien de consistant.»

Cristina est aussi consciente que l'enseignement de l'histoire a contribué à la formation de son identité; elle reconnaît également l'apport des connaissances extrascolaires: «Aussi bien les textes des livres scolaires que les points de vue des enseignants exprimés dans la salle de classe, que ceux de la télévision de Catalogne, ont affecté et influencé mon identité.» Anna, quant à elle, a changé sa «conception du monde et de certains aspects auxquels elle n'accordait auparavant que peu d'importance. Par conséquent, cela m'a beaucoup aidé à changer et à façonner mon identité actuelle.» Iris dit que l'histoire l'a «aidée à réfléchir et à comprendre d'une manière plus globale le développement du monde [...], comment nous sommes arrivés où nous en sommes, comment est gouvernée l'économie mondiale, etc.» Enfin, pour Montse et Mireia, l'histoire a aussi eu un impact positif. Selon Montse, «l'histoire dans le secondaire (postobligatoire) m'a servi à renforcer mon identité, afin de mieux comprendre les choses qui se passent et se sont passées. Merci à la connaissance de l'histoire de me permettre de me faire une place, une identité.» Mireia affirme que, «bien qu'il ait évolué au fil des ans, l'histoire a joué un rôle clé pendant ma formation».

Il est important de constater que, pour certains étudiants, l'histoire n'avait pas de sens jusqu'à leur entrée à l'université. Les connaissances déjà acquises n'étaient pas considérées comme utiles, sauf par deux d'entre eux.

f) Comparaison

Comme nous l'avons vu, sept étudiants – la moitié de l'échantillon – expriment un bilan très positif de l'enseignement de l'histoire et du rôle qu'il a eu sur leur formation intellectuelle et la formation de leur identité personnelle. Toutefois, seules quatre étudiantes (Ingrid, Iris, Cristina et Sonia) ont comparé le conflit israélo-palestinien et un autre conflit. Pour Ingrid, aucun thème ne se détache. À son avis, «tous les thèmes étudiés ont toujours une connotation subjective tant dans le manuel que chez l'enseignant qui a enseigné le sujet».

En revanche, Cristina considère que la situation en Palestine et en Israël est comparable à celle de la Catalogne et du Pays basque: «*Lors de mon expérience scolaire, j'ai rencontré un cas historique comparable entre la Catalogne et le reste de l'Espagne ou le Pays basque. Encore que, même si j'ai une certaine sympathie pour elles, je ne m'identifie pas totalement avec les idées indépendantistes catalanes et basques.*»

Pour leur part, Sonia et Iris sont d'accord sur un thème: la guerre civile espagnole. Iris commence à dire qu'elle ne se souvient pas d'un thème comparable, puis affirme que «*le seul qui pourrait être du même genre est l'étude de la guerre civile espagnole et la position ou le mépris pour les Catalans et d'autres nationalités*». Sonia formule une intéressante réflexion à partir de sa propre position sur les combattants de la guerre civile: «*La vision que j'ai apprise, bien qu'elle prétendait être neutre, ne l'était pas, désignant clairement les franquistes comme les «mauvais» et ceux de gauche comme les «bons». Cela fait qu'aujourd'hui, la vision que j'ai de ce conflit, celle qui est réellement ma position ou à laquelle je m'identifie, est celle de la gauche; qui sait ce que je penserais si la vision de la guerre civile qui m'avait été enseignée avait été différente!*»

C'est un exemple; malheureusement, il en existe beaucoup, pas seulement à propos des identités catalanes ou espagnoles, mais aussi tout au long de l'histoire de la Catalogne elle-même. La nôtre, comme toutes les autres, est une histoire pleine de conflits internes et externes. Ainsi, la société catalane est divisée; par conséquent, elle montre sa pluralité avec ses différentes conceptions de l'identité nationale catalane.

Je conclus cette présentation des idées d'un groupe d'étudiants sur les relations entre identité nationale et enseignement de l'histoire par les paroles de Désirée:

«En tant que futurs enseignants, nous devons nous former de manière objective et promouvoir des idées telles que la paix, la solidarité ou la

coopération. En outre, nous devons essayer de connaître les différents points de vue sur un conflit pour tenter de transmettre une connaissance plus ou moins complète afin que nos élèves puissent apprendre à construire leur propre point de vue.»

Mon intention n'est pas de tirer des conclusions d'un échantillon si réduit, mais de tracer quelques pistes sur la formation historique tant dans l'enseignement secondaire et la préparation au baccalauréat que durant les années d'université. Il est clair que l'information fournie par cette enquête montre la difficulté de relier les apprentissages à la formation des identités et, en particulier, de l'identité nationale. Il semble également évident que les études menées, au moins dans l'enseignement non universitaire, ne vont pas toujours dans ce sens.

Il ne semble pas que l'histoire apprise ait rendu ces étudiants plus nationalistes. Mais le contraire non plus. Certains disent qu'ils ont mûri et utilisent la connaissance historique pour comprendre les problèmes de leur monde. Mais ils nous disent peu de choses sur leur identité nationale, s'ils le font, comment ils l'ont construite et quelles autres identités ont pu bénéficier de la connaissance historique apprise.

Quelques suggestions pour surmonter les limites des histoires nationales

Comment nous situons-nous pour que, à l'avenir, l'enseignement de l'histoire de la Catalogne et de l'Espagne dispense des connaissances qui aident les générations futures à construire leur identité? À mon avis, il est nécessaire de prendre une série de mesures visant à surmonter les points de vue nationalistes qui prédominent encore actuellement dans les plans d'études, les programmes et les manuels scolaires. Ainsi, en ce qui concerne le contenu de l'enseignement de l'histoire à l'école obligatoire, il est nécessaire⁴:

1. D'approfondir beaucoup plus l'étude du XX^e siècle ainsi que, dans une moindre mesure, celle du XIX^e siècle. Le présent est une conséquence du passé récent et on ne peut le comprendre sans connaître en profondeur ses arrière-plans immédiats. Dans un passé récent, il y a peu d'éléments relatifs à la formation des mythes identitaires, puisque l'histoire est de plus en plus européenne et mondiale. Étudier et comprendre ce que recouvrent le franquisme en Catalogne et en Espagne ou le nazisme en Europe est essentiel pour situer les événements qui sont décisifs pour le présent et développer la conscience historique des jeunes filles et des jeunes gens. Toutefois, cela ne signifie pas qu'il faille négliger d'autres périodes historiques – la période classique ou le Moyen Âge, par exemple – mais simplement donner la priorité aux contenus qui ont la plus grande force explicative en relation avec la formation de la citoyenneté.

2. De mettre davantage l'accent sur des approches comparatives et thématiques de l'histoire de différents pays (Catalogne, Espagne ou toute autre réalité). Il n'y a pas de recherche pour confirmer que l'approche chronologique traditionnelle est la meilleure pour apprendre de l'histoire (et il n'y en a pas non plus pour l'infirmier). Toutefois, des études ont montré que la chronologie est le principal obstacle à l'apprentissage de l'histoire. De plus, les approches thématiques et diachroniques, qui suivent aussi l'ordre du temps et sont, en fin de compte, comparatives, sont un antidote contre le virus de l'histoire nationaliste et permettent une interaction intéressante entre les espaces et les temps, entre passé, présent et futur, afin éviter de penser que notre passé, le « nôtre », a été unique et exclusif.

4. Joan Pagès, «La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado», in Rosa María Ávila et al. (éds), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2007, pp. 205-215.

3. De briser la place dominante accordée aux territoires et aux nations, et de donner plus de poids au rôle des hommes et des femmes qui les habitent et les ont habités, qui les constituent et les ont constitués. Cela empêche l'identification du passé de... (la Catalogne, l'Espagne...) avec celui de leur capitale (Barcelone ou Madrid) et ouvre à la diversité des situations qui se sont produites durant le passé dans un même pays. Le choix de la diversité territoriale et de la diversité des hommes et des femmes est crucial pour aider les jeunes à trouver dans le passé des références pour construire leur identité. En particulier, il est urgent d'assurer une plus grande présence des femmes comme actrices de l'histoire; il est impératif de rendre visible leur rôle si nous voulons éviter qu'une partie importante de la population scolaire – les femmes – ne se sentent pas concernées par l'histoire qui leur est présentée.

4. D'accueillir les groupes ethniques qui vivent depuis longtemps parmi nous (par exemple les Roms), mais aussi de prendre en compte les migrations qui se sont succédé tout au long des siècles et les contributions des autres peuples et des autres cultures qui nous ont constitués et nous constituent encore. La Catalogne a été définie comme une terre de passage par des historiens comme Vicens Vives. Durant son histoire, elle a reçu des personnes et des influences du sud – musulmanes –, du nord – françaises – et beaucoup de Catalanes et de Catalans ont été accueillis dans d'autres pays pour des raisons économiques ou politiques. Aujourd'hui, cette situation atteint des dimensions qui font souvent que, pour certains, les migrations sont considérées comme un problème. Étudier les raisons pour lesquelles les mouvements migratoires se sont produits et étudier comment, dans le présent et dans le passé, toutes les personnes qui ont rencontré et rencontrent le même type de problèmes ont trouvé des solutions originales et appropriées pour les résoudre, peut être également

un antidote au chauvinisme issu des histoires nationalistes.

5. Enfin, de renoncer à l'anthropomorphisation de l'histoire⁵. «La» Catalogne, «l'»Espagne, «la» France ou «l'»Europe n'existent pas. Ce ne sont pas des objets ou des réalités tangibles, encore moins des personnes. Les nations sont des constructions historiques qui subsistent dans le présent, qui nous permettent de nous situer et de savoir d'où nous venons, de vivre collectivement dans le même espace et dans le même temps, de participer à sa construction ou à sa destruction, etc. Mais ce sont des constructions qui n'existeraient pas si des hommes et des femmes n'avaient pas participé à leur création, si d'autres hommes et d'autres femmes n'avaient pas assuré la continuité et si nous autres ne les avons pas suivis durant notre vie. L'avenir des nations sera en partie le résultat de la création de la conscience historique des jeunes générations.

Dans tout cela, quel est le rôle des enseignants d'histoire? Je partage les propos de Jutras et Guay⁶, qui concluent, notamment, avec une

pointe d'humour de l'un des enseignants qu'ils ont interrogés:

«On peut dire que déjà, dans les programmes actuels et les pratiques en classe, l'idée est bien ancrée que l'enseignement de l'histoire vise la formation du citoyen par l'étude des fondements des sociétés du passé et de celles d'aujourd'hui. Les professeurs interviewés considèrent de plus qu'ils ont un rôle essentiel à jouer auprès de leurs élèves: ils veulent piquer leur curiosité, leur ouvrir l'esprit et développer leur sens critique pour les amener à réfléchir et à penser au-delà des préjugés et des stéréotypes, ils cherchent à stimuler leur capacité à débattre des problèmes d'intérêt public. L'un d'eux note avec une pointe d'humour qu'en raison de leur rôle de formation des citoyens de demain: «L'avenir de la nation repose sur les profs d'histoire!»

Mais sans doute les professeurs d'histoire, partout dans le monde, ne permettront jamais que l'avenir de leur pays soit le résultat de l'enseignement d'*aberrations* telles que celles relevées par Fontana dans le texte cité en exergue de cette communication. •

Traduction: François Audigier

5. Wojciech Wrzosek, «Histoire, valeurs, éducation. De la formation spontanée de la conscience historique», in Henri Moniot et Maciej Serwanski (dir.), *L'Histoire et ses fonctions*, Paris: L'Harmattan, 2000, pp. 113-126.

6. France Jutras et Luc Guay, «Chronique d'une transformation annoncée: l'identité professionnelle des professeurs d'histoire et d'éducation à la citoyenneté», in André Duhamel et France Jutras (éds), *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*, Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2005, pp. 115-132.

Le récit d'une histoire de la Suisse et les manuels les plus récents

Béatrice Ziegler

(Haute École pédagogique du Nord-Ouest de la Suisse, Aarau)

Une longue tradition de séparation des conceptions de l'histoire générale et de l'histoire nationale marque l'enseignement de l'histoire en Suisse. L'histoire nationale de la Suisse a aussi été longtemps présentée comme telle, comme «*l'histoire de la Suisse*», c'est-à-dire comme particulière, unique, non comparable à d'autres histoires nationales. Aussi une présentation du développement de la Confédération helvétique, du milieu du XIX^e siècle jusqu'à nos jours, dans un récit qui l'isolait de son contexte européen a-t-elle marqué fortement l'interprétation des évolutions politiques intérieures et extérieures.

La frontière nationale a dès lors engendré une véritable cloison mentale: à l'intérieur, des évolutions importantes s'observaient, qui concernaient les Suissesses et les Suisses; à l'extérieur, l'histoire générale se déroulait, certes considérée comme importante en soi, mais sans lien direct avec la vie en Suisse¹. Ce phénomène de séparation a perduré jusque dans les années 1980. Il s'est d'abord nuancé au sein des universités avant de s'amenuiser progressivement dans les manuels scolaires au cours des années 1990. Toutefois, les manuels d'histoire les plus récents relèvent toujours de

cette tension entre la fixation dans une histoire traditionnelle de la Suisse et le développement d'une histoire alternative qui concernerait la Suisse dans le contexte européen et mondial. C'est ce que nous allons développer dans cet article.

Histoire générale et histoire de la Suisse

L'historienne des sciences Daniela Saxer l'a exprimé très précisément. «*La séparation d'une histoire de la Suisse et d'une histoire générale, écrit-elle, [a constitué] la catégorisation la plus fondamentale dans le contexte scientifique de l'histoire en Suisse.*». Elle s'est manifestée jusqu'à la fin du XX^e siècle dans «*les formes et les modes d'organisation*» et s'est maintenue comme «*principe de schématisation de la recherche historiographique*»². Cette reproduction s'est manifestée par exemple à travers les dénominations de chaires universitaires, faisant prévaloir la structure fondamentale, marquée par la cloison entre histoire générale et histoire de la Suisse. Cette structure est restée dominante, même avec le développement des universités et l'augmentation du nombre de chaires en

1. Peter Hug, «*Vom Neutralismus zur Westintegration. Zur schweizerischen Aussenpolitik in der Nachkriegszeit*», in Walter Leimgruber et Werner Fischer (éds), *Goldene Jahre. Zur Geschichte der Schweiz seit 1945*, Zurich: Chronos, 1999, pp. 59-100.

2. Daniela Saxer, *Zur wissenschaftlichen Praxis von Hochschullehrern der Geschichte und der Nationalökonomie in Zürich (1870-1914). Gesellschaftliche Orientierungsangebote, institutionelles Handeln und epistemische Praktiken im Vergleich*, mémoire de licence non publié, Zurich: Université de Zurich, 1999, p. 146.

Suisse alémanique; et bien que de plus en plus de chaires aient vu l'introduction d'une période temporelle dans leur dénomination. Cette structure se révèle bien différente du reste de la communauté scientifique de langue allemande. On y trouve en effet des chaires d'histoire du pays ou de la région, mais elles sont conçues comme des spécialisations de l'histoire générale, et non pas comme des problématiques à part. Cette habitude, si étrange pour la communauté linguistique allemande, de séparer catégoriquement l'histoire nationale de l'histoire générale, est liée à une pensée qui est restée vive jusqu'à la fin du XX^e siècle, celle qui considérait la Suisse comme un cas particulier, unique en Europe. Cependant, dès les années 1970, l'augmentation du nombre de chaires débouche sur une pluralité de perspectives d'histoire, la dénomination d'histoire de la Suisse se trouvant dès lors réduite à une perspective comme une autre. Il faut pourtant attendre les années 1990 pour qu'on s'abstienne enfin – peu à peu – de produire des habilitations et des *veniae legendi* distinguant l'histoire générale de l'histoire de la Suisse, et produisant ainsi une représentation structurante du champ disciplinaire³.

L'histoire de la Suisse comme légitimation de l'État confédéré

Le récit de l'histoire nationale a assumé une fonction singulière, celle de légitimer l'État fédéral suisse. En effet, les facteurs qui unifient généralement une société – ou le «peuple» d'un État – comme la langue, la culture, la religion, soit la base d'une légitimation «ethnique», ne fonctionnent pas pour fonder l'unité suisse. Cette «nation par la volonté» se

3. Béatrice Ziegler et Silvia Bolliger, «Historikerinnen und ihre Disziplin an der Universität Zürich. Definitions(ohn)macht durch fehlende Institutionalisierung», *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*, 21, 1, 2010, pp. 143-174.

présente comme marquée par de multiples divisions, mais unie par une tradition inventée (liberté – égalité dès le Moyen Âge, neutralité dès la défaite de Marignan de 1515). C'est donc l'histoire qui lui permet d'exister⁴.

Les récits d'histoire nationale ont en général la fonction de forger une identité nationale – et de définir ainsi le cadre d'une existence collective à travers des narrations –, de la fortifier et de la stabiliser comme une norme pour les individus. Cette définition d'une identité collective suisse pose toutefois problème, parce qu'elle doit ré-établir en permanence la volonté des citoyennes et des citoyens, comme celle des entités régionales (les cantons), d'être réunis dans cet État. Ainsi cette volonté constitue-t-elle un élément clé de l'identité collective suisse. Il n'existe pas d'identité collective comparable au sein d'autres États, caractérisés en général par l'affirmation de positions hégémoniques et des groupes minoritaires forcés de s'assimiler. En revanche, la Suisse est fortement marquée par des hétérogénéités culturelles, linguistiques, religieuses et économiques qui pourraient susciter des volontés de faire éclater l'État et de joindre des régions à des nations voisines dans un espace culturel semblable. Cette situation de fragilité nécessite donc une attention permanente⁵.

Dans ce contexte, l'édification d'un récit de l'histoire d'une nation parfaitement isolée et indépendante est allée dans le sens de l'idée mythique d'une union libre et consentie, d'une attitude de modestie à l'égard des guerres européennes, d'un comportement neutre et paisible, ainsi que d'une mission humanitaire

4. Walter Leimgruber, «Die Schweiz zwischen Isolation und Integration», in Walter Leimgruber et Gabriela Christen (dir.), *Sonderfall? Die Schweiz zwischen Réduit und Europa. Schweizerisches Landesmuseum Zürich*, Begleitband Zurich: Schweizerisches Landesmuseum, 1992, pp. 19-32. Andreas Suter, «Neutralität. Prinzip, Praxis und Geschichtsbewusstsein», in Manfred Hettling et al. (dir.), *Eine kleine Geschichte der Schweiz. Der Bundesstaat und seine Traditionen*, Francfort: Suhrkamp, 1998, pp. 133-188.

5. Voir Hagen Schulze, *Staat und Nation in der europäischen Geschichte*, Munich: C. H. Beck, 1994, pp. 108-208.

récurrente dans les grandes batailles de l'histoire générale. Ce récit de l'histoire d'une Suisse que se serait créée d'elle-même et qui serait complètement indépendante fortifie les frontières et évite d'examiner les relations d'intérêts ou les valeurs communes que des groupes politiques ou sociaux suisses entretiennent avec l'extérieur, ainsi que leur influence sur la politique intérieure. L'absence de comparaison de l'histoire nationale suisse avec celles d'autres nations permet de ne pas aborder sérieusement, et de manière comparatiste, des questions comme les conflits d'intérêts, les tensions culturelles ou religieuses, ainsi que la compréhension linguistique insuffisante entre les différentes aires culturelles.

Sans doute les développements politiques des dernières décennies du XIX^e siècle et de celles du XX^e siècle ont-ils favorisé la production d'une perception insulaire de la Suisse. La concurrence entre les pouvoirs impérialistes et l'existence toujours menacée d'un petit État parmi les fronts de guerre et les luttes idéologiques n'a pas cessé de cultiver l'image d'un « *cas particulier* », celui de la Suisse⁶.

Une fondation d'un État libéral couronnée de succès : un matériau explosif de mémoire collective

L'union volontaire de citoyens égaux dans un contexte hostile constitué de guerres et de régimes non démocratiques constitue le noyau idéologique de base de la fondation de l'État fédéral de 1848 et suggère les idées d'unité et de défense.

Cette perception a eu des effets qui ne sont pas négligeables sur le récit de l'histoire de la Suisse. Premièrement, les relations avec les mouvements libéraux d'Europe d'un côté, avec la réaction conservatrice sur le continent de l'autre, sont traitées d'une manière assez étrange. Deuxièmement, le récit d'histoire

6. Voir le texte de Christian Suter, in Thomas S. Eberle et Kurt Imhof (dir.), *Sonderfall Schweiz*, Zurich: Seismo, 2007, pp. 156-168.

nationale a jeté une lumière harmonisante sur la société suisse en masquant ses clivages verticaux (religions, langues, notamment) et horizontaux (conflits sociaux), ainsi qu'en stigmatisant et en excluant leur évocation comme une expression non suisse⁷.

La fondation de l'État libéral peut elle-même servir d'exemple de cette vue harmonisante. Le fait qu'une guerre « *fraternelle* », bien sûr peu sanglante, ledit « *Sonderbundskrieg* », ait précédé la fondation du pays et que cette centralisation de la Suisse, si modeste qu'elle fût, ait été décidée et réalisée sans le soutien des élites de sept cantons, permet alors de comprendre pourquoi la fondation de la nation en 1848 ne s'offre guère à la commémoration collective et reste traitée d'une manière étrangement peu détaillée par la discipline scientifique⁸.

Le récit des relations de personnalités suisses avec des groupes et des pouvoirs européens a créé rétrospectivement une frontière nationale qui n'existait pas encore de cette manière pour beaucoup de gens du XIX^e siècle, et même après : aux amis libéraux avant et après 1848, la nation offrait asile, selon le récit postérieur. Mais pas un mot du fait qu'avec cet asile, les libéraux faisaient de la politique intérieure contre les conservateurs en lien étroit avec le développement européen. De cette solidarité politique partielle, le récit d'histoire de la Suisse a fait plus tard le début de la tradition humanitaire d'un petit État défendant en même temps ses frontières⁹.

7. Hans Ulrich Jost, « Der helvetische Nationalismus. Nationale Identität, Patriotismus, Rassismus und Ausgrenzungen in der Schweiz des 20. Jahrhunderts », in Hans Rudolf Wicker (dir.), *Nationalismus, Multikulturalismus und Ethnizität. Beiträge zur Deutung von sozialer und politischer Einbindung und Ausgrenzung*, Berne: Paul Haupt, 1998, pp. 65-78.

8. Béatrice Ziegler, « Erfolgreiche liberale Staatsgründung – gescheitertes Gedenken. Grußbotschaft aus der Schweiz anlässlich der Gedenkstunde auf dem Platz des 18. März am 18 März 2008 », in Volker Schröder et Christoph Hamann (dir.), *Demokratische Tradition und revolutionärer Geist. Erinnern in Berlin an 1848*, Fribourg-en-Brisgau: Centaurus-Verlag & Media, 2010.

La Suisse dans le monde

Dans le récit traditionnel de l'histoire de la Suisse, le mythe de fondation mène à une Suisse unifiée, neutre et humanitaire. Les relations avec l'extérieur sont d'une importance marginale pour le développement de la société suisse et la politique de ce pays. Ce choix narratif commence à se briser dans les années 1980, puis dans les années 1990 se manifeste une rupture plus nette dans la représentation collective de soi-même. La neutralité doit ainsi être reconfigurée après les transformations de 1989-1991 à l'échelle mondiale. Le refus par le peuple de l'Espace économique européen pose le problème de la politique extérieure à l'économie suisse. En outre, l'affirmation croissante, au niveau international, des droits humains, des discours pour l'indemnisation des crimes du passé ou de la figure des victimes par rapport aux événements de la Seconde Guerre mondiale oblige la Suisse à reconsidérer son histoire en fonction des développements internationaux politiques, économiques et sociaux. Ce changement de paradigme provoque une secousse pour la mémoire collective. La reconnaissance publique et officielle de savoirs scientifiques élaborés pour certains depuis déjà une bonne vingtaine d'années provoque une crise aiguë quant à l'usage politique de l'histoire. Un manuel scolaire évoquant la Suisse au temps des nazis est l'objet de violentes discussions consécutives aux travaux de la Commission indépendante d'experts Suisse-Seconde Guerre mondiale, la Commission Bergier. Ces querelles placent la Suisse au cœur des discussions sur les réparations des injustices du passé¹⁰.

9. (Note de la p. 184.) Une image contrastée de la politique d'asile de la Suisse est donnée par Carsten Goehrke et Werner G. Zimmermann, «*Zuflucht Schweiz*». *Der Umgang mit Asylproblemen im 19. und 20. Jahrhundert (Die Schweiz und der Osten Europas 3)*, Zurich: Rohr, 1994.

10. Barbara Bonhage et al., *Hinschauen und nachfragen. Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen*, Zurich: Lehrmittelverlag Zürich, 2006.

Pour autant, les nouveaux manuels suisses alémaniques relèvent-ils d'un récit renouvelé de la Suisse tel qu'il a été discuté aux premières Journées d'histoire suisses de 2008? Nous présentons ci-après deux de ces nouveaux manuels, après une introduction au contenu des manuels d'histoire des XIX^e et XX^e siècles. Nous examinons en particulier comment ils présentent une histoire de la Suisse à la fois intégrée au monde et spécifique en tant qu'État particulier. Seront évoqués d'une part le *Menschen in Zeit und Raum 9*, un manuel pour la neuvième année du secondaire I, d'autre part la *Geschichte der Neuzeit*, un manuel paru en 2009 pour le secondaire II.

L'histoire de la Suisse comme sujet de l'enseignement scolaire en histoire

Markus Furrer a examiné les représentations de l'histoire de la Suisse ou l'histoire nationale dans les manuels suisses¹¹. Comme l'école obligatoire est placée sous la responsabilité des cantons, il a pu faire un large sondage. Nous renonçons à rendre compte de tout ce travail de Markus Furrer et de l'ensemble des résultats qu'il a obtenus, pour nous résigner à des constats importants dans le contexte de notre problématique. L'auteur a ainsi bien retrouvé la cloison entre histoire générale et histoire de la Suisse telle qu'elle est institutionnalisée en structurant la discipline scientifique. Dans les manuels aussi, on constate ce clivage entre histoire de la Suisse et histoire générale. De la même façon, la légitimation de l'État suisse est surtout exprimée à travers les récits mythiques de la fondation de la Suisse en 1291 et la guerre fratricide du Sonderbund n'est que rarement ou guère mentionnée. Le règne de Napoléon aux temps de

11. Markus Furrer, *Die Nation im Schulbuch – zwischen Überhöhung und Verdrängung. Leitbilder der Schweizer Nationalgeschichte in Schweizer Geschichtslehrmitteln der Nachkriegszeit und Gegenwart (Studien zur internationalen Schulbuchforschung 115)*, Hanovre: Hansche Buchhandlung, 2004.

la République helvétique et de la Médiation représente une autre blessure dans l'histoire de la Confédération helvétique (une domination étrangère et, pire encore, la création de la structure administrative et politique actuelle de la Suisse). Elle est rarement traitée comme telle¹².

Un deuxième résultat mérite d'être mentionné ici. Markus Furrer remarque que l'histoire de la Suisse traditionnelle disparaît dans les manuels vers la fin des années 1970 et au début des années 1980, et qu'aucun nouveau récit ne la remplace. Dès lors, les auteurs de manuels se servent de sources de provenance suisse pour introduire des sujets généraux, l'industrialisation par exemple, comme base d'une didactique qui organise le travail de groupes d'élèves à partir de sources. Mais on ne retrouve plus un vrai récit d'histoire suisse¹³.

C'est *Das Werden der modernen Schweiz*¹⁴ qui prépare d'une certaine façon une nouvelle narration sur l'évolution moderne de la Suisse, en deux tomes, en organisant strictement le travail à partir de sources et en abordant des sujets qui l'étaient très rarement jusque-là: le premier tome commence par la République helvétique! L'histoire est ici conçue comme une dynamique, elle est constituée d'acteurs. Les éditeurs soulignent que le livre démontre l'interdépendance de la politique intérieure et extérieure (ainsi évoque-t-on l'immigration). L'ouvrage, paru vers la fin des années 1980, a ainsi rompu avec divers implicites jusque-là non discutables au profit d'un concept didactique privilégiant une présentation de sources organisées par sujets pour proposer des morceaux d'un nouveau récit, sans le rendre explicite¹⁵.

«*Viele Wege – Eine Welt. Erster Weltkrieg bis Globalisierung*»¹⁶

Ce manuel pour la 9^e année, *Menschen in Zeit und Raum* 9, est surtout orienté vers les grands développements de l'histoire générale du XX^e siècle en interrogeant leur signification pour les jeunes ou la société dans laquelle ils vivent. C'est dans cette perspective qu'il aborde certaines questions historiques qui concernent la Suisse. Les chapitres portent d'une part sur des sujets historiques (le national-socialisme, les trente glorieuses, la guerre froide), d'autre part sur des questions du présent (l'identité et la conscience historique, les migrations et l'intégration, la mondialisation).

Les chapitres consacrés au passé comprennent un sous-chapitre sur la Suisse. C'est là que l'on rencontre des éléments du nouveau comme de l'ancien récit. Le sujet du national-socialisme inclut le thème de la Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale et questionne le comportement des acteurs suisses entre incertitude, accommodation ou résistance. Il montre les interdépendances économiques et problématise la politique des réfugiés. Le chapitre sur les trente glorieuses, à première vue, ne contient pas des éléments suisses, mais il traite, avec la «*sécurité sociale*», de l'introduction de l'AVS et du système des trois piliers, renforçant ainsi le vieux récit de la concordance entre forces politiques. Il pose aussi la question actuelle de la cohésion et de la solidarité au sein de la société. La lutte pour le vote des femmes suit dans le sous-chapitre du mouvement des femmes en Suisse et relève du récit traditionnel. Le vote des femmes est en effet interprété comme résultant de l'alliance entre divers mouvements féministes, traditionnels et nouveaux, suggérant ainsi

12. À propos de ce contexte, voir une publication de référence: Thomas Hildbrand et Albert Tanner (dir.), *Im Zeichen der Revolution. Der Weg zum schweizerischen Bundesstaat 1798-1848*, Zurich: Chronos, 1997. On y trouve notamment un texte de Beatrix Mesmer, «Die Modernisierung der Eidgenossenschaft – Sattelzeit oder bürgerliche Revolution», pp. 11-28.

13. Markus Furrer, *Die Nation...*, op. cit., spécialement pp. 324-326 et 331-345.

14. «*L'évolution de la Suisse moderne*».

15. Joseph Hardegger et al. (dir.), *Das Werden der modernen Schweiz*, vol. 1 (1986), vol. 2 (1989), *Kommentar* (1990). Bâle/Lucerne: Interkantonale Lehrmittelzentrale, 1986-1990.

16. *Beaucoup de chemins – un monde. De la Première Guerre mondiale jusqu'à la globalisation*, Regula Argast et al. (dir.), *Menschen in Zeit und Raum* 9, Buochs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, 2005.

qu'il serait le résultat d'une bienveillance des électeurs à l'égard de cette alliance. Les interprétations les plus récentes soulignent pourtant que cette introduction des droits politiques était un moyen de combattre le nouveau mouvement des femmes, qui comptait parmi les nouveaux mouvements sociaux, tout en satisfaisant le mouvement traditionnel. Ainsi cherchait-on à réduire l'agitation sociale de l'époque. Le thème des travailleurs migrants et de l'agitation politique contre la «*surpopulation étrangère*» est présenté comme une question actuelle. Dans le chapitre sur la guerre froide, c'est une nouvelle vision qui est proposée. Les récits d'une Suisse entre deux blocs et d'une société suisse harmonieuse sont corrigés par l'image d'un pays partie prenante du système atlantiste, c'est-à-dire capitaliste. Mais, en montrant que les sympathisants du bloc socialiste de l'époque ont dû reconnaître leurs torts compte tenu de la situation dans les dictatures stalinienne, la prise de position de la majorité de la population pour le camp libéral de l'époque s'en trouve légitimée. Plus encore, cela laisse entendre que l'agitation contre des communistes suisses (comme la famille Farner) en 1956 s'expliquerait par une protestation émotionnelle, profonde et spontanée «*de la population suisse*» contre la violation des droits humains dans le système socialiste. En annexe, le chapitre mentionne quand même l'affaire des fiches et la surveillance des opposants en Suisse, parlant des «*fautes*» qui ont été commises dans ce contexte.

Pour résumer, le manuel présente des interprétations différentes, oscillant entre l'ancien récit (avec des éléments clés comme la neutralité, la tradition humanitaire, le développement autonome et indépendant) et un renouvellement de ce récit (l'interdépendance et l'importance de la dépendance de la Suisse, l'influence des tendances et des événements globaux sur la politique intérieure, les clivages entre l'image de la Suisse dans le monde et sa perception d'elle-même). Le manuel donne l'image d'une perte de récit national, d'une

absence d'identité collective nationale. Mais sur quelques questions décisives, il opte pour la tradition, même s'il présente quelques éléments d'une histoire renouvelée de la Suisse. Ainsi interprète-t-il l'histoire comme le produit ou le résultat de débats et de conflits sociaux et politiques; mais non sans suggérer en même temps que le but des conflits et des débats est toujours la réconciliation et que ces processus résultent d'une prise en compte de toutes les forces sociales existantes. En fin de compte, il confirme surtout la thèse de Markus Furrer, qui postule que les manuels auraient renoncé à un récit d'histoire de la Suisse.

«*Geschichte der Neuzeit*»¹⁷

Le manuel *Geschichte der Neuzeit*, paru peu d'années après *Menschen in Zeit und Raum* pour le secondaire II, se présente par son titre comme partant d'une vision eurocentriste du monde. Le monde extra-européen y est donc traité en fonction de la perception des sociétés européennes. Il développe ainsi des perspectives importantes pour l'époque moderne et contemporaine, valables pour l'Europe entière. Les nations apparaissent donc comme des exemplaires d'une catégorie de second ordre. L'ouvrage propose très peu de contenus développés dans le cadre d'une seule nation. Quelques chapitres portant sur une thématique importante (par exemple les changements dus à l'industrialisation) la situent dans un espace limité pour pouvoir élucider les mécanismes du développement et introduire éventuellement des acteurs importants.

L'un des rares chapitres relié à une nation est celui sur la République helvétique. Avec «*le mouvement pour plus de démocratie en Suisse*», «*l'immigration italienne et le mouvement contre la surpopulation étrangère*», les thèmes de la construction du tunnel de Gothard et du mouvement de 1968 à Zurich sont ceux

17. *L'histoire des temps modernes*, Jan Hodel et al. (dir.), Zurich: Lehrmittelverlag Zürich, 2009.

qui sont reliés à l'espace suisse. Pour tous les chapitres, on peut constater que le sujet traité est intégré dans un contexte européen et qu'il gagne en signification par le fait qu'il est relié à d'autres catégories thématiques. D'une part, la transnationalité du développement historique, des événements et des actions humaines est rendue visible. D'autre part, on apprend mieux à lire les événements locaux comme des exemples d'une tendance plus générale qui se présenterait dans d'autres lieux, selon d'autres spécificités et avec des caractéristiques sociales différentes qu'on devrait étudier pour pouvoir dresser un tableau plus complet et raconter une histoire plus différenciée.

Le manuel s'abstient ainsi d'une narration de l'histoire de la Suisse (et encore plus d'autres nations) dans le cadre d'une histoire moderne et contemporaine. Il fait apparaître la nation ou l'État avec des contours extrêmement nuancés. Mais, en parlant des différentes variantes de l'idée d'État à travers le temps, il ne précise pas sa fonction pour la société. De même, ni le poids changeant des frontières nationales ni l'importance variable de la citoyenneté ne sont discutés.

Si les manuels les plus anciens étaient strictement nationaux et interprétaient une société circonscrite par ses frontières comme une entité importante de l'histoire globale, ce manuel présente un tout autre point de vue: une transnationalité (européenne) est ici au cœur du récit historique. Elle ne laisse jaillir que de temps en temps de l'histoire nationale et ne donne pas lieu à une histoire de la Suisse. Cela confirme encore davantage le constat de Markus Furrer et laisse à penser qu'il reste valable jusqu'à nos jours.

Manuels d'histoire dénationalisés et culture historique nationalisée

Les nouveaux manuels qui n'ont pas comme objectif principal la création d'une identité par l'enseignement de l'histoire se positionnent ainsi pour de bonnes raisons. Ils s'efforcent

de faire progresser la conscience historique, ce qui passe bien par la connaissance des phénomènes historiques. Ils souhaitent que leurs lectrices et lecteurs adoptent un comportement de motivation et d'indépendance vis-à-vis des narrations historiques et des traces du passé comme sources d'une orientation pour le présent et l'avenir. Le but de ces manuels, comme celui d'un enseignement fondé sur eux, est alors de faire construire des compétences dans ce sens¹⁸.

Leurs auteurs renoncent à un savoir historique encyclopédique. Ils développent des sujets historiques qui leur semblent avoir un potentiel d'orientation dans la société (européenne) des jeunes d'aujourd'hui¹⁹. Or, en définitive, l'identité nationale ne fournit pas ce potentiel – comme le laissent conclure les deux manuels.

Ce résultat se distingue fortement des contenus d'histoire que l'on rencontre fréquemment dans des produits de la culture historique, des présentations, des événements, des cortèges, des expositions, des films, etc., où la mise en avant d'une identité nationale, régionale ou locale revêt une importance sans pareil. Il est aussi en contraste avec les propositions plus ou moins agressives par lesquelles des cercles nationalistes essaient de résoudre les questions posées par l'hétérogénéité croissante de nos sociétés et de nos écoles, et par le fait que l'identité d'une grande partie de la population soit hybride²⁰. Pour l'instant, les manuels restent bien silencieux face à ces pressions historico-politiques pour la réaffirmation d'une identité ethno-nationale et pour l'assimilation des citoyens immigrés. L'avenir nous dira si ce silence est la meilleure des attitudes. •

18. *Viele Wege – eine Welt*, op. cit.; *Geschichte der Neuzeit...*, op. cit.

19. Cette manière de concevoir l'enseignement de l'histoire s'affirme comme un critère fondamental pour un bon enseignement d'histoire. Voir Peter Gautschi, *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. (Forum Historisches Lernen), Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2009, p. 243.

20. Voir la controverse en France: Vincent Duclert (dir.), *La France, une identité démocratique*, Paris: Seuil, 2008.

La problématisation en histoire enseignée

Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg

Un historien peut problématiser, pas un élève! Comment un élève pourrait-il résoudre les questions complexes posées par le traitement des séries dont s'occupe un historien professionnel? Tout comme les ingénieurs conçoivent les ponts pour que les gens les empruntent, les historiens élaborent l'histoire pour que les élèves la lise... Vraiment?

Un historien négationniste est-il plus historien qu'un élève comparant des situations historiques pour comprendre son temps? L'objection n'est pas recevable, parce qu'un négationniste, justement, n'est pas historien: s'il avait suivi les lois d'interprétation des sources qui fondent les sciences historiques, il n'aurait jamais conclu à l'inexistence de la Shoah. Il faut donc expliquer la Shoah aux élèves en leur montrant les indices essentiels qui en légitiment la vérité, mais sans forcément les placer en situation d'en refaire toute l'histoire à partir de l'examen de sources et de la validation d'hypothèses qui en scellent la discussion. En ce sens, un élève pourrait n'avoir qu'à lire ou à écouter l'histoire faite par les historiens!

Telle serait la perspective d'une école qui instruit (c'est déjà ça si l'instruction donnée est conforme aux vérités scientifiques des domaines de son programme), en aucun cas celle d'une école qui forme. Savoir que la Shoah s'est réellement passée, qu'elle constitue la pire des abominations, n'est pas une garantie que le processus qu'elle incarne ne se reproduise

pas. En soi, la connaissance n'a pas forcément prise sur les attitudes ou les comportements. Et l'analyse ou l'évaluation?

On peut savoir sans l'avoir gravi que le Cervin est une course difficile et dangereuse: il suffit de le regarder. On peut même s'y faire emmener par un guide moyennant un minimum de préparation. Pourtant, on reste dans l'incapacité d'y retourner en premier de cordée tant que l'on n'aura pas reçu une formation fondée sur l'expérience. Un même raisonnement tient pour le domaine cognitif: suivre la démonstration du prof de maths ne confère pas encore la capacité à résoudre un nouveau problème. Connaître est indispensable mais ce n'est pas savoir: encore faut-il développer l'analyse de situations inconnues, acquérir l'expérience de la problématisation, pour avoir prise sur son destin et celui des sociétés.

Pour autant, sans vraiment connaître et donc sans savoir, nous n'hésitons pas à «réfléchir» spontanément, à nous abandonner à des formes de problématisation naturelles (encore faudra-t-il préciser le sens que recouvre le concept) en fonction d'une logique formelle sauvage à laquelle nous recourons sans vergogne, comme le montrent les exemples placés en évidence. Et c'est là qu'intervient l'histoire enseignée: peut-elle nous sortir de tels arrangements spontanés, nous exercer à comprendre et à interpréter notre environnement en fonction de modes de pensée

d'inspiration historique, à avoir prise sur lui en pleine responsabilité, en toute connaissance de cause? Ce qui serait véritablement «savoir»...

Exergue: cinq conceptions sauvages et une sixième barbare

A. *«J'ai vu le soleil se lever à l'est et comme je l'ai vu se coucher à l'ouest avant de reparaitre à l'est le lendemain, je certifie qu'il tourne autour de la Terre!»*

B. *«Cet hiver, il y a eu beaucoup de neige et même un peu plus que les années précédentes. J'en déduis que le réchauffement climatique est une arnaque scientifique et je peux même en conclure qu'on va plutôt vers une nouvelle ère glaciaire!»*

C. *«Voici un magnifique fossile marin que j'ai trouvé en montagne, ce qui prouve bien qu'au Déluge. L'eau était montée sacrément haut!»*

D. *«La république, c'est un président élu, la séparation des pouvoirs... Or, comme la monarchie, c'est le contraire de la république, donc la monarchie, ça ne peut pas être démocratique!»*

E. *«Un tiers, c'est une grosse partie quand même, et l'État, c'est un pays, donc le tiers-état, c'est un pays comme la France où une grande partie des gens sont pauvres... et c'est d'ailleurs la même chose pour le tiers monde, mais à l'échelle planétaire!»*

La proposition A est le produit d'une déduction formelle à partir d'une position de l'observateur qui ne permet pas d'embrasser l'ensemble du système qu'il prétend définir. La B révèle une erreur d'appréciation par manque d'un registre du temps et de l'espace suffisant. La C allie les deux types d'erreur: la déduction manque à la fois de champ spatio-temporel et de profondeur épistémologique pour apprécier la genèse d'un tel objet indépendamment d'une croyance. La D ne prend pas en compte les caractéristiques des concepts mobilisés et allie le vrai au faux pour une conclusion purement formelle. La E pousse ce procédé de l'amalgame à un paroxysme:

sous couvert d'une analyse formelle qui peut passer pour rigoureuse, la proposition aboutit à un mélange de notions impropres. On peut craindre d'ailleurs que son auteur, très satisfait de sa réflexion, tombe des nues en voyant qu'elle n'obtient que 1 point sur 2 à l'examen (le correcteur s'est pourtant montré, comme on dit, «indulgent»). En fait, c'est 20 de logique formelle qu'il doit recevoir et 0 de sciences historiques.

Tout cela reste encore assez anodin dans la mesure où la spontanéité de la réflexion n'entraîne pas de conséquences néfastes immédiates (hormis la perte de points dans la quête d'un accessit). Pourtant, la logique formelle dont se parent de tels arrangements leur confère un vernis de crédibilité qui peut conduire à légitimer tout et n'importe quoi. Pareil mode sauvage de conceptualisation n'aboutit pas forcément à des conclusions byzantines:

F. *«Les Juifs, qu'on reconnaît à leur nez crochu, sont les assassins du Christ, prennent nos meilleures places de travail, ramassent nos bénéfices et pactisent en secret avec les bolcheviques... Il faut les neutraliser, les exclure, les exterminer...»*

Cette proposition F associe vices méthodologiques et notions dévoyées pour parvenir, en arrangeant l'histoire, à une conclusion utile à l'«analyste» au moment où il «réfléchit». C'est un mode de pensée que les dictateurs savent exploiter, étant donné le ressort flatteur qu'il cultive dans la démonstration. L'expression d'une problématisation ô combien funeste pour tous ceux qui ont à en subir les affres... Ici, l'erreur conceptuelle conduit à la justification des pires exactions, des pires atrocités... L'esprit humain, lorsqu'il perd la raison, peut conduire à la perte d'humanité, à son paroxysme néfaste.

Conceptualiser/Problématiser

Les deux processus mentaux sont indissociables: pour problématiser (poser et traiter une problématique), il faut conceptualiser (élaborer des représentations mentales agréées socialement

ou scientifiquement... d'un objet, d'un phénomène...).

La nécessité d'apprendre à réfléchir sous de tels auspices, à partir de l'apport des disciplines enseignées, factuellement et épistémologiquement, ne fait aucun doute si l'on veut amener des élèves à comprendre l'histoire afin qu'ils en tirent des expériences pour la vie, et non pas seulement pour qu'ils en prennent aléatoirement connaissance. L'histoire enseignée devient ainsi un terrain d'exercice aux modes de pensée disciplinaires.

L'observation « polémique »

Les exemples de l'exergue le montrent. Non seulement nous observons, nous déduisons... constamment, en pure logique sauvage donc, souvent, quand bien même nous savons, depuis Bachelard au moins, combien l'observation première n'est pas condition de l'observation scientifique (qui doit toujours rester « polémique » (Bachelard 2008/1934, 16). Mais de surcroît nous restons pleins d'indulgence pour nos erreurs, comme pour celles de nos élèves, revêtues des oripeaux de la déduction, erreurs que nous prenons pour des « fautes », par amalgame théophanique, et que nous pouvons ainsi pardonner moyennant un décompte de points salvateur. Avec le risque, et pour les mêmes raisons sans doute, que nous restions pleins de fascination pour nos dictateurs aussi... le cas échéant.

En réalité, nous nous servons des caractéristiques des concepts (idées générales attribuées aux objets) pour les arranger à notre façon, de manière à nous conforter dans nos certitudes par des explications plausibles, des représentations sociales qui facilitent notre intégration, notre identification, à un groupe (classe, quartier, nation, monde...). Ainsi, nous conceptualisons à tort et à travers, non sans talent d'ailleurs, sans forcément aboutir aux vérités ou aux véracités que les disciplines ou les sciences agréent. C'est que, souvent (et si nous n'y prenons pas garde, la plupart du

temps), en apprenant sans savoir, nous conceptualisons sans problématiser, sans examiner si le fruit de nos conceptions découle d'une heuristique (recherche systématique d'une solution sans garantie d'y parvenir), d'un outil de pensée disciplinaire, en référence aux savoirs agréés par une science homonyme.

Ouvrons donc le premier outil de travail à portée de chacun, le dictionnaire, pour partir des *étiquettes* des mots (par l'étymologie), avant d'aller aux *caractéristiques* des concepts qu'elles désignent et aux problèmes que posent leur agencement, leur compréhension *en contexte*:

Conceptualiser, c'est... « élaborer des concepts » (dit, non pas La Palice, mais *Le Robert*, et d'ailleurs La Palice n'a jamais commis la moindre lapalissade... mais c'est une autre histoire). Et un *concept*, c'est une « représentation mentale générale et abstraite d'un objet ».

Problématiser, en revanche, n'est pas dans les dictionnaires. En sciences de l'éducation, on parle de *situation-problème* et de *résolution de problème*. Nous pouvons donc accepter l'idée que c'est, on l'a d'ailleurs déjà dit, poser et traiter une problématique (questions posées dans un contexte disciplinaire et visant à résoudre une incompréhension, une difficulté conceptuelle, à déceler et à corriger une erreur...).

Problème/Situation-problème

Un *problème*, c'est en effet une « question ou une difficulté qu'il faut résoudre pour obtenir un résultat et qui prête à discussion, dans une science », toujours d'après *Le Robert*. Dans la situation-problème, on ne dispose pas de procédures de résolution (les connaissances ou les outils de pensée nécessaires pour une résolution font défaut: on est face à un obstacle qu'il faudra franchir en se dotant des moyens nécessaires, en autonomie. Ainsi, dans la proposition D, résoudre en responsabilité la situation de l'Angleterre, qui est une monarchie dont on avait conclu qu'elle ne pouvait pas

être démocratique... alors qu'elle a des élections (?). Dans une *résolution de problème*, on mobilise des opérations intellectuelles complexes telle que l'élaboration d'un rapport d'enquête («*historia*» en grec). On est dans le registre de procédures exercées, d'opérations de *généralisation* comme la *conceptualisation* par laquelle les élèves sont invités à effectuer les transferts nécessaires à l'obtention d'un résultat: du concret à l'abstrait et inversement, du particulier au général et inversement, de cas ou d'exemples à des formulations générales et inversement... c'est-à-dire *par induction et déduction*, conjointement, par l'exercice d'une *pensée analogique* qui permet de multiplier les chances de faire avancer une pensée spontanée vers des éléments de la science étudiée.

Le postulat du transfert

Le problème (déjà!), c'est que la recherche des années 1990 a remis en question le postulat de l'autonomie cognitive, des capacités de transfert... postulat établi aux États-Unis dans les années 1970 et posant que tous les élèves peuvent progresser vers les niveaux élevés des opérations intellectuelles. Ces travaux de la fin du siècle ont montré, si l'on simplifie beaucoup, qu'en suivant un programme d'enrichissement intellectuel, on apprend surtout à passer des tests sans forcément devenir plus intelligent (Lautrey, 1994, chap. 6).

En fait, on avait négligé d'associer directement développement de la pensée et concepts disciplinaires. La didactique des sciences sociales, par exemple, s'est alors mise à étudier les conditions du fameux transfert cognitif (l'autonomie des apprentissages) en montrant comment les élèves (ou les gens) s'approprient le savoir. Spontanément, ils s'identifient à une question, dans une démarche compréhensive qui les conforte dans leur idée première sans préoccupation de nouvelles informations. Invités à réexaminer les choses dans le cadre d'une mise en contexte disciplinaire et de raisonnements par analogies, ils parviennent à

un degré plus élevé de conceptualisation, mais avec un risque d'erreur si la généralisation se fait trop rapidement, tout progrès engendrant une difficulté supplémentaire. Les élèves formés à un tel travail cognitif mobilisent certes davantage de procédures de mise à distance, parviennent à un meilleur niveau d'interprétation, même s'ils ne renoncent pas complètement aux procédés de la pensée naturelle, et bien que celle-ci soit tout de même, au final, mieux contrôlée (Lautier et Allieu-Mary, 2008).

Deux exemples

Travailler un concept disciplinaire

Selon les outils de référence courants, un concept est constitué de caractéristiques communes à une série d'objets, de phénomènes... concrets ou abstraits: un moteur, des roues, un châssis, un habitacle... constituent les caractéristiques communes à tous les véhicules capables de se déplacer par eux-mêmes et dont l'ensemble forme le concept concret «*automobile*». Ainsi, pour simplifier, s'organise la connaissance.

Si l'on en reste aux niveaux d'opération cognitive de la compréhension et de l'analyse, examiner la représentation qu'on se fait d'un phénomène de manière à la faire progresser vers celle que propose une discipline scolaire ou scientifique, cela consiste à en transférer les caractéristiques dans une situation nouvelle. Si je reconnais une automobile que je n'ai jamais vue par transfert de connaissances, c'est que j'ai assimilé les caractéristiques du concept qui en forme la représentation. Évidemment, c'est plus difficile pour «*lépidoptère*», toujours dans l'ordre du concret, ou pour «*matérialisme dialectique*», dans l'ordre de l'abstrait. Mais si l'on se contente de demander une définition, on ne peut être certain que la compréhension soit maîtrisée. Pour en faire la preuve, il faut passer par un exercice de

transfert des connaissances acquises dans une situation nouvelle (qui ne corresponde pas à un test dont l'application puisse se faire machinalement, ce qui ferait retomber dans le travers dénoncé par la recherche des années 1990 sur le transfert).

On peut s'initier à un tel travail sur un objet familier, en distinguant, comme on le fait couramment, au minimum deux grandes catégories de concepts :

- les *concepts concrets*, dont les exemplaires ou les manifestations sont perceptibles essentiellement par les sens. Ils peuvent être manipulés, montrés, perçus... : *cheval, roi... symphonie, saison...* ;
- les *concepts abstraits*. Leur évocation passe par une définition dont la caractéristique principale peut découler d'une règle étymologique : *monarchie* = « *gouvernement d'un seul* » (du grec : *μονος/monos* = *seul* et *αρχη/archè* = *commandement*), caractéristique suivie d'une autre ou d'autres : « *en principe héréditaire* »... On ne peut pas les « voir », mais ils peuvent être schématisés.

Certains auteurs (Barth, 1987) différencient trois ou quatre dimensions dans un concept :

- **L'étiquette** (le *mot* désignant la *chose*) : « *chaise* » – pour prendre le cas d'un concept concret –, soit une dénomination facilitant sa reconnaissance.
- Les **attributs** ou **caractéristiques** (ce qui différencie tel concept des autres) : pied-s, dossier, plateau... , soit une définition en compréhension, par l'identification des *caractéristiques communes* à l'ensemble de toutes les chaises.
- les **exemples** ou **cas** : les catégories (*chaise de style Louis...*, *de bureau...*) et les exemplaires (*ma chaise, celle du prof...*), soit une définition en extension, en examinant des séries d'exemples, ainsi que les concepts voisins (*tabouret, fauteuil...*).
- les **fonctions** ou les **finalités** (à quoi ça sert?) : s'asseoir... , soit une seconde définition en extension, à partir des possibilités d'utilisation de la chose désignée par l'étiquette et délimitée par les attributs et les exemples.

Ainsi, on peut examiner des acceptions concrètes, comme « *chaise* », ou abstraites, comme « *république* », s'apercevoir qu'on fait peut-être une confusion avec « *fauteuil* » ou « *démocratie* », les rectifier le cas échéant par des analogies contrôlées, en particulier grâce à l'utilisation de dictionnaires ou de mise à l'épreuve en situation.

En extension, des exemples marginaux peuvent survenir : *chaise à porteur, curule, roulante...* de même que des fonctions impropres : monter sur une chaise pour attraper un livre, caler une porte avec une chaise... Ce travail sur les concepts du programme permet d'alimenter en matériaux fiables les problématisations auxquelles s'exercent les élèves.

Traiter une problématique

Si l'on passe maintenant aux niveaux d'opération cognitive de l'analyse et de la synthèse (le raisonnement), procéder de l'analogie sauvage, intuitive, à l'analogie contrôlée, experte, c'est problématiser (examen, traitement d'une hypothèse dans un contexte disciplinaire).

Exemple : chacun, constatant que le soleil se couche, se lève, tourne autour de la Terre... en déduira que la Terre est au centre d'un système. Mais la science enseigne qu'il faut se méfier d'une observation directe qui coupe des explications globales. Si l'on constate qu'il a beaucoup neigé lors du dernier hiver, on ne peut conclure directement à l'inexistence d'un réchauffement climatique ou à l'imminence d'une nouvelle ère glaciaire.

Les assertions découlant d'un tel mode de pensée alternative privilégient le sens commun à l'examen d'hypothèses, au recours à la science et à ses lois. Elles ont pour elles une force de l'évidence érigée en principe suffisant :

« *C'est effectivement ce que chacun peut observer tous les jours. Ce qu'on observe aussi, c'est que la Terre est forcément plate, sinon l'eau des océans s'échapperait et on ne tiendrait pas debout. Elle est donc une sorte de disque flottant dans l'éther*

«Le soleil tourne» et l'héliocentrisme

Quand on demande aux gens de déclarer si, à leur avis, la phrase «Le Soleil tourne autour de la Terre» est vraie ou fausse, voici ce que cela donne.

«Le Soleil tourne autour de la Terre»

Tout à fait vrai:	30,5%
Probablement vrai:	7,9%
Probablement faux:	4,2%
Tout à fait faux:	53,1%
Ne sait pas:	4,4%

Sur la base du pourcentage de réponses, on pouvait donc estimer vers 1980 que 15 millions d'adultes français croyaient cette affirmation vraie. Le plus surprenant, c'est le pourcentage de personnes ayant effectué des études secondaires générales ou techniques qui pensent que la Terre est au centre d'un système «solaire».

«Le Soleil tourne autour de la Terre» Qui croit à cette déclaration?

Selon le niveau d'éducation:

Primaire:	53,3%
Primaire supérieur:	40,8%
Technique/commercial:	31,8%
Secondaire:	36,5%
Supérieur:	15,7%

Boss et Kapferer (1978)

autour duquel une force supérieure fait tourner le Soleil, ainsi que l'expliquent d'ailleurs les Anciens...»

Dans les représentations d'inspiration scientifique, le processus d'appréhension des choses englobe une hypothèse, démarre autour d'une question de recherche. Nous sommes dans le registre de la «situation-problème» : une situation qui place face à un «obstacle épistémologique», une impasse intellectuelle que les représentations alternatives contournent mais ne résolvent pas. En effet, si la situation dans laquelle on se trouve fait problème, rend les choses incompréhensibles alors qu'on croyait détenir une vérité, une solution... il faut recourir aux connaissances de référence idoines et à la méthode appropriée pour franchir la difficulté et parvenir à un résultat acceptable selon la discipline que l'on pratique:

«Si le Soleil tourne autour de la Terre, comment se fait-il, alors, qu'à partir du cercle polaire il n'apparaisse plus ou qu'il reste constamment au-dessus de l'horizon, suivant les saisons?» → hypothèse: *«C'est que le Soleil est au centre du système et non l'inverse: c'est donc la Terre qui*

tourne autour du Soleil, contrairement aux apparences!»

Évidemment, ici, c'est facile. Il n'y a pas l'ivresse de la quête d'une vérité susceptible de venir calmer l'angoisse de l'obscurité dans laquelle on se trouve... Ici, chacun (ou presque!) connaît d'avance la solution. L'idée est simplement de recourir à une démarche dont les arcanes sont déjà percés, à titre d'exemplification.

Si l'on passe maintenant à la contextualisation des représentations, à quoi parvient-on? D'abord, procédons à une mise en contexte historique.

Pythagore disait que la Terre était ronde; «L'expression *faire le tour de la Terre* est attestée en 1543»; «Copernic, puis Gallilée, reprennent les travaux de Ptolémée et concluent à l'héliocentrisme»; «Newton expose la loi de la gravitation universelle...»

En 1793, les premiers normaliens débattent à Paris de la meilleure manière d'expliquer aux enfants que *«les antipodes n'ont pas la tête en bas»*. Mais comme ils pensent que les lois de l'attraction universelle sont trop abstraites pour des enfants, ils proposent d'utiliser

l'image de la fourmi autour de la pomme ou de la limaille attirée par l'aimant: «*Ça se passe un peu comme...*» Le géographe Mentelle admet qu'en attendant l'exactitude, on peut proposer une image fautive! Il formule un principe de transposition didactique: la simplification. Quant à savoir si un tel principe est satisfaisant... la question est sans doute loin d'être résolue.

Puis à une mise en contexte contemporaine: «*Aujourd'hui, on bénéficie des travaux qui, entre le XVI^e et le XVIII^e siècle, ont démontré l'héliocentrisme. Pourtant, à la fin du XX^e siècle, il n'y a guère plus d'une moitié des gens vraiment convaincus que la Terre tourne autour du Soleil. Pourquoi?*»

Nous entrons dans la phase de discussion de la problématique, de confrontation entre représentations alternatives et scientifiques: «*Comment se fait-il qu'une société scolarisée soit tellement sujette aux croyances préscientifiques?*» → enquête sur l'enseignement: comparaison des résultats obtenus par différentes méthodes (expositive-transmissive, active-différenciée, maïeutique-dialoguée, par *insight*, par essais-erreurs... en fonction d'une étude fiable sur les effets des méthodes pédagogiques). Démonstration des moyens de preuve (bibliographie critique...).

C'est le moment d'examiner une hypothèse (question à laquelle on apporte une réponse provisoire qu'il faut valider ou invalider). Pourquoi reste-t-on fidèle à une représentation initiale, même après enseignement? Parce que c'est commode, on n'aime pas «*changer d'avis*»... Pourtant, lorsqu'on est chargé de repérer la raison pour laquelle on tient à une idée première, de trouver une raison pour la modifier, la représentation scientifique a infiniment plus de chance de prendre la place. Et si par ailleurs les erreurs, à l'école, n'avaient pas un bon statut? Ce sont souvent des «*fautes*» à corriger dont on est absout par un décompte de points à l'examen débouchant sur une «*mauvaise note*», on l'a dit, non une occasion d'avancer vers une vérité scientifique...

Mais alors pourquoi n'utilise-t-on pas de méthodes plus efficaces? Pourquoi pratiquer un tel système de notation scolaire? Y a-t-il d'autres systèmes, propices à valider un niveau de savoir plutôt qu'à sanctionner des imperfections? Poursuite de la problématique en prospective: une problématique débouche inévitablement sur une question non résolue, ouvrant à de nouvelles interrogations... Ce n'est jamais fini!

Au-delà de l'exercice, on laissera ici le soin à chacun de valider l'hypothèse qui lui semblera la plus vraisemblable, en fonction des accès qu'il a au savoir et à l'expérience, pour aborder la question des modes de pensée historiens susceptibles de favoriser conceptualisation et problématisation.

Sept réflexions autour de la conceptualisation et de la problématisation depuis 2000

Les concepts intégrateurs de l'histoire enseignée (Bugnard, 2000)

Une des formes classiques de problématisation des sciences historiques enseignées est celle des concepts intégrateurs (constituant les aspects essentiels du mode de pensée central de l'histoire enseignée: la détermination de ce qui change, de ce qui demeure, de ce qui évolue... À quelle vitesse... Où et pourquoi là?...). Cette manière de problématiser concrètement, permet de se positionner, en fonction d'une configuration notionnelle universelle, face au champ complexe de l'espace-temps. De tels concepts, intégrateurs en ce sens qu'ils associent aux représentations courantes les schèmes historiens des processus temporels, constituent autant de regards critiques portés sur notre rapport au temps. Une manière commode de les utiliser (avec, ici, les quatre d'entre eux les plus courants) consiste à les

convoquer sous forme d'un questionnaire ouvert, posé en référence à nous, au présent, dans un contexte qui fait sens pour les élèves concernés. Il n'est donc pas approprié d'utiliser les étiquettes savantes de concepts utilisés par de jeunes élèves.

Les exemples mentionnés sont tirés de situations illustrant l'école en tant qu'institution familière (donc à examiner au-delà des représentations usuelles).

- *Diachronie* (linéarité): qui ne se passe plus ici, ou qui ne s'y passe pas encore. Tout ce qui est «passé», que cela soit révolu ou encore actif...

Quelles sont dans ma classe, dans mon école... les aspects, les pratiques... anciens, traditionnels, modernes, nouveaux...? Comment les dater, les insérer dans une périodisation (date de l'apparition, du changement, de la disparition... nom de la période où le phénomène étudié s'est déroulé...)?

- *Régressivité*: qui va («descend») des conséquences aux principes (causes), qui va de phénomènes observables actuellement à leur origine, à leur genèse...

D'où viennent (de quand datent, pourquoi sont-ils apparus à tel moment..., les différents aspects de cet environnement scolaire?

- *Rémanence* (cas particulier de régressivité) : ce qui est rémanent a des effets observables actuellement, mais des effets dont la cause ou la genèse est oubliée.

Y a-t-il dans cet environnement un aspect dont on ne connaît plus la raison pour laquelle il a été instauré, inventé, créé, établi...? Quelque chose dont on aurait oublié le sens originel? Quelque chose que l'on continuerait à faire sans plus savoir exactement pourquoi, un beau jour, on a commencé à le faire! Quelque chose qu'on ferait toujours mais plus pour les mêmes raisons qui étaient celles de l'époque de son instauration!

- *Synchronie* (contemporanéité du non-contemporain): qui se passe en même temps, simultanément (à la même époque), mais ailleurs, à un autre endroit, et peut-être sous des aspects différents.

Y a-t-il un endroit dans le monde où ce qui se passe aujourd'hui dans ma classe, mon école... serait impossible? Ou y a-t-il quelque chose qui est tout à fait «normal» ailleurs dans le monde et qui serait «révolu» ici?

Enseigner l'histoire-géographie par le problème (Leroux, 2004)

Après avoir précisé la polysémie du terme «*problème*» dans les pratiques scolaires (avec un chapitre sur les différences entre histoire et géographie dans les usages du problème), le chapitre central de l'ouvrage propose cinq repères comme modèle d'analyse du problème en situations d'enseignement. 1. La simple question («*Quelle sont les causes de la Seconde Guerre mondiale?*»). 2. La situation de résolution de question ou énigme, défi... («*Les Gaulois ont-ils résisté à l'envahisseur comme le montre la bande dessinée Astérix?*»). 3. La situation problématique ou problème scientifique-disciplinaire... («*Quelles sont les causes de la Vendée militaire et de la chouannerie?*»). 4. La gestion des représentations, problème élaboré par l'enseignant en fonction de ce que les élèves conçoivent d'une situation conceptuelle... («*La Beauce est-elle un désert?*»). 5. La situation-problème, la «*vraie*», que les élèves ont à construire par confrontation à une situation de départ énigmatique qui va les confronter à un obstacle, «*piège bienveillant*» qu'ils auront à surmonter à l'aide d'outils intellectuels généralisables, transférables... Et encore, la gestion didactique d'un problème épistémologique: «*À qui appartiennent les eaux du Jourdain?*»

La typologie aidera l'enseignant à situer le niveau d'opération cognitive auquel il confronte ses élèves, même si la notion d'obstacle épistémologique de Bachelard n'est pas clairement définie, pas plus que celle d'outil intellectuel, dans ce chapitre central qui ne reprend pas dans ses schémas les notions clés pulvérisées en amont et en aval et auxquelles il est difficile d'avoir recours sans une lecture complète.

Conceptualiser le passé pour comprendre le présent (Jadoulle et al., 2004)

Tout en renvoyant au compte rendu fait dans *Le Cartable de Clio* (Heimberg, 2005), nous signalons simplement les têtes de chapitres de cet ouvrage qui réunit les contributions de spécialistes de la question: *Qu'est-ce que conceptualiser?* (Barth); *L'historien et les concepts* (entretien avec René Noël); *Apprendre l'histoire dans une perspective sociocognitive* (Jean-Louis Jadoulle); *Expériences: les migrations celtiques, la démocratie, inégalités sociales, la croissance en Occident, le nationalisme* (Jean-Louis Jadoulle et al.); *Matériaux: fiches conceptuelles* (du mot au concept, par les attributs variant d'une époque ou d'un contexte à l'autre et par les exemples), *cahier iconographique*...

Le raisonnement par analogie (Cariou, 2005)

Didier Cariou constate que les élèves de seconde procèdent en deux phases dans leur approche de l'environnement culturel par l'histoire enseignée. Dans un premier temps, les rapprochements sont intuitifs («*analogies non contrôlées*»), lorsqu'ils émanent d'une connaissance spontanée d'un phénomène, avant de devenir «*historiens*», dans un deuxième temps («*analogies contrôlées*») par la mobilisation en classe d'opérations d'historicisation (recours à la périodisation, au travail conceptuel... de manière à percer les anachronismes, les projections de sa culture sur l'univers historique spécifique étudié).

À partir des travaux cognitivistes classiques (Vygotski, Moscovici...), on s'est rendu compte que, contrairement à une opinion répandue, la conceptualisation ne procède pas du simple vers le complexe, du particulier vers le général. Dans ces processus, un concept savant ou scientifique peut très bien se voir attribuer un contenu concret, c'est-à-dire:

«Lié à un concept quotidien peu conscient de lui-même et devant être mis à distance quand le

raisonnement par analogie a recouvert l'un par l'autre et rapproché la pensée sociale et figurative des élèves d'une pensée (scientifique)». (Cariou, 407-408).

Un tel modèle d'apprentissage est constitué, dans un premier temps, d'une transformation d'informations conduisant à la construction et à l'appropriation du savoir par les élèves, selon une série de va-et-vient, tout au long d'un continuum conduisant de la pensée sociale à la pensée scientifique. C'est une confirmation de l'existence du fameux *niveau actuel de développement* de l'élève, première étape du modèle d'apprentissage de Vygotski, au cours de laquelle l'élève opère une «*transformation des mots d'autrui en mots à soi*», pétrit le langage scientifique en langage naturel figuratif. L'analogie explicative participe de cette première étape de l'apprentissage en mobilisant des processus d'objectivation des représentations sociales tels la personnification (incarner des entités abstraites) ou la figuration (se représenter des intentions d'acteurs), avec les mots du langage naturel.

La situation-problème en histoire (Rey et Staszewski, 2004)

L'étude fait notamment un point utile sur la notion de situation-problème en histoire enseignée, afin d'en éviter le galvaudage. Elle consacre quelques pages denses à bien préciser les choses. Définition: la situation-problème est une situation susceptible de remettre en cause les conceptions préalables des élèves sous la forme d'une tâche qui leur est dévolue. C'est cela qui confère un caractère problématique au travail confié aux élèves: ils n'ont pas à résoudre un «*problème*» (lequel, en mathématiques, d'où le concept de situation-problème est parti, reste un exercice d'application, un entraînement à l'usage de notions déjà acquises). Au contraire, ils sont dans un moment d'apprentissage nouveau qu'ils ne peuvent mener à bien avec ce qu'ils savent à ce moment-là. Ils doivent cependant pouvoir envisager une

réponse possible, percevoir si une solution à laquelle ils parviennent est convenable ou non et, dans l'idéal, acquérir eux-mêmes les savoirs leur permettant de résoudre la difficulté. Voilà pour l'exigence centrale que la didactique des mathématiques a placée à la clé de tout dispositif dit de situation-problème.

On voit bien qu'il n'y a guère qu'en mathématiques que de telles conditions peuvent être réunies, dans le cadre d'une didactique déductive, allant de cas connus, expérimentés, vérifiés... à d'autres cas pris en référence à une règle, un principe, une loi... établis. Nous sommes bien ici dans un contexte disciplinaire où tout nouveau savoir est tributaire de savoirs antérieurs, en pur respect de règles logiques. Mais on ne peut demander aux élèves qu'ils reconstituent, par déduction, les lois d'un environnement culturel, en histoire par exemple, qu'ils reconstituent, à partir des seules données d'une situation problématique, le cours logique d'événements passés.

Il est cependant possible de concevoir dans les sciences sociales, telle l'histoire, des situations-problèmes dont le but n'est pas de faire « retrouver » le savoir par les élèves mais de les mettre en face des insuffisances de leurs conceptions présentes et de la nécessité de s'en forger de nouvelles. De trois façons :

1. En les mettant en face d'un problème surprenant, un paradoxe qu'il s'agit de réduire, de manière qu'ils déterminent eux-mêmes les informations qui leur manquent pour expliquer ce qui paraît au premier abord étonnant (« *Ce n'est qu'en 1964 que les francophones belges s'organisent politiquement alors que les néerlandophones le sont depuis le XIX^e siècle!* »).

2. En les plaçant dans un dispositif qui les force à adopter un autre regard que celui qu'ils ont spontanément. Il s'agit en général, dans ce cas, de lutter contre la tendance à l'anachronisme : projeter sur le passé des façons de penser, des évidences... qui sont celles de l'élève ou de son groupe social ou culturel. Par des jeux de rôle, on peut forcer ainsi à se décentrer en adoptant le point de vue d'un

acteur de l'histoire très différent de ce qu'on projetait, sur la base d'informations solides. Il y a contrainte de reconstruire une logique de pensée et d'action qui fera apparaître comme relative celle que l'élève avait spontanément adoptée.

3. En les confrontant à une situation problématique qui leur rendra plus évident, peut-être, l'écart entre les notions de la vie courante et les concepts scientifiques de la discipline... en leur posant des questions qui les alertent sur l'insuffisance du sens commun qu'ils attribuent à certains termes ou notions...

Pensée historienne et apprentissage de l'histoire (Hassani Idrissi, 2005)

« *Entraîner nos élèves à la pensée historienne, c'est les préparer à l'autonomie et les armer contre toutes les formes d'extrémisme.* » Telle est la finalité proposée en ultime conclusion d'une des recherches les plus diversifiées sur la question de savoir si les élèves (en particulier au secondaire) peuvent être formés aux modes de pensée historiens, le cas échéant, avec quelles perspectives de réussite.

L'étude part d'une série de constats sur la réalité des pratiques en histoire enseignée au Maroc. Si les instructions officielles font bien, aujourd'hui, la distinction entre les opérations intellectuelles, c'est sans les distinguer dans le cadre d'une pensée disciplinaire, historienne. Les manuels perpétuent une certaine occultation de sujets politiquement incorrects et une polarisation du récit descriptif au détriment du discours explicatif. Les démarches didactiques qu'ils suggèrent ne sont par ailleurs guère de nature à développer une formation intellectuelle à la pensée autonome. Les rapports d'inspecteurs convergent pour dénoter une quasi-absence de problématiques dans des leçons d'histoire recourant massivement à des documents sur lesquels les élèves sont placés en situation de répondre à des questions narratives et descriptives. Autant d'indicateurs dénotant une

prééminence du savoir transmis sur le savoir construit. Bref, apparemment, ni les programmeurs, ni les auteurs de manuels, ni les enseignants ne manifestent une sensibilité à la pensée historique. Et il faut bien admettre que ce constat recoupe ceux faits en Europe.

Hassani se livre ensuite à un essai de définition du concept de pensée historique, à partir de la littérature consacrée au métier d'historien et des études antérieures lancées par la didactique de l'histoire (Laville, Martineau, Déry, Lautier, Cariou...). La démarche expérimentale qui constitue le cœur de la recherche s'appuie ainsi sur des fondements épistémologiques légitimant la didactique de l'histoire. Elle démarre sur la conception d'un module dont l'ambition est de proposer un cadre de pensée historique qui soit à la portée d'élèves de 17-18 ans. Il s'agit de les placer en situation de poser une problématique sur un objet d'histoire nationale (1. problématisation: question de départ et hypothèses posées sur de l'inconnu à partir du connu), de les examiner et de les valider à partir d'une documentation donnée à analyser (2. identification), d'exposer finalement le problème (3. explication) en lui apportant des réponses en fonction des concepts clés de la discipline histoire (liés aux échelles temporelles: événementielle, conjoncturelle, structurelle). Si le dispositif peut paraître particulièrement complexe, c'est sans doute le prix d'une rigueur d'application du vaste ensemble de concepts didactiques proposés. C'est qu'il doit aussi permettre un enseignement «à distance» (sans l'ingérence du chercheur). Mais un tel dispositif ne risque-t-il pas de déboucher sur une maïeutique dirigée, avec un nombre élevé d'étapes faisant courir un risque aux apprenants: celui que l'autonomie et la responsabilité des apprentissages leur échappe, plus ou moins, alors que l'hypothèse générale est justement de vérifier qu'ils les assument?

L'analyse des résultats portant en prétest sur les conceptions des apprenants montre que dans les deux groupes, deux tiers des sondés

réduisent l'histoire à ce qu'ils ont retenu de documents lus et la méthode historique à une technique d'analyse de contenus de documents. Pour un tiers à la moitié des élèves, l'histoire, c'est ce qu'ils apprennent par cœur pour l'examen, la matière exposée par le professeur et le contenu du manuel. Image contrastée, une moitié à deux tiers reconnaissant parallèlement qu'apprendre l'histoire, c'est apprendre à questionner le passé sur de bonnes hypothèses, c'est apprendre à penser.

Les résultats de la recherche sont appréciés en fonction d'une comparaison entre un groupe de classes expérimentales (GE, initiées à la pensée historique) et un groupe de classes de contrôle (GC, à qui l'histoire a été enseignée de manière transmissive). Bien que les classes ne se soient livrées qu'à une seule expérience (le module prend une douzaine d'heures), les hypothèses de travail sont presque toutes vérifiées par comparaison entre les résultats obtenus entre GE et GC: plus l'enseignement est centré sur l'apprentissage de la pensée historique, plus les élèves semblent maîtriser ce mode de pensée (problématisation, identification, explication), plus ils acquièrent de savoirs factuels et conceptuels, plus ils développent une conception positive de l'utilité sociale de l'histoire.

Les conditions du transfert d'un mode de pensée d'inspiration historique (Déry, 2008)

Une des questions cruciales de la didactique est la suivante: à quoi reconnaît-on un élève qui pense en fonction d'une discipline ou d'une science, en l'occurrence historiquement? Concrètement, quelles sont les manifestations observables d'un mode de pensée d'inspiration historique (ci-après MPIH)? Sur quelle base les établir? À travers les premiers travaux portant sur le développement de la pensée en classe d'histoire, il est possible de relever différents modèles opératoires d'une pensée historique chez les élèves. Essentiellement, un

MPIH s'articule autour de trois dimensions: l'«*attitude historienne*», la «*méthode historique*» et le «*langage de l'histoire*».

Ainsi, un élève pense historiquement, témoigne d'une attitude historienne:

- lorsqu'il est curieux de ses origines et tend à faire ressortir la continuité ou le changement dans les réalités observées;
- lorsqu'il utilise la méthode historique pour comparer des points de vue, distinguer faits et opinions, mettre en perspective les acteurs, etc.;
- lorsqu'il recourt au langage historique dans son explication des réalités sociales en faisant notamment référence à des périodes de l'histoire ou à des personnages.

La méthodologie d'une enquête de mesure de transfert consiste à placer des élèves sur une série de *tâches sources* (exercées dans un contexte d'apprentissage en classe) pour ensuite les placer hors classe sur une série de *tâches cibles* (fondées sur le même paramètre, par exemple solliciter une relation passé-présent, mais dans un habillage différent, par exemple la langue en *tâche source* au lieu de la religion en *tâche cible* et donc évidemment hors classe, par exemple lors d'une enquête téléphonique anonymisée). Ainsi, un transfert peut éventuellement être détecté après apprentissage.

Les résultats obtenus indiquent que seule une très faible proportion des élèves (sondés au primaire, 10-12 ans) utilisent spontanément, dans un contexte extrascolaire, une pensée exercée en classe d'histoire. On peut observer un transfert extrascolaire d'un MPIH chez seulement six élèves (sur 32). Pour douze des élèves interrogés, il n'y avait déjà aucun transfert possible du simple fait qu'il n'y a pas eu d'apprentissage historien perceptible antérieurement. Finalement, chez les quatorze autres, on peut relever des manifestations d'un MPIH en classe: il y a donc bien eu apprentissage scolaire; mais, en contexte extrascolaire, ce même MPIH ne se manifeste plus. Il n'y a donc pas eu de transfert.

Bien que le transfert extrascolaire d'une compétence à penser historiquement semble rare, ces résultats montrent qu'il n'en demeure pas moins possible. De plus, malgré son caractère exploratoire, cette recherche a permis de faire ressortir certains facteurs pouvant se révéler favorables au transfert (voir aussi Chantal Déry, 2009).

Modes de pensée historiens et processus cognitifs

Alors? La note de synthèse consacrée par Lautier et Allieu-Mary (2008) à la didactique de l'histoire au tournant du XXI^e siècle, en reprenant la plupart des études présentées ici, aux côtés d'une centaine d'autres, permet de conclure provisoirement sur la question de savoir si un élève peut, en histoire, problématiser.

Forte du postulat que les ressorts de la pensée historienne restent accessibles à tous, la didactique de l'histoire privilégie aujourd'hui la référence à l'épistémologie de sa science homonyme et propose des opérations cognitives à portée des élèves: essentiellement le raisonnement (sociologique et historique) qui emprunte à la pensée naturelle propre aux sciences humaines et sociales. Un mode de compréhension du passé analogue dans son principe autant à celui qu'un profane applique à la vie sociale qu'à celui que les historiens développent pour leurs propres explications savantes: un mode narratif, organisant les événements en fonction du changement.

Aussi, pour penser en histoire, c'est-à-dire se distancier du sens commun, la didactique de l'histoire propose-t-elle des procédures d'historisation de critique des sources, de contrôle du raisonnement comparatif, de périodisation d'un temps historique distinct d'un temps subjectif, de maîtrise du degré de généralisation des concepts... tout en distinguant l'histoire de ses usages. Et afin de mesurer les acquisitions des élèves dans ce délicat travail de distanciation, elle mobilise les méthodologies classiques des sciences

humaines et sociales: interrogation et observation, recueil de données, examen et description, mise en perspective des décalages entre notions communes et concepts historiens.

La réticence des enseignants à initier de tels apprentissages complexes autant que celle des manuels à les proposer expliquent pourquoi la simple présentation de frises et le seul repérage de faits datés, souvent à partir d'un temps vécu, passent pour suffire à la perception des durées, des continuités et des ruptures. Les inventions, les guerres et la Révolution constituent une somme de marqueurs temporels mobilisés au secondaire comme suffisamment significatifs pour expliquer le cours de l'histoire, perçus comme positifs: le feu, l'écriture, l'ordinateur, la Révolution... Ou négatifs: les conflits, la Révolution. Les enquêtes montrent la diversité des représentations du déroulement de l'histoire. Largement téléologiques au lycée, plus divergentes au collège – selon une courbe gaussienne: «*les choses progressent, passent d'un extrême à l'autre, se répètent, ne changent pas*» –, de telles représentations sont travaillées dans le cadre d'exercices de périodisation dont on ne sait presque rien des liens avec les questions d'examen. Ce qui est avéré, c'est que les élèves se mobilisent lorsque les enseignants les orientent explicitement vers des opérations de pensée historiennes, telle la sériation de faits.

L'idée que, l'histoire ne se répétant pas, tout travail d'analogie se révèle vain, a longtemps rendu tabou le «*concept*» en histoire enseignée. S'il est mieux accepté, c'est sans doute grâce aux théories des représentations sociales, par les processus d'objectivation – rendant familier ce qui est abstrait –, et d'ancrage – conférant valeurs et identités – qui permettent aux élèves de s'approprier les représentations de la discipline. Un seul exemple, en associant spontanément la «*monarchie*» aux caractéristiques de celle, emblématique, de Louis XIV, les élèves objectivent le concept à un niveau de référence attrayant, l'«*absolutisme*». C'est alors qu'un travail pour

une maîtrise conceptuelle s'impose. Ils peuvent passer ailleurs, à l'Angleterre ou à l'Espagne, par analogie, pour voir qu'il existe d'autres formes – y compris dans la «*démocratie*» – et aller vers une plus grande complexité encore par des distinctions entre «*absolutisme*», «*dictature*» et son contraire, «*démocratie*» (par ailleurs, faut-il le préciser, généralement confondu avec «*république*»), etc. En condamnant spontanément l'usage de la force, les élèves ancreront aisément les régimes dictatoriaux dans le concept de «*barbarie*» alors qu'ils devront lutter contre un premier niveau de conceptualisation, tout aussi spontané, de «*droits pour tous ou pour le peuple*» s'ils veulent accrocher «*démocratie*» aux caractéristiques du «*pluralisme*» et de la «*démocratie représentative*».

Un domaine où les élèves recourent volontiers au stéréotype de la métaphore pour palier la difficulté de l'abstraction est certainement celui de l'établissement des causes sans l'appui de la réflexion historique. Les cadres interprétatifs les plus courants relèvent de la responsabilité directe des grands personnages ou des États, de théories spontanées telles que la soif du pouvoir, mais aussi d'interprétations où coexistent sens commun et savoirs plus rigoureux. Ces «*bricolages*» explicatifs sont induits tout autant par le manuel que par l'enseignant, et guère contrariés par le modèle pédagogique dominant, le cours magistral dialogué, où l'échange remplit la fonction de susciter l'adhésion sans pousser les élèves à raisonner.

Cette «*porosité des registres de pensée*» a interpellé les chercheurs curieux des modes d'appropriation des savoirs historiques et qui ont pu confirmer, depuis l'épistémologie générale pionnière des années 1930, que notion familière chargée de sens commun et explication scientifique constituent en réalité deux faces du même concept à acquérir, tout au long d'un travail d'allers et retours, par des stratégies d'ajustements participant à l'établissement de la connaissance. La transposition didactique

va donc aujourd'hui bien au-delà de l'idée d'un processus de déversement de savoirs savants bousculant des savoirs spontanés : elle devient exploration par les élèves des véracités historiennes à partir d'évidences, de croyances, de certitudes... que les formes de problématisation scolaire leur permettent d'examiner et, le cas échéant, de remettre en question (Bugnard, 2009). •

Références

Gaston Bachelard, *Le nouvel esprit scientifique*, Paris : PUF, Quadrige, 2008 [1934].

Britt-Mari Barth, *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris : Retz, 1987.

Jean-François Boss et Jean-Noël Kapferer, *Les Français, la science et les médias : une évaluation de l'impact de la vulgarisation scientifique et technique*, Paris : La documentation française, 1978.

Pierre-Philippe Bugnard, *Hypothèses pour une pratique de l'histoire à l'école*, Rapport d'expertise pour la COROME (Commission romande des moyens d'enseignement) et «Avenue Histoire». *Connaissances de l'environnement*, Neuchâtel : COROME, 2000.

Pierre-Philippe Bugnard, «Au début du XXI^e siècle, où en est la didactique de l'histoire?», *Apprendre l'histoire*, *Cahiers pédagogiques*, N° 471, [www.cahiers-pedagogiques.com] 2009.

Didier Cariou, *Le raisonnement par analogie. Un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves*, Lille : Atelier national de reproduction des thèses, compte rendu de Charles Heimberg dans *Le Cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne : LEP, N° 5, 2005, pp. 341-342.

Didier Cariou, «Étudier les voies de la conceptualisation en Histoire à partir des écrits des élèves», in Marie-Jeanne Perrin-Glorian et

Yves Reuter (éds), *Les méthodes de recherche en didactiques*, Actes du 1^{er} Séminaire international sur les méthodes de recherche en didactiques, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2006, pp. 125-138.

Didier Cariou, «Récit historique et construction du savoir en classe d'histoire au lycée», *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne : LEP, N° 6, 2006, pp. 174-184.

Didier Cariou, «Quels exercices pour apprendre l'histoire?», «L'enseignement de l'histoire au début du XXI^e siècle», Patrice Bride et Pierre-Philippe Bugnard (coord.), *Cahiers pédagogiques*, N° 471, Paris : CRAP, pp. 37-38.

Chantal Déry, *Étude des conditions du transfert, du contexte scolaire au contexte extrascolaire, d'un mode de pensée d'inspiration historique chez des élèves du 3^e cycle primaire*, Montréal : Université du Québec à Montréal (thèse de doctorat en éducation), 2008.

Chantal Déry, «Apprendre l'histoire pour former à la citoyenneté : utopie ou réalité?», «L'enseignement de l'histoire au début du XXI^e siècle», Patrice Bride et Pierre-Philippe Bugnard (coord.), *Cahiers pédagogiques*, N° 471, Paris : CRAP, 2009, pp. 28-30.

Mostfa Hassani Idrissi, *Pensée historique et apprentissage de l'histoire* (thèse d'État, préface d'Henri Moniot), Paris : L'Harmattan, 2005, compte rendu de Charles Heimberg dans *Le Cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne : LEP, N° 5, 2005, pp. 339-341.

Jean-Louis Jadoulle *et al.*, *Conceptualiser le passé pour comprendre le présent. Conceptualisation et pédagogie de l'intégration en classe d'histoire*, Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain, 2004, compte rendu de Charles Heimberg dans *Le Cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne : LEP, N° 5, 2005, pp. 343-344.

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

Jacques Lautrey *et al.*, «Apprendre à apprendre», in Vergnaud, Gérard *et al.* (coord.), *Apprentissages et didactiques, où en est-on?*, Paris: Hachette Éducation, 1994.

Annie Le Roux (coord.), *Enseigner l'histoire-géographie par le problème?*, Paris: L'Harmattan Recherches et Innovations, Formation pour l'enseignement, 2004.

Bernard Rey et Michel Staszewski, «La notion de situation-problème; la situation-problème en histoire», in *Enseigner l'histoire aux adolescents. Démarches socio-constructivistes*, Bruxelles: De Boeck & Larcier, 2004, pp. 158-164.

Un état des lieux de la didactique de l'histoire.

Quelles sont les pratiques enseignantes et que dit la recherche?

Le cas du Maroc

Mostafa Hassani Idrissi (Université Mohammed V de Rabat)

Quelle est la place de la conceptualisation et de la problématisation dans les apprentissages des élèves en histoire? C'est l'une des trois questions soumises à l'examen lors de cette journée d'études organisée à l'Université de Genève. Bien qu'il ne me soit pas aisé de rendre compte de la situation qui prévaut dans mon pays, le Maroc, je vais tenter de le faire avec quelques détours:

- en décrivant la réalité de la classe d'histoire qui prévalait au Maroc jusqu'à 2002, date de la dernière réforme touchant l'enseignement de l'histoire, et bien au-delà;
- en résumant une recherche empirique que j'ai dédiée à l'apprentissage de la pensée historique;
- en présentant un des manuels adoptés dans l'enseignement de l'histoire au Maroc actuellement et auquel j'ai contribué.

Les pratiques enseignantes en classe d'histoire

Si la réalité didactique en matière d'enseignement de l'histoire est relativement aisée à cerner à partir d'un corpus écrit, des programmes d'études et des manuels, la réalité de la classe est plus difficile à appréhender, surtout qu'il ne m'a pas été possible d'observer directement cette classe à la lumière de la sollicitation de la pensée historique. En effet, l'analyse que j'expose ici émane d'une obser-

vation indirecte sur la base d'une trentaine de rapports d'inspecteurs. Ils m'ont été remis par trois inspecteurs travaillant dans deux villes du Maroc, Safi et Settat. Leur grille d'observation comporte essentiellement deux volets: un volet descriptif de la prestation du professeur et un volet évaluatif de cette prestation débouchant sur des orientations à l'intention du professeur. Les deux volets mettent l'accent sur le contenu historique de la leçon, la méthode d'enseignement et les moyens didactiques mis en œuvre.

Quant à moi, pour l'analyse de ces rapports, j'ai cherché à prendre la mesure des différentes composantes de la pensée historique en classe d'histoire en me référant au cheminement de la pensée historique.

Pour un complément d'information, je me suis référé également à deux études que j'ai encadrées en 2002-2003 à la Faculté des sciences de l'éducation de Rabat: l'une sur l'explication historique¹, l'autre sur la périodisation historique² en classe d'histoire.

Je ne prétends nullement saisir la réalité de la classe d'histoire dans sa complexité, mais seulement dégager quelques grandes tendances

1. Chakir Akki, *L'explication historique au second cycle du secondaire*, mémoire de DESA, Rabat: Faculté des sciences de l'éducation, 2003 (en arabe).

2. Mohamed Sahod, *La périodisation historique au second cycle du secondaire*, mémoire de DESA, Rabat: Faculté des sciences de l'éducation, 2003 (en arabe).

qui caractérisent l'acte d'enseigner l'histoire dans certains établissements du Maroc

La première tendance, c'est la quasi-absence de la problématique dans une leçon d'histoire. Cette question semble être un souci pour les inspecteurs. Sur la trentaine de rapports examinés, il n'y a même pas 10% des professeurs qui se soucient de poser un problème et de formuler des questions. Aucun ne va jusqu'à émettre une ou des hypothèses. Pour près du quart des enseignants observés, il y a le souci de cerner un problème dans ses trois dimensions (sociale, spatiale et temporelle), mais sans poser de question ni émettre d'hypothèse. Enfin, pour la majorité des enseignants, les deux tiers environ, la leçon commence par une introduction affirmative et non pas interrogative, une introduction-récit, souvent puisée dans le manuel, annonçant les grandes lignes de la leçon.

La deuxième tendance, c'est la relative fréquence de l'utilisation des documents. Les documents utilisés sont assez variés, puisés presque toujours dans les manuels, mais ce sont les textes et les cartes historiques qui sont les plus sollicités. Cette pratique s'explique par les recommandations répétées des *Instructions officielles* et des inspecteurs, ainsi que par le souci de nombreux professeurs de faire participer les élèves à l'élaboration de savoirs historiques. Cette tendance a été également relevée lors de l'enquête menée par Khadija Wahmi au milieu des années 1980³.

La troisième tendance, c'est la prédominance des questions narratives et descriptives sur les questions explicatives. Les questions narratives et descriptives prédominent. Elles représentent les 77% de l'ensemble des questions recensées⁴. Il s'agit souvent de questions fermées, qui versent dans l'identification de l'événement et le récit des éléments le concernant: quoi,

qui, quand, où, comment? Les questions explicatives, en revanche, ne représentent que 23%. Elles sont assez ouvertes et s'interrogent sur les causes de l'événement, les relations entre ces causes et la signification de l'événement dans le processus historique en tant que changement ou continuité: pourquoi, comment, dans quel contexte, quelles évolutions possibles si..., quelle signification?⁵ Toutes ces questions sont posées par les professeurs chez qui on n'observe nul souci d'apprendre aux élèves à «*se poser des questions*». Les inspecteurs ne semblent pas s'en soucier.

Il y a pourtant dans le recours fréquent aux documents une intention manifeste de développer chez les élèves une aptitude à manipuler quelques outils méthodologiques des historiens. Cette manipulation nécessite toutefois du temps et de la méthode d'apprentissage. Or, la contrainte du programme-contenu semble entraver une telle démarche; de plus, les manuels ne comportent pas de séquences méthodologiques favorisant un tel apprentissage. Aussi l'usage des documents en classe sert-il plus à illustrer le cours qu'à solliciter réellement la pensée historique: les 30% seulement des documents constituent le point de départ d'une réflexion explicative, le reste sert une explication préétablie. C'est que la «*méthode*» des enseignants, expositive ou interrogative, a essentiellement pour but de faire acquérir des connaissances entièrement définies à l'avance en fonction d'un programme précis.

La quatrième tendance découle de ce qui précède: le savoir transmis l'emporte sur le savoir construit. Ainsi, le fait de ne pas poser de problème au début du cours dispense d'une synthèse qui lui apporte une réponse. Cependant, toute forme de synthèse n'est pas absente. Les professeurs exercent parfois les élèves à organiser des informations selon un principe chronologique ou causal, à intégrer un élément nouveau aux connaissances déjà acquises... mais la synthèse sollicitée n'est

3. Khadija Wahmi, *Les méthodes d'enseignement de l'histoire: des instructions et programmes aux réalités pratiques (enquête dans l'agglomération de Rabat-Salé dans l'enseignement public secondaire)*, thèse de doctorat de 3^e cycle, Paris: Université Paris 7, 1987.

4. Chakir Akki, *L'explication...*, *op. cit.*, p. 173.

5. *Ibid.*, p. 169.

jamais une réponse globale à un problème posé. La transmission de la connaissance l'emporte sur sa construction. Ce qui, en matière de conceptualisation, se traduit par la définition des concepts, non par leur pratique; or, c'est la pratique des concepts qui en donne la maîtrise en tant qu'outils d'investigation, de classement ou de comparaison. Sans elle, on en reste à des synthèses préétablies qui annulent tout effort d'interprétation. Cette tendance a été relevée en ce qui concerne la périodisation. Les professeurs recourent à des périodes pré-construites, puisées dans une doctrine ambiante que reflètent les manuels officiels qui constituent la référence obligée pour les concepteurs de sujets d'examens plus centrés sur le contenu que sur la méthode⁶.

Une contribution à la didactique de l'histoire

La recherche que j'ai présentée en 2005⁷ a un double statut: un travail sur l'épistémologie de l'histoire et une expérimentation sur l'apprentissage de l'histoire. Ces deux approches constituent les deux parties complémentaires de la thèse: d'abord une réflexion fine sur les processus de pensée propres à la démarche historique, ensuite un travail expérimental sur les processus d'appropriation de l'histoire en classe.

L'enjeu est de taille. En effet, je pars d'un constat: l'histoire telle qu'elle est enseignée au Maroc ne répond pas aux ambitions et aux objectifs affichés par les instructions officielles. Cette situation insatisfaisante m'a conduit à mener une recherche pour mettre à la disposition et à la portée des enseignants une sorte de mise à plat des questions particulièrement complexes que suscite toujours la posture historique et des éléments de réponses directement mobilisables en situation scolaire. J'attendais de cet objet de recherche, peu travaillé jusqu'ici,

des résultats susceptibles d'être pris en compte dans la politique éducative.

J'ai organisé la première partie en trois sections. J'y invite le lecteur à entrer d'abord dans la pensée historique à travers trois questions centrales: le temps, l'espace et la société. Je passe en revue les principales opérations intellectuelles nécessaires pour cerner le changement social, opérations historiques qui seront également indispensables à l'élève.

J'amène ensuite le lecteur à suivre les cheminements de la pensée historique en approfondissant les grandes questions que se pose tout historien: la problématique, l'heuristique, l'identification, l'explication et la synthèse. Si la problématique consiste pour l'essentiel à transformer un objet d'étude en un problème historique à résoudre, l'heuristique est l'art de trouver les documents pertinents au problème posé. L'identification, quant à elle, se résume dans ses trois fonctions: l'intelligibilité des faits, leur pertinence et leur validité. L'explication se préoccupe de définir et de hiérarchiser les facteurs du changement (ou continuité) posant problème. La synthèse, enfin, est le processus de liaison ainsi que le produit final de ce processus construit autour de la réponse explicative à donner au problème historique posé.

J'aborde dans la troisième section la notion de conceptualisation, particulièrement sensible en histoire. Présente tout au long du cheminement de la pensée historique, elle guide l'investigation, permet de se distancier des sources, permet l'analyse et permet de transformer l'offre chaotique des sources en un ensemble ordonné et structuré.

La seconde partie, «*Pensée historique en classe d'histoire*», présente, pour l'essentiel, une expérimentation originale. Un module d'enseignement que j'ai élaboré pour des élèves de première année du cycle de baccalauréat, à propos du rôle politique qui incombe à la zaouïa jazoulite à la fin du XV^e et au début du XVI^e siècle au Maroc. Pour expérimenter les processus cognitifs effectivement mis en œuvre par les élèves, j'ai choisi de vérifier trois com-

6. Mohamed Sahod, *La périodisation...*, op. cit., p. 152.

7. Mostafa Hassani Idrissi, *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*, Paris: L'Harmattan, 2005.

pétences que j'ai privilégiées: la problématisation, l'identification et l'explication. J'ai construit le module à base de documents et de questions ciblées. J'ai réalisé l'expérimentation dans trois classes «*expérimentales*», et observé parallèlement l'enseignement habituel de cette «*leçon*» dans trois classes ordinaires, tout en veillant à assurer dans les six classes des prétests et des post-tests pour apprécier ces entreprises d'apprentissage.

Un des nouveaux manuels d'histoire

Il s'agit, à travers la présentation d'un manuel consacré à l'histoire de la Méditerranée du XV^e au XVIII^e siècle et destiné aux élèves de 1^{re} année du lycée, de saisir la portée de la dernière réforme (2002) en matière d'enseignement de l'histoire au Maroc, tant sur le plan des apprentissages que sur le plan des contenus.

Pour saisir l'originalité de l'approche adoptée dans l'élaboration de ce manuel, une approche comparative avec les anciens manuels se révèle utile.

La question des types d'apprentissage sera abordée à travers trois rubriques principales: les principes et les référentiels invoqués, les compétences et les capacités visées, les stratégies d'enseignement-apprentissage préconisées et leur évaluation.

Quant aux points saillants de mon propos sur les contenus, ils sont de trois ordres: temporel, spatial et thématique. L'émergence de l'échelle méditerranéenne, comme un tout, dans les programmes d'histoire au Maroc, sera particulièrement analysée.

La portée du manuel sur le plan des apprentissages

La dernière réforme, celle de 2002, illustre et coïncide avec la réflexion didactique du moment, commencée depuis le milieu des années 1980. Le curriculum d'histoire qui en découle déclare se démarquer des programmes-contenus

précédents, adopter l'approche par compétences, se référer à l'apport de la didactique d'histoire et à son épistémologie et développer l'autonomie des apprenants en les mettant dans des situations de construction de la connaissance et d'acquisition d'habiletés. Pour la première fois, les instructions officielles font référence à «*la didactique d'une discipline qui reflète le renouvellement épistémologique que connaît l'histoire savante dans son objet, ses outils et ses concepts structurants*». Elles appellent à «*organiser la connaissance historique de façon à ce que l'apprenant puisse la comprendre, l'acquérir et l'utiliser dans de nouvelles situations*». Elles rappellent que l'histoire est une discipline qui nécessite «*le recours à la raison et la maîtrise des ressorts de la pensée historique*». C'est pourquoi, indiquent les Indications Officielles de 2002, il faut mettre davantage l'accent «*sur le processus de production de la connaissance historique que sur le produit de cette connaissance et favoriser l'autonomie de l'apprenant par l'acquisition des outils méthodologiques pour questionner l'histoire avec un esprit critique...*»⁸.

Ce curriculum reflète le tournant qu'a pris la didactique de l'histoire au Maroc depuis le milieu des années 1980. Des textes-manifestes pour d'autres fonctions éducatives pour l'histoire ont été publiés pendant cette période et fini par trouver leur chemin vers la pratique, au niveau du curriculum d'abord et au niveau des manuels d'histoire ensuite⁹.

8. *Curriculum d'Histoire-Géographie et Education à la citoyenneté*, Rabat: Ministère de l'éducation nationale (MÉN), 2002 (en arabe). Les contenus de ce curriculum suscitent trois remarques: la première est d'ordre chronologique (omission de la question des origines de la population marocaine et maintien de la périodisation dynastique); la deuxième est d'ordre spatial (absence d'une dimension mondiale de l'histoire et prédominance de l'histoire nationale); la troisième enfin est d'ordre thématique (le concept d'Etat reste central au détriment du social et du culturel et l'approche événementielle surpasse l'approche problématisante et thématique).

Manuels d'aujourd'hui et manuels d'hier

Dans son intervention, lors du colloque Manuels d'histoire et mémoire collective, en avril 1981, Christian Laville appelait à «faire les manuels d'histoire autrement»: «Le faire de sorte que les élèves apprennent au moins autant la façon de produire des connaissances historiques que les connaissances elles-mêmes; qu'ils s'initient à la méthode de connaître que pratique l'historien, pratiquent eux-mêmes cette méthode et, éventuellement, produisent leurs propres récits – tout ça bien sûr à leur échelle, à leur mesure.»⁹ Ces propos paraissaient à l'époque, au Maroc du moins, comme une utopie. En 1996, lors d'une journée d'étude, nous déplorions encore le fait que le manuel d'histoire au Maroc soit resté en deçà des exigences de la discipline et de celles de son apprentissage, nous nous interrogeons encore sur la façon de concilier la formation des identités et celles des intelligences et avançons cette option consistant à concevoir un manuel qui permette à l'élève de s'approprier, à sa mesure, les deux éléments constitutifs de l'histoire: des savoirs historiques et leur mode de construction¹⁰.

Christian Laville a bien décrit ce genre de manuels: aéré de quelques documents, chaque chapitre d'histoire du manuel est construit sur

un récit central, un récit didactique en soi, mais un récit achevé et préétabli, «comme un prêt-à-porter que l'élève endosserait», selon une belle métaphore d'Alice Gérard et de Rainer Riemenschneider¹². Cette mise en scène pédagogique semble attribuer aux connaissances factuelles des vertus intellectuelles et civiques intrinsèques. En fait, les seuls apprentissages qu'elle dicte sont: la paraphrase et la mémorisation. L'élève peut en retirer une connaissance historique factuelle, mais pas la capacité de développer une pensée critique et autonome.

Il y a là une déficience manifeste en matière de formation intellectuelle et de préparation à l'autonomie de pensée. Ce n'est pas que les documents écrits, statistiques, cartographiques ou iconographiques manquent (depuis le début des années 1990, sous l'influence de la pédagogie par objectifs, ils sont plus nombreux et accompagnés de quelques questions), mais c'est leur usage qui pose problème. Ils ne sont pas là pour construire une/des version-s de l'histoire, mais pour légitimer «la version autorisée»¹³ véhiculée par le récit du manuel, un récit enfermé dans des certitudes, fermé à «la pluralité des points de vues et des jugements portés sur le passé»¹⁴, un récit qui ne permet pas à l'élève d'aboutir à un jugement personnel en confrontant des opinions divergentes.

Ces manuels, qui s'appuient sur la réforme curriculaire de 2002, reflètent une pensée pédagogique élaborée et s'inscrivent dans les programmes qui stipulent l'intérêt à dépasser le simple apprentissage de connaissances factuelles. Loin d'être des «prêts-à-porter» que l'élève endosserait, ils renoncent à tout récit préconstruit. Renoncent-ils pour autant à la version autorisée de l'histoire?

Autre évolution et acquis concernant les manuels d'histoire: le Ministère de l'éducation nationale (ci-après MÉN) renonce au manuel unique et adopte le principe de la pluralité,

9. (Note de la p. 207.) Deux textes peuvent être cités à ce propos. Celui que j'ai publié dans un quotidien marocain au moment où la commission chargée d'élaborer le curriculum d'histoire entamait ses réunions. L'article en question reprochait au MÉN d'écarter les historiens et les didacticiens et définissait un certain nombre de principes sur lesquels le curriculum d'histoire devait être fondé. Voir Mostafa Hassani Idrissi, «À l'heure de la réforme, quelles fonctions éducatives pour l'histoire?», *Libération*, 1^{er} mai 2001, paru dans la revue *Atadriiss*, nouvelle série, N° 3, Rabat: FSE, 2005, pp. 43-48. Ainsi que Khadija Wahmi, *Essai d'élaboration d'un modèle didactique en histoire*, Casablanca: Matbaât Dar Al Karaouiyyine, 2002 (en arabe).

10. Christian Laville, «Le manuel d'histoire: pour en finir avec la version de l'équipe gagnante», in Henri Moniot (dir.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, Berne: Peter Lang, 1984, p. 86.

11. Mostafa Hassani Idrissi, «Le manuel d'histoire entre savoir savant et savoir enseigné», *Libération*, 25 avril 1996. La version arabe de l'article dans *Atadriiss*, nouvelle série, N° 1, Rabat: FSE, 2002, pp. 65-68. Une version italienne dans *I Viaggi di Erodoto*, N° 32, Milan: 1997, pp. 74-75.

12. Rainer Riemenschneider (dir.), *Images d'une Révolution*, Paris: l'Harmattan, 1994, p. 706.

13. *Ibid.*, p. 2.

14. *Ibid.*, p. 706.

ce qui a ouvert la voie à la compétition et poussé chaque maison d'édition à chercher à se rallier la meilleure équipe pour remporter le marché scolaire. Les didacticiens de l'histoire, inspecteurs et universitaires, ont pris part à cette compétition. Certes, le MÉN garde le contrôle en n'agréant que les manuels validés par sa commission d'experts, mais cette commission elle-même connaît aujourd'hui des changements. Constituée jusqu'ici essentiellement d'inspecteurs ayant des fonctions administratives au MÉN, elle s'ouvre désormais aux historiens marocains écartés depuis longtemps de tout ce qui touche à l'histoire scolaire. Il reste à espérer les voir prendre part à l'élaboration des programmes et à l'écriture des manuels.

Les principes et les référentiels invoqués

Si les *Instructions officielles* de 2002 se réfèrent pour la première fois à «*la didactique d'une discipline qui reflète le renouvellement épistémologique que connaît l'histoire savante dans son objet, ses outils et ses concepts structurants*», appellent à «*organiser la connaissance historique de façon à ce que l'apprenant puisse la comprendre, l'acquérir et l'utiliser dans de nouvelles situations*», rappellent que l'histoire est une discipline qui nécessite «*le recours à la raison et la maîtrise des ressorts de la pensée historique*» et soulignent qu'il faut mettre l'accent «*d'avantage sur le processus de production de la connaissance historique que sur le produit de cette connaissance et favoriser l'autonomie de l'apprenant par l'acquisition des outils méthodologiques pour questionner l'histoire avec un esprit critique...*»¹⁵, la bibliographie du manuel sur l'histoire de la Méditerranée, hormis une référence à un ouvrage de didactique de l'histoire, est exclusivement consacrée à la connaissance historique et non pas à sa démarche ou à sa didactique.

15. *Curriculum d'Histoire, de Géographie et d'Education à la citoyenneté*, Rabat: MÉN, 2002 (en arabe).

Que la pensée historienne devienne «*matière*» à enseigner, les derniers programmes d'étude d'histoire au Maroc lui concèdent une place non négligeable! Mais encore faut-il avoir un modèle, un cadre théorique ou une conception de la pensée historienne sur lesquels appuyer cet enseignement. Les récentes recherches en didactique de l'histoire, qui prennent l'épistémologie de l'histoire comme guide, et qui auraient pu renforcer cette option constructiviste, trouvent une place bien congrue dans la bibliographie de ce manuel destiné à l'élève. Un guide du professeur aurait sans doute pu remédier à cette carence.

Les compétences et les capacités visées

Conformément au curriculum de 2002, le manuel sur l'histoire de la Méditerranée se démarque des manuels précédents par son renoncement à la pédagogie par objectifs, inspirée de taxonomies behavioristes ayant la prétention de s'appliquer à différentes disciplines, et son recours à la logique interne de la discipline historique pour en dégager les compétences et les capacités que l'élève doit acquérir:

- acquisition des concepts historiques;
- aptitude à poser un problème à résoudre, à partir d'une situation historique, et à sélectionner les informations pertinentes;
- aptitude à contextualiser des sources, à les analyser et à les critiquer à partir d'une question...

Toutefois, sans doute sous la contrainte du cahier des charges, le manuel en question n'est pas allé au-delà de l'apport du curriculum de 2002 en la matière; il n'a pas proposé de catégorisation aux compétences et aux capacités en matière d'enseignement d'histoire. De ce fait, le discours taxonomique de la pédagogie par objectifs y est resté prégnant et les dimensions cognitive et méthodologique l'emportent largement sur la dimension axiologique.

Les stratégies d'enseignement-apprentissage

Allant dans le sens du curriculum de 2002, le manuel sur l'histoire de la Méditerranée incite à la diversification des situations d'apprentissage, au recours à différents moyens didactiques (écrits, iconographiques, sonores...), au centrage sur l'élève et sur le processus de construction de la connaissance historique.

S'il est certain que ce manuel traduit une ferme volonté de passer d'une pédagogie transmissive à une pédagogie constructiviste, il demeure néanmoins que cette volonté ne peut trouver son chemin vers la pratique en classe d'histoire, en l'absence d'un guide de professeur illustrant les situations didactiques d'apprentissage. Cette lacune est d'autant plus grave que les enseignants d'histoire sont, par leur formation même, peu préparés à cette pratique constructiviste de la pensée historique. Les enseignants sont engagés principalement pour leur expertise dans le champ disciplinaire à enseigner. Mais lorsque la pensée doit s'ajouter au contenu à enseigner et qu'une culture de

la pensée doit être développée ou améliorée chez l'enseignant, un tout nouveau champ d'expertise doit être développé ou amélioré chez l'enseignant. L'absence de formation continue et de guide pour le professeur n'est pas pour faciliter l'usage de ce type de manuel chez l'élève comme chez le professeur.

Conclusion

Au Maroc, la réalité des pratiques enseignantes en matière d'histoire et ce qu'en dit la recherche est beaucoup plus complexe que ne le laissent entrevoir les trois approches que j'ai tentées dans ce bref exposé. Si le changement semble en cours, il paraît à travers les nombreux témoignages que j'ai pu recueillir, d'inspecteurs de l'enseignement secondaire, que ce changement est plus dans les textes des programmes et des manuels que dans les pratiques réelles des enseignants en classe d'histoire. C'est que le changement manque d'assises au niveau de la formation initiale et de la formation continue des enseignants. •

Les didactiques difficiles. Événements du passé lointain et du temps présent¹

Antonio Brusa (Université de Bari)

Les paradoxes de la profondeur du temps

Que les temps puissent être longs et profonds, les historiens l'ont appris avec les travaux de Fernand Braudel. Ces temps si particuliers sont nés de son langage métaphorique où l'histoire, qui a toujours été un fleuve dans l'historiographie traditionnelle, s'est transformée en mer. Dans cette grande étendue d'eau, les événements, les personnages, les causes et les effets qui se succèdent de façon tumultueuse dans le fleuve historiciste ont trouvé leur place d'une manière commode, rationnelle et cartésienne: à la superficie, les événements, de très brève durée; quelques dizaines de mètres plus bas, les grands courants (les processus économiques, les durées institutionnelles); plus au fond, très profondément, les temps immobiles des mentalités et des rapports à l'environnement. C'était une métaphore efficace et claire, de celles que les linguistes appellent une catachrèse parce qu'elles semblent tellement naturelles que l'on ne s'aperçoit même plus de leur nature rhétorique: comme cette mer épistémologique qui se transformait, dans les mains si habiles de Braudel, en une Méditerranée vraie, historique, faite de durées

millénaires et d'empereurs qui perdaient tout en un seul jour de 1588.

Tout cela appartient désormais à une épistémologie intégrée, tellement diffusée et acceptée qu'elle paraît elle-même une catachrèse, évidente et naturelle. C'est donc avec une certaine stupeur que nous avons lu comment Henry Gee, un paléanthropologue anglais, reprenait la métaphore braudélienne en modifiant radicalement sa signification, la longue durée, pourtant transparente et reconnaissable, devenant chez lui un lieu impénétrable et inconnu². Pour lui, cette longue durée correspond à des millions d'années qui sont hors de notre portée. Elle est donc incommensurable, parce qu'elle va au-delà de notre échelle de vie et de nos possibilités de pensée.

Ce temps indicible est toutefois aussi le temps de récits qui nous sont plus familiers: ceux des dinosaures, des extinctions de nombreuses espèces, de familles d'hominidés. Nous y sommes tellement habitués que nous tendons, dit Gee, à appliquer à la longue durée les habitudes argumentatives et narratives de la vie quotidienne. C'est pourquoi, de la même manière que nous cherchons les causes d'un bruissement dans la pièce d'à côté ou dans le

1. Ce texte reprend partiellement, avec une mise à jour et des modifications, un article paru dans Antonio Brusa et al. (éds), *L'Officina della memoria. Percorsi di formazione a Pavia tra scuola e università. Omaggio a Giolio Guderzo*, Milan: Unicopli, 2008, pp. 109-128.

2. Henry Gee, *Tempo profondo. Antenati, fossili, pietre*, Turin: Einaudi, 2006, pp. 4-12. D'après lui, la métaphore a été inventée par John McPhee, un géologue; toutefois, la date qu'il propose, 1982, plaide sans aucun doute pour la primauté de Braudel (note p. 12).

moteur qui refuse de démarrer, il nous semble normal que quelqu'un cherche les causes de ces événements si lointains. C'est un peu comme si nous mettions en file indienne les épisodes d'une banale histoire d'amour, ou ceux qui ont provoqué une mésaventure il y a quelque temps: nous racontons tranquillement comment l'homme a évolué et comment les dinosaures ont disparu. Nous pensons que c'est une magnifique démonstration de notre intelligence. Avec cette conviction, des gens ordinaires et des scientifiques se sont efforcés avec entêtement, au cours des cinquante dernières années du dernier siècle, de répondre à la question suivante: «*Pourquoi les dinosaures ont-ils disparu?*», Autrement dit, «*Où se trouve le fameux chaînon manquant?*» Henry Gee accumule avec ironie des dizaines d'explications, souvent clairement contradictoires, mais toutes accueillies avec sérieux par la communauté scientifique et un très vaste public³.

En réalité, c'est une chose de chercher une cause dans un univers de faits que nous parvenons à dominer avec notre intelligence, c'en est une autre de la chercher dans des temps longs qui ne laissent apparaître que de rares fossiles, séparés entre eux par des dizaines et des centaines de milliers d'années. Avec quelle suffisance épistémologique les relierions-nous dans un système contraignant, au point de décider que l'un dérive de l'autre? Si, en l'espace de 3 ou 4 millions d'années – celui du processus d'homínisation –, nous trouvons une poignée d'os fossilisés, il serait pour le moins imprudent de les placer dans un rapport de filiation pour la seule raison qu'ils se ressemblent.

Nous ne ferions pas mieux, pourrions-nous dire en appliquant le même doute critique, si nous disposions seulement, pour toute connaissance de l'histoire, des squelettes de Ramsès I et de Napoléon. Les mettre en relation serait une erreur grossière que personne ne commettrait, pas même le plus téméraire

des vulgarisateurs, alors que l'intervalle temporel qui les sépare n'est que de quelques milliers d'années. Il y a donc lieu de se demander pourquoi cette même posture de prudence n'est plus valable dès lors qu'il s'agit des millions d'années de la Préhistoire. Et cela paraît-il si évident qu'il faille déjà l'insérer dans des récits destinés aux enfants?

Quand nous affrontons ces temporalités interminables, nous devrions au contraire prendre en considération notre incompetence, et, surtout, constater l'impossibilité de raconter. Au contraire, la «*volonté de raconter*» prend le dessus sur la réalité des temps profonds et nous mène à comprimer ses immenses espaces dans des temps qui sont mieux contrôlables, qui nous aident à enchaîner les faits dans un rapport rationnel. L'histoire infinie est disciplinée dans les confins d'une trame familière et est racontée au moyen de connecteurs linguistiques et logiques communs (avant, après, c'est pourquoi, à cause de, etc.). Cela aboutit forcément à des récits et à des images stéréotypés. L'icône fondamentale de l'évolution, que l'on retrouve partout, dans les publicités et les manuels scolaires, et qui voit les hommes évoluer en file indienne, est le plus connu de ces stéréotypes, pilier de cette prétention arrogante de tout raconter⁴.

Abandonnons notre paléontologue à son étrange épistémologie et revenons à notre intérêt pour la didactique. C'est en effet dans la salle de classe que nous observons les effets néfastes de cette volonté dominatrice du récit. Des enseignants, des suppléants et des formateurs utilisent une grande partie de leurs ressources – des métaphores plus ou moins éclairantes

4. C'est bien sûr Stephen J. Gould qui a le mérite d'avoir démontré le caractère erroné de ce modèle dans *Bravo Brontosaurus*, Milan: Feltrinelli, Milano 1992, pp. 84 ss. La liste impressionnante des stéréotypes sur la Préhistoire, reliée à ce modèle temporel, dans Wiktor Stockowski, «La préhistoire dans nos manuels scolaires, ou notre mythe d'origines», *L'Homme*, 116, 1990, pp. 111-135. Voir aussi Antonio Brusa, «David et l'Homme de Néandertal. Les stéréotypes savants sur la Préhistoire», *Le cartable de Clio*, N° 10, Lausanne: Antipodes, 2010, pp. 103-112.

3. *Ibid.*, pp. 110 ss.

comme la montre, le livre, etc., et d'épuisantes lignes du temps tracées sur les murs de la classe, et quand ce n'est pas suffisant dans les corridors de l'école – dans l'impossible quête de «faire imaginer» ces immenses durées. Ce sont des efforts immenses, suggérés par la tragique erreur qui consiste à attribuer à l'incapacité des enfants une obscurité qui dérive en réalité de la nature objective des temps profonds. Au lieu de se résigner, ou de se demander si nous-mêmes, les adultes, nous parvenons vraiment et nous rendre compte des conséquences épistémologiques de ces durées infinies, nous nous obstinons à construire des expédients qui, dans l'écrasante majorité des cas, se fondent sur le principe du rapport entre l'expérience quotidienne et l'objet exotique à expliquer. L'histoire du quotidien se transforme ainsi en «*facilitatrice*», qui semble rendre les temps profonds rationnels et racontables⁵. Nous ne nous rendons pas compte qu'à travers cette action didactique, des modalités discursives, de compréhension et de problématisation, se déplacent du vécu à l'histoire, alors que, si elles fonctionnent bien dans la vie quotidienne, elles produisent au contraire des désastres dans la reconstruction scientifique. C'est ainsi qu'animés des meilleures intentions, les maîtresses et les maîtres, quand ils abordent l'histoire avec leurs élèves, établissent les fondations du parcours de formation à venir justement là où Henry Gee et Stephen J. Gould, l'inoubliable paléontologue et vulgarisateur, alignent les semences de la méconnaissance du passé.

Rien de nouveau, dira-t-on. C'est le retour à Piaget, chercheur qui a peut-être été trop rapidement écarté, qui affirmait qu'il manquait

5. Le problème du rapport entre temps et apprentissage de l'histoire chez l'enfant est un grand classique de la recherche pédagogique-didactique. En Italie, le livre d'Antonio Calvani reste une référence: *Il bambino, il tempo e la storia*, Scandicci: La Nuova Italia, 1988; voir aussi une contribution plus récente qui fait le point sur les recherches: Anna Emilia Berti, «Ostacoli cognitivi alla comprensione della storia. Costruzione dei concettistorici e uso delle fonti», *Mundus*, Palerme: Palumbo, N° 3-4, 2009, pp. 50-59.

à l'enfant les structures temporelles nécessaires pour comprendre les temps passés. Mais c'est là une analogie un peu rapide. Le problème du temps profond ne mène absolument pas – idée que l'on attribue à tort au chercheur genevois – à exclure l'enseignement de l'histoire, ou au moins de la Préhistoire, pour cette phase de la scolarité. C'est Henry Gee lui-même qui nous l'explique en illustrant le modèle qui a remplacé depuis longtemps la séquence évolutive, soit la «*cladogénèse*». Ce modèle permet de tirer des conclusions scientifiques des ressemblances entre fossiles sans passer par des mécanismes de descendance, des filiations et des progénitures – des termes et des modalités de connexion découlant d'une analogie entre les événements historiques et la généalogie familiale, soit, encore une fois, une structure cognitive du quotidien qui se transforme abusivement en concept scientifique. Il n'y a pas de séquence linéaire dans ce buisson cladogénétique, mais des branches et des fossés, entre les fossiles proches et lointains. En outre, tout n'est pas clair dans ce domaine et beaucoup d'approches sont encore tout à fait hypothétiques. Le modèle transmet une image complexe de l'histoire des hominidés, de sorte que l'on peut exclure tout récit linéaire dominé par des connexions du type «*avant*» et «*après*». Les connecteurs qui fonctionnent le mieux sont plutôt ceux de la ressemblance et de la différence et, par conséquent, les expressions qui indiquent de la proximité ou de l'éloignement. Le scientifique observe, compare, enregistre des analogies, évalue des hypothèses de proximité et, en fonction de cela, construit son cladogramme: un schéma que l'on peut expliquer et discuter à tous les niveaux, mais qui rechigne fortement à être «*raconté*» dans une perspective unitaire⁶.

6. Dans l'un des plus beaux livres de vulgarisation parus sur cette thématique, Alberto Salza renonce à un récit unitaire de la spéciation humaine au profit d'une série de «tableaux» tirés des connaissances de sites exemplaires: gorges d'Olduvai en Tanzanie, Atapuerca en Espagne, Terra Amata près de Nice, etc. Voir Alberto Salza, *Ominidi*, Florence: Giunti, 1999 [1989].

Le produit final et synthétique de ce mode de faire – un cladogramme qui intègre toutes les découvertes de fossiles – est d'une complexité difficile à communiquer; il l'est davantage encore si l'on considère qu'il est indispensable de considérer qu'il s'agit de probabilités. Mais, d'un autre côté, le raisonnement de base qui en est à l'origine – trouver des analogies et des différences – peut trouver une place légitime dans les phases élémentaires de la formation. Il nécessite, d'une part, des capacités historiques dont de jeunes enfants peuvent disposer – écrire et décrire –; d'autre part, la maîtrise de structures linguistiques de base pour raconter – décrire – ce qui est observé.

Tel est le paradoxe didactique des temps les plus éloignés. Il montre comment, en didactique, ce qui paraît facile est parfois justement ce qui pose problème. La «*didactique normale*», celle du bon vieux temps des «*certitudes*» d'une école qui «*fonctionnait*», est souvent présentée en opposition polémique avec les «*innovations désastreuses*» attribuées à l'école actuelle – c'est donc elle qui promeut la connaissance «*sûre*» des périodisations de la Préhistoire (paléolithique, mésolithique, néolithique), qui garantit «*au moins*» la connaissance des hominidés et, en définitive, la capacité de comprendre l'«*épaisseur du temps*», mais évidemment pas celle du temps profond. Toujours en considérant le point de vue de la didactique traditionnelle, les ateliers et les travaux plus développés, sur telle fouille ou tel hominidé particulier, sont considérés comme une sorte d'ornement didactique, superflu, voire velléitaire. Une option à ne tenter que s'il y a du temps – ce bien précieux qui manque toujours à l'enseignant – ou alors à éviter parce que considérée comme une dangereuse intrusion de la pédagogie dans le champ sacré des historiens.

Les réflexions sur le temps profond nous disent exactement le contraire. Elles nous encouragent à considérer les ateliers de Préhistoire comme parfaitement fiables. Les élèves

peuvent découvrir la taille des silex, ou s'interroger sur les modes de survie d'un groupe humain d'une culture déterminée, ou encore comparer deux groupes humains différents, et d'autres «*bonnes pratiques*» du même genre. Sur le versant opposé, le doute s'installe sur le fait que les certitudes traditionnelles les plus diffusées, fondées sur un récit de la Préhistoire qui se veut synthétique et exhaustif, dans lequel les êtres humains se succèdent selon leur type (*habilis*, *erectus*, *sapiens*) et des périodes bien établies, soient en définitive scientifiquement un peu faibles⁷.

Les miracles dans l'histoire

Dans la didactique traditionnelle, la Préhistoire est un thème de temps très longs et d'actions répétées sans cesse, et de la même manière, pendant des millions d'années. Il suffit donc d'une modeste quantité d'informations pour en connaître suffisamment les traits fondamentaux. Peu d'éléments descriptifs, pour des périodes immenses, génèrent au contraire la conviction que, durant la Préhistoire, les groupes humains étaient substantiellement identiques, tous engagés dans les mêmes matières, partout, et pendant des millions d'années.

Cueillie dans ce rapport hâtif à la connaissance, la Préhistoire relève d'un modèle d'apprentissage que nous retrouvons pour d'autres situations historiques. Pensons par exemple à l'histoire agraire dans le monde occidental. Dans ce cas aussi, peu de notions suffisent – les paysans vivaient mal, étaient exploités, disposaient d'une technologie rudimentaire, etc. – pour que l'on considère

7. C'était là le sens de la proposition didactique de la «*Réforme De Mauro*», pour les écoles de niveau primaire et moyen secondaire (2001), dont l'histoire tourmentée est narrée par Luigi Cajani, «*La storia mondiale e la storia italiana. Cronaca della Commissione De Mauro*», in Antonio Brusa et Luigi Cajani (éds), *La storia è di tutti*, Carocci: Roma 2008, pp. 248-285, disponible sur le site [www.carocci.it]. Ce projet consistait à enseigner l'histoire – au niveau primaire – en recourant à des tableaux historiques et sociaux.

avoir réglé le problème de l'enseignement-apprentissage de toute cette question. Et la déduction implicite est inévitable: tous les paysans de tous les temps, dans toutes les parties du monde, ont fait les mêmes choses et ont connu les mêmes problèmes. Cette vie, toujours égale à elle-même, devient alors logiquement marginale dans un enseignement pénétré d'un historicisme substantiel qui privilégie les «différences», ce qui ne se répète pas, les changements et les cas uniques et exemplaires, et donc les événements et les personnages.

Pourtant, d'un autre côté, cette perspective fournit à l'enseignant – et souvent aussi au chercheur – une formidable occasion de rendre crédibles les «*inventions miraculeuses*». Du moulin à vent, ou à eau, à l'assolement triennal, de l'usage du fumier dans les champs aux recours au kanat et à la noria pour l'irrigation, de la houe à la charrue: il a suffi au fond d'une innovation technique pour déplacer les eaux qui stagnaient depuis des millénaires, pour changer l'histoire et déclencher l'une des multiples «*révolutions agricoles*» qui se sont succédé l'une après l'autre dans la vulgate⁸; exactement comme l'avait déjà fait la femme de la Préhistoire «*qui s'aperçut d'abord que les graines germaient*», ou l'homme «*qui pensa le premier à exploiter les modalités génératives de l'animal*», qui «*constata le premier combien la viande rôtie par un éclair était bonne*» ou qui eut l'intuition, mère de toutes les histoires humaines postérieures, de briser une pierre et d'en essayer le bord tranchant⁹.

Il s'agit d'atouts didactiques inestimables. Ce qui a caractérisé la vie de très longues

périodes se transmet ainsi facilement et d'un seul coup, par un mécanisme explicatif du changement immédiat, compréhensible et – surtout – en accord avec l'une des idéologies les plus envahissantes de notre époque: celle qui veut que la technique et les technologies constituent le moteur du progrès, et même le trait distinctif et identitaire de la culture occidentale.

Ainsi, la plus vaste partie de l'histoire humaine à enseigner, concernant plus de 90% de l'histoire de l'humanité, quasiment toute son existence à partir du Néolithique, est liquidée en quelques phrases. Examinons de plus près la puissance didactique de ce processus de synthèse: il fait comprendre en quelques pages l'essentiel de la survie des sociétés humaines; il constitue un scénario idéal pour donner à voir des «*tournants historiques*»; et il laisse l'enseignant libre de s'occuper de ces 10% de la population – et peut-être encore moins – qui ont vécu dans des villes, en produisant des œuvres d'art, des guerres et des traités de paix. Voilà les bénéfiques qui ont rendu intangible cette posture didactique si malléable, qui permettait aussi de se concilier des visions historiographiques opposées. C'est là un autre paradoxe, qui nous contraint à émettre l'hypothèse d'un effet didactique, pervers et imprévu, de l'historiographie de Marc Bloch et des défenseurs de l'importance de la culture matérielle: ils n'auraient jamais soupçonné que leur idée de s'occuper de l'histoire agricole et technique, et de donner une dignité historiographique au «*geste répété et quotidien*», aurait ainsi contribué à marginaliser les faits de la vie paysanne, justement parce qu'ils se présentent comme longs et répétitifs.

Comme il arrive souvent, les erreurs didactiques ne poussent pas comme des champignons dans les classes, produit de cette prétendue «*inculture scolaire*» trop souvent invoquée pour expliquer les désastres de la formation. En réalité, leur origine est souvent due au monde universitaire. Le lieu commun de l'«*invention miraculeuse*» en constitue ici un

8. Giuseppe Petralia, «Crescita e espansione», in Giuseppe Sergi (éd.), *Medioevo*, Rome: Donzelli, 1998, pp. 291-318. Paola Falteri a proposé une anthologie des stéréotypes dans les manuels scolaires du primaire en ce qui concerne le monde agricole: *Ho visto i buoi fare il pane*, Rome: Colodiretti, 2005.

9. Voir les matériaux utiles à un traitement didactique correct de la première révolution agricole de l'histoire humaine dans un dossier dirigé par Massimo Tarantini, «Il Neolitico. La prima grande trasformazione», *Mundus*, Palerme: Palumbo, N° 1, 2008, pp. 74-165.

cas exemplaire. Giuseppe Sergi complète la liste que nous avons ébauchée ci-dessus en ajoutant le métier à tisser mécanique et la pompe à air, des inventions capables à elles seules de déclencher la révolution industrielle et qui sont bien connues dans l'historiographie¹⁰. Ensuite, en tant que médiéviste toujours attentif aux revers didactiques de la recherche, il nous invite à réfléchir à la question de l'étrier, l'une des innovations qui auraient profondément marqué la technologie médiévale. L'étrier permettait au cavalier médiéval de concentrer sur la pointe de la lance toute l'énergie cinétique du cheval en course. Ce fut, pour cela, un formidable instrument de combat, qui offrit à Charles Martel la victoire de Poitiers – et c'est bien là l'une des utilisations didactiques les plus fructueuses des travaux de l'historien américain Lynn White Jr. – et du même coup la possibilité de devenir celui qui aurait sauvé l'Europe de l'invasion musulmane¹¹. Nous renvoyons ici à l'argumentaire définitif de Giuseppe Sergi en faveur de l'idée d'une diffusion lente et difficile de cette innovation, qui dut sans doute paraître bien moins révolutionnaire à Charles Martel que le prétendait Lynn White Jr. Mais il nous faut insister sur les considérations générales que Sergi tire de cet exemple: «*sa force est la simplicité. Un objet, un simple objet, fruit de l'inventivité humaine, capable de tout expliquer des siècles successifs et donc des développements économiques et sociaux de l'Europe.*» Une explication facile et un récit dans lequel on se trouve à l'aise: tels sont les ingrédients aussi bien du succès scientifique – celui de Lynn White Jr. – que d'une diffusion dans les écoles et les médias aussi obstinés qu'ina-movibles, malgré les travaux académiques qui la contestent depuis plus de cinquante ans.

10. Tommaso Detti, «La rivoluzione industriale dall'Europa al mondo», *Mundus*, Palerme: Palumbo, N° 2, pp. 108-119.

11. Giuseppe Sergi, «La staffa: invenzione o adozione progressiva?», *Nuvole*, N° 25, 2004, pp. 82-98. En général, pour cette approche méthodologique: Giuseppe Sergi, «L'idea di medioevo», in *Medioevo*, *op. cit.*, pp. 3-42.

À la source de ce phénomène il y a indiscutablement une «*inertie de la conscience*». Mais si tout le problème était là, il suffirait de faire valoir la mise à jour historique que Sergi soutient avec raison. Or, je crains qu'une part constitutive de cette persistance, y compris le noeud entre les paresse cognitives et les convenances didactiques, soit solidement assurée par les récits simples et rassurants de la didactique traditionnelle.

Les événements, même là où il n'y en a pas

Peut-être un bon crochet permettant de démonter un système aussi bien enchâssé consiste-t-il à découvrir des événements là justement où ce dispositif historiographico-didactique ne les attend pas. Commençons par la Préhistoire, cette période au cours de laquelle tout se répète et tout semble identique. Les documents nous laissent parfois entrevoir des exceptions. Parmi elles, les empreintes, résidus d'épisodes fragiles, littéralement uniques. Des dinosaures aux humains, les empreintes de pas témoignent d'un cheminement inédit et jamais répété, dans ce lieu même, si le document n'a pas été détruit. Les empreintes sont sans doute des sources qui nous permettent de connaître des caractéristiques de l'espèce, et non pas individuelles (le poids, le mode de mobilité, la structure des appuis, etc.). Ce sont assurément des documents d'un fait qui n'est pas répliqué. Techniquement, c'est un événement. Mais pourquoi aller dans un lieu déterminé? Dans quel but? Que peut-il survenir avant et après?

La célèbre séquence des empreintes d'hominidés de Laetoli, en Tanzanie – la promenade la plus fameuse de l'histoire, comme on l'appelle désormais, même dans les textes scientifiques –, ce parcours d'une quinzaine de mètres accompli par trois australopithèques – un homme, une femme et un enfant, est une précieuse source de connaissances: elle montre que les trois hominidés se déplaçaient debout,

avaient un pied semblable au nôtre – pas tout à fait, car le grand orteil pendait – et nous fournit beaucoup d'autres informations probablement attribuables à des milliers d'individus pour des milliers d'années. Mais le volcan tout proche a craché ses cendres juste après que les trois hominidés ont passé, laissant des empreintes uniques qui ont été recouvertes par la lave jusqu'à leur découverte. Et alors, ces trois-là, que faisaient-ils? Fuyaient-ils? Cherchaient-ils de la nourriture? Ou peut-être s'agissait-il d'une promenade romantique comme il est désormais habituel de les représenter dans des reconstructions ou le couple est enlacé et l'enfant sautille sur les empreintes des adultes. En outre, ont-ils survécu? Hypothèses argumentées ou fantaisies de journalistes: dans tous les cas, on s'interroge sur le sort des trois individus, et peut-être aussi sur leur pensée, un jour d'il y a trois millions et demi d'années.

L'enfant de Taung, en Afrique du Sud, est une célèbre découverte dans le monde des sciences préhistoriques. C'est un crâne quasi complet d'*habilis*. C'est un enfant, ce qui permet de tirer des enseignements sur la manière de croître de ce type d'*Homo*. Le moulage du cerveau de cet exemplaire était conservé, il a permis de montrer que l'aire de Broca, celle du langage, était développée. Des connaissances et des problèmes que nous pouvons légitimement étendre à tous les semblables de ce fossile. Mais ce crâne présente deux petits trous, dans sa partie supérieure; et le paléontologue qui parvint le premier à l'expliquer le fit non sans d'émotion, parce que ces petits trous racontaient l'histoire d'un petit capturé au vol par un rapace, et emmené loin, là où ce crâne a été retrouvé, pour être dévoré. Ce fossile témoigne donc d'un événement et, encore à deux millions d'années de distance, conserve les marques d'un drame – petit ou grand, cela n'a pas d'importance – qui se laisse tranquillement interpréter, même avec des instruments narratifs.

Joan Santacana Mestre, un chercheur en Préhistoire, raconte des événements survenus en plein Néolithique. Des événements, cette fois, qui ont une consistance tout à fait comparables à ceux que nous avons l'habitude de raconter à partir des Égyptiens et des Sumériens: batailles, massacres, stratégies pour traverser un fleuve et attaquer un ennemi à revers, ou pour un échange frontal de flèches. Des événements: c'est-à-dire des phénomènes singuliers, dont les traces restent dans des fosses communes – tragiquement en Allemagne – ou survivent sous forme de peinture dans quelque grotte espagnole¹². Le chercheur recueille des témoignages et des images dont il se sert pour préparer des ateliers pour les écoles puisqu'il est aussi un expert en didactique de l'histoire. Il se démarque ainsi du sens commun, avec ses communautés agricoles néolithiques, pacifiques et vouées au travail des champs. Il se libère de son côté répétitif. Et il rompt la monotonie sur un fond dramatique: un village est assailli par un groupe provenant peut-être d'une implantation voisine, sûrement dotée de la même culture et des mêmes habitudes; quelqu'un est touché à l'épaule pendant sa fuite; d'autres cherchent à se protéger désespérément avec les bras; une famille se fait massacrer dans la vaine tentative de sauver un enfant; tous ont été tués, sauf les plus petits qui ont peut-être été enlevés. Et voilà encore une bataille: une centaine de guerriers, armés d'arcs et de flèches, attaquent un plus petit groupe d'une soixantaine d'individus. Au centre se trouve leur chef, entouré d'une poignée de fidèles. L'assaut survient sur un front bien établi: quelques groupes attaquent par les côtés; les perdants cherchent à fuir, certains sont morts.

Nous pourrions dire que chaque fossile, chaque document, nous parle de structure,

12. Joan Santacana Mestre, «El redescubrimiento de la guerra en la preistoria. Pautas para el aula», *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, Barcelone: Editorial Graó, N° 51, 2007, pp. 20-34. Tout le numéro est dédié à l'analyse didactique d'événements guerriers, de la Préhistoire à nos jours.

mais restitue aussi les traces d'un moment, précis et unique, pendant lequel il a été produit. Pour certains de ces documents, cela est peut-être plus clair encore: en Égypte, le sarcophage du bœuf Api, abandonné au milieu du grand corridor souterrain du Sérapéum, témoigne aussi bien de ce culte millénaire que de la violence des moines chrétiens qui assaillirent le temple égyptien, le démolirent et mirent subitement fin à cette foi. Les restes des mithraea, ces sanctuaires du culte de Mithra, se présentent tragiquement de la même manière, immortalisés au moment même de leur destruction; tout comme les insignes impériaux de Maxence que quelqu'un mit à l'abri dans une cache, à l'époque de la bataille du pont Milvius, et que l'on découvrit récemment. On peut en dire autant de Pompéi, Ercolane, de la villa Poppée de Castellamare, quand les restaurations archéologiques nous ont fait perdre les violentes empreintes de ces moments de 79 av. J.-C.; ou encore des moais, les fameuses statues de l'île de Pâques qui, couchées par terre, conservaient la mémoire des révoltes du XVIII^e siècle durant lesquelles elles furent abattues: maintenant qu'elles ont été remises sur pied et restaurées pour le plaisir des touristes, elles ont définitivement cessé de les raconter.

En l'an 428 après J.-C., rien n'est arrivé, si on s'en tient à la vulgate, à la majorité des professeurs d'histoire, et même à son spécialiste, Giusto Traina, qui le définit comme exemplairement «*anonyme*»¹³. Ce fut l'année de Théosode II, Nestorius, Galla Placidia, saint Augustin et Genséric, tous des personnages connus, que même les lecteurs qui ne sont pas spécialistes ne méconnaissent pas. Ils furent les contemporains de personnages tout à fait inconnus comme Vahram V Gour, roi de Perse ou Chénouté, évêque égyptien. Le protagoniste de la recherche de Traina, Flavio Dionysos, commandant de l'armée impériale sur la frontière d'Orient et habile négociateur

avec les rois persans, n'est connu que d'un petit cercle de spécialistes, tout comme l'événement de cette année-là, la chute du royaume d'Arménie dans les mains des Perses. Ce fut aussi une année «*anonyme*» pour ceux qui la vécurent, peu habitués à considérer le temps comme quelque chose qui se déroule, et donc comme une succession d'événements singuliers. Pourtant, dans les mains de l'historien, cette année-là prend une physionomie singulière. Elle devient un photogramme précis, à fortes teintes, de ce processus complexe, continu et parfois confus qui porte à la chute de l'empire d'Occident. Nous apprenons, avec cet instantané, que les affaires ne fonctionnaient finalement pas si mal entre les deux parties de l'empire. Les structures impériales tenaient bon, de même que les échanges et le commerce. Le gouvernement réunissait encore des terres très lointaines, comme la Bretagne et l'Asie mineure. Il faisait accepter une solide politique unitaire, aussi bien face aux Barbares que face aux hérétiques et aux païens. Ce n'est qu'avec ce regard d'ensemble, nous dit Traina, que l'on comprend la trahison de Vortigern en Bretagne – qui appela les Saxons – ou le succès d'Aetius en Italie, lui qui avait dompté les Huns et provoqué le sort malheureux de l'évêque Nestorius, avec le grand exode des nestoriens vers l'Asie, jusque dans les terres lointaines de Chine et d'Indonésie.

Le contraste entre les contemporains, pour qui le monde était une répétition continue, et le point de vue de l'historien d'aujourd'hui, pour qui cette année 428 si peu singulière constitue un événement, nous fournit une clé didactique importante. Il nous enseigne que la création d'un événement est un fait éminemment historiographique. C'est un travail par lequel l'historien fait jouer le contre-jour entre les faits – quels qu'ils soient – et le fond, le contexte, jusqu'à ce qu'il trouve le rayon adéquat qui le fait resplendir. Hors de toute métaphore, c'est l'art de donner un sens aux faits.

C'est pour cela que l'idée d'une histoire répétitive, parce que privée d'événements, est

13. Giusto Traina, *428 dopo Cristo. Storia di un anno*, Bari: Laterza, 2007.

le fruit d'une tautologie historiographique et didactique qui n'est pas inoffensive. Opter pour une telle histoire, c'est en réalité lui ôter toute possibilité de construire du sens. C'est renoncer à toute possibilité de percevoir des événements. Mais c'est exactement le contraire de ce que pensaient Marc Bloch et Lucien Febvre, pour qui il y avait des événements dignes d'être racontés : comme le cas d'un tel arrivé en retard à un duel parce qu'il n'y avait aucune possibilité en ce temps-là de savoir ce que signifiait la ponctualité, ou celui de ce noble qui brûlait des bois entiers dans les cheminées gigantesques de son palais immense et gelé et mourait quand même de froid.

Cela dit, quand l'histoire a été privée de sens, alors la didactique n'est plus seulement difficile, elle devient tout simplement impossible

Forts de cette conviction, concentrons-nous à nouveau sur les campagnes, cette fois au XVII^e siècle, pour observer comment George Huppert renverse notre idée de l'histoire dans son récit de la longue période de la peste du XIV^e siècle à l'ultime épisode de cette épidémie, à Marseille en 1721. Un laps de temps de presque quatre siècles dans un seul petit village d'à peine 500 âmes¹⁴. Sennely est un « *village éternel* », écrit l'historien, qui nous force à repenser les temps profonds et à reformuler encore une fois les rapports entre durées et individus. En réalité, il nous présente d'un côté le village vrai, avec le curé, les paysans, les propriétaires terriens : tous parfaitement identifiés et inscrits dans leur contexte : environnement, pestilence, changements climatiques, mariages et naissances, traditions, lois, etc. ; et de l'autre côté il nous montre comment ils deviennent exemplaires d'une situation plus générale : éternelle, justement. Mais d'une temporalité qui, contrairement à celle que

14. George Huppert, *Storia sociale dell'Europa Moderna*, Bologne : Il Mulino, 2001. À partir de ce livre, deux enseignants de Modène, Grazia Martinelli et Marisa Spallanzani, ont conçu un magnifique jeu didactique qui a été présenté en 2005 au Congrès de Modène, *La storia è di tutti*.

nous avons associée aux temps longs répétitifs, a instillé pour ainsi dire de la complexité, en enrichissant des causalités, en insérant des coups de théâtres. Exactement comme l'an 428 de Giusto Traina, le village de George Huppert ne parle pas seulement de lui-même, mais il nous raconte le monde parce qu'il est justement cueilli dans sa singularité.

Comme on le voit, le va-et-vient est constant entre le micro et le macro. Et il ne s'agit pas ici de chercher à opposer les adeptes des événements à ceux des structures, comme l'a voulu la vulgate didactique à partir des années 1970. Il y a en effet une bataille bien plus substantielle et plus utile à mettre en évidence, au cœur de nos confrontations didactiques : c'est celle qui oppose les récits historiques qui font naître des problèmes à ceux qui, au contraire, les tuent – et au fond, cela aussi, Lucien Febvre l'avait déjà dit.

Changeons d'époque et de région pour une dernière vérification : Pavie, au cours de la Seconde Guerre mondiale. C'est le théâtre des recherches de Guido Guderzo dont nous tirons un exemple d'histoire contemporaine. Cette fois, il n'y a pas de grandes batailles ou de massacres à raconter. Ce qui arrive à Pavie, au cours de ces années de souffrances, est à peu près ce qui arrive dans une bonne partie des villes du nord de l'Italie. Les acteurs de la recherche de Guderzo sont simplement des individus qui l'ont vécu. Ils n'apparaissent pas dans un recensement, dans un tableau statistique, ils ne décrivent pas une tendance générale. Mais ils conservent toute leur personnalité, chaque cas étant reconstruit avec rigueur. C'est peut-être de la microhistoire, mais les questions que soulèvent leurs vies – quoi qu'il en soit exceptionnelles – relèvent de celles qui sont grandes et importantes, de la macrohistoire dont nous voudrions tous que les écoles parlent : le 8 septembre¹⁵, les points de vue opposés des fascistes et des

15. Le 8 septembre 1943, l'armistice signé par l'Italie avec les forces alliées entre en vigueur.

partisans, quelle qu'ait été l'influence de la conjoncture¹⁶.

Voilà une recherche fondée sur des figures d'acteurs, et la possibilité d'un atelier didactique, permettant que ces biographies deviennent d'utiles interlocuteurs pour les élèves et pour les enseignants qui seront ainsi en mesure de les interroger, de les confronter entre elles, de comprendre ce qui les relie et ce qui les différencie irrémédiablement.

L'invention des événements

Accusés parfois d'être les vecteurs d'un notionalisme encyclopédique, soutenus par d'autres comme les fondements d'une bonne histoire, ce sont d'autres événements encore que l'on trouve au centre des controverses didactiques. Les batailles de Marathon, des Thermopyles, de Cannes: ce sont là les séquences que l'on récite par cœur, la litanie qui distingue celui qui a étudié l'histoire pendant un certain temps, sérieusement, à l'école. Souvent, ces événements sont dotés d'un pouvoir magique qui les transforme en véritables tournants de l'histoire – un miracle analogue à celui évoqué précédemment –, sur le modèle explicatif inventé par l'historien du XVIII^e siècle Edward Gibbon: que se serait-il passé si les musulmans avaient conquis Vienne ou pris le dessus à Poitiers, si les Grecs avaient perdu à Marathon et les Égyptiens gagné à Actium... Chaque fois, ces événements sont nécessaires pour l'heureux déroulement de la généalogie historique qui se raconte. Il est impossible d'en manquer une seule, malgré le fait qu'elles racontent toutes la même chose: si cela n'avait pas eu lieu, ce qui a suivi aurait complètement changé et nous serions bien différents – pour le plus grand malheur des enseignants et des politiciens¹⁷.

16. Guido Guderzo, *L'altra guerra: neofascisti, tedeschi, partigiani. Popolo in una provincia Padana*, Bologne: Il Mulino, 2002. Quelques expériences qui croisent micro et macrohistoire dans la Pavie de la Seconde Guerre mondiale sont présentées dans le CD annexé à Antonio Brusa et al. (éds), *L'officina...*, op. cit.

Il faut souligner ici que ceux qui défendent ce modèle de récit historique scolaire ne tiennent en réalité aucun compte des événements qui les intéressent. Ils ne demandent pas spécialement que le déroulement de telle bataille soit examiné avec rigueur, d'un point de vue militaire, ou dans ses conséquences politiques et économiques. Ils ne peuvent pas le faire, parce que cela prendrait trop de temps à l'échelle de toutes les données factuelles de l'histoire enseignée: or, cet événement-là, et tous ceux qui jouent le même rôle, ils veulent absolument pouvoir l'utiliser. Ce qui les intéresse, c'est la séquence – et peu importe ici qu'elle soit constituée de faits, de processus, de personnages, de traités de paix ou de guerres –, juste parce qu'elle se trouve dans la liste de ces événements qui doivent être appris dans leur succession rituelle. Leur sens est prédéterminé et intouchable, parce qu'ils représentent le long processus qui a mené jusqu'à nous.

Or, même ces événements tellement fréquentés par la tradition peuvent se révéler comme une source de découvertes surprenantes, si seulement nous acceptons de les raconter. Essayons de penser à la bataille de Marathon en suivant le fil des descriptions de Victor Davis Hanson: le poids du bouclier, le casque qui brûle au soleil, les lances qui se brisent dès les premiers assauts, et la pression des ennemis, et les lignes arrières qui poussent, le camarade à sa gauche qu'il faut protéger pour ne pas perdre la vie soi-même, l'envie d'abandonner et le sens du devoir qui fait rester dans les rangs. Il n'est pas nécessaire d'adopter les conclusions extrêmes de l'historien américain, qui affirme que la capacité de massacre des ennemis est directement proportionnelle au

17. Franco Cardini critique avec beaucoup d'esprit ce schéma historiographique et didactique en faisant remarquer que la chute de Constantinople, qui a quand même été la seconde Rome, n'avait même pas forcé les professeurs occidentaux à tenir leurs leçons dans la langue de ces Turcs si redoutables: Franco Cardini, «L'Islam nei manuali scolastici», in Innocenzo Sigillino (éd.), *L'Islam nella scuola*, Milan: Franco Angeli, 1999, pp. 20-29.

niveau de démocratie; il suffit de se concentrer sur ce récit de la technique militaire pour rendre vives et inoubliables les images de Marathon et de Platées¹⁸.

Une autre particularité de ces événements attire notre attention: c'est le fait qu'il s'agit souvent d'événements incertains, de centaures inspirés par l'histoire et l'historiographie, mais dont le statut n'est pas assuré. La bataille des Thermopyles – et la saga des guerres médiques en général – sont sans aucun doute des faits réels. Mais la raison pour laquelle nous les racontons, et le sens que nous y cherchons avec obstination, sont inséparables des reconstructions d'Hérodote. Nous savons que c'est lui qui les a transformées en des symboles incontournables de notre monde, mais nous ne parvenons pas à définir si ces guerres sont entrées dans nos annales en raison de leur importance effective ou seulement pour leur nature symbolique. Dans la première hypothèse, cela nous obligerait à creuser le sillon d'une aventure philologique fort complexe, probablement inaccessible aux dernières classes du niveau secondaire, et plus encore à celles de l'école élémentaire. Avec la seconde hypothèse, au contraire, nous disposons d'une série de problèmes et de matériaux dans laquelle trouverait sans doute aussi sa place le péplum *300* que Zack Snyder a tiré de la célèbre bande dessinée de Franck Miller: à mi-chemin entre la science-fiction et la mythologie, il évoque une lutte mortelle entre liberté et oppression¹⁹.

18. Victor Davis Hanson, *Le modèle occidental de la guerre. La bataille d'infanterie dans la Grèce classique*, Paris: Les Belles Lettres, 1990 [1989]; et *Carnage et culture. Les grandes batailles qui ont fait l'Occident*, Paris: Flammarion, 2002 [2001].

19. Le film semble avoir provoqué la colère d'Ahmadinejad, le président iranien: comble de l'ironie, le cinéaste ne pensait pas du tout aux Perses dans son portrait d'un despote oriental, mais bien plutôt à George W. Bush, «*un bourreau de la liberté en général*». Elena Musci a proposé un atelier qui utilise Zack Snyder et Hérodote: «*Le termopili. La nuova epica per immagini. Due versioni a confronto: una greca antica e una moderna*», in Antonio Brusa, *L'Atlante delle Storie*, Palerme: Palumbo, 2009, I, pp. 361-365.

L'atelier du temps présent

Nous avons passé en revue un petit nombre d'exemples d'histoire enseignée, ou non enseignée, de la Préhistoire à la Seconde Guerre mondiale, dont le point commun est de remettre en question le caractère sclérosé – sur les plans tant historique que didactique, il ne faut pas l'oublier – de quelques fameuses associations dans l'historiographie: structures et événements, macro et micro, faits et interprétations. Ce ne sont pas des concepts erronés à mettre en crise sur la vague d'un révisionnisme rampant bien dans l'air du temps. Ces associations ne doivent pas être brisées, mais elles n'existent que par leur interaction – comme si elles étaient des quarks, ces constituants de la matière dont on nous dit qu'ils disparaissent s'ils se séparent. Or, c'est là tout l'embarras qui explique que les «*didactiques difficiles*», qui assument avec peine ces mises en relation, cèdent inévitablement le pas à un champ de didactiques que nous pouvons qualifier, par contraste, de «*faciles*». Ce sont des modalités d'enseignement qui ont fossilisé l'idée de séparation et qui ont donc favorisé la naissance, d'une part, d'un programme ritualisé et, d'autre part, de coutumes didactiques dominantes qui répètent depuis des années, comme un mantra, des oppositions un peu usées sous la forme d'une alternative: étudier les événements ou les structures? la certitude des notions ou l'incertitude des problèmes? les faits bien établis ou les interprétations insaisissables? les manuels scolaires ou la recherche? En outre, et c'est une catastrophe de notre temps présent, en se fondant sur cette vision historiographique et didactique des plus rudimentaire, les médias et le monde politique en appellent constamment à des retours palin-génésiques à la prétendue rigueur d'un autre temps, quand on étudiait avec sérieux «*deux ou trois choses, mais des choses certaines*».

Le passé et le présent, mis côte à côte, constituent une forme de dichotomie qui s'intègre pleinement dans ces associations génératrices de didactiques difficiles; ainsi les

Thermopyles nous entraînent-ils magnifiquement dans cette nouvelle casuistique avec leur récit ininterrompu, allant d'Hérodote à Zack Snyder. En y regardant de plus près, nombreux sont les savoirs de l'histoire enseignée qui ont une telle capacité de tisser les temporalités dans une «*syntaxe*» – l'expression est de Luciano Canfora – qui relie inexorablement un événement déterminé à des temps postérieurs. On pourrait en dresser une liste en commençant par les fondements mêmes de ce savoir historique, les grandes périodisations : l'histoire grecque et l'histoire romaine (elles seraient une seule et même histoire si elles n'avaient pas été sans cesse réinterprétées et réutilisées jusqu'à nos jours) ; le Moyen Âge et les Temps modernes, qui n'apparaissent exclusivement qu'en fonction de leurs utilisations successives ; pour ne pas parler de l'Époque contemporaine dont les limites chronologiques se révèlent d'une mobilité toujours plus importante au fur à mesure que se déroulent «*nos*» temps. Est-ce répéter encore une fois que «*l'histoire est toujours présente*»? Oui, mais pas seulement. Il nous faut souligner aussi la nécessité d'apprendre à percevoir cette périodisation comme une stratification composite, fruit de temps successifs, dont nous vivons le plus récent. Et s'il en est ainsi, la conclusion didactique que nous pouvons en tirer est que leur enseignement ne peut s'arrêter à «*la connaissance des grandes partitions de l'histoire*», mais qu'il importe de savoir en même temps aussi bien «*comment*» ces partitions se sont construites que «*comment*» elles se modifient dans le temps. Il s'agit là d'une capacité de «*produire une périodisation*», prémisses indispensables pour comprendre «*comment les historiens périodisent*». Et ici, le «*savoir comment*» n'est pas un hommage à d'incompréhensibles modalités pédagogiques, mais bien une exigence précise de rigueur historiographique et de formation historique.

Le «*comment*» mène à l'idée d'atelier. Il est en effet impensable d'enseigner une modalité d'action à travers une leçon frontale. La forme

spécifique de communication de ce type de connaissances passe par conséquent par le «*faire*». Dans le cas particulier du rapport entre passé et présent, le «*faire*» est nécessaire pour des raisons que je qualifierai d'épistémologiques. De fait, le «*présent*» est, d'une part, l'abstraction avec laquelle nous désignons notre société dans son évolution actuelle : et cet aspect peut être tout à fait affronté avec des leçons frontales, l'étude d'un bon manuel, une lecture de l'extrait du texte d'un historien. Mais il est, d'autre part, et inévitablement, un «*nous*» : chacun de nous, chacun de nos élèves. Sans ce présent-là, il n'y a pas de rapport avec le passé.

Par voie de conséquence, la modalité d'enseignement du rapport entre passé et présent qui est la plus correcte est celle qui fait prendre conscience aux élèves que la «*manière*» avec laquelle nous traitons le passé n'est pas séparable de l'existence du passé lui-même, et donc de la forme qu'il prend dans notre présent ; elle consiste donc à les responsabiliser : il existe des manières correctes ou incorrectes d'utiliser le passé ; des interprétations naïves, instrumentalisantes, fausses, négligées ; mais aussi des interprétations pertinentes. La voie la plus naturelle et la plus rapide pour entrer dans ce nouveau champ de formation consiste à s'exercer à interpréter, à lire, à faire des hypothèses, à discuter avec les autres telle ou telle interprétation, à se confronter à des textes en apprenant à dialoguer avec autrui.

C'est cela qui, d'une part, «*rend présente*» l'histoire passée ; et qui, d'autre part, active auprès des élèves des «*capteurs critiques*» pour passer au crible la manière dont une société – et la nôtre en particulier – utilise son passé.

Ces réflexions nous aident à identifier un premier champ de «*l'atelier du temps présent*». Un champ dominé paradoxalement par le passé, parce qu'il comprend de vastes domaines de recherche, comme l'usage public de l'histoire, le thème de la mémoire, l'invention de la tradition, le patrimoine, le divertissement. Ce sont les formes par lesquelles notre société

réinvestit le passé, le fait revivre et se construit en même temps sur les plans politique, social, culturel et économique. Ce processus est tellement vivant et réel qu'il n'est pas rare qu'il enflamme et traverse la société tout entière, y compris les familles, allant même parfois jusqu'à produire des problèmes personnels. De l'hominisation aux croisades, de l'ancien peuplement de la Palestine aux peuplements originels de l'Italie, de la Shoah aux massacres de masse très anciens et plus récents, de la traite des esclaves aux réparations de la colonisation, des affaires légendaires du Moyen Âge aux partis politiques modernes, de la Résistance et des vengeances de l'immédiat après-guerre au palimpseste télévisuel de tous les jours, de l'émigration italienne à l'immigration en Italie, de l'Unité italienne à la détermination des salaires et des impôts sur le territoire national, les exemples sont décidément innombrables. Ils démontrent que l'histoire est un fait quotidien et envahissant, une interaction de tous les jours entre passé et présent, et que cette dimension-là est tout sauf un accessoire pédagogique.

Le présent, défini comme «*ce qui arrive en ce moment*», est naturellement l'hôte privilégié de cet atelier. Mais, avant d'en affronter les revers didactiques, une digression est nécessaire sur le cas de l'Italie, parce que l'étude de l'histoire y a été longtemps interdite, au point que l'école semble en avoir intégré l'absence comme un élément positif et historiquement méritoire.

Cette affaire italienne remonte à la «*défas-cisation*» de l'enseignement au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. À ce moment-là, vu l'irréparable compromission des trois derniers chapitres des manuels d'histoire (dans l'ordre: «*La naissance du fascisme*», «*Le fascisme*», «*L'Italie et la guerre*»), il fut décidé de faire arrêter les programmes d'histoire avec le traité de Versailles de 1919. Cela dura alors jusqu'en 1960, mais les enseignants, ayant pris désormais l'habitude de ce silence et consolidé leurs pratiques, étaient plutôt réticents à affronter en

classe des thèmes qui pouvaient paraître trop «*sensibles*». Par ailleurs, les XIX^e et XX^e siècles devaient être enseignés en une seule année (celles qui terminaient les niveaux primaire, moyen et secondaire supérieur) et rares étaient les enseignants qui parvenaient à franchir le seuil de fascisme, plus rares encore ceux qui s'aventuraient dans les terres inconnues du second après-guerre. Il fallut attendre la fin du siècle – 1996 – pour que soit enfin prévue une année spécifiquement consacrée au XX^e siècle, ce qui aurait ainsi donné aux enseignants une réelle possibilité d'affronter ce qui allait devenir le siècle passé²⁰.

Pendant ce temps, l'Italie et le monde avaient radicalement changé. Beaucoup d'historiens soulignaient que l'histoire contemporaine – comprise comme l'histoire du XX^e siècle – était terminée et qu'une nouvelle période – postmoderne, d'histoire immédiate ou de mondialisation – était en train de commencer. Une seconde République italienne était même en train de naître, mais à l'évidence sans l'aide des historiens. Tout cela se déroulait dans la plus complète indifférence de l'école, qui restait en dehors de la réalité, ayant accepté de négliger la presque totalité du XX^e siècle, et toute la première République; cette dernière thématique était donc absente de l'horizon politique de la nation pour n'avoir jamais été étudiée à l'école. La conséquence dramatique de cet état de fait est alors la suivante: pour les événements les plus récents, les citoyens italiens ne disposent que d'une connaissance passée au seul crible des «*témoins*». Dans le langage de l'historiographie, nous pourrions ainsi dire qu'ils ne disposent que d'une mémoire des faits récents de leur société et qu'ils n'en connaissent donc pas une histoire²¹.

20. Il s'agit d'une réforme proposée par le ministre Luigi Berlinguer en 1996. Elle a été remise en cause depuis lors. Voir à ce propos Luigi Cajani, «*La storia mondiale...*», *op. cit.*

21. Voir Antonio Brusa, «*Conflitti di memoria, dovere di storia*», in Luciana Ziruolo (éd.), *I luoghi, la storia, la memoria*, Gênes: Le Mani, 2008, pp. 11-20.

En réalité, l'histoire contemporaine immédiate, comme elle est désormais appelée par les historiens, n'a pas été complètement absente dans les écoles italiennes. Mais ce sont surtout les «*questions socialement vives*»²² qui sont entrées dans les classes: avec, par exemple, l'heure de religion, des thèmes abordés en cours d'italien et consacrés à l'actualité – ils apparaissent fréquemment dans les examens finals de la *scuola media* (niveau secondaire I) ou du baccalauréat, où ils soulagent les élèves qui ont le moins travaillé – ou encore l'éducation à la citoyenneté, qui donne déjà lieu à beaucoup d'expériences.

La conséquence la plus visible de cette évolution rampante de l'école vers la contemporanéité immédiate est le fait que cette thématique subit un processus de «*dédisciplinarisation*». C'est ainsi que cette séparation entre l'étude de l'histoire et le traitement des faits «*sensibles*», que nous avons déjà vu naître dans les années 1950, est en train de se perpétuer. L'histoire d'une part, la vie de l'autre: la conclusion évidente qu'un élève peut en retirer, c'est que l'histoire ne sert absolument pas à comprendre ce qui nous tient vraiment à cœur, nous angoisse ou nous attire intensément, et que ces questions se traitent avec les instruments de la foi, de la rhétorique ou, dans le meilleur des cas, de l'éthique et de la philosophie.

Quelles sont les questions sensibles qui entrent dans cette casuistique et avec quels «*contenus d'apprentissage*» se concrétisent-elles? Une première tentative sommaire de répondre à cette question nous fait apparaître la gravité du problème, parce que nous y retrouvons des thèmes comme le vivre-ensemble, la dimension interculturelle, les rapports entre les citoyens et l'État, l'environnement, l'éthique collective et individuelle, les droits de la personne, les rapports de genre et entre

générations, l'impact des médias sur notre vie quotidienne et la possibilité même de bien comprendre et de juger ce qui arrive dans l'actualité; tout cela alors que, petit à petit, les thèmes de la justice sociale, de la redistribution et de la pauvreté deviennent toujours plus brûlants.

Or, il nous faut justement souligner que ces questions-là relèvent du meilleur de la réflexion historiographique actuelle, la plus riche et la plus passionnante. Or, elles sont soustraites à la curiosité des élèves et des futurs citoyens. Ainsi, elles ne deviennent pas un instrument de réflexion collective dans l'espace public. Et, à l'inverse, le public finit par s'habituer à l'idée que les seules sources auxquelles se référer pour résoudre ces problèmes sont les gourous des médias et du monde politique, que l'unique manière d'en discuter est celle du spectacle de ces polémiques stériles dont l'issue est programmée à l'avance.

Enseigner le fait que l'histoire – toute l'histoire, des origines de la vie humaine à aujourd'hui – nous aide à comprendre justement ce qui nous préoccupe le plus, et surtout à en discuter d'une manière civique et productive avec ceux qui pensent autrement que nous, voilà qui pourrait être le bel objectif d'un atelier d'histoire centré sur le temps présent. Un objectif difficile – pour les problèmes d'historiographie et de didactique qu'il pose – comme tous ceux que nous avons trop rapidement évoqués. Mais nous devrions sérieusement faire valoir que ces didactiques difficiles sont justement celles qui sont le mieux en mesure de faire revivre l'histoire dans nos classes, à un moment où l'on en réduit presque partout l'enseignement. Ce sont elles aussi qui pourront, à terme, montrer toute l'utilité de cette histoire dans l'espace public pour activer nos «*capteurs critiques*». •

Traduction: Charles Heimberg

22. Voir l'article de Nicole Tutiaux-Guillon ci-après dans ce volume.

Quelle place pour les questions socialement vives et/ou controversées en histoire ?

Nicole Tutiaux-Guillon

(Université Lille Nord de France et IUFM Nord Pas de Calais, Artois)

Les « *questions socialement vives* » ont fait récemment une entrée remarquable dans la réflexion didactique, non seulement en recherche mais aussi en formation. En témoigne par exemple le séminaire que le SNES, un des premiers syndicats enseignants du second degré en France, a consacré à la question¹, en partenariat avec le Comité de vigilance sur les usages de l'histoire (CVUH). L'Institut national de la recherche pédagogique leur a consacré une note² dès 2007 et certains instituts universitaires de formation des maîtres en font une question de formation, en sciences (questions socioscientifiques socialement vives) ou en sciences sociales. Toutefois, la notion est loin d'être claire et consensuelle³. Il me semble donc utile de préciser la définition à laquelle je me réfère dans cette contribution.

Une « *question socialement vive* » (ci-après QSV) peut être définie comme une question où s'affrontent des valeurs et des intérêts, une question parfois chargée d'émotions... souvent

politiquement sensible, dont les enjeux sont importants pour le présent et l'avenir commun. Par exemple, les questions qui concernent les identités collectives, les projets de société, sont en général des QSV. Une QSV implique un débat au niveau de la société (quoique à diverses échelles) et peut se doubler d'un débat scientifique, comme sur la colonisation ou sur le développement durable. Une QSV est une question intellectuellement complexe que les faits, les preuves, l'expérimentation ne suffisent pas à trancher. Elle suppose d'accepter l'incertitude et l'absence de consensus dans la production des savoirs et dans leur usage. Nous la présentons parfois en formation comme « *une question qui fâche* » ou « *sensible* ». Les enseignants français recensent, par exemple, la décolonisation (surtout de l'Algérie), l'immigration, l'esclavage et la traite, les questions religieuses, en particulier relatives à l'islam. Même si les exemples de géographie sont moins spontanément évoqués, on pourrait ajouter des thèmes géopolitiques (comme le conflit israélo-palestinien ou le rôle mondial des États-Unis encore récemment) ou des sujets que le programme pose comme « *en débats* », ainsi la mondialisation.

Toutefois, d'après les enquêtes accessibles (en particulier Falaize, 2008) et d'après l'expérience de formateurs, les enseignants n'évoquent pas spontanément les débats scientifiques ou sociaux lorsqu'ils parlent de « *questions sensibles* »

1. Les 14 et 15 mars 2008, à Paris, édité par Franck The-nard-Duvivier en 2008, *L'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie: actes du colloque organisé par le SNES et le CVUH*, Paris: ADAPT.

2. Voir [www.inrp.fr/vst/LettreVST/mai2007.htm].

3. Voir par exemple la bibliographie de l'INRP sur [wikindx.inrp.fr/biblio_vst/index.php?action=listKeyword-Process&id=268], plus particulièrement la contribution d'Alain Beitone (2004), « Enseigner des questions socialement vives: Note sur quelques confusions ». In INRP/APRIEF, 7^e Biennale de l'éducation et de la formation, 14-17 avril 2004. En ligne: [www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/ses/didactique/qsv.htm#_edn1].

ou «*qui fâchent*» : une question sensible leur apparaît surtout difficile à enseigner du fait des réactions de certains élèves qui contestent la validité et la légitimité de ce qui est enseigné. Une question sensible pourrait ainsi être définie *pour la pratique scolaire* comme une question où sont mises en cause l'autorité et la vérité des savoirs scolaires – même là où il n'y a pas débat, comme sur la véracité de la Shoah ou sur la prescription institutionnelle française de l'enseignement du «*fait religieux*».

L'histoire-géographie est une «*discipline scolaire*», au sens des chercheurs en histoire de l'éducation (Bruter, 1997; Chervel, 1998), puis des didacticiens (Audigier, 1993; Tutiaux-Guillon, 1998). Une discipline est organisée par des éléments stables : des contenus usuels, prescrits ou résultant de coutumes (la vulgate), incluant des documents... ; des pratiques d'enseignement considérées comme «*normales*» pour transmettre la vulgate, pour inciter les élèves à étudier, pour évaluer les acquis... ; des finalités installées et auxquelles adhèrent les enseignants, et plus largement la société, souvent tacites, mais révélées par les crises et les débats sur l'enseignement de la discipline concernée. Ces caractéristiques correspondent en France à un modèle d'apprentissage, assez flou, mais posant celui-ci d'une part comme le résultat d'un enseignement clair, bien organisé, où les connaissances sont mises à portée des élèves en les simplifiant et en les illustrant d'exemples judicieux ; d'autre part comme l'effet d'un travail personnel, fait d'attention en cours et d'apprentissage des leçons à la maison. L'apprentissage par cœur est décrié au profit de la compréhension.

Comme l'avaient montré Audigier, Crémieux et Mousseau en 1998, l'élève doit se livrer à l'exercice difficile d'une paraphrase manifestant à la fois qu'il a appris le cours et qu'il peut le transcrire sous une forme personnelle, cela attestant de sa compréhension. S'interroger sur l'introduction des QSV, c'est donc interroger :

- les contenus, les opportunités, les prescriptions et plus précisément le rapport à la vulgate ;
- les pratiques d'enseignement, et ce qui change en introduisant un travail sur les QSV ;
- les finalités prises en charge lorsqu'on traite des QSV, et
- sans doute le modèle d'apprentissage qui sous-tend de tels enseignements.

Cela peut se faire sur les prescriptions, les manuels, les cours. Ce peut être aussi questionner l'attitude explicite des enseignants face à ces objets d'enseignement. Actuellement, *en France*, peu de didacticiens de l'histoire développent des recherches sur cette question – hormis certains collègues de l'équipe ECEHG et moi-même. Je m'appuie sur les travaux mis en ligne sur le site d'ECEHG (INRP) et sur l'analyse de textes officiels et para-officiels (par exemple Vigé, 2006).

La question des finalités et des apprentissages

Méconnaissance des apprentissages «réels»

Lorsqu'on s'intéresse à l'enseignement des QSV, et plus précisément à ce que les élèves apprennent lorsqu'ils travaillent de telles questions, on ne peut encore actuellement que constater l'insuffisance des travaux sur ces apprentissages, tant en termes de résultats qu'en termes de processus. L'approche des QSV est surtout une analyse des enseignements possibles ou prescrits, voire une prescription/proscription, et peu une analyse *du côté des élèves*. Nous ne disposons pas d'information sur leur compréhension de ces questions ou sur leur réception de ce qui se fait en classe si une QSV est abordée. Tout au plus savons-nous que, confrontés à des interprétations divergentes, ils ont tendance à chercher la «bonne réponse», celle qui fait consensus ou qui constitue un compromis acceptable en cours d'histoire

(Le Marec et Vézier, 2006). Même pour les pratiques autour des mémoires – pourtant avérées, sinon nombreuses –, nous n'en savons guère sur leurs résultats.

Peu d'études rendent compte des apprentissages ou des attitudes des élèves en se fondant sur des données acceptables pour un chercheur. Les témoignages d'enseignants tels qu'ils sont publiés sont des impressions, parfois fondées sur des réactions minoritaires; et ce qu'ils fassent état de leurs insatisfactions devant l'absence de réflexion ou de leurs craintes devant le rejet par les adolescents de ce qui n'a pour eux plus d'enjeu, voire qui est ressenti comme une agression ou, à l'inverse, que ces professeurs disent leur satisfaction devant l'émotion, le souci de compréhension, l'affirmation des valeurs démocratiques. La plupart des propositions, des prescriptions ou des expérimentations publiées sur l'enseignement des mémoires difficiles ou douloureuses n'évaluent pas les apprentissages. Les raisons peuvent être diverses: par pudeur ou par malaise face à des apprentissages qui touchent aussi à l'intime, parce qu'on ne sait pas faire, ou parce que le caractère hors norme de ces moments permet de suspendre l'exigence d'évaluation. Nous manquons de résultats de recherche fiables et l'enquête reste largement à faire sur ce que retiennent les élèves (Tutiaux-Guillon, 2009).

Finalités et intentions d'apprentissage: les dissonances entre les présupposés des didacticiens et les déclarations des enseignants

Les didacticiens voient en général dans les QSV une occasion pour la discipline scolaire d'atteindre d'autres finalités; ils supposent que le travail sur les QSV développe des apprentissages critiques et permet de construire une citoyenneté en prise sur la société civile et les exigences politiques contemporaines (Legardez et Simonneaux, 2006). Un tel

travail serait en cohérence avec le développement de compétences politiques à s'informer de façon critique, à débattre et à décider, y compris dans l'incertitude. Il y a donc infléchissement par rapport à des finalités mises en pratique qui ciblent plus l'adhésion aux principes et à une citoyenneté qu'on dit «*d'obéissance*», quelles que soient par ailleurs les intentions affichées dans les textes officiels et les propos des enseignants sur l'importance de l'esprit critique (Tutiaux-Guillon, 2001 et 2006b).

Un temps, l'Éducation nationale sembla aller dans ce sens, par exemple avec l'introduction dans les années 1990 de l'argumentation en collège⁴. Le socle commun des connaissances et des compétences introduisit aussi en 2006 quelques orientations moins enracinées dans la tradition – quoique sous d'autres rubriques que la «*culture humaniste*» qui contient l'essentiel des références explicites à l'histoire et la géographie.

*«Les élèves devront être capables de jugement et d'esprit critique, ce qui suppose [...] savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, la nuancer (par la prise de conscience de la part d'affectivité, de l'influence de préjugés, de stéréotypes). [...] l'élève doit avoir conscience de la valeur de la loi et de la valeur de l'engagement. Ce qui implique: l'intérêt pour la vie publique et les grands enjeux de société; [...] la volonté de participer à des activités civiques.»*⁵

Introduire les QSV offre la possibilité de développer ces compétences: former son jugement, construire une argumentation, en se confrontant aux controverses savantes et sociales, en réfléchissant à leurs modes possibles

4. Dans les programmes d'histoire et de géographie de collège publiés en 2008, entrant progressivement en application à partir de la rentrée 2009, l'argumentation a disparu au profit du récit et de la description. Pour l'argumentation, voir les contributions de Nicole Allieu-Mary dans Jacques Douaire (dir.), *Argumentation et disciplines scolaires*, Lyon: INRP, 2004.

5. Voir [www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html].

de résolution. Cela peut correspondre à une orientation vers une citoyenneté davantage fondée sur la critique active et la participation au débat en vue de prendre des décisions politiques, entre autres compétences – ce qui suppose assumer son point de vue, l'argumenter, juger de la pertinence et de la force d'un argument, etc. Une citoyenneté ainsi caractérisée, et une démocratie posée implicitement comme un système politique qui fait du désaccord (et non du consensus!) son mode normal de fonctionnement, s'inspirent sans doute davantage de la citoyenneté libérale, à l'anglo-saxonne, que de la citoyenneté française classique.

Tant qu'on se limite à l'attitude critique, il n'y a là rien d'inconciliable avec l'histoire scolaire usuelle – du moins à s'en tenir aux déclarations des enseignants sur les finalités de l'histoire enseignée (Lautier, 1997). En revanche, le passage au débat ou à l'impossibilité de résoudre une controverse par l'énoncé de la vérité est gros de ruptures. En effet, la citoyenneté française, qui sert encore largement de référence aux disciplines scolaires – du moins à l'histoire-géographie – affirme le rôle civique de la science et de la Raison, le dépassement de l'opinion par la visée de rationalité, la recherche de l'intérêt général qui transcende les intérêts personnels ou communautaires... (Tutiaux-Guillon, 2003 et 2006a). Dès lors que les résultats scientifiques ne tranchent pas le débat et qu'il est difficile, voire impossible, de disqualifier les intérêts « *privés* » parce qu'ils sont reconnus légitimes et concernés – par exemple sur les questions de l'immigration, des choix de développement et aussi, à entendre les enseignants, sur les questions de religion –, comment continuer à viser la formation à la citoyenneté universaliste, abstraite, une formation du citoyen « *éclairé par la science* » ?

Les enseignants interrogés par Falaize (2008) se réfèrent à de tout autres finalités dès lors qu'ils travaillent une de ces questions potentiellement vives, celle de l'immigration et de

l'intégration des immigrés dans la société française. Ils visent la tolérance et l'acceptation de la diversité d'une part, l'intégration harmonieuse de leurs élèves « d'origine immigrée »⁶ d'autre part. Les finalités glissent ainsi du civique au social, et la visée de vivre ensemble harmonieux se substitue à celle de la confrontation aux questions vives et aux controverses. Le dépassement des particularismes ne se réalise plus dans leur transcendance et dans l'indifférence aux différences. Il passe par l'acceptation par tous des parcours singuliers, par la reconnaissance collective des vécus difficiles et douloureux comme voies vers leur possible mise à distance, et donc vers l'intégration. De citoyenneté critique, de capacité à se confronter aux débats scientifiques et sociaux, il n'est pas question. D'une certaine façon, il s'agit de (re)créer du consensus social. Je rapproche cela des constats faits lors de séances de formation. Lorsque les enseignants débutants évoquent les QSV, une de leurs premières craintes est celle de l'éclatement du consensus, du double point de vue de la perturbation qu'il induirait dans la classe, alors qu'ils s'efforcent de préserver un climat calme, et de la difficulté des élèves à identifier ce qu'il convient d'apprendre si des interprétations divergentes sont acceptées. De même, lorsque l'Association des professeurs d'histoire-géographie (APHG) diligente une enquête qui concerne les questions sensibles, c'est en demandant des informations sur « *les incidents perturbant les classes et la vie de l'établissement* » (É, 2006). C'est la question de l'ordre scolaire, plus que celle des finalités de l'enseignement, qui est immédiatement évoquée.

Ainsi, à distance à la fois des finalités civiques classiques et des finalités préconisées

6. Non sans ambiguïtés, puisque ces élèves ne sont pas immigrés, mais descendants d'immigrés à la deuxième ou troisième génération, et que pour la plupart, ils se sentent intégrés et mettent à distance la situation sociale difficile qui fut celle de leurs grands-parents ou parents. Voir Françoise Lorcerie (dir.), *L'école et le défi ethnique*, Paris: ESF, 2003; ainsi que Tutiaux-Guillon (2007a), Falaize (2008).

par les didacticiens, les enseignants, eux, viseraient la restauration face aux controverses d'un consensus scolaire et social. C'est cette finalité qui impulse des pratiques différentes.

Contenus et pratiques

Une évolution des contenus, mais encore un lissage des controverses ?

Les questions vives, sensibles, sont d'ordinaire écartées de l'histoire scolaire ou n'y apparaissent que refroidies, édulcorées (Legardez et Simonneaux, 2006) : l'histoire scolaire donne des références consensuelles, acceptables par tous (Audigier, 1993). Ainsi l'introduction des traces mémorielles ou des témoignages leur donne-t-elle valeur de vérité au même titre que ce qui est étudié par ailleurs ; c'est une des formes de la « reconnaissance » que souhaitent les enseignants. S'il n'y a pas convergence entre histoire scolaire et mémoire-s, c'est l'histoire qui évidemment prévaut. À la demande de mémoire de certains groupes, les programmes répondent par l'inscription de thèmes d'histoire centrés sur les phénomènes supposés au cœur des questions mémorielles : la traite, l'esclavage, l'immigration, la Shoah et l'extermination des Roms, le génocide arménien... Les premiers consultés par l'institution lors du colloque de l'inspection sur l'enseignement des questions sensibles sont les historiens ; leur insistance sur le « plus d'histoire » nécessaire sur les questions controversées est reprise par tous. Ainsi, lorsque les mémoires se divisent, c'est cette diversité même qui est l'objet d'enseignement (voir « *les mémoires de la Seconde Guerre mondiale* » en classe Terminale). Ajoutons que, pour certains débats historiques, la prescription a effacé ce débat, par exemple sur le totalitarisme (Tutiaux-Guillon, 2003).

Pourtant, de nouvelles questions ont été introduites, qui font écho aux débats et aux enjeux contemporains. Ainsi, en histoire,

l'accent a été mis sur la place politique des femmes (nouveaux programmes de lycée, manuels de collège). Les programmes de collège de 2008 ont inscrit la traite des Noirs et l'esclavage dans les contenus d'enseignement de 4^e et l'histoire de l'immigration dans les programmes de 3^e. Or, ce sont là des sujets sensibles de la vie politique française où s'expriment des enjeux politiques et sociaux, mais aussi éthiques (par exemple sur la question des sans-papiers, ou sur les formes de discrimination). Ici et là, sans qu'on puisse réellement en évaluer l'importance, immigration et traite des Noirs étaient déjà abordés dans leurs aspects sensibles. Parallèlement, certaines questions qui sont au programme depuis plusieurs années, voire des décennies (les débuts du christianisme, le judaïsme antique, l'islam, l'Église au Moyen Âge) peuvent, aux yeux des enseignants, être des questions sensibles ou socialement vives. En géographie, au lycée, dans les années 2000 ont été introduits les enjeux et les débats de société (pour en informer, non pas explicitement pour les vivre en classe), par exemple sur l'aménagement du territoire, sur l'Europe, sur la mondialisation, sur les risques. Les études de cas permettent d'aborder des conflits d'usage de territoires et de ressources et orientent vers une analyse des enjeux, y compris dans des situations vives comme celle du Moyen Orient, de la frontière Mexique-États-Unis ou du transport routier dans les vallées alpines⁷. Là encore, les programmes de collège de 2008 introduisent une QSV avec le développement durable en classe de 5^e. Rappelons qu'en France ce sont les mêmes professeurs du secondaire qui enseignent l'histoire et la géographie. Les occasions offertes

7. Dans le choix des études de cas en géographie, certains auteurs de manuels font place aux questions vives du monde : par exemple dans les chapitres sur l'eau (Hatier, « L'eau en Palestine, un enjeu conflictuel » ; Magnard et Nathan, « L'eau au Moyen Orient », mais aussi Bertrand Lacoste, Nathan et Magnard, « Les conflits d'intérêts entre États Unis et Mexique pour le Colorado ») ou dans les chapitres sur les hommes dans le monde, les conflits de frontière (au Sahara).

par les prescriptions sont donc plus importantes sans doute qu'il y a quelques années.

Aucune enquête suffisante sur l'enseignement effectif ne permet de savoir si les controverses, les débats sociaux et éventuellement scientifiques sont au cœur des enseignements. Retenons toutefois, à la suite de Guyon (1998) et de Le Marec (2008) que les enseignants ont tendance à effacer le caractère réellement problématique de certaines questions, à écarter en classe une histoire qui ferait du problème son ressort principal et à décevoir ainsi les attentes éventuelles de l'institution. Les QSV font-elles/feront-elles exception? L'analyse conduite par Falaize des contenus des manuels d'histoire traitant de l'immigration (avant les programmes de 2008) conclut plutôt au lissage des controverses. D'une part, il y a rarement un texte des auteurs sur cette question; au mieux les manuels de 1^{re} traitent-ils l'immigration dans les transformations sociales liées à l'industrialisation dans des textes allant de 150 à 800 caractères, soit de deux à dix lignes (Falaize, 2008). La préférence va au dossier documentaire⁸. On retrouverait ici le choix éditorial constaté par Lantheaume pour la guerre d'Algérie: en présence d'une QSV, le manuel se défause en quelque sorte à la fois sur les documents «*historiques*» (façon de mettre en avant les preuves de vérité) et sur les choix que fera l'enseignant. Mais même ces dossiers offrent rarement des supports permettant de travailler les controverses. Falaize observe que, même dans les manuels de terminale, même quand la question est réellement problématique (par exemple «*comment les immigrés peuvent-ils s'intégrer dans une société marquée par l'exclusion?*», dans le manuel Bréal), les propos tenus – et éventuellement les documents choisis – ne prêtent pas à réflexion ou débat: l'essentiel est de faire passer

8. En particulier dans les manuels de STG qui, depuis les programmes de 2005, traitent de l'histoire de l'immigration comme un thème à part entière, mais où le dossier documentaire est aussi une forme privilégiée pour la préparation de l'examen.

les valeurs de tolérance et de respect de la différence, de contribuer à l'intégration par la société des immigrés. «*Les choix documentaires, le vocable utilisé, les repères spatiaux-temporels, les figures retenues dans la vulgate scolaire des manuels d'histoire du primaire au secondaire sont tournés vers une «éducation à l'immigration» tout en essayant de s'inscrire dans un temps plus long mais très souvent présentisé*» (Falaize, 2008, p. 59).

Des pratiques classiques parfois renforcées et des innovations qui font évoluer le statut des savoirs

Faute d'observations de classe ou même de pratiques déclarées, ce paragraphe ne peut qu'être bref. Toutefois, dans le rapport sur le colloque institutionnel consacré à l'enseignement des questions sensibles, la plupart des intervenants affirment le souci de restaurer l'autorité de la parole magistrale comme parole de vérité. Nulle part, il n'est question de mettre les élèves au travail sur des controverses⁹; partout, il est question de chercher les moyens de donner au maître une influence qui dépasse celle de la famille ou des médias; il faut que la parole du maître redevienne déterminante (l'expression est d'André Kaspi). Les propos sont très convergents et soutiennent les pratiques normales et leurs fondements.

Je cite successivement l'historien Kaspi: «*Cette méthode [d'enseignement] réclame la précision du vocabulaire, l'exacte définition des mots qu'on emploie. Elle réclame aussi une extrême rigueur dans la présentation et dans l'analyse des données chiffrées qui confortent la démonstration. Elle réclame enfin des explications claires sur les idées, sur les courants de pensée.*» (Éduscol, p. 17);

une enseignante d'histoire-géographie: «*Il est nécessaire de mettre en avant la démarche historique en veillant à ne pas laisser l'émotion*

9. Sauf en éducation civique, où des analyses de médias sont conseillées.

nous emporter. Cette démarche passe par la rigueur du vocabulaire.» (Éduscol, p. 38);

et Jacky Desquesnes, inspecteur (IPR) d'histoire et de géographie de l'académie de Caen, qui conclut:

«Le décalage constaté entre le débat politique et les réalités dans les classes fait que les enseignants ne pourront vraiment répondre au problème posé sans un positionnement clair de l'institution sur la parole de l'enseignant comme parole juste et vraie, sur le statut de la vérité par rapport à l'opinion. La sensibilité sur la question de la colonisation se manifeste en effet par l'identification à un camp, le refus de la complexité et la difficulté à accepter l'altérité.» (Éduscol, p. 56).

Dans un autre colloque de 2006, Marc Vigié, inspecteur (IPR) lui aussi, donnait les conseils suivants:

«Il revient donc au professeur de veiller à ce que son cours porte fidèlement l'écho de la complexité savante auprès des élèves. Cela suppose évidemment qu'il maîtrise assez son sujet pour en expliciter toutes les nuances, et d'abord qu'il manie de la plus exacte façon les notions et le lexique, de telle sorte qu'il puisse en délivrer des définitions précises et opératoires [...]. La marge de manœuvre qui permet d'adapter le cours aux circonstances de la classe, de fouiller les curiosités posées par les élèves pour y répondre de la façon qui vient d'être dite, de développer toutes les nuances souhaitables, est à l'évidence étroite. Simplifier sans dénaturer demeure la plus difficile des nécessités didactiques.» (p. 8).

Il a auparavant distingué le débat nécessaire (dans la société) et les polémiques, la mauvaise foi, le manque de rigueur intellectuelle, l'information déficiente, la méconnaissance des réalités pédagogiques les plus ordinaires qui président aux débats médiatiques sur la colonisation et son enseignement. C'est le savoir, «l'expertise scientifique» (dit-il), l'analyse, le discours critique, la connaissance raisonnée qu'il s'agit de faire entendre dans la classe. Faire entendre, et non faire pratiquer. On notera que toutes ces propositions négligent apparemment l'activité des élèves, au-delà de

l'écoute attentive et confiante de la parole magistrale. De même, c'est l'approche classique de l'histoire qui est fréquemment revendiquée par les collègues comme seule légitime pour traiter des mémoires douloureuses du XX^e siècle (Tutiaux-Guillon, 2009). L'association des professeurs (APHG) se fait aussi l'écho de collègues qui donnent des exposés ou des dossiers sur les thèmes proches des QSV: les violences de guerre et les efforts de paix, les différents génocides du XX^e siècle permettent de faire réfléchir les élèves sur le drame que représente la guerre. L'idée est toujours la même: c'est le savoir qui permettra aux élèves de comprendre leurs erreurs. La controverse est ainsi assimilée à une confrontation erreur/vérité, dont la vérité historique sort évidemment vainqueur pour peu que les moyens pédagogiques soient bien choisis.

À côté de ces prescriptions ou de ces souhaits, et sans doute des pratiques les plus nombreuses, se développent deux pratiques liées aux questions sensibles: l'enquête sur les mémoires familiales et le voyage aux lieux de mémoire de la Shoah¹⁰. À distance des savoirs disciplinaires habituels en histoire-géographie, de telles pratiques jouent sur l'émotion. D'ailleurs, fréquemment, les collègues d'histoire-géographie s'associent avec des collègues de français (voir d'art ou de philosophie) qui ont moins de scrupules à convoquer l'émotion dans la classe. L'empathie devient ici à la fois ressort de compréhension de l'histoire et ressort de compassion envers les victimes.

Dans les pratiques évoquées ci-dessus, on est assez loin de la définition des QSV comme questions qui impliquent bien autre chose que les savoirs et qui ne peuvent être tranchées par la science, mais qui doivent en même temps être réfléchies autrement que sur le seul registre des émotions. Les didacticiens

10. Si des publications, nombreuses, préconisent de telles démarches, force est de constater la rareté des travaux fiables rendant compte de l'enseignement effectif sur ces questions, au-delà de quelques expériences (Tutiaux-Guillon, 2009).

voient dans les QSV des thèmes ouvrant presque nécessairement sur des situations-problèmes. Travailler les QSV suppose moins *d'autres* contenus que des contenus qui ne sont pas posés comme des vérités définitives mais comme *des interprétations construites et validées*; d'autres pratiques aussi puisqu'il s'agit de prendre la mesure des problèmes et des débats. S'y affronter supposerait le développement de nouvelles compétences et, partant, le développement de nouvelles activités de classe. Les exemples en sont encore rares. On peut citer quelques articles (dont De Cock Pierrepont, 2007, en notant toutefois que les divergences d'interprétations de l'indépendance de la Tunisie auxquelles sont confrontés les élèves ne sont peut-être pas, pour eux, vives et sensibles). Par exemple, l'enseignant pourrait utiliser des documents qui rendent compte de la pluralité des points de vue et de la complexité du réel, qu'il s'agit de situer, contextualiser, critiquer, confronter... sans viser à en dégager une vérité consensuelle. Cela changerait le statut des savoirs et renverrait à une conception de la citoyenneté plus critique, ainsi qu'à une réflexion sur les conflits de valeurs en jeu dans la société. Ou encore la classe pourrait discuter les choix politiques et les valeurs en jeu dans l'analyse d'une situation sociospatiale ou historique – en prenant appui sur une variété d'analyses, ce qu'ont fait d'autres disciplines et ce qu'ont tenté certaines expérimentations. On pourrait ainsi tisser des liens entre passé, présent et avenir, et analyser les formes de construction des savoirs et d'argumentation à l'œuvre, y compris dans les savoirs scolaires et les savoirs de référence.

Conclusion : **une interprétation en termes** **de «paradigme pédagogique»**

Un paradigme pédagogique est «*un ensemble de pratiques enseignantes articulées autour de finalités durables: un modèle pédagogique fondant une tradition d'enseignement*» (Chervel, 1988,

repris par Bruter 1997)? Ou encore un ensemble *cohérent* de *pratiques* de motivation, d'effectuation de l'enseignement et d'évaluation, de *contenus* et de *buts y compris éthiques et politiques, installés et pérennisés dans un contexte spécifique*. Ce type d'interprétation est particulièrement riche pour une réflexion didactique, puisqu'il articule à la fois statut des savoirs, pratiques et finalités au cœur de la discipline scolaire. Mais c'est une «*modélisation*», une abstraction qui aide à l'intelligibilité des situations réelles mais ne les épuise pas.

Je propose une interprétation des pratiques, des contenus et des finalités usuels, installés depuis le début du siècle, mais encore pérennes, en termes de paradigme pédagogique «positiviste», associant des pratiques d'adhésion, des contenus posés comme vrais et scientifiques et (notamment) la citoyenneté française abstraite et universaliste (Tutiaux-Guillon 2006b et 2008). Selon moi, pour les didacticiens, la nature même des QSV correspondrait à des contenus, des pratiques, des finalités mises en cohérence dans un autre paradigme pédagogique, que j'appelle paradigme pédagogique «*constructiviste-critique*»: des pratiques interactives qui soutiennent la construction sociale et individuelle des savoirs, des savoirs scolaires et scientifiques qui sont tenus pour des constructions validées et (notamment) une citoyenneté plurielle, universaliste mais moins abstraite¹¹ (Tutiaux-Guillon, 2007b). Or, le changement de paradigme correspond aussi à un changement du rôle de l'enseignant. Si l'histoire-géographie s'inscrit dans le paradigme positiviste, l'enseignant détient la vérité, ce qui fonde son autorité intellectuelle et institutionnelle. Il transmet cette vérité et permet aux élèves de l'apprendre, souvent en clarifiant et simplifiant. Il peut penser l'apprentissage comme l'accumulation de savoirs vrais.

11. Benoît Urgelli utilise ces deux modèles pour analyser l'éducation au développement durable dans sa thèse, *Les logiques d'engagement des enseignants face à une question socioscientifique médiatisée: le cas du réchauffement climatique*, Université de Lyon: [benoit.urgelli.free.fr/Recherches/These-2009].

Si l'histoire-géographie s'inscrit dans le paradigme constructiviste-critique, l'enseignant permet aux élèves d'analyser la controverse, en particulier ses enjeux, et de se situer dans le débat, de juger la pertinence des arguments. Il donne les moyens aux élèves de comprendre la complexité. Il tient l'apprentissage pour une construction individuelle, interactive et contextualisée.

Les résultats des enquêtes conduites par Falaize et les analyses d'autres pratiques, sur les questions de mémoire par exemple (Bossy 2007; Corbel et Falaize, 2004), peuvent s'interpréter par un modèle intermédiaire où l'enseignant sollicite l'empathie et l'émotion des élèves pour qu'ils comprennent une situation à la fois complexe dans le passé et sensible dans le présent; où les savoirs sont ouverts vers le vécu des individus sans que la référence à l'Histoire soit toujours explicite; et dont la finalité serait de restaurer un consensus, social et scolaire, fondé sur les valeurs d'écoute et de reconnaissance. L'enseignant y est autant le garant de la tolérance et de la compréhension mutuelle – jouant donc un rôle d'éducateur – qu'un garant des savoirs sur le passé. Mais, pas plus que les enseignements qui peuvent s'interpréter en termes de «paradigme positiviste», ceux-là ne font travailler au cœur des controverses et des débats sociaux et scientifiques¹². •

12. Voir le très exemplaire recueil *Émigration – immigration*, préfacé par Marie-Christine Volovitch-Tavares, historienne, membre du comité d'histoire de la CNHI (Cité nationale de l'histoire de l'immigration), mars 2007, trace du projet *Émigrations – Immigrations, entre mémoires et histoire*, mené durant l'année scolaire 2006-2007 au collège Les Chalais de Rennes avec des élèves de classe de 3^e C. Les enseignants y argumentent le souci d'une «approche délicate et sensible» des questions d'identité (p. 5). S'il y a eu soirée, débat et échanges avec des Rennais sur le projet, les récits d'immigration écrits par les élèves et racontant ou évoquant l'immigration familiale ne portent pas trace des débats qui agitent la société française. Les textes des enseignants ne les mentionnent pas non plus d'ailleurs. Le projet traite en fait de la construction de la mémoire et non pas de l'immigration en tant que QSV.

Références de l'article

François Audigier, *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie, à la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, thèse, Université de Paris VII, 1993.

François Audigier, «Histoire, géographie, éducation civique: trois disciplines déstabilisées pour une citoyenneté en mutation», in Jean-Claude Derouet (dir.), *Le collège unique en question*, Paris: PUF, 2003, pp. 207-220.

Audigier, François et al., *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde, étude descriptive et comparative*, Paris: INRP, 1996.

François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon, (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, Bruxelles: De Boeck, 2008.

Jean-François Bossy, *Enseigner la Shoah à l'âge démocratique, quels enjeux?* Paris: Armand Colin, 2007.

Annie Bruter, *L'histoire enseignée au grand siècle, naissance d'une pédagogie*, Paris: Belin, 1997.

André Chervel, *La culture scolaire une approche historique*, Paris: Belin, 1998.

Laurence Corbel et Benoît Falaize, «L'enseignement de l'histoire et les mémoires douloureuses du XX^e siècle. Enquête sur les représentations enseignantes», *Revue française de pédagogie*, Lyon: INRP, N° 147, 2004, pp. 43-56.

Laurence de Cock-Pierrepoint, «Enseigner la controverse au miroir des questionnements épistémologiques, socioculturels et didactiques, l'exemple du fait colonial», *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne: LEP, N° 7, 2007, pp. 196-206.

Éducol, *Quelles pratiques pour enseigner des questions sensibles dans une société en évolution? Actes du séminaire européen, Paris, 14 et 15 décembre 2005*, Paris: Ministère de l'éducation nationale, [www.eduscol.education.fr/forensactes], 2006.

Benoît Falaize (dir.), *Rapport d'enquête sur l'enseignement de l'immigration à l'École*, Paris/Lyon: CNHI et équipe ECEHG, INRP, [ecehg.inrp.fr], 2008.

Simone Guyon, «L'enseignement de la problématique au lycée», in *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, Paris: INRP, 1998, pp. 305-352.

Yannick Le Marec, «Entre références scientifiques et ordre du discours, les «méthodes historiques» dans les textes officiels d'histoire», *Spirale*, Villeneuve d'Ascq: Université Lille 3, N° 42, 2008, pp. 195-208.

Yannick Le Marec et Anne Vézier, «Comment les soldats de la Grande Guerre ont-ils tenu? Un débat d'histoire en classe», *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne: LEP, N° 6, 2006, pp. 160-173.

Alain Legardez, Laurence Simonneaux (coord.) *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*, Issy-les-Moulineaux: ESF, 2006.

Nicole Tutiaux-Guillon, *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée, l'exemple de la société d'Ancien régime et de la société du XIX^e siècle*, thèse soutenue en 1998, Université Paris-7-Denis-Diderot, Lille, thèses à la carte, 2000.

Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *L'Europe entre projet politique et objet scolaire*, Paris: INRP, 2001.

Nicole Tutiaux-Guillon, «L'histoire scolaire en France, un modèle résistant aux débats et aux controverses», in Marie-Christine Baquès, et al. (dir.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens, textes offerts à Henri Moniot*, Paris: L'Harmattan, 2003, pp. 267-284.

Nicole Tutiaux-Guillon, «Le difficile enseignement des «questions vives» en histoire-géographie», in Alain Legardez et Laurence Simonneaux (coord.), *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*, Issy-les-Moulineaux: ESF, 2006a, pp. 119-135.

Nicole Tutiaux-Guillon, «L'enseignement de l'histoire en France: les pratiques de classe», in Elisabeth Erdmann et al. (éds), *Gesichtunterricht international, worldwide teaching of history, L'enseignement de l'histoire dans le monde, Schriftenreihe des Georg-Eckert Institut*, Hanovre: Verlag Hahnsche Buchandlung, 2006b, pp. 301-322.

Nicole Tutiaux-Guillon, «French school history confronts multiculturalism», in Maria Grever et Siep Stuurman (éds), *Beyond the canon, history for the 21st century*, Londres: Palgrave-Macmilan, 2007a, pp. 173-187.

Nicole Tutiaux-Guillon, «Changing citizenship, changing educational goals, changing school subjects? An analysis of history and geography teaching in France», in Luigi Cajani (éd.), *History teaching, identities, citizenship*, Stoke on Trent: Trentham books, 2007b, pp. 35-53.

Nicole Tutiaux-Guillon, «Mémoires et histoire scolaire en France: quelques interrogations didactiques», *Revue française de pédagogie*, Lyon: INRP, N° 165, 2009, pp. 31-42.

Marc Vigié, «Apprendre et enseigner les colonisations», intervention au colloque *Histoires et mémoire des colonisations*, Boulogne: CDDP des Hauts de Seine, [www.histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article409], 2006.

Regards personnels sur une journée d'échanges et quelques thèmes de débat et de recherche

François Audigier (Université de Genève)

Au terme de cette journée consacrée à un état des lieux sur les recherches en didactique de l'histoire portant sur les pratiques enseignantes¹, j'ai sélectionné dans les propos des uns et des autres plusieurs thèmes que je livre à la réflexion comme autant d'ouvertures vers des recherches à prolonger ou à débiter². J'en ai retenu neuf. Cela peut sembler beaucoup mais témoigne surtout de la richesse des contributions des intervenants et souligne l'intérêt, la nécessité de développer des collaborations internationales et des recherches empiriques. En effet, au-delà des spécificités liées à nos systèmes éducatifs et à leurs modes de fonctionnement, au-delà de celles liées à nos communautés politiques, nous avons des préoccupations très proches, voire semblables. Ces différents thèmes sont pour la plupart familiers aux didacticiens de l'histoire et à tous ceux qui s'intéressent à l'enseignement de cette discipline; toutefois leur mise en perspective au cours de cette journée rappelle leur importance et leur valeur ainsi que les enjeux dont ils sont porteurs. Le terme de pratiques est ici à entendre dans un sens large incluant aussi bien ce qui relève des manières dont les enseignants mettent en œuvre leur

enseignement dans des classes avec des élèves et des méthodes qu'ils emploient, que ce qui relève des contenus enseignés, toujours en situation. Ce sens large s'accompagne du fait qu'il est particulièrement difficile de tenir des propos généraux sur un objet qui est en création et en mouvement constants et qui concerne, chaque année, des dizaines de millions d'heures d'enseignement de l'histoire, avec des dizaines de milliers d'enseignants et des millions d'élèves. J'espère ne trahir personne et ajoute, selon la formule, que le meilleur vient de ce que j'ai entendu et que je sollicite l'indulgence des auteurs pour les erreurs d'interprétation ou l'insuffisante attention portée à tel ou tel propos.

Avant d'énoncer ces thèmes, j'observe deux accords que je qualifie de généraux. Le premier est celui d'un regard critique sur les pratiques d'enseignement que les uns et les autres décrivent comme dominantes; ce regard critique est aussi, d'une part, un regard déçu lorsque les curriculums³ ont adopté des orientations jugées importantes et novatrices et que celles-ci ne semblent pas modifier les pratiques aussi profondément qu'espéré et, d'autre part, un regard opposé lorsque d'autres pratiques sont reçues comme la négation de ce que les travaux des didacticiens se sont efforcés de

1. Il s'agit de la journée d'études du 18 mai 2009 à Genève, à laquelle les sept articles précédents font écho.

2. Ces thèmes ont été énoncés ou suggérés par un ou plusieurs participants. Je ne restitue pas à chacun son origine; la lecture des interventions permettra au lecteur d'en repérer la présence dans tel ou tel texte.

3. J'emploie le terme de curriculum de manière générale et regroupe donc ce qui ici se dit programme, à plan d'étude, ailleurs encore s'énonce avec un autre terme.

mettre en valeur. Cela pose d'emblée l'immense question du regard que nous portons sur l'enseignement et des projets que nous souhaitons mettre en œuvre ou avons mis en œuvre, avec l'inévitable composante évaluative. Le second accord porte sur la diversité, la pluralité. Beaucoup de prudences se sont exprimées au cours de cette journée, notamment des prudences sur les généralisations possibles de diverses analyses, points de vue ou propositions exprimés. Cette affirmation est bien dans l'air du temps. Nos sociétés sont plurielles, les cultures sont plurielles, les identités, qu'elles soient individuelles ou collectives, sont diverses et mobiles, etc. Les attentes et intérêts pour l'histoire sont aussi divers. Cela peut être interprété comme la reconnaissance d'une réalité; c'est aussi une réalité que nous ne savons plus comment décrire et analyser, pour l'étude de laquelle nous n'avons plus de modèles et de concepts suffisamment généraux. C'est sans doute aussi une manière de nous protéger devant de possibles mises en cause de tel ou tel de nos propos, de nos recherches. À toute généralisation, il y a toujours la possibilité d'opposer un exemple, une situation qui lui est contraire. Bien sûr, nos recherches sont situées, limitées; bien sûr, elles ne sauraient rendre compte d'une totalité elle-même impossible à saisir dans son infinie diversité et dans sa dynamique permanente. Mais leur validité existe et il faut aussi l'affirmer comme telle; elle tient notamment à la rigueur des enquêtes empiriques que nous menons; j'entends souvent les dénégations opposées à leurs résultats et à leurs conclusions comme une attitude liée au fait que les uns et les autres dérangent.

La didactique entre étude raisonnée et projet de transformation

Depuis leur constitution, les didactiques des disciplines sont aux prises avec deux orientations, deux projets qui, à la fois, sont complémentaires et s'inscrivent dans des intentions

différentes: étudier pour mieux connaître et comprendre ce qui s'enseigne et comment, dans des classes dites «normales» introduire des transformations plus ou moins profondes, évidemment des transformations jugées potentiellement efficaces ou nécessaires pour améliorer l'enseignement, en modifier les contenus, voire les intentions. Étudier les pratiques «normales» revient pour une part essentielle à adopter les méthodes et normes des sciences sociales fondées sur l'enquête empirique. Le regard du didacticien a ceci de spécifique qu'il s'intéresse aux savoirs enseignés et qu'il en fait une composante, voire un facteur déterminant pour analyser et raisonner ces pratiques. Cette référence aux savoirs ouvre deux directions différentes: le rapport particulier que l'histoire (voire l'ensemble des sciences sociales) construit avec le réel; les objets et thèmes étudiés. Sur ces derniers, nous savons tous qu'ils mobilisent différemment, aussi bien chez les élèves que chez les professeurs, les processus intellectuels et les émotions.

Pendant des décennies, les débats et réflexions sur l'enseignement de l'histoire ont presque tous porté sur les contenus, en relation avec les finalités politiques de la discipline. Sans que ces thématiques aient été abandonnées, loin de là, depuis quelques lustres les projets de transformation les plus intéressants insistent sur l'introduction des «modes de pensée de l'histoire» ou des «démarches des historiens». Ce terme est évidemment très général et nous invite en ouvrant tel ou tel chantier à une grande vigilance critique pour expliciter ce que nous entendons par ces expressions et, surtout, le contenu et le sens de ce que nous choisissons dans ce vaste univers pour le transformer en objet d'enseignement.

Dans cette perspective, plusieurs intervenants ont fait état de dispositifs de travail centrés, par exemple, sur la construction de récit, sur la confrontation de deux récits différents, voire opposés, sur la mise en relation de récits et de sources. Le travail de recherche comprend alors deux phases complémentaires mais aux

intentions différentes: dans un premier temps, la construction de dispositifs et l'orientation sur des objets d'apprentissage différents; dans un second temps, l'étude critique et raisonnée du dispositif selon les mêmes normes que s'il s'agissait d'une enquête sur des pratiques «*normales*». Chacun voit que, dans ce cas, le chercheur engagé dans ce double mouvement est dans une position souvent difficile, puisqu'il est à la fois juge et partie. La prise de distance du chercheur et de son objet est ici plus délicate. Mais, quelle que soit l'intention de la recherche, le jugement, l'évaluation, le positionnement du chercheur, plus largement de l'équipe de recherche, sont toujours présents.

Enfin, nous devons affronter la relation problématique, en tout cas non symétrique, entre les modèles d'apprentissage et les modèles d'enseignement. Si les premiers donnent lieu à une abondante littérature qui établit quelques points forts tels que le rôle premier de l'activité du sujet, les seconds peinent à établir des acquis à peu près stables au-delà de la description formelle des situations didactiques.

Entre les modes de pensée de l'histoire mis en œuvre par l'historien et ceux qui sont introduits en classe: une différence de degré ou une différence de nature?

Comme dit précédemment, les orientations nouvelles dans les curriculums d'histoire et de nombreuses recherches travaillent sur l'introduction en classe des modes de pensée de l'histoire et des outils des historiens. Deux manières de penser cette introduction se distinguent, mais elles ne l'envisagent pas sous le même angle. La première affirme la continuité de la pensée du novice et de celle de l'expert, en relation notamment avec la pensée sociale. La seconde met en avant une distance liée à la forme scolaire et à la spécificité de la discipline scolaire par rapport à la discipline académique. De mon point de vue, il est vain

de les considérer en opposition. Elles ne répondent pas aux mêmes questions et produisent chacune des intelligibilités différentes et complémentaires sur l'enseignement et les apprentissages.

Ainsi, un débat bref mais important avec ce qu'il implique sur les manières de penser l'enseignement et d'en analyser les pratiques, a porté sur l'analogie entre le travail scolaire en histoire et le travail de l'historien. Par exemple, pour les uns, l'idée même de problème n'a pas le même sens dans la classe que dans l'univers des historiens, ne serait-ce que parce que, dans la classe, le problème est construit pour produire un apprentissage; il n'est pas construit en référence à un état de la question, les sources et leur traitement étant quantitativement et qualitativement fort éloignés. Pour les autres, la classe constitue une petite société d'historiens capables d'élaborer de la connaissance historique avec une pluralité d'argumentation; la métaphore du travail artisanal décrit bien cette capacité des élèves à s'emparer du métier d'historien pour produire chacun son petit «*chef-d'œuvre*». Différence de degré ou différence de nature, le débat est à poursuivre. Toutefois, un tel débat ne se traduit pas nécessairement dans des pratiques différentes, tout plaidant en faveur d'une formation appuyée sur l'épistémologie de la discipline. Il va surtout jouer un rôle dans l'analyse de ces pratiques et l'interprétation des résultats obtenus.

Le poids de l'institution et des différents pouvoirs qui l'animent

Tous les intervenants de cette journée sont aussi des formateurs d'enseignants, pour le primaire où enseignent des généralistes ou pour le secondaire où enseignent, en principe, des spécialistes. Nous avons ainsi au moins trois types d'enseignants d'histoire: ceux du primaire qui sont des généralistes; ceux du secondaire qui sont considérés comme

spécialistes alors qu'ils doivent le plus souvent enseigner de très larges pans de toute l'histoire et qu'ils peuvent aussi, dans de nombreux systèmes, enseigner d'autres disciplines, notamment la géographie; ceux du monde académique, les historiens de métier, qui sont des ultraspécialistes, ayant découpé, dans le vaste champ de la science historique, leur domaine, découpage d'un temps, d'un espace, d'un objet ou d'un thème. Que ce soit dans les systèmes scolaires ou dans les institutions de formation, il y a toujours des intentions, des finalités, des normes et des conditions particulières de fonctionnement: les curriculums formels, la participation plus ou moins importante des praticiens à la construction de ces curriculums, les conditions matérielles, les contextes économiques, les dépendances politiques, etc. Ce ne fut pas un objet traité de manière approfondie, mais un arrière-plan difficile à oublier. Il a par exemple été observé que les textes officiels étaient très souvent formulés dans une langue de bois dont une fonction est de masquer les divergences entre les acteurs, ce qui, de fait, dessine des espaces de liberté dont chacun peut s'emparer.

Interroger nos catégories de pensée

L'exigence critique fut souvent rappelée comme requérant notre constante vigilance. Ainsi, déconstruire et reconstruire nos outils d'analyse et nos modèles de pensée est un travail permanent. Il y a, par exemple, des duos tels que adhésion/distanciation, objectif/subjectif, nous/les autres, présent/passé... et aussi des termes aux usages constants, par exemple autonomie, document, épistémologie... Je ferai ici une déclaration de principe «*constructiviste*», au sens donné à ce terme par des penseurs tels que Ernst von Glasersfeld ou Paul Watzlawick. J'en retiens l'idée selon laquelle les modèles, les catégories, les concepts sont des outils qui ouvrent et suggèrent certaines significations, certaines actions, et en ferment

ou en limitent d'autres. Cela rejoint ce que j'ai écrit précédemment sur les relations entre histoire académique et histoire scolaire.

Les identités entre pluralité et projet commun

Comme je l'ai souligné précédemment, l'unanimité se fait aujourd'hui autour de la reconnaissance de la pluralité et de la mobilité des identités, qu'elles soient individuelles ou collectives. Une fois cette généralité posée, la contribution de l'enseignement de l'histoire à la construction des identités liées aux communautés politiques d'appartenance demeure peu élucidée dès lors que l'on refuse l'enfermement dans une identité prétendument éternelle et naturelle, sorte d'assignation à résidence et source du refus de l'autre, du racisme et de la xénophobie. Il ne s'agit pas de «purifier» la vulgate, sorte de lessivage destiné à enlever des curriculums les objets et interprétations qui feraient taches. L'enjeu est autrement important et appelle un travail minutieux et fouillé sur ce qu'implique la formation du citoyen entre son appartenance à une, voire des communautés politiques singulières et la conscience de la dimension mondiale de nombreuses questions qui se posent à l'humanité.

Progressions et curriculums

Si les curriculums ont été et sont toujours l'objet d'attentions et souvent de débats, les progressions n'ont guère été l'objet d'une curiosité équivalente. Le sacro-saint «*ordre chronologique*» se présente dans presque tous les curriculums comme l'organisateur obligé de l'ordre d'enseignement. Or, comme je l'ai écrit dans le premier numéro du *Cartable de Clio*, cet ordre du temps ne correspond ni à un ordre du travail de l'historien, ni, pour les apprentissages, à un ordre de difficultés, un ordre de nécessité pour la compréhension d'une situation, d'un événement. C'est avant

tout un ordre d'exposition de la connaissance historique. Il emporte avec lui une relation explicative, ce qui est avant explique ce qui est après, plus exactement, ce qui vient après est expliqué rétrospectivement par ce qui vient avant. Cet ordre n'est, de fait, pas respecté systématiquement dans les curriculums et dans l'enseignement lui-même. En effet, au-delà de la succession chronologique à peu près observée dans tel ou tel chapitre en fonction de tel ou tel découpage spatial ou thématique, nous remarquons que les allers et retours, les chevauchements, etc., sont quasiment permanents d'un objet à l'autre, de l'histoire d'un État à une autre, etc. Cela souligné, l'ordre du temps est évidemment un élément indispensable à toute compréhension de l'histoire, mais rien ne dit par exemple que cet ordre pensé avec la succession des quatre périodes traditionnelles, «*les quatre grandes vieilles*», soit un ordre nécessaire pour l'ensemble des curriculums. L'Antiquité est-elle une période dans laquelle il est plus aisé d'entrer que le Moyen Âge? Quelle que soit l'importance que l'on accorde à cet ordre, demeure la préoccupation essentielle de la progression des apprentissages avec la diversité des objets concernés: sens de la durée, problématique fondatrice telle que changement/permanence, concepts, scripts d'action, relation de causalité, modes de pensée de l'histoire, compréhension de l'action humaine et des contextes, etc.

Ce modèle de l'ordre du temps comme organisateur des curriculums se mêle à un second, tout aussi fort, généralement désigné par le terme de concentrique. Selon ce modèle, il convient de «*partir*» de l'environnement de l'élève, de ce qui lui est spatialement le plus proche et d'élargir peu à peu l'exploration. Plus présent en géographie, il est aussi renforcé en histoire par la fonction identitaire de cette discipline. Commencer par connaître ce qui est autour de soi et l'élargir progressivement est aussi le moyen de construire un sentiment d'appartenance.

Des recherches avant toute chose, et pour cela préférer l'enquête empirique

Je ne fais ici que rappeler, comme en témoignent les interventions entendues au cours de cette journée, l'importance, la nécessité de recherches empiriques. Elles le sont pour au moins deux raisons: nourrir de «*faits*» les débats sur l'enseignement de l'histoire et ainsi tenter de dépasser les affrontements de principe, déplacer les objets de débat; soumettre nos propositions à un principe de réalité, en particulier expliciter ce qu'elles recouvrent précisément dans le déroulement de l'enseignement de l'histoire, compte tenu des très nombreux contextes et facteurs qui contribuent à le construire. Ainsi, par exemple, que signifie dans le quotidien d'une classe d'histoire, à raison d'une ou deux petites heures d'enseignement hebdomadaire avec des élèves de tel âge en travail sur tel objet historique, le fait de les initier au traitement des sources ou d'étudier de possibles conflits d'interprétations entre historiens?

Les critères de choix de nos objets d'enseignement: enjeux du présent, enjeux du passé, enjeux de l'avenir

Si l'on se réfère aux curriculums formels, ce sont les finalités politiques qui sont le plus souvent déterminantes. Nous y trouvons donc le reflet, plus ou moins distancié, des débats qui sont présents dans nos communautés politiques. Cela fait longtemps que d'importants historiens ont souligné le fait que l'historien est de son temps et que les questions posées aux passés sont pour l'essentiel des questions qui reflètent les préoccupations de ce temps; cette construction se fait aussi selon les acquis de la science historique avec un état des lieux des savoirs accumulés sur tel ou tel objet qui rebondit nécessairement sur de nouveaux projets de connaissance. Mais, ce qui est une construction plus ou moins interne au champ académique ne peut se transférer sans autre

procès sur et dans l'école. Pour rappeler une banalité, l'histoire scolaire n'a pas pour objet de former des historiens, mais des citoyens pour lesquels nous sommes persuadés que l'histoire, dans les objets qu'elle étudie et ses modes de pensée, est un apport indispensable. C'est donc, pour cette formation que les choix de ce qu'il vaut la peine d'enseigner sont à établir.

Statut et légitimité des savoirs et de l'enseignant

À plusieurs reprises, le statut des savoirs, leur légitimité, ainsi que celle de l'enseignant, ont été interrogés. Cela fut notamment le cas avec la thématique des questions sociales vives qui s'imposent comme très importantes pour l'enseignement de l'histoire. Sans revenir sur le sens de cette expression, il a été dit que, pour les élèves, les questions sensibles, autre manière de nommer des objets proches, ne sont pas nécessairement celles qui font débat chez les historiens et dans la société, que celles qui font débat dans la société n'ont pas toujours été immédiatement explorées par les historiens, que les temporalités de l'actualité ne sont pas celles des disciplines académiques, etc. Tout cela et quelques autres facteurs ne font pas des objets controversés des objets aisés à enseigner. Le débat a mis en évidence l'accord sur le fait que l'enseignant doit assumer sa position d'expert et que c'est à lui, *in fine*, de valider les énoncés d'histoire des élèves.

Plus largement, quelles que soient les précisions contenues dans les curriculum, la liberté et la responsabilité de l'enseignant sont des facteurs importants. Celles-ci portent aussi bien sur les problématiques retenues pour étudier tel ou tel thème que sur le choix des documents, sur le point de vue adopté ou encore sur les modalités d'évaluation. Il serait illusoire de penser que tout cela ne serait qu'une transposition de savoirs académiques qui constitueraient eux-mêmes un monde tranquille et pacifié. Cette simple remarque ouvre déjà ce qui serait un très beau champ de recherches étudiant les pratiques du point de vue des choix faits par les enseignants et de la manière dont ils les pensent, les construisent et les raisonnent. Ainsi, pour prendre un exemple qui ne s'impose pas de prime abord comme une question socialement vive, les guerres de Vendée pendant la Révolution française (ou l'insurrection vendéenne ou...) ont-elles été une «*guerre civile*», un «*génocide*», une «*manipulation religieuse et aristocratique*», un «*sursaut identitaire*», un «*massacre de masse*», une «*nécessité pour rétablir l'unité nationale*», etc. Les compétences de l'enseignant sont tant des compétences éthiques et politiques que strictement scientifiques. Prochain thème de telles journées: comment ces compétences éthiques et politiques sont-elles conçues et mises en œuvre par les enseignants? Comment les formateurs d'enseignants en tiennent-ils compte, dans la formation initiale et dans la formation continue? •

L'esclavage, objet scolaire polysémique

Sébastien Ledoux (Paris 1, Centre d'histoire sociale du XX^e siècle)

Ce texte présente les principaux résultats du rapport dirigé par Benoît Falaize au sein de l'ex-INRP, entre 2006 et 2011, sur *L'enseignement des traites, de l'esclavage et de leurs abolitions dans l'espace scolaire hexagonal*. Ce rapport est désormais accessible dans son intégralité sur le site du projet européen [eurescl.eu]¹.

Un objet scolaire mobilisé par un «rejeu mémoriel»

Le «rejeu mémoriel» qui s'opère au cours des années 1990 sur l'histoire des traites et de l'esclavage provient en partie d'une mobilisation transnationale. Initiée par l'Unesco avec le projet *La Route de l'esclave* (1994), cette mobilisation arrime cet objet du passé à la catégorie juridique de crime contre l'humanité dont la reconnaissance internationale officielle par l'ONU intervient lors de la Conférence mondiale de Durban en 2001². Parallèlement, en France, les années 1990 voient émerger des

initiatives locales, comme l'exposition *Les anneaux de la mémoire* de Nantes (1992-1994), qui inscrivent l'objet historique en termes nouveaux de reconnaissance d'une mémoire traumatique. Le terme même employé alors de «*mémoire de l'esclavage*» apparaît à cet égard significatif de l'intention d'appréhender désormais ce fait historique comme un objet «*mémorialisé*», soit comme un «*présent du passé*» (saint Augustin), et non plus seulement par le biais d'un discours savant sur le passé. En 1998, le 150^e anniversaire de l'abolition de l'esclavage est le théâtre d'une mise en récit public de deux discours antagonistes. D'un côté, la politique commémorative officielle de l'État célèbre la nation française en se focalisant sur le rôle de Victor Schoelcher dans l'émancipation des esclaves. De l'autre, de multiples manifestations culturelles, scientifiques et politiques, outre-mer comme dans la métropole (Marche du 23 mai à Paris), organisées par les «*descendants d'esclaves*», qui demandent que l'histoire de la traite transatlantique et de l'esclavage soit reconnue par la France comme un crime contre l'humanité, et que celle-ci soit enseignée.

L'encadrement législatif du fait historique

La proposition de loi que la députée de Guyane, Christiane Taubira, dépose en

1. *L'Enseignement de l'esclavage, des traites et de leurs abolitions dans l'espace scolaire hexagonal*, Benoît Falaize (dir.), rapport INRP, 2011, [www.eurescl.eu/pe0984/web/donnees/texte/0_7.pdf] (consulté en juillet 2011).

2. Dominique Blanchet, «L'esclavage des Noirs dans la définition juridique du crime contre l'humanité: de l'inclusion impossible à l'intégration implicite», *Revue de la recherche juridique* (4), octobre 1999, pp. 1173-1205, et pour l'histoire du concept: Sévane Garibian, *Le Crime contre l'humanité au regard des principes fondateurs de l'Etat moderne. Naissance et consécration d'un concept*, Genève: Schulthess, 2009.

décembre 1998 est le prolongement direct de ce nouveau discours. La loi est votée à l'unanimité par le Parlement le 10 mai 2001, au nom du «*devoir de mémoire*» que les représentants de la Nation déclarent exercer à l'égard d'une communauté historique (les esclaves et leurs descendants) et d'une page d'histoire écrite par la France comme ancienne puissance négrière et esclavagiste. L'école est directement sollicitée par l'article 2 de la loi, qui prescrit aux programmes scolaires d'accorder «*à la traite négrière et à l'esclavage la place conséquente qu'ils méritent*»³. Si l'intervention du législateur dans la transmission scolaire du passé est chose nouvelle, cet acte s'inscrit plus globalement dans une séquence de la vie parlementaire française pendant laquelle les acteurs politiques, de droite comme de gauche, souhaitent faire œuvre de reconnaissance à l'égard de victimes des traumatismes de l'Histoire: loi de 1999 sur la reconnaissance de la «*Guerre d'Algérie*», loi de 2000 sur les Justes, loi de 2001 sur le génocide arménien.

Une question devenue socialement vive

Avec l'article 4 de la «*loi Mekachera*» du 23 février 2005 sur l'enseignement du «*rôle positif de la présence française outre-mer*», qui conduit à la création d'un comité d'historiens (CVUH), puis l'affaire dite Pétré-Grenouilleau, du nom d'un spécialiste de l'histoire des traites, entraînant la création d'une association d'autres historiens (Liberté pour l'histoire), et enfin la revendication d'une «*question noire*» en France exprimée la même année (création du CRAN), l'enseignement des traites et de l'esclavage est mobilisé dans un espace de conflictualité publique particulièrement médiatisé, engageant de multiples acteurs du champ politique, associatif et scientifique. Une telle actualisation en fait une question socialement

3. Loi N° 2001-434, *Journal officiel de la République française*, N° 119, 23 mai 2001, consultable en ligne à l'adresse [www.admi.net/fo] (consulté en juillet 2011).

vive⁴. L'objet scolaire devient polysémique, se situant alors au carrefour d'enjeux particulièrement aigus: les discriminations ethniques, la redéfinition politique de l'identité nationale et les usages publics de l'histoire, notamment dans le champ scolaire. C'est intégré dans ce nouveau statut que Benoît Falaize lance en 2006 une enquête au sein de l'INRP sur l'enseignement des traites, de l'esclavage et de leurs abolitions. Celle-ci fait suite à d'autres travaux conduits par le chercheur autour de sujets controversés de l'enseignement⁵. L'intention de l'enquête est d'interroger le discours scolaire sur l'esclavage dans son ensemble. Non seulement ce qu'en disent des programmes officiels et des manuels scolaires en pleine évolution, mais également les pratiques enseignantes à l'œuvre dans les classes. La retransmission scolaire de cette question d'actualité s'est en effet élaborée au cours des années 2000 dans ces différents espaces reliés les uns aux autres.

L'évolution des manuels scolaires

Les manuels scolaires sont perçus en France comme des «*objets de légitimation et de transmission patrimoniale*»⁶. Ils sont à ce titre régulièrement l'objet de critiques et de revendications formulées par différents acteurs sociaux. Soumise à des logiques de reconnaissance depuis le début des années 1980, leur écriture, pour

4. Alain Legardez et Laurence Simonneaux (dir.), *L'École à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Issy-les-Moulineaux: ESF, 2006.

5. Laurence Corbel et Benoît Falaize, *Entre mémoire et savoir: l'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*, Versailles/Paris: IUFM de l'Académie de Versailles/INRP, 2003; Benoît Falaize et Pascal Mériaux, *Le Génocide arménien à l'école*, rapport d'expertise, INRP, 2006; Benoît Falaize et al., *La France et l'Algérie: leçons d'histoire. De l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait colonial*, «Éducation, histoire, mémoire», INRP, 2007; Benoît Falaize (dir.), *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, Lyon/Paris: INRP/CNHI, 2009.

6. Benoît Falaize et Françoise Lantheaume, «Entre pacification et reconnaissance: les manuels scolaires et la concurrence des mémoires», in Pascal Blanchard et Isabelle Veyrat-Masson (dir.), *Les Guerres de mémoires*, Paris: La Découverte, 2008, p. 182.

certaines périodes de l'histoire, est le fruit d'une négociation prenant en compte les enjeux de mémoire⁷.

À l'encontre d'une idée reçue sur « l'oubli » ou le « silence » entourant cette page d'histoire, l'enquête de l'INRP sur les manuels scolaires a rapidement permis de relever que l'enseignement des traites et de l'esclavage n'y était pas absent avant la Loi Taubira. On peut même retrouver des développements importants de cette question dans plusieurs d'entre eux au cours des années 1970⁸. Correspondant à l'historiographie en vigueur, son contenu était alors centré sur la dimension économique de cette histoire. Circonscrite par la suite au commerce triangulaire, cet enseignement trouve une place plus importante dans les manuels du tout début des années 2000. Les éditeurs ont donc anticipé les changements opérés à partir de 2002 dans les programmes de l'Éducation nationale. Soumis à des logiques concurrentielles, ils se sont fait l'écho d'une actualisation de cette question dans l'espace public à partir du 150^e anniversaire de l'abolition (1998). Grâce à l'étude réalisée pour le rapport INRP⁹, on peut constater, après les nouveaux programmes du primaire (2002) et du lycée (2000)¹⁰, une évolution marquée des manuels sur le sujet. Ainsi, les savoirs se font plus précis, notamment sur le rôle des acteurs de la traite (du côté des Européens comme du côté des Africains), sur le statut d'esclave, sur les lieux concernés en Europe, en Afrique et en Amérique, sur la

chronologie et le nombre d'Africains concernés par la traite atlantique, sur le trajet entre l'Afrique et l'Amérique, sur la vente des esclaves en Amérique, et sur les abolitions (1794 et 1848). En revanche, certains aspects demeurent lacunaires. Les raisons qui ont poussé les Européens à choisir des esclaves en Afrique ne sont pas expliquées, ce qui tend implicitement à créer une analogie « Noir/esclave ». Le mode d'asservissement des esclaves est très peu mentionné, l'évolution de leurs statuts (les « libres de couleur » par exemple) et la diversité de leurs fonctions économiques en Amérique rarement présentées, tandis que les mauvais traitements et châtements sont quant à eux omniprésents. Les diverses formes de résistances (marronnage) ou de révoltes au système esclavagiste restent insuffisamment évoquées, la libération des esclaves restant majoritairement attachée à l'acte du seul Victor Schœlcher en 1848. Le mot même d'esclave n'est finalement pas défini. Quant aux traites orientales et internes à l'Afrique, elles sont peu référencées. En résumé, le contenu des manuels scolaires a retraduit un discours savant au cours des années 2000, à l'appui de travaux de synthèse scientifiques. Dans le même temps, cet effort de transposition laisse de côté une certaine complexité de ce fait historique quant à la nature et au rôle des acteurs qui y sont engagés. La présentation par les manuels laisse trop souvent entendre un rapport de domination du Blanc sur le Noir recouvrant un schéma narratif ethnocentré qui tend à faire de l'« Européen » l'acteur unique de l'Histoire.

Des programmes pour une « juste mémoire »

L'inscription de l'esclavage dans les programmes scolaires commence à la marge du territoire national. Au milieu des années 1990, des inspecteurs des DOM relaient des demandes d'adaptation des programmes exprimées par des enseignants et des associations. Dominique

7. Voir l'exemple des manuels de terminale qui introduisent en 1983 le génocide juif et la politique antisémite de Vichy ou, plus récemment, celui du génocide arménien: Benoît Falaize et Pascal Mériaux, *Le Génocide arménien à l'école*, op. cit.

8. Voir le manuel de collège Bernstein/Milza édité chez Nathan (1970), ou celui de Bordas (1979).

9. Carine Pousse-Seoane, « Les traites négrières et l'esclavage dans les manuels du primaire et du lycée », in Benoît Falaize (dir.), *L'Enseignement de l'esclavage...*, op. cit., pp. 20-68.

10. N'étant pas encore édités lors de l'enquête, les nouveaux manuels de collège faisant suite au changement de programmes (2008) n'ont pas été analysés dans le rapport INRP.

Borne, doyen de l'Inspection générale en histoire-géographie, demande alors en 1997-1998 que l'on rédige de nouveaux programmes spécifiques pour ces territoires¹¹. L'étude des traites, de l'esclavage et de leur abolition est ainsi intégrée en classe de 4^e à partir de 2000 dans les DOM¹².

C'est au cours des années 2000 que cette question intègre les prescriptions à l'échelle nationale. Pour la première fois dans l'histoire de l'enseignement, les programmes officiels du primaire (2002, puis 2008) et du collège (2008) accordent une place importante aux traites et à l'esclavage. L'évolution est en revanche moins prégnante pour le lycée. Concernant la filière professionnelle, cette question est désormais présente dans les nouveaux programmes de la section bac professionnel (2009), qui lui accordent un chapitre entier, ce qui n'est pas le cas, en revanche, pour ceux des classes préparatoires au CAP (2010). Pour le lycée général, les nouveaux programmes en classe de seconde (2010), comme ceux de 2000 auparavant, continuent de mentionner uniquement l'abolition de l'esclavage. Les traites et le système esclavagiste à l'époque moderne ne sont toutefois toujours pas évoqués.

Ces nouvelles prescriptions concernant l'esclavage s'inscrivent dans une évolution plus générale du circuit d'écriture des programmes officiels au cours des années 2000. Cette évolution atteste une modification des rapports entre histoire scolaire, champ politique et société civile, dans lesquels les enjeux mémoriels sont particulièrement présents¹³. L'écriture des nouveaux programmes du collège au

sein d'un «*groupe d'experts*», présidé par l'inspecteur général Laurent Wirth, a fait l'objet pendant deux ans (2006-2008) de négociations, directes ou indirectes, entre différents acteurs (universitaires, inspecteurs, responsables associatifs). À partir de 2005, des universitaires spécialistes de la question ont ouvertement critiqué le cadre moral et géo-historique de la Loi Taubira, qui mentionnait uniquement la traite atlantique (art. 2). Ils ont appelé à ouvrir cet objet scolaire sur une échelle spatio-temporelle plus large¹⁴. Les programmes du collège de 2008 ont répondu à cette préoccupation. Si, pour la première fois, l'institution scolaire accorde un chapitre entier à ce thème en classe de 4^e, il est cependant dans le même temps rappelé que la traite est «*un phénomène ancien en Afrique*», la traite atlantique s'inscrivant ainsi «*dans le contexte général des traites négrières*»¹⁵. Dans la même perspective, la présentation de l'Afrique en géographie pour la classe de 5^e évoque «*les traites orientale, transsaharienne et interne à l'Afrique noire*»¹⁶. Ce souci d'équilibre qui a animé les rédacteurs des programmes du collège marque l'intention de trouver une voie entre deux catégories employées dans les champs académique, politique et scolaire depuis alors plusieurs années: «*devoir d'histoire*» et «*devoir de mémoire*». Se référant à Paul Ricœur, les inspecteurs généraux rédacteurs des programmes, comme Laurent Wirth, conçoivent cette écriture comme la mise en application d'une «*juste mémoire*»¹⁷, censée pacifier un corps social en proie à la

11. Voir Patricia Legris, «Les programmes d'histoire en France: la construction progressive d'une citoyenneté plurielle (1980-2010)», *Histoire de l'éducation*, 126, 2010/2, pp. 144-145.

12. «Adaptations des programmes d'histoire et géographie dans les DOM: Guadeloupe, Réunion, Martinique», Note de service N° 2000-024, *BOEN*, N° 8, 24 février 2000.

13. Voir Patricia Legris, «Les programmes scolaires d'histoire dans l'enseignement secondaire», dans Laurence De Cock et Emmanuelle Picard, *La Fabrique scolaire de l'Histoire*, Marseille: Agone, 2009, p. 51.

14. Bernard Gainot, «Histoire et historiographie de l'esclavage et des abolitions», *Historiens et Géographes*, 396, 2006, pp. 29-34; Olivier Pétré-Grenouilleau, «L'école, les traites négrières et l'esclavage», *Le Monde de l'éducation*, janvier 2006, pp. 20-22, et «Les identités traumatiques», *Le Débat*, 136, 2005, pp. 93-107.

15. *BO*, N° 6 du 28 août 2008, niveau 4^e: [media.education.gouv.fr/file/special_6/52/0/Programme_hist_geo_education_civique_4eme_33520.pdf].

16. *BO*, N° 6 du 28 août 2008, niveau 5^e: [www.media.education.gouv.fr/file/special_6/51/8/Programme_hist_geo_education_civique_5eme_33518.pdf].

17. Paul Ricœur, «Vulnérabilité de la mémoire», in Jacques Le Goff (dir.), *Patrimoine et passions identitaires*, Paris: Fayard, 1998, p. 31.

fragmentation communautaire¹⁸. Le nouveau programme de collège, intégrant en 5^e et 4^e les traites et l'esclavage, relève ainsi moins d'un effort de synthèse historiographique que d'un arbitrage politique à visée sociale face à des positionnements et des stratégies de divers acteurs. En ce qui concerne les programmes des lycées, nous pouvons nous interroger sur les différences de traitement entre la filière générale, dont le nouveau programme n'a apporté aucune modification, et la filière professionnelle (bac professionnel) qui consacre désormais un chapitre entier à la question des traites et de l'esclavage, dans le cadre de l'étude du «*premier empire colonial français, XVI-XVIII^e siècle*». S'agit-il ici d'un programme implicitement adapté pour un public scolaire en grande partie issu de l'immigration que cette question viendrait concerner davantage que les élèves «*blancs*»? Un tel cas relèverait du «*primordialisme*» observé par Françoise Lorcerie au sein de l'Éducation nationale¹⁹.

Ces différents programmes écrits au cours des années 2000 ne sont donc pas la simple exécution d'une demande législative (article 2 de la Loi Taubira). Comme d'autres objets scolaires, leur écriture est le résultat d'une mise en circulation d'un savoir à l'intérieur d'un réseau reliant mondes associatif, politique et scientifique²⁰.

Des pratiques enseignantes au prisme du présent

L'histoire des traites et de l'esclavage a été introduite à l'école au cours des années 2000 par une actualisation de la question dans

18. Voir Patricia Legris, «Les programmes d'histoire en France...», *op. cit.*, p. 150.

19. François Lorcerie, «Le primordialisme français, ses voies, ses fièvres» dans Marie-Claude Smouts (dir.), *La Situation postcoloniale*, Paris: Science-Po, 2007, pp. 298-343

20. Voir Françoise Lantheaume, «L'enseignement de l'histoire du fait colonial. La voie étroite entre «devoir de mémoire?», politique de la reconnaissance et savoirs savants», dans M. Crivello (dir.), *Les Échelles de la mémoire en Méditerranée*, Paris: Actes Sud, 2010, pp. 363-376.

l'espace public. Les manuels scolaires puis les politiques publiques sont venus ainsi retraduire des enjeux mémoriels. L'apparition de ce nouvel objet scolaire ne provient donc pas du transfert d'un savoir universitaire qui aurait été légitimé par un renouvellement historiographique important. Le thème est d'ailleurs quasi absent des cursus universitaires ou des questions aux programmes des concours de recrutement des professeurs. L'enseignant qui a la charge de dispenser ce nouvel objet est donc le plus souvent dépourvu de savoirs universitaires qu'il aurait pu acquérir sur cette question lors de son cursus. En revanche, il peut être lui-même réceptif aux débats mémoriels qui ont lieu et s'engager dans la transmission de ce passé au regard de ces débats.

L'enquête de l'INRP a permis d'observer qu'à la faveur de l'actualité, des nouveaux programmes, des nouveaux manuels, ou d'initiatives académiques et enseignantes, de très nombreux projets ont été consacrés aux traites et à l'esclavage ces dernières années.

En interrogeant les enseignants engagés dans ces projets, on constate que l'objet scolaire peut faire sens de multiples façons. Il suscite un travail pluridisciplinaire toujours très valorisé au sein des équipes pédagogiques²¹. À côté de l'histoire, de la géographie, et de l'éducation civique, la littérature, la musique, les arts plastiques, les sciences peuvent ainsi être mobilisées. La question de l'esclavage peut également être perçue comme le moyen de faire découvrir aux élèves un patrimoine local comme à Bordeaux ou à Nantes, anciens ports négriers²². À Nantes par exemple, environ 1000 élèves de primaire et secondaire ont réalisé une exposition au château des Ducs de Nantes dans le cadre d'un important projet

21. Voir les projets suivis à Nantes, Bordeaux et en région parisienne dans le rapport INRP.

22. Voir N. François, «Le «modèle» nantais», pp. 93-121; Marguerite Figeac-Monthus, «Bordeaux et la traite: une histoire au présent?», pp. 76-92; et Sylvie Lalagüe-Dulac, «Enseigner l'histoire de l'esclavage. Analyse de pratiques de classe en Gironde», pp. 138-163, dans Benoît Falaize (dir.), *L'Enseignement de l'esclavage... op. cit.*

académique conduit pendant deux années. L'ancrage local peut aussi faire sens pour l'enseignant de par la composition ethnique du public scolaire. Dans ce cadre observé dans des établissements de type ZEP, l'histoire des traites est considérée par les enseignants comme un instrument favorisant la connaissance du phénomène migratoire en général, et en particulier la connaissance de leurs « *origines* » pour les élèves que l'enseignant a face à lui²³.

Cependant, l'élément le plus mobilisateur qui ressort de l'observation des projets comme des pratiques de classe au quotidien reste avant tout la dimension morale et civique que cette histoire fait surgir. Aux yeux des enseignants, le récit sur l'esclavage porte en effet un discours dont l'horizon d'attente est l'éducation des élèves au « *vivre ensemble* ». Cet objectif, affirmé à de multiples reprises lors des entretiens réalisés avec eux, configure leurs pratiques pédagogiques et leurs discours centrés autour de la question du racisme et des droits de l'homme. Une telle polarisation, soutenue par les politiques mémorielles et certains manuels scolaires, peut entrer en contradiction avec l'exigence d'un savoir scientifique. La mise en récit scolaire de la domination du Noir par le Blanc au nom d'un discours raciste peut en effet venir s'entrechoquer avec des faits historiques dont la complexité constitue une faille dans cette mise en récit. Cette difficulté est encore accrue par la pression langagière qui s'exerce sur cette question en particulier, comme le relève les observations de classes effectuées lors de cours dialogués²⁴. Les termes employés comme « *nègres* », « *Noirs* », « *esclaves* », « *maîtres* » sont en effet connus par les élèves dans un

sens commun²⁵. Un important travail d'historisation du vocabulaire employé est donc nécessaire pour éviter des stéréotypes et des contresens historiques. L'absence de maîtrise du vocabulaire requis chez l'enseignant peut ainsi favoriser son discours antiraciste précédemment évoqué. Ainsi, l'enquête montre dans plusieurs situations pédagogiques une analogie esclave/Noir rendue possible par une absence de définition précise du statut d'esclave, comme des conditions de son asservissement. De la même façon, « *les Africains* », entendu comme catégorie, étant réduits en esclavage, les négriers africains acteurs de la traite atlantique deviennent souvent inaudibles, et donc invisibles²⁶. Enfin, la fixation, régulièrement observée dans les pratiques de classe, sur les violences physiques portées à l'encontre des corps des esclaves/Noirs, comme l'absence de mention des « *marrons* » ou des « *libres de couleur* », viennent renforcer un récit de l'esclavage dans lequel le Noir est assigné à être dominé éternellement par le Blanc.

Conclusion

Pas tout à fait absente de l'école auparavant, l'histoire des traites, de l'esclavage et de leurs abolitions a pourtant constitué en France un nouvel objet scolaire à partir de la fin des années 1990. Intégré dans une politique éducative dans le cadre de catégorisations juridique (crime contre l'humanité), législative (art. 2 de la Loi Taubira), politico-morale (reconnaissance des victimes) et sociale (place des minorités dans une société multiculturelle), son enseignement a recouvert une polysémie croissante entraînant des positionnements multiples dans l'espace public. L'enjeu social

23. Sylvie Lalagüe-Dulac, « Enseigner l'histoire de l'esclavage. Analyse de pratiques de classe en Gironde », p. 162 et Sébastien Ledoux, « L'esclavage à l'école primaire en région parisienne », p. 128, dans Benoît Falaize (dir.), *L'Enseignement de l'esclavage...*, *op. cit.*

24. Sylvie Lalagüe-Dulac, « Enseigner l'histoire de l'esclavage... », *op. cit.* et S. Ledoux, « L'esclavage à l'école primaire... », *op. cit.*

25. Voir Marc Deleplace, « Les apprentissages conceptuels en histoire. La « révolution » entre sens commun et sens scolaire », dans Valérie Haas (dir.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*, Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2006, pp. 91-104.

26. Sylvie Lalagüe-Dulac, « Enseigner l'histoire de l'esclavage... », *op. cit.*, p. 145, et S. Ledoux, « L'esclavage à l'école primaire... », *op. cit.*, p. 130.

de l'objet à transmettre a, de ce fait, prévalu sur l'enjeu didactique. Les enseignants ont répondu à cet enjeu social qui entrait fortement en résonance avec les valeurs éducatives qu'ils souhaitent porter autour du « *vivre-ensemble* ». Pour autant, le travail de transposition des savoirs universitaires, déjà amorcé²⁷, doit se poursuivre, en particulier par l'acquisition chez les professeurs et les élèves d'un vocabulaire

spécifique à ce fait historique, permettant une mise à distance des catégories d'entendement du présent. Un tel travail de transposition met en tension le discours social du « *bien commun* » prôné par l'État et ses agents, mais il contribuera à se rapprocher de « *l'horizon de vérité scientifique* »²⁸ pour lequel le discours scolaire continue malgré tout, avec ses propres temporalités, de s'élaborer. •

27. Voir notamment Éric Mesnard et Aude Désiré, *Enseigner l'histoire des traites négrières et de l'esclavage*, Cycle 3, Créteil: CRDP Créteil, 2007.

28. Marc-Adré Ethier *et al.*, « L'enseignement au Québec et en France des questions controversées en histoire: tensions entre politique du passé et politique de la reconnaissance dans les curricula », *Éducation et francophonie*, 36, 2008, p. 69.

Le cartable de Clio

Citoyenneté à l'école

Comment transmettre les passés traumatiques ? Pour quels effets démocratiques ?

Les trois articles qui suivent rendent compte d'une journée de réflexion à l'Université de Genève sur la question de savoir comment transmettre les passés traumatiques, et pour quels effets démocratiques.

Pour Yannis Thanassekos, la transmission de la mémoire d'«Auschwitz» n'est pas la transmission de quelque chose de déjà donné. Elle présuppose l'élaboration du sens et de la signification de ce dont il s'agit de transmettre. Rares sont les sujets d'histoire qui donnent à voir un tel écart entre, d'une part, les exigences d'une compréhension qui ne sacrifie pas à la complexité (devoir d'histoire) et, de l'autre, les contraintes et les limites inhérentes à toute pédagogie (devoir de mémoire). Comment surmonter ces difficultés sans opérer des simplifications dangereuses et/ou des mystifications? Du point de vue éducatif, l'expérience d'Auschwitz n'a de véritable sens que si elle donne accès à une critique sans concession du présent.

Avec Benoît Falaize, en vue d'une sorte de synthèse des différentes réflexions qui ont existé et existent encore en France au sujet de l'enseignement de l'histoire de la Shoah, il sera ici question des pratiques quotidiennes, avec leurs contraintes, leurs imperfections, leurs conditions spécifiques et leurs difficultés, notamment lorsque le témoignage d'un ancien déporté est sollicité en classe. A condition de mesurer à quel point la Shoah est devenue le paradigme de l'enseignement des sujets contro-

versés en classe, il peut être utile de savoir quel est le cadre français de cet enseignement au sein même de l'histoire des enjeux de mémoire en classe? Et, surtout, comment les enjeux autour de la Shoah se jouent, s'organisent mais aussi s'actualisent ou se réactualisent par et dans l'école? Et de quelle place dispose le témoignage dans le cadre scolaire?

Une recherche de Monique Eckmann et Charles Heimberg, fondée sur des entretiens approfondis avec des enseignants a porté sur leurs expériences en matière de transmission de l'histoire et de la mémoire de la destruction des Juifs d'Europe. Elle a mis en évidence trois manières d'entrer dans la thématique, du seul point de vue des victimes, en comparaison avec d'autres génocides ou en mettant d'abord en avant des leçons du passé pour le présent. Elle a également examiné quelques incidents critiques rapportés par les enseignants et pris en compte leur relation personnelle avec cette thématique. •

La rédaction

Auschwitz. Connaissance du passé et critique du présent¹

Yannis Thanassekos
(Université libre de Bruxelles,
ancien directeur de la Fondation Auschwitz de Bruxelles, 1983-2010)

Je me propose d'aborder la question précise de la transmission de la problématique d'«Auschwitz»² – dans sa dimension à la fois historique et mémorielle – à l'école et par l'école. Cette transmission, on le sait, semble s'imposer aujourd'hui avec la force d'une évidence sous la forme d'un «devoir» éthique et civique quasi institutionnalisé.

Complexité historiographique et contraintes pédagogiques

Ma première remarque se rapporte aux rapports complexes qu'entretiennent, sur notre terrain, la recherche et la pédagogie. Entre le milieu des années 1960 – moment où l'on a pris conscience de la nécessité d'une telle pédagogie – et aujourd'hui, beaucoup de choses ont changé en effet. Les données factuelles et interprétatives qui devraient, en principe, entrer en ligne de compte dans l'élaboration d'une pédagogie appropriée en la matière ont été non seulement multipliées et diversifiées mais aussi et surtout complexifiées à l'extrême. Le développement des recherches scientifiques des trente dernières années sur le III^e Reich, sur les structures du pouvoir et

le fonctionnement du régime, sur les institutions du crime et ses auteurs, sans parler des résultats de nombreuses enquêtes sur les victimes elles-mêmes et leur mémoire, ont mis en lumière un tableau tellement complexe qu'il est légitime de se demander s'il peut encore se prêter, sans prendre le risque de simplifications dangereuses, à une transposition (à une métabolisation) pédagogique, s'il peut encore servir à la constitution d'un paradigme didactique, voire même à une métaphorisation symbolique à usage éducatif. Je ne dis pas que c'est impossible, mais je pense qu'il nous faut y réfléchir sérieusement, car rares sont les sujets d'histoire qui nous donnent à voir l'existence d'un tel écart entre, d'une part, les exigences d'une compréhension qui ne sacrifie pas à la complexité et, de l'autre, les contraintes et les limites inhérentes à toute pédagogie.

Les enjeux de la transmission et de l'élaboration du sens

Ma deuxième observation concerne ce que j'appellerai le «*trop-plein de mémoire*». On a toujours considéré que la menace qui guette la conscience contemporaine relativement aux crimes du nazisme serait celle de l'oubli. La peur de l'oubli, la phobie de l'amnésie étaient, et sont encore, les maîtres mots de toute pédagogie civique dans ce domaine. Le souvenir des années 1960 – «*Hitler, connaît pas*» –

1. Une version plus complète de ce texte est disponible sur le site [www.didactique-histoire.net].

2. J'entends par «Auschwitz» le paradigme de la criminalité nazie considérée dans son ensemble, dans toutes ses dimensions.

ainsi que l'ignominieuse entreprise négationniste à partir des années 1970 ont été et sont toujours pour beaucoup dans cette obsession légitime. Depuis lors, toutefois, les rapports entre mémoire et oubli se sont considérablement modifiés et il y aurait lieu, me semble-t-il, de prendre acte de leur nouvelle topographie. Il se pourrait en effet que le problème actuel ne soit plus celui de l'oubli mais, paradoxalement, celui de sa configuration inverse: loin d'être assiéges par l'imminence d'un oubli, nous serions plutôt aux prises avec un «*trop-plein de mémoire*» ou, pour reprendre l'expression de Régine Robin, avec «*une mémoire saturée*» (Robin, 2003). En effet, grâce aux effets conjugués de l'accumulation des enquêtes historiques et des activités mémorielles d'une foule d'acteurs, nous disposons à présent d'une impressionnante masse documentaire, d'une mémoire pour ainsi dire à profusion (récits, témoignages, commémorations, monuments, musées, films, pièces de théâtre, associations, etc.), d'une mémoire qui nous surplombe, alors même que nous nous sentons, dans le même temps, incapables de définir les modalités et les voies à travers lesquelles peut s'opérer, à l'intérieur des processus transgénérationnels, la captation de cet héritage. L'injonction à «*ne pas oublier*» a acquis une telle dimension incantatoire qu'elle risque à présent de nous occulter le véritable problème qui est devant nous, à savoir celui de la maîtrise et de l'appropriation raisonnée d'une mémoire massive, polyphonique, affligeante et à maints égards problématiques – sans parler de ses instrumentalisation politiques et idéologiques qui font légion. Très souvent, la question de la «*transmission*» est posée, notamment à l'école, comme une évidence, comme quelque chose qui va de soi. Elle est pensée dans sa modalité pour ainsi dire triviale: nous pensons devoir transmettre à quelqu'un «*quelque chose*» qui nous est d'emblée donné, quelque chose *de déjà constitué* et qui nous vient du passé³. Une sorte de *legs* à transmettre de la main à la main, de génération à génération,

et ce avec tout le respect dû⁴. Une telle interprétation me semble erronée et grosse de nombreuses dérives sur le plan pédagogique – celles de la sacralisation de l'événement et de la ritualisation de son rappel n'étant pas des moindres. Ni cette histoire, ni cette mémoire, ni même les «*leçons*» qu'elles contiendraient, ne sont des choses données d'emblée, des choses déjà constituées. Au contraire, c'est à nous-mêmes qu'incombe l'immense responsabilité non seulement de construire ce «*quelque chose*» (à transmettre) mais aussi, en le construisant et en l'élaborant, de lui attribuer du *sens*, de l'investir d'un contenu qui ne se limiterait pas à une simple moralisation de l'histoire. L'enjeu de cette élaboration est terrible car nous savons tous que, s'agissant d'Auschwitz, la construction du sens se heurte à des difficultés et à des obstacles majeurs – pour nous-mêmes d'abord, adultes, et pour nos élèves ensuite.

Quel usage pédagogique de «*l'événement Auschwitz*» ?

La question se pose donc: quel usage pédagogique entendons-nous faire des crimes et génocides nazis – de la Shoah en particulier? Au sens large, l'usage pédagogique de «*l'événement Auschwitz*», la «*leçon d'Auschwitz*», s'appuie sur la contre-valeur normative qu'on lui attribue par rapport à toute éducation civique – une sorte d'étalon négatif à tout État de droit. Dès lors, dans quelle mesure peut-on faire d'une telle matière le sujet non pas d'une méditation intime, mais d'un enseignement généralisé à grande échelle? Comment une société peut-elle assumer l'enseignement d'une vérité qui atteste à ce point de l'effondrement de ses propres valeurs et critères et qui la dégrade à ce point en dégradant l'image qu'elle se donne d'elle-même? Comment peut-on enseigner ce qui, à bien y réfléchir,

3. Sophie Ernst, «*Génocide et transmission: raisons sceptiques*», *Drôle d'Époque*, N° 10, Paris: 2002.

4. C'est l'image si souvent évoquée du «*flambeau*».

risquerait de détruire en nous-mêmes la plupart de nos convictions et de nos croyances, à commencer par celles qui sont porteuses d'espoir et de confiance en nos capacités de perfectibilité⁵? Transférer une telle responsabilité aux enseignants sans autre forme de procès me semble particulièrement délicat – et c'est peu dire. Cela demanderait beaucoup plus de réflexion et nombre de précautions à prendre.

Pédagogiquement parlant, il y a une façon bien courante de contourner ces questions embarrassantes. Elle consiste à adopter une interprétation «*pondérée*» de cette négativité en faisant prévaloir, en contrepoint, des valeurs positives telles que les actes de résistance, actifs et passifs, ainsi que les divers types de solidarité qui ont pu se nouer à l'intérieur même de cet univers inhumain, de désolation et d'effroi que fut l'univers concentrationnaire nazi. Cette manière de procéder, qui se nourrit d'abondants exemples édifiants, appelle deux observations. Premièrement, sur le plan éducatif, une telle approche n'aboutit finalement qu'à la réaffirmation d'une vérité «*anthropologique*» triviale du genre «*En tout homme, il y a le meilleur et le pire*». Non seulement nous n'avons vraiment pas besoin d'un «*détour par Auschwitz*» pour en administrer la preuve, mais il est aussi permis d'avoir quelques sérieuses réserves quant à l'efficacité pédagogique d'une telle «*leçon*» – notamment et surtout lorsqu'elle s'adresse à des jeunes. Je me dois de préciser ici qu'en disant cela je ne veux nullement dévaluer le rôle de la Résistance et de son importance du point de vue éducatif. Je crois au contraire que c'est bien par ce biais-là qu'il faut agir si nous voulons enseigner, à l'aide d'exemples historiques concrets, le principe de l'autonomie du sujet et du combat pour la liberté. J'y reviendrai. Seulement, il

convient d'éviter le mélange de registres aussi bien quant au fond que du point de vue pédagogique. Deuxièmement, une telle interprétation impliquerait que «*l'événement Auschwitz*» n'aurait, à tout prendre, rien ajouté de *plus* à ce qu'on savait déjà de l'homme et de la société. Or, nous pressentons tous que quelque chose de fondamental s'est produit là, quelque chose qui a non seulement brisé les liens de naïveté qui nous unissaient à l'histoire (à travers des traditions de pensée ignorantes du doute), mais qui a aussi délibérément porté atteinte à une sphère trop profonde de la solidarité existant entre tout ce qui porte visage humain⁶.

Guidés par notre devoir de mémoire, animés par nos meilleures convictions et attentions, nous avançons par tâtonnements, nous expérimentons, parfois à l'aveuglette. Mais, en pédagogie plus qu'ailleurs, il faut se garder de jouer à l'apprenti sorcier. Sauf à vouloir condamner nos élèves à adopter une posture théologique de prostration et d'effroi devant les «*voies impénétrables du mal*» ou les laisser captifs de la seule émotion qui ne produit ni connaissance ni sens, il nous faut non seulement réfléchir sérieusement sur nos méthodes pédagogiques, les effets et contre-effets possibles d'un tel enseignement, mais aussi et surtout repenser et revisiter certaines des catégories largement utilisées pourtant pour approcher l'événement «*Shoah*». Je pense, notamment, aux catégories de l'«*inimaginable*», de l'«*représentable*», de l'«*innommable*», de l'«*intransmissible*», de l'«*indicible*», etc., lesquelles, posées et affirmées souvent comme des dogmes, ont fini par faire l'impasse à la réflexion tant quant au fond du problème que du point de vue pédagogique.

L'un des points de focalisation de toute cette littérature – qui s'apparente souvent à une rhétorique au sens classique d'une mise

5. Sophie Ernst, «Un enseignement difficile», in *L'Avenir de la mémoire/Die Zukunft der Erinnerung*, Actes du Colloque International, Lyon 25-27 novembre 1999, *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz*, N° 66 (spécial), 2000, pp. 91-101.

6. Jürgen Habermas, «Conscience historique et identité post-traditionnelle. L'orientation à l'Ouest de la RFA», *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz*, N° 25-26, 1990, pp. 7-26 (p. 9).

en scène de soi – se rapporte aussi aux discussions absurdes sur une prétendue illégitimité qui pèserait sur toute tentative de représentation de la « Shoah »⁷, thèse qui assigne à l'événement une sorte d'extraterritorialité par rapport à tout espace de discussion, de compréhension et d'explication rationnelles.

Connaissance du passé et critique du présent

Il y a donc lieu de nous interroger sur la nature des difficultés que nous rencontrons *nous-mêmes*, adultes, dans notre effort de penser l'« événement Auschwitz ».

Nous vivons toujours dans des cadres et des contextes de vie qui ont rendu possible Auschwitz, constat qui tend à être effacé aussi bien par le temps qui nous éloigne de l'événement que par une certaine représentation qui fait d'Auschwitz la figure d'un mal absolu qui aurait frappé la société et l'humanité comme de l'extérieur.

Alors, s'agissant de ramener, pédagogiquement parlant, le passé au présent, cette même question – celle d'un « retour » toujours problématique – prend la forme suivante: dois-je faire d'Auschwitz un épouvantail – et il l'est vraiment – pour ramener l'autre à la « norme » sociale, politique et éthique, posée comme protectrice – y compris celle des droits de l'homme, dont la déclamation est devenue aussi quasi incantatoire – ou puis-je me permettre, prenant appui sur cette expérience historique extrême, non seulement d'interroger la normalité, mais aussi de la compromettre, de la mettre au banc des accusés, d'en faire le procès au point de rompre la conciliation avec *ce qui est*? Si l'on répond positivement à cette question, la perspective pédagogique change du tout au tout évidemment. « L'événement Auschwitz » cesse d'être cette négativité absolue qui paralyse la

conscience pour devenir le moment possible d'une critique radicale et positive du présent. Il cesse d'être cette « étrangeté » qui terrorise autant qu'elle fascine pour devenir un test historique crucial pour *dé-normaliser* ce qui a été intégré et réconcilié jusqu'ici dans la conscience individuelle et collective – et dans notre sociabilité en général – comme précisément *normal* ou relevant du normal. Mais, ce faisant, ne courons-nous pas le risque de « banaliser », voire de relativiser l'horreur absolue? C'est oublier que la « banalité du mal » – qui fut au cœur d'une approche pénétrante de la criminalité nazie – n'énonce nullement que le mal est banal, mais que le banal est susceptible de produire un mal sans nom, un mal inouï. Pédagogiquement parlant, il y a plusieurs « configurations » à partir desquelles nous pouvons, partant d'Auschwitz, développer une réflexion approfondie sur les rapports ambivalents et complices qu'entre-tiennent la « normalité » et l'« anormalité ».

Prenons comme exemple la négation du principe de l'autonomie du sujet – la négation de ce qui est posé comme le propre de l'homme –, c'est-à-dire le fait de prendre les autres pour des « objets », comme de simples moyens. Nous savons que cette négation a connu sa forme la plus radicale, la plus extrême, dans l'univers concentrationnaire: les victimes étaient appelées des « *Stück* », des « *pièces* ». Contrairement à ce que l'on croit, la difficulté pédagogique majeure ne réside pas dans l'analyse et la représentation de l'univers concentrationnaire comme paradigme limite de cette configuration réificatrice de l'homme, mais bien dans le fait qu'en son principe élémentaire, cette configuration est bel et bien présente et agissante dans le fonctionnement normal de nos sociétés « normales ». Il n'est pas nécessaire de démontrer ici, je pense, que le principe d'une telle conscience mutilée est inhérent aux relations sociales « normales » qu'induisent les structures de nos sociétés divisées, hiérarchisées, inégalitaires et antagonistes. Aucune sphère, aucune pratique

7. Je ne peux que renvoyer ici au remarquable ouvrage de Georges Didi-Huberman qui met fin à cette absurde polémique: *Images malgré tout*, Paris: Minuit, 2003.

sociale – économie, politique, culture, communication, la vie privée elle-même – n'est à l'abri de ce type de conscience et de ce type de rapports qui nient l'autonomie comme une fin pour l'homme. «Éduquer après Auschwitz» serait donc dépister, traquer, en nous-mêmes et dans toutes les pratiques sociales – y compris dans l'enseignement – les multiples manifestations et infiltrations de ce type de conscience qui dégrade les autres et nous-mêmes – de façon imperceptible et insidieuse – au statut de moyens et de choses. Ou, pour le dire autrement: «*La véritable force contre le principe d'Auschwitz serait l'autonomie [...], la force de réfléchir, de se déterminer soi-même, de ne pas jouer le jeu.*»⁸

D'autres «configurations» pédagogiques sont possibles pour scruter le présent de nos sociétés à travers les préconditions et les conditions de l'expérience d'«Auschwitz». Je songe notamment aux questions fondamentales que soulève l'institution bureaucratique – ce pilier fondamental de la modernité – dans la disjonction des moyens et des fins, dans la parcellisation des tâches et dans la propension subséquente de traduire tout problème politique ou social à un problème technique à résoudre. Nous savons, depuis qu'il ne nous est plus permis d'expulser les bourreaux et les exécutants dans la sphère de la sauvagerie animale, que ces réflexes et comportements – bureaucratiques et technicistes – ont constitué des facteurs puissants, voire décisifs dans l'accomplissement du crime contre l'humanité; mais nous savons tout aussi bien qu'en dépit des garde-fous de l'État de droit, ces mêmes principes sont encore et toujours présents et actifs au cœur même du fonctionnement de nos institutions. Prenons, sur un autre plan, le problème de la «pensée grégaire». Cette forme de pensée qui a tant contribué, elle aussi, à l'exécution des actes les plus terrifiants, n'est-elle pas toujours présente – et même de plus

en plus active – chez nos propres contemporains? Sinon, comment comprendre autrement le développement inquiétant des revendications et des replis identitaires sans parler de l'éruption des formes fondamentalistes et intégristes de pensée et d'action? Et enfin, l'homme devenu «*de trop*», l'homme devenu superflu, cette visée propre du totalitarisme nazi, ne trouve-t-il pas aujourd'hui sa préfiguration dans le destin de ces milliers d'hommes et de femmes jetés au rebut par l'insolence méprisante d'une technostucture qui ne regarde qu'elle-même? N'est-il pas devenu, par télévision interposée, notre voisin de palier en la personne de ces centaines de milliers de réfugiés qui parcourent les routes d'ici et d'ailleurs?

On voit ce qui se joue dans un tel renversement des perspectives: le procès d'Auschwitz cesse de ne faire signe qu'au seul passé, il nous renvoie *ipso facto* à la critique sociale du présent, à la critique sociale *hic et nunc*. Aussi, je dirai que, s'il y a un problème dans le comment enseigner «*la leçon d'Auschwitz*», c'est parce qu'il y a un problème, problème majeur me semble-t-il, dans le comment enseigner aujourd'hui la pensée critique comme méthode d'accès à l'intelligibilité de l'histoire et du présent, dans le comment restaurer la critique comme praxis pour tenir le monde *tel qu'il est* à distance et *pour ne pas jouer le jeu, son jeu*. Cette situation n'est évidemment pas sans conséquence sur l'éducation en général, sur le comment enseigner *après Auschwitz* en particulier. Aussi, c'est déjà une réponse qui se dessine relativement à la question que nous nous sommes posée plus haut. Un possible savoir issu de cette expérience historique extrême ne s'ajouterait pas purement et simplement à nos autres savoirs, à nos traditions de pensée et à nos normes de comportement et de socialisation. Au contraire, il les interrogerait, il les mettrait en question, il les modifierait, il les bouleverserait peut-être. L'enseignant doit-il assumer, auprès de ses élèves, l'immense responsabilité de cette mise

8. Theodor W. Adorno, «Éduquer après Auschwitz». *Motifs critiques*, Paris: Payot, 1984 [1966], p. 209.

en question radicale du présent exposé à la critique d'Auschwitz? Il serait imprudent de répondre à sa place. Mais a-t-il vraiment le choix, sachant que ni l'histoire ni la mémoire ne constituent d'office des «vaccins» pro-

phylactiques? Une chose semble certaine en tout cas: si ce détour par Auschwitz aboutit à restaurer une critique vivante de notre société, alors, peut-être, sa leçon aura servi à quelque chose. •

Quel enseignement de la Shoah dans le cadre du curriculum français ?

Benoît Falaize (Université de Cergy-Pontoise et IUFM de Versailles)

En vue d'une sorte de synthèse des différentes réflexions qui ont existé et existent encore en France au sujet de l'enseignement de l'histoire de la Shoah, il sera ici question des pratiques quotidiennes, avec leurs contraintes, leurs imperfections, leurs conditions spécifiques et leurs difficultés, notamment lorsque le témoignage d'un ancien déporté est sollicité en classe. À condition de mesurer à quel point la Shoah est devenue le paradigme de l'enseignement des sujets controversés en classe, il peut être utile de savoir quel est le cadre français de cet enseignement au sein même de l'histoire des enjeux de mémoire en classe ? Et, surtout, comment les enjeux autour de la Shoah se jouent, s'organisent mais aussi s'actualisent ou se réactualisent par et dans l'école ? Et de quelle place dispose le témoignage dans le cadre scolaire ?

Il faut savoir que la France a attendu le début des années 1960 pour aborder à nouveau la question contemporaine. Il a fallu 1962 pour dépasser 1939, alors qu'avant la Seconde Guerre mondiale, le programme se prolongeait toujours jusqu'à la période la plus contemporaine. On le comprend bien, il fallait alors à tout prix éviter d'évoquer Vichy. On le sait maintenant, les programmes n'introduisaient pas les sujets qui dérangeaient, soit parce que des enfants de collaborateurs ou de victimes de Vichy pouvaient se trouver en classe, soit que la décision de réconciliation nationale du

général de Gaulle ait été à ce point évidente qu'elle s'est appliquée « *naturellement* » à l'école de la reconstruction. Par ailleurs, une série de questions émergent et freinent une inscription plus ferme dans les textes officielles. Comment dire l'horreur en une heure de cours ? Comment dire l'insoutenable ? Et pourquoi (ou comment) rouvrir les plaies du passé proche avec des élèves trop jeunes pour comprendre ? Si la société française a eu du mal à penser cet événement traumatique, comment l'école aurait-elle pu, seule, le penser ?

C'est donc dans le courant des années 1960 que la Seconde Guerre mondiale apparaît comme objet d'étude, dans les programmes comme dans les manuels scolaires. Pour autant, sur l'extermination des Juifs d'Europe, rien n'est explicitement mentionné jusqu'à la fin des années 1980. Les manuels scolaires ne sont pas nécessairement silencieux sur les camps, mais l'indétermination des victimes prévaut. Entre résistants, prisonniers de guerre et déportés raciaux, rien n'indique dans les légendes la condition spécifique des Juifs européens. Les pratiques scolaires qui abordent ces questions sont laissées à l'initiative de pratiques militantes, soit par fidélité au « *parti des fusillés* », soit que les enseignants aient à dire des choses du point de vue d'une résistance ou d'une situation spécifique qu'ils ont pu connaître. Au fond, la Shoah (que l'on n'appelle pas encore comme cela et qui du reste n'a pas

de lexique propre) est vue dans le cadre de l'école par l'entremise du cinéma scolaire, du ciné-club, grâce aux films édités très tôt par l'éducation nationale. Sylvie Lindeperg a décrit dans le détail cette histoire d'un film scolaire très lié aux mouvements de résistance¹.

Les programmes de collège de 1989 viennent confirmer une tendance déjà à l'œuvre dans les réflexions historiennes des professeurs depuis la fin des années 1970 en inscrivant l'extermination des Juifs d'Europe au programme. Au fond, ici, le contexte historiographique joue largement. Le livre de Raul Hilberg est traduit en français en 1988². Or, il n'est pas anodin de remarquer que si Hilberg permet l'entrée de la Shoah dans les prescriptions, le livre de 1973 de Robert Paxton³, qui éclairait Vichy et son rôle dans la déportation, ne l'avait pas permis. Le poids de Vichy sur la société française avait constitué une sorte de frein, témoin de la capacité d'une institution scolaire à mobiliser ou non une historiographie récente. Le contexte médiatique a également eu sa part. Ainsi, en pleine période de développement des thèses négationnistes, au cours des années 1980, l'historien François Bédarida publie une petite brochure dont on mésestime souvent le rôle dans l'éclaircissement des notions, distribuée à plus de 30 000 exemplaires, c'est-à-dire à l'ensemble des professeurs d'histoire-géographie du secondaire. Ce livre très précis est écrit afin de donner aux enseignants des bases fiables et un lexique assuré⁴.

Les manuels scolaires, quant à eux, vont tarder à anticiper ce renouvellement historiographique et prescriptif. Ce n'est véritablement que vers la fin des années 1990⁵, et plus assurément encore au cours des années 2000,

l'analyse de la production éditoriale en témoigne, que la Shoah (intitulée désormais comme telle) est investie d'une recherche et d'une écriture de plus en plus académique et scientifique. Les dernières livraisons d'ouvrages scientifiques viennent désormais trouver leur place au fur et à mesure des renouvellements de manuels scolaires, y compris la nouvelle école historique allemande.

Des difficultés d'enseignement repérées

Du même coup, on peut raisonnablement affirmer aujourd'hui que ce sujet d'histoire s'est installé progressivement, sans que l'on puisse en déduire qu'il donne lieu à des pratiques routinières. Une des questions qui n'est que trop peu mise en avant relève de la difficulté du fait de former près de 40 000 professeurs d'histoire (sans compter l'ensemble des professeurs des écoles primaires) à une historicisation fine de la Shoah, événement majeur s'il en est. Avec son installation comme question scolaire, des travaux ont permis de mieux comprendre les difficultés nouvelles qui apparaissaient⁶: d'abord, il est clair que cet enseignement est sans cesse en prise avec *l'émotion*. Même s'il ne peut s'agir d'un modèle pédagogique, l'émotion est toujours là, bien palpable. Elle affleure, inhérente au sujet. Dès lors, on mesure combien la dimension compassionnelle qui peut parfois être délibérément utilisée en classe ne vient que rajouter de l'émotion à l'émotion, souvent au mépris d'une lecture plus critique et historienne des événements. Un effet de *sacralisation* s'observe également, sacralisation d'un sujet élevé au rang d'objet pédagogique paradigmatique de la leçon d'éducation civique. «*Là, pendant ce cours-là, je ne veux rien entendre*»: c'est une

1. Sylvie Lindeperg, *Nuit et Brouillard, Un film dans l'histoire*, Paris: Odile Jacob, 2007.

2. Raul Hilberg, *La destruction des Juifs d'Europe*, Paris: Fayard, 1988 [1966].

3. Robert Paxton, *La France de Vichy. 1940-1944, avec une préface de Stanley Hoffmann*, Paris: Seuil, 1973.

4. François Bédarida, *Le nazisme et le génocide. Histoire et enjeux*, Paris: Nathan, 1989.

5. Jean-François Forges, *Éduquer contre Auschwitz, histoire et mémoire*, Issy-les-Moulineaux: ESF, 1997.

6. Emma Schnur, «Pédagogiser la Shoah?», *Le Débat*, N° 96, 1997; Laurence Corbel, Benoît Falaize et al., *Entre mémoire et savoir: l'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*, Versailles/Lyon: IUFM de l'Académie de Versailles/INRP, 2003.

phrase qui s'entend fréquemment sur la Shoah, alors que nul n'aurait l'idée de la prononcer au sujet, par exemple, des guerres de religion du XVI^e siècle.

Face à ces affects mobilisés (émotion/sacralisation), les élèves peuvent faire entendre une saturation que des affaires récentes ont rendue publique⁷. La relativisation de l'événement peut aussi être une critique naïve, sur le mode du «*il n'y a pas qu'eux qui ont souffert!*», qu'une version moins naïve et plus directement antisémite résume sous la formule «*il n'y en a que pour les Juifs!*». Cette relativisation fait perdre la charge historique de l'événement si elle n'est pas mise en perspective par les enseignants avec rigueur et pédagogie. Ainsi, si la *concurrence des mémoires* constitue une réelle difficulté, il s'agit bien d'une concurrence exprimée à l'âge de l'adolescence, sans pour autant que la dimension éventuellement choquante de ce qui est dit de manière spontanée par des élèves soit celle qui est perçue par les professeurs, perturbés qu'ils sont dans l'exercice de leur enseignement. Jean-François Bossy a ainsi pu montrer toutes les complexités d'un tel enseignement «*à l'âge démocratique*»⁸.

La place des témoins en classe⁹

Des motivations nombreuses et variées

Les fonctions scolaires du témoignage en classe d'anciens déportés ne sont pas très éloignées des fonctions sociales qu'aborde Annette Wieworka dans *L'Ère du témoin*¹⁰.

7. Par exemple, une enseignante du lycée Loritz, à Nancy, a été suspendue pour avoir manqué à ses obligations «*de neutralité et de laïcité*» dans ses cours et pour son investissement, jugé excessif, autour des voyages à Auschwitz qu'elle organisait chaque année.

8. Jean-François Bossy, *Enseigner la Shoah à l'âge démocratique*, Paris: Armand Colin, 2007.

9. Benoît Falaize, «*Le discours des anciens déportés et sa réception dans les écoles aujourd'hui*», in Jacques Fijalkow (dir.), *Les enfants de la Shoah*, Paris: Éditions de Paris/Max Chaleil, 2006.

Les motivations des enseignants qui ont recours aux témoins sont nombreuses et peuvent être recoupées en trois éléments principaux. Le premier réside dans le fait de permettre aux survivants d'honorer un «*devoir de mémoire*», dans le fait de dire sa vie avant et pendant le processus de destruction des Juifs d'Europe. Donner une expérience vécue, c'est donner de la chair à l'histoire et faire entrer l'humanité dans la classe. Ensuite, plus prosaïquement et finalement de façon très convaincante, le témoignage d'une personne âgée en pleine santé suffit à dire et à donner à voir aux élèves que les nazis ont échoué dans leur entreprise systématique. Enfin, le fait de faire parler un témoin permet de produire une sorte d'unanimité en classe. Même dans des zones d'éducation plus sensible que d'autres, un témoignage vient impressionner les élèves, y compris ceux qui, dans le cadre ordinaire du cours, auraient pu être plus récalcitrants. Par ailleurs, le fait que la personne soit âgée (et de plus en plus) renforce le sentiment de respect dû à la personne présente qui est en face de soi.

Des difficultés du témoignage en classe

Pour autant, les difficultés sont nombreuses pour les enseignants qui entreprennent ce travail de témoignage dans leur classe. Il y a d'abord celles liées aux rapports difficiles, tendus, entre histoire et mémoire. On connaît les réflexions théoriques critiques de l'usage des témoins en classe pour qui il n'y a pas de «*bons*» témoins. Tous font plus ou moins œuvre de reconstruction, de réaménagement de leur mémoire, en fonction de leur pratique et de leur expérience face aux classes ou encore en relation avec leurs lectures récentes de travaux historiques. Cet usage complexe du témoignage en classe peut faire de l'enseignant ce «*trouble-mémoire*» que définit Pierre Laborie,

10. Annette Wieworka, *L'Ère du témoin*, Paris: Plon, 1998.

à savoir celui qui va être obligé de dire après le témoin les erreurs factuelles, voire celles d'interprétation¹¹. Cette difficulté est d'autant plus grande qu'elle prend sa place dans une histoire très douloureuse. Faire de l'enseignant quelqu'un qui se prend, à bon compte, pour celui qui peut passer pour celui «*qui fait le malin*» ou, plus concrètement, pour celui qui revient dire l'histoire dans toute sa complexité et toute son exactitude est une position toujours inconfortable. Sauf à travailler après la parole du témoin, et sans lui, dans les séances qui suivent, par une authentique réflexion sur la mémoire. Les programmes de lycée y incitent désormais¹².

Par ailleurs, une autre question a été très largement analysée par Primo Levi lui-même après avoir circulé beaucoup dans les classes à propos de son livre *Si c'est un homme*. C'est celle qui porte sur le sens même du témoignage en milieu scolaire. En dehors du fait qu'il existe un décalage évident entre l'histoire racontée et le quotidien des élèves (ce qui rend presque incompréhensibles, voire infables, les actes et les événements énoncés), le témoignage peut aussi ne donner aucune réponse satisfaisante aux interrogations des élèves. «*Eh bien moi, je ne sais répondre, sauf par des généralités vagues sur le fait que l'homme est mauvais, qu'il n'est pas bon. Sur cette question qu'on me pose souvent, de la bonté ou de la méchanceté humaine, comment répondre? Qu'il y a des hommes bons, d'autres qui ne le sont pas, que chacun est un mélange de bon et de mauvais?*»¹³ On retrouve ce même regard désabusé et interrogatif sur le rôle de l'école chez Harry Mulish pour qui «*l'éducation, telle qu'elle est dispensée à présent un peu partout dans le monde, n'offre guère de garantie contre ce phénomène. Ni la famille, ni l'école ou quelque*

autre institution ne sont capables d'armer convenablement les citoyens de demain contre la barbarie.»¹⁴ Face à tel événement, le témoignage peut-il donc transmettre quelque chose? Il s'agit d'une interrogation pratique que les enseignants peuvent parfois ressentir, y compris d'ailleurs quand la visite de l'ancien déporté s'est bien passée. C'est là tout le problème de l'impératif démocratique du «*plus jamais ça!*». Y a-t-il une «*leçon*» que seuls les déportés pourraient transmettre et qui permettrait d'éviter tout retour de la barbarie? On touche là à l'une des grandes difficultés qui caractérisent ce qu'il est convenu d'appeler une pédagogie de la mémoire. Comment, en effet, pour un témoin, «*résister à donner, surtout aux jeunes, des leçons d'histoire?*» Et Annette Wieviorka d'insister encore dans ce sens: «*Comment avoir le courage de dire que l'expérience concentrationnaire ne donne aucun talent prophétique, qu'elle ne permet malheureusement pas de mieux savoir comment lutter contre la barbarie à venir?*»¹⁵ On le sent bien, les doutes sont nombreux à ce propos, chez les historiens, chez les enseignants, mais aussi chez certains témoins qui peuvent, à un certain moment, prendre un peu de champ entre deux témoignages en classe.

D'autres difficultés, pas moins redoutables, peuvent encore émerger en classe, comme l'émotion des témoins ou celle des élèves. La gestion de cette émotion peut parfois se révéler difficile, voire même embarrassante. Ou encore le fait que les questions des élèves puissent porter davantage sur l'État d'Israël et sa politique actuelle que sur le témoignage lui-même. La position personnelle du témoin sur le conflit proche-oriental est alors déterminante. Et enfin, il convient de rappeler la question morale, qui viendrait opacifier le récit de l'événement, dans le cadre d'une pédagogie ou d'un récit fondé sur l'horreur et

11. Pierre Laborie, «Histoire et Résistance: des historiens trouble-mémoire» in *Écrire l'histoire du temps présent*, Paris: CNRS, 1993, pp. 133-141.

12. Sous l'intitulé suivant: «L'historien et les mémoires de la guerre d'Algérie».

13. Primo Levi, *Le devoir de mémoire*, Paris: Mille et une nuits, 1995, p. 41.

14. Harry Mulish, *L'Affaire 40/61*, Paris: Gallimard, 2003, p. 233. Dans ce livre, l'écrivain néerlandais (1927-2010) évoquait le process Eichmann.

15. Annette Wieviorka, *L'Ère du témoin...*, op. cit., p. 169.

la compassion. Il y a toujours un risque à susciter chez les élèves une forme de jouissance par voyeurisme, dans une sorte de communion de l'effroi autour du malheur raconté, comme un unanimité malsain, sans le recours à l'esprit critique et distancié.

Et pourtant : de l'importance de la parole humaine

Le témoignage revêt pourtant un énorme potentiel pédagogique, surtout quand il est intégré au cours, en amont comme en aval. Le témoin, devant les élèves, parle de manière à rendre compte de l'irréparable. L'historien ou le professeur d'histoire aussi. Mais le témoin le fait d'une façon incomparable et irremplaçable. Les témoignages sont souvent d'une richesse inépuisable. Ils sont la rencontre avec une voix humaine qui dit son histoire, certes avec peut-être quelques libertés, des approximations de dates, de lieux, avec des souvenirs qui s'effacent parfois, mais le récit qui est donné est toujours une expérience unique de l'époque vécue qui renvoie à l'universalité de la condition humaine. Alors, bien sûr, il convient d'être critique à l'égard de cette source vivante, mais aussi de la prendre pour ce qu'elle est et pour ce qu'elle dit. De plus, il est très fondamental que l'*enfant d'aujourd'hui* (l'élève) puisse rencontrer l'*enfant d'hier*. La transmission est à ce prix, à travers une personne qui pourrait être le grand-père ou l'arrière-grand-mère, et que l'on respecte aussi pour cela, mais qui a été un jour enfant et qui peut aussi s'adresser

aux élèves à ce titre, dans une contraction des temporalités souvent très émouvante. «*Moi aussi, j'avais votre âge quand il m'est arrivé ce qui m'est arrivé*»¹⁶, commence volontiers Francine Christophe lorsqu'elle témoigne à l'école primaire.

Les témoins «*négatifs*» ont leur importance également. Sollicités par les documents, les archives audiovisuelles ou les films les concernant, ceux qui ont été les bourreaux, les nazis, ceux qui ont collaboré, ceux qui disent la banalité du mal à travers leurs propos sont aussi une source unique pour les historiens, mais aussi pour les élèves devant qui ces témoignages filmés permettent de comprendre ce qu'être nazi signifie.

Enfin, on ne dit jamais à quel point les témoins restaurent, parfois sans s'en rendre compte eux-mêmes, la voix des sans-voix, de ceux qui n'auront jamais la possibilité de témoigner parce qu'ils sont morts dans les camps, pendant les marches, les évacuations de ghettos ou les rafles. En évoquant en classe le sort de tel ou tel, au hasard du récit, le témoin redonne un espace de vie à ces personnes dont personne ne parle jamais. Dans la classe émerge alors une image enfouie, manière de rendre un dernier hommage à ceux qui n'ont pas eu la possibilité de survivre. Reste que les voix des survivants vont s'éteindre. Certes, les critiques sont nombreuses sur l'usage des témoignages dans la société ou dans les classes, eu égard aux considérations scientifiques de la discipline. Mais on regrettera sans doute longtemps ces voix «*imparfaites*», à l'humanité évidente et irremplaçable. •

16. Voir Francine Christophe, *Une petite fille privilégiée*, Paris: L'Harmattan, 1996. Cette rescapée de Bergen-Belsen a notamment connu le camp de Drancy.

Une recherche autour de la transmission de la destruction des Juifs d'Europe¹

Monique Eckmann (Haute École de travail social, HES-SO, Genève)
et Charles Heimberg (Université de Genève)

La transmission aux nouvelles générations de l'histoire et de la mémoire de la destruction des Juifs d'Europe est loin d'aller de soi et suscite bien des débats. La Suisse ayant dû réviser son passé à la fin des années 1990, l'enseignement de la Seconde Guerre mondiale et de ses drames y est encouragé, et une série d'initiatives des autorités appliquent des décisions prises sur le plan international (Conseil de l'Europe et International Task Force for Holocaust Education), notamment la mise sur pied d'une Journée de la mémoire chaque 27 janvier. Toutefois, cette transmission dite difficile est semée de réticences et de réserves. On se trouve dès lors devant une situation marquée par un paradoxe: d'une part, on assiste à une mondialisation et à une institutionnalisation de la mémoire de la destruction des Juifs d'Europe et, de l'autre, les enjeux sociétaux de la transmission de cet événement ont manqué jusqu'ici de légitimité ou d'intérêt pour constituer un objet d'étude scientifique en Suisse. Or, ce phénomène de mondialisation risque de confiner cette transmission dans la seule dimension commémorative, sans aller jusqu'à l'étude de l'histoire de cet événement et de ses effets sur la société comme fait majeur marquant une rupture de civilisation.

1. Monique Eckmann et Charles Heimberg, *Mémoire et pédagogie. Autour de la transmission de la destruction des Juifs d'Europe*, Genève: les Éditions IES, collection Ceres, 2011.

Objectifs, méthode et questions de recherche

Cette recherche a eu pour objectif d'examiner ce que des enseignants nous disent de cette transmission et de nourrir la réflexion sur les liens entre identités, mémoires et pédagogie en Suisse. Notre objet s'est construit au confluent des questions de représentations sociales et de didactique de l'histoire. En interrogeant ces enseignants, nous voulions explorer leurs représentations, leurs expériences, leurs pratiques et leurs difficultés au moment de traiter cette thématique avec leurs élèves.

Plus d'une vingtaine d'entretiens approfondis ont été réalisés auprès d'enseignants d'histoire du Cycle d'orientation (secondaire I) et du postobligatoire (secondaire II), des cantons de Genève, Vaud et du Tessin. Les entretiens ont été retranscrits et soumis à une analyse qualitative en fonction de nos questions de recherche.

Celles-ci consistent tout d'abord à savoir ce que les enseignants vivent sur le terrain lorsqu'ils abordent la destruction des Juifs d'Europe. Quelles sont alors leurs stratégies pédagogiques? Devant quels dilemmes sont-ils placés? Comment analysent-ils les problèmes ou les difficultés qui surviennent? Nous avons par ailleurs abordé avec eux la question de leurs rapports familiaux ou personnels avec cette thématique ou d'autres enjeux de mémoire.

Les enjeux scientifiques de cette recherche permettent par ailleurs d'aborder l'explicitation de l'implicite, l'étude des ressentiments et des résonances identitaires liés aux diverses formes de revendications mémorielles, les interactions entre les formes communicatives et culturelles de la mémoire, et entre la transmission du passé et l'historiographie, ainsi que la nature effective des apprentissages visés relatifs à la destruction des Juifs d'Europe.

Les représentations et les postures adoptées par les enseignants

Nous avons constaté une unanimité des enseignants interviewés sur le fait que cette thématique est *incontournable*, ce qui traduit des attentes très élevées tant à l'égard d'eux-mêmes comme professionnels qu'à l'égard de la transmission à effectuer aux jeunes. Cependant, leur posture face à cet enseignement varie entre eux et évolue au fil du temps. Nous avons relevé trois postures, qui se manifestent notamment par trois manières fort différentes d'entrer dans le sujet :

- la centralité des victimes et l'empathie à développer à leur égard, posture la plus répandue parmi les personnes interviewées ;
- une entrée par la question des génocides en général, mais qui confère toujours une place particulière à la destruction des Juifs d'Europe ;
- enfin, une posture s'intéressant relativement peu aux faits historiques, mais surtout attentive aux leçons à tirer de l'histoire, sur un terrain parfois plus proche de l'éthique ou de la psychologie sociale que des sciences de la société en général.

L'histoire des crimes nazis est évidemment un sujet chargé d'injonctions morales. Il est donc assez compréhensible que l'on observe une telle ambivalence entre le poids de l'enseignement de l'histoire et celui des leçons à en tirer, ce qui forme en fin de compte un véritable dilemme que les enseignants doivent affronter.

Le récit des expériences de nos interlocuteurs fait référence au grand intérêt pour ce sujet que manifestent en général leurs élèves. C'est ainsi que les incidents critiques que certains ont décrits sont plutôt isolés, même s'ils marquent fortement les enseignants concernés, d'autant plus que ces derniers se disent déçus d'eux-mêmes et des élèves, précisément en fonction des attentes élevées qu'ils ont vis-à-vis d'eux-mêmes et de leurs élèves. Les postures évoquées ci-dessus expliquent en partie les problèmes survenus en classe, en particulier l'identification aux victimes ou la perspective des leçons du passé. En effet, en investissant trop fortement la dimension morale et affective de cette problématique, les enseignants peuvent, sans le vouloir, susciter des dynamiques de sacralisation ou provoquer des réactions émotionnelles chez leurs élèves. Ainsi, les attentes élevées des enseignants constituent bien sûr un atout, mais un atout qui peut se transformer en piège s'ils n'ont pas conscience des risques que cela produit.

Les enseignants sont eux-mêmes porteurs d'histoire et de mémoire

Parce qu'ils proviennent eux-mêmes de contextes géographiques et sociohistoriques fort divers, les enseignants sont porteurs d'histoire et de mémoire. Nous nous sommes donc intéressés à la diversité des *milieux mémoriels* dont sont issus les enseignants que nous avons interrogés, ainsi qu'à la façon dont la période du national-socialisme et de la Shoah avait été transmise dans leurs familles. Entre mémoires suisses de la « Mob », mémoires italiennes, espagnoles ou allemandes, ces enseignants se situent à la fois par rapport au narratif historique qui a dominé leur socialisation et au récit (voire à la diversité de récits) transmis dans leurs familles. Ils se définissent pour les uns en continuité, pour les autres en rupture avec ces *milieux mémoriels*, mais ne sont jamais indifférents à leur égard. Ainsi, leur identité historique, même si elle est

soumise à de constantes évolutions, résulte de leur façon de se situer par rapport à l'histoire transmise, et de l'interprétation qu'ils en font, et marque le sens qu'ils donnent à leur tour, en tant que professionnels, à la transmission de l'histoire. Précisons enfin que la diversité culturelle et nationale dont il est souvent question du côté des élèves s'observe tout autant du côté du corps enseignant.

En guise de conclusion

Les démarches entreprises nous ont menés à constater à la fois l'engagement considérable des enseignants que nous avons interrogés dans cette transmission de l'histoire et de la mémoire de la destruction des Juifs d'Europe et l'incertitude qui marque leurs projets et leurs actions. Cette thématique, par les questions qu'elle pose et par les postures qu'elle suggère, apparaît décidément comme une question d'histoire socialement vive et comme une question de société potentiellement difficile à aborder dans le présent.

Les manières d'entrer dans la thématique que nous avons mises en évidence – empathie envers les victimes, entrée par les génocides et leçons à tirer du passé – sont sans doute naturelles et en partie inévitables; mais il serait tout de même intéressant de les faire mieux connaître et d'inciter les enseignants à se rendre compte de leur réalité et de leur influence, tant il est vrai que les problèmes qu'elles peuvent engendrer seraient bien plus gérables dès lors qu'elles seraient adoptées en pleine conscience.

Ces constats interrogent ainsi la formation initiale et continue des enseignants, mais aussi d'autres passeurs d'histoire comme les travailleurs sociaux. En effet, chacune de ces postures dépend d'une connaissance ou d'une absence de connaissance d'aspects particuliers de l'épistémologie de l'histoire et de l'historiographie de la destruction des Juifs d'Europe et des crimes contre l'humanité. Par exemple, pour ne pas se confiner dans une identification

aux victimes, la trilogie de Raul Hilberg, exécutés, victimes et témoins², nous incite à examiner séparément ces trois points de vue et à les croiser. La question des génocides, de leur définition, de leur temporalité et de l'intérêt de leur comparaison est l'objet d'une littérature solide et documentée. Quant à la question des leçons à tirer du passé, qui exige de mettre à distance toute ingénuité, elle interroge la dimension de comparaison en histoire: un fait du passé peut-il se répéter et, le cas échéant, s'agit-il vraiment d'une répétition? N'y a-t-il pas lieu de bien reconstruire les présents du passé avec toute leur incertitude quant à l'avenir, plutôt que de se complaire dans une approche surdéterminée par la téléologie, c'est-à-dire par ce que nous savons de la suite des événements? Par exemple, s'agissant de la destruction des Juifs d'Europe, il est sans doute indiqué de travailler en profondeur sur les premières années du national-socialisme, sur la mise en place du régime et son écho dans la population, sans évoquer tout de suite ce à quoi, et seulement ce à quoi, tout cela a abouti.

De même, l'existence de *milieux mémoriels* dont sont issus celles et ceux qui s'efforcent de transmettre cette histoire et cette mémoire, et leur influence possible et potentielle sur les pratiques pédagogiques autour de la thématique des crimes nazis, mériteraient sans doute d'être mieux prises en compte par les enseignants et autres passeurs d'histoire.

Alors même que le statut mémoriel de la destruction des Juifs d'Europe s'est transformé dans l'espace public, et continuera forcément par la suite de se transformer, alors que la disparition des derniers témoins est désormais inéluctable, il nous semble qu'un effort de formation, et de réflexion collective, à l'intention de celles et ceux qui ont pour tâche de transmettre cette histoire et cette mémoire, paraît tout à fait indispensable. •

2 Raul Hilberg, *La destruction des Juifs d'Europe*, Paris: Gallimard, Folio, 3 volumes, 2006 [1961].

Le cartable de Clio

Histoire de l'enseignement

Les plans d'éducation français des XVIII^e et XIX^e siècles : une source originale pour une approche des disciplines ?

Marguerite Figeac-Monthus (Université de Bordeaux)¹

«... Mais ce n'est pas assez de ce plan général, nous donnerons, pour chaque éducation, une méthode propre à réaliser un enseignement tout nouveau; car celui qui existe aujourd'hui a besoin d'être renouvelé jusque dans les plus petites choses. Nous espérons démontrer cela jusqu'à la dernière évidence, et révéler des choses curieuses touchant notre ignorance pédagogique.

» En présence des maux qui travaillent et dissolvent la société moderne, on reconnaît qu'elle ne peut se sauver que par une autre éducation. De bonne foi, quelle objection peut-on faire à une réforme? Quelle raison un peu sérieuse y a-t-il de conserver ce qui existe? Où trouver trace d'une méthode naturelle ou artificielle dans l'enseignement universitaire? Voilà un corps enseignant, qui, depuis son grand-maître, qui est ministre, premier de l'État, jusqu'au maître d'école de village, embrasse une hiérarchie de conseillers, recteurs, inspecteurs, censeurs, professeurs, suppléants, agrégés, élèves, maîtres, instituteurs; enfin, fonctionnaires, commis et employés de toute sorte, de tous grades; qui a un conseil supérieur central composé d'hommes très éminents, des conseils académiques peuplés de savants émérites; qui a des académies, des facultés de droit et de médecine, des lycées, des collèges et des écoles de toute espèce [...] et qui n'a pas une

bonne méthode, une manière quelque peu raisonnée et raisonnable d'enseigner. Car, enfin, la nature nous fait enfant, adolescent, jeune homme; et de là trois éducations naturellement distinctes; or, vous ne trouvez pas trace de cela dans l'enseignement universitaire. Il y a les écoles d'instruction primaire pour les enfants de familles riches ou aisées. Dans les premières, on apprend la grammaire française; dans les autres, on a l'avantage, avec son argent, d'apprendre la grammaire latine et la grammaire grecque: voilà, au fond, toute la distinction. [...] Quant aux exercices cosmographiques, géographiques, historiques et autres, on sait bien qu'ils sont superficiels et peu précieux [...]. Je le demande, [...] peut-on, en conscience, conserver ce qui existe? Qu'a donc à faire de notre temps l'université, cette institution si compliquée, si savante en apparence, et qui ne sait pas même apprendre à lire à un enfant, à lire et à dire ce qu'il convient?»

Victor Géhan laisse entrevoir dans cette introduction tirée du *Livre des principes ou plan nouveau d'éducation*, publié en 1849, tout l'intérêt de ce type de source pour percevoir à la fois le fonctionnement d'une société, l'impact et la diffusion de modèles éducatifs, l'importance de certaines méthodes de travail et la place des différentes disciplines dans la formation, sans oublier, bien entendu, le rôle de l'événement déclencheur qui est la plupart du temps, comme ici, lié au contexte d'une époque. Autant de promoteurs d'une

1. Maître de conférences en histoire, IUFM d'Aquitaine école interne de l'Université de Bordeaux IV et Centre d'études des mondes moderne et contemporain, Université de Bordeaux III.

éducation nouvelle, autant de projets qui visent à rectifier certaines pratiques pédagogiques, et parmi celles-ci la manière d'appréhender les disciplines, fruit la plupart du temps de certains engagements politiques et moraux. Ainsi, au XVIII^e siècle, l'histoire devient une matière de plus en plus prisee par la bourgeoisie et se retrouve par conséquent très souvent associée à la formation du citoyen et à la géographie. Dès lors, plusieurs questions se posent : en quoi les matières d'enseignement sont-elles le reflet des idées pédagogiques d'une époque ? Parmi celles-ci, quel est le rôle de l'histoire dans la formation de la jeunesse ? Il est évident qu'il faudrait d'abord peut-être s'interroger ici sur ce que l'on entend par discipline. Ce terme revêt-il le même sens au XVIII^e et au XIX^e siècle ? Pour mieux cerner ces aspects, nous essayerons de comprendre ce qu'est un plan d'éducation, puis nous verrons quelle place les auteurs de ces projets accordent à l'enseignement des disciplines, enfin nous étudierons un exemple particulier, celui de l'enseignement de l'histoire.

Qu'est-ce qu'un plan d'éducation ?

Dominique Julia fut l'un des premiers historiens français à s'être intéressé aux plans d'éducation en montrant combien ils s'inscrivaient depuis l'expulsion des Jésuites dans le débat de régénération d'un système éducatif² et constituaient une source intéressante pour la compréhension des enjeux scolaires sous la Révolution. En 1996, la *Revue du Nord* publia un numéro spécial sur les débuts de l'école républicaine dans lequel il y avait plusieurs articles sur des plans d'éducation. Ainsi, les écrits de Charles Rollin, de Rolland d'Erceville, de Dubois de Fosseux, de Boissy d'Anglas, de Pierre-Claude-François Daunou, du marquis de Condorcet, furent des objets d'étude très variés et permirent en même temps de montrer toute la richesse

de cette source, qui peut être utilisée de différentes manières. Mais le but de ce colloque publié par une revue n'était pas d'en montrer l'intérêt et d'en faire une étude systématique mais plutôt d'essayer de comprendre comment avait été conçue l'école républicaine. Onze ans plus tard, en 2007, a été organisé à Bordeaux, à l'initiative d'enseignants-chercheurs du Centre d'études des mondes moderne et contemporain, un colloque publié en 2009 sous le titre *Construire l'éducation de l'Ancien Régime à nos jours*³. Il s'agissait à l'époque de lancer une recherche à l'échelle française et européenne sur les plans d'éducation et d'essayer ainsi d'approcher cet objet historique pour lequel Jean-François Condette souligna qu'il était non identifié et qu'il posait un certain nombre de problèmes⁴, dont celui des critères de sa définition. Quel lien établir en effet, entre l'*Émile* de Rousseau⁵, les *Cinq mémoires sur l'instruction publique* du marquis de Condorcet⁶, l'*Essai d'éducation nationale* de Louis-René Caradeuc de La Chalotais⁷, le *Traité des études* de Charles Rollin⁸, le *Plan d'éducation* de Dom Devienne⁹ et l'*Adèle et Théodore ou lettres sur l'éducation contenant tous les principes relatifs aux trois différents plans d'éducation des Princes, des jeunes personnes et des hommes* de M^{me} de Genlis¹⁰ ? Qu'est-ce qui différencie ces ouvrages ? Faut-il néces-

3. François Cadilhon, Michel Combet et Marguerite Figeac-Monthus (dir.), *Construire l'éducation de l'Ancien Régime à nos jours*, Talence : Presses universitaires de Bordeaux, 2009.

4. *Ibid.*, pp. 279-280.

5. Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'Éducation*, Paris : Gallimard, 1969.

6. Condorcet, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris : Garnier Flammarion, 1994.

7. Louis-René de Caradeuc de La Chalotais, *Essai d'éducation nationale ou plan d'études pour la jeunesse*, Genève, 1763.

8. Charles Rollin, *Traité des Études*, Paris : F. Didot Frères, 1863.

9. Dom Devienne, *Plan d'éducation*, Bordeaux, 1769.

10. Stéphanie-Félicité du Crest de Saint-Aubin, comtesse de Genlis, *Adèle et Théodore ou lettres sur l'éducation contenant tous les principes relatifs aux trois différents plans d'éducation des Princes, des jeunes personnes et des hommes*, Paris : Lambert-Baudouin, 1782.

2. Dominique Julia, *Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution*, Paris : Belin, 1981, pp. 121-122.

sairement trouver le terme de «*plan*» pour que celui-ci existe réellement? Les contenus sont-ils les mêmes? Un traité d'éducation peut-il être assimilé à un plan?

Voilà bien des questions qui ont été posées et pour lesquelles les réponses restent encore superficielles. Néanmoins, dans cette multiplicité d'expressions définissant apparemment un même objet, il semble d'abord nécessaire de faire une différence entre les textes législatifs, lois, circulaires, instructions officielles, programmes et les projets d'éducation: les uns émanent d'une ferme volonté du politique de transformer l'éducation en définissant et en imposant des règles qui doivent être respectées; les autres sont le fruit d'une réflexion collective ou individuelle partant souvent d'un bilan initial et présentant un certain nombre de critères, réalisables ou non, mais susceptibles de transformer partiellement ou totalement, d'améliorer ou de détruire un fonctionnement éducatif. Il ne faut pas se fier pour autant à la terminologie. Si le vocable de «*plan*» accompagne un grand nombre de projets, accolé à côté de certains noms, celui-ci revêt parfois un sens très différent. Ainsi, un plan d'études n'est pas un plan d'éducation, mais des indications et des méthodes concernant des règles de fonctionnement à respecter. Il suppose donc un programme approuvé par une communauté éducative que cette dernière se doit d'appliquer. Le plan d'éducation relève, lui, à la fois de l'examen et du concept. Jean-Jacques Rousseau observe ses élèves avant de proposer des modes d'apprentissage et une pédagogie qui n'ont pas d'ailleurs fait encore leurs preuves. Le plan est donc lié la plupart du temps au probable ou au possible et appartient parfois au domaine de l'utopie. Pourtant, certains projets ont été les fers de lance de la généralisation de fonctionnements éducatifs, ce fut le cas de celui d'Alexandre de Laborde¹¹, qui a permis le développement, en France, sous la Restauration, du système mutuel. Ainsi, ces propositions éducatives, en fonction de l'époque mais surtout des

thèmes qu'elles abordent connaissent un rayonnement plus ou moins important. Il faut dire que les concepteurs des plans eux-mêmes ont beaucoup de mal à les définir ainsi. Antoine-Hubert de Waillaincourt souligne que «*l'objet d'un plan d'éducation est d'embrasser tous les états et tous les sexes, de former tous les sujets aux vertus, au patriotisme, et aux talents qui leur conviennent*». Tandis que Charles Delattre appelle «*plan d'éducation nationale, l'ensemble du système d'après lequel la République dispensera aux jeunes citoyens l'éducation morale et l'instruction*»¹². Il semblerait que ces deux auteurs ne limitent pas ce type d'écrits d'éducation à de simples projets mais à une réflexion dont l'État doit tenir compte. Par ailleurs, on remarque en effet pour l'ensemble des plans que, de l'éducation domestique à l'instruction des jeunes filles, les idées abordées sont très variées, avec un élément qui ressort bien souvent, l'utopie. Il suffit pour s'en convaincre de lire Fontaine de Saint-Fréville qui, en évoquant Rousseau, écrit: «*Sans cette réunion de moyens, on risque de s'égarer dans des systèmes dont les détails peuvent être fort ingénieux, fort intéressants, les vues très profondes, les principes très sains, mais dont l'ensemble et les résultats sont impraticables. Tel est, comme on le sait, l'Émile de Rousseau. Jean-Jacques, dans cet ouvrage, a supposé un monde imaginaire, puisque tout ce qui approche de son élève, tout ce qui l'entoure, devrait avoir été élevé exprès pour concourir à son éducation. Aussi Jean-Jacques n'a-t-il pu pratiquer l'art qu'il voulut enseigner, et a-t-il vainement tenté de mettre à exécution ses conseils et ses principes.*»¹³ Ainsi, les plans

11. Alexandre de Laborde, *Plan d'éducation pour les enfants pauvres d'après les deux méthodes combinées du docteur Bell et de M. Lancaster*, Paris, 1816. Plan étudié par Marguerite Figeac-Monthus, «À l'origine de l'introduction du système mutuel anglais en France: le plan d'éducation d'Alexandre de Laborde sous la Restauration», in François Cadilhon et al. (dir.), *Construire...*, op. cit., pp. 189-207.

12. Charles Delattre, *Mémoire sur un plan d'éducation nationale*, Paris, 1848, p. 6.

13. Fontaine de Saint-Fréville, *Essai ou Projet d'éducation nationale pour les hommes*, Paris, 1791, pp. 1-2.

d'éducation proposent la plupart du temps des postures pédagogiques non expérimentées, ils ont parfois été testés auprès d'un élève ou d'un groupe et s'inspirent bien souvent de tentatives anciennes ou étrangères. L'innovation, si innovation il y a, provient plus de l'adaptation à un contexte, que d'une volonté de détruire et de transformer. Ainsi, lorsque Alexandre de Laborde publie à plusieurs reprises, sous la Restauration, son plan sur le système mutuel, celui-ci n'a rien de novateur puisqu'il avait déjà été mis en pratique au XVI^e siècle par Valentin Friedland dans son école de Golberg et était déjà connu en Angleterre et en France au XVIII^e siècle. Ce qui en fait son originalité c'est sa standardisation pédagogique et son adaptation au contexte d'une société qui, au sortir de la Révolution et de l'Empire, doit repenser ses méthodes en matière d'instruction populaire. Le plan d'éducation n'est donc jamais le fruit de la seule pensée d'un homme, il s'inscrit toujours dans des héritages plus ou moins lointains. Les auteurs, qui constituent de véritables références pour ces écrits publiés durant la période 1750-1850, sont souvent les mêmes: Platon, Helvétius, Locke, Montesquieu, l'abbé Girard. Certains, comme Charles Rollin, Jean-Jacques Rousseau ou M^{me} de Genlis sont eux-mêmes auteurs de plans d'éducation. L'héritage existe même s'il donne parfois des formes d'adaptation surprenantes comme *Le Généralif. Maison patriarcale et champêtre*, de Joseph-Alexandre-Victor Hupay¹⁴. Celui-ci imagine, à la campagne, une société idéale dans laquelle l'éducation des enfants se ferait dans une nature qu'ils découvrirait en toute liberté, à l'instar de Paul et Virginie. Le plan accompagne ici une volonté de restructurer la société. Il faut dire que la plupart de ces projets sont le fait d'événements déclencheurs: l'expulsion des Jésuites, les révolutions de 1789 et de 1848, la chute du système impérial (la période

14. Joseph-Alexandre-Victor Hupay, *Généralif. Maison patriarcale et champêtre*, Aix, 1790.

de Napoléon I^{er} et celle de Napoléon III). Ils brassent des sujets éducatifs très différents, concernent tous les milieux sociaux et laissent apparaître quelques invariants relatifs comme la place de l'éducation de l'esprit, du cœur et du corps ou encore la nécessité d'instruire les filles et de réduire ou non l'enseignement du latin¹⁵.

Au total, les plans d'éducation qui émanent de la réflexion d'un individu s'inscrivent dans un contexte politique et traduisent la manière dont une société peut percevoir la formation des enfants. Ils permettent parfois d'établir un constat sur un mode de fonctionnement et montrent aussi quelles sont les préoccupations éducatives et qu'elle est la place accordée aux différentes disciplines.

Plans d'éducation, apprentissage et place des disciplines

Les plans d'éducation sont souvent conçus à des périodes charnières, lorsqu'on sent qu'une société en pleine mutation éprouve un besoin de réforme éducative, leur structure, selon qu'elle concerne l'enseignement élémentaire, secondaire ou supérieur, selon qu'elle s'attache à l'éducation des filles ou à celle des garçons, selon qu'elle touche ou non la formation professionnelle, peut se révéler très différente. Un point néanmoins pourrait presque être considéré comme un invariant, celui qui concerne la place des différentes disciplines. Selon André Chervel¹⁶, il faudrait attendre la fin du XIX^e siècle pour que se constituent vraiment des disciplines scolaires, car elles impliquent, afin d'aborder les différents domaines de la pensée, des méthodes et des règles. Il serait donc plus judicieux, pour le

15. Jean-François Condette, «Plans d'éducation et sociétés en Europe. Un nouveau «vertige des foisonnements», in François Cadilhon *et al.* (dir), *Construire... op. cit.*, pp. 291-292.

16. André Chervel, «L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche», *Histoire de l'éducation*, 1988, N° 38, pp. 58-119.

XVIII^e siècle, d'utiliser l'expression de « contenu ». Lorsqu'on trouve le terme de « discipline » dans les plans, il s'agit de l'ordre dans la classe, dans la cour ou dans l'établissement, de l'attention que l'enfant porte aux instructions que lui prodigue son maître, du règlement que tout élève se doit de respecter. Parallèlement, on ne trouve pas les expressions de « matière d'enseignement » ou encore de « contenu », mais plutôt d'étude ou de connaissances avec bien souvent une confusion entre les méthodes utilisées pour parvenir à une formation et le savoir que pourrait supposer l'enseignement du grec ou du latin. Ainsi, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, toujours mis en avant dans les plans, ne constitue pas vraiment une discipline, mais plutôt les fondements d'un apprentissage élémentaire nécessaires pour conduire l'élève à l'appropriation de contenus d'enseignement. Dans les plans d'éducation, il y a systématiquement confusion entre ces différentes approches; cela ne veut pas dire pour autant, même si le terme n'existe pas, que le concept de discipline ne soit pas en construction: on le retrouve dans des expressions comme « *le loisir d'apprendre les mathématiques* »¹⁷, « *le cours de littérature* »¹⁸, « *le cours d'histoire moderne* »¹⁹, « *les principes de langues française et latine* »²⁰, « *l'étude des langues* »²¹. Chez Hubert de Wandelaincourt, la discipline est déjà constituée et l'élément qui lui permet d'exister est « *l'abrégé* »²², le « *traité* », « *l'élément* »²³, « *le discours* ». Le livre, comme ce « *petit livre de Droit, divisé en deux parties. Dans la première, sera un petit traité de*

ce qu'un bon sujet doit faire pour son souverain, et de ce qu'il doit à lui-même, à ses enfants, à ses parents, à ses maîtres, à ses domestiques, à son prochain, en un mot. La seconde partie sera propre à donner aux gens de campagne une idée des contrats et des baux. Faute de ces connaissances, les paysans font mal leurs affaires, vivent mal les uns avec les autres, et se ruinent, pour la plupart, en procès. »²⁴

Les plans s'accordent pour laisser une place non négligeable à la religion, beaucoup d'auteurs pensent d'ailleurs qu'elle constitue la base de la bonne éducation. Ils sont favorables au catéchisme et à la lecture de l'Ancien et du Nouveau Testament, mais à condition de respecter toutes les religions peu importe le culte²⁵, à moins de croire, comme le propose Marc-Antoine Jullien, en l'existence d'un être suprême qui pourrait être le grand architecte de l'univers. La religion est considérée comme nécessaire au fonctionnement de la société. Pour Étienne Barruel, cet enseignement doit être complété par l'apprentissage de la morale et un catéchisme dit de santé où l'on donne à l'enfant des bases médicales, les principes d'hygiène et des rudiments de la médecine vétérinaire²⁶. Il faudrait en même temps apprendre à écarter toutes les croyances populaires très tenaces dans les campagnes afin de repérer les sorciers et les charlatans. Pour éloigner l'enfant des préjugés et des superstitions, il n'est pas forcément nécessaire de l'accabler de pratiques religieuses²⁷, mais plutôt de le conduire à raisonner.

Certains auteurs de plans d'éducation suggèrent des modes d'apprentissage. Beaucoup, à l'instar de ce que propose Rousseau, pensent qu'il faut tenir compte de l'environnement de l'élève et le conduire à découvrir le monde.

17. Hubert de Wandelaincourt, *Plan d'éducation publique*, Paris, 1777, p. 125.

18. *Ibid.*, p. 121.

19. *Ibid.*, p. 119.

20. *Ibid.*, p. 119.

21. *Ibid.*, couverture.

22. Claude Oronce Fine de Brianville, *Abrégé méthodique de l'histoire de France par la chronologie, la généalogie, les fils mémorables et le caractère moral et politique de tous nos rois... dédié à Monseigneur le Dauphin*, 1664. Charles Hénault, *L'abrégé chronologique de l'histoire de France jusqu'à la mort de Louis XIV*, 1744.

23. Claude Millot, *Éléments de l'histoire de France depuis Clovis jusqu'à Louis XV*, Paris, 1768.

24. *Ibid.*, p. 132.

25. Citoyen Fèvre (du grand Vaux), *Nouvelle organisation des sociétés pour faire suite à l'Émile réalisé ou plan d'éducation générale*, Paris, 1799.

26. Étienne Barruel, *Plan d'éducation nationale considérée sous le rapport des livres élémentaires*, Paris, Librairie Dessenne, 1791.

27. *Ibid.*, pp. 107 et 145.

Ainsi, selon Marc-Antoine Jullien, trois facultés doivent être développées simultanément: le jugement, l'imagination, la mémoire²⁸. Cette dernière est toujours présente quel que soit le contenu d'enseignement. Par ailleurs, il est souvent noté ce décalage entre les humanités dispensées dans les collèges et la vie ordinaire. Les différentes disciplines apparaissent bien souvent comme inadaptées au contexte social et semblent en cela bien peu utiles, tant il existe un écart entre le quotidien d'un individu et ce qu'il a pu apprendre durant sa jeunesse. Étienne Barruel va même jusqu'à conseiller que ce que l'on peut faire de mieux lorsqu'on sort du collège, «c'est d'oublier presque tout ce qu'on y a appris et de recommencer soi-même son éducation.»²⁹ Ce type de discours est constant en France lorsqu'on aborde la thématique de l'éducation. Il se rapproche en effet, plus d'un siècle plus tard, de celui tenu par Ernest Picard dans la brochure qu'il rédigea en 1906 au moment de l'ouverture de l'école de Guyenne: «*La société moderne a changé ses conditions d'existence. L'école a conservé son édifice séculaire. Sa principale faute, dit M. Le Bon, a été de ne pas suivre ce mouvement d'évolution qui a transformé le monde. Taine, dès 1892, affirmait, dans son enquête sur l'École, la disconvenance croissante de l'éducation et de la vie.*»³⁰

Apprendre à lire et à écrire apparaît pour tous les concepteurs de plans comme essentiel, et cet apprentissage se fait par une maîtrise du français, du latin et du grec. Le mode d'apprentissage est progressif, le livre de lecture doit être accompagné de phrases très courtes mais également d'histoires illustrées par des estampes. «*Chaque histoire aura deux parties, celle lue par le maître et la leçon. Un troisième livre consistera à raconter les coutumes des différents peuples.*»³¹ Pour les enfants des milieux

défavorisés, la lecture apparaît aussi comme un élément important, son apprentissage se fait à partir de l'alphabet, et de manière mécanique. En utilisant la méthode syllabique – «*chaque élève doit prononcer lentement syllabe par syllabe et épeler ensuite: on demande, je suppose, à un enfant vertueux, il répète lentement ver-tu et épelle u.e.r.t.u.*» –, les élèves apprennent à écrire et à compter en «*faisant toujours marcher de front la lecture, l'écriture et l'arithmétique*»³². Parallèlement, la prééminence du latin et du grec est de plus en plus discutée car «*perdre six ans à apprendre une langue morte dans laquelle on peut se perfectionner en un an, sans un travail pénible, est un abus qui n'a pu exister que dans une société corrompue où les grands avaient pour maxime qu'il faut entretenir le peuple dans l'ignorance*», précise Du Castel en 1791³³.

À côté de la formation du cœur et de l'esprit se trouve également celle du corps qui occupe une place de plus en plus importante. Pour Pierre-Jean-Baptiste Choudart Desforges, l'éducation physique permet aussi de s'occuper de la santé de l'individu. La gymnastique, mais aussi l'hygiène, parmi laquelle il range la bonne nutrition, la propreté, le travail et le sommeil, sont nécessaires à la formation de l'individu³⁴. Bourdon de la Croisnière pense, à la veille de la Révolution, que «*la santé est le premier des biens*», il parle de «*gymnastique éclairée*» et d'une éducation physique et morale conforme à la nature et à la raison³⁵. L'influence de Rousseau est ici évidente et montre combien

31. Étienne Barruel, *Plan...*, op. cit., p. 16.

32. Alexandre de Laborde, *Plan...*, op. cit., p. 44.

33. Du Castel, *Plan d'éducation nationale ou quelques réflexions rapides sur la création des nouveaux collèges*, Paris, 1791, p. 16.

34. Pierre-Jean-Baptiste Choudart Desforges, *Plan d'éducation générale présenté au Comité d'Instruction publique, deux jours avant l'arrestation de Bazire, alors secrétaire du Comité et demeuré sous ses scellés jusqu'au mois de Messidor au deuxième de la République une et indivisible*, Paris, 1794.

35. Louis-Jean-Joseph-Léonard Bourdon de la Croisnière, *Plan d'un établissement d'éducation nationale autorisé par arrêt du 5 octobre 1788 sous le titre de société royale d'émulation*, Orléans, 1788, p. 44.

28. Marc-Antoine Jullien, *Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle ou plan d'éducation pratique pour l'enfance, l'adolescence et la jeunesse*, Paris, 1807, p. 56.

29. Étienne Barruel, *Plan...*, op. cit., p. 14.

30. Ernest Picard, *L'éducation nouvelle à l'école de Guyenne*, Bordeaux: Imprimerie Gounouilhou, 1906, p. 17.

ces plans d'éducation sont révélateurs de l'imprégnation de tout un courant d'idées qui a vu le jour au XVIII^e siècle. Pour d'autres concepteurs, comme Louis-Alexandre d'Elbée, ce sont plutôt les disciplines artistiques qu'il faut développer, car la danse apprend à bien marcher et la musique vocale à bien prononcer³⁶. Mais certains plans ne conçoivent pas l'exercice physique sans l'escrime et l'équitation et, pour Gabriel-François Coyer, à l'instar du «*grand tour*» effectué au XVIII^e siècle par les fils des élites européennes, les voyages sont nécessaires à la jeunesse et font partie de l'éducation³⁷.

L'enseignement des différentes disciplines obéit, au XVIII^e siècle et dans le premier XIX^e siècle, à deux distinctions qui se font en fonction de l'appartenance sociale et sexuelle. Beaucoup de plans reconnaissent que la lecture, l'écriture et le calcul mis part, l'éducation des élites ne doit pas être celle du peuple car, souligne l'abbé Coyer, «*on a donc habituellement cinq mille cent soixante enfants à élever dans Paris. Mais il faut observer que dans ce nombre, il y a beaucoup d'enfants du peuple, à qui notre grande institution n'est pas nécessaire, à qui, même elle pourrait nuire, en les éloignant des métiers et de l'agriculture, pour les tourner vers des objets, hors de leur portée.*»³⁸ Monsieur de Thelis va beaucoup plus loin en déclarant que «*le livre du paysan, c'est la terre*»³⁹. À cette éducation de classes vient se greffer une éducation de sexes qui sera d'ailleurs maintenue par les éducateurs de la III^e République. Filles et garçons n'étudient pas les mêmes choses à l'intérieur d'une discipline identique: alors qu'elles apprennent à coudre et à broder, ils exécutent des travaux ou des sports plus virils,

36. Louis-Alexandre d'Elbée, *Plan d'un chapitre noble de femmes, qui serait en même-temps une Maison d'éducation pour les jeunes personnes faites pour jouer le plus grand rôle dans la Société, afin d'y rétablir les bonnes mœurs autant qu'il est possible*, Paris, 1789.

37. Gabriel-François Coyer, *Plan d'éducation publique*, Paris: Veuve Duchesne, 1770.

38. *Ibid.*, p. 258.

39. Claude Antoine de Thelis, *Mémoires concernant les écoles nationales*, Paris: Clousier, 1781, p. 12.

comme la pratique de l'escrime. Ainsi, les disciplines choisies par les concepteurs de plans d'éducation sont le reflet de l'intérêt qu'une société accorde à certains sujets, mais elles sont aussi le produit d'un discours nouveau dans lequel une matière comme l'histoire, autrefois destinée à la formation du prince, est devenue, par la culture et la réflexion qu'elle demande, un moyen de formation.

Les représentations de l'histoire à travers les plans d'éducation

L'un des plus importants auteurs de plans d'éducation du XVIII^e siècle à s'interroger sur la place de l'histoire dans l'enseignement est Charles Rollin. Dans son *Traité des études*⁴⁰, qui a servi de modèle à la plupart des réflexions sur l'éducation, il privilégie parmi les disciplines qui doivent conduire à élever l'esprit, l'enseignement de la philosophie et de l'histoire. Pour lui, il y aurait quatre axes possibles: le goût de la gloire, l'histoire sainte, l'histoire profane, les fables de l'Antiquité⁴¹. Ces distinctions n'ont pas été nécessairement reprises de la même manière dans les autres plans de l'époque, où on les retrouve en partie. L'histoire romaine, en effet, était obligatoirement enseignée dans les collèges, car elle faisait partie du modèle humaniste pour lequel l'apprentissage de l'histoire était lié à celui des langues anciennes comme le latin et le grec⁴². L'abbé

40. Charles Rollin, *Traité des Études*, Paris: F. Didot Frères, 1863. Voir aussi «*Je regarde l'histoire comme le premier maître qu'il faut donner aux enfants, également propre à les amuser et à les instruire, à leur former l'esprit et le cœur, à leur enrichir la mémoire d'une foule de faits aussi agréables qu'utiles. Elle peut même beaucoup servir, par l'attrait du plaisir qui en est inséparable, à piquer la curiosité de cet âge avide d'apprendre à lui donner du goût pour l'étude.*» In *Abrégé du traité des études de Rollin à l'usage des lycées et des Maisons d'Éducation*, Paris: Lechacher libraire, 1808, p. 122.

41. Julien Vasquez, «Le traité des Études de Charles Rollin», in François Cadilhon et al. (dir.), *Construire...*, *op. cit.*, p. 48.

42. Annie Bruter, *L'Histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*, Paris: Belin, 1997, pp. 45 et 118.

Hazard⁴³ regarde d'ailleurs dans son plan cet enseignement de manière assez critique en précisant :

«*La méthode d'enseigner l'Histoire romaine dans les collèges ne me paraît pas propre à faciliter les progrès des jeunes gens; on ne fait point assez de cas de la chronologie, qui seule peut classer dans la mémoire la suite de l'Histoire, en distinguer les temps, y mettre de l'ordre et de la clarté; la plupart des écoliers n'ont l'esprit meublé que de traits historiques détachés. . .*»

La critique n'est donc pas liée à la matière, mais plutôt à la présence d'un enseignement éclaté, avec des époques et des événements traités de manière discontinue, sans ligne directrice, sans une volonté de mettre l'accent sur les continuités et les ruptures. La chronologie apparaît alors comme une nécessité pour donner du sens à l'événement et son enseignement est présent dans plusieurs plans.

On notera cependant qu'il associe l'histoire à la géographie, cette complémentarité des deux disciplines apparaissant de plus en plus évidente au cours du XVIII^e siècle. Ainsi, dans le plan anonyme d'éducation nationale visant à rénover l'éducation des collèges français et présenté à l'Académie de Châlons-sur-Marne en 1784⁴⁴, il est spécifié :

«*L'étude de l'histoire détermine nécessairement celle de la géographie. Sans celle-ci, la première n'est plus qu'une vaste forêt où nous errons sans boussole et sans guide. La connaissance des lieux doit donc accompagner celle des faits, parce qu'elle est comme le fil qui conduit nos pas incertains à travers les détours infinis des Empires.*»⁴⁵

Dans leur livre sur *L'enseignement de l'histoire en France*, Patrick Garcia et Jean Leduc ont montré de manière plus générale, combien déjà dans les plans d'études, c'est-à-dire

dans les programmes du XVIII^e siècle, histoire et géographie apparaissent comme complémentaires⁴⁶.

Histoire, géographie, chronologie s'enseignent avec des outils. «*La Chronologie n'est pas moins utile que la Géographie; la première donne aux faits un temps fixe, comme la seconde leur assigne un lieu déterminé. Des abrégés de l'une et de l'autre de ces sciences suffiront d'abord; on marquera seulement les grandes époques et les lieux renommés: bientôt les intervalles se rempliront et à l'aide des tables et des cartes qui seront toujours exposées dans les classes, ces deux sciences entreront dans l'esprit par les yeux et se trouveront apprises sans effort et sans application.*»⁴⁷ Ici, la volonté pédagogique est évidente: par la frise ou la carte que l'on affiche, l'enfant va pouvoir construire sa propre représentation du temps et de l'espace. L'assimilation des connaissances se fera ainsi beaucoup plus facilement.

Déjà, sous la Révolution, on se pose des questions sur la manière d'enseigner l'histoire et sur la place du récit. Fréville en est tout à fait conscient lorsqu'il écrit, en 1790 :

«*L'histoire est la honte de l'humanité, chaque page est un tissu de crimes et de folies, dit M. Mercier. Je suis bien de cet avis, mais il ne faut pas en supprimer la connaissance pour cela. Si l'on veut l'enseigner avec fruit à la jeunesse, il faut refondre, puis en composer de courts traités élémentaires, des abrégés soignés, dépouillés surtout du langage de la cagoterie, du merveilleux, de la basse flatterie, du récit fastidieux des sièges de batailles et des plats mensonges qui la défigurent depuis Noé jusqu'à nous. Enfin, il la faut présenter du côté moral, nourri de réflexions judicieuses, impartiales et philosophiques.*

46. Patrick Garcia et Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire de France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris: Armand Colin, 2003, p. 17.

47. *Mémoire du Bureau servant de la communauté de Rennes sur le plan d'éducation demandé par arrêt de la cour du 23 décembre 1761*, proposé en forme de réquisitoire par M. le Meur, Procureur du Roi, syndic à l'Assemblée générale, tenue en l'hôtel de ville, où présidait M. le Masson des Longrais, Doyen des échevins en exercice, le 3 juin 1762, Rennes, 1762, p. 18.

43. Abbé Hazard, *Avis aux bons parents ou plan d'éducation patriotique*, Paris, 1789, p. 7.

44. *Plan d'éducation nationale tracé à l'occasion des Mémoires présentés à l'Académie de Châlons-sur-Marne, touchant les moyens de perfectionner l'Éducation des Collèges en France*, Bibliothèque nationale, Gallica, 1784.

45. *Idem*.

Tel est le tableau de l'histoire de France par l'excellent écrivain cité ci-dessus, c'est un chef-d'œuvre et je suis encore à m'étonner qu'il ne soit pas entre les mains de la jeunesse. »⁴⁸

Ainsi, cette matière destinée originellement à la formation des princes doit servir à former les élites et procurer à la jeunesse une certaine rigueur. La manière de raconter et d'intéresser est importante, mais il ne faut pas rester dans le domaine du légendaire, il faut conduire l'élève à comprendre, à analyser certains faits et à réfléchir sur l'événement. Déjà au XVIII^e siècle, l'histoire n'apparaît pas comme de la connaissance brute susceptible de contribuer au développement de la mémoire, mais comme une discipline qui, au même titre que la philosophie, permet de développer l'esprit critique. Ce sont les idées que soulignent aussi Louis-René de Caradeuc de La Chalotais, qui pense que l'on doit donner aux jeunes les clés de l'apprentissage de l'histoire en les amenant à identifier les preuves, à utiliser le témoignage, à distinguer les historiens qui s'approchent de la vérité de ceux qui transforment les événements⁴⁹. Parallèlement, le plan anonyme de Châlons datant de 1784, souligne, tout l'aspect moral et civique de l'enseignement de l'histoire :

*« L'Histoire est plus propre à former l'esprit et le cœur de la jeunesse que toutes les connaissances qu'on leur enseigne dans les Collèges. Elle donne aux enfants l'expérience que la nature leur refuse; elle leur apprend la plus importante des sciences, celle du cœur humain, elle leur enseigne le grand art de se conduire avec leurs semblables et celui de se gouverner eux-mêmes. »*⁵⁰

48. Anne-François Joachim Fréville, *Lycée des Émiles ou plan d'éducation nationale propre à former les jeunes gens au talent de la parole, à l'étude de l'histoire, au goût des langues étrangères et surtout à la pratique des mœurs*, Paris, 1790, p. 32.

49. Louis-René de Caradeuc de La Chalotais, *Essai...*, *op. cit.*, pp. 136-140.

50. Anonyme, *Plan d'éducation nationale tracé à l'occasion des Mémoires présentés à l'Académie de Châlons-sur-Marne, touchant les moyens d perfectionner l'Éducation des Collèges en France*, Paris, 1784, p. 56.

Cet enseignement du cœur correspond à ce que nous appellerions aujourd'hui la formation du citoyen car, par l'expression « *se conduire avec leurs semblables et celui de se gouverner eux-mêmes* », ne s'agit-il pas de la tolérance, du respect de soi et d'autrui, de la fraternité et de la solidarité? Ce sont des notions en cours d'élaboration qui verront le jour sous la Révolution et s'affirmeront avec l'avènement de la III^e République.

Selon l'abbé Hazard, l'enseignement de l'histoire doit se faire en commençant par ce qui est connu et plus particulièrement l'espace français⁵¹. Dans son *Plan d'éducation publique*, l'abbé Coyer distingue l'histoire sainte et l'histoire profane, l'histoire ancienne et l'histoire moderne⁵². Il consacre un article à l'histoire nationale et développe l'idée de commencer à étudier l'histoire à partir de la période contemporaine et de remonter progressivement dans le temps en s'intéressant aux différents règnes. Il veut aussi mettre en pratique l'histoire des arts car, écrit-il, « *la plupart des hommes jouissent des Arts sans les connaître* », et distingue parmi ces arts, les arts libéraux et les arts mécaniques. Tous ces aspects se retrouvent à la même époque dans les écrits de Diderot et d'Alembert, qui pensent qu'il vaut mieux étudier l'histoire de sa nation et remonter le cours du temps⁵³.

Il ressort de certains plans l'idée que l'histoire peut servir à la prospective et contribuer ainsi à la construction⁵⁴ du présent et du futur. L'homme doit tirer des leçons du passé, qu'il s'agisse des guerres ou des conséquences de décisions politiques. « *L'histoire est d'ailleurs la science de l'avenir* », nous dit Bertrand Verlac, « *par ce qui s'est passé, on apprend ce qui arrivera, les événements se renouvelant à peu près de même dans l'ordre social comme dans la physique.* »⁵⁵

51. Abbé Hazard, *Avis...*, *op. cit.*, pp. 34-38.

52. Classification que l'on trouve également dans la première moitié du XVIII^e siècle chez Charles Rollin.

53. Patrick Garcia et Jean Leduc, *L'enseignement...*, *op. cit.*, p. 17.

54. Gabriel-François Coyer, *Plan...*, *op. cit.*, pp. 145-150.

Le fait que l'enseignement de l'histoire soit largement présent dans les plans d'éducation atteste de l'importance grandissante de cette discipline que l'on retrouve dans des établissements comme Juilly, pour lequel Étienne Broglin note, pour les années 1776-1777, à l'occasion des exercices publics de fin d'année, la participation massive des élèves⁵⁶.

Finalement, si les plans d'éducation donnent un certain regard sur la société et les engagements idéologiques d'une époque, ils permettent aussi de comprendre, en fonction de l'origine des élèves, les modes et les processus d'apprentissage et de s'intéresser à la place des disciplines dans l'enseignement. Ils contribuent également à mesurer le poids des héritages et la place de l'innovation. Néanmoins, on voit apparaître dans ces plans un certain nombre d'invariants, parmi ceux-ci cette complémentarité nécessaire entre le cœur, l'esprit et le corps. Marc-Antoine Jullien le souligne d'ailleurs de manière très nette dans son *Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle*:

«Les exercices nécessaires pour former et fortifier le corps, la gymnastique, la natation, l'équitation sont presque entièrement négligés, il n'y a point d'éducation physique. L'éducation morale s'est bornée longtemps à des pratiques religieuses, et n'a point préparé les jeunes gens à la connaissance des rapports mutuels qui existent entre les hommes

*et des devoirs qu'ils ont à remplir dans la société. L'instruction, ou la partie de l'éducation relative à la culture de l'esprit, n'a trop souvent eu d'autre objet que l'étude des langues anciennes, qui se rattachait, il est vrai, sous quelques rapports, mais d'une manière imparfaite et vicieuse, à l'étude de la géographie et de l'histoire. La logique, les langues modernes, les sciences naturelles et physiques, les sciences mathématiques, la géométrie et le dessin, dont l'application à tous les arts mécaniques et à toutes les sciences rend leur enseignement si généralement utile et nécessaire, ont été mal enseignés ou totalement oubliés.»*⁵⁷

À travers cette trilogie (la formation du cœur, de l'esprit et du corps), on voit bien l'intérêt du plan d'éducation qui nous donne des renseignements plus ou moins importants sur les disciplines d'enseignement tout en partant souvent d'un constat initial et de propositions visant à innover et à construire une éducation nouvelle sur les fondements d'un acquis réformable. Au-delà, on s'aperçoit que le besoin de rénover est un phénomène constant lorsqu'on parle d'éducation et que la manière de considérer les disciplines et les méthodes de travail est souvent le reflet d'une époque, d'un milieu, d'une société, les choix opérés dans l'enseignement de l'histoire en constituant l'exemple. •

55. (Note de la p. 277.) Bertrand Verlac, *Nouveau plan d'éducation pour toutes les classes de citoyens*, Vannes-Paris, 1789, p. 67.

56. Étienne Broglin, «La reproduction des élites au miroir du collège: fusion intégratrice ou juxtaposition conflictuelle», in *Jeunesse et élites. Des rapports paradoxaux en Europe de l'Ancien Régime à nos jours*, Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2009, p. 96.

57. Marc-Antoine Jullien, *Essai...*, *op. cit.*, pp. 13-14.

Un nouveau site web: «Entre mémoire et histoire: le patrimoine aquitain de l'éducation»



L'adresse du site est la suivante : www.patrimoine-aquitain-education.fr

Ce projet est la vitrine d'un appel à projet de recherche en 2010 de la Région Aquitaine. Il s'inscrit sur trois ans, il est soutenu financièrement par le Conseil régional. L'Université Bordeaux IV-IUFM d'Aquitaine est le porteur financier, le CEMMC-Bordeaux III, en tant que Centre de recherche, est le porteur scientifique.

Il s'agit, à partir des moyens humains (enseignants-chercheurs, informaticiens, documentalistes...) de l'IUFM d'Aquitaine-

Bordeaux IV et scientifiques du CEMMC (Centre d'études des mondes moderne et contemporain), et avec le soutien de centres de recherche associés, de conduire un certain nombre d'actions sur le patrimoine aquitain de l'éducation, mais aussi de préserver un certain nombre d'ouvrages pédagogiques rares qui se trouvaient dans les anciennes écoles normales d'instituteurs et d'institutrices; certains seront d'ailleurs numérisés. Ce site, qui constitue un trait d'union entre la recherche, la formation et la vulgarisation,

est destiné aussi bien aux chercheurs et aux enseignants qu'aux étudiants de master d'enseignement ou au grand public. Il signale la documentation disponible, des œuvres d'art se rapportant à l'éducation, des informations et des actions liées au projet. Grâce à un atlas et à un dictionnaire, il permet de mettre en évidence les espaces scolaires aquitains et les acteurs de l'éducation. Les étudiants pourront y retrouver de manière rapide de très précieuses informations. •

Le cartable de Clio

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

Des livres qui prolongent le dossier

Nous présentons ici quelques livres récents qui, chacun à leur manière, prolongent, illustrent et enrichissent ce dossier sur les musées d'histoire, l'histoire et les mémoires. Bien que de nature différente les uns et les autres, ils nous incitent tous à mieux percevoir et à penser la pluralité des mémoires, la complexité de leur évolution et les conséquences de l'oubli quand il se produit.

Deux guides d'Auschwitz

Nous avons vu combien l'histoire de ces musées évoquant le passé se mêlait de plus en plus à une dimension touristique solidement inscrite dans le présent. Un concours de circonstances a ainsi fait que deux guides d'Auschwitz se présentant comme de véritables guides touristiques soient publiés au moment même de l'élaboration de ce dossier.

L'un est français, l'autre italien, et tous les deux décrivent la complexité de lieux qui sont pluriels (le camp de base d'Auschwitz I, ancienne caserne militaire; le camp d'Auschwitz-Birkenau, principal lieu du processus d'extermination; le camp d'Auschwitz III Monowitz) et où se mêlent les dimensions de lieu de mémoire authentique, de sanctuaire et d'espace muséifié, que l'on a sans doute cherché à distinguer, mais qui ne sont pas aussi séparées que le laisse entendre le sous-titre du guide italien.

Jean-François Forges, qui intervient dans les deux ouvrages, connaît très bien ces lieux et tout ce qui les compose. Dans le guide français, il consacre même un chapitre à la *Siedlung Auschwitz*, une cité grandiose projetée par les nazis, dont quelques ruines subsistent juste à l'extérieur du camp de base, ruines de manufactures ou d'ateliers. Pierre-Jérôme Biscarat suggère également, et à juste titre, d'ajouter à cette visite celles de la ville de Cracovie, de Kazimierz et du ghetto juif créé par les nazis.

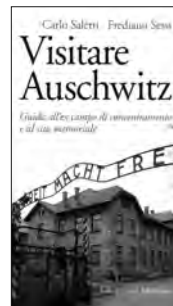
Les deux guides ont leurs spécificités, sans doute davantage liées à la sensibilité des auteurs qu'à des questionnements qui seraient propres à l'une et l'autre des cultures française et italienne. Carlo Saletti et Frediano Sessi insistent ainsi davantage sur l'histoire du camp et ses interprétations, dont ils proposent une longue synthèse en préalable. Ils s'intéressent aussi avec plus de détails aux espaces muséifiés, aux expositions des pavillons nationaux d'Auschwitz I et à leur évolution. En revanche, l'usage de la couleur et sa mise en pages rendent le guide français un peu plus lisible.

Assurément, ces deux guides seront désormais indispensables pour qui se rend sur ces lieux. Mais, contrairement à beaucoup de guides touris-

tiques communs, ils ont aussi l'un et l'autre leur utilité propre. Sans qu'il soit besoin de se trouver sur place, ils proposent une synthèse des faits abominables reliés à un lieu qui incarne de fait la destruction des Juifs d'Europe; et ils donnent à voir un palimpseste de constructions mémorielles dont l'étude est nécessaire pour préserver cette mémoire au-delà de la disparition des derniers témoins.



Jean-François Forges et Pierre-Jérôme Biscarat, *Guide historique d'Auschwitz*, Paris: Autrement, 2011, 288 pages.



Carlo Saletti et Frediano Sessi, *Visitare Auschwitz. Guida all'ex campo di concentramento e al sito memoriale*, Venise: Marsilio, Gli specchi, 2011, 335 pages.

L'Émilie-Romagne, une région chargée de mémoires

Le guide de Claudio Silingardi nous rend compte pour sa part de l'impressionnante densité mémorielle d'une région italienne, l'Émilie-Romagne, qui a été au cœur de la guerre au cours des années 1943-1945, l'époque du régime fantoche de la République de Salò, c'est-à-dire d'un gouvernement fasciste sous occupation allemande que la Résistance combattait au nord de l'Italie. Au cours de l'été 1944, la ligne de front entre les Alliés au sud et les nazis et fascistes au nord, la fameuse Ligne gothique,

traversait justement cette région dans sa partie montagneuse. Comme les guides précédents, cet ouvrage est à la fois un livre d'histoire et un outil indispensable pour la visite de lieux et de structures qui sont tellement nombreux que leur description est forcément assez rapide.



Claudio Silingardi, *Alle spalle della linea gotica. Storie, luoghi, musei di guerra e Resistenza in Emilia-Romagna*, Modène: Artestampa, 2009, 279 pages.

Dans sa préface, Giuliano Albarani, président de l'Institut historique de Modène, se réfère avec raison à Eviatar Zerubavel pour illustrer la démarche de ce guide historique (p. 6). Cet auteur souligne en effet tout l'intérêt de fonder autant que possible sur des réalités concrètes les ponts mnémotechniques que nous nous efforçons de créer avec les traumatismes du passé (voir son ouvrage *Mappe del tempo. Memoria collettiva e costruzione sociale del passato*, Bologne: Il Mulino, 2005).

Les lieux dont il est question dans ce guide, qui sont *pour* certains des lieux de mémoire, mais qui sont tous des lieux pour la mémoire, selon l'expression de l'auteur, concernent à la fois la culture juive; la Résistance, à propos par exemple de la petite République partisane de Montefiorino, et lesreprésailles qu'elle a subies, à l'image du Musée Cervi dédié à sept frères antifascistes assassinés; le sauvetage d'enfants juifs qui vivaient dans la Villa Emma de Nonantola; la déportation, avec notamment le fameux camp de transit de Fossoli, où sont passés quelque 45 000 Italiens, dont environ 7000 étaient juifs, et dont seuls 4000 sont revenus des camps de concentration et d'extermination où ils ont été envoyés; et bien sûr les massacres nazis et fascistes contre les civils, en particulier la tragédie de Marzabotto, avec ses 770 victimes.

Dans sa riche introduction, l'auteur s'inquiète de l'avenir du financement de ces structures mémorielles et souligne que l'espace dit de la Ligne gothique concerne aussi d'autres régions italiennes, comme la Toscane. Il appelle donc de ses vœux de

nouvelles initiatives d'histoire et de mémoire à une plus vaste échelle.

Avant de le décrire un à un dans leur état actuel, Silingardi raconte avec précision les faits d'histoire auxquels ces lieux *pour* la mémoire correspondent. Il est également sensible aux modifications qu'ils ont subies après les faits et il décrit ainsi des stratifications de mémoires telles qu'elles se présentent, dans toute leur complexité.



William Betsch, *Drancy ou le travail d'oubli*, Paris: Thames & Hudson, 2010, 239 pages.

Sortir Drancy de l'oubli

Avec le livre de William Betsch, nous avons affaire à tout autre chose. Il s'agit d'un «*beau livre*», d'un travail photographique, à propos de la fameuse Cité de la Muette de Drancy, des logements sociaux construits dans les années 1930 qui ont servi de prison, puis de camp de transit vers les camps de la mort pendant la Seconde Guerre mondiale. Toutefois, le lien avec les ouvrages précédents ne concerne pas seulement le problème de la mémoire, mais aussi le fait qu'à travers ses manifestations dans l'espace public, elle résulte pour l'essentiel d'une construction humaine dont il y a forcément des acteurs.

En 1999, le travail photographique de l'auteur avait permis de retrouver et de donner à voir toutes sortes d'inscriptions, traces d'un passé traumatique et de l'existence même d'un camp oublié, dans les caves et les sous-sols d'une cité qui avait retrouvé depuis longtemps sa fonction de logement social dans la banlieue parisienne. Cette démarche avait été à l'origine de la procédure de classement du site.

Dans ce livre publié en 2010, quelque temps avant la disparition prématurée de l'auteur, des images de surface, dans la rue, d'intérieurs, dans des salons, de sous-sols et d'archives se côtoient au fil des pages dans de drôles de face-à-face. Les textes qui les accompagnent sont brefs, mais explicites. Par exemple les chiffres des dizaines de milliers de victimes, juives et non juives, qui sont

passées par là. Ou encore d'autres précisions. Par exemple, «avec quatre satellites principaux [...], Drancy centralisait plus d'une centaine de camps en France» (p. 31). «*La hiérarchie du camp était hantée par les évasions [...]. Le «tarif» était de cinquante cadres déportés pour toute évasion due à la négligence*» (p. 85).

Mais surtout William Betsch raconte une exploration, une première inscription, «ER 18 11 44 EVASION» (p. 53), trouvée dans une cave où on lui avait assuré qu'il n'y avait rien, puis d'autres recherches opiniâtres, et par exemple la mention qu'un tel «*a couché ici*» (p. 135), une enquête qui a ouvert petit à petit des perspectives, mais aussi un crochet par l'ancienne gare de Bobigny, elle aussi un haut lieu d'un souvenir à reconstruire.

Comme une femme le lui avait prédit par téléphone, en évoquant de vagues souvenirs personnels, l'auteur a même retrouvé des cheveux (p. 171). Et pourtant, dès 1947, on avait déjà effacé les traces de ce passé traumatique pour redonner place à du logement. La Cité de la Muette n'était pas devenue un monument historique. Son classement en l'an 2000, y compris celui de la gare de Bobigny, est tout simplement le produit de l'engagement artistique et citoyen de William Betsch. Il est aussi prévu qu'un espace muséifié, un lieu de mémoire «virtuelle», s'implante à côté de la Cité qui restera habitée. «*Dans la droite ligne d'un urbanisme qui, depuis un demi-siècle, a peu à peu bâché la Cité derrière des écrans et des bancs fleuris, on pénétrera dans cet «édifice visible» de la postmémoire en tournant le dos à la Muette*», conclut l'auteur en page 231 d'un ouvrage qui est vraiment à regarder et à lire!

Charles Heimberg
(Université de Genève)

Deux livres qui renouvellent notre compréhension de la Seconde Guerre mondiale

Parce qu'ils suscitent depuis longtemps nombre de publications et de débats, on pourrait croire que tout ou presque a déjà été dit et écrit par les historiens sur les faits et sur les interprétations de la Seconde Guerre mondiale, des crimes nazis et de l'attitude des élites helvétiques à leur égard. Deux ouvrages récents nous démontrent toutefois qu'il n'en est rien.

Confondre les idées reçues pour prendre la mesure de la multiplicité des expériences
Dans le premier d'entre eux, Pierre Laborie,



Pierre Laborie, *Le chagrin et le venin. La France sous l'Occupation, mémoire et idées reçues*, Paris: Bayard, 2011, 355 pages.

historien des phénomènes d'opinion publique et de leur complexité, revient sur l'époque sombre de l'Occupation en France. Il s'interroge sur la vulgate qu'il a vu triompher à partir de la diffusion du film *Le chagrin et la pitié*, de Marcel Ophüls, sorti en 1969, mais diffusé quelques années plus tard à la télévision. La version la plus répandue de cette vulgate «*classe les Français en trois catégories, selon un partage aux frontières mouvantes, mais dont le principe semble arrêté une bonne fois pour toutes. Dans un pays divisé, les deux fractions ennemies des résistants et des collaborateurs, minoritaires, marginales, et d'importances à peu près égales, s'affrontent dans une lutte inexpiable, aux allures de guerre civile. Elles occupent les extrêmes, de part et d'autre du ventre flasque d'une masse amorphe, extérieure à cette guerre franco-française, doublement consentante à l'égard du régime de Vichy et des occupants. Attentiste, parfois complice du pire par lâcheté, elle s'accommode à des degrés divers de la situation et choisit son camp en fonction de l'issue présagée de la guerre, en se retournant avec opportunisme quand, à partir de 1943, la victoire des Alliés devient prévisible*» (p. 52).

Pour l'auteur, il s'agit là de l'expression forte d'un air du temps qui nous en dit plus sur les problèmes du présent que sur les réalités du passé. Ainsi le pousse-t-elle à s'interroger sur la minorisation convenue d'une Résistance qui «*ne peut pas être isolée d'une multitude de comportements d'oppositions, de contestation rentrée, de désobéissance, de grains de sable minuscules qui perturbent ou compliquent l'efficacité des systèmes d'oppression*» (p. 206). Cela lui donne l'occasion de nous faire bien distinguer, y compris par l'orthographe, un résistancialisme dénoncé durant l'après-guerre pour installer le doute sur l'action de la Résistance, et «*sur sa légitimité*», d'un mythe résistancialiste, concept forgé quatre décennies plus tard par Henry Rouso pour désigner un «*processus mémoriel qui aurait installé, en position dominante, une représentation rassurante des années*

noires» (pp. 191-196). Mais, depuis lors, l'évolution des représentations de la Résistance est telle qu'il «ne s'agit plus d'oubli», mais «d'un long effacement, par défiguration», voire même d'une «érosion inoxydable de l'idée de Résistance» (p. 308). Or, pour en arriver là, il a fallu réifier des concepts et passer par des catégorisations discutables, bien loin de la complexité des faits. «Ainsi, par exemple, faire de l'accommodation un concept englobant, même en se gardant scrupuleusement de tout amalgamer, n'est pas insignifiant» (p. 260).

Pierre Laborie ne veut pas renverser la vulgate, ni revenir à une précédente; il cherche seulement à nous faire entrer dans la complexité du réel. L'historien se distingue du juge, comme l'ont bien souligné dans leurs travaux un Marc Bloch ou un Carlo Ginzburg. Et avant d'être citoyen, comme tout un chacun, voire même justement pour être vraiment citoyen, il doit s'efforcer de faire jouer la fonction critique de sa discipline, sans hésiter à remettre en cause les idées reçues et sans jamais renoncer à faire connaître les contradictions et les nuances qui troublent la mécanique des explications du passé, ni la multiplicité, dans l'espace comme dans la durée, des expériences de ses acteurs. Comme se le demande Laborie, est-il donc «impossible de concilier le devoir d'élucidation et le doute méthodique d'une bonne pratique de l'histoire – doute qui n'est pas suspicion – avec la construction d'un rapport au passé qui aiderait à se passer de son emprise, sans le momifier, sans rien renier de ses fidélités, sans qu'il cesse d'être porteur de sens?» (p. 42)

Ce beau livre, à sa manière, nous incite aussi à revoir *Le chagrin et la pitié* (disponible en DVD chez LJC Productions, 2001), un film dont les effets ultérieurs dans l'espace public, mais aussi la construction dans le contexte de sa réalisation, sont au cœur de sa réflexion. Après avoir lu *Le chagrin et le venin*, on pourra continuer à apprécier *Le chagrin et la pitié*, mais plus de la même manière: avec davantage de lucidité et d'interrogations, mais aussi avec la pleine conscience qu'un film se regarde en fonction du contexte qui l'a produit et que l'histoire de l'histoire, et des mémoires, est aussi passionnante que l'histoire tout court.

S'en tenir aux faits dûment établis pour développer l'histoire critique

C'est une autre leçon d'histoire que nous propose Marc Perrenoud dans un gros livre sur les banquiers et les diplomates suisses durant la Seconde Guerre mondiale qui rend compte de sa thèse de doctorat. Il porte sur une période qui va de 1938, avec l'Anschluss de l'Autriche et les débuts de l'économie



Marc Perrenoud, *Banquiers et diplomates suisses (1938-1946)*, Lausanne: Antipodes, 2011, 540 pages.

de guerre, jusqu'en 1946, avec les Accords financiers de Washington entre la Suisse et les Alliés. L'auteur a été le conseiller scientifique de la Commission internationale d'experts Suisse-Deuxième Guerre mondiale que Jean-François Bergier a présidée. Et cette étude est une sorte de prolongement de cette importante expérience scientifique dans la mesure où il ne répond évidemment pas aux mêmes questions. C'est un travail rigoureux, fondé sur un fastidieux dépouillement d'archives, des archives publiques et privées, des archives bancaires, financières et diplomatiques, une enquête dont il n'allait pas de soi de rendre compte. L'auteur y parvient par une écriture précise, rythmée par une série de citations fortes qui illustrent parfaitement son propos, et qui le concrétisent d'une manière bienvenue.

«On peut dire que sous un ciel de cendres, le dieu Dollar [évoqué dans une chanson par Gilles, en 1932] et les montagnes d'or s'élèvent tandis que les hommes crèvent de faim et que les machines fonctionnent pour alimenter la guerre mondiale menée avec des méthodes industrielles» (p. 41). Il n'est en tout cas pas concevable d'écrire l'histoire de cette époque en portant son regard critique sur les élites helvétiques sans affronter les réalités matérielles et comptables d'une politique financière et industrielle qui s'étendait par nature bien au-delà des frontières d'un pays épargné par la guerre. Perrenoud cite d'ailleurs le conseiller fédéral Max Petitpierre qui déclare en 1948 ce qui valait sans doute déjà bien avant: «Notre statut de neutralité perpétuelle nous interdisant toute alliance politique et militaire, l'histoire de nos relations extérieures est, en somme, depuis près d'un siècle, celle de nos échanges commerciaux et financiers avec les autres pays» (p. 20).

Cet ouvrage porte donc sur les deux piliers fondamentaux de la politique suisse vis-à-vis de l'étranger que sont la neutralité et le secret bancaire. Il s'intéresse ainsi par nécessité aux relations, parfois difficiles, entre les deux milieux qui les ont en

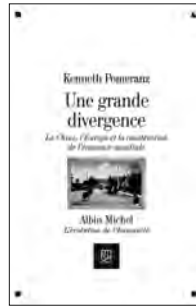
charge, les diplomates et les banquiers, qui évoluent au sein de l'administration fédérale pour les uns, dans la sphère privée pour les autres. Ces deux catégories d'acteurs ne sont pas forcément faites pour s'entendre, et l'ouvrage porte en particulier sur la complexité de leurs relations.

Une histoire diplomatique et financière ne s'écrit pas sans évoquer ceux qui en sont les acteurs. Perrenoud en cite un certain nombre et nous propose une vingtaine de notices biographiques. Son travail rend particulièrement compte du rôle joué par Walter Stucki (1888-1963), un avocat bernois qui dirige la politique économique extérieure de la Confédération durant l'entre-deux-guerres avant d'être nommé ministre de Suisse à Paris, puis à Vichy. «*Maréchaliste*», Stucki demeure un ami loyal de Pétain, même s'il joue un rôle majeur de médiateur lors de la Libération de Vichy. Au lendemain de la guerre, il défend avec force le point de vue de la Suisse auprès des nouvelles instances internationales. Ainsi, son parcours est emblématique d'une recherche qui vise à analyser les relations spécifiques entre banquiers et diplomates «*dans la défense d'intérêts qui ont constitué des enjeux et des atouts considérables [...] pour la Suisse dans son ensemble durant ces années de profonds bouleversements à ses frontières et dans le monde*» (p. 53).

Dans ses conclusions, l'auteur évoque cinq tendances générales. Tout d'abord, l'économie suisse procède à une discrète mais impressionnante expansion financière. Cet essor relève en réalité d'un double mouvement de mondialisation et d'hélicérisation par lequel la place financière suisse parvient à défendre ses propres intérêts sans mesurer l'ampleur des drames humains alentour. Dans ce contexte, les relations entre milieux diplomatiques et milieux d'affaires vont être assez difficiles, seules des activités de secours aux victimes les rapprochant vraiment. Il faut dire que cette politique financière est appliquée par un grand nombre d'acteurs, banques, assurances, holdings industrielles et autres sociétés financières, qui mènent l'auteur à évoquer un «*système polycratique helvétique*». Enfin, les stratégies financières de ces acteurs, marquées par une accommodation décisive, se préoccupent de la défense d'intérêts pécuniaires plutôt que de considérations éthiques à propos d'un monde en pleine tourmente (pp. 460-469).

Comme le précédent, cet ouvrage est donc à lire absolument. Quant à la question de la critique de l'attitude des élites suisses pendant la Seconde Guerre, elle reste décidément d'une très grande actualité.

Charles Heimberg
(Université de Genève)



Kenneth Pomeranz, *Une grande divergence, la Chine, l'Europe et la construction de l'économie mondiale*, Paris: Albin Michel, 2010 [2000], 358 pages.

Paru en 2000, cet ouvrage de l'historien américain Kenneth Pomeranz est enfin traduit et publié en français. Il s'agit d'un fort volume de près de 450 pages de texte auxquelles s'ajoutent plusieurs annexes détaillées et une imposante bibliographie. Son importance et son intérêt s'imposent d'un triple point de vue: l'intérêt de l'objet et de la thèse soutenue par l'auteur; la rigueur et la prudence de l'argumentation; sa résonance.

Pomeranz cherche à comprendre pourquoi la révolution industrielle se produit en Angleterre et non en Chine, pas dans toute la Chine, mais dans le delta du Yangzi, alors que l'analyse de la situation de ces deux territoires fait apparaître une grande proximité de leur développement et de leurs potentialités. Pour ce faire, il examine de façon extrêmement précise et minutieuse de très nombreux facteurs explicatifs mis en avant et différemment combinés par tel ou tel historien pour expliquer la divergence entre ces deux territoires, divergence qui se produit autour de l'année 1800. Sans aucunement invalider d'autres composantes, il privilégie le rôle du charbon et celui du Nouveau Monde. Ils offrent à l'Angleterre le moyen de ne pas succomber aux contraintes écologiques qui lui sont propres et d'avoir accès aux ressources du Nouveau Monde qui lui donne accès à un espace très vaste avec son système particulier de production fondé sur l'esclavage, ce que ne peut trouver le delta du Yangzi. Ce sont donc des facteurs à la fois internes et externes qui rendent compte de cette divergence. La complexité s'impose comme évidente.

Au-delà de cette rapide remarque, il est évidemment impossible de rendre compte de l'immense richesse de ce livre. Je retiens ici, à titre d'exemples, trois aspects caractéristiques de l'ensemble de l'ouvrage. Le premier a trait au choix de l'échelle de comparaison. Comme écrit précédemment, il ne compare pas des «*États*», mais des territoires ayant des dimensions et des caractéristiques proches. Si

son exploration a pour cœur les deux territoires déjà nommés, il inclut d'autres régions d'Europe, de Chine et du Japon, et s'aventure en Inde, pour mettre en évidence ressemblances et différences. Le second aspect est celui de l'importance des facteurs démographiques. Cette importance n'est pas tant appuyée sur des taux de natalité, de mortalité ou de croissance que sur la répartition et l'usage de la main-d'œuvre. À ce propos, par exemple, il insiste sur le rôle de la proto-industrie et sur le transfert de la main-d'œuvre qui y travaille vers l'industrie «moderne», mettant à distance le schéma classique de nos manuels sur le transfert direct de la main-d'œuvre agricole vers l'industrie, non que celui-ci soit nié, mais Pomeranz le situe dans des transformations plus complexes et de plus longue durée. Le troisième aspect est celui que j'ai appelé «*potentialités des territoires*», avec la place accordée à ce qui relève de l'écologie, entre milieux naturels et milieux transformés par l'homme, principalement par l'agriculture. La relation avec la démographie prend ici tout son sens.

Pomeranz s'inscrit dans un courant de recherches en plein essor autour de la comparaison et de l'histoire dite «*mondiale*» ou «*globale*». Certes, des chercheurs avaient déjà exploré ces voies, Fernand Braudel évidemment, ainsi que le sociologue Immanuel Wallerstein, pour ne citer que ces deux auteurs. Tout en s'inscrivant dans cette continuité, Kenneth Pomeranz renouvelle leurs analyses, s'appuie pour les discuter sur les travaux de ces dernières décennies, trace des perspectives passionnantes et fait rebondir des débats actuels entre historiens, comme le souligne Philippe Minard dans sa postface.

Tout au long de son argumentation, l'auteur procède par examen rigoureux des travaux antérieurs et des sources qu'il a lui-même étudiées, opère de menus déplacements pour reconstituer la trame complexe de cette divergence. L'introduction est à cet égard un modèle du genre. La manière d'écrire, telle qu'elle est rendue dans une traduction très claire, est aussi un modèle de prudence avec, parfois peut-être, un abus des verbes de modalité. Le lecteur l'aura compris, nous ne sommes pas là avec un récit linéaire classique privilégiant l'ordre du temps dans sa continuité formelle; nous sommes dans la présentation critique d'une thèse au sens le plus fort du terme.

En plus de son inscription dans l'univers des historiens et les débats des spécialistes, la résonance de cet ouvrage dans notre actualité est évidente dans une période où certains auteurs parlent de grande convergence autour de la mondialisation et de la globalisation. Nous ne sommes plus dans une arrivée de quelques dragons comme dans les

années 1980, mais dans un immense basculement des centres du monde. Comprendre de façon plus minutieuse et plus raisonnée la grande divergence des XVIII^e et XIX^e siècles au profit de l'Europe, puis de son arrière-pays, les États-Unis, est une référence indispensable pour analyser et comprendre, selon les mêmes exigences de rigueur, les mutations en cours. Comparer n'est en aucun cas assimiler ou réduire l'un aux caractéristiques de l'autre, mais mettre en action la dialectique ressemblances/différences pour souligner la spécificité de chaque situation historique, mais aussi la commune humanité. Celle-ci s'impose encore plus fortement aujourd'hui comme référence et horizon de nos enseignements.

Enfin, comparaison de situations dans le temps et dans l'espace, perspective d'une histoire globale interrogent nos objets d'enseignement, aussi bien leur délimitation que la manière de les construire et de les étudier. Si nous faisons un peu d'histoire des curriculums scolaires, nombreux sont ceux qui n'ont jamais été fermés aux autres, mais les travaux des courants d'histoire mondiale ou globale modifient complètement les problématiques et les manières de considérer ces autres. Ce thème mérite d'être repris et développé dans les livraisons suivantes du *Cartable de Clio*.

François Audigier
(Université de Genève)



Jocelyn Létourneau, *Le Québec entre son passé et ses passages*, Anjou (Québec) : Fides, 2010, 251 pages.

Ce recueil d'articles de l'historien québécois Jocelyn Létourneau part d'une double question: «*Comment ouvrir à l'autre sans se perdre dans l'ailleurs?*» et «*Que faire de ce qui nous a faits?*» Il évoque un dossier chaud, celui des conceptions des mémoires et des identités, en se situant «*à mi-chemin entre celles qui mettent l'accent sur le passé à consolider et celles qui insistent sur l'avenir à construire*» (p. 13). Mais il préfère pour cela, et c'est plutôt réjouissant,

que l'enseignement de l'histoire mette l'accent sur la rigueur et la complexité plutôt que sur « *la prégnance des mémoires collectives, des mythistoires et des discours sur l'histoire* » (p. 53). Il défend aussi l'idée d'une histoire de la société québécoise « *sous un angle qui ne soit pas fondamentalement celui de la lutte d'un peuple pour sa libération nationale* » (p. 63), mais cela ressemble paraît-il à un crime de lèse-majesté. Pourtant, traiter le fait national sans tomber dans le nationalisme est une simple attitude d'historien : « *il suffit d'écouter le passé s'exprimer dans la diversité de ses voix et de rendre compte de cette pluralité discursive et politique plutôt que de la ramener à quelque chose de simple et d'univoque* » (p. 65).

Dans les pages suivantes, Létourneau nous montre en quoi la manière même de raconter l'histoire du Québec peut être imprégnée d'un esprit nationaliste, en réduisant par exemple la conquête anglaise de 1759 à une « *conquête-calamité* », alors que l'événement peut être analysé autrement, sur d'autres échelles. On perçoit entre les lignes une exaspération qui a peut-être quelque rapport avec les commémorations de 2009, tant il est vrai que l'auteur prend soin de rappeler que l'historien n'est pas un commémorateur (p. 109). Mais il préfère nous parler d'une « *histoire d'avenir* », car, même si « *la complexité du passé crée la liberté de l'interprétant et lui procure un espace réflexif où exercer sa raison sensible* », il n'en reste pas moins que « *la narration de ce qui fut ne peut délivrer du souci de la suite du monde* » (pp. 122-123).

La seconde partie de l'ouvrage, davantage axée sur les enjeux du présent, évoque par exemple la question de l'altérité. Ici aussi, Létourneau prend position d'une manière originale, tout à fait favorable à l'échange culturel, mais sensible en même temps à la dimension nécessaire d'un ultérieur « *retour à soi* », une manière qui se veut réaliste de pratiquer l'échange culturel. Ici, on peut bien sûr se demander quelle est la nature de ce « *soi* » : pourvu qu'il soit librement choisi, éventuellement pluriel, il a sans doute sa pertinence, mais à condition bien sûr que personne n'y soit assigné. Mais Létourneau ne tombe pas dans ce piège, proposant même un concept de « *lieux de passage* » pour éviter, dans une perspective plus ouverte, les pièges potentiels d'un autre concept, celui des « *lieux de mémoire* » (pp. 163-171).

L'auteur, par ailleurs, a enquêté auprès de jeunes Québécois pour savoir ce qu'étaient leurs représentations de la nation. Il les a découverts peu à l'aise avec la notion de société mondiale, et par conséquent attachés à un « *territoire primordial de socialité* » comme la nation. Cependant, il précise bien qu'ils ne parlent pas là de nationalisme, mais

bien d'un « *processus général de la réalisation personnelle du sujet qui s'effectue dans le cadre d'une multiplicité d'interactions avec d'autres sujets semblables et différents au sein d'un lieu situé* » (pp. 200 et 246).

Toutes ces réflexions, si riches soient-elles, sont-elles transposables au contexte européen ? La montée des populismes identitaires y joue sans doute un trop grand rôle pour nous éviter toute nécessité de distinction. Et l'ouvrage n'a d'ailleurs aucune vocation à suggérer un modèle. L'une de ses dimensions centrales, l'idée de passage, est toutefois d'une grande fécondité pour qui veut contrer tous ces essentialismes qui causent tellement de dommages dans nos sociétés.

Charles Heimberg
(Université de Genève)



Stéphanie Roulin, *Un credo anticommuniste. La commission Pro Deo de l'Entente internationale anticommuniste ou la dimension religieuse d'un combat politique (1924-1945)*, Lausanne : Antipodes, 2010, 517 pages.

Un credo anticommuniste retrace l'histoire d'une commission interreligieuse, issue d'une initiative de l'Entente internationale anticommuniste (EIA) prétextée par les persécutions religieuses en URSS des années 1930. Son auteure décrit minutieusement les acteurs de ce projet, leurs motivations, leurs actions et leurs conséquences dans le contexte politique général et en relation avec l'EIA, à l'origine de cette commission Pro Deo au mois d'octobre 1933. Elle étudie le vaste réseau de pression que tentent de créer les trois initiateurs de cette « *Internationale noire* » (p. 227), Georges Lodyginsky, Jacques Lefort et l'abbé Henri Carlier, représentant respectivement les confessions orthodoxe, protestante et catholique.

Stéphanie Roulin, dans une enquête approfondie, met également en évidence les décalages qui existent entre les intentions prônées et diffusées

publiquement par ce triumvirat initial et la réalité de leurs actions. La tâche n'est pas aisée car, pour ce faire, il faut éprouver les informations souvent apologétiques données par le fonds de l'EIA et par les mémoires ou écrits des acteurs de Pro Deo. La première contradiction apparaît dans les statuts mêmes de la commission. En effet, celle-ci, pour sauver l'apparence des institutions religieuses, qui ne veulent pas se compromettre en figurant comme des acteurs politiques, se présente comme une entité indépendante vis-à-vis de l'Entente. L'historienne dément par ailleurs le positionnement strictement spirituel et caritatif des campagnes contre les «sans-Dieu» qu'arbore Pro Deo et révèle la portée politique de sa propagande, qui est en adéquation avec la lutte de l'EIA contre l'admission de l'URSS à la Société des Nations ou toute autre relation établie avec ce «régime bolchevique». En se penchant sur le contexte historique, l'auteure voit d'ailleurs dans la création de Pro Deo un moyen de lutter contre les succès de la franc-maçonnerie et des idéaux communistes en Europe. L'annonce des persécutions religieuses qui se font jour en URSS depuis 1929 vient à point nommé pour mobiliser les hauts dignitaires religieux dans leur lutte contre le pouvoir de l'URSS et de ses alliés. Toute autre persécution imputée au «communisme international», comme les violences envers l'Église catholique au début de la guerre civile en Espagne ou la famine en Ukraine vont être utiles à l'argumentaire de Pro Deo. Son indignation est cependant sélective, car elle se garde bien de dénoncer les violences perpétrées par Franco auprès des protestants ou des prêtres basques. Stéphanie Roulin constate encore que, malgré l'argumentaire humanitaire arboré par Pro Deo en faveur des populations persécutées en Russie, qui se traduit par des récoltes de fonds, leur campagne n'a en réalité jamais débouché sur des actions concrètes. Les sommes encaissées ont été réinvesties dans la propagande de l'organisation...

Le microcosme que représente Pro Deo contribue dans un cadre plus général à éclairer les rapports que l'Église entretient avec les représentants du pouvoir politique et ses actions contre le communisme au cours des années 1930. En reconstituant le recrutement et les méthodes d'un large réseau de collaborateurs en faveur du *credo anticommuniste* de Pro Deo en Espagne, au Portugal, en Allemagne, en France, en Angleterre, en Italie, mais aussi en Europe de l'Est et aux États-Unis, l'historienne se confronte à des zones d'ombres. Les méthodes troubles de rapprochement avec l'Allemagne nazie, en lien avec l'*Antikomintern*, ou l'Espagne franquiste sont ici éloquentes.

Les activités de Pro Deo témoignent également d'une présence expansive dans l'espace public local. Par des interventions ponctuelles dans la presse, par l'organisation de conférences publiques, la commission procède également à certaines campagnes ciblées en fonction du pays concerné.

D'autre part, Pro Deo s'est également lancée dans une mission pédagogique comme la préparation d'un manuel de 560 pages contre les «sans-Dieu». Ce travail, réalisé par des collaborateurs jésuites, publié en 1936 chez un éditeur parisien, est une version opposée au manuel antireligieux publié en 1933 par le Conseil central de l'Union des sans-Dieu militants d'URSS...

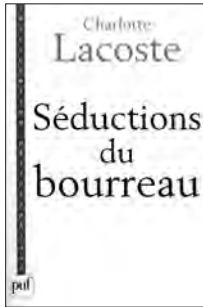
Enfin, parmi les multiples exemples d'actions de propagande de Pro Deo, présentées dans *Un credo anticommuniste*, nous retiendrons le recours privilégié à la pratique de l'exposition, cette stratégie nous renvoyant justement à la problématique de l'usage politique des «mises en récits» muséales dont il est question dans le présent volume. Une fois encore, l'auteure montre que cette initiative s'inscrit en réponse aux méthodes soviétiques et elle mentionne la création en 1929 d'un Musée central antireligieux à Moscou, présentant les méfaits de la religion au public. La muséographie de ces expositions, qui seront itinérantes et se tiennent dans des appartements privés, est extrêmement modeste et artisanale, contrairement à son modèle allemand, l'exposition permanente de l'*Antikomintern* à Berlin. Axée sur des déclinaisons du thème central des «sans-Dieu», elle se décline sur le mode d'un défilé panoramique d'affiches et de brochures accrochées aux murs. Comme le précise l'auteure, Pro Deo fait de son exposition un événement privé. Le public est soigneusement sélectionné, il y accède sur invitation personnelle. Néanmoins, la fréquentation semble importante, si l'on en croit les archives de l'EIA, qui mentionnent que, de janvier 1934 à mai 1935, les expositions en Suisse ont accueilli 82221 visiteurs. En revanche, sa réception est contrastée. À Genève, encore marquée par la tragique fusillade du 9 novembre 1932, la presse se fait l'écho de ces convocations et la nature des expositions sur les «sans-Dieu» est questionnée par le Conseil d'État à majorité socialiste, qui n'est pas dupe et accuse les organisateurs de faire usage du sentiment religieux à des fins politiques. Des militants communistes et socialistes organisent des visites impromptues et protestent contre ses contenus. Les membres de Pro Deo ou de l'EIA se défendent en invoquant le caractère privé de l'exposition, qui n'enfreint aucune loi. Si Lausanne et Fribourg accueillent positivement l'exposition, à Bâle, elle est qualifiée par la presse de gauche de provocation fasciste et de propagande

hitlérienne. L'exposition voyage ensuite en Angleterre, en Irlande, en France, en Belgique et en Yougoslavie jusqu'en 1938. Stéphanie Roulin retrace l'organisation de ces expositions, dont la gestion est d'avantage assurée par l'EIA que par Pro Deo.

L'auteure pointe également les résultats souvent médiocres et les dysfonctionnements au sein de cette commission qui se voulait interreligieuse. D'une part, l'emprise des catholiques dans cette «internationale noire» a généré d'importantes dissensions internes qui ont amoindri la force de Pro Deo. D'autre part, nous dit Stéphanie Roulin, «*Pro Deo s'est singularisée par des interventions bruyantes. Elle n'a pas compris l'importance de la distinction des sphères et le risque inhérent au franchissement des domaines réservés [religieux-politique]*» (p. 432).

Dans cette thèse doctorale, réalisée à l'Université de Fribourg, Stéphanie Roulin a mobilisé les fonds d'archives de l'EIA (Genève), qu'elle a croisé avec de multiples autres archives à Fribourg, Berne, Zurich, Rome, Berlin, New York et Stanford, qui font toute la richesse de ses réflexions. Ce travail s'insère dans le cadre d'un fonds national sur l'EIA impliquant plusieurs chercheurs en Suisse.

Mari Carmen Rodríguez
(Université de Genève)



Charlotte Lacoste, *Séductions du bourreau. Négation des victimes*, Paris: Presses Universitaires de France, 2010, 480 p.

L'essai de Charlotte Lacoste présente au moins deux grands mérites: le premier est de contribuer d'une manière très stimulante au débat sur les relations entre histoire et littérature; le second est de repolitiser la question du crime de masse puisque, dès les premières pages de son livre, elle se place résolument dans une analyse «des enjeux éthiques, politiques et idéologiques» et dénonce «l'usurpation de la parole testimoniale par les bourreaux», soit «la tendance à la réhabilitation des criminels politiques qui a cours aujourd'hui dans

différents domaines – de la littérature au cinéma, en passant par le droit et la philosophie – et la dynamique relativiste qui l'anime» (pp. 2-3).

Pour le premier point, la démarche s'appuyant sur une analyse rigoureuse des textes nous montre comment les outils de la narratologie peuvent être les alliés précieux de l'historien confronté au texte littéraire traitant d'une matière historique, en particulier les deux guerres mondiales ou la Shoah.

De fait, l'un des arguments essentiels du raisonnement de Charlotte Lacoste, et qui en fonde la solidité, se trouve dans la lecture pertinente qu'elle effectue du travail de Jean Norton Cru et de son livre *Témoins* (publié en 1929, dernière édition en 2006 aux Presses universitaires de Nancy). Cette œuvre magistrale par laquelle un ancien poilu s'est efforcé de nous proposer des critères d'évaluation de la valeur des multiples témoignages sur la Grande Guerre ouvre à un formidable pouvoir critique. Elle demeure aussi le point d'achoppement d'enjeux esthétiques et idéologiques majeurs. En effet, la lecture que chacun fait de Cru est de fait révélatrice de son positionnement sur la conception même et la validité heuristique du témoignage.

Il faut être sensible au fait que la lecture de Cru trace une ligne de partage entre deux conceptions du témoignage particulièrement antagonistes dans le champ de l'historiographie, mais également dans celui de la critique littéraire. Cette ligne de partage dans le champ littéraire est capitale, car elle se fonde sur une conception de l'écriture du témoignage et, au-delà, sur une poétique dont Cru est un initiateur et qui reste à construire. Les critiques récurrentes sur son incompréhension du fait littéraire montrent bien que nous sommes là au cœur du problème. Il s'agit en effet de garder à l'esprit la spécificité du témoignage à la jonction de deux expériences: celle de l'événement (et de son ancrage référentiel) et celle de la narration. Ce qui mène forcément à un enjeu de vérité.

Une grande partie de la charge polémique du livre de Charlotte Lacoste se porte alors, grâce à une lecture attentive et rigoureuse, sur le livre de Jonathan Littell, *Les bienveillantes*, «roman-symptôme qui cristallise toute la fantasmagorie pousse-au-crime» (p. 6). Sa longue étude du roman (pp. 143-246 et 291-294) montre que les choix esthétiques de Littell doivent être pensés en fonction de leur incidence politique. On ne peut pas, en effet, choisir le sujet du nazisme et de l'extermination sans s'attendre en retour à un questionnement sur la conception de l'homme qui est exprimée.

L'auteure dénonce ainsi, citations à l'appui (pp. 157-160), l'attitude intellectuelle qui tend à

promouvoir une légitimité supérieure de la fiction sur celle de l'historien, une stratégie fictionnelle qui laisse entendre que le bourreau n'est pas aussi bourreau qu'un jugement hâtif pourrait le laisser croire, mais même, dans un renversement de perspective, que le lecteur, dans son confort moral, n'est peut-être pas celui qu'il croit être, car il fait lui aussi partie de l'espèce humaine.

Toutefois, même si le succès des *Bienveillantes* paraît «*symptomatique*» à l'auteure de *Séductions du bourreau* (p. 146), méritant à ce titre un long développement, il serait dommage de limiter l'essai de Charlotte Lacoste à une critique en règle de Jonathan Littell. En effet, sa composition est en elle-même très significative: la première partie traite «*d'une bataille littéraire du XX^e siècle, la vérité de l'expérience du mal contre l'horreur vendeuse*» (p. 9), soit la relation conflictuelle entre témoignage et falsification de l'expérience traumatique, qu'elle soit celle des tranchées ou plus tard de la Shoah, puis de la guerre d'Algérie ou encore du génocide des Tutsis au Rwanda; la deuxième met en évidence la victoire des impostures; puis, la troisième trace «*le portrait-robot d'un héros de notre ère: le bourreau gentilhomme*». Ainsi, l'enjeu de la thèse de Charlotte Lacoste se situe résolument sur un plan polémique. Il pose la question de savoir qui est amené à détenir une légitimité énonciative sur un sujet politique crucial. Ce qui ramène à la conception que l'on se fait de l'être humain et à la part que l'on accorde au social dans cette conception.

Pour l'auteure, «*c'est l'une des critiques majeures que l'on peut adresser à ces œuvres dont les auteurs prétendent donner au lecteur une meilleure compréhension des processus conduisant au crime de masse: le défaut d'analyse politique – à laquelle se trouve substituée une thèse biológico-mystique qui essentialise la méchanceté de l'homme, et nous éloigne d'autant des vraies causes de cette violence*» (p. 296).

En quelque sorte, naturaliser la part de bourreau que recèlerait chaque être humain, ce serait du même coup dédouaner de sa responsabilité le système qui place l'individu dans une situation de bourreau. Poursuivant sa démonstration, Charlotte Lacoste évoque tour à tour, à l'appui de nombreux exemples, l'usage immodéré de la fameuse formule qui sert de titre au très bel ouvrage de Christopher Browning, *Des hommes ordinaires*. Elle nous montre ainsi que le lieu commun du monstre qui serait en nous ou la figure du bourreau banal se retrouvent dans nombre d'ouvrages, aussi bien dans le traitement de la guerre d'Algérie vue du côté des tortionnaires, que dans celui du génocide des Tutsis au Rwanda, du

procès Eichmann ou de la destruction des Juifs d'Europe. Et il y a bien là de quoi nous faire réfléchir!

Bruno Védérines
(École de culture générale Jean-Piaget
et Université de Genève)



Claude Hauser, Thomas Loué, Jean-Yves Mollier et François Vallotton (dir.), *La diplomatie par le livre. Réseaux et circulation internationale de l'imprimé de 1880 à nos jours*, Paris: Nouveau Monde, 2011, 486 pages.

La problématique de cet ouvrage collectif est double. Elle porte d'une part sur le rôle de l'imprimé dans les actions diplomatiques des États au cours de l'époque contemporaine; elle interroge d'autre part, non pas d'abord les contenus des livres qui sont évoqués, mais leurs conditions effectives de circulation et de réception à travers des espaces transnationaux.

Plus d'une vingtaine de contributions portent successivement sur la manière dont des États, comme l'Italie, les Pays-Bas vis-à-vis de l'Afrique du Sud, l'Espagne franquiste, le Mexique et les pays latino-américains, ou encore l'Allemagne, organisent une sorte de diplomatie culturelle à partir d'une action politique déterminée en termes d'éditions et de diffusion; sur l'émergence d'organismes transnationaux pour la diffusion par le livre d'idées déterminées (l'Alliance française, la bibliothèque Roubakine comme centre culturel russe en Europe, la fondation Rockefeller, la Société des Nations, l'Unesco); une série d'initiatives helvétiques de propagande en faveur de la neutralité du pays dans le second après-guerre; des réseaux et des milieux internationaux au service de causes fort diverses, comme l'anticommunisme, le catholicisme, l'anti-impérialisme latino-américain en Europe ou la mosaïque des publications arabes au temps de la décolonisation; et enfin des vecteurs de diffusion plus informels pour les cas de l'Institut national du livre au Brésil, des Éditions du Seuil

vis-à-vis de l'Europe ou des difficultés d'un projet de publication d'une histoire proprement européenne au cours des années qui ont suivi la guerre.

Comme c'est souvent le cas dans de telles publications issues d'un colloque universitaire, la répartition des contributions paraît parfois un peu aléatoire. Toutefois, l'ensemble de ces cas de figure permet en effet de mesurer l'importance du livre imprimé, bien avant celle d'internet aujourd'hui, pour la diffusion par toutes sortes d'acteurs, entre promotion et propagande, de certaines représentations de soi ou de certaines idéologies. Ainsi est-il vraiment démontré que, comme l'exprime une formule d'Andrés Trapiello, citée dans l'ouvrage et reprise par Jean-Yves Mollier dans sa synthèse finale, «une plume porte souvent plus loin qu'un fusil».

Charles Heimberg
(Université de Genève)



Rita Hofstetter, *Genève: creuset des sciences de l'éducation (fin du XIX^e siècle-première moitié du XX^e siècle)*, Genève: Librairie Droz, 2010, 686 pages, ill.

Dans le cadre d'une habilitation à diriger des recherches en histoire (Paris IV-Sorbonne, sous la direction de Jean-Noël Luc) qui est à l'origine de cet ouvrage, Rita Hofstetter s'est intéressée à l'émergence et à l'évolution des sciences de l'éducation à Genève. C'est en effet dans cette cité qu'est né, en 1912, le premier institut d'Europe consacré à cette discipline.

Les sciences de l'éducation sont nées dans le sillage de l'élan éducatif du XIX^e siècle, lequel aboutit, après d'âpres luttes politiques, à la création de l'école obligatoire et gratuite. L'État prend désormais la responsabilité d'instruire tous les enfants quelle que soit leur condition sociale. Commence alors, dès la fin du XIX^e siècle, une période d'effervescence éducative qui stimule les recherches sur l'enfant et entraîne la création de structures de formation du corps enseignant.

Rita Hofstetter retrace l'histoire des sciences de l'éducation à Genève à travers des recherches minutieuses. Il lui a fallu dépouiller des archives de toutes natures: des procès-verbaux de certaines séances du Grand Conseil aux publications des chercheurs et professeurs. Un tel travail exige de la rigueur, de la précision et une capacité de distanciation afin de choisir les éclairages pertinents. Rita Hofstetter s'attache à montrer comment un nouveau champ disciplinaire se construit pour parvenir finalement à une reconnaissance académique. Au carrefour de nombreuses disciplines, les sciences de l'éducation ont eu peine à définir leur identité; elles perdirent de leur unité au fil des décennies du fait de l'importance croissante de la psychologie, laquelle devint d'ailleurs une discipline autonome. Devenues une faculté en 1975, elles affirmèrent leurs liens avec d'autres disciplines des sciences sociales.

L'éducation: une préoccupation constante depuis la Réforme

Le souci d'instruire les enfants du peuple commence avec la Réforme. Toutefois, ce n'est qu'en 1848, avec l'avènement de la Suisse moderne et la création, dans les cantons, de Départements de l'instruction publique (DIP), que l'enseignement se généralise. Il ne s'agit plus alors de former de bons chrétiens, mais des citoyens aptes à travailler dans les nouvelles industries. Les exigences de formation s'élevèrent et requièrent une meilleure culture scientifique. À la fin du siècle, l'instruction est devenue un investissement culturel et le DIP absorbe à lui seul le quart des dépenses publiques. Les questions religieuses et humanistes cèdent alors le pas à celles, plus pragmatiques, de l'efficacité du système éducatif.

En 1890, le DIP crée, au sein de la Faculté des lettres, une chaire de pédagogie. Paul Duproix, à qui elle est attribuée, intitule son cours «*Psychologie appliquée à l'éducation*». Toutefois, la nouvelle discipline n'est guère reconnue au sein de l'Université; les cours de pédagogie ne sont obligatoires dans aucun cursus. Un fait majeur pour les futures sciences de l'éducation se produit en 1891: la création d'une chaire de psychologie au sein de la Faculté des sciences. Cette discipline expérimentale, dotée d'un laboratoire, est enseignée par Théodore Flournoy. Celui-ci fait appel à Édouard Claparède, qui va devenir professeur extraordinaire en 1908. Commence alors une nouvelle histoire de la recherche, qui se concentre tout d'abord sur l'éducabilité des enfants «*anormaux ou arriérés*». Ce sujet d'études engendre d'étroites collaborations avec la médecine, la psychologie et la pédagogie. Ces alliances disciplinaires donnent naissance à

un nouveau champ de connaissances appelé psychopédagogie, pédologie, sciences de l'enfant ou pédagogie expérimentale. Claparède, lui-même médecin et psychologue, insuffle un formidable dynamisme à la discipline. Il est aussi à l'origine de la création, en 1912, de l'Institut Jean-Jacques Rousseau.

Tensions entre facultés

Durant la Première Guerre mondiale, les tiraillements sont vifs entre la Faculté des lettres dont la chaire de pédagogie a été attribuée en 1912 à Albert Malche et la nouvelle Faculté des sciences économiques et sociales (FSSES) qui, dès 1915, propose une licence ès sciences sociales avec mention «*Éducation*». La Faculté des lettres inscrit en 1916 des cours de pédagogie obligatoires dans sa licence ès sciences morales. Albert Malche, à la fois professeur et directeur de l'enseignement primaire, fait de l'école genevoise un vaste laboratoire de recherches avec de nombreuses classes d'application. Grand admirateur de l'Institut Rousseau, il met tout en œuvre pour donner à celui-ci une assise financière et académique mais ne parvient pas, en 1919, à le faire entrer dans la Faculté des lettres.

L'Institut Rousseau : de ses débuts à son rattachement à l'Université

L'Institut Rousseau, comme centre de formation et de recherches, réunit praticiens et spécialistes des diverses disciplines liées à l'enfance. Institution privée à ses débuts, il a l'ambition d'améliorer les systèmes éducatifs et leurs pédagogies en se fondant sur une meilleure connaissance de l'enfant. Ses activités sont nombreuses : enseignement avec stages et travaux pratiques, création d'écoles d'application dont la célèbre Maison des petits (1913), production de jeux et de matériel éducatifs, consultations médicopédagogiques, Cabinet d'orientation professionnelle (1918).

Ces multiples activités contribuent au rayonnement de l'institution, mais elles ne la mettent pas à l'abri des difficultés financières. Toutefois, en 1920, son directeur, Pierre Bovet, est nommé professeur ordinaire de science de l'éducation et de pédagogie expérimentale à l'université. Un an plus tard, l'institut devient responsable de la formation théorique des futurs enseignants primaires ; certains cours sont obligatoires pour obtenir le certificat de pédagogie de la Faculté des lettres. Finalement, en 1929, l'institut est rattaché à la Faculté des lettres. On reconnaît donc officiellement la qualité de ses travaux. De plus, l'institut est aussi un des centres privilégiés de ce que l'on appelle alors l'Éducation nouvelle. Adolphe Ferrière joue à cet égard un rôle important ; il est

en effet vice-président de la Ligue internationale de l'éducation nouvelle (LIEN) et directeur adjoint du Bureau international de l'éducation (BIE).

Des ailes pour une éducation nouvelle

Rita Hofstetter, après avoir inséré l'institut dans son contexte économique, social et institutionnel, s'attache à l'histoire de l'engagement des hommes et des femmes qui ont contribué à son rayonnement. Elle montre comment travaillent ses divers «*laboratoires vivants*», propices à la fois au libre développement des enfants et à l'observation rigoureuse et scientifique : la classe spéciale d'Alice Descoedres pour l'éducation des enfants anormaux, la consultation médicopédagogique, la Maison des petits, le Cabinet d'orientation professionnelle. Elle analyse le fonctionnement de l'institution, sa fréquentation ainsi que ses publications. Cet essor pédagogique est renforcé par la fondation de la Société des Nations, sise à Genève en 1921. On pense alors que l'éducation est un antidote à la barbarie, qu'elle est source de paix et de compréhension entre les peuples.

Les recherches de pédagogie expérimentale et de psychopédagogie poursuivent le même but : une meilleure adaptation de l'école aux besoins des enfants. Piaget, dès 1921, va s'inscrire dans ce mouvement et lui donner élan et originalité. Il construit un modèle de la pensée enfantine et une théorie de son développement. Ses recherches se fondent sur l'idée que l'enfant est l'acteur de son évolution ; il faut donc que l'école soit un lieu où il puisse expérimenter, réfléchir, tirer les conclusions de ses observations. Ce travail se déroule souvent en petits groupes, la coopération en classe étant fondamentale pour l'apprentissage des valeurs démocratiques.

1948 : une date clé

Dans les années 1930, l'institut est menacé de déroute financière, attaqué pour ses méthodes pédagogiques et secoué par des crises internes. S'appuyant sur de nombreuses sources, Rita Hofstetter retrace cette période de turbulences qui ne se calme qu'en 1948, lorsque l'institut acquiert enfin le statut d'institution interfacultaire totalement intégrée à l'université. Il est alors divisé en deux entités distinctes : la psychologie, dirigée par Jean Piaget, et la pédagogie, dirigée par Robert Dottrens, successeur de Pierre Bovet. En dépit des secousses de l'histoire, les sciences de l'éducation se sont donc maintenues et sont parvenues à un statut académique. Il est désormais possible d'acquérir une licence ès sciences de l'éducation, mention pédagogie ou psychologie, et de faire un doctorat.

L'institut délivre diplômes et licences et propose des formations pour une large palette de professions liées à l'éducation: enseignement, petite enfance, direction et administration des écoles, pédagogie expérimentale, psychologie scolaire, orientation scolaire et professionnelle, etc. Les diplômes de psychologie ont une orientation scientifique plus poussée que ceux de pédagogie, plutôt tournés vers la pratique.

À ce titre, l'École expérimentale du Mail, dirigée par Robert Dottrens et étroitement liée à l'institut depuis 1928, sert de lieu de stages pour les futurs enseignants et de Laboratoire de pédagogie expérimentale. Des pratiques y sont testées: enseignement individualisé, travail de groupe, évaluation sans notes, usage des moyens audiovisuels, par exemple. Cette école, «*joyau des sciences de l'éducation genevoises de cette période*» (p. 506), acquiert une grande renommée et les visiteurs y viennent en nombre.

L'institut devient une faculté

Claparède voulait créer une science de l'enfant; cette idée d'unité des sciences de l'éducation s'étiolé peu à peu dès le début des années 1930. Emergent alors trois grands domaines: la pédagogie expérimentale, la psychologie générale et appliquée, la psychologie génétique de l'intelligence. Cette dernière, grâce aux travaux de Jean Piaget, connaît un tel essor que la dimension éducative de l'institut en pâtit.

Dès les années 1960, de nouvelles tensions surgissent, dues surtout au manque d'autonomie de l'institut. Finalement, après une période de transition mouvementée, une nouvelle Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) est créée en 1975. Rita Hofstetter retrace certes l'histoire des sciences de l'éducation à Genève, mais elle élargit aussi son horizon afin de montrer que le mouvement vers une institutionnalisation de ce champ d'étude est mondial. Cette ouverture est bienvenue et donne plus de force au récit.

Simone Forster
(ancienne collaboratrice scientifique
de l'IRD, Neuchâtel)



Sylvain Doussot, *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Rennes: Presses universitaires de Rennes, Collection Paideia, 2011, 312 pages.

Cet ouvrage, dont le sous-titre nous indique l'intention essentielle, est le résultat d'une recherche doctorale fondée sur des observations de leçons d'histoire avec de jeunes élèves de la scolarité obligatoire. Il interroge la pertinence de l'usage de listes ou de tableaux autour de trois séquences portant sur les thèmes de la rupture dans le contexte révolutionnaire (passages de la monarchie constitutionnelle à la république, puis au sacre de Napoléon comme empereur), des grandes caractéristiques de la guerre froide pour une démarche située entre découverte et appropriation, et enfin de ce qui motive des paysans du Moyen Âge à entretenir le château de leur seigneur.

Ces différentes situations didactiques sont analysées notamment en fonction du rapport entre histoire académique et contenus scolarisés. Leurs déroulements sont examinés sous l'angle des pratiques langagières. Il s'agit notamment de montrer en quoi l'usage par les élèves d'outils comme les listes et les tableaux peut, à un moment donné, les aider, par un effet de médiation, à passer d'un discours spontanément produit à un récit secondarisé, qui fournit une explication scientifique contrôlée.

Dans une dernière partie, Sylvain Doussot s'en tient à la notion d'espace-problème pour interroger les mouvements des élèves vers l'énonciation d'une problématique, autour du passage clé qui les mène de la pensée spontanée à la pensée scientifique. En se référant à la didactique nord-américaine, en particulier à Peter Seixas, il invoque une conception «*post-moderne*» de l'histoire scolaire, dont il précise bien qu'elle est à comprendre comme une histoire problématisée menant les élèves à une enquête. Reste alors à savoir quels sont exactement ses critères de validation, en fonction de l'épistémologie de l'histoire et de ses méthodes d'investigation et de catégorisation, ou en fonction de «*leçons du*

passé pour le présent» ou d'un «devoir de mémoire» tels qu'ils sont observables aujourd'hui dans le champ de la transmission scolaire du passé. Par ailleurs, la démarche suscite également des questions sur sa contextualisation lorsqu'elle postule l'institution d'une «communauté historienne scolaire» sans interroger le caractère plutôt improbable de la «communauté historienne» de référence qu'elle suggère en amont.

Comme on le voit, cette étude rigoureuse et très riche mène à des questionnements et nous fait souhaiter des prolongements qui ne peuvent que faire avancer notre connaissance des processus d'apprentissage scolaire de l'intelligibilité du passé.

Charles Heimberg
(Université de Genève)



La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte, Paris: Belin, 2010, 416 p.

Ce manuel a été réalisé par un collectif de 33 historiens et historiennes, sous l'égide de l'association Mnémosyne, qui vise à développer l'histoire des femmes et du genre et à favoriser l'inscription institutionnelle de ce domaine de recherche, notamment par sa revue électronique *Genre & Histoire*.

La parution de cet ouvrage marque un tournant. En effet, il rend visible la place des femmes dans l'histoire et adopte une approche sexuée du passé; il propose ainsi d'intégrer dans l'enseignement l'histoire des femmes et du genre, un domaine qui n'avait pas encore trouvé la place qui lui revient et n'occupait jusque-là qu'un espace marginal dans le matériel didactique et les programmes.

Ce champ de recherche est pourtant pleinement reconnu sur le plan scientifique. Depuis une quarantaine d'années, les historiens et historiennes ont analysé l'univers féminin, puis les relations sociales entre les hommes et les femmes et la construction des identités féminines et masculines. Cette perspective du genre, terme qui traduit le concept anglosaxon de *gender*, accorde au rapport des sexes un poids dans les événements et dans l'évolution

des sociétés, reconstitue les représentations du féminin et du masculin et analyse leur influence sur les pratiques sociales; ses résultats sont fructueux, comme le montre la richesse des publications des dernières décennies.

Le manuel, que ses auteurs qualifient de manuel d'histoire mixte, jugeant le terme plus compréhensible que celui de genre, sort les femmes de l'ombre et fait réfléchir les élèves au sens que chaque société attribue au masculin et au féminin. Il veut rompre avec une histoire enseignée datant des débuts de l'école républicaine, qui présentait les héros masculins de l'espace public et ne laissait apparaître les femmes que dans ses marges, dans une histoire du domaine privé, souvent anecdotique. Il montre qu'au contraire, les femmes ont été présentes dans la sphère publique, qu'elles ont toujours travaillé, produit, créé, même si leur action a été minimisée ou occultée.

A contrario, la plupart des manuels évoquent en général très peu de femmes et celles qui y figurent apparaissent souvent comme des figures négatives, ainsi que l'ont montré certaines recherches, notamment celles de Michelle Zancarini-Fournel¹. Cet effacement et cette dévalorisation sont problématiques vis-à-vis du rapport que les élèves sont en droit d'établir avec l'histoire; la possibilité d'identification aux personnages individuels ou collectifs du passé leur a toujours été offerte de façon différenciée et inégale. En restituant la place des actrices historiques, le manuel corrige ce déséquilibre et répond donc au besoin identificatoire des filles, tel qu'il s'était d'ailleurs exprimé à Genève il y a quelques années, quand certain-e-s élèves avaient réclamé dans une pétition aux autorités que les contenus scolaires soient davantage mixtes.

Dans son étude de l'évolution du rapport socio-sexué, le manuel se propose de mettre en évidence les moments où ce rapport se dégrade au détriment des femmes, afin d'éviter une lecture téléologique qui privilégierait l'idée d'un progrès continu, où les femmes finissent par acquérir les mêmes droits que les hommes; il montre qu'en revanche la discrimination s'installe par des prises de décisions fondées sur des discours misogynes. Une réflexion est également menée sur la manière de distinguer ce qui, dans l'évolution de la situation des femmes, est dû aux luttes de ce qui fut porté par des évolutions plus globales. Ces questionnements et choix interprétatifs sont explicités. Le point de vue qui préside à toute vision ou écriture de

1. Michelle Zancarini-Fournel, «La place des femmes dans l'enseignement de l'histoire à l'école primaire de la Troisième République», *Le Cartable de Clio*, Lausanne: Antipodes, N° 9, 2009, pp. 241-250.

l'histoire est ainsi revendiqué et expliqué, ce qui ne peut être que précieux pour les élèves dans la formation de leur esprit critique. Il convient de relever cet objectif de transparence, car il est généralement absent des manuels, ce qui pose problème: le récit unique peut donner l'illusion aux élèves que la réalité historique est transposable de façon objective, que les faits sont donnés et non construits par l'historien et qu'il existe une seule vérité en histoire. Rappelons que ce risque a été pris au sérieux à Genève il y a quelques années, au Cycle d'orientation, lorsqu'il a été décidé, à la demande majoritaire des enseignants, de ne plus distribuer de manuel unique aux élèves, mais d'en utiliser ponctuellement plusieurs, comme supports parmi d'autres.

L'ouvrage est découpé chronologiquement en cinq parties: 1) Antiquité et Moyen Âge; 2) Temps Modernes et révolutions; 3) âge industriel; 4) première et 5) seconde moitié du XX^e siècle. Chaque partie comporte six à huit chapitres, traitant d'une thématique ou d'un événement particulier; si, pour les périodes antiques et médiévales, tout l'espace méditerranéen est visité, de l'Égypte au monde byzantin en passant par Rome et avec des incursions jusqu'au Mali, pour les époques plus récentes, le propos est centré sur l'Europe occidentale et les États-Unis, en particulier sur l'espace national français qui représente presque la moitié des chapitres.

Chaque chapitre est composé d'un récit décrivant la place des femmes dans l'époque étudiée, suivi d'une seconde partie constituée de dossiers documentaires, avec des pistes d'exploitation par niveau (primaire, collège, lycée). On appréciera l'abondance des illustrations représentant des femmes, ce qui contraste fortement avec ce que l'on trouve habituellement dans les manuels. Des portraits de femmes célèbres côtoient des gravures, peintures ou photos de groupes de femmes ou de groupes mixtes illustrant un événement; sur les sculptures, bas-reliefs, fresques et enluminures figurent également de nombreuses femmes. Précisons que les personnages historiques sont présentés en fonction de la description du contexte et non comme un panthéon d'héroïnes décontextualisées.

Les questions posées aux sources sont thématiques et descriptives: on aurait apprécié la présence d'indications sur la situation de communication des documents, afin de rendre possible une mise à distance critique et de dépasser un usage illustratif des sources.

Les différents chapitres abordent les divers domaines de l'histoire, politique, économique, démographique, social, mais une place particulière est accordée aux aspects culturels et idéologiques; en effet, un des intérêts du manuel est qu'il restitue

un des apports précieux de l'approche de genre, cette mise en parallèle de la vie des femmes et des représentations dont elles ont fait l'objet. Il montre ainsi le décalage qui existe parfois entre la réalité et le discours; par exemple, au sujet de l'industrialisation au XIX^e siècle, on constate qu'un quart des actifs sont des femmes, alors que le discours les assigne toujours à la maison et révèle la crainte de la concurrence due à leurs salaires inférieurs.

Il illustre aussi comment l'approche *genrée* peut enrichir la connaissance historique. Ainsi, pour l'histoire des migrations, l'analyse des taux de féminité dans les flux migratoires grâce à des statistiques sexuées montre des évolutions différenciées pour les hommes et les femmes; apparaissent alors des facteurs spécifiquement masculins ou féminins dans les décisions de quitter son pays et la division du travail à l'échelle internationale est du coup décrite de façon plus précise.

L'angle du genre permet aussi de remettre en question la périodisation classique. Le 9^e chapitre se demande ainsi s'il y a eu une Renaissance pour les femmes et relativise la validité de ce découpage temporel et de sa définition, puisque la période n'a pas été réellement source d'émancipation culturelle pour elles, malgré l'action de quelques-unes, femmes savantes ou mécènes.

Est également mise en évidence la façon dont la subordination politique et sociale des femmes procède de discours scientifiques qui se donnent pour neutres, mais qui sont pourtant très marqués idéologiquement. Ainsi, le refus de leur accorder des droits politiques au moment de la Révolution française et leur cantonnement dans la sphère domestique qui s'ensuit sont fondés sur les théories médicales en plein développement à la fin du XVIII^e siècle, en particulier sur les progrès des connaissances relatives à la physiologie féminine.

Ce sont là des contributions fondamentales de la perspective de genre, qui permet de *défataliser* la hiérarchie sociale et les rapports de domination en montrant comment ceux-ci ont été construits et justifiés par une naturalisation des différences, érigées en inégalités naturelles.

Valérie Opériol
(Université de Genève et Collège de Candolle)



Jan Hodel et Béatrice Ziegler (éds), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09, Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 09»*, Berne: HEP, 2011, 344 pages.

À la suite d'un premier colloque en 2007, la Haute École pédagogique de la Suisse Nord-Ouest a organisé un deuxième colloque en 2009 à Bâle. En neuf ateliers, les participantes et participants ont discuté de sujets de didactique de l'histoire tels que les musées et les lieux de mémoire, les compétences et les identités historiques des enseignants, les représentations de l'histoire des élèves, l'enseignement bilingue et quelques autres aspects de l'enseignement de l'histoire (historiographie, opinions, qualité). Une publication de 23 contributions du colloque 2009 (et des «abstracts» en anglais) est parue récemment. Dans ce volume, un résumé de Hilke Günter-Arndt nous transmet une excellente vue d'ensemble du colloque.

Au lieu de traduire ce résumé, je préfère mettre l'accent sur quelques articles choisis qui constituent – à mon avis – des contributions intéressantes à la discussion actuelle autour de la didactique de l'histoire.

Nadine Fink, Philippe Häberli et François Audigier nous présentent les résultats d'une recherche empirique auprès de 39 élèves du primaire, du secondaire I et du secondaire II à Genève. Les élèves ont reçu 19 photos et on leur a demandé de les mettre dans des catégories comme «histoire», «géographie», «éducation à la citoyenneté», «deux ou trois de ces domaines» ou «aucun de ces domaines». L'intérêt de cette recherche n'était pas un classement correct dans ces domaines, mais la discussion avec les élèves concernant leur classement.

En Suisse romande, une didactique des disciplines sociales (histoire, géographie, éducation à la citoyenneté) a une tradition bien enracinée, ce qui n'est pas le cas en Suisse alémanique. Dans la partie germanophone, l'accent est plutôt mis sur les orientations disciplinaires des didactiques, spécialement au secondaire I et II. Ces différences entre la Suisse romande et la Suisse alémanique nous

donnent des possibilités de dialogue intensif – un dialogue qui est aussi nécessaire dans le cadre de la discussion du «Plan d'étude 21» pour l'école obligatoire en Suisse alémanique. Une intégration des disciplines – comme elle est prévue dans le «Plan d'étude 21», mais aussi dans le Plan d'étude romand (PER) –, demande des définitions lucides et des approches spécifiques pour chaque discipline.

La recherche des Genevois nous fournit des indications claires sur les représentations des élèves concernant les caractéristiques des trois disciplines mentionnées.

Deux contributions allemandes (Carola Gruner, Markus Bernhardt) ont eu pour objet des recherches sur l'enseignement bilingue en histoire. En Allemagne et en Suisse, depuis plus de quinze ans, l'enseignement de l'histoire est assez souvent donné en anglais. L'enseignement de l'histoire en français est beaucoup plus rare, mais il existe au Baden-Württemberg et en Sarre. L'enseignement bilingue renforce les compétences des élèves en langue – c'est un fait incontesté. Mais quels sont les effets pour les connaissances et les compétences en histoire? Dans la discussion sur l'enseignement bilingue en Allemagne, on a évoqué fréquemment le terme de «*Sachfachunterricht*» (toutes les disciplines non linguistiques, telles que l'histoire, la géographie, les sciences, le chant, le sport, etc.). Toutefois, la situation de l'enseignement bilingue est très différente d'une discipline à l'autre. En histoire, la langue joue un rôle primordial, ce qui n'est pas le cas en sport.

Les résultats des recherches récentes montrent que les élèves de l'enseignement bilingue en histoire donnent des réponses plus précises; la question de savoir si l'enseignement bilingue contribue à une meilleure compréhension des sources historiques, notamment pour l'intégration dans leur contexte historique, reste cependant controversée.

Il est par ailleurs regrettable qu'il n'y ait pas eu de présentation d'une recherche sur l'enseignement bilingue de l'histoire en français en Allemagne ou en Suisse. Le nombre des classes bilingues du secondaire II augmente en Suisse et il serait souhaitable de mieux connaître les conditions et les effets d'un tel enseignement pour l'histoire.

Une autre contribution a parlé de l'importance du manuel scolaire pour l'enseignement de l'histoire en classe (Bernhard C. Schär, Vera Sperisen). Beaucoup de didacticiens de l'histoire affirment que les manuels jouent un rôle important pour l'enseignement de cette discipline dans les classes. Dans ce projet, les deux jeunes chercheurs suisses ont demandé aux enseignants leurs opinions et positions concernant le manuel *Hinschaun und Nachfragen* (une histoire de la Suisse pendant la Seconde

Guerre mondiale pour le secondaire II). Les chercheurs ont constaté que les enseignants interprètent librement, et à leur façon, le concept didactique et les contenus du manuel; ils proposent de voir les enseignants comme des interprètes des manuels et non pas comme de simples exécutants.

Certes, bien des questions sont restées ouvertes. Il nous faut préciser que le sujet du manuel en question a été vivement discuté et qu'il a déclenché des polémiques dans le public et dans les écoles ces dernières années. On sait que, pour les temps modernes, les enseignants utilisent souvent dans les classes du matériel extrascolaire. Pour d'autres thèmes, la situation est probablement différente. Je pense que, pour des thèmes du Moyen Âge, de la Révolution française, de la révolution industrielle, etc., le manuel joue un rôle beaucoup plus important – mais c'est une hypothèse qui reste à vérifier.

En tout cas, il serait important d'en savoir plus sur l'utilisation des manuels dans les classes de différents niveaux et que les auteurs de manuels prennent bien connaissance des résultats de ces futures recherches. Avec les nouveaux plans d'études pour l'école obligatoire en Suisse, nous aurons aussi besoin de nouveaux manuels.

Daniel V. Moser-Léchoy
(HEP, Berne)



Hédi Saidi (dir.) et le Collège Anne Frank de Roubaix, *Les élèves et leurs implications dans l'Histoire*, Paris: L'Harmattan, 2010, 140 pages.

Ce petit ouvrage nous propose des travaux d'élèves, dans le domaine de l'histoire et de la citoyenneté, d'un établissement secondaire de la scolarité obligatoire de Roubaix. Ses contenus peuvent certes paraître disparates: un travail sur les soldats coloniaux des deux guerres mondiales, un autre sur la déportation d'enfants d'ici et d'ailleurs par la criminalité nazie, lauréat du concours national de la Résistance et de la déportation, puis un court essai évoquant des propos d'élèves sur la France, l'école, la famille, les discriminations. Mais

il y a bien un vrai fil conducteur dans cette présentation, soit à la fois la nécessité, proclamée en quatrième de couverture, d'en finir avec les images toujours négatives des médias et du sens commun sur les collèges «difficiles» et celle de développer un mouvement d'écriture du «dehors vers le dedans» menant à un processus de reconnaissance (p. 115).

La conclusion générale du premier travail évoque le film *Indigènes* de Rachid Bouchareb et le fait que «sans ses troupes coloniales, la France n'aurait jamais pu prétendre faire partie des vainqueurs de la Seconde Guerre mondiale» (p. 46). Il est donc bien là question de reconnaissance. Quant au second travail, il relate la rencontre directe avec une rescapée d'Auschwitz, ainsi qu'un contact téléphonique avec un ancien déporté juif vivant en Israël, qui témoigne aussi par une série de tableaux dont certains sont reproduits. Le projet a été réalisé au moment où les élèves de Hédi Saidi s'émouvaient de la souffrance des enfants de Gaza pendant la guerre; il a donc été motivé par une volonté d'éviter «tout amalgame entre ces trois appellations (juif, israélien, sioniste) [...] afin d'entamer une démarche réflexive vers la compréhension de l'autre et le sentiment de tolérance» (p. 51).

Ces travaux d'élèves restent naturellement marqués par des «leçons du passé» pour le présent, ce qui était sans doute inévitable; mais ils n'ont pas pour autant mis de côté le «devoir d'histoire» qui leur donne tout leur sens. Ce qui est à saluer.

Charles Heimberg
(Université de Genève)

De la fin des temps à la menace terroriste. Une histoire sociale et politique de la peur et de ses exploitations. Cours pour enseignants proposé par le Groupe d'études des didactiques de l'histoire (GDH), Lausanne, 9-11 mai 2012. Renseignements: [www.didactique-histoire.net].

L'interdiction des minarets et le renvoi des «criminels étrangers»: coup sur coup, les milieux populistes suisses sont parvenus à faire accepter deux initiatives populaires. C'est un véritable coup de force si l'on considère le faible taux de succès de toutes celles qui ont été lancées depuis 1891, date de l'introduction de cet outil sous sa forme actuelle dans la Constitution suisse.

Plusieurs facteurs permettent d'expliquer ces succès, parmi lesquels le fait que ces milieux ont parfaitement su saisir les peurs de notre époque et

les exacerber – voire les caricaturer – grâce à une imposante machine de communication. C'est que la peur tend à prendre une place de plus en plus prépondérante dans nos sociétés contemporaines, particulièrement depuis les attentats du 11 septembre 2001 et l'émergence de la «*menace islamiste*». Cette tendance n'a pas pour seule conséquence d'exacerber une xénophobie qui permet à l'Union démocratique du centre (UDC) et aux autres partis de la droite populiste européenne de voguer de succès en succès. Elle transforme également profondément le fonctionnement de nos sociétés par l'adoption de nombreuses législations antiterroristes.

Dès lors, nous pourrions être tentés de vouer aux gémonies cette peur qui, selon la sagesse populaire, est si mauvaise conseillère et permettrait tant d'attaques contre nos libertés collectives et individuelles. Ce serait cependant aller un peu vite en besogne. De nombreux philosophes politiques ont souligné le rôle positif que celle-ci exerce sur l'esprit humain. Selon John Locke, l'un des pères fondateurs du libéralisme politique, elle serait «*le principal sinon le seul aiguillon de l'activité humaine*» (*Essai sur l'entendement humain*, 1689). Elle serait même notre principal espoir face aux dangers environnementaux, ce que le philosophe allemand Hans Jonas a théorisé en évoquant une «*heuristique de la*

peur» qui nous ferait agir pour éviter ces dangers.

La peur apparaît donc, dans toute sa complexité, comme un passionnant objet d'étude. Mais peut-on en faire l'histoire? Peut-on saisir une émotion aussi profondément enfouie dans nos inconscients? Certainement car, comme le rappelle le politologue étasunien Corey Robin, «*il est rare qu'elle fasse irruption dans la sphère publique dépouillée de tout ornement [...] [La] peur, lorsqu'elle surgit – le 11 septembre l'a encore montré –, est nimbée d'un halo de présupposés intellectuels, dont certains datent de plusieurs siècles, qui façonnent nos perceptions et nos comportements*». On peut donc en faire l'histoire. Mieux, il est urgent d'en faire l'histoire car, «*en l'explorant, nous pouvons comprendre comment les conceptions qui sont les nôtres ont pu ou non évoluer, ce qui peut nous permettre de mieux évaluer la teneur, voire d'en changer si nécessaire*». (La peur. Histoire d'une idée politique, 2006).

Comment le cinéma hollywoodien a-t-il relayé les peurs de son époque? De quelle manière la droite suisse a-t-elle exploité la crainte du «*rouge*»? Comment nos sociétés gèrent-elles le risque (environnemental, nucléaire, etc.)? Voici quelques-unes des nombreuses interrogations qui seront au cœur de ce cours 2012 du Groupe d'études des didactiques de l'histoire (GDH). •

Zusammenfassungen

DOSSIER

Museen, Geschichte, Erinnerungen

Unter Leitung von Charles Heimberg und Mari Carmen Rodríguez

Museen, Geschichte, Erinnerungen: keiner dieser drei Begriffe versteht sich von selbst. Es gibt in der Tat eine grosse Unterschiedlichkeit von Museen und von Museumsgestaltungen, eine gewisse Varietät von Konzeptionen von Geschichte und eine grundsätzliche Pluralität von Erinnerungen. Zudem verbindet jede Bedeutung der drei Begriffe andere Frage- und Problemstellungen, die zur Reflexion drängen. So kann insgesamt festgehalten werden, dass der Besuch von historischen Museen befragt werden muss. Aus der Perspektive der Vermittlung des Zugangs zur Vergangenheit für Schülerinnen und Schüler, ist dieser Besuch nicht selbsterklärend und verlangt Vorbereitung, wenn er ernsthaft sein will.

Dieses Dossier thematisiert sowohl Kriegsmuseen als auch Museen, welche der Traditions- und Identitätspflege gewidmet sind. Mit der ersten Gruppe haben sich zwei Partner befasst. Mitglieder einer Forschendengruppe thematisierten *«Die Gegenwärtigkeiten der Vergangenheit»*, wie diese sich in der Präsentation von zeitgenössischen Konflikten Europas und ausserhalb in historischen Museen zeigen. Die Kollegen, die an das Netzwerk Memorha angeschlossen sind, PraktikerInnen und Forschende, die im Kontext von Erinnerungsorten der Region Rhône-Alpes arbeiten, zeigen die Entwicklung ihrer Tätigkeit und ihrer Analysen.

Yannis Thanassekos zeichnet uns ein Bild des sich verändernden Charakters von Erinnerungen, die die Museen seit der Nachkriegszeit als Orte der Erarbeitung unserer Vorstellungen von der Vergangenheit bestimmt haben. Zuerst waren sie auf die politischen Opfer zentriert, danach auf die jüdischen Opfer des nationalsozialistischen Verbrechen. Frédéric Rousseau und Julien Mary führen ein in eine Perspektive der Geschichte von Museumsgestaltung, eine Analyse, die die Räume, Erzählungen und Einschreibungen in den Raum kontextualisiert und in ihren Bedingtheiten durch vielfache Faktoren darstellt. Mari Carmen Rodríguez studiert die enge Verbindung zwischen dem Erinnerungstourismus und der Inszenierung von Räumen als Museen und von Geschichte, womit Formen der Ritualisierung und Hierarchisierung in der Darstellung der Vergangenheit entstanden sind. Alain Battegay seinerseits definiert die Erfahrungen der Region Rhône-Alpes als einer Vitrine der Geschichte und der Erinnerungen der Résistance. Diese sieht er eingebettet in eine weitere Erinne-

rungslandschaft, deren Entwicklung und einige markante Kennzeichen er untersucht.

Die anderen Beiträge dieses Dossiers behandeln Fallgeschichten, die sowohl traumatische Vergangenheiten als auch identitätsstiftende Traditionen betreffen. Mit Ausnahme von jener von Philippe Olivera, der die Arbeit an der Konzeptionierung eines nun eröffneten Museums zum Ersten Weltkrieg darstellt, kommen die Beiträge von Autoren, die als PraktikerInnen mit unterschiedlichen Voraussetzungen aus über unterschiedliche Orte berichten. Geneviève Erramuzpé beschäftigt sich mit einem speziell traumatischen Erinnerungsort, dem Haus der getöteten jüdischen Kinder von Izieu, in der Komplexität der Beziehung zwischen Archiv und Museographie, zwischen Erinnerungsort und musealisiertem Raum. Philippe Hanus beschwört eine Erinnerungsszenerie, le Vercors, die gefangen ist zwischen der Stellung des Erinnerungsortes für die Résistance und jener eines regionalen Naturparks. Er berichtet problematisierend, welche Vielfalt von Aktionen sich daraus entwickeln. Christophe Mauron präsentiert eine neue Dauerausstellung des Musée gruérien. Schliesslich erzählt Sabrina Moisan gleichzeitig vom Musée d'histoire de l'Holocauste in Montreal und ihren Überlegungen zu einer Pädagogik des Erinnerns an die nationalsozialistischen Verbrechen im Kontext von Museen. Diese Frage des Hineintragens der Vergangenheit in die Schule mittels des Museums ist danach wieder aufgenommen und vertieft durch Charles Heimberg, der dafür eine Serie von speziellen Beispielen diskutiert.

Diese Problematisierung von historischen Museen betrifft die Besuchenden aus der Schule besonders, denn sie machen die grosse Mehrheit der Museumsbesuchenden aus. Lehrpersonen haben die Möglichkeit, dieses Mittel, das Museum oder der musealisierte Raum, zu nutzen. Dabei können sie nicht nur die vermittelte Geschichte illustrieren, sondern auch die kritische Distanznahme zu den dargebotenen Narrativen einüben.

Übersetzung Béatrice Ziegler

DOSSIER

Wie sieht die Unterrichtspraxis aus und was sagt die Forschung dazu? Eine Bestandesaufnahme der Geschichtsdidaktik

Von Geschichtsunterricht wird erwartet, dass damit verschiedenste und bedeutsame Ziele erreicht werden, insbesondere auch in Bezug auf politische Bildung. Gerade hier zeigt sich, dass sich Ziele erheblich unterscheiden: Die einen rücken Formen zur Erhaltung des sozialen Friedens ins Zentrum, für andere ist die Ermöglichung von gegenseitiger Verständigung oder der Aufbau von kritischem

Denken zentral. Wenigstens ist zu hoffen, dass sich die Ziele nicht widersprechen. Deshalb lohnt es sich zu untersuchen, was Schülerinnen und Schüler tatsächlich in Geschichte lernen und wie sich dieses Lehren und Lernen vollzieht.

Dabei scheinen sich allen Beteiligten folgende drei Hauptfragen zu stellen, welche die explizite oder implizite Übertragung eines Vergangenheitsverständnisses an die nachwachsenden Generationen betreffen:

- Welches ist die Bedeutung von Geschichte und nationaler Identität für die Schülerinnen und Schüler im Geschichtsunterricht?
- Welches ist der Status und die Bedeutung der Konzeption und Problematisierung in diesem Lernprozess?
- Welchen Raum nehmen in diesem Lernprozess sensible, kontroverse und gesellschaftlich aktuelle Fragen ein?

Diese drei Fragen wurden am 18. Mai 2009 in Genf anlässlich eines dafür konzipierten Studientags untersucht. Mehrere Rednerinnen und Redner, alles Forschende der Geschichtsdidaktik, wurden dazu eingeladen. In den folgenden Texten behandeln Joan Pagès i Blanch und Béatrice Ziegler die Frage der nationalen Dimension im katalanischen und schweizerischen Kontext. Pierre-Philippe Bugnard und Mostafa Hassani Idrissi behandeln die Problematisierung von Geschichte in der Schule in der Westschweiz und in Marokko. Schließlich behandeln Antonio Brusa und Nicole Tutiaux-Guillon die Schwierigkeiten bei der Vermittlung sensibler, kontroverser und gesellschaftlich aktueller Fragen. Diese Herangehensweise unter verschiedenen Perspektiven hat es erlaubt, eine vorläufige Bestandsaufnahme vorzunehmen, nicht vollständig, aber trotzdem aufschlussreich. François Audigier kommentiert die Sichtweisen in einem Schlusswort.

Die Veröffentlichung dieser Beiträge in diesem Band dient als Anreiz und Ansporn zur Fortsetzung sowohl der Forschung als auch des dafür notwendigen Austausches.

Übersetzung Peter Gautschi

Die Sklaverei, ein vieldeutiges schulisches Thema

Sébastien Ledoux

Dieser Text präsentiert die wichtigsten Ergebnisse aus dem Bericht von Benoît Falaize über ein Projekt im ehemaligen INRP (Institut national de recherche pédagogique), das zwischen 2006 und 2010 zu Unterricht zu Sklavenhandel, Sklaverei und Abolition im «Hexagonal» (französischen Mutterland). Dieser Bericht ist im

Übrigenvollständig einsehbar auf der Website [www.eurescl.eu/pe0984/web/donnees/texte/0_7.pdf].

Auch wenn schon vor den neunziger Jahren die Geschichte von Sklavenhandel, Sklaverei und Abolition im Unterricht als Thema nicht völlig fehlte, wurde es doch Ende der neunziger Jahre zu einem neuen Inhalt. Unterricht dazu ist in eine Erziehungspolitik integriert worden, die die wachsenden Vieldeutigkeiten sichtbar machen will, die zu unterschiedlichsten Positionierungen in der Öffentlichkeit führen. Die gesellschaftliche Implikation hat so die didaktischen Anliegen überwogen. Damit wurde im Unterricht auf die Herausforderungen reagiert, Werhaltungen aufzubauen, die das gesellschaftliche Zusammenleben stärken. Dennoch ist die Vermittlung universitär erarbeiteten Wissens weiter zu führen, insbesondere indem das spezifische Vokabular für dieses geschichtliche Thema bei Lehrpersonen wie Schülerinnen und Schülern aufgebaut wird, um dessen heutiges Verständnis wiederum kritisch befragbar zu machen.

Übersetzung Béatrice Ziegler

DOSSIER

Wie traumatische Vergangenheit vermitteln? Für welche demokratischen Zwecke?

Die drei folgenden Aufsätze berichten von einem Reflexionstag an der Universität Genf darüber, wie traumatische Vergangenheiten vermittelt werden können und zu welchen demokratischen Zwecken.

Für Yannis Thanassekos, die Weitergabe der Erinnerung an «Auschwitz» ist nichts, was schon gegeben ist. Sie setzt voraus, dass der Sinn und die Bedeutung dessen, was weitergegeben werden soll, erarbeitet werden müssen. Die historischen Inhalte sind selten, die derart starke Unterschiedlichkeiten ihrer Thematisierung produzieren, zwischen den Anforderungen, die Komplexitäten im Geschehen nicht zu opfern (historische Auseinandersetzung), und den Grenzen und Zwänge, die aller Pädagogik innewohnen (Aufgabe des Gedenkens). Wie sollen diese Schwierigkeiten überwunden werden, ohne gefährliche Vereinfachungen und/oder Mystifikationen zu riskieren? Vom erzieherischen Standpunkt aus hat die Erfahrung von Auschwitz nur wirkliche Sinn, wenn sie Zugang zu vorbehaltloser kritischer Auseinandersetzung ermöglicht.

Benoît Falaize hat eine Art Synthese der unterschiedlichen Reflexionen im Blick, die in Frankreich zum Unterricht über die Geschichte der Shoa gemacht worden sind. Es wäre dabei nach den täglichen Praktiken, ihren Zwängen, ihren Begrenztheiten und Schwierigkeiten, ihren speziellen Bedingungen

usw. zu fragen, insbesondere wenn ein ehemalige Deportierter in einer Klasse berichtet. Es wäre zu eruieren, inwiefern die Shoa das Paradigma für kontroverse Themen im Unterricht geworden ist. Es wäre interessant zu wissen, welches der französische Zusammenhang dieses Unterrichts ist zwischen Geschichte und Erinnerung in der Klasse. Insbesondere, wie sich diese Probleme rund um die Shoa zeigen, aktualisieren und reaktualisieren durch und in der Schule. Und welchen Raum nimmt das Zeugnis im schulischen Zusammenhang ein.

Eine Forschungsarbeit von Monique Eckmann und Charles Heimberg befasste sich aufgrund von Interviews mit den Erfahrungen der Lehrpersonen mit dem Unterricht zu Geschichte und Gedenken der Vernichtung der Juden in Europa. Es hat sich gezeigt, dass unterschiedlich in die Materie eingestiegen wird, aus der Opferperspektive, im Vergleich mit anderen Genoziden und indem Lehren aus der Vergangenheit für die Gegenwart thematisiert wurden. Ferner wurde sichtbar, dass es schwierige Situation in solchem Unterricht gibt und welches der persönliche Umgang mit der Thematik durch die Lehrpersonen ist.

Übersetzung Béatrice Ziegler

Die französischen Lehrpläne des 18. und 19. Jahrhunderts: Originalquellen für eine Annäherung an die Fachdisziplinen?
Marguerite Figeac-Monthus

Die Lehrpläne gehen aus den Überlegungen eines Individuums oder einer Gruppe hervor. Sie entstehen praktisch immer in einem politischen Kontext und reflektieren die Art und Weise, wie eine Gesellschaft die Ausbildung ihrer Kinder einstuft. Sie drücken die erzieherischen Sorgen und Bemühungen einer Epoche aus und sie sind Ausdruck des Stellenwerts, der den verschiedenen Disziplinen (Fächern) beigemessen wird. Viele Lehrpläne lassen erkennen, dass die Ausbildung der Eliten nicht die gleiche, wie jene für die breiten Bevölkerungsschichten sein muss; ebenso werden zwischen der Ausbildung von Mädchen und Jungen Unterschiede gemacht. Alle Lehrpläne lassen die Notwendigkeit eines Gleichgewichts von Kopf, Herz und Hand (*l'esprit, le cœur, le corps*) erkennen. Weiter stellen sich die Autoren viele Fragen zur Art und Weise der Vermittlung von Geschichte und der Beziehungen des Faches zur Geografie sowie des Stellenwerts der Chronologie. Schreiben, Lesen, Rechnen werden stets als Fundamente der Ausbildung gesehen, während Lateinunterricht oder Philosophie zur Diskussion stehen.

Übersetzung Béatrice Ziegler

AUX ÉDITIONS ANTIPODES

CATALOGUE COMPLET SUR WWW.ANTIPODES.CH

LE CARTABLE DE CLIO

N° 8, 2008. Dossier Espace-temps.

N° 9, 2009. Dossier Orient-Occident.

N° 10, 2010. Dossier Imaginaires alimentaires.

N° 11, 2011. Dossier Musées, histoire, mémoires.

GRHIC

Florence Bays et Carine Corajoud, *Edmond Gilliard et la vie culturelle romande. Portrait de groupe avec maître (1920-1960)*, 2010.

Alain Clavien, *Grandeurs et misères de la presse politique. Le match Gazette de Lausanne – Journal de Genève*, 2010.

Alain Clavien et Nelly Valsangiacomo, *Les intellectuels antifascistes dans la Suisse de l'entre-deux-guerres*, 2006.

Franziska Metzger et François Vallotton, *L'historien, l'historienne dans la cité*, 2009.

Stéphanie Roulin, *Un credo anticommuniste. La Commission Pro Deo de l'Entente internationale anticommuniste ou la dimension religieuse d'un combat politique (1924-1945)*, 2010.

HISTOIRE.CH

Gérard Benz, *Les Alpes, la Suisse et le chemin de fer*, 2007.

Thomas David, Bouda Etemad, Janick Marina Schaufelbuehl, *La Suisse et l'esclavage des Noirs*, 2005.

Cédric Humair, *1848. Naissance de la Suisse moderne*, 2009.

MÉDIAS ET HISTOIRE

Gianni Haver (dir.), *Photo de presse. Usages et pratiques*, 2009.

Philippe Kaenel et François Vallotton, *Les images en guerre (1914-1945). De la Suisse à l'Europe*, 2008.

HISTOIRE ET SOCIÉTÉ CONTEMPORAINES

Cédric Humair et Laurent Tissot (éds), *Le tourisme suisse et son rayonnement international (XIX^e-XX^e siècles)*, 2011.

Philipp Müller, *La Suisse en crise (1929-1936). Les politiques monétaire, financière, économique et sociale de la Confédération helvétique*, 2009.

Marc Perrenoud, *Banquiers et diplomates suisses (1938-1946)*, 2011.

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.

LE LIVRE POLITIQUE - CRAPUL

Philippe Gottraux et Cécile Péchu, *Militants de l'UDC. La pluralité des logiques de l'engagement*, 2011.

LITTÉRATURE, CULTURE, SOCIÉTÉ

Hadrien Buclin, *Maurice Blanchot ou l'autonomie littéraire*, 2011.

EXISTENCES ET SOCIÉTÉ

Françoise Gavillet-Mentha, *Un métier désenchanté. Parcours d'enseignants secondaires 1970-2010*, 2011.

Impression
La Vallée – Aoste
Octobre 2011

Cette revue est publiée sous la responsabilité éditoriale et scientifique du Groupe d'étude des didactiques de l'histoire de la Suisse romande et italienne.

Elle comprend sept rubriques :

- Éditorial
- Actualité de l'histoire
- Usages publics de l'histoire
- Didactiques de l'histoire
- Citoyenneté à l'école
- Histoire de l'enseignement
- Annonces, comptes rendus et notes de lecture

Ce numéro 11/2011 propose un dossier sur le thème des musées, de l'histoire et des mémoires. Il interroge les mises en musée du passé du point de vue de leurs constructions narratives et finalités. Pour ce faire, il évoque à la fois des musées tels qu'ils se présentent, des démarches didactiques qu'ils inspirent et des recherches dont ils sont l'objet.

Une série d'articles établit un état des lieux des réflexions relatives à la didactique de l'histoire, alors que d'autres textes s'interrogent sur la transmission des passés traumatiques et sur ses effets démocratiques. Dans les deux cas, ces contributions font écho à des journées d'étude consacrées à ces thématiques.

Il est également question dans ce volume de nouveaux plans d'études et de récits nationaux, toujours dans la perspective de savoir quelle histoire enseigner, avec quels objectifs et selon quelles modalités.

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.

