

GUERRE ET PAIX

The background is a detailed painting of a mountain landscape. In the foreground, a winged figure, possibly a personification of Peace, sits on a large, billowing white cloud. She holds a golden olive branch. The landscape features a vibrant blue lake, a sandy beach, and a small village nestled in a valley. The mountains in the background are rugged and colorful, with shades of green, brown, and blue. The sky is a soft, hazy blue.

ENJEUX ÉDUCATIFS
DIDAKTISCHE HERAUSFORDERUNGEN
ELEMENTI EDUCATIVI

DIDACTICA HISTORICA 1/2015

REVUE SUISSE POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE
SCHWEIZERISCHE ZEITSCHRIFT FÜR GESCHICHTSUNTERRICHT
RIVISTA SVIZZERA PER L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA

Didactica Historica

Revue suisse pour l'enseignement de l'histoire
Schweizerische Zeitschrift für Geschichtsunterricht
Rivista svizzera per l'insegnamento della storia

Guerre et paix

Enjeux éducatifs

Krieg und Frieden

Didaktische Herausforderungen

Guerra e pace

Elementi educativi

N° 1/2015

Revue annuelle publiée par le Groupe d'étude de didactique de l'histoire
de la Suisse romande et italienne (GDH) et par la Deutschschweizerische
Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD)

Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

© Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 2015
Case postale 5
2002 Neuchâtel
Suisse

www.alphil.com

Abonnement ou commande de numéros individuels : commande@alphil.ch

***Didactica Historica* 1/2015 succède au *Cartable de Clio* 1/2001-13/2013**

ISSN 2235-5324

DOI : 10.33055/DIDACTICA HISTORICA.2015.001.01

Responsables éditoriaux

Groupe d'étude de didactique de l'histoire de la Suisse romande et italienne (GDH),
groupe.didactique.histoire@gmail.com.

Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD), info@dggd.ch.

Pour les Éditions Alphil : Joël Jornod.

Comité de rédaction

Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg, directeur éditorial ; **Nadine Fink**, HEP Lausanne ;
Markus Furrer, PH Luzern ; **Nicolas Guillaume-Gentil**, HEP BEJUNE Neuchâtel ;
Prisca Lehmann, Gymnase d'Yverdon-les-Bains ; **Nathalie Masungi-Baur**, HEP Lausanne ;
Michel Nicod, EPS Roche-Combe Nyon ; **Mirna Pasquier**, EPS Le Mont-sur-Lausanne ;
Béatrice Rogéré Pignolet, Université de Fribourg - HEP Valais ; **Béatrice Ziegler**, PH FHNW, Aarau.

Comité international de lecture

Gianfranco Bandini, Université de Florence ; **Mathieu Bouhon**, Université de Louvain-la-Neuve ;
Vincent Boutonnet, Université du Québec en Outaouais ; **Félix Bouvier**, Université du Québec à
Trois-Rivières ; **Luigi Cajani**, Università di Roma 'La Sapienza' ; **Dora Cavourra**, Université Nationale
et Kapodistrienne d'Athènes ; **Vincent Capdepuy**, Lycée Ambroise Vollard, Saint-Pierre (La Réunion) -
É.H.GO Géographie-Cités, Paris ; **Stéphanie Demers**, Université du Québec en Outaouais ;
Chantal Déry, Université du Québec en Outaouais ; **Sylvain Doussot**, Université de Nantes ;
Marc-André Éthier, Université de Montréal ; **Neus Gonzalez**, Universitat Autònoma de Barcelona ;
Katja Gorbahn, Aarhus University ; **Jean-Louis Jadouille**, Université de Liège ; **Yonnel Kaufmann**,
HEP Lausanne ; **Felicitas Macgilchrist**, Georg-Eckert-Institut Braunschweig ; **Johannes Meyer-Hamme**,
Universität Paderborn ; **Patrick Minder**, Université de Fribourg ; **Julia Poyet**, Université du Québec à
Montréal ; **Nicole Tutiaux-Guillon**, Université d'Artois - IUFM d'Arras ; **Rafael Valls Montés**, Université de
Valence - Espagne ; **Anne Vézier**, Université de Nantes.

Image de couverture

Dans les nuages du *Berceau de la Confédération* (fresque de la Salle du Conseil national, Berne),
un ange de la paix plane au-dessus de la Prairie du Grütli. Quel symbole parfait pour inaugurer le premier
numéro de la nouvelle série des publications du GDH dont le dossier est consacré aux enjeux éducatifs de
la guerre et de la paix ! La fresque entière est présentée aux pages 40 et 160.

© Services du Parlement 3003 Berne.

Didactica Historica est soutenu par l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSHS) via l'affilia-
tion de la Coordination nationale de didactique de l'histoire (CODHIS / GDH – DGGD) à la Société suisse
d'histoire (SSH).



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



Table des matières

Éditorial

Une revue suisse pour l'enseignement de l'histoire..... 9

Editorial

Eine Schweizerische Zeitschrift für Geschichtsunterricht..... 11

Editoriale

Rivista svizzera per l'insegnamento della storia..... 13

Guerre et paix : enjeux éducatifs

Introduction 17

Philippe Joutard, EHESS Paris

Les guerres mondiales, histoire et mémoires à l'école 19

Paul Grossrieder, Charmey

L'enseignement de l'histoire, éducation à la paix? 25

Hans-Ulrich Jost, Université de Lausanne

Refuser le statut privilégié accordé aux guerres par l'historiographie 29

Séverine Graff, Université de Lausanne

« Les jeunes vont s'éclater ! » Apocalypse, la Première Guerre mondiale ou l'enseignement au défi du spectaculaire 33

Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg

Pourquoi se massacrer ici et vivre en paix là? Traiter la question en classe sur le cas suisse de la « neutralité armée »..... 39

Luigi Cajani, Università di Roma 'La Sapienza'

Le origini della Prima guerra mondiale e la didattica della storia controfattuale..... 45

Konrad J. Kuhn, Universität Basel

Béatrice Ziegler, PH FHNW

Der « Hype » um den Ersten Weltkrieg. Ausgangspunkt eines neuen Narrativs über die Schweiz im Grossen Krieg?..... 51

Nadine Ritzer, PH Bern

Mit Tell gegen den Kommunismus? Geschichtsunterricht im Zeichen des Kalten Krieges 57

Markus Furrer, PH Luzern

Marignano für die Schule? Das Dilemma mit Geschichtsbildern im Geschichtsunterricht..... 63

Didactique de l'histoire

Maguelone Nouvel-Kirschleger, CRISES, Université Paul-Valéry Montpellier
Steffen Sammler, Georg-Eckert-Institut, Leibniz-Institut für Internationale Schulbuchforschung, Braunschweig

**Construire une paix durable après 1945 :
l'enseignement des origines de la Première Guerre mondiale en France et en Allemagne** 71

Catherine Duquette, Université du Québec à Chicoutimi

**Entre histoire et mémoire : comment la guerre influence la conscience historique
des élèves québécois à la fin du cursus secondaire** 77

Sylvain Doussot et Anne Vézier, Université de Nantes

**Débat historiographique sur la Grande Guerre et étude de cas en histoire :
des références pour la classe ?** 83

Vincent Boutonnet, Stéphanie Demers, David Lefrançois, Université du Québec en Outaouais
Marc-André Éthier, Université de Montréal

**La guerre comme mythe fondateur de l'identité nationale : discours d'enseignants
en formation** 89

Séverine Desponds, Haute École pédagogique, Lausanne

**L'éducation à la paix par l'Éthique et cultures religieuses en Suisse romande :
compte rendu du curriculum et de ses manuels** 99

Antoni Santisteban, Neus Gonzalez-Monfort, Joan Pagès Blanch, Universitat Autònoma de Barcelona

**Pourquoi sont-ils partis? Analyse des récits historiques d'élèves de l'enseignement
secondaire sur les causes de l'exil républicain à la fin de la guerre civile espagnole** 105

Martin Nitsche, PH FHNW

**Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht fördern – Eine Fallanalyse
mit Alternativvorschlag** 117

Costanza Calabretta, Università degli Studi di Roma 'La Sapienza'

Ricordare la Stasi a Berlino. I memoriali come luoghi d'apprendimento 123

Pratiques enseignantes

Jean Cuénot, Lausanne

**L'inéluctabilité de la Première Guerre mondiale : une illustration du déterminisme
enseigné dans les manuels scolaires d'histoire** 131

Ismaël Zosso Francolini, Collège de Béthusy et HEP, Lausanne

**Tracer le chemin des possibles : le projet Alplab, un laboratoire en montagne
pour questionner la démocratie** 141

Florian Lingelser, Établissement scolaire d'Echallens

Nathalie Masungi, Établissement scolaire du Mont-sur-Lausanne et Haute École pédagogique, Lausanne

Un questionnement sur les rapports historiques entre Europe et Afrique 147

Actualité de l'histoire

Entretien avec Patrick Vallélian, grand reporter
Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg

« Pris dans la guerre ! » Les ressorts funestes d'une propagande totalitaire 153

Olivier Meuwly, historien, Lausanne
Dominique Dirlewanger, maître d'histoire au Gymnase Provence, Lausanne

Usages et mésusages des mythes en histoire..... 157

Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg

Marignan... morne plaine ! Pour une histoire-bataille de «1515» en classe..... 163

Ressources pour l'enseignement

Jean-Louis Jadoulle, Université de Liège

Accompagner l'implantation de l'approche par compétences en histoire : avec quels moyens d'enseignement ? 173

Dominique Dirlewanger, Gymnase Provence, Lausanne

Didactique de l'histoire économique : enseigner les acquis du rapport Bergier sur la Suisse et la Deuxième Guerre mondiale..... 183

Nadine Fink, Haute École pédagogique, Lausanne

Oralhistory.ch : un nouveau portail pour l'histoire orale en Suisse..... 189

Lyonel Kaufmann, Haute École pédagogique, Lausanne

Enseigner l'histoire 2.0? Chronique d'un long cheminement..... 193

Comptes rendus

Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg

Fink Nadine, *Paroles de témoins, paroles d'élèves*..... 199

Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg

Recherche historique et enseignement secondaire..... 201

Michel Nicod

Gruzinski Serge, *L'histoire, pour quoi faire ?*..... 203

Nadine Fink, Haute École pédagogique, Lausanne

Durisch Gauthier Nicole, Hertig Philippe, Marchand Reymond Sophie (éds.), *Regards sur le monde*..... 205

Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg

Testot Laurent (éd.), *Histoire globale. Un autre regard sur le monde*..... 207

Nathalie Masungi, Établissement scolaire du Mont-sur-Lausanne et Haute École pédagogique, Lausanne

Dirlewanger Dominique, *Les Suisses*..... 209

Une revue suisse pour l'enseignement de l'histoire

Pourquoi s'intéresser à l'histoire pour et à l'école ? Il y a au moins trois réponses à cette question. D'abord parce que l'histoire, omniprésente, est indispensable en tant que source explicative de notre monde. Ensuite, parce que nous avons besoin d'une histoire en mesure de former nos élèves aux habiletés nécessaires pour traiter les questions de notre temps. Enfin, parce que le mouvement d'harmonisation des systèmes éducatifs en Suisse invite à disposer d'un espace de partage et de réflexion qui transcende les frontières linguistiques du pays.

Dans une société plurielle, multiculturelle, voire cosmopolite, que doit-on transmettre à propos du passé et comment doit-on le faire ? L'introduction de nouveaux plans d'études – *Plan d'études romand / Lehrplan 21 / Piano di studio per la scuola dell'obbligo ticinese* – est une invitation à sortir des cloisonnements régionaux, à mettre en commun les réponses que nous apportons aux demandes sociales et politiques relatives à l'histoire et à son traitement médiatique. Les développements récents de la recherche historique et didactique et les collaborations de plus en plus fréquentes au-delà des frontières linguistiques montrent qu'il est à la fois possible et nécessaire de mettre en commun nos réflexions et nos pratiques d'enseignement et de recherche.

Quatorze ans après la sortie du premier numéro du *Cartable de Clio*, le périodique créé par le *Groupe d'étude de didactique de l'histoire de la Suisse romande et italienne (GDH)* fait peau neuve. Il paraît désormais sous le double patronage du *GDH* et de la *Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD)*. Ce rapprochement permet d'évoluer vers une nouvelle formule éditoriale proposant des articles dans trois langues nationales. *Didactica Historica*, c'est un nouveau titre pour un format et un comité de rédaction renouvelés. Une nouvelle aventure éditoriale qui renforce la collaboration entre les différentes aires

linguistiques de la Suisse, de manière à offrir un espace d'échanges entre différentes communautés d'enseignants et de chercheurs partageant leurs expériences et leurs réflexions.

Didactica Historica se distingue ainsi de l'ancienne publication du *GDH* par une meilleure prise en compte des diverses langues nationales, un grand format illustré, tout en couleur, une édition papier s'ouvrant sur une version en ligne, des articles plus courts avec d'éventuels prolongements et annexes en ligne. Une place plus importante est aussi accordée aux pratiques enseignantes et aux ressources pour l'enseignement de l'histoire. C'est pourquoi *Didactica Historica* invite tout particulièrement les enseignantes et les enseignants à écrire dans ses colonnes pour partager avec la communauté des lectrices et des lecteurs leurs expériences d'enseignement, leur intérêt pour une ressource, un lieu, un outil, un ouvrage.

La revue poursuit la tradition de s'associer au cours de formation continue organisé chaque année par le *GDH* et de publier un dossier thématique relatif à ces journées. Ainsi, le présent numéro consacre son dossier au thème du cours annuel 2014 que le *GDH* a eu l'opportunité d'organiser en synergie avec la Conférence tenue par l'*Association internationale de recherche en didactique de l'histoire et des sciences sociales (AIRDHSS)* à Fribourg, en septembre 2014 : « Guerre et paix, enjeux éducatifs » (www.irahsse.org).

Outre son dossier thématique, la revue offre cinq autres rubriques. « Actualité de l'histoire » se fait l'écho de manifestations de l'histoire et de ses usages dans l'espace public, politique et médiatique. « Pratiques enseignantes » rend compte de récits d'expériences, avec des séquences didactiques ou des projets pédagogiques réalisés par des enseignants. « Ressources pour l'enseignement » présente des documents, des outils, des lieux... qui constituent autant de moyens intéressants pour

l'enseignement. « Didactique de l'histoire » publie des articles scientifiques issus de la recherche en didactique de l'histoire ou de disciplines associées. Afin de répondre aux exigences académiques, ces articles sont expertisés par un comité international de lecture. Enfin, la rubrique « Comptes rendus » présente quelques parutions récentes qui traitent de l'enseignement de l'histoire.

Nous tenons à remercier ici toutes celles et tous ceux qui, en Suisse et aux quatre coins du monde, ont manifesté leur engagement pour notre projet et ont permis de donner naissance à *Didactica Historica*: le comité et les membres du GDH, dont le soutien a été indispensable; la *Centrale de formation continue pour les professeurs du secondaire (CPS)* à Berne, avec laquelle le GDH collabore depuis

1997 pour l'organisation de son cours annuel; le comité et les membres de la *DGGD*, très impliqués pour consolider les ponts entre nos régions linguistiques; la *Coordination nationale de didactique de l'histoire (CODHIS)*, qui a œuvré sans relâche pour la poursuite de l'aventure éditoriale; les membres du Comité international de lecture garant de la rubrique expertisée; notre éditeur Alphil-Presses universitaires suisses, qui s'est engagé avec enthousiasme dans cette nouvelle aventure. Enfin, *Didactica Historica* a pu compter sur le soutien de l'*Académie suisse des sciences humaines et sociales*, via l'affiliation de la *Coordination nationale de didactique de l'histoire* à la *Société suisse d'histoire*. Nous lui sommes particulièrement redevables pour le maintien de son soutien financier et scientifique.

Le comité de rédaction

Eine Schweizerische Zeitschrift für Geschichtsunterricht

Warum soll man sich für Geschichte interessieren, allgemein und in der Schule? Es gibt zumindest drei Antworten auf diese Frage. Vorerst, weil die Geschichte omnipräsent und unerlässlich ist, um unsere Welt zu verstehen. Dann, weil wir die Geschichte als Wissenschaft des Wandels benötigen, um bei unseren Schülerinnen und Schülern die Fähigkeiten auszubilden, die für die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Fragen der heutigen Zeit notwendig sind. Dazu ist es erforderlich, dass wir uns mit den Lehr-Lern-Prozessen im Fach Geschichte auseinandersetzen. Damit will sich diese Zeitschrift befassen und, weil die Entwicklung hin zur Harmonisierung der Erziehungssysteme in der Schweiz dazu einlädt, einen Raum schaffen, in welchem Wissen, Fragen, Überlegungen und Reflexionen dies- und jenseits der Saane geteilt werden können.

Was an Vergangenen, welche Geschichten sind überlieferungswürdig und wie soll die Auseinandersetzung mit Geschichte in einer vielfältigen, multikulturellen, ja kosmopolitischen Gesellschaft geschehen? Die Einführung der neuen regionalen Lehrpläne *Plan d'étude romand/Lehrplan 21/Piano di studio per la scuola dell'obbligo ticinese* – ist eine Einladung, die kantonale und regionale Abgeschirmtheit zu verlassen und Antworten auszutauschen, die wir – bezogen auf Geschichte und ihre Vermittlung – auf die gesellschaftlichen und politischen Herausforderungen geben. Die jüngsten Entwicklungen in der historischen und geschichtsdidaktischen Forschung und die häufiger werdende Zusammenarbeit über die Sprachgrenzen hinweg zeigen, dass es sowohl möglich wie nötig ist, Reflexionen und unterrichtliche Praktiken miteinander zu teilen.

14 Jahre nach dem Erscheinen der ersten Nummer von *Le cartable de Cléo*, die von der *Groupe d'étude de didactique de l'histoire de la Suisse romande et italienne (GDH)* gegründet wurde, verändert sich die Zeitschrift und gewinnt ein neues Kleid. Die *GDH* geht dafür eine Partnerschaft

mit der *Deutscheschweizerischen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD)* ein, um in einem neuen Konzept die Zeitschrift als Organ mit Artikeln in den drei Landessprachen zu lancieren. *Didactica Historica* – dies ist der neue Titel für ein erneuertes Format und eine erneuerte Redaktion, mit der ein neues Abenteuer beginnt, das die Zusammenarbeit zwischen den Sprachkulturen der Schweiz verstärken wird. Als Zeitschrift für den Geschichtsunterricht will sie eine Plattform für unterschiedliche Gruppen von Lehrpersonen und Forschenden sein, auf der diese ihre Erfahrungen, Fragen, Reflexionen und (theoretischen) Bezüge austauschen können.

Didactica Historica verändert auch die Form der bisherigen Zeitschrift der *GDH*: Sie öffnet sich deutlich für die verschiedenen Landessprachen, weist ein grosses farbiges Format auf, lanciert neben einem Papierformat auch eine Internet-Version und ermöglicht damit, dass die Beiträge der Papierversion für das Netz erweitert und mit Anhängen versehen werden können. Wir wollen auch Praxisberichten Raum bieten und ebenso Materialien für den Geschichtsunterricht zur Verfügung stellen. Deshalb lädt *Didactica Historica* ganz besonders Lehrpersonen zum Schreiben ein, um auf diese Weise ihre Unterrichtserfahrungen, ihr Interesse für eine Quelle, einen Ort, ein Tool oder ein Werk mit der Community zu teilen.

Die Zeitschrift setzt ihre Tradition fort, sich inhaltlich an die Weiterbildungskurse anzulehnen, die von der *GDH* jährlich organisiert werden, indem sie ein auf den jeweiligen Kurs bezogenes thematisches Dossier publiziert. So widmet die aktuelle Nummer ihr thematisches Dossier dem Kurs von 2014, der vom Kongress der *Association internationale de recherche en didactique de l'histoire et des sciences sociales (AIRDHSS)* profitieren konnte. Der Kongress, der im September 2014 in Fribourg stattfand, trug den Titel: «Guerre et paix, enjeux éducatifs» (www.irahsse.org).

Abgesehen vom Dossier sieht die Zeitschrift fünf weitere Rubriken vor. «Aktuelles zur Geschichte» berichtet von geschichtskulturellen Manifestationen sowie der öffentlichen, politischen und medialen Nutzung von Geschichte. «Unterrichtliche Praktiken» vereinigt Praxisberichte und die Präsentationen didaktischer Sequenzen und Bildungsprojekte von Lehrpersonen. Die Rubrik «Unterrichtsmaterialien» enthält Dokumente, Abbildungen von Gegenständen und Materialien, die für den Unterricht interessant sein könnten. «Geschichtsdidaktik» vereinigt wissenschaftliche Artikel, die von Forschungsprojekten der Geschichtsdidaktik und verwandter Disziplinen berichten. Um den Anforderungen der Wissenschaftswelt zu entsprechen, werden diese Artikel von einem internationalen Komitee begutachtet. Schliesslich werden in der Rubrik «Buchbesprechungen» einige Neuerscheinungen zum Geschichtsunterricht vorgestellt.

Wir haben allen zu danken, die sich in der Schweiz oder in anderen Weltgegenden für unser Projekt engagiert und damit die Geburt von *Didactica*

Historica ermöglicht haben: dem Komitee und den Mitgliedern der *GDH*, deren Unterstützung unverzichtbar ist; der *Weiterbildungszentrale (WBZ)* in Bern, mit der die *GDH* seit 1997 im Rahmen ihrer Weiterbildungskurse zusammenarbeitet; dem Vorstand und den Mitgliedern der *DGGD*, die sich für die Konsolidierung der fachlichen Brücken über die Sprachregionen hinweg eingesetzt haben; der *Schweizerischen Koordination der geschichtsdidaktischen Gesellschaften (SDGD)*, die sich für die Realisierbarkeit der Zeitschrift eingesetzt hat; den Mitgliedern des internationalen Beirats, die das Peer-Review der entsprechenden Rubrik garantieren; dem Verlagshaus *Alphil-Presses universitaires suisses*, das sich mit Enthusiasmus auf das neue Abenteuer eingelassen hat. Schliesslich durfte *Didactica Historica* auf die Unterstützung der *Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften* zählen, indem die *Schweizerische Gesellschaft für Geschichte* ihrer Sektion *SDGD* die Gesuchsstellung bei der Akademie ermöglichte. Wir sind besonders dankbar, dass damit die finanzielle und wissenschaftliche Unterstützung der Zeitschrift gesichert ist.

Die Redaktion

Rivista svizzera per l'insegnamento della storia

Perché interessarsi alla storia e al suo insegnamento? Innanzitutto perché la storia è onnipresente ed è una componente indispensabile per la comprensione della nostra società. Inoltre la storia, come scienza umanistica e sociale, permette di fornire ai nostri allievi le competenze necessarie alla riflessione sui temi fondamentali dell'attualità. Infine perché il processo di armonizzazione dei sistemi educativi in Svizzera ci offre uno spazio di discussione e riflessione a livello nazionale. Ecco perché è necessario interrogarsi sui processi di insegnamento e di apprendimento della storia.

Cosa trasmettere del passato e come farlo in una società plurale, multiculturale e cosmopolita? L'introduzione dei nuovi piani di studio regionali – *Plan d'études romand / Lehrplan 21 / Piano di studio per la scuola dell'obbligo ticinese* – rappresenta un invito ad oltrepassare le barriere cantonali e regionali per poter mettere in comune le risposte date alle domande sociali e politiche relative alla storia e al suo ruolo mediatico. Lo sviluppo recente della ricerca storica e didattica e le collaborazioni sempre più frequenti tra le diverse regioni linguistiche e culturali della Svizzera mostrano che è possibile e necessario unire le riflessioni e le pratiche d'insegnamento e di ricerca.

Quattordici anni dopo la pubblicazione del primo numero del *Cartable de Clio*, la rivista creata dal *Groupe d'étude de didactique de l'histoire de la Suisse romande et italienne (GDH)* si rinnova avvalendosi della collaborazione con l'associazione *Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD)*. Ne scaturisce una formula innovativa caratterizzata da articoli redatti nelle tre lingue nazionali, un nuovo titolo: *Didactica Historica*, un formato diverso e un comitato di redazione rinnovato. Una nuova avventura editoriale, una rivista per l'insegnamento della storia che aspira a rinforzare la collaborazione tra le diverse aree linguistiche della Svizzera ed offrire uno spazio di scambio tra insegnanti e ricerca-

tori, affinché possano condividere esperienze, questioni, riflessioni e fonti.

Didactica Historica trasforma quindi la precedente pubblicazione del *GDH* proponendo una maggiore apertura alle lingue nazionali, un grande formato illustrato a colori, una versione cartacea – con articoli più brevi – parallela ad una versione online con schede ed approfondimenti. La nuova rivista vuole anche dare uno spazio importante alle pratiche e alle risorse documentarie per l'insegnamento della storia. Per questo, *Didactica Historica* invita in particolar modo gli insegnanti a collaborare scrivendo articoli per scambiare con lettrici e lettori le esperienze di insegnamento, gli interessi per una fonte, un luogo, una pratica pedagogica, un libro.

Proponendo la pubblicazione di un dossier tematico, la rivista prosegue inoltre la tradizionale collaborazione con il corso di formazione continua organizzato annualmente dal *GDH*. Il primo numero consacra quindi il suo dossier al tema del corso annuale 2014 «Guerra e pace. Elementi educativi» che il *GDH* ha organizzato a Friburgo con l'*Association internationale de recherche en didactique de l'histoire et des sciences sociales (AIRDHSS, www.iraahsse.org)*. Oltre al dossier tematico, la rivista annovera altre cinque rubriche. «Attualità della storia», per discutere di manifestazioni legate alla storia e della sua presenza nello spazio pubblico, politico e mediatico. «Pratiche insegnanti», costituita da resoconti di esperienze e da presentazioni di sequenze didattiche o progetti pedagogici realizzati da insegnanti. «Risorse per l'insegnamento» raccoglie documenti, strumenti e luoghi che possono costituire risorse interessanti da presentare in classe. «Didattica della storia» è dedicata ad articoli scientifici tratti dalla ricerca sulla didattica della storia e discipline annesse. Per rispondere alle esigenze accademiche, tali articoli saranno valutati da un comitato internazionale di lettura. La rubrica «Recensioni», infine, riporta

alcune pubblicazioni recenti sull'insegnamento della storia.

Desideriamo ringraziare tutte le persone che, in Svizzera e nel mondo, hanno dimostrato il loro interesse per il nostro progetto e, grazie alla loro partecipazione, hanno permesso la creazione di *Didactica Historica*: il comitato ed i membri del GDH per l'indispensabile sostegno; il *Centro svizzero per il perfezionamento degli insegnanti delle scuole superiori*, con cui il GDH collabora dal 1997 per l'organizzazione del corso annuale; il comitato e i membri della DGGD, molto attivi nel consolidare gli scambi tra le diverse regioni linguistiche;

la *Coordination nationale de didactique de l'histoire (CODHIS)*, per la perseveranza con cui ha sostenuto quest'avventura editoriale; i membri del *Comitato internazionale di lettura* garanti della rubrica peer reviewed; il nostro editore Alphil-Presses universitaires suisses, che si è impegnato con entusiasmo in questa nuova esperienza. Infine, *Didactica Historica* ha potuto contare sul sostegno dell'*Accademia svizzera delle scienze umane e sociali* – tramite l'affiliazione della *Coordinazione nazionale di didattica della storia* alla *Società svizzera di storia* – a cui siamo particolarmente grati per aver mantenuto il suo appoggio finanziario e scientifico.

Il comitato di redazione



Guerre et paix : enjeux éducatifs

Introduction

« *Les gaz mortels et la Grosse Bertha étaient peut-être les fruits empoisonnés des sciences vérifiables, mais la pulsion qui nous avait amenés à les mettre en action venait, elle, de ces histoires que nous nous racontions. N'était-il pas temps que nous tentions [...] d'étudier comment les histoires et les récits historiques sont bâtis et ce qui, en eux, porte les peuples à vivre ensemble ou, au contraire, à s'estropier et à se massacrer ?* »

BRUNER Jerome, « Enseigner le présent, le passé et le possible », in *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* (Yves Bonvin trad.), Paris: Retz, 1996, p. 115.

C'est sur cette incitation de Bruner que s'ouvrait la 2^e Conférence de l'*Association internationale de recherche en didactique de l'histoire et des sciences sociales (AIRDHSS)*, tenue à Fribourg en septembre 2014 et à laquelle s'est associé le *GDH* par son cours conjoint.

Le dossier de ce numéro est consacré à quelques-unes des 85 conférences et communications auxquelles ont pu assister les 50 participants du cours annuel du *GDH*. Il s'ouvre aussi à d'autres développements, notamment autour de 1515, au sein des différentes rubriques.

Les années 1914 et 1515 résonnent en effet comme les dates emblématiques de la Grande Guerre et de Marignan auxquelles nous vouons actuellement

une part de nos énergies mémorielles. Guerres et conflits ont toujours occupé une place importante dans l'enseignement de l'histoire. De « l'histoire-bataille », objet central des programmes événementiels classiques, aux finalités identitaires des programmes consacrant un retour aux hauts faits ou aux grandes dates qui ont façonné l'histoire de la nation, l'histoire des guerres joue sur l'émotion des élèves. Ceux-ci peuvent être frappés non seulement par la dimension tragique des conflits passés, mais aussi par les échos que ces événements ont dans l'actualité.

Si l'enseignement de l'histoire des guerres a peu à peu cédé la place à un discours moins engagé, pluriel, le débat ouvert en Suisse à propos de 1515, à partir de l'exaltation des grandes batailles comme jalons d'un esprit d'indépendance nationale face à l'étranger, incite à la vigilance. Dans le cadre de cette évolution, au demeurant inégale selon les régions du monde, on assiste donc à l'essor d'un enseignement ou d'une éducation à la paix plus historique.

Les passés traumatiques liés aux guerres doivent-ils être oubliés, réduits à une date à mémoriser, mobilisés dans un processus commémoratif officiel ou traités selon une heuristique historique adaptée à l'école? La recherche historique et didactique apporte des réponses éclairantes, comme on peut le découvrir en parcourant les rubriques de ce premier numéro de *Didactica Historica*.

**Le comité d'organisation du Cours
GDH 2014 (associé à la 2^e Conférence de
l'AIRDHSS)**

Pierre-Phillippe Bugnard, Prisca Lehmann,
Anne Philipona

Philippe Joutard, EHESS Paris

Les guerres mondiales, histoire et mémoires à l'école¹

Abstract

Both World Wars of the 20th century can be seen as a privileged lens to understand the complex connections of memories and history. The teacher can thus utilize this subject to introduce pupils to the distinction between these two approaches to the past as a necessity to be understood for the intellectual and civic education of young people.

Les deux guerres mondiales du xx^e siècle restent un observatoire privilégié pour comprendre les rapports complexes entre les mémoires et l'histoire. L'enseignant peut donc s'emparer de ce sujet pour initier les élèves à la distinction de ces deux approches du passé, distinction si nécessaire à comprendre pour la formation intellectuelle autant que civique des jeunes.

Mais avant d'en faire la démonstration, il est utile de rappeler ce qui oppose l'histoire et les mémoires et le lien qui a uni guerres, mémoires et histoire, bien avant ces deux derniers grands conflits. Lien qui reste malheureusement d'actualité dans cette deuxième décennie du XXI^e siècle.

Deux rapports au passé opposés²

La mémoire, comme l'histoire, évoque ce qui a été et n'est plus. Mais son rapport au passé est différent de celui de l'histoire. La mémoire a un rapport direct, affectif avec le passé, puisqu'elle est d'abord mémoire individuelle, souvenir personnel d'événements vécus, qui par l'intermédiaire d'abord de la famille, puis de communautés proches, devient collective. La mémoire se fixe par tous les sens, la vision en priorité, mais aussi le son ou les odeurs. D'où l'importance des expressions artistiques dans les constructions mémorielles. Cependant, cette mémoire n'est pas le rappel de tout le passé qu'on a vécu. Sans paradoxe, ce qui est constitutif de la mémoire, c'est l'oubli-occultation. La mémoire est terriblement sélective et se concentre sur quelques faits. Elle est simplificatrice et manichéenne; elle est aussi diverse et multiple. Voilà pourquoi elle se décline au pluriel.

¹ D'après la conférence d'ouverture de la 2^e Conférence de l'AIRDHSS / Cours du GDH 2014.

² Je me permets de renvoyer à mon ouvrage : *Histoire et mémoires, conflits et alliance*, Paris : La Découverte, 2013, p. 12-18.

En revanche, l'histoire instaure d'entrée de jeu une distance. Dans la très grande majorité des cas, l'historien n'a pas vécu le passé qu'il décrit ; le lien affectif et personnel doit être évité, même quand le sujet qu'il étudie a quelque rapport avec sa propre histoire. Sa démarche d'étude l'oblige à prendre du recul. Son récit a l'ambition d'être universel, même si, seul, il n'arrive pas atteindre cet objectif.

Les mémoires, « *passé dans le présent* » (selon la définition de saint Augustin reprise par le philosophe français contemporain Paul Ricœur), abolissent la distance temporelle, l'histoire la rétablit. L'histoire, à la suite du philosophe grec Héraclite, sait que l'homme ne se « *baigne jamais deux fois dans le même fleuve* ». S'il existe des continuités, celles-ci ne sont jamais synonymes d'immobilités. L'historien doit se prémunir contre l'illusion de l'identique. En d'autres termes, comme le lui rappelle Marc Bloch, sa plus grande tentation c'est l'anachronisme, lire le passé avec les lunettes du présent ; le risque est d'autant plus élevé que ce passé est souvent interrogé en fonction du présent. Rétablir l'épaisseur de la temporalité, savoir utiliser les différents types de durée, voilà une des tâches de l'historien, parmi les plus difficiles.

Pour reprendre l'étymologie grecque, l'histoire est une « *enquête* ». Cette enquête doit prendre en compte tous les éléments du dossier sans en oublier aucun, même s'il est ensuite normal de hiérarchiser, de classer et de retenir les points importants dans le récit final. C'est une autre différence avec les mémoires fondées sur la sélection des souvenirs. L'histoire ne doit pas oublier, ni simplifier ; elle montre la complexité de la réalité.

Mémoires et histoire sont donc deux voies d'accès au passé, parallèles et obéissant à deux logiques différentes. Ainsi, Paul Ricœur oppose la fidélité de la mémoire à la vérité de l'histoire³. La fidélité indique bien ce caractère personnel et affectif, la vérité évoque la dimension scientifique et universelle.

Dans la réalité, c'est beaucoup plus complexe, car les mémoires contaminent l'histoire ou plus pré-

cisément se cachent sous l'histoire et se légitiment par celle-ci, particulièrement dans le cas du roman national, c'est-à-dire cette construction du passé qui conforte l'identité nationale et où l'État joue un rôle majeur. C'est même l'une de ses fonctions. L'école est l'instrument de la diffusion de ce roman et les manuels scolaires en apportent le meilleur témoignage. L'intervention de l'État peut aller plus loin encore en instrumentalisant totalement le passé. C'est une de ses tentations permanentes, à laquelle succombent toujours les États totalitaires ou simplement dictatoriaux.

La guerre, créatrice de mémoire et objet d'histoire

J'évoquerai plus rapidement le lien qui unit guerres, mémoires et histoire en rappelant que la première œuvre qui exprime une mémoire, c'est l'*Illiade*, qui se veut mémoire du siège de Troie, et que le fondateur de la démarche historique, Thucydide, raconte la guerre du Péloponnèse opposant Athéniens et Spartiates ; ses héritiers, à cheval entre histoire et mémoires, traitent aussi de conflits armés, qu'il s'agisse de Tite-Live ou de César avec sa célèbre *Guerre des Gaules*. Pour l'époque moderne, citons l'écho mémoriel et historique des guerres de religion en France et en Europe. Les guerres napoléoniennes ont de leur côté fait passer dans la langue courante l'expression « c'est une bérézina », utilisée pour parler d'un désastre.

Des mémoires aux origines des deux guerres mondiales

Pour la Première Guerre mondiale, il suffit de rappeler les affrontements des différents nationalismes avec des heurts de mémoires dans les Balkans et des oppositions mémorielles entre l'Allemagne et la France.

La stratégie militaire s'inspire aussi des souvenirs de conflits passés, comme la guerre de 1870 pour les Français. C'est également vrai par ailleurs pour la Seconde Guerre mondiale, fondée sur les souvenirs stratégiques de la Première.

³ RICŒUR Paul, *Histoire, mémoire et oubli*, Paris : Le Seuil, 2000, p. 1.

Ce conflit se nourrit largement de la mémoire de la Première Guerre. Pour les nazis par exemple, il faut « venger le Traité de Versailles ». Fait symbolique, la signature de l'armistice de 1940 a lieu dans le wagon de Rethondes où fut ratifié celui de 1918.

Cette mémoire de 1914 empêche de voir la spécificité du nazisme, en particulier parmi les pacifistes au moment de la Conférence de Munich. Ceux-ci ne comprennent pas que les nazis ne sont pas simplement des pangermanistes. Il faudrait aussi évoquer la barbarisation de la guerre: le drame d'Auschwitz n'a-t-il pas été facilité par Verdun et ses terribles hécatombes, et par le génocide arménien de 1915?

En France, comment comprendre l'étonnante acceptation de Pétain comme chef de l'État et sa force de persuasion sans la mémoire du « miracle Pétain » de 1917 après la désastreuse offensive de Nivelle, de sa proximité et de son écoute attentive du front, de son refus des offensives au prétexte qu'il faut « [attendre] *les Américains* »? D'où le triomphe du maréchalisme, différent du pétainisme pour reprendre la distinction de l'historien français Pierre Laborie⁴.

Les deux guerres créatrices de mémoires

La première dimension de la création de mémoires par les guerres mondiales est le développement de la commémoration qui débute dès l'armistice de 1918, avec la multiplication des monuments aux morts, le soldat inconnu, le 11 novembre et l'évolution de cette commémoration⁵ qui trouve son apogée dans le centenaire que nous avons vécu en direct en France. Inauguré le 14 juillet 2014 par un « défilé pour mémoire », le feu d'artifice du Champ de Mars rappelle ce long siècle de passage de la guerre à la paix, mais aussi la concurrence des mémoires de 1944 et de 1914, selon les départements.

⁴ Voir son maître ouvrage: *L'Opinion française sous Vichy*, Paris: Le Seuil, 2001.

⁵ Une thèse récente non encore publiée vient d'en faire l'histoire: AUZAS Vincent, *La commémoration du 11 novembre à Paris (1919-2012)*, Université Paris-Ouest & Université Laval Montréal, 2014.



Les monuments aux morts de la Première Guerre mondiale sont les mémoriaux les plus répandus en France comme en Allemagne. Ils ont donné lieu à l'ouverture d'un grand chantier historique qui n'est pas clos, comme le montre la couverture de cet ouvrage publié par les Éditions Alcide de Nîmes en décembre 2014. La photo de Pierre Donaint représente une partie du monument de Chirac en Lozère, petite bourgade du département le moins peuplé de France, mais qui a connu le pourcentage de morts le plus élevé du pays.

Le plus significatif, cependant, est la place de ces guerres dans l'émergence du « *règne de la mémoire généralisée* » (selon l'expression de Pierre Nora). Depuis les années 1970, nous vivons dans une explosion mémorielle, dont la prolifération des commémorations est le signe le plus visible. Partout le rapport au passé n'est conçu que comme mémoire avec le trop célèbre « devoir de mémoire ». Mais, à y regarder de près, on s'aperçoit que l'origine de cette ère mémorielle se situe dans le choc et le traumatisme de la Première Guerre mondiale. Est-ce simplement une coïncidence si Maurice Halbwachs inaugure le grand chantier de la mémoire avec *Les Cadres sociaux de la mémoire* en 1925, et si Marcel Proust achève *À la recherche du temps perdu* en 1922?

Le premier à avoir décelé cette montée de la mémoire est Paul Valéry, dont on se rappelle le diagnostic précoce qui ne vaut pas seulement pour la fin de la Première Guerre mondiale, diagnostic publié d'abord dans un article pour le journal londonien *Athènes* en avril-mai 1919, avant même le règlement définitif du conflit :

« Nous autres civilisations savons maintenant que nous sommes mortelles. Nous avons entendu parler de mondes disparus tout entiers [...]. Mais ces naufrages, après tout, n'étaient pas notre affaire. Élam, Ninive, Babylone étaient de beaux noms vagues, et la ruine totale de ces mondes avait aussi peu de signification pour nous que leur existence même. Mais France, Angleterre, Russie... ce seraient aussi de beaux noms [...]. Et nous voyons maintenant que l'abîme de l'histoire est assez grand pour tout le monde. Nous sentons qu'une civilisation a la même fragilité qu'une vie. »

À partir de ce désastre, Valéry a décelé la montée de la mémoire.

« Elle [L'Europe] a senti, par tous ses noyaux pensants, qu'elle ne se reconnaissait plus, qu'elle cessait de se ressembler, qu'elle allait perdre conscience [...]. Alors, – comme pour une défense désespérée de son être et de son avoir physiologiques, toute sa mémoire lui est revenue confusément. Et dans le même désordre mental, à l'appel de la même angoisse, l'Europe cultivée a subi la reviviscence rapide de ses innombrables pensées [...]. »⁶

La violence de la Première Guerre mondiale entraîne une première « ère du témoin » dont le souvenir a été partiellement effacé par celle plus récente décrite par Annette Wieviorka, née du traumatisme du génocide juif⁷. Les soldats des tranchées veulent absolument transmettre leur terrible expérience, d'où la multiplication des publications,

lettres, carnets, romans de guerre en « *deux vagues successives l'une à la fin de la guerre et dans l'immédiat après-guerre, l'autre entre 1928 et 1934* »⁸, sans parler de tout ce qui est alors resté inédit. Si ces documents passionnèrent le public, ils furent récusés par les historiens, et déjà par celui qui allait devenir leur représentant le plus qualifié, Pierre Renouvin, ancien combattant lui-même, qui avait perdu son bras au Chemin des Dames. Contre cette position, Jean Norton Cru s'efforça de justifier la fiabilité de cette source en proposant un moyen de distinguer bon et mauvais témoin dans un livre de synthèse publié en 1929 (*Témoins*), à la fois référence obligatoire et objet permanent de controverse⁹.

Autre témoignage fort, beaucoup plus tardif, celui d'Albert Camus, né en novembre 1913, dans son roman posthume *Le Premier Homme*¹⁰. Son père, blessé à la bataille de la Marne, meurt moins d'un an après, en octobre 1914. Dans le roman largement autobiographique, un jeune homme prénommé Jacques part à la recherche de son père mort dans les premiers jours de la guerre de 1914-1918. Le père disparu anticipe la disparition de l'Algérie française, « *Terre sans aïeux et sans mémoire* » ; « *Vieux cimetière des colons, immense oublié* », note encore Camus ailleurs, en encerclant le terme dans son manuscrit. La scolarité de son double se déroule aux lendemains de la guerre « *dont tout le monde parle encore* ». L'instituteur de Jacques, Louis Germain, lit en classe des extraits des *Croix de bois* de Dorgelès, roman basé sur l'expérience de l'auteur qui a combattu lors du conflit :

« Pour Jacques, ces lectures lui ouvraient encore les portes de l'exotisme, mais d'un exotisme où la peur et le malheur rôdaient, bien qu'il ne fit jamais de rapprochement, sinon théorique, avec le père qu'il n'avait pas connu. »¹¹

⁶ VALÉRY Paul, « La crise de l'esprit, Première lettre, 1923 », in *Œuvres complètes*, t. 1, p. 992.

⁷ ROUSSEAU Frédéric, *Le Procès des témoins de la Grande Guerre, l'affaire Norton Cru*, Paris : Le Seuil, 2003. WIEVIORKA Annette, *L'ère du témoin*, Paris : Plon, 1998. PROST Antoine et JAY Winter, *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie*, Paris : Le Seuil, « L'histoire en débat », 2004, p. 27.

⁸ CRU Jean-Norton, *Témoins, essai d'analyse et de critiques des souvenirs des combattants édités de 1913 à 1928*, Paris : Les Éditions, 1929.

⁹ CRU Jean-Norton, *Témoins, essai d'analyse et de critiques des souvenirs...*

¹⁰ CAMUS Albert, *Le Premier Homme*, Paris : Gallimard, 2000.

¹¹ CAMUS Albert, *Le Premier Homme...*, p. 139.

Le règne de la mémoire généralisée, que nous vivons encore, débute trois décennies après l'armistice de 1945. D'autres phénomènes interfèrent également dans la formation d'une telle mémoire, comme la peur de la mondialisation ou la fin de l'ère du progrès. Mais le lien n'en est pas moins réel avec le phénomène majeur qu'est la mise en valeur, dans les années 1970, de l'oubli-occultation en France de la responsabilité de Vichy et de l'État dans la réalisation de la Shoah comme dans la collaboration¹².

L'indispensable approche historique

La réflexion historique s'est parallèlement développée autour des origines de la Première Guerre mondiale et des responsabilités des uns et des autres, en rupture avec les mémoires antagonistes, et plus récemment autour de la barbarisation, de la culture de guerre, comme de la part respective de la contrainte et de l'acceptation¹³.

Quant à la Seconde Guerre, les thèmes sont nombreux. Je n'en retiendrai qu'un seul, puisqu'il est maintenant au programme des lycées français; celui de l'étude des « mémoires de la Seconde Guerre mondiale », au choix avec l'étude « des mémoires de la guerre d'Algérie ». C'est dire combien progresse la prise de conscience du défi auquel sont confrontés tous nos collègues historiens sur le terrain scolaire: comment, dans des sociétés marquées par des enfermements mémoriels souvent meurtriers, l'histoire peut-elle tenter d'apaiser les mémoires blessées et permettre aux mémoires concurrentes de cohabiter?

Un fait est certain (c'est ma conviction profonde née d'une certaine expérience): aucune éducation à la paix n'est possible sans une solide éducation historique offerte à tous, qui sache montrer la complexité du réel, comprendre les logiques contradictoires et éviter le simplisme sans tomber

dans le relativisme, une histoire qui sache tenir compte des mémoires sans en être prisonnière. La deuxième Conférence de didactique de l'histoire et des sciences sociales, dans la richesse de sa participation internationale, les groupes d'étude suisses de didactique de l'histoire et le présent numéro de *Didactica Historica* apportent à n'en pas douter une contribution précieuse à ce projet.



Visite par des élèves du Camp des Milles (Aix-en-Provence).

La tuilerie des Milles servit d'abord de camp d'internement pour les étrangers de 1939 à 1942 avec des internés célèbres comme l'artiste Max Ernst. À l'été 1942, des juifs étrangers y furent regroupés avant d'être déportés vers Auschwitz-Birkenau.

Nous sommes ici au 2^e étage, là où furent précisément « parqués » les futurs déportés. La Fondation du Camp des Milles - Mémoire et éducation, s'adresse entre autres aux jeunes générations pour leur faire prendre conscience des conséquences de l'antisémitisme, des racismes et des fanatismes.

© Photo aimablement communiquée par la Fondation du Camp des Milles (F).

¹² Je renvoie au grand livre classique de Roussio Henry, *Le syndrome de Vichy*, Paris: Le Seuil, 1987.

¹³ Voir la mise au point de PROST Antoine et JAY Winter, *Penser la Grande Guerre...*

L'auteur

Philippe Joutard, professeur des universités émérite, a enseigné l'histoire à l'Université de Provence et à l'EHESS (Paris). Pionnier de l'histoire orale en France, il a travaillé sur la mémoire huguenote cévenole, les romans nationaux et les rapports entre histoire et mémoires. Ancien recteur, il est aussi l'auteur de plusieurs études sur l'enseignement en France, en particulier celui de l'histoire dont il a rédigé les programmes de l'école primaire de 2002.

Résumé

Les guerres ont toujours suscité mémoires et histoire dès les temps les plus anciens (Homère et Thucydide), à plus forte raison les deux grands conflits mondiaux du xx^e siècle. L'enseignement de ces deux guerres est donc un observatoire privilégié pour faire comprendre aux élèves les oppositions entre ces deux approches du passé. Première et Seconde Guerre mondiale sont nourries de mémoires qui les ont partiellement engendrées et qui ont souvent guidé leurs protagonistes. Mais plus encore, elles jouent un rôle important dans l'émergence de poussées mémorielles dans lesquelles nous vivons encore.

Paul Grossrieder, Charmey

L'enseignement de l'histoire, éducation à la paix?¹

Abstract

Wondering whether history teaching can contribute to peace forces teachers to face a great responsibility. Some people think that this could be achieved by promoting peaceful historical narratives instead of warlike ones. My experience of war tells me the contrary: history teaching should reflect observed realities and show that armed violence is inherent in human history. It is useless to erase this historical dimension.

La science historique et le dépassement des émotions

Les récents événements à Gaza, en Libye, en République centrafricaine, en Syrie, en Irak... nous ont à nouveau démontré que la violence armée est constitutive de l'histoire. Mais en même temps, l'évidence de tels phénomènes nous fait comprendre que l'histoire ne se réduit pas à l'histoire des guerres. L'histoire fournit nombre d'exemples illustrant une telle réalité. De fait, des peuples et des pays s'engagent sur des voies démocratiques non violentes. En juillet dernier encore, l'Indonésie, le quatrième pays le plus peuplé du monde (250 millions d'habitants) a élu démocratiquement un nouveau président dont l'origine modeste rompt avec la tradition élitiste et autoritaire du pouvoir politique de Jakarta. Autre exemple : la transition des années 1991-1994 sans bain de sang du régime d'apartheid d'Afrique du Sud vers une démocratie multiraciale.

Les réactions émotionnelles aux événements sont souvent source de culture belliqueuse. La science historique et sa transmission peuvent être un antidote à la tyrannie de l'émotion cultivée par beaucoup de médias. En tant que source de savoir, elle apprend à aborder les guerres dans leur complexité et leur diversité. En tant que voix de la raison, elle distingue les divers types de guerre et leurs causes très variées : guerres interétatiques, guerres de libération, guerres civiles sur fond de rivalité ethnique, religieuse ou économique, guerres idéologiques, guerre contre le terrorisme.

L'enseignement de l'histoire, basé sur des analyses rationnelles, permet d'éviter une approche confuse

¹ Intervention à la table ronde finale de la 2^e Conférence de l'*AIRDHSS* / Cours du *GDH* 2014.

des conflits qui ne peut qu'alimenter les aprioris non fondés et les jugements hâtifs déconnectés des réalités. La transmission du savoir historique aide donc à sortir des réactions émotionnelles qui voient l'histoire en noir et blanc, histoire dont les acteurs ne seraient que des incarnations soit du bien soit du mal. Une telle approche incite à exercer la violence armée contre tous les « mauvais » (par exemple « l'axe du mal » des néoconservateurs de l'ère Bush). Emportés par l'émotion, certains sont tentés d'assimiler l'islam en général au mal. Or la réalité est que les acteurs dits musulmans agissent dans des zones grises que l'histoire apprend à analyser et à décrypter. Ainsi, l'opposition syrienne est un écheveau de composantes très variées aux mobiles souvent contradictoires.

Cela ne signifie pas qu'aucun acteur de guerre n'est à condamner (il suffit de penser aux exactions actuelles de l'État islamique), mais au lieu de poser des jugements à l'emporte-pièce, la science historique enseigne comment comprendre les événements et leurs acteurs avant de juger. L'enseignement des mécanismes qui conduisent aux violences armées est une condition préalable à la formation d'une opinion éclairée. Ici encore, la manière dont l'opinion dominante stigmatise sans nuance le monde musulman comme menace pour la paix du monde est un bon exemple. Très souvent, il y a amalgame entre monde musulman et monde arabe, entre extrémistes djihadistes et adhérents à la foi musulmane. Reportons-nous encore une fois à l'Indonésie, le plus grand pays musulman du monde, qui vient de nous donner un exemple de démocratie incontestable lors de la récente élection présidentielle. En l'occurrence, l'histoire nous aide à comprendre que le monde musulman ne forme pas un bloc monolithique mais qu'il y a aussi des violences intramusulmanes (par exemple en Irak ou en Syrie, actuellement).

La paix n'est pas un don, mais se construit

La transmission de la science historique sert également à établir par les faits que la paix n'est jamais un don, mais toujours la concrétisation d'efforts prolongés, volontaristes et patients.

L'exemple des relations conflictuelles entre Israéliens et Palestiniens est, à cet égard, éclairant. D'un côté, il y a eu en 1993 l'aboutissement du processus d'Oslo grâce à la détermination d'Itzhak Rabin, de Yasser Arafat et de Bill Clinton. De l'autre, il y a le blocage actuel dû à l'absence de vrai dialogue entre les parties par manque de volonté des responsables, et peut-être aussi par défaut d'intention médiatrice de Washington. Le Premier ministre israélien actuel est obsédé par l'unique souci de sécuriser au jour le jour la population israélienne, sans considération pour le peuple palestinien, pour son bien-être et son droit à une existence politique. Il en résulte que ce peuple soutient majoritairement les branches les plus dures de ses représentants, ce qui provoque une panne du processus de paix.

L'enseignement de l'histoire doit donc inclure une analyse des mécanismes de pourparlers de paix, seule issue sensée aux affrontements militaires. La présentation des opérations de négociation de paix et de leurs acteurs illustre les conditions concrètes et le travail qu'exige la construction de la paix internationale, régionale ou interne.

De même, l'histoire des organismes multilatéraux (ONU, OSCE), des ONG et de leurs interventions dans la création d'un environnement propice à mettre fin à des conflits est un facteur d'éducation à la paix. Par exemple, la présence de forces onusiennes de maintien de la paix évite de graves dérapages de la violence, en République démocratique du Congo notamment.

La prise de conscience des dysfonctionnements de l'humanité

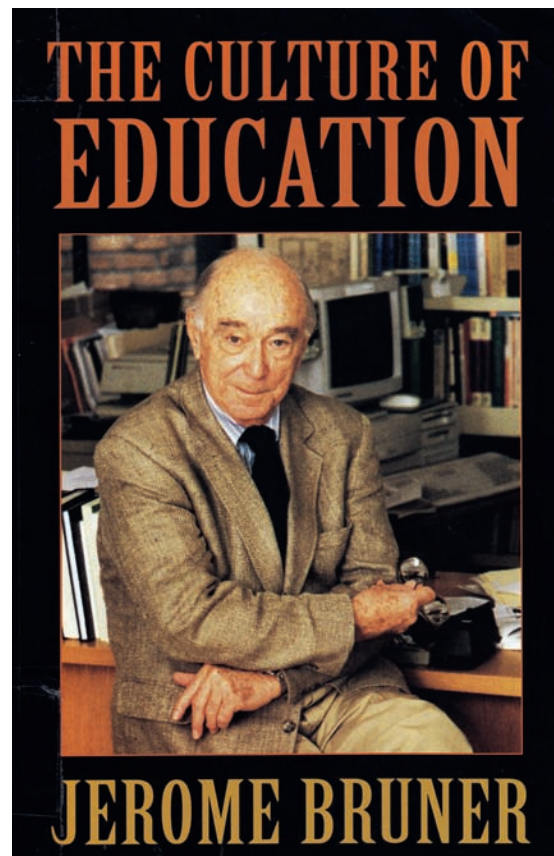
La science historique contribue aussi à ouvrir les yeux sur les graves dysfonctionnements de l'humanité, comme dans les cas de génocides durant la Deuxième Guerre mondiale ou en 1994 au Rwanda. Ces moments de violence extrême et aveugle sont des démonstrations tragiques que la folie peut s'emparer des êtres humains sans que rien ne puisse les arrêter. La connaissance historique de tels événements peut éveiller la raison à la vigilance face à des signes avant-coureurs de nouvelles furies génocidaires.

Le coût humain des conflits

Pour convaincre les étudiants de la nécessité de lancer des négociations de paix, les enseignants d'histoire devraient présenter le coût humain des conflits. Bien sûr il y a les morts et les blessés, mais aussi les séparations familiales et les drames qui en découlent, les disparitions dues aux déplacements massifs de populations. Sans oublier les viols, les enfants victimes et les carences structurelles dans les domaines de l'éducation et de la santé. La sensibilisation à cette dimension humaine des conflits contribue aussi à faire prendre conscience des énormes dégâts provoqués par la guerre sur le fonctionnement de la société.

Conclusion

L'enseignement de l'histoire offre des perspectives à moyen et à long terme qui font comprendre que les guerres ont des conséquences humaines dramatiques, mais aussi qu'aucun conflit n'est insoluble et qu'à force de volonté et de persévérance, la coexistence pacifique peut advenir. C'est probablement la principale utilité des récentes commémorations de la Première et de la Deuxième Guerre mondiale : des peuples traditionnellement ennemis ont fini par vivre en paix.



L'histoire montre que tous les peuples ennemis finissent par vivre en paix. Et c'est justement à partir de ce postulat que Jerome Bruner propose que les classes d'histoire se mettent sans tarder à « comprendre [...] comment les histoires et les récits historiques sont bâtis et ce qui, en eux, porte les peuples à vivre ensemble ou, au contraire, à s'estropier et à se massacrer »*.

*BRUNER Jerome, « Enseigner le présent, le passé et le possible », in *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* (Yves Bonvin trad.), Paris : Retz, 1996, p. 115.

L'auteur

Né en 1944, **Paul Grossrieder** est licencié en philosophie et en théologie, docteur en sciences politiques. Il a été durant huit ans actif dans la diplomatie du Saint-Siège, responsable de la délégation à la CSCE (*Conférence sur la Sécurité et la Coopération en Europe*) et éditorialiste à *L'Osservatore Romano* (1976-1982). Dès 1984, il est délégué du CICR (Irak, Angola, Afrique du Sud, Israël/Palestine), responsable Asie, directeur-adjoint des opérations et directeur général. Depuis 2002, il est chroniqueur dans deux journaux régionaux suisses (*La Liberté*, *La Gruyère*). Depuis 2003, il est membre de divers conseils de fondations à but humanitaire, notamment de la Fondation Nicole Niquille (Hôpital de Lukla, Népal).

Résumé

Se demander si l'enseignement de l'histoire peut contribuer à la paix met les enseignants devant une grande responsabilité. Pour assumer cette tâche, on pourrait imaginer qu'il faut privilégier l'histoire pacifiste plutôt que l'histoire belliqueuse. En fait, la question ne devrait pas être posée en ces termes. Mon expérience des guerres me conduit plutôt à penser que l'enseignement de l'histoire devrait coller aux réalités observées et montrer que la violence armée est constitutive de l'histoire humaine. Rien ne sert de vouloir gommer cette dimension historique.

Refuser le statut privilégié accordé aux guerres par l'historiographie¹

Abstract

One cannot deny that acts of war are frequent in historical narratives. However, it is possible to refuse to consider them as turning points in the evolution of societies. That is why laudatory and heroic interpretations of armed conflicts need to be critically assessed. In addition, such violent events should not be considered as leading from one era to another, as is too often the case in our historiography.

Quelle que soit la façon dont on aborde l'histoire des sociétés, la guerre reste sans doute l'un des paramètres les plus importants, en tout cas dans l'historiographie des pays occidentaux². Et cela notamment dans l'histoire événementielle, où les guerres s'imposent comme les vecteurs déterminants des évolutions et des changements historiques. Il n'est donc guère étonnant que la mémoire collective retienne en premier lieu ces périodes de violences, dont les échos se confondent avec les nombreux monuments érigés en hommage aux soldats tombés, dit-on, « *au champ d'honneur* ». La commémoration actuelle de la « Grande » Guerre n'est, en ce sens, qu'un exemple de plus illustrant la place dominante des conflits armés dans nos cadres de références historiques.

Expliquer les raisons de ce statut particulier des guerres exigerait des analyses multiples et complexes. Il s'avère également difficile d'esquisser un concept capable de relativiser leur position privilégiée au sein de l'historiographie. C'est pourquoi je me contenterai de relever et de discuter ici deux phénomènes dont la persistance et la portée ont inscrit la guerre au centre de la pensée historique. Dans un premier temps, il s'agira de rappeler la force rhétorique des philosophes et hommes de lettres qui accordent à la violence et à la guerre un statut fondamental dans la vie des sociétés. Après quoi, il conviendra de souligner le rôle joué dans la valorisation des guerres par le découpage chronologique opéré dans l'historiographie, pour envisager ensuite

¹ Intervention à la table ronde finale de la 2^e Conférence de l'AIRDHSS / Cours du GDH 2014.

² KOLKO Gabriel, *Un siècle de guerres. Politique, conflits et société depuis 1914*, Québec & Paris : Les Presses de l'Université Laval & L'Harmattan, 2000 ; DÜLFFER Jost, *Im Zeichen der Gewalt. Frieden und Krieg im 19. und 20. Jahrhundert*, Köln : Böhlau, 2003.

quelques approches susceptibles de contourner ou du moins de tempérer cet état de fait.

Rappelons, tout d'abord, que la pensée philosophique occidentale est largement travaillée par la question de la violence armée. Or, aussi longtemps que la guerre reste approuvée voire exaltée sur le plan philosophique, toute critique historique à ce sujet demeure vaine. Mais regardons comment s'expriment et s'articulent ces louanges.

La guerre, écrit par exemple Hegel,

*« préserve la santé morale des peuples; elle est comme le vent qui, soufflant sur la mer, empêche l'eau de pourrir. Une paix durable ou même éternelle provoquera le pourrissement des peuples »*³.

Répandu de diverses manières, ce raisonnement où la guerre est envisagée comme une force purificatrice qui revivifie la société a fortement imprégné l'imaginaire intellectuel et politique. Et cela même en Suisse, un pays qui se vante pourtant de pratiquer une politique de paix.

En témoigne notamment l'historien bâlois Jacob Burckhardt, dont le discours postule que la paix favorise l'existence d'un trop grand nombre d'individus chétifs ou mentalement déficients, pour conclure que *« la guerre honorera de nouveau les vraies forces sociales »*⁴.

Quant à Gonzague de Reynold, un aristocrate fribourgeois né en 1880 et aujourd'hui encore maître à penser des conservateurs, il salue la Première Guerre mondiale en ces termes :

« Les voici enfin les grandes journées qui vont remuer la pâte rance et durcie de notre vieux monde et le repêtrer dans le sang, et le renouveler ! Depuis longtemps, je les sentais venir, et je n'étais pas seul. Je ne puis m'empêcher de les saluer,

*comme on salue l'orage, fût-il dévastateur, qui succède aux heures étouffantes et mornes. Les vieilles idées vont se briser comme des souches sèches et des feuilles mortes. »*⁵

Ici comme ailleurs, la culture de la guerre est donc bien présente, que ce soit comme moteur de l'histoire ou comme principe salvateur des progrès de l'humanité – une conception que le darwinisme social convertit en loi de la nature. Sans oublier que cet état d'esprit est nourri, entre autres et de différentes façons, par des valeurs au fondement de nos sociétés, telles la virilité, la bravoure, la gloire, l'innovation...

Toute démarche critique devrait donc prendre en compte et déconstruire ces enracinements particuliers de la guerre dans la culture occidentale. L'historiographie, de son côté, n'accorde pas seulement une large place aux faits de guerre, mais ceux-ci y occupent trop souvent une place déterminante. C'est le cas lorsqu'une guerre articule le passage d'une époque à une autre, avec pour conséquence d'ériger une violence événementielle en moment primordial et décisif de l'évolution historique.

Prenons un exemple concret : 1914, année du déclenchement de la Première Guerre mondiale, est considérée par maints historiens comme le début du xx^e siècle, c'est-à-dire le point de franchissement vers une nouvelle époque. À bien des égards, toutefois, cette césure chronologique est discutable, pour ne pas dire arbitraire. En effet, on pourrait tout aussi bien la situer aux environs de 1890, lorsque les problèmes de la société industrielle, capitaliste et colonialiste commencent à ébranler la vie sociale, tandis que s'épanouissent des nouvelles technologies (électricité, automobile). De sorte que la Première Guerre mondiale, dès lors inscrite dans un processus historique ouvert, serait analysée et comprise non pas telle une terrible fatalité ou une fabrique à héros, mais comme le résultat d'une évolution sociale et poli-

³ HEGEL Georg Friedrich Wilhelm, *Grundlinien der Philosophie des Rechts* (1821), Werke 7, Frankfurt/M. : Suhrkamp, 1986, p. 492-493.

⁴ BURCKHARDT Jakob, *Weltgeschichtliche Betrachtungen*, Bern : Halbwag, 1941, p. 255.

⁵ Lettre de Reynold à Alexis François, 9 août 1914, cit. in MATTIOLI Aram, *Zwischen Demokratie und totalitärer Diktatur. Gonzague de Reynold und die Tradition der autoritären Rechten in der Schweiz*, Zürich : Orell Füssli, 1994, p. 91.

tique mal gérée. Et les difficultés structurelles de 1900 perdurant bien au-delà du conflit, son dénouement ne saurait non plus marquer la fin d'une époque.

Quant aux commémorations, on doit constater que ce genre de manifestation confirme le prétendu poids déterminant des guerres dans l'évolution historique. Car à déployer toutes les facettes d'un conflit armé, même dans ses aspects les plus cruels et destructeurs, on renforce la fascination exercée par tout événement érigé au statut d'un fait extraordinaire – ce qui ne facilite nullement son interprétation critique. Dans ce sens, je me suis souvent demandé pourquoi les périodes propices à la paix n'avaient jamais suscité des commémorations comparables.

Pour sortir de cette impasse, le mieux consiste sans doute à éviter d'étudier une guerre comme une époque fermée sur elle-même, mais de l'inscrire dans une durée qui permet d'observer les évolutions qui la précèdent, tout en cherchant à identifier les circonstances et les hommes qui ont favorisé son déclenchement. Ainsi, la guerre n'apparaîtra plus comme un « accident » inévitable, mais comme la conséquence d'un enchaînement d'événements et de décisions prises au fil du temps par les acteurs de l'histoire.

Par cette démarche, on évitera aussi la fâcheuse tendance à attribuer la responsabilité d'une guerre à un collectif anonyme, voire à une société tout entière, au lieu de désigner les personnalités, les courants politiques, les militaires ou les représentants de l'économie qui recourent aux hostilités pour défendre leurs propres intérêts ou atteindre des objectifs particuliers. Une approche qui me semble actuellement trop négligée dans de nombreuses études publiées à l'occasion de la commémoration de 1914 et de la Première Guerre mondiale.

Et toujours dans le souci d'arracher à la guerre son aura si particulière, il serait souhaitable que les programmes scolaires introduisent davantage de réflexions sur les solutions non violentes à mettre en œuvre dans les situations conflictuelles. Sans oublier qu'il n'est pas interdit d'ouvrir le débat sur



Le 9 janvier 2014, le ministre de l'Éducation britannique Michael Gove soutient la thèse de la responsabilité allemande exclusive dans la Première Guerre mondiale pour justifier un nouveau programme scolaire faisant la part belle au patriotisme anglais. L'historien australien Christopher Clark, professeur à Oxford, venait pourtant de montrer dans *Les somnambules** que les raisons de la Grande Guerre reposaient plutôt sur un contexte de crise européenne incarné par des personnalités et des acteurs de premier plan se partageant les responsabilités, sans que rien ne soit jamais vraiment inéluctable.

Voir le compte rendu critique de Lyonel Kaufman (HEP Lausanne) in : <http://lyonel-kaufmann.ch/histoire/2014/08/13/compte-rendu-les-somnambules-de-christopher-clark/>, consulté le 29 juin 2015.

Plus largement, l'histoire enseignée parvient-elle à montrer que des états parmi les plus honorables aujourd'hui – les USA, la France, l'Allemagne, la Suisse... – ont été un jour les plus cruels dans les guerres qu'ils ont conduites en toute responsabilité ? C'est la question que pose Stephen M. Walt, professeur à Harvard en historien du temps présent : « *Peut-on être certain que l'EI ne deviendra pas un jour membre légitime de la communauté internationale, avec un siège aux Nations Unies ?* »

* Cf. par exemple CLARK Christoph, *Les somnambules. Été 1914 : comment l'Europe a marché vers la guerre*, Paris : Flammarion, 2013.

les alternatives possibles au déclenchement de tel ou tel conflit, ce qui contribuerait à tordre le cou à toute interprétation fataliste.

Certes, et j'en suis bien conscient, il ne sera pas facile de détrôner l'idée que les guerres constituent les lieux forts de l'Histoire. La situation est compliquée, car outre les valeurs déjà évoquées, la culture quotidienne actuelle – le cinéma, la télévision, l'Internet et ses jeux – est traversée par moult formes de bellicisme. Citons à ce titre les communications visuelles qui utilisent la violence pour produire des sensations esthétiques fortes, avec pour effet de banaliser la guerre, ou pire de la transformer en spectacle, voire en arène d'un passe-temps ludique.

Briser cette culture belliqueuse ne dépend donc pas de la seule motivation du corps enseignant. Mais insister sur le fait que le déclenchement d'une guerre est imputable à des hommes, et en général à quelques individus de l'élite politique, économique ou militaire, permet au moins de désigner des responsables et, partant, de mettre en perspective les motifs de leur décision. Après quoi, mais après quoi seulement, il devient possible de montrer que d'autres alternatives existaient.

Car l'enjeu est là : désenclaver les périodes de guerres pour faire émerger le potentiel de solutions pacifiques aux antagonismes à l'œuvre dans toute société.

L'auteur

Hans-Ulrich Jost est né en 1940. Après des études en histoire et en sociologie aux Universités de Zurich et de Berne, il a été professeur ordinaire d'histoire contemporaine à l'Université de Lausanne de 1981 à 2005. Il a notamment présidé la Commission pour la publication des Documents diplomatiques suisses de 2005 à 2014.

<http://home.citycable.ch/josthistoire/index.html>
hans-ulrich.jost@unil.ch

Résumé

S'il est inévitable que les faits de guerre occupent une large place dans les récits historiques, on peut toutefois refuser d'y voir les jalons décisifs pour l'évolution des sociétés. Dans ce sens, il s'agit non seulement de soumettre à la critique les interprétations élogieuses ou héroïques des conflits armés, mais d'éviter que ces périodes de violences événementielles n'articulent le passage d'une époque à une autre – comme c'est trop souvent le cas au sein de notre historiographie.

Séverine Graff, Université de Lausanne

«Les jeunes vont s'éclater!» *Apocalypse, la Première Guerre mondiale* ou l'enseignement au défi du spectaculaire

Abstract

*Apocalypse World War I** puts history teachers in a delicate position. The colossal success of the historical series, with an average audience of 6 million viewers during its French broadcast, is based on debatable montage techniques. The archive images are colourized and reframed and a new sound illustration added. Should one rejoice nevertheless? If yes, how can this satisfactory stance be reconciled with the warnings of scholars and other specialists of filmed archive material who denounce it as a dangerous manipulation of the film source?

* CLARKE Isabelle, COSTELLE Daniel, *Apocalypse, la Première Guerre mondiale*, 2014.

En 1906, dans *L'histoire dans l'enseignement secondaire*, Charles Seignobos écrivait :

«Le point de départ, ce sont les images; l'élève doit, avant toute autre opération, se représenter les hommes et les choses. [...] Il faut donc d'abord lui fournir des représentations.»¹

La citation de Seignobos montre que l'enseignement de l'histoire s'est depuis très longtemps reposé sur la puissance évocatrice de l'image; une position iconophile dont on trouve, un siècle plus tard, un écho retentissant dans les propos du réalisateur Daniel Costelle. Faisant la promotion du premier opus d'*Apocalypse* – sa série historique sur la guerre à prétention pédagogique –, le documentariste promet : «*Les jeunes vont s'éclater.*»² Le présent article se propose de revenir sur *Apocalypse, la Première Guerre mondiale* en se focalisant sur le difficile positionnement des enseignants d'histoire, pris en étau entre les polémiques scientifiques que cette réalisation génère et son immense succès auprès du jeune public.

Après avoir exposé cet ambitieux projet multimédia dont la principale production est une série télévisée de cinq épisodes réalisée en 2014 par Daniel Costelle et Isabelle Clarke pour France 2, nous reviendrons sur la forte polémique que cette série historique à succès a générée, puis nous esquisserons quelques propositions didactiques pour permettre aux enseignants de composer avec elle.

¹ SEIGNOBOS Charles, *L'histoire dans l'enseignement secondaire*, Paris, A. Colin, 1906, p. 15.

² Propos de Daniel Costelle reproduits in THOMAS Julien, «Dix raisons de regarder *Apocalypse* ce soir», *Télé-loisir*, 8 septembre 2009.



Images tournées par Émile Pierre (firme Éclipse), 1^{er} juillet 1916.

Bande-annonce d'*Apocalypse, la Première Guerre mondiale*.

Apocalypse, l'archive filmique dénaturée

Construite à partir d'images d'archives contemporaines de la Grande Guerre, cette émission s'inscrit dans une pratique cinématographique et télévisuelle ancienne: remonter et sonoriser des sources filmiques d'époque pour construire un documentaire historique à visée pédagogique. La guerre de 1914-1918 est le premier conflit à avoir fait l'objet d'un enregistrement organisé, côté français, dès mars 1915 par le Service cinématographique des armées, générant ainsi un corpus massif d'archives filmées régulièrement exploitées dans des documentaires cinématographiques ou des émissions télévisées. Outre leur utilisation dans les Actualités françaises contemporaines du conflit, ces images, devenues « d'archives », ont été utilisées par des cinéastes (par exemple Henri Desfontaines dans *Le film du poilu* en 1928 ou Germaine Dulac dans *Le cinéma au service de l'histoire* en 1935) mais aussi par des historiens, comme Marc Ferro qui propose en 1968 pour le compte de la Télévision française (ORTF) une double émission retraçant le dénouement de la Première Guerre mondiale réalisée uniquement à base d'images d'archives³. Fort

de cette tradition, *Apocalypse, la Première Guerre mondiale*, sorti en 2014, innove pourtant sur trois aspects: le nombre de spectateurs, le travail formel sur l'archive et les dérivés multimédias de la série.

Les trois opus d'*Apocalypse* (*Apocalypse, la Deuxième Guerre mondiale* en 2009, *Apocalypse, Hitler* en 2011 et *Apocalypse, la Première Guerre mondiale* en 2014) que Clarke et Costelle réalisent pour France 2 frappent par leur succès public puisque la diffusion française des épisodes a rassemblé entre 5 et 8 millions de téléspectateurs, autorisant le réalisateur à décrire son travail comme « *la série de documentaires la plus vue dans le monde entier* » qui serait mondialement regardée par « *près d'un milliard de personnes* »⁴. Outre sa popularité, soulignons le lourd traitement numérique auquel sont soumises les images d'archives: l'image originale au format 4/3e est recadrée au format 16/9e, une opération qui ampute ainsi le plan du quart de sa surface. Elle subit aussi une colorisation dans une gamme chromatique empruntant aux teintes des cartes postales d'autrefois, un choix esthétique qui n'est pas sans rappeler *Un long dimanche de*

³ FERRO Marc, *Les illusions d'une victoire et 1918: le dénouement*, 1968.

⁴ Propos de Daniel Costelle en mars 2014 reproduits sur: <http://www.atlantico.fr/decryptage/apocalypse-premiere-guerre-mondiale-comment-couleur-et-font-revivre-grande-guerre-daniel-costelle-isabelle-clarke-1014021.html>, consulté le 24 juin 2015.

fiançailles de Jean-Pierre Jeunet (2004). Enfin, une sonorisation est ajoutée aux prises de vue muettes d'origine : une piste sonore comprenant une musique, un commentaire en voix *over* lu par Mathieu Kassovitz, et des bruitages supposés reproduire les sons et les voix d'époque. Ces ajouts sont toujours présentés par les deux réalisateurs comme une manière de pallier l'incomplétude de l'archive filmique due à l'impossibilité technique d'enregistrer alors couleur et son. Les caractéristiques historiques des bandes d'époque sont balayées par Daniel Costelle : « *Au fond le noir et blanc, c'est comme de la poussière, nous voulons donner de la lumière à ces images. Il ne s'agit pas seulement de couleurs, mais aussi de restauration.* »⁵ Ces choix sont justifiés par un souci de transmission pédagogique : les jeunes resteraient imperméables à un montage muet en noir et blanc.

Mais surtout, *Apocalypse, la Première Guerre mondiale* se distingue des montages historiques plus classiques par la création de nombreux dérivés multimédias : un site avec présentation des principaux « personnages » de la série⁶, un livre d'histoire édité par Flammarion, un web documentaire intitulé *Apocalypse 10 destins*⁷ et *Valiant Hearts*, un jeu vidéo produit par Ubisoft et issu d'un partenariat avec les réalisateurs Clarke et Costelle.

Une réception polémique

La sortie de chaque opus d'*Apocalypse* en 2009, 2011 et 2014 a généré une forte opposition des historiens des images contre le travail technique d'Isabelle Clarke et de Daniel Costelle et contre la promotion de leur série auprès des médias. En 2009, Georges Didi-Huberman y consacre une tribune dans le quotidien *Libération*, où il dénonce fermement l'arrogance historiographique du commentaire (« *Voici la véritable histoire de la*

Seconde Guerre mondiale », fanfaronne la voix *over* dans la bande-annonce)⁸. Mais l'historien pointe avant tout une question centrale dans la perspective didactique qui nous intéresse ici : « *La série télévisée Apocalypse nous rend visibles un certain nombre de documents relatifs à la Seconde Guerre mondiale. Nous les rend-elle regardables, lisibles, pensables, compréhensibles pour autant ?* » Il cerne une incompatibilité regrettable entre, d'une part, l'accessibilité d'archives filmiques en *prime time* sur des chaînes nationales – accessibilité rendue commercialement possible grâce à leur manipulation (colorisation, recadrage, sonorisation) – et, d'autre part, le statut d'objet-spectacle de ces images, un statut qui annihile toute possibilité de réflexion sur l'image comme source, comme objet historique. Autrement dit, Didi-Huberman dénonce une instrumentalisation des images au détriment de l'étude de l'image en tant que telle. L'archive serait « dépoussiérée » aux yeux de Clarke et de Costelle⁹ ; aux yeux des historiens du cinéma, la négation revendiquée de l'historicité des images est simplement perçue comme une charge contre leur discipline.

En 2014, la controverse accompagnant la diffusion d'*Apocalypse, la Première Guerre mondiale* a resserré les positions des historiens du cinéma sur la dénonciation des manipulations numériques subies par l'archive filmique. C'est cette fois Laurent Véray, grand spécialiste des images de la Grande Guerre, qui part au front dans le magazine *Télérama*¹⁰. Pour étayer son argumentation, Véray pointe les erreurs véhiculées dans les médias. Il dénonce par exemple l'usage du terme « restauration » pour parler d'un travail qu'il désigne comme du « *maquillage des images* » et s'élève très justement contre le discours visant à poser les images d'époque en noir et blanc et muettes comme infirmes, une infirmité qui serait complétée par la colorisation et la sonorisation des équipes de Clarke et Costelle. Véray choisit donc de concentrer ses griefs autour de l'archive (« *En 14-18, il n'y a pas de "vidéos" mais de la pel-*

⁵ Propos de Daniel Costelle en mars 2014 reproduits sur : <http://www.atlantico.fr/decryptage/apocalypse-premiere-guerre-mondiale-comment-couleur-et-font-revivre-grande-guerre-daniel-costelle-isabelle-clarke-1014021.html>, consulté le 24 juin 2015.

⁶ apocalypse.france2.fr/premiere-guerre-mondiale/fr/home, consulté le 24 juin 2015.

⁷ www.apocalypse-10destins.com/, consulté le 24 juin 2015.

⁸ DIDI-HUBERMAN Georges, « En mettre plein les yeux et rendre *Apocalypse* irregardable », *Libération*, 22 septembre 2009.

⁹ <http://www.franceinfo.fr/partenariats/apocalypse-la-1ere-guerre-mondiale>, consulté le 24 juin 2015.

¹⁰ VÉRAY Laurent, « *Apocalypse*. Une modernisation de l'histoire qui tourne à la manipulation », *Télérama*, 25 mars 2014.

licule argentine impressionnée», corrige-t-il par exemple), au risque de creuser un fossé entre ses éclairages scientifiques et le lectorat de *Télérama*. Rares sont pourtant les historiens du cinéma à avoir autant fait pour la transmission de leurs savoirs auprès du public scolaire : Laurent Véray a spécifiquement écrit un ouvrage sur l'utilisation de l'archive pour l'éditeur de ressources pédagogiques SCÉRÉN (Services, culture, éditions, ressources pour l'Éducation nationale)¹¹, et a même réalisé en 2003 *L'héroïque cinématographe*, un film qui retrace à partir d'images d'archives le parcours fictif de deux opérateurs de guerre (édité en DVD par le SCÉRÉN). Pourtant, ses arguments contre *Apocalypse* ont été assimilés par de nombreux lecteurs à ceux d'un « faux intello autoproclamé »¹² qui serait incapable de porter sur l'enseignement de la Grande Guerre un regard pragmatique (« M. Véray devrait [...] enseigner dans le secondaire de temps en temps »¹³). Le paroxysme de ce climat d'hostilité est atteint par un spectateur surnommé « Cliogolf » qui répond à la tribune de Véray :

*« L'intérêt d'un tel documentaire est de toucher, d'informer la jeunesse [...] c'est important de montrer l'histoire, je ne pense pas que nos ancêtres qui eux l'ont fait, l'ont subit cette guerre, auraient crier au scandale [sic]. À défaut de respecter les auteurs [Clarke et Costelle], RESPECTEZ au minimum la mémoire de nos ancêtres et le travail d'information. Vous avez fait quoi de votre côté ? Rien donc bouclez-la ! »*¹⁴

Ces attaques dévoilent un fossé grandissant entre les chercheurs travaillant dans un cadre académique et un régime mémoriel qui se construit en opposition à celui-ci. Étudiant les forums consacrés

à la Grande Guerre, l'historien Nicolas Offenstadt, dans *14-18 aujourd'hui*, déplore chez ces historiens amateurs « la constitution d'un "ennemi" académique qui ne comprend pas la "passion" que l'on pratique »¹⁵.

On retrouve une polarité similaire dans la muséographie de la Grande Guerre. De fait, on observe l'émergence d'expositions présentant des objets ou des sources au visiteur ou, au contraire, des mises en scène invitant celui-ci à « se mettre à la place » des combattants. Mais *Apocalypse, la Première Guerre mondiale* participe à un degré inégalé à ce paradigme de la proximité construit en opposition au champ académique. Ainsi, le discours promotionnel présente constamment les modifications formelles proposées par la série comme un gage de proximité : « C'est pour dire que [les soldats de 14-18] ne sont pas nos arrière-grands-pères, ce sont nos frères et nos fils », répond par exemple Isabelle Clarke à Laurent Ruquier qui l'interrogeait sur les motifs de la colorisation¹⁶. Et la volonté de rendre le passé présent par l'immersion du téléspectateur atteint son paroxysme avec le web documentaire *Apocalypse 10 destins* et le jeu *Valiant Hearts*. Le web documentaire permet à l'internaute de choisir parmi les dix personnages proposés un « héros » qu'il suit, tout en ayant la possibilité d'intervenir dans le « destin » choisi pour glaner des informations historiques supplémentaires. Le jeu vidéo invite quant à lui le joueur à prendre activement part à la Grande Guerre, contribuant ainsi à rendre plus poreuse encore la frontière entre l'événement passé et le présent du spectateur.

La réaction courroucée des téléspectateurs devant les critiques des historiens s'explique donc par la place qui leur est assignée par ces nombreuses interfaces : celle d'un consommateur en pleine identification aux « héros » d'*Apocalypse*. On peut qualifier ces controverses de malheureuses, compte tenu du fait qu'elles ont largement contribué à assimiler la position des scientifiques à celles de « puristes » incapables de pragmatisme face à la

¹¹ VÉRAY Laurent, *Les images d'archives face à l'histoire. De la conservation à la création*, Chasseneuil-du-Poitou/Paris : Éd. SCÉRÉN, CNDP-CRDP, coll. « Patrimoine », 2011.

¹² Propos du spectateur surnommé « Kassagi » en réaction à l'article de L. Véray sur le blog de *Télérama* : <http://television.telarama.fr/television/apocalypse-une-modernisation-de-l-histoire-qui-tourne-a-la-manipulation-selon-l-historien-laurent-veray,110388.php>, consulté le 24 juin 2015.

¹³ Propos du spectateur surnommé « Pasduoedevous » en réaction à l'article de L. Véray sur le blog de *Télérama*.

¹⁴ Propos du spectateur surnommé « Cliogolf » en réaction à l'article de L. Véray sur le blog de *Télérama*. Un avis lui-même commenté plus de 150 fois.

¹⁵ OFFENSTADT Nicolas, *14-18 aujourd'hui. La Grande Guerre dans la France contemporaine*, Paris : O. Jacob, 2010, p. 134.

¹⁶ Isabelle Clarke dans l'émission *On n'est pas couché* du 31 mars 2014.



Le web documentaire *Apocalypse 10 destins*.

nécessité de faire connaître aux plus jeunes les événements du xx^e siècle. De manière plus générale, la série de Clarke et Costelle et son succès placent l'enseignant d'histoire devant un défi : celui de devoir choisir entre le respect pour l'archive filmique et ses spécificités techniques (noir et blanc, format, muet), et l'attrait que suscite le spectaculaire *Apocalypse* auprès de ses élèves.

Sur Internet, nombre de praticiens prônent la diffusion directe de la série en classe comme substitut du discours du maître (« *les images captivent les élèves* », se félicite une enseignante qui invite ses collègues à utiliser une séquence pour « *illustrer le passage à la guerre des tranchées en 1915* »¹⁷). Or, en niant symboliquement la distance qui nous sépare de l'événement historique et en postulant l'incomplétude des sources filmiques, *Apocalypse* – utilisé en classe comme substitut du discours de l'enseignant – me semble contradictoire avec une didactique de l'histoire basée certes sur la narration d'événements historiques mais aussi sur la transmission de méthodes visant à aiguïser le sens et l'esprit critique des élèves. La difficulté que posent cette série et ses dérivés multimédias est surtout liée à leur mode de consommation : ils

sont regardés en dehors du temps scolaire par les élèves qui y trouvent – et on les comprend – un grand plaisir. L'enseignant est donc contraint de composer avec ce succès.

Pistes didactiques

On peut, en guise d'ouverture, esquisser deux pistes didactiques pour amener les élèves à porter un regard critique sur ces objets sans pour autant dévaloriser leur engouement de spectateur. Premièrement, on pourrait construire à partir d'*Apocalypse* une séquence d'introduction à l'historiographie afin de permettre à la classe de prendre conscience de l'évolution du regard porté au fil des décennies sur la Grande Guerre, un travail qui peut être accompli *via* une comparaison entre des œuvres fictionnelles, comme des extraits de films par exemple. Sans condamner les objets culturels proposés, ces analyses amèneraient les élèves à comprendre que chaque époque entretient un rapport propre à l'événement, le nôtre étant caractérisé par une identification maximale au vécu intime des soldats.

Je crois enfin que les critiques portées par les historiens du cinéma devraient adopter une autre modalité, sous peine de creuser encore ce faux fossé entre « histoire académique » et « grand public ». Dénoncer dans les médias *Apocalypse*

¹⁷ Propos d'une enseignante surnommée « Docteur Anne » disponibles sur : <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/histoire-geographie-citoyennete/enseignement/la-premiere-guerre-mondiale-avec-la-serie-apocalypse-813750.kjsp?RH=PEDA>, consulté le 24 juin 2015.

comme une manipulation me semble vain devant le dispositif d'immersion et le vernis pédagogique mis en place via le discours promotionnel et les produits dérivés. Je vois au contraire dans *Apocalypse* une excellente occasion pour amener les élèves à travailler eux-mêmes sur les archives d'origine. La seconde piste didactique consisterait donc, à partir d'archives filmiques, à reproduire la démarche de Clarke et Costelle en remontant les images, en les bruitant, en les colorisant et en les commentant en voix *over*. Un travail pratique qui s'accompagnerait dans un second temps d'une réflexion collective sur les enjeux historiques et les limites éthiques d'un tel travail en comparant avec ce que proposent Isabelle Clarke et Daniel Costelle dans *Apocalypse*. Les polémiques assimilent les historiens du cinéma à des fétichistes qui sacrifieraient l'archive. Comme le notait Georges Didi-Huberman, cette position doit être fermement refusée :

« Il ne s'agit pas de purisme, justement : rien n'est pur en ce domaine, et toute image – dès sa prise

*de vue – est le résultat d'une opération technique, d'une médiation, donc d'une manipulation. La question est de savoir ce qu'on veut faire de nos mains qui manipulent : étouffer les images ou bien les traiter avec tact. »*¹⁸

Il ne s'agit pas d'apprendre aux élèves à respecter religieusement une source filmique prétendument intouchable, mais d'enseigner aux élèves les enjeux de ces manipulations. Sur ce point, les historiens du cinéma ont un rôle crucial à jouer dans la construction d'une plateforme qui mettrait à disposition des séquences d'archives dûment référencées et rigoureusement contextualisées. Cela permettrait aux classes d'histoire d'effectuer un travail pratique et didactique afin d'apprendre aux élèves à réfléchir en futurs citoyens aux enjeux des procédés d'interventions sur la source filmique.

¹⁸ DIDI-HUBERMAN, « En mettre plein les yeux et rendre *Apocalypse* irregardable... »

L'auteur

Maître-assistante à l'Université de Lausanne, **Séverine Graff** a soutenu en 2013 une thèse de doctorat en histoire du cinéma sous la direction du professeur Olivier Lugon. Elle est l'auteur de *Cinéma-vérité, films et controverses* aux Presses universitaires de Rennes (2014), a publié plusieurs articles sur l'avènement des techniques légères et synchrones dans les années 1960, sur les controverses autour du « cinéma-vérité », et plus généralement sur la réception critique du cinéma documentaire. Séverine Graff a dirigé en 2008 un numéro de la revue *Décadrages* (Cinéma et migration) et, en 2010, le premier volume scientifique consacré à Mario Ruspoli (*Mario Ruspoli et le cinéma direct*). Elle travaille actuellement sur les représentations des événements historiques et sur le cinéma en milieu scolaire.

severine.graff@unil.ch

Résumé

Construit à partir d'images d'archives colorisées, recadrées et sonorisées, *Apocalypse, la Première Guerre mondiale* place l'enseignant d'histoire dans une situation délicate, pris en étau entre le succès colossal de l'émission et les mises en garde des spécialistes des archives dénonçant une dangereuse manipulation de la source filmique. Cet article situe les enjeux des controverses en montrant comment *Apocalypse* s'inscrit dans un paradigme historiographique de la proximité, et esquisse quelques pistes didactiques pour composer avec cet objet culturel.

* CLARKE Isabelle, COSTELLE Daniel, *Apocalypse, la Première Guerre mondiale*, 2014.

Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg

Pourquoi se massacrer ici et vivre en paix là? Traiter la question en classe sur le cas suisse de la «neutralité armée»

Abstract

This paper concerns a workshop experience in History Education (2014) inspired by the famous question of J.S. Bruner: «*Isn't now the time to study what makes people either live together or kill each other?*» How to design an open teaching plan, placing classes in a situation to treat this question from the history of the Swiss Confederation?

Une version longue de cet article est disponible sur www.alphil.com.

Phases d'un dispositif d'histoire nationale sur la question de Bruner

Question de départ

Comment placer une classe en situation de traiter la question posée par J.S. Bruner dans *Enseigner le passé, le présent et le possible*: «*N'est-il pas temps d'étudier ce qui porte les peuples à vivre ensemble ou, au contraire, à se massacrer?*»¹ Ce défi, le Laboratoire de didactique de l'histoire de l'Université de Fribourg l'a relevé en 2014. Il s'est plus particulièrement intéressé à la manière dont l'enseignant peut confier aux élèves la question des raisons de la guerre et de la paix dans le champ de l'histoire suisse, pour comprendre comment un petit pays (8 millions d'habitants en 2014) est resté, durant une histoire de sept siècles, tout à la fois «*neutre et en guerre*» selon l'expression de Hans-Ulrich Jost².

Des contenus aux hypothèses

Pour qu'un dispositif d'enseignement de ce type fonctionne, les élèves ont besoin d'une périodisation des conflits qui ont jalonné cette longue histoire nationale. Une telle périodisation figure dans l'annexe en ligne. Elle a été préparée à partir de la version numérique du *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)*³. L'élaboration des treize tomes de la

¹ BRUNER Jerome S., «Teaching The Present, Past and Possible», *The Culture of Education*, Cambridge US & London: Harvard University Press, 1996, p. 90.

² JOST Hans-Ulrich, «La Suisse, un pays neutre en guerre», in CAUSARANO Pietro, e.a. (éds.), *Le XX^e siècle des guerres*, Paris: Éditions de l'Atelier, 2004, p. 151-157.

³ *Historisches Lexikon der Schweiz*, Basel: Schwabe – Stiftung HL-Schweiz (Hrsg.), 2000-2014, 13 B.



Berne, Palais fédéral, Salle du Conseil national, fresque du Berceau de la Confédération (Giron, 1902)

Dissimulé par les nuées, un ange de la paix tenant à la main un rameau d'olivier plane au-dessus de la Prairie du Grütli où les Trois Suisses ont juré de s'unir contre leurs occupants. En face, la *Tellsplatte*, le rocher d'où Guillaume Tell (statufié à gauche) repoussa la barque du tyran Gessler après l'épisode de la pomme et avant de le tuer sur le chemin de son château. Au loin, Schwyz, qui a donné au pays son nom et son drapeau.

Le haut lieu de la politique helvétique offre à la vue directe des députés l'image d'une histoire qui commence par une conjuration et un tyrannicide... sous les auspices de la paix ! Une telle fresque est l'occasion rêvée de placer les classes face à la représentation emblématique des mythes fondant la Suisse à l'interface de la guerre et de la paix.

© Services du Parlement 3003 Berne.

version imprimée du *DHS* a demandé 25 ans de travaux à plusieurs centaines d'historiens, ouvrant désormais l'accès à une histoire nationale conforme à l'état de l'historiographie. Des données qu'il s'agit d'agencer en périodes significatives, entre tradition et histoire des historiens, pour établir un tableau des grandes mutations repérables dans la manière de gérer les conflits. Sur la base d'une telle périodisation présentée par le professeur (si le programme ne permet pas aux élèves de participer eux-mêmes à la conception d'une telle périodisation), la classe peut poser ses hypothèses (c'est-à-dire ses explications spontanées à valider en référence à des thèses historiennes) sur les raisons qui ont poussé les Suisses tantôt à (se) massacrer, tantôt à vivre en paix, entre guerres de conquêtes et de sujétion, entre alliances et diplomatie.

Travailler en « différenciation stratégique »⁴

Si la classe n'est pas en mesure d'en poser, deux hypothèses parmi d'autres peuvent lui être soumises : 1) *Le passage d'une politique de conquête armée à une politique d'économie militaire par le mercenariat* (phénomène d'une ampleur sans pareil) *explique l'absence de conflit avec l'extérieur*. Ici, un recours à une histoire générale de la guerre s'avérera indispensable ; 2) *Le traitement des conflits*

confessionnels par guerres de religion, à l'instar de maintes régions d'Europe, s'est fait ici pacifiquement, par application irénique du principe confessionnel des Temps modernes (avec des incidences territoriales qui marquent aujourd'hui encore le pays).

Une double question, incontournable s'agissant de la Suisse, peut aussi être traitée : *Pourquoi, à partir du milieu du XIX^e siècle, plus aucune guerre civile n'a-t-elle opposé les Suisses ? Pourquoi le pays a-t-il été épargné par les deux guerres mondiales ?*

Une didactique de l'enquête

Le traitement de cette double question devrait permettre aux classes d'apporter une réponse circonstanciée à l'interrogation initiale de Bruner. Pour bien relever le pari d'une éducation à la paix, l'idée est aussi de proposer un dispositif d'histoire enseignée en phase avec les finalités de la recherche contemporaine en didactique des sciences humaines : un élève instruit en histoire n'a évidemment ni à refaire le travail de l'historien, ni à en mémoriser un résumé. Dans des « pratiques de mise en texte »⁵, il doit apprendre à témoigner d'une attitude historique dans l'examen et l'interprétation de son environnement, en se montrant curieux des continuités et des changements offerts à son regard ; à distinguer opinions et savoirs

⁴ D'après : MINDER Michel, *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation*, Bruxelles : De Boeck Université, 1999, p. 257-284.

⁵ Doussot Sylvain, *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Rennes : PUR, 2011, p. 15.

nomothétiques par analogies contrôlées ; à recourir au langage et aux formes de la discipline ainsi qu'à ses ressources pour aboutir aux conclusions de sa propre enquête⁶, laquelle porte en l'occurrence sur les raisons de la guerre et de la paix.

Initiation à l'historiographie et à la périodisation

Une source emblématique de l'histoire-bataille

Il existe une monumentale *Histoire militaire de la Suisse* (quatre volumes, 2 000 pages et cartes), éditée

sur ordre de l'état-major général de l'armée entre 1915 et 1921⁷.

Cet ouvrage donne le ton de l'historiographie traditionnelle. Après une introduction consacrée au « Premiers combats de la Suisse primitive pour la liberté », la première partie, de loin la plus massive, couvre les deux seuls siècles qui vont de Morgarten (1315) à Marignan (1515) sur trois des quatre volumes ; dans le tome restant, la deuxième partie s'ouvre sur la Paix perpétuelle avec la France et se termine avec la chute de Napoléon (1515-1815, en 250 pages) ; la troisième partie, du Congrès de Vienne à la Première Guerre mondiale (1815-1915), est réglée en 150 pages. Cette structure révèle

que la période héroïque de l'histoire nationale a les faveurs de l'historiographie officielle.

L'histoire nationale est ainsi scandée au rythme des grandes « années 15 » qui ont fait la Suisse, jalons déterminants d'une histoire politico-militaire

fondatrice et exemplaire, sacrée donc inaltérable. Imaginée à l'heure cruciale d'un nouveau conflit (1915) menaçant l'unité d'un pays plus divisé que jamais entre franco- et germanophiles, la trame du temps appelée à maintenir l'unité confédérale est limpide. On pourrait la paraphraser ainsi :

La Suisse s'est formée contre les Habsbourg pour une expansion initiale à laquelle Marignan met fin malgré l'héroïsme de ses premiers mercenaires, ce qui inaugure une période de neutralité marquée par la vaillance des Suisses servant sous les bannières étrangères, jusqu'à l'héroïque Journée du 10 août 1792 aux Tuileries. On passe alors à une ère de neutralité armée reconnue par le Congrès de Vienne, neutralité mise en péril dès 1914 par un conflit qui menace l'unité confédérale acquise si chèrement tout au long de sept siècles d'engagements épiques.

Confrontation avec les versions historiennes

Un des effets majeurs de cette clé de lecture monographique est l'occultation des mouvements libéraux du tournant du XIX^e siècle qui, en ouvrant l'ère politique contemporaine, mettent fin à un Ancien Régime où un cinquième de la population tient en sujétion les quatre autres, sous couvert de l'image romantique de la « plus vieille démocratie du monde ». Une image conférée, bien improprement, par les *Landsgemeinde* de quelques cantons ruraux. Car c'est bien à partir de 1848 que la Suisse se constitue en État national autour du fédéralisme et de la démocratie semi-directe, après une longue genèse de sa neutralité marquée par une première déclaration en 1674 (et non pas après 1515) et une reconnaissance en 1815.

Pourtant, le récit dominant, rédigé sur le critère de l'histoire-bataille, attribue les fondements de la nation à une époque révolue présentée comme doublement héroïque : par l'invincibilité des *Waldstaetten* d'abord, puis, lorsqu'ils sont battus, transformant la défaite de Marignan en « retraite glorieuse » (deux articles traitent de ce sujet dans ce même numéro), par leur courage de mercenaires intraitables. En réalité, déjà avant Marignan et bien sûr après, les Suisses on fait la guerre plus



Frontispice du quatrième volume de l'*Histoire militaire de la Suisse* (1921).

⁶ DÉRY Chantal, *Étude des conditions du transfert, du contexte scolaire au contexte extrascolaire, d'un mode de pensée d'inspiration historique chez des élèves de 3^e cycle primaire*, thèse en éducation, Montréal : Université du Québec à Montréal, 2008 (en ligne).

⁷ *Histoire militaire de la Suisse*, Berne : Commissariat central des guerres, 1915-1921, 4 vol.

En extension

On peut aussi confier à la classe le récit produit par l'historiographie de l'une ou l'autre nation voisine, dans l'idée de l'initier à un principe classique de fabrication de l'histoire : l'utilisation d'un passé que l'on rend glorieux, que l'on idéalise, pour expliquer la longue genèse d'une nation, en fonction d'un processus dont les phases violentes, y compris celles qui relèvent de conflits civils à caractère confessionnel, les plus cruels souvent, sont montrées comme nécessaires à la préservation d'une unité nationale.

qu'aucune autre nation : peut-être un million de soldats engagés de 1450 à 1850, pour 1,5 million d'habitants en moyenne sur la période concernée, dont un quart à un tiers ne reviendront pas (*DHS, Service étranger*). Tel est le bilan, grossièrement dressé, de guerres faites pour le compte des autres, de la fin du xv^e au milieu du xix^e siècle, sans compter les conflits intérieurs, civils ou religieux. Et c'est donc un pays redoutant plus que jamais d'être confronté à la guerre, vu son fragile statut de neutralité, qui verrouille un récit montrant qu'il n'en aurait plus livré depuis quatre siècles.

Tels sont les paradoxes à soumettre aux élèves, en leur demandant d'ausculter l'historiographie d'un pays réputé épargné par la guerre extérieure, dans un contexte de régime de neutralité. Ils entrent ainsi dans l'histoire par un récit exaltant l'héroïsme des armes et la vaillance de ceux qui les manient comme la raison première d'une nation improbable.

En paraphrasant, la thèse centrale de l'histoire suisse pourrait être formulée ainsi à partir d'un tel récit :

La Suisse est une nation dont le manque d'unité de langue et de religion justifie la neutralité, alors que son unité géographique (des Alpes au Jura, du Léman au Bodensee, acquise par une série de conquêtes légitimes, entreprises sur des régimes tyranniques) est faite pour faciliter sa défense par une armée puisant à la source d'une histoire héroïque une vertu défensive, donc honorable.

L'invention d'un tel récit national, armature d'une histoire agréée, sinon officielle, encore en usage tant dans les manuels scolaires jusqu'aux

années 1990, selon les collections⁸, que dans certains ouvrages grand public⁹, doit être prise en compte par la classe au regard des explications historiennes, à partir du *DHS*. En cas d'obstacle, un ultime cadrage s'impose : il s'agit alors d'ouvrir par une phase d'enseignement direct un travail en compréhension, le professeur procédant à l'analogie lui-même avant de placer sa classe sur les données de la périodisation. Les annexes en ligne donnent les lignes directrices de cet exercice.

Périodiser à partir d'une phase initiale héroïque

Pour tenir compte du xx^e siècle que le récit de 1915 n'a pu traiter, une explication rapportée à l'ensemble du cursus historique national, par le critère de la guerre, pourrait être formulée ainsi :

La crise de l'entre-deux-guerres, qui s'ouvre sur la grève générale de 1918, le second conflit mondial et la guerre froide scellent l'opinion autour de l'idée que c'est bien l'héroïsme des Waldstaetten (avec les figures mythiques de Tell, des Trois Suisses et de Winkelried), celui des régiments au service étranger et celui des citoyens-soldats défenseurs de la neutralité armée, qui sont à la source de l'indépendance et de la prospérité du pays.

On peut d'ailleurs opposer à un tel récit, dont la logique formelle suffit à séduire les courants nationalistes, le contrepois des figures de paix (Nicolas de Flue, le général Dufour, Henri Dunant...) ainsi

⁸ BUGNARD Pierre-Philippe, « Rapports, mémentos, manuels... "Et bien, apprenez maintenant!" », *Revue suisse d'Histoire*, n° 51, 3/2001, p. 354-363.

⁹ BUGNARD Pierre-Philippe, « 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" », *Le Cartable de Clio*, n° 11, 2011, p. 153-168.

que la politique dite des « bons offices » inhérente à la neutralité, tout au long d'une longue histoire, du Covenant de Sempach aux Conventions de Genève.

Si l'on reprend le critère adopté par Bruner – cerner les histoires que nous nous racontons pour expliquer pourquoi ici c'est la guerre alors que là règne la paix –, un tel scénario (car il s'agit bien d'un film que nous nous passons, déroulant ainsi le passé à partir de conceptions du présent), une telle vision de l'histoire nationale, constitue bien le récit qui donne le ton à l'opinion et aux mouvances poli-

tiques conservatrices. Un récit qu'aucune version critique, pas même le *Rapport Bergier* sur le rôle de la Suisse durant la Deuxième Guerre mondiale, n'est jamais vraiment parvenue à corriger, les doxas du grand public l'emportant sur l'histoire des historiens. D'où l'espoir qu'un dispositif d'enseignement ouvert puisse aider à la formation d'un esprit critique historien, en classe, à partir des hypothèses proposées plus haut, par confrontation des versions traditionnelles tirées de l'*Histoire militaire de la Suisse* aux thèses historiennes d'une périodisation élaborée à partir du *DHS*.

Note bibliographique

Pour une histoire générale de la guerre adaptée à l'enseignement au secondaire 2, l'ouvrage de John Keegan s'avérera vite incontournable^{*}. Plusieurs traductions françaises existent. Celle de l'éditeur parisien L'Esprit frappeur, sous le titre *Histoire de la guerre du néolithique à nos jours* (2000), est publiée en coffret dont le premier petit volume (*Histoire de la guerre I. La Guerre dans l'histoire de l'humanité*) livre les concepts primordiaux d'une approche visant à traiter la question de Bruner en classe. L'ouvrage aborde notamment les thématiques suivantes : *Qu'est-ce que la guerre, Une culture sans guerre, Les limitations de la guerre...* Quant à l'étude récente de Russel Jacoby, utilisée dans les annexes en ligne du présent numéro, elle ouvre à la question des ressorts profonds de la violence^{**}.

L'auteur

Après des études à Fribourg et à Paris I, **Pierre-Philippe Bugnard** a soutenu une thèse en histoire contemporaine. Il est professeur d'histoire de l'éducation (thèse d'habilitation) et de didactique de l'histoire à l'Université de Fribourg, d'histoire des idées éducatives à l'Université de Rouen. Il a présidé le *GDH* de 1996 à 2013, cofondé sa revue *Le Cartable de Clio*, depuis 2015 *Didactica*

Historica (direction éditoriale). Il est membre fondateur et secrétaire de l'AIRDHSS, l'Association internationale de recherche en didactique de l'histoire. Il a notamment publié *Le Temps des espaces pédagogiques. De la cathédrale orientée à la capitale occidentée*, Nancy: PUN-Presses universitaires de Lorraine, 2006 (rééd. 2013), 395 p.

www.unifr.ch/ipg/assets/files/DocCollab/BUGNARD_CV_Recherches_Publications_2013.pdf

p.bugnard@gmail.com

Résumé

Cet article relate une expérience conduite en laboratoire de didactique de l'histoire en 2014 qui traite la fameuse question de J.S. Bruner : « *N'est-il pas temps d'étudier ce qui pousse les peuples soit à vivre ensemble soit à se massacrer ?* » Comment concevoir un dispositif plaçant les classes en situation de traiter cette question à partir de l'histoire de la Confédération helvétique, marquée par sa neutralité légendaire ?

* KEEGAN JOHN, *A History of Warfare*, London: Hutchinson, 1993.

** JACOBY RUSSEL, *Les ressorts de la violence. Peur de l'autre ou peur du semblable?*, Paris: Belfond (trad. C. Reignier), 2014.

Le origini della Prima guerra mondiale e la didattica della storia controfattuale

Abstract

The First World War is the object of a lively historical debate, dealing in particular with its inevitability, and therefore it is particularly suitable for introducing counterfactuality to the teaching of history.

« Quali cause scatenarono la Prima guerra mondiale? Il conflitto si sarebbe potuto scongiurare o fu invece inevitabile? »¹

Con queste parole si apre il capitolo sulla Prima guerra mondiale del manuale firmato da Valerio Castronovo. Un esordio inconsueto in un'esposizione di regola lineare, giustificato dal fatto che, come continua l'autore, « intorno a questi interrogativi si continua ancora oggi a discutere in sede storica ». In un libro pubblicato a ridosso del centenario dello scoppio della guerra, Margaret MacMillan pone infatti proprio questo dubbio alla base della sua riflessione:

« Le forze, le idee, i pregiudizi, le istituzioni e i conflitti sono indubbiamente fattori importanti. Restano però da esaminare gli individui, sui quali ricadeva in ultima analisi la responsabilità di dire "sì" e scatenare una guerra oppure rispondere "no" e fermarla. [...] Comunque si scelga di procedere, qualunque tentativo di spiegare la genesi della Grande guerra deve mettere a sistema le grandi forze oggettive del passato con gli esseri umani individuali »².

Il fattore umano, i politici e i diplomatici che hanno in mano le decisioni sono dunque gli artefici decisivi della storia, allora come sempre e in particolare come oggi, un tempo che la MacMillan considera gravido di rischi e in cui spera che chi ha il potere tragga lezione dalla storia di quel 1914, il

¹ CASTRONOVO Valerio, *Un mondo al plurale*, vol. 3A, Firenze: La Nuova Italia, 2009, p. 134.

² MACMILLAN Margaret, *1914. Come la luce si spense sul mondo di ieri*, Milano: Rizzoli, 2013 (ed. or. *The War that ended Peace*, London: Profile Books Ltd, 2013), p. 21.

cui contesto internazionale era tanto simile a quello odierno:

«Sarebbe fin troppo semplice darsi per vinti e affermare che la guerra era inevitabile, ma è un atteggiamento pericoloso, specialmente in un'epoca come la nostra, che per certi versi (non in assoluto, naturalmente) assomiglia al mondo perduto degli anni a ridosso del 1914. Il nostro presente si trova ad affrontare sfide molto simili: alcune di stampo rivoluzionario e ideologico, come l'ascesa dei fondamentalismi religiosi e di nuovi movimenti sociali di protesta; altre legate agli attriti tra potenze in ascesa e potenze in declino, nella fattispecie la Cina e gli Stati Uniti. È nel nostro interesse meditare attentamente sui fattori che hanno scatenato le guerre del passato e interrogarci sui modi in cui si può salvaguardare la pace. Oggi come ieri, cioè prima del 1914, i Paesi competono

gli uni contro gli altri in un gioco di bluff e contro-bluff. Eppure quel gioco può sfuggire di mano»³.

E conclude:

«Bisogna ricordare infine che i destini degli uomini sono plasmati anche dagli errori, dalle manovre confuse e dalle decisioni prese fuori tempo massimo. Questo vale per il 1914 come per il nostro tempo»⁴.

È indubbiamente sempre interessante osservare il riverbero delle preoccupazioni per il presente sull'analisi storica. Si guarda alla storia come *magistra vitae*. E in effetti si dice che già un altro libro sullo scoppio della Prima guerra mondiale ha avuto l'effetto di una lezione che ha evitato il peggio: *I cannoni di agosto* di Barbara Tuchman, che venne pubblicato proprio poco prima della crisi dei missili di Cuba nell'ottobre del 1963. Secondo alcuni testimoni di quegli eventi, Kennedy fu molto impressionato dal racconto degli errori commessi dai politici del 1914 e cercò di evitarli, e con successo, come sappiamo⁵.

Dello stesso avviso della MacMillan riguardo al ruolo del fattore umano sono anche altri storici che si sono occupati recentemente della Prima guerra mondiale. John Keegan in un libro pubblicato nel 1998 esordisce con queste parole lapidarie e inequivocabili: «*La Prima guerra mondiale è stato un conflitto tragico ed evitabile*»⁶. Evitabile, egli continua, perché in qualunque momento, durante quelle cinque settimane di manovre diplomatiche, il corso degli eventi che portò alla guerra sarebbe potuto essere interrotto, se avessero prevalso «*la prudenza o la buona volontà*». Nello stesso anno usciva un libro di Niall Ferguson, il cui capitolo conclusivo reca il significativo titolo



³ MACMILLAN Margaret, *1914. Come la luce...*, p. 21.

⁴ MACMILLAN Margaret, *1914. Come la luce...*, p. 27.

⁵ CARPENTER Ronald H., *Rhetoric in Martial Deliberations and Decision Making. Cases and Consequences*, Columbia (SC): University of South Carolina Press, 2004, p. 85-86.

⁶ KEEGAN John, *La Prima guerra mondiale. Una storia politico-militare*, Roma: Carocci editore, 2000 (ed. or. *The First World War*, London: Hutchinson, 1998), p. 11.

di *Alternative ad Armageddon* e si chiude con queste parole:

«*La Prima guerra mondiale [...] fu qualcosa di peggiore di una tragedia, qualcosa che, come ci è stato insegnato dalla drammaturgia, dev'essere considerato in ultima analisi inevitabile. Fu niente di meno che il più grande errore della storia moderna*»⁷.

Fu un errore perché se la guerra non fosse scoppiata, spiega Ferguson, nel peggiore dei casi si sarebbe avuta una sorta di guerra fredda fra le grandi potenze, che però non avrebbe colpito così catastroficamente le loro economie. Ma se anche fosse scoppiata, senza però che la Gran Bretagna vi intervenisse nell'agosto del 1914 (e questo fu l'errore decisivo), la Germania avrebbe certamente vinto la guerra ma la Gran Bretagna non si sarebbe rovinata e saremmo alla fine giunti ad un equilibrio fra una Germania che avrebbe dominato l'Europa continentale, trasformandola in qualcosa di simile all'attuale Unione Europea, e una Gran Bretagna che avrebbe conservato intatta la sua potenza. Ferguson non si limita dunque a dire che la pace si sarebbe potuta salvare, o che la Gran Bretagna avrebbe potuto restarne fuori, ma si avventura in riflessioni controfattuali di ampio respiro, ipotizzando anche che con la vittoria del Kaiser non ci sarebbe stato il Nazismo e forse neppure la Rivoluzione d'Ottobre, al cui posto, dopo una guerra più breve, si sarebbero instaurate in Russia più probabilmente una monarchia veramente costituzionale o una repubblica parlamentare⁸.

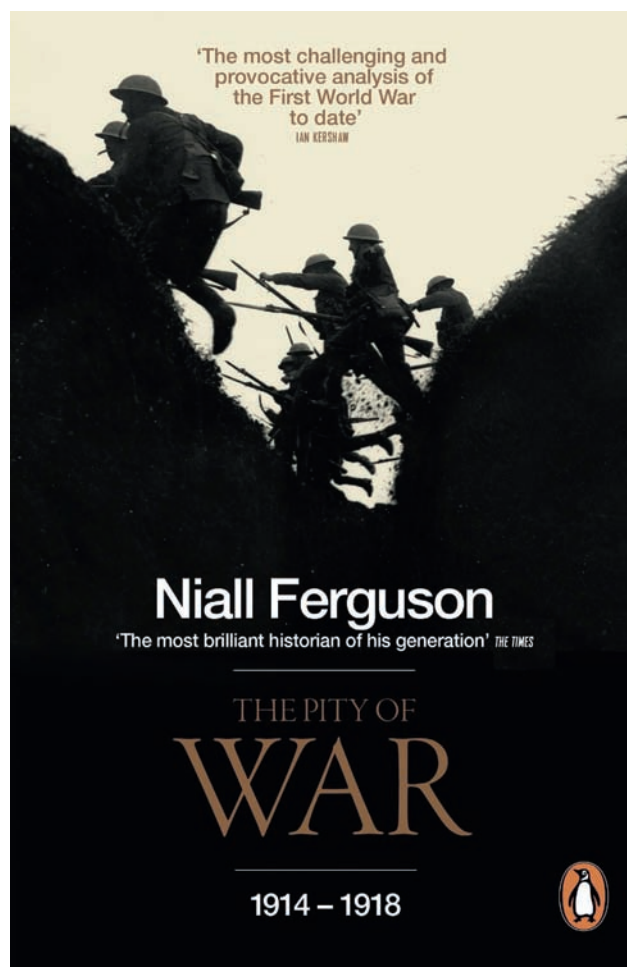
La tesi dell'evitabilità della guerra sembra quella oggi predominante: la ritroviamo ad esempio anche in Jack Beatty⁹ e Christopher Clark¹⁰. I sostenitori della tesi opposta, di una guerra inevitabile, in quel momento o in uno assai prossimo,

⁷ FERGUSON Niall, *La verità taciuta. La Prima guerra mondiale: il più grande errore della storia moderna*, Milano: Corbaccio, 2002 (ed. or. *The Pity of War*, London: The Penguin Press, 1998), p. 587.

⁸ FERGUSON Niall, *La verità taciuta...*, p. 583-586.

⁹ BEATTY Jack, *The Lost History of 1914: Why the Great War Was Not Inevitable*, London: Bloomsbury publishing, 2012.

¹⁰ CLARK Christopher, *The Sleepwalkers: How Europe Went to War in 1914*, London: Allen Lane, 2012.



per cause strutturali e non contingenti legate al fattore umano, sono assai meno: per tutti, Eric Hobsbawm, il quale scrive:

«*Il problema di scoprire le origini della Prima guerra mondiale non è [...] il problema di scoprire l'“aggressore”.* Esso sta nel carattere di una situazione internazionale in progressivo deterioramento, che sempre più sfuggiva al controllo dei governi»¹¹.

Gli autori dei manuali di storia per le scuole secondarie superiori italiane si schierano anch'essi sui due fronti. Castronovo, che ho citato all'inizio, dopo aver esposto l'insieme delle tensioni internazionali conclude che esse produssero alla fine «*un corto circuito micidiale*». Altri autori, senza porre esplicitamente la questione dell'evitabilità o ine-

¹¹ HOBBSWAM Eric J., *Letà degli imperi 1875-1914*, Roma & Bari: Editori Laterza, 1987 (ed. or. *The Age of Empires 1875-1914*, London: Weidenfeld & Nicolson, 1987), p. 356.

vitabilità, lasciano intendere la loro propensione per la seconda opzione. Simona Colarizi e Guido Martinotti scrivono ad esempio:

«È stato scritto che nel 1914 l'Europa appariva ormai come una polveriera sul punto di esplodere; ma l'opinione pubblica europea sembrava del tutto inconsapevole del pericolo imminente. Eppure c'erano tutte le condizioni per giustificare l'allarme, tanto è vero che sarebbe bastata una piccola scintilla [...] per innescare il grande incendio della Prima guerra mondiale»¹².

Augusto Camera e Renato Fabietti seguono chiaramente la visione di Hobsbawm: «L'assassinio di Sarajevo è [...] solo l'occasione scatenante di un conflitto che da tempo si preannunciava»¹³, a causa soprattutto del contrasto anglo-tedesco.

Alberto De Bernardi e Scipione Guarracino inseriscono nel quadro anche la cultura dell'epoca, ma non come fattore individuale, bensì come uno dei tanti elementi dell'ingranaggio:

«La guerra, però, non fu esclusivamente l'esito di questi processi geopolitici ed economici. Dipese anche da un clima culturale che era diffuso in Europa [...]: l'esaltazione della forza e il disprezzo della pace, l'anatema contro il cosmopolitismo borghese e l'internazionalismo proletario in nome della patria intesa come individuo collettivo impegnato in una guerra con le altre nazioni»¹⁴.

Sul fronte opposto si trova invece Aurelio Lepre, che non a caso cita Keegan e precisa:

«I governi ebbero il tempo di riflettere sulle conseguenze delle loro azioni, ma nessuno si fermò, sia perché erano stati tutti presi in un ingranaggio fatto di punti d'onore dinastici e nazionali, sia perché nessuno immaginava la gravità delle

¹² CANTARELLA Eva, GUIDORIZZI Giulio (a cura di), *La memoria e il tempo dal basso medioevo all'età contemporanea*, COLARIZI, Simona, MARTINOTTI, Guido, 3. *Il secolo XX e le prospettive del secolo XXI*, Torino: Einaudi Scuola, 2006, p. 106.

¹³ CAMERA Augusto, FABIETTI, Renato, *Elementi di Storia*, 3. *XX secolo*, Bologna: Zanichelli, 1999, p. 1196.

¹⁴ DE BERNARDI Alberto, GUARRACINO Scipione, *Epoche*, Milano: Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, 2012, p. 94.



perdite umane e delle distruzioni che la guerra avrebbe comportato»¹⁵.

Anche Giovanni Sabbatucci attribuisce alle scelte individuali il ruolo decisivo:

«Nell'Europa del 1914 esistevano, è vero, tutte le premesse che rendevano possibile una guerra: rapporti tesi fra le grandi potenze – Austria contro Russia, Francia contro Germania, Germania contro Inghilterra –, divisione in blocchi contrapposti, corsa agli armamenti, spinte belliciste all'interno dei singoli Paesi. Ma queste premesse non avevano come sblocco obbligato un conflitto europeo. Furono le decisioni prese da governanti e capi militari a trasformare una crisi locale in un conflitto generale»¹⁶.

¹⁵ LEPRE Aurelio, *La storia. Seconda edizione. 3. Dalla fine dell'Ottocento a oggi*, Bologna: Zanichelli, 2004, p. 99.

¹⁶ GIARDINA Andrea, SABBATUCCI Giovanni, VIDOTTO Vittorio, *Il mosaico e gli specchi. 5. Storia dalla I guerra mondiale all'età contemporanea*, Bari: Editori Laterza, 2012, p. 62.

Sabbatucci è un altro degli storici che usano esplicitamente l'analisi controfattuale. Proprio in un dibattito con altri storici italiani, alcuni anni fa, egli tornò sulla questione dello scoppio della Prima guerra mondiale:

«*Se mentre Gavrilo Princip, l'attentatore di Sarajevo, puntava la pistola contro l'arciduca Francesco Ferdinando, una mosca fosse passata davanti al suo naso e gli avesse fatto sbagliare mira, sono assolutamente convinto che la storia del mondo sarebbe cambiata*»¹⁷.

La mosca di Sabbatucci fa pensare alla farfalla protagonista dell'omonimo effetto descritto da Lorenz inerente alla teoria del caos. In ogni modo, se è certo molto impegnativo affermare che se quell'attentato fosse fallito (e in effetti stava per fallire) non sarebbe affatto scoppiata, presto o tardi, una guerra di tali dimensioni, altrettanto certo è che oggi la storia controfattuale non è più disprezzata come un tempo, quando Edward Carr la definiva il «*parlour game*» dei perdenti della storia¹⁸ e Edward Thompson «*unhistorical shit*»¹⁹. In tempi recenti invece la storia controfattuale ha progressivamente guadagnato sempre maggior rispetto. Ad esempio, nel 1987 Alexander Demandt pubblicava un pionieristico *Ungeschehene Geschichte*²⁰, in cui si chiedeva, fra l'altro, che cosa sarebbe successo se i Persiani avessero battuto i Greci a Maratona, o se Annibale avesse attaccato Roma dopo la battaglia di Canne, o se l'Invincibile Armada avesse conquistato l'Inghilterra. Ferguson nel 1997 ha pubblicato un libro collettivo in cui vari storici descrivono scenari controfattuali come quello di un'Inghilterra in cui Carlo I evita la guerra civile, quello di una Germania nazista che invade l'Inghilterra nel 1940 e quello di un'Unione sovietica che non crolla nel 1989, e lui stesso anticipa lo

scenario di una Gran Bretagna che rimane neutrale nella Prima guerra mondiale, che riprenderà nel libro successivo²¹.

Ancora l'attentato di Sarajevo è al centro degli scenari controfattuali di Richard Ned Lebow²². Sabbatucci, nel dibattito citato, raccomanda la pratica della storia controfattuale come non solo utile ma anche doverosa: utile per evitare il determinismo, cioè in ultima analisi la «*logica storicista portata all'esasperazione*», secondo cui «*bisogna solo prendere atto degli avvenimenti, perché tutto quello che è accaduto doveva accadere*»; e doverosa per poter formulare giudizi di valore sui protagonisti, sulla base delle alternative che avevano di fronte. A mio avviso, invece, la controfattualità non mette affatto in discussione il determinismo storico (che Sabbatucci, come molti, depreca): essa riguarda infatti non il piano della realtà, ma solo quello della conoscenza. La controfattualità non deriva dal fatto che la storia è il regno della libertà, ma solo dal fatto che le nostre informazioni sulla realtà, in particolare su quella storica, sono inevitabilmente limitate, anzi limitatissime, e quindi l'interpretazione si fonda sull'attribuire ipoteticamente, sulla base di paradigmi sviluppati fino a quel momento, un certo peso e certe connessioni causali ai vari fattori di cui si è a conoscenza. A ben vedere, quindi, la controfattualità è implicita in ogni ragionamento causale. Se ad esempio si afferma che l'arrivo dell'esercito di Blücher cambiò a favore di Wellington l'esito della battaglia di Waterloo, si afferma implicitamente che, se egli non fosse arrivato in tempo, allora avrebbe vinto Napoleone. Attraverso la controfattualità si può dunque scavare a fondo nel ragionamento storico, e questo è uno dei motivi per cui è una fruttuosa pratica didattica, che sta suscitando qualche attenzione²³. La Prima guerra mondiale è certo

¹⁷ COLARIZI Simona, DE LUNA Giovanni, SABBATUCCI Giovanni, TRANFAGLIA Nicola, «Forum / Il nostro posto al sole sotto Hitler», *Reset*, n° 64, gennaio-febbraio 2001.

¹⁸ CARR Edward H., *What is History?*, London: Penguin Books, 1964 (ed. or. London 1961), p. 97.

¹⁹ THOMPSON Edward Palmer, *The Poverty of Theory: or an Orrery of Errors*, London: Merlin Press, 1995 (ed. or. London 1978), p. 145.

²⁰ DEMANDT Alexander, *Ungeschehene Geschichte. Ein Traktat über die Frage: Was wäre geschehen, wenn...?*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1986.

²¹ FERGUSON Niall, *Virtual History: Alternatives and Counterfactuals*, London: Picador, 1997.

²² LEBOW Richard Ned, *Archduke Franz Ferdinand Lives! A World Without World War I*, New York (NY): Palgrave Macmillan, 2014.

²³ Si vedano ad esempio LEBOW Richard Ned, «Counterfactual Thought Experiments: A Necessary Teaching Tool», *The History Teacher*, vol. 40/2, February 2007, p. 53-176; PELEGRÍN Julián, «Historia contrafáctica y didáctica de la historia», *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n° 78, octubre 2014, p. 53-60.

un campo molto adatto a queste operazioni didattiche, per le caratteristiche del dibattito storiografico che la circonda, ma non è tuttavia l'unico, come si è visto dai pochissimi esempi citati. Non vanno poi dimenticate – anzi, sono inevitabili – le connessioni interdisciplinari con la filosofia, che nella controversia libertà-determinismo ha uno dei suoi temi centrali. Infine, in termini più generali

di filosofia della storia, mi sembra particolarmente degna di attenzione l'applicazione alla storia del modello del caos deterministico, fatta recentemente da Michael Danos²⁴.

²⁴ DANOS Michael (a cura di FITZPATRICK Sheila e DANOS Arpad), «*Chaostheorie und Geschichte*», *Geschichte und Gesellschaft*, n° 30, 2004, p. 325-338.

L'autore

Luigi Cajani insegna storia moderna e didattica della storia nella Facoltà di Lettere e Filosofia della Sapienza Università di Roma. È Assoziierter Wissenschaftler del *Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung* di Braunschweig (Germania) e presidente della *International Research Association for History and Social Sciences Education* (IRAHSSE).

<http://www.lettere.uniroma1.it/user/271>

luigi.cajani@uniroma1.it

Riassunto

La Prima guerra mondiale è oggetto di un vivace dibattito storiografico che riguarda soprattutto la sua evitabilità, e pertanto è particolarmente adatta per introdurre la controfattualità nella didattica della storia.

Résumé

La Première Guerre mondiale fait l'objet d'un vif débat historiographique, notamment autour de la question de savoir si elle était évitable. À ce titre, elle est particulièrement adaptée à l'introduction de la notion de contrefactualité en didactique de l'histoire.

Der «Hype» um den Ersten Weltkrieg. Ausgangspunkt eines neuen Narrativs über die Schweiz im Grossen Krieg?

Abstract

The contribution asks for the effects of jubilees on scientific research using the example of the hype around «Switzerland in WWI». Does research use public attention for the popularization of new research results and the stimulation of public debates? Does the hype then encourage a new phase in respect of the contents and perspectives, or does it enforce traditional views and myths?

Eine längere Version dieses Artikels ist auf www.alphil.com verfügbar.

Hundert Jahre Kriegsausbruch 1914: Politik, Medien, Wissenschaft, Museen und weitere geschichtskulturelle Akteure engagierten sich im Gedenken an den Ersten Weltkrieg. Das Ausmass der Aktivitäten war derart, dass von einem «Hype»¹ gesprochen werden kann. Als «Auftakt zum Jahrhundert der Extreme» (Eric HOBSBAWM) und als «Urkatastrophe» (George F. KENNAN) längst eingeführt, wurde der Grosse Krieg im Rahmen des Jubiläums insbesondere in Europa zum Symbol jener Gewalt, die der Vergangenheit angehören sollte. Dass die europäischen Gesellschaften ihr für immer abgeschworen haben, dessen wollte man sich gerade mit dem Gedenken versichern. Die Europäische Union als Friedensprojekt sollte als positive Gegenfigur zum Ersten Weltkrieg gewürdigt und gefeiert werden.

Auch in der Schweiz haben sich die Geschichtswissenschaft und andere geschichtskulturelle Akteure am Hype beteiligt. Dieser Sachverhalt bedarf aus der Perspektive der historischen Forschung zum gesellschaftlichen Umgang mit Geschichte gerade darum einer Erklärung, weil der Erste Weltkrieg in der Schweiz bis vor Kurzem als «vergessener Krieg»² gegolten hat. Angesichts der europäischen und weltweiten Gedächtnisanstrengungen ist dabei vielleicht weniger bemerkenswert, dass auch in der schweizeri-

¹ Der Begriff «Hype» entstammt den Medienwissenschaften und bezeichnet eine kurzfristige Medienaufmerksamkeit aufgrund aufgebauschter oder übertriebener Meldungen bzw. Stories. Hier wird der Begriff nicht werthaltig verwendet. Vgl. KUHN Konrad J., ZIEGLER Béatrice, «Eine vergessene Zeit? Zur geschichtskulturellen Präsenz des Ersten Weltkriegs in der Schweiz», in ROSSFELD Roman, BUOMBERGER Thomas, KURY Patrick (Hrsg.), *14/18. Die Schweiz und der Grosse Krieg*, Baden: Hier+Jetzt, 2014, S. 366-387, hier S. 386.

² KUHN Konrad J., ZIEGLER Béatrice (Hrsg.), *Der vergessene Krieg. Spuren und Traditionen zur Schweiz im Ersten Weltkrieg*, Baden: Hier+Jetzt, 2014.

schen Geschichtskultur das weltweite Ereignis «Erster Weltkrieg» thematisiert wird. Denn dies lässt sich zumindest partiell mit einer Tendenz zur globalen Homogenisierung der Medienberichterstattung und mit dem weltweit sich durchsetzenden sogenannten Erinnerungsdiskurs erklären.³

Nachdem «die Schweiz im Ersten Weltkrieg» in der kulturellen und politischen Öffentlichkeit lange praktisch nicht vorhanden gewesen ist, bedarf aber die seit Ende 2013 erkennbar stattfindende Forschungs-, Thematisierungs- und Vermittlungsaktivität der Erklärung. Soll dies als eine kurzfristige Intensivierung von Thematisierungen verstanden werden, einfach deshalb, weil mit dem Thema Aufmerksamkeit erzeugt oder Forschungsarbeiten dazu leichter Förderung erlangen konnten? Stellt der Hype also einen «Sündenfall» geschichtswissenschaftlicher wie geschichtskultureller Natur dar, erzeugt aus der «Käuflichkeit» der Akteure, denen es nun nicht mehr um Inhalte, sondern um Aufmerksamkeit um jeden Preis geht?⁴ Oder lässt sich feststellen, dass die Thematisierungsmöglichkeit zu einer neuen inhaltlichen Auseinandersetzung genutzt wurde?

Der Forschung, die sich den von bisherigen geschichtskulturellen Deutungen besetzten Denkräumen widmet, geht es um eine Geschichte der Geschichtskultur und damit um die Analyse wirkungsmächtiger Bilder, Abbreviaturen und Erzählungen.⁵ Sie analysiert die Tradierung von Identitätskonstruktionen, die eine Diskussion um alternative, beispielsweise verflechtungsgeschichtliche, Deutungen der schweizerischen Geschichte in der kulturellen und politischen Öffentlichkeit wie in der Wissenschaft be- oder verhindern.⁶ In dieser Stossrichtung prüft der vorliegende Aufsatz, inwiefern die Geschichtswissenschaft den Hype des

³ Für eine weiterführende Diskussion von Medialisierung und Erinnerungsdiskurs vgl. die Version dieses Artikels im Netz.

⁴ Vgl. DEMANTOWSKY Marko, «Vom Jubiläum zur Jubiläumitis», *Public History Weekly*, Bd. 2, Nr. 11, 2014, DOI: dx.doi.org/10.1515/phw-2014-1682.

⁵ Vgl. aktuell WINTER Jay, «The transnational history of the Great War, Thyssen Lectures II. The Great War Beyond national Perspectives», *Pena-Blätter*, Nr. 29, 2015, <http://www.oiiist.org/?q=de/node/33>.

⁶ MARCHAL Guy P., MATTIOLI Aram (Hrsg.), *Erfundene Schweiz – Konstruktion nationaler Identität – La Suisse imaginée – Construction d'une identité nationale*, Clio Lucernensis, Bd. 1, Zürich: Chronos, 1992. Aktuell, HOLENSTEIN André, *Mitten in Europa. Verflechtung und Abgrenzung in der Schweizer Geschichte*, Baden: Hier+jetzt, 2015.

Centenaire bislang nutzt, um die mythischen Erzählungen hinter dem «vergessenen Krieg» mit einer Erzählung abzulösen, die eine substantiell neue Deutung vorlegt.

Geschichtswissenschaft und das Jubiläum als Hype mit historischem Inhalt

Was macht also ein Hype anlässlich eines Jubiläums mit Geschichte? Wenn argumentiert wird, die Häufung von Jubiläen in der gegenwärtigen geschichtskulturellen und insbesondere geschichtspolitischen Öffentlichkeit führe dazu, dass der geschichtswissenschaftlichen Forschung die Ruhe und Fokussierung abhanden komme, die für die ernsthafte Generierung historischer Erkenntnisse notwendig sei, wird eine Dekadenzthese lanciert, in der die Opfer «die Geschichtswissenschaft» und die historisch interessierte Öffentlichkeit zugleich sind.⁷ Angesichts der heutigen Rahmenbedingungen für kulturelles und wissenschaftliches Schaffen können Jubiläen aber auch umgekehrt als Chance wahrgenommen werden, wissenschaftliche Forschungsfragen, Studien und Forschungsergebnisse in relevanten Öffentlichkeiten zu popularisieren. Und sie sind gleichzeitig mächtige Anlässe, über die unter Beteiligung der Geschichtswissenschaft kollektive historische Identitäten verhandelt werden. Gerade mit Blick auf das *Centenaire* des Kriegsausbruchs von 1914 lässt sich dies für die schweizerische Geschichtsforschung feststellen.

Transnationale Geschichtsforschung

Nebst der erhöhten wissenschaftlichen Aktivität zeigt sich bei der gegenwärtigen inhaltlichen Ausrichtung der schweizerischen Forschungsbemühungen eine deutliche Konzentration auf transnationale Forschungsfragen⁸: Sie hat bereits im Vorfeld des *Centenaire* eine Publikation zur vielfältigen Verflechtung schweizerischer Wirtschaftszweige während des

⁷ DEMANTOWSKY Marko, *Vom Jubiläum zur Jubiläumitis...*

⁸ Zum Konzept «transnationale Geschichte» vgl. etwa <http://ieg-ego.eu/de/threads/theorien-und-methoden/transnationale-geschichte/klaus-kiran-patel-transnationale-geschichte>, 24.4.2015.

Ersten Weltkriegs hervorgebracht.⁹ Wohl auf das Jahr 2018 hin werden Resultate der Forschungen zu «Die Schweiz im Ersten Weltkrieg: Transnationale Perspektiven auf einen Kleinstaat im totalen Krieg» vorliegen.¹⁰ Auch dieses Projekt folgt zum einen den international feststellbaren Forschungsinteressen, die mit der Erschliessung der Geschichte der globalen Verflechtung einen Beitrag zur Orientierung in einer näher zusammenrückenden Welt leisten. Zum andern nimmt das Projekt Bezug auf die europäischen geschichtspolitischen Bemühungen, die mit historischen Versatzstücken angereicherte europäische Befindlichkeit zu diskutieren. Diese Bemühungen fügen die Thematik des Ersten Weltkriegs in eine europäische Erzählung ein und weisen ihr damit (neben dem Zweiten Weltkrieg) eine bedeutsame Rolle für das Entstehen eines «europäischen Bewusstseins» und damit für das Gelingen des politischen «Projekts Europa» zu.¹¹ Die schweizerische Forschung reiht sich in dieser Perspektive in eine Diskussion um vielfältige Deutungen des Ersten Weltkriegs aus unterschiedlichen (nationalen) Gesichtswinkeln ein. Anlass für diese Beteiligung könnte die Vehemenz sein, mit der in der schweizerischen Politik und Wissenschaft die transnationalen Bezüge als Voraussetzung für die Existenz des Landes ins Bewusstsein dringen und sich als neuer Erklärungs- und Handlungsrahmen aufdrängen.¹² Dabei gerät der neutrale Staat in den Blick – eine Perspektive, die eine hohe Relevanz aus den heutigen (politischen) Herausforderungen bezieht.

⁹ ROSSFELD Roman, STRAUMANN Tobias (Hrsg.), *Der vergessene Wirtschaftskrieg. Schweizer Unternehmen im Ersten Weltkrieg*, Zürich: Chronos, 2008.

¹⁰ *Die Schweiz im Ersten Weltkrieg: Transnationale Perspektiven auf einen Kleinstaat im totalen Krieg*, Sinergia-Projekt der Universitäten Zürich, Bern, Genf, Luzern, gefördert vom Schweizerischen Nationalfonds, Laufzeit 2012-2015, vgl. <http://p3.snf.ch/Project-141906>.

¹¹ Für den Ausgleich zwischen den europäischen Staaten mag es dabei eine günstige Koinzidenz sein, dass die grossen Werke zur Geschichte des Ersten Weltkriegs in ihren Erzählungen die Fischer-These zugunsten einer stärker geteilten Verantwortlichkeit für den Ausbruch des Kriegs entkräften. Vgl. CLARK Christopher, *The Sleepwalkers. How Europe Went to War in 1914*, London: Penguin, 2012. MÜNKLER Herfried, *Der große Krieg. Die Welt 1914-1918*, Berlin: Rowohlt, 2013.

¹² Auch auf anderen thematischen Feldern ist eine erhöhte Aufmerksamkeit für die transnationalen Bezüge festzustellen, wobei hier die Verflechtung sowohl zwischen den innen- und aussenpolitischen Begebenheiten als auch zwischen politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen stark gemacht wird – und auch diesbezüglich lassen sich Historiker mit Bezug auf Jubiläen vernehmen. MAISSEN Thomas, *Schweizer Heldengeschichten – und was dahinter steckt*, Baden: Hier+Jetzt, 2015. HOLENSTEIN André, *Mitten in Europa. Verflechtung und Abgrenzung in der Schweizer Geschichte*, Baden: Hier+Jetzt, 2014.



Transnationale Verflechtung als Normalfall: Italienische Arbeiterfamilien warten am Hauptbahnhof Zürich auf die Züge für die Rückreise nach Italien (*Zürcher Wochen-Chronik*, Nr. 33, 15. August 1914, S. 387).

Transnationale Schweizergeschichte oder mythischer Sonderfall

Wie in anderen europäischen Staaten ist auch in der Schweiz ein konfliktbeladener Widerspruch zwischen Erzählungen mit einem Fokus auf Transnationalität (oder auch Europa-Orientierung¹³) einerseits und den bisherigen geschichtskulturell verankerten Geschichte(n) zur Schweiz im Ersten Weltkrieg andererseits entstanden. Dabei ist die Notwendigkeit deutlich geworden, die bisherige Geschichtskultur zur Schweiz im Ersten Weltkrieg, ihre historischen Bedingtheiten und ihre historische Entwicklung, aber auch die dahinterliegenden Interessen und Werte zu verstehen. Insbesondere hat sich die Forschung mit einer tradierten Erzählung zu befassen, die sich zu einer nationale Grenzen überschreitenden Erzählung querstellt – also mit der in der Geschichtskultur der Geistigen Landesverteidigung und des Kalten Kriegs geformten Erzählung, die isolationistische Perspektiven und ein Sonderfall-Bewusstsein beinhaltet und in lange dauernder Tradierung dominant gehalten hat.¹⁴ Eine davon losgelöste Perspektive auf die Schweiz

¹³ Auch wenn der Versuch einer Abwendung von der Nationalgeschichte mittels Hinwendung zur Geschichte Europas in manchen Fällen die Reflexion über die mythische Qualität bisher gepflegter nationaler Tradierungen erleichtern mag, steht gleichzeitig ausser Frage, dass damit auch ein beträchtliches Risiko für eine neue – gesamteuropäische – Mythisierung erwächst, vor allem dann, wenn vom Ziel einer hegemonialen europäischen Erzählung zum Ersten Weltkrieg nicht abgegangen werden sollte.

¹⁴ Vgl. dazu KUHN Konrad J., ZIEGLER, Béatrice (Hrsg.), *Der vergessene Krieg...*

im Ersten Weltkrieg wurde so verhindert – und dies, obwohl die «Schweiz im Ersten Weltkrieg» in jener Zeit selbst weit vielfältiger und auch transnationaler beschrieben wurde als in den Jahrzehnten danach. Isolationistische Perspektiven und Sonderfall-Bewusstsein können als Begründung aufgeführt werden, warum bis zum *Centenaire* des Ersten Weltkriegs eines wichtigen, aber die eigene Nation kaum betreffenden Ereignisses gedacht worden ist, während für die schweizerische Geschichte die Kriegsjahre eine «vergessene Zeit» dargestellt haben.

Der Hype : eine neue Phase im Umgang mit dem nationalen Narrativ zur Schweiz im ersten Weltkrieg?

Wenn die Zeit des Ersten Weltkriegs als eine «vergessene Zeit» der schweizerischen Geschichte angesprochen wird, bedeutet dies nicht, dass sich in den vergangenen 100 Jahren nicht Konjunkturen der Thematisierung ausmachen liessen. So kann eine Phase der relativen Offenheit unmittelbar nach dem Krieg definiert werden, die sich ab den 1930er-Jahren zu schliessen begann. Es zeigt sich ein Diskursraum, in welchem bis in die 1960er-Jahre ausschliesslich hegemoniale Deutungen möglich waren, die staatsaffirmativ und armeefreundlich aufgeladen waren und so die Stabilisierung der schweizerischen Mehrheitsgesellschaft stützten. Danach brach dieser hegemoniale Konsens insoweit auf, als nun auch widersprüchliche und Erzählungen mit kritischem Potential Platz fanden, ohne dass aber ihre (kritische oder revidierende) Bindung an das dominante Narrativ verleugnet werden kann. Davon thematisch und konzeptionell abgelöste Positionen finden sich hingegen nicht. Erst gegenwärtig zeigen sich nun gewisse Neuerungen bezüglich Themen und Perspektiven. Wirklich neu wären allerdings Fragestellungen, die sich nicht am bisherigen Themenkanon im Rahmen eines nationalen Narrativs abarbeiten, sondern deren Prämissen revidieren würden. Eine solche neue Phase müsste demnach von der Grundidee einer offenen Welt ausgehen und Zirkulationen genuin in den Blick nehmen, statt den Container «Nation» als Apriori vorauszusetzen.

Entsprechend sind die verschiedenen geschichtskulturellen Anlässe darauf zu befragen, ob der Hype des *Centenaire* genutzt wird, um eine neue bleibend

diskutierte Erzählmöglichkeit über die Schweiz im Ersten Weltkrieg zu schaffen, die zugleich eine identifikatorische Debatte über den Ort der Schweiz in der Welt unter Einbezug der geschichtswissenschaftlichen Entwürfe ermöglicht.

Auffächerung der traditionellen Erzählung oder eskapistische Thematisierung?

Aktuell lassen sich geschichtskulturelle Akteure identifizieren, die versuchen, das Narrativ zur Schweiz im Ersten Weltkrieg zu modifizieren oder ganz zu vermeiden. Die Geschichtswissenschaft als mit starker Deutungsmacht ausgestatteter Akteur der Geschichtskultur ruft in den zum *Centenaire* erschienenen Werken zum einen die bisherige Forschung in Erinnerung,¹⁵ erweitert diese aber oft auch regionalgeschichtlich, wodurch sie zu einer Binnendifferenzierung beiträgt.¹⁶ Das Schweizer Fernsehen SRF als offiziöse Agentur hat im Rahmen der Sendung «Anno 1914» in eskapistischer Weise auf eine zwar alltagsnahe, aber letztlich unspezifische Erzählung fokussiert.¹⁷ Nicht nur finden sich in diesem «living history»-Format faktische Fehler, die aufwändig hergestellte Sendung vermeidet es auch, eine griffige Erzählvariante für die Schweiz während der Kriegsjahre vorzuschlagen. Ganz ähnlich ging auch das Schweizerische Nationalmuseum vor, wenn es im Vorfeld der Hundertjahrfeier eine Ausstellung zum Jahr 1913 inszenierte, dabei aber den Ersten Weltkrieg nicht selber ansprach, sondern ihn nur als Anlass und Fluchtpunkt nahm.¹⁸

¹⁵ KREIS Georg, *Insel der unsicheren Geborgenheit. Die Schweiz in den Kriegsjahren 1914–1918*, Zürich: NZZ, 2014.

¹⁶ HEBEISEN Erika, NIEDERHÄUSER Peter, SCHMID Regula (Hrsg.), *Kriegs- und Krisenzeit. Zürich während des Ersten Weltkriegs*, Zürich: Chronos, 2014; LABHARDT Robert, *Krieg und Krise. Basel 1914–1918*, Basel: Merian, 2014; PILLER Gudrun (Hrsg.), *Zwischen Bedrohung und Normalität: Basel zur Zeit des Ersten Weltkriegs*, Basel: Historisches Museum Basel, 2014; *Die Region im Ersten Weltkrieg (1914–1918). Baselbieter Heimatblätter* (Schwerpunktheft) Bd. 79, Nr. 4, 2014; FINK Urban (Hrsg.), *Der Kanton Solothurn vor 100 Jahren: Quellen, Bilder und Erinnerungen zur Zeit des Ersten Weltkriegs*, Baden: Hier+Jetzt, 2014.

¹⁷ <http://www.srf.ch/sendungen/die-fabrik/anno-1914-die-fabrik>, 24.4.2015.

¹⁸ Ausstellung im Landesmuseum Zürich: *1900–1914 – Expedition ins Glück*, 28.3.–13.7.2014, vgl. <http://1914.landesmuseum.ch/> und STEINER Juri (Hrsg.), *Expedition ins Glück 1900–1914*, Zürich: Scheidegger & Spiess, 2014.

Andere Thematisierungen beziehen sich sehr stark auf das Narrativ, dessen Dominanz entsprechend weiterhin andauert. Beispielhaft sichtbar wird dies an der Wanderausstellung «14/18 – Die Schweiz und der Grosse Krieg». Sowohl die Themenwahl wie auch deren Perspektivierung reproduzieren bisherige Tradierungen: So macht die Ausstellung zwar die (ausser-)wirtschaftlichen Beziehungen zum Thema – und dies in einer bisher kaum je vollzogenen Deutlichkeit –, doch legt sie dabei unhinterfragt wiederum die Nation zugrunde. Damit stehen nun politische Geschichte und Wirtschaftsgeschichte als getrennte Sphären nebeneinander, ohne dass Fragen nach den (begrenzten) Einflussmöglichkeiten des Staates im Krieg diskutiert würden. Die Problematik dieser traditionellen Trennung wäre gerade angesichts des starken Zugriffs der kriegführenden Mächte auf die schweizerische Wirtschaftspolitik zwingend gewesen. Alternativ hätte aber auch von einer Selbstverständlichkeit der Wirtschaftsbeziehungen ausgegangen werden können. Neu ist die prominente Thematisierung der Kriegsinternierten; diese interessieren aber weiterhin primär als Beleg für die humanitären Dienste der neutralen Schweiz und weniger als lebendige Zeugen des Krieges im kriegsverschonten Land. Damit reproduziert die Ausstellung die seit 1914 dominierende Sicht auf ein von einer einheimischen Bevölkerung bewohntes Land, in dem ausländische Staatsbürger und Staatsbürgerinnen einen Spezial- und Sonderfall darstellen. Ausgehend von der Internationalität der schweizerischen Gesellschaft vor 1914 hätten stattdessen vertraute Erzählmuster und transnationale Kontinuitäten in den Blick genommen werden können.

Alternativen für neue Erzählungen gäbe es viele. Dies zeigt zum Beispiel die kleine Ausstellung im jurassischen Delémont, in der die Grenznähe für transnationale Geschichten genutzt wurde.¹⁹ Dort werden auf kleinem Raum unterschiedliche Formen selbstverständlicher Transnationalität während der Kriegsjahre sichtbar gemacht. So etwa, wenn die mit dem Krieg einhergehende technisch-materielle Entwicklung vergleichend an deutschen, französischen und schweizerischen Helmen gezeigt wird, womit

¹⁹ *Kriegsspuren. Ein Jahr, um einem Thema nachzugehen. 14–18 aus heutiger Sicht*, Musée Jurassien d'art et d'histoire.



Der Titel *14-18 aus heutiger Sicht* der Ausstellung im Musée Jurassien d'art et d'histoire in Delémont (12. September 2014–2. August 2015) ist Programm: Die Ausstellung rückt konsequent die Bezüge zwischen heute und der Zeit des Ersten Weltkriegs in der Grenzregion hervor.

erkennbar wird, dass während des Krieges nicht nur in der Schweiz, sondern überall die anfänglichen Helme durch widerstandsfähigere ersetzt wurden. Fotografien zum trinationalen Grenzlehrpfad, auf welchem Gräben und Befestigungen vom Krieg die Gegend als Ort der täglichen Präsenz der Feinde aus allen Perspektiven sichtbar werden lassen.²⁰ Oder indem in individuellen Geschichten nicht nur unterschiedliche Perspektiven auf die Kriegsjahre gelegt werden, sondern auch die verschiedenartige familiäre Tradierung und Identitätsschöpfung daraus mit erzählt werden. Auch für einen grösseren Raum als diese Grenzregion hätte durch eine geschickte Auswahl solcher Geschichten nach sprachregionalen, sozialen und weiteren Kriterien ein Bild entstehen können, das nicht nur die bisher tradierten Themen zur Geschichte der Schweiz im Ersten Weltkrieg bewusst vermeidet, sondern auch eine tragfähige

²⁰ *Le circuit du Kilomètre Zéro du Front Ouest: un lieu unique au monde*, Prospectus (ed.), Les Amis du Km Zéro.

Identifikation mit vielfach im transnationalen Raum sich abspielenden Schicksalen ermöglicht. Damit wäre es ein Leichtes gewesen, eine polyphone Sicht auf ein Land zu entwerfen, das vielfältig vernetzt und mitten in einem vom Krieg zerrissenen Europa stand.

Fazit

Die tradierten Erzählungen über die Schweiz im Ersten Weltkrieg erweisen sich als nach wie vor sehr dominant und prägend – auch Versuche, sich von den Erzählweisen abzugrenzen, die sich während vieler Jahrzehnte geformt haben, beziehen sich auf eine Reihe von Topoi, die war teilweise kritisch erweitert und revidiert, deren Logik aber letztlich nicht verlassen wird. Versuche, wirkliche Alternativen zu formulieren, sind abgesehen von wenigen, eher überraschenden Ausnahmen nicht in Sicht. Die Hoffnung, mit dem Hype des *Centenaire* werde sich

auch ein neues Narrativ zur Schweiz im Krieg entwickeln und damit eine weitere Phase in der Periodisierung des gesellschaftlichen Umgangs mit dem Thema eröffnet, realisiert sich demnach bislang in Nischenerscheinungen. Zwar bewirken Jubiläen mit der Schaffung von Aufmerksamkeit, dass die geschichtswissenschaftliche Forschung für ihre Arbeit an neuen Forschungsfragen Unterstützung finden kann. Sie begünstigen damit allenfalls das Hervorbringen neuer Erkenntnisse. Wenn aber die geschichtswissenschaftliche Forschung die durch Jubiläen geschaffene Aufmerksamkeit nutzen will, wird sie gut daran tun, ihre Forschungsergebnisse bereits während jener Phase der Aufmerksamkeit vorzulegen, um so einen öffentlichkeitswirksamen Beitrag zu leisten. Denn nur dann können geschichtskulturelle Akteure wie Museen und Medien diese auch nutzen, um ihre Beiträge zum Jubiläum auf neuen Grundlagen zu gestalten, neue Erzählmöglichkeiten zu entwerfen und weiterführende Fragen zu formulieren.

Die Verfasser

Konrad J. Kuhn, Dr. phil., hat Geschichte, Volkskunde und Schweizergeschichte studiert und 2010 an der Universität Zürich promoviert. Er ist wissenschaftlicher Assistent am Seminar für Kulturwissenschaft und Europäische Ethnologie der Universität Basel. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen die Ritual- und Brauchforschung, die populäre Geschichts- und Erinnerungskultur sowie die Wissenschaftsgeschichte.

<https://kulturwissenschaft.unibas.ch/seminar/personen/profil/portrait/person/kuhn/>

konrad.kuhn@unibas.ch

Béatrice Ziegler, Prof. Dr. phil., Historikerin und Geschichtsdidaktikerin, Tit.-Prof. Universität Zürich, leitet das Zentrum Politische Bildung

und Geschichtsdidaktik der PH FHNW und ist Ko-Leiterin des Zentrums für Demokratie Aarau ZDA. Aktuelle Forschungsinteressen betreffen Politische Bildung und Geschichtskultur.

www.fhnw.ch/ph/pbgd/ und www.zdaarau.ch

beatrice.ziegler@fhnw.ch

Zusammenfassung

Der Beitrag fragt am Beispiel des Hypes um die Schweiz im Ersten Weltkrieg danach, was Jubiläen mit historischer Forschung tun. Kann Forschung die öffentliche Aufmerksamkeit nutzen, um neue Erkenntnisse zu popularisieren und in die öffentliche Diskussion einzubringen? Eröffnet der Hype so eine neue Phase bezüglich ihrer Inhalte und Zugänge oder bestätigt er traditionelle Sichtweisen und Mythen?

Mit Tell gegen den Kommunismus? Geschichtsunterricht im Zeichen des Kalten Krieges

Abstract

During the Cold War, discourse about the «spiritual national defence» against «the Communists» was widespread in Switzerland. To strengthen the young generation's will to defend their country, the heroic history of successfully fought battles in the Middle Ages was seen as important. The national master narrative was taught until the 1980s. Nevertheless, history teachers agreed that contemporary and world history had to become a school subject too. Furthermore, international organizations proposed peace education through schools, for which history lessons could serve as examples.

Eine längere Version dieses Artikels ist auf www.alphil.com verfügbar.

«Das vornehmste der praktischen Ziele der Geschichte ist bei der Jugend die Erziehung zum Heldischen. Helden haben im Sturm unser Staatsgebäude errichtet. Nur Helden haben es aufrecht erhalten. [...] Für künftige Gefahren steht nur ein Volk von Helden gerüstet da [...]»¹

Dieser Appell für die Erziehung der Schweizer Jugend wurde 1949 in der katholischen «Schweizer Schule» abgedruckt. Unter dem Eindruck des beginnenden Kalten Krieges debattierten die Erziehungsverantwortlichen, wie dem drohenden Kommunismus begegnet werden sollte. Weitgehend einig waren sie sich darin, dass die Schule die Geistige Landesverteidigung mittragen müsse. Dem Geschichtsunterricht kam dabei eine wichtige Rolle zu. An der Frage aber, welche Inhalte, aber auch welche Methoden hilfreich seien, die Jugend für die Abwehr der «Roten Gefahr» zu stärken, schieden sich die Geister. Für die einen war es die Schweizergeschichte, die Anschauungsunterricht für den antikommunistischen Kampf liefern sollte. Die andern erblickten die Chance für die Lösung des bipolaren Konfliktes in der Friedenserziehung. Auf diese zwei Diskurslinien wird im folgenden Artikel eingegangen. Er basiert auf einer kulturgeschichtlichen Analyse zahlreicher Lehrerzeitungen, Lehrmittel, Akten der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) sowie auf 17 Oral-History-Interviews².

¹ SPIESS Emil, «Die Forderungen der historischen Methodenlehre an die geschichtliche Darstellung», *ScS*, Nr. 36, 1949, S. 218-235, hier S. 235.

² Die Ergebnisse stammen aus meiner Dissertation: RITZER Nadine, *Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen*, Bern: hep-Verlag, 2015.

Die Schweiz im Kalten Krieg

Im Kalten Krieg war die Schweiz offiziell neutral; ideologisch, wirtschaftlich, geographisch und staatspolitisch zählte sie indes zum Westen, was mit einer weit verbreiteten, oft diffusen Angst vor dem Kommunismus einherging. Diese begünstigte den Fortbestand der Geistigen Landesverteidigung und der Vorstellung eines «Sonderfalls Schweiz».

Die Wahrnehmung und Deutung des Kalten Krieges mit seinem strukturierenden dichotomen Weltbild wirkte sich auf die Diskussionen über die Wissensvermittlung in den Schweizer Volksschulen aus. Dass die Schule die Anstrengungen zur Abwehr des Kommunismus mitzutragen hatte, war breiter Konsens, der bis zum Ende des Kalten Krieges anhielt. Zwar wurde die Geistige Landesverteidigung selbst nach dem Skandal um das Zivilverteidigungsbuch und der zunehmenden Infragestellung des Militärdienstes im Zuge der 68er-Bewegung weniger explizit thematisiert, die «Gesamtverteidigung» blieb aber weiterhin Thema und Aufgabe zugleich. Noch 1978 unternahm die «Zentralstelle für Gesamtverteidigung» im Auftrag des Eidgenössischen Militärdepartements (EMD) den gescheiterten Versuch, einen gesamtschweizerischen Lehrplan zur Stärkung der Landesverteidigung auszuarbeiten³.

Fächer wie Geographie, Musik, Sprachunterricht, aber auch Sport, so die Diskurse, konnten mithelfen, die Liebe zur Heimat zu wecken und die Jugend auf den Dienst für das Vaterland vorzubereiten. Auch Schulreisen aufs Rütli, Aufführungen zum Nationalfeiertag oder der Besuch der Tellsplatt gehörten bis Ende der 1970er-Jahre zum nationalpädagogischen Programm. Besonders gefordert war jedoch der Geschichtsunterricht.

Die Geschichte als Lehrmeisterin der Jugend

In den Augen mancher Professoren, Lehrpersonen und Erziehungsdirektoren konnte der Geschichtsunterricht helfen, jene Werte aufzubauen, die bei

³ RITZER Nadine, *Der Kalte Krieg...*, S. 152-156.

der Konstruktion der nationalen Identität der Schweiz – insbesondere sollte sie als Kontrastfolie zum realexistierenden Sozialismus der UdSSR dienen – zentral waren. Vaterlandstreue, Patriotismus, aber auch Demokratie, Neutralität, Solidarität, Freiheit, Rechtsstaatlichkeit sowie die Vermittlung christlich-abendländischer Kultur wurden als zu vermittelnde Konstanten der Identitätskonstruktion genannt und in Lehrpläne, Schulgesetze und Schulbücher integriert. Die semantische Offenheit der Konzepte machte es möglich, dass deren Tradierung im gesamten Untersuchungszeitraum als wichtig erachtet wurde.

Morgarten, Tell und Rütlichwur

Die Schweizergeschichte, insbesondere die «Heldenzeit von Morgarten bis Marignano», und die Vorbildfunktion einzelner «Helden» aus dem Fundus des kulturellen Gedächtnisses erlangten für die jugendliche «Gesinnungsbildung» zentrale Bedeutung. 1950 riet Schulbuchautor André Chabloz, den Lernenden Biographien bedeutender Männer vorzulegen⁴, und im Lehrplan des Kantons Zürich war noch in den 1960er-Jahren zu lesen, dass der Geschichtsunterricht den Charakter forme, «*indem er an den Lebensbildern grosser Gestalten der Vergangenheit den vaterländischen Sinn kräftigt und den Schüler für Wahrheit, Recht und Freiheit begeistert*»⁵. Heldenmut und Vaterlandstreue, verwirklicht in der Schweizergeschichte, galten als wertvoll, um die Jugend auf eine ungewisse Zukunft vorzubereiten. Als besondere Lehrmeister im Kampf gegen den Kommunismus galten der Tellen-Mythos, der Rütlichwur oder die Schlacht am Morgarten.⁶

⁴ CHABLOZ André, «Was wissen wir von der geistigen Haltung der heutigen Jugend?», *Schweizerische Lehrerzeitung (SLZ)*, Nr. 95, 1950, S. 193-194.

⁵ FREY Karl, *Der Lehrplan der Real-, Sekundar- und Bezirksschulen*, Weinheim: Beltz, 1967, S. 144-145.

⁶ RITZER Nadine, *Der Kalte Krieg...*, S. 204-234.



Warnung — Tarnung
Früher kämpften Tyrannen-Schüler
Mit gelüftetem Visier,
Heute kommt der rote Wähler
Als ein weisses Lamm zu dir.
Tramp den Heuchlern auf die Zehen,
Such in ihrem Pelz die Laus,
Hüte dich, die Hetzer sehen
Heut wie Biedermänner aus!

Antikommunistische Töne für die Jugend.

© SJW 1963, *Wie sie St. Jakob sah*, S. 42. Karikatur: *Nebelspalter*, Verlag E. Löpfe-Benz, Rorschach; undatiert.



Sowjetische Panzer in Budapest 1956 (RDZ), in ZIEGLER Peter, *Zeiten – Menschen – Kulturen*, Zürich : Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 1985, S. 60.

Ein Anschauungsbeispiel für die Instrumentalisierung der Geschichte im antikommunistischen Diskurs bietet ein SJW-Heft, das 1963 unter Mitwirkung des EMD entstanden war. Das Heft führte der Jugend vor Augen, wie sie sich für ihr Vaterland einsetzen könne:

«Der Kampf gegen fremdes, in ein harmloses Mäntelchen gepacktes, gefährliches Ideengut [des Kommunismus; N. R.] ist heute tagtäglich zu führen. Der Kampf erfordert zwar keine Hellebarde und kein Maschinengewehr, sondern den Gebrauch des Kopfes.»⁷

Die «Befreiungstradition» der Schweiz wurde in Lehrerzeitungen und Lehrmitteln untermauert, das Fortschreiben der Meistererzählung von einer im Mittelalter verorteten «Heldenzeit» bis zum erfolgreichen Widerstand gegen Faschismus und Kommunismus war verbreitet. Wie Markus Furrer aufzeigte, prägte das nationale Meisternarrativ die Schulbücher bis in die 1970er-Jahre⁸, aber erst gegen Ende des Kalten Krieges tauchten erste Dekonstruktionen der Mythen in den Schulbüchern auf. Weshalb überdauerten diese Meistererzählungen den Kalten Krieg? Sie hielten, so die These, auch ein Deutungsange-

bot für die Gegenwart bereit, was ihre Tradierung rechtfertigte.

Die ungarischen Söhne Tells

Die Entrüstung in der Schweiz über die Niederschlagung des Ungarnaufstands durch die Rote Armee 1956 war riesig. Neben zahlreichen Demonstrationen gab es vor allem eine breite Solidarität mit den Flüchtlingen. Vergleiche des ungarischen mit dem alteidgenössischen Freiheitskampf waren geläufig. Aus einem Schulzimmer berichtete ein Lehrer, seine Schüler hätten über die Kriegsgräuere der «Sowjets» debattiert und von echten oder erfundenen Heldentaten berichtet. «*Die Ungarn*», so ein gewitzter Knabe, «*wollten lieber den Tod, als die Knechtschaft leben*»⁹. Im Zitat schwingt mit, was nachweislich auch vielen Rekruten vom Geschichtsunterricht geblieben war: der Rütlichschwur, wie ihn Schiller einst so wortgewaltig formuliert hatte. Dieses David-Goliath-Motiv, das sich für die Schweizerinnen und Schweizer als Tell-Gessler-Motiv manifestierte, blieb als Deutungsrahmen des Kalten Krieges wirkmächtig und zeigte sich in den Lehrmitteln sowohl in Darstellungstexten als auch in ikonografischen Darstellungen des Kalten Krieges.

Insbesondere in zeitlicher Nähe zum Ereignis hoben die Schulbuchautoren die Dramatik des ungleichen

⁷ KNOBEL BRUNO, *Wie sie St. Jakob sah*, Rorschach: SJW, 1963, S. 25.

⁸ FURRER MARKUS, *Die Nation im Schulbuch – zwischen Überhöhung und Verdrängung*, Braunschweig: Verlag Hahnische Buchhandlung, 2004, S. 244–249.

⁹ SCHÖBI JOHANN, «Fünftklässler – Ungarn», *ScS*, Nr. 43, 1956, S. 448–452.

Kampfes hervor. Nicht selten wurden die Aufständischen als «Freiheitskämpfer» verstanden, welche sich gegen übermächtige kommunistische «Okkupanten» zur Wehr setzten.

Dieses Deutungsmuster findet sich in den Lehrmitteln auch bei der Darstellung anderer Schauplätze des Kalten Krieges, und obschon spätestens die Proteste gegen den Vietnamkrieg Kritik an dieser Deutung provozierten, fand eine eigentliche Neubeurteilung bipolarer Konflikte erst nach 1989 den Weg ins Schulbuch: In der Darstellung des Vietnamkriegs im Lehrmittel «Durch Geschichte zur Gegenwart» wurden die kommunistischen Guerillakämpfer zu Davids stilisiert, die kapitalistische USA avancierte zum Goliath¹⁰.

Geschichtsunterricht zur Friedensförderung

Im Angesicht der Gräueltaten des 2. Weltkriegs wurde von den Schulen nichts weniger verlangt, als den 3. Weltkrieg verhindern zu helfen. Die Friedenserziehung blieb während des Kalten Krieges auf der Agenda internationaler Organisationen, in denen auch die Schweiz vertreten war. Als wichtige Grundvoraussetzung galt die Befreiung der Schulbücher von Hass schürenden Darstellungen.

Mehr Weltgeschichte, mehr Zeitgeschichte

Die UNESCO forderte Mitte der 1950er-Jahre aufgrund einer internationalen Analyse zahlreicher Lehrmittel eine Überwindung der nationalistisch aufgeladenen Narrative und eine Hinwendung zur Weltgeschichte. Das bedeutete eine Stärkung der Kultur-, Sozial- oder Wirtschaftsgeschichte gegenüber der Ereignisgeschichte, aber auch die Thematisierung der UNO oder des IRKR¹¹. Diese Ansicht teilte eine Arbeitsgruppe um Georges Panchaud, welche mit

den «Lausanner Thesen» Vorschläge für einen zeitgemässen Geschichtsunterricht präsentierte¹², die der EDK zur Empfehlung für die Ausarbeitung künftiger Schulbücher vorgelegt wurden. Neben mehr Weltgeschichte rieten die Autoren, der Zeitgeschichte¹³ mehr Platz im Curriculum zu sichern, ohne indes politische Propaganda transportieren zu wollen.

Dieser Ruf nach einer Abkehr von der Ereignisgeschichte führte zu Kontroversen. Wer die Friedenserziehung im Geschichtsunterricht favorisierte, konnte in den Verdacht geraten, die Abwehrbereitschaft der Lernenden zu untergraben und so dem Kommunismus den Weg zu bereiten. Misstraut wurde auch Chruschtschows Aufruf zur friedlichen Koexistenz. Um den Unterschied zwischen der trügerischen und der wahrhaften Forderung nach Friedenserziehung sichtbar zu machen, verbanden die Lehrerzeitungen die Friedensdiskurse mit den Vorstellungen von «Freiheit», «Rechtsstaatlichkeit» und «Demokratie», die in kommunistischen Staaten nicht verwirklicht waren. Ohne diese aber, so die Autoren, sei wahrer Friede nicht vorstellbar¹⁴.

Im Kontext der Friedensförderung stand auch die Forderung, die Schule müsse den Lernenden helfen, die Welt, die sie umgibt, zu verstehen. Genau daran mangelte es im Geschichtsunterricht. Die UNESCO konstatierte 1950, dass weltweit rund 80 % der Schulabgängerinnen und Schulabgänger keine Ahnung von der weltgeschichtlichen Entwicklung hätten¹⁵. Auch in der Schweiz wurden noch Mitte der 1950er-Jahre viele Kinder nur in (alter) Schweizergeschichte unterrichtet, und noch in den 1960er-Jahren hatte die Zeitgeschichte kaum Platz im Unterricht, was etwa die Rekruten kritisierten¹⁶. Den Antagonismus zwischen Demokratie und Totalitarismus, die Dekolonisation, aber auch den Aufstieg Chinas zur Weltmacht verstehen zu wollen, war

¹⁰ MEYER Helmut, SCHEEBELI Peter, *Durch Geschichte zur Gegenwart*, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, Bd. 4, 1991, S. 111.

¹¹ NATIONALE SCHWEIZERISCHE UNESCO-KOMMISSION, *Lehrpläne und Schulbücher für den Geschichtsunterricht. Vorschläge zu ihrer Verbesserung*, Zürich: Fachschriften-Verlag, 1957.

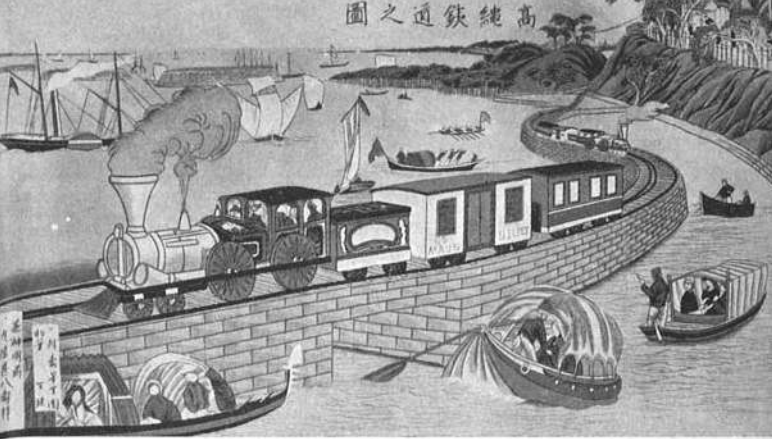
¹² N. N., «Die Schulklasse als Stätte der Erziehung und der Völkerverständigung», *SLZ*, Nr. 96, 1951, S. 1035-1044.

¹³ Meist wurde unter dem Begriff die auf Hans Rothfels zurückgehende Vorstellung der Zeitgeschichte als «Epoche der Mitlebenden» verstanden.

¹⁴ RITZER Nadine, *Der Kalte Krieg...*, S. 253-282.

¹⁵ HAEBERLI Wilfried, «Die UNESCO zum Problem der Geschichte und des Geschichtsbuches», *SLZ*, Nr. 95, 1950, S. 1058-1061.

¹⁶ WEISS Josef, «Zeitgeschichte auf der Oberstufe», *ScS*, Nr. 56, 1969, S. 262-292.



CHEMIN DE FER JAPONAIS VERS 1880

librement au Japon. Cette concession obligée du shogoun dresse contre lui un mouvement de réaction nationale. A l'avènement d'un jeune empereur, Mutsu-Hito, le shogoun est contraint de se retirer. Le mikado, entouré de sages conseillers, va exercer directement le pouvoir et, en l'espace de vingt ans, rattraper cinq siècles de retard, faire d'un Etat féodal une puissance moderne. C'est l'ère Meiji (temps du progrès).

- ★ Les daimios et les samourais sont dépouillés de leurs privilèges. Des fonctionnaires nommés par le gouvernement, une police, une justice d'Etat les remplacent. Une révolte des samourais est écrasée. Des codes nouveaux, inspirés des législations européennes, sont introduits. Les Japonais seront dorénavant égaux devant la loi. La Constitution de 1889 fait du Japon une monarchie constitutionnelle, avec un parlement de deux chambres. En fait l'autorité impériale, qui reste entourée d'un respect religieux, demeure prépondérante.
- ★ L'économie se transforme rapidement, grâce aux capitaux et aux ingénieurs étrangers. Mais bientôt le Japon saura se suffire à lui-même: il envoie ses étudiants outre-mer et crée ses universités modernes. Il exploite ses mines de charbon et de fer, exporte ses textiles, bientôt ses machines, construit une flotte importante (la 7^e du monde en 1913), concurrence le commerce européen.
- ★ Il crée une marine de guerre et son armée compte en 1900 plus de 100 000 hommes, équipés et instruits d'une manière moderne.

6. Le Japon puissance militaire.

Cette puissance matérielle, un sentiment national quasi religieux, le manque d'espace vital expliquent la volonté d'expansion du Japon. Il s'attaque à la Chine (1894).

Das Schulbuch *Histoire générale de 1789 à nos jours* integrierte vergleichsweise früh Bildquellen aus aussereuropäischen Kulturen, z. B. aus Japan. CHEVALLAZ Georges-André, *Histoire générale de 1789 à nos jours*, Lausanne: Librairie Payot, 1969, S. 231.

ein gesellschaftspolitisches Anliegen, dem sich die Schule nicht länger verschliessen konnte.

Langsamer Wandel des eschichtsunterrichts

Die Kritik an den gängigen Lehrmitteln trug nur langsam Früchte. Zuerst wurden in den Verbandszeitschriften verschiedene Unterrichtsvorschläge für Welt- und Zeitgeschichte unterbreitet. Die Menschenrechte, die UNO oder das IKRK wurden regelmässig zum Thema gemacht, der Kalte Krieg, aber auch die Dekolonisation wurden diskutiert. In unterschiedlichen Tempi öffneten sich auch die Schulbücher weltgeschichtlichen Themen.

In der welschen Schweiz liess sich der spätere Bundesrat George-André Chevallaz für sein Lehrmittel *Histoire générale de 1789 à nos jours* 1964 von den UNESCO-Richtlinien leiten und integrierte die Geschichte anderer Kulturen, allerdings meist ohne den eurozentrischen Blickwinkel zu überwinden. In der Deutschschweiz erschien aufgrund der Initiative der Konferenz der nordwestschweizerischen Erziehungsdirektoren in den 1970er-Jahren das Schulbuch «Weltgeschichte im Bild». Der Titel war Programm. Andere Schulbücher blieben hingegen bis in die 1980er-Jahre der Nationalgeschichte verhaftet, auch wenn ihr Titel oft etwas anderes suggerierte.

Auch die Zeitgeschichte fand in unterschiedlichem Umfang Eingang in die Lehrmittel. Festgestellt werden kann, dass die Geschichte des 20. Jahrhunderts im Laufe des Kalten Krieges an Bedeutung gewann. Arne Engeli etwa wagte 1972 aufgrund einer Analyse zur Politischen Bildung in der Schweiz die These, die Zeitgeschichte habe ihren Platz im Unterricht gefunden¹⁷. Die Studie legt die Vermutung nahe, dass der Kalte Krieg, wahrgenommen als globaler Konflikt, die zunehmende «Globalisierung» der Welt, die Präsenz der medialen Berichterstattung, aber auch die Forderung nach mehr Friedenserziehung, welche durch die 68er-Bewegung aktualisiert wurde, den Druck auf die Lehrpersonen erhöhten, die Fragen, welche die Schülerinnen und Schüler aktuell bewegten, klären zu helfen.

Fazit

Im Kalten Krieg wurde der Anspruch an die Schule, sich aktiv an der Geistigen Landesverteidigung zu beteiligen, aktualisiert. So wie gegen den Faschismus sollten die Lehrkräfte die Jugendlichen auch für die Auseinandersetzung mit dem Kommunismus «rüsten» und ihnen den Wert von Demokratie, Neutralität, aber auch Freiheit und Rechtsstaatlichkeit vor Augen führen. Lange galt die mythisch überhöhte «Heldenzeit» als wertvoller Fundus, um diesem Anspruch gerecht zu werden. Das kulturelle

¹⁷ ENGELI Arne, *Politische Bildung in der Schweiz*, Frauenfeld: Huber, 1972, S. 63.

Gedächtnis hielt zudem ein Deutungsangebot für den bipolaren Konflikt bereit: Wie einst Tell gegen Gessler kämpften im Kalten Krieg Ungarn, Tschechoslowakinnen, Tibeter oder Südvietnamesinnen gegen den Kommunismus.

Die Fokussierung des Geschichtsunterrichts auf die nationale Meistererzählung wurde schon in den 1950er-Jahren kritisiert. Internationale Organisationen wie die UNESCO riefen im Kontext der Friedenserziehung nach einer Befreiung der Lehrmittel von übersteigerten Nationalismen. Weniger Schlachtenlärm, mehr Kultur- und Sozialgeschichte,

weniger Mittelalter, mehr Zeitgeschichte lautete die Forderung.

Die analysierten Quellen zeigen eine bemerkenswerte «Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen»: Während einzelne Lehrpersonen bereits in den 1950er-Jahren die globale Zeitgeschichte thematisierten und verschiedene Schulbücher schon in den 1960er-Jahren versuchten, Weltgeschichte darzustellen, hielten andere noch bis in die 1980er Jahre an der helvetischen Meistererzählung fest und verteidigten die nationalen Helden als unverzichtbare Lehrmeister im Kampf gegen den Kommunismus.

Die Verfasserin

Nadine Ritzer ist Dozentin für Geschichte und Fachdidaktik Geschichte an der Pädagogischen Hochschule Bern. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen kulturgeschichtliche und zeitgeschichtliche Themen.

<https://www.phbern.ch/ueber-die-phbern/institute/is1/dozierende/nadineritzer.html>

nadine.ritzer@phbern.ch

Zusammenfassung

Während des Kalten Krieges erfuhr die «Geistige Landesverteidigung» gegen den Kommunismus auch in der Schweizer Schule breiten Zuspruch. Der Geschichtsunterricht galt als wertvoll, indem man sich von ihm versprach, dass er den jugendlichen Abwehrwillen stärke. Insbesondere die erfolgreichen mittelalterlichen Schlachten, die in der Schweizergeschichte tradiert wurden, dienten, so der Diskurs, als wichtige Modelle. Das nationale Meisternarrativ hatte in den Lehrmitteln noch in den 1980er Jahren Bestand, obschon sich die Lehrpersonen weitgehend darin einig waren, dass auch «Welt-» und «Zeitgeschichte» ins Schulzimmer gehörten. Weiter plädierten internationale Organisationen vor dem Hintergrund des Kalten Krieges für mehr Friedenserziehung – auch mittels des Geschichtsunterrichts. Der Artikel gibt einen Einblick in dieses diskursive Spannungsfeld.

Marignano für die Schule? Das Dilemma mit Geschichtsbildern im Geschichtsunterricht

Abstract

This contribution raises the issue whether the battle of Marignano should be part of (Swiss) history textbooks and therefore of history teaching. In the background of the political debate about the significance and the role of the battle, which took place 500 years ago, this is a sensitive issue. Thus, Marignano constitutes the starting point of a special Swiss path with positive connotations for some people, whereas for others this view leads down the wrong track. In consequence, history teaching in schools is in danger of getting caught in a dilemma between these polarizations.

Gehört die Schlacht von Marignano in das Geschichtsbuch und damit in den Geschichtsunterricht? Diese Frage wirkt vor dem Hintergrund der politisierten Debatte um die Bedeutung und Rolle der Schlacht vor 500 Jahren brisant. Konjunkturell unterliegen solche Themen grösseren Schwankungen, und die starke Beachtung im Jahr 2015 verweist auf das gestiegene Bedürfnis nach Orientierung und Identifikation mit schweizerischen Geschichtsthemen.¹ So widmet auch das Landesmuseum Zürich der Schlacht eine Sonderausstellung. Auf dem politischen Parkett arbeiten nationalkonservative Publizisten und Politiker an einem Revival der Mythen und bezichtigen die Historikerinnen und Historiker der Arroganz gegenüber der «überlieferten Geschichte».² Um «Mythos» oder «Wahrheit» kreisen vielfache Artikel in den Zeitungen, und kampfeslustige Historiker rufen dazu auf, die «Erinnerungsdaten» der Nationalkonservativen zu besetzen.³ Für die einen bildet so Marignano den Ausgangspunkt eines positiv besetzten schweizerischen Sonderwegs, und für die anderen führt diese Sichtweise geradezu auf den Holzweg.⁴ Der schulische Geschichtsunterricht droht ob solcher Polarisierungen leicht zwischen Stuhl und Bank zu geraten.

¹ Die Geschichtsdebatte um Marignano beschäftigt vorab die deutschsprachige Schweiz und tangierte die Romandie kaum (vgl. BÜCHI Christoph, «Weshalb Marignano die Romands kaltlässt», *Neue Zürcher Zeitung*, Nr. 83, 11. April 2015, S. 12). Dennoch findet sich auch in Westschweizer Lehrmitteln Marignano als Chiffre für die Schweizer Neutralität (vgl. DARIOLY Raymond, *Histoire générale, Bd. 4: Les temps modernes*, Lausanne: Département de la Formation et de la Jeunesse du canton de Vaud, 1999, S. 496).

² Vgl. KÖPPEL Roger, «Editorial», *Die Weltwoche*, Nr. 14, 2. April 2015, S. 5.

³ Vgl. MAISSEN Thomas, «Streit suchen. Statt den Geschichtsbildern der Nationalkonservativen auszuweichen, muss man ihre Erinnerungsdaten besetzen», *Die Zeit*, Nr. 42, 9. Oktober 2014, S. 12.

⁴ Vgl. ZIMMER Oliver, «Politische Bühne und historischer Strohmännchen», *Neue Zürcher Zeitung*, Nr. 80, 8. April 2015, S. 21.

Geschichtsbilder und ihre Wirkungsmächtigkeit

In der Debatte wird behauptet, dass Mythen als Geschichten einen Kern von Wahrheit in sich trügen. Moniert wird, dass die wissenschaftliche Geschichtsschreibung neben der «überlieferten» Schweizer Geschichte auch nur eine Teilantwort liefere und alles andere als exakt sei.⁵ Solche Betrachtungsweisen sind nicht neu. Das bis in die 1980er-Jahre dominierende und auch in Lehrmitteln breit auffindbare nationale Meisternarrativ band Mythen in die grosse Erzählung prominent ein.⁶ Die Fachhistorie, die schon damals Mythen als unhistorisch in Frage stellte, stiess in der Öffentlichkeit auf Unverständnis und beugte sich dem Druck. Mythen sind eng mit Geschichtsbildern verknüpft und lassen sich als Metaphern für gefestigte Vorstellungen und Deutungen der Vergangenheit verstehen.⁷

Wir folgen in diesem Artikel dem analytischen Modell von Geschichtsbildern. Diese sind wie Mythen Produkte ihrer Zeit und ihres Ortes. Aus dem Fundus des Historischen werden Bruchstücke herausgegriffen. Es geht dabei nicht um ein sorgsames Deliberieren des Für und Wider, sondern um die Verheissungen aus den Erzählungen mit dem Ziel, die politischen Kräfte zu mobilisieren und zu bündeln sowie Entscheidungen einzuleiten. Geschichtsbilder und darunter auch die Mythen werden geglaubt und zum Glauben gebracht. Entsprechend schwierig sind sie auch zu widerlegen.

Geschichtspolitik und Globalisierung

Unübersehbar sind die aktuellen Anstrengungen, dem Mythendenken Auftrieb zu verleihen. Insbesondere die Schlacht von 1515 scheint sich dabei für eine

Auseinandersetzung um das richtige Geschichtsbild besonders gut zu eignen. Marignano steht darin für einen entscheidenden Wendepunkt in der Schweizer Geschichte und auch dafür, was die Schweiz von heute verkörpern soll. Dies nutzen unterschiedliche politische Lager: Ein Verein «Kunst und Politik» hält entgegen, dass sich mit Marignano die Neutralität der Schweiz nicht herleiten lasse und sich das «grössenwahnsinnige Gemetzel» von damals nicht für den Wahlkampf von heute eigne.⁸ Hier werden Gegenbilder propagiert, die bewusst alles anderem als fein austarierten historischen Analysen entsprechen.

Warum diese Politisierung von Geschichtsbildern? Weltpolitische Umbruchprozesse, Generationenwechsel, Migration und Globalisierung führen zu einem Wandel von Geschichtsbewusstsein und Erinnerungskultur. Die Konjunktur orientierungsleitender Geschichtsbilder unterliegt folglich Schwankungen. In Zeiten raschen Wandels entwickelt sich ein Bedürfnis nach einem geschlossenen Geschichtsbild. Widersprechende werden dabei als falsch, bössartig oder kurios eingestuft. Der geschichtswissenschaftliche Hinweis darauf, dass sich der historische Inhalt des Geschichtsbildes als falsch oder erfunden erweist, wird vernachlässigt.

Geschichtsbilder erklären wenig, tragen aber zur Mobilisierung bei. Ihnen kommt die Funktion eines stabilisierenden Gefüges zu, und sie ermöglichen Individuen eine Selbstverortung und Orientierung im Geschichtsprozess. Die Bestimmung des Ortes in der Zeit und damit zwischen Erfahrung und Erwartung prägt das Selbstverständnis politischer und kultureller Gruppen und widerspiegelt sich im Geschichtsbild.

Marignano als Geschichtsbild

Anders, als landläufig immer wieder betont, verfügen Mythen nicht über einen «wahren» Kern. Es sind zum Glauben gebrachte Geschichten mit einem Bedeutungszusammenhang, der als essentiell auf-

⁵ Vgl. KÖPPEL Roger, «Wucht der Taten, Kraft der Mythen», *Die Weltwoche*, Nr. 14, 2. April 2015, S. 14–16.

⁶ Vgl. FURRER Markus, *Die Nation im Schulbuch – zwischen Überhöhung und Verdrängung*, Hannover: Hahnsche Buchhandlung, 2004, S. 241.

⁷ Vgl. FURRER Markus, «Geschichtsbilder in Migrationsgesellschaften», in BÜHL-GRAMER Charlotte u. a. (Hrsg.). *Antike – Bilder – Welt. Forschungserträge internationaler Vernetzung*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2013, S. 217–232, hier S. 225.

⁸ KÄLIN Kari, «Friedenslinden gegen Marignano», *Neue Luzerner Zeitung*, 5. Januar 2015, S. 3; Verein Kunst und Politik: <http://www.marignano.ch/pagina.php?0,5,0>, 8. April 2015.



Ferdinand Hodlers Fresko zum Rückzug der Eidgenossen wird als Beleg für den Beginn der Neutralität eingesetzt.

Scan aus MEYER Franz, *Wir wollen frei sein*, S. 198.

scheint. Hier treffen sich Mythen und Geschichtsbild. Mythen entbehren im Gegensatz zum geschichtswissenschaftlichen Zugang jede Form empirischer Triftigkeit, auch wenn sie sich auf punktuelle historische Ereignisse beziehen. Aus wissenschaftlicher Perspektive gelten sie als faktenarm, und sie wirken hochselektiv; sie sind gleichzeitig urteilsfreudig und gefühlsstark.⁹ Geschichtsbilder lassen sich als narrative Reduktionen charakterisieren, indem zwei verschiedene zeitliche Ereignisse (narrative Opponenten) sinnhaft miteinander verknüpft werden, so dass sich eine sprachliche Verlaufsstruktur bildet. Es ist damit die Zeitverlaufsstruktur, die den Kern der Narration ausmacht. Beim Beispiel Marignano haben wir auf der einen Seite die verlustreiche verlorene Schlacht als Ereignis aus dem Jahr 1515 und als zweite Komponente die moderne Schweiz als europäischer Kleinstaat mit einer der Neutralität verpflichteten Aussenpolitik. Zentral für das Geschichtsbild

ist nicht allein diese Verlaufsstruktur, sondern stets die Deutung. Sie ist monokausal und dient der Legitimierung. Im Fall des Marignano-Bildes werden eine auferlegte oder gewollte Kleinstaatlichkeit wie auch die Geburtsstunde der Neutralität daraus abgeleitet.¹⁰ Auf die Kurzformel gebracht, bedeutet dies: «neutral seit Marignano». Im Kern geht es um eine vom Kleinstaat Schweiz bzw. der damaligen eidgenössischen Orte selber aufgrund kluger Einsichten gewählte aussenpolitische Enthaltensamkeit. Im nationalkonservativen Geschichtsbild erhält Marignano so eine Schlüsselrolle im seit den 1990er-Jahren sich verhärtenden Diskurs zwischen Öffnung und Abgrenzung.¹¹ Es ist diese Ausgangslage, die die Vehemenz bei der Propagierung und die Mobilisierungsanstrengungen zur Verbreitung des Marignano-bildes im Sinne klassischer Geschichtspolitik erklärt.

⁹ Vgl. FURRER Markus, «Geschichtsbilder in Migrationsgesellschaften...», S. 222.

¹⁰ KREIS Georg, *Schweizer Erinnerungsorte. Aus dem Speicher der Swissness*, Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung, 2010, S. 71.

¹¹ Vgl. KRIESI Hanspeter et. al., *Der Aufstieg der SVP. Acht Kantone im Vergleich*, Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung, 2005, S. 32.

Marignano im Schulgeschichtsbuch

Vor dem Hintergrund der Katastrophen und Bedrohungen des 20. Jahrhunderts steht Marignano für ein kollektives Umkehrerlebnis auf dem Weg in eine neue, bessere und neutrale Zukunft. Da im Geschichtsunterricht schweizerische Aussenpolitik kaum ein Thema ist, werden Aussenbezüge der Schweiz höchst punktuell abgeleitet. Bis in den Kalten Krieg hinein genügte einfache Hinweise auf die Neutralität. Ein verbreitetes Bild baute darauf, dass man am besten fahre, wenn man sich aus allem heraushalte.¹² Allerdings manifestiert sich das Marignano-Bild in den Lehrmitteln durchaus unterschiedlich. Lehrmittel für die Volksschulstufe neigten eher zu einer mythologisierenden Verklärung als Lehrmittel für die Sekundarstufe II oder populärwissenschaftliche Darstellungen. Zu unterscheiden ist dabei grob zwischen einer Lehrmittelgeneration vor und nach den 1970er-Jahren. So finden sich in Gérard Pfulg (1960), Gustav Wiget (1961), Eugen Burkhard (1962) Franz Meyer (1965) oder Arnold Jaggi (1967) prägnante Hinweise darauf, dass die verlustreiche Schlacht einen Epochenwandel einleitete,¹³ welche das Ende der schweizerischen Grossmachtspolitik einläutete. Gleichzeitig erfolgen Appelle zur Beschränkung aufs eigene Territorium, und in der damals fehlenden Einigkeit erkennt man eine der zentralen Schwächen, die zur Katastrophe von Marignano führten: «Wir wollen weder kaiserlich noch französisch sein, sondern nur eidgenössisch.»¹⁴ Andere Publikationen aus derselben Zeit wirken jedoch differenzierter: In Sigmund Widmers «Illustrierter Schweizergeschichte» (1965) werden Krieg und Soldwesen beschrieben, hingegen fehlt der Marignano-Mythos. Auch ältere Werke, so etwa Joseph Hürbins «Handbuch der Schweizer Geschichte» (1908) gehen nicht darauf ein, und Eugen Rimli

(1941) erkennt die Ursache der Wende nicht in der Schlacht, sondern im «eidgenössischen Zusammenleben»,¹⁵ während Karl Schib (1944) generell damit den «Gewinn des Tessins» betont und sich so die territoriale Ausgestaltung des Landes erklärt.¹⁶

Schweizer Geschichte wird in Lehrmitteln der Sekundarstufe I ab den 1970er-Jahren nur noch spärlich erwähnt. Wie Oliver Zimmer treffend feststellt, geht ohne die Vorstellung eines Mythos in Schweizer Geschichte nicht mehr allzu viel.¹⁷ Dieser Befund trifft für die öffentliche Debatte, aber auch die Schule markant zu. In einer grossen Zahl aktueller Lehrmittel finden sich nur noch höchst punktuelle Ausführungen zur Schweizer Geschichte.¹⁸ Damit wird der Mythos weder erwähnt noch dekonstruiert.

Mehr Geschichte und weniger Mythos

Der Mythos wirkt in der Folge selbstlaufend ausserhalb des Schulunterrichts. Allerdings wissen wir wenig darüber, wie Jugendliche und Erwachsene sich und ihre Nation im europäischen und globalen Umfeld sehen und welche Geschichtsbilder dabei dominant sind. Insbesondere für den Geschichtsunterricht ist die Frage nach vorhandenen Geschichtsbildern von Interesse. Einerseits lassen sich diese als eine Art Präkonzepte einstufen, wobei auch nach der Wirkung des Geschichtsunterrichts zu fragen ist, nämlich ob und inwiefern durch diesen Geschichtsbilder erhärtet oder verändert werden, im Wissen darum, dass schulische Geschichtsvermittlung wie auch öffentliche Diskurse über Geschichte durch die notwendige Reduktion ihres Gehalts einem Bilddenken verhaftet sind.¹⁹

¹² FURRER, *Die Nation im Schulbuch...*, S. 219.

¹³ PFULG Gérard, *Histoire de la Suisse*, Fribourg: Département de l'instruction publique Fribourg et Valais, 1960, S. 149–150; WIGET GUSTAV, *Schweizergeschichte vom Dreiländerbund bis zum Völkerbund*, Frauenfeld: Huber, 1961, S. 89; BURKHARD ERNST, *Welt- und Schweizergeschichte. Lehrbuch für die Realschulen des Kantons Basel-Landschaft*, Liestal: Kant. Lehrmittelverwaltung Baselland, 1962, S. 179–180; MEYER FRANZ, *Wir wollen frei sein*, Bd. 2: *Schweizergeschichte von 1415–1648*, Aarau: Sauerländer, 1965; JAGGI Arnold, *Die Sturm- und Drangzeit der Eidgenossenschaft*, Bern: Paul Haupt, 1967, S. 206.

¹⁴ JAGGI, *Die Sturm- und Drangzeit der Eidgenossenschaft...*, S. 206.

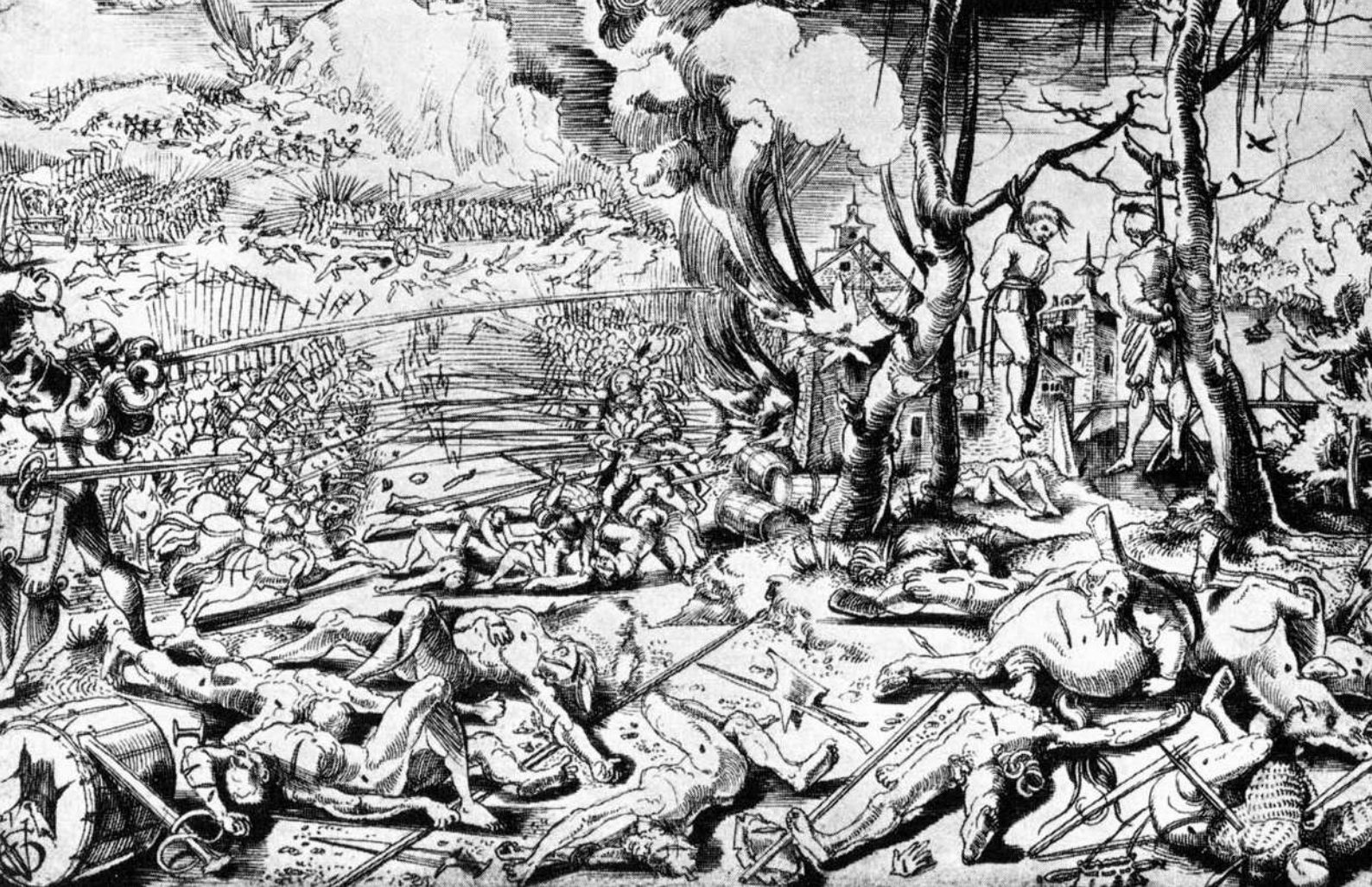
¹⁵ HÜRBIN Joseph, *Handbuch der Schweizer Geschichte*, 2. Bd., Stans: Verlagsbuchhandlung Hans von Matt & Co., 1908, S. 27–40; RIMLI Eugen Th. (Hrsg.), *650 Jahre Schweizerische Eidgenossenschaft*, Zürich: Verkehrsverlag, 1941, S. 167.

¹⁶ SCHIB Karl, *Illustrierte Schweizergeschichte für jedermann*, Zürich: Orell Füssli Verlag, 1944, S. 103.

¹⁷ Vgl. ZIMMER, «Politische Bühne und historischer Strohmann...»

¹⁸ Vgl. CASARI Manuela, GALLATI Mischa, SAUERLÄNDER Dominik, *Menschen in Zeit und Raum 7: Begegnungen. Entdeckung bis Aufklärung*, Buchs: Schulverlag plus, 2006.

¹⁹ Vgl. FURRER, *Nation im Schulbuch*, S. 104.



Urs Grafts Schlachtfeldarstellung von 1521 thematisiert das Kriegs- und Soldwesen.

Scan aus WIDMER Sigmund, *Illustrierte Schweizer Geschichte*, S. 240.

An der Thematisierung der Mythen kommt man im Geschichtsunterricht nicht vorbei. Dazu sind diese viel zu interessant, lassen sich an ihnen doch anschaulich der Nationsbildungsprozess im 19. Jahrhundert, aber auch die politische Auseinandersetzung der Gegenwart um das Schweizbild erarbeiten. Die einfache Dekonstruktion bringt dennoch zu wenig. Geschichte muss im Unterricht tiefgreifender angegangen werden. Sie dient nicht allein als Steinbruch für Mythen und Geschichtsbilder, sondern aus ihr lassen sich auch feingliedrige und objektivierbare Erklärungen für einen Zustand in der Gegenwart ableiten. Das bedeutet in der Folge, dass im öffentlichen Diskurs und auch im Unterricht mehr Schweizer Geschichte und weniger Mythos zu verlangen ist. Es sind denn auch nicht Geschichtsbilder als vielmehr historisch gewachsene Institutionen und Strukturen, die Einsichten befördern und zu Erklärungszusammenhängen führen.

Auf Marignano angewandt heisst dies, dass mit oder ohne Dekonstruktion (sie hätte sich zu befassen mit dem Zürcher Staatsarchivar Paul Schweizer 1895, mit den Marignano-Fresken von Ferdinand Hodler, aber auch mit der Gründung der Stiftung «Pro Marignano» von 1965) die Thematik der Neutralität historisch geortet werden sollte, gerade weil sie zum Kern des aktuellen nationalen Selbstverständnisses zählt.²⁰ Allerdings würde eine solche historische Analyse nicht mit Marignano beginnen, sie würde aber zeigen, wie vormoderne Strukturen (bis hin zur geopolitischen Ausgangslage und den Elementen der Vielfalt und der Kleinheit) sich auch im modernen Bundesstaat fortsetzten und welche Bedürfnisse nach

²⁰ Vgl. HOLENSTEIN André, *Mitten in Europa. Verflechtung und Abgrenzung in der Schweizer Geschichte*, Baden: Hier und Jetzt, 2014, S. 104.

historischer Legitimierung der Neutralität im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts existierten. Oliver Zimmer macht darauf aufmerksam, was auch für die Schule zutrifft, nämlich dass das Dekonstruieren von einst für wahr Gehaltenem früher als innovativ galt, dass es aber zusätzlich darum gehe, den Blick zu lenken auf den Wandel und das Einwirken bis in die Gegenwart von Institutionen, politischen Kulturen und Mentalitäten in einer vergleichenden und verste-

hend-erklärenden Absicht und diese Entwicklungen zu deuten.²¹ Ein solcher Zugang im Fach Geschichte benötigt jedoch Zeit und Raum, denn nur so lässt sich das Vermitteln verkürzter und notorisch reduzierter Geschichtsbilder vermeiden.

²¹ ZIMMER, «Politische Bühne und historischer Strohmann...»

Der Verfasser

Markus Furrer, Prof. Dr., lehrt an der Pädagogischen Hochschule Luzern und an der Universität Fribourg europäische und schweizerische Zeitgeschichte mit Schwerpunkten in der Politik-, Kultur- und Sozialgeschichte sowie der Geschichtsvermittlung.

<http://www.phlu.ch/markus-furrer>

markus.furrer@phlu.ch

Zusammenfassung

Im Beitrag wird die Frage aufgeworfen, ob die Schlacht von Marignano in das Geschichtsbuch und damit in den Geschichtsunterricht gehöre. Diese Frage wirkt vor dem Hintergrund der politisierten Debatte um die Bedeutung und Rolle der Schlacht von vor 500 Jahren brisant. In ihr bildet für die einen Marignano den Ausgangspunkt eines positiv besetzten schweizerischen Sonderwegs, und für die anderen führt diese Sichtweise geradezu auf den Holzweg. Der schulische Geschichtsunterricht droht ob solcher Polarisierungen leicht zwischen Stuhl und Bank zu geraten.



Didactique de l'histoire

Maguelone Nouvel-Kirschleger, CRISES, Université Paul-Valéry Montpellier
Steffen Sammler, Georg-Eckert-Institut, Leibniz-Institut für Internationale
Schulbuchforschung, Braunschweig

Construire une paix durable après 1945 : l'enseignement des origines de la Première Guerre mondiale en France et en Allemagne

Abstract

At the end of the Second World War, the times are convenient for an awareness of the stakes in History Education: School narratives are accused of instigating hatred between nations. Consisting of professors of History, a French-German Committee has met since 1951 with the aim of revising the school narratives and reconciling people by proposing an education common to the peace. How, in this context, do the authors of French and German textbooks intend « to calm » their narratives of the wars? How do they organize « war teaching » and « peace education »?

Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, les temps sont propices à une prise de conscience des enjeux de l'enseignement de l'histoire. Les récits scolaires sont accusés d'attiser les haines par l'exaltation d'un patriotisme revancharde. Portées par le nouvel ordre international, les entreprises de révision des manuels scolaires se multiplient, parrainées par les gouvernements, le Conseil de l'Europe ou l'UNESCO.

Réunissant des professeurs d'histoire français et allemands (RFA), une commission mixte est mise en place dès 1951 dans le but d'améliorer les manuels des deux pays¹. Pensée comme un outil de pacification autonome usité par la « société civile » pour compléter les initiatives politiques, elle ambitionne de favoriser la réconciliation des peuples par l'éducation, au moyen de récits de guerre pacifiés et d'un enseignement favorable à la paix².

À l'heure où le manuel franco-allemand³ propose un discours commun de l'histoire⁴, il paraît opportun de redécouvrir les *recommandations* de

¹ RIEMENSCHNEIDER Rainer, « Ein halbes Jahrhundert deutsch-französischer Schulbuchgespräche », in PANDEL Hans-Jürgen (Hrsg.), *Verstehen und Verständigen*, Pfaffenweiler: Centauris, 1991, p. 137-148.

² NOUVEL-KIRSCHLEGER Maguelone, SAMMLER Steffen, « Enseigner la Paix à l'école », in COPPOLANI Antoine (éd.), *La Fabrique de la Paix*, Québec: Presses de l'Université de Laval, 2015, p. 213-223.

³ HENRI Daniel, LE QUINTREC Guillaume, GEISS Peter (éd.), *Histoire/Geschichte. L'Europe et le monde du congrès de Vienne à 1945: Premières L, ES, S / Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945, Gymnasiale Oberstufe*, Paris & Stuttgart: Nathan & Klett, tome 2, 2008.

⁴ DEFANCE Corinne, PFEIL Ulrich, « Symbol or reality? The background, implementation and development of the Franco-German history textbook », in KOROSTELINA Karina, LÄSSIG Simone (eds.), *History Education and Post-Conflict Reconciliation*, New York: Routledge, 2013, p. 52-68.



Arrestation du terroriste Garilo Princip après l'attentat de Sarajevo.

Dessin d'après une photographie de Roger-Viollet. ROULLIER Fernand, *Le monde contemporain*. Terminales, Paris : Gigord, 1979, p. 4.

cette commission originale pour les confronter aux contenus des manuels publiés depuis 1951 jusqu'à nos jours, dans un contexte de réconciliation, puis d'amitié franco-allemande.

Comment les ouvrages français et allemands combinent-ils « enseignement de la guerre » et « éducation à la paix » ? Comment intègrent-ils les évolutions politiques, historiographiques et didactiques pour renouveler le récit des guerres ? Dans quelle mesure les contenus des manuels convergent-ils, en écho aux *recommandations* de la Commission ?

Pour répondre à ces questions, l'exemple de l'enseignement de la Première Guerre mondiale est révélateur de l'évolution des discours relatifs aux questions « sensibles »⁵, dont la plus controversée fut longtemps celle de la « responsabilité allemande » dans le déclenchement de la guerre.

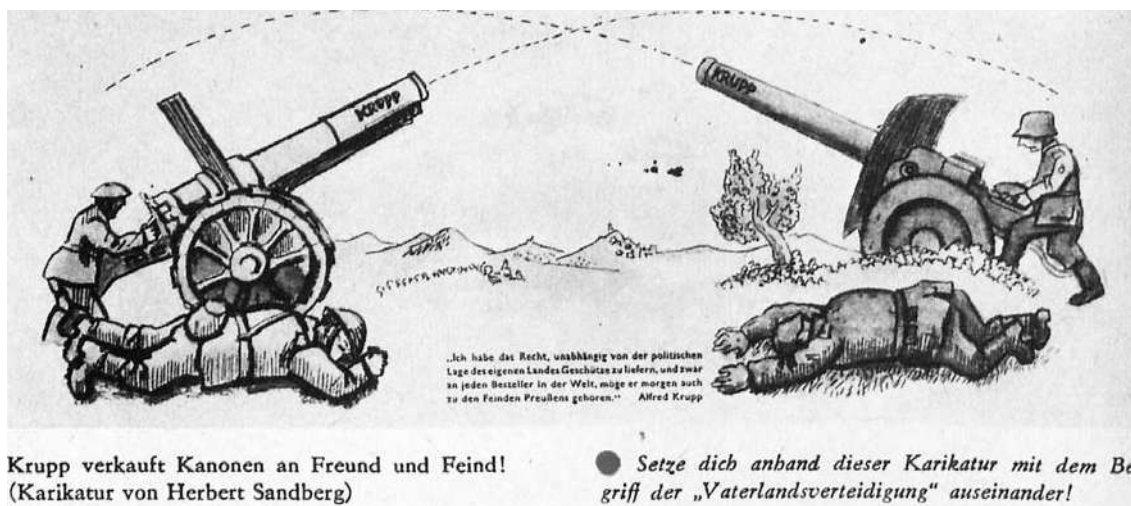
⁵ BENDICK Rainer, « La Première Guerre mondiale à travers l'opposition des deux États allemands (1949-1989) », *Tréma*, n° 29, 2008, p. 21-31.

Les effets de la « méthode consensuelle » : « l'externalisation » des responsabilités

La controverse sur la responsabilité allemande est abordée par les membres de la Commission franco-allemande dès 1951. En vertu de la « méthode consensuelle », ils préconisent d'éviter les questions « sensibles » pour ne pas compromettre le dialogue renaissant⁶. Pour la Grande Guerre, ils conseillent de ne pas aborder les origines du conflit sous l'angle des responsabilités : aucune nation n'est plus fautive qu'une autre, ce qui revient à « externaliser » la responsabilité des États et des individus.

Les recommandations de la commission visent à influencer la production des manuels de part et d'autre de la frontière, mais elles ne sont nullement

⁶ ECKERT Georg, SCHÜDDEKOPF Otto-Ernst (Hrsg.), *Deutschland – Frankreich – Europa. Die deutsch-französische Verständigung und der Geschichtsunterricht*, Baden-Baden : Verlag für Kunst und Wissenschaft, 1951, p. 24-29.



Caricature de Herbert Sandberg.

BARTEL HORST (Hrsg.), *Geschichte. Lehrbuch für Klasse 8*, Berlin : Volk und Wissen, Volkseigener Verlag, 1969, p. 193.

obligatoires. Comment dès lors les manuels français et allemands traitent-ils du rôle de l'Allemagne dans les origines de la Grande Guerre?

Dans les manuels français et allemands des années 1960, la question de la responsabilité allemande est quasiment éludée. Par rapport aux manuels de l'entre-deux-guerres, le récit est expurgé de toute notion de jugement. Chez Hachette, par exemple, le conflit débute avec l'attentat de Sarajevo. Les nations entrent en guerre une à une, « entraînés » de façon mécanique par le « jeu des alliances » ; l'Allemagne et la France sont mentionnées dans le même paragraphe : elles basculent dans la guerre, « victimes » à leur tour de l'engrenage⁷.

Si l'auteur du manuel Gigord pointe la responsabilité de l'Autriche et de la Russie, il précise néanmoins que l'Autriche n'a jamais envisagé de déclencher une guerre de cette envergure. En outre, il dédouane la France ainsi que l'Allemagne, absente de l'introduction. Il insiste sur la simultanéité des deux mobilisations comme pour placer les pays à égalité, et éviter de désigner l'un d'eux comme l'agresseur : « *Le 1^{er} août, les deux États décrétèrent la mobilisation générale presque en même temps* »⁸. Au regard du manuel de l'entre-deux-

guerres, très vindicatif vis-à-vis de l'Allemagne, ce nouveau texte semble grandement pacifié. L'Allemagne belliciste disparaît pour faire place à une nation qui aspire à la paix et intervient dès 1914 auprès de l'Autriche pour enrayer la crise ! À l'heure du Traité de l'Élysée, ce discours va bien dans le sens d'un apaisement des tensions entre les anciens ennemis.

Outre-Rhin, les manuels éludent aussi le problème de la responsabilité allemande pour insister sur le jeu des alliances. Toutefois, les discours s'y révèlent plus contrastés : un clivage se dessine entre des ouvrages « socialisants » qui incriminent l'impérialisme en général, mais aucune nation en particulier⁹, et des manuels « conservateurs », héritiers de l'historiographie de l'entre-deux-guerres. Bien que beaucoup moins virulents qu'auparavant, ceux-ci font porter la responsabilité sur la Russie et sur la passivité de la France qui a laissé faire son alliée¹⁰.

Encouragée par la Commission franco-allemande, cette « externalisation » des responsabilités fait cependant débat dans les milieux enseignants : certains professeurs, membres notamment de la Société française des professeurs d'histoire, prennent alors

⁷ BONIFACIO Antoine, MEILE Pierre, *Terminales*, Paris : Hachette, 1962, p. 15.

⁸ ROULIER Fernand, *Terminales*, Paris : Gigord, 1963, p. 7.

⁹ EBELING Hans, *Deutsche Geschichte*, Braunschweig : Westermann, 1955, p. 5-9.

¹⁰ DITTRICH J., DITTRICH-GALLMEISTER E., *Die moderne Welt*, Stuttgart : Klett, 1964, p. 159-162.

en exemple les manuels socialistes de RDA qui n'hésitent pas à désigner les coupables¹¹.

En Allemagne de l'Est, en effet, conformément à l'historiographie marxiste, les auteurs imputent le conflit à l'impérialisme, à l'état-major et aux industries de l'armement. Ils multiplient les images chocs, comme celle représentant des canons allemands illustrée par la légende: «*Krupp vend des armes à ses amis et à ses ennemis*»¹². La responsabilité est une responsabilité de « classe », transnationale: ce sont les élites des différents belligérants qui sont coupables du déclenchement d'une guerre engagée aux dépens des peuples. Pour symbole, le torpillage d'un paquebot britannique par un sous-marin allemand le 7 mai 1915, avec à son bord 1 200 civils sacrifiés pour garantir les intérêts impérialistes. Les auteurs de RDA transcendent le cadre national pour justifier la révolution socialiste seule à même, selon eux, de garantir une paix durable, et appellent à l'union des peuples contre les classes dirigeantes. Ce discours imprègne leurs manuels jusqu'à la chute du régime. À cette permanence des récits socialistes s'oppose l'évolution des discours en France et en RFA à compter des années 1970.

Le renouveau de l'historiographie : l'Allemagne face à ses responsabilités

À cette époque, la Construction européenne et la réconciliation franco-allemande sont en marche, et un nouveau débat historiographique bouleverse l'opinion à l'occasion de la sortie de l'ouvrage de Fritz Fischer¹³. Du côté de la Commission franco-allemande, la méthodologie évolue, notamment sous la pression des associations comme la Ligue des droits de l'Homme qui appelle à désigner

les coupables par respect pour les victimes¹⁴. La *Kriegsschuldfrage* est discutée à Dijon dès 1965¹⁵: la « méthode consensuelle » est abandonnée au profit de la « méthode contrastive », qui présente les divergences de points de vue entre historiens et encourage les discussions en classe.

En écho, les manuels français et allemands s'autorisent désormais à aborder la question des origines du conflit. Nombre d'auteurs, influencés par la « nouvelle histoire », s'émancipent d'un discours tout politique pour s'intéresser à l'histoire du peuple qu'ils distinguent de celle des élites, à la manière de leurs collègues socialistes.

Ainsi le manuel Hatier redonne-t-il à l'Allemagne sa place dans l'histoire: « Berlin et Vienne » sont désormais co-responsables de l'embrasement des Balkans. Les auteurs insistent sur la responsabilité des « militaires » et des « gouvernements français, allemands et britanniques » et dédouanent les peuples. D'un point de vue didactique, la question est abordée à travers un dossier d'actualité historiographique avec un extrait de l'ouvrage polémique de Fritz Fischer sur la responsabilité des élites allemandes. Ce procédé permet d'aborder le sujet controversé sans que les auteurs du manuel n'aient à se prononcer: le débat aura lieu en classe afin que les élèves prennent conscience du caractère construit du savoir historique. Le document de l'ex-ennemi devient un outil didactique: il introduit la question conflictuelle sans que l'auteur puisse être soupçonné d'anti-germanisme revanchard¹⁶.

De même, chez Hachette, les auteurs proposent des documents contradictoires illustrant les différences d'interprétation entre historiens français et allemands¹⁷. Dans l'esprit de la « méthode réciproque »¹⁸ recommandée par la Commission

¹¹ Concomitamment se tenaient en effet des réunions entre professeurs français et allemands de RDA.

¹² BARTEL Horst (Hrsg.), *Geschichte. Lehrbuch für Klasse 8*, Berlin: Volkseigener, 1969, p. 193.

¹³ Il s'agit de la polémique suscitée par FISCHER Fritz, *Griff nach der Weltmacht. Die Kriegszielpolitik des kaiserlichen Deutschland 1914/18*, Düsseldorf, 1961 (trad. fr. 1970). L'auteur conclut à la responsabilité de la classe dirigeante allemande dans le déclenchement de la guerre.

¹⁴ Cf. *Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht*, vol. IX, 1963/64, p. 255-272.

¹⁵ MORET M., « La douzième rencontre franco-allemande », *Historiens & Géographes*, n° 194, 1965, p. 206-207.

¹⁶ BERSTEIN Serge (éd.), *Première*, Paris: Hatier, 1982, p. 78. Dossier: « Qui est responsable de la guerre? ».

¹⁷ GREHG, *Première*, Paris: Hachette, 1982, p. 22.

¹⁸ La « Méthode réciproque » induit un croisement des sources: les auteurs français examinent les documents allemands, et inversement.

franco-allemande, les auteurs français utilisent le document de l'Autre pour enseigner les divergences de points de vue sans attiser les rancœurs.

En RFA, dans un contexte de renouvellement didactique, les manuels abordent également sans détour la question des responsabilités¹⁹. Ainsi les auteurs Hirschfelder et Nutzinger présentent-ils la controverse entre historiens à partir de documents, se référant explicitement au travail de la Commission franco-allemande²⁰. Sans prôner ouvertement la lutte des classes, les auteurs rejoignent leurs homologues de RDA, en distinguant l'opinion du peuple de la volonté des politiques. Ce clivage entre histoire des élites et histoire du peuple, qui apparaît aussi dans les manuels français, va dans le sens des recommandations de la commission. Cette interprétation participe de l'apaisement des conflits en accusant les seules « classes dirigeantes ». Victimes des décisions prises en haut lieu, les peuples peuvent se réconcilier par-delà les querelles gouvernementales et les frontières.

Bien qu'il permette d'aborder la question sensible sans attiser les haines, ce discours clivé et « pacificateur » va être remis en cause dans le cadre d'un enseignement renouvelé, moins centré sur l'histoire événementielle.

L'avènement de l'histoire thématique : un outil pour l'enseignement de la paix

Aujourd'hui, la question des origines de la guerre a quasiment disparu des manuels français. Les traditionnelles « marches à la guerre » ainsi que les enjeux politico-économiques se sont effacés au profit d'une histoire thématique centrée sur « l'expérience combattante ». Les récits se focalisent sur les conséquences traumatiques de la guerre, afin d'éduquer la jeunesse à des valeurs

universelles utiles à la paix. Les auteurs allemands de l'Allemagne réunifiée partagent avec leurs collègues français une iconographie révélant l'horreur de la guerre et les expériences terrifiantes des soldats et des civils. Ils privilégient de même les sujets transversaux comme « Guerre et paix » pour initier des réflexions générales comme celle-ci : « Pourquoi les hommes sont-ils toujours prêts à partir en guerre ? »²¹.

Par ailleurs, dans les manuels allemands, le traitement de la question des responsabilités dans la guerre reste très important. En revanche, en raison de la réduction du temps accordé à ces thèmes par les programmes, les auteurs français ne proposent plus de réflexion sur les processus qui ont pu conduire au déclenchement de tels conflits. Les responsabilités d'alors sont à nouveau éludées, au profit d'un discours de principe hostile à la guerre.

Aujourd'hui, en France comme en Allemagne réunifiée, les chapitres sur la guerre deviennent de plus en plus le support d'une éducation civique et morale adossée à un « pacifisme d'expérience ». Les auteurs accordent certes davantage d'intérêt au thème de la paix, mais ils éduquent surtout à cette dernière par une « dramatisation » de la guerre portée par des images chocs. La violence est omniprésente, la guerre apparaît comme un « drame humain ».

Désormais, les auteurs « contextualisent » la narration historique dans le cadre d'une réflexion théorique appuyée sur les sciences sociales, qui pense les concepts comme « guerre et paix » ou « guerre et impérialisme » sur le « temps long », en sortant de la chronologie traditionnelle centrée sur les événements du début du xx^e siècle. L'histoire est au service d'une éducation civique et morale qui conditionne la transmission des savoirs. La Première mais aussi la Seconde Guerre mondiale ont force d'exemples pour exalter les valeurs collectives et promouvoir la paix comme rempart contre la barbarie.

¹⁹ IMMISCH Joachim, *Europa und die Welt. Zeiten und Menschen*, Hannover: Schöningh, 1966, p. 21-22; SCHMID Heinz Dieter (Hrsg.), *Fragen an die Geschichte*, Frankfurt: Hirschgraben, 1976, p. 272-276.

²⁰ HIRSCHFELDER Heinrich, NUTZINGER Wilhelm, *Das Kaiserreich 1871-1918*, Bamberg: Buchner, 1987, p. 198.

²¹ BAHR Frank (Hrsg.), *Von der französischen Revolution bis zum Nationalsozialismus*, Braunschweig: Westerman, 2010, p. 262-263.

Conclusion

Dans ces conditions, l'histoire est confrontée au risque de devenir une simple « science auxiliaire » au service d'une éducation morale et civique : l'enseignement disciplinaire de l'histoire a-t-il un avenir en tant que tel ?

En France, les manuels ne proposent plus de réflexion sur les origines de la guerre, ce qui soulève de nouvelles interrogations. Peut-on éduquer à la paix sans enseigner les ressorts qui ont mené à la guerre ? Peut-on prévenir un nouveau conflit sans rappeler les origines des conflits passés ? Les élèves ne risquent-ils pas d'interpréter la guerre comme une barbarie sans origine ni but, comme un déferlement de violence gratuite ? Les manuels allemands parviennent, quant à eux, à conjuguer

enseignement des responsabilités et éducation aux valeurs à travers des chapitres thématiques.

Au vu de ces différences qui subsistent entre les deux systèmes éducatifs et les manuels dits nationaux, malgré le rapprochement des narrations et la parution du manuel franco-allemand, il paraît important d'approfondir le dialogue scientifique et pédagogique entre les communautés d'historiens. À ce sujet, l'internationalisation progressive de la recherche en didactique de l'histoire, notamment au sein de l'*Association internationale de recherche en didactique de l'histoire et des sciences sociales*, offre de prometteuses perspectives pour une investigation comparée sur les questions « sensibles » de la guerre et de la paix.

Les auteurs

Maguelone Nouvel-Kirschleger est docteur de l'Université de Montpellier où elle a soutenu une thèse en Histoire sociale, avant d'entreprendre un post-doctorat sur les représentations de l'Europe dans les manuels scolaires français et allemands. Chargée de cours au sein de la Préparation sciences politiques de l'Université de Montpellier et membre du *C.R.I.S.E.S.*, elle travaille aujourd'hui sur l'éducation à la paix et sur la révision des manuels au xx^e siècle.

nouvel.maguelone@wanadoo.fr

Steffen Sammler a obtenu le doctorat et l'habilitation en Histoire à l'Université de Leipzig où il enseigne depuis 2010 en tant que Privatdozent. Membre de l'équipe du Georg-Eckert-Institut, Leibniz-Institut für Internationale Schulbuchforschung (Braunschweig), il a participé au projet franco-allemand sur les « Images de l'Europe » et travaille aujourd'hui sur les processus de pacification de la mémoire et sur la révision des manuels scolaires au xx^e siècle.

sammler@gei.de

Résumé

Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, les temps sont propices à une prise de conscience des enjeux de l'enseignement de l'histoire : les récits scolaires sont accusés d'attiser les haines entre les nations. Composée de professeurs d'histoire, une Commission franco-allemande se réunit dès 1951 dans le but de réviser les récits scolaires et de réconcilier les peuples en proposant une éducation commune à la paix. Une des priorités de cette commission est d'inviter les auteurs de manuels français et allemands à « pacifier » leurs récits de la Grande Guerre pour combiner « enseignement de la guerre » et « éducation à la paix ».

Entre histoire et mémoire : comment la guerre influence la conscience historique des élèves québécois à la fin du cursus secondaire

Abstract

Despite the limited research in the field of curriculum studies, the First World War plays an important role in Quebec students' curiosity and understanding of this important historical event, and is worthy of further examination. Left to learn the details of this event by themselves, students often develop their own understanding of the war, which, in turn, influences their historical consciousness. This paper explores the questions: What is students' understanding of the war, and in what ways does this understanding influence young Quebecers' historical consciousness, especially at the end of their High School years? This paper will try to answer these questions using the results of an empirical study conducted on 30 sixteen-year-old students from the province of Quebec.

La Première Guerre mondiale est un sujet relativement peu abordé en classe d'histoire au Québec, bien qu'elle suscite l'intérêt des élèves. En effet, le sujet est effleuré lors du cours obligatoire d'histoire et d'éducation à la citoyenneté du Québec et du Canada en troisième secondaire¹. Il est ensuite repris dans le détail dans le cadre du cours facultatif d'histoire du xx^e siècle lors de la cinquième et dernière année du secondaire². Le nombre important de cours facultatifs offerts en cinquième année ainsi que l'obligation de suivre un cursus particulier pour les élèves désirant poursuivre dans un programme de sciences de la nature au collégial ont pour résultat que peu d'élèves, au final, choisissent le cours d'histoire du xx^e siècle. Par conséquent, peu d'entre eux reçoivent un enseignement formel des événements liés à la Première Guerre mondiale. Il semble donc légitime de s'interroger sur la compréhension que les élèves conservent de ces événements à la fin du cycle secondaire. Considèrent-ils cette guerre comme un moment marquant de l'histoire du Canada? Que pensent-ils de la crise de la conscription? Ces questions nous ont amenée à nous interroger sur la conscience historique des jeunes du Québec par rapport au concept d'engagement volontaire au Canada dans le contexte de la Première Guerre mondiale. Comment les élèves expliquent-ils que des jeunes de leur âge se soient volontairement engagés dans l'armée? Font-ils appel à des sources historiques pour préciser leur

¹ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Histoire et éducation à la citoyenneté. Deuxième cycle*, Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006.

² GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Histoire du 20^e siècle. Deuxième cycle*, Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014.

pensée? Quel récit, au final, nous proposent-ils? Pour répondre à ces questions, une recherche empirique a été menée auprès de trente élèves québécois en cinquième secondaire. Le texte qui suit se veut une synthèse des résultats obtenus, précédée par une brève explication des fondements conceptuels à la base de la recherche et par une courte description du processus méthodologique employé.

Les quatre stades de la conscience historique

En référence à la définition de Gadamer³, la conscience historique est perçue dans cette recherche comme une compréhension de notre appartenance à l'histoire qui va au-delà de la connaissance que l'on en a. L'humain fait preuve de conscience historique lorsqu'il tente de mieux comprendre sa propre appartenance au temps, ou encore à l'histoire. De ce fait, il a le souci du futur, c'est-à-dire le souci d'entrevoir ce qui sera à partir de ce qui est et de ce qui était. Cette triade passé-présent-futur sert de point de rencontre aux définitions de la conscience historique proposées par les auteurs contemporains. Par exemple, pour Charland, la conscience historique « s'inscrit dans le présent et invite à l'action dans le futur »⁴. Cette vision des choses est reprise et détaillée par Tutiaux-Guillon :

« Elle [la conscience historique] est au moins conscience de la présence du passé, de son actualisation possible dans la société présente. Mais plus encore, elle articule non seulement passé et présent, mais passé et futur : être conscient de ce que fut la société, l'homme social, permet de juger, de choisir, de donner au temps un sens, et par là même d'imaginer un avenir [...] »⁵

³ GADAMER Hans-Georg, *Le problème de la conscience historique*, Louvain : Publications universitaires de Louvain, 1963, 87 p.

⁴ CHARLAND, Jean-Pierre, *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté : enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et de Toronto*, Québec : PUL, 2003, p. 131.

⁵ TUTIAUX-GUILLON Nicole, « L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique : l'exemple français », in TUTIAUX-GUILLON Nicole (éd.), *Identités, mémoires, conscience historique*, Saint-Étienne : Publication de l'université de Saint-Étienne, 2003, p. 28.

Les auteurs contemporains considèrent donc, à l'instar de Gadamer, que la conscience historique est un comportement historique ; c'est-à-dire un comportement qui pousse l'homme à interpréter le passé pour comprendre le présent et envisager le futur.

Cette interprétation du passé est-elle toujours critique? Pour Laville⁶, il existe une proximité entre les concepts de conscience historique, de mémoire et d'identité, au sens où la conscience historique tirerait de la mémoire les récits lui permettant d'asseoir son identité. La conscience historique, qui s'alimente du passé pour comprendre le présent et envisager l'avenir, n'est donc pas *de facto* une forme de pensée critique, en cela qu'elle ne s'interroge pas nécessairement sur la justesse des récits qu'elle emploie pour donner sens au temps. Ainsi, la conscience historique peut à la fois fonder sa compréhension du temps sur les récits figés associés à une forme d'abus de la mémoire, selon l'expression de Todorov⁷, tout aussi bien que sur les récits critiques résultant du travail de l'historien. Cette ambivalence nous a poussée à développer un modèle de progression de la conscience historique chez les élèves à la fin du secondaire divisé en quatre stades, identifiés à l'aide des données empiriques obtenues lors de nos précédentes recherches.

Premier stade : la conscience historique (CH) primaire

Ce stade inclut des élèves pour qui les événements du passé sont si complexes qu'il est impossible de les rattacher au présent. Ils voient dans le passé une forme de constance et sont prompts à indiquer que les choses « se sont toujours passées ainsi ».

Second stade : la CH immédiate

À ce stade, les élèves considèrent que le passé n'a pas ou peu d'influence sur le présent. Ils peinent à constater les liens de causalité entre les événe-

⁶ LAVILLE CHRISTIAN, « Pour une éducation historique critique, qu'attendre du courant de la conscience historique? », in TUTIAUX-GUILLON Nicole (éd.), *Identités...*, p. 13-26.

⁷ TODOROV TZVETAN, *Les abus de la mémoire*, Paris : Arléa, 1995, 60 p.

ments et proposent des explications empreintes de présentisme aux questions historiques.

Troisième stade : la CH composite

Contrairement aux deux précédents stades, les élèves ayant une conscience historique dite composite parviennent à identifier les liens de causalité entre les événements du passé et ceux du présent. Cependant, ils peinent à contextualiser les phénomènes historiques puisqu'ils conservent leurs référentiels d'aujourd'hui.

Quatrième stade : la CH narrative

À ce stade, les élèves semblent avoir développé une compréhension réflexive des liens entre le passé et le présent. Ils parviennent à contextualiser les événements du passé, à voir leurs liens avec ceux du présent et à identifier les éléments de continuité et de changement.

Méthodologie

La recherche empirique a été menée avec 34 élèves en cinquième année du secondaire, dont l'âge moyen était de 16,2 ans, provenant des villes de Montréal, Québec, Sherbrooke et Trois-Rivières. Afin de faire ressortir la conscience historique des élèves vis-à-vis du phénomène de l'engagement volontaire lors de la Première Guerre mondiale, un protocole basé sur la formule de la situation-problème⁸ a été employé. En groupes de deux, les élèves étaient invités à nous expliquer pourquoi, selon eux, des jeunes de leur âge avaient décidé de s'engager volontairement dans l'armée canadienne lors de la Première Guerre mondiale, en sachant qu'ils iraient probablement se battre de l'autre côté de l'Atlantique. Puis on leur demandait d'expliquer l'impact de ce phénomène dans la société d'aujourd'hui. Au début, les élèves répondaient brièvement par écrit à ces questions. Par la suite, ils étaient interviewés en dyade pour expliciter leur précédente réponse.

⁸ DALONGEVILLE Alain, *La situation-problème en histoire et en géographie*, texte présenté au congrès annuel de la société des enseignants d'histoire du Québec, Sherbrooke, octobre 2005, <http://situationsproblemes.com/francais/?p=320>, consulté le 30 juin 2015.

Lors de cette rencontre, un dossier documentaire comprenant des sources premières textuelles et iconographiques était remis aux élèves afin de constater leur utilisation des documents. Ce dossier ne fournissait pas directement des réponses à nos questions. Il permettait cependant d'inférer des éléments ayant pu influencer la décision des jeunes hommes à s'engager. Les données qui vont suivre proviennent uniquement des entrevues, puisque c'est à ce moment que la conscience historique des élèves nous a semblé être la plus palpable.

L'engagement volontaire selon les élèves des différents stades de conscience historique

Suite à l'analyse des données obtenues, il nous a été possible de constater un changement important entre les réponses fournies à l'écrit et les réponses proposées à l'oral, après avoir consulté le dossier documentaire de sources historiques. À l'écrit, les élèves mentionnent peu de causes historiques. Pour expliquer le phénomène de l'engagement volontaire, ils s'en tiennent à des causes de nature plus personnelle, comme l'intérêt pour la violence ou le patriotisme.

À l'oral et grâce au dossier documentaire, les élèves étaient en mesure d'identifier plusieurs aspects ayant eu une influence sur le phénomène de l'engagement volontaire. Parmi ceux-ci, l'affiliation du Canada à l'Europe est celui qui a été le plus fréquemment mentionné par les élèves avec 23 % des énoncés. Les élèves soulignent à la fois l'attachement des Canadiens pour la Grande-Bretagne et celui des Canadiens français pour la France et la Belgique. Lorsqu'ils tentent d'expliquer cet attachement, les participants se réfèrent au phénomène de la colonisation du Canada par la France et ensuite par les Britanniques. Si le concept de colonialisme semble bien identifié, la notion de « romantisme » de la guerre engendre plusieurs questionnements, comme le révèle cette réponse :

« Puis dans les passages du texte, surtout quand ils disent que c'était comme une guerre romantique. C'est bizarre, je ne comprends pas pourquoi les gens croient ça. Une guerre, ce n'est pas romantique. »



Affiche de propagande canadienne 1.

Source : http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/5d/Canadiens_Francais_enrolez_vous.jpg, consulté le 29 juin 2015.



Affiche de propagande canadienne 2.

Source : Bibliothèque et Archives Canada PA-00779.

Comme cette citation le suggère, les élèves peinent à bien comprendre certains documents, en raison du développement lacunaire de leur compréhension de la culture sociétale de la période considérée. Ainsi, n'ayant pas les données nécessaires pour contextualiser la situation, les élèves tentent de répondre à leurs interrogations à partir de lieux communs ou d'analogies.

Pour plusieurs, l'engagement volontaire lors de la Première Guerre mondiale demeure un choix personnel qui s'explique à partir de valeurs (17 % des énoncés) ou à partir des difficultés économiques vécues à l'époque (17 % également). Du côté des valeurs, les élèves soulignent l'importance de la fierté et de l'honneur pour les gens de cette époque. L'obtention d'une gloire personnelle expliquerait, selon eux, les raisons pour lesquelles plusieurs jeunes hommes quittaient leurs emplois pour s'engager sous les drapeaux. D'autres participants préfèrent expliquer l'engagement volontaire à partir des conditions économiques vécues au début du xx^e siècle. Parmi ces derniers, 64 % des répondants émettent l'hypothèse que les jeunes s'engageaient dans l'armée pour s'assurer un salaire et faire vivre leurs familles restées au Canada. D'autres (36 %) croient plutôt que l'engagement volontaire est lié à une tentative d'échapper à la récession vécue durant cette période.

La propagande serait également l'une des causes de l'engagement volontaire selon quelques élèves (14 % des énoncés). Deux affiches de propagande (voir affiches 1 et 2) se retrouvaient d'ailleurs dans les dossiers distribués. Précisons que l'analyse de ces affiches amène certains élèves à discuter du phénomène de la désinformation pour expliquer le volontariat. Certains parviennent même à tisser des liens entre l'attachement à l'Europe et la symbolique utilisée dans les affiches.

Ces résultats montrent que les élèves étaient en mesure d'inférer des éléments de réponse à partir des sources que nous leur avons fournies. Cependant, étaient-ils tous capables d'intégrer ces nouvelles informations dans leur compréhension générale de l'engagement volontaire lors de la Première Guerre mondiale? Est-ce que ces informations modifient l'impact associé à cet événement sur la société d'aujourd'hui? Pour répondre à ces questions, nous avons regroupé les réponses des élèves selon les différents stades de conscience historique présentés précédemment. Nous souhaitons constater s'ils avaient une vision réflexive ou non de ce phénomène.

CH primaire (3 % des répondants)

À la fin de l'entrevue, très peu de participants sont incapables de répondre à nos questions initiales. Seul l'un d'eux, qui n'a pas pris le temps de lire les documents fournis, répond à la question avec un plaidoyer contre la guerre. Il semble que cet élève n'ait pas bien compris les buts de l'exercice présenté.

CH immédiate (29 % des répondants)

Bien que ces participants soient en mesure d'identifier des causes historiques dans les documents fournis, ils n'arrivent pas à les intégrer dans leur compréhension du phénomène. Ils indiquent que l'engagement volontaire, tant dans le passé qu'aujourd'hui, est un choix personnel, basé sur les goûts et les valeurs de chaque individu.

CH composite (40 % des répondants)

La majorité des répondants semble avoir atteint, lors de l'entrevue, le stade composite de conscience historique. En effet, les participants parviennent à intégrer les informations dégagées des sources fournies. Cependant, ils ont tendance à utiliser uniquement les documents qui viennent corroborer leur compréhension initiale du phénomène. Ainsi, un élève qui soutient, au début de l'entrevue, que l'enrôlement volontaire est un choix personnel tentera d'appuyer cette opinion en utilisant exclusivement les sources qui vont dans le même sens que sa pensée.

CH narrative (29 % des répondants)

29 % de notre échantillon peut être classé au stade narratif de la conscience historique. Ces élèves semblent fonder leur compréhension sur une comparaison entre l'engagement volontaire vécu lors de la Première Guerre mondiale et celui vécu aujourd'hui. Dans leur discours, ils mentionnent à la fois des éléments de continuité et des éléments de changement. Plus précisément, la propagande et les causes économiques sont présentées comme des éléments qui continuent, encore aujourd'hui, à influencer les jeunes à s'enrôler dans les forces armées.

Élève: « Parce que si quelqu'un en 1918, il savait que y'aurait 20 millions de morts, il n'y serait pas allé. Par contre, ils sont allés parce qu'ils ne le savaient pas. »

Intervieweur: « Mais aujourd'hui avec la télévision et les informations, est-ce que c'est la même chose? »

Élève: « Ben là, c'est plus l'action internationale, c'est plus pour aider les pays qui vont y aller dans le fond. Mais là, encore, c'est peut-être encore de la propagande. »

Les élèves ayant une conscience historique narrative sont les seuls à constater les liens entre le passé et le présent. Ils sont également les seuls à s'interroger sur la validité de leurs arguments en les remettant en cause à l'aide de l'ensemble des sources proposées. Ces élèves sont les seuls à démontrer les caractéristiques d'une conscience historique réfléchie.

Conclusion

Les résultats de cette recherche tendent à montrer que ce n'est pas parce qu'un élève parvient à interpréter un document historique qu'il sera en mesure de réinvestir ces nouvelles informations lorsqu'il réfléchit à une question tel l'engagement volontaire lors de la Première Guerre mondiale. Au contraire, il semblerait que la conscience historique des participants soit grandement influencée par leur compréhension de la société d'aujourd'hui, à tel point que ceux-ci délaissent volontairement les informations ne venant pas corroborer leur vision initiale du phénomène. Nous ne sommes pas les premiers à le constater (voir les ouvrages de Lautier⁹, Charland¹⁰ et Létourneau¹¹). Néanmoins, nos résultats tendent à illustrer la pertinence de la contextualisation des phénomènes passés, particulièrement lorsque ces derniers peuvent apparaître

⁹ LAUTIER Nicole, « La compréhension en histoire: un modèle spécifique », *Revue française de pédagogie*, 1994, n° 106, p. 67-77.

¹⁰ CHARLAND Jean-Pierre, *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté...*

¹¹ LÉTOURNEAU Jocelyn, *Je me souviens? Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*, Montréal: Fides, 2014, 251 p.

familiers aux élèves. Les jeunes du secondaire sont habitués à entendre parler de la guerre qui, pour la plupart, demeure un phénomène vague et lointain. Malgré cette distance, ils ont développé une compréhension de ce qu'est un conflit armé. Les élèves n'auront ainsi aucune hésitation à apposer cette compréhension à un phénomène similaire vécu dans le passé. Par conséquent, il semble important d'aider les élèves à apprivoiser la distance entre les sociétés du passé et celles d'aujourd'hui. Certes

par l'utilisation des sources documentaires, mais également par une compréhension des éléments de continuité et de changement, de cause et de conséquence, et par une capacité à adopter un point de vue historique¹² afin de véritablement influencer leur compréhension du passé.

¹² SEIXAS Peter, MORTON Tom, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto : Nelson Education, 2013, 218 p.

L'auteur

Catherine Duquette est professeure de didactique de l'histoire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi. Ses intérêts portent sur la relation entre la pensée historique et la conscience historique et sur l'influence de cette relation sur l'apprentissage de l'histoire chez les élèves du secondaire. Sa plus récente publication aborde l'évaluation conjointe de la pensée historique et de la conscience historique.

catherine.duquette@uqac.ca

Résumé

Bien qu'elle soit peu abordée en cours, la Première Guerre mondiale attise la curiosité des élèves québécois. Laissés à eux-mêmes, ceux-ci développent leur propre compréhension de cette guerre qui modulera à son tour leur conscience historique. Quelle est cette compréhension ? Comment affecte-t-elle la conscience historique des jeunes du Québec à la fin de leur parcours secondaire ? L'article qui suit tente de répondre à ces questions en proposant au lecteur les résultats d'une recherche empirique menée auprès de trente élèves de seize ans du Québec.

Débat historiographique sur la Grande Guerre et étude de cas en histoire : des références pour la classe ?

Abstract

We take advantage of a course on World War I to question the links between scientific history and the history classroom. To do this we not only deal with the transposition of content knowledge and of inquiry and writing practices, but we also deal with collective work organization in both contexts. This course was built and implemented with teachers in several primary and secondary school classrooms.

L'influence des débats historiographiques sur l'école est d'abord visible en terme d'évolution des contenus : dans le primaire comme dans le secondaire français, il s'agit désormais d'étudier en classe la Première Guerre mondiale dans une perspective d'anthropologie historique autour des notions de violence de masse, de brutalisation et de culture(s) de guerre en s'intéressant aux traces les plus anodines de l'expérience de guerre des combattants. Cette perspective incite en particulier à introduire dans les classes des lettres et des journaux de combattants, et suit en cela de près l'évolution historiographique qui a délaissé les approches socio-économiques pour se centrer sur le vécu des acteurs.

En réalité, ce ne sont pas seulement les sujets abordés en classe qui suivent les évolutions historiographiques, mais plus globalement ce que Prost¹ nomme les configurations historiographiques. Cette histoire de la recherche historique est intéressante en didactique parce qu'elle rend compte des tensions entre les différentes approches scientifiques qui se succèdent et s'articulent. Elle permet d'envisager le progrès du savoir scientifique non pas comme un simple allongement du questionnaire, mais comme une modification des relations entre questions, sources et modèles explicatifs. Pour la configuration de type anthropologique dont la question centrale est : *comment les soldats ont-ils tenu ?*, les sources sont les productions quotidiennes des soldats, notamment leurs lettres, et le modèle explicatif est le « paradigme humaniste » de compréhension du vécu.

¹ Prost Antoine, « Comment a évolué l'histoire de la Grande Guerre », *Le cartable de Cléo*, n° 6, 2006, p. 11-21.

Le cas de la Première Guerre mondiale est intéressant didactiquement parce que ses enjeux historiographiques ont donné lieu à des développements riches et révélateurs des enjeux épistémologiques de la communauté historique. L'instrument d'analyse que constitue la configuration historiographique en est la principale illustration.

L'historiographie de la Grande Guerre parmi les évolutions épistémologiques et méthodologiques de la recherche historique

Cette nouvelle configuration de l'historiographie de la Grande Guerre n'est pas isolée du reste des évolutions de la production historiographique, qui voit l'histoire sociale quantitative confrontée à une *crise* de sa légitimité scientifique et à l'affirmation de l'histoire culturelle. Face à l'ambition de l'histoire quantitative de référer aux sciences de la nature pour établir des relations de cause à effet à travers des « *quasi-expérimentations* »², se dressent dans les années 1970-1980 des propositions pour dépasser les écueils d'une science historique dont l'objet serait moins l'établissement de lois humaines que l'étude de l'individuel en tant qu'individuel³. Les configurations historiographiques *culturelles* renvoient de ce point de vue à la question de la prise en charge des représentations des acteurs et des témoins pour rendre compte de l'incertitude de leurs pratiques, incertitude que l'historien a tendance à ignorer parce qu'il connaît la suite de l'histoire, contrairement aux acteurs ; elles visent à substituer la recherche de conditions à celle des liens de causalité ; enfin, elles s'appuient souvent sur des études de cas pour lesquelles la question de la représentativité est délaissée au profit de celle de la généralité.

L'évolution historiographique ainsi schématisée est intéressante pour la didactique de

l'histoire : les études portant sur le fonctionnement ordinaire de la discipline scolaire ont en effet montré que celui-ci relève d'un « *paradigme pédagogique positiviste* »⁴ qui se rapporte plutôt à des configurations antérieures empreintes de réalisme dans l'étude des sources d'une part, et d'un fort objectivisme concernant les pratiques des acteurs du passé d'autre part (sous la forme d'explications causales linéaires). D'où notre question : l'inscription de l'étude de la Première Guerre mondiale dans le cadre du *paradigme* culturel – au-delà des seuls contenus du programme – peut-elle conduire à une modification des manières de faire de l'histoire en classe analogue à ces évolutions au sein d'une partie de la communauté historique ?

Une expérimentation dans des classes ordinaires : l'étude du cas d'un soldat

La Première Guerre mondiale est à cet égard un objet pertinent : en tant que situation sociale extrême, propice à faire émerger empiriquement ces enjeux épistémologiques dans les classes ; comme expérience sociale engageante (risque de mourir) qui soumet radicalement les hommes (placés devant l'alternative obéir ou désertier) ; par le poids écrasant des sources (témoignages que les élèves se voient mal mettre en doute).

C'est sur cette base qu'une séquence didactique a été mise en œuvre en dernière année de primaire, quatre années de suite avec des variations. Elle se centre sur un soldat, au lieu de multiplier des exemples. Le dossier documentaire est constitué de sa photo, de sa fiche militaire, d'un extrait du carnet de sa section dans les jours précédant sa mort, et d'une lettre à sa famille.

Le dispositif didactique est transposé de l'étude de cas chez les historiens. Il se base notamment

² PASSERON Jean-Claude, *Le raisonnement sociologique*, Paris : Albin Michel, 2006, 666 p.

³ GINZBURG Carlo, *Mythes emblèmes traces. Morphologie et histoire*, Paris : Verdier, 2010, 376 p.

⁴ TUTIAUX-GUILLON Nicole, « Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français », in AUDIGIER François, TUTIAUX-GUILLON Nicole (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*, Bruxelles : De Boeck, 2008, p. 117-146.

DATES.	HISTORIQUE DES FAITS.
21 Août	<p>Raoult, Clinier, soldat. Roche, Eugène, soldat.</p> <p>Quendot, Paul, soldat.</p> <p>19^e Compagnie :</p> <p>Berger, Jules, soldat.</p> <p>Dans la nuit du 21 au 22 le 6^e Bataillon relève en 2^e position un Bataillon du 52^e Régiment les 22^e et 23^e Cie en réserve de Brigade, les 21^e de garde au tunnel de Cavannes, la Cie de mitrailleuses n°6 et 1 section de la 21^e Cie sur la position intermédiaire.</p> <p>Dans la même nuit le 5^e Bataillon va occuper la zone du Cabanis. Il fait partie d'un groupement aux ordres du Lieutenant-Colonel Comte le 415^e à cheval sur la route de Tauxe et occupe le point dit "le Fortin" enlevé aux Allemands le 18 août. Ce Bataillon y est attaqué à divers reprises.</p> <p>Le Lieutenant Gény, Commande la 17^e Cie s'installe immédiatement au nord du fortin que l'ennemi tentait manifestement de reprendre à tout prix.</p> <p>Le terrain était complètement bouleversé, sans tranchées ni abris, comme il arrive toujours en fin de combat.</p> <p>Dans le courant des premières 24 heures le Lieutenant Gény réussit à organiser</p>

DATES.	HISTORIQUE DES FAITS.
	<p>une tranchée profonde d'un mètre tout en combattant à la grenade d'une façon à peu près constante, repoussant successivement quatre retours offensifs, et fut finalement blessé d'une balle à la tête au moment où il cherchait avec une poignée d'hommes à faire prisonnier un groupe d'Allemands. Le Lieutenant Gény, qui avait perdu deux officiers sur trois, ne quitta le Comte de sa Cie que 3 heures après, lorsque le Capitaine adjoint major Chapet vint exercer le commandement à sa place.</p> <p>A ce moment, la 17^e Cie avait perdu le quart de son effectif; le bombardement ennemi avait bouleversé ses tranchées, les sections étaient sans communication les unes avec les autres. Grâce à son énergie et au sang-froid dont il fit preuve, le Capitaine Chapet, à cheval d'arrêter l'attaque allemande, reorganisa le commandement de la Cie et, une heure après, avait une situation nette, sans avoir cédé un pouce de terrain.</p> <p>Le bombardement est violent sur tout le reste du secteur.</p> <p>Pertes :</p> <p>Tués :</p>

Carnet du soldat étudié en classe, extrait daté d'août 1916, quelques jours avant sa mort à Verdun.
© SHD - Vincennes, GR 26 N 757 002 0036.

Nom JACOB

Prénoms Benoît

Grade Sergent

Corps 316 R. I. Infanterie

N^o 044 au Corps. — Cl. 1907

Matricule. 599 au Recrutement Sens

Mort pour la France le 26 août 1916 au Bois de Verdun - Secteur - Bois-Mercy

Genre de mort Fusillé par l'ennemi

Né le 27 juillet 1887

à Bussy-en-Othe Département de l'Yonne

Arr^e municipal (p^r Paris et Lyon). }
à défaut rue et N^o.

Jugement rendu le _____

par le Tribunal de _____

acte ou jugement transcrit le 8 janvier 1918

à Bussy en Othe (Yonne)

N^o du registre d'état civil 814/24

101-708-1922. [26434]

Livret militaire du soldat étudié en classe.
© Service historique de la Défense (SHD) - Vincennes, GR 140586 R.

sur des textes et des exemples de Ginzburg⁵. Il se décompose en deux temps :

- l'explicitation du « *paradigme épistémologique dominant* », c'est-à-dire du modèle explicatif des élèves : les soldats sont des victimes totalement déterminées par le contexte. Cette explicitation est construite par un travail ordinaire sur les sources : les élèves y trouvent ce qu'ils savent déjà, et ignorent le reste selon une lecture positiviste qui laisse les représentations opérer la sélection au sein des données. Ainsi, dans la lettre du soldat, tous les élèves ignorent le passage final qui semble contredire le début, plus conforme à leur modèle explicatif.
- le second temps est celui de la mise en discussion du paradigme dominant, en s'appuyant sur de « *l'exceptionnel normal* » selon la formule de Grendi⁶ : sur un soldat *normal* qui porte un trait *exceptionnel* par rapport au modèle explicatif dominant. Le passage du premier au second temps peut être décrit comme la transformation du soldat, qui d'un exemple représentatif devient un cas « qui questionne ». Pour mettre en œuvre ce second temps, l'enseignant met les élèves devant la partie de la lettre qu'ils ont négligée de prendre en charge et qui contredit leurs représentations : l'auteur écrit que le pire, ce ne sont pas les cadavres, mais les destructions matérielles. Comment expliquer cette prise de position ?

En passant de l'exemple au cas, l'étude de cette lettre questionne les représentations dominantes des élèves sur la violence de la guerre, mais également leur réalisme habituel, en les obligeant à revenir sur leur première lecture. Puisque le soldat n'exprime pas ce qu'on attend de lui, on est obligé d'envisager qu'il n'écrit pas ce qu'il pense. Dès lors, la question devient la suivante : *Quelle est la situation de l'auteur pour qu'il choisisse de dire cela à sa femme ?* En abordant le rapport entre « *capacité inventive des individus* » et « *contraintes et normes* »⁷, le travail de

la lettre réintroduit une dimension non déterministe dans l'étude de la guerre. Il vise ainsi à rendre raison de l'incertitude et des choix du soldat, en les situant dans son champ des possibles qu'il devient alors nécessaire de construire.

Dans nos corpus, les propositions (écrites) et les discussions (enregistrées) de cette deuxième étape sont éloquentes. Les élèves centrent leur argumentation sur la nature et l'intention du document, alors qu'auparavant, seul le contenu les intéressait : le soldat adresse cette lettre à sa femme, et il a des enfants. Peut-être veut-il minorer ce qu'il vient d'écrire, peut-être a-t-il honte de participer à ce genre d'horreur, peut-être pense-t-il qu'une ferme vaut plus qu'une vie... ? La consigne et le constat d'échec de l'explicitation dominante construite dans la première phase font de la lettre une action à décoder en la situant dans des contextes, et pas seulement un texte à lire : le soldat écrit à son épouse, il choisit ce qu'il lui dit et ce qu'il lui cache. Bref, les élèves entrent dans une démarche critique – externe (soldat comme mari et père) et interne (incohérence du début et de la fin du texte) – qui reconstitue la situation du soldat pour rendre raison de son action, plutôt que de simplement donner des causes déterminantes.

Activité critique vs apprentissage de compétences critiques

Pourtant, le changement constaté au fil des deux phases du dispositif n'est peut-être pas si radical du point de vue de l'apprentissage. Certes, les élèves entrent dans une démarche critique, mais ils n'ont pas appris à la mettre en œuvre. D'un point de vue épistémologique, cette problématisation reste locale et technique. En effet, du point de vue des élèves, elle vaut pour ce qui vient d'être réalisé dans le cadre du dossier, mais ne dit rien de plus sur la manière de faire de l'histoire. Ces études de cas didactiques manifestent une capacité des élèves à problématiser historiquement, mais pas une compétence qui serait de savoir dans quelle situation mettre en œuvre cette capacité critique.

Pour comprendre cet écart, il faut revenir à la référence à l'historiographie et aux pratiques de la communauté de référence, notamment à travers

⁵ GINZBURG Carlo, *Mythes...*

⁶ GRENDI Edoardo, « Microanalisi e storia sociale », *Quaderni storici*, n° 35, 1977.

⁷ CHARTIER Roger, *Au bord de la falaise*, Paris : Albin Michel, 293 p.

la notion de paradigme, que nous avons évoquée à plusieurs reprises :

- cette notion est présente chez Prost⁸ pour penser la notion de configuration historiographique à propos des « *schémas d'analyse et d'explication* » ;
- elle est présente chez Ginzburg⁹ pour théoriser la remise en cause de l'histoire quantitative, sans tomber dans le relativisme, dans son texte justement intitulé : « *Traces. Racines d'un paradigme indiciaire* » ;
- elle est présente en didactique dans l'analyse des pratiques traditionnelles de la discipline scolaire pour caractériser son inertie à travers le paradigme pédagogique positiviste¹⁰.

Souvent, ce terme est employé dans un sens épistémologique qui signifie globalement *théorie*, comme dans le « *paradigme humaniste* », pour désigner le type de généralisation dominante qui conditionne le travail d'une communauté. Dans ce cas, il ne prend qu'indirectement en compte les pratiques : il ne dit rien des modalités d'application de la théorie. Il n'est donc pas d'une grande aide pour notre problème didactique. C'est le cas quand nous analysons le passage des élèves du déterminisme (recherche de causes) à la prise en compte de l'incertitude (reconstruction du champ des possibles pour situer les actions dans le champ des actions possibles, pensables et faisables).

C'est pourquoi il nous semble essentiel de revenir à l'origine du concept de paradigme en histoire des sciences, chez Kuhn¹¹, et à sa problématique. L'approche de Kuhn, simultanément épistémologique et sociologique, envisage circulairement le paradigme et la communauté scientifique. Elle pose le problème du consensus de la communauté scientifique qui ne peut se définir seulement par

des règles et des théories sur lesquelles les participants à la communauté se mettraient d'accord, car l'application de règles ne peut rendre compte de la maîtrise de la pratique scientifique, notamment dans sa capacité d'innovation. Kuhn vise à dépasser la dichotomie entre savoirs et méthodes : la communauté, dit-il, repose notamment sur des « *exemples exemplaires* », des paradigmes au sens étymologique du terme (exemples), soit des exemples de construction et de résolution de problèmes. C'est par ces exemples exemplaires que les étudiants intègrent la communauté ; c'est par eux que la communauté se modifie et que le savoir progresse. Un membre de la communauté scientifique en question est défini par son « *aptitude à voir qu'un certain nombre de situations se ressemblent* »¹², son aptitude à transformer son regard sur une situation pour la construire sous les traits d'un problème d'un type déjà éprouvé et reconnu.

Ainsi resituée en terme problématique, la notion de paradigme permet de mieux saisir notre problème didactique de compétences. La problématisation technique à laquelle on fait accéder les élèves repose sur la mise en jeu des contenus (la figure du soldat en victime) et, à un second niveau, des modèles explicatifs qu'ils mobilisent (même soldat, un homme fait des choix) : cette perspective met en tension un premier modèle déterministe (par le contexte) et un second de prise en compte des interprétations des acteurs (rapport entre actions et contextes). Mais on pourrait simultanément envisager le travail des élèves à un troisième niveau, celui des paradigmes comme modèles de construction et de résolution de problèmes.

En effet, dans notre séquence, la deuxième phase consiste en une remise en cause du processus même de lecture du document, pas seulement des interprétations des élèves : ceux-ci n'ont pas pris en compte tout le document, ils l'ont mal lu. On peut donc dire que la deuxième phase constitue un cas par rapport à la norme du travail en classe d'histoire à laquelle se conforment les élèves, qui est ainsi mise en question. De ce point de vue, même si la remise en cause n'est pas explicite à l'échelle de

⁸ PROST Antoine, « Comment a évolué... ».

⁹ GINZBURG Carlo, *Mythes...*

¹⁰ TUTIAUX-GUILLON Nicole, « Interpréter la stabilité... ».

¹¹ KUHN Thomas, *La structure des révolutions scientifiques*, Paris : Flammarion, 1983, 284 p ; KUHN Thomas, *La tension essentielle. Tradition et changement dans les sciences*, Paris : Gallimard, 1990, 480 p.

¹² KUHN Thomas, *La structure...*, p. 257.

l'année scolaire, cette séquence peut être candidate au rôle de *paradigme*, au sens d'exemple exemplaire de construction et de résolution de problèmes historiques. On pourrait envisager de l'instituer en modèle d'étude de document pour les prochaines situations de classe. Plutôt que de le théoriser sous forme de texte méthodologique, le paradigme comme exemple exemplaire d'étude historique nous incite à le prendre comme la base d'un travail nécessaire de comparaison des pratiques.

Conclusion

Nous pouvons pour conclure rapporter, à nouveau, notre hypothèse didactique à l'historiographie de la Première Guerre mondiale, mais cette fois-ci en termes de communauté et de paradigme.

En 1997, Audoin-Rouzeau évoque une étude de Bloch publiée en 1921, intitulée « Réflexions d'un historien sur les fausses nouvelles de la guerre », en ces termes :

« Article extraordinaire : Marc Bloch y ouvre des pistes de recherche qui ne seront explorées à fond que soixante-dix ans plus tard. Son article mar-

quait une telle avance historiographique qu'il a fallu près de trois quarts de siècle pour que les problématiques suggérées en 1921 soient pleinement prises en compte, prolongées, approfondies. »¹³

Ce texte de 1921 constitue donc une étude de cas, issue de données recueillies en sociologie par Bloch pendant la guerre, qui lui sert d'exemple exemplaire d'étude des représentations :

« Dans la fin de son article sur les fausses nouvelles, en quelques lignes seulement, il mettait en parallèle l'isolement des petits groupes de combattants des tranchées de 1914-1918 avec la situation du monde médiéval, ces "sociétés ainsi dispersées, où le contact entre les différentes cellules sociales ne se faisait que rarement et difficilement". »¹⁴

On le voit, cette étude joue également le rôle de paradigme pour les historiens de la fin du xx^e siècle comme Audoin-Rouzeau.

¹³ AUDOIN-ROUZEAU Stéphane, « Introduction », in BLOCH Marc, *Écrits de guerre. 1914-1918*, Paris : Armand Colin, 1997, p. 23.

¹⁴ AUDOIN-ROUZEAU Stéphane, « Introduction »..., p. 25.

Les auteurs

Sylvain Doussot et **Anne Vézier** sont maîtres de conférences à l'ESPE de l'Université de Nantes (France). Leurs recherches en didactique de l'histoire s'inscrivent dans le cadre théorique de la problématisation de l'axe 5 du laboratoire du Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN), qui vise à connaître les conditions d'accès des élèves à des savoirs scientifiques.

sylvain.doussot@univ-nantes.fr

anne.vezier@univ-nantes.fr

Résumé

La construction et l'analyse d'une séquence de classe de dernière année de primaire sur la Première Guerre mondiale sont l'occasion de questionner les liens entre l'histoire scientifique et la classe. Pour y parvenir, nous proposons non seulement de traiter de la transposition des contenus et des pratiques d'enquête et de mise en texte, mais aussi de l'organisation même du travail collectif dans chacun des deux contextes. Cette séquence a été co-construite et mise en œuvre avec des enseignants dans plusieurs classes, en primaire et en secondaire.

Vincent Boutonnet, Stéphanie Demers, David Lefrançois,
Université du Québec en Outaouais

Marc-André Éthier, Université de Montréal

La guerre comme mythe fondateur de l'identité nationale : discours d'enseignants en formation

Abstract

This paper presents our analysis of the discourse held by students enrolled in a high school history teacher education program relative to armed conflicts, the role they play in Quebec's history, and their relevance to the history and citizenship education curriculum. We sought to determine what type of identity emerged from the use of war as a founding myth in history teaching in Québec. The results of this analysis have led us to question the kind of shared destiny project built by future high school history teachers through the mythologization of war. If, as Taylor suggests*, this project encompasses how citizens engage with the nation, and examining the nature of the various types of engagement resulting from future teachers' inherent conceptions of war erected as a myth may help understand how war is eventually presented to students.

* TAYLOR Charles, *Sources of the Self*, Cambridge: Cambridge University Press, 1989, 601 p.

La culture d'une société, qui habilite les pratiques sociales de ses membres au sens large, est constituée d'un imaginaire collectif. Cet imaginaire est « *le capital symbolique qui, dans toute société, fournit une définition de Soi et de l'Autre, propose une vision du passé, une mémoire, de même qu'une vision de l'avenir (notamment par le biais d'utopies)* »¹ soutenue par des mythes. Ces derniers sont définis comme des représentations, « *catégorie fondamentale de la conscience* »² efficaces et mobilisatrices, lesquelles, selon Bouchard et Probst³, jouent un rôle comme repère unificateur pouvant atténuer les conflits de classes, de cultures, de genres. Par sa nature, le mythe :

« *a) institue une signification associée à une valeur, une croyance, un idéal; b) qui s'incarne dans un événement historique, dans un lieu, un objet, un personnage ou une institution; c) qui est l'objet d'un processus de ritualisation en vertu duquel il acquiert un statut de quasi-tabou; et d) qui mobilise les esprits, incite à l'action.* »⁴

Les mythes fondateurs des nations, qui s'élaborent essentiellement par la mythologisation des « racines » (des événements historiques et l'héroïsation des acteurs qui leur sont associés), sont des

¹ BOUCHARD Gérard, « L'avenir de la culture québécoise : quels sont les rêves collectifs ? La culture québécoise est-elle en crise ? », *Que devient la culture québécoise ? Que voulons-nous qu'elle devienne ?*, Cahier spécial de l'Institut du Nouveau Monde inséré dans le journal *Le Devoir*, Montréal, dimanche 20 janvier 2007, p. 6.

² BOUCHARD Gérard, « L'avenir de la culture... », p. 6.

³ PROBST Lothar, « Founding myths in Europe and the role of the Holocaust », *New German Critique*, n° 90, 2003, p. 45-58.

⁴ BOUCHARD Gérard, « L'avenir de la culture... », p. 6.



La Bataille de Québec (dite aussi Bataille de Sainte-Foy), le 28 avril 1760.

Par George B. Campion (1796-1870) © Bibliothèque et Archives Canada, Ottawa, http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Battle_of_Sainte-Foy.jpg, consulté le 5 mai 2015.

symboles d'une identité unitaire formant le socle commun par lequel une société est censée bâtir une communauté de destin. Comme représentation publique d'une expérience identitaire, d'une histoire partagée, la narration du mythe participe à la construction d'une identité nationale. Elle se rapporte, selon Balibar, à un ensemble de structures objectives qui se veut « *l'expression même de la singularité des "groupes", peuples ou sociétés* »⁵. Or, il est pertinent de questionner de quel type de construction identitaire peut participer un mythe fondateur dont le noyau est constitué d'un conflit armé. Une typologie de trois formes d'identité nationale permet de répondre à un tel questionnement. La première forme se réfère à une identité civique qui présuppose une dimension institutionnelle et normative, une communauté « politique » située sur un territoire précis et institutionnellement défini. La seconde est une identité ethnique. Bond⁶ la définit comme une appartenance partagée à un État (*polity*), à une nation et à une culture singulière et qui s'identifie selon trois marqueurs identitaires : le lieu de naissance, la résidence et l'ascendance. Elle revêt donc une dimension « eth-

nique » plutôt que territoriale. Une telle identité *substantielle* se situe certainement dans le pôle des identités « fortes », où les institutions sont instrumentalisées au service de la préservation et de la réification d'une culture *normative* exclusive. La troisième forme d'identité nationale comporte des dimensions culturelles et civiques substantielles, mais se distingue par sa nature auto-assignée et émancipatrice⁷. Elle s'articule autour du concept de justice politique tout en reconnaissant l'artifice de la division « ethnique », lui substituant des revendications de classe.

Bien qu'il semble avéré que les nations ont tiré des grands conflits armés certaines leçons favorables au pluralisme, au respect de la diversité et des droits de la personne, voire à « *une nouvelle prise de conscience des impératifs de la démocratie* »⁸, un discours divergent, axé sur une forme de réaffirmation d'une identité nationale ethnique, s'érige en parallèle dans plusieurs pays⁹. Au Canada, les partisans

⁵ BALIBAR Étienne, « Identité culturelle, identité nationale », *Quadrant*, n° 22, 1994, p. 54.

⁶ BOND Ross, « Belonging and becoming: National identity and exclusion », *Sociology*, n° 40, vol. 4, 2006, p. 609-626.

⁷ DORAIS Louis-Jacques, « La construction de l'identité », in DESHAIES Denise, VINCENT Diane (éd.), *Discours et construction identitaires*, Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, 2004, p. 1-10.

⁸ BOUCHARD Gérard, « National myths: an overview », in BOUCHARD Gérard (éd.), *National myths. Constructed Pasts, Contested Presents*, New York : Routledge, 2013, p. 292.

⁹ PIOTTE Jean-Marc, COUTURE Jean-Pierre, *Les nouveaux visages du nationalisme conservateur au Québec*, Montréal : Québec Amérique, 2012, 162 p.

du néoconservatisme nationaliste québécois ont été fort présents dans le cadre des débats entourant l'enseignement de l'histoire nationale, lequel émerge dès la publication du nouveau programme en élaboration en 2006. En 2009 déjà, Courtois publiait pour le compte de l'Institut de recherche sur le Québec une analyse du programme d'histoire du Québec¹⁰, qu'il qualifiait de programme dénationalisé, « *post-nationaliste* », inspiré d'un « *oubli* » sélectif de la mémoire nationale sous prétexte que celle-ci favoriserait par trop l'indépendantisme, et en particulier l'oubli des épisodes de tensions entre francophones et anglophones pour favoriser une « *réconciliation* » au Canada et une vision multiculturaliste fédéraliste¹¹. Ces critiques sont reprises de façon plus nuancée dans le cadre d'une consultation publique lancée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec et dirigée par Jacques Beauchemin, sociologue associé au mouvement néoconservateur nationaliste, et Nadia Fahmy-Eid, professeure d'histoire à la retraite de l'Université du Québec à Montréal. Le document de consultation fait référence à « *la trame nationale* », au « *récit national* », comme s'il n'y avait qu'une seule version de l'histoire. Dans leur introduction, les auteurs affirment sans équivoque que

« *la nation n'est pas le contraire de la démocratie : elle en est une condition. Objectivement, elle constitue l'espace d'intelligibilité des débats collectifs et leur confère un sens.* »¹²

Pour les auteurs, l'objectif de la consultation, soit « *réconcilier le programme d'histoire avec sa trame nationale* »¹³, passe par l'entente de « *la nation en tant qu'espace d'intelligibilité [qui] est celui du temps long de nos conflits et, au-delà de ces derniers, de nos*

rassemblements »¹⁴. Ceci se ferait notamment par l'utilisation de « *propos à la fois plus robustes, mieux arrimés à la trame nationale* »¹⁵.

En quoi consistent ces propos? Le rapport final issu de la consultation recommande entre autres de changer le libellé des réalités sociales à étudier et de modifier le rapport aux conflits armés présentés dans le programme de formation : « *Le changement d'empire* » devient « *La Conquête et le changement d'empire* », « *Revendications et luttes dans la colonie britannique* » est transformé en « *Revendications et luttes nationales dans la colonie britannique* »¹⁶. Le terme « guerre » revient 42 fois dans le document de 71 pages, alors que le terme « Conquête » (avec majuscule, au sens de LA Conquête) est évoqué 11 fois dans le document et est présenté séparément de la guerre de Sept Ans, bien qu'il en constitue un des événements. Le terme « Rébellion », habituellement associé aux événements de 1837-1838, est absent du document, ce conflit étant plutôt nommé « soulèvements », libellé lui-même mentionné à deux reprises. Enfin, les deux guerres mondiales sont à étudier comme des manifestations de l'affirmation nationale. De façon générale, la Conquête britannique de la Nouvelle-France et la résistance à la conscription dans le cadre des deux guerres mondiales sont des assises du mythe fondateur, de cette « trame nationale » qui est à réhabiliter¹⁷.

Comment les futurs enseignants d'histoire se situent-ils face à ces discours sur la nation et aux mythes qui les sous-tendent? Quelle place l'enseignement des conflits prend-il dans leur conception de l'histoire et de la nation? S'agit-il de phénomènes historiques prioritaires pour eux, et si oui pour quelles raisons? Ces interrogations destinées à mesurer l'intensité de l'identification des élèves

¹⁰ Il s'agit d'un organisme subventionné par la Société Saint-Jean-Baptiste, elle-même une institution de promotion du nationalisme canadien-français, puis québécois.

¹¹ COURTOIS Charles-Philippe, *Le nouveau cours d'histoire du Québec au secondaire : l'école québécoise au service du multiculturalisme canadien?*, Montréal : Institut de recherche sur le Québec, 2009, 43 p.

¹² BEACHEMIN Jacques, FAHMY-EID Nadia, *Document de consultation : Pour le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire*, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2013, p. 3.

¹³ BEACHEMIN Jacques, FAHMY-EID Nadia, *Document de consultation...*, p. 4.

¹⁴ BEACHEMIN Jacques, FAHMY-EID Nadia, *Document de consultation...*, p. 4.

¹⁵ BEACHEMIN Jacques, FAHMY-EID Nadia, *Document de consultation...*, p. 14.

¹⁶ BEACHEMIN Jacques, FAHMY-EID Nadia, *Le sens de l'histoire – Pour une réforme du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de 3^e et 4^e secondaire*, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014, p. 44.

¹⁷ BEACHEMIN Jacques, FAHMY-EID Nadia, *Le sens de l'histoire...*, 71 p.

à leur nation, sur la base de conflits, mènent à la mise en place d'une stratégie débouchant sur le cadre théorique qui suit.

Cadre théorique

Selon Thiesse, la conception d'une culture originelle commune et l'identification d'un ensemble de mythes et d'ancêtres fondateurs constituent une justification *ex post facto* de la formation de l'État¹⁸. Taquieff avance que dans ces « *mythologies politiques, les identités collectives [sont] surinvesties, substantialisées, pétrifiées enfin en objets de convictions, en assises de certitudes* »¹⁹ par le discours du groupe dominant. Ces opérations (parfois inconscientes) servent les intérêts du groupe dominant, basculant l'identité nationale vers l'impérialisme culturel, qui « *repose sur le pouvoir d'universaliser les particularismes liés à une tradition historique singulière en les faisant méconnaître comme tels* »²⁰. Ce discours permet la réification d'une identité nationale unitaire – une communauté close – et définie par un ensemble de représentations associées à la culture majoritaire. Un tel projet politique requiert donc que l'État détermine la nation et rende évidents les traits qui seraient caractéristiques de son identité originelle, puis qu'il diffuse et impose des normes et des repères unificateurs (des événements historiques par exemple) judicieusement interprétés pour démontrer que ces traits caractéristiques sont antérieurs, unificateurs et essentiels.

La typologie des stratégies de représentation des mythes fondateurs élaborée par Bell²¹ offre des pistes d'analyse intéressantes pour examiner comment ces mythes sont élaborés et dans quels buts. Quatre stratégies sont présentées : les stra-

tégies *primordialiste*, *pérennialiste*, *moderniste* et *ethnosymboliste*.

La stratégie *primordialiste* implique une équivalence empirique entre nation et culture ou ethnie. Les institutions de l'État national seraient en quelque sorte porteuses, par leurs traits normatifs, de l'invariant culturel ou des caractéristiques associées à un groupe ethnique, et ce à l'exclusion des invariants ou caractéristiques d'autres cultures ou ethnies²². Cette stratégie accorde une importance fondamentale aux lieux de naissance et à l'ascendance des individus. Elle se base sur des arguments sociobiologiques pour expliquer le rôle des membres de la nation dans les conflits armés (mère patrie, verser le sang pour la patrie, etc.). Dans cette perspective, les mythes ont pour fonction de préserver et de réifier une culture normative essentielle, originelle et immuable (dans les coutumes, les modes de pensée, les pratiques sociales). Ils sont recyclés comme catalyseurs de la « renaissance » de la nation, pour mobiliser et dynamiser la fibre émotive de ses membres et pour favoriser une extension temporelle du présent jusqu'aux origines des sociétés et de leur essence. Il est possible de les associer à une identité nationale ethnique.

La stratégie *pérennialiste* est basée sur le *zoon politikon* aristotélicien, notion selon laquelle l'homme a toujours constitué des groupes d'appartenance, qu'il s'agisse d'appartenances ethniques, tribales ou familiales. Les nations existeraient naturellement et anthropologiquement depuis toujours ; elles seraient une constante de l'expérience humaine. Par conséquent, les conflits armés sont souvent considérés comme des conflits « tribaux »²³, puisque le lien entre l'homme et sa « cité » est un lien naturel. L'homme porterait un attachement à sa cité qui le pousserait à y consacrer une part importante de sa vie, qu'il sacrifiera au besoin pour la défendre, parce qu'il existe non pas des liens de sang, mais des liens « civiques » envers les institutions et le territoire associé. Cette stratégie inclut l'extension temporelle du présent jusqu'aux

¹⁸ THIESSE Anne-Marie, *La création des identités nationales*, Paris : Le Seuil, 1999, 310 p.

¹⁹ TAQUIEFF Pierre-André, « L'identité nationale saisie par les logiques de racisation. Aspects, figures et problèmes du racisme différentialiste », *Mots*, n° 12, 1986, p. 91.

²⁰ BOURDIEU Pierre, WACQUANT Loïc, « Sur les ruses de la raison impérialiste », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 121-122, 1998, p. 109.

²¹ BELL Duncan S., « Mythscapes. Memory, mythology, and national identity », *British Journal of Sociology*, vol. 54, n° 1, 2003, p. 63-81.

²² BELL Duncan S., « Mythscapes. Memory... », p. 63-81.

²³ SMITH Anthony, *National Identity*, London : Penguin, 1991, p. 203-225.

origines de la cité et de ses institutions. On peut l'associer à une identité nationale civique.

La stratégie *moderniste* est une stratégie à tendance antinationnaliste. Elle présente la nation comme un produit du monde moderne, comme le construit artificiel d'élites politico-économiques qui cherchent à créer les liens sociaux nécessaires à l'unité et à une destinée supposément prédéterminée au service de leurs intérêts²⁴.

La stratégie *ethnosymboliste* se démarque des autres stratégies par son explicitation des mythes comme construits narratifs modernes mais qui puiseraient leur force dans leur ancrage dans des communautés ethnoculturelles réelles, beaucoup plus anciennes, et dans leur mémoire²⁵. Elle synthétise les arguments des primordialistes et des modernistes. Elle repose sur des symboles mythiques et inclut une extension temporelle consciente jusqu'aux origines des symboles et des mythes eux-mêmes.

Méthodologie

Afin de comprendre quels engagements découlent des conceptions inhérentes aux discours des enseignants et des futurs enseignants sur ces événements érigés en mythes, nous avons interrogé douze étudiants en formation initiale à l'enseignement de l'histoire au secondaire sur l'importance des conflits armés dans l'enseignement de l'histoire et de leur rôle dans l'histoire du Québec.

Les étudiants ont été interrogés par le biais d'un sondage de nature qualitative à réponses ouvertes, présenté en ligne sur la plateforme approuvée par le comité d'éthique de la recherche LimeSurvey²⁶. Quatre questions à court développement leur étaient présentées. Les voici :

1. Indiquez par ordre d'importance dix conflits militaires. (Les conflits ne sont pas précisés dans le questionnaire, vous devez répondre à cette question selon vos connaissances et vos représentations.)
2. Quelle importance les conflits armés ont-ils pour l'histoire du Québec et du Canada ?
3. Pourquoi devrait-on enseigner les conflits armés dans le cours d'histoire au secondaire ?
4. Selon vous, quelle est l'importance de la commémoration de ces événements pour les Québécois ?

Une analyse de contenu thématique a été appliquée aux réponses²⁷. Le codage (semi-ouvert, permettant l'émergence de thématiques issues des données) a été réalisé à l'aide de codes préétablis sur la base du cadre théorique. Il a été appliqué sur un ensemble réduit du corpus, ce qui a permis de le valider. Le corpus concerne notamment :

1. le sens et la valeur donnés au conflit armé en question, soit comme 1.1 moment de rupture, 1.2 symbole d'une composante de l'identité nationale, 1.3 manifestation d'une dimension essentielle ou de continuité d'un récit unitaire ou de l'identité nationale, 1.4 manifestation d'un sens ou d'une valeur morale ou éthique attribué au conflit.
2. la stratégie de représentation du mythe, soit 2.1 primordialiste, 2.2 pérennialiste, 2.3 moderniste ou 2.4 ethnosymboliste.

L'analyse des données a également généré une thématique émergente, soit la cible du mythe fondateur, c'est-à-dire l'entité qui est érigée, réifiée et consolidée par le mythe. Nous avons pu identifier deux catégories de cibles, soit 3.1 la nation et 3.2 la collectivité internationale (dans une perspective de citoyenneté cosmopolite).

²⁴ GELLNER Ernest, *Nations and nationalism*, Ithaca, NY: Cornell University Press, 1983, 150 p. ; HOBBSBORN Eric, *Nations et nationalisme depuis 1780*, Paris: Gallimard, 1992, 384 p. ; NAIRN Tom, *Faces of nationalism. Janus Revisited*, London: Verso, 1997, 246 p.

²⁵ SMITH Anthony, *National Identity...*, p. 203-225.

²⁶ Voir: www.limesurvey.org/fr/accueil, consulté le 5 mai 2015.

²⁷ PAILLÉ Pierre, MUCCHIELLI Alex, *L'analyse qualitative en sciences humaines*, Paris: Armand Colin, 2012, 424 p.



Défilé anti-conscription au square Victoria, Montréal (Québec, Canada), le 24 mai 1917.

Au Canada, nombreux sont ceux qui s'opposent à la conscription (des fermiers, des employeurs, de récents immigrants par exemple), dont la plus grande majorité sont des Canadiens français. http://fr.wikipedia.org/wiki/Crise_de_la_conscription_%281917%29#/media/File:Anti-conscription_parade_at_Victoria_Square.jpg, consulté le 5 mai 2015, © Musée McCord, Montréal.

Chaque segment codé correspondait ainsi à une séquence sémantique, constituant une unité de sens associée à l'un des thèmes. La codification a été soumise à l'évaluation de la fidélité interjuge.

Présentation des résultats

Le tableau 1 illustre les conflits armés nommés par les futurs enseignants. Ils devaient classer par ordre d'importance dix conflits armés qui leur semblaient significatifs. Les réponses étaient basées sur les représentations des répondants puisqu'aucun choix de conflits ne leur était proposé.

La lecture de ce tableau nous indique quatre constats essentiels. Le premier, le plus évident, est la présence marquée des deux guerres mondiales (neuf

occurrences chacune). Il convient aussi de souligner que ces deux conflits sont toujours présents dans les trois premières positions ordonnées par les futurs enseignants. En fait, seul un étudiant sur neuf mentionne la Première Guerre mondiale au deuxième rang. Son premier choix est la guerre de Sept Ans et son troisième est la guerre de Crimée.

Le deuxième constat concerne le lien avec le programme de formation de l'école québécoise en histoire²⁸. Le curriculum est organisé en deux cycles. Le premier cycle aborde l'histoire mondiale

²⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIRS ET DU SPORT (MÉLS), *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec: Gouvernement du Québec, 2006. MÉLS, *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec: Gouvernement du Québec, 2007.

Tableau 1. Conflits armés nommés par les futurs enseignants

CONFLIT*	OCCURRENCES	CONFLIT	OCCURRENCES
Première Guerre mondiale [2 ^e cycle]	9	Guerre de 1812	2
Deuxième Guerre mondiale [2 ^e cycle]	9	Guerre de Sécession	2
Guerre de Sept Ans/ de la Conquête [2 ^e cycle]	6/2	Révolution française [1 ^{er} cycle]	1
Guerre du Vietnam	6 (2 à l'intérieur de la guerre froide)	Conflits armés avec Premières Nations [2 ^e cycle]	1
Guerre de Corée	5	Guerres médiques	1
Révolution américaine [1 ^{er} cycle]	5	Guerre russo-japonaise	1
Guerre de Cent Ans	5	Guerre civile espagnole	1
Guerre froide	4	Guerre contre le terrorisme au Moyen-Orient	1
Croisades [1 ^{er} cycle]	4	Conflit rwandais [Monde contemporain]	1
Guerre des Boers	4	Conflit syrien	1
Rébellion des Patriotes [2 ^e cycle]	3	Guerre en Irak /Première guerre du Golfe	1/1
Guerres napoléoniennes	3	Expansion romaine [1 ^{er} cycle]	1
Conflit israélo-palestinien [Monde contemporain]	3	Reconquista	1
Guerre en Afghanistan [Monde contemporain]	3	Baie des Cochons	1
Guerre de Crimée	2	Total (29 conflits) :	90

*Les conflits nommés sont retranscrits *verbatim*.

Les événements sous trame gris foncé ont impliqué le Canada à l'extérieur de ses frontières et ceux sous trame gris pâle ont eu lieu au Canada.

de l'Antiquité jusqu'aux luttes des droits civils après la Deuxième Guerre mondiale. Le deuxième cycle constitue le cours d'histoire nationale de la province du Québec et du Canada. La dernière année du secondaire suit le programme de Monde contemporain qui analyse des enjeux particuliers (population, richesse, environnement, etc.) à notre monde actuel. Sur les vingt-neuf conflits choisis, quatre sont au programme du premier cycle (les Croisades, l'expansion romaine, la Révolution

américaine et la Révolution française), cinq sont au programme du deuxième cycle (guerre de la Conquête, conflits armés avec les Premières Nations, rébellion des Patriotes, Première et Deuxième guerres mondiales) et trois conflits sont dans le programme du Monde contemporain (conflit israélo-palestinien, guerre en Afghanistan, conflit rwandais). En proportion, cela représente un peu plus de la moitié des conflits nommés (48 sur 90).

Le troisième constat examine le lien avec l'implication du Canada dans ces conflits. Seulement quatre conflits ont pour théâtre direct le Canada (quatorze occurrences en gris clair : guerre de Sept Ans, rébellion des Patriotes, guerre de 1812, conflits armés avec les Premières Nations). Mentionnons aussi que seulement deux répondants ont nommé trois de ces conflits. L'importance des conflits dont le théâtre direct était le Canada est donc plutôt minime. Cela dit, si nous considérons l'implication du Canada dans des théâtres étrangers, la proportion augmente notablement (sept conflits pour 31 occurrences : Première et Deuxième guerres mondiales, guerre froide, guerre des Boers, guerre en Afghanistan, conflit rwandais et conflit syrien).

Le dernier constat identifie une importance relative de conflits plus contemporains après les années 1990. En effet, onze occurrences (en gris foncé : conflit israélo-palestinien, guerre en Afghanistan, guerre contre le terrorisme au Moyen-Orient, conflit rwandais, conflit syrien et guerre en Irak) concernent des conflits plus récents, et il est aussi intéressant de noter qu'un répondant en mentionne cinq sur ses dix choix.

Les questions subséquentes demandaient aux étudiants d'expliquer et de qualifier leurs choix de conflits. La Conquête ou la guerre de Sept Ans sont qualifiées de rupture et ont comme cible la nation. Cela signifie que ces conflits ont contribué à former la nation canadienne. Les guerres mondiales sont à la fois des ruptures et des leçons morales, des « avertissements » contre la dérive de la « nature humaine » ; elles ont comme cible la formation de la nation (et les divisions accentuées entre Canadiens anglais et français) ou la communauté internationale. La guerre d'Indépendance américaine et la guerre de Sécession sont considérées comme des ruptures historiques importantes pour les Québécois puisque ces conflits ont été déterminants dans la reconnaissance de la spécificité canadienne française au sein de l'empire britannique.

Les conflits qui touchent les Canadiens français (ou Québécois) sont, pour sept étudiants sur neuf, des manifestations, des symboles d'une essence québécoise qui serait pacifiste, morale, résistante

à l'autorité, opposée à la perspective canadienne anglaise :

« Il y a eu les crises de conscription au Québec où les Canadiens français se sont prononcés par deux fois contre leur implication directe dans des conflits qui ne les regardaient guère selon eux » (étudiant 6) ;

« Notre identité est issue d'une certaine façon de la guerre de Sept Ans et le Québec a autant été affecté par les conflits mondiaux. Notre société a été touchée par ces conflits et les idéaux en jeu. Nous avons pris des décisions en lien avec ses conflits (conscription, rébellion, revendication, droit des femmes, etc.) » (étudiant 1) ;

« Pour l'histoire du Québec, les conflits armés ont peu d'importance mis à part la guerre de la Conquête et la Révolte des patriotes qui marquent le fossé existant entre les "deux peuples fondateurs" » (étudiant 6).

Plusieurs réponses font état d'une identité citoyenne cosmopolite – d'une appartenance à une communauté qui dépasse les frontières de la nation qu'il serait possible d'associer à une stratégie pérennialiste dont la cible est la communauté internationale. Les conflits armés internationaux sont étudiés non pas pour leur intérêt historique, mais pour les leçons à en tirer dans une perspective de citoyenneté mondiale :

« les deux conflits les plus importants à étudier sont les deux guerres mondiales, car la population ne doit pas oublier les horreurs qui se sont passés [sic] durant ces conflits. De plus, ils propulseront le monde dans une nouvelle ère de modernisation et d'une communauté internationale » (étudiant 2).

Plusieurs explications des étudiants peuvent être associées à une stratégie primordialiste : les Québécois partagent une essence qui se manifeste dans leurs rapports aux conflits armés (résistance, pacifisme, progressisme, droits des femmes). Ces explications incluent une opposition naturelle, des différences intrinsèquement (essentiellement) irréconciliables entre les Canadiens anglais et les Canadiens français. Un seul étudiant a fourni des

explications que l'on pourrait associer à la stratégie moderniste :

« Il faut soulever la question : pourquoi autant de gens étaient prêts à se battre contre d'autres êtres humains ? La réponse réside probablement dans le fait que les dirigeants des pays belligérants ont utilisé l'éducation afin de former les esprits des citoyens dès le plus jeune âge à détester l'autre. Pour quels motifs ? Pour la gloire de la nation ou même parfois au nom de la liberté et de la démocratie, alors que cela s'avère totalement faux et est plutôt pour des motifs économiques ou impérialistes » (étudiant 7).

Conclusion

Pour résumer, les étudiants considèrent l'étude des conflits armés comme importante. Sept étudiants sur neuf conçoivent les conflits armés comme manifestations d'une identité nationale – en tant que mythes fondateurs –, leurs explications se rapprochent de la stratégie primordialiste par laquelle la nation équivaut à une culture, une ethnie essentialisante.

Sept étudiants sur neuf accordent une importance particulière à la valeur morale de l'étude des conflits armés. Le conflit armé sert de leçon pour améliorer ou modérer nos interventions présentes et futures. L'étude du conflit servirait à contrer ces erreurs du passé à ne pas reproduire. C'est une vision plutôt positiviste et téléologique de l'histoire qui guide l'humanité vers un progrès incessant et toujours positif.

En outre, cinq étudiants adoptent une perspective civique se rapportant non pas à la nation, mais à une communauté internationale, dans une perspective proche de la stratégie pérennialiste, c'est-à-dire qui construit le concept de nation autour d'une institution qu'il faut défendre.

De façon générale, les réponses des étudiants font état d'un certain fatalisme face aux conflits armés (ils sont inévitables, il y en aura toujours), mais ils considèrent qu'il faut en tirer des leçons morales. La plupart de ces étudiants semblent adhérer aux

discours traditionnels de la nation et aux mythes qui les sous-tendent, particulièrement en ce qui concerne la participation des Canadiens français aux conflits armés. Une minorité d'étudiants (deux sur neuf) adoptent une perspective plus critique qui leur permet d'identifier les intérêts sous-jacents à la diffusion de ces mythes.

Il est difficile de se prononcer sur le transfert effectif de ces représentations dans la pratique et dans le discours futur de ces enseignants d'histoire au secondaire. Cela dit, les résultats exploratoires présentés dans cet article nous incitent à porter une attention particulière à la formation initiale des futurs enseignants. Notamment, il convient de fournir des outils historiographiques afin de déconstruire les mythes fondateurs persistants dans leurs représentations sociales. Il est aussi question de reconsidérer la place et le rôle du conflit armé dans la trame narrative d'une nation. Une conception linéaire et positiviste de l'histoire tend à ordonner les événements en termes de continuité et de rupture. Bien que cette analyse puisse être profitable, elle renforce les mythes fondateurs en les plaçant dans une position d'événement créateur et parfois rédempteur d'une nation.

Les auteurs

Vincent Boutonnet est professeur en didactique des sciences humaines au secondaire et intervient dans la formation pratique des futurs enseignants d'histoire au secondaire. Il s'intéresse particulièrement aux pratiques enseignantes et à l'usage des ressources didactiques (manuels, films ou jeux vidéos historiques). Il travaille régulièrement avec Stéphanie Demers, Marc-André Éthier et David Lefrançois.

vincent.boutonnet@uqo.ca

Stéphanie Demers est professeure en fondements de l'éducation et s'intéresse aux dimensions épistémologiques de la culture enseignante, à la didactique de l'histoire et au rôle des sciences humaines dans la construction de l'identité sociale. Elle collabore avec Marc-André Éthier, David Lefrançois et Vincent Boutonnet dans l'analyse de l'agentivité historique telle que présentée dans le matériel didactique et dans les pratiques enseignantes.

stephanie.demers@uqo.ca

David Lefrançois est professeur en sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais / Campus de Saint-Jérôme et chercheur associé au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Il est également responsable de l'équipe de recherche sur la diversité scolaire et l'éducation citoyenne (DiSEC). Il a codirigé plusieurs ouvrages collectifs, dont *Didactique de l'univers social au primaire* (ERPI, 2012), et coécrit de nombreux articles de nature scientifique et professionnelle avec Marc-André Éthier.

david.lefrancois@uqo.ca

Marc-André Éthier est professeur de didactique à l'Université de Montréal. Il est membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Au cours des quinze dernières années, ses recherches ont porté sur quatre grands thèmes : l'analyse des outils didactiques offerts aux élèves en « Histoire et éducation à la citoyenneté » ; le développement de la pensée critique en histoire ; le transfert des apprentissages dans la pratique politique et communautaire ; la délibération démocratique en classe de sciences sociales.

marc.andre.ethier@umontreal.ca

Résumé

Notre équipe a analysé les discours portés par des étudiants en formation initiale à l'enseignement des sciences humaines au secondaire sur les conflits armés, sur leur rôle dans l'histoire du Québec et sur leur pertinence dans le programme de formation québécois. L'idée est de déterminer, à partir de tels discours, les identités culturelles qui ressortent de l'appel à la guerre comme mythe fondateur, dans l'enseignement de l'histoire au Québec. Les résultats présentés permettent d'interroger quel horizon de destin commun se dessine par la mythologisation de la guerre chez les futurs enseignants d'histoire. Si, tel que le soutient Taylor*, c'est dans un tel horizon que se manifestent les engagements des membres d'une nation, alors il importe de comprendre quels engagements découlent des conceptions inhérentes aux discours de futurs enseignants sur ces événements érigés en mythes.

* TAYLOR Charles, *Sources of the Self...*

L'éducation à la paix par l'Éthique et cultures religieuses en Suisse romande: compte rendu du curriculum et de ses manuels

Abstract

This article analyzes the curriculum as well as handbooks for the discipline of Ethics and Religious Cultures (ECR) in Western Switzerland as regards peace education. It discusses the content dealing with this theme – such as religious narratives of violence, values, human rights, etc. – and highlights the various approaches to peace education and ECR embedded within them.

L'enseignement en matière de culture religieuse en Suisse romande subit des transformations importantes, notamment depuis l'introduction du Plan d'études romand en 2011. Plusieurs recherches se sont intéressées aux rapports différenciés de ce type d'enseignement aux disciplines de référence¹, d'une part, et au registre confessionnel en Suisse² d'autre part. En effet, l'opposition entre approches issues de la théologie et du catéchisme et celles issues des sciences humaines et sociales des religions traverse aussi le champ de la didactique de l'Éthique et cultures religieuses (ECR). Aujourd'hui, cette branche scolaire est l'héritière d'une sécularisation complexe de l'instruction religieuse et morale prodiguée aux jeunes écoliers dans la tradition chrétienne depuis au moins le XIX^e siècle. Le rapport de la discipline scolaire au domaine des « éducations à » doit également être souligné. Parmi ces dernières, l'éducation au « vivre-ensemble » est privilégiée³: la visée générale de la branche est d'y contribuer,

¹ MEYLAN Nicolas, « Traiter de la religion à l'école. La contribution d'une réflexion sur l'épistémologie des sciences des religions », *Revue de didactique des sciences des religions*, n° 1, à paraître en 2015.

² FRANK Katharina, UEHLINGER Christoph, « L'enseignement en matière de religion(s) en Suisse alémanique dans la perspective de la Science des religions », in AMHERDT François-Xavier, MOSER Félix, NAYAK Anand, PHILIBERT Paul (éd.), *Le fait religieux et son enseignement*, Fribourg: Academic Press Fribourg, 2009, p. 179-214.

³ Le texte exposant les visées de la branche la lie explicitement au vivre-ensemble: « [L] école publique [...] se doit d'être un lieu d'information sur les religions du monde, un lieu où l'on apprend à vivre ensemble, à connaître les valeurs des autres ainsi que les siennes et réfléchir sur ce qui les fonde. » (DUTOIT Yves, GIRARDET Sabine, SCHWAB Claude (éd.), *Un monde en couleurs. Méthodologie du maître*, vol. 1, Lausanne: Enbiro, 2005, p. 6.) Pour une présentation des « éducations à », voir, par exemple, AUDIGIER François, « Les curriculums chahutés. Que faire des nouvelles demandes sociales? L'exemple des "Éducations à..." et autres domaines de formation », in MALET Régis (dir.), *École, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales*, Bruxelles: De Boeck, 2010, p. 23-37. Pour une discussion critique de la place du vivre-ensemble dans le cadre de l'ECR, voir FRANK Katharina, UEHLINGER Christoph, « L'enseignement en matière de religion(s)... », p. 189-190.

notamment par l'adoption d'une approche visant la « *cohésion communautaire* »⁴ qui trouve ses origines hybrides dans la tradition du dialogue interreligieux et dans l'éducation interculturelle, plus neutre confessionnellement.

Plus fondamentalement, l'ECR entretient un rapport étroit avec l'éducation à la paix⁵. Marie-Jeanne Nerfin, coordinatrice du groupe citoyen genevois Culture religieuse et humaniste à l'école laïque, a déjà souligné la possible contribution de la branche à une éducation à la paix en affirmant qu'« *acquérir une culture religieuse est une des étapes qui mènent à la paix* »⁶. Selon l'auteur, l'analphabétisme religieux aboutit à l'incompréhension, à la peur, au manque de respect⁷. Il demeure que les conflits passés et contemporains, les récits de violences et les messages de paix sont nombreux au sein des discours religieux et que leur traitement par l'école recèle des enjeux sociaux et savants.

Dans cet article, nous nous proposons d'évaluer la contribution possible de l'Éthique et cultures religieuses à une éducation à la paix. Quels sont les récits et les activités contribuant à une éducation à la paix en ECR en Suisse romande? De quelle éducation à la paix s'agit-il? Il s'agira, dans un premier temps, de cerner les contenus et objectifs du Plan d'études romand (PER) et des moyens d'enseignement romands (MER) s'y rapportant. Nous concluons par quelques remarques esquissant la contribution possible de l'Éthique et cultures religieuses au-delà des limites imposées par le PER et par les MER, notamment dans son association à l'histoire et à l'éducation à la citoyenneté. En effet, si l'ECR fait l'objet d'un enseignement qui lui est spécifiquement dédié dans certaines régions de Suisse romande, de nombreux cantons romands ont associé l'enseigne-

ment de l'Éthique et cultures religieuses à l'histoire⁸. Ce regroupement pose aux enseignantes et enseignants de cette dernière branche l'épineuse question de l'intégration des deux programmes.

L'éducation à la paix dans le PER d'Éthique et cultures religieuses

L'Éthique et cultures religieuses se révèle particulièrement porteuse de thèmes relatifs à l'éducation à la paix, tout du moins telle que la branche est définie par le Plan d'études romand, adopté en 2010 par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. Au cycle 1, l'objectif principal est de « *s'ouvrir à l'altérité* », notamment « *en observant la diversité de la culture et de la pratique religieuse au quotidien* » et « *en développant le respect de soi et des autres* »⁹. Il est question de sensibiliser les élèves à « *des valeurs telles que le respect, le pardon, le partage, le dialogue, la paix, l'estime, la justice* »¹⁰. Aux cycles 2 et 3 s'ajoutent des valeurs telles que la liberté¹¹. Au secondaire I, plusieurs éléments de la dixième année Harmos concernent l'éducation à la paix: c'est le cas de « *l'analyse des valeurs éthiques véhiculées par les grandes chartes religieuses et humanistes* » comme la Déclaration universelle des droits de l'Homme, de l'étude des témoignages de « *personnalités humanistes ou religieuses marquantes* » qui sont tous bénéficiaires de prix Nobel de la paix et de la « *réflexion sur des situations [liées aux thèmes de] paix-violence, tolérance-racisme, justice-injustice* »¹². On le voit, si le versant « cultures religieuses » de la branche implique une forme d'éducation à la paix par la considération du pluralisme religieux, le versant « éthique » en fait son domaine de prédilection.

⁴ Selon l'expression proposée par Julia Ipgrave dans sa pertinente typologie établie pour l'éducation religieuse au Royaume-Uni: « Le débat anglais sur la "Religious Education" dans les écoles publiques », in WILLAUME Jean-Paul (dir.), *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école. Réponses européennes et québécoises*, Paris: Riveneuve, 2014, p. 37.

⁵ Pour notre compréhension de la notion d'éducation à la paix, nous nous appuyons sur HERMON Elly, « De l'éducation à la paix à l'éducation mondiale », *Revue des sciences de l'éducation*, 1997, vol. 23, n° 1, p. 77-90.

⁶ NERFIN Marie-Jeanne, « Enseignement du fait religieux: vers la paix », *L'Éducateur*, 2010, n° 1, p. 39.

⁷ NERFIN Marie-Jeanne, « Enseignement du fait religieux... », p. 39.

⁸ C'est le cas des cantons de Berne, Vaud et Jura. Les cantons de Genève et Neuchâtel n'ont pas adopté l'Éthique et cultures religieuses, qui est une spécificité cantonale, mais ont inclus l'étude de textes religieux et humanistes dans leur programme d'histoire.

⁹ CONFÉRENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN (CIIP), *Plan d'études romand – cycle 1. Mathématiques et sciences de la nature – sciences humaines et sociales*, Neuchâtel: Secrétariat général de la CIIP, 2010, p. 70-71.

¹⁰ CIIP, *Plan d'études romand – cycle 1...*, p. 70-71.

¹¹ CIIP, *Plan d'études romand – cycle 3. Mathématiques et sciences de la nature – sciences humaines et sociales*, Neuchâtel: Secrétariat général de la CIIP, 2010, p. 108 et p. 106.

¹² CIIP, *Plan d'études romand – cycle 3...*, p. 106.



Les militants de la paix, tel Martin Luther King, et les Droits de l'Homme figurent au Plan d'études romand d'Éthique et cultures religieuses.

Photographie de Marion S. Trikosko, 1964

© Library of Congress,

http://commons.wikimedia.org/wiki/Martin_Luther_King,_Jr.#/media/File:Martin-Luther-King-1964-leaning-on-a-lectern.jpg, consulté le 21 juillet 2015.

L'éducation à la paix en Éthique et cultures religieuses dans les manuels destinés à l'école primaire : la diffusion de valeurs

En se tournant vers les manuels officiels¹³, on observe que les ouvrages destinés aux élèves les plus jeunes, de la troisième (3 P) à la sixième (6 P) Harmos (de la première à la quatrième primaire selon l'ancienne dénomination), sont organisés par modules consacrés à quatre « grandes » religions, via des récits consacrés à des personnages bibliques pour le judaïsme et le christianisme, à Mohammed pour l'islam et à Siddhârta Gautama pour le bouddhisme¹⁴. L'éducation à la paix, inspi-

rée du christianisme, trouve une place importante dans les manuels destinés aux 3-4 P si l'on considère que la Bible, principalement, est interprétée en fonction de l'« option pour autrui »¹⁵. Le récit de Ruth la Moabite, par exemple, qui est le tout premier texte étudié par les élèves, met en scène le souci de l'autre et la générosité, non seulement par le récit de l'affection que se portent Ruth et sa belle-mère mais aussi par ce genre de citation sur le contexte historique supposé du récit :

*« En ce temps-là, les veuves, les pauvres et les étrangers avaient le droit de ramasser les épis laissés dans les champs. »*¹⁶

En revanche, le manuel ne mentionne pas le conflit entre les Hébreux et les Moabites, ni la façon exacte dont Ruth, veuve, se trouve un second mari dans la Bible : elle se fait passer pour une prostituée, a des relations intimes avec Boaz, qui se voit obligé de l'épouser. Quant aux récits mettant en scène des disputes et des réconciliations fraternelles par le pardon, ils sont privilégiés : c'est le cas de deux histoires issues de la Genèse, celle d'Esäu et de Jacob (les fils d'Isaac) et celle de Joseph et de ses frères. La seconde se termine par ces mots : « *Ils font la paix* »¹⁷. Selon les récits, des ouvrages sur la gestion des conflits, sur la justice et l'injustice ou encore sur l'usage des richesses sont suggérés au maître¹⁸. Il semble qu'il s'agisse ici de modéliser des rapports pacifiques entre les élèves, dans le cadre d'une *Weltanschauung* chrétienne.

L'histoire d'Esther est caractéristique de la façon dont l'éducation à la paix et l'approche du texte sont conçues dans les manuels. La situation des juifs de l'Antiquité en Perse est mise en rapport avec les

¹³ La plupart sont édités par la maison Enbiro. Pour une brève histoire des Éditions Enbiro, voir le travail de Rota in DESPONS Séverine, FAWER CAPUTO Christine, ROTA Andrea, « L'évolution des manuels pour l'enseignement religieux en Suisse. Analyses sociohistoriques, didactiques et pragmatiques », in WILLAIME Jean-Paul (dir.), *Le défi...*, p. 83-99.

¹⁴ La délimitation entre personnages légendaires et personnages historiques n'est pas clairement établie comme c'est le cas dans beaucoup de manuels destinés aux enfants et traitant de religions. Voir ESTIVALEZ Mireille, *Les religions dans l'enseignement laïque*, Paris : Presses universitaires de France, 2005, 325 p.

¹⁵ NEUMAYER Michel, NEUMAYER Odette, « La culture de paix, un continent à découvrir », *L'Éducateur*, n° 1, 2010, p. 33-36. Selon les auteurs : « le terrain de la Culture de la paix, c'est celui de l'option d'autrui, expression empruntée aux philosophes Ricœur et Lévinas. Celui d'une réflexion sur le "respect" de l'autre, c'est-à-dire au sens propre "considération", "attention", "examen". » (p. 33).

¹⁶ DUTOIT Yves, GIRARDET Sabine, SCHWAB Claude (éd.), *Un monde en couleurs. Livre de l'élève*, vol. 1, Lausanne : Enbiro, 2005, p. 7.

¹⁷ DUTOIT Yves, GIRARDET Sabine, SCHWAB Claude (éd.), *Un monde en couleurs...*, p. 14.

¹⁸ DUTOIT Yves, GIRARDET Sabine, SCHWAB Claude (éd.), *Un monde en couleurs. Méthodologie*, vol. 2, Lausanne : Enbiro, 2007, p. 44, 144, 152.



La séparation d'Abraham et de Lot est racontée dans un manuel du cycle de transition pour faire réfléchir aux disputes.

Par Wenceslaus Hollar (1607-1677). University of Toronto, Wenceslaus Hollar Digital Collection, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Wenceslaus_Hollar_-_Abraham_and_Lot_separating_%28State_2%29.jpg, consulté le 9 octobre 2015.

pogroms et la Shoah, par-delà les millénaires, dans le livre du maître qui accompagne le module. Des livres sur l'éducation à la tolérance¹⁹ et pour « *dire non au racisme* » sont indiqués, et un petit historique de l'antijudaïsme et de l'antisémitisme est proposé²⁰. Le récit sert de point de départ à une réflexion sur la discrimination et la violence physique (létale), servant en cela l'éducation à la paix tout en suivant aussi une tradition qui vise à tirer une morale des histoires de la Bible. Enfin, il existe pour ces degrés un module consacré au « *vivre-ensemble* », sans références religieuses, qui « *traite de valeurs permettant une vie harmonieuse en société* »²¹.

Dans les manuels destinés aux 5-6 P Harmos, les étapes de la vie des personnages dits « fondateurs » forment le cœur des apprentissages. Des épisodes de leur vie et des qualificatifs encourageant une culture de la paix sont souvent privilégiés. Ainsi, David bat le puissant Goliath et devient un roi « *faisant régner le droit et la justice* »²². Mohammed est présenté

comme un orphelin, un jeune homme sans ressources qui gagne le cœur de Khadîdja, et comme un croyant persécuté. En revanche, les batailles des Compagnons ne sont pas développées²³.

Les manuels destinés aux 7-8 P Harmos font légèrement plus allusion aux conflits et aux guerres, sans toutefois en faire le point central du travail des élèves. Un conflit en particulier, celui qui entoure les Lieux saints en Israël/Palestine, sert de toile de fond à un ouvrage dédié à Abraham/Ibrahim. Les événements à l'origine de cette démarche ne sont mentionnés que par une phrase dans le manuel des élèves: « [le tombeau des patriarches] *est toutefois difficile d'accès en raison des tensions politiques et religieuses qui divisent la région.* »²⁴ Le manuel vise à démontrer la parenté entre le judaïsme et l'islam (et le christianisme), et à participer de cette manière à une éducation à la paix.

Mentionnons encore l'inclusion d'une approche pédagogique nouvelle dans les manuels destinés à ce niveau: des questions de réflexion sont proposées par le philosophe Oscar Brenifier, spécialiste de la philosophie pour enfants. Certaines d'entre elles visent à amener les élèves à réfléchir aux conflits et à leur résolution: « *les disputes peuvent-elles être utiles?* »²⁵, demande le manuel à la faveur de l'épisode de la dispute entre les bergers d'Abraham et ceux de son neveu Lot. Le document sur les mythes de création, dont l'un des enjeux est sans doute de faire barrage aux croyances créationnistes, comprend des questions de réflexion sur la guerre, le pouvoir et la non-violence, dont voici quelques exemples: « *la vie est-elle possible sans violence?* », « *le pouvoir peut-il être partagé?* », « *faut-il faire la guerre pour changer le monde?* »²⁶.

¹⁹ Elly HERMON mentionne la tolérance comme thème important de l'éducation à la paix depuis l'entre-deux-guerres, cf. « De l'éducation à la paix... », p. 80.

²⁰ HERMON Elly, « De l'éducation à la paix... », p. 107 et 119.

²¹ DUTOIT Yves, GIRARDET Sabine, SCHWAB Claude (éd.), *Un monde en couleurs...*, p. 64-77.

²² DUTOIT Yves, GIRARDET Sabine, SCHWAB Claude (éd.), *Au fil du temps. Livre de l'élève*, vol. 1, Lausanne: Enbiro, 2002, p. 10.

²³ DUTOIT Yves, GIRARDET Sabine, SCHWAB Claude (éd.), *Au fil du temps...*, p. 50-61.

²⁴ DUTOIT Yves, GIRARDET Sabine, GOTHEIL Rachel (éd.), *Sur les traces d'Abraham. Brochure de l'élève*, Lausanne: Enbiro, 2010, p. 20.

²⁵ DUTOIT Yves, GIRARDET Sabine, GOTHEIL Rachel (éd.), *Sur les traces d'Abraham...*, p. 9.

²⁶ DUTOIT Yves, GIRARDET Sabine, GOTHEIL Rachel (éd.), *Aux origines du monde. Brochure de l'élève*, Lausanne: Enbiro, 2009, p. 15.

L'éducation à la paix en Éthique et cultures religieuses dans un manuel du secondaire I : un enseignement de connaissances « objectives » sur les conflits

Plusieurs manuels ont été publiés en Suisse romande pour les 9-11 P Harmos. Dans le cadre de cet article, nous nous focalisons sur celui des Éditions Agora, nouveau nom des Éditions Enbiro depuis 2014. Dans cet ouvrage, le changement de perspective et de ton est radical par rapport aux précédents : il n'est plus question d'actualiser des récits bibliques mais de proposer aux élèves des textes synthétiques de connaissances générales sur les religions chrétienne, musulmane et juive et sur leur histoire. En cela, Agora tourne le dos à une éducation à la paix conçue comme « *diffusion de valeurs jugées indispensables pour la promotion de la paix et son maintien* » pour privilégier un enseignement « *de connaissances jugées objectives sur la paix, les conflits internationaux, leurs causes et les moyens d'y remédier* »²⁷. Le fait que, dans de nombreux cantons romands, l'Éthique et cultures religieuses soit associée à l'histoire au cycle 3 n'est sans doute pas étranger à cette réorientation. Les conflits sont présentés comme des moteurs de la diffusion et de l'histoire générale des religions. Dans cette perspective, les violences ne sont pas tues : conquêtes, croisades, colonisation, pogroms, shoah, djihad armé et conflit israélo-palestinien sont évoqués. Le judaïsme et l'islam font l'objet d'un dossier « grand angle » approfondissant un thème politique d'une problématique internationale²⁸.

La paix est explicitement évoquée de deux manières différentes. Premièrement, le dossier consacré au conflit israélo-palestinien comprend une page consacrée aux « *principaux obstacles à la paix aujourd'hui* » et à l'Initiative de Genève (2003)²⁹.

²⁷ HERMON Elly, « De l'éducation à la paix... », p. 78. Selon l'auteur, ces deux conceptions sont en opposition dès l'entre-deux-guerres et ce clivage est toujours actuel.

²⁸ Tandis que le grand angle sur le christianisme approfondit la diversité interne de cette religion et l'engagement social.

²⁹ DUTOIT Yves, GIRARDET Sabine (éd.), *Planète religions : des clés pour comprendre le monde*, Lausanne : Agora, 2015, p. 46-47.

Deuxièmement, il est significatif qu'après une double-page consacrée aux liens entre islam et politique qui mentionne le djihad armé, le module sur l'islam se termine par une notice étymologique apparentant le mot « islam » à « salam » :

« *Le mot arabe "islam" a la même racine que "salam" (paix). Il est généralement traduit par "soumission à Dieu". Plus qu'une relation de simple obéissance, il exprime l'attitude par laquelle les croyants s'en remettent à la volonté de Dieu.* »³⁰

Les éditeurs restent soucieux de promouvoir une image pacifique de cette religion minoritaire et soumise à controverse en Suisse³¹.

Au terme de cette analyse des manuels officiels de Suisse romande, nous pouvons constater que l'éducation à la paix, si elle n'est pas un curriculum explicite de l'ECR, n'est cependant pas un « *curriculum caché* »³². La paix, la justice, le respect, la réconciliation sont autant de thèmes explicites et implicites du Plan d'études romand et des moyens d'enseignement. Si certaines approches laissent voir l'influence d'une *Weltanschauung* chrétienne sur ces thèmes dans le PER et dans les manuels publiés entre 2002 et 2007 pour les plus jeunes – il s'agit d'un héritage de l'influence passée³³ des Églises et des facultés de théologie sur cet enseignement –, il ne faudrait pas pour autant négliger la perspective laïque ou neutre qui s'y mêle. Il demeure que, quelle que soit l'approche, et au dam des tenants des disciplines de référence, l'étude des faits religieux n'est souvent pas promue *per se* mais dans un but de valorisation de la diversité et de compréhension mutuelle des communautés croyantes, partie intégrante d'une éducation à la paix inspirée par les *Recommandations* de l'UNESCO de 1974³⁴. Les « héros » des droits humains et de la démocratie, deux éléments consti-

³⁰ DUTOIT Yves, GIRARDET Sabine (éd.), *Planète religions...*, p. 35.

³¹ Sur la précarité des communautés musulmanes, voir notamment MONNOT Christophe, *La Suisse des mosquées*, Genève : Labor et Fides, p. 42-49.

³² PERRENOUD Philippe, « Curriculum : le formel, le réel, le caché », in HOUSSAYE Jean (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF, p. 61-76.

³³ Ce point pourrait être sujet à controverses selon les cantons romands en question.

³⁴ HERMON Elly, « De l'éducation à la paix... », p. 82-83.

tutifs d'une certaine éducation à la paix³⁵, sont mentionnés dans le PER en 10 P Harmos.

L'éducation à la paix comme lieu de rencontre pour un enseignement interdisciplinaire

En fin de compte, comment les enseignantes et les enseignants d'histoire peuvent-ils intégrer l'Éthique et cultures religieuses à leur matière? Au cycle 3, en particulier, il est clair que moyennant des aménagements, le curriculum d'ECR peut légitimer l'introduction de l'éducation à la paix dans les cours d'histoire. Bien entendu, il faut pour cela être doté d'un certain goût pour l'interdisciplinarité en sciences humaines et sociales et pour les «éductions à». Il est parfois également utile de ne pas s'attarder sur le vocabulaire peu historien du PER d'ECR pour s'attacher aux visées sous-jacentes au choix des contenus³⁶.

³⁵ HERMON Elly, «De l'éducation à la paix...», p. 78.

³⁶ Le Plan d'études genevois en «Grands Textes» en est d'ailleurs une illustration: le Plan d'études reprend quasiment les mêmes contenus mais les formule différemment, dans un vocabulaire plus ancré en histoire et sciences sociales. Voir RÉPUBLIQUE ET CANTON DE GENÈVE – DIRECTION GÉNÉRALE – SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT, *Spécificité cantonale. Enseignement des Grands Textes*, Genève: Département de l'instruction publique, 2011-2012, 4 p. Visible à la page suivante: https://www.ge.ch/co/doc/2012/programme_grands_textes.pdf, consulté le 15 avril 2015.

Si la contribution de l'Éthique et cultures religieuses peut être perçue comme une éducation à la paix, sa contribution à l'enseignement de l'histoire est rendue possible et souhaitable. L'un des grands intérêts d'une telle approche est d'ouvrir et de légitimer un espace de discussion sur les valeurs implicites de l'enseignement de l'histoire, notamment les valeurs citoyennes. Elle permet de rendre visible la morale «laïque» implicite et d'en débattre avec les élèves, si nécessaire. Enfin, elle propose des démarches pour travailler leur réflexivité sans nier leurs valeurs. Elle autorise également l'intégration d'éléments de pédagogie antiraciste en fonction des sujets abordés. Dans l'étude des guerres et de la paix, cette approche pourrait également aider les élèves à tisser des ponts entre l'étude du passé et la projection dans le futur, par exemple à travers des projets pédagogiques liés à la promotion de la paix. Pour le secondaire I en particulier, il demeure difficile d'accorder les objectifs et les logiques disciplinaires de l'histoire, de l'éthique et des sciences des religions, si ce n'est par l'adoption d'une démarche d'éducation à la paix³⁷.

³⁷ Que ce soit avec ou sans manuel.

L'auteur

Depuis 2012, **Séverine Desponds** est chargée d'enseignement en didactique de l'éthique et cultures religieuses (ECR) à la Haute École pédagogique vaudoise pour les cycles 2 et 3. Titulaire d'un doctorat ès lettres et d'un diplôme de la Haute École pédagogique vaudoise, elle s'intéresse plus particulièrement aux approches et démarches qui contribuent à ancrer et à développer la didactique de l'ECR en sciences humaines et sociales.

severine.desponds-meylan@hepl.ch

Résumé

Cet article propose une évaluation du plan d'études et de moyens d'enseignement romands en éthique et cultures religieuses au regard de l'éducation à la paix. Il cerne et caractérise les thématiques relevant de cette éducation – étude de récits religieux de violence, valeurs, droits humains, messages de paix... – et met en valeur les différentes visions de l'éducation à la paix.

Antoni Santisteban, Neus Gonzalez-Monfort, Joan Pagès Blanch,
Universitat Autònoma de Barcelona

Pourquoi sont-ils partis? Analyse des récits historiques d'élèves de l'enseignement secondaire sur les causes de l'exil républicain à la fin de la guerre civile espagnole

Abstract

In this work, we present the results of some research conducted by the group GREDICS on the formation of historical thinking in the historical narratives constructed by the students of lower and upper secondary school. To elaborate these texts, they used historical sources. Our research focuses on analyzing the results of a work based on a historical problem, such as the Republican exile during the Spanish Civil War. We present the results of the use of primary and secondary sources for the construction of narratives, especially in a final narrative developed in video format.

Dans cet article, nous présentons les résultats d'une recherche réalisée par le groupe GREDICS¹ sur la formation de la pensée historique dans l'enseignement secondaire et au baccalauréat. Au cours de cette expérience, les élèves étaient amenés à utiliser des sources primaires et secondaires pour produire un récit historique sur la guerre civile espagnole. Ils se sont concentrés sur un problème précis, celui de l'exil républicain. Après avoir élaboré un premier texte sur le sujet, ils ont élaboré un récit final sous forme audiovisuelle.

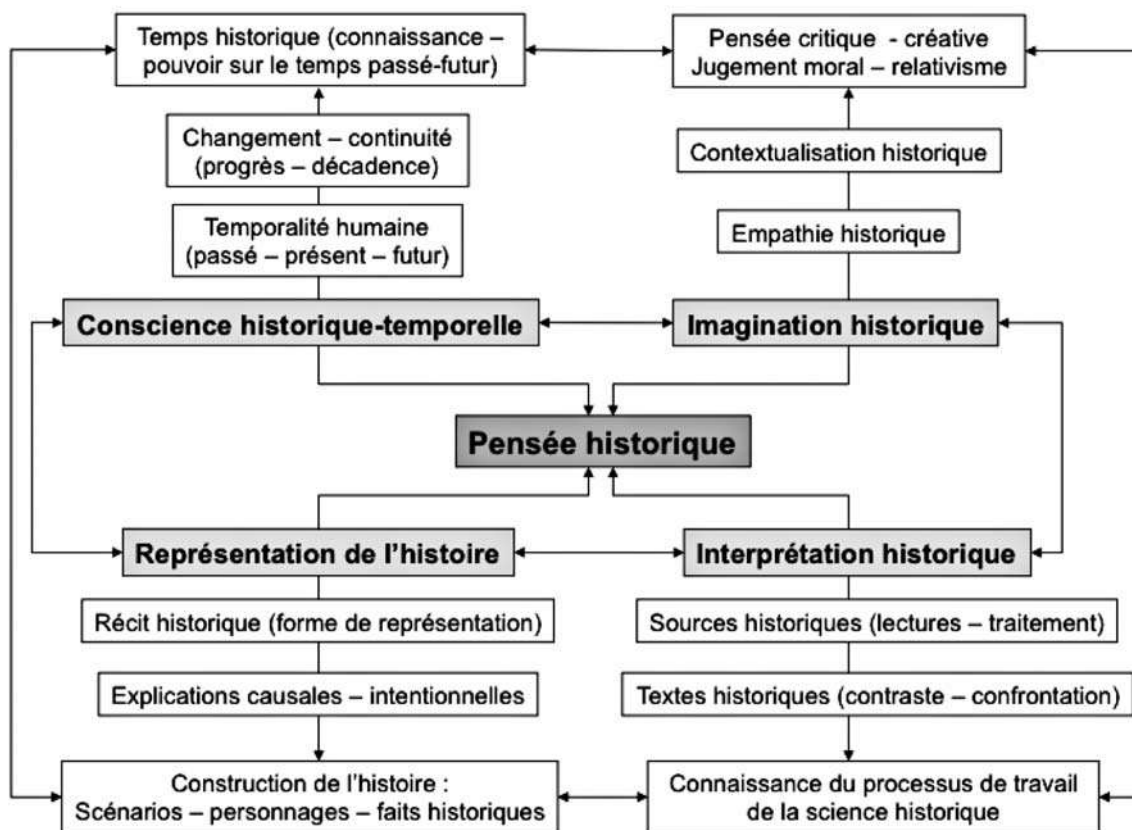
Recherche sur la formation de la pensée historique

La recherche du GREDICS sur les récits élaborés par les élèves au sujet de la guerre civile espagnole fait partie d'une étude beaucoup plus vaste sur la formation de la pensée historique dans l'enseignement secondaire. Cette étude s'est déroulée en deux parties. La première, menée de 2005 à 2010, a permis d'élaborer un schéma décrivant la formation de la pensée historique². La seconde porte sur les composantes qui interviennent dans la formation de la pensée historico-sociale³. Les résultats de cette étude sont synthétisés dans la structure conceptuelle ci-dessous. La suite du présent chapitre revient sur les principales notions convoquées par ce schéma et sur le processus qu'il décrit.

¹ Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials de l'Universitat Autònoma de Barcelona.

² Projets ARIE financés par la Generalitat de Catalunya.

³ Projet financé par le gouvernement espagnol (EDU2012-37668).



La formation de la pensée historique.

La conscience historico-temporelle

La conscience historique est une conscience temporelle. Elle se forme à partir des relations que nous établissons entre le passé, le présent et le futur⁴. Il ne s'agit pas seulement d'un concept lié au passé ou au souvenir d'événements déterminés; de fait, la conscience historico-temporelle

implique le passé comme apprentissage pour la construction du futur. Comme l'affirme Saab, « elle comprend tout autant les représentations que les sujets acquièrent sur le passé que les images avec lesquelles ils projettent le futur »⁵.

Pour Rüsen⁶, le processus mental de la conscience historique peut être décrit comme une construction de l'expérience du temps qui vise à interpréter le passé en compréhension du présent et en anticipation du futur. Nombreux sont les auteurs qui établissent une relation entre l'éducation à la

⁴ PAGÈS Joan, « Ciudadanía y enseñanza de la historia », *Reseñas de enseñanza de la historia*, n° 1, 2003, p. 11-42. PAGÈS Joan, SANTISTEBAN Antoni, « Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica », in JARA Miguel Ángel (éd.), *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*, Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue, 2008. TUTIAUX-GUILLON Nicole, « L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français », in TUTIAUX-GUILLON Nicole, NOURRISSON Didier (éds.), *Identités, mémoires, conscience historique*, Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2003, p. 27-41.

⁵ SAAB Jorge, « El lugar del presente en la enseñanza de la historia », *Anuario IEHS*, n° 13, 1998, p. 297-308.

⁶ RÜSEN John, « Memory, history and the quest for the future », in CAJANI Luigi (ed.), *History teaching, identities and citizenship*, Bristol: Trentham books, 2007, p. 13-34.

citoyenneté, la formation de la conscience historique et les représentations du futur⁷. Audigier, par exemple, considère que « *l'histoire enseignée, comme l'éducation civique, dépend avant tout d'un projet de futur* »⁸.

Rüsen affirme aussi qu'il existe un discours historique qui distingue la mémoire de la conscience historique, bien que cette distinction ne soit pas évidente⁹. En effet, ces concepts se sont formés d'une manière différente. Le discours sur la mémoire est généralement destiné à dévoiler les formes diverses de construction ou de conservation de la relation passé-présent. En revanche, il s'intéresse peu à l'interrelation structurelle entre mémoire et attente. Le discours sur la conscience historique entre dans une rationalisation des processus de la pensée humaine. En outre, il interprète l'impact de l'histoire sur les perspectives futures de la vie humaine.

La représentation de l'histoire à travers le récit et l'explication historiques

Nous ne pouvons séparer la conscience historique du récit, en tant que forme de représentation de l'histoire. Il existe un certain consensus pour définir le récit comme une séquence temporelle de faits mis en interrelation au moyen d'une trame¹⁰. Plá souligne l'importance de tenir compte des

différents niveaux de complexité dans ce type d'écriture, comme par exemple l'intertextualité, trame provisoire de signifiés¹¹. Dans cette perspective, l'écriture de l'histoire constitue un instrument pour l'apprentissage plutôt qu'une fin en elle-même.

Pour Barton et Levstik¹², le récit aide à comprendre l'histoire, mais sa construction implique de prendre des décisions sur des options et des valeurs déterminées : « *Dans le continuum illimité de personnes et d'actions du passé, les récits établissent nécessairement des limites – ils racontent les histoires de telles personnes et pas d'autres, et ils regroupent les actions dans tels événements, et pas d'autres* ». Les difficultés surgissent lorsque le récit est confondu avec l'histoire elle-même. Nous devons par conséquent éduquer à la comparaison et à l'évaluation de la diversité d'options de récits et d'interprétations historiques.

Selon Plá, le récit constitue « *une condition nécessaire mais pas suffisante pour le développement de la pensée historique chez les adolescents dans le cadre scolaire* »¹³. L'enseignement de l'histoire doit amener les élèves à réaliser des récits historiques où les personnages, les scénarios et les faits historiques sont situés dans une trame cohérente¹⁴. Pour Wineburg, l'enseignement de l'histoire doit montrer la manière dont les historiens réalisent leur travail, comment ils écrivent l'histoire, à quels dilemmes ou problématiques éthiques la science historique fait face¹⁵. Les procédures explicatives propres à l'histoire sont les suivantes : explications causales, explications téléologiques ou intentionnelles et explications du changement et de la continuité.

⁷ JENSEN Bernard E., « L'Histoire à l'école et dans la société en général : propos sur l'historicité de l'enseignement de cette discipline », in CONSEIL DE L'EUROPE, *Détournements de l'histoire*, Symposium "Face aux détournements de l'histoire", Oslo, 28-30 juin 1999, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, 2000, p. 89-104. LAVILLE Christian, « La recherche empirique en éducation historique. Mise en perspective et orientations actuelles », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 53, 2001, p. 69-82.

⁸ AUDIGIER François, *L'éducation à la citoyenneté. Synthèse et mise en débat*, Paris : INRP, 1999, p. 42.

⁹ RÜSEN John, « Memory, history... »

¹⁰ HAWKEY Kate, « Narrative in classroom history », *The Curriculum Journal*, vol. 15, n° 1, 2004. MISHLER Elliot G., « Narrative and identity: the double arrow of time », in DE FINA Anna, SCHIFFRIN Deborah, BAMBERG Michael (eds.), *Discourse and Identity*, Cambridge : Cambridge University Press, 2006. SANT Eda, PAGÈS Joan, SANTISTEBAN Antoni, GONZÁLEZ-MONFORT Neus, OLLER Montserrat, « ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? », *Clío & Asociados*, n° 18-19, 2015, p. 166-182.

¹¹ PLÁ Sebastian, *Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el bachillerato*, México : Plaza y Valdés, 2005.

¹² BARTON Keith C., LEVSTIK Lind S. (eds.), *Teaching History for the Common Good*, Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2004, p. 146-147.

¹³ PLÁ Sebastian, *Aprender a pensar...*, p. 199.

¹⁴ SANTISTEBAN Antoni, « La formación en competencias de pensamiento histórico », *Clío y Asociados. La Historia enseñada*, n°14, 2010.

¹⁵ WINEBURG Sam, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, Philadelphia : Temple University Press, 2001.



Mère et filles fuyant la victoire de Franco en Catalogne. Un document photographique peut favoriser l'empathie que les élèves éprouveront envers la condition d'expatrié.

Photographie de Robert Capa.

L'imagination historique : empathie et contextualisation

Dans le passé, les personnes agissaient selon des normes et des systèmes de pensée différents des nôtres. Pour tenter de donner du sens à ces situations, l'histoire les recrée et les imagine à travers la compréhension empathique; le passé est ainsi mis en contexte selon les perceptions et les jugements moraux contemporains. Pour Jenkins, cette empathie est une illusion qui a gagné du terrain, en particulier dans l'enseignement de l'histoire; même si, en réalité, chercher à s'en priver est une entreprise aussi impossible qu'inutile¹⁶. Dans tous les cas, l'empathie aide à développer l'imagination historique et à contextualiser nos jugements sur le passé¹⁷.

L'empathie nous aide à imaginer « comment c'était » et à comprendre les motivations des acteurs du passé, même quand celles-ci nous semblent erronées aujourd'hui. Ainsi, selon Levesque, nous ne pouvons pas simplement affirmer aux étudiants qu'Hitler était quelqu'un de méchant; les éducateurs doivent les amener à découvrir pour quels motifs et à partir de quelles évidences nous jugeons le dirigeant nazi¹⁸. Pour Martineau, l'enseignement

de l'histoire doit être un instrument pour former la pensée critique et créative: critique, pour réaliser des évaluations du passé, des comparaisons et des mises en relation avec le présent; créative, pour imaginer des futurs alternatifs dans l'évolution des problèmes sociaux actuels¹⁹.

L'interprétation des sources historiques

Ankersmit a montré que lorsque nous interprétons des sources historiques, nous y incorporons notre propre expérience historique²⁰. Nous ajoutons quelque chose de personnel en relation avec nos propres expériences, que ce soit par nos connaissances ou par des éléments affectifs. Nos élèves doivent sentir qu'ils font partie de l'histoire qui unit le passé au futur. Pour cette raison, l'histoire enseignée doit être vivante et problématique; elle doit penser ce qui est controversé et latent. Lorsque l'on s'évertue à ce que les élèves développent leur pensée historique, les sources historiques se convertissent en des éléments centraux du processus d'enseignement-apprentissage. Le travail avec les sources doit être réalisé à partir de

¹⁶ JENKINS Keith, *Repensar la historia*, Madrid: Siglo XXI, 2009.

¹⁷ LEVESQUE Stéphane, *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*, Canada: University of Toronto Press, 2008.

¹⁸ LEVESQUE Stéphane, *Thinking Historically...*

¹⁹ MARTINEAU Robert, « La pensée historique... une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen », in PALLASCIO Richard, LAFORTUNE Louise (éd.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Québec: Presses de l'Université du Québec, p. 281-309.

²⁰ ANKERSMIT Frank R., *Historia y tropología. Ascenso y caída de la metáfora*, México: Fondo de cultura económica, 2004.

problèmes historiques, de questions que les élèves abordent à partir de leur interprétation.

Cette approche de l'enseignement basée sur des sources historiques :

- aide à dépasser la structure qui organise les livres de texte ;
- permet de connaître l'histoire récente mais aussi d'établir des relations avec d'autres réalités ;
- génère une connaissance historique conçue comme connaissance discutable ;
- facilite l'introduction des élèves dans le contenu problématique de la discipline ;
- met en jeu le concept d'objectivité face au texte historiographique ;
- permet de contempler ce qui s'est passé dans une situation brute et met les élèves en contact direct avec le passé ;
- facilite l'implication et l'autonomie de l'étudiant dans sa propre reconstruction de l'histoire ;
- diversifie le processus d'enseignement-apprentissage et favorise la richesse des expériences.

L'enseignement de la guerre civile espagnole

En principe, nos élèves ne pensent pas que la guerre civile espagnole soit un conflit en relation avec leurs vies dans le présent. Leur premier contact avec cette partie de l'histoire de leur pays peut se faire à partir d'un exercice scolaire, dans lequel on leur demande de faire des recherches sur leur histoire familiale, avec des interviews de personnes plus âgées. Ils découvriront alors, par exemple, que leur arrière-grand-père a été soldat dans l'un des camps, ou qu'un parent a disparu ou a été fusillé. D'autres personnes leur raconteront les bombardements ou la faim, la peur, la fuite ou l'exil. Mais, dans la majorité des cas, les jeunes continuent à penser la guerre civile comme quelque chose de lointain, qui n'appartient pas à leurs vies mais à la vie de leurs ancêtres²¹.

²¹ SANTISTEBAN ANTONI, «Algunas ideas para la enseñanza de la Guerra Civil española y la dictadura», *Nuevas Dimensiones. Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, n°4, 2013, 19 p.

Or la guerre civile est sans aucun doute la période la plus traumatique de l'histoire de l'Espagne au xx^e siècle. Elle a produit des changements radicaux dans l'évolution politique et sociale du pays. Les élèves peuvent vérifier eux-mêmes cette évidence lorsque les personnes âgées se rappellent la guerre. Les récits de ces dernières constituent des sources orales au service de la mémoire historique. Ils évoquent la peur des bombardements, la faim et la répression pendant l'après-guerre, la violence et la mort. Les silences des témoignages, nombreux, sont également révélateurs.

Nos élèves sont nés dans une démocratie et, dans une trop large majorité, ignorent des aspects fondamentaux de l'évolution politique. La guerre civile, en tant que thème portant à controverse, est essentielle pour aborder cette thématique et rendre vivant l'enseignement de l'histoire. En effet, elle suppose la fin d'un régime démocratique et le début d'une dictature qui provoquera un immense retard social et culturel. L'étudier revient donc à étudier les libertés politiques dans notre pays, et plus largement en Europe. Nous ne pouvons pas comprendre notre présent, politique ou social, si nous n'analysons pas les causes et les conséquences de la guerre civile, et nous sommes incapables de construire notre futur sans dépasser certains aspects traumatiques de cette dernière.

L'histoire de ce conflit touche également de près les professeurs d'histoire de nos établissements d'enseignement. Certains ont vécu une partie de leur expérience scolaire sous le franquisme. Le traitement de ce thème comporte donc une réflexion personnelle sur la guerre et sur la dictature. En outre, la mémoire familiale sur le conflit armé ou sur l'influence de la longue période franquiste laisse une empreinte difficile à effacer. Une partie des professeurs évitent certaines questions concernant la guerre civile et la dictature, ou les traitent de manière superficielle. Le livre de texte semble être utilisé comme outil pour ne pas prendre parti sur les faits traumatiques, comme s'il représentait des positions consensuelles et aseptisées. Il y a quelques années, ces mêmes livres présentaient la guerre civile comme quelque chose d'inévitable, sans exprimer de jugement clair sur le

franquisme²². Mais actuellement, ils donnent une image assez complète du coup d'État militaire et de la répression postérieure dans les manuels²³. Par conséquent, on peut se demander pourquoi une grande partie des professeurs ne traitent pas la guerre comme une question encore vivante sur le plan social.

Si les jeunes ne reçoivent pas un enseignement fondé sur des sources historiques reflétant la réalité de la guerre et de la vie quotidienne des personnes qui l'ont vécue, il ne faut pas s'étonner qu'ils observent l'histoire comme quelque chose d'étranger, de lointain, et qu'ils ne s'impliquent pas personnellement. Si la guerre civile constitue un thème traumatique, il y a alors d'autant plus de raisons de leur montrer qu'il est important de l'étudier, que le débat sur les thèmes les plus inquiétants est nécessaire pour dépasser les tabous qui ont jusqu'à présent empêché un enseignement sans complexes. Dans d'autres recherches, nous avons démontré que les élèves n'appliquent pas de manière automatique leurs connaissances sur le passé, ni même sur le passé récent, pour répondre à des problèmes actuels ou concernant le futur. Pour cette raison, nous devons les aider à établir des connexions entre hier et aujourd'hui, entre le changement et la continuité, et à imaginer les possibilités du futur²⁴.

Étudier la guerre civile espagnole ou la dictature postérieure implique aussi de traiter les attitudes des vainqueurs et des vaincus. Pour Ferro, la majorité des conflits présentent une composante fondée sur le ressentiment, qui ne disparaît pas avec la défaite, mais perdure chez les vaincus comme chez les vainqueurs²⁵. Les républicains ont subi la défaite mais ils ont aussi vécu une humiliation

quand, après la fin de la guerre, ils ont fui en France et ont été traités comme des délinquants, enfermés dans des camps de concentration. Il faut aussi se souvenir qu'il y avait de nombreux Espagnols parmi les premiers soldats à arriver à l'hôtel de ville de Paris en 1944, qui espéraient que la guerre et la démocratie s'étendraient par la suite à leur pays et qui ont vu leurs espoirs s'envoler à nouveau²⁶.

En 2007, lorsque 68 ans après la fin de la guerre le Congrès des députés espagnol a approuvé la loi sur la mémoire historique, la satisfaction des perdants était partielle car les condamnations dictées par la justice franquiste ont été déclarées illégitimes mais pas illégales; de plus, celles-ci n'ont pas été révisées par la justice actuelle. Certains députés se sont opposés à la loi de toutes leurs forces, influençant de manière décisive le résultat final. Dans le même temps, l'Église en a profité pour béatifier 498 prêtres morts pendant la guerre civile. Elle a ainsi donné un signal de la part des vainqueurs pour rappeler que leur ressentiment perdure.

Étudier la guerre civile signifie évaluer, sans aucun doute, toutes les atrocités des combattants et, plus particulièrement, la répression opérée par les vainqueurs après la guerre, répression qui se prolonge dans le temps. Celle-ci a été si cruelle que d'aucuns l'ont qualifiée d'« *holocauste espagnol* »²⁷. Nombre de critiques ont été faites à l'encontre de l'utilisation de ce type de concepts dans un autre contexte que celui de la Shoah, mais il est certain que la dictature franquiste a mené à bien une répression et une annihilation planifiée de tous ceux qu'elle considérait comme ses ennemis, quelle que soit leur appartenance politique, pour s'être opposés au coup d'État militaire. Elle visait même leurs familles ainsi que les personnes soupçonnées d'avoir défendu la démocratie ou la République. Pour Juliá, il faut éviter toute interprétation qui ne reconnaisse pas la responsabilité de ceux qui ont causé la catastrophe, tout d'abord comme guerre illégitime – qui a été nommée « croisade » – et

²² LLOBET Cecília, GONZÁLEZ Neus, HENRÍQUEZ Rodrigo, PAGÈS Joan, SANTISTEBAN Antoni, «L'enseignement de la guerre civile espagnole dans l'Espagne démocratique», in FALAIZE Benoit, KORETA Marianne (éds.), *La guerre d'Espagne: l'écrire et l'enseigner*, Lyon: Institut national de recherche pédagogique, 2010, p. 129-165.

²³ VALLS Rafael, «La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo», *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, n°6, 2007, p. 61-74.

²⁴ PAGÈS Joan, SANTISTEBAN Antoni, «Cambios y continuidades...»

²⁵ FERRO M., *El Resentimiento en la Historia*, Madrid: Càtedra, 2009.

²⁶ VILAR Pierre, *La guerra civil española*, Barcelona: Crítica, 1986.

²⁷ PRESTON Paul, *El holocausto español. Odio y exterminio en la guerra civil y después*, Madrid: Debate, 2011.



Cette photographie intitulée « La retraite de Prats-de-Mollo » permet de placer les élèves en situation de se poser la question des causes d'un exil de telles populations dans de telles conditions.

Fragment d'une photographie de Roger Violet parue dans *L'illustration* du 18 février 1939.

ensuite comme répression d'une extrême cruauté²⁸. Plus de deux millions de personnes peuplaient les prisons à la fin de la guerre. Froidement, Franco signait chaque jour des sentences de peine capitale. Les exécutions étaient massives.

L'enseignement de la guerre civile espagnole doit montrer la vision des perdants, de ceux qui ont souffert de la répression de la dictature, de ceux qui sont partis, de ceux qui sont restés et de leur silence forcé, de l'impuissance des parents, des espoirs de certains de revenir pour restaurer la démocratie. Comme l'ont signalé certains auteurs, la défaite implique aussi la perte d'une vision de l'histoire, ce qui nous oblige à retrouver des « récits éthiques »²⁹.

²⁸ JULIÁ Santos, « Antecedentes políticos: la primavera de 1936 », in MALEFAKIS Edward (éd.), *La Guerra de España 1936-1939*, Madrid: El País, 1999, p. 17-32.

²⁹ AMAR SÁNCHEZ Ana M., *Instrucciones para la derrota. Narrativas éticas y políticas de perdedores*, Barcelona: Anthropos, 2010.

Après la guerre, la vision de l'histoire des vainqueurs s'est imposée pendant presque quarante ans.

Comme dans d'autres dictatures, leurs symboles et leur discours se sont effondrés avec l'arrivée de la liberté, mais leur empreinte dans la société perdure.

L'un des collectifs professionnels les plus persécutés était celui des instituteurs, dont l'unique défaut était, dans la majorité des cas, d'avoir enseigné sous la République. Après la guerre, la dictature a totalement modifié l'enseignement. Fontana a analysé deux manuels d'histoire, le premier écrit en 1933 par un professeur d'histoire fusillé en 1936, le second, œuvre de l'*Instituto de España*, publié en 1939 une fois la guerre terminée³⁰. Le premier relate une histoire des populations indigènes, suggère des activités et propose des thèmes

³⁰ FONTANA Joseph, *Enseñar historia con una guerra civil por medio*, Barcelona: Crítica, 1999.

qui utilisent l'histoire pour donner des leçons concernant l'égalité et la justice, la solidarité et la paix. Le second se focalise sur la vie des grands personnages, des rois et des héros, dans un récit qui s'éloigne du présent et de la société, et qui manipule le passé pour légitimer l'autorité obtenue au moyen de la violence. Après la guerre, « *la préoccupation pour l'histoire explique que le premier livre de texte officiel et obligatoire pour toutes les écoles qui ait été réalisé était consacré à cette matière* »³¹.

Ce genre d'instrumentalisation de l'histoire nous incite à apprendre à nos jeunes à penser l'histoire. Dans ce sens, l'utilisation des sources historiques en cours est essentielle pour former la pensée historique et pour donner à nos élèves de tous âges l'occasion de faire de l'histoire. Les sources historiques se trouvent chez nous, vivent avec nous dans nos villes et font partie de notre vie. Nous n'avons qu'à les utiliser comme quelque chose de naturel, nous approcher du travail de l'historien ou de toute personne qui veut connaître son passé.

Pourquoi sont-ils partis? Récits historiques des élèves

Comment la mémoire historique de la guerre d'Espagne se forme-t-elle chez les élèves? Cette question est particulièrement intéressante, car elle est l'occasion d'évoquer des valeurs démocratiques fondamentales liées à ce conflit. Pour y répondre, nous avons laissé des classes travailler sur une thématique liée à la guerre d'Espagne, à l'aide de méthodes interactives et coopératives. Les élèves devaient proposer des récits écrits mais aussi des récits avec des moyens audiovisuels, à partir de logiciels leur permettant de s'exprimer par d'autres langages³².

³¹ FONTANA Joseph, *Enseñar historia...*, p. 19.

³² SANTISTEBAN Antoni, GONZÁLEZ Neus, PAGÈS Joan, « Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico », in ÀVILA RUIZ Rosa M., RIVERO GRACIA Pilar, DOMÍNGUEZ SANZ Pedro L. (éds.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Zaragoza: Institución Fernando El Católico (CSIC) & Diputación de Zaragoza, 2010, p. 115-128.

La recherche a été menée avec la collaboration de cinq professeurs d'histoire de 2^e (école secondaire ESO, un groupe), de 3^e ESO (quatre groupes), de 4^e ESO (deux groupes) et de 2^e Bachillerato (trois groupes) provenant de quatre établissements d'enseignement, avec un total de dix groupes-classe et la participation de 231 élèves. Le contexte de la recherche était la salle de classe. La recherche était contextuelle et interprétative, ce qui suppose que :

- les dynamiques qui se produisent dans les salles de classe sont réelles et donc extrapolables à des situations similaires. Il en est de même des résultats, qui peuvent aussi être appliqués à des contextes proches ;
- les professeurs – qui sont membres de l'équipe de recherche – agissent en toute normalité, sans penser à aucun moment qu'ils se trouvent dans une situation exceptionnelle ; c'est une recherche qui observe, analyse et interprète la pratique telle qu'elle est, ce qui réduit la pression sur les professeurs concernant la qualité de leur enseignement ;
- la pratique fournit des résultats imprévisibles mais d'une grande richesse ; il est difficile de prévoir ce qui se passera en classe, que ce soit en ce qui concerne les réponses des élèves face aux activités proposées ou la dynamique de classe elle-même. Ce qui était programmé n'arrive pas toujours, même lorsqu'on réalise une recherche.

Le travail s'est concrétisé par l'élaboration d'une séquence historique sur « *Les causes de l'exil dans la guerre civile* », proposée aux élèves comme un problème. Les élèves devaient apporter une réponse à la question suivante : « *Pourquoi les exilés sont-ils partis?* » Cette thématique permet de mener une réflexion sur la cohabitation et sur le conflit dans le passé, à partir de la défense des valeurs démocratiques. Les sessions de travail étaient au nombre de sept. Au cours de la première, nous avons analysé les idées des élèves à partir d'une activité d'introduction qui reproduisait à petite échelle le travail postérieur réalisé avec les sources historiques. Les six sessions suivantes ont été distribuées ainsi :

- 1) Présentation d'une vidéo de douze minutes sur la II^e République et la guerre civile, réalisée par une fille de 4^e ESO avec un logiciel informatique qui combinait images, voix, musique, etc.

Cette présentation est similaire à celle que les élèves doivent réaliser dans les sessions suivantes pour répondre au problème qui leur était proposé. Avec la vidéo de présentation, on cherchait à contextualiser l'exil.

- 2) Présentation du problème: «*Pourquoi les exilés sont-ils partis?*» Il s'agissait de travailler en groupe à partir de sources historiques. Les élèves disposaient de différents dossiers, contenant chacun diverses sources historiques sur une même thématique. Chacune de ces thématiques correspondait à une possible cause de l'exil: bombardements, peur, engagement politique, parents impliqués, profession persécutée, etc. Les informations fournies par les sources devaient être recueillies dans des tableaux préparés au préalable.
- 3) Présentation d'une première réponse, suite au travail de groupe. Les élèves devaient interpréter les documents historiques en fonction du problème initial, sous forme de récit historique.
- 4) Analyse et interprétation de trois textes historiographiques opposés sur les causes de l'exil. Chacun apportait une réponse différente au problème sur lequel les élèves travaillaient. Deux de ces textes mettaient l'accent sur des aspects de l'analyse des causes et des conséquences de l'exil et de la répression franquiste. Le troisième minimisait la répression et l'exil pendant la dictature.
- 5) Élaboration d'une représentation historique pour donner une réponse au problème, en appliquant ce qui avait été travaillé lors des sessions précédentes. Dans un premier temps, les élèves devaient, en groupe, écrire un texte qui serait à la base du récit audiovisuel postérieur.
- 6) Concrétisation du travail des élèves à l'aide d'un logiciel informatique en une vidéo de cinq minutes, qui sera présentée aux camarades. Pour réaliser cette vidéo, chaque groupe disposait d'un CD élaboré par les chercheurs et les professeurs, avec tous types d'archives: photographies, vidéos, musique et chansons de la guerre civile ou de l'exil, interviews, biographies, liens à des pages internet, etc.

Les résultats de cette recherche, obtenus à partir de l'analyse des observations en classe et des journaux de bord des professeurs, nous amènent à affirmer

que les élèves sont capables d'extraire des informations importantes des sources primaires, mais qu'il est nécessaire de les préparer pour leur utilisation et leur interprétation. Dans un premier temps, certains élèves ont considéré que l'activité consistait en un commentaire de texte, et, pour cette raison, cherchaient la réponse correcte dans les textes qui accompagnaient les sources écrites. Quant aux sources secondaires, leur analyse représente une grande difficulté pour les élèves, qui cherchent les différences évidentes plutôt que la diversité dans les approches idéologiques. Il est nécessaire de contextualiser ces sources et leurs auteurs.

Les professeurs ont évalué ce travail de manière très positive, mais ils demandaient plus de temps, en particulier pour l'élaboration de la présentation audiovisuelle ou de la vidéo, qui a impliqué un travail conséquent des groupes en dehors de l'horaire scolaire. Les élèves ne se sont pas montrés réticents à l'idée de faire un effort supplémentaire. À ce propos, il faut souligner que l'organisation horaire des établissements d'enseignement constitue un inconvénient, et que les élèves n'ont pas l'habitude de réaliser des activités basées sur la résolution de problèmes, la recherche et la coopération. En général, les élèves sont accoutumés à des activités de type algorithmiques, qui réclament une autre forme d'habileté que celle nécessaire aux activités plus heuristiques.

L'utilisation d'un instrument de représentation historique sous la forme d'un récit audiovisuel a favorisé la formation de compétences historiques. Ainsi, si l'on compare le premier texte créé par les élèves (à partir de l'analyse des sources primaires) et le dernier récit qu'ils ont réalisé (qui a constitué le scénario de la vidéo finale), on constate que le travail de tous les groupes et de tous les âges se perfectionne. Il y a une grande différence entre le premier récit et le second, étant donné que le second présente plus d'éléments avec plus d'informations, et qu'il est plus complexe sur le plan conceptuel. On observe une amélioration évidente dans la longueur des textes. En outre, dans la dernière explication historique des élèves, le récit est accompagné d'images, de vidéos, de nouvelles extraites de journaux, de documents bibliographiques, de chansons et de musiques.

FRANCO, CAUDILLO VICTORIOSO

Cuartel General del Generalísimo ESTADO MAYOR

PARTE OFICIAL DE GUERRA correspondiente al día 1.º de abril de 1939. - III Año Triunfal. - En el día de hoy, cautivo y desarmado el ejército rojo, han alcanzado las tropas nacionales sus últimos objetivos militares.

La guerra ha terminado

Burgos, 1.º de abril de 1939.

AÑO DE LA VICTORIA

Generalísimo Franco

Los Estados Unidos han reconocido al Gobierno Nacional de España

Washington, 1.º de abril. - El Gobierno de Washington que el Gobierno de la República ha reconocido al Gobierno del General Franco.

El Santo Padre envía un apostólica bendición al pueblo español.

Roma, 1.º de abril. - El Papa ha enviado al pueblo español una apostólica bendición.

El Generalísimo Franco ha contestado al telegrama de felicitación del Presidente de la República de El Salvador.

El Caudillo escucha, emocionado, la lectura del último parte de guerra

Burgos, 1.º de abril. - La parte de guerra que para España es definitiva y definitiva, escuchada por el Generalísimo Franco.

Felicitación de Ven Rostropovitch

Mosú, 1.º de abril. - El Ministro de Negocios Exteriores de la Unión Soviética, Ven Rostropovitch.

Telegrama de felicitación del Presidente de la República de El Salvador

Santiago, 1.º de abril. - El Presidente de la República de El Salvador, don Rafael Ángel Calderón.

El Caudillo escucha, emocionado, la lectura del último parte de guerra

Burgos, 1.º de abril. - La parte de guerra que para España es definitiva y definitiva, escuchada por el Generalísimo Franco.

Felicitación de Ven Rostropovitch

Mosú, 1.º de abril. - El Ministro de Negocios Exteriores de la Unión Soviética, Ven Rostropovitch.

Telegrama de felicitación del Presidente de la República de El Salvador

Santiago, 1.º de abril. - El Presidente de la República de El Salvador, don Rafael Ángel Calderón.

El Caudillo escucha, emocionado, la lectura del último parte de guerra

Burgos, 1.º de abril. - La parte de guerra que para España es definitiva y definitiva, escuchada por el Generalísimo Franco.

Felicitación de Ven Rostropovitch

Mosú, 1.º de abril. - El Ministro de Negocios Exteriores de la Unión Soviética, Ven Rostropovitch.

Telegrama de felicitación del Presidente de la República de El Salvador

Santiago, 1.º de abril. - El Presidente de la República de El Salvador, don Rafael Ángel Calderón.

El Caudillo escucha, emocionado, la lectura del último parte de guerra

Burgos, 1.º de abril. - La parte de guerra que para España es definitiva y definitiva, escuchada por el Generalísimo Franco.

Felicitación de Ven Rostropovitch

Mosú, 1.º de abril. - El Ministro de Negocios Exteriores de la Unión Soviética, Ven Rostropovitch.

Telegrama de felicitación del Presidente de la República de El Salvador

Santiago, 1.º de abril. - El Presidente de la República de El Salvador, don Rafael Ángel Calderón.

El Caudillo escucha, emocionado, la lectura del último parte de guerra

Burgos, 1.º de abril. - La parte de guerra que para España es definitiva y definitiva, escuchada por el Generalísimo Franco.

Felicitación de Ven Rostropovitch

Mosú, 1.º de abril. - El Ministro de Negocios Exteriores de la Unión Soviética, Ven Rostropovitch.

Telegrama de felicitación del Presidente de la República de El Salvador

Santiago, 1.º de abril. - El Presidente de la República de El Salvador, don Rafael Ángel Calderón.

El Caudillo escucha, emocionado, la lectura del último parte de guerra

Burgos, 1.º de abril. - La parte de guerra que para España es definitiva y definitiva, escuchada por el Generalísimo Franco.

Felicitación de Ven Rostropovitch

Mosú, 1.º de abril. - El Ministro de Negocios Exteriores de la Unión Soviética, Ven Rostropovitch.

Telegrama de felicitación del Presidente de la República de El Salvador

Santiago, 1.º de abril. - El Presidente de la República de El Salvador, don Rafael Ángel Calderón.

les prisons, la faim, les bombardements constants, la qualité de vie très mauvaise, firent partir beaucoup de personnes vers l'exil dans l'espoir de vivre une meilleure vie, plus tranquille... »

Nous reproduisons ci-dessous un autre fragment d'un groupe d'élèves qui s'efforcent d'être plus explicatifs :

« Les personnes qui sont parties à la fin de la guerre civile l'ont fait parce qu'elles avaient perdu la guerre et que les extrêmes droites l'avaient gagnée. Les avions franquistes bombardaient et séquestraient la population. Une autre des raisons de leur départ était que les soldats emprisonnaient et fusillaient la population sans aucun motif, du simple fait de ne pas penser comme eux. Le troisième motif qui a provoqué leur départ était la faim et la pauvreté qu'impliquait le fait d'avoir perdu la guerre. Une autre raison très importante était la peur d'être dénoncé, et par conséquent arrêté et torturé. D'autre part, ces gens partaient aussi à cause du thème du futur prévisible, étant donné qu'une personne républicaine n'avait pas le droit d'exercer sa profession sur le territoire franquiste. La dernière raison est qu'on humiliait les femmes républicaines, on leur rasait la tête, on les faisait défiler dans les villages, pour que les gens puissent les voir et se moquer d'elles. » (élèves 3º ESO-2)

Conclusion

Notre recherche a montré que les élèves utilisent et combinent les informations des sources primaires, mais qu'ils ne font pratiquement pas référence aux sources secondaires. Une bonne partie des récits historiques réalisés pour la présentation audiovisuelle sont très descriptifs, chronologiques et factuels, mais à certaines occasions nous trouvons des réflexions sur des valeurs démocratiques et des projections dans le présent et dans le futur, bien que celles-ci soient minoritaires. En général, les élèves reproduisent le modèle qui leur a été fourni comme exemple, mais cette forme de représentation de l'histoire a mis en jeu des habiletés créatives d'incorporation de matériaux historiques très divers.

Couverture du quotidien La Vanguardia du 2 avril 1939, le lendemain de la victoire de Franco contre la République espagnole. Quelle fut la signification de cette proclamation de victoire des franquistes pour des exilés républicains ?

Dans le premier texte élaboré par les élèves, on trouve une réponse sommaire à une question, mais dans le second, des concepts plus divers et d'une plus grande richesse sont utilisés. La structure narrative s'approche beaucoup plus de celle d'une argumentation raisonnée. Il y a une certaine différence entre les textes écrits individuellement pour les présentations audiovisuelles et ceux qui ont finalement été élaborés en groupe. Les textes individuels sont plus directs en ce qui concerne les causes. Voici par exemple un extrait d'un élève de quinze ans :

« Ils [les exilés] agissaient principalement pour remédier à leurs peurs, pour ne pas mourir, parce qu'ils ne pouvaient pas s'exprimer [...]. Les causes [de leur départ] étaient très diverses, les fusillades,

L'utilisation des sources n'a de sens que si ces dernières sont décodées et interprétées pour construire un récit du passé. Les sources sont muettes, il est nécessaire de les faire parler. Les informations qu'elles apportent présentent des problèmes de partialité, de diversité, de formats ou d'origine. Malgré tout, elles constituent une grande richesse pour l'apprentissage, pour les processus de formation de la pensée historique. Pour Rosso, les sources doivent comporter une valeur épistémologique, didactique et formative; elles doivent être importantes pour la connaissance historique³³. Elles doivent favoriser l'apprentissage de compétences historiques et faciliter l'autonomie des élèves, à

³³ Rosso Ermanno, «Le fonti, dalla storiografia al laboratorio di didattica», in BERNARDI Paolo, MONDUCCI Francesco (éds.), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, Torino: UTET, 2005, p. 105-134.

partir du développement de leurs capacités à sélectionner et à interpréter les informations, ainsi qu'à résoudre des questions historiques.

Cette approche de la guerre civile espagnole à partir d'un problème historique, sous forme de question, a permis un travail de formation de la pensée historique dans lequel les élèves se sont engagés dans l'histoire, à partir de la construction de leurs récits historiques. Comme le signale Fontana, il s'agit maintenant de faire que «*chacun choisisse le passé qui s'assortisse le mieux au type de futur qu'il veut aider à construire*»³⁴. Espérons que ce futur soit meilleur que notre présent!

³⁴ FONTANA Joseph, *Enseñar historia...*, p. 24.

Les auteurs

Professeur à l'Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), **Antoni Santisteban** coordonne la spécialité de didactique des sciences sociales du Master de recherche en éducation. Membre du groupe de recherche GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials), il a rédigé plusieurs articles sur la conscience du temps historique et sur l'éducation à la citoyenneté. Il dirige une recherche financée pour le gouvernement espagnol sur la formation de la pensée historico-sociale.

antoni.santisteban@uab.cat

Neus González-Monfort est professeure intérimaire de didactique des sciences sociales à l'UAB et coordonnatrice du degré d'éducation primaire. Membre du groupe de recherche GREDICS, elle est l'auteure d'articles sur la construction des récits historiques et la pensée historique pour l'éducation patrimoniale.

neus.gonzalez@uab.cat

Professeur ordinaire de didactique des sciences sociales et d'histoire à l'UAB, **Joan Pagès Blanch** coordonne le groupe de recherche GREDICS. Il a récemment dirigé l'ouvrage suivant, en compagnie de Sebastián Plá: *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*, México: Bonilla Artigas & Universidad Pedagógica Nacional, 2014.

joan.pages@uab.cat

Résumé

Dans cet article, nous présentons les résultats d'une recherche réalisée par le groupe GREDICS sur la formation de la pensée historique dans l'enseignement secondaire et au baccalauréat. Au cours de cette expérience, les élèves étaient amenés à utiliser des sources primaires et secondaires pour produire un récit historique sur la guerre civile espagnole. Ils se sont concentrés sur un problème précis, celui de l'exil républicain. Après avoir élaboré un premier texte sur le sujet, ils ont élaboré un récit final sous forme audiovisuelle.

Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht fördern – Eine Fallanalyse mit Alternativvorschlag

Abstract

Since the 1970s history education has postulated the concept of «historical thinking» as an objective of teaching history. The concrete learning targets have thereby been defined in so-called competency models since the early 2000s. There is, however, little known about the exact mechanics of competency formation in students. History didactics has thus far supported schools by offering competency-based teaching proposals. This paper offers an alternative approach based on the history lesson «Stalin and the great leap forward».

Eine längere Version dieses Artikels ist auf www.alphil.com verfügbar.

Die Geschichtsdidaktik ist sich einig: Geschichtsunterricht soll geschichtliches Denken fördern und die dafür notwendigen Kompetenzen anbahnen¹. Dies hat auch Eingang in die Lehrpläne gefunden². In der Geschichtsdidaktik wurden bisher vor allem theoretisch gestützte Unterrichtsvorschläge genutzt, um die Entwicklung von der Inhalts- zur Kompetenzorientierung zu unterstützen³. Hier soll hingegen versucht werden, anhand von videografisch aufgezeichnetem Geschichtsunterricht zu überlegen, welche Vorgehensweisen zu ändern sind, um selbstständiges historisches Denken von Schüler/innen – und dadurch eine historische Kompetenzausbildung – wahrscheinlicher zu machen, ohne den bisher praktizierten Unterricht vollständig zu verwerfen. Dazu wurde eine Lektion aus der Schweiz ausgewählt, die der Form des erarbeitenden Geschichtsunterrichts zugeordnet werden kann. Dieser scheint die häufigste Form in der Unterrichtspraxis zu sein⁴, weshalb es sich anbietet, eine entsprechende Lektion für die Untersuchung heranzuziehen.

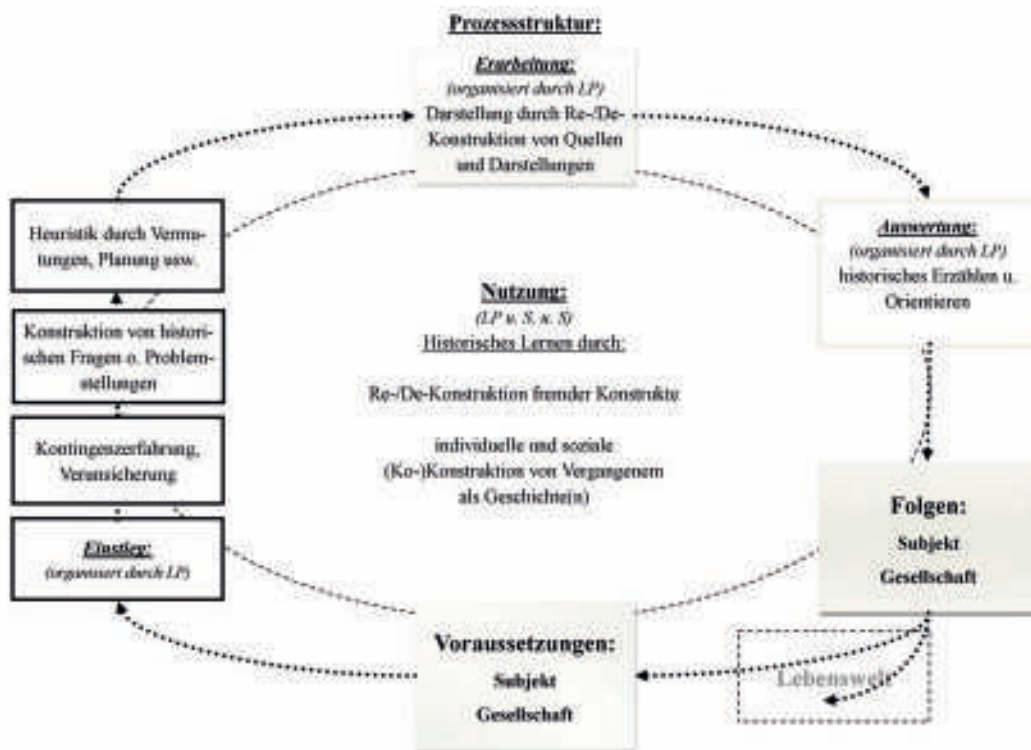
¹ Vgl. BARRICELLI Michele, GAUTSCHI Peter, KÖRBER Andreas, «Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle», in BARRICELLI Michele, LÜCKE Martin (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichtes*, Bd. 1, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2012, S. 207–235.

² Vgl. z. B. DEUTSCHSCHWEIZER ERZIEHUNGSDIREKTORENKONFERENZ (Hrsg.), *Lehrplan 21. Natur, Mensch, Gesellschaft*, Bern 2014, S. 52–55, http://vorlage.lehrplan.ch/downloads/container/32_6_0_0_1_1.pdf, 16.3.2015.

³ Vgl. z. B. HEUER Christian, PANDEL Hans-Jürgen, SCHNEIDER Gerhard (Hrsg.), *Der Nationalsozialismus. Ausgrenzung und Vernichtung*, Berlin: Cornelsen, 2010.

⁴ Vgl. HODEL Jan, WALDIS Monika, «Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht – die Ergebnisse der Videoanalyse», in GAUTSCHI Peter, MOSER Daniel V., REUSSER Kurt, WIHER Pit (Hrsg.), *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*, Bern: hep, 2007, S. 91–142, S. 135.

Abb. 1 : Prozessstruktur-Nutzungs-Modell des Erarbeitenden Geschichtsunterrichts



Im Folgenden werden zunächst die in der Analyse verwendeten Begriffe skizziert. Darauf folgend soll an einem Einzelfall gefragt werden, welche historischen Denkprozesse der Beteiligten zu beobachten sind. Schliesslich werden Alternativen zum Vorgehen in der Lektion skizziert.

Erarbeitenden Geschichtsunterricht erfassen – Begriffe für die Analyse

Versucht man Geschichtsunterricht zu beschreiben, kann man sich an Unterrichtsmodellen orientieren, wie sie in den Bildungswissenschaften entstanden sind⁵. Eine Adaption für den Geschichtsunterricht liegt von Gautschi vor. Sein Modell geht davon aus, dass Geschichtsunterricht individuelle und gesellschaftliche « Voraussetzungen » hat, die den Lernprozess beeinflussen und « Folgen » nach sich zieht. Im

Folgenden interessiert das Unterrichtsgeschehen, welches gemäss dem Konzept durch den « Prozess » bestimmt wird. Dieser ist anhand des « Lerngegenstands » und der « Prozessstruktur » beschreibbar. Beide Aspekte werden im erarbeitenden Unterricht durch die Lehrperson gesteuert. Im Bereich « Nutzung » geht es um die Lernprozesse der Schüler/innen⁶ und den Umgang der Lehrperson mit denselben.

Hier beschränke ich mich auf genauere Ausführungen zur « Prozessstruktur » des Geschichtsunterrichts⁷. Synthetisiert lässt sich der Ablauf idealtypisch beschreiben⁸. Er beginnt mit einer Kontingenzserfah-

⁵ Vgl. z. B. HELMKE Andreas, *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*, Seelze: Klett & Kallmeyer, 2007, S. 42.

⁶ GAUTSCHI Peter, *Guter Geschichtsunterricht, Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2009, S. 98.

⁷ Der Aspekt der « Nutzung » wird im Online-Artikel einbezogen.

⁸ Gautschi nutzt allgemeindidaktische Kriterien; daher stütze ich mich vor allem auf PETERS Jelko, *Geschichtsstunden planen*, St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 2014, S. 25–40; SCHREIBER Waltraud, « Kompetenzbereich Historische Methodenkompetenz », in KÖRBER Andreas, SCHREIBER Waltraud, SCHÖNER Alexander (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag der Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried: Ars una, 2007, S. 194–235.

rung, die dadurch entsteht, dass die Fremdheit der Vergangenheit von der Gegenwart aus wahrgenommen und gegenwärtige Vorstellungen verunsichert werden. Dies löst historische Fragen aus. Um diese zu bearbeiten, ist eine Heuristik nötig, in der Fragen und Vermutungen präzisiert sowie Planungen zur Beantwortung vorzunehmen sind. Diese Fragen werden durch Analyse und Deutung bzw. Re-/De-Konstruktion von Quellen und Geschichte(n) mit einer narrativen, historischen Darstellung beantwortet. Dies dient in der Auswertung der historischen Orientierung, das heisst dazu, sich in der Gegenwart zu Vergangenen zu positionieren, um daraus Handlungsmöglichkeiten für die Zukunft abzuleiten (Abb. 1).

Im nächsten Abschnitt wird die Methode vorgestellt, anschliessend erfolgt die Analyse der Lektion.

Ergebnisse – die Lektion

Den untersuchten Fall bildet die 45-minütige Lektion «*Stalin und der Sprung nach vorn*», welche während der Studie «*Geschichtsunterricht heute*» an einer Aargauer Bezirksschule in einer 9. Klasse aufgezeichnet und transkribiert wurde⁹. Die vorliegende Analyse kombiniert inhaltanalytisches Kategorisieren¹⁰ mit hermeneutischen Analysen von Sequenzen der Lektion. In einem ersten Schritt erfolgte dazu eine Zuordnung der oben skizzierten und weiter ausdifferenzierten

⁹ ID 9. Vgl. GAUTSCHI Peter, «Guter Geschichtsunterricht...», S. 166–167; HOEDEL Jan, WALDIS Monika, «Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht...», S. 91–142.

¹⁰ Vgl. MAYRING Philipp, «Qualitative Inhaltsanalyse», *Forum Qualitative Sozialforschung*, Nr. 2, 2000, Art. 20.

Abb. 2: Rekonstruierte Sichtstruktur, Prozessstruktur, Nutzung und Medieneinsatz

<u>Zeit (min)</u>	<u>allg. Sichtstrukturen (LP)</u>	<u>Prozessstruktur (LP)</u>	<u>Medien (LP)</u>
01:26–	Klassenunterricht	Historische Frage	Foto «Lenin im Rollstuhl»
02:32–		Heuristik	
02:57–		Historische Frage	Foto «Ruhm dem grossen Stalin»
05:17–		Darstellung	Lehrbuchdarstellung Stalin Quellenauszug Stalin
10:02–		Heuristik	
11:21–	Selbstständige Erarbeitung (Einzelarbeit)	Darstellung	Lehrbuchdarstellung über Kolchosen
15:30–	Klassenunterricht	Historische Frage	Lehrbuchdarstellung über Kolchosen; Folie mit Lernaufgaben
16:29–	Selbstständige Erarbeitung (Einzelarbeit)	Darstellung	Lehrbuchdarstellung über Kolchosen; Hefter
23:04–	Klassenunterricht	Orientierung	
24:41–			
28:05–		Darstellung	Folie mit Begriffsdefinitionen «Kulake», «Kollektivierung»
28:35–	Selbstständige Erarbeitung (Einzelarbeit)		
30:53–	Klassenunterricht		Film über Kollektivierung und Kulaken
39:37–42:19		Orientierung	Keine

Begriffe (Kodes) am Transkript der Lektion. Die gesetzten Kodes wurden in eine Tabelle übertragen und zeigen die rekonstruierte Stundenstruktur auf (Abb. 2). Sie dienen zudem der Auswahl und als Rahmen für die folgende hermeneutische Sequenzanalyse¹¹.

Zunächst wird die Kodierung des Lektions-
transkriptes interpretiert, bevor der Ablauf und zwei
ausgewählte Stellen genauer besprochen werden.

An der «*Prozessstruktur*» der Lektion (Abb. 1) fällt auf, dass fast alle geschichtsdidaktischen Kodes (historische Frage, Heuristik, Darstellung, Orientierung), wenn auch in kleinschrittiger, zeitlicher Abfolge, vergeben wurden. Die «*Kontingenzerfahrung*» als Eröffnung historischen Denkens wurde jedoch nicht erkannt. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass das historische Denken der Schüler/innen erschwert wird.

Ob diese Vermutung zutrifft, soll in der Sequenz-
analyse geprüft werden. Dazu wird jeweils der
erste Abschnitt, der durch «*Historische Frage*» und
«*Orientierung*» kodiert ist, berücksichtigt.

Zu Beginn der Lektion schlägt die Lehrperson eine
Brücke zur vorangegangenen und leitet das Thema
ein. Die Lehrperson spricht der Stunde «*einfach
die Frage*» zu «*Was kommt nach Lenin?*» und zeigt
das Foto «*Lenin im Rollstuhl*». Das Gespräch fällt
kleinschrittig aus, in dessen Verlauf es den Schüler/
innen gelingt «*Lenin in einem Rollstuhl zu erken-
nen*», weil er «*eine Krankheit oder einen Unfall oder
so*» hatte. Die Lehrperson fasst zusammen und wie-
derholt: «*Einfach die Frage, wer soll gegebenenfalls
die Nachfolge Lenins antreten?*» (00:51–02:32).
Die folgende «*Heuristik*» dient, so wie die ande-
ren Abschnitte, die entsprechend kodiert wur-
den, dazu, dass die Schüler/innen Vermutungen
äußern. Diese werden jedoch nicht überprüft,
sondern von der Lehrperson als Überleitung
zu einer weiteren Fotografie genutzt, die Stalin
zeigt. Dieser wird damit als Nachfolger Lenins

eingeführt. Anschliessend liest die Klasse aus einer
Stalinkurzbiografie im Lehrbuch und bespricht
einen dortigen Quellenauszug anhand der
Fragen «*Worin liegt laut Stalin das grösste Problem
Russlands? Welche Schlussfolgerung ergibt sich für
Stalin hieraus?*» (08:29–08:49). Danach erhalten
die Schüler/innen den Auftrag, einen Lehrbuchtext
über Kolchosen zu lesen und die Aufgaben «*Wie
soll die Industrie Russlands bezahlt werden? Was
sind Kolchosen und welche Vorteile bringen sie?*»
zu beantworten (11:21–24:40). Als Vorbereitung
für die Arbeit mit einer Filmsequenz schreiben
die Schüler/innen zwei Begriffsdefinitionen von
«*Kulake*» und «*Kollektivierung*» von einer Folie
in ihr Heft ab. Anschliessend sehen sie sich einen
Dokumentarfilm über die Zwangskollektivierung
an (28:08–39:36). Die im Film gemachten
Aussagen und Eindrücke der Schüler/innen wer-
den in der Klasse besprochen (39:47–42:19). Der
Ablauf der Stunde legt die Interpretation nahe,
dass die «*Nutzung*» durch die Schüler/innen über-
wiegend darin besteht, angebotenes Wissen über
die Vergangenheit nachzuvollziehen. Die Klasse
wird dadurch kleinschrittig dazu angehalten, nach
Pandel eine «*Nacherzählung*» als «*Reformulierung
eines erzählten Geschehens nach dem Muster einer
Ausgangserzählung*» zu entwickeln¹².

Dass die Schüler/innen auch anderes können,
zeigt die erste «*Orientierung*». In ihr wird die
Kollektivierung der Landwirtschaft diskutiert.
Den Austausch leitet die Lehrperson ein: «*T: Was
haltet ihr davon, von dieser Planung? Ist es gut,
vernünftig und durchdacht oder ist es schlecht?*» Die
Schüler/innen nutzen den Impuls, um gemein-
sam eine Orientierung zu konstruieren. Schüler/
in 1 denkt explizit historisch, indem er/sie einen
historischen Vergleich nutzt, um die ursprüng-
liche Intention der Bolschewiki, «*das Volk [zu]
befreien*», mit der Unterdrückung der Bauern
durch die Kollektivierung in Bezug zu setzen.
Sie/er stellt eine Kontinuität zwischen der vor-
und nachrevolutionären Zeit fest und zieht den
Schluss, dass es «*genau dasselbe*» wie vorher sei und
dies im «*Widerspruch*» zum Motiv der Revolution

¹¹ Vgl. TUMA René, SCHNETTLER Berni, KNOBLAUCH Hubert, *Vi-
deographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Si-
tuationen*, Wiesbaden: Springer VS, 2013, S. 42–61.

¹² PANDEL Hans-Jürgen, *Historisches Erzählen. Narrativität im Ge-
schichtsunterricht*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2010, S. 155.

stünde. Schüler/in 2 widerspricht, argumentiert jedoch nicht historisch, sondern zieht vermutlich gegenwärtige Erfahrungen heran, wonach es «*dem Land gut geht*», wenn zusammengearbeitet wird (25:40–26:46). Die sich hier anbahnende gemeinsame historische Orientierung wird durch die Lehrperson abgebrochen.

Konsequenterweise beendet die Lehrperson die Lektion damit, den Schüler/innen die eigene Orientierung mitzuteilen, dass «[p]olitische Ziele [...] mit glaubwürdigen Argumenten [...] und nicht mit Gewalt» durchgesetzt werden sollten (42:00–42:15).

Alternativen und Ausblick

Es wird deutlich, dass die «*Prozessstruktur*» des Beispiels zentrale Aspekte historischen Denkens berücksichtigt. Die Lektion ist jedoch lehrerzentriert auf Stoffvermittlung ausgerichtet. Die erste Sequenzanalyse zeigt, dass die Lehrperson die fachspezifische Struktur nutzt, um «*einfach die Frage*» zu beantworten, was nach Lenin kommt. Die zweite bietet dennoch Anzeichen dafür, dass einzelne Schüler/innen historisch denken. Hier könnte ein Alternativvorschlag ansetzen, der das historische Denken der Schüler/innen stärker fördert, ohne die Schule «*mit einem akademischen Oberseminar*»¹³ zu verwechseln. Er soll abschließend skizziert werden.

Beim Kodieren wurde keine «*Kontingenzerfahrung*» erkennbar. Um eine solche im Rahmen des vorliegenden Arrangements im Ansatz zu ermöglichen, wäre es denkbar, zuerst das Foto Lenins zu zeigen und erst dann die Aufgabe zu stellen, die Vorkenntnisse aus den letzten Lektionen zu nutzen, um Fragen an das Foto zu formulieren. Da zuvor die Revolution in Russland besprochen wurde, dürfte schnell die Frage aufkommen, wie diese weiterging, als Lenin handlungsunfähig war. Daneben dürfte es auch andere Fragen geben, etwa warum Lenin im Rollstuhl sitzt oder wer seine Begleiter sind. Darin mag ein Risiko

für die Planung des weiteren Verlaufes liegen¹⁴. Als Lehrperson kann man damit unterschiedlich umgehen. Man könnte historische Medien, zum Beispiel weitere Quellen oder Darstellungen, zu den möglichen Fragen vorbereiten, die den Schüler/innen dabei helfen, ihren Interessen nachzugehen und das Ergebnis der Untersuchung vor der Klasse zu erzählen. Dies würde allerdings die vorliegende Struktur sprengen. Daher ist einerseits denkbar, anstelle der üblichen Hausarbeiten die Aufgabe zu geben, die Antworten auf die Frage(n), die nicht in der Stunde besprochen werden konnte(n), mit Hilfe von Darstellungen und Quellen zum Beispiel aus dem Internet zu recherchieren. Da immer mehr Schulzimmer einen Internetzugang haben, könnten diejenigen Schüler/innen, die abweichende Fragen stellen, ihre Recherche auch in der Lektion vornehmen und das Ergebnis sowie das Vorgehen am Ende vorstellen. Dies führt zur «*Prozessstruktur*» der Lektion zurück, da es dann nötig wäre, am Ende Raum für die historischen Antworten und offenen Fragen der Schüler/innen einzuräumen. Das würde voraussetzen, dass in der Planung auf das kleinschrittige Vorgehen verzichtet wird. Stattdessen könnte auf die Fragen der Schüler/innen eine «*Heuristik*» folgen, in der nicht nur Vermutungen geäußert werden, sondern auch die Beantwortung der Frage(n) geplant wird. Die Schüler/innen, die sich für die Hauptfrage interessieren, würden diese mit denselben Materialien (Lehrbuchtext, Quellenauszug, Dokumentarfilm) beantworten und hätten die Aufgabe, dies in einer zusammenhängenden Erarbeitung vorzubereiten. Wenn es darum ginge, dass alle den Film schauen, wäre es auch möglich, die Lehrbucharbeit zeitlich einzuschränken. So würden den Schüler/innen am Ende gut zwanzig Minuten bleiben, um ihre Nacherzählungen vorzustellen und zu diskutieren. Das wäre noch keine vollständige Rekonstruktion von Vergangenen, böte aber die Möglichkeit, sie vorzubereiten, da die Schüler/innen zusammenhängend Vergangenes anhand von selbstgestellten Fragen erzählen und diskutieren müssten. Ein solcher Unterricht wäre zwar auf die Rekonstruktion fremden historischen Wissens ausgelegt, der Prozess des historischen Denkens würde aber von den Schüler/innen zu grossen

¹³ ROHLFES Joachim, *Geschichte und ihre Didaktik*, Göttingen: V&R, 2005, S. 389.

¹⁴ Vgl. PETERS Jelko, «Geschichtsstunden planen...», S. 10.

Teilen selbst vollzogen. Die Lehrperson könnte in der Folge die Darstellungen durch ausführlichere Quellen erweitern, Quellenkritik zeigen und dann von den Schüler/innen durchführen lassen, sodass sie nach und nach eigenständige Rekonstruktionen vornehmen.

Obwohl bisher wenig bekannt ist, wie Lernende historische Kompetenzen ausbilden¹⁵, bietet das

vorgestellte Vorgehen der Geschichtsdidaktik die Chance zu zeigen, wie Unterricht praktisch gestaltet sein könnte, um selbstständiges historisches Denken anzuregen. Der Alternativvorschlag würde bei den Lernenden zwar nicht automatisch zu einem kompetenten Umgang mit der Vergangenheit führen, ihn aber wahrscheinlicher machen, da er das Ziel hätte, «*Muster [...] für historisches Denken*»¹⁶ einzuüben.

¹⁵ Vgl. BORRIES Bodo von, *Historisch Denken Lernen – Welter-schließung statt Epochenüberblick, Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe*, Opladen & Farmington Hills: Budrich, 2008, S. 29–36.

¹⁶ GÜNTHER-ARNDT Hilke, «Lehr-Lernkonzepte», in GÜNTHER-ARNDT Hilke (Hrsg.), *Geschichtsmethodik, Handbuch für die Sekun-darstufe I und II*, Berlin: Cornelsen, 2010, S. 88.

Der Verfasser

Martin Nitsche: bis 2012 Lehrer für Geschichte und Deutsch an verschiedenen Schulen; zwischen 2012 und 2013 Mitarbeiter am Arbeitsbereich Fachdidaktik Geschichte der Universität Greifswald (Deutschland); seit Oktober 2013 Doktorand und Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH der FHNW in Aarau.

<http://www.fhnw.ch/personen/martin-nitsche>
martin.nitsche@fhnw.ch

Zusammenfassung

Seit den 1970er Jahren wird von der Geschichts-didaktik gefordert, dass Schüler/innen im Unterricht historisch denken lernen sollen. Dieses Ziel wird seit dem Beginn der 2000er-Jahre in Kompetenzmodellen ausdifferenziert. Bisher ist jedoch noch wenig bekannt darüber, wie Schüler/innen Kompetenzen ausbilden. Die Geschichtsdidaktik unterstützt deren Förderung in der Schule vor allem durch kompeten-zorientierte Unterrichtsvorschläge. Im Artikel wird stattdessen eine Fallanalyse der Unterrichtslektion «Stalin und der grosse Sprung nach vorn» genutzt, um ein alternatives Vorgehen im Unterricht aufzuzeigen.

Ricordare la Stasi a Berlino. I memoriali come luoghi d'apprendimento

Abstract

This paper focuses on the documentation center and memorial in Normannenstrasse (Stasi-Museum) and the memorial in Hohenschönhausen, the ex-Stasi prisons, investigating the memorials' exhibitions and didactic displays. Those two places have a common history: they were opened in 1990 thanks to the civil movements' active engagement. They have developed a political education program, wanting to preserve the memory of the political persecution and repression in the ex-Communist dictatorship and to reinforce the current democracy. The places have become both memorials and places for learning. The memorials, which welcome a lot of tourists, are two central places in the commemoration and representation of a crucial aspect of the GDR's past, thanks to their exhibitions and their pedagogical vocation.

Una versione più lunga di questo articolo è disponibile sul sito www.alphil.com.

Musei e memoriali

L'esperienza della musealizzazione – come qualsiasi esperienza che abbia per oggetto il passato – non è neutrale: la scelta degli oggetti, la loro presentazione verbale come la loro collocazione spaziale implicano un progetto di ordinamento e si fondano su un'operazione interpretativa preliminare. I musei si situano dunque all'interno di uno spazio conflittuale, in cui entrano in gioco domande di legittimazione e di riconoscimento che coinvolgono l'ambito politico, sociale e culturale. Queste considerazioni si adattano anche ai luoghi della memoria, luoghi già esistenti, teatro di eventi traumatici (campi di concentramento, gulag, prigionie), trasformati in luoghi di commemorazione, testimonianza e ricordo.

La riunificazione tedesca ha costituito un'importante sfida anche per il paesaggio museale tedesco, con il rinnovamento e l'unificazione delle collezioni ed il rapido incremento di musei e memoriali dedicati ai diversi aspetti della storia della DDR. Il riesame critico dell'esperienza della DDR iniziato già durante la Rivoluzione pacifica – termine con cui si indica il profondo cambiamento politico e sociale dell'autunno 1989 – è proseguito negli anni successivi, intrecciandosi con il rinnovamento del dibattito storiografico e con le incisive misure di «politica della memoria» prese a livello federale, come testimoniano le due commissioni d'inchiesta parlamentari sulla DDR e i progetti della *Bundeszentrale für politische Bildung*, l'attività della *Stiftung Aufarbeitung der SED-Diktatur* e della *Bundesbeauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR* (BStU).

Nel processo di rielaborazione del passato della DDR hanno giocato un ruolo dirimente le problematiche della giustizia retrospettiva, che hanno animato le indagini sull'operato delle guardie di confine e, soprattutto, sulla Stasi (abbreviazione di *Ministerium für Staatssicherheit*, Ministero per la sicurezza statale, MfS). L'MfS, fondato nel 1950, aveva l'obiettivo principale di riconoscere, controllare ed impedire qualsiasi forma di resistenza alla dittatura della SED, agendo come «scudo e spada» del partito. Nel 1989 la Stasi disponeva di circa 91.000 impiegati e 180.000 informatori non ufficiali (IM) e aveva uffici localizzati in ogni distretto della DDR, con un quartier generale a Berlino.

Da luoghi dei persecutori a luoghi di memoria

La sede centrale del Ministero della sicurezza statale si trovava a Berlino, nella Normannenstrasse (Lichtenberg). Il centro di questo ampio complesso di edifici era l'Haus 1, costruita nel 1960 e sede degli uffici del ministro della Stasi, Erich Mielke.



Haus 1 (Stasi Museum), esterno, 2010.
Stephen Craven, CC BY SA 2.0.

Dopo la caduta del Muro di Berlino la lotta per lo smantellamento della Stasi e per la preservazione dei suoi archivi divennero una delle principali istanze dei movimenti civili, che il 15 gennaio 1990 occuparono l'Haus 1 per impedire la distruzione in corso degli atti, seguendo l'esempio delle occupazioni avvenute nei mesi precedenti in altre città. Neanche una settimana più tardi la Tavola Rotonda Centrale – il forum democratico che accompagnò la transizione nella DDR – decise di trasformare l'Haus 1 in un memoriale e cen-



Stasi Museum, uffici di Mielke, 2010.
Dominio pubblico.

tro di ricerca, aperto ufficialmente nel novembre 1990 dall'Associazione per l'azione anti-stalinista (ASTAK e.V.). A pochi metri di distanza, nell'Haus 7, furono poi collocati gli archivi dell'Agenzia federale per gli atti della Stasi.

Simile è la sequenza di eventi che trasformò le prigioni della Stasi di Hohenschönhausen in un luogo di memoria. Nel 1990 gli ex prigionieri iniziarono ad organizzare autonomamente dei tour guidati, finché nel 1994 il sito venne ufficialmente aperto come memoriale. Fu solo l'ultima trasformazione del luogo, nato come complesso industriale e poi usato dalla *Nationalsozialistische Volkswohlfahrt* durante la guerra come mensa e deposito di cibo. Con la presa di Berlino l'Armata Rossa occupò

l'edificio e lo trasformò in un campo di transito e detenzione, poi passato nel 1946 sotto il controllo del Ministero sovietico per la sicurezza di Stato. Nel 1951 subentrò infine la Stasi, che usò il complesso carcerario fino al 1989. In questo periodo circa 20.000 persone vi furono detenute¹.



Gedenkstätte Hohenschönhausen, esterno, 2012.
Christian Liebscher, CC BY 3.0.



Gedenkstätte Hohenschönhausen, corridoio con celle, 2011.
Muns, CC BY 3.0.

Il museo e le prigioni della Stasi possono essere descritti come un risultato diretto della Rivoluzione pacifica, che condusse la DDR al collasso. Aperti grazie all'impegno dei movimenti civili, al loro attivo coinvolgimento, la stessa riconversione degli edifici, che ha trasformato in memoriali un luogo di potere dei persecutori e un luogo di sofferenza delle vittime, simboleggia chiaramente il cambiamento democratico nella Germania dell'Est.

L'esposizione del museo della Stasi si concentra principalmente su tre argomenti: il lavoro della Stasi, l'educazione politica ed ideologica nella DDR, la resistenza e l'opposizione alla dittatura della SED. Sono messi in mostra gli oggetti di sorveglianza e osservazione della Stasi, i documenti della SED e delle organizzazioni ad essa collegate, ma anche i manifesti e i volantini dei gruppi di opposizione. L'esposizione mostra i tentativi della SED di indottrinare e politicizzare la società della DDR, come la pervasiva attività della Stasi nel difendere l'autorità del partito. A trovare spazio sono anche i momenti fondamentali della resistenza e dell'opposizione alla SED: la rivolta del 1953, i movimenti nati nelle chiese, le culture giovanili. Il cuore del museo, però, è ancora collocato nel secondo piano dell'Haus 1, negli uffici di Erich Mielke (che includono quelli della sua segreteria, l'area privata e la sala conferenze), che sono stati lasciati nelle loro condizioni originali.

Nel memoriale del carcere di Hohenschönhausen una nuova mostra permanente è stata inaugurata nel 2013. Fotografie, documenti e diversi oggetti (dal 1945 al 2000) informano sulla storia delle prigioni e sul sistema di repressione nella DDR. Il cuore dell'attività del memoriale, tuttavia, non è rappresentato dalle esposizioni, che hanno solo una funzione informativa di supporto. Il complesso carcerario è visitabile, infatti, solo attraverso tour guidati, organizzati dagli ex detenuti della prigione, o dai cosiddetti «storici», guide che sono state precedentemente preparate dagli ex detenuti. Oggi il team di guide conta più di 70 membri, la maggior parte dei quali sono ex prigionieri. Gli ex detenuti forniscono dettagli di prima mano sulle circostanze del loro imprigionamento, sui metodi di interrogatorio usati dalla Stasi, sulle condizioni di vita nella prigione, mentre guidano i visitatori

¹ ERLER Peter, KNABE Hubertus, *Der verbotene Stadtteil. Stasi-Sperrbezirk Berlin Hohenschönhausen*, Berlin: Jaron, 2005.

in alcune aree del complesso. Per quanto la visita sia un'esperienza sempre diversificata, influenzata profondamente all'atteggiamento e dal racconto autobiografico delle guide, nel tour alcuni luoghi vengono sempre toccati: la cosiddetta «U-Boot», le celle sotterranee usate dalla polizia segreta sovietica; le celle e le stanze degli interrogatori usate dalla Stasi, costruite nel 1961; le cosiddette «gabie delle tigri», ossia le celle situate nel cortile.

Il trend delle visite è costantemente in crescita, con circa 330.000 visitatori l'anno, di cui la metà studenti. Più bassi sono i numeri del museo della Stasi, che conta circa 70.000 visitatori annuali. Sia il museo che le prigioni della Stasi sono sostenute dal Senato di Berlino e dal governo federale e cooperano con differenti istituzioni pubbliche (*Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, Stiftung Berliner Mauer*).

Il concetto-guida che plasma il museo della Stasi e il memoriale di Hohenschönhausen è l'idea di autenticità, incarnata dalle loro sedi. Il marchio dell'autenticità caratterizza un luogo di memoria distinguendolo dal contesto urbano attorno, conferendogli un potere simbolico, un'aura speciale. Il processo, tuttavia, non è spontaneo né naturale, ma fortemente dipendente dalle strategie adottate per «far parlare» il luogo stesso.

«Perché un luogo traumatico sia trasformato in memoriale deve allora essere fatto riconoscere come tale: "i luoghi traumatici sono autentici e inscenati". In sintesi, la capacità di trasmettere l'esperienza vissuta non dipende dall'autenticità del luogo ma dalle strategie narrative adottate»².

Il memoriale delle prigioni della Stasi aggiunge un ulteriore elemento di autenticità: le narrazioni autobiografiche degli ex detenuti. Questi, in veste di testimoni oculari e di vittime, arricchiscono il tour con la loro esperienza personale, con le loro storie di ingiustizie e sofferenze, fornendo una narrazione vivida delle loro vicende. Il tour, infatti, segue due

percorsi: la storia delle prigioni connessa con quella del sistema repressivo della DDR, e la storia della guida stessa, dagli eventi che lo portarono ad essere arrestato, la vita quotidiana in carcere, il rilascio. Come sottolineato dal direttore del memoriale di Hohenschönhausen, Hubertus Knabe:

«Die Wirkung des Rundgangs auf die Besucher beruht vor allem auf zwei Faktoren: die hohe Authentizität des Ortes und die Erläuterungen durch einen Zeitzeugen. Die Tatsache, dass die Besucher in der Regel von ehemaligen Häftlingen durch das Gefängnis geführt werden, wird von diesen besonders anschauliches Vermittlungskonzept empfunden. Die politische Verfolgung in der kommunistischen Diktatur kann dabei nicht nur kognitiv, sondern auch mit verschiedenen Sinnen erfasst werden»³.

Il ruolo degli ex prigionieri, tuttavia, solleva anche molti dubbi. Le guide, infatti, si focalizzano sulla loro esperienza personale, veicolando dei chiari e duri giudizi sul sistema socialista ma fornendo poche spiegazioni generali che aiutino a capire il contesto storico. Non sempre viene chiarito il passaggio fra la fase sovietica e quella della Germania orientale, come si omette che alcuni ambienti del complesso carcerario vennero ricostruiti dopo il 1990, per riportarli all'allestimento sovietico. Inoltre le guide tendono ad usare convenzioni narrative ed espedienti di drammatizzazione, per sviluppare una relazione con il pubblico segnata dall'empatia e dalla vicinanza, riducendo la distanza storica fra passato e presente, adottando un approccio prettamente emotivo.

«Besucherbetreuer, deren einzige Qualifikation auf Zeitzeugenschaft basiert und die den Fokus ausschließlich auf einiges Erleben richten, um die Besucher mit schwarzer Pädagogik in eine emotionale Ergriffenheit zu drängen, rufen zwar Empathie und kurzfristig emotionale Betroffenheit hervor»⁴.

² GRÜNING Barbara, *Luoghi della memoria e identità collettive. La rielaborazione del passato tedesco orientale*, Roma: Carocci, 2010, p. 81.

³ KNABE Hubertus, «Zentrale des Terrors. Das Stasigefängnis in Berlin Hohenschönhausen», in MÄRZ Peter, VEEN Hans-Joachim (Hrsg.), *Woran erinnern? Der Kommunismus in der deutschen Erinnerungskultur*, Köln: Böhlau, 2006, p. 238.

⁴ NEISS Marion, «Historisches Lernen durch Emotionen?», *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*, n° 12, 2011, p. 1032.

La questione dell'autenticità gioca un ruolo importante anche nel lavoro pedagogico portato avanti dai due siti della memoria. La commissione di esperti, nominata nel 2005 dal delegato federale per la cultura e i media per elaborare un concetto integrale per il ricordo della DDR, affermava:

«Im Gegensatz zu den genannten Museen leiten die Gedenkstätten und Lernorte zur Auseinandersetzung mit den Diktaturen des 20. Jahrhunderts ihre besondere Bedeutung aus ihrem topographischen Authentizitätscharakter und ihrem historischen Gewicht als Täter - bzw. Opferorte ab. [...] Die Gedenkstätten spielen deshalb als authentische Orte nicht nur eine zentrale Rolle in der deutschen Erinnerungskultur, sondern auch bei der Aufarbeitung der Diktaturgeschichte und in der politischen Bildung»⁵.

Nel museo della Stasi l'offerta pedagogica è stata elaborata dalla Commissione federale per gli atti della Stasi, che ha creato un dipartimento per l'educazione e la ricerca. La Commissione, inoltre, ha predisposto del materiale specifico per le lezioni, usando i documenti di archivio e rendendoli consultabili e disponibili per gli studenti. Selezionando il materiale relativo ad alcuni argomenti specifici, sono stati preparati dei casi di studio, molti dei quali riguardano ragazzi che finirono nel mirino della Stasi. Il centro di ricerca e memoriale di Normannenstrasse è oggetto di progetti specifici, che si concentrano sia sul luogo, che sulle narrazioni delle vittime della Stasi, includendo diversi elementi: la visita agli archivi nell'Haus 7, la visita al museo nell'Haus 1, l'incontro con i testimoni dell'epoca.

Il ruolo dei testimoni è stato riconosciuto ufficialmente, tanto da diventare oggetto di attività di un ufficio di coordinamento, il *Koordinierendes Zeitzeugenbüro*, fondato dalla Commissione governativa per la cultura e i media. L'ufficio, che coopera con i memoriali della DDR, si occupa di raccogliere le storie di alcuni ex cittadini della Germania orien-

tale (prevalentemente persone che tentarono di fuggire e furono arrestate) e di facilitarne l'incontro con le classi che lo desiderano.

Similmente, il memoriale di Hohenschönhausen organizza progetti e seminari, il cui programma include una discussione con i testimoni, che guidano anche il tour attraverso la prigione. All'attività pedagogica del memoriale collabora stabilmente la città di Berlino, attraverso un dipartimento educativo nello stesso memoriale e l'elaborazione di materiale sulla persecuzione politica nella DDR.

L'impegno del governo federale e del Senato di Berlino nel promuovere l'attenzione verso la storia della Stasi nelle scuole testimonia da un lato l'importanza strategica attribuita ad un certo ricordo della DDR, dall'altro le lacune presenti nella formazione degli studenti. Come premesse a questo intenso impegno pubblico, infatti, ci sono i risultati di diversi studi che hanno rivelato come nelle scuole la storia della DDR sia spesso ignorata o non trattata correttamente. Inoltre, mentre nella Germania occidentale la DDR non è vista sempre come parte dell'intera storia tedesca, ad Est sono diverse le questioni che aprono spazi conflittuali: l'esperienza personale degli insegnanti, le memorie familiari e le loro divergenze rispetto alla memoria ufficiale. I risultati di un'ulteriore ricerca statistica del 2008 hanno rivelato rispetto al tema della Stasi che:

«Die DDR und vor allem das MfS würden von einem Großteil der Bevölkerung verharmlosend betrachtet. Der Meinung ehemaliger MfS-Bediensteter, sie seien ein normaler Geheimdienst gewesen, schließen sich unter den befragten Schülern immerhin gut 28% an, knapp ein Fünftel ist unterschieden und nur etwas mehr als die Hälfte votiert dagegen. Bei dieser Frage hängt die Sichtweise der Schüler wieder stark von der Herkunft ab: in den beiden ostdeutschen Untersuchungsregionen widerspricht nicht einmal jeder Zweite der Behauptung»⁶.

⁵ SABROW Martin (Hrsg.), *Wohin treibt die DDR-Erinnerung? Dokumentation einer Debatte*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2007, p. 31.

⁶ DEUTZ-SCHROEDER Monika, SCHROEDER Karl, *Soziales Paradies oder Stasi-Staat? Das DDR-Bild von Schülern – Ein Ost-West Vergleich*, Stamsried: Ernst Vögel, 2008, p. 361.

Conclusioni

Le caratteristiche distintive dei memoriali della Stasi a Berlino, così come i tratti salienti della loro attività pedagogica, si allineano a delle tendenze più generali nell'*Erinnerungskultur* non solo tedesca. Lo denunciano la centralità assunta dalla figura onnipresente del testimone, come la produzione di narrative pubbliche focaliz-

zate sulle categorie di vittime e carnefice, che assumono una funzione esclusiva, e più che sollecitare un confronto pongono domande di natura puramente retorica. Poco problematizzata appare così la nota di ambiguità nel quale si muovono il centro di Normannenstrasse, ma soprattutto il complesso di Hohenschönhausen, oscillando fra le attività di commemorazione ed educazione.

L'autrice

Costanza Calabretta è dottoranda presso il dipartimento di Storia, Cultura e Religioni dell'Università degli Studi di Roma 'La Sapienza'. Presso la stessa università ha conseguito la laurea triennale (2008) e specialistica (2011), e l'abilitazione per l'insegnamento nei licei di storia e filosofia (2013). Si è occupata delle trasformazioni del paesaggio monumentale nella città di Berlino dopo l'89, di musei e memoriali, pubblicando su riviste come «Meamoria e Ricerca» e «Dimensioni e Problemi della Ricerca Storica». Il suo attuale progetto di ricerca indaga le commemorazioni pubbliche della Germania riunificata.

<https://uniroma1.academia.edu/CostanzaCalabretta>

costanzacalabretta@gmail.com

Riassunto

Il documento verte sul centro di documentazione e memoriale in Normannenstrasse (Stasi Museum) e sul monumento in Hohenschönhausen, ex carceri della Stasi, indagando le mostre dei memoriali e l'offerta didattica. Questi due luoghi hanno una storia comune: sono stati aperti nel 1990 grazie a un impegno attivo dei movimenti civili. Essi

sviluppano un programma di educazione politica, volendo preservare la memoria della persecuzione politica e la repressione della dittatura ex comunista e rafforzare la democrazia in corso. I siti sono diventati entrambi monumenti e luoghi per l'apprendimento. I memoriali, accogliendo un elevato numero di turisti, sono due luoghi centrali nella commemorazione e nella rappresentazione di un aspetto cruciale del passato della DDR, grazie alle loro mostre e alla loro vocazione pedagogica.

Résumé

L'article se focalise sur le centre de recherche documentaire et mémorial de Normannenstrasse – où se trouve le musée de la Stasi –, ainsi que sur le mémorial des prisons de la Stasi de Hohenschönhausen. Ces deux lieux ont une histoire commune: ils ont été conçus dans les années 1990 grâce à l'engagement d'un mouvement de citoyens. Le but était de développer un programme d'éducation civique pour ne pas oublier les actes de persécution et de répression réalisés dans le cadre de la dictature communiste et pour renforcer la démocratie. Ces deux lieux de mémoire, par leurs expositions, leurs projets de recherche et leur vocation pédagogique, sont devenus aujourd'hui les principaux enjeux de la commémoration et de la représentation de cet élément crucial de l'ancienne RDA.



Pratiques enseignantes

L'inéluctabilité de la Première Guerre mondiale : une illustration du déterminisme enseigné dans les manuels scolaires d'histoire

En l'année du centenaire de la Grande Guerre, il paraissait difficile pour un enseignant d'histoire d'éviter d'aborder le sujet avec ses élèves. L'occasion était intéressante d'examiner cette question à travers les discours de manuels scolaires pour comparer les représentations des causes du conflit. Partagés entre rétrodiction et « *diachronie logique* »¹, les manuels semblent produire un récit qui présente l'événement comme « *inévitable* »².

L'analyse porte sur un échantillon de quelques ouvrages français d'histoire pour les classes de première publiés par les principaux éditeurs scolaires (Belin, Bordas, Hatier, Nathan) en 1997 et en 2007, dont le contenu correspond aux programmes officiels de juin 1995 et d'octobre 2002³. La période traitée s'étend du milieu du XIX^e siècle à 1939, et est étudiée à travers deux axes principaux :

*« Le phénomène industriel avec ses conséquences sociales, idéologiques et culturelles, le phénomène de la nation avec ses réalisations politiques et les heurts conduisant à la Première Guerre mondiale. »*⁴

La perspective générale reste chronologique, même s'il a été opéré un « *choix d'éléments signifiants* »⁵. Ainsi, les manuels présentent des chapitres communs regroupés en trois grandes parties ayant cependant des périodisations différentes : la première, couvrant l'ensemble de la période, s'intitule « *L'âge industriel et sa civilisation (du milieu du XIX^e siècle à 1939)* ». Les deuxième et troisième parties découpent cette séquence en deux : « *Nations et États (du milieu du XIX^e siècle à 1914)* » et « *D'une guerre à l'autre (1914-1939)* »⁶.

Ainsi, la Première Guerre mondiale est placée sous le signe de l'antagonisme nationaliste auquel viennent s'ajouter, pour le programme de 2002, « *les différences qui séparent les démocraties libérales des pays à tradition autoritaire* »⁷. Quant à l'étude de la guerre, elle doit porter, selon un schéma classique, sur « *les phases du conflit, [...] son caractère global et [...] ses conséquences* »⁸.

Les manuels : structure et contenus

Les programmes imposent une planification à laquelle correspond, peu ou prou, la table des matières des différents ouvrages. En 1997, le manuel Belin⁹ consacre son chapitre 4 à la question natio-

¹ Pour la présentation des concepts de *diachronie logique* et de *construction rétrospective*, voir LAUTIER Nicole, *Enseigner l'histoire au Lycée*, Paris : Armand Colin, 1997, p. 15-17.

² BOUREL Guillaume, CHEVALLIER Marielle (dir.), *Histoire 1^{re} L-ES-S*, Paris : Hatier, 2007, p. 180.

³ On trouve une présentation des programmes au début des différents manuels considérés.

⁴ Bulletin officiel du 29 juin 1995 « Programme d'histoire (classe de première) : le monde du milieu du XIX^e siècle à 1939 », in MARSEILLE Jacques (dir.), *Histoire 1^{re}. Le monde du milieu du XIX^e siècle à 1939*, Paris : Nathan, 1997, p. 7.

⁵ BERSTEIN Serge, BORNE Dominique, « Les nouveaux programmes d'histoire des lycées », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 49, janvier-mars 1996, p. 133-142.

⁶ Bulletin officiel du 29 juin 1995..., p. 7.

⁷ Bulletin officiel du 3 octobre 2002, in BOURQUIN Laurent (dir.), *Histoire 1^{re}*, Paris : Belin, 2007, p. 2-3.

⁸ Bulletin officiel du 3 octobre 2002..., p. 3.

⁹ ZANGHELLINI Valérie, *Histoire 1^{re}, L, ES, S*, Paris : Belin, 1997, 319 p.

nale. Ce n'est qu'au chapitre 7, intitulé « *Guerre, révolution et paix 1914-1920* »¹⁰, que la Première Guerre mondiale est abordée. Bordas¹¹ présente de manière équivalente ces thématiques : le chapitre 5 pour la question nationale et le chapitre 8 pour la guerre, sous le titre « *L'Europe déchirée (1914-1924)* »¹². Le manuel Hachette¹³ propose une autre organisation. Il consacre deux chapitres non contigus à la question nationale, le chapitre 8 « *Nations, États et problèmes nationaux en Europe, 1815-1914* »¹⁴ et le chapitre 10, « *Conflits et relations internationales* »¹⁵. La Première Guerre mondiale apparaît au chapitre 11, « *La Grande guerre (1914-1918)* »¹⁶. Hatier¹⁷ inscrit l'étude des événements dans la continuité chronologique puisque se succèdent les chapitres 12, « *Des nations en conflits* », et 13, « *La Première Guerre mondiale 1914-1918* »¹⁸. Enfin, Nathan¹⁹ considère la question nationale dans le chapitre 8, « *Nations et nationalisme* », avant d'entamer l'examen du conflit au chapitre 12, « *La Grande Guerre* ».

Suite à une modification du programme officiel, les ouvrages de 2007 reflètent, quant à eux, une distinction entre le programme des filières L et ES et celui de la filière S. Les deux premières filières étudient la Grande Guerre dans la troisième partie du programme « *Guerres, Démocraties et Totalitarisme (1914-1945)* », alors qu'elle est présentée, pour la filière S, dans le cadre de la deuxième partie « *La France de 1900 à 1939* »²⁰. Les élèves des filières L et ES étudient la question nationale dans l'introduction de la troisième partie, en s'appuyant sur la colonisation et l'affirmation de la III^e République, thématiques abordées préalablement, les élèves de S passant directement au chapitre consacré à la guerre.

En 2007, Belin²¹ consacre l'introduction de la troisième partie²² à l'examen des cartes traitant des « *États et nations dans la seconde moitié du XIX^e siècle* », des « *Régimes politiques vers 1900* » et du « *Nationalisme de puissance et la montée des tensions* », avant de se pencher sur « *La Première Guerre mondiale* » au chapitre 8²³. Hatier²⁴ présente dans le chapitre 8, « *L'Europe de 1850 à 1914* », les cartes intitulées « *Vers la démocratie* », « *Les nationalismes en Europe : logique de rassemblement ou force de dislocation ?* », « *Les unités italiennes et allemandes* », et « *L'Europe centrale et balkanique, lieu de tous les dangers* »²⁵. Ensuite, il développe la question de la Première Guerre mondiale dans le chapitre 9²⁶. L'articulation des chapitres du manuel Nathan²⁷ est, à peu de choses près, la même que celle de Belin.

Comme on peut le constater, les causes du conflit ne semblent pas constituer un sujet en soi. Est-ce à dire que cette question n'est pas abordée par les manuels ?

La question nationale, facteur d'inéluctabilité de la guerre

Sans le poser clairement comme tel, le programme officiel de 1995 suggère que le nationalisme constitue un élément pouvant conduire au conflit :

« à partir des cartes de l'Europe au milieu du 19^e siècle et en 1914, on analysera la création de nouveaux États-nations et les conflits qui résultent d'aspirations nationales non satisfaites et de l'exacerbation du sentiment national. »²⁸

¹⁰ ZANGHELLINI Valérie, *Histoire I^{re}, L, ES, S...*, p. 100.

¹¹ BAYLAC M.-H., *Histoire I^{re}*, Paris : Bordas, 1997, 335 p.

¹² BAYLAC M.-H., *Histoire I^{re}...*, p. 196.

¹³ LAMBIN Jean-Michel, *Histoire première*, Paris : Hachette, 1997, 319 p.

¹⁴ LAMBIN Jean-Michel, *Histoire première...*, p. 116.

¹⁵ LAMBIN Jean-Michel, *Histoire première...*, p. 152.

¹⁶ LAMBIN Jean-Michel, *Histoire première...*, p. 170.

¹⁷ BERSTEIN Serge, MILZA Pierre (dir.), *Histoire première*, Paris : Hatier, 1997, 319 p.

¹⁸ BERSTEIN Serge, MILZA Pierre (dir.), *Histoire première...*, p. 168 et p. 184.

¹⁹ MARSEILLE Jacques (dir.), *Histoire I^{re}...*, 359 p.

²⁰ Bulletin officiel du 3 octobre 2002... , p. 2-3.

²¹ BOURQUIN Laurent (dir.), *Histoire I^{re}...*

²² BOURQUIN Laurent (dir.), *Histoire I^{re}...*, p. 188-193.

²³ BOURQUIN Laurent (dir.), *Histoire I^{re}...*, p. 194.

²⁴ BOUREL Guillaume, CHEVALLIER Marielle (dir.), *Histoire I^{re} L-ES-S*, Paris : Hatier, 2007, 367 p.

²⁵ BOUREL Guillaume, CHEVALLIER Marielle (dir.), *Histoire I^{re} L-ES-S...*, p. 166.

²⁶ BOUREL Guillaume, CHEVALLIER Marielle (dir.), *Histoire I^{re} L-ES-S...*, p. 180.

²⁷ MARSEILLE Jacques, *Histoire I^{re} L-ES-S. Le monde, l'Europe, la France (1850-1945)*, Paris : Nathan, 2007, 382 p.

²⁸ Bulletin officiel du 29 juin 1995... , p. 7.

12 Le choc des nationalismes

SYNTHÈSE

Nationalisme de grandeur

1. Naissance d'un nouveau nationalisme

• **Le nationalisme de grandeur est né à la fin du 19^e siècle** dans les États-nations. Alors que le nationalisme libérateur consiste à revendiquer l'existence de la nation, son indépendance et sa souveraineté, le nationalisme de grandeur place sa nation au-dessus des autres et peut même se plaindre d'exiger le droit à l'expansion. À la différence du premier nationalisme, il n'exprime pas une simple volonté d'égalité, mais une volonté de puissance et un sentiment de supériorité.

Un ton idéologique

• Lorsque ce nationalisme prend un ton idéologique, il se développe plutôt à droite ou à l'extrême-droite. Conservateur, xénophobe, parfois raciste, il exalte la tradition, l'ordre, l'armée, le militarisme et revendique agressivement le droit de conquête. Jusqu'alors, en France, les « patriotes » se réclamaient de la Révolution française, du progrès et de la liberté, et se situaient à gauche. Après la défaite de 1871, la droite nationaliste est antirépublicaine. Autour de Paul Déroulède, de Maurice Barrès et du monarchiste Charles Maurras, elle réclame une guerre de revanche contre les Allemands. Puis, à partir des années 1880, elle pousse à la conquête coloniale. Ces ambitions d'expansion obsèdent également, au début du siècle, les nationalistes italiens et les « jingoes » britanniques. En Allemagne, dans les milieux de droite, les **pangermanistes** réclament des colonies pour l'Empire allemand, mais ils revendiquent aussi pour ce même Reich le rattachement de tous les habitants de race et de langue germaniques.

Une guerre de revanche

Pangermanistes

• **Le nationalisme peut être aussi plus diffus, plus superficiel, moins doctrinal.** L'enseignement se généralise et l'école a tendance à exalter, à travers les manuels d'histoire, la grandeur de la patrie. Grâce à l'alphabétisation, la presse populaire se développe et cherche à accroître ses tirages en jouant sur l'exacerbation du sentiment national contre les pays concurrents dans la chasse aux colonies.

2. Le jeu dangereux des États

Passions nationales

• **Les gouvernements eux-mêmes jouent avec le feu des passions nationales.** Confrontés à de graves problèmes intérieurs (grandes grèves ouvrières entre 1900 et 1906, révolution russe de 1905), ils ont la tentation de se lancer dans une politique agressive à l'extérieur pour contenter l'amour-propre des opinions publiques et les détourner des querelles internes.

Blocs d'alliances

• **Les États s'enferment dans des blocs d'alliances**, car, dans ce climat passionnel, ils ont besoin de sécurité. La France signe un traité avec la Russie en 1897, et, en 1904, conclut l'Entente cordiale avec la Grande-Bretagne. Cette Triple-Entente fait face à une Triple-Alliance entre l'Allemagne, l'Autriche-Hongrie et l'Italie.

3. L'engrenage des rivalités nationales

• **Les puissances coloniales se disputent les nouvelles conquêtes.** Au début du siècle, le contentieux entre la France et l'Allemagne porte moins sur l'Alsace-Lorraine – les Français paraissent se résigner à cette perte – que sur le Maroc, disputé par les deux pays. Cette querelle donne lieu à deux grandes crises internationales, en 1905 et 1911. La question est réglée par un accord qui laisse le Maroc aux Français, moyennant des contreparties en Afrique noire pour l'Allemagne.

DER WAHRE JACOB



1 et 2 Le nationalisme agressif. Au début du 20^e siècle, on assiste en Europe à l'écllosion d'un nationalisme de grandeur. À gauche : caricature parue le 18 novembre 1902 dans Der Wahre Jacob (« L'envoi de l'impérialisme allemand »). À droite : la Une du Petit Journal du 31 octobre 1915.

Le Petit Journal



• **Les guerres balkaniques de 1912 et 1913 embrasent les deux types de nationalismes.** La volonté libératrice des Slaves du Sud de s'unir en une « Yougoslavie » menace de disloquer l'empire d'Autriche-Hongrie. Les Austro-Hongrois cherchent par tous les moyens à supprimer l'influence de la Serbie indépendante sur leurs propres territoires. La Russie, protectrice des Slaves et soucieuse de dominer la région, donne son appui à la Serbie.

Guerres balkaniques

Russie, protectrice des Slaves

• **La crise de l'été 1914 déclenche le mécanisme des alliances.** Après l'assassinat de l'archiduc héritier d'Autriche le 28 juin à Sarajevo, les Autrichiens accusent les Serbes d'avoir organisé le complot et leur déclarent la guerre le 28 juillet. La Russie mobilise le 30 juillet, l'Allemagne fait de même le 1^{er} août pour protéger son allié autrichien et la France le lendemain, par fidélité à l'alliance russe. L'Allemagne déclare la guerre à la France le 3 août, et, le 4, l'Angleterre entre à son tour dans le conflit aux côtés des Français et des Russes. Seule l'Italie reste neutre, pour peu de temps.

Sarajevo

• **Les nationalistes ne sont pourtant pas majoritaires en Europe en 1914.** Un fort courant contraire, le pacifisme, anime la gauche en France, en Allemagne et en Angleterre. Mais le nationalisme du voisin fait peur et déclenche dans toutes les sociétés un réflexe patriotique de défense. Les Européens ne partent pas enthousiastes en 1914 dans cette guerre générale, mais, convaincus de leur bon droit et de l'agressivité de l'adversaire, ils sont prêts à défendre la patrie avec une résolution tranquille.

Pacifisme

Belin 1997, « Le choc des nationalismes ».

ZANGHELLINI Valérie, *Histoire 1^{re}, L, ES, S...*, p. 124-125.

Il convient dès lors d'examiner comment les manuels appliquent cette consigne et quels en sont les effets.

La partie 12 du chapitre du manuel Belin de 1997, « *Le choc des nationalismes* »²⁹, est divisée en deux colonnes (cf. illustration). La partie gauche comprend le corps du texte ; celle de droite comprend des expressions qui résument les paragraphes développés dans le texte. Juxtaposés, ces éléments fournissent de manière linéaire le continuum qui conduit à la guerre :

« *Nationalisme de grandeur ; Un ton idéologique ; Une guerre de revanche ; Pangermanistes ;*

Passions nationales ; Blocs d'alliances ; Guerres balkaniques ; Russie, protectrice des Slaves ; Sarajevo ; Pacifisme. »³⁰

Il est toutefois précisé, pour ce dernier item, que, si les peuples ne sont pas ravis de partir en guerre, ils le font néanmoins sous le coup de la peur du « *nationalisme du voisin* ». Les intertitres renforcent la progression du discours, et donc celle de l'intrigue : « *Naissance d'un nouveau nationalisme* » – le premier nationalisme avait conduit les peuples à l'émancipation, le second se caractérise par une volonté de puissance –, puis « *Le jeu dangereux des États* » marqué par la naissance des blocs et enfin « *L'engrenage des rivalités nationales* ».

²⁹ ZANGHELLINI Valérie, *Histoire 1^{re}, L, ES, S...*, p. 124.

³⁰ ZANGHELLINI Valérie, *Histoire 1^{re}, L, ES, S...*, p. 124-125.



Bordas 1997, « D'une guerre à l'autre (1914-1939) ».

BAYLAC Marie-Hélène, *Histoire 1^{re}...*, p. 192-193.

Dans le manuel Bordas, l'introduction du chapitre 5, « *Nations et nationalismes en Europe* », ne laisse planer aucun doute :

« En 1914, la fièvre nationaliste menace l'équilibre et la paix de l'Europe, mais rares sont les esprits lucides qui s'en inquiètent. »³¹

De même, la dernière partie du chapitre « *Les nationalismes créent l'instabilité (1870-1914)* » se conclut sur ce constat prémonitoire :

« S'estimant menacée par l'expansion de la Serbie, alliée à la Russie, elle [l'Autriche-Hongrie] attend l'occasion de prendre sa revanche. »³²

La double page qui débute la troisième partie du manuel est intitulée « *D'une guerre à l'autre (1914-1939)* »³³. Elle s'orne d'une frise chronologique doublée d'un texte qui rappelle que « *La fièvre nationaliste et l'exaspération des mécontentements débouchent sur la Première Guerre mondiale et la révolution russe* »³⁴.

L'examen de la frise est intéressant, car celle-ci juxtapose chronologiquement quatre périodes : la « *Fièvre nationaliste croissante* », la « *Détente et croissance* », la « *Grande Crise [et] montée de tensions* » et la « *Seconde Guerre mondiale* ». La première période regroupe différentes crises : la guerre russo-turque et le début de l'éclatement de l'Empire ottoman en 1877-1878 ; la révolution russe de 1905 et les guerres balkaniques de 1912 ; enfin, la Première

Guerre mondiale. Visuellement, le continuum constitue en lui-même la démonstration selon laquelle non seulement le nationalisme débouche inévitablement sur la Première Guerre mondiale, mais annonce aussi, de manière tout aussi imparable, la Seconde (cf. illustration).

Hachette choisit un autre angle d'approche. Comme on l'a vu, le chapitre traitant de la Première Guerre mondiale n'est pas contigu à celui présentant la question nationale. En revanche, le



Hachette 1997, « Conflits et relations internationales ».

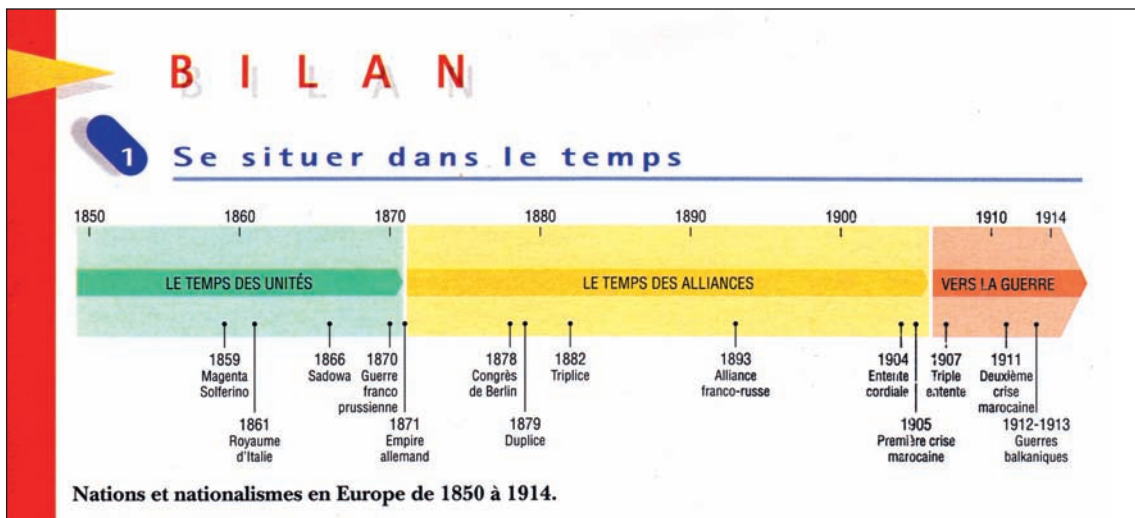
LAMBIN Jean-Michel, *Histoire première...*, p. 152.

³¹ BAYLAC Marie-Hélène, *Histoire 1^{re}...*, p. 114.

³² BAYLAC Marie-Hélène, *Histoire 1^{re}...*, p. 140.

³³ BAYLAC Marie-Hélène, *Histoire 1^{re}...*, p. 192-193.

³⁴ BAYLAC Marie-Hélène, *Histoire 1^{re}...*, p. 193.



Nathan 1997, « Nations et nationalismes en Europe de 1850 à 1914 ».

MARSEILLE Jacques (dir.), *Histoire 1re...*, p. 146.

chapitre précédent aborde les « *Conflits et relations internationales* ». Son introduction explicite le facteur déclenchant le conflit : « *Après 1890, se mettent en place deux systèmes d'alliances antagonistes qui mènent à la guerre.* »³⁵

Outre le texte introductif, ce passage présente des sous-chapitres et une frise qui met en regard les différentes crises de 1850 à 1914 avec l'émergence des alliances. Les titres des sous-chapitres mettent en scène une progression dramatique des événements (cf. illustration) :

« *I. La remise en question de l'Europe de 1815 (1850-1870); II. L'Europe de Bismarck (1870-1890); III. La montée des antagonismes (1890-1905); IV. La "paix armée" (1905-1914); V. La crise de l'été 1914.* »

Le découpage chronologique entre parenthèses souligne la thèse d'un déroulement inexorable; il n'y a pas de temps mort, chaque période constituant une étape supplémentaire et inévitable vers la résolution ultime : l'éclatement de la guerre. Hatier, dans le chapitre 12 « *Des nations en conflit* », pose d'emblée le cadre en commençant par une question : « *Quel risque la division de l'Europe en deux blocs rivaux fait-il courir à la paix?* »³⁶ La

réponse se trouve dans le sous-chapitre D, « *La marche à la guerre* » :

« *La constitution de l'Europe en deux systèmes d'alliance rivaux multiplie les risques de guerre et aboutit en 1914 au déclenchement du premier conflit mondial.* »³⁷

Ici encore, le discours du manuel crée un lien qui, de la dégradation des relations entre la France et l'Allemagne en passant par la répétition des crises, se conclut naturellement par la guerre : « *Le moindre incident peut, par le jeu des alliances, entraîner un conflit généralisé.* »³⁸

Pour Nathan, le coupable est désigné dans le titre du chapitre 5 : « *Le nationalisme, assassin de la paix* »³⁹. Ce chapitre est divisé en deux parties présentant « *1. L'Europe fracturée en alliances rivales* » et « *2. La marche à la guerre* ». À la fin de cette partie, tout est prêt pour le déclenchement du conflit. L'analyse du texte est un bel exemple de logique formelle destinée à convaincre le lecteur du caractère inéluctable du conflit : *si* la guerre est provisoirement évitée en 1912 et en 1913, la menace demeure, *or* la Serbie mène une politique de soutien au nationalisme slave et anti-autrichien, *donc* l'empire n'attend qu'une occasion pour lui

³⁵ LAMBIN Jean-Michel, *Histoire première...*, p. 152.

³⁶ BERSTEIN Serge, MILZA Pierre (dir.), *Histoire première...*, p. 168.

³⁷ BERSTEIN Serge, MILZA Pierre (dir.), *Histoire première...*, p. 178.

³⁸ BERSTEIN Serge, MILZA Pierre (dir.), *Histoire première...*, p. 178.

³⁹ MARSEILLE Jacques (dir.), *Histoire 1^{re}...*, p. 140.

Synthèse

1 Le XIX^e siècle est marqué par un progrès du libéralisme. Cependant, en 1914, l'Europe reste coupée en deux.

→ La démocratie s'enracine en Europe de l'Ouest. La France a adopté le suffrage universel masculin en 1848. Après l'effondrement du Second Empire en 1870, la République s'installe durablement. En Grande-Bretagne, le droit de vote est étendu à presque tous les hommes à partir de 1884. La Chambre des Lords perd tout pouvoir législatif en 1911.

→ Les régimes autoritaires dominent en Europe de l'Est à des degrés divers. En Russie, le tsar conserve un pouvoir autocratique. Dans l'Empire allemand, malgré l'adoption du suffrage universel en 1871 et l'existence d'un parlement, l'empereur détient l'essentiel du pouvoir.

2 Après l'échec des révolutions de 1848, les aspirations nationales des Italiens et des Allemands sont portées par les rois de Piémont Sardaigne, Victor-Emmanuel II, et de Prusse, Guillaume I^{er}.

→ Dans les deux cas, l'unité se fait par la guerre car il faut réduire les résistances de certaines puissances et unir le peuple autour d'un ennemi commun.

→ Avec l'aide de la France, le Piémont s'empare de la Lombardie aux dépens de l'Autriche en 1859. La moitié nord de l'Italie est rattachée par referendum en mars 1860. L'expédition des Mille emmenée par Garibaldi permet d'annexer le royaume des Deux-Siciles en novembre. La Vénétie est prise aux Autrichiens en 1866. Rome devient la capitale de l'Italie unifiée en 1870 : les États du pape n'ont pas pu résister.

→ En 1864, la Prusse et l'Autriche s'allient contre le Danemark pour annexer les duchés de Schleswig et du Holstein. Mais dès 1866, la Prusse parvient à fédérer les Allemands du nord contre l'Autriche, qui est vaincue

à Sadowa. Une fois l'influence autrichienne affaiblie, la Prusse rallie progressivement les États du sud et la guerre de 1870 contre la France permet de leur faire accepter la tutelle prussienne au sein d'un nouvel Empire allemand, proclamé en janvier 1871.

→ Parallèlement, des aspirations nationales s'expriment au sein des minorités des Empires autrichien, russe et ottoman. Seules les minorités balkaniques de l'Empire ottoman accèdent à l'indépendance, dès la fin du XIX^e siècle, grâce à l'appui des puissances européennes.

3 Dès lors, les Balkans deviennent une région instable et dangereuse.

→ Les nouveaux États se déchirent lors des guerres balkaniques de 1912-1913. La région est devenue un théâtre d'affrontements entre l'influence russe (panslavisme) et l'Autriche qui craint une sécession de ses minorités slaves.

4 Dans ce contexte de tensions, deux systèmes d'alliances divisent l'Europe.

→ La Triple Entente allie la France, la Russie et la Grande-Bretagne. La Triple Alliance réunit d'abord l'Allemagne et l'Autriche contre la menace russe puis l'Italie.

→ Le 28 juin 1914, l'assassinat de l'héritier du trône d'Autriche-Hongrie, François Ferdinand, par un étudiant bosniaque, soutenu par des nationalistes serbes, envenime la situation. L'Autriche pose un ultimatum à la Serbie. Celle-ci refuse d'accepter la venue d'enquêteurs autrichiens.

→ Dans les semaines qui suivent, le jeu des alliances et la pression des états-majors précipitent l'Europe dans la guerre. La mobilisation de l'armée russe en réponse à la déclaration de l'Autriche à la Serbie, entraîne la mobilisation des armées européennes.

Hatier 2007, synthèse du chapitre 8, « L'Europe de 1850 à 1914 ».

BOUREL Guillaume, CHEVALLIER Marielle (dir.), *Histoire 1^{re} L-ES-S...*, p. 179.

régler son compte⁴⁰. La fin du chapitre reprend cette idée à l'aide d'une frise chronologique intitulée « *Nations et nationalismes en Europe de 1850 à 1914* », dans laquelle les événements progressent du « *temps des unités* » au « *temps des alliances* », pour se terminer par une progression « *vers la guerre* »⁴¹ (cf. illustration).

⁴⁰ « Si les grandes puissances sont intervenues pour régler ces deux conflits, les risques de guerre persistent. La Serbie apparaît en effet comme la grande bénéficiaire de ces affrontements. Or, elle soutient ouvertement les revendications des Slaves de l'empire austro-hongrois. Vienne est donc décidée à saisir la première occasion pour la contraindre [la Serbie] à renoncer à tout rôle moteur dans les Balkans. », MARSEILLE Jacques (dir.), *Histoire 1^{re}...*, p. 140.

⁴¹ MARSEILLE Jacques (dir.), *Histoire 1^{re}...*, p. 146.

Assez logiquement, les programmes n'ayant pas fondamentalement changé, les manuels de 2007 reprennent les mêmes approches de la question. Pour Belin, « *Les grandes puissances construisent un système d'alliance, destiné à préparer une guerre qui semble inévitable* »⁴².

Cette idée est reprise dans Hatier, avec le dossier intitulé « *L'engrenage qui mène à la guerre* »⁴³. Le texte affirme également que le système d'alliances

⁴² BOURQUIN Laurent (dir.), *Histoire 1^{re}...*, p. 192.

⁴³ BOUREL Guillaume, CHEVALLIER Marielle (dir.), *Histoire 1^{re} L-ES-S...*, p. 176.

antagonistes, complété par la répétition des crises, la course aux armements et une « véritable psychose de guerre aboutissent à la Première Guerre mondiale »⁴⁴. Une synthèse, juxtaposant quelques oppositions, conforte cette vision déterministe des événements : les régimes libéraux contrastent avec les régimes autoritaires, les aspirations nationales aboutissent en Italie et en Allemagne mais sont contrariées dans les Balkans, ce qui induit un système d'alliances antagonistes (cf. illustration).

Enfin, le manuel Nathan évoque la « *poudrière balkanique* »⁴⁵ et le climat de « *paix armée* »⁴⁶ ; il présente aussi une frise chronologique qui définit le premier semestre de l'année 1914 par l'expression « *Marche à la guerre* »⁴⁷.

Une caractéristique des manuels français ?

Cette unanimité à propos de l'inéluctabilité de la guerre est-elle un phénomène spécifique aux manuels français de la période 1997-2007 ou s'agit-il d'un axiome commun à la communauté des rédacteurs de livres d'histoire scolaire ? Comparons ces discours à ceux de manuels français antérieurs ainsi qu'à celui d'un ouvrage suisse.

En 1970, un manuel de la collection Bordas destiné aux classes de troisième du collège considère qu'en raison des crises internationales, « *la guerre apparaît inévitable à beaucoup* »⁴⁸. En 1988, un manuel du même éditeur, au début du chapitre VII « *La Grande Guerre : le déclenchement du conflit* », explique que « *la montée des tensions dans un climat de paix armée conduit à l'affrontement des deux blocs* ». La partie baptisée « *la paix armée* »⁴⁹

déroule, quant à elle, le fil d'événements conduisant inexorablement à la guerre.

Cet ouvrage contient toutefois un curieux paradoxe. En effet, dans ce même chapitre, on trouve un extrait de l'ouvrage de Jean-Jacques Becker, *La Première Guerre mondiale*, pour lequel « *le caractère inéluctable de la guerre a été établi a posteriori* »⁵⁰. Cependant, cette critique semble n'avoir aucune incidence sur le reste du récit. Au contraire, le paragraphe introduisant cet extrait, sous le titre « *Guerre insensée donc inévitable ?* », précise que la crise du printemps 1914 a connu une « *répétition générale* » lors de l'annexion de la Bosnie-Herzégovine par les Autrichiens. Mais comme la guerre n'éclate pas à ce moment-là,

« certains historiens en viennent [...] à se demander s'il existait d'autres causes que les causes immédiates au déclenchement du conflit européen. »⁵¹

Ainsi, le problème aux yeux des auteurs n'est pas de savoir si la guerre peut être évitée, mais pour quelles raisons elle se déclenche à tel moment plutôt qu'à tel autre.

La Suisse n'échappe pas à cette conviction. Le manuel LEP, utilisé jusqu'à très récemment dans les écoles secondaires vaudoises, propose à la fin du tome IV un chapitre intitulé « *Des solidarités dangereuses* », dans lequel il prophétise qu'« *un simple incident peut déclencher une catastrophe européenne* »⁵². La dernière partie du chapitre, intitulée « *La marche à la guerre* »⁵³, montre que de la fin du XIX^e siècle à 1914, l'impérialisme, les alliances antagonistes et la course aux armements constituent un « *climat explosif* » qui a failli conduire à plusieurs reprises à la guerre. Ce sera chose faite à partir du 28 juin 1914.

⁴⁴ BOUREL Guillaume, CHEVALLIER Marielle (dir.), *Histoire 1^{re} L-ES-S...*, p. 176.

⁴⁵ MARSEILLE Jacques, *Histoire 1^{re} L-ES-S...*, p. 187.

⁴⁶ MARSEILLE Jacques, *Histoire 1^{re} L-ES-S...*, p. 188.

⁴⁷ MARSEILLE Jacques, *Histoire 1^{re} L-ES-S...*, p. 191.

⁴⁸ FRANÇOIS Denis, FRANÇOIS Josette, HAUREZ Rosemonde, *Nouvelle collection d'histoire Bordas 3^e. L'époque contemporaine*, Paris : 1970, p. 184.

⁴⁹ QUÉTEL Claude (dir.), *Histoire première*, Paris : Bordas, 1988, p. 74.

⁵⁰ QUÉTEL Claude (dir.), *Histoire première...*, p. 74-75.

⁵¹ QUÉTEL Claude (dir.), *Histoire première...*, p. 74.

⁵² BOURGEOIS Claude, ROUYET Dominique (dir.), *Histoire première. Volume 4. L'époque contemporaine, 1770-1914*, Lausanne : Département de la formation et de la jeunesse du canton de Vaud & LEP Loisirs et pédagogie, p. 824.

⁵³ QUÉTEL Claude (dir.), *Histoire première...*, p. 827.

FEUILLE FÉDÉRALE SUISSE

65^e année

16 avril 1913

Volume II

On s'abonne, au prix de Fr. 10.— par an (franco dans toute la Suisse), auprès de l'imprimerie K.-J. Wyss, à Berne, et dans tous les bureaux de poste. — Les insertions (15 centimes la ligne ou son espace) doivent être adressées directement à l'expédition: Imprimerie K.-J. Wyss, à Berne.

423

Message

du

Conseil fédéral à l'Assemblée fédérale
relatif à la chaussure militaire.

(Du 11 avril 1913.)

Monsieur le président et messieurs,

Par arrêté fédéral du 29 janvier 1892, en corrélation avec d'autres arrêtés tendants à augmenter la préparation à la guerre de l'armée suisse, le Conseil fédéral a été autorisé à acheter les stocks de souliers nécessaires pour assurer l'aptitude à la marche de l'armée. Les détails sur la remise des souliers d'ordonnance ont été fixés par l'arrêté fédéral du 28 mars 1893. Toute recrue était autorisée à acheter une paire de souliers d'ordonnance au prix réduit de 10 francs. La vente des souliers avait lieu au commencement des écoles de recrues. La quantité nécessaire était prise dans la réserve de guerre et remplacée la même année. Cela avait pour avantage de ne pas laisser trop longtemps en magasin les souliers de la réserve de guerre. Les militaires pouvaient acheter au même prix réduit de 10 francs une seconde paire de souliers d'ordonnance au bout de 30 jours de service et une troisième paire au bout de 110 jours. Seules les troupes à pied et les troupes du train de l'élite étaient au bénéfice de cette mesure.

On s'était déjà demandé alors si l'aptitude des troupes à la marche ne serait pas mieux assurée par la remise à titre

Feuille fédérale suisse. 65^e année. Vol. II.

57

Piste didactique : confronter les manuels à la presse et aux historiens

Ainsi, insérant les événements dans un enchaînement se soldant par une conclusion tragique, entretenant parfois un faux suspense, tous ces manuels postulent que la guerre est inéluctable. La question n'est pas de savoir si, mais quand elle aura lieu. Tout au plus le choix des motifs privilégiés varie-t-il.

Pourtant, face à cette vérité indiscutée, comment ne pas évoquer la remarque d'Ian Kershaw au sujet des choix opérés par les dirigeants des grandes puissances lors du déclenchement de la Seconde Guerre mondiale ?

« Avec le recul, ce qui s'est produit paraît inexorable. Quand on se penche sur l'histoire des guerres, plus encore peut-être que [sur] l'histoire en général, un élan téléologique presque naturel nous conduit à présumer que les choses n'auraient pu tourner autrement qu'elles ne l'ont fait. »⁵⁴

Comment exploiter cette réflexion d'un point de vue didactique pour déconstruire, ou du moins remettre en question, le récit des manuels au sujet de la Grande Guerre ? Comment réinterroger l'événement sans céder aux sirènes du déterminisme historique ?

On pourrait, par exemple, confronter les manuels aux représentations des contemporains au sujet de leur futur immédiat en janvier 1914 et en janvier 1939. Dans la *Gazette de Lausanne* du 2 janvier 1914, Edmond Rossier estimait, en effet, qu'il serait erroné de juger l'époque à partir des événements de l'année 1913. Au contraire, il percevait l'avenir avec espoir car, disait-il, il ne fallait pas oublier « le travail qui crée, [...] la science qui élève les vertus obscures, ... »⁵⁵.

⁵⁴ KERSHAW Ian, *Choix fatidiques. Dix décisions qui ont changé le monde 1940-1941*, Paris : Le Seuil, 2009, p. 31-32.

⁵⁵ <http://www.letempsarchives.ch/Default/Skins/LeTempsFr/Client.asp?Skin=LeTempsFr&enter=true&AW=1378155361434&AppName=2>, consulté le 19 avril 2015.

Message du Conseil fédéral à l'Assemblée fédérale du 11 avril 1913.

Feuille fédérale suisse, n° 15, 16 avril 1913, volume II, p. 857, <http://www.amtsdruckschriften.bar.admin.ch/viewOrigDoc.do?id=10079885>, consulté le 19 avril 2015.

L'inquiétude ne semble pas non plus affecter le Conseil fédéral qui, dans un message daté d'avril 1913 adressé à l'Assemblée fédérale (cf. illustration), se préoccupe surtout de l'acquisition de... chaussures militaires, rappelant qu'en vue

« d'augmenter la préparation à la guerre de l'armée suisse, [il] a été autorisé à acheter les stocks de souliers nécessaires pour assurer l'aptitude à la marche de l'armée. »⁵⁶

Le ton change dramatiquement en 1939. L'éditorial de la *Gazette de Lausanne* du 1^{er} janvier, tout en faisant preuve d'un optimisme volontaire, ne saurait conjurer les menaces et les risques de guerre bien réels :

« Il est possible que l'an qui vient de naître nous réserve de dures épreuves, il est possible que nous allions au-devant de graves événements. »⁵⁷

Du côté des historiens, on retrouve la même différence entre les deux avant-guerres. John Keegan, dans son livre *La Première Guerre mondiale*, compare l'état d'esprit des combattants de 1939 et celui des soldats de 1914. En 1939 la menace est bien réelle, alors qu'en 1914

« la guerre était venue d'un ciel sans nuages, frappant des populations qui en ignoraient tout et avaient été élevées dans l'idée que jamais plus elle ne jetterait le trouble en Europe. »⁵⁸

Jean-Jacques Becker, dans son ouvrage *La Première Guerre mondiale*⁵⁹, rappelle que les hommes politiques de l'époque considéraient qu'au début de l'année 1914 le pire était passé, et que l'on pouvait envisager la suite avec un peu plus de sérénité. De même, à la veille de la guerre, l'Europe ne paraît

pas « chauffée à blanc » ou « prête à en découdre » ; il ajoute d'ailleurs :

« En l'absence d'un événement particulier, il est probable que le cap difficile de ces années un peu tendues aurait été franchi – un des paradoxes de l'année 1914 est que les tensions semblaient nettement s'atténuer – et que "l'inéluctable" n'aurait pas eu lieu, comme il est arrivé souvent au cours de l'histoire. »⁶⁰

Enfin, on peut proposer aux élèves une comparaison entre la période d'avant 1914 et la guerre froide. De fait, les deux moments présentent quelques caractéristiques communes : divisions en blocs antagonistes, course aux armements, impérialisme, idéologies conquérantes, crises à répétition... Comment, dans ces conditions, comprendre que « la Troisième Guerre mondiale n'aura pas lieu » ? Les hommes politiques des années 1950 étaient-ils plus sages que leurs prédécesseurs du début du xx^e siècle ?

Conclusion

L'intention d'éduquer les élèves dans la critique des nationalismes et de leurs excès, de dénoncer l'obstacle, voire la menace, qu'ils représentent pour la construction européenne doit se réaliser hors des visions téléologiques, des déterminismes historiques ou des logiques formelles qui caractérisent le récit des manuels examinés. Pour cela, il faut accorder une place centrale aux témoignages des contemporains qui, sans nier l'existence de sérieuses menaces sur l'Europe, ne semblaient cependant pas indiquer que le pire était à venir⁶¹. Comment sinon prendre en compte dans l'enseignement la recherche historique attachée aux contextes du déclenchement des conflits si l'on persiste à s'attacher au déterminisme de l'inéluctabilité de la guerre ?

⁵⁶ Feuille fédérale suisse n° 15, 16 avril 1913, volume II, p. 857, <http://www.amtsdruckschriften.bar.admin.ch/viewOrigDoc.do?id=10079885>, consulté le 19 avril 2015.

⁵⁷ <http://www.letempsarchives.ch/Default/Skins/LeTempsFr/Client.asp?Skin=LeTempsFr¢er=true&AW=1378152009200&AppName=2>, consulté le 19 avril 2015.

⁵⁸ KEEGAN John, *La Première Guerre mondiale*, Paris : Perrin, p. 19.

⁵⁹ BECKER Jean-Jacques, *La Première Guerre mondiale*, Paris : Belin, 2003, p. 39-40.

⁶⁰ BECKER Jean-Jacques, « Le conflit était-il inévitable », *Les collections de L'Histoire* n° 21, octobre-décembre 2003, p. 12-13, 17.

⁶¹ Pierre Renouvin s'interroge ainsi : « En 1914, une guerre paraissait-elle imminente ? Certes non ». RENOUVIN Pierre, *La Première Guerre mondiale*, Paris : PUF, 1965, p. 8.

En 1914, que la guerre soit attendue, espérée ou crainte, elle n'en demeure pas moins une option parmi d'autres pour les acteurs de l'époque. Or cette complexité du réel, dont la prise en compte devrait constituer l'un des objectifs de l'apprentissage de

l'histoire, se trouve réduite sous la plume des historiens scolaires convaincus de l'inéluctabilité de la guerre à une fatalité incontournable. Si l'histoire a un sens, son enseignement, au-delà du cas brièvement examiné ici, doit s'attacher à le retrouver.

L'auteur

Après des études d'histoire, de français et de sociologie à l'Université de Lausanne, **Jean Cuénot** a enseigné l'histoire dans différents établissements secondaires vaudois, dont le gymnase de Chamblandes de 1988 à 2003. Il a également été chargé de cours en didactique de l'histoire à la Haute École pédagogique de Lausanne et à celle de Saint-Maurice, en Valais.

Résumé

Cet article examine la présentation des origines de la Première Guerre mondiale, dans un échantillon de manuels d'histoire francophones. Il entend vérifier l'hypothèse selon laquelle les auteurs de ces ouvrages considèrent que la Première Guerre mondiale était inéluctable et résultait directement de la montée du nationalisme. L'analyse montre que l'élaboration du récit des manuels obéit aux exigences du programme officiel sans prendre réellement en considération les travaux des historiens ou les témoignages des contemporains. Dès lors, on peut s'interroger sur la fonction du manuel qui, loin d'apprendre aux élèves à « apprendre en histoire », cherche plutôt à marteler une vulgate selon laquelle le nationalisme conduit inéluctablement à la guerre.

Tracer le chemin des possibles : le projet Alplab, un laboratoire en montagne pour questionner la démocratie

Depuis les fenêtres de l'établissement, toujours le même tableau. La ville au premier plan, les Alpes juste derrière. Compagnes de rêveries des élèves, elles font partie de notre quotidien. Aussi avons-nous décidé d'emmener un groupe d'élèves à leur découverte. Il s'agit de marcher pour rencontrer les acteurs de ce monde si proche mais si éloigné de notre quotidien de citadins, avec comme objectif de déplacer le point de vue des élèves pour mieux observer notre société et ses enjeux complexes de développement.

La carte

Une carte ne sert pas seulement à tracer un chemin sur un territoire inconnu. Une carte, c'est aussi et davantage encore de la poésie. Chaque excursionniste connaît ce moment chargé d'émotion lorsqu'il déplie une carte et qu'il se met à l'observer. Il est chez lui, encore loin des sommets, et ce qu'il voit, ce ne sont pas seulement des sentiers, des côtes, c'est ce que la carte lui raconte, c'est l'histoire de la montagne : les hommes, les animaux, les roches, le passé et le futur. Il y observe la tentative de l'homme de construire sa propre montagne, et cherche un passage pour participer à cette construction.

Le projet Alplab est né comme cela, en regardant une carte, en en séparant toutes les dimensions et en pensant à toutes celles qui manquent, celles qui portent les histoires des hommes et des femmes vivant sur ces pentes. Une carte dit ce qui est, mais il suffit d'y mettre des points d'interrogations et tout devient une enquête, une énigme, un problème, un mystère à résoudre.

Ces questions sans réponse nous ont incité à emmener nos élèves enquêter sur le futur de la

montagne. Le choix de cet objet s'est fait presque naturellement. En Suisse, l'espace montagnard cristallise et synthétise en ses représentations tellement d'éléments qui parlent de nous, de notre rapport à l'espace, aux temps, aux autres. Peter Bischsel¹ disait que la particularité du Suisse est qu'il voit son propre pays avec les yeux d'un touriste. S'il a raison, alors la montagne, ou plutôt une certaine image de la montagne, représente certainement le ciment de l'identité nationale. Bien plus que sur Guillaume Tell ou sur d'autres légendes, voire même sur le sentiment institutionnel d'attachement à la démocratie semi-directe, nous construisons notre attachement à ce pays par l'intermédiaire d'un paysage, lui aussi souvent imaginaire. Et tant pis pour celles et ceux qui veulent croire que l'apprentissage d'une certaine histoire de la Suisse renforcera la cohésion nationale et l'intégration. La randonnée en montagne est bien plus efficace.

Chemin faisant

Comme il arrive souvent dans des projets scolaires, l'objectif de notre marche a changé au fur et à mesure que nous avançons dans notre parcours en altitude. Nous étions partis pour étudier les changements climatiques, mais en rencontrant des gens qui habitent, vivent et travaillent à la montagne, nous avons compris qu'il était plus intéressant de savoir comment rendre la montagne plus durable. En effet, face aux changements climatiques en cours à l'échelle mondiale, les élèves n'ont pas de prise. Mais ils pourraient en avoir dans la gestion des conséquences de ces changements au niveau local.

¹ BISCHSEL Peter, *La Suisse du Suisse*, Lausanne : L'Âge d'homme, 1970.



Le projet Alplab permet de travailler le regard sur la montagne, de créer des perspectives.

© Alplab, août 2014.

Sur un terrain dévolu plus particulièrement aux géographes, nous avons dû très vite mobiliser d'autres disciplines, d'autres spécialistes : des historiens, des alpinistes, des guides, des gardes-chasse, des experts en hydrologie... Toutes ces personnes ont croisé leur regard dans une démarche interdisciplinaire. Le résultat fut différent de ce qui, au départ, était notre objet d'étude : le réchauffement climatique en montagne n'était plus si important. Le dialogue et les discussions entre toutes ces approches sont devenus l'objet même du projet. La montagne se transformait sous nos pieds. Ce n'était plus un espace, un espace magnifique de nature à défendre, mais une agora, une démocratie en trois dimensions. Dans cette perspective, le rôle de l'historien sur le terrain, qui est occupé avant tout par les géographes, devient pertinent. Car la montagne, c'est aussi le temps, le temps des hommes et de leurs représentations. Et le développement durable, en fin de compte, n'est rien d'autre qu'une histoire de temps.

Le projet Alplab

C'est donc en partant d'une carte qu'est né Alplab, ce projet de laboratoire alpin pour une douzaine d'élèves du secondaire I de l'établissement secondaire de Béthusy à Lausanne. Il s'agissait d'amener, durant une semaine, un groupe d'élèves de dixième année à réaliser une longue course durant laquelle ils ont rencontré des acteurs du milieu montagnard et des scientifiques qui étudient la montagne. Au cours de cette expérience, ils ont dû réaliser une enquête. La première année du projet visait à répondre à l'interrogation suivante : de quelle montagne avons-nous besoin ? La seconde posait plus spécifiquement la question du rôle des acteurs face aux changements climatiques. Avant de partir sur le terrain, les élèves ont été préparés à ces enjeux par une équipe multidisciplinaire. À la suite de la sortie, avec le concours de quelques enseignants, ils ont inventé des activités qui devaient permettre

à des élèves d'autres classes de s'interroger à leur tour sur ces problématiques².

La première année, les élèves ont réalisé un jeu de rôle et, au terme de la seconde année, ils ont animé cinq émissions radiophoniques d'une heure chacune, diffusées via le radiobus³. Lors de ces émissions, des classes suivaient le direct et pouvaient interagir avec les élèves et les invités en studio via les réseaux sociaux. L'objectif central était de transformer les élèves en acteurs de leur savoir et de les mettre en action, en revivant leur sortie en montagne, en imaginant et en concevant le matériel pédagogique pour les autres classes et en le diffusant. D'apprenants, ils se sont transformés en concepteurs et en passeurs de savoirs.

Après deux ans d'activité, cette expérience a permis de dégager quelques axes de réflexion en lien avec l'éducation au développement durable, l'interdisciplinarité et la complexité. Le projet a encore trois ans devant lui. Le bilan qui suit est donc intermédiaire.

Une démocratie vécue : le fond et la forme

Le schéma du développement durable qui rassemble les sphères du social, de l'économique et de l'environnement a, en sa représentation classique, un grand avantage : il est simple à saisir et permet une approche efficace si l'on se pose la question de ce qu'il serait souhaitable de faire. Mais si, sur le papier, les sphères se croisent bel et bien, il en est autrement sur le terrain. D'où l'enjeu central de notre projet : comment faire interagir ces trois domaines, si possible de manière équilibrée ?

Dans le cadre d'un enseignement qui viserait à faire découvrir aux élèves « les bonnes pratiques », les éco-gestes, et qui aurait une conception plus ou moins moralisante de l'écologie, les rapports

de force régissant et organisant notre société se cristallisent rapidement. Les élèves seraient alors tentés d'interpréter la situation étudiée en termes de bons et de méchants. Si l'on devait obtenir ce résultat, notre pari serait perdu.

Pour dépasser cette lecture manichéenne, le projet Alplab a pris le parti de faire dialoguer les élèves avec tous les acteurs de cet espace présent et passé, et de le faire in situ, sur leur terrain. Au fil des rencontres, il leur est apparu que l'important, ce n'est pas tant l'existence de différents points de vue, mais le fait qu'une discussion entre ces points de vue puisse exister. Le dialogue devient l'outil qui permet aux sphères de se croiser, même si ce n'est pas toujours pour une durée très longue. Ainsi, l'objectif du jeu de rôle réalisé par les élèves lors de la première année n'était pas de faire primer un acteur sur un autre, une option de développement de la montagne sur une autre, mais plutôt de permettre l'émergence d'un espace qui rende possible le dialogue entre les acteurs d'une manière équitabile. Il s'agit d'un exercice de démocratie horizontale, en somme !

Ainsi, la forme prend le pas sur le fond, et la démocratie dans son expression la plus directe devient un préalable fondamental pour penser le développement durable. La carte n'est donc plus seulement la représentation de ce qui est, mais elle devient le résultat de ce qui a été. Elle est donc susceptible d'être modifiée : les acteurs, avec leurs choix, leurs hésitations, leurs erreurs, entrent dans le jeu et révèlent aux élèves une réalité dans laquelle ils pourraient avoir un rôle à jouer.

Enseigner par le vécu

Nous avons pu constater, de manière empirique, que les moments où les élèves s'approprient le mieux cet espace de démocratie qui se crée sont ceux où ils deviennent actifs, où ils deviennent acteurs et décideurs du projet. Après ces deux ans de démarche, nous pouvons donc émettre l'hypothèse suivante : la démocratie ne se professe pas, elle s'enseigne par le vécu.

² Le matériel produit par les élèves est disponible sur : www.alplab.ch, consulté le 25 août 2015.

³ Les émissions sont à écouter sur le site du radiobus : <http://www.radiobus.fm/podcast/24/1123>, consulté le 25 août 2015.

Évidemment, tout n'est pas si simple. Les élèves restent des élèves, les enseignants des enseignants, avec leurs responsabilités et leurs devoirs qui sont différents, en particulier lors de sorties en milieux exposés comme la montagne. Les lignes sont difficiles à bouger : les élèves redeviennent facilement passifs. Il n'est pas aisé de dépasser la forme scolaire.

Du complexe au simple : aller-retour

Autre objectif, autre difficulté. Le monde social est complexe et les élèves doivent développer des outils pour comprendre cette réalité. Ainsi, lors du travail de préparation en classe, nous avons développé des séquences qui permettent de réfléchir à cette complexité. Nous tentons de recréer un monde social complexe hors sol, étant donné que nous sommes confinés dans une classe. Dans ce cadre, ces situations-problèmes fonctionnent bien, et illustrent d'une manière claire la réalité des rapports de force qui sous-tendent le monde social.

Toutefois, les acteurs rencontrés sur le terrain ont un « vilain défaut » : ils tendent à vouloir tout simplifier, car personne n'aime se compliquer la vie. Lorsque les élèves qui ont été préparés par des situations étudiées en classe questionnent les acteurs, ils sont étonnés de ne pas retrouver le même degré de complexité dans les interventions de leurs interlocuteurs. Il est donc arrivé que les élèves se soient trouvés dans une situation de conflit entre ce qui avait été mis sur le papier lors du travail en classe et ce qu'ils observaient sur le terrain. Cette situation paradoxale est difficile à gérer. L'élément perturbateur le plus important se situe, sans aucun doute, dans les rapports humains.

En effet, dans un monde difficile tel que peut l'être la montagne, les habitants s'entraident, les solidarités existent et dépassent souvent les catégories sociales et professionnelles, mettant notre schéma explicatif en crise. Sans entrer dans le monde subjectif de la montagne, notre compréhension de la complexité de cet espace reste partielle. Comment, dès lors, intégrer des rapports humains ponctuels, uniques, à une systématisa-

tion complexe des relations qui gèrent un espace ou un temps ? À ce stade du projet, nous pouvons simplement constater que les élèves réussissent à reprendre une partie des éléments de la complexité évoqués avant la sortie seulement lorsqu'ils se mettent à produire du matériel qui servira à transmettre leurs réflexions.

Lorsque nous avons adopté un mode de transmission d'expérience, c'est-à-dire un mode narratif, les élèves n'ont pas pu faire abstraction des rapports humains qui les avaient tant touchés. Ils éprouvaient une grande difficulté à dépasser l'anecdotique, le factuel ou l'explication causale simple. Lorsque nous leur avons demandé de remobiliser les éléments de complexité étudiés avant la sortie et de les mettre en discussion avec les éléments recueillis lors de la sortie, à savoir les rencontres avec les acteurs de la montagne, le résultat a été très décevant quand il devait se présenter sous forme de textes, ou d'autres travaux correspondant aux normes scolaires classiques.

En revanche, lorsque nous avons demandé aux élèves de préparer eux-mêmes une séquence qui permette à d'autres élèves de se mettre en activité, les éléments de savoir complexes sont apparus plus clairement. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse suivante : pour mobiliser les éléments de complexité, les élèves ont besoin de passer à l'action. Il faut leur attribuer un rôle créateur qui dépasse la forme et les cadres scolaires.

Découper la montagne, mission impossible : approche interdisciplinaire vs disciplinaire

Lorsqu'un agriculteur de montagne décrit sa vie, son usage du temps, et que l'on demande aux élèves de se souvenir de ce qu'ils ont étudié en histoire pour comprendre ce que cet homme exprime, on risque d'être un peu surpris. Cette remarque d'un élève est révélatrice à cet égard : « En quoi l'Empire romain va-t-il m'aider à comprendre ce que vit cette personne ? »

La réflexion est tout à fait pertinente. Que ce soit au niveau de la géographie ou de l'histoire, on



Le groupe surplombe le glacier de Moiry : un moment chargé d'émotion pour les élèves.

© Alplab, août 2014.

peut constater que les élèves peinent à mobiliser les outils de pensée enseignés en classe face à une situation réelle, face au monde social qu'ils ont devant eux. Nous nous sommes donc posé le problème de l'intégration de ces outils de pensée disciplinaires sur le terrain, dans des situations de dialogue ou d'entretien. À ce stade, nous n'avons pas trouvé de solution fonctionnelle. Les stratégies que nous avons imaginés au niveau de l'ingénierie pédagogique du projet pour que les élèves réussissent à mener leur entretien en prêtant attention à ces outils n'ont pas fonctionné. Les membres de la classe se sont tous fait happer par la réalité qui les entourait, par ces témoins si forts en vie et par ces paysages incroyablement beaux. On pourrait penser qu'au niveau des émotions et

du vécu, c'est peut-être mieux ainsi. Mais ce n'est pas satisfaisant. En laboratoire, la montagne se laisse découper et poser sur une carte. Mais lorsque les élèves la parcourent, ils ne parviennent pas à procéder à des conceptualisations ni à faire des liens avec ce qu'ils ont appris. Cette question reste donc ouverte pour la suite du projet.

Aussi, sur le terrain, le cadrage de l'enseignant reste fondamental, malgré le choix de laisser les élèves être des acteurs du projet. Si, à l'école, on découpe le monde en disciplines, on ne peut procéder ainsi en dehors. Il est donc nécessaire de partir des disciplines, de sortir sur le terrain pour établir un contact avec le réel, et enfin de revenir aux apports disciplinaires pour passer à l'action.

La place des historiens sur le terrain

Le projet Alplab s'inscrit dans le champ de l'éducation au développement durable. Que fait un historien sur ce terrain dévolu aux géographes ? En d'autres termes, quels sont les apports de l'histoire et de la didactique de l'histoire dans ce domaine ? L'historien s'occupe du passé, proche ou lointain. L'enseignant d'histoire, lui, tente de nouer des liens entre le passé qu'il enseigne et le présent vécu par les élèves. Mais l'éducation au développement durable pose une autre temporalité, celle du futur. Sur ce terrain, les historiens interviennent peu. Or, si le temps est le matériau privilégié de l'historien, pourquoi se cantonner au passé, et parfois au présent ? Comme l'a montré Ernst Bloch⁴, on comprend le présent non pas en étudiant le passé mais en regardant le futur.

Prendre en compte le futur dans l'enseignement de l'histoire, c'est adopter les choix comme perspective centrale de l'histoire. Il s'agirait de former les élèves à penser les processus des choix passés pour leur permettre de devenir les acteurs des choix futurs ; de comprendre, par une approche pratique sur le terrain, comment ces choix se font, se définissent ou non, se concrétisent ou non.

⁴ BLOCH Ernst, *L'esprit de l'utopie*, Paris : Gallimard, 1977.

Développement et durabilité, on l'a vu, sont des concepts qui peuvent se rattacher au temps. Il y a donc une place importante pour les historiens dans ce champ. En effet, si nous arrivons à modeler le temps, à concevoir des frises chronologiques, à réfléchir sur les temporalités passées, pourquoi ne pas travailler avec nos élèves de la même manière sur le futur ? Pourquoi ne pas imaginer ce que sera notre société dans un an, dans cinq ans, dans dix ans ou plus loin encore ? Adopter une telle démarche n'est pas faire de la science-fiction ; c'est aider les étudiants à devenir des citoyens actifs, capables de penser et de nourrir la démocratie future.

Conclusion : encore sur les sentiers...

Le projet continue... Notre cheminement entre toutes les couches de la carte, dans sa poésie et dans ce qu'elle a de plus concret, se poursuit. Les questions, suscitées par le projet lui-même ou posées par les élèves, continueront de surgir. C'est ce qui fait la richesse de ces expériences où l'on sait quand on part mais pas quand on arrive, ni où.

L'auteur

Ismaël Zosso Francolini est enseignant d'histoire dans l'établissement secondaire de Béthusy à Lausanne et chargé d'enseignement en didactique de l'histoire à la Haute École pédagogique du canton de Vaud. Il développe le projet Alplab en collaboration avec Bertrand Gentizon, guide de montagne.

ismael.zosso-francolini@hepl.ch

Résumé

L'article présente Alplab, une expérience qui consiste à partir à la découverte des Alpes avec une douzaine d'élèves de dixième année. Ce projet interdisciplinaire s'interroge sur les changements climatiques : comment rendre la montagne plus durable ? Pour répondre à cette question, les élèves ont rencontré sur le terrain des spécialistes de différents horizons : des historiens, mais aussi des alpinistes, des guides, des gardes-chasse et des spécialistes en hydrologie. Cette confrontation des points de vue leur a permis de réfléchir sur la démocratie, qui elle aussi met aux prises des avis divergents.

Florian Lingelser, Établissement scolaire d'Echallens

Nathalie Masungi, Établissement scolaire du Mont-sur-Lausanne et
Haute École pédagogique, Lausanne

Un questionnement sur les rapports historiques entre Europe et Afrique

La séquence présentée est le résultat d'une démarche menée en histoire au collège du Mont-sur-Lausanne avec une classe de 11 VSB¹. L'objectif du projet est la création par des groupes de quatre élèves, experts d'un thème et d'une problématique, d'un portfolio et d'un diaporama à partir d'un corpus de sources de base proposé par l'enseignant. Ces documents ont été choisis pour créer un point de vue contrasté sur une thématique relative à l'histoire africaine. La démarche débute par un questionnement autour des représentations des élèves inhérentes à cette histoire quasiment absente des manuels scolaires occidentaux, hormis par le biais de l'histoire des colonisations. Ensuite, les documents appellent à construire un lien entre le passé et le présent, à mettre en perspective permanences et ruptures. Enfin, la démarche vise à faire émerger la créativité dans la conception des documents numériques.

Contexte

Dans les manuels scolaires suisses, l'histoire africaine ne débute qu'au moment où l'Européen commence à explorer le continent et à contourner le réseau commercial tenu par les marchands arabes. L'Afrique est alors présentée comme une terre exploitée par des Européens avides d'esclaves et de richesses minières. Si elle est évoquée, c'est bien pour y étudier une relation entre un dominant et un dominé, sans pour autant évoquer les civilisations et les cultures qui l'habitent.

Le constat est le même pour les manuels d'histoire français, qui abordent l'Afrique sous le seul angle de sa colonisation et de son exploitation par les puissances européennes. Ces représentations de l'Afrique sont celles d'un continent sans histoire, ou qui l'a rejointe grâce à l'Occident. La déclaration du président français Nicolas Sarkozy à la conférence de Dakar en 2007² en est un bon exemple :

« [...] le drame de l'Afrique, c'est que l'homme africain n'est pas assez entré dans l'histoire. Le paysan africain [...] dont l'idéal de vie est d'être en harmonie avec la nature, ne connaît que l'éternel recommencement du temps rythmé par la répétition sans fin des mêmes gestes et des mêmes paroles. Dans cet imaginaire où tout recommence toujours, il n'y a de place ni pour l'aventure humaine ni pour l'idée de progrès. Dans cet univers où la nature commande tout, [il] reste immobile au milieu d'un ordre immuable où tout semble être écrit d'avance. Jamais l'homme ne s'élance vers l'avenir. Jamais il ne lui vient à l'idée de sortir de la répétition pour s'inventer un destin. »

Cette déclaration a soulevé un tollé dans le monde des historiens, particulièrement en Afrique. De nombreuses productions et articles scientifiques en ont découlé, pour infirmer cette vision méprisante et colonialiste dispensée par un chef d'État peu précautionneux de la relecture de ses discours rédigés par des tiers.

¹ Voie secondaire de baccalauréat : il s'agit de la dernière année de la scolarité obligatoire, soit des élèves dont l'âge varie de 14 à 16 ans.

² La conférence dite de Dakar a eu lieu le 26 juillet 2007 à l'Université Cheikh-Anta-Diop.

Pourquoi l'histoire africaine est-elle si mal et si peu représentée? Pourquoi n'a-t-elle pas sa place dans les livres, au même titre que les civilisations précolombiennes? Le fait est que l'histoire africaine, documentée en partie par le biais de l'oralité, donne lieu à des questionnements épistémologiques qui défient nos conceptions même de ce qu'est l'histoire. D'une part, cette discipline entretient en Occident un rapport pratiquement obligatoire avec l'écrit ou la trace matérielle, du moins jusqu'à récemment. D'autre part, les représentations y sont biaisées par une constante recherche de mise à l'honneur de la culture antique gréco-romaine, à laquelle on se rattache dans une autorévération manifeste. Ainsi, dans nos représentations, l'Égypte antique n'est guère associée à l'histoire de l'Afrique dont elle fait pourtant partie. Elle est constamment rattachée à l'histoire européenne et à sa colonisation par les Grecs; elle fait partie du triptyque Égypte, Grèce et Rome antiques dont on se réclame.

Et pourtant, si l'on se met en quête de l'histoire africaine précoloniale dont l'école occidentale ne parle jamais, on découvre que le continent a connu de grands empires, et ce bien avant l'arrivée des Européens. L'Égypte, les empires d'Aksoum, du Ghana, du Mali et du Zimbabwe, pour ne citer que quelques exemples, ont rayonné sur la terre africaine. On peut donc se demander pourquoi l'histoire africaine est absente la majeure partie du temps des manuels occidentaux. Serait-ce en raison de l'ethnocentrisme de leurs concepteurs, de la difficulté à concevoir l'oralité comme source historique fiable, de jugements de valeur?

La reconnaissance de cette histoire s'impose plus que jamais pour faire face aux discours préconçus, à l'imagerie d'une Afrique en enfance qui ne saurait se gouverner elle-même que sous le joug de régimes autoritaires aux pratiques «barbares». Aborder l'Afrique précoloniale, c'est rendre compte d'un monde qui a existé indépendamment de nous, un monde constitué de cultures et de civilisations au rayonnement insoupçonné vues du bout d'une lorgnette qui a de la peine à focaliser avec netteté lorsqu'elle scrute le sud. Questionner les rapports entre l'Europe et l'Afrique, c'est étudier les dynamiques qui se sont installées dans

ces premiers contacts et qui perdurent encore aujourd'hui sous de nouvelles formes.

Il est également indispensable de montrer que le regard porté sur l'Afrique dans les manuels scolaires en Occident reflète une certaine culpabilité coloniale, qui se manifeste en rendant compte de faits d'esclavage et d'exploitation appartenant désormais à l'histoire; comme si ce qui avait été fait ne se ferait jamais plus, comme si le monde avait profondément changé depuis. Le mal est confessé, nous en sommes pardonnés.

Et pourtant, l'Afrique n'est-elle pas encore exploitée aujourd'hui? L'esclavage ou le travail contraint dès l'enfance pour des rétributions de misère sont-ils vraiment révolus? L'exploitation de l'Afrique n'a-t-elle pas simplement revêtu des atours qui la rendent politiquement correcte, nous permettant ainsi de nous détacher de toute responsabilité sans renoncer à la dominer? La Suisse, dans ce processus, a-t-elle été et est-elle encore tout à fait «neutre», qualificatif qui semble signifier «indépendante, éthique et impartiale» dans l'esprit d'un élève? Qu'est-ce que la neutralité? Le choix d'un lieu de mémoire tel que l'île de Gorée et le récit qui l'entoure correspondent-ils forcément à une réalité historique? Si oui, quelles nuances faudrait-il apporter? Les esclaves d'hier ne sont-ils pas les travailleurs immigrés clandestins d'aujourd'hui, voués à une existence dénuée des droits ordinaires, tenus de vivre cachés avec des salaires et des conditions de vie de misère? Les tirailleurs sénégalais ont-ils été traités de la même manière que les Français comme le suggérait la propagande française durant la période coloniale? Voici une série de questions qui posent le cadre de base de la problématique de recherche proposée à la classe, au travers de six travaux de recherche, dont voici les thématiques: zoos humains, traite et voyages, Gorée lieu de mémoire, la Suisse et la traite négrière, Code noir et Code de l'indigénat, tirailleurs sénégalais.

Démarche

Les vingt-quatre élèves de la classe ont été divisés en sous-groupes choisis par l'enseignant ; il s'agissait de former des groupes équilibrés de quatre personnes, afin de travailler dans les meilleures conditions.

La première phase de la démarche a consisté à faire émerger les représentations des élèves concernant l'histoire africaine, en privilégiant ses interactions avec l'Occident. Il est nécessaire de préciser que c'est une classe qui avait déjà travaillé en amont sur les migrations, sur les conflits autour de l'eau en géographie et sur une œuvre de Fatou Diome en français. Les élèves étaient donc déjà familiers d'un certain nombre de thèmes concernant l'Afrique, et plus particulièrement l'Afrique de l'Ouest. Ils ont également pris connaissance des thématiques évoquées plus haut dans cet article. Leurs avis étaient très variés et le questionnement de départ très enrichissant.

Ensuite, les élèves ont reçu un corpus documentaire choisi par l'enseignant : extraits de films, articles d'historiens et sources d'époque. Ces sources avaient été délibérément choisies pour provoquer une réaction et entrer en conflit avec leurs idées premières. Nous avons poursuivi la démarche dans une phase de documentation en médiathèque et au travers d'ouvrages trouvés par l'enseignant. Les groupes ont construit une synthèse, fruit de l'enquête menée au travers de ces divers documents ; ils l'ont présentée à l'aide d'un diaporama critique, dont une des exigences était d'employer l'image comme illustration.

La séquence s'est poursuivie par une séance de discussion avec les élèves afin de connaître leur point de vue quant à cette manière de travailler, qui correspond à l'histoire-problème. Leurs conclusions allaient dans l'ensemble dans le même sens : ils ont parfois été surpris de constater les débats au sein de la communauté des historiens et l'ambivalence des renseignements tirés, surtout quand leur thématique touchait à un point faisant interagir histoire et mémoire. Cette expérience a aussi été très enrichissante pour les adultes : mener l'enquête en histoire est un dispositif extrêmement précieux et riche mais chronophage, surtout lorsque le nombre d'heures dédiées à l'enseignement de la discipline est ténu.



Gorée, la Maison des esclaves.

Par HaguardDuNord, 2011, <https://commons.wikimedia.org>, consulté le 21 octobre 2015.



Burkina Faso, le palais de Kokologo.

Le Na-Yiri est un chef-d'œuvre d'architecture soudanaise édifié en 1942. Il a été la résidence du Naaba souverain du royaume.
Photographie de Nathalie Masungi.

Conclusion

Les élèves ont découvert, par le biais de cette démarche de recherche en groupe d'experts d'une thématique, l'histoire d'un continent dont ils ne savent somme toute que très peu de choses, tant historiquement que géographiquement ; un continent qui reste dans leurs représentations comme celui de la sécheresse et des famines, de la pauvreté et d'une culture très folklorique. Ils ont également été sensibilisés au concept de mémoire et à ses interactions avec l'histoire, à la neutralité relative de la Suisse quant à l'esclavagisme, remettant en question la manière dont ils se représentent la Suisse.

La gageure, dans un dispositif d'enseignement de ce type, est de générer à la fois des échanges et une synthèse efficiente, afin que chaque élève

obtienne une vision globale de l'histoire étudiée. L'intégration d'un diaporama comme support à la présentation permet de mettre en évidence le concept de narration en histoire, et de le leur faire intégrer par le biais d'une mise en mots et en images documentée, organisée et intelligible pour les pairs. Ce type de support n'est pas seulement cosmétique, car il permet aux élèves d'exposer le fruit de leur recherche sous forme d'un contenu dynamique, et surtout documenté d'images.

Relevons enfin que la démarche a inspiré les élèves. Ceux-ci ont aussi été confrontés à des paradoxes, à savoir l'ambiguïté du discours des manuels scolaires et la difficulté à prendre du recul lors de la comparaison de sources parfois totalement contradictoires. Au final, cette recherche et l'enquête ont suscité en classe un grand intérêt pour l'histoire interculturelle.

Les auteurs

Florian Lingelser est enseignant, titulaire d'un bachelor en sciences sociales et en histoire ainsi que de compléments d'études en lettres (anglais et français moderne), d'un master en politique et management public (IDHEAP) et d'un master de l'enseignement secondaire I. Son ambition est de construire, au travers de son enseignement conjoint du français et de l'histoire, un programme interdisciplinaire au service de la compréhension des enjeux du présent.

<https://ch.linkedin.com/pub/florian-lingelser/29/950/b92>

florian.lingelser@gmail.com

Nathalie Masungi est enseignante et praticienne-formatrice au secondaire I. Elle est également chargée d'enseignement en didactique de l'histoire à

la Haute École pédagogique du canton de Vaud. Titulaire d'un master ès lettres et d'un master de l'enseignement secondaire, elle collabore aussi à l'élaboration des moyens d'enseignement romands en histoire. Elle s'intéresse particulièrement aux articulations entre théorie didactique et pratiques d'enseignement.

nathalie.masungi@hepl.ch

Résumé

Le présent article est un bref compte rendu d'un travail de terrain, une fenêtre ouverte sur une démarche menée avec des élèves dans l'enseignement de l'histoire au secondaire I. Cette expérience a permis aux élèves de se confronter à l'histoire africaine, sujet pratiquement absent des manuels scolaires occidentaux.



Actualité de l'histoire

Entretien avec Patrick Vallélian, grand reporter
Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg

« Pris dans la guerre ! » Les ressorts funestes d'une propagande totalitaire¹

Patrick Vallélian, aujourd'hui rédacteur en chef de *Sept.info*, a pris part à la Journée d'étude « Enseigner la guerre un siècle après la Grande Guerre » organisée par le GDH en octobre 2013 à Lausanne. Il revenait d'un reportage sur le terrain de la guerre de Syrie. Un reportage qui se mua en tragédie lorsque le journaliste français Gilles Jacquier, qui y participait, a été tué à Homs. Ce drame a fait l'objet d'une enquête dont la publication a été très remarquée, en particulier en France, patrie du grand reporter assassiné. En arrière-fond, c'est l'histoire d'une propagande totalitaire dans la guerre de Syrie actuelle, racontée dans *Attentat express. Qui a tué Gilles Jacquier ?**

* POIRON Caroline, HAMMOUCHE Sid Ahmed, VALLÉLIAN Patrick, *Attentat express. Qui a tué Gilles Jacquier ?*, Paris : Le Seuil, 2013.



Le mercredi 11 janvier 2012, à Homs, Patrick Vallélian se retrouve otage d'une guerre dont il voulait rendre compte des enjeux, pris soudain pour cible bien malgré lui. Cette implication directe du journaliste, sans qu'il n'exerce aucun rôle armé, est certainement de nature à nourrir l'enseignement de l'histoire à propos des innombrables chapitres relatifs à la guerre. Le témoignage du reporter fournit l'occasion de pénétrer les ressorts cachés de la violence, dans le cadre d'une histoire immédiate. Pour les classes, l'histoire de la guerre prend ainsi la dimension d'une discipline des sciences humaines : l'enseignant et ses élèves peuvent, à partir du cas abordé ici, analyser les manipulations d'une propagande dont les agents réussirent à liquider celui qui voulait en dévoiler les ressorts.

Patrick Vallélian est au bénéfice d'une formation d'historien, ce qui compte pour l'enquête d'histoire immédiate que constitue *Attentat express*. Une enquête menée au-delà des sources de l'histoire profonde, puisqu'elle se base sur un épisode vécu. C'est la principale raison pour laquelle Patrick Vallélian avait alors accepté de venir parler de l'investissement professionnel d'un grand reporter, autour d'une question que la didactique tient pour « sociale » et « vive » : « sociale » dans l'idée qu'elle constitue un enjeu primordial dans les classes où règne une hétérogénéité de cultures ; « vive » dans l'idée qu'elle pourrait heurter les sensibilités, en dépit du fait que les médias ont multiplié son évocation à chaque journal télévisé. À l'instar des cinquante professeurs du secondaire présents à cette Journée de 2013, tout enseignant redoutera sans doute d'aborder sans préparation une

¹ Entretien réalisé à l'occasion d'un échange de courriels entre les 5 et 10 mai 2015.

telle question en classe. Chacun souhaitera la traiter en conscience de ces difficultés, de manière à privilégier la posture d'impartialité engagée que réclame le statut de pédagogue.

L'intervention de Patrick Vallélian, annoncée sous le titre « Pris dans la guerre ! Comment rendre compte de l'indicible à l'école ? La guerre, est-ce que c'est comme dans les manuels ? », avait d'emblée suscité l'intérêt des auditeurs. Ici, l'ambition est simplement de transmettre un peu de la conférence-débat de 2013, sous la forme d'une interview.

Il convient enfin de rappeler, si l'on s'en tient aux origines immédiates du conflit, que tout a commencé le 13 mars 2011 lorsque quinze écoliers ont été arrêtés pour avoir tagué des slogans de la révolution égyptienne. Un appel a aussitôt été lancé sur Facebook, enjoignant les Syriens au soulèvement. Quatre ans plus tard, on en est peut-être à 200 000 morts et 2 millions de réfugiés, à tant de souffrances et d'épreuves pour des millions de gens...

– **Pierre-Philippe Bugnard (PPB).** *Patrick Vallélian, avant de se demander en quoi la confrontation à la guerre pourrait modifier le regard du professeur et de ses élèves, rappelez-nous ce qui s'est passé à Homs, ce mercredi 11 janvier 2012.*

– **Patrick Vallélian (PV).** Ce jour-là, je réalise un reportage dans cette ville en état de guerre. Je participe à un voyage de presse organisé par Damas en compagnie d'une grosse dizaine de journalistes occidentaux. Il y a notamment une équipe de TV de France 2 dont fait partie Gilles Jacquier. Nous arrivons en ville en début d'après-midi. Check-points, militaires dans tous les coins, l'impression d'être observés continuellement... Les autorités sur place nous préparent un programme de visite qui ne nous laisse aucune marge de manœuvre. Nous devons suivre et nous taire. L'idée, c'est d'aller constater les méfaits de ceux que le gouvernement de Bachar el-Assad appelle les terroristes dans un hôpital au nord de la cité. Finalement, nos guides en armes nous emmènent au sud, dans un quartier alaouite. Il y a du linge pendu aux balcons, des enfants qui jouent sur la place de jeu, des badauds, des vendeurs de rue... Tout semble normal. Or quand notre minibus s'arrête, nous tombons sur des manifestants. Ils

nous attendaient. Ils crient des slogans favorables au régime et bloquent notre véhicule, quand une explosion retentit. La majorité du groupe de journalistes s'y rend. Je reste en retrait. Et c'est à ce moment-là que Gilles Jacquier est assassiné comme nous l'avons démontré dans notre livre.

– **PPB.** *Assassiné ! C'est donc qu'il y a eu préméditation. Seriez-vous tombés dans un guet-apens ? Celui-ci ne visait-il pas à éliminer un journaliste dit de la « presse libre » tout en rendant les « terroristes » responsables de sa mort ?*

– **PV.** Nous sommes effectivement tombés dans un guet-apens qui avait plusieurs objectifs. En tuant Gilles, pourtant invité officiellement par Damas, le régime pouvait ensuite expliquer qu'il lui était impossible de protéger les témoins neutres que sont les journalistes, que le pays était sous la menace de terroristes et qu'il fallait que la communauté internationale le laisse faire pour remettre de l'ordre. C'était une manière aussi de faire peur à toutes les rédactions qui, ensuite, ont hésité à envoyer des journalistes sur le terrain. Damas pouvait aussi faire passer les révolutionnaires pour des terroristes sanguinaires prêts à massacrer leurs seuls alliés, les journalistes. C'était aussi une manière d'impliquer Sarkozy, accusé d'armer les opposants à Bachar el-Assad.

– **PPB.** *Un seul passage éclair dans un épisode violent d'une guerre civile aux ramifications internationales permet de saisir la cascade de manipulations qui font une guerre, qui conduisent à un massacre de centaines de milliers de civils pris en otage, comme vous. Comment montrer à une classe la brutalisation à laquelle aboutit un tel scénario ?*

– **PV.** Avant le comment, il y a le pourquoi. Je pense qu'aborder la guerre, c'est avant tout sortir l'élève de sa zone de confort, c'est lui montrer que le monde peut être sauvage. Il doit en être conscient en tant que futur citoyen et potentiellement citoyen-soldat. Toute violence a des conséquences. Tout acte violent peut déraiper. Parler d'une guerre en cours dans une classe, c'est bien entendu aborder l'aspect historique, géopolitique, économique du conflit... mais c'est aussi toucher au vivant, au désespoir des civils, à la faim, à la mort. Parler d'une guerre, c'est faire le

portrait d'une société bouleversée, d'un pays en destruction, d'une région en perdition. Cette démarche doit faire réfléchir l'élève sur son vécu et lui faire comprendre l'importance de la paix, du débat, de la contradiction, de la démocratie aussi, de la manipulation des masses, de la propagande.

Quant au comment aborder une telle problématique, la réponse est variable à mon avis. Cela peut aller d'une série de photographies avant-après à un film, à un documentaire, à des livres-témoignages comme le nôtre, ou mieux encore à des témoignages de survivants ou de réfugiés qui ont fui la guerre. Les médias sont clairement centraux dans cette optique, mais il faut veiller à varier les sources afin d'aborder également la question de la propagande. Il me semble aussi qu'il est important de faire comprendre à l'élève que la guerre est très proche de lui, qu'elle a des conséquences sur son quotidien : afflux de réfugiés, variation du prix du pétrole, chômage, zones interdites de voyage...

– PPB. Placer une classe devant la complexité de la guerre, lui apprendre ainsi à dépasser l'énumération classique causes-déroulement-conséquences, comme vous le proposez, est exigeant. C'est pourtant bien ce qu'il faut faire. Vu l'omniprésence de la guerre, quelle que soit l'époque étudiée, ne pourrait-on pas imaginer une approche générale du phénomène ? Les élèves tireraient des parallèles entre les conflits, de cas en cas. Par exemple, si l'on choisit de partir de la guerre de Syrie, y aurait-il un extrait du livre particulièrement fait pour caractériser la guerre ?

– PV. Vous avez raison. Les mécanismes qui amènent à la guerre sont souvent les mêmes : tensions sociales, crise, pression démographique, expansion ethno-politique... En analysant les circonstances de la montée vers le conflit, il est évident que les élèves en apprendraient beaucoup sur le processus, la mécanique, les enchaînements... Au sujet de notre livre, je ne peux que conseiller la lecture des chapitres « Opération modèle » qui explique comment le meurtre de Gilles a été commis, « Un rapport sous influence » qui montre ce qu'est une opération d'influence et « Une mère pas très catholique » qui décrit comment un régime instrumentalise les gens. Quant à la conclusion, elle est encore tellement d'actualité !

– PPB. Une dernière question : peu après la mort tragique de votre confrère Gilles Jaquier à vos côtés, le secrétaire général de l'ONU, Ban Ki-moon, demande une fois de plus à Bachar el-Assad d'« arrêter de tuer ». En pensant à d'autres conflits, qu'est-ce qui pourrait mettre fin à celui-ci ? Auriez-vous une hypothèse, un espoir à formuler que nos élèves pourraient mettre en perspective ?

– PV. J'ai visité il y a quelques années le centre d'intelligence de l'armée américaine, au Kansas. À Fort Leavenworth, les militaires pensent la guerre, les nouvelles tactiques, planchent sur les armes du futur. À l'époque, j'ai rencontré un officier supérieur qui m'a dit une chose vraie sur la guerre : elle ne s'arrête que quand l'un des adversaires est à bout, qu'il ne voit plus aucune raison de se battre. Et ce n'est pas une question matérielle dans ce cas. S'il le faut, les hommes sont capables de se battre à mains nues. Rappelez-vous les combats dans les tranchées durant la Première Guerre mondiale ! Plus concrètement, les combats s'arrêtent quand plus du tiers d'une population masculine en âge de combattre a été mise hors d'état de nuire. C'était le cas avec les Japonais durant la Seconde Guerre mondiale alors qu'ils ne voulaient pas se rendre. Ou avec les Allemands qui étaient pourtant endoctrinés et décidés. Ce sont des millions de morts, d'estropiés, de blessés, de disparus... Cet officier avait ajouté que les Américains n'avaient pas gagné le Vietnam parce qu'ils n'avaient pas été au bout de cette logique et qu'ils allaient perdre l'Irak et l'Afghanistan pour la même raison. Parce que le coût humain de la victoire n'était politiquement pas acceptable et que l'opinion publique occidentale refuserait une telle boucherie. C'est cynique, mais c'est ainsi. En Syrie, tant que les parties en présence n'ont pas assez souffert, elles continueront à se battre. D'autant qu'elles sont généreusement arrosées d'armes, d'argent et d'hommes en provenance des monarchies du Golfe notamment, et que l'ONU a totalement failli. Cette organisation est censée maintenir la paix dans le monde. Pour le coup, c'est plutôt raté. C'est aussi à l'ONU que les nations devraient discuter d'une issue au conflit, d'une voie de sortie pacifique. Or tant qu'il n'y a pas de consensus, rien ne se passera.



Difficile de cerner les enjeux d'une guerre... à voir ces jeunes militaires, qui pourrait penser qu'ils figurent parmi les auteurs présumés de l'attentat perpétré contre Gilles Jacquier ?

© Photo aimablement fournie par Patrick Valléian.



Ces hommes sont pourtant impliqués directement dans une guerre dont les effets sont particulièrement dramatiques à Homs, ville concentrant la résistance au régime syrien et donc attirant la plus féroce répression. Et encore, ce photomontage montre l'état d'un quartier cossu. Son auteur s'est d'ailleurs indigné que les ravages dans les bidonvilles de Syrie ne circulent pas aussi bien sur Internet.

© Vincent Destouches : <http://www.lactualite.com/blogues/le-fouineur/photo-syrie-homs-avant-et-apres/>, consulté le 10 mai 2015.

Olivier Meuwly, historien, Lausanne

Dominique Dirlwanger, maître d'histoire au Gymnase Provence, Lausanne

Usages et mésusages des mythes en histoire

La deuxième édition des Assises de l'enseignement de l'histoire a réuni des acteurs politiques et scolaires à Lausanne en janvier 2015. La discussion était organisée autour de deux tables rondes. La première visait à répondre à la question suivante : « À quoi sert l'histoire aujourd'hui ? » Il a d'abord été question du statut de l'histoire, de son rôle social, culturel et politique dans nos sociétés. La discussion a ensuite porté sur l'enseignement de l'histoire, sur son programme, ses méthodes et sa dotation horaire dans le contexte actuel de l'introduction du Plan d'études romand (PER) et des nouveaux moyens d'enseignement romands (MER). La seconde table ronde était intitulée « Histoire nationale, histoire globale. Quelle est la place des mythes en histoire ? ». À cette occasion, Dominique Dirlwanger et Olivier Meuwly ont confronté leurs points de vue sur le sujet. *Didactica Historica* publie ici leurs textes.

Olivier Meuwly. La place des mythes en histoire

L'histoire constitue un objet politique depuis la nuit des temps. Tout mouvement, tout régime a cru judicieux, à un moment ou à un autre de son parcours, de se légitimer par le truchement d'un passé dont il pourrait se prétendre l'héritier naturel, le continuateur inspiré ou le prolongement évident.

Transformée en arme politique, l'histoire gagne cependant en puissance symbolique ce qu'elle perd en pertinence scientifique... tout en s'ouvrant à toutes les manipulations. Les camps en présence peuvent ainsi adosser leurs discours à des interprétations plus ou moins biaisées, ou à tout le moins « arrangées », d'un passé qu'il s'agira de dépeindre dans sa dimension propagandiste.

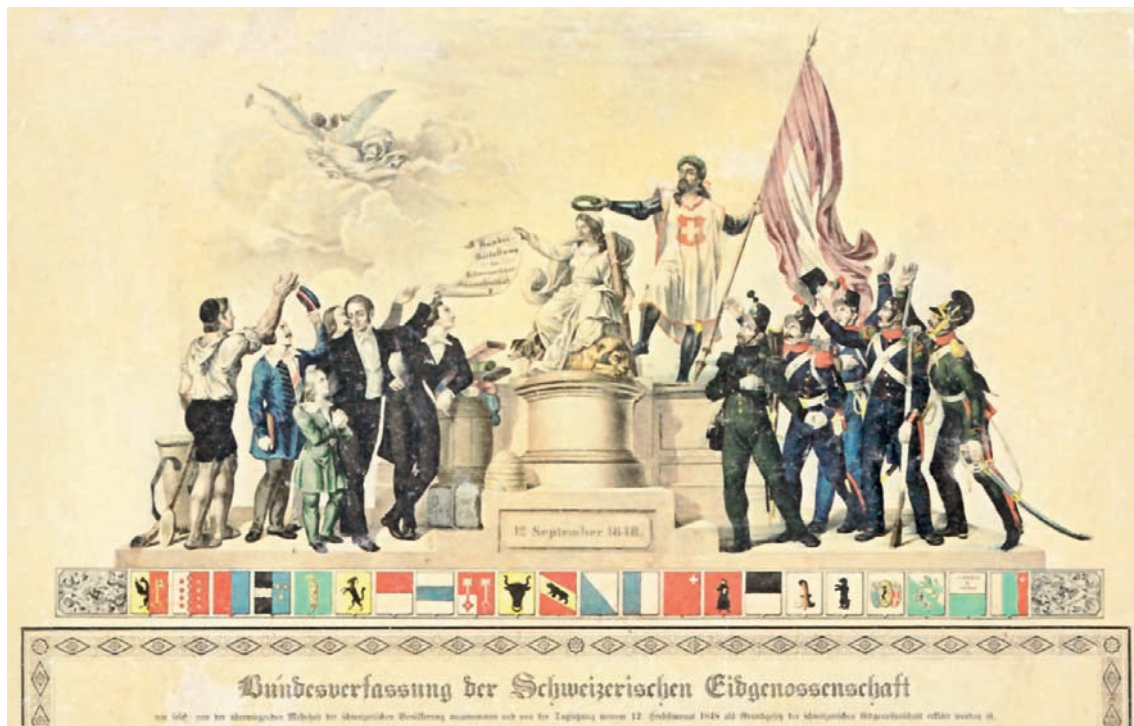
Cadre structurant de la bataille des idées dont la politique se nourrit, l'histoire n'est utilisable dans ce domaine que si elle était l'argumentation qu'on a fait sienne. Dans le cas contraire, elle est reléguée au rang d'une mythologie que l'adversaire crée pour justifier une position bien entendu injustifiable...

La question du mythe en histoire ne peut se départir de cet arrière-fond. Mais qu'est-ce qu'un mythe? En général lancé dans le débat sous une teinte négative, ne peut-il pas adopter des contours plus positifs? Est-il forcément voué à se confondre avec une forme de mensonge plus ou moins bien assumée?

On ne peut nier que la Suisse entretient un rapport complexe avec son histoire. Depuis la fin du XIX^e siècle, l'histoire de notre pays a en effet longtemps été présentée sur un mode linéaire, s'ancrant dans le lointain Moyen Âge pour accéder à sa plénitude dans le pieux équilibre dont le système né en 1848 et corrigé entre 1874 et 1891 serait nimbé.

Les années 70 et 80 du XX^e siècle ont changé la donne. Sur la base d'un appareil scientifique entièrement revisité, les historiens ont alors offert une autre vision de l'histoire suisse, marquée du sceau d'une histoire critique ouverte à d'autres approches, plus sociales, extraites d'une histoire événementielle vilipendée par les *Annales*. Était-elle pour autant dépourvue d'arrière-pensées politiques? On ne saurait le prétendre...

Cette réalité va exploser dans les années 1990, dans le contexte chahuté de la chute du Rideau de fer et de la reconfiguration générale du paysage politique qu'elle a entraînée. La question européenne



Allégorie de l'introduction de la Constitution fédérale de 1848.

Un héros en armure, symbole de la Suisse primitive héroïque, portant les couleurs d'une Suisse désormais placée sous l'égide d'un état fédéral et d'une constitution votée par le peuple, couronne Helvetia, image de la démocratie et gage d'unité nationale, en présence des troupes cantonales, des classes sociales et des emblèmes cantonaux... réunis après la guerre civile du Sonderbund. Une allégorie suffit ici aux radicaux vainqueurs. Ils n'ont pas encore recours aux mythes pour forger un sentiment d'unité nationale : Guillaume Tell, les Trois Suisses, le Grütli.

© http://de.m.wikipedia.org/wiki/Bundesverfassung_der_Schweizerischen_Eidgenossenschaft#/media/Datei: Bundesverfassung_1848_Schweiz.jpg, consulté le 10 mai 2015.

apportera sa propre contribution à la redéfinition alors en cours de la place de la Suisse dans l'histoire et sur notre continent.

Face à une histoire, critique certes, mais aussi orientée vers une critique de la Suisse en tant que telle et pas dénuée de mythes non plus, l'UDC a ressuscité l'histoire « mythique » traditionnelle de la Suisse pour imposer sa vision, en profitant aussi du silence du PDC et du PLR. Le retrait de ces deux partis en dehors de ce débat « historien » sera d'ailleurs l'une des raisons majeures de leur déclin électoral.

Ainsi, depuis une vingtaine d'années, mythes de droite et mythes de gauche s'entrechoquent dans un sanglant duel, qui laisse *in fine* les historiens souvent déconfits... C'est Guillaume Tell contre « la Suisse qui n'existe pas », pour reprendre le slogan qui fit florès à Séville en 1992!

Mais au lieu de reprocher à l'« autre » de tordre l'histoire à l'aune de ses préjugés en recourant à une vision falsifiée, « mythologisée » en somme, de l'histoire, ne faudrait-il pas s'interroger sur la nature de ces mythes et sur leur fonction ? C'est ce que je ferai ici, en me limitant aux mythes attribués à la relecture de droite de l'histoire suisse.

On oublie souvent que la renaissance du Grütli comme berceau de la Suisse n'a pas attendu Christoph Blocher pour s'épancher. Au début du XIX^e siècle, imprégné des idéaux véhiculés par le mouvement helvétiste et le romantisme philosophique, Frédéric-César de La Harpe chantait avec émotion les beautés de ce lieu sacré comme creuset de la liberté suisse par excellence! Et il ne fallait pas le chicaner avec Winkelried, il n'aurait pas trouvé cela drôle...

Autre exemple : la Landsgemeinde. Lorsque les fondements de notre démocratie semi-directe se mettent en place, les radicaux d'alors savent pertinemment que cette assemblée tant célébrée est totalement subordonnée aux volontés d'une oligarchie paysanne. Mais là n'est pas le problème : c'est l'idée que représente la Landsgemeinde qui importe, comme idéal à atteindre ! En 1868, les démocrates zurichois organiseront quatre grandes « Landsgemeinden » qui, épaulées par une vaste récolte de signatures, conduiront le régime instauré par Escher à sa fin...

On sait ce qu'il faut penser de Guillaume Tell, de Stauffacher ou de Winkelried... Mais un mythe ne peut être décrié uniquement parce qu'il en est un. On aurait tort de négliger la dimension fécondante des mythes. Ils sont aussi constitutifs de l'histoire d'un peuple.

Il est bon de mettre les mythes sur la sellette, mais à condition aussi de les percevoir dans leur fonction « créatrice ». Les fondateurs de la Suisse moderne n'étaient pas naïfs. Il leur importait d'inscrire leur action dans un héritage source d'idéaux prometteurs. Les mythes accrochés à la Suisse « éternelle » n'ont pas toujours eu une mission réactionnaire.

L'auteur

Docteur en droit et ès lettres, **Olivier Meuwly** est adjoint au Secrétariat général du Département des finances et des relations extérieures du canton de Vaud. Il collabore régulièrement avec le quotidien *Le Temps*. Auteur de nombreux ouvrages portant sur l'histoire suisse et vaudoise, l'histoire des partis politiques et l'histoire des idées politiques, il a aussi organisé de nombreux colloques, notamment sur Frédéric-César de La Harpe et, récemment, sur le canton de Vaud et le Congrès de Vienne. Son dernier ouvrage, publié en 2013 aux Presses polytechniques et universitaires romandes, s'intitule *19 avril 1874. L'audace de la démocratie directe*. Il a également dirigé une *Histoire vaudoise*, à paraître prochainement.

olivier.meuwly@vd.ch

Dominique Dirlewanger. Réflexions sur l'usage des mythes en histoire et sur leur enseignement

Depuis les premiers écrits historiques d'Hérodote et de Thucydide au V^e siècle avant Jésus-Christ, la frontière entre faits réels et récits mythiques constitue un objet de débats entre historiens. Selon *Le Petit Robert*, la définition du mythe oscille autour d'un double sens, l'un positif, l'autre négatif. « *Récit fabuleux* » qui incarne des « *aspects de la condition humaine* » ou « *pure construction de l'esprit* », les mythes évoquent la « *représentation idéalisée de l'état de l'humanité dans un passé* ». De manière positive, les mythes fondent « *une doctrine ou une théorie philosophique sous une forme imagée* » (par exemple dans le mythe de la caverne chez Platon). De manière négative, cette « *image simplifiée, souvent illusoire, que des groupes humains élaborent* » peut servir à masquer, voire à déformer, la réalité (par exemple avec le mythe du « bon sauvage »). Depuis l'Antiquité, les historiens n'ont cessé d'analyser et de critiquer les sens des mythes.

À la fin du XIX^e siècle, au moment de la construction des États nations, la fonction du « récit national » s'est considérablement renforcée. Au niveau politique, le récit mythique remplit un rôle essentiel pour fonder la légitimité des nouveaux régimes. Les travaux d'Anne-Marie Thiesse sur *La création des identités nationales*¹ démontrent ainsi que les « traditions » centenaires, voire millénaires, sont des inventions récentes qui assurent une cohésion sociale, légitiment des institutions ou des rapports d'autorité en inculquant des valeurs ou des croyances. C'est pourquoi les politiques n'aiment pas beaucoup les historiens quand ils révèlent l'artifice de ces constructions idéalisées et parfois romanesques. Sur le plan scolaire, l'intégration de l'histoire au programme a suivi une voie parallèle en justifiant l'apprentissage du « roman national » dans le projet républicain de production d'un esprit civique. La fabrique scolaire de l'histoire devait à la fois éduquer de *bons* citoyens, mais aussi de *bons* soldats et de *bons* travailleurs,

¹ THIESSE Anne-Marie, *La création des identités nationales. Europe XVIII-XX^e siècle*, Paris : Le Seuil, 1999, 302 p.



Salle du Conseil national, Palais fédéral, Berne.

Inauguré en 1902, le décor du haut lieu de la politique fédérale présente les grands mythes fondateurs, réanimés par des radicaux toujours hégémoniques (six conseillers fédéraux sur sept) et qui viennent de créer la première Fête nationale du 1er août, en référence au Pacte de 1291, détrônant 1848. Statués de part et d'autre du tableau central, Guillaume Tell, le héros qui a éliminé la tyrannie, et la Stauffacherin, qui a poussé les trois Suisses à prêter le fameux serment, encadrent Le Berceau de la Confédération du Genevois Giron, montrant les trois cantons primitifs : avec à droite la Tellsplatte d'où Tell a repoussé la barque du tyran, au fond Schwyz, à l'origine du nom et du drapeau suisses, à gauche la Prairie du Grütli.

© Services du Parlement 3003 Berne.

grâce à des récits proposant un destin commun aux différents groupes composant la Nation. À ce titre, la mise en avant de la paix du travail de 1937 et l'occultation parallèle de la grève générale de 1918 cherchent à gommer les conflits sociaux qui parsèment l'histoire du pays. De même, le récit des trois Suisses sur la prairie du Grütli ou le mythe de Guillaume Tell offrent un puissant moyen de faire coexister dans un même « récit national » les représentants de la Suisse radicale des grandes villes et des régions industrielles (grâce à la figure révolutionnaire des trois Suisses qui font serment d'assistance mutuelle), les cantons conservateurs montagnards (lieu du récit mythique), et même une partie des forces de gauche (la figure populaire de Tell luttant contre le pouvoir des élites). Les mythes peuvent ainsi à la fois participer d'un idéal d'émancipation et jouer un rôle conservateur. Mais en fin de compte, ce type de discours sur le passé brouille ou occulte toujours une partie de la réalité.

L'historien, tout comme l'enseignant, propose un point de vue analytique sur le passé. Or, l'histoire n'est pas une juxtaposition arbitraire de faits ou de dates, mais une science qui tente d'approcher au plus près la réalité par une interprétation du passé basée sur un croisement de différentes sources. Dans cette perspective, l'histoire n'est pas une simple opinion sur le passé. C'est une façon de construire une intelligibilité du passé, une capacité de comprendre et d'analyser des événements, car une interprétation historique des faits offre également des ressources pour se souvenir du passé et en mobiliser les éléments dans sa compréhension du présent.

Les évolutions de l'historiographie durant ces cinquante dernières années ne se réduisent pas à une tendance unique et cohérente de pratiques. Il y a toujours eu une pluralité de méthodes, même au sein d'une école historique. Ainsi, parmi les tenants des *Annales* qui défendent une histoire

économique de longue durée, de nombreuses voix se sont élevées dès les années 1970 pour intégrer des analyses issues de l'histoire sociale. Lors du tournant culturaliste et anthropologique des années 1990-2000 (histoire des émotions, des rapports homme-animal, etc.), les historiens n'ont jamais défendu un seul et même point de vue sur le passé. Aujourd'hui, les tenants d'un retour de l'histoire politique font également leur *aggiornamento* en proposant une rénovation profonde de leurs méthodes d'analyse². Comme toute science, l'histoire se nourrit de débats, de controverses scientifiques, autant si ce n'est plus que des polémiques politiques. C'est dans ce contexte que nous devons prendre la mesure du tournant actuel de l'histoire globale (également désigné comme histoire monde ou histoire interconnectée) qui n'est ni figée, ni monolithique, mais bel et bien une avancée originale de la recherche historique.

Si l'on se tourne finalement vers les débats qui ont marqué l'histoire nationale ces vingt dernières années, il est frappant de constater que les polémiques ne sont pas différentes de celles qu'ont connues d'autres pays. Le débat sur la Suisse pendant la Deuxième Guerre mondiale fait étrangement écho aux discussions lancées par Robert Paxton sur la France de Vichy : depuis les travaux pionniers des années 1970 jusqu'aux controverses initiées en 1995, les chronologies helvétique et française suivent une même séquence. À la fin du siècle passé, le rapport Bergier a révélé une absence de débats sur la place publique qui a largement contribué aux succès des messages politiques de l'UDC qui emploie un arsenal mythique issu du roman national du XIX^e siècle. Ce mutisme est encore plus inquiétant sur le dossier des collaborations suisses au régime d'apartheid sud-africain.

L'enseignement de l'histoire doit tenir compte de ce contexte et doit aborder ces questions dans leur complexité et leur diversité. Les succès éditoriaux de l'histoire nationale de ces dernières années rendent compte d'un besoin d'histoire. S'il est

² Cf. BOTT Sandra, CROUSAZ Karine, KRÄMER Daniel, LEIMGRUBER Matthieu, SCHAUFELBUEHL Janick Maria, SCHUBERT Yan, « L'histoire politique en Suisse – une esquisse historiographique », *Traverse*, n° 1, 2013, p. 9-13.

difficile d'abandonner l'histoire comme narration du passé, il importe aux enseignants de raconter les faits historiques, mais également de montrer aux élèves les choix opérés dans l'agencement du récit. Il faut étudier les usages publics et politiques de l'histoire afin de décoder les mésusages et les instrumentalisation possibles. La récente *Histoire de France* dirigée par Joël Cornette aux Éditions Belin en 2014 démontre qu'il est possible de raconter l'histoire et de montrer sa fabrication dans un même élan. La fonction créatrice du mythe prend sens non seulement dans l'apprentissage de son récit, mais également dans la critique de sa fonction.

L'auteur

Maître d'histoire au Gymnase Provence (Lausanne), auteur de plusieurs livres d'histoire économique et sociale, **Dominique Dirlwanger** organise, en collaboration avec l'Interface sciences-société de l'Université de Lausanne, des ateliers de vulgarisation en histoire. Lauréat du Pacte multimédia de la SSR-SRG idée suisse 2008, il a fondé l'association memorado.ch, dans l'optique de promouvoir la redécouverte de l'histoire suisse. dominique.dirlwanger@unil.ch

Marignan... morne plaine ! Pour une histoire-bataille de «1515» en classe

Le débat de 2015 sur «1515», qui porte sur l'image d'une défaite placée à l'origine de la neutralité, est traité dans ce numéro par Markus Furrer, dans un article en allemand très documenté et extrêmement stimulant pour la didactique de l'histoire. On y comprend comment les manuels scolaires, y compris romands, ont contribué à sceller l'image du mythe de l'origine «marignane» de la neutralité. Sa contribution aborde également l'origine du débat actuel, lancé par l'UDC zurichoise, et les répliques des plus grands organes d'opinion alémaniques.

Je reprends ici pour un usage scolaire les deux représentations emblématiques de Marignan évoquées par Markus Furrer, la fresque de Hodler et le dessin de Graf. Il s'agit de confronter la première, qui depuis sa conception en 1898 a largement contribué à nourrir le mythe de 1515, à la seconde, source directe de la bataille. L'objectif est de sensibiliser les élèves à la distance qui sépare le récit traditionnel, mythique de Marignan, et le point de vue historien sur ce conflit.

Démarrer l'enseignement sur une vision nationaliste «simpliste»

«1515 Marignan!» sort de nos mémoires d'élèves comme un hymne à l'histoire-bataille, en France comme en Suisse. Conduisons donc nos classes sur les chemins de la «bataille des géants», plus particulièrement autour de l'épisode emblématique de la fameuse «Retraite des Suisses». Cet épisode d'une grande bataille illustre la force de l'historiographie dans la formation des opinions contemporaines à partir d'un passé tour à tour emblématique, si l'on suit la version de la tradition, ou traumatique, si l'on se réfère aux sources et aux analyses historiennes.

L'affaire, sérieuse par ses incidences sur les politiques qui réagissent au contexte des migrations internationales ou à l'intégration européenne, peut être traitée, sinon résolue, relativement simplement dans le contexte de programmes scolaires pléthoriques. Comment? À partir de sources contrastées, soumises à la classe en saisissant l'occasion du débat suscité par les 500 ans de 1515. Ce débat, initié en Suisse alémanique, a également touché la Romandie. Nos élèves devraient vite s'apercevoir qu'un «haut fait de l'histoire» vieux de cinq siècles, commémoré, renvoyant à un passé national autant qu'euro péen, peut être lu au plus près de l'histoire, dans l'état de l'historiographie, ou réinventé en fonction d'intérêts partisans, sur la base des représentations publiques qui en ont forgé le mythe.

Placer une classe sur la vision nationaliste de la bataille, c'est donner à nos élèves l'occasion de combler l'ignorance du passé pour éviter de nous compromettre dans le présent, si je peux paraphraser Marc Bloch cité quelques lignes plus bas. C'est s'employer à maîtriser l'usage public de «1515». Ce récit nationaliste de Marignan a été qualifié de «simpliste» par Emmanuel Gehrig dans le quotidien *Le Temps* en avril 2015. Cet article, qui a ouvert le débat «1515-2015» en Suisse romande, mérite d'être cité ici.

Le contexte du débat à partir d'un journal romand

«L'histoire suisse attend sa libération

“L'ignorance du passé ne se borne pas à nuire à la compréhension du présent; elle compromet dans le présent l'action même”, écrivait l'historien et résistant Marc Bloch peu de temps avant de tom-

ber sous les balles allemandes. L'avertissement du fondateur de l'école des Annales vient à propos en 2015, où l'on commémore en Suisse les batailles de Morgarten (1315), Marignan (1515), sans oublier le congrès de Vienne (1815). Christoph Blocher n'a pas manqué d'exalter la mémoire des grandes batailles comme jalons de l'indépendance farouche de la Suisse face aux étrangers, déclenchant une polémique qui a surtout pris en Suisse alémanique.

Contre cette vision simpliste, héritée du XIX^e siècle, l'historien bâlois Thomas Maissen a publié un ouvrage qui démonte un à un les mythes de l'histoire suisse. Dans Le Temps du 25 mars, il accusait par ailleurs les grands partis politiques suisses d'avoir complètement abandonné l'histoire aux mains des nationalistes.

Mais que faire quand les mythes sont déconstruits, s'interrogeait l'historien Oliver Zimmer dans la NZZ du 8 avril. Entre ignorance, négligence et récupération politique, l'histoire suisse semble mal en point. Serait-elle devenue galeuse ?

Ce malaise s'observe très nettement dans l'instruction publique. La plupart des écoliers romands n'ont plus de cours spécifiques d'histoire suisse (lire LT du 22 janvier). Le cadre national irrite les didacticiens, et rime à leurs yeux avec l'odieuse "histoire-bataille", l'apprentissage par cœur des dates et l'endoctrinement patriotique. Un argument qui ne fait de loin pas l'unanimité, puisqu'une pétition a été déposée à Genève pour rétablir des notions d'histoire suisse et régionale. Et le besoin de reconnexion avec notre passé se fait toujours plus criant à mesure que la globalisation progresse et que la mémoire des générations s'efface.»¹

¹ GEHRIG Emmanuel, «L'histoire suisse attend sa libération», *Le Temps*, 15 avril 2015, p. 10.

Transformer l'histoire-bataille en histoire-enquête

Redonnons donc de l'histoire-bataille à nos classes en la transformant en rapport d'enquête (du grec *historia*, inutile de le rappeler), par une série de récits et d'images dont la confrontation pourrait forger l'opinion des élèves, sans que leur soient inculqués les éléments d'une pensée déterminée, sans cet endoctrinement justement redouté. Telle est bien la finalité essentielle de l'histoire scolaire comme discipline des sciences humaines, finalité réaffirmée par le PER (Plan d'études romand) et facilitée par les moyens d'enseignement en phase d'élaboration²: apprendre aux élèves à se questionner par des démarches cultivant l'analogie contrôlée, de manière à réduire l'écart entre pensée spontanée et pensée historienne.

Pour ce faire, nous nous concentrons ici sur l'issue de la bataille de Marignan, sur la portée de la défaite et sur le sort des vaincus. La retraite des Suisses est-elle véritablement «glorieuse»? Si tel est le cas, Marignan peut s'inscrire dans la logique d'une ère nouvelle, celle de la neutralité, qui dure jusqu'à nos jours, avec une Suisse susceptible d'échapper à toute ingérence étrangère³. Et s'il en allait autrement ?

² Sortie de 2017 à 2019 pour les niveaux Harmos 9-11 (secondaire I).

³ La question n'est pas abordée ici et je renvoie à l'excellent article de Markus Furrer. Mais elle est bien liée à l'image que l'historiographie donnera de la bataille et de son issue. La défaite des Suisses est patente, considérée comme humiliante par les adeptes d'une histoire nationale centrée sur les «hauts faits». Par conséquent, une manière de la rendre plus honorable, voire glorieuse, est de lui attribuer la vertu d'avoir suscité une politique de neutralité. Trop petits pour lutter contre des nations lourdement armées, on se serait replié sur les acquis en ne s'investissant plus dans la guerre... Pourtant, les historiens ont montré que l'après-Marignan s'ouvre au contraire sur une période où rien n'indique la neutralité: les Suisses poursuivent leurs conquêtes de pays qu'ils réduisent à l'état de sujets, par cantons isolés ou par associations de cantons et d'alliés (comme le Pays de Vaud par Berne et Fribourg auxquels est associé le Valais). Surtout, à partir de là et plus que jamais, ils vont faire la guerre pour les autres. Au profit de quelques riches familles propriétaires de régiments, en particulier chez les catholiques, l'opposition de Zwingli échouant, les Suisses s'entendent sur une base contractuelle ébauchée avec la France en 1521 pour gérer une vaste économie du mercenariat (entre un et un million et demi de soldats engagés sur tous les fronts en trois siècles, soit l'équivalent de la population de 1700) dans le cadre d'accords où l'on s'engage à ne pas entreprendre d'actions belliqueuses contre les princes employeurs. Ces accords sont le gage d'une neutralité demandée en 1647 pour empêcher les conflits religieux à l'issue de la guerre de Trente Ans, déclarée par la diète en 1674, institutionnalisée en 1815.

Les informations sur les causes et le déroulement de la bataille figurent dans la documentation même de l'article. La consigne aux classes se doit d'être ouverte, comme une question formulée au départ d'une enquête. En voici un exemple :

« *Comment parleriez-vous du fameux épisode de la retraite des Suisses, après avoir confronté les différentes interprétations que voici ?* »

Une fresque et un manuel à la genèse d'un mythe

En 1897, un concours est organisé pour la réalisation d'une fresque de la bataille de Marignan devant orner la grande salle d'armes du nouveau Musée national de Zurich, édifié en style néogothique à côté de la *Hauptbahnhof*. Alors que le

public s'attend à une représentation de la bataille, Hodler choisit de peindre la retraite des vaincus. Il faut préciser que l'esquisse ci-dessous n'est pas celle qui a remporté le concours.

En effet, l'image d'une retraite désordonnée, parmi les morts et les blessés, a été gommée dans la version finale réalisée au Musée national, de manière à privilégier celle de Confédérés se repliant avec ordre, montrant leur caractère insoumis – pour l'anecdote, rappelons qu'Hodler s'est représenté dans le soldat tenant une épée à gauche. Le peintre réussit tout de même à montrer un peu de la bataille, dans les deux cartouches disposés de part et d'autres de la fresque principale. On y voit en particulier un porte-drapeau agonisant au milieu des morts, scène qui fit d'ailleurs polémique en ce qu'elle montrait la défaite.



HODLER Ferdinand, projet pour *La retraite de Marignan*, huile sur toile, 1898.

Kunsthau Zürich. Œuvre exposée au Musée national de Zurich dans le cadre de « 1515 Marignan ». Photographie de P.-Ph. Bugnard.



HODLER Ferdinand, *La Retraite de Marignan*, fresque, 1900.
Musée national de Zurich. Photographie de P.-Ph. Bugnard.

Dans le manuel de Suter et Castella (1918, p. 189), en allemand et en français⁴, véritable « Lavisserie » suisse au bénéfice d'une diffusion nationale (en particulier par son résumé pour les examens des recrues), la reproduction de la fresque est imprimée en noir et blanc « avec l'autorisation du Haut Conseil fédéral ». Un tel agrément confère un caractère officiel à la version de la retraite dans l'ordre et la dignité. Les Confédérés vaincus seraient ainsi parvenus à préserver une souveraineté désormais non plus garantie par la force des armes mais par un espoir de neutralité. Cette version a diffusé dans les écoles et dans l'opinion du pays tout entier l'image que vient de donner Hodler dans sa fresque du Musée national. Telle est bien la double origine de la représentation traditionnelle du mythe de Marignan.

⁴ SUTER Ludwig, CASTELLA Gaston (éd. française), *Histoire suisse : résumé d'histoire suisse pour les cours de perfectionnement et pour les examens de recrues*, Einsiedeln : Benziger, 1914, 480 p. ill. pour la première édition (*Schweizer Geschichte für Schule und Haus*, 1912, 398 S. Ill.), p. 189-190.

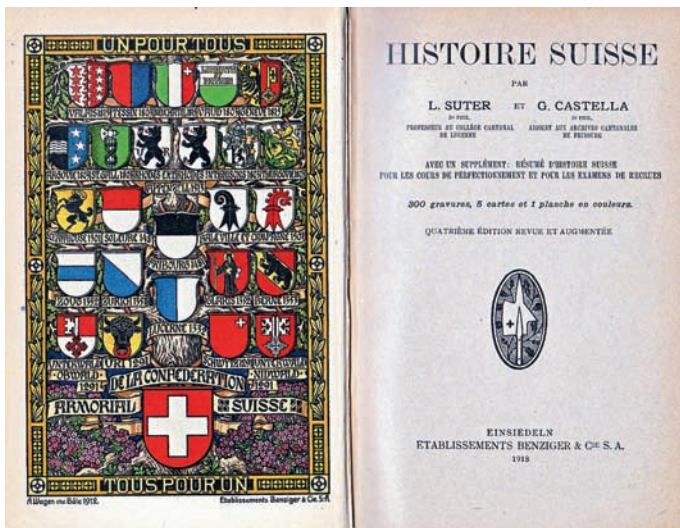
La version héroïque des « grandes dates de l'histoire de France »

En France aussi, Marignan jouit d'une grande renommée. 1515 figure parmi les « soixante-dix dates qu'il est demandé aux élèves de connaître » à l'issue des cours élémentaire et moyen de l'école primaire française, conformément au programme officiel de 1923.

Voici la page consacrée à 1515, avec l'allusion à la retraite des Suisses⁵. L'historiographie scolaire française adopte en fait l'interprétation traditionnelle de la retraite en bon ordre. Elle gomme l'image de la propagande royale originelle⁶ montrant

⁵ Rééditée in CORBIN Alain (éd.), *1515 et les grandes dates de l'histoire de France revisitées par les grands historiens d'aujourd'hui*, Paris : Le Seuil, 2005, p. 171.

⁶ La littérature politique française, de Louis XI à François I^{er}, peint les Suisses en « *vachers garnis de pouls et de puces* », orgueilleux de leurs titres obtenus du pape, hostiles à la monarchie française, acceptant d'être soudoyés par appât du gain pour ensuite trahir leur parole... Bref, leur défaite et leur massacre à Marignan sont mérités : « *Traîtres, vilains, maudits* » ils peuvent « [retourner] *manger du fromage en [leurs] montagnes si pauvres!* », selon les mots attribués au chevalier Bayard par un chroniqueur. Voir : « Les vilains Suisses », in LE FUR Didier, *Marignan. 13-14 septembre 1515*, Paris : Perrin, 2004, p. 196-217.



6. Douze mille hommes, en majorité Suisses, restaient sur le champ de bataille. Mais si les Suisses avaient succombé à la supériorité du nombre, du moins avaient-ils sauvé l'honneur et gardé intacte leur renommée de héros. „J'ai combattu dans dix-huit batailles, disait le vieux Trivulce, mais ce n'étaient que des jeux d'enfants en comparaison de celle-ci. Cette bataille n'était point un combat d'hommes, c'était une bataille de géants". Et le roi François Ier écrivait à sa mère: „Depuis deux mille ans, on n'a vu si fière et si cruelle bataille".

7. Les Confédérés rentrèrent rapidement dans leurs foyers; Maximilien Sforza se rendit au roi de France et lui abandonna le Milanais. L'année suivante la réconciliation se fit entre François Ier et les Suisses au Congrès de Fribourg (29 nov. 1516). La „Paix perpétuelle" avec la France fut signée quelque temps après. Le roi s'engageait à payer 700.000 couronnes aux Confédérés ainsi que des pensions annuelles à chaque canton, au Valais, aux trois ligues grisonnes et même, quoiqu'une somme moindre, aux pays alliés et aux pays sujets. Il laissa aux Suisses et aux Grisons leurs bailliages italiens; seul, le val d'Ossola était cédé à la France. En 1521, tous les cantons, à l'exception de Zurich, conclurent une alliance avec la France.

François I^{er} en roi chevalier et chrétien, vainqueur de Suisses présentés à la fois comme sauvages et avides, pour justifier leur massacre, et vaillants et courageux, pour expliquer qu'ils aient été partiellement épargnés. Les Suisses deviennent ensuite les mercenaires privilégiés de la monarchie française et bénéficient de l'image de la retraite en bon ordre. C'est cette représentation qui donnera lieu à la vulgate de « 1515 », inspiratrice de Hodler et des manuels tant français que suisses. Une étude des collections imprimées depuis les premières éditions du tournant du XIX^e siècle permettrait sans doute de mieux cerner le processus.

Toujours est-il qu'en 2005, un groupe d'éminents historiens propose un manuel de grandes dates de l'histoire de France, inspiré du grand ancêtre de l'édition des années 1920, en consacrant à chacune quatre pages de commentaires conformes à l'historiographie contemporaine⁷. Ils pensaient redonner ainsi vie à l'histoire nationale et enrayer la disparition de sa mémoire chez les élèves. Des enquêtes avaient pourtant montré que dans les années 1920 déjà, alors que les grandes dates étaient rabâchées tout au long des trois cours du cursus primaire, seuls les « meilleurs » restaient capables d'associer 1789 à la Révolution française lors de l'examen du certificat. On sait en effet que 80 % des faits



François I^{er} vainquit les Suisses à la bataille de Marignan, surnommée le combat des géants (1515).

1515
LE ROI FRANÇOIS I^{ER},
VAINQUEUR À MARIGNAN,
EST SACRÉ CHEVALIER
PAR BAYARD

FRANÇOIS I^{ER} À MARIGNAN

« François I^{er} attaqua les Suisses à Marignan. Cette bataille, qu'on a appelée le combat des géants, dura deux jours. Le premier soir, le roi dormit sur l'affût d'un canon, à quelques pas des Suisses. Il demanda à boire; on alla lui chercher de l'eau qui était souillée de sang. Le lendemain, la lutte recommença; les Suisses reculérent peu à peu, en bon ordre, et se retirèrent sur Milan. »

⁷ L'article de l'historien suisse François Walter (p. 462-466) n'évoque ni l'épisode de la retraite, ni les hypothétiques incidences de la défaite sur la neutralité. L'accent est mis sur la légende dorée française découlant de la réputation désastreuse des Suisses, associés à des sauvages descendant de leurs montagnes pour piller et violer, François I^{er} ayant mis fin à leurs exactions par Marignan.

restitués correctement à l'examen écrit sont effacés de la mémoire en deux jours. C'est pour cela qu'aucun adulte n'a jamais retenu un tel pensum. Les historiens professionnels et les professeurs d'histoire sont sans doute les seuls à y parvenir, à force de le ressasser. Pourtant, on en réclame toujours l'instruction directe, au prétexte que les dates faisant l'histoire, leur mémorisation produirait des citoyens forts de ses leçons. On omet de porter attention aux didactiques ouvrant à une compréhension en profondeur des passés qui fondent nos préoccupations. Par ailleurs, une collection de faits datés, fussent-ils commentés par les meilleurs historiens, ne constitue pas l'histoire : elle forme une série de données dans lesquelles les élèves peuvent puiser... pour périodiser, c'est-à-dire conférer un sens au temps, entre permanences et changements.

Quelle est l'incidence de Marignan pour l'histoire, au-delà des inventions qui en ont forgé le mythe ? Cette bataille est loin de se résumer à l'expression « 1515 Marignan ! ». Pour mieux la comprendre, il s'agit de travailler sur la chronologie de manière historique : en apprenant à déceler les procédés, souvent inconscients, ancrés dans les cultures, qui conduisent à user d'un grand événement pour en récupérer des effets davantage inventés que réels. Des inventions culturelles qui incitent à corriger l'histoire de manière à s'en servir pour une politique. C'est dans ce contexte que « 1515 » doit figurer au cœur d'une périodisation, outil de pensée ouvrant à la correction non pas du passé mais des interprétations conduisant, d'une instrumentalisation à une autre, à des intérêts plus partisans que communs. De surcroît, les dates mises en contexte dans un tel dessein auront infiniment plus de pertinence à occuper les mémoires qu'elles auront pris du sens au cours d'une procédure de mise en perspective agréée par la discipline scolaire de référence. Passons donc à l'examen de deux sources historiennes, l'une directe, l'autre indirecte.

Une source directe : la gravure d'Urs Graf

Urs Graf a combattu comme mercenaire en Lombardie. Il a réalisé des croquis des affres dont il fut le témoin direct, comme ici sur le champ de

bataille de Marignan au deuxième jour des combats. Le livret de l'exposition « 1515 » du Musée national de Zurich commente le dessin ainsi :

« À l'arrière-plan, des combats, juste esquissés, font encore rage. Sur les pentes, au fond à gauche, des fantassins se battent, l'artillerie française en a déjà décimé plusieurs rangs, tandis que plus en avant, la cavalerie vénitienne lance l'attaque. »

Au premier plan, les personnages sont dessinés avec précision. Le sol est jonché de soldats morts, de cadavres d'animaux et de restes humains. Au milieu de cette horreur, on voit à gauche un mercenaire vêtu d'un fier costume et débordant de vigueur boire à sa gourde. Sa lance démesurée est tendue en direction des soldats pendus aux arbres. Graf met au cœur de sa représentation de la guerre le contraste entre l'ardeur téméraire au combat et l'épouvantable carnage dans cette bataille. »⁸

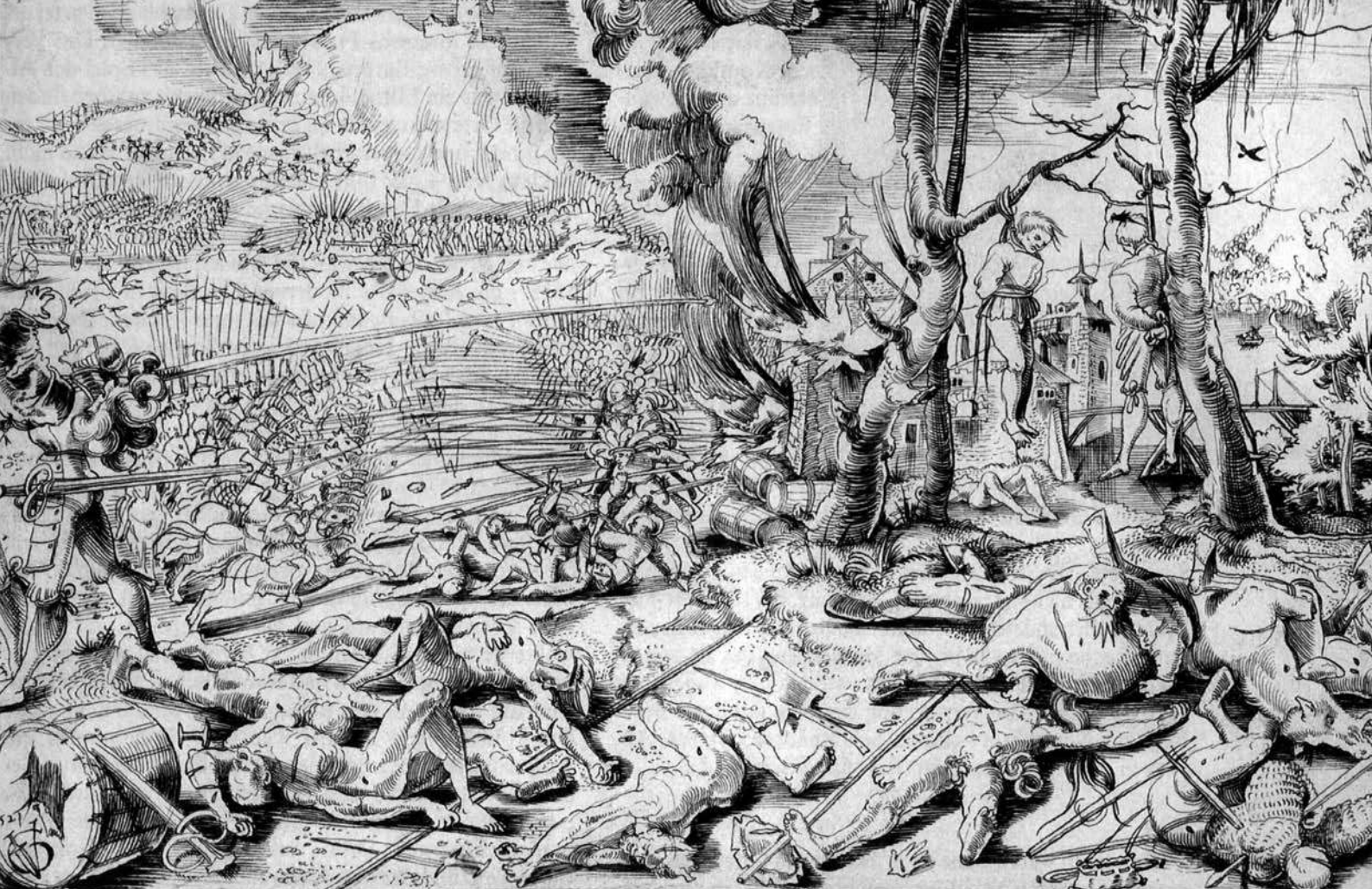
Le dessinateur étale les atrocités de Marignan pour frapper les imaginations par l'illustration des cruautés d'une soldatesque brutale, cruautés dénoncées simultanément par Érasme dans un manifeste de 1517 contre les conséquences barbares de la guerre, texte que Zwingli traduira et diffusera⁹. L'imprimerie permet désormais de diffuser l'image et la chronique d'une histoire que le temps faussera, dès l'instant où elle n'est plus prise à sa source.

Une source historique : « Malheur aux vaincus ! »

Ainsi qu'il en va souvent des représentations de la guerre, plus on s'approche de l'événement plus les images témoignent avec réalisme de sa brutalisation, plus on s'en éloigne plus elles en idéalisent les effets. Déchiquetés là, transfigurés en héros ici, les combattants épousent le destin d'historiographies

⁸ 1515. Livret d'exposition. Visages d'une guerre. 1515 Marignan, Zurich : Musée national suisse, 2015, p. 45.

⁹ BÄTSCHMANN Oskar, « Critique sociale », in *La peinture de l'époque moderne. Ars Helvetica VI, Arts et culture visuels en Suisse*, Disentis : Pro Helvetia & Desertina, 1989, p. 26-28.



GRAF Urs, *Champ de bataille*, dessin à la plume, 1521.

Kunstmuseum Basel, Kupferstichkabinett, Amerbach-Kabinett. Reproduit dans le livret de l'exposition « 1515 Marignan » du Musée national de Zurich. Photographie de l'exemplaire exposé de P.-Ph. Bugnard.

contrastées. Et, si l'inverse peut aussi se passer, il faut quoi qu'il en soit amener nos élèves à examiner ces dérives du temps, par-delà les inventions qui vont au-delà de ce que l'histoire a à offrir.

L'idée d'une retraite dans l'ordre et la dignité, non attestée par les sources, n'est pas non plus confirmée par les travaux des historiens. Prenons la dernière recherche publiée, *1515. Marignan*, effectuée par un chartiste, éminent spécialiste du tournant des Temps modernes. Il importe de citer cet ouvrage en fac-similé, de manière à instruire les élèves sur la recherche savante en histoire par l'aspect qu'elle prend dans la publication. L'extrait choisi, intitulé « Malheur aux vaincus! », se situe dans le chapitre « La retraite des Suisses »¹⁰.

Le dessin d'un témoin et cette description historique montrent sans ambages la brutalisation qui a marqué Marignan et son issue. On est aux antipodes des versions héroïques d'un manuel institutionnel ou d'une fresque de l'art officiel qui forment les opinions courantes sur une bataille s'achevant dans l'ordre et la dignité, promesse d'une neutralité farouchement méritée. Mais c'est aux élèves de répondre à la question initiale, par une telle étude de cas... question à laquelle devraient s'intéresser tous ceux qui pourraient compromettre le présent par des actions fondées sur l'ignorance du passé.

¹⁰ SABLON DU CORAIL Amable, *1515 Marignan*, Paris: Tallandier, 2015, p. 328-330.

Malheur aux vaincus !

Le massacre des vaincus n'a donc pas eu lieu ; en revanche, la retraite est l'occasion de combats sanglants. Poursuivis par la cavalerie ennemie, les Suisses

se réfugient dans les nombreux bâtiments clos des environs, grosses fermes ou établissements religieux. Florange se vante d'avoir brûlé vifs 800 Suisses qui s'étaient retranchés dans une *cascina*⁴. La poursuite n'est pas sans risques pour les vainqueurs. Jacques d'Amboise, seigneur de Bussy, est tué d'un coup d'arquebuse alors qu'il talonnait les rescapés de la *cascina* en flammes. Anshelm évoque quant à lui le sort funeste de 300 Zurichois, morts dans l'incendie d'un cloître. D'après Barrillon, des lansquenets et des aventuriers français auraient réservé le même sort à des Suisses cachés dans une grande maison de San Giuliano, massacrant sans pitié ceux qui tentaient d'échapper aux flammes en sautant par les fenêtres. Une bande suisse – forte de 2 500 hommes d'après le provéditeur Contarini, 1 500 d'après Barrillon – qui avait cherché le couvert d'un bois y est encerclée et détruite par les Vénitiens⁵.

L'acharnement des combats, l'ampleur des pertes subies, le relâchement de la tension nerveuse à l'issue de la bataille et la griserie de la victoire sont à l'origine

de la bataille et la griserie de la victoire sont à l'origine de quelques scènes horribles, rapportées avec complaisance par Anshelm et notre « journaliste » de la feuille imprimée diffusée autour du lac de Constance, déjà mentionnée. On ne saurait les écarter d'emblée comme fantaisistes, bien qu'il soit impossible d'en apporter la preuve formelle. Les lansquenets auraient ainsi profané la dépouille de l'Amman Püntener, d'Uri. Son cadavre est éventré. Sa graisse – abondante, semble-t-il – sert à lustrer les armes et les bottes des mercenaires, qui jettent de l'avoine dans ses entrailles pour que les chevaux les dévorent. Les lansquenets massacrent les blessés avec des raffinements de cruauté. On s'amuse comme on peut, car le butin est bien maigre. Pas d'armures et pas d'argent, sinon quelques pièces d'or dans les bourses des capitaines. En revanche, les lansquenets font une prise symbolique de taille : le Taureau d'Uri et la Vache de Schwyz, tombés aux mains de soldats originaires d'Engen et de Lindau, en Basse-Souabe. Le Taureau d'Uri aurait été offert à François I^{er}, qui aurait rendu l'illustre cor de guerre à celui qui l'avait arraché des mains de son porteur, en lui accordant de surcroît, en guise de pension, une triple solde perpétuelle⁶. Seul le Veau d'Unterwald serait donc rentré sain et sauf à l'étable des « vachers suisses »...

L'auteur

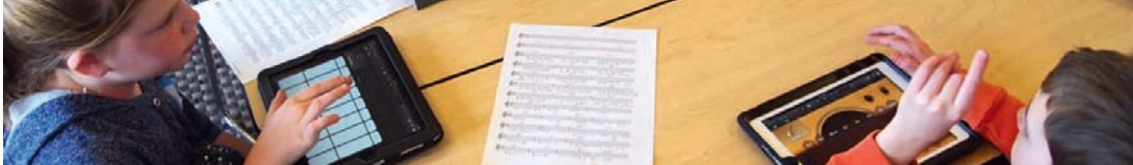
Après des études à Fribourg et à Paris I, **Pierre-Philippe Bugnard** a soutenu une thèse en histoire contemporaine. Il est professeur d'histoire de l'éducation (thèse d'habilitation) et de didactique de l'histoire à l'Université de Fribourg. Il enseigne aussi l'histoire des idées éducatives à l'Université de Rouen. Il a présidé le GDH de 1996 à 2013, cofondé sa revue *Le Cartable de Clio*, depuis 2015 *Didactica Historica* (direction éditoriale). Il est membre fondateur et secrétaire de l'AIRDHSS, l'Association internationale de recherche en didactique de l'histoire. Il a notamment publié *Le Temps des espaces pédagogiques. De la cathédrale orientée à la capitale occidentée*, Nancy : PUN-Presses universitaires de Lorraine, 2006 (rééd. 2013), 395 p.

http://www.unifr.ch/ipg/assets/files/DocCollab/BUGNARD_CV_Recherches_Publications_2013.pdf
p.bugnard@gmail.com

Résumé

2015 a suscité une exposition au retentissement international au Musée national suisse à Zurich : « 1515 Marignan »*. La visite que j'ai faite le 2 mai a été pour moi l'occasion d'une double révélation. D'une part, la distance séparant les représentations usuelles de Marignan, qui associent cet événement à la naissance de la neutralité, et les récits issus de la confrontation aux sources directes de la bataille, en particulier imagées, est très importante. D'autre part, j'ai été impressionné par la fresque de Hodler dans la grande galerie du *Landesmuseum* dont la diffusion depuis un siècle aura sans doute fixé de manière déterminante le mythe de Marignan, dans les manuels comme dans l'opinion. D'où l'idée de proposer une démarche de distanciation à nos classes, entre sources historiennes et inventions historiographiques, à partir d'une bataille emblématique de l'histoire nationale et européenne.

* L'exposition a un pendant à Paris : « François I^{er}, pouvoir et image », Paris, Bibliothèque nationale de France.



Ressources pour l'enseignement

Accompagner l'implantation de l'approche par compétences en histoire : avec quels moyens d'enseignement ?

Cet article est complété par des annexes disponibles sur www.alphil.com.

À la fin des années 1990, les responsables des réseaux d'enseignement¹ en Belgique francophone ont fait le choix de l'approche par compétences. Cette décision s'est concrétisée en 1997 par le vote du Parlement de la Communauté française en faveur du *Décret-Missions*². La même année, le ministère de l'éducation mettait sur pied des groupes de travail disciplinaires chargés de proposer les compétences et les savoirs dont les élèves devaient avoir la maîtrise à la fin du premier degré (« socles de compétences » à quatorze ans) et du troisième degré (« compétences terminales » à dix-huit ans). Ces propositions ont été votées, parfois après amendement, entre 1999 et 2001. Ensuite, chaque réseau d'enseignement a élaboré ses programmes, dans le respect des prescriptions. Ces programmes sont entrés en application en septembre 2001 en première, troisième et cinquième années, en septembre 2002 en deuxième, quatrième et sixième années.

Cette nouvelle approche de l'enseignement modifie de manière fondamentale les situations d'apprentissage à proposer aux élèves. Il a donc fallu adapter les moyens d'enseignement destinés aux professeurs. Comment ces moyens d'enseignement ont-ils été adaptés, depuis le début des années 2000, dans la Communauté française de Belgique ? Le présent article explore cette question. Il présente les compétences en histoire adoptées en Belgique

francophone suite à l'adoption du décret de 1997, le nouveau type de manuel que nous avons conçu et sa réception par les enseignants.

Les familles de compétences en histoire

Dans le *Décret-Missions*, la compétence est définie comme l'« aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches »³. En ce qui concerne les compétences terminales attendues des élèves dans les filières de transition (générale et technique)⁴, au fil d'un processus complexe⁵ en raison de la diversité des réseaux, les énoncés votés par le Parlement ont chacun été assortis d'une famille de situations qui précise la tâche à travers laquelle l'élève devra faire la preuve de sa maîtrise de la compétence ainsi que les conditions d'exécution de cette tâche. Intégrées dès 2000 dans le programme de la Fesec⁶, ces familles ont été adaptées, ensuite, par la Commission interréseaux des outils d'évaluation en histoire⁷ et servent donc de référence pour tous les enseignants.

³ *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, 24 juillet 1997, p. 90.

⁴ Impossible, dans le cadre de ce bref article, d'évoquer les socles de compétences énoncés pour la fin du premier degré ou les compétences terminales pour l'enseignement qualifiant. Cf. JADOUILLE Jean-Louis, *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire*, Namur : Éditions Érasme, 2015. Outre les prescrits en vigueur en Belgique francophone, ce volume analyse aussi ceux qui sont de mise en Suisse, en France et au Québec.

⁵ JADOUILLE Jean-Louis, « Faire apprendre des compétences en classe d'histoire : tenants et aboutissants d'une réforme au long cours en Communauté française de Belgique », in CARDIN Jean-François, ÉTHIER Marc-André, LEFRANÇOIS David (éds.), *Enseigner et apprendre l'histoire. Manuels, enseignants et élèves*, Québec : Presses de l'Université de Laval, 2012, p. 331-357.

⁶ Cf. note 1.

⁷ Cf. *infra*.

¹ Le réseau officiel, financé et organisé par le ministère de l'Éducation de la Communauté française, le réseau libre confessionnel organisé par des pouvoirs organisateurs fédérés au sein de la Fédération de l'enseignement secondaire catholique (Fesec) et subventionnés par le ministère, le réseau organisé par certaines villes et provinces et subventionné par le ministère et le réseau libre non confessionnel subventionné.

² *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement et organisant les structures propres à les atteindre*.

Tableau 1. Les « familles de situations » attenantes aux compétences terminales en histoire⁸

COMPÉTENCES	SUPPORTS À TRAITER	PRODUCTION ATTENDUE	RESSOURCES	
			SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE
<p>C1 Au départ d'une situation du passé ou du présent, élaborer une problématique de recherche et sélectionner dans divers lieux d'information et de documentation des renseignements utiles</p>	<p>Des documents :</p> <ul style="list-style-type: none"> - adaptés aux élèves (en nombre et en complexité); - d'un genre déjà rencontré: traces du passé et/ou travaux postérieurs; - pertinents par rapport à la problématique de recherche; - qui ne posent pas/plus de problèmes critiques; - qui doivent comporter des paradoxes, des contradictions, des divergences entre eux et/ou avec d'autres informations préalablement apprises. 	<p>Un ensemble organisé de questions de recherche pertinentes et originales, et éventuellement d'hypothèses (soit une problématique de recherche) et quelques références bibliographiques susceptibles de fournir des informations utiles.</p>	<p>Un concept du référentiel interréseaux qui soit :</p> <ul style="list-style-type: none"> - en rapport avec la problématique de recherche et la documentation; - un réel outil d'investigation de la documentation. <p>Des savoirs pertinents en lien avec les moments clés et susceptibles de permettre à l'élève de traiter les informations contenues dans les documents.</p>	<p>Des procédures de travail préalablement exercées et nécessaires à la réalisation de la tâche (en fonction du type de documents et de la production attendue).</p>

⁸ D'après COMMISSION INTERRÉSEAUX DES OUTILS D'ÉVALUATION EN HISTOIRE, *Histoire. Compétences terminales. Tableau des familles de tâches*, Bruxelles : ministère de l'Éducation de la Communauté française, 2005.

<p>C2 En fonction d'une question, remettre dans son contexte historique, analyser et critiquer un ensemble limité de sources.</p>	<p>Des documents :</p> <ul style="list-style-type: none"> - adaptés aux élèves (en nombre et en complexité) ; - d'un genre déjà rencontré : traces du passé et/ou travaux postérieurs ; - pertinents et non pertinents par rapport au temps, à l'espace et au thème de la problématique ; - au moins une des traces du passé pose des problèmes de critique c'est-à-dire qu'elle comporte à la fois des raisons de s'y fier et de s'en méfier. <p>Des informations relatives au contexte de production du/ des documents (auteur, date, destinataire...).</p>	<p>Identification des documents pertinents et, pour au moins une trace du passé pertinente, énoncé des raisons de s'y fier ou de s'en méfier.</p>	<p>Des savoirs pertinents en lien avec les moments clés et susceptibles de permettre à l'élève de traiter les informations contenues dans les documents.</p>	<p>Des procédures de travail préalablement exercées et nécessaires à la réalisation de la tâche (en fonction du type de documents et de la production attendue).</p>
<p>C3 Sur la base d'un nombre limité de données, organiser une synthèse mettant en évidence, selon les cas, des permanences, des processus évolutifs, des changements ou des synchronismes et formuler des hypothèses explicatives.</p>	<p>Des documents :</p> <ul style="list-style-type: none"> - accessibles pour les élèves ; - d'un genre déjà rencontré : traces du passé et/ou travaux postérieurs ; - pertinents par rapport à la problématique de recherche ; - qui ne posent pas/plus de problèmes critiques ; - comportant des informations qui peuvent être mises en relation entre elles et/ou avec d'autres informations préalablement apprises. 	<p>Un texte de synthèse répondant à la question de recherche.</p>	<p>Un concept en rapport avec la problématique de recherche et la documentation.</p> <p>Des savoirs pertinents en lien avec les moments clés et susceptibles de permettre à l'élève de traiter les informations contenues dans les documents.</p>	<p>Des procédures de travail préalablement exercées et nécessaires à la réalisation de la tâche (en fonction du type de documents et de la production attendue).</p>

<p>C4 Concevoir, préparer et mener à bien une stratégie de communication d'un savoir historique en ayant recours à différents modes d'expression, écrit, oral, visuel ou audiovisuel.</p>	<p>Des supports en rapport avec les savoirs à communiquer.</p>	<p>Un poster, une frise chronologique, un schéma, un tableau, un plan (éventuellement commentés oralement) qui communique(nt) les savoirs préalablement appris à un destinataire précis.</p>	<p>Des savoirs pertinents en lien avec les moments clés et préalablement appris.</p>	<p>Des procédures de travail préalablement exercées et nécessaires à la réalisation de la tâche (en fonction du type de documents et de la production attendue). En particulier, les modes de communication que l'élève devra mettre en œuvre (poster, frise, schéma, tableau, plan) ont fait l'objet d'un apprentissage.</p>
OUTILS				
<p>Un centre de documentation et/ou des ouvrages de référence, Internet, bases de données... Du matériel pour construire une ligne du temps, une frise, un panneau, un schéma...</p>				

Quels moyens d'enseignement ?

Pour équiper les enseignants, le *Décret-Missions* prévoyait la création, dans chaque discipline, d'une Commission interréseaux chargée d'élaborer des outils d'évaluation des compétences⁹. En revanche, aucune politique n'était prévue en matière de production de manuels scolaires ; seule une procédure d'agrément, inexistante jusqu'alors, a été mise sur pied.

La production de nouveaux moyens d'enseignement était donc laissée à l'initiative individuelle : celle des éditeurs d'abord, celle d'acteurs de l'éducation ensuite. C'est à ce dernier titre que nous avons pris l'initiative, au sein de l'Unité de recherche en didactique et communication en histoire dont nous avons assumé la direction de 2002 à 2011, à l'Université catholique de Louvain, de publier des

outils pour les enseignants. Les premiers ont pris la forme d'ouvrages de didactique : ils portaient sur le développement des compétences¹⁰, sur leur évaluation¹¹ et sur l'apprentissage de concepts¹². En parallèle, nous avons mis en chantier la réalisation de manuels. L'approche par compétences supposait en effet de fournir aux élèves :

1. non plus seulement des documents illustrant un récit à découvrir, mais des *corpus* documentaires, c'est-à-dire des documents :
 - organisés autour d'un objet de recherche, comme c'est le cas quand l'élève doit exercer une compétence ;
 - qui peuvent être rassemblés, suivant les cas, pour leur capacité à « faire question », pour les

¹⁰ JADOULLE Jean-Louis, BOUHON Mathieu (éds.), *Développer des compétences en classe d'histoire*, Louvain-la-Neuve : UCL, 2001, nouv. éd. 2003.

¹¹ BOUHON Mathieu, DAMBROISE Catherine, *Évaluer des compétences en classe d'histoire*, Louvain-la-Neuve : UCL, 2002.

¹² JADOULLE Jean-Louis, BOUHON Mathieu, NYS Agathe, *Conceptualiser le passé pour comprendre le présent. Conceptualisation et pédagogie de l'intégration en classe d'histoire*, Louvain-la-Neuve : UCL, 2004.

⁹ Les outils d'évaluation en histoire sont téléchargeables à la page www.enseignement.be/index.php?page=24420, consultée le 26 août 2015.

- problèmes critiques qu'ils posent ou pour leur capacité à éclairer une question de recherche (soit les trois premières compétences terminales en histoire) ;
- remis en contexte : auteur, circonstance(s)...
2. des référentiels de connaissances qui, sous des formes variées, permettent de (d') :
 - mettre en contexte un ou des documents ;
 - compléter, vérifier, enrichir... ses découvertes ;
 - identifier des personnages, des événements, des institutions ;
 - étoffer son vocabulaire.
 3. des outils de soutien à l'apprentissage pour amener l'élève à :
 - acquérir toute une série de démarches d'analyse et de traitement de la documentation ;
 - se situer dans l'apprentissage des compétences ;
 - remédier à ses difficultés.

Si la rénovation des manuels scolaires nous est apparue indispensable, vu l'approche par compétences, elle nous a également semblé constituer une nécessité au regard de l'état des manuels existants. Il en résulte que le chantier de rénovation qui s'ouvrait à nous, loin de se limiter à une entreprise de rénovation des manuels au regard des exigences des compétences, devait prendre la forme d'une entreprise de création d'un nouveau modèle de manuel, porteur d'une didactique de l'histoire renouvelée : la *didactique de l'enquête*.

Resources for Learning Textbook (RESBO) : un nouveau concept de manuel, porteur d'une didactique de l'histoire renouvelée

L'étude des manuels existants au début des années 2000 nous a permis de mettre en évidence leur inadéquation par rapport aux attendus pédagogiques et épistémologiques des programmes d'enseignement¹³. En particulier, il nous est apparu que la

mise en récit des savoirs induit la mise en œuvre, en classe, de séquences d'enseignement organisées sur un mode rationnel, c'est-à-dire dans une logique d'exposition généralement de nature chronologique, géographique, thématique ou logique. En mettant en exergue le récit condensé du savoir, les manuels scolaires font donc passer la logique de *celui qui sait* et qui transmet ce qu'il sait avant celle de celui qui cherche et qui, pour ce faire, s'interroge, cherche et élabore des significations : en un mot, la logique de *celui qui apprend*. Ces manuels hypothèquent donc la possibilité de déployer en classe des dynamiques de problématisation et de construction de connaissances qui correspondent pourtant à nos acquis tant sur le plan de la psychologie de l'apprentissage que sur celui de l'épistémologie de l'histoire. Ces deux domaines de connaissances convergent en effet suffisamment, à nos yeux, pour amener les enseignants à dépasser ce que nous avons appelé *l'exposé-récit* et le *discours-découverte* en les fécondant avec un troisième modèle, *l'apprentissage-recherche*. Il s'agit de leur proposer ainsi une didactique de l'histoire renouvelée, la *didactique de l'enquête*, dont nous avons précisé les modalités opérationnelles et esquissé les fondements théoriques dans un volume de synthèse qui prend en compte les prescriptions en vigueur en Suisse, en France, au Québec et en Belgique francophone¹⁴.

Pour répondre aux besoins des enseignants confrontés à l'approche par compétence d'une part, pour orienter les pratiques dans le sens de cette *didactique de l'enquête* d'autre part, nous avons donc élaboré un nouveau concept de manuel. L'appellation proposée pour le désigner – *Resources for Learning Textbook*¹⁵ – en exprime l'idée-force : il s'agit d'un manuel qui n'énonce pas les connaissances à apprendre mais offre un ensemble modulaire et diversifié de dossiers proposant des ressources documentaires et informatives à travers lesquelles l'enseignant et les élèves pourront puiser les éléments pour apprendre¹⁶.

¹³ JADOULLE Jean-Louis, « Construire l'Histoire : un manuel scolaire pour demain? », in JADOULLE Jean-Louis (éd.), *Les manuels scolaires d'histoire. Passé, présent, avenir*, Louvain-la-Neuve : UCL, p. 167-212.

¹⁴ JADOULLE Jean-Louis, *Faire apprendre l'histoire...*

¹⁵ Cf. www.resbo.be.

¹⁶ JADOULLE Jean-Louis, « Construire l'Histoire : un manuel scolaire... »


Images de la « Grande Guerre »

La Première Guerre mondiale hanterait-elle nos mémoires ? En tout cas, elle constitue une source importante d'inspiration pour de nombreux cinéastes, romanciers, auteurs de bande dessinée... Quelles images en retiennent-ils ?


1 Il avait peur de la guerre et de la mort, comme presque tout le monde, mais peur aussi du vent, annonceur des gaz, peur d'une fusée déchirant la nuit, peur de lui-même qui était impulsif dans la peur et n'arrivait pas à se raisonner, peur du canon des siens, peur de son propre fusil, peur du bruit des torpilles, peur de la mine qui éclate et engouffrait une escouade, peur de l'abri inondé qui te noie, de la terre qui l'enterne, du merle égaré qui fait passer une ombre soudaine devant tes yeux, peur des rêves où tu finis toujours éventré au fond d'un entonnoir, peur du sergent qui brûle de te brûler la cervelle parce qu'il n'en peut plus de te crier après, peur des rats qui t'attendent et viennent pour l'avant-gouté te flaire dans ton sommeil, peur des poux, des morpions et des souvenirs qui te sucent le sang, peur de tout. (...) Une nuit qu'il était de guet dans la tranchée, la canonnade au loin, le ciel noyé, il avait allumé, lui qui ne fumait pas, une cigarette anglaise, parce qu'elle s'éteint moins bêtement qu'une brune, et il avait élevé sa main droite au dessus du parapet, protégeant sous ses doigts une petite lueur rouge, et il était resté ainsi longtemps, le bras en l'air, la figure contre la terre tremblée, priant Dieu, s'il existait encore, de lui accorder la fine brosserie.

Sébastien LAPROFOT, Un long dimanche de fiançailles, Coll. « Folio », Paris, Denoël, 1995, p. 26-28

2 Extrait du film *Les long dimanche de fiançailles*, réalisé par Jean-Pierre JEUNET, 2004



3 TARDU, C'était la guerre des tranchées, Tournai, Castelman, 1993, p. 19




4 « Les gaz ! Les gaz ! » C'est Johnnie. Cette fois ça y est, il perd le nord. Il fallait s'y attendre. Je me lève, l'attrape par le colback et le fais asseoir sur les pavés. « Ta gueule, imbécile ! C'est juste de la poussière ! » Il tremble comme une feuille. « De la poussière je te dis ! » Il s'est réglé le tir. Ce coup-ci ça éclate de partout. Sous nos pieds, la terre tremble. L'air se raréfie. « Et retiens-toi de pisser ! T'en auras besoin ! » Deuxième gros calibre, plus à droite. Paniqué, Réginald court s'abriter derrière un pan de mur. Mauvais réflexe. « Tous au milieu de la rue, bon sang ! Les bicouques peuvent s'écrouler ! » Pour cette fois la chance est avec lui. La pluie de gravats retombe, le mur a tenu. À quatre pattes, empressé dans les sangles de son équipement, Réginald rapplique. Mais l'alerte est passée. Déjà les King's Royals se relèvent. À présent ça bande plus loin, hors de la ville, du côté de Hellfire Corner. (...) On s'époussette, bat du plat de la main les vareuses blanches de poussière, secoue les caquetttes. Johnnie retrouve la parole. « Caporal ! » La gorge sèche, je devisse le bouchon de ma gourde. Et je constate que ma main tremble. « Tout à l'heure... Pourquoi vous avez dit de me retourner ! » Le plus bavard des King's Royals – il s'appelle George – m'épargne la corvée. « C'est pour les gaz fiston ! Quand tu les verras venir, t'as intérêt à pisser sur ton mouchoir ! » Johnnie écarquille les yeux, me consulte du regard. J'opine du bonnet. « Pisser sur mon mouchoir ? » George prend un air grave. « Oui fiston. Et tu le colles sur le nez. Contre le gaz, on n'a rien d'autre en magasin. Parait que ça marche. » Johnnie se gratte la nuque. « Et si j'ai pas de mouchoir ? » D'une pichenette, George fait sauter sa caquette. « Et si t'as pas de caquette ? » On rit, puis on se remet en marche.

Xavier HANOTTE, Les lieux communs, Paris, Pocket, 2002, p. 81-82


6 Le président allemand Joachim Gauck a dénoncé, lundi 14 juillet, le nationalisme qui régna dans son pays en 1914 et qui a été, selon lui, responsable du déclenchement de la Première Guerre mondiale. (...) Cette guerre commença (...) par l'invasion de la Belgique neutre par les troupes allemandes, une invasion que rien ne pouvait justifier, a-t-il déclaré. (...) Le nationalisme avait presque aveuglé tous les coeurs et les esprits. Ni les normes culturelles et de civilisation, ni les croyances religieuses, ni la raison n'avaient été assez fortes pour donner une autre orientation à la conscience. Au contraire. On croyait même être dans son droit, tant du côté de la morale que de la religion. (...) [Les] sentiments de supériorité et un égoïsme nationaliste extrême triomphaient. (...) Il a [aussi] évoqué l'« horreur » suscitée par les troupes allemandes, et en particulier par leur attitude à l'égard des civils, et les attaques contre le patrimoine culturel. « La destruction de la célèbre bibliothèque de Louvain devint un symbole qui déclencha la peur, la consternation et l'ire généralisées », a-t-il dit.

Christian LAPORTE et l'Agence Belga, Communiqués 14-07 - « Ni les normes culturelles ni les croyances religieuses n'avaient été assez fortes pour donner une autre orientation à la conscience. Au contraire. On croyait même être dans son droit, tant du côté de la morale que de la religion. (...) [Les] sentiments de supériorité et un égoïsme nationaliste extrême triomphaient. (...) Il a [aussi] évoqué l'« horreur » suscitée par les troupes allemandes, et en particulier par leur attitude à l'égard des civils, et les attaques contre le patrimoine culturel. »

5 Alfred COURTENS, monument aux morts de la Louvière (prov. Hainaut), inauguré le 7 octobre 1913



7 TARDU, C'était la guerre des tranchées, Tournai, Castelman, 1993, p. 30

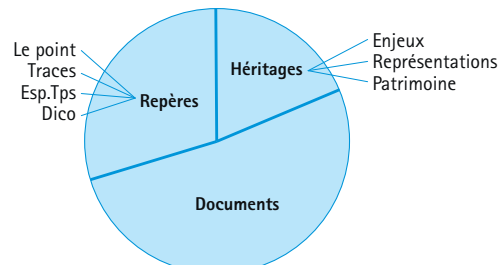


JADOULLE Jean-Louis, GEORGES Jean (éds.), *Construire l'Histoire*, t. 3, Namur : Érasme, 2007, nouv. éd. 2015, p. 34-35.

- Le premier ensemble de ressources a pour fonction de relier les connaissances à apprendre avec le présent : questions de société ou problématiques contemporaines, représentations de l'objet à enseigner véhiculées aujourd'hui, traces patrimoniales.
- Le deuxième ensemble de ressources a pour fonction de permettre aux élèves de développer leurs connaissances à partir de l'analyse de *corpus* documentaires organisés autour d'une ou de plusieurs questions de recherche.
- Le troisième ensemble de ressources a pour fonction de compléter, de mettre en contexte, de valider, de nuancer les connaissances que les élèves auront développées à travers l'analyse des ressources rassemblées dans le manuel. Ce troisième ensemble se distingue des deux premiers en ce qu'il propose des éléments de savoir constitués : textes de synthèse rédigés par les auteurs du manuel et complétés par des documents variés, mises au point rédigées par les auteurs du manuel et portant sur la nature et les modalités d'analyse critique de certains types de documents présents de manière récurrente dans le manuel, cartes, lignes du temps,

dictionnaire biographique des auteurs des documents reproduits dans le manuel, lexique.

Ces trois ensembles ont pris la forme suivante, dans la collection *Construire l'Histoire*¹⁷ qui est la première à avoir mis en œuvre ce nouveau concept :



Mise en œuvre du nouveau concept de manuel scolaire *Resources for Learning Textbook* dans la collection de JADOULLE Jean-Louis, GEORGES Jean (éds.), *Construire l'Histoire*, Namur : Érasme, 2005-2008, nouv. éd. 2014-2016.

¹⁷ JADOULLE Jean-Louis, GEORGES Jean (éds.), *Construire l'Histoire*, Namur : Érasme, 2005-2008, nouv. éd. 2014-2016.

Le lecteur trouvera, sur le site internet de la présente revue, une série de dossiers intitulés « Représentations », « Documents » et « Le point » qui ont trait à la Première Guerre mondiale. Nous en reproduisons un exemple, ci-contre. Il s'agit d'un dossier présentant un ensemble de représentations contemporaines du premier conflit mondial. Il permet à l'enseignant d'engager une enquête qui conduira les élèves à exploiter les ressources offertes dans les autres dossiers contenus dans le manuel et afférents à la Grande Guerre.

Ce nouveau concept de manuel a été mis en œuvre pour les établissements du réseau public¹⁸. Il a ensuite servi de base à la conception d'une collection de manuels de sciences humaines (histoire, géographie, sciences sociales et économiques)¹⁹ et d'une collection de manuels de géographie et d'histoire²⁰ destinées aux élèves fréquentant l'enseignement qualifiant. Une collection de manuels de sciences sociales a également vu le jour²¹. Depuis 2011, l'ensemble de ces travaux s'inscrit dans le cadre du Service de didactique de l'histoire dont nous assurons la direction à l'Université de Liège.

Que pensent les enseignants des nouveaux manuels? Quels usages en font-ils?

En 2008, un questionnaire a été envoyé aux 914 professeurs d'histoire enseignant dans le réseau catholique²². Inspiré du modèle de R. Viau²³, il visait à apprécier la motivation des enseignants d'histoire à utiliser la collection *Construire l'His-*

toire. Le score motivationnel moyen (4,01/6) se ventilait comme suit :

Tableau 2. Motivation des enseignants à utiliser la collection *Construire l'Histoire*²⁴

Déterminants de la motivation à utiliser <i>Construire l'Histoire</i>	Perceptions par l'enseignant de :	Max = 6
	- la valeur de l'activité (utiliser ce manuel)	4,62
	- sa propre compétence à utiliser ce manuel	3,46
	- la contrôlabilité de la tâche	4,80
Indicateur de la motivation à utiliser <i>Construire l'Histoire</i>	Engagement dans la tâche ou degré de disponibilité à utiliser effectivement le manuel	3,18
	Score motivationnel moyen	4,01

Ce tableau permet de mettre en évidence le caractère majoritairement positif de la réception de la collection *Construire l'Histoire*. Cette adhésion ne disait toutefois rien des pratiques d'usage de ces manuels. Très peu étudiée dans la littérature, cette seconde question était d'autant plus aiguë qu'une recherche conduite par M. Bouhon²⁵ avait mis en évidence que seul un tiers environ des enseignants d'histoire en Belgique francophone partageaient, au plan de leurs conceptions, les attendus les plus innovants portés par la collection *Construire l'Histoire*, ceux de l'*apprentissage-recherche*. Or, cette collection est adoptée par l'immense majorité des professeurs.

Aussi, un dispositif de recherche portant sur trois groupes de quatre enseignants a été mis en œuvre²⁶. Chaque groupe rassemblait des sujets dont les conceptions se rapprochaient d'un des

¹⁸ JADOLLE Jean-Louis, HASQUIN Hervé (éds.), *FuturHist ou Le Futur, toute une histoire!*, Namur: Érasme, 2008-2012.

¹⁹ JADOLLE Jean-Louis (éd.), *@u monde, citoyen!*, Namur: Érasme, 2010-2012.

²⁰ JADOLLE Jean-Louis (éd.), *TerrHistoire*, Namur: Érasme, 2015-2016.

²¹ CORNET Jacques, SOUTMANS Philippe (éds.), *Pratiques en sciences sociales*, Namur: Érasme, 2014-2015.

²² BOUHON Mathieu, JADOLLE Jean-Louis, « Réception d'un manuel scolaire d'histoire innovant: le cas de *Construire l'Histoire*. Étude de la motivation des enseignants d'histoire en Belgique francophone et au Grand-Duché de Luxembourg », *Éducation et Formation*, n°e-292, 2010.

²³ VIAU Roland, *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles: De Boeck, 1994.

²⁴ JADOLLE Jean-Louis, GEORGES Jean (éds.), *Construire l'Histoire*, Namur: Érasme, 2010.

²⁵ BOUHON Mathieu, JADOLLE Jean-Louis, « Réception d'un manuel scolaire d'histoire innovant... »

²⁶ JADOLLE Jean-Louis, « Quand des enseignants différents sur le plan de leurs conceptions utilisent un même manuel: quels usages effectifs en classe d'histoire? », *Didactiques en pratiques*, n° 1, 2015.

trois modèles de l'enseignement de l'histoire, à savoir l'*exposé-récit*, le *discours-découverte* et l'*apprentissage-recherche*. Ces douze enseignants ont été répartis en deux groupes de six, au sein desquels on retrouvait des personnes partageant les trois modèles précités. Chacun a accepté de nous laisser observer une leçon. Elle portait, pour six d'entre eux, sur la colonisation des Amériques à partir de la fin du xv^e siècle, et pour les six autres, sur la décolonisation au xx^e siècle. Ces deux objets d'enseignement ont été proposés, respectivement, à des élèves de quatrième (15-16 ans) et de sixième année (17-18 ans). Chaque enseignant était entièrement libre dans la conception et la conduite cette leçon. La seule demande qui lui était faite était de nous proposer une leçon qui soit représentative de sa pratique habituelle et de ce qu'«enseigner l'histoire» signifie pour lui. Aucune consigne d'utilisation des manuels de la collection *Construire l'Histoire* ne leur a été adressée, les enseignants n'étant d'ailleurs pas informés que la recherche portait sur l'usage qu'ils en faisaient. Notre seule assurance portait sur le fait que leurs élèves disposaient tous de ce manuel.

L'étude du temps d'usage des différentes parties qui composent le manuel montre une sous-exploitation de plusieurs ressources, singulièrement les plus nouvelles et les plus porteuses du modèle de l'*apprentissage-recherche*, et ce y compris chez les enseignants qui partagent ce modèle. Les résultats montrent aussi des modes d'exploitation du manuel peu diversifiés et qui sont marqués par l'influence du modèle du *discours-découverte*, ce que confirme l'étude des fonctions que le manuel remplit dans la leçon.

Pour sept enseignants sur douze, on n'observe pas de cohérence entre les conceptions déclarées et les pratiques d'usage du manuel. Trois enseignants dont les conceptions relèvent de l'*apprentissage-recherche* semblent mettre en œuvre des modalités d'usage qui sont davantage cohérentes avec le *discours-découverte*. Mais à l'inverse, un enseignant se réclamant de ce dernier modèle et, ponctuellement, un enseignant dont les conceptions déclarées relèvent de l'*exposé-récit* mobilisent le manuel dans l'esprit de l'*apprentissage-recherche*.

Ces résultats montrent que l'introduction d'un nouvel artefact, en l'occurrence un manuel scolaire porteur d'un modèle d'enseignement nouveau, ne débouche pas sur l'actualisation de ce modèle mais sur la re-création, au sens de Rabardel²⁷, d'un nouvel outil ou instrument, et c'est cette re-création qui détermine ses effets sur les pratiques enseignantes. Pour les cinq enseignants dont les modalités d'usage du manuel *Construire l'Histoire* semblent en phase avec leurs conceptions déclarées, leur appropriation du manuel est orientée dans le sens de leurs conceptions, y compris quand celles-ci sont différentes de celles sous-jacentes à ce manuel.

Conclusion

Si ces résultats confirment donc la prégnance des conceptions préexistantes, il serait faux de croire à l'absence d'impact de l'approche par compétences sur les pratiques des enseignants d'histoire en Belgique francophone. Il nous semble toutefois que, notamment à la faveur de la diffusion d'outils d'évaluation et d'épreuves d'évaluation externes, désormais obligatoires, ce sont surtout les pratiques d'évaluation des élèves qui ont évolué. Désormais, leurs compétences font l'objet d'une évaluation relativement régulière et instrumentée. La recherche que nous avons menée indique toutefois que seul un petit nombre de professeurs aurait modifié en conséquence ses pratiques d'enseignement des ressources dont les élèves devront faire la preuve, en situation de transfert, lors de l'évaluation de leurs compétences.

²⁷ RABARDEL Pierre, *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris : A. Colin, 1995.

L'auteur

Jean-Louis Jadoulle est professeur à l'Université de Liège. Il a participé, en tant qu'expert, à la conception et à l'implantation des nouveaux programmes visant le développement de compétences en histoire. Il est aussi directeur de plusieurs collections de manuels scolaires d'histoire qui ont été primées par l'Université libre de Bruxelles (Prix Jean Teghem 2009), par le Parlement de la Communauté française (Prix 2010 du meilleur ouvrage pour l'enseignement ou l'éducation permanente) et par le Conseil économique et social wallon et le Conseil wallon de la politique scientifique (Prix Zénobe 2012).

www.resbo.be

jljadoulle@ulg.ac.be

Résumé

À la fin des années 1990, en Belgique, les responsables de l'enseignement ont fait le choix de l'approche par compétences. Cette décision modifie de manière fondamentale les situations d'apprentissage à proposer aux élèves et, partant, les moyens d'enseignement dont le professeur doit pouvoir bénéficier. Le présent article analyse la manière dont ces moyens d'enseignement ont été adaptés, depuis le début des années 2000, en Communauté française de Belgique.

Dominique Dirlewanger, Gymnase Provence, Lausanne

Didactique de l'histoire économique : enseigner les acquis du rapport Bergier sur la Suisse et la Deuxième Guerre mondiale

Instituée par l'arrêté fédéral du 13 décembre 1996, la Commission indépendante d'experts Suisse – Seconde Guerre mondiale (CIE) devait faire toute la lumière sur les « fonds en déshérence », c'est-à-dire les valeurs déposées auprès de la place financière suisse entre 1933 et 1945 et qui n'ont pas été récupérées par les ayants droit après la guerre¹. Avec un budget de 22 millions de francs (ce qui reste modeste en comparaison des 800 millions du budget de la Commission américaine dirigée par Paul Volcker en 1996), la CIE a publié vingt-cinq monographies, soit plus de 11 000 pages, et un rapport de synthèse de 500 pages traduites en quatre langues².

La crise ouverte par l'affaire des « fonds en déshérence » se clôt en 1998 par un accord global entre les banques suisses et la justice américaine. Quatre ans plus tard, la publication du rapport Bergier connaît un écho plutôt timide. En 2007, cinq ans après l'édition du rapport de synthèse, le professeur Jean-François Bergier, président de la CIE, déclare au site d'information *swissinfo*:

« Nous nous attendions à plus de discussions ou même à des coups bas, ce qui d'ailleurs n'a pas été vraiment le cas, sauf de la part de quelques irréductibles, mais c'est resté marginal. [...] J'ai

*eu une première déception en constatant que notre mission civique n'intéressait plus la classe politique. »*³

Le travail de la CIE est reconnu par de nombreux experts qui saluent l'ampleur et la richesse des publications. On peut toutefois regretter que le Parlement fédéral ait renoncé à l'organisation d'un débat sur les résultats des recherches. La « crise identitaire » ouverte par l'affaire des « fonds en déshérence » n'est donc pas résolue⁴.

D'un côté, plusieurs ouvrages de vulgarisation permettent aux enseignants et aux curieux d'histoire de mieux comprendre les événements⁵. Des recherches didactiques et du matériel pédagogique sont inspirés par les travaux du rapport Bergier⁶.

³ EICHENBERGER Isabelle, « Nous avons été sous pression du début à la fin », *Swissinfo*, 19 mars 2007, <http://www.swissinfo.ch/fre/nous-avons-ete-sous-pression-du-debut-a-la-fin-15781144>, consulté le 11 mai 2015.

⁴ FINK Nadine, *Paroles de témoins, paroles d'élèves. La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale, de l'espace public au monde scolaire*, Berne : Peter Lang, 2014, p. 9-12.

⁵ BOURGEOIS Daniel, *Business helvétique et Troisième Reich. Milieux d'affaires, politique étrangère, antisémitisme*, Lausanne : Page deux, 1998, 269 p. JOST Hans-Ulrich, *Le salaire des neutres. Suisse 1938-1948*, Paris : Denoël Impacts, 1999, 419 p. BOSCHETTI Pietro, *Les Suisses et les nazis...*

⁶ BUGNARD Pierre-Philippe, « La Suisse et le III^e Reich : pour un dispositif fonctionnel d'apprentissage de l'histoire », *Le Cartable de Clio*, 2001, p. 99-112. HEIMBERG Charles, *Le rapport Bergier à l'usage des élèves*, Cycle d'orientation de Genève, avril 2002, http://www.unige.ch/fapse/edhice/files/3614/2496/8303/RAPPORT_BERGIER.pdf, consulté le 1^{er} mai 2015. FINK Nadine, HEIMBERG Charles, *Histoire et mémoire : la Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale*, dossier pédagogique de l'exposition, Musée national suisse - Château de Prangins, 2004, http://www.unige.ch/fapse/edhice/files/6414/2496/8295/H_M_Dossier_pedagogique_0511.pdf, consulté le 1^{er} mai 2015. FINK Nadine, *Paroles de témoins, paroles d'élèves...*

¹ BOSCHETTI Pietro, *Les Suisses et les nazis. Le rapport Bergier pour tous*, Carouge-Genève : Zoé, 2004, p. 13.

² COMMISSION INDÉPENDANTE D'EXPERTS SUISSE – SECONDE GUERRE MONDIALE (éd.), *La Suisse, le national-socialisme et la Seconde Guerre mondiale. Rapport final*, Zurich : Pendo Verlag, 2002, 569 p., <https://www.uek.ch/fr/schlussbericht/synthese/uekf.pdf>, consulté le 13 avril 2015. Le sommaire de l'ensemble des volumes est consultable en ligne : https://www.uek.ch/fr/_veroeffentlichungen.htm, consulté le 13 mai 2015.

De l'autre, s'opposant à cet effort de vulgarisation, plusieurs auteurs ont tenté de discréditer les travaux de la CIE, comme le professeur d'économie lausannois Jean-Christian Lambelet⁷ et le juriste vaudois Frank Bridel⁸. Le Groupe de travail Histoire vécue, fondé en 1998 et dissous en mai 2008, est à l'origine de nombreuses publications de ce genre en Suisse romande⁹. En Suisse alémanique, un véritable « lobby anti-Bergier » s'est mis en place sous la houlette du conseiller national UDC Luzi Stamm. L'objectif de ce mouvement est présenté par le politicien dans l'émission de la RTS *Mise au point* en novembre 2004 :

« [Notre groupement n'est] certainement pas contre Monsieur Bergier personnellement, mais contre son rapport, contre les parties principales de ce rapport, sur les réfugiés, sur l'or, certaines parties de ce rapport, contre ça nous luttons et là nous sommes un lobby. »¹⁰

L'intention affichée par Luzi Stamm est résumée sans détour à l'issue de cette interview :

« Nous essayons surtout d'éviter que ce rapport Bergier, disons cette tendance du rapport Bergier, trouve le chemin dans les écoles. »¹¹

Ainsi, l'introduction à l'école d'une histoire économique et sociale de la Suisse pendant la Deuxième Guerre mondiale fait face à des tentatives d'obstruction. Contre cette volonté de blocage, l'association memorado.ch a réalisé un dossier de sources, publié sur Internet en 2012 à l'occasion des dix ans de la

fin des travaux de la CIE¹². Ce dossier suit le découpage du rapport Bergier. Il en rassemble des extraits et reproduit des archives issues des *Documents diplomatiques suisses*. Il évoque aussi la réception médiatique des recherches de la CIE. Deux exemples tirés de ce dossier permettront de mettre en évidence le potentiel didactique du rapport Bergier.

Le silence des sources

Les documents intitulés « Le silence des sources ou l'impossible métier d'historien (1940) » proposent de comparer un « Communiqué de presse de la Commission des Affaires étrangères du Conseil national » et des « Notes manuscrites du Chef du Département politique, M. Pilet-Golaz, pour la séance du 30 mai 1940 de la Commission des Affaires étrangères du Conseil national »¹³. Ces deux sources mettent en regard une version publique et un compte rendu privé d'une même séance

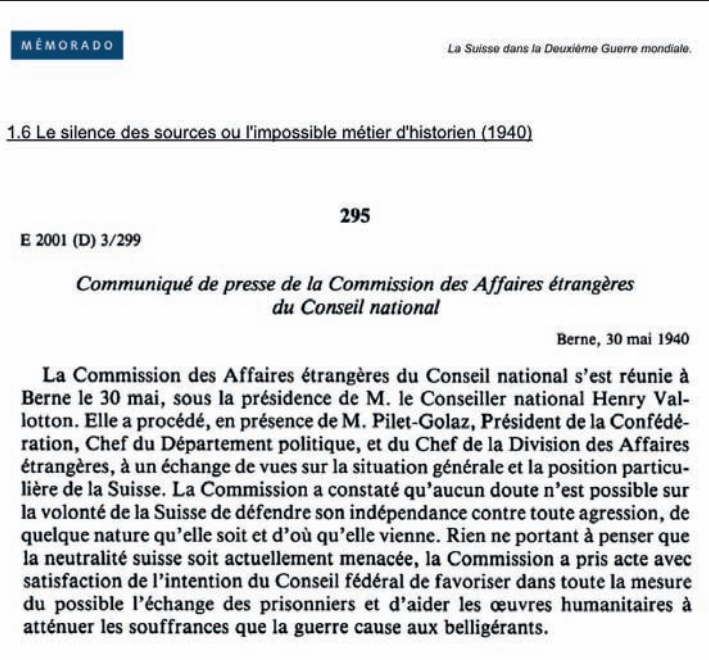
⁷ LAMBELET Jean-Christian, *De la Suisse pendant la guerre. Son image et le rôle de celle-ci dans l'affaire des fonds en déshérence*, Genève: Slatkine, 2011, 319 p.

⁸ BRIDEL Frank, *Pour en finir avec le rapport Bergier*, Genève: Slatkine, 2009, 148 p.

⁹ GROUPE DE TRAVAIL HISTOIRE VÉCUE, *La Suisse face au chantage: à propos du débat sur l'attitude de la Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale et des rapports de la Commission*, Yens-sur-Morges: Cabédita, 2002. GROUPE DE TRAVAIL HISTOIRE VÉCUE, *La Suisse au pilori? Témoignages et bilan à la suite du rapport Bergier*, Yens-sur-Morges: Cabédita, 2006.

¹⁰ *Mise au point*, Télévision suisse romande, 2 novembre 2004, minutage: 06:18 – 07:09, <http://www.rts.ch/emissions/mise-au-point/1372212-.html>, consulté le 1^{er} mai 2015.

¹¹ *Mise au point*, 02.11.2004..., minutage: 07:38-07:45.



¹² MEMORADO.CH, *La Suisse dans la Deuxième Guerre. Acquis du rapport Bergier (2002-2012)*, <http://www.memorado.ch/bergier-dixans.pdf>, consulté le 1^{er} mai 2015.

¹³ MEMORADO.CH, *La Suisse dans la Deuxième Guerre...*, p. 26-27.

de commission du Parlement suisse. Alors que le communiqué de presse exprime une confiance sans limite dans le respect de la neutralité helvétique au lendemain de l'invasion de la France par l'armée nazie, les notes privées du conseiller fédéral Pilet-Golaz révèlent une « *situation dangereuse pour l'Europe* ». Si les deux documents insistent sur l'urgence de « *porter son poids sur la guerre économique* », la gestion de la crise diplomatique au moment de la défaite française prend un tout autre relief selon que l'on se tourne vers des sources publiques ou vers des documents confidentiels.

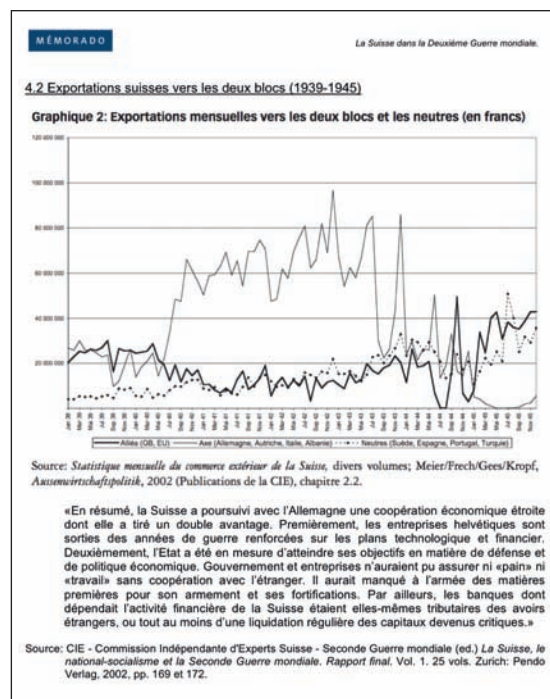
Cet exemple est l'occasion de mettre en évidence un autre aspect de la critique des sources. Les documents rédigés par M. Pilet-Golaz et conservés dans les archives sont particulièrement rares, car le président de la Confédération s'abstient le plus souvent de laisser des traces écrites de ces échanges avec les différents membres du gouvernement civil ou militaire. C'est d'ailleurs ce que rappelle le conseiller fédéral dans une lettre adressée au général Guisan, commandant de l'armée suisse, le 23 mai 1940 : « *Je ne pense pas qu'il soit opportun de traiter par écrit – le papier est toujours indiscret – des questions de cet ordre.* »¹⁴ Cette citation permet de rappeler que la destruction des archives est certainement un problème, mais que le silence imposé par les autorités peut également être une stratégie délibérée.

Ainsi, les élèves peuvent saisir l'importance du travail de l'historien quand il accède à des archives. L'accès aux sources internes de l'administration ou des entreprises privées a été garanti par le mandat donné à la CIE¹⁵. C'est ce « *privilege inédit* » qui donne aux conclusions du rapport Bergier leur pertinence scientifique. Cette avancée de la recherche offre également l'opportunité de sensibiliser les élèves sur les différences de contenu entre des communiqués de presse et la réalité des discussions internes au processus d'élaboration de la politique étrangère. Enfin, une actualisation

de cette problématique peut être abordée avec le scandale du sauvetage d'UBS au cours de l'été 2008. En effet, contrairement à l'usage, aucun procès-verbal du Conseil fédéral n'a été rédigé dans cette affaire, cela afin de maintenir le silence sur les processus de décision au plus haut niveau de l'État. Dans quelques décennies, les historiens auront sans aucun doute des difficultés à analyser le processus de la recapitalisation d'UBS¹⁶.

Les exportations suisses

Le document intitulé « *Exportations suisses vers les deux blocs (1939-1945)* » révèle l'alignement spectaculaire des exportations suisses pendant la guerre vers les pays de l'Axe¹⁷. Cette situation n'est pas sans poser un problème vis-à-vis du respect de la neutralité, comme le résume Pietro Boschetti :



¹⁴ Documents diplomatiques suisses, Document n° 295, année 1940, vol. 13, n° 60006139, p. 701, <http://www.bar.admin.ch>, consulté le 1^{er} mai 2015.

¹⁵ CIE, *La Suisse, le national-socialisme et la Seconde Guerre mondiale...*, p. 34-44. Des extraits de ces pages se trouvent dans memo-rado.ch, *La Suisse dans la Deuxième Guerre...*, p. 20-25.

¹⁶ *Téléjournal de la Télévision suisse romande*, 9 février 2010, <http://www.rts.ch/play/tv/le-19h30/video/conseil-federal-les-echanges-concernant-lubs-nont-pas-ete-mis-au-pv-contrairement-a-lusage?id=1469634>, consulté le 1^{er} mai 2005.

¹⁷ MEMORADO.CH, *La Suisse dans la Deuxième Guerre...*, p. 68. Le graphique original des exportations mensuelles vers les deux blocs et les neutres se trouve dans CIE, *La Suisse, le national-socialisme et la Seconde Guerre mondiale...*, p. 169 et 172.

« Malgré les hostilités, la Suisse tente de maintenir des relations avec tout le monde. Ce ne sera pas si simple. Dès 1940, la Suisse est alors presque entièrement encerclée par les forces allemandes et italiennes – on observe un report massif des exportations vers les pays de l’Axe aux dépens de la France et de la Grande-Bretagne, les États-Unis étant moins touchés. »¹⁸

Environ 80 % des exportations d’armes, de munitions et de machines vont vers les pays de l’Axe. Toutefois, sur l’ensemble de la guerre, le matériel de guerre « swiss made » ne représente qu’environ 1 % de la production allemande (3 % pour les machines-outils et l’aluminium)¹⁹. S’il est ainsi possible de relativiser la participation de la Suisse à l’effort de guerre allemand, il ne faut pas occulter l’aspect qualitatif du soutien helvétique. En effet, certains produits suisses faisaient la différence par leur qualité ou leur fiabilité, comme les mécanismes d’horlogerie pour les détonateurs ou les machines-outils nécessaires à l’usinage d’engrenages pour les moteurs d’avion et les blindés. Pour évaluer plus globalement le soutien helvétique à l’économie de guerre, il faut mentionner les facilités de paiement (crédits de clearing) et les achats d’or allemand en échange de francs suisses (monnaie librement convertible et appréciée des autres pays neutres). Au début de l’année 1943, le président de la Banque centrale allemande aurait même déclaré « qu’il ne peut renoncer, même pour deux mois, à la possibilité d’effectuer des transactions de devises en Suisse »²⁰.

Ainsi, selon l’échelle quantitative ou qualitative adoptée, l’analyse du commerce extérieur de la Suisse conduit à des conclusions opposées. Cet exposé nuancé des différentes approches offre un magnifique sujet pour aborder avec les élèves le problème du point de vue dans la lecture des sources.

Conclusion

Les approches de l’histoire économique et sociale fournissent un axe stimulant pour replacer la réalité nationale dans un contexte international. Elles constituent aussi le meilleur moyen de mettre en évidence les multiples interconnexions de la Suisse dans le monde, comme le souligne le rapport Bergier lui-même :

« En résumé, la Suisse a poursuivi avec l’Allemagne une coopération économique étroite dont elle a tiré un double avantage. Premièrement, les entreprises helvétiques sont sorties des années de guerre renforcées sur les plans technologique et financier. Deuxièmement, l’État a été en mesure d’atteindre ses objectifs en matière de défense et de politique économique. Gouvernement et entreprises n’auraient pu assurer ni “pain” ni “travail” sans coopération avec l’étranger. Il aurait manqué à l’armée des matières premières pour son armement et ses fortifications. Par ailleurs, les banques dont dépendait l’activité financière de la Suisse étaient elles-mêmes tributaires des avoirs étrangers, ou tout au moins d’une liquidation régulière des capitaux devenus critiques. »²¹

Les pressions étrangères, les marges d’action des autorités politiques et les choix conscients des dirigeants de l’économie privée peuvent faire l’objet de leçons d’histoire riches en enseignements méthodologiques et originales dans leurs approches. L’exploitation du rapport Bergier en classe ne se limite pas, on l’a vu, à la seule question de la neutralité ou de la douloureuse politique à l’égard des réfugiés.

¹⁸ BOSCHETTI PIETRO, *Les Suisses et les nazis...*, p. 68-69.

¹⁹ BOSCHETTI PIETRO, *Les Suisses et les nazis...*, p. 72.

²⁰ BOURGEOIS DANIEL, *Business helvétique et Troisième Reich...*, p. 79.

²¹ CIE (éd.), *La Suisse, le national-socialisme et la Seconde Guerre mondiale. Rapport final*, vol. 1., 25 vol., Zurich: Pendo Verlag, 2002, p. 172.

L'auteur

Maître d'histoire au Gymnase Provence (Lausanne), auteur de plusieurs livres d'histoire économique et sociale, **Dominique Dirlewanger** organise, en collaboration avec l'Interface sciences – société de l'Université de Lausanne, des ateliers de vulgarisation en histoire. Il a fondé l'association memorado.ch, dans l'optique de promouvoir la redécouverte de l'histoire de la Suisse.

Association pour la (re)découverte de l'histoire de la Suisse : <http://www.memorado.ch/>

dominique.dirlewanger@unil.ch

Résumé

Le 22 mars 2002 était publiée la version finale du rapport Bergier, la plus grande enquête historique jamais menée sur le rôle de la Suisse durant la Deuxième Guerre mondiale. Quelles nouvelles pistes d'enseignement cette recherche peut-elle initier dans les classes? Comment l'histoire économique peut-elle aider à mieux comprendre les interconnexions de la Suisse dans le monde? Telles sont les questions traitées par le présent article.

Nadine Fink, Haute École pédagogique, Lausanne

Oralhistory.ch : un nouveau portail pour l'histoire orale en Suisse



Le portail donne accès à de nombreux projets d'histoire orale réalisés en Suisse.

© oralhistory.ch.

L'association oralhistory.ch¹ a vu le jour en 2013 dans le but de favoriser la visibilité de l'histoire orale dans l'espace helvétique. À travers son portail internet, elle répertorie et met en réseau des projets d'histoire orale en Suisse. On y découvre une multitude de projets qui ont été menés ou sont en cours de réalisation sur des thématiques diverses relatives à l'histoire de la Suisse. Histoire du cinéma, histoire de la vie quotidienne ou histoire de l'industrie sont quelques-unes des thématiques à propos desquelles le public peut se plonger dans l'univers de l'histoire orale.

Parmi les projets en cours d'oralhistory.ch figure celui de rendre accessible en ligne l'ensemble de la collec-

tion Archimob², à savoir près de mille heures d'interviews aujourd'hui déposées à la Cinémathèque suisse. De 1999 à 2001, l'association Archimob (Archives de la Mobilisation) avait recueilli 555 témoignages filmés de personnes racontant leur vie en Suisse à l'époque de la Seconde Guerre mondiale. Ces témoignages de toute une génération avaient été présentés au grand public grâce à l'exposition « L'Histoire c'est moi. 555 versions de l'histoire suisse 1939-1945 » qui a parcouru la Suisse entre 2004 et 2008. Plus de 20 000 élèves avaient alors eu l'occasion de la visiter. Le projet, actuellement en développement, de mise en ligne de l'ensemble des enregistrements originaux,

¹ <http://oralhistory.ch/web/index.php/fr/>, consulté le 28 juillet 2015.

² www.archimob.ch, consulté le 28 juillet 2015. Voir également FINK Nadine, *Paroles de témoins, paroles d'élèves. La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale, de l'espace public au monde scolaire*, Berne : Peter Lang, 2014.

consultables grâce à un travail précis d'indexation, offrira de nouvelles possibilités d'exploitation tant pour la recherche que pour l'enseignement. C'est précisément l'un des objectifs d'oralhistory.ch que de valoriser les projets d'histoire orale en rendant les données récoltées accessibles en ligne à un large public.

Qu'est-ce que l'histoire orale ?

L'histoire orale se caractérise par la production et le traitement de témoignages oraux. Ce champ de recherche s'ouvre aux États-Unis, dans les premières décennies du xx^e siècle, comme une réaction aux silences des archives institutionnelles, majoritairement issues des élites. En s'intéressant à la vie des « petites gens », l'histoire orale touche à des thématiques jusqu'alors inexplorées relatives aux populations défavorisées ou dominées. D'abord pratiquée en marge du monde académique, elle s'institutionnalise progressivement, puis s'exporte en Europe, notamment en France où le développement de l'histoire des mentalités lui offre un terrain d'accueil favorable. Si c'est d'abord une approche militante d'une histoire « d'en bas » qui domine dans l'Europe des années 1960 et 1970, peu importe aujourd'hui l'origine socioprofessionnelle d'une personne dès lors qu'elle est en mesure de livrer un témoignage pertinent à propos du passé. Dans cette perspective, l'histoire orale permet non seulement d'explorer des aspects de la vie quotidienne, mais aussi de combler des lacunes documentaires, d'ouvrir des pistes de recherche, de stimuler l'apprentissage de l'histoire³.

Ainsi, l'histoire orale élargit la connaissance du passé aux expériences humaines les plus ordinaires en donnant voix à tous les acteurs de l'histoire, quels que soient le rôle qu'ils ont joué et l'empreinte qu'ils ont laissée sur le cours du monde. Elle permet de construire une représentation plus proche des événements du passé, au croisement des faits établis à partir des traces écrites et de l'expérience individuelle des divers acteurs du passé. Son intérêt réside non

seulement dans cet apport de sources complémentaires aux documents d'archives, mais aussi dans tout ce qu'elle nous révèle sur le passé vécu et ressenti.

Un projet d'histoire orale a pour objectif d'enregistrer des témoignages oraux à propos d'un événement ou d'une époque et de les exploiter dans une perspective historique, c'est-à-dire en tant que contribution à la connaissance et à la compréhension du passé. Il s'agit de fabriquer son propre matériau, tout en inscrivant cette production dans le cadre des trois procédures qui caractérisent la méthode historique : la phase de documentation, la phase d'analyse et la phase de restitution ou de mise en récit. L'histoire orale est donc à la fois une démarche permettant de créer des sources et une méthode d'analyse de ces sources qui consiste à les interpréter et à les croiser entre elles et avec d'autres documents. Toute démarche d'histoire orale doit bien entendu s'accompagner d'un travail critique qui tient compte de la subjectivité du récit⁴.

L'histoire orale en classe

Le recours au témoignage oral permet d'introduire en classe des personnages généralement absents de l'histoire enseignée et de traiter de thématiques telles que l'évolution technologique et ses conséquences sur les conditions de vie et de travail, les modifications dans l'organisation de la cellule familiale, les rapports entre femmes et hommes, les évolutions en matière de religion, d'éducation, de sexualité, de loisirs, de transports et d'habitat. Ces thématiques amènent à s'intéresser à des réalités souvent bien plus proches de celles des élèves que ne le sont les actions des grands personnages qui marquent l'histoire et son enseignement⁵.

Pratiquée à l'école primaire et secondaire, l'histoire orale permet non seulement d'explorer les aspects

³ Citons ici deux ouvrages pionniers de l'histoire orale : JOUTARD Philippe, *Ces voix qui nous viennent du passé*, Paris : Hachette, 1983 ; THOMPSON Paul, *The Voice of the Past. Oral History*, Oxford & New York : Oxford University Press, 3^e éd., 2000.

⁴ Pour approfondir les questions théoriques et méthodologiques qui sous-tendent l'histoire orale, voir notamment les ouvrages suivants : DESCAMPS Florence (éd.), *Les sources orales et l'histoire. Récits de vie, entretiens, témoignages oraux*, Paris : Bréal, 2006 ; RITCHIE Donald A. (éd.), *The Oxford Handbook of Oral History*, New York : Oxford University Press, 2011.

⁵ Voir *Le Cartable de Clio*, n° 4, 2004. Ce numéro a consacré son dossier à l'histoire orale, avec plusieurs articles relatant des expériences réalisées à l'école primaire et secondaire.

de la vie quotidienne, mais aussi d'initier les élèves à des démarches d'enquête. La rencontre entre élèves et témoins favorise également le dialogue entre différentes générations. Enfin, la création de sources et l'apprentissage de leur exploitation sont des activités stimulantes et appréciées par les élèves⁶.

Pour les enseignants souhaitant initier une démarche d'histoire orale avec leur classe, oralhistory.ch propose un guide pédagogique⁷. On y trouve une présentation succincte de la méthodologie d'histoire orale et la déclinaison en sept étapes du processus de réalisation d'un tel projet avec ses élèves. Une boîte à outils fournit différents documents qui sont à adapter en fonction du projet et de l'âge des élèves, notamment un guide pratique pour mener des entretiens, ainsi que des fiches pour accompagner le travail de réalisation, de transcription et d'analyse effectué par les élèves.

Oralhistory.ch, un centre de compétences

L'association oralhistory.ch fonctionne également comme centre de compétences en mesure d'offrir conseils et soutien pour la réalisation de projets d'histoire orale, en contexte scolaire ou extrascolaire. Elle

⁶ Pour aller plus loin, voir également FINK Nadine, «L'histoire orale», in ÉTHIER Marc-André, LEFRANÇOIS David, DEMERS Stéphanie (éds.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire*, Québec: Multimondes, 2014, p. 187-204.

⁷ http://oralhistory.ch/web/images/Dokumente/KIT_pedagogique_HO_F.pdf, consulté le 28 juillet 2015.



L'histoire orale favorise le dialogue entre différentes générations.

© Graham Milldrum sur flickr.com.

propose par ailleurs des journées d'études relatives à l'histoire orale. Ainsi, un colloque organisé en collaboration avec infoclio.ch⁸ aura lieu à l'automne 2016 à Berne⁹. Il réunira des historiens, des cinéastes, des enseignants et des muséographes de Suisse et d'ailleurs dans une réflexion commune à propos de l'histoire orale et de ses nombreuses potentialités, notamment pour la recherche et l'enseignement.

⁸ Portail professionnel des sciences historiques en Suisse: <https://www.infoclio.ch/fr>, consulté le 28 juillet 2015.

⁹ Des informations à ce sujet sont disponibles sur www.oralhistory.ch, consulté le 28 juillet 2015.

L'auteur

Nadine Fink est chargée d'enseignement en didactique de l'histoire et éducation à la citoyenneté à la Haute École pédagogique du canton de Vaud. Elle est également membre du comité d'oralhistory.ch. Elle a notamment travaillé sur l'expression et la réception de la parole du témoin dans le champ scientifique, dans l'espace public et dans le monde scolaire.

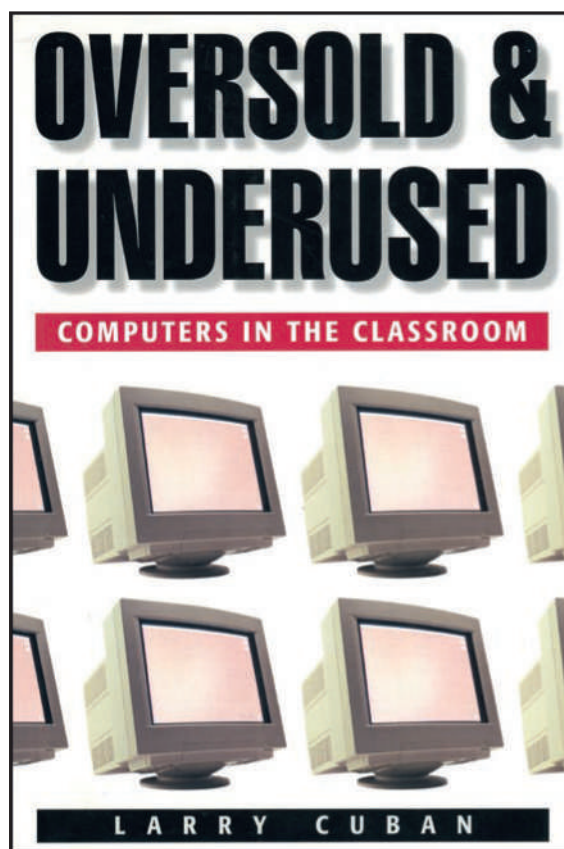
nadine.fink@hepl.ch

Résumé

L'association oralhistory.ch a vu le jour en 2013 dans le but de promouvoir la pratique et la visibilité de l'histoire orale en Suisse. Son site internet répertorie des projets d'histoire orale sur des thématiques variées et propose un guide pédagogique pour faire de l'histoire orale à l'école. Il constitue une ressource intéressante pour l'enseignement de l'histoire.

Lyonel Kaufmann, Haute École pédagogique, Lausanne

Enseigner l'histoire 2.0? Chronique d'un long cheminement



En 2001, Larry Cuban, professeur honoraire de l'Université de Stanford, publiait un ouvrage au titre choc: *Oversold and Underused. Computers in the Classroom* (*Surestimés et sous-utilisés. Les ordinateurs en classe*)¹. En conclusion de son travail, Larry Cuban observait que les nouvelles technologies étaient avant tout perçues par les enseignants

¹ CUBAN Larry, *Oversold & Underused. Computers in the Classroom*, Cambridge & London: Harvard University Press, 2001, 256 p. Présentation de l'ouvrage: <http://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674011090>, consulté le 30 avril 2015.

comme des outils de divertissement, qu'elles restaient toujours à la périphérie des activités en classe et des apprentissages, et qu'elles ne modifiaient pas les pratiques enseignantes. Depuis 2001, les investissements scolaires en matière technologique n'ont pas fléchi. Parmi les principales nouveautés, on notera l'achat d'ordinateurs portables, de tableaux blancs numériques ou de tablettes numériques. Pour quels résultats?

Le présent article cherche à savoir si les constats posés par Larry Cuban en 2001 sont toujours d'actualité, en s'appuyant sur des recherches menées tant en Suisse que sur le plan international (France, États-Unis et Québec). Dans un premier temps, il rend compte des résultats d'une étude de 2013 sur l'utilisation des ordinateurs en classe en Suisse. Dans un deuxième temps, il observe l'usage des ressources numériques hors de la classe aux États-Unis et en France. Ensuite, il traite des nouveaux outils numériques apparus après la publication de l'ouvrage de Cuban, soit principalement les tableaux blancs interactifs (TNI) et les tablettes. Ces dispositifs connaissent-ils des destins différents? Enfin, l'article s'intéresse au rôle que la formation des enseignants peut ou doit jouer pour améliorer l'utilisation des ressources numériques en classe.

L'ordinateur en classe en 2015 : toujours surestimé et sous-utilisé?

En 2013, l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) et l'Australian Council for Educational Research (ACER) ont réalisé une étude dans vingt pays sur l'utilisation des ordinateurs en classe. En Suisse, un consortium composé de neuf institutions de l'enseignement supérieur a été créé pour réaliser

une étude semblable, dont le rapport a été publié à la fin décembre 2014². Pour l'ensemble des pays ayant participé à de telles études, en moyenne, un peu plus de la moitié des élèves (55 %) utilisent un ordinateur à l'école au moins une fois par semaine. En tête, on trouve l'Australie avec un taux de 80 % alors que la Corée ferme la marche avec moins de 20 %. La Suisse se trouve en queue de classement avec un élève sur trois seulement (34 %) utilisant un ordinateur à l'école au moins une fois par semaine en deuxième année du secondaire I (dixième Harmos). Elle se trouve derrière des pays tels que la Norvège, la Croatie, le Danemark ou la Pologne, et précède de peu l'Allemagne ou la Slovénie.

Lorsqu'on demande aux élèves de citer les différentes matières d'enseignement pour lesquelles ils font usage de l'ordinateur et selon quelle fréquence, il apparaît que l'utilisation fréquente des outils informatiques dans les classes de notre pays reste exceptionnelle (6 % à 9 %), y compris en sciences humaines. On peut s'interroger sur le fait que, même en informatique et en technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), cet usage reste inférieur à 50 % !

Cachons ces TICE qu'on ne saurait voir hors de la classe !

Quelle est l'utilisation des ressources numériques par les enseignants et les élèves hors de la classe ? En 2013, une enquête réalisée auprès d'enseignants américains des écoles secondaires débouchait sur le constat que les technologies numériques étaient devenues essentielles à leur enseignement et à leurs

actes professionnels³. Le sondage révélait que la très grande majorité des enseignants du secondaire utilise des moteurs de recherche (99 %) et Wikipédia (87 %) pour trouver des informations en ligne. Ce dernier résultat est particulièrement remarquable, car les enseignants et les étudiants mentionnés dans les groupes de discussion indiquent que les enseignants interdisent communément à leurs élèves d'utiliser l'encyclopédie en ligne dans leurs travaux scolaires.

On retrouve des résultats comparables en France dans le département des Landes à propos de l'expérience « un ordinateur pour tous » :

« Les enseignants ont totalement intégré l'ordinateur dans leur travail de préparation des cours. Les collégiens sont très satisfaits d'avoir un ordinateur portable. Certains se font scolariser dans les Landes pour en bénéficier. Ils l'utilisent massivement pour le travail scolaire et assez peu pour le ludique (même si c'est techniquement prévu sur leur ordinateur fixe à la maison. Le portable est donc bien perçu par eux comme un support d'enseignement. Les élèves aimeraient qu'il soit davantage utilisé en classe. »⁴

Un aimable outil de divertissement

Concernant l'impact pédagogique des TICE sur les pratiques des enseignants, Sonia Lefebvre et Ghislain Samson ont conduit une recension des écrits provenant de différentes revues scientifiques principalement anglo-saxonnes entourant l'utilisation du tableau numérique interactif (TNI) à l'école. Les résultats à propos des usages des TICE et de leur incidence sur l'enseignement rejoignent

² INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR THE EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENT (IEA), *International Computer and Information Literacy Study – Preparing for Life in a Digital Age*, 2014, http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICILS_2013_International_Report.pdf, consulté le 30 avril 2015. CONSORTIUM ICILS.CH, *Étude internationale sur la compétence informatique et médiatique (ICILS 2013), Suisse First Findings*, 2014, http://www.icils.ch/blog/wp-content/uploads/2014/11/First-Findings_-Bericht_1.Fassung_FR.pdf, consulté le 30 avril 2015.

³ PURCELL Kristen, HEAPS Alan, BUCHANAN Judy, FRIEDRICH Linda, *How Teachers Are Using Technology at Home and in Their Classrooms*, Washington: Pew Research Center's Internet & American Life Project, 2013, <http://pewinternet.org/Reports/2013/Teachers-and-technology>, consulté le 30 avril 2015.

⁴ JARRAUD François, « Landes: Les TICE seules peuvent-elles changer la pédagogie? », *Le Café pédagogique*, 24 avril 2013, <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/04/24042013Article635023867872398317.aspx>, consulté le 24 avril 2015.

les constats déjà faits en son temps par Larry Cuban :

« De façon générale, les enseignants auraient tendance à utiliser les tableaux blancs interactifs principalement à des fins de présentation [...] ou pour la prise de notes [...]. et non pour mettre en place des activités d'apprentissage interactives [...]. En effet, les usages qui sont faits du TNI consisteraient surtout en l'annotation et la mise en évidence d'éléments de contenus importants, la création de dessins, de notes de même qu'à cacher et révéler des objets ou les faire glisser [...]. Au secondaire, les enseignants de mathématiques, de sciences, d'anglais et de sciences sociales utilisent le TNI la plupart du temps, alors que les enseignants des sciences sociales l'utilisent rarement à des fins autres que pour la projection de documents et la présentation de vidéos [...]. »⁵

Plus de chance avec les tablettes numériques ?

Est-ce que les tablettes numériques offrent plus de chance d'évolution des pratiques numériques en classe ? Thierry Karsenti semble le croire. En ouverture de la troisième édition du Sommet de l'iPad et du numérique en éducation (30 avril et 1^{er} mai 2015) à Montréal, il arrive aux conclusions que les tablettes permettent d'apprendre davantage et que des nouvelles activités d'apprentissage, qui étaient auparavant impensables, sont maintenant possibles⁶. Karsenti rappelait néanmoins qu'en 2013, ce constat était plus mitigé et expliquait aussi la nécessité de former les enseignants avant les élèves lorsqu'on déploie une flotte d'iPad.

⁵ LEFEBVRE Sonia, SAMSON Ghislain, « État des connaissances sur l'implantation du tableau numérique interactif (TNI) à l'école », *Revue Sciences et Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation (STICEF)*, vol. 20, 2013, http://sticf.univ-lemans.fr/num/vol2013/09-lefebvre/sticf_2013_lefebvre_09.htm, consulté le 30 avril 2015.

⁶ MILLER Audrey, « 3^e Sommet de l'iPad en éducation : toujours plus d'avantages que de défis à intégrer la technologie, selon une étude », *École branchée. Tendances et ressources numériques éducatives*, 1^{er} mai 2015, <http://www.ecolebranchee.com/2015/05/01/3e-sommet-de-lipad-en-education-toujours-plus-davantages-que-de-defis-a-integrer-la-technologie-selon-une-etude/>, consulté le 30 avril 2015.



Des élèves d'une école élémentaire utilisant leurs iPads pour d'étonnants projets.

© Photo de Lexie Flickinger, <https://www.flickr.com/photos/56155476@N08/6660001925/>, www.schooltechnology.org.

Quelques pistes pour améliorer la formation initiale des enseignants

La solution passe-t-elle alors par la formation ? Et si oui, laquelle ? Sonia Lefebvre et Hélène Fournier ont mené une recherche sur les utilisations faites des TIC par des futurs enseignants et des enseignants en exercice⁷. Traitées à partir du modèle de Raby, les données révèlent que les utilisations personnelles et professionnelles des TIC faites par les futurs enseignants s'apparentent à celles des enseignants en exercice. Cependant, seuls ces derniers font état d'utilisations pédagogiques témoignant d'activités fréquentes réalisées dans un cadre d'apprentissage actif et significatif.

Les auteures proposent des pistes pour améliorer la formation initiale. Il leur paraît judicieux de prévoir la formation technopédagogique après la mi-parcours en formation. Les étudiants disposent ainsi de plus de connaissances pédagogiques, didactiques et disciplinaires pour établir des liens

⁷ LEFEBVRE Sonia, FOURNIER Hélène, « Utilisations personnelles, professionnelles et pédagogiques des TIC par de futurs enseignants et des enseignants », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 11, n° 2, http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU_v11_n02_33.pdf, consulté le 30 avril 2015.

avec les technologies. Lefebvre et Fournier proposent aussi, à la suite d'autres auteurs⁸, que les formateurs intègrent les outils technologiques dans les différents programmes de formation initiale et non dans un seul cours dédié à la technopédagogie. Il s'agit d'offrir aux étudiants des exemples concrets de recours aux TIC dans leurs disciplines.

Conclusion : un long chemin vers l'enseignement 2.0

L'espace scolaire n'est donc pas si immobile et rétif au numérique qu'il peut le paraître au premier abord, même si, comparativement à la majeure

partie du secteur tertiaire, il a pris du retard. En effet, s'il est un lieu où le numérique peine à faire sa place, « malgré la quasi-généralisation de l'équipement et les pratiques numériques personnelles des enseignants et des familles, malgré la multitude d'expériences et d'initiatives depuis au moins deux décennies »⁹, c'est bien dans l'activité en classe elle-même. Le chemin vers l'enseignement 2.0 paraît encore long.

⁸ RABY Carole, KARSENTI Thierry, MEUNIER Hélène, VILLENEUVE Stéphane, « Usage des TIC en pédagogie universitaire : point de vue des étudiants », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 8, n° 3, p. 6-19, 2011, <http://www.erudit.org/revue/ritpu/2011/v8/n3/1006396ar.pdf>, consulté le 5 mai 2015.

⁹ *Numérique et éducation : le trouble et la trouille*, <http://dkaplan.tumblr.com/post/44630596070/numerique-et-education-le-trouble-et-la-trouille>, consulté le 30 avril 2015.

L'auteur

Lyonel Kaufmann est professeur-formateur de didactique de l'histoire à la Haute École pédagogique du canton de Vaud, à Lausanne. Il s'intéresse particulièrement à la formation des enseignants et à l'intégration des technologies dans l'enseignement sous ses formes collaboratives. Depuis 2008, il tient la chronique mensuelle « histoire » du site *Le Café pédagogique* (<http://www.cafepedagogique.net>).

<http://lyonelkaufmann.ch/histoire>

lyonel.kaufmann@hepl.ch

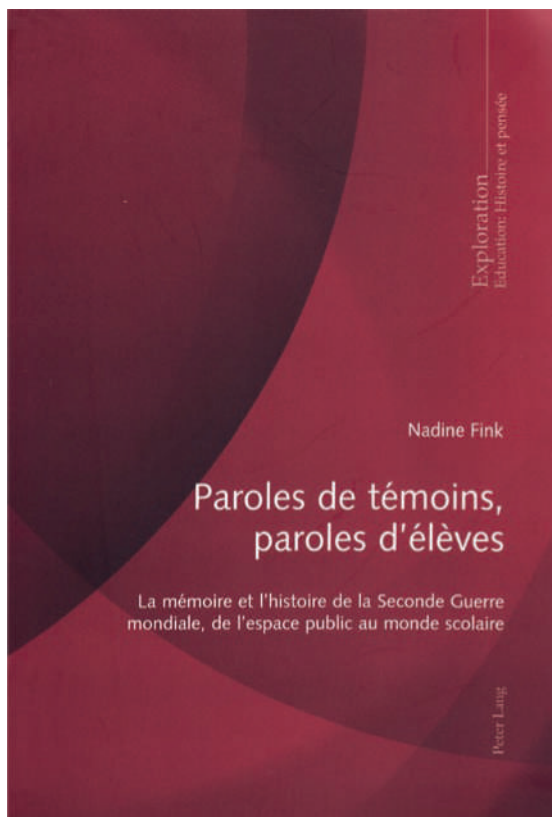
Résumé

En 2001, Larry Cuban publiait *Oversold and Underused. Computers in the Classroom (Surestimés et sous-utilisés. Les ordinateurs en classe)*. En 2015, à la lecture de plusieurs enquêtes, la situation n'a guère évolué. S'il est un lieu où le numérique peine à faire sa place, c'est bien en classe. Le chemin paraît encore long avant de véritablement enseigner une histoire 2.0.

Comptes rendus

Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg

Fink Nadine, *Paroles de témoins, paroles d'élèves*¹



Dans l'opération que tout un chacun tente irrémédiablement, au moins à partir de son école, pour comprendre son passé et celui des civilisations, les postures emblématiques de l'historien et du témoin sont tour à tour convoquées ou repoussées. Et c'est donc à une forme de tragédie cornélienne que l'on assiste dans ce livre : qui l'emportera du témoin qui a vu ou de l'historien qui a lu ? Le drame s'incarne dans un scénario que l'on ne peut plus lâcher dès qu'on a commencé à en suivre la trame. L'auteure

a pris soin de l'attacher à un lieu, la Suisse, et à un temps, la Seconde Guerre mondiale. Cette période rend cruciale la question de savoir ce qui est le plus recommandable : le témoignage d'un contemporain ayant vécu les événements ou l'analyse d'un historien illustrant la même époque à partir d'archives ? À propos, comment procédaient les créateurs de l'histoire dans l'Antiquité ? C'est sur un rappel fondamental que le livre attire d'abord l'attention : la discipline est née comme une science sociale avec Hérodote, à partir d'un premier rapport d'enquête (*historia*, en grec) fondé sur des témoignages... Or c'est justement la démarche avec laquelle il semble que l'on ait renoué, dès lors que les technologies ont permis d'enregistrer les témoignages tardifs de ceux qui ont vécu une histoire ignorée de la dernière génération (non sans se targuer, parfois, d'être des dépositaires incontestables de cette histoire, dès lors qu'on dispose du récit des ultimes témoins vivants du passé !). Les historiens ont donc dû faire des concessions à leurs certitudes positivistes, forgées sur l'enclume des sources écrites qu'ils tiennent souvent, eux aussi, pour parole d'évangile, ou comme discours fabriqué dès le moment où la discipline se constitue en palliatif à la disparition des témoins directs : c'est par exemple la démarche adoptée par Michelet pour aborder la Révolution. Toute cette histoire de l'histoire, admirablement reconstituée, figure en exergue de l'ouvrage. Aucun professeur ne se lassera de la lire ou de la relire !

À partir de là, on a hâte d'en savoir davantage sur les forces antagonistes du drame qui se joue, en Suisse, autour de la question pivot de tout le xx^e siècle helvétique, question qui s'est posée aussi au monde dès 1945 : pourquoi ce petit pays n'a-t-il pas été envahi par les puissances de l'Axe alors qu'il est au centre géographique des hostilités, au point de constituer un obstacle à renverser absolument ? Imaginez une classe étudiant cette bataille entre témoins et historiens pour reconstituer la trame d'un tel passé...

¹ FINK Nadine, *Paroles de témoins, paroles d'élèves. La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale, de l'espace public au monde scolaire*, Berne : Peter Lang, 2014, 266 p.

La thèse de Nadine Fink prend cette question comme départ de sa recherche. Elle n'a pas à la traiter dans sa dimension épistémologique, puisque la démarche de recherche relève de la didactique. Elle l'aborde dans une langue limpide, en faisant l'inventaire des forces qui s'affrontent pour fabriquer la mémoire d'une période sensible. Cette histoire est porteuse d'une image déterminante pour les valeurs d'une nation improbable, donc particulièrement sensible au passé qui la justifie. Elle est tiraillée entre témoins et historiens, entre peuples des années de guerre, interviewés en fonction des critères de l'histoire orale du dispositif de *L'histoire c'est moi* (<http://www.archimob.ch/>), et historiens savants de la Commission Bergier, œuvrant en fonction des canons de leur discipline.

Cette histoire duale de la fabrication de l'histoire est à elle seule déjà passionnante, pour le public comme pour les professeurs. Elle devient incontournable lorsqu'elle s'attelle, dans la partie centrale du travail, à étudier la contribution du témoignage oral à la constitution d'une pensée historique scolaire. Comment passe-t-on du témoignage brut à une telle pensée ? Par des opérations de distanciation formulées d'abord sous forme d'hypothèses : il s'agit de limiter l'empathie, obstacle à la dissociation histoire/mémoire, de privilégier l'hétérogénéité des témoignages, levier au doute sur leur véracité, et de les confronter aux contextes d'élaboration de la mémoire, ferment de distance critique.

Pour l'enquête, 73 classes des trois degrés se sont impliquées dans une exposition présentant 13 heures d'images. Cette dernière a été l'objet d'une analyse qualitative du rôle des témoignages oraux comme support didactique au développement d'une pensée historique scolaire. Les témoignages proposés chamboulaient les conceptions des élèves ; impossible de relayer ici la substance de tels bouleversements conceptuels, mais s'il faut résumer à gros traits, on peut dire que l'image de la Suisse est en partie débarrassée des illusions qui l'enjolivaient. Les entretiens conduits avec 24 élèves montrent, parmi les trois idéaux types élaborés – *croyants*, *rationalistes*, *scientistes* –, que si chacun parvient à déterminer le caractère intrinsèque des récits, seul, en toute logique, le groupe des *croyants* accorde un statut de véracité aux témoignages.

À partir de l'expérience d'une telle recherche, imaginons pousser la mise en perspective et confronter les élèves aux sources de l'histoire orale simultanément aux sources historiennes. Par exemple celles des archives Guderian, montrant que, du point de vue allemand, les villes suisses auraient pu être prises « *au plus tard dans le courant du deuxième jour* » d'une offensive. Ou encore celles du Conseil fédéral, révélant qu'en 1942 déjà, « *un des éléments d'intérêt susceptible d'assurer le respect par l'Allemagne de notre indépendance nationale est notre situation économique et monétaire* ». Imaginons aussi, dans une comparaison entre sources orales et récits de manuels, la réaction d'élèves comparant le témoignage de l'historien et conseiller fédéral G.-A. Chevallaz – « *nous n'aurions pas tenu trois jours* » en cas d'attaque de l'Allemagne – avec sa propre version du manuel Payot – « *Le "hérisson helvétique", barricadé dans ses montagnes, restait isolé et libre dans une Europe mise au pas* » – ou avec le manuel Fragnière : « *Le réduit alpin et la bonne préparation de l'armée à repousser une attaque ont joué un rôle suffisamment dissuasif.* »

La recherche de Nadine Fink illustre à quel point les témoignages oraux ne révèlent que l'écume de vagues aux reflets changeants. Pour saisir la profondeur de l'océan, il faut aussi le temps de collation de mille autres témoignages, de toutes natures, jusqu'à ce qu'ils parviennent aux historiens pour alimenter leurs rapports d'enquête. Et c'est au contexte d'élaboration de tels rapports qu'on peut dès lors initier nos élèves. Personne n'accepterait de déclarer responsable tel conducteur d'un véhicule impliqué dans un accident de la route sur la base du premier témoignage oral, sans audition des autres témoins, sans l'examen des véhicules, de l'état des pneus et de la chaussée, sans l'analyse des taux d'alcoolémie, des permis de conduire, sans la prise en compte des codes routiers et des coutumes du pays de l'accident, de ses conditions d'assurance... Si les élèves considèrent que l'intelligibilité de leur propre histoire et de celle du monde réclame l'élaboration d'un tel contexte, alors la parole des témoins directs revêtira à leurs yeux toute sa signification.

Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg

Recherche historique et enseignement secondaire¹



Exceptionnellement, les *Annales* consacrent la deuxième partie de leur numéro de janvier-mars 2015 aux rapports qu'entretiennent la recherche historique et l'histoire enseignée en France, à partir du débat organisé par la revue aux Rendez-vous de l'histoire de Blois 2013 sur « Les *Annales* et l'enseignement ». Des rapports devenus sans doute plus aisés et plus consensuels à partir de la création des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), à la fin des années 1980, jusqu'aux réformes récentes de la formation des enseignants, avec en 2013 la création des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE). Un équilibre s'est ainsi établi entre les pôles que forment la science historique et sa pédagogie, conformément à une évolution signalée comme analogue en Europe et au-delà.

Une série d'articles stimulante, ouverte aux expériences concrètes conduites par des praticiens en

collège et en lycée, entre en tension ou en harmonie avec la didactique, l'historiographie et l'épistémologie de l'histoire. Il est notamment souligné, en introduction, que l'intérêt pour la recherche manifesté dans les établissements pourrait permettre à l'histoire scolaire de « sortir de l'ornière » la confinant entre attentes politiques antinomiques et dédain des chercheurs : elle peut dans ces conditions « être pensée autrement que comme une forme dégradée d'histoire "savante" » (nous renvoyons ici à l'article de Laurence De Cock).

Le dossier des *Annales* est sans doute le plus important consacré à l'histoire enseignée depuis le numéro spécial « Difficile enseignement de l'histoire » de la revue *Le Débat* (vol. 175, n° 3, 2013), mentionné dans l'introduction, ou la grande note de synthèse « La didactique de l'histoire » de Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary dans la *Revue française de pédagogie* (n° 162, 2008, p. 95-131).

Table

- ANHEIM Étienne, GIRAULT Bénédicte, L'histoire, entre enseignement et recherche
- BARBIER Virginie, L'histoire-géographie en classe. La construction d'un savoir par l'apprentissage d'un savoir-faire
- BERTHON-DUMURGIER Alexandre, Apprentissages historiques et métier d'historien. Un parcours de compétences
- EL KAAOUACHI Hayat, La recherche en histoire dans la formation continue des enseignants
- DE COCK Laurence, L'histoire scolaire, une matière indisciplinée
- DELACROIX Christian, Un tournant pédagogique dans la formation des enseignants. Le cas du Capes d'histoire-géographie
- GIRAULT Bénédicte, De la didactique à l'épistémologie de l'histoire : une réflexivité partagée

¹ « Recherche historique et enseignement secondaire », *Annales. Histoire, sciences sociales*, vol. 70, n° 1, 2015, p. 141-214.

Michel Nicod

Gruzinski Serge, *L'histoire, pour quoi faire ?*¹



Comment et avec quelles précautions enseigner l'histoire de la première mondialisation du XVI^e siècle? Cet ouvrage montre que, parmi les modes de représentation du passé, le recours à l'histoire est particulièrement adéquat pour élaborer une démarche critique, surtout lorsqu'il s'accompagne de l'utilisation de supports iconiques, tels le cinéma ou le jeu vidéo. Ces supports, en effet, facilitent en classe le travail de distanciation face aux conceptions spontanées.¹

¹ GRUZINSKI Serge, *L'histoire, pour quoi faire ?*, Paris : Fayard, 2015, 300 p.

L'histoire, pour quoi faire ? est l'aboutissement de vingt années de recherches menées par l'historien français Serge Gruzinski. Celui-ci y reprend ses thèmes favoris : la conquête de l'Amérique du Sud et du Mexique par les Portugais et les Espagnols au XVI^e siècle, le métissage et la rencontre des cultures qui s'ensuit, le rôle et la place de l'image en histoire.

L'auteur plaide pour une étude des regards que colonisateurs et colonisés se sont mutuellement jetés. Il nous entraîne à scruter de l'extérieur notre propre histoire, pour voir comment l'Europe s'est emparée du monde, non seulement avec les armes mais aussi avec ses représentations, ses cartes, sa géographie.

Dans les premiers chapitres, le livre nous invite à une analyse fine des modes de représentation du passé, des cérémonies d'ouverture des Jeux olympiques aux jeux vidéo, des feuillets télévisuels aux superproductions des cinémas chinois ou américains, qui ont tous bien davantage d'audience que les historiens. L'auteur s'interroge sur le message véhiculé par ces superproductions qui mettent en scène des époques et des lieux différents. Or leurs reconstitutions stéréotypées n'apportent que rarement une réflexion critique. Il en est de même des jeux vidéo qui n'ont rien d'innocent. Ils mettent trop souvent en scène des idéologies conservatrices exaltant le goût du pouvoir, l'opposition des barbares aux civilisés. Loin d'être des supports de cours idéaux, ils se prêtent néanmoins à une analyse critique.

Ainsi, l'ouvrage met en lumière les nombreux supports qui existent parallèlement aux récits des historiens. En le parcourant, le lecteur prend conscience du décentrement nécessaire à l'étude des sociétés, de l'importance de décloisonner, puis de reconnecter les différents domaines historiques.

L'auteur montre que c'est à partir du local, en l'occurrence de l'étude de l'Amazonie, que pourra s'étudier la globalisation. Cette dernière est au cœur du livre, où le présent se fait l'écho du passé : aujourd'hui au Brésil, par exemple, le trafic de DVD piratés a remplacé le trafic de produits tropicaux du XVI^e siècle.

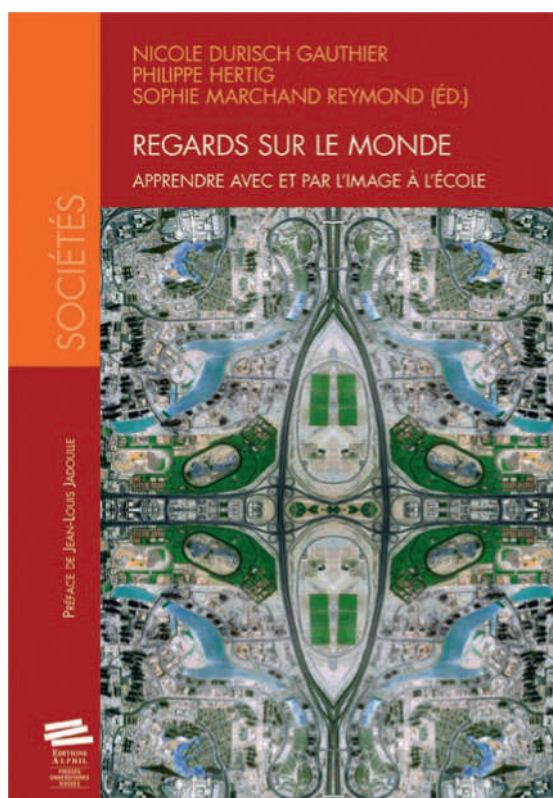
En résumé, Serge Gruzinski met en relief la nécessité de poser d'autres questions, de chausser d'autres lunettes pour envisager le passé comme le futur. Selon lui, notre vision du monde est décalée par rapport aux questions actuelles, car les sociétés se mélangent : l'ailleurs est venu en Europe, tandis que celle-ci s'est étendue au monde. Ainsi, une culture de l'entre-deux, mélangée, fragile mais nécessaire, est apparue, celle des métis, passeurs de culture. Le livre en fait l'éloge tout en montrant sa fragilité.

Serge Gruzinski nous interpelle et nous bouscule par les rapprochements qu'il opère entre le XVI^e siècle et l'époque inquiète que nous vivons. Son livre est une bonne introduction à ses recherches antérieures et à l'histoire des mentalités. Il offre une réflexion enrichissante sur notre temps. Son questionnement nourrit les réflexions de ses lecteurs en les invitant à se demander si nous ne construisons pas des passés afin de construire du sens, des repères pour affronter les « incertitudes du présent ».

Né en 1949, l'historien français Serge Gruzinski, directeur d'études à l'EHESS de Paris, enseigne l'histoire en France, aux États-Unis et au Brésil. Il a notamment publié *La pensée métisse*, Paris : Fayard, 1999 ; *Les quatre parties du monde. Histoire d'une mondialisation*, Paris : La Martinière, 2004 ; *L'aigle et le dragon*, Paris : Fayard, 2012.

Nadine Fink, Haute École pédagogique, Lausanne

Durisch Gauthier Nicole, Hertig Philippe, Marchand Reymond Sophie (éds.), *Regards sur le monde*¹



Nous vivons dans un monde d'images, fixes et mobiles, que ce soit dans notre vie quotidienne ou dans la salle de classe. Nous sommes non seulement constamment exposés aux images, mais nous en sommes également devenus de fervents produc-

teurs et diffuseurs. Nous savons que chacune d'entre elles n'est qu'une représentation qui construit un point de vue et qui délivre un discours, un certain regard sur le monde. Pourtant, les images ont le plus souvent été – et sont encore majoritairement – utilisées de manière illustrative en guise d'accompagnement de textes et de discours. Une telle approche tend à prendre le visible pour le réel, le réel pour le vrai. Déconstruisant ce rapport illustratif, *Regards sur le monde* place l'image et son usage au cœur des apprentissages. Celle-ci devient alors bien plus qu'une simple illustration : elle est un support de connaissance que l'on peut utiliser au même titre qu'un texte, en apprenant à en identifier la nature et le statut, à en analyser le contexte de production et le contenu, à en décoder le message et les représentations véhiculées. L'objectif de ce bel ouvrage collectif – très richement illustré – est précisément d'offrir aux enseignants des exemples concrets d'utilisation de l'image à l'école, de manière à ce qu'ils puissent s'en inspirer pour leurs propres séquences d'enseignement.

Dans le domaine des sciences humaines et sociales, chaque discipline porte un regard sur l'image qui lui est propre, l'analysant selon des questionnements qui relèvent de son champ scientifique. Certaines problématiques d'apprentissage relèvent toutefois d'une « grammaire commune », de caractéristiques génériques qui transcendent les disciplines spécifiques. Elles font l'objet des quatre chapitres de la première partie de l'ouvrage, qui permettent de saisir les principaux enjeux et méthodes de l'usage et de l'analyse de l'image dans les sciences humaines et sociales : apprendre à décoder et à analyser les images (processus de dénotation/connotation), à les classer et à les catégoriser, à les exploiter en

¹ DURISCH GAUTHIER Nicole, HERTIG Philippe, MARCHAND REYMOND Sophie (éds.), *Regards sur le monde. Apprendre avec et par l'image à l'école*, Neuchâtel : Alphil-Presses universitaires suisses, 2015, 359 p.

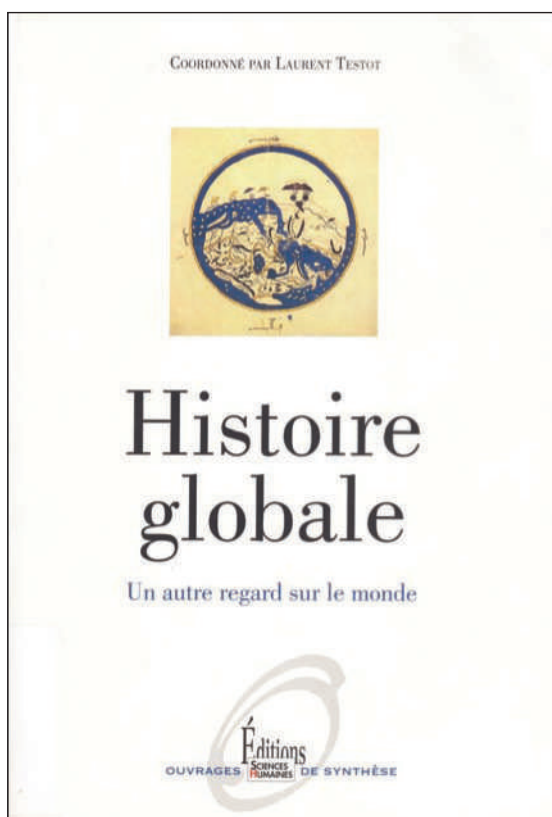
classe, à prendre conscience de l'imaginaire collectif construit par les images. La seconde partie de l'ouvrage donne successivement la voix au statut spécifique de l'image en géographie, en histoire, en éthique et culture religieuses. Tous ces chapitres se fondent sur des expériences réalisées en classe ou dans le cadre de la formation d'enseignants. Quatre d'entre eux sont consacrés à l'enseignement de l'histoire. Ils mettent en évidence l'importance du rôle de l'image dans la construction du discours historique et décrivent des démarches originales et inspirantes pour travailler en classe à partir d'images fixes et mobiles, qu'il s'agisse d'affiches de propagande politiques et publicitaires, de caricatures et de dessins de presse, de films documentaires et de fiction, ou même de clips musicaux et de séries à succès. Il ressort ici – comme dans tout l'ouvrage d'ailleurs – que le travail d'analyse des images n'est pas une fin en soi, mais qu'il participe à la construction d'un savoir propre à chaque discipline scolaire. La troi-

sième partie propose trois regards extérieurs à l'école pour explorer les domaines de la photographie, du cinéma et de la bande dessinée. Une quatrième et dernière partie met en perspective l'ensemble des chapitres pour plaider en faveur d'un enseignement qui apprenne non seulement aux élèves à décoder les images et à affiner leurs regards d'observateurs, mais qui développe également leurs compétences et leurs savoirs dans l'utilisation des nouvelles technologies.

Cet ouvrage permettra aux disciplines des sciences humaines et sociales – particulièrement grandes consommatrices d'images – de prendre en charge une forme d'éducation au regard. Un tel enseignement constitue un enjeu majeur en termes d'apprentissage pour donner des clés de lecture aux élèves : il s'agit de les outiller pour qu'ils puissent faire face aux nombreuses manipulations et représentations réductrices auxquelles les exposent les images.

Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg

Testot Laurent (éd.), *Histoire globale. Un autre regard sur le monde*¹



Histoire globale, dans sa deuxième édition, renoue avec les approches et les objets lancés par la deuxième génération des nouveaux historiens, celle de l'École française des *Annales*, à partir des années 1970. Les meilleurs géo-historiens actuels renouvellent ici le genre en y greffant, notamment, la transdisciplinarité de l'espace-temps. L'ouvrage, entre « microstoria » et « histoire connectée », rassemble une série de monographies impliquant

chacune leur propre histoire-monde. Voilà de quoi donner aux programmes scolaires toutes les raisons de s'ouvrir à une nouvelle histoire globale enseignée.

Le livre se conclut sur un chapitre consacré à l'enseignement de l'histoire globale par Vincent Capdepuy, géo-historien à l'Académie de La Réunion, invité au cours 2015 du GDH « L'Histoire-Monde, une histoire connectée! ». Deux autres conférenciers de ce cours contribuent à *Histoire globale*: Bouda Etemad (« Empires coloniaux: essai de bilan global ») et Christian Grataloup (« Des mondes au Monde: la géohistoire »).

Nous livrons ici in extenso la recension et la table du site des Éditions Sciences humaines: http://editions.scienceshumaines.com/histoire-globale_fr-559.htm (consulté le 5 mai 2015).

Recension

La mondialisation nous impose aujourd'hui d'envisager une histoire du Monde pris dans son ensemble. Il est devenu urgent de concevoir une histoire ouverte, qui s'enrichit de comparaisons entre différentes sociétés, étudie les connexions entre civilisations, tisse des liens entre les parcours individuels et les destins des empires, ose s'attaquer à de nouveaux objets en mobilisant la géographie, l'économie, l'anthropologie, les sciences politiques, la sociologie...

L'approche globale en histoire revêt deux visages. D'abord celui de l'histoire mondiale, un récit englobant le passé commun de l'humanité, de son apparition en Afrique il y a plusieurs millions d'années à la globalisation contemporaine. Le second visage est celui de l'histoire globale. Elle propose

¹ TESTOT Laurent (éd.), *Histoire globale. Un autre regard sur le monde*, Paris: Éditions Sciences humaines, 2015 (2^e éd. revue et aug.), 288 p.

une méthode d'analyse, à la fois transdisciplinaire, au long terme, sur longue distance. L'historien doit savoir jouer de la mobilité de son regard, varier les échelles d'approche, penser autrement le passé – ce passé qui aurait pu être autre, qui est aussi perçu différemment ailleurs.

Produire des histoires à parts égales, où l'humanité se découvre des passés et un futur communs. Tel est le projet de l'histoire globale. Depuis longtemps reconnue dans les pays anglo-saxons, cette histoire globale est restée dans le monde francophone l'apanage de quelques pionniers, de trop rares livres... Le présent ouvrage constitue une première exploration d'ensemble de ce champ de recherche en pleine émergence.

Laurent Testot est journaliste à *Sciences humaines*, il a dirigé plusieurs dossiers consacrés à cette nouvelle discipline qu'est l'histoire globale, dont le hors-série *Sciences humaines Histoire* n° 3 «La nouvelle histoire du Monde» (décembre 2014-janvier 2015). Coordinateur du présent ouvrage, il a également coordonné, aux Éditions Sciences humaines, *La Guerre. Des origines à nos jours* (avec Jean-Vincent Holeindre), 2012; *Une histoire du monde global* (avec Philippe Norel), 2012; *La Religion. Unité et diversité* (avec Jean-François Dortier), 2006. Il administre, avec Vincent Capdepuy, le blog «Histoire globale»: <http://blogs.histoireglobale.com>.

Avec les contributions de: Frédéric Barbier, Jérôme Baschet, Philippe Beaujard, Roy Bin Wong, Lucette Boulnois, Vincent Capdepuy, Dipesh Chakrabarty, Gérard Chaliand, David Cosandey, René-Éric Dagorn, Frédéric Denhez, Marcel Detienne, Caroline Douki, Bouda Etemad, Christian Grataloup, Olivier Grenouilleau, Catherine Halpern, Nicolas Journet, Jacques Lévy, Régis Meyran, Philippe Minard, Philippe Norel, Jean-Pierre Poussou, Benoît Richard, Pierre-François Souyri, Bernard Vincent.

Table

PRÉFACE

INTRODUCTION

L'histoire au défi du monde (L. Testot)

Les sources de l'histoire globale (R. Meyran)

I. RESTITUER DES DYNAMIQUES

Commerce et conquêtes... sur les routes de la soie (L. Boulnois)

Les racines médiévales de l'expansion occidentale (J. Baschet)

Le monde à l'envers: un Moyen Âge japonais? (Rencontre avec P.-F. Souyri)

1492: année cruciale (Rencontre avec B. Vincent)

Empires coloniaux: essai de bilan global (B. Etemad)

L'onde de choc des révolutions (J.-P. Poussou)

La société-Monde, une histoire courte (J. Lévy)

II. DE NOUVELLES PERSPECTIVES

Un espace mondialisé: l'océan Indien (P. Beaujard)

Comment les peuples guerriers ont façonné le monde (Rencontre avec G. Chaliand)

La naissance de l'imprimerie et la globalisation (F. Barbier)

Les raisons du «miracle européen» (Rencontre avec D. Cosandey)

Jalons pour une histoire globale de l'esclavage (O. Grenouilleau)

La Chine face à l'Occident (R. Bin Wong)

Les enjeux d'une histoire du climat (F. Denhez)

III. LES APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES

Pour un changement d'échelle historiographique (C. Douki et P. Minard)

La dimension globale en histoire économique (P. Norel)

Big history et histoire environnementale (R.-É. Dagorn)

Des mondes au Monde: la géohistoire (C. Grataloup)

Des Grecs aux Iroquois, une démarche comparative (Rencontre avec M. Detienne)

Les *postcolonial studies*: retour d'empires (N. Journet)

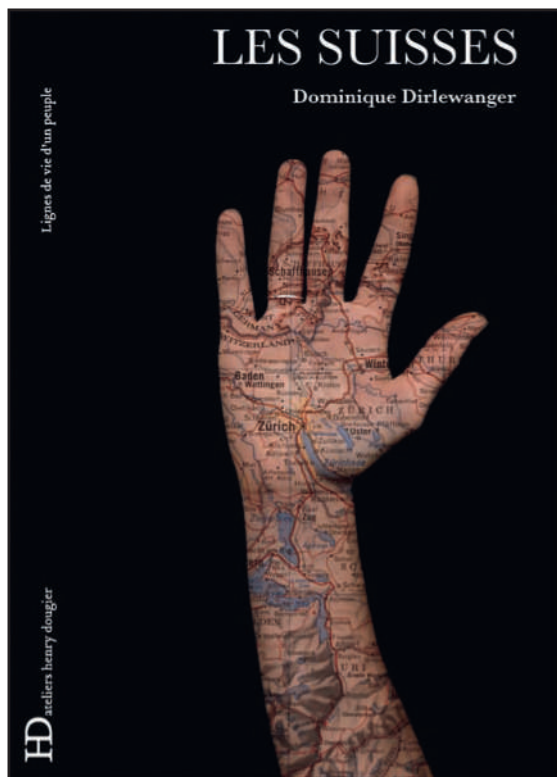
Quelle histoire pour les dominés? (Rencontre avec D. Chakrabarty)

CONCLUSION

Enseigner l'histoire globale (V. Capdepuy)

Nathalie Masungi, Établissement scolaire du Mont-sur-Lausanne et Haute École pédagogique, Lausanne

Dirlewanger Dominique, *Les Suisses*¹



L'ouvrage intéressera les curieux avides de percer le secret d'un pays qui, lorsqu'il est évoqué de l'extérieur, est celui des clichés: la Suisse est décrite comme un paradis fiscal, comme une terre habitée par un peuple heureux, comme une nation située au « *carrefour des cultures européennes et avec quatre langues nationales* [...] ». Dominique Dirlewanger propose d'aller au-delà de ces images. Il montre ce qui fait ce pays, dont mythes et légendes jalonnent également la création de sa propre identité vis-à-vis de l'étranger.

Ce livre permet aussi au lectorat suisse de trouver des réponses à une question récurrente qui hante le débat politique et l'espace public: celle de la définition d'une identité commune, matérialisée par un « *qui sommes-nous?* » qui n'appelle pas de réponse simple et définitive.

Les Suisses peut enfin être employé comme ressource réflexive à l'attention d'élèves du secondaire (14-18 ans), afin de mettre en perspective des thématiques abordées dans le cadre des cours d'histoire, de citoyenneté ou d'économie et droit.

Ce livre s'insère dans la collection « Lignes de vie d'un peuple », dont l'objectif est de présenter des populations en remettant en cause les stéréotypes (souvent tenaces) s'y attachant.

La dimension polymorphe de la Suisse et de ses habitants est mise en exergue par le biais de témoignages d'experts autour de thèmes politique, historique, économique et culturel. Chaque spécialiste propose, en plus de ses considérations scientifiques, son point de vue personnel quant à ce qui fonde l'identité des Suisses, hier et aujourd'hui.

Historien et enseignant, Dominique Dirlewanger est l'auteur de plusieurs ouvrages, dont *Tell me. La Suisse racontée autrement* (ISS-UNIL, 2010). Il collabore avec l'Interface sciences-société de l'Université de Lausanne pour la création d'ateliers de vulgarisation scientifique en histoire. Il a fondé l'association memorado.ch afin de promouvoir l'histoire suisse.

¹ DIRLEWANGER Dominique, *Les Suisses*, Paris: Ateliers Henry Dougier, 2014, 143 p.



N° 998

François Walter

Histoire de la Suisse

Coffret 5 tomes

Cette Histoire de la Suisse vise à répondre à des questions telles que: Quelles sont les étapes de la construction de cet ensemble connu sous le nom de Suisse? Depuis quand ce pays existe-t-il comme tel et pourquoi survit-il encore aujourd'hui? Quelle est la nature du pouvoir et comment s'est-il édifié dans les cantons et plus tard au niveau d'un véritable État suisse de type fédératif?

5 x 160 p.
ISBN 978-2-940235-74-2
89 CHF



Ces livres peuvent être commandés sur www.alphil.com



N° 9002

Anne Beuchat, Michel Girardin,
Pierre Petignat, Denis Petitjean,
Dominique Quadroni, Sylvain Malfroy

Ils ont voulu changer l'école

**Histoire des pédagogies actives
dans le Jura, 1950-1970**

Les années 1950 à 1970 voient naître et se développer dans le Jura un mouvement pédagogique novateur se réclamant de l'École nouvelle. Comment et pourquoi ce projet éducationnel émerge-t-il dans le Jura? Qui sont les principaux protagonistes de ce mouvement pédagogique? Telles sont les questions auxquelles cet ouvrage tente de répondre en croisant des regards et des analyses d'historiens et de pédagogues.

224 p., illustrations
ISBN 978-2-940235-50-6
35 CHF

Le GDH et sa revue annuelle *Didactica Historica*

Fondé en 1996, le Groupe d'étude de didactique de l'histoire de la Suisse romande et italienne (GDH) regroupe des enseignants, des enseignants-formateurs, des universitaires, et toute personne intéressée par l'enseignement de l'histoire. Il organise un cours annuel et des journées de formation à l'intention des enseignants, en collaboration avec le Centre suisse de formation continue des professeurs du secondaire (CPS) de Berne.

Le GDH édite *Didactica Historica. Revue suisse pour l'enseignement de l'histoire*, en partenariat avec la Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD). Cette revue succède au *Cartable de Clio* (1/2001-13/2013). Elle est publiée par Alphil-Presses universitaires suisses, et paraît une fois par an. Elle bénéficie d'un subside d'édition de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSHS).

Pour plus d'information :

Consulter le site www.didactique-histoire.net ou écrire à :

- Nathalie Masungi-Baur, présidente du GDH, Haute École pédagogique de Lausanne (nathalie.masungi@hepl.ch).
- Pierre-Philippe Bugnard, vice-président du GDH et directeur de rédaction de *Didactica Historica*, Université de Fribourg (pbugnard@gmail.com).

Inscription au GDH et abonnement à *Didactica Historica* :

À l'aide du bulletin annexé (page suivante). Les commandes sont aussi possibles en ligne, sur www.alphil.com.

Die DGGD und ihre Zeitschrift *Didactica Historica*

Der Verein Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD) gibt ab 2015 gemeinsam mit dem Groupe d'étude de didactique de l'histoire de la Suisse romande et italienne (GDH) die Zeitschrift *Didactica Historica. Schweizerische Zeitschrift für Geschichtsunterricht*, heraus. Sie ist die Nachfolgezeitschrift von *Le Cartable de Clio* (1/2001-13/2013).

Über die nationale Dachorganisation der Geschichtsdidaktischen Gesellschaften (SDGD), eine Sektion der Schweizerischen Gesellschaft für Geschichte (SGG), erhält *Didactica Historica* eine finanzielle Unterstützung der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (SAGW). Die erste Nummer der Zeitschrift erscheint Ende 2015. Ab der Nummer 2/2016 erfolgt die Publikation jeweils im Frühling und erscheint jährlich. Der Herausgeber ist: Alphil-Presses universitaires suisses, Neuchâtel.

Für weitere Informationen:

www.dggd.ch

www.codhis-sdgd.ch

Die Adresse der Präsidentin der DGGD, Béatrice Ziegler, lautet: beatrice.ziegler@fhnw.ch.

Beitritt und Abonnement:

Talon bitte senden. Die Bestellungen sind auch möglich auf www.alphil.com.



- Je souhaite faire partie du GDH et être régulièrement informé de ses activités (cotisation 50.-/an, abonnement à la revue compris).
- Je souhaite m'abonner à la revue *Didactica Historica* sans faire partie du GDH (prix de l'abonnement annuel : 37.-) (no 3051).
- Je souhaite acheter exemplaire(s) du numéro 1/2015 de *Didactica Historica* (37.-) (no 3049).

- Ich trete der DGGD bei.
Mitgliederbeitrag 60.- bei BG über 50 %; 30.- bei BG bis 50 % und Studierende;
Kollektivmitglieder 120.-. Darin ist das Abonnement der *Didactica Historica* inbegriffen.
- Ich abonniere die *Didactica Historica*, ohne Mitglied der DGGD zu werden (37.-) (Nr. 3051).
- Ich kaufe die Nummer 1/2005 von *Didactica Historica* (37.-) (Nr. 3049).

Nom/Name..... Prénom/Vorname

Adresse

NPA, localité/PLZ, Ort.....

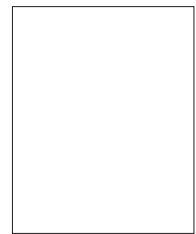
Courriel/Mailadresse

Établissement scolaire ou institution/Schule oder Institution.....

.....

Lieu, date/Ort, Datum

Signature/Unterschrift.....



Éditions Alphil
Case postale 5
2002 Neuchâtel 2
Suisse

Les activités du GDH

Les cours GDH-CPS et les journées du GDH depuis 1997 (actes publiés dès 2001)

1997	Histoire et mémoire	Les Geneveys (NE)
1998	1798 – 1848 – 1998	Tramelan
1999	Image et histoire enseignée	Pinchat (GE)
2000	Enseigner le xx ^e siècle	Bellinzona
2001	L'histoire sensible: apprendre sur le terrain	Broc (FR)
2002	La construction scolaire de l'histoire sociale	Genève
2003	HistoriTIC	La Chaux-de-Fonds
2004	L'histoire orale à l'école	Genève
2005	« Je, nous et les autres »: identité, altérité	Rolle
2006	Les échelles de l'histoire	Fribourg
2007 mai	Cinéma et enseignement de l'histoire	Lausanne
2007 nov.	Les historiens, le Net et l'histoire enseignée (journée d'étude)	Lausanne
2008	La modernisation des Alpes, succès et insuccès	Bellinzona
2009	Orient – Occident	Yverdon
2010	Les imaginaires alimentaires	Genève
2011 fév.	Pensée historique et nouveaux récits nationaux (journée d'étude)	Genève
2011 mai	Musées, histoire, mémoire	Prangins – Nyon
2012	Histoire sociale et politique des peurs et de leur exploitation	Lausanne
2013 mai	Le genre en histoire. La construction du féminin et du masculin	Genève
2013 oct.	Enseigner la guerre un siècle après la Grande Guerre (journée d'étude)	Lausanne
2014	Guerre et paix : enjeux éducatifs (en synergie avec la conférence 2014 de l'AIRDHSS)	Fribourg
2015	L'histoire-monde, une histoire connectée	Lausanne
2016	Le documentaire et son usage en histoire / 20 ans du GDH	Lausanne
2017	Commémorations / 20 ans du 1^{er} cours	Saint-Maurice
2018	Conflits sociaux / Les 100 ans de la grève générale	Lausanne

Le GDH en 2014 et 2015



Cours 2014 « Guerre et paix : enjeux éducatifs » à Fribourg, en synergie avec la Conférence de l'AIRDHSS (140 participants, 82 communications). À gauche : séance plénière finale. À droite : séance d'ouverture.



Une séance du cours 2015 « L'Histoire-Monde, une histoire connectée » à Lausanne (45 participants), avec ici Luigi Cajani, Université de Rome.

Die Aktivitäten der DGGD

Der Verein Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD) besteht seit 2008. Er bezweckt die Förderung von Forschung, Entwicklung und Lehre im Bereich der Geschichtsdidaktik. Unter Geschichtsdidaktik wird die «Wissenschaft vom Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft» verstanden, die einen wichtigen Beitrag zur politischen Mündigkeit in demokratisch verfassten Gesellschaften leistet.

Seit 2014 organisiert die DGGD anlässlich ihrer Generalversammlungen ein Tagungsprogramm:

- 2014** «Legionärspfad Vindonissa» in Windisch (https://www.ag.ch/de/bks/kultur/museen_schloesser/legionaerspfad/legionaerspfad.jsp).
Gastgeber: Professur für Sachunterricht PH FHNW, Prof. Dr. Christian Mathis.
- 2015** «Stadtkunde online» (<https://www.edubs.ch/unterricht/unterrichtsmaterialien/stadtkunde-online>) mit anschliessender Stadtführung.
PZ.BS. Pädagogisches Zentrum Basel-Stadt.
Gastgeber: Fachexperte Dr. Franz König.

Seit 2015 organisiert die DGGD eine Nachwuchstagung im Kontext des Schweizerischen Doktoratsprogramm in Fachdidaktik (www.fachdidaktik.ch/willkommen/):

- 2015** Nachwuchstagung «Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Methoden – Akteure – Berufsfelder».
Anlässlich der Tagung «Geschichtsdidaktik empirisch 15» in Basel.
Gastgeber: Vorstand der DGGD.

Achévé d'imprimer
en décembre 2015
aux Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

Responsable de production : Joël Jornod

Graphisme et mise en page : Nusbaumer-graphistes, Delémont
www.nusbaumer.ch

1515 et 1914, dates emblématiques de la bataille de Marignan et de la Première Guerre mondiale, ont fait l'objet de nombreuses commémorations. Dans un tel contexte, l'évocation de ces conflits en classe est particulièrement émotionnelle : les élèves peuvent être frappés non seulement par la dimension tragique de ces événements, mais aussi par leurs échos dans l'actualité. Comment, dès lors, enseigner les passés traumatiques liés aux guerres ? Doivent-ils être oubliés, réduits à une date à mémoriser, mobilisés dans un processus commémoratif officiel, ou traités selon une heuristique historique adaptée à l'école ? Le dossier « Guerre et paix : enjeux éducatifs » du présent numéro de *Didactica Historica* apporte des réponses éclairantes, nourries de la recherche historique et didactique, à ces questions.



ISSN 2235-5324