

A medieval-style world map with a central river. The map is divided into three sections by the river. In the top section, a figure in a blue robe and red hat stands on a narrow path, holding a staff and pointing upwards. In the bottom left section, a figure in a red and blue robe stands on a path, holding a staff and looking upwards. In the bottom right section, a figure in a red robe and crown stands on a path, holding a staff and looking towards the right. The map features various geographical features, including mountains, rivers, and cities. The title 'L'HISTOIRE-MONDE' is written in large white letters at the top. Below the title, the text 'UNE HISTOIRE CONNECTÉE', 'EINE GESCHICHTE DER VERSTRICKUNGEN', and 'STORIE DI CONNESSIONI' is written in white. At the bottom right, the text 'DIDACTICA HISTORICA 2/2016' is written in white on a red background. Below this, the text 'REVUE SUISSE POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE', 'SCHWEIZERISCHE ZEITSCHRIFT FÜR GESCHICHTSUNTERRICHT', and 'RIVISTA SVIZZERA PER L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA' is written in white. At the bottom left, the logo for 'EDITIONS ALPHIL' and 'PRESSES UNIVERSITAIRES SUISSES' is visible.

L'HISTOIRE-MONDE

UNE HISTOIRE CONNECTÉE
EINE GESCHICHTE DER VERSTRICKUNGEN
STORIE DI CONNESSIONI

DIDACTICA HISTORICA 2/2016

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

L'Histoire-Monde

**une histoire connectée
eine Geschichte der Verstrickungen
storie di connessioni**

N° 2/2016

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, 2016
Case postale 5
2002 Neuchâtel
Suisse

www.alphil.com

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

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

ISSN 2297-7465

Responsables éditoriaux

Groupe d'étude de didactique de l'histoire de la Suisse romande et italienne (GDH) – Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD).

GDH: groupe.didactique.histoire@gmail.com

<http://didactique-histoire.net/gdh/>

DGGD: info@dggd.ch

<http://www.dggd.ch>

Pour les Éditions Alphil: Inès Marques

Comité de rédaction

Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg, directeur de rédaction; **Nadine Fink**, HEP Vaud; **Markus Furrer**, PH Luzern; **Nicolas Guillaume-Gentil**, HEP BEJUNE Neuchâtel; **Prisca Lehmann**, Gymnase d'Yverdon-les-Bains; **Nathalie Masungi-Baur**, HEP Vaud; **Michel Nicod**, EPS Roche-Combe Nyon; **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"; **Vincent Capdepuy**, Lycée Ambroise Vollard, Saint-Pierre (La Réunion) – É.H.GO Géographie-Cités, Paris; **Dora Cavourra**, Université nationale et capodistrienne d'Athènes; **Stéphanie Demers**, Université du Québec en Outaouais; **Chantal Déry**, Université du Québec en Outaouais; **Sylvain Doussot**, Université de Nantes; **Marc-André Ethier**, Université de Montréal; **Neus Gonzalez**, Universitat Autònoma de Barcelona; **Katja Gorbahn**, Aarhus University; **Jean-Louis Jadoulle**, Université de Liège; **Lyonel Kaufmann**, HEP Vaud; **Felicita 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 de Lille; **Rafael Valls Montés**, Université de Valence – Espagne; **Anne Vézier**, Université de Nantes.

Les articles dont une version longue est disponible en ligne ont été expertisés en double aveugle par le comité international de lecture.

Image de couverture

La Terre répartie entre les trois fils de Noé

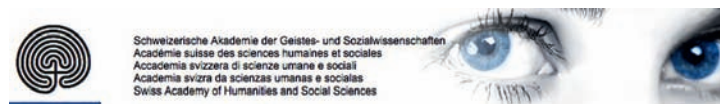
Enluminure attribuée à Simon Marmion Dans la *Fleur des Histoires* de Jean Mansel. Vers 1459-1463.

© Bibliothèque royale Albert I^{er}, Bruxelles, Manuscrit 9231, f. 281 v^o.

La miniature inaugure un traité consacré aux provinces du monde. La Terre, inscrite au sein des éléments, est de forme traditionnelle, chacune de ses parties traitée comme un paysage imaginaire mais de type européen. On distingue l'Arche au sommet du mont Ararat, au-dessus de Sem. Les points cardinaux sont indiqués avec l'Orient, le Midi, l'Occident et le Septentrion, selon les conventions utilisées jusqu'au XVIII^e siècle et donc l'Est (l'Orient) au sommet de la représentation. Au premier plan les fils de Noé, entre lesquels la Terre a été partagée, participent à une même scène ordonnée autour de l'arche. L'arrière-plan découvre un paysage de rochers, de prairies, de bois et de villes réelles ou imaginaires sous des cieus peuplés de nuages effilochés.

<http://expositions.bnf.fr/ciel/grand/t1-19.htm> (consulté le 4 février 2016)

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



En partenariat avec:

wbz cps

Centre suisse de formation continue des professeurs de l'enseignement secondaire

Table des matières

Éditorial / Editorial / Editoriale

Tenir la gageure ! / Die Herausforderung annehmen! / La sfida continua!.....9

L'Histoire-Monde : une histoire connectée

Introduction 13

Christian Grataloup, Université Paris Diderot – Sciences Po Paris

Pourquoi l'histoire du Monde est-elle simultanément sa géographie ? 15

Bouda Etemad, Université de Lausanne

La révolution industrielle à l'épreuve de l'histoire connectée 23

Jean-Baptiste Fressoz, Centre Alexandre Koyré, EHESS-CNRS-MNHN

L'Anthropocène : quand l'histoire humaine rencontre l'histoire de la Terre 29

Vincent Capdepuy, La Réunion

Enseigner l'histoire globale..... 37

Luigi Cajani, Sapienza Università di Roma

Fra Europa e Oriente nel Seicento: il viaggio di Pietro della Valle..... 43

Bernhard C. Schär, ETH Zürich

Global und intersektional. Prolegomena zu einer noch neueren Geschichte der Schweiz..... 49

Philipp Marti, PH FHNW

«Afrika und Asien werden verteilt!» 55

Alexandre Fontaine, Université de Genève et ENS-Ulm Paris

Transferts culturels et pédagogie : reconnecter l'histoire de nos systèmes éducatifs à leurs racines métissées..... 63

Didactique de l'histoire

Catherine Souplet, Université Charles de Gaulle – Lille 3

Visite scolaire dans un mémorial : d'un fait historique mis en exposition à des contenus d'apprentissages..... 71

Philippe de Carlos, Université de Cergy-Pontoise

Les représentations sociales des élèves de cycle 3 sur les objets des hommes et des femmes de Cro-Magnon 77

Sandra Chiasson Desjardins, Félix Bouvier, Pascale Couture,
Université du Québec à Trois-Rivières

L'appropriation des concepts de pouvoir, de hiérarchie sociale et de territoire en histoire et éducation à la citoyenneté chez des élèves du premier cycle du secondaire au Québec..... 87

Vincent Boutonnet, Université du Québec en Outaouais
Marie-Hélène Brunet, Université de Montréal

Usages du manuel d'histoire au secondaire par des enseignants et des élèves du Québec..... 93

Carmen Richard, Universität Zürich

Für eine neue Ideologieggeschichte? Ein Beitrag zur Erforschung der Schweizer Geschichtskultur..... 101

Peter Gautschi, PH Luzern

Historisches Lernen und Politische Bildung mit dem neuen Lehrplan 21 auf der Sekundarstufe I..... 107

Pratiques enseignantes

Nicolas Guillaume-Gentil, HEP BEJUNE et ESTER-CIFOM, La Chaux-de-Fonds

Un cas pratique d'interdisciplinarité en histoire – géographie – éducation à la citoyenneté : les luttes pour la liberté au xx^e siècle..... 117

Prisca Lehmann, Julien Wicki, Gymnase d'Yverdon

Quand la politique s'affiche..... 123

Actualité de l'histoire

François Audigier, Université de Genève

Enseigner l'histoire : débats et controverses..... 133

Entretien avec Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg
Nathalie Masungi-Baur, Hép Vaud Lausanne

1816 : le Père Girard rédige un rapport instituant le jury d'enfants et l'abolition des châtements corporels..... 139

Ressources pour l'enseignement

Claude Zurcher, responsable éditorial de notrehistoire.ch

notrehistoire.ch
la plateforme de partage d'archives audiovisuelles de Suisse romande..... 149

Paul Vandepitte, Université de Gand	
La Grande Guerre : civilisation et barbarie	153
Emmanuelle Marendaz Colle, Université de Lausanne	
«Kalendaro», un atelier qui plonge les élèves dans le xx^e siècle en remontant le fil des générations	163

Comptes rendus

Alessandro Frigeri, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana	
Walter Panciera, Andrea Zannini, <i>Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti</i>	171
Michel Nicod, EPS Roche-Combe Nyon	
Jean-Louis Jadouille, <i>Faire apprendre l'histoire : pratiques et fondements d'une didactique de l'enquête en classe secondaire</i>	173
Pierre Jaquet, Gymnase de Nyon	
Patrick Boucheron, <i>Ce que peut l'histoire. Leçon inaugurale au Collège de France – 17 décembre 2015</i>	175
Michel Nicod, EPS Roche-Combe Nyon	
Timothy Brook, <i>La Carte perdue de John Selden</i>	177
Nora Zimmermann, PH Luzern	
Christian Mathis, « Irgendwie ist doch da mal jemand geköpft worden ». <i>Didaktische Rekonstruktion der Französischen Revolution und der historischen Kategorie Wandel</i>	179
Markus Furrer, PH Luzern	
André Holenstein, <i>Mitten in Europa. Verflechtung und Abgrenzung in der Schweizer Geschichte</i>	181
Béatrice Ziegler, PH FHNW, Aarau und Universität Zürich	
Thomas Maissen, <i>Schweizer Heldengeschichten – und was dahinter steckt</i>	183

Tenir la gageure !

Didactica Historica 2/2016 débute par le dossier du cours de formation continue du WBZ-CPS que le GDH a organisé en 2015. Huit articles proposent un tour d'horizon de l'histoire connectée, qui prône l'élargissement et la variation des cadres spatiaux pour considérer les phénomènes historiques.

D'autres articles et une série de comptes rendus complètent le numéro conformément à notre politique éditoriale : des textes en trois langues et des contributions issues des pratiques ou proposant des ressources pour l'enseignement. La rubrique

« Didactique de l'histoire » se prolonge en ligne avec des articles longs soumis à l'expertise du Comité international de lecture.

Didactica Historica a d'emblée rencontré un écho très favorable. Nous remercions nos lecteurs et nos abonnés pour leur confiance. Nous sommes redevables aux auteurs qui nous ont confié leurs contributions, aux Éditions Alphil et leur remarquable travail, aux soutiens du WBZ-CPS, de la Société suisse d'histoire et de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales.

Die Herausforderung annehmen!

Didactica Historica 2/2016 beginnt mit einem Dossier, dessen thematischer Gegenstand auch Inhalt des Weiterbildungskurses 2015 des GDH war. Die Globalgeschichte und die verschiedenen Zugänge zu ihr werden in acht Beiträgen aus unterschiedlichen geographischen Räumen zu unterschiedlichen historischen Fragen im Hinblick auf das Thema beleuchtet.

Andere Beiträge und eine Serie von Besprechungen in drei Sprachen ergänzen die Inhalte des Heftes. Gemäss der Politik der Zeitschrift finden sich Praxisberichte sowie Materialien für den Unterricht. Die Rubrik « Geschichtsdidaktik »

setzt sich online mit peer-reviewten Beiträgen längerer Zuschnittees fort.

Didactica Historica hat ein sehr positives Echo ausgelöst. Wir danken unseren Leserinnen und Lesern für ihr Vertrauen. Den Autorinnen und Autoren sind wir dankbar dafür, dass sie uns ihre Texte anvertraut haben, dem Verlag Alphil für die ausserordentliche Arbeit, die seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter leisten, und der WBZ-CPS, der Schweizerischen Gesellschaft für Geschichte und der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften SAGW für den ideellen, administrativen und finanziellen Support.

La sfida continua!

Didactica Historica 2-2016 si apre con il dossier del corso di formazione continua del WBZ-CPS organizzato dal GDH nel 2015. Otto articoli presentano una panoramica della storia globale proponendo lo studio di fenomeni storici attraverso l'espansione e la variabilità degli spazi.

Conformemente alla linea editoriale della rivista, articoli e recensioni redatti nelle tre lingue nazionali completano questo numero proponendo delle risorse per l'insegnamento della storia. La rubrica « Didattica della storia » è inoltre approfondita online con degli articoli lunghi valutati da un Comitato internazionale di lettura.

Didactica Historica ha incontrato un'ottima ricezione e ringraziamo i nostri lettori abbonati per la loro fiducia. Siamo inoltre grati agli autori che ci hanno fornito i loro contributi, all'editore Alphil per l'impeccabile collaborazione, al WBZ-CPS,

alla Società svizzera di storia e all'Accademia svizzera delle scienze umane e sociali per il loro sostegno.

**Le comité de rédaction / Die Redaktion /
Il comitato di redazione**

L'Histoire-Monde : une histoire connectée

Introduction

Depuis des décennies, l'histoire des grands espaces mondiaux est étudiée et interprétée avec une perspective globale par diverses Écoles historiques à la suite des *Annales* (1929). L'ouvrage de Fernand Braudel sur la Méditerranée (1949)¹ a même constitué un paradigme de recherches. Cet effort de « décentrage du regard » a encore été accéléré par l'émergence des *post-colonial studies* (1980). Ces dernières années, les champs de recherches adoptent des échelles multiples et portent ce regard global vers d'autres horizons comme l'histoire culturelle, sociale et économique.

Après un très fort développement au sein de l'historiographie anglo-saxonne, ce champ a connu un intérêt renouvelé au sein de la sphère francophone, qu'il s'agisse de l'histoire « à parts égales » selon la formule de Romain Bertrand² ou du projet « Histoire du monde » proposé pour le xv^e siècle dans un riche ouvrage collectif dirigé par Patrick Boucheron³. Nommé en 2015, Patrick Boucheron représente également l'histoire mondiale au sein du Collège de France où l'avait précédé, dès 2013, l'un des pères de l'histoire mondiale, l'historien indien Sanjay Subrahmanyam.

Ce dossier fait suite au cours intitulé « Histoire-monde, une histoire connectée ! » qui s'est tenu en 2015 à Lausanne. Il montre, nous l'espérons, la richesse du champ et de ses possibilités d'exploitation en classe. Du Moyen-Âge à l'histoire du temps présent, de l'Asie à l'Europe, entre histoire et géographie, les contributions démontrent que ce sont des pans entiers de notre Histoire que l'on peut revisiter avec un regard neuf. Ce renouvelé historiographique porté par une recherche dynamique nous semble avoir toute sa place dans nos classes, afin d'offrir cet exercice de décentrage aux élèves.

En effet, la mondialisation du xxi^e siècle comme ses interrogations sur la transformation des rapports de force entre les puissances peuvent être éclairées par une Histoire-Monde. Avec ces nouvelles approches, les historiens mettent à distance un récit recroquevillé sur un espace national. Bref, il s'agit de s'ouvrir sur l'altérité des mondes dans une articulation entre présent et passé.

Dominique Dirlwanger,
Louis-Philippe L'Hoste et Julien Wicki
Co-organisateurs du cours

¹ BRAUDEL Fernand, *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, Paris : Armand Colin, 1949.

² BERTRAND Romain, *L'Histoire à parts égales. Récits d'une rencontre Orient-Occident (xv^e-xvii^e siècles)*, Paris : Le Seuil, 2011 (rééd. « Points Histoire », 2014).

³ BOUCHERON Patrick (dir.), *Histoire du monde au xv^e siècle*, Paris : Fayard, 2009, rééd. 2 vol., Pluriel, 2012.

Pourquoi l'histoire du Monde est-elle simultanément sa géographie ?

Abstract

History on a global scale does not change level by becoming global, but it changes perspective. Since the 1970s, the demonstration only from the West is no longer tenable. The changes in the use of the planisphere show this. Being polycentric from now on, thought on world history is not only a matter of time, but also of space.

Deux modifications profondes du champ des sciences des sociétés s'amorcent à la fin des années 1970 et se développent au cours des années 1980. Elles se résument par deux mots : « mondialisation » et « post-modernité ». Ces deux idées œuvrent dans des champs distincts et, de ce fait, ne sont que rarement mises en relation. La première s'inscrit dans le discours économique, particulièrement sous sa forme journalistique ; la seconde dans le champ philosophique et l'épistémologie des sciences sociales. Les diffuseurs des deux discours, en particulier par la banalisation des deux mots clés, sont des acteurs totalement distincts qui ne se croisent que très peu. Or, rien n'interdit de considérer les deux domaines comme deux aspects d'une même transformation en profondeur de la vision collective du niveau mondial.

La mondialisation épistémologique des sciences sociales depuis les « Trente Glorieuses »

Il est aisé de pointer bien des phénomènes économiques et géopolitiques qui marquent le passage à un niveau proprement mondial. Le plus évident a été la libéralisation des politiques économiques en général, mais surtout financières, libéralisation qualifiée à l'époque de « changement de cap ». L'arrivée au pouvoir de Margaret Thatcher puis celle de Ronald Reagan ont eu valeur de symbole. La carte des échanges marchands mondiaux évolue très vite et fait oublier le paysage de l'époque de l'après-guerre, largement centré sur l'Atlantique nord. Il faut également souligner la valorisation du cours des matières premières et des sources d'énergie, dont les chocs pétroliers de 1973 et 1979 sont les épisodes les plus spectaculaires. Rétrospectivement, ce qui a d'abord paru être

une montée en puissance de l'ancien Tiers-Monde a fait ultérieurement long feu. En revanche, un événement qui n'a occupé les unes de la presse que fugitivement est d'évidence beaucoup plus significatif : en 1978, la Chine post-maoïste signe un premier traité commercial, en l'occurrence avec le Japon. S'amorce ainsi un processus qui va bouleverser l'économie globale. Sur le moment, c'est plutôt la montée en puissance de l'économie japonaise qui est frappante. Le toyotisme est à la mode : les petits véhicules nippons, peu gourmands en carburant, envahissent les marchés d'Amérique du Nord et d'Europe. L'informatique grand public fait irruption dans la vie quotidienne des pays développés et propulse à l'échelle mondiale les zaibatsu du Soleil levant. Fait marquant, en 1980 pour la première fois, les échanges commerciaux trans-Pacifique font jeu égal avec les trans-Atlantique. Le bouclage du Monde est achevé.

Rien de surprenant à ce que ces changements rapides dans l'économie internationale induisent une évolution du discours journalistique. C'est en effet dans ce domaine que sont nées et se sont diffusées les expressions de *globalization* et de mondialisation. Ce dernier terme était apparu dans les années précédant la Première Guerre mondiale¹, période de grande ouverture commerciale qu'on a pu qualifier rétrospectivement de « première mondialisation »². L'expression n'est réapparue que dans les années 1960 : en 1964, Paul Fabra, à la une du *Monde*, titre un article sur le Kennedy round : « *Vers la mondialisation des échanges ?* »³ Et ce n'est finalement qu'à la fin de la décennie suivante que le terme est popularisé. En 1980, preuve de sa banalisation, il fait son entrée dans le *Petit Larousse*. Les programmes et les manuels scolaires français s'en emparent rapidement, dès 1987.

Globalité, bouclage : ces mots témoignent d'une vision du Monde qui ne correspond plus au

portrait traditionnel de la Terre, le planisphère orienté au Nord et centré sur le méridien 0°, donc sur l'Europe occidentale. Le choix de Greenwich pour caler le méridien d'origine, au Congrès du Méridien à Washington en 1884, deux semaines avant l'ouverture à Berlin d'un autre congrès – celui du partage colonial de l'Afrique –, avait clairement montré que l'Europe était alors le centre évident du Monde. Rien de surprenant qu'un siècle plus tard, cette représentation collective, stable jusque-là, se mette en mouvement. Des techniques de projection connues auparavant des seuls cartographes servent à montrer le globe autrement. Par ailleurs, il arrive aussi qu'on change l'orientation et le centre de méthodes éprouvées. Ainsi, en 1979, apparaît en Australie une carte, due à Stuart MacArthur, dont la popularité ne s'est pas démentie et qui se vend toujours beaucoup aujourd'hui sous forme de cartes postales. Techniquement, c'est une projection de Mercator (inventée en 1569), mais orientée au Sud et centrée sur le méridien 180° : ainsi l'Australie, au lieu d'être « tout en bas à droite » se retrouve en haut et au milieu du Monde, avec les autres terres émergées formant une couronne tout autour.

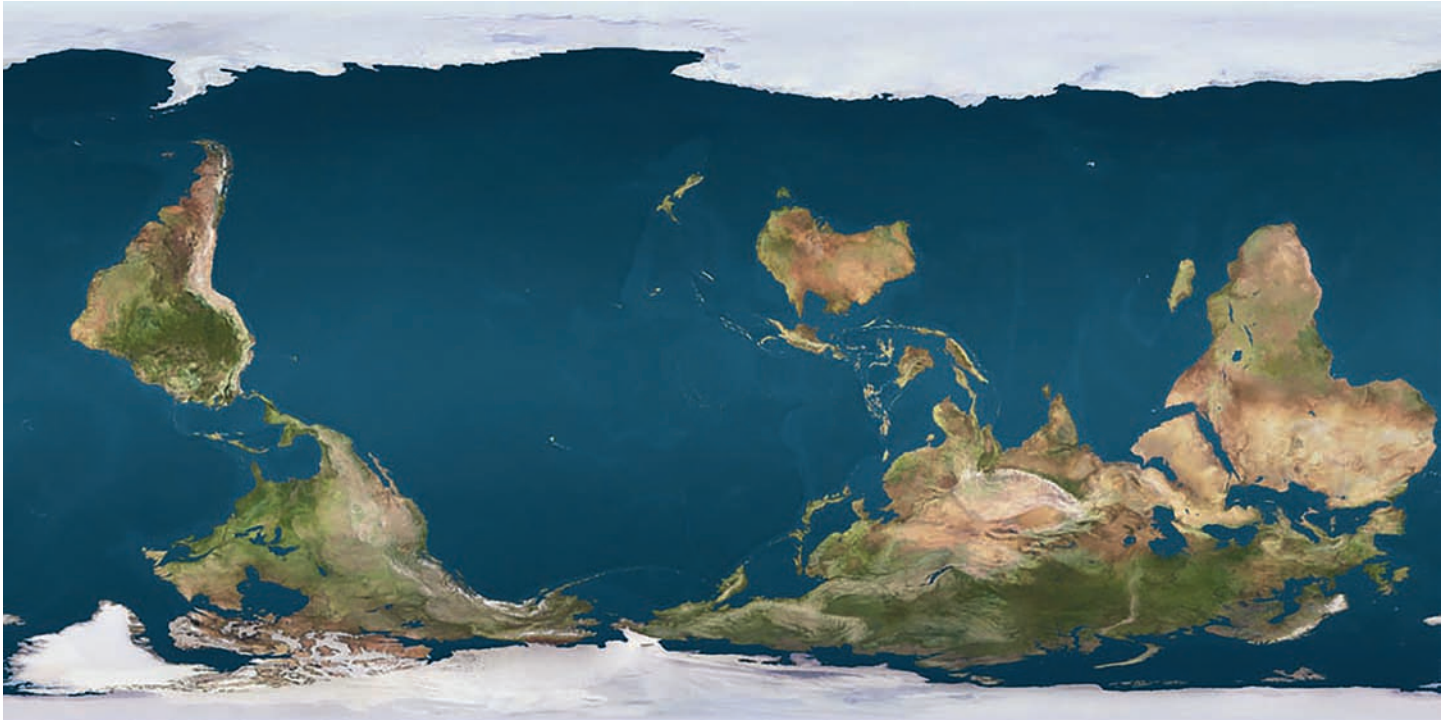
Plus généralement, les cartes qui évitent de couper le Pacifique et de le renvoyer aux deux bords verticaux du planisphère se multiplient, en particulier dans les manuels d'économie et de géographie. Les différentes variantes de projections polaires prolongées permettent ainsi de rendre plus correctement compte des échanges trans-Pacifique, alors que les cartes traditionnelles imposaient à la représentation de ces flux de partir par un bord (vertical) et d'arriver par l'autre ou, pire, d'être indiqués par des flèches passant « au-dessus » de l'Eurasie, avec tous les contresens de lecture induits. Un précédent existait cependant dans l'usage des projections polaires : la carte qui orne depuis 1947 le drapeau de l'ONU.

Dans ce contexte de remise en cause des portraits anciens du Monde, d'autres figures prennent place, au moins quelque temps. Des mouvements tiers-mondistes s'étaient déjà attaqués à la sous-estimation des étendues des régions intertropicales (et réciproquement à la surreprésentation des hautes latitudes) qu'induisaient les projections

¹ L'occurrence la plus ancienne du mot « mondialisation » a été repérée par Vincent Capdepuuy dans une tribune de Pierre de Coubertin dans *Le Figaro* de 1904 (CAPDEPUY Vincent, <http://blogs.histoireglobale.com>, texte paru le 21 avril 2014).

² BERGER Susan, *Notre première mondialisation*, Paris : Seuil, 2003.

³ Beaud Michel *et al.*, *Mondialisation. Les mots et les choses*, Karthala, 1999.



Le monde vu d'Australie. Carte popularisée par Stuart McArthur en 1979 lassé de toujours voir son pays « en bas et à droite ».

les plus courantes (dites « conformes », respectant les angles mais pas les surfaces), en particulier la Mercator. Si la Dymaxion (dite aussi projection de Fuller), utilisant un puzzle de petits triangles permettant de passer rapidement par simple découpage du rond au plat et inversement, n'a connu qu'un succès d'estime, la projection dite de Peters⁴ a largement été diffusée. Si l'on veut un témoignage de cette mise en mouvement du portrait du Monde et des planisphères les plus utilisés, il suffit de penser aux fonds de studios des journaux télévisés, souvent décorés par une grande carte mondiale qui change à cette période relativement vite⁵.

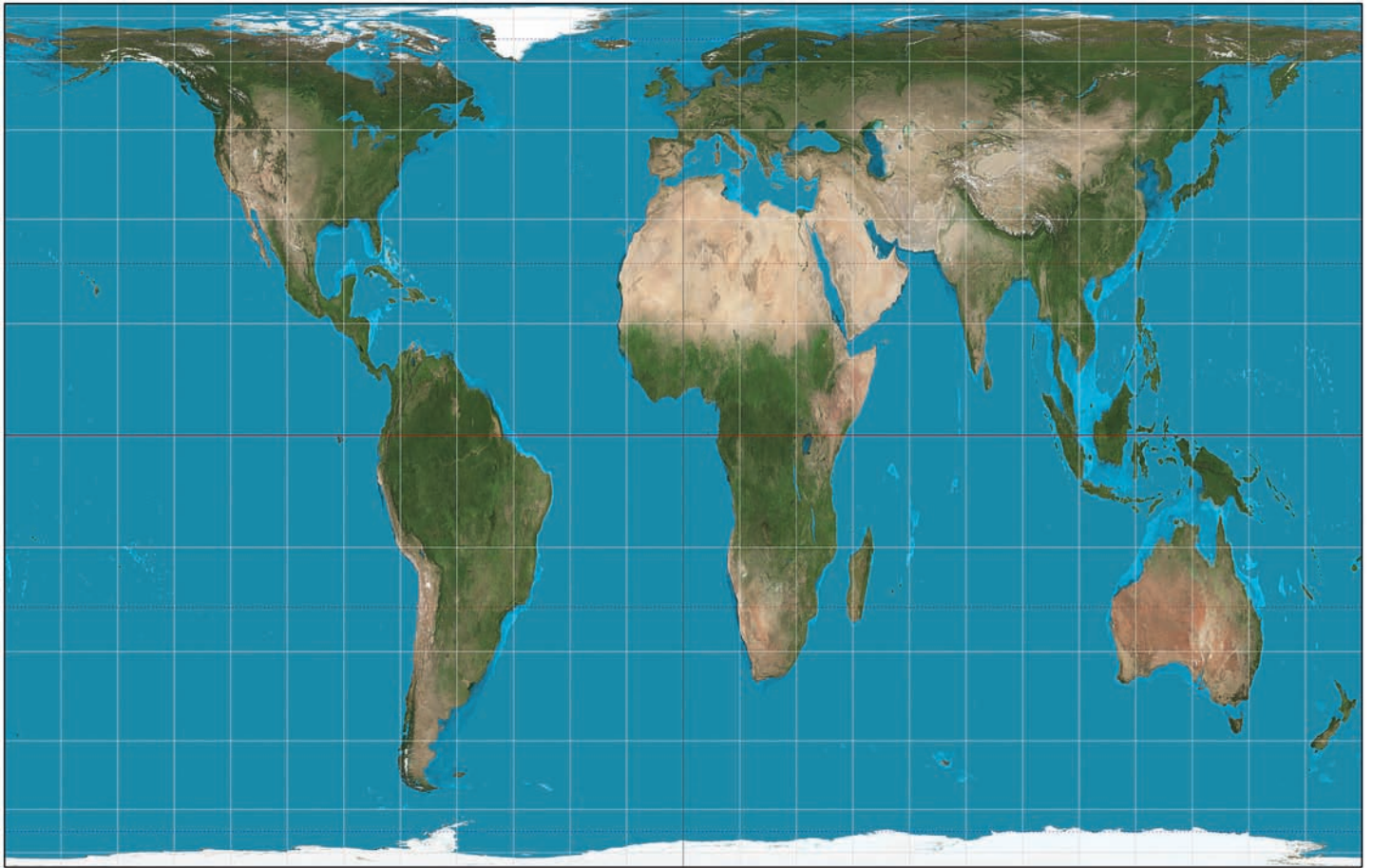
⁴ Le militant tiers-mondiste Arno Peters n'est pas cartographe, mais il œuvre efficacement, à partir de 1973, pour la technique inventée par James Gall en 1855 : la projection de Mercator est affectée d'un coefficient qui modifie l'écart entre les parallèles pour rendre les étendues proportionnelles à la réalité. Ainsi, les terres des basses latitudes semblent étirées en longueur et, réciproquement, celles des hautes latitudes totalement écrasées.

⁵ *Représenter le Monde*, La Documentation photographique, 2011.

L'histoire du Monde ne saurait plus être moderne

Parallèlement à cette prise de conscience de changements globaux nommés par le terme de mondialisation, s'est développée une mutation majeure dans les cadres de pensée philosophiques et scientifiques. Cette brusque évolution paradigmatique est résumée par le terme de « post-modernisme ». L'aspect essentiel de ce concept est l'abandon d'une perspective évolutionniste pilotée par l'idée du Progrès, que partageaient aussi bien les libéraux, défenseurs du capitalisme, que les marxistes, encore très présents sous différentes variantes dans le champ des sciences sociales. La popularité qu'avait connue, entre autres dans les manuels scolaires, la formule du « *take off* » de W.W. Rostow⁶, avec son graphique associé, illustre la version libérale du paradigme moderne partagé par tous jusqu'aux années 1970.

⁶ Rostow Walt Whitman, *Les étapes de la croissance économique*, Paris : Seuil, 1962.



Avec la célèbre projection d'Arno Peters (1907-2002), dite Gall-Peters en tenant compte de James Gall qui en pressentit la portée au XIX^e siècle, chaque région est cartographiée en dimension réelle. Ainsi, l'Afrique paraît 15 fois plus grande que le Groenland.

L'origine de l'expression « post-modernisme » est intéressante pour comprendre le lien avec le changement du regard sur le Monde. Le terme est né dans le champ artistique, plus précisément dans l'architecture. Le théoricien en fut Charles Jenks⁷, né en 1939 aux États-Unis. Il a ainsi nommé une réaction, banalisée depuis dans la construction, contre la domination du courant architectural dit, justement, « moderne ». Ce mouvement, dont Le Corbusier reste le héros, avait été théorisé par la Charte d'Athènes (1933). L'usage des techniques issues de la Révolution industrielle, des structures poteaux-poutres en béton ou en acier et des fabrications d'éléments en série, permettait des constructions bon marché et adaptées à l'Homme

(le modulator du Corbusier). Ainsi, de Brasilia à Chandigarh, de Séoul à Chicago, des ouvrages semblables aux formes parallélépipédiques incarnaient haut la modernité. L'architecture était ainsi affranchie des traditions locales et fabriquait des ouvrages d'avenir, sans passé, mais aussi sans géographie puisque ubiquistes. La post-modernité est donc un retour aux citations architecturales et aux références aux traditions locales.

On comprend alors l'élargissement de la portée de la formule opéré par Jean-François Lyotard dans *La condition post-moderne*⁸. La simultanéité chronologique (1979) avec l'induration de la notion de mondialisation est frappante. Lyotard cristallise un sentiment latent, présent dans de nombreuses

⁷ JENKS Charles, *Le langage de l'architecture post-moderne*, Londres, 1977.

⁸ LYOTARD Jean-François, *La condition post-moderne. Rapport sur le savoir*, Paris : Éditions de minuit, 1979.

autres œuvres des années 1970, ne serait-ce que celle de Michel Foucault: le ressenti de l'épuisement des grands cadres de pensée qui organisaient toute la réflexion depuis l'après Seconde Guerre mondiale, en particulier l'évolutionnisme le plus formalisé, le marxisme et la réflexion classificatoire systématique qu'était le structuralisme. On parle aujourd'hui de « fin des grands Récits ». C'est principalement sur les grands campus états-unis que la post-modernité fut organisée en mouvement de pensée sous l'appellation de *French Theory*⁹. Sous cette étiquette étaient regroupés des auteurs bien divers, mais dont les morceaux choisis permettaient aux lecteurs américains, puis européens, de bâtir un nouveau cadre de pensée dont le maître mot était la « déconstruction »¹⁰.

Pour reprendre le titre d'un célèbre ouvrage de Judith Butler typique de cette époque¹¹, toutes les catégories furent affectées de « troubles »: masculin/féminin, nature/culture, homme/animal, etc. Des cadres de pensée comme les périodes historiques ou les continents géographiques perdent ce qu'il leur restait de légitimité. Avec les *genders studies*, les *subalterns studies* représentent un des courants les plus indurés de ce « tournant », pour reprendre un autre terme fétiche d'alors. Le cadre historique n'échappe pas à cette déconstruction de l'évolutionnisme. Les notions de champ d'expérience et d'horizon d'attente, issues de l'œuvre de Reinhart Koselleck¹², modifient la pensée de la flèche du temps. L'historien français François Hartog en donne en 2003 avec la notion de « présentisme » la version la plus pédagogique¹³: ce nouveau « régime d'historicité » (manière de collectivement organiser passé, présent et futur) rompt avec le précédent, le futurisme, autrement dit le paradigme évolutionniste plaçant l'Âge d'or, qu'il soit le grand soir ou la société de consommation pour tous, dans

l'avenir (à la différence du « passéisme », régime le plaçant dans le passé). Le symptôme le plus manifeste du présentisme est la patrimonialisation généralisée, dont témoigne à partir de 1984 l'aventure des *Lieux de mémoire*¹⁴: le passé et le présent se confondent et doivent perdurer.

Une mise en géographie des champs conceptuels

Le post-modernisme favorise particulièrement l'épanouissement des *post-colonial studies*. La remise en cause du caractère scientifique et de l'universalité de bien des catégories structurantes des sciences sociales, qui conduit à leur relativisation, correspond à la mise en évidence de leur marque spécifiquement occidentale. Le titre en forme de slogan de l'ouvrage de Dipesh Chakrabarty, *Provincialiser l'Europe*¹⁵, riche de toutes les significations du mot « province » (sous-ensemble d'un niveau supérieur comme périphérie d'un centre), correspond à cette prise de conscience du caractère relatif à une aire culturelle, à une histoire particulière, des cadres de pensée scientifiques. L'évolution rapide des pratiques du planisphère, évoquée précédemment comme effet de la prise de conscience du Monde, peut s'inscrire aussi dans ce mouvement de « provincialisation ».

Là encore, la coïncidence chronologique est frappante. L'ouvrage considéré comme fondateur des « *post-col* » est *L'orientalisme* d'Edward Saïd, même si l'auteur récusait cette paternité. En s'attaquant à la catégorie spatiale la plus significative de la hiérarchie civilisationnelle vue d'Occident, Saïd mettait en évidence le caractère européen (et méprisant) des découpages spatio-temporels implicites dans les sciences sociales. Mais, ce qui est marquant, c'est le succès considérable de l'ouvrage. Il s'agit pourtant d'un texte savant, d'une analyse serrée des littératures allemandes, anglaises et françaises des siècles derniers. S'il n'avait pas

⁹ CUSSET François, *French Theory. Foucault, Derrida, Deleuze & Cie et les mutations de la vie intellectuelle aux États-Unis*, Paris: La Découverte, 2003.

¹⁰ À l'automne 2015, le roman de BINET Laurent, *La septième fonction du langage*, en a donné une version fort amusante...

¹¹ BUTLER Judith, *Gender Trouble*, Routledge Kegan & Paul, 1990 (traduction française: *Trouble dans le genre*, Paris: La Découverte, 2005).

¹² KOSELLECK Reinhart, *Vergangene Zukunft*, 1979 (traduction française: *Le futur passé*, Paris: Éditions de l'EHESS, 1990).

¹³ HARTOG François, *Régimes d'historicité. Présentisme et expérience du temps*, Paris: Seuil, 2003.

¹⁴ NORA Pierre (dir.), *Les lieux de mémoire*, Paris: Gallimard, 1984-1992.

¹⁵ CHAKRABARTY Dipesh, *Provincialiser l'Europe. La pensée post-coloniale et la différence historique*, Paris: Éditions Amsterdam, 2009.

correspondu à l'air du temps, il est plus que probable que ce livre aurait remporté un très honnête et mérité succès universitaire, mais qu'il ne serait sans doute guère sorti de son champ professionnel, celui de la littérature comparée. Or, *L'orientalisme* paraît en 1978 (traduit en français en 1980 avec une très belle préface de Tzvetan Todorov) dans le contexte de prise de conscience de la mondialisation.

La catégorie d'Orient est géographiquement assez simple. Elle regroupe toutes les sociétés historiques de l'axe de l'Ancien Monde, du Maroc au Japon, excepté l'Europe. La notion permet de résoudre la difficulté éprouvée dès le xvi^e siècle par la pensée européenne pour prendre en compte les civilisations dont l'ancienneté est plus grande que la sienne et qui présentent depuis longtemps des traits similaires (État, écriture, monnaie...). L'Europe en est évidemment redevable, mais elle ne pouvait, à l'époque de son évidente domination du Monde, tout de même pas les considérer comme ses semblables. D'où le modèle interprétatif d'un ensemble de sociétés qui auraient, certes, démarré plus tôt, mais se seraient ultérieurement «refroidies». L'Orient permet un classement en trois cercles emboîtés de la géographie et de l'histoire du Monde: au centre l'Occident, en première périphérie l'Orient, au-delà, les sauvages. Ainsi était mise en scène une géographie du Monde que résume opportunément en 1800 un encyclopédiste de la seconde génération, Jean-Marie de Gérando:

*«Le voyageur philosophe qui navigue vers les extrémités de la Terre traverse en effet la suite des âges; il voyage dans le passé; chaque pas qu'il fait est un siècle qu'il franchit.»*¹⁶

Le planisphère était organisé par la flèche monolinéaire du temps du Progrès, de la Civilisation au centre jusqu'aux sauvages en bordure du Monde. Ce sont ce planisphère et cette abscisse temporelle dont l'obsolescence devient évidente vers 1980.

¹⁶ DEGÉRANDO Jean-Marie, *Considérations sur les diverses méthodes à suivre dans l'observation des peuples sauvages*, 1800, in COPANS J., JAMIN J., *Aux origines de l'anthropologie française*, Le Sycomore, 1978.

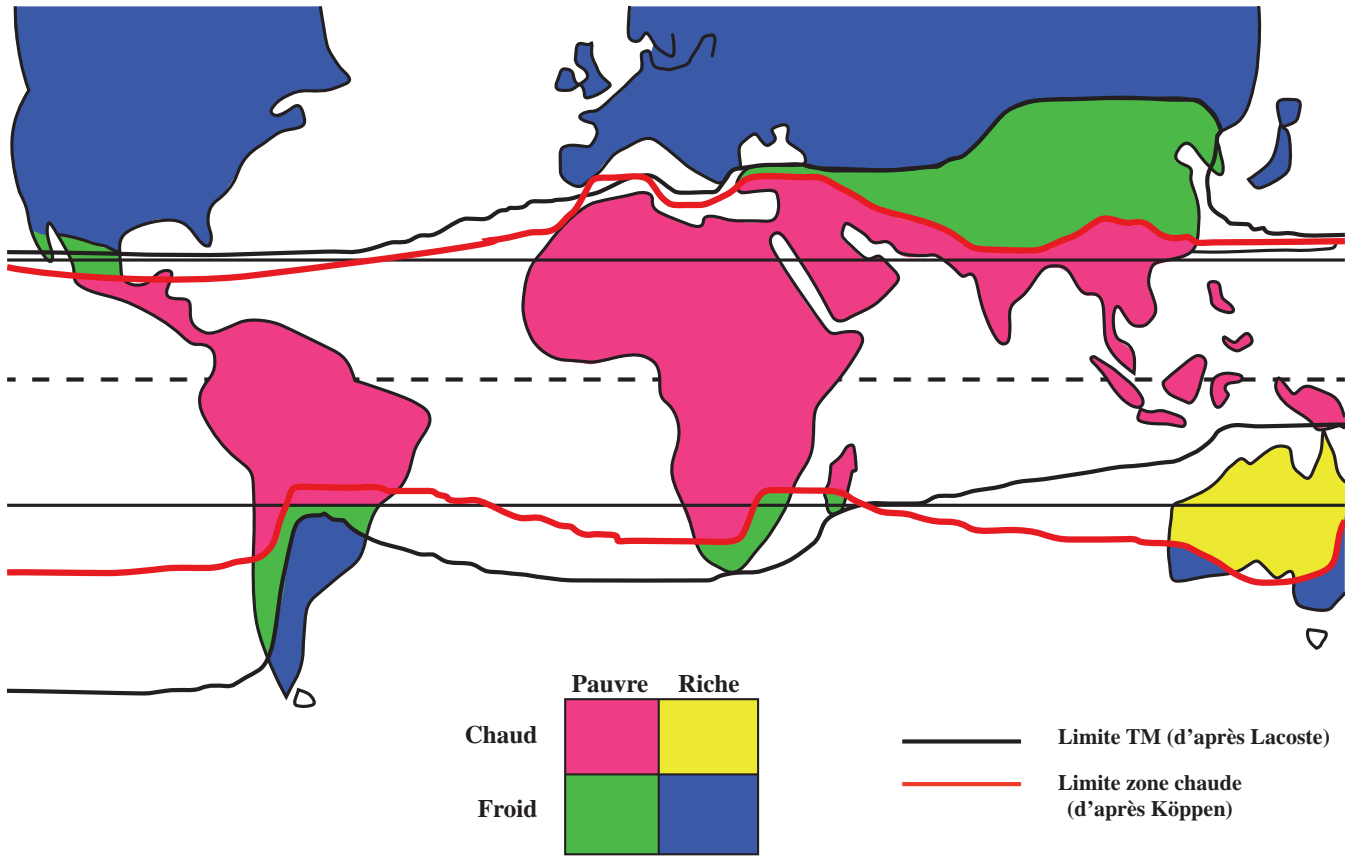
Des effets en retour sur l'histoire dite globale

Un seul espace et une seule temporalité organisaient la pensée moderne: rien d'étonnant que l'universalité de son projet n'ait pas eu besoin de différenciation géographique. Les variations spatiales des sociétés pouvaient être interprétées en termes quantitatifs, d'avance ou de retard. En témoigne le vocabulaire du développement (mot désignant un processus, donc d'abord temporel). Depuis 1947 s'était imposé le vocabulaire de la Banque mondiale: pays sous-développés, en voie de développement, développés; avec, ultérieurement, le sigle «PMA», les pays moins avancés. Ce vocabulaire amenait à cartographier une flèche du temps, puisque les pays étaient pensés selon leur position sur l'axe développementaliste. Une forme pédagogique de cette perspective évolutionniste a connu une vive résistance, au point de n'avoir pas totalement disparu: la carte de la transition démographique. Les pays sont coloriés en fonction de leur situation sur un modèle temporel.

Un symptôme de l'affaiblissement du modèle du développement apparaît en 1980 et connaît immédiatement une grande fortune scolaire: l'expression de la richesse et de la pauvreté dans le Monde par le couple Nord/Sud. C'est un rapport sur la seconde décennie du développement, sous la responsabilité de l'ancien chancelier allemand Willy Brandt, qui en prenant cette formule binaire comme titre lui assure le succès¹⁷.

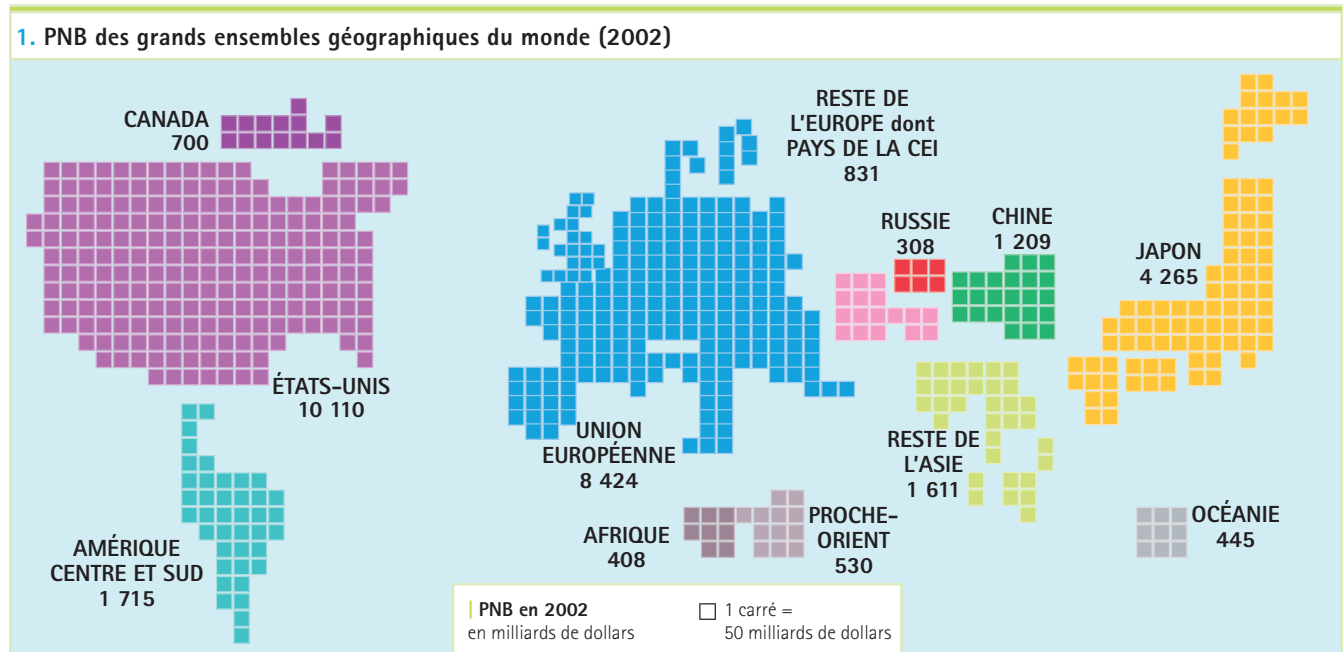
D'autres exemples de basculement de pensées temporelles vers des cadres spatiaux pourraient être donnés, en particulier dans l'organisation des musées. L'impossibilité de penser des sociétés en termes de primitivité, ou même de peuples dits «premiers», à partir de la fin des années 1990, est évidente dans la muséographie du «Quai Branly» à Paris, par rapport à l'ancien Musée de l'Homme. Ce dernier, sous-ensemble du Museum d'histoire naturelle, était organisé autour d'une

¹⁷ *Nord-Sud: un programme de survie. Rapport de la commission indépendante sur les problèmes de développement international, sous la présidence de Willy Brandt*, Paris: Gallimard, 1980.



Pays riches et pays pauvres, pays tropicaux et tempérés ou froids au milieu du xx^e siècle

Simultanément aux décolonisations, on a pris conscience de l'opposition de la disposition zonale du développement et du sous-développement, sans vraiment affronter la raison de cette configuration géographique. GRATALOUP Christian, « Sous-développement et zone tropicale », *Géohistoire de la mondialisation. Le temps long du monde*, Paris : Armand Colin, 2015, 176 p., figure 6.1.



PNB des différents pays du globe

galerie de l'évolution. En revanche, le Musée des civilisations des Amériques, d'Afrique, d'Asie et d'Océanie (le vrai nom de Branly) est organisé selon les grandes parties du Monde (en négligeant l'héritage historique dont ce découpage continental est porteur¹⁸). La différenciation géographique devient plus qualitative, en même temps que la périodisation se fonde dans le présentisme.

Telle est bien la nécessité géographique d'une histoire tenant compte de l'ensemble des trajectoires sociétales, afin de constituer une histoire proprement globale. Non seulement les catégories

générales d'étude des sociétés doivent être relativisées, en intégrant leur passé eurocentré – par exemple l'opposition structurante entre l'économique et le social est née de la configuration particulière de l'Europe moderne –, mais les outils même de la pensée du temps social sont devenus relatifs. Par exemple, la notion d'Antiquité que Pierre Chaunu n'hésitait pas à appliquer aux « Précolombiens » (terme « vu d'Europe », s'il en est) est aujourd'hui une notion régionale: elle s'applique dans les limites chronologiques, certes discutées, en transition, efficaces à condition qu'elles soient tout autant des limites spatiales, du pourtour méditerranéen. L'Antiquité est devenue un espace-temps. L'histoire du Monde ne peut qu'être une géohistoire.

¹⁸ GRATALOUP Christian, *L'invention des continents. Comment l'Europe a découpé le Monde*, Paris: Larousse, 2009.

L'auteur

Christian Grataloup est professeur émérite à l'Université de Paris Diderot et à Sciences Po Paris, chercheur à l'UMR Géographie-cités. Il est notamment l'auteur de *Géohistoire de la mondialisation* (Armand Colin, 3^e édition, 2015), de *L'invention des continents* (Larousse, 2009), de *Faut-il penser autrement l'histoire du Monde?* (Armand Colin, 2011) et de *Introduction à la géohistoire* (Armand Colin, 2015).

Grataloup.c@wanadoo.fr

Résumé

L'histoire à l'échelle mondiale ne change pas de niveau en devenant globale, mais elle change de point de vue. Depuis les années 1970, la mise en perspective à partir du seul Occident n'est plus tenable. En témoignent les mutations dans l'usage du planisphère. Devenue polycentrique, la réflexion sur l'histoire mondiale n'est plus seulement une question de temps, mais aussi simultanément d'espace.

Bouda Etemad, Université de Lausanne

La révolution industrielle à l'épreuve de l'histoire connectée

Le cas de l'industrie anglaise du coton

Abstract

This article is a story-connected exercise, illustrated by the English cotton industry, spearhead of the first Industrial Revolution. The development of this industry has been attributed sometimes to internal factors, other times to external factors. The exercise involves the broadest possible framework for analysis focusing on the relationship between these two factors.

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

Une histoire connectée au cas de l'industrie anglaise du coton



Dans l'Inde des Moghols en particulier, on sait tisser des toiles entièrement en coton, avec une maîtrise parfaite des coloris. De telles toiles (les *indiennes*) sont très demandées en Europe et concurrencent les tisserands européens. L'Angleterre va réagir...

© www.herodote.net - Consulté le 17.11.2015

Parmi les travaux d'histoire connectée les plus intéressants figurent ceux qui, à travers un objet particulier, privilégient les connexions, les interactions, les contacts entre mondes différents. L'ambition de ce court article est de soumettre à

cette approche l'objet particulier qu'est l'industrie anglaise du coton.

Pour bien marquer certains traits singuliers de l'histoire connectée, voyons d'abord comment la révolution industrielle anglaise et le rôle qu'y joue l'industrie du coton sont traditionnellement présentés. Le schéma classique est pour l'essentiel le suivant. Entre le milieu du xvii^e et le milieu du xviii^e siècle, toute une série d'améliorations dans la production agricole se traduit par des gains de productivité substantiels (c'est-à-dire plus de biens alimentaires produits en moins de temps de travail). De tels gains signifient, pour la majeure partie de la population active, une disponibilité de ressources supplémentaires qui aboutit, à son tour, à une augmentation et à une diversification de la demande globale. Celle-ci se porte essentiellement sur des produits textiles, ce qui conduit à une augmentation de la demande (de tissus, de vêtements) à laquelle l'offre doit s'adapter. Elle y parvient principalement en misant sur une nouvelle matière première, le coton brut, dont le filage puis le tissage sont mécanisés. Autrement dit, la forte demande de textile incite à l'innovation technique, générant des gains de productivité très élevés. Ainsi, au début des années 1830, l'ouvrier d'une filature mécanique anglaise produit par heure de travail environ 400 fois plus de fils que l'artisan de 1730.

On le voit, le long processus de développement amorcé en Angleterre est analysé ici comme un ensemble d'interactions fortes entre branches d'activité qui, à partir de progrès d'abord dans l'agriculture, puis dans l'industrie (notamment textile), détermine un processus de croissance endogène. Dans ce schéma, les facteurs internes tiennent le beau rôle.

En mettant l'accent sur les liens entre facteurs internes et externes, les tenants de l'histoire connectée proposent d'élargir ce cadre, considéré comme étriqué. Voilà comment, selon eux, le phénomène pourrait être étudié dans toutes ses dimensions. Le développement de l'industrie du coton, reconnue comme l'une des branches clés de la révolution industrielle, tiendrait essentiellement à la combinaison de trois facteurs : le

protectionnisme, le machinisme et la disponibilité de matière première.

Les trois raisons d'un succès

Jusqu'au milieu du xviii^e siècle, l'industrie anglaise de la laine est incapable de concurrencer les tissus de coton importés d'Inde. Ni l'Europe, ni le Levant, ni l'Afrique occidentale, ni l'Amérique ne résistent aux toiles de coton indiennes, dont la force de pénétration tient à un double avantage : ce sont des produits qui marient haute qualité et bas prix. La clé de leur succès réside essentiellement dans le décalage des salaires indiens par rapport à ceux de l'Europe. Durant la première moitié du xviii^e siècle, la main-d'œuvre anglaise est de cinq à dix fois plus chère que celle du sous-continent.

En Angleterre, comme sur le continent européen, l'industrie lainière se sent menacée par l'afflux de tissus fabriqués en Asie. Il s'agit d'étoffes de coton, de tissus à fleurs peintes ou imprimées, utilisés d'abord pour l'ameublement et la décoration (tentures murales ou dessus de lit et de meubles), puis pour l'habillement. « *La mode s'en mêla, et bientôt ces étoffes firent fureur.* »¹ Elles ont la faveur autant de femmes de chambre que de personnes de qualité. La reine d'Angleterre elle-même aime, à l'occasion, se montrer vêtue de soieries et de calicots d'Asie. Pour répondre à la demande, un directeur de la Compagnie anglaise des Indes orientales a l'idée, vers la fin du xvii^e siècle, de faire fabriquer en Inde 200 mille pièces de tissus pour le marché européen, introduisant ainsi le « prêt-à-porter » dans la mode vestimentaire.

La puissante industrie lainière anglaise entre en guerre contre les textiles asiatiques. En 1697, Londres est le théâtre d'une émeute extrêmement violente de travailleurs de la branche. Des « *tisserands, exaspérés par des chômages prolongés, attaquèrent, en pleine rue, les personnes qui portaient sur elles des étoffes de coton, déchiraient ou*

¹ MANTOUX P., *La révolution industrielle au xviii^e siècle. Essai sur les commencements de la grande industrie moderne en Angleterre*, Paris : Éditions Génin, 1959 (1^{re} éd. 1906), p. 195.

L'Afrique dans le « trafic triangulaire »

Selon les travaux récents de l'historien Olivier PÉTRÉ-GRENOUILLEAU – *Les traites négrières, Essai d'histoire globale*, Paris : Gallimard, 2004 –, quelques 11 millions d'Africains auraient été vendus comme esclaves sur la côte Atlantique entre le xv^e et le xix^e siècle, auxquels il faut ajouter les 17 millions d'esclaves africains vendus entre le viii^e et le xx^e siècle dans le commerce transsaharien et la traite de l'océan Indien. Soit au total 28 millions d'esclaves déportés de l'Afrique.

Au-delà des esclaves vendus et arrivés à destination, il y a encore toutes les victimes collatérales de ce commerce, ceux qui sont morts plutôt que de se laisser capturer, ceux qui n'ont pas survécu aux conditions de détention et de transport, les enfants qui sont morts parce que leurs parents ont été capturés. Pris dans ce cadre large, l'historien américain W.E.B Dubois estime qu'il faut compter en moyenne 4 victimes collatérales pour 1 esclave vendu, soit près de 100 millions de personnes...

D'après : <http://terangaweb.com/quel-est-le-bilan-humain-de-la-traite-negriere/> – Consulté le 19.11.2015.

brûlaient leurs vêtements ; des maisons même furent prises d'assaut et saccagées»². Une forte augmentation des droits de douane sur les cotonnades et les soieries indiennes s'étant révélée insuffisante, une vaste campagne est lancée pour que le Parlement anglais bannisse purement et simplement ce genre d'importation.

Elle débouche sur le vote, en avril 1700, d'une loi prohibant l'utilisation ou le port de toutes pièces de coton ou de soie tissées, colorées, imprimées ou peintes en Asie (en Perse, en Chine ou dans les Indes orientales). Une nouvelle loi de prohibition, plus radicale que la précédente, sera votée en 1721. Elle touche également l'industrie cotonnière locale qui se voit autorisée à ne fabriquer que des tissus mêlés de coton. L'interdiction de produire des tissus de coton pur, plus ou moins respectée, sera levée en 1774.

Cet ensemble de mesures très restrictives criminalise de fait la vente et la détention d'étoffes asiatiques sur le sol britannique. En 1772, un certain Robert Gardiner loue à Londres un appartement à un certain W. Blair, qui apporte dans son nouveau logement des « biens illégaux », à savoir des cotonnades indiennes. Il est, selon un rapport de police, jeté aussitôt en prison.

Sans le vouloir, le lobby lainier créera une des conditions favorables au développement de l'industrie cotonnière anglaise, qui, une fois protégée

de la concurrence asiatique, s'efforcera de se saisir d'un marché intérieur que désormais lui offrent les mesures prohibitives. De cette histoire de l'industrie du coton à ses débuts, Paul Mantoux tire la conclusion que la « *nouvelle industrie est fille du commerce des Indes. C'est l'importation d'une marchandise étrangère qui en a déterminé la naissance [...]. C'est de la prohibition de 1700 que date le succès des cotonnades anglaises, succédanés des tissus indiens* »³.

L'avènement du machinisme serait, en la circonstance, une suite inévitable à l'extension du commerce : « *L'industrie du coton en Angleterre [...] est née de l'imitation d'une industrie exotique ; le germe en a été apporté [...] sur les navires de la Compagnie des Indes.* » Ce processus bien connu d'industrialisation par substitution d'importations est prédit en 1701 déjà par l'auteur inconnu d'un pamphlet intitulé *Considérations sur le Commerce des Indes Orientales* : « *Le commerce des Indes nous procure des marchandises produites avec moins de travail et à plus bas prix qu'en Angleterre. Le résultat probable sera l'invention d'instruments ou de machines permettant de faire une économie de travail équivalente [...] et par là d'abaisser les prix des objets manufacturés.* »⁴

² MANTOUX P., *La révolution industrielle...*, p. 196.

³ MANTOUX P., *La révolution industrielle...*, p. 200. Point de vue largement partagé par O'BRIEN P.K., « The Reconstruction, Rehabilitation and Reconfiguration of the British Revolution as a Conjoncture in Global History », in *Itinerario. European Journal of Overseas History*, vol. XXIV, n° 3/4, 2000, p. 117-143, notamment p. 130.

⁴ Cité par MANTOUX P., *La révolution industrielle...*, p. 124-125.

La mécanisation du travail textile donnera corps à cette prophétie. Les progrès techniques décisifs ont lieu durant les années 1770 (le brevet de Richard Arkwright date de 1769). Ils concernent le coton qui se révèle être une fibre se prêtant beaucoup mieux au travail mécanique que la laine ou le lin.

Les mesures prohibitives et les méthodes de production économisant le travail ne suffisent toutefois pas à l'industrie cotonnière anglaise pour résister aux textiles indiens à bas prix et de qualité. Il lui faut également pour cela des sources de matière première sûres, abondantes et bon marché.

L'essor dans le Nouveau Monde du système de plantation esclavagiste permettra à l'industrie cotonnière anglaise de satisfaire sa demande croissante de coton brut. De 1760 à 1840, la consommation de coton brut en Grande-Bretagne est multipliée par près de 200. Cette facilité d'approvisionnement donne à l'industrie cotonnière un avantage comparatif, en la libérant rapidement du problème de fourniture de matière première que d'autres branches manufacturières de la révolution industrielle mettent longtemps à résoudre⁵.

À partir des années 1780, le sud des États-Unis, les Caraïbes et le Brésil deviennent les principales sources d'approvisionnement. Si bien que, dès le milieu du XVIII^e siècle, de 85 à 90 % du coton brut importé en Grande-Bretagne est fourni par le système de plantation esclavagiste américain et ce jusqu'au milieu du XIX^e siècle.

C'est dire que, durant les phases cruciales du décollage économique, ce sont les hommes et les femmes arrachés à l'Afrique, dans le cadre de la traite négrière, qui produisent la matière première stratégique de l'une des principales branches



Imaginons un instant de combien de continents, de peines... la marquise de Pompadour est redevable pour parader ainsi durant ses loisirs de cour?

© www.anthropologieenligne.com - Consulté le 17.11.2015

motrices de la première nation industrielle. Le Lancashire, berceau de la grande industrie, sera approvisionné régulièrement et à bon compte par Liverpool, grand port du coton depuis 1795, dont la prospérité découle de la traite négrière et de ses relations avec les colonies.

Au final, les progrès du machinisme, le durcissement des mesures protectionnistes dans les années 1780 et la disponibilité de sources d'approvisionnement en matière première permettront à la Grande-Bretagne de ravir à l'Inde le titre de premier fournisseur de textiles du monde. Le renversement sera rapide et brutal. Les premiers envois en Inde de cotonnades fabriquées à Manchester ont lieu dès 1786. Le renversement sera complet lorsque l'Angleterre protectionniste réussira à « ouvrir » l'Inde, en voie de subordination coloniale, aux manufacturés britanniques exempts de taxes à l'importation.

Que conclure de ce petit exercice d'histoire connectée de l'industrie anglaise du coton au XVIII^e siècle? Qu'il permet de déceler dans l'histoire à succès de la Grande-Bretagne et plus généralement de

⁵ Sur ce point, WRIGLEY E.A., « The Supply of Raw Materials in the Industrial Revolution », in HARTWELL R.M. (ed.), *The Causes of the Industrial Revolution in England*, London: Methuen, 1976, p. 97-120. Pour une mise en perspective plus large de la question, LANDES D.S., « The "Great Drain" and Industrialisation: Commodity Flows from Periphery to Centre in Historical Perspective », in MATTEWS (ed.), *Economic Growth and Resources, Proceedings of the Fifth World Congress of the International R.C.O. Economic Association held in Tokyo, Japan*, vol. 2: *Trends and Factors*, London: Macmillan, 1980, p. 294-327.

l'Europe ce que le Vieux Continent doit à lui-même et ce qu'il doit aux autres. Fernand Braudel écrivait, il y a près de trente ans, que la révolution industrielle a de très vieilles et profondes racines en Europe, mais que le « monde a été [sa] complice efficace, sans le savoir »⁶.

⁶ BRAUDEL F., *La dynamique du capitalisme*, Paris: Flammarion, 1985, p. 114.

Ainsi, une classe pourrait, à partir d'un tel récit, isoler les facteurs internes (« anglais », dans l'essor de l'industrie du coton supplantant peu à peu celle de la laine), puis externes (favorisant un tel essor par les contingences d'autres continents...), pour conclure sur les rapports entre ces deux types de facteurs ? Elle se forgerait ainsi une image plus historique de l'Afrique et du rôle des continents dans ce que son histoire a de plus tragique.

L'auteur

Ancien professeur à l'Université de Genève et professeur honoraire à l'Université de Lausanne, **Bouda Etemad** est l'auteur d'un triptyque sur l'expansion coloniale de l'Europe: *La possession du monde. Poids et mesures de la colonisation*, Bruxelles, Complexe, 2000 ; *De l'utilité des empires. Colonisation et prospérité de l'Europe*, Paris, Armand Colin, 2005 ; *L'héritage ambigu de la colonisation. Économies, populations, sociétés*, Paris, Armand Colin, 2012.

bouda.etemad@unil.ch

Résumé

Cet article est un exercice d'histoire connectée, illustré par l'industrie anglaise du coton, fer de lance de la première révolution industrielle. Le développement de cette industrie a été attribué tantôt à des facteurs internes, tantôt à des facteurs externes. L'exercice consiste à élargir au maximum le cadre d'analyse en mettant l'accent sur les liens entre ces deux types de facteurs.

L'Anthropocène : quand l'histoire humaine rencontre l'histoire de la Terre¹

Abstract

In recent years, the geological concept of the Anthropocene has attracted strong interest in both the natural and human sciences. Anthropologists, philosophers and sociologists have been challenged by this proposal to open up a new geological epoch to describe the magnitude of the current environmental crisis. For historians, the Anthropocene has the great advantage, compared to other terms such as 'environmental crisis' or 'global change', to place mankind and time, and thus history at the centre. This article offers elements to answer the obvious and complex question: how has humanity tipped the planet over into the Anthropocene ?

1. L'Anthropocène : une nouvelle époque géologique

Le terme « Anthropocène », proposé autour de l'an 2000 par le prix Nobel de Chimie Paul Crutzen, désigne une nouvelle époque géologique. Après l'Holocène, qui a débuté il y a 11 500 ans, « *il semble approprié, nous dit Paul Crutzen, de nommer "Anthropocène" l'époque géologique présente, dominée à de nombreux titres par l'action humaine* »². Le grec ancien *anthropos* signifiant « être humain » et *kainos* signifiant « récent, nouveau », l'Anthropocène est donc la nouvelle période des humains, l'âge de l'Homme.

Quels sont les arguments en présence justifiant d'ouvrir une nouvelle ère géologique à partir de la révolution industrielle ? Par rapport à 1750, du fait des émissions humaines, l'atmosphère s'est « enrichie » de +150 % de méthane (CH₄), de +63 % de protoxyde d'azote (N₂O) et de +43 % de dioxyde de carbone (CO₂). Concernant ce dernier gaz, sa concentration est passée de 280 parties par million (ppm) à la veille de la révolution industrielle à 400 ppm en 2014.

Le deuxième élément concerne l'effondrement de la biodiversité. Ces dernières décennies, le taux de disparition des espèces est 100 à 1 000 fois plus élevé que la normale géologique : les biologistes parlent de la « sixième extinction » depuis l'apparition de la vie sur Terre.

À cela s'ajoute l'altération des cycles biogéochimiques de l'eau, de l'azote et du phosphate,

¹ Cet article synthétise quelques éléments de notre livre rédigé avec BONNEUIL Christophe: *L'événement Anthropocène. La Terre, l'histoire et nous*, Paris: Seuil, 2013 (2^{de} édition augmentée en 2016 auquel on se reportera pour une bibliographie précise).

² CRUTZEN Paul J., « Geology of mankind », *Nature*, vol. 415, 03.01.2002, p. 23.

tous aussi essentiels que celui du carbone, et qui sont également passés sous l'emprise humaine au cours des deux derniers siècles. La modification du cycle continental de l'eau est massive avec le drainage de la moitié des zones humides de la planète et la construction de 45 000 barrages de plus de 15 mètres de haut qui retiennent 6 500 km³ d'eau, soit 15 % du flux hydrologique des rivières du globe³. Le cycle de l'azote a été radicalement transformé avec l'industrialisation – les combustions libérant des oxydes d'azote – et le procédé Haber-Bosch (1913), transformant l'azote atmosphérique en azote assimilable (engrais) : ces deux phénomènes représentent des flux d'azote deux fois plus importants que le flux « naturel » qui traverse la biosphère⁴. Le cycle global du phosphore porte lui aussi la marque de la domination humaine avec un flux anthropique huit fois plus important que le flux naturel.

Au-delà des quantités de matières, le point fondamental de l'Anthropocène est d'ordre temporel : les traces de notre âge industriel resteront pour des millions d'années dans les archives géologiques de la planète. Le fait d'ouvrir une nouvelle époque taillée à la mesure de l'homme signifie que c'est seulement à l'échelle des temps géologiques que l'on peut déceler des événements agissant avec autant de force sur la planète que nous-mêmes : le taux de dioxyde de carbone en 2015 est sans précédent depuis trois millions d'années, le taux actuel d'extinction des espèces depuis 65 millions d'années, l'acidité des océans depuis 300 millions d'années, etc. Ce que nous vivons n'est pas une simple « crise environnementale » (ce qui suppose une temporalité courte, un « mauvais moment » à passer), mais une révolution géologique d'origine humaine. Loin de constituer un cours extérieur, impavide et gigantesque, le temps de la Terre est devenu commensurable au temps de l'agir humain. En deux siècles tout au plus, l'humanité a altéré

la dynamique du système Terre pour l'éternité ou presque.

Avant même que les géologues et les stratigraphes n'actent officiellement le changement d'époque, le terme d'Anthropocène connaît un grand succès scientifique et public. Il est également devenu le point de ralliement entre les sciences naturelles et l'histoire pour penser ensemble cette époque durant laquelle l'humanité s'est métamorphosée en force géologique.

Par exemple, un des débats actuels le plus vif autour de l'Anthropocène concerne la fixation de son point de départ. La première proposition, celle de Paul Crutzen, la plus logique en un sens, était de faire remonter la nouvelle époque à la révolution industrielle, la quantité de CO₂ dans l'atmosphère sortant de la fourchette de variabilité de l'holocène dans les années 1830. Le problème est que les géologues et les stratigraphes ont besoin d'un marqueur stratigraphique net et global (un « clou d'or »), alors que l'augmentation du CO₂ dans l'atmosphère est progressive. Le climatologue Walter Ruddimann avance par exemple qu'il y a 5 000 ans déjà les humains pourraient avoir émis – par la déforestation, les rizières en Chine et l'élevage – suffisamment de méthane pour modifier la trajectoire climatique de la Terre. D'autres propositions suivent : le 16 juillet 1945, date du test de la première bombe atomique dans le désert de Los Alamos au Nouveau Mexique qui laisse un marqueur stratigraphique radioactif net (mais peu durable à l'échelle des temps géologiques) ou encore 1610 qui correspond à un point bas dans la teneur de CO₂ du fait de la disparition de 50 millions d'Amérindiens d'Amérique et de la reforestation consécutive⁵.

Toutes ces propositions qui seront jugées à l'aune de la stratigraphie produisent des récits historiques et confèrent des sens politiques très différents à la crise environnementale. La première proposition (la révolution industrielle) produit une histoire très euro-péo-centrée, faisant de l'Anthropocène la résultante d'une vague d'innovations surtout

³ NILSSON Christer (ed.), « Fragmentation and Flow Regulation of the World's Large River Systems », *Science*, vol. 308, 15.04.2005, p. 405-406.

⁴ ROCKSTRÖM Johan (ed.), « A Safe Operating Space for Humanity », *Nature*, 461, 24.09.2009, p. 472-475 ; GALLOWAY James N. (ed.), « Transformation of the Nitrogen Cycle: Recent Trends, Questions, and Potential Solutions », *Science*, vol. 320, n° 5878, 2008, p. 889-892.

⁵ LEWIS Simon L., MASLIN Mark A., « Defining the Anthropocene », *Nature*, 519, 2015, p. 171-180.

britanniques. La deuxième solution (la révolution néolithique et la déforestation) produit une histoire dépolitisée incriminant l'humanité agricole en général. La troisième solution, centrée sur le nucléaire, présente une histoire axée sur quelques savants, sur la guerre et sur la possibilité (heureusement non advenue) de bouleverser la planète par la technique. La dernière solution paraît étrange (elle se réfère à un point bas de la teneur en CO₂...), mais a le mérite de mettre en exergue la globalisation économique et la création d'un système monde inégalitaire qui a rendu possible la révolution industrielle.

2. Qui est l'anthropos de l'Anthropocène ?

Un second débat porté par les sciences sociales concerne le côté excessivement naturalisant et dépolitisant du mot « Anthropocène ». Son pouvoir évocateur, sa concision se paient cher. En effet, de quelle humanité parlons-nous ? Un Américain moyen ne consomme-t-il pas 32 fois plus de ressources et d'énergie qu'un Kenyan moyen ? Les Indiens Yanomamis, qui chassent, pêchent et jardinent dans la forêt amazonienne en travaillant trois heures par jour, sans aucune énergie fossile, doivent-ils se sentir responsables de l'Anthropocène ? Un des effets du succès étonnant du terme Anthropocène est d'enclencher une réflexion historique critique et sérieuse sur les causes réelles de la crise environnementale contemporaine.

Faute d'ancrage historique précis, le concept d'Anthropocène risque en effet d'entériner une vision simplifiée de l'humanité, en tant qu'« espèce » unifiée par la biologie et le carbone, et donc collectivement responsable de la crise, effaçant par là même, de manière très problématique, la grande variation des causes et des responsabilités entre les peuples et les classes sociales. Porter un regard historique lucide sur l'Anthropocène nous apprend plusieurs choses importantes pour comprendre les enjeux des dérèglements écologiques d'aujourd'hui.

Premièrement, le mot même d'Anthropocène semble incriminer l'anthropos, « l'espèce humaine », alors même que la démographie n'est pas un facteur

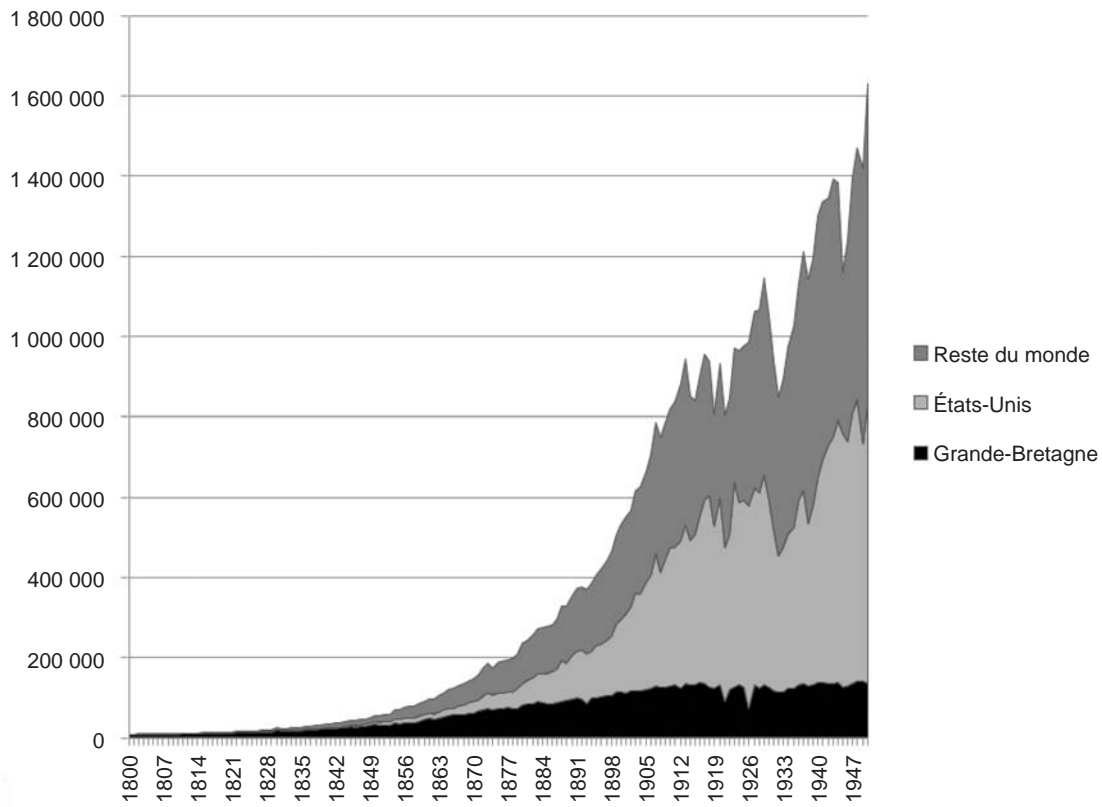
majeur de la crise environnementale. De 1800 à 2000, la population mondiale a été multipliée par 7, la consommation d'énergie par 50 et le capital par 134. L'Anthropocène devrait avec plus de précision s'appeler « thermocène » ou « capitalocène ».

Face à un système Terre menacé, nous n'avons pas un « anthropos » indifférencié, mais plutôt un ensemble structurellement inégalitaire. Les nations hégémoniques (la Grande-Bretagne au premier chef lors de l'entrée dans l'Anthropocène autour de 1800⁶, les États-Unis au xx^e siècle) accumulent du capital, garantissent un certain niveau de vie aux classes moyennes, maintiennent ce faisant l'ordre social en leur sein et financent leurs infrastructures et l'innovation. Ces États ont le pouvoir économique et la force militaire pour prélever à bon prix dans les pays périphériques des matières premières, y exploiter si nécessaire une main-d'œuvre peu coûteuse, y écouler des marchandises démodées et polluer leurs environnements.

Un regard rétrospectif sur les origines de la crise climatique confirme ces rapports très inégaux entre nations et le lien étroit entre crise environnementale et entreprise de domination globale : il est ainsi frappant de constater que les deux puissances hégémoniques du xix^e siècle (la Grande-Bretagne) et du xx^e siècle (les États-Unis) représentent 65 % des émissions cumulées en 1900, 60 % en 1950 et encore presque 50 % en 1980. D'un point de vue climatique, l'Anthropocène aurait aussi bien pu, jusque tout récemment, et avec plus de précision, s'appeler « Anglocène ».

Les puissances hégémoniques ne se contentent pas de brûler beaucoup de charbon ou de pétrole sur leurs territoires : elles tendent à projeter le capitalisme fossile dans le monde entier. Par exemple, en 1913, la Grande-Bretagne possède la moitié de tous les investissements directs à l'étranger (IDE). Or, 40 % de ces IDE vont dans des compagnies de chemins de fer à travers le globe puis dans les mines (plus de mille compagnies minières sont cotées au London Stock Exchange en 1898), les compagnies

⁶ POMERANZ Kenneth, *Une grande divergence. La Chine, l'Europe et la construction de l'économie mondiale*, Paris : Albin Michel, 2010.



Émissions annuelles des États-Unis, du Royaume-Uni et du monde en milliers de tonnes de carbone
(Source : Carbon Dioxide Information Analysis Center)

de gaz d'éclairage et les plantations tropicales⁷. Ce capitalisme financier s'incarne donc dans des dispositifs techniques, grands émetteurs de CO₂, qui réorganisent les flux de matière, d'énergie et de marchandises à l'échelle mondiale.

Le système monde du XIX^e siècle centré sur la Grande-Bretagne repose sur une écologie-monde inégalitaire: le charbon, en accroissant drastiquement le métabolisme économique des pays industriels, amplifie d'autant la demande de matières organiques provenant du monde tropical. La nature fondamentalement globale du phénomène trop simplement appelé « révolution industrielle » peut ainsi être saisie par les capacités productives des espaces mis en relation. En 1850, en échangeant 1 000 livres de textile manufacturé à Manchester contre 1 000 livres de coton brut

américain, l'Angleterre était gagnante à 46 % en termes de travail incorporé (échange inégal) et à 6 000 % (60 fois plus) en termes d'hectares incorporés⁸, libérant ainsi son espace domestique de la contrainte environnementale de produire autant de fibres qui entraînent en concurrence avec les autres besoins en grains, bois et fourrages.

Dans le dernier tiers du XIX^e siècle, les pays industrialisés entrent dans un nouveau cycle d'accumulation du capital lié à la seconde révolution industrielle: chimie organique, électricité puis automobile. S'ils sont globalement indépendants en énergie et en fer⁹, les techniques au fondement de leur prospérité dépendaient de certains produits clés provenant des pays périphériques: des minerais comme l'étain de Malaisie pour

⁷ DARWIN John, *The Empire Project, The Rise and Fall of the British World-System, 1830-1970*, Cambridge: University Press, 2009, p. 112-120.

⁸ HORNBERG Alf, *Global Ecology and Unequal Exchange. Fetishism in a zero-sum world*, Londres: Routledge, 2013, p. 85-91.

⁹ BAIROCH Paul, *Mythes et paradoxes de l'histoire économique*, Paris: La Découverte/Poche, 1999.

l'industrie agroalimentaire (boîtes de conserve) ainsi que pour les barils de pétrole ou le cuivre des Andes et du Congo pour l'électrification ; des produits végétaux ou animaux tels l'huile de baleine ou d'oléagineux tropicaux pour l'éclairage et la lubrification des machines, la gutta-percha pour le réseau télégraphique ; le caoutchouc pour l'industrie mécanique (courroies de transmission, joints d'étanchéité pour les machines à vapeur...) puis pour l'automobile¹⁰. De même, le maintien de la fertilité des sols européens et américains repose sur l'extraction du guano du Pérou, de la Bolivie et du Chili¹¹ (dont les réserves seront épuisées en quelques décennies) ainsi que du phosphate de Tunisie, du Maroc et d'Algérie. Avant la Première Guerre mondiale, les pays riches importent déjà 41 % de leur consommation de phosphate, soit 2,9 millions de tonnes par an¹².

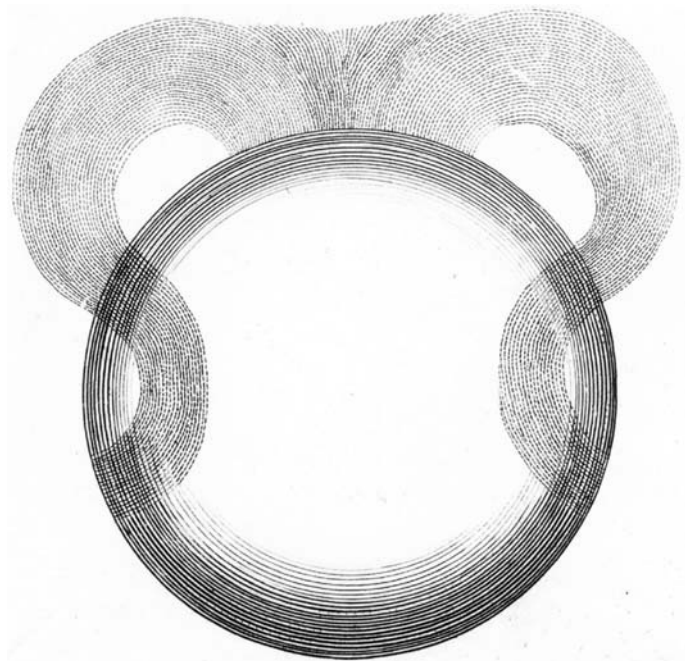
3. Nous sommes entrés dans l'Anthropocène sciemment

Deuxièmement, l'histoire nous apprend que les alertes scientifiques sur les dégradations environnementales globales ne datent pas d'aujourd'hui, ni même de la décennie 1960 : elles sont aussi anciennes que le basculement dans l'Anthropocène. Il existait autour de 1800 une théorie largement partagée d'un changement climatique global causé par la déforestation alors massive en Europe de l'Ouest. Les savants se réfèrent aux travaux de Stephen Hales sur la physiologie des plantes et leurs échanges gazeux avec l'atmosphère (*Vegetable Statics*, 1727) pour imputer les dérèglements climatiques (froids, sécheresses, tempêtes et précipitations) à la destruction de la couverture végétale : les arbres, par les relations qu'ils entretiennent avec l'atmosphère, tempèrent les climats, assèchent les lieux humides et humidifient les lieux secs ; ils préviennent en outre les tempêtes, l'érosion et les

¹⁰ TULLY John, « A Victorian Ecological Disaster: Imperialism, the Telegraph, and Gutta-Percha », *Journal of World History*, n° 20(4), 2009, p. 559-579.

¹¹ BELLAMY FOSTER John, CLARCK Brett, « Ecological Imperialism and the Global Metabolic Rift: Unequal Exchange and the Guano/Nitrates Trade », *International Journal of Comparative Sociology*, (50) 2009, p. 311-334.

¹² BAIROCH Paul, *Mythes et paradoxes...*, p. 99.



Le cycle planétaire de l'eau chez Thomas Burnet, *Sacred theory of the earth*, 1690

inondations. La déforestation est conçue comme une rupture dans l'ordre naturel, providentiel et global équilibrant les cycles de matière entre terre et atmosphère.

Le changement climatique est pensé comme un phénomène *irréversible* questionnant le sens même de la civilisation. En déboisant, on transforme le climat et on mine par conséquent les conditions mêmes d'existence de la forêt. À partir des années 1820, un puissant discours que l'on pourrait qualifier « d'orientalisme climatique » met en garde les États européens contre la déforestation et le changement climatique en invoquant les ruines de civilisations brillantes sises au beau milieu de déserts¹³.

Certes, ces théories sont aujourd'hui largement corrigées, mais il s'agissait à cette époque de la meilleure science de son temps ; certes, les données climatiques d'aujourd'hui sont autrement plus denses, massives et globales, mais il demeure qu'il est historiquement faux et politiquement trompeur de faire passer les sociétés du passé comme inconscientes des dégâts – environnementaux, sanitaires et humains – de l'industrialisme.

¹³ FRESSOZ Jean-Baptiste, LOCHER Fabien, *Le Climat fragile de la modernité*, Paris : Le Seuil, 2017.

L'industrialisation fut contestée par mille luttes : non seulement par les romantiques, ou les tenants de l'Ancien Régime, mais aussi par des naturalistes lanceurs d'alerte, des artisans et des ouvriers luddites, et par les multitudes rurales au Nord comme au Sud qui se voyaient privés des usages des biens communs agricoles, halieutiques ou forestiers¹⁴. Ainsi, un précurseur du socialisme, Charles Fourier, écrivait-il en 1821 un essai sur « La dégradation matérielle de la planète » dont l'« industrie civilisée » (son terme pour désigner le nouveau capitalisme industriel libéral auquel il opposait un stade supérieur plus juste et harmonieux, l'« association »).

Plutôt qu'un « on ne savait pas », nous devons donc penser l'entrée et l'enfoncement dans l'Anthropocène comme la victoire de certains intérêts qui ont fabriqué du non-savoir sur les dégâts du « progrès », tel le déploiement de grands dispositifs (idéologiques et matériels) et de « petites désinhibitions »¹⁵ par lesquels les oligarchies productivistes de différentes époques ont pu jusqu'ici marginaliser ou récupérer les critiques socio-écologiques.

4. L'Anthropocène n'était pas inéluctable

Troisièmement, l'histoire des débats, résistances et alternatives de chaque période nous apprend que l'Anthropocène n'était pas du tout inéluctable. Il faut se garder d'une vision unifiée de la modernité considérant l'Anthropocène comme la conséquence inévitable de la volonté de comprendre le monde.

Prenons par exemple le cas de l'énergie. La focalisation des historiens sur la révolution industrielle et les fossiles obscurcit la prédominance des énergies renouvelables jusqu'à la fin du XIX^e siècle. Par exemple, c'est au début du XX^e que le nombre de chevaux atteint son apogée aux États-Unis. De même, vers 1870 l'hydraulique y fournit 75 % de l'énergie industrielle, et 92 % du tonnage de la marine marchande britannique est encore à voile.

L'histoire des énergies renouvelables – animales, éoliennes et solaires – avant qu'elles ne soient considérées comme « alternatives » fait apparaître un passé riche de trajectoires techniques négligées et de potentialités non advenues. À la fin du XIX^e siècle, 6 millions d'éoliennes activant autant de puits participèrent à l'ouverture des plaines du Midwest américain à l'agriculture et à l'élevage. Il ne s'agissait pas de moulins artisanaux mais de rotors, conçus à l'aide de la dynamique des fluides, capables de suivre le vent et produits industriellement. Dans le monde rural américain, la production d'électricité décentralisée (par des éoliennes et des batteries) demeure dominante jusqu'aux grands programmes d'électrification rurale de la Dépression et de l'après-guerre.

De même, l'énergie solaire a bien failli s'imposer aux États-Unis pour les usages domestiques. En Californie et en Floride, l'ensoleillement et l'éloignement des gisements de houille expliquent le développement rapide des chauffe-eau solaires qui équipaient près de 80 % des habitations en 1950. Il faudra tout le poids des compagnies électriques, General electric au premier chef, pour bloquer l'énergie solaire domestique dans les années 1950 et imposer l'aberration thermique que représente le chauffage électrique. De même, les industries pétrolière et automobile travaillèrent activement à la banqueroute des compagnies de tramways dans les années 1930 (allant même jusqu'à racheter des lignes pour les fermer) afin de vendre leurs produits autrement plus rentables.

En dissolvant l'illusion d'un monde technique contemporain efficace et optimal, en montrant la stratification des intérêts et des décisions qui ont abouti à sa construction, l'histoire nous ouvre des libertés pour le présent.

Par exemple, la pétrolisation du monde est le résultat de choix politiques et militaires particulièrement délétères. L'économie n'y joue peut-être pas un rôle essentiel : tout au long du XX^e siècle, le pétrole est constamment plus cher que le charbon, beaucoup plus cher en Europe, un peu plus aux États-Unis. Comment alors expliquer son ascension de 5 % de l'énergie mondiale en 1910 à plus de 60 % en 1970 ?

¹⁴ JARRIGE François, *Technocritiques*, Paris : La Découverte, 2014.

¹⁵ FRESSOZ Jean-Baptiste, *L'apocalypse joyeuse. Une histoire du risque technologique*, Paris : Le Seuil, 2012.

Elle est tout d'abord le fait de la suburbanisation et de la motorisation des sociétés occidentales. Or, ce processus a été fortement encouragé par les dirigeants américains conservateurs : la maison de banlieue leur paraissait être le meilleur rempart contre le communisme et le meilleur moyen pour relancer l'économie en crise. La périurbanisation redéfinit l'environnement politique et social du travailleur : elle défait les solidarités ethniques et sociales qui avaient été le support des solidarités ouvrières et des grandes grèves en 1917 et 1946. La maison individuelle et la voiture qui l'accompagne jouent un rôle essentiel de discipline sociale par l'intermédiaire du crédit à la consommation : dès 1926, la moitié des ménages américains sont équipés d'une voiture, mais les deux tiers de ces voitures ont été acquises à crédit.

La pétrolisation est également la résultante de choix économiques et géopolitiques. Le charbon (contrairement au pétrole) doit être extrait des mines morceau par morceau, chargé dans des convois, transporté par voie ferrée ou fluviale, puis chargé de nouveau dans des fourneaux que des chauffeurs doivent alimenter, surveiller et nettoyer. La pesanteur du charbon donnait aux mineurs le pouvoir d'interrompre le flux énergétique alimentant l'économie. Leurs revendications, jusqu'alors constamment réprimées, durent enfin être prises en compte : à partir des années 1880, les grandes grèves minières contribuèrent à l'émergence de syndicats et de partis de masse, à l'extension du suffrage universel et à l'adoption des lois d'assurance sociale.

Une fois prise en compte l'affinité historique entre le charbon et les avancées démocratiques de la fin du XIX^e siècle, la pétrolisation de l'Amérique puis de l'Europe prend un sens politique nouveau. Elle correspond à une visée politique : ce sont les États-Unis qui l'ont rendue possible afin de contourner les mouvements ouvriers. Le pétrole est beaucoup plus intensif en capital qu'en travail, son extraction se fait en surface, elle est donc plus facile à contrôler, elle requiert une grande variété de métiers et des effectifs très fluctuants. Tout cela rend difficile la création de syndicats puissants.

Un des objectifs du plan Marshall était d'encourager le recours au pétrole afin d'affaiblir les mineurs

et leurs syndicats et d'arrimer ainsi les pays européens au bloc occidental. Comme tout système technique émergent, le pétrole dut en effet être massivement subventionné. Les fonds de l'*European Recovery Program* servirent à la construction de raffineries et à l'achat de générateurs au fioul. Dans la décennie d'après-guerre, plus de la moitié du pétrole fourni à l'Europe fut directement subventionnée par l'ERP.

Grâce à sa fluidité, le pétrole permit de contourner les réseaux de transport et donc les ouvriers qui les faisaient tourner. Pipelines et tankers, en réduisant les ruptures de charge, créaient un réseau énergétique beaucoup moins intensif en travail, plus flexible et résolument international : dans les années 1970, 80 % du pétrole était exporté. L'approvisionnement étant dorénavant global, le capitalisme industriel était devenu beaucoup moins vulnérable aux revendications des travailleurs nationaux¹⁶.

Les militaires enfin ont joué un grand rôle dans le déploiement de technologies énergivores, pour lesquelles la puissance importait beaucoup plus que le rendement. La Première Guerre mondiale fut perçue par les états-majors comme la victoire du camion sur la locomotive. Elle accéléra la recherche sur la combustion du pétrole : la vitesse, les rendements et la puissance des moteurs doublèrent en quatre ans. Aidés par les États, les constructeurs automobiles renouvelèrent leurs équipements, introduisirent le travail à la chaîne et généralisèrent l'application du taylorisme.

Mais c'est bien la Seconde Guerre mondiale qui produit la rupture décisive. En termes énergétiques, elle fut très différente de la Première. En moyenne, le soldat américain de la Seconde Guerre mondiale consommait 228 fois plus d'énergie que celui de la Première. La logistique du pétrole sort transformée de la guerre : pipelines et capacités de raffinage augmentèrent brutalement pour répondre aux besoins militaires. La production de carburant d'aviation (kérosène à indice d'octane 100) constitue l'un des

¹⁶ MITCHELL Timothy, *Carbon democracy. Le pouvoir politique à l'ère du pétrole*, Paris : La Découverte, 2013.

plus grands projets de recherche industrielle de la Seconde Guerre mondiale. Les investissements dans le procédé d'alkylation s'élevèrent à un milliard de dollars, soit la moitié du projet Manhattan.

Même en temps de paix, les complexes militaro-industriels détruisent. La guerre froide constitue ainsi un pic dans l'empreinte environnementale des armées. Le maintien et l'entraînement des forces occidentales consommaient des quantités énormes de ressources : par exemple, 15 % du trafic aérien de l'Allemagne de l'Ouest était lié aux exercices militaires de l'OTAN. En 1987, l'armée américaine consommait 3,4 % du pétrole national, l'armée russe, 3,9 %. Si on ajoute à cela les émissions de CO₂ liées à la production des armements, c'est entre 10 et 15 % des émissions des deux super-puissances qui seraient le fait des militaires pendant la guerre froide.

5. Anthropocène et histoire enseignée

Pour conclure, la notion d'Anthropocène fournit un point de départ très intéressant pour enseigner

(et plus encore relier l'enseignement) de nombreux domaines différents : l'histoire environnementale, l'histoire des techniques, l'histoire globale, l'histoire économique et l'histoire des guerres.

Dans un premier temps, les élèves peuvent être invités à mobiliser leurs connaissances historiques et leur sens critique pour déconstruire cette proposition issue des sciences naturelles. Deuxièmement, l'Anthropocène permet de re-techniciser et surtout re-matérialiser des objets historiques traités parfois essentiellement sous l'angle politique et diplomatique (la Seconde Guerre mondiale, la guerre froide ou l'hégémonie américaine par exemple). Enfin, enseigner l'histoire politique de l'Anthropocène est crucial dans le contexte climatique actuel : le recours aux pétroles non-conventionnels et aux gaz de schistes montre qu'on ne saurait laisser les réserves « naturelles » dicter le tempo de la transition énergétique. Pour des raisons climatiques et plus généralement environnementales, il faut laisser sous le sol les $\frac{3}{4}$ des réserves prouvées de charbon, de pétrole et de gaz. Il faut donc absolument produire une contrainte politique bien avant que la pénurie, le dérèglement climatique ou le « signal prix » nous forcent à changer de modèle.

L'auteur

Jean-Baptiste Fressoz est historien des sciences, des techniques et de l'environnement. Après avoir été maître de conférences à l'*Imperial College* de Londres, il est maintenant chargé de recherche au CNRS. Il a publié entre autres : *L'Apocalypse Joyeuse. Une histoire du risque technologique*, Paris, Le Seuil, 2012 et *L'Événement Anthropocène, La Terre, l'histoire et nous*, Paris, Le Seuil, 2013 (nouvelle édition revue et augmentée, à paraître en 2016).

<https://ehess.academia.edu/JeanBaptisteFressoz>

jean-baptiste.fressoz@cnrs.fr

Résumé

Depuis quelques années, le concept géologique d'Anthropocène a suscité un très fort intérêt à la fois dans le domaine des sciences dures et dans celui des sciences humaines. Anthropologues, philosophes et sociologues ont été interpellés par cette proposition d'ouvrir une nouvelle époque géologique pour désigner l'ampleur des bouleversements environnementaux actuels. Pour les historiens, l'Anthropocène présente le grand avantage, par rapport à d'autres expressions comme « crise environnementale » ou « changement global », de placer l'humanité et le temps, et donc l'histoire, au cœur de l'attention. Cet article propose quelques éléments pour répondre à cette question à la fois évidente et complexe : comment l'humanité a-t-elle fait basculer la planète dans l'Anthropocène ?

Vincent Capdepuuy, La Réunion

Enseigner l'histoire globale

Abstract

Global history remains a field of research recognized, perhaps because delimited, at the intersection of world history, total history, comparative history and connected history. Yet the project is relatively clear: analyse and understand the process of globalization that led to the creation of the world, that is to say a unique space for a long-term humanity scattered throughout an archipelago of worlds, and today reunified. In class, the case studies are so many that can make global history from particular moments often already known, but revisiting them from a different angle by connecting the usually unconnected spaces, passing from local to global.

Qu'est-ce que l'histoire globale ?

La question est régulièrement esquivée; elle semble trop oiseuse et risquerait de s'enliser. On sent rapidement des désaccords pointer. Alors, querelle byzantine que de définir l'histoire globale? Espérons que non, et que sans esprit sectaire, nous puissions apporter une réponse possible. Il importe pour cela de distinguer l'histoire globale d'autres histoires, dont elle se différencie tout en leur étant connexe.

- *L'histoire universelle* est de tradition ancienne. Hervé Inglebert a récemment proposé une somme sur ce genre qui n'est pas l'apanage de l'historiographie européenne¹. Sans évoquer les histoires universelles musulmanes ou chinoises, on pourrait citer quelques références majeures : le *Discours sur l'histoire universelle* de Bossuet (1681); l'*Idée de ce que pourrait être une histoire universelle du point de vue cosmopolitique* de Kant (1784); la *Weltgeschichte* publiée par Hans F. Helmutl (huit volumes, 1899-1907); *A Short History of the World* de H.G. Wells (1922); les volumes de l'*Histoire de l'humanité* publiés par l'Unesco à partir de 1952; l'*Histoire universelle* éditée par Gallimard sous la direction de R. Grousset et E.G. Léonard dans la collection de « La Pléiade » en 1956; ou encore, plus récemment, l'*Histoire de l'humanité de la préhistoire à la fin du XX^e siècle*, sous la direction de Pierre Vidal-Naquet, parue en 1992. Les titres révèlent quelques variations : la notion de « monde » (*Welt* en allemand, *World* en anglais) apparaît, ou bien celle d'« humanité », mais l'idée est à peu près équivalente.

¹ INGLEBERT Hervé, *Le Monde, l'Histoire. Essai sur les histoires universelles*, Paris : Presses universitaires de France, 2014.

L'histoire *universelle*, c'est l'histoire *mondiale* avant que l'adjectif n'apparaisse à la fin du XIX^e siècle, c'est-à-dire la compilation de toutes les histoires du monde. Or, l'histoire globale n'est pas ce panoptique impossible. On doit au contraire simplement considérer que, dans le vaste enchevêtrement de toutes les histoires, elle est la compréhension du ou des processus de mondialisation. Pour le dire autrement, l'histoire globale est l'histoire du *Monde*, de l'avènement d'une humanité longtemps éclatée en un archipel déconnecté, mais désormais unifiée sur un espace fini : le globe. Et il faudrait sans cesse garder en tête le mot de Christian Grataloup, au seuil de sa *Géohistoire de la mondialisation* : « *Le Monde n'est pas un objet d'étude aussi énorme qu'il y paraît.* »²

- L'*histoire totale*, prônée par l'École des Annales à partir de l'entre-deux-guerres, consiste à saisir l'humain dans la totalité de ses dimensions, ce qui s'est traduit par un attachement particulier à la société, à l'économie et à la culture. Les liens avec les travaux sociologiques de la première moitié du XX^e siècle étaient très forts et Fernand Braudel revendiquait clairement cette gémellarité : « *L'histoire et la sociologie sont même les seules disciplines qui essaient de reconstituer l'ensemble du spectacle de l'homme, les seules qui soient vraiment totalitaires, l'histoire plutôt dirigée vers le pays des morts, et la sociologie vers le monde des vivants.* »³ Cette ambition totalisante, l'histoire globale ne peut la récuser : la mondialisation est un processus qui est tout à la fois économique et financier, social et culturel, politique et juridique. Du reste, la filiation avec l'histoire totale est assez évidente si l'on pense à des travaux comme ceux de Pierre Chaunu sur l'Atlantique et sur l'expansion européenne.
- L'*histoire comparée* n'a pas très bonne presse. Pourtant, elle fut défendue dès les années 1920

par Marc Bloch, dans la *Revue de synthèse historique*. Il s'y étonnait que la méthode, pourtant éprouvée en d'autres disciplines, ne soit pas reprise par les historiens. En 2000, Marcel Détienné publiait *Comparer l'incomparable* et déplorait cette même réticence. L'histoire globale est-elle comparatiste ? Le livre de Serge Gruzinski, *L'Aigle et le dragon*, qui met en parallèle, au début du XVI^e siècle, la conquête espagnole du Mexique et l'échec des Portugais en Chine, serait un bon exemple d'un rapprochement qui n'a rien de particulièrement audacieux, mais qui est déjà une forme de comparaison. Au-delà, on peut penser que l'étude des modalités des processus de mondialisation implique une approche comparative, voire structuraliste. On en trouverait une esquisse dans l'ouvrage de Pamela K. Crowley dans lequel l'auteure distingue quelques figures : la divergence, la convergence, la contagion, le système⁴. Ce qu'on peut rapprocher du « glossaire » géohistorique proposé par Jacques Lévy : le parallélisme, la diffusion, l'interaction, la convergence, l'universalisation⁵. Mais ces réflexions restent pour l'heure assez marginales.

- L'*histoire connectée* a été « inventée » par l'historien indien Sanjay Subrahmanyam. L'étiquette a été reprise par d'autres et on pourrait citer, parmi les principaux ouvrages parus depuis une dizaine d'années : *Les Quatre Parties du Monde. Histoire d'une mondialisation*, de Serge Gruzinski (2004) ; *Le Chapeau de Vermeer. Le XVII^e siècle à l'aube de la mondialisation*, de Timothy Brook (2008) ; *L'Histoire à parts égales*, de Romain Bertrand (2011). L'histoire connectée comme étude de la mise en contact de sociétés distinctes par l'abolition soudaine de la distance est très liée à l'histoire des Européens à partir du XVI^e siècle. De toute évidence, elle nourrit l'étude de la mondialisation, mais les historiens qui s'en revendiquent ont généralement tendance à

² GRATALOUP Christian, *Géohistoire de la mondialisation. Le temps long du Monde*, Paris : Armand Colin, 2007, p. 9.

³ BRAUDEL Fernand, « L'impérialisme de l'histoire », *Les Ambitions de l'histoire*, Paris : Éditions de Fallois, 1997.

⁴ KYLE CROSSLEY Pamela, *What is Global History?*, Cambridge : Polity Press, 2008.

⁵ LÉVY Jacques, « Fabriquer le Monde : une géohistoire », in LÉVY Jacques (dir.), *L'invention du Monde : une géographie de la mondialisation*, Paris : Presses de Sciences Po, 2008, p. 97-109.

dénigrer l'histoire globale comme trop générale, quand eux restent près des hommes, et à l'invalider parce que de seconde main, quand eux étudient directement les archives. Ces deux questions, épineuses, ne peuvent pas être ignorées. Cependant, on rétorquera qu'il est sans doute assez illusoire de considérer que la connaissance historique ne peut être que de première main sous peine de condamner à la vanité tous les travaux des historiens, puisque nul lecteur ne serait à même d'en tirer quoi que ce soit de valide, sans parler des historiens eux-mêmes, qui seraient incapables d'extraire un quelconque concept de la gangue du particulier. Par ailleurs, et au risque de la contradiction – seulement apparente –, il existe des documents et des archives qui touchent directement la mondialisation et la globalité, à commencer par les cartes.

Qu'est-ce que la mondialisation ?

Contrairement à une idée reçue, les termes de « mondialisation » et de « *globalization* » ne datent pas des années 1980, qui restent néanmoins un moment majeur dans la prise de conscience de la globalité de notre monde. En français, le mot « mondialisation » remonte au début du xx^e siècle : « *L'essentiel est que la propagande nationale se mette au diapason des conditions nouvelles instaurées, si l'on peut user d'un pareil langage, par la "mondialisation" de toutes choses.* »⁶; et en anglais, le mot « *globalization* » date de la Seconde Guerre mondiale : « *With the new dangers which have come to the world from the globalization and the mechanization of war.* »⁷ Dans les deux cas, la *mondialisation* est davantage perçue comme un phénomène d'extension à l'échelle mondiale, alors qu'aujourd'hui, on la définirait comme un processus de mise en interconnexion des différentes régions du globe aboutissant à la constitution d'un espace-Monde.

⁶ DE COUBERTIN Pierre, « Le flambeau à sept branches », *Le Figaro*, 13 décembre 1904.

⁷ HUDSON Manley O., « The International Law of the Future », octobre 1944, voir CAPDEPUY Vincent, « L'entrée des États-Unis dans l'« âge global » : un tournant géohistorique ? », *Monde(s)*, n° 8, 2015, p. 177-196.

Cynthia Ghorra-Gobin dans l'introduction à la seconde édition du *Dictionnaire critique de la mondialisation* définit ainsi trois perspectives :

« 1. la **globalisation** ou la métamorphose d'un capitalisme émancipé du cadre national et désormais globalisé et financiarisé grâce aux technologies d'information et de communication et à une sérieuse déréglementation financière (relevant de l'idéologie néolibérale), facilitant ainsi des dynamiques transnationales ;

2. la **mondialisation** comme reconnaissance de la pertinence de l'échelle mondiale, aussi bien pour identifier que pour comprendre et expliquer l'évolution des sociétés et des institutions, au niveau national comme au niveau local. L'émergence de cette échelle mondiale s'appuie sur et participe tout à la fois à la compression de l'espace-temps et à la possible interconnexion des lieux, à toutes les échelles ;

3. la **planétarisation** comme prise de conscience de la finitude des écosystèmes naturels anthropisés et mise en évidence de crises à l'échelle de la planète Terre, avec en particulier le changement climatique, dont l'ampleur est certainement accentuée par les activités humaines, et dont les conséquences ne peuvent s'appréhender que dans la dialectique global/local, planète/territoires. »⁸

Ces trois définitions pourraient être mises en correspondance avec trois ouvrages, respectivement : *L'Histoire économique globale* de Philippe Norel (2009) ; *La Géohistoire de la mondialisation* de Christian Grataloup (2006) ; *L'Événement anthropocène* de Christophe Bonneuil et Jean-Baptiste Fressoz (2013).

Cependant, d'autres définitions sont possibles, fondées sur la distinction entre *monde* et *Monde*. La *mondialisation* peut ainsi s'entendre comme un processus qui aboutit à la constitution d'un *monde* à une échelle macro-régionale. Ceci prend

⁸ GHORRA-GOBIN Cynthia (dir.), *Dictionnaire critique de la mondialisation*, Paris : Armand Colin, 2012 (rééd. revue et augmentée de l'éd. de 2006), p. 5-9.

sens en lien avec le concept d'économie-monde que Fernand Braudel avait introduit dans l'historiographie française et qui peut s'appliquer, par exemple, au monde romain antique. Il serait ainsi possible d'étudier des processus de mondialisation avant le « grand désenclavement » du tournant du xv^e et du xvi^e siècle : *des* mondialisations. La première période charnière, qu'il serait peut-être arbitraire de dater avec précision, irait de 1415 à 1571, pour s'en tenir à des moments importants mis en lumière par l'historiographie récente. Pour John Darwin, dans *AfterTamerlane. The Global History of Empire* (2007), 1415, date de la mort de Tamerlan, est une date majeure marquant la fermeture de la route terrestre et l'incitation, pour les Européens, à s'aventurer en mer. Au terme de plus d'un siècle de voyages et de conquêtes, 1571, selon Dennis O. Flynn et Arturo Giráldez (1995), bouclerait le circuit économique du monde avec la mise en place du fameux « galion de Manille » qui transportait l'argent sud-américain en Asie orientale à travers l'océan Pacifique⁹.

Les xvii^e et xviii^e siècles seraient surtout un temps de densification et d'extension des réseaux à travers un monde de plus en plus interconnecté et correspondent à ce qu'on appelle parfois la « première mondialisation ». Une deuxième période charnière pourrait être distinguée entre 1851 et 1945. 1851 est la date de l'Exposition universelle de Londres, qui consacre véritablement, selon Paul Young (2009), la puissance globale du Royaume-Uni avec une économie-monde à l'échelle du globe, sans pour autant lui être coextensive. Au cours du siècle suivant, l'émergence de nouvelles puissances, notamment des États-Unis et du Japon, et la contraction de l'espace-temps avec le développement de nouvelles technologies conduisent à une véritable prise de conscience de la globalité lors de la crise de la Seconde Guerre mondiale. Ainsi, selon Bruce Mazlich, 1945 ouvre le début de la globalisation, ce qui justifie que cette période soit l'objet d'une *New Global History* (2006).

⁹ O. FLYNN DENNIS, GIRÁLDEZ ARTURO, « Born with a "Silver Spoon": The Origin of World Trade in 1571 », *Journal of World History*, vol. 6, n° 2, 1995, p. 201-221.

Des cas pour l'école

Le principal problème de l'enseignement de l'histoire globale est l'absence de manuels francophones. C'est une des raisons qui m'avaient poussé, en 2011, à développer sur le blog *Histoire globale*, co-animé par Philippe Norel et Laurent Testot, une rubrique « L'histoire globale par les sources ». L'objectif était de mettre à disposition des enseignants des documents susceptibles de servir un tel enseignement. Certaines de ces études de cas ont été publiées¹⁰, les autres sont toujours en ligne.

J'ai débuté en essayant de donner une définition à peu près claire de l'histoire globale. Au terme de cette présentation, on pourrait brouiller tout cela. L'histoire se fait rarement en champs clos et il est difficile de dire qu'on ne fera que de l'histoire globale. Ce n'est pas non plus l'objectif ultime d'un enseignement d'histoire. Il est tout aussi intéressant d'étudier les lieux d'où nous parlons. Or, il existe une multiplicité d'histoires *glocales*, c'est-à-dire d'histoires hybrides qui permettent d'étudier à la fois l'histoire locale et l'histoire globale. Pour s'en tenir à un exemple suisse, on pourrait citer une statue qui est aujourd'hui dans un parc de la ville de Berne et qui représente les différentes parties du monde se transmettant des lettres en une ronde autour du globe. Cette statue, qui est l'œuvre de l'artiste français René de Saint-Marceaux, a été réalisée en 1909 pour l'Union postale universelle, installée en cette même ville. Cette organisation est initialement nommée *Union générale des postes* lors de sa création en 1874 à la conférence internationale de la poste. Celle-ci se tint à Berne et réunit vingt-deux pays. L'augmentation rapide du nombre de ses membres justifia dès 1878 qu'on la rebaptise *Union postale universelle*. On considère généralement qu'elle est la première organisation internationale. En 1905, dans *L'Homme et la Terre*, Élisée Reclus y voyait une preuve de l'unification en cours de l'humanité, d'une mondialisation pacifique : « *Au-dessus de ces*

¹⁰ CAPDEPUY Vincent, « L'histoire globale par les sources », in NOREL Philippe, TESTOT Laurent (dir.), *Une histoire du monde global*, Auxerre : Éditions Sciences Humaines, 2012, p. 371-409.

nations et de ceux qui les régissent, apparaît déjà, et de plus en plus nette, une image plus grande, celle du genre humain se constituant en organisme unitaire. N'est-ce pas déjà un fait d'importance capitale dans l'histoire que presque toutes les nations policées de la Terre se soient associées en "Union postale Universelle" pour le transport, à travers les continents et les mers, des lettres et documents écrits, des imprimés et papiers d'affaires aussi bien que des échantillons de commerce, enfin pour le paiement de petites sommes d'argent, et cela pour un prix minime, déterminé d'avance suivant un tarif uniforme? [...] Pour cette immense toile d'araignée étendant ses fils en réseaux sur toute la surface terraquée, on a choisi comme centre la ville de Berne, humble capitale qui ne porte ombrage ni aux Londres, ni aux Paris, ni aux Chicago.»¹¹ Pour certains, la multiplication d'organisations internationales au tournant du XIX^e et du XX^e siècle permettait d'espérer un avenir que la Première Guerre mondiale a rapidement assombri. Cependant, l'Union postale universelle a continué d'exister et en 1947, elle est devenue l'une des agences spécialisées de l'Organisation des Nations Unies. Son logo représente, de façon stylisée, la

¹¹ RECLUS Élisée, *L'Homme et la Terre*, Paris: Librairie universelle, vol. V, 1905, p. 284-285.

statue de René de Saint-Marceaux. L'analyse de ce monument local pourrait donc constituer une entrée possible dans l'histoire globale.

Bien d'autres exemples sont abordés sur le site, qui n'attend que la contribution d'autres enseignants pour s'enrichir¹².

Au-delà de l'histoire globale

L'histoire globale, finalement, en serait presque à être considérée comme une sorte d'idéal-type. Or, ce n'est probablement pas cela qui nous saisit à la lecture de certains ouvrages et qui revivifie notre curiosité. Il y a, au-delà de l'histoire globale qu'il reste à développer en tant que champ de recherche, une histoire qui s'inscrirait dans le sillage de l'histoire globale et qui pourrait peut-être se réduire à quelques mots d'indiscipline: décroiser, recadrer, reconnecter, décentrer, faire un pas de côté, considérer à parts égales¹³.

¹² www.blogs.histoireglobale.com.

¹³ CAPDEPUY Vincent, «Enseigner l'histoire globale», in TESTOT Laurent (dir.), *Histoire globale. Un autre regard sur le monde*, Auxerre: Sciences Humaines Éditions, 2015, p. 243-250.

L'auteur

Géohistorien, enseignant en lycée à La Réunion, chercheur-associé au sein de l'équipe E.H.GO (UMR 8504, Géographie-cités, Paris) et du GREMMO (UMR 5195, Lyon), **Vincent Capdepuy** a co-rédigé avec Philippe Norel et Laurent Testot (dir.), *Une histoire du monde globale* (Sciences Humaines Éditions, 2012) et avec Laurent Testot (dir.), *Histoire globale. Un autre regard sur le monde* (Sciences Humaines Éditions, 2015).

v_capdepuy@yahoo.com

<http://blogs.histoireglobale.com/>

Résumé

L'histoire globale reste un champ de recherche mal reconnu, peut-être parce que mal délimité, à l'intersection de l'histoire universelle, de l'histoire totale, de l'histoire comparée et de l'histoire connectée. Pourtant, son projet est relativement clair: analyser et comprendre les processus de mondialisation qui ont abouti à la constitution du Monde, c'est-à-dire d'un espace unique pour une humanité longtemps éclatée en un archipel de mondes et aujourd'hui en quelque sorte réunifiée. En classe, les études de cas sont nombreuses et permettent de faire de l'histoire globale à partir de moments particuliers souvent déjà connus, mais en les revisitant sous un angle différent, en mettant en relation des espaces habituellement disjoints, en passant du local au global.

Luigi Cajani, Sapienza Università di Roma

Fra Europa e Oriente nel Seicento: il viaggio di Pietro della Valle

Abstract

The life and writings of Pietro della Valle, a Roman nobleman who travelled throughout the Ottoman Empire, Persia and India between 1614 and 1626, can be very useful in history education because they not only offer rich information on these Oriental countries in modern times, but also highlight important elements of coeval European culture.

1. L'Europa studia il mondo

A partire dagli inizi del Cinquecento si sviluppò in Europa, parallelamente all'espansione politica ed economica oltremare, una sempre più intensa sete di conoscenza circa il resto del mondo, che si espresse sia a livello accademico che divulgativo. I resoconti di missionari, mercanti, diplomatici e viaggiatori incontrarono un grande successo di pubblico, mentre si diffondeva nelle università europee lo studio delle lingue orientali, si organizzavano nelle maggiori biblioteche – a Parigi, Oxford e Roma – i primi fondi di manoscritti orientali, e sempre più numerosi erano i libri stampati in lingue non europee, a partire dall'arabo.

Guardando solo al contesto culturale più vicino all'Europa, quello mediterraneo, e per citare solo qualcuno fra i tantissimi esempi, troviamo Guillaume Postel, che prese la prima cattedra di arabo al Collège de France nel 1539 e pubblicò la prima Grammatica araba a stampa, cui ne seguì nel 1592 una stampata a Roma nella *Typographia medica* e nel 1613 un'altra pubblicata a Leida da Thomas van Erpe, contemporaneamente al primo dizionario arabo-latino di Frans van Ravelingen. A Roma la Sacra Congregatio de Propaganda Fide, specificamente destinata all'attività missionaria, impiantò nel 1626 una tipografia fornita dei caratteri di molte lingue orientali, fra cui l'arabo, il caldeo, il copto e il brahmanico, e da cui nel 1671 uscì, fra i tanti volumi, una traduzione della Bibbia in arabo.

Bibbie poliglotte venivano nel frattempo stampate a Parigi e Londra. Importante fu anche il ruolo di alcuni diplomatici, come il viceconsole francese ad Alessandria André du Ryer, che pubblicò a Parigi nel 1647 una traduzione francese del Corano,

o Giovanni Battista Donà, bailo veneziano a Costantinopoli fra il 1681 e il 1684, che studiò il turco prima di iniziare la sua missione e che, tornato a Venezia carico di manoscritti, pubblicò nel 1688 *Della letteratura de' Turchi*, in cui dava un ampio quadro della società e della cultura letteraria e scientifica ottomana. Nasceva insomma la figura dell'orientista, come Barthélemy d'Herbelot, autore della *Bibliothèque orientale contenant généralement tout ce qui regarde la connoissance des peuples de l'Orient*, pubblicata a Parigi nel 1697 con la prefazione di Antoine Galland, già *attaché* dell'ambasciata francese di Costantinopoli, che di lì a poco sarebbe divenuto celebre per la traduzione delle *Mille e una notte*¹. Un discorso a parte meriterebbero poi l'India e la Cina, che furono oggetto di grande attenzione soprattutto da parte dei Gesuiti.

Un elemento caratteristico di questo sistema di scambi culturali fu il suo forte sbilanciamento: mentre gli europei viaggiavano, diffondevano la cultura europea e studiavano le culture che incontravano, le altre società manifestarono – seppur in diversa misura – un interesse molto minore nel conoscere l'Europa e la sua cultura, e nessuno o quasi si recò dall'Oriente in Europa.

2. Pietro della Valle, nobile romano

Personaggio emblematico di questa stagione culturale europea fu Pietro della Valle, la cui biografia non manca di affascinare, data la molteplicità dei suoi interessi e la vivacità del suo ingegno. Nato nel 1586 da una ricca famiglia della nobiltà romana, lasciò un ampio resoconto dei suoi viaggi in Oriente, che rappresenta una miniera di informazioni assai utili anche sul piano didattico per illustrare vari aspetti della storia culturale dell'epoca e dei luoghi da lui visitati.

Di solida formazione umanistica, Pietro si distinse ben presto nel mondo culturale romano, entrando in una delle più importanti accademie, quella degli

Umoristi, e iniziando a coltivare interessi musicali sotto la guida di Paolo Quagliati, per il quale compose il libretto di un dramma in musica, *Il carro di fedeltà d'amore*, rappresentato durante il carnevale del 1606. Si dedicò con successo anche alla pratica delle armi, come molti suoi pari. Gli anni giovanili furono anche caratterizzati da una forte delusione d'amore, che lo scosse profondamente, spingendolo a fare un pellegrinaggio in Terrasanta per dimenticare. Si trasferì quindi a Napoli, dove strinse amicizia con il medico, arabista e naturalista Mario Schipano, il quale, saputo del suo progetto, gli propose di raccogliere durante il viaggio manoscritti e campioni di piante e minerali e di inviargli regolarmente delle lettere che lui avrebbe rielaborato e pubblicato. Pietro, peraltro, si fermò per ben cinque anni a Napoli, impegnato pure in imprese belliche su galere maltesi contro i barbareschi, e in una relazione amorosa, da cui ebbe due figli illegittimi.

3. Gli anni di viaggio in Oriente

Finalmente, nel 1614, Pietro partì da Venezia per il viaggio in Oriente, che sarebbe durato ben dodici anni. Raggiunse Costantinopoli con un seguito di una decina di persone, fra cui due servitori e un pittore. Vi si fermò un anno: il nobile lignaggio gli aprì molte porte, fra cui quelle dell'ambasciatore francese Philippe de Harlay de Cézy. Lì scoprì anche una bevanda fino ad allora ignota in Italia: il caffè. Fece poi rotta per Alessandria, visitò il Cairo e Giza, incidendo il suo nome sulla piramide di Cheope. A Saqqara scoprì le mummie con i tipici ritratti dei defunti: ne acquistò tre, che spedì subito in Italia – oggi due di esse si trovano a Dresda, nell'Albertinum.

Assolto il dovere del pellegrinaggio a Gerusalemme, Pietro proseguì per Damasco ed Aleppo, e di lì decise di recarsi in Persia per la via di Baghdad, mosso dalla curiosità, ma anche perché la Persia era un obiettivo diplomaticamente interessante, in quanto nemica dell'Impero ottomano. Divenuto intimo dello *shah* 'Abbās I il Grande, discusse con lui della possibilità di un'alleanza con le potenze cristiane, in cui coinvolgere anche i cosacchi, e della fondazione di una città, vicino ad Ispahān,

¹ IRWIN Robert, *Lumi dall'Oriente. L'orientalismo e i suoi nemici*, Roma: Donzelli, 2008 (ed. or. *For Lust of Knowing. The Orientalists and their Enemies*, London: Penguin, 2006).

che servisse come colonia cattolica dove far rifugiare i cristiani che soffrivano sotto il dominio ottomano. Tutti progetti rimasti però irrealizzati. Grazie ai suoi rapporti con lo *shah*, Pietro fu anche al corrente delle intense trattative diplomatiche che ruotavano intorno alla Persia, e nelle sue lettere riferì dettagliatamente delle udienze e delle manovre di ambasciatori indiani, ottomani, spagnoli, inglesi e moscoviti. Al suo ritorno egli diede un ritratto ammirato dello *shah* nel libro *Delle condizioni di Abbàs re di Persia*, pubblicato a Venezia nel 1628 e a Parigi nel 1631.

Durante i sei anni trascorsi in Persia visitò in lungo e in largo il Paese, che descrisse in un libro scritto poco dopo a Goa, il *De regionibus subiectis recentiori Persarum Imperio*, pubblicato solo di recente². Si dedicò intensamente anche all'archeologia: visitò Persepoli e Ur, dove scoprì le tavolette cuneiformi, qualcuna delle quali portò a Roma³. Ebbe molti contatti con gli intellettuali locali e apprese la lingua persiana abbastanza bene da scrivere non solo poesie⁴, ma anche un testo di difesa della dottrina cristiana. A Roma tradusse poi questo testo in latino e ne preparò un volume bilingue, che però non venne stampato, forse bloccato dalla censura⁵. Particolarmente intensi furono i suoi rapporti con il matematico e astronomo Zayyn al-Dīn al-Lārī, per il quale compendì e tradusse in persiano un trattato del gesuita Cristoforo Borri, sostenitore del sistema di Tycho Brahe, in alternativa a quello eliocentrico, allora condannato dalla Chiesa cattolica⁶.

In questa fase del viaggio Pietro visse anche un sogno d'amore, purtroppo di breve durata. Ad

Aleppo infatti egli aveva conosciuto un giovane che gli aveva parlato di una bellissima ragazza di Baghdad, per la quale spasimava senza speranza. Incuriosito, una volta a Baghdad Pietro riuscì a conoscere la ragazza, Sitti Maani, di famiglia assira nestoriana, e a convincere lei e i suoi genitori al matrimonio. Alla moglie Pietro dedica pagine colme di affetto, e molto toccante è il racconto della morte di lei, cinque anni più tardi, a causa di una malattia e di un aborto spontaneo. Pietro decise di imbalsamarne il corpo per seppellirlo a Roma, e lo portò con sé per tutto il resto del viaggio. Nel gennaio del 1623 si imbarcò per l'India su una nave inglese: si fermò a Goa e poi discese la costa visitando Ikkeri, Mangalore e Calicut, sempre ricevuto con grandi onori dai sovrani locali. Tornato a Goa, Pietro intraprese la via del ritorno, raggiungendo prima Bassora, attraverso il Golfo Persico, e proseguendo poi via terra, passando per Aleppo, Antiochia e Alessandretta, e di lì di nuovo via mare per Malta, Messina e Napoli, giungendo a Roma il 28 marzo 1626. Fece seppellire la moglie con una solenne cerimonia nella cappella di famiglia nella chiesa di Santa Maria in Aracoeli⁷, e nel 1629 sposò una giovane georgiana, Maria Tinatin, detta Mariuccia, che era stata accolta orfana da bambina dalla stessa Sitti Maani e che l'aveva accompagnato durante il viaggio. Da lei ebbe numerosi figli, che non seguirono nessuno degli esempi paterni.

4. Ritorno a Roma: gli studi orientali e la musica

L'impresa compiuta diede grande lustro a Pietro: il papa Urbano VIII lo nominò subito cameriere d'onore di cappa e spada, e gli chiese consigli per una missione in Georgia⁸. Oltre a riprendere a frequentare gli Umoretti, Pietro fece della sua casa

² BRENTJES Sonja, SCHÜLLER Volkmar, «Pietro della Valle's Latin Geography of Safavid Iran (1624-1628): Introduction», *Journal of Early Modern History*, n° 10, 2006, p. 169-219.

³ Cinque caratteri sono riprodotti nei suoi *Viaggi...*, *La Persia, Parte seconda*, Bologna: Gioseffo Longhi, MDCLXXVII, p. 340, e furono i primi a essere conosciuti in Europa.

⁴ ROSSI Ettore, «Poesie inedite in persiano di Pietro della Valle», *Rivista degli studi orientali*, n° 28, 1953, p. 108-117.

⁵ ORSATI Paola, «Uno scritto ritrovato di Pietro della Valle e la polemica religiosa nella storia degli studi sul persiano», *Rivista degli studi orientali*, n° 64, 1992, p. 267-274.

⁶ BEN-ZAKEN Avner, «From Naples to Goa and Back: A Secretive Galilean Messenger and a Radical Hermeneutist», *History of Science*, n XLVII, 2009, p. 147-174.

⁷ La cerimonia è descritta nel volumetto di ROCCHI Girolamo, *Funerale della Signora Sitti Maani Gioerida della Valle Celebrato in Roma l'Anno 1627*, Roma: presso l'erede di Bartolomeo Zannetti, 1627.

⁸ Pietro della Valle preparò per l'occasione una memoria dal titolo *Informazione della Giorgia data alla Santità di nostro signore Papa Urbano VIII da Pietro della Valle il Pellegrino l'anno 1627*, che fu pubblicata a Parigi nel 1663 da Melchisédech Thévenot nel primo volume delle sue *Relations de divers voyages curieux*.

uno dei centri della vita intellettuale romana dell'epoca; ospitò anche un dibattito con Tommaso Campanella, da poco uscito dal carcere, e fu uno dei protagonisti degli studi orientali dell'epoca, in contatto con studiosi di tutta Europa. Pietro ebbe infatti un forte interesse per le lingue orientali. Si è detto della sua conoscenza del persiano, ma imparò anche l'arabo e soprattutto il turco, tanto da scriverne una grammatica, rimasta manoscritta. Acquistò a Costantinopoli un importante dizionario arabo, il *Camus* di Fairuzabadi, e in seguito molti dizionari e grammatiche in varie lingue, dall'arabo al copto. Com'era nei programmi, si procurò poi manoscritti di vario argomento, storico, geografico, matematico, astronomico, linguistico, letterario, astrologico e astronomico, nonché testi biblici. Svartiati ne inviò già nel corso del viaggio ad alcuni suoi corrispondenti, e quelli che tenne per sé vennero poi dati nel 1718 dagli eredi alla Biblioteca Vaticana⁹. Il suo acquisto più importante furono certamente due copie trovate a Damasco del *Pentateuco samaritano*, un testo noto ai padri della Chiesa ma di cui da secoli si erano perse le tracce, e che era molto importante per gli studi biblici. Un esemplare lo inviò subito al de Cézzy, che glielo aveva commissionato, l'altro lo tenne per sé con l'intenzione di pubblicarlo, ma una volta tornato, temendo la censura romana, a causa delle differenze fra quello e il testo canonico, lo inviò al bibliista francese Jean Morin perché lo pubblicasse a Parigi¹⁰.

Egli rinnovò poi gli interessi giovanili per la musica, partecipando attivamente al dibattito fra stile antico e moderno, proponendo di restaurare i *tonoi* greci e scrivendo un trattatello, *Della musica dell'età nostra che non è punto inferiore, anzi è migliore di quella dell'età passata*. Mise anche in opera le sue teorie componendo la musica per alcuni oratori¹¹ e per una "veglia drammatica",

⁹ MAI Angelo, *Scriptorum Veterum Nova Collectio e Vaticanis Codicibus edita*, IV, Roma: Typis Vaticanis, MDCCCXXXI, *passim*.

¹⁰ La corrispondenza fra i due è pubblicata nella *Antiquitates Ecclesiae Orientalis clarissimorum virorum...*, Londra: Geo. Wells, 1682.

¹¹ BARBIERI Patrizio, «Pietro dellaValle: the Esthèr oratorio (1639) and other experiments in the stylus "metabolicus". With new documents on triharmonic instruments», *Recercare*, n° XIX/1-2, 2007, pp. 74-124.

La valle rinverdata, eseguita in occasione della nascita della prima figlia, per la quale inventò il nome di Romibera, combinando il nome della propria patria, Roma, con quello della patria di Mariuccia, la Georgia, classicamente chiamata Iberia. Inoltre costruì due strumenti sperimentali, un cembalo triarmonico, di cui inviò un esemplare al re Giovanni IV del Portogallo, anch'egli musicofilo, e un violone panarmonico.

5. Il racconto dei suoi viaggi

L'opera però che rese celebre Pietro fu il suo straordinario resoconto di viaggio. Scoperto al suo ritorno che Schipano non aveva affatto pubblicato le 54 lettere inviategli, egli decise di occuparsene personalmente, rivedendole un po' ma mantenendo di proposito lo stile epistolare, immediato e vivace, che piacque agli amici che le lessero in anteprima e che rende questo testo ancor oggi di assai gradevole lettura.

La prima parte¹² uscì a Roma nel 1650, due anni prima della sua morte. La seconda, in due volumi, sulla Persia, e la terza, sull'India e sul ritorno in patria, furono pubblicate rispettivamente nel 1658 e nel 1663, a cura dei figli. Si tratta di un testo insolitamente lungo, di complessive 2326 pagine. Osservatore acutissimo, Pietro scrive dettagliatamente del mondo che lo circonda, di città e monumenti, di usi e costumi, di cibo, di feste popolari e di cerimonie religiose, di quando viene ricevuto dai sovrani, e delle vicende politiche e militari che si svolgono intorno a lui, come l'esecuzione del gran visir Nasuh nel 1614 a Costantinopoli o la guerra fra Persia e Portogallo per la fortezza di Hormuz, nel 1622. Grande spazio dà poi alla dimensione personale: dagli scontri con i predoni, risolti positivamente grazie a una pronta reazione in armi, all'incontro con una vedova indiana decisa a sacrificarsi sulla pira del marito, con cui ebbe un lungo colloquio per capirne le ragioni e per cercare, senza successo, di dissuaderla. Molte sono le

¹² *De' viaggi di Pietro dellaValle il pellegrino. Descritti da lui medesimo in lettere familiari all'erudito suo amico Mario Schipano. Parte prima cioè la Turchia*, Roma: Vitale Mascardi, 1650.



Ritratto di Pietro della Valle, tratto da: Petri della Valle, *Reiss-Beschreibung in unterschiedlichen Theilen der Welt...*, Genff, Johann Hermann Widerholdt, 1674.

informazioni su come si viaggiava in quelle terre, su come si alloggiava, spesso presso case di ordini religiosi o di rappresentanti diplomatici europei, e su come funzionava la posta: quando si sapeva che qualcuno – mercante, missionario o diplomatico che fosse – era in procinto di partire, gli si affidava la corrispondenza, confidando che sarebbe stata passata successivamente a mani fidate, con buona probabilità di arrivare a destinazione. Come avvenne infatti per le lettere di Pietro, il quale a sua volta ne ricevette numerose. Le ingenti spese di viaggio non furono un problema per Pietro, che disponeva di un consistente patrimonio familiare: nel libro dei conti tenuto durante il viaggio egli registrò il denaro che riceveva direttamente o tramite lettere di cambio, i tassi di cambio con le



Ritratto di Sitti Maani tratto da: *Reiss-Beschreibung in unterschiedlichen Theilen der Welt...*, Genff, Johann Hermann Widerholdt, 1674.

monete locali e il dettaglio delle spese quotidiane, che rappresenta un interessante completamento delle lettere¹³.

La fama di questo resoconto fu immediata e di portata europea: nel giro di vent'anni, fra il 1661 e il 1681, uscirono tre edizioni integrali veneziane e due bolognesi, nonché una traduzione francese, una olandese e una tedesca, e una parziale inglese. Un successo che riprese anche nel secolo seguente con una traduzione integrale francese nel 1745. Da segnalare l'ammirazione di Goethe, che nel

¹³ ARCHIVIO SEGRETO VATICANO, *Archivio della Valle del Bufalo*, b. 190.

suo *West-östlicher Divan* del 1819 dedicò a Pietro una lunga biografia, affermando che era grazie a lui che aveva capito l'Oriente.

Pietro morì a Roma il 21 aprile 1652 e venne seppellito accanto a Sitti Maani, sotto il pavimento

della cappella, senza lapide. Fra i molti tesori portati dal suo viaggio resta da citare ancora il gatto persiano, molto amato dalla moglie, e che riuscì a trasportare sano e salvo fino Roma, introducendolo così in Europa per la gioia degli appassionati di felini.

L'autore

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

luigi.cajani@uniroma1.it

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

Riassunto

L'opera e la biografia di Pietro della Valle, un nobile romano che viaggiò nell'Impero ottomano in Persia e in India tra il 1614 e il 1626, sono molto utili sul piano didattico per illustrare sia quel contesto d'Oriente sia la cultura europea dell'epoca.

Résumé

L'œuvre et la vie de Pietro della Valle, noble romain qui voyagea dans l'Empire ottoman, la Perse et l'Inde entre 1614 et 1626, apportent de riches informations susceptibles d'usage didactique, aussi bien pour la compréhension de l'Orient et des voyages aux Temps modernes que pour approcher la culture européenne de l'époque.

Bernhard C. Schär, ETH Zürich

Global und intersektional. Prolegomena zu einer noch neueren Geschichte der Schweiz

Abstract

This article critically examines some of the recent works in Swiss national history. It argues that many of these works suffer, albeit in different ways, from a too narrowly construed, Eurocentric perspective. Consequently, they fail to offer an understanding of how Switzerland both shaped and was shaped by processes of imperial globalisation since the 1500s. The article goes on to argue for a 'post-patriotic' conception of Swiss national history that seeks to uncover how Swiss global entanglements fed into various hierarchies between gender groups, social classes, races and religious communities. The article ends with a historical example from 16th century Basel and Geneva, where book printers published books on the Spanish conquests of the Americas. The example illustrates how the historical beginnings of a Swiss nation and the beginnings of imperial globalisation in the 1500s were closely intertwined processes – and how the trajectories of Swiss history and the history of the world have remained intertwined ever since.

Eine noch neuere Geschichte der Schweiz? Wenige Länder dürften pro Kopf ihrer Bevölkerung so vieles Geschichte produzieren wie die Schweiz: «Pfahlbauer von Pfyn», «Die Schweizer», «Anno 1914» lauten einige der jüngsten Geschichtsdokumentationen des Schweizer Fernsehens. Im Wahlkampfjahr 2015 stritten sich Christoph Blocher und der Historiker Thomas Maissen öffentlich über «Maringnano». Das Nationalmuseum in Zürich widmete dem Thema eine Sonderausstellung. «Geschichte der Schweiz» (Maissen), «Schweizer Heldengeschichten» (Maissen), «L'Histoire de la Suisse pour les Nuls» (Andrey) heissen einige der historischen Bestseller der letzten Jahre. Hinzu kommt eine ganze Reihe neuer akademischer Wälzer wie das 27-bändige «Historische Lexikon der Schweiz», das 645-seitige Herausgeberwerk «Die Geschichte der Schweiz» (Kreis), die fünfbandige «Histoire de la Suisse» (Walter), gefolgt von einer über 1'200 Seiten zählenden «Wirtschaftsgeschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert» (Halbeisen, Müller, Veyrassat) und einer 670-seitigen «Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert» (Tanner). Auch das internationale Publikum ist mit einer «Concise History of Switzerland» (Church und Head) gut bedient. Braucht es wirklich noch mehr Schweizer Geschichte?

Ja, und zwar aus folgenden Gründen: Nationalgeschichte ist die politischste Form der Geschichtsschreibung überhaupt. Bei ihr geht es primär nicht um die Vergangenheit, sondern um die Zukunft. Jede nationale Erzählung beeinflusst nicht nur, wie sich politische Eliten und die Öffentlichkeit die Geschichte ihrer Nation vorstellen, sondern auch, welche Zukunft sie sich für ihre Nation wünschen. Dies verlangt von Historikerinnen und Historikern ein hohes Mass an Selbstreflexion, was freilich einfacher gesagt ist als getan. Schliesslich handelt

es sich bei Schweizer Nationalgeschichten in der Regel um Insider-Erzählungen. Sie werden, von seltenen Ausnahmen abgesehen, von einem relativ privilegierten Segment von Schweizern (und noch zu selten von Schweizerinnen) für Schweizerinnen und Schweizer produziert. So kommt es, dass die Stimmen und Erfahrungen von Schweizerinnen und Schweizern, die unter dem nationalen Projekt eher gelitten als davon profitiert haben, ebenso wie die Stimmen der Migrantinnen und Migranten ohne politischen Rechte in der Schweiz¹ und erst recht all jener Menschen, die ausserhalb des schweizerischen Territoriums mit der Schweiz in Kontakt kamen², in der nationalen Geschichtserzählung unterrepräsentiert sind oder gänzlich fehlen.

Dieser Aufsatz plädiert daher dafür, dass sich Nationalhistorikerinnen und -historiker noch expliziter darüber Gedanken machen, für welche Art von Zukunft sie ihre Geschichten schreiben. In Anlehnung an analoge Debatten in Grossbritannien geht es mir um einen «post-patriotischen»³ Zugang zur Nationalgeschichte. Wie ich in der ausführlicheren Online-Version dieses Artikels diskutiere, unterscheidet sich dieser Zugang in zweierlei Hinsicht von den bisherigen Zugängen zur Nationalgeschichte: Er situiert die Schweiz nicht bloss in einem europäischen Kontext, sondern von Anbeginn im Kontext der imperialen Globalisierung ab 1500. Er legt den analytischen Fokus ausserdem auf das Zusammenspiel verschiedener Formen der Herrschaft, die mit dem Prozess der europäischen Expansion entstehen. Die Leitfragen lauten daher: Welche Rolle spielte die Schweiz bei der Eroberung und Ausbeutung aussereuropäischer Gesellschaften ab 1500? Und

welche Rückwirkungen hatte dieser wenig beachtete helvetische Expansionsprozess auf Macht und Herrschaft in der Schweiz?

Ein postkolonialer Zugang zur Schweizer Geschichte

Ein solcher «conceptual shift» von der eurozentrischen zur postkolonialen Perspektive hat, wie verschiedene Studien in jüngerer Zeit gezeigt haben, weitreichende Folgen für die schweizerische Nationalgeschichte⁴. So erinnern Patricia Purtschert und Harald Fischer-Tiné in ihrer Einleitung zu «Colonial Switzerland» daran, dass sich die Kolonisierung der Geschichtskultur durch die SVP, die ab der Jahrtausendwende viele akademische Historiker dazu bewogen hat, neue Nationalgeschichten auf den Markt zu bringen⁵, keinesfalls in einem rein schweizerischen oder europäischen Kontext analysieren lässt. Die schwarzen Schafe, das Minarettverbot, die Propaganda rund um die Ausschaffung von «kriminellen Ausländern» und die «Masseneinwanderungsinitiative» verwenden rassistische Stereotype aus der Kolonialzeit. Die britische Tageszeitung «The Independent» sah die Schweiz deswegen gar schon als neues «Herz der Finsternis» in Europa⁶. Wie kommen kolonialrassistische Bilder in die helvetische Politik? Wie die Beiträge in den Sammelbänden «Colonial Switzerland» und «Postkoloniale Schweiz» zeigen und wie auch Patrick Minder in seiner «Suisse coloniale» darlegt, sind sie nicht erst vor Kurzem aus dem «Nichts» aufgetaucht, sondern gehen auf das 19. Jahrhundert zurück⁷. Das hat wesentlich damit zu tun, dass die Schweiz, wie etwa Andreas Zangger in seinem Pionierwerk zur «Kolonialen Schweiz»

¹ SKENDEROVIC Damir, «Vom Gegenstand zum Akteur: Perspektivenwechsel in der Migrationsgeschichte der Schweiz», *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte*, 65 (1), 2015, S. 1–14; FALK Francesca, «Marignano da, Migration dort, Südafrika nirgends. Über eine gewollte Entkoppelung von Diskursen», *Traverse. Zeitschrift für Geschichte*, 22 (3), 2015, S. 155–166.

² DEJUNG Christof, «Jenseits der Exzentrik. Aussereuropäische Geschichte in der Schweiz», *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte*, 64 (2), 2014, S. 195–209.

³ DRAYTON Richard, «Where Does the World Historian Write from? Objectivity, Moral Conscience and the Past and Present of Imperialism», *Journal of Contemporary History*, 46 (3), 2011, S. 671–685, S. 685.

⁴ Eine Synthese der Debatte liefern PURTSCHERT Patricia, FALK Francesca, LÜTHI Barbara, «Switzerland and „Colonialism without Colonies“», *Interventions*, 22 (4), 2015, S. 1–17.

⁵ Darauf gehe ich in der Online-Version dieses Textes ausführlich ein.

⁶ PURTSCHERT Patricia, FISCHER-TINÉ Harald (Hrsg.), *Colonial Switzerland. Rethinking Colonialism from the Margins*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015, S. 1–25.

⁷ PURTSCHERT Patricia, LÜTHI Barbara, FALK Francesca (Hrsg.), *Postkoloniale Schweiz: Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien*, Bielefeld: Transcript, 2012; MINDER Patrick, *La Suisse coloniale: les représentations de l'Afrique et des Africains en Suisse au temps des colonies (1880–1939)*, Bern: Peter Lang, 2011.

erläutert, seit dem 19. Jahrhundert wirtschaftlich und wissenschaftlich in die kolonialen Projekte Grossbritanniens und der Niederlande eingebunden war⁸. Patrick Harries und Lukas Zürcher haben gezeigt, dass die Schweiz sowohl mit ihren protestantischen als auch mit ihren katholischen Missionarsgesellschaften in die Kolonisierung Afrikas involviert war⁹. Etliche weitere Autorinnen und Autoren haben die Verbindungen der Schweiz zum Kolonialismus weiterer europäischer Nationen und zum transatlantischen Sklavenhandel des 18. Jahrhunderts analysiert sowie auf die erstaunliche Popularität von sogenannten Völkerschauen in der Schweiz hingewiesen¹⁰.

Diese Studien verdeutlichen klar: Die Schweiz lag nie nur «Mitten in Europa»¹¹, sondern war stets auch «ein integraler Bestandteil der nach Welt dominanz strebenden europäischen Ökumene», wie Leo Schelbert bereits vor vier Jahrzehnten formulierte¹². Sklavenplantagen in der Karibik, die Auslöschung der Mehrheit der indianischen Bevölkerung in den Amerikas und die blutigen Eroberungen im Indischen Ozean und im Pazifik gehören daher ebenso zur Schweizer Geschichte wie Morgarten oder Marignano, das Fabrikgesetz und das Frauenstimmrecht. Um dies sichtbar zu machen, muss Schweizer Geschichte freilich nicht nur europäisiert, sondern globalisiert werden.

⁸ ZANGGER Andreas, *Koloniale Schweiz: ein Stück Globalgeschichte zwischen Europa und Südostasien (1860–1930)*, Bielefeld: Transcript, 2011.

⁹ HARRIES Patrick, *Butterflies & Barbarians: Swiss Missionaries & Systems of Knowledge in South-East Africa*, Oxford: James Currey, 2007; ZÜRCHER Lukas, *Die Schweiz in Ruanda: Mission, Entwicklungshilfe und nationale Selbstbestätigung (1900–1975)*, Zürich: Chronos, 2014.

¹⁰ DAVID Thomas, ETEMAD Bouda, SCHAUFELBUEHL Janick Marina, *Schwarze Geschäfte: die Beteiligung von Schweizern an Sklaverei und Sklavenhandel im 18. und 19. Jahrhundert*, Zürich: Limmat-Verlag, 2005; STETTLER Niklaus, HAENGER Peter, LABHARDT Robert, *Baumwolle, Sklaven und Kredite: die Basler Welthandelsfirma Christoph Burckhardt & Cie. in revolutionärer Zeit (1789–1815)*, Basel: Merian, 2004; FÄSSLER Hans, *Reise in Schwarz-Weiss: Schweizer Ortstermine in Sachen Sklaverei*, Zürich: Rotpunktverlag, 2005; BRÄNDLE Rea, *Wildfremd, hautnah: Zürcher Völkerschauen und ihre Schauplätze 1835–1964*, Zürich: Rotpunktverlag, 2013.

¹¹ HOLENSTEIN André, *Mitten in Europa: Verflechtung und Abgrenzung in der Schweizer Geschichte*, Baden: Hier und Jetzt, 2015.

¹² SCHELBERT Leo, *Einführung in die schweizerische Auswanderungsgeschichte der Neuzeit*, Zürich: Leemann, 1976, S. 27.

Geschichte als Beziehungsgeschichte: Intersektionalität

Eine solche analytische Horizonterweiterung passt gut zur «Renaissance... des Politischen»¹³ in der jüngeren schweizerischen Nationalgeschichtsschreibung. Hierzu gilt es jedoch nicht nur den räumlichen Analyserahmen auszuweiten. Es gilt auch eindimensionale Konzeptionen von politischer Herrschaft, die sich etwa nur auf die «Geschlechterdimension»¹⁴ beziehen, durch mehrdimensionale zu ersetzen. Im Fachjargon nennt sich ein solcher Analysestandpunkt «Intersektionalität»¹⁵. Der Begriff stammt aus den feministischen Wissenschaften und lässt sich gerade für die Nationalgeschichte recht gut adaptieren. So waren es massgeblich feministische Historikerinnen, die ab den 1970er Jahren kritisierten, dass die nationale Geschichtsschreibung nicht nur die Stimmen von Frauen in der Geschichte ignoriere, sondern auch auf analytischer Ebene durch und durch «patriarchal» strukturiert sei. Wer nur dasjenige als «allgemeine Geschichte» gelten lässt, was öffentlich und politisch ist, spricht zwar von der «Nation», beschreibt aber nur die Männer. Die Analyse-kategorie «gender» sollte daher Frauen, respektive das Funktionieren der Geschlechterordnung in der Geschichte, sichtbar machen. Innerhalb des Feminismus kam jedoch schnell Kritik an dieser Konzeption auf, die man geschichtswissenschaftlich gewendet wie folgt zusammenfassen kann: Ähnlich wie männliche Historiker jahrzehntlang von der Nation gesprochen, aber nur die Männer gemeint hätten, redeten feministische Historikerinnen zwar von Frauen, beschrieben aber nur ihresgleichen: die Erfahrungen und Stimmen von weissen, heterosexuellen Frauen aus den bürgerlichen Mittelschichten. Wer analytisch nur nach «gender» Ausschau hält,

¹³ KREIS Georg (Hrsg.), *Die Geschichte der Schweiz*, Basel: Schwabe Verlag, 2014, S. 3.

¹⁴ KREIS Georg, *Die Geschichte der Schweiz...*, S. 3.

¹⁵ PURTSCHERT Patricia, MEYER Katrin, «Die Macht der Kategorien. Kritische Überlegungen zur Intersektionalität», *Feministische Studien. Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung*, Jg. 28, Nr. 1, 2010, S. 130–142.

sei blind für die spezifischen Zumutungen und Erfahrungen von schwarzen, lesbischen, jüdischen und anderen Frauen, die nicht nur mit patriarchalen Gesellschaftsstrukturen, sondern auch mit Rassismus, Homophobie und weiteren Formen der Unterdrückung kämpften. Die Diskussion darüber, wie man das « gleichzeitige Zusammenwirken » gesellschaftlicher Strukturkategorien analysieren und darstellen könne, ist noch in vollem Gange¹⁶. Das Grundanliegen lässt sich jedoch als Demokratisierung des kritischen Blicks auf die Funktionsweisen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen charakterisieren. Anstatt eine Form von Herrschaft zu priorisieren – etwa die für die (neo-)marxistische Tradition wichtige Klassenfrage oder die für die klassisch-feministische Analyse wichtige Geschlechterfrage oder die für die anti-koloniale Tradition wichtige Frage des Rassismus –, gilt es, nach der « Interdependenz » dieser Herrschaftsformen zu fragen. Damit hat die intersektionale Analyse eine wesentliche Gemeinsamkeit mit der Globalgeschichte. Beide verbindet das Denken in Beziehungen anstatt in räumlich abgrenzbaren Einheiten: « Europa » entstand nur in Wechselwirkung zu den Kolonien; historisch sind Männlichkeiten nur in Relation zu Weiblichkeiten, « Weiss-Sein » nur in Beziehung zu « Schwarz-Sein », Heterosexualität nur in Bezug zu Homosexualität zu verstehen usw.¹⁷.

Globalisierung und Gründungszeit um 1500

Was heisst dies nun für eine Globalgeschichte der Schweiz? Zunächst eine erfreuliche Nachricht. Globalhistoriker und schweizer Nationalhistoriker sind sich in einem Punkt einig: Wichtig ist die Zeit um 1500. Um 1500 ist das eidgenössische Bündnissystem auf einem Höhepunkt seiner Macht, und es beginnt sich so etwas wie

ein nationales Bewusstsein auszubilden. Ungefähr zeitgleich entdeckt Kolumbus Amerika, die Portugiesen finden den Seeweg nach Asien und der transatlantische Handel mit afrikanischen Sklavinnen und Sklaven setzt ein. Kurz: Die eidgenössische Gründungszeit und die beginnende Globalisierung fallen zeitlich zusammen¹⁸. In den nachfolgenden Jahrhunderten entwickelt sich die Geschichte der Schweiz stets in Wechselwirkung zur Geschichte der Welt – wenn auch in einer etwas spezifischen Weise. Tatsächlich bildete die Schweiz als fast einziges westeuropäisches Land nie Kolonien in Übersee aus. Da nun aber alle europäischen Kolonialreiche auf weit mehr Kapital, Menschen, Wissen, Technologie usw. angewiesen waren, als die jeweiligen « Mutterländer » aufbringen konnten, rekrutierten sämtliche europäischen imperialen Mächte ihre Herrschaftsmittel auch jenseits ihrer Landesgrenzen. Die Eidgenossenschaft war – ähnlich wie der koloniale Nachzügler Deutschland – ein besonders ressourcenreiches Reservoir. So mutierte sie ab 1500 zur imperialen Globalisierungsdienstleisterin, wobei natürlich diese Dienstleistungen keinesfalls von allen Teilen der schweizerischen Bevölkerung gleichermaßen freiwillig und mit gleichen Profitanteilen erbracht wurden. So oder so wirkten sie jedoch auf die Menschen in der Schweiz zurück und prägten folglich von Anbeginn die « geschichtlichen Bedingungen der staatlichen Ordnung... in der sie leben »¹⁹ massgeblich mit.

In der Online-Version dieses Artikels illustriere ich diesen Punkt mit einem empirischen Beispiel aus dem 16. Jahrhundert und folgere daraus: Wer Schweizer Geschichte als demokratische Orientierungshilfe für eine globalisierte Zukunft begreift, wird den Blick für weltumspannende Machtbeziehungen öffnen müssen, die seit 1500 von der Schweiz mitgestaltet werden und von welchen sie bis heute mitgestaltet wird.

¹⁶ Für einen Überblick siehe « Portal Intersektionalität. Forschungsplattform und Praxisforum für Intersektionalität und Interdependenz », online: portal-intersektionalitaet.de

¹⁷ EPPLE Angelika, « Globalgeschichte und Geschlechtergeschichte: Eine Beziehung mit grosser Zukunft », *L'Homme*, 23 (2), 2012, S. 87–100.

¹⁸ Darauf verweist auch DEJUNG Christof, « Jenseits der Exzentrik... », S. 195–209.

¹⁹ MAISSEN Thomas, *Geschichte der Schweiz*, Baden: Hier und Jetzt, 2010, S. 11.

Der Verfasser

Bernhard C. Schär lehrt und forscht an der Professur für die Geschichte der modernen Welt der ETH Zürich. Er ist ausserdem assoziiertes Mitglied am Zentrum Geschichte des Wissens der ETH und der Universität Zürich. Publikationen: Tropenliebe. Schweizer Naturforscher und niederländischer Imperialismus in Südostasien um 1900 (campus: 2015) und Die Naturforschenden. Auf der Suche nach Wissen über die Schweiz und die Welt (hier+jetzt: 2015, hrsg. mit Patrick Kupper).

www.gmw.ethz.ch; schaerb@ethz.ch

Zusammenfassung

Die Öffnung des nationalgeschichtlichen Narrativs der Schweiz für eine mehr europäische Perspektive in jüngerer Zeit ist zwar erfreulich. Es reicht aber noch nicht. Angesichts von Globalisierung und einer damit einhergehenden Pluralisierung des geschichtsforschenden Personals, scheint die Zeit reif für weitere konzeptionelle Öffnungen – in Richtung einer Globalgeschichte der intersektionalen Schweiz.

«Afrika und Asien werden verteilt!»

Anmerkungen zur Darstellung von (Post-)Kolonialismus in Deutschschweizer Schulgeschichtsbüchern

Abstract

Due to the accomplishments of postcolonial studies, the account of colonialism and postcolonialism in history textbooks has become a worthwhile field of scientific investigation. In case of Switzerland, the country's self-understanding as a neutral nation untouched by the colonial expansion of European powers makes a closer look even more intriguing. Based on the examination of 14 Swiss history textbooks, this essay states a widely absent acknowledgement of colonialism as a cultural phenomenon as well as the involvement of Swiss actors in colonial structures and events.

Die Analyse von Schulgeschichtsbüchern ist eine defizitorientierte Praxis. Ihnen obliegt nicht die Aufgabe, neue historische Erzählungen zu generieren, sondern – in einer Vielzahl unterschiedlicher Themenbereiche – Anschluss an den Stand der Forschung zu halten und diesen in der gebotenen Prägnanz zu kondensieren. Erzählungen in Schulgeschichtsbüchern haben aber nicht nur den Ansprüchen an Fachlichkeit gerecht zu werden, sondern bewegen sich zudem im Spannungsfeld von – unter anderem – geltenden Lehrplänen, geschichtspolitischen Leitplanken sowie nicht zuletzt den Erfordernissen einer verständlichen, anschaulichen und anregenden Vermittlung zuhanden der Schülerinnen und Schüler. All diesen Ansprüchen gleichermaßen gerecht zu werden, ist überaus voraussetzungsreich. Wenn an Schulgeschichtsbücher ferner der implizite Wunsch herangetragen wird, nicht nur die Lernenden zu bilden, sondern gleichzeitig auch den Lehrpersonen als Nachschlagewerk zu dienen, wird die historische Schulbuchschreibung nachgerade zu einem Ding der Unmöglichkeit. Die hier vorliegende summarische Betrachtung der Darstellung des Themas der europäischen Expansion und ihrer Nachwirkungen in den früheren Kolonien und in Europa in Schweizer Schulgeschichtsbüchern ist sich dieser Problematik bewusst. Die nachfolgenden Ausführungen stellen deshalb eine im Ergebnis zwar recht kritisch ausfallende, eingedenk der eben skizzierten Herausforderungen aber gleichwohl nüchterne Bestandsaufnahme dar.

Die Grundlage für die vorliegende Betrachtung entstand im Rahmen des Projekts «*CoDec – Kolonisation und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitik in europäischer Perspektive*». In Zusammenarbeit von sechs Hochschulen aus fünf verschiedenen

europäischen Ländern, darunter der Pädagogischen Hochschule der FHNW, wurde in dem von der EU geförderten und kürzlich abgeschlossenen Projekt untersucht, «*wie die Thematik in den beteiligten Staaten im Geschichtsunterricht vermittelt wird und welche Bedeutung die koloniale Vergangenheit für die nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken gegenwärtig hat.*»¹ Einen zentralen Bestandteil des Projekts bildete die Analyse der nationalen Schulgeschichtsbücher einerseits sowie des fachwissenschaftlichen Standes der Diskussion bezüglich der kolonialen Vergangenheiten der jeweiligen Teilnehmerländer andererseits. Dabei wurde von der wissenschaftlich mittlerweile unbestrittenen, übergeordneten Prämisse ausgegangen, wonach auch Staaten ohne eigene Kolonien Teil des europäischen kolonialen Netzwerks gewesen waren, benötigte die europäische Expansion doch Kapital, Menschen, Wissen und Technologie in einem Ausmass, das die Potentiale der Kolonialmächte überstieg². Vor diesem Hintergrund war der Blick auf Länder, die ehemals keine eigenen Kolonien besessen hatten, von besonderem Reiz. Das galt natürlich und insbesondere auch für die Schweiz. Denn bei der Untersuchung der Darstellung des Themas des Kolonialismus in Schweizer Schulgeschichtsbüchern war folglich – im Widerspruch zum in der Öffentlichkeit dominanten Geschichtsbild – zu berücksichtigen, dass die Verstrickung von Schweizer Akteuren in die europäischen Herrschafts- und Ausbeutungsaktivitäten etwa als Unternehmer, Siedler, Missionare oder Soldaten³ bis hin zur Sklavenwirtschaft⁴ seit den 1980er-Jahren wissenschaftlich nachgewiesen und akzeptiert ist⁵.

¹ Vgl. etwa unlängst: CHRISTOPHE Barbara, *Kulturwissenschaftliche Schulbuchforschung – Trends, Ergebnisse, Potentiale*, in: Eckert, Working Papers 2014/6, 1, http://www.edumeres.net/fileadmin/publikationen/working_papers/EWP_Christophe_kulturwissenschaftliche.pdf, zuletzt abgerufen am 6.10.2015.

² <http://www.uni-siegen.de/codec-eu/projekt.html?lang=de>, zuletzt abgerufen am 2.10.2015.

³ Ausführlicher nachzulesen in einem anderen Aufsatz in dieser Ausgabe: Vgl. SCHAER Bernhard C., *Global und intersektional. Prolegomena zu einer noch neueren Geschichte der Schweiz*.

⁴ Vgl. SCHELBERT Leo, *Einführung in die schweizerische Auswanderungsgeschichte der Neuzeit*, Zürich: Leemann, 1976, S. 27.

⁵ Vgl. DAVID Thomas, ETEMAD Bouda, SCHAUFELBUEHL Janick M., *Schwarze Geschäfte: Die Beteiligung von Schweizern an Sklaverei und Sklavenhandel im 18. und 19. Jahrhundert*, Zürich: Limmat,

Auf diesen Überlegungen aufbauend, wird im Folgenden die Darstellung von Themen aus den Bereichen Kolonialismus⁶ und Postkolonialismus in Schweizer Schulgeschichtsbüchern skizziert. «*Postkolonialismus*» soll dabei zwei Konzepte einschliessen: Zum einen – chronologisch verstanden – die Zeit nach der Phase der Dekolonisation in Afrika und Asien, zum anderen und in einem übergeordneten Sinn als theoretischer Ansatz, der sich mit den kulturellen Folgen kolonialer Herrschaft beschäftigt und dabei etwa der Frage von deren Auswirkungen auf die Identitätsbildung sowohl in vormals kolonisierten als auch in den europäischen Gesellschaften (Stichwort: Hybridität) nachgeht.

Das Analyseinstrument der Untersuchung bildete ein ausführlicher Fragebogen, der allen CoDec-Partnern zur Verfügung gestellt wurde. Mit ihm wurden die Schulbücher unter ganz verschiedenen Gesichtspunkten befragt, beispielsweise hinsichtlich Auswahl und Ausführlichkeit der Inhalte, Darstellung der indigenen Bevölkerungen (etwa: Wird ihre Perspektive berücksichtigt? Werden sie überwiegend passiv dargestellt oder auch als Akteure?), der Verortung der jeweiligen Nationalgeschichte in der Geschichte der europäischen Expansion, schliesslich auch bezüglich impliziter Wertungen und Einordnungen der jahrhundertelangen europäischen Präsenz in Übersee.

Den Untersuchungsgegenstand verkörperte eine Auswahl von insgesamt 14 Schweizer Schulgeschichtsbüchern⁷. Mit einer Ausnahme («Das

2005; STETTLER Niklaus, HAENGER Peter, LABHART Robert, *Baumwolle, Sklaven und Kredite. Die Basler Welthandelsfirma Christoph Burckhardt & Cie. in revolutionärer Zeit, 1798–1815*, Basel: Merian, 2004.

⁶ Vgl. hierzu die Forschungsüberblicke von PURTSCHERT Patricia, FISCHER-TINÉ Harald, in PURTSCHERT, FISCHER-TINÉ (Hrsg.), *Colonial Switzerland. Rethinking Colonialism from the Margin*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015, 1–26, sowie PURTSCHERT Patricia, FALK Francesca, LÜTHI Barbara, Switzerland and «Colonialism without Colonies». Reflections on the Status of Colonial Outsiders (2015), *Intervention. International Journal on Postcolonial Studies*, DOI 10.1080/1369801X.2015.1042395.

⁷ Mit dieser Begrifflichkeit ist hier auch die Hochphase der europäischen Expansion um 1900 mit eingeschlossen, obwohl diese in Schulbuchdarstellungen normalerweise als Zeitalter des Imperialismus bezeichnet wird. Eine Problematisierung der Theoriekonzepte von Kolonialismus und Imperialismus würde an dieser Stelle zu weit führen.

Werden der modernen Schweiz» 2, erschienen 1989) wurden sie allesamt in den 1990er- oder 2000er-Jahren veröffentlicht, entweder als Neuerscheinung oder Neuauflage einer früheren Publikation. Um grundlegenden Missverständnissen vorzubeugen, sei an der Stelle ebenfalls erwähnt, dass sich der Fokus nicht etwa auf die Summe der im deutschschweizerischen Geschichtsunterricht *verwendeten*, sondern auf tatsächlich in der Schweiz entstandene Schulgeschichtsbücher richtet – mit Blick auf die Verbreitung (bundes)deutscher Schulgeschichtsbücher in Schweizer Schulstuben eine gewichtige Verengung des Untersuchungsinteresses. Versteht man Schulgeschichtsbücher als Spiegel nationaler Geschichtskultur, ist diese Einschränkung aber epistemologisch unerlässlich.

Wie wird das Thema Kolonialismus und Postkolonialismus in Schweizer Schulgeschichtsbüchern dargestellt? Einige ausgewählte Beobachtungen können diese ambitionöse Fragestellung nicht erschöpfend beantworten. Sehr wohl jedoch können sie erste Aufschlüsse geben, eine Anregung für weitere Forschungsaktivitäten schaffen und auf An- und Herausforderungen hinweisen, die sich in Zukunft bei Darstellungen des Themas in neuen Schweizer Geschichtslehrmitteln stellen. Ich fasse meine holistischen Beobachtungen nachfolgend in leicht zugespitzter Form in drei Kernaussagen zusammen.

Die postkoloniale Debatte hat die Schweizer Schulgeschichtsbücher noch nicht erreicht

Obwohl die Beschäftigung mit den kulturellen und mentalen Reminiszenzen der kolonialen Ära in den überseeischen und europäischen Gesellschaften eines der in den letzten Jahrzehnten boomenden Felder nicht nur innerhalb der Geschichtswissenschaft, sondern auch in den Geisteswissenschaften überhaupt hervorbrachte, wird die sogenannte «*postkoloniale Debatte*» in den Schulgeschichtsbüchern nicht oder kaum zur Kenntnis genommen. Damit ist nicht gemeint, dass die Auswirkungen der europäischen Kolonialherrschaft nicht dargelegt würden, im Gegenteil: Andauernde wirtschaftliche Abhängigkeiten von

den ehemaligen Mutterländern, innenpolitische Probleme, Bürgerkriege und Migrationsbewegungen kommen ausführlich zur Geltung, wobei all dies häufig in einen Zusammenhang mit dem Kalten Krieg gestellt wird. Die Darstellungen bleiben jedoch – etwas salopp formuliert – vorwiegend in der Sphäre des politisch-sozialen Handlungsraums verhaftet. Als Orientierungspunkte fungieren darin von aussen formal feststellbare historische Brüche wie beispielsweise das offizielle Ende der Kolonialherrschaft eines europäischen Staates in einem afrikanischen Land. Dadurch wird einer vereinfachenden Vorher-Nachher-Betrachtungsweise Vorschub geleistet:

«*Die Kolonialherrschaft hatte Veränderungen in das Leben der Einheimischen gebracht. Viele Errungenschaften der westlichen Technik schienen den asiatischen und afrikanischen Völkern vorbildlich. Vom Ende der Kolonialzeit erwarteten sie nicht die Rückkehr zur Lebensweise vor der Kolonisation. Sie hofften vielmehr, als unabhängige Staaten mehr als bisher am wirtschaftlichen und technischen Fortschritt teilhaben zu können.*»⁸

⁸ Untersucht wurden (Aufzählung nach alphabetischer Reihenfolge der Erstautor/innen gemäss Impressum): ARGAST Regula et al., *Menschen in Zeit und Raum 9: Viele Wege – eine Welt. Erster Weltkrieg bis Globalisierung*, Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, 2008 (2. Aufl.); BOLLER Felix et al., *Menschen in Zeit und Raum 8: Unterwegs zur Moderne. Industrialisierung bis Imperialismus*, Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, 2006; CASARI Manuela et al., *Menschen in Zeit und Raum 7: Begegnungen – Entdeckungen bis Aufklärung*, Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, 2006; GRAF-ZUMSTEG Christian et al., *Was Menschen bewegt – Migration (und Bevölkerungsentwicklung)*, Bern: Schulverlag plus, 2006; HARDEGGER Joseph et al., *Das Werden der modernen Schweiz, Band 1 (1798–1914)*, Basel: Lehrmittelverlag des Kantons Basel-Stadt, 2001 (3. Aufl.); HARDEGGER Joseph et al., *Das Werden der modernen Schweiz, Band 2 (1914–Gegenwart)*, Basel: Lehrmittelverlag des Kantons Basel-Stadt et al., 1989; MEYER Helmut et al., *Die Schweiz und ihre Geschichte*, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 1998; MEYER Helmut, *Geschichtsbuch – Die Geschichte der Schweiz*, Berlin: Cornelsen, 2002; MEYER Helmut et al., *Die Schweiz und ihre Geschichte. Vom Ancien Régime bis zur Gegenwart*, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2005; MEYER Helmut et al., *Durch Geschichte zur Gegenwart 1*, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 1993; MEYER Helmut et al., *Durch Geschichte zur Gegenwart 2*, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2004 (7. Aufl.); MEYER Helmut et al., *Durch Geschichte zur Gegenwart 3*, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2002 (5. Aufl.); MEYER Helmut et al., *Durch Geschichte zur Gegenwart 4*, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2007 (6. Aufl.); SCHLÄPFER Rudolf et al., *Weltgeschichte 2. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Zürich: Orell Füssli, 2007 (17. Aufl.).

Nicht oder nur ansatzweise berücksichtigt wird in den Darstellungen demgegenüber die grundlegende Prägung der gesellschaftlichen Deutungsmuster durch kulturellen Konflikt und Austausch, der in langandauernden und vielschichtigen Prozessen nicht nur in Afrika, Asien oder den Amerikas, sondern auch in Europa postkoloniale Gesellschaften formte und in diesem Zug moderne historische Phänomene wie etwa den Rassismus überhaupt erst schuf. Solche Einsichten in die Konstruktivität von gesellschaftlichen Identitäten den heutigen Jugendlichen aufzuzeigen wäre jedoch insbesondere mit Blick auf das multikulturelle Umfeld, in welchem diese aufwachsen, nicht nur von hoher fachdidaktischer Relevanz, sondern entspräche auch einem übergeordneten Bildungsanliegen pluraler Demokratien. Dies führt uns zur nächsten Beobachtung, die mit der ersten zusammenhängt, genau genommen eine Funktion derselben ist:

Die Darstellung von Kolonialismus und Postkolonialismus ist eurozentrisch geprägt

Dass der Kolonialismus mit begrifflichen und semantischen Versatzstücken dargestellt wird, die einem europäischen Fundus an Deutungsangeboten zuzuordnen sind, lässt sich in Bezug auf das untersuchte Sample an Schulgeschichtsbüchern als grundsätzlicher Befund anhand zweier Beobachtungsfelder beispielhaft untermauern: erstens anhand der festgestellten Wahl der Perspektiven, zweitens anhand der – explizit oder zwischen den Zeilen – vorgenommenen Wertungen.

Die Perspektive der einheimischen Bevölkerungen wird (die Reihe *«Menschen in Zeit und Raum»* ausgenommen) ungenügend vermittelt. Festzumachen ist dies nicht in erster Linie am dafür eingeräumten Seitenumfang, sondern einmal an der Tendenz, die kolonisierten Völker als wehrlos darzustellen und deren Angehörige zu anonymisieren. So wird zwar nicht mit Kritik am rücksichtslosen und oftmals äusserst brutalen Vorgehen der Eroberer gespart, jedoch beispielsweise unter der Überschrift *«Afrika und Asien werden verteilt!»* pauschal erklärt:

8. Christentum statt Sklaverei:



Nur durch die Gründung von Kolonien können wir die Sklaverei unterdrücken, die Kämpfe unter den Eingeborenen unterbinden und diese zum Christentum bekehren.

«Christentum statt Sklaverei!» Ein Missionar befreit Indigene vom Joch der Sklaverei: Zeichnerisch veranschaulichte europäische Perspektive zur Rechtfertigung des Erwerbs von Kolonien, in *Durch Geschichte zur Gegenwart 2*, S. 249. Der fehlende Kommentar erschwert jedoch die historische Einordnung.

«Die vom Imperialismus erfassten Völker waren meistens nicht in der Lage, einen wirkungsvollen Widerstand zu leisten. Sie erfassten das Geschehen meist zu spät und waren militärisch unterlegen.»⁹

Die Konfrontation mit dem europäischen Fortschritt erscheint als schmerzhaft, letztlich aber unausweichliche Erfahrung, der Abzug der Europäer im Kontext des Kalten Krieges als mögliche Gefahrenquelle wie im Fall der französischen Präsenz in Südostasien:

«Der Krieg wurde für Frankreich sehr verlustreich. Trotzdem gab dieses nicht so schnell auf. Es wollte seinen Einfluss in Indochina nicht völlig verlieren, vor allem aber das Land nicht einer kommunistischen Regierung unter Ho Chi Minh überlassen.»¹⁰

Mehrheitlich werden Ereignisse und Strukturen zudem weniger aus lokaler Perspektive geschildert und dabei etwa auch auf indigene Gesellschafts- und Machtkonstellationen vor Ort – die die europäischen Akteure in ihren Handlungsspielräumen einschränkten – eingegangen, sondern vielmehr das Geschehen an den verschiedenen kolonialen Schauplätzen gleichsam als externe Fortsetzung

⁹ *Durch Geschichte zur Gegenwart 4*, S. 156.

¹⁰ *Durch Geschichte zur Gegenwart 2*, S. 140.



[Hero-Archiv, Lenzburg]

12.34 Ernährungstips während des 2. Weltkriegs

- 7 Hülsenfrüchte: Bohnen, Erbsen, Linsen spielen in der Volksernährung infolge ihres verhältnismässig niedrigen Preises eine bedeutende Rolle. Sie gehören zu den Nahrungsmitteln, die in grossen Mengen eingeführt werden. Die zu erwartenden Ausfälle in der Zufuhr werden, wenigstens teilweise, durch Ausdehnung des inländischen Anbaues auszugleichen sein. Hülsenfrüchte sind Nahrungsmittel von hohem Sättigungswert, doch kann ihr Eiweiss solches tierischer Herkunft nicht vollständig ersetzen.
- 10 Die notwendige Ergänzung wird jedoch schon durch den normalen Milchgenuss erreicht. Zur Einsparung von Brennmaterial und zur Vermeidung von Nährstoffverlusten empfiehlt sich mehrstündiges Einlegen in lauwarmes Wasser und Mitkochen des Einweichwassers. Hülsenfrüchte benötigen eine lange Kochzeit; darum nehme man den Selbstkocher (Kochkiste) zu Hilfe.
- 15 Fleisch ist infolge seines hohen Eiweissgehaltes (16–25%) ein sehr wertvolles Nahrungsmittel. Für den einfachen Haushalt wirkt sich die vorwiegende Verwendung von Rindfleisch (Mastrinder, Kühe, Stiere, Ochsen) am sparsamsten aus.
- 20 [Schweizer Frau 20]

288

Koloniale Deutungsmuster als unfreiwilliger Bestandteil der Darstellung von Veränderungen im Schweizer Alltagsleben des 20. Jahrhunderts, in *Das Werden der modernen Schweiz 2*, S. 288.

innereuropäischer Entwicklungen dargestellt. In dieser Optik bewirkt dann etwa die Schutzzollpolitik des späten 19. Jahrhunderts in Europa einen Hunger nach neuen Absatzmärkten, woraufhin es zu einem Wettlauf um die Kolonien kommt. Sodann werden mittels Vergleich länderspezifische Ausprägungen des Imperialismus unter die Lupe genommen, dessen Auswirkungen auf

- 7 Wagen und Pferde zu besitzen, war für den Basler Herrn, ursprünglich zum Teil für die Geschäftsreise und wegen des lebhaften Verkehrs mit dem Landgut, eine Notwendigkeit. Sie wurden beibehalten, auch nachdem die Eisenbahn eingeführt war; denn die Vorliebe für schönes und elegantes Fuhrwerk blieb. Sie lässt sich schon in früheren Zeiten feststellen und ist erklärlich; denn durch Gespann und Wagen wurden Ansehen und Würde des Hauses nach aussen vertreten...
- 10 An schönen Tagen pflegte man allabendlich in den schattigen Alleen der «Langen Erlen» spazierenzufahren, und dort entwickelte sich ein wahrer Corso von prächtigen Wagen...
- 15 Gegen 1912 kamen allgemein die Autos auf. Aber anfangs entschloss man sich nur zögernd zu dem neuen Verkehrsmittel, und es dauerte bis 1914, bis es sich einigermaßen eingebürgert hatte. Auch dann schaffte man ein Auto nur an, um Zeit zu sparen oder für das Geschäft. Man behielt nach wie vor den Wagen für alle
- 20 andern Zwecke, und besonders für alle Vergnügungsfahrten, bei.
- [Von der Mühle 53 ff.]

12.36 Zeitungsinserat (1920)

HENRY FORD sagt:
„Der Krieg ist zu Ende und es ist Zeit, dass Kriegspreise verschwinden.“

RUNABOUT
 mit elektrischem Anlasser und Beleuchtung.
 Preis komplett
Fr. 5900.

[Neue Zürcher Zeitung 22.10.1920]

das europäische Staatensystem analysiert, und schliesslich wird auf die Vorgeschichte des Ersten Weltkrieges eingegangen¹¹. Nicht wirklich in Erscheinung tritt bei all dem freilich die Schweiz: Sie scheint vom kolonialen Zeitalter kaum tangiert

¹¹ Vgl. *Weltgeschichte 2*, S. 97–98, 129–132, 152–160.

worden zu sein. Diese erstaunliche Feststellung verdient eine gesonderte Betrachtung.

Kolonialismus und Postkolonialismus sind nicht adäquat in die Schweizer Geschichte integriert

Die Abbildung auf der vorherigen Seite entstammt dem Lehrmittel «*Das Werden der modernen Schweiz 2*». Es handelt sich dabei um eine Einzelseite eines Kapitels mit Quellen zu den Veränderungen im Alltagsleben während des 20. Jahrhunderts. Das Bild oben links ist eine Werbeanzeige eines Lebensmittelherstellers aus dem Jahr 1912, der eines seiner Produkte mit der Imagination einer offensichtlich erfreuten, in einem Marmeladeglas sitzenden schwarzen Person mit stereotypen Zügen bewirbt. Auf derselben Seite sind drei andere Quellen enthalten, die thematisch allerdings in nur losem Zusammenhang zueinander stehen.

Das Werbebild wird nicht kommentiert. Es erscheint daher aufgrund seines Standortes innerhalb des Kapitels ausschliesslich in einem Zusammenhang mit dem Themenbereich von Wohlstand und Konsum. Die offensichtlich rassistische Aufmachung wird nicht eingeordnet und bleibt in der Wahrnehmung folglich nebensächlich. Tatsächlich ist das Bild aber Ausdruck eines für die damalige Zeit typischen Alltagsrassismus. Diese Form des Rassismus, auch bekannt als «*commodity racism*»¹², vermengte rassistische Stereotype mit exotischen Phantasien und den Konsumwünschen einer breiten Bevölkerungsschicht. Die Unterfütterung rassistischer Deutungsmuster durch die Synthese von Konsum und Kolonisation – die sich in der noch bis weit ins 20. Jahrhundert hinein gebräuchlichen Bezeichnung «*Kolonialwaren*» spiegelte – war in der mitteleuropäischen Bevölkerung verbreiteter als der eher akademischen Kreisen vorbehaltenen wissenschaftliche Rassismus, dem gerade in Schulbuchdarstellungen häufig viel Platz eingeräumt wird.

¹² Vgl. dazu etwa: HUND Wulf D., PICKERING, Michael, RAMAMURTHY, Anandi (Hrsg.), *Colonial Advertising & Commodity Racism*, Wien : LIT, 2013.

Von einzelnen Beispielen, und seien sie noch so aussagekräftig wie dieses, sollte nicht zu schnell auf das Ganze geschlossen werden. Dennoch lässt sich nach Durchsicht der Schulbücher konstatieren, dass die inneren Zusammenhänge zwischen dem Kolonialismus und Folgeerscheinungen wie etwa der zunehmenden globalen Verflechtung des Handels oder dem Aufkommen rassistischer Deutungsmuster nicht auf die Schweiz bezogen werden, obwohl diese Phänomene zweifelsohne nicht an das Vorhandensein von eigenen Kolonien gebunden sind. Vielmehr wird durch den Fokus auf die Konkurrenz der europäischen Mächte, bildlich leicht nachvollziehbar etwa durch das Verschwinden der weissen Flecken auf der Landkarte Afrikas, der Eindruck vermittelt, dass der Kolonialismus eine Angelegenheit der Nationalstaaten gewesen sei und demzufolge an den Grenzen der Schweiz aufhörte. Stattdessen handeln die Geschichten von der Schweiz des 19. Jahrhunderts typischerweise von einem kleinen, neutralen und kolonial unschuldigen Land, umgeben von expansiv orientierten Mächten¹³. In einem Fall wird auf einigen Seiten explizit auf die Involvierung der Schweiz in die europäische Expansion eingegangen. Das Gesamtbild verzerrend, wird die Schweiz darin jedoch als eine Art kolonialer Wohltäter gezeichnet, der dem schädlichen Treiben der restlichen Kolonialmächte entgegenwirkte. Herangezogen wird hierfür das Beispiel des Ostschweizer Ingenieurs Alfred Ilg, der Ende des 19. Jahrhunderts zu einem wichtigen Berater des äthiopischen Kaisers Menelik II. avancierte. Letzterer baute seine Macht durch Eroberungen umliegender Gebiete sukzessive aus und erhielt in der Folge Äthiopiens Unabhängigkeit unter anderem durch geschickten diplomatischen Umgang mit den europäischen Mächten, mit deren Unterstützung er das Land modernisierte. Zugeschrieben wird dieses – insbesondere aus Sicht der von Äthiopien eroberten und anschliessend ausgebeuteten Nachbargesellschaften mehr als zweifelhafte – Verdienst in der Schulbuchdarstellung jedoch vornehmlich Alfred Ilg, nicht ohne den Hinweis, es sei ihm dafür die verdiente Anerkennung vorenthalten worden:

¹³ Vgl. etwa: *Die Schweiz und ihre Geschichte*, S. 265-266; *Das Werden der modernen Schweiz 1*, S. 283.

«Ilg's Ziel wurde es nun, Äthiopien zu modernisieren und seine Unabhängigkeit gegen die beehrlichen Kolonialmächte (Italien, Frankreich, Grossbritannien) zu behaupten. Er modernisierte die Armee. Dieser gelang es im Jahr 1896, einen italienischen Angriff zurückzuschlagen. Es war der einzige Abwehrerfolg eines afrikanischen Staates in der damaligen Zeit. Äthiopien blieb unabhängig. Zur Modernisierung fehlte jedoch der Zugang zum Meer. Daher gründete Ilg mit französischen Geldgebern eine Eisenbahngesellschaft, welche eine 780 Kilometer lange Bahnlinie von Djibouti am Roten Meer nach Addis Abeba baute (...). Der Bau wurde jedoch viel teurer als geplant (...). Noch bevor der Bahnbau fertig war, verlor Ilg das Vertrauen des Kaisers und kehrte 1907 in die Schweiz zurück. Ohne persönliche Macht oder Reichtum anzustreben, hatte er die Unabhängigkeit und Entwicklung Äthopiens massgebend gefördert.»¹⁴

In der Kurzzusammenfassung zum entsprechenden Unterkapitel «Karrieren im imperialistischen Zeitalter» wird die Kontrastierung europäischen und schweizerischen Agierens in aller Deutlichkeit auf den Punkt gebracht:

«Der Engländer Cecil Rhodes unterwarf das südliche Afrika der britischen Herrschaft. Der Schweizer Alfred Ilg modernisierte das Kaiserreich Äthiopien und trug dazu bei, dass es unabhängig blieb.»¹⁵

Noch besser wird die insgesamt unbefriedigende Einordnung der Schweiz in den kolonialen Gesamtkontext aber dadurch illustriert, dass die Begriffe «Kolonialismus» und «Imperialismus» in Schulbüchern, die als Spezialdarstellungen zur

Schweizer Geschichte konzipiert sind, kaum jemals Erwähnung finden. Hie und da taucht die Schweiz dort allenfalls als Akteur der postkolonialen Welt auf, zum Beispiel im Zusammenhang mit Entwicklungshilfe oder dem Engagement von Schweizer Firmen in früheren Kolonien¹⁶.

Abschliessend sei deutlich betont: Was oben als Ergebnis einer Schulbuchanalyse und unter Bezugnahme auf einige konkrete Beispiele angemerkt wurde, soll keine Generalkritik an der Behandlung von Kolonialismus und Postkolonialismus in Schulgeschichtsbüchern schweizerischer Provenienz sein. Den Schülerinnen und Schülern werden vielschichtige Einsichten vermittelt, die es ihnen ermöglichen, die Ursachen der europäischen Expansion zu verstehen, die verschiedenen Ausprägungen kolonialer Herrschaft miteinander zu vergleichen, deren gesellschaftliche, soziale und wirtschaftliche Folgen für indigene Gesellschaften nachzuvollziehen und die Dekolonisation als politischen Prozess in die Geschichte des 20. Jahrhunderts einzubetten. Kritisch hervorzuheben ist dagegen der Umstand, dass die Debatten um Eurozentrismus und Rassismus nur oberflächlich verarbeitet oder sogar gänzlich vernachlässigt werden, obwohl sie zum Entstehungszeitpunkt der Schulbücher bereits seit Jahren Konjunktur hatten. Davon zu unterscheiden ist eine übergeordnete Ebene, auf welcher es künftig anzusetzen gilt: Dabei geht es – verkürzt formuliert – um die didaktische Aufbereitung des Themas im Feld der sogenannten Neuen Kulturgeschichte. Dies ist jedoch nicht als Unterlassungssünde zu interpretieren, sondern als Aufgabe und entspricht dem Normalfall periodisch zu erbringender Adaptionsleistungen im Nachgang von fachwissenschaftlichen Paradigmenwechseln.

¹⁴ *Durch Geschichte zur Gegenwart* 2, S. 257-258.

¹⁵ Ebenda, S. 256, 258.

¹⁶ Vgl. etwa: *Das Werden der modernen Schweiz* 2, S. 145-155.

Der Verfasser

Dr. **Philipp Marti** ist Historiker und Gymnasiallehrer. Er arbeitet als Geschichtsdidaktiker am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule FHNW sowie als Lehrkraft für Geschichte am Gymnasium Burgdorf.

<http://www.fhnw.ch/personen/philipp-marti>

philipp.marti@fhnw.ch

Zusammenfassung

Im Kielwasser der sogenannten «Postcolonial Studies» hat sich die Darstellung von Kolonialismus und Postkolonialismus in Schulbüchern zu

einem lohnenswerten wissenschaftlichen Untersuchungsobjekt entwickelt. Im Fall der Schweiz macht das Selbstverständnis einer neutralen und von der europäischen kolonialen Expansion unberührten Nation eine eingehende Beschäftigung mit der Thematik im Sinne eines Abgleichs mit dem aktuellen Stand der fachwissenschaftlichen Forschung besonders reizvoll. Basierend auf der Untersuchung von 14 Schulbüchern gelangen die vorgelegten Betrachtungen zum Schluss, dass sowohl die Interpretation von Kolonialismus als kulturelles Phänomen wie auch die Verstrickung von Schweizer Akteuren in koloniale Strukturen und Ereignisse in Schweizer Geschichtslehrmitteln bisher weitgehend unberücksichtigt geblieben sind.

Alexandre Fontaine, Université de Genève et ENS-Ulm Paris

Transferts culturels et pédagogie : reconnecter l'histoire de nos systèmes éducatifs à leurs racines métissées

Abstract

For over thirty years, research on Cultural Transfer studies, nestings and mediations between cultural spaces to understand by which mechanisms identity forms can be fed by imports. These are some particularly useful methodological tools for the history of education, because it tends to decompartmentalise the educational areas of their traditional frameworks – cantonal or national – to reconnect them with their foreign references.

Depuis le XIX^e siècle et la construction des « espaces pédagogiques »¹ occidentaux, l'histoire de l'éducation en Suisse est traditionnellement analysée à l'échelle cantonale. Il va de soi qu'une analyse comparative des divergences et des similitudes intercantionales est légitime, quand on sait le poids concédé aux cantons en matière d'éducation, eu égard au système fédéraliste. Toutefois, cette perspective a le désavantage de postuler que les systèmes éducatifs cantonaux se sont constitués en vase clos et relègue au second plan l'idée qu'acteurs, moyens d'enseignement et curriculums d'un canton ou d'une nation étrangère aient pu jouer un rôle dans la constitution de l'autre. Plus encore, cette approche, inscrite dans le sillage des mécanismes dix-neuviémistes de particularisation des identités locales, régionales et nationales, a dressé des cloisons largement confortées par des générations d'historiens qui n'ont que trop rarement émis la volonté d'aller voir au-delà de ces compartimentages.

Et si cette Suisse pédagogique était bien plus mêlée qu'il n'y paraît? Et si nos instructions publiques, les pratiques et même les lois scolaires qui s'y sont développées, trop vite scellées dans leur enveloppe cantonale ou nationale, s'étaient en fait façonnées au travers d'emprunts et d'échanges relevant plus largement d'une globalisation des phénomènes éducatifs? Il faut dire que l'organisation même des archives en Suisse – cantonales – a certainement aidé à ce compartimentage et conforté les chercheurs à dresser des histoires particularisantes

¹ CRIBLEZ Lucien (éd.), *Bildungsraum Schweiz – Geschichte und aktuelle Problemlagen*, Bern: Haupt, 2008.

plutôt que d'investir des recherches qui éclaireraient l'intensité des emprunts et des réinterprétations. L'approche en termes de transferts culturels permet de réévaluer nos histoires (scolaires) cantonales ou nationale dans des configurations plus complexes, en faisant apparaître des « paysages pédagogiques » métissés tout comme certaines logiques d'antimétissages².

La notion évolutive de *transfert culturel*

Formalisée au milieu des années 1980 par un cercle de chercheurs franco-allemands regroupés autour de Michel Espagne et de Michael Werner à l'École normale supérieure de Paris, la notion de transfert culturel a fait l'objet d'un nombre important de publications programmatiques et est désormais investie par les membres du laboratoire d'excellence Labex TransferS initié en 2010³. Privilégiée dans un premier temps pour analyser le socle culturel commun de l'espace franco-allemand, cette orientation méthodologique s'est étendue à des aires et à des disciplines diversifiées, s'attachant à réévaluer la construction des sciences humaines en les dégageant de leurs cadres nationaux trop restrictifs. Ainsi, s'intéresser aux transferts culturels :

« C'est privilégier l'observation de la circulation transnationale des œuvres et des doctrines mais aussi s'arrêter à l'ensemble des médiations qui permettent cette circulation : les traducteurs, les maisons d'édition, les collections de livres, les enseignants, les disciplines, les relais sociaux de tous ordres. L'appropriation débouche sur des œuvres qui ne sont pas des copies mais des productions

² LAPLANTINE François, *Je, nous et les autres*, Paris : Éditions Le Pommier, 2010.

³ Voir notamment ESPAGNE Michel, WERNER Michael, « La construction d'une référence allemande en France, 1750-1914. Genèse et histoire culturelle », *Annales ESC*, juillet-août 1987, p. 969-992 ; ESPAGNE Michel, *Les transferts culturels franco-allemands*, Paris : PUF, 1999 ; ESPAGNE Michel, GORSHENINA Svetlana, GRENET FRANZ, MUSTAFAYEV Shahin, RAPIN Claude, *Asie centrale. Transferts culturels le long de la Route de la soie*, Paris : Éditions Vendémiaire, 2016. On trouvera des informations sur les travaux récents et les publications du Labex TransferS sur <http://www.transfers.ens.fr>.



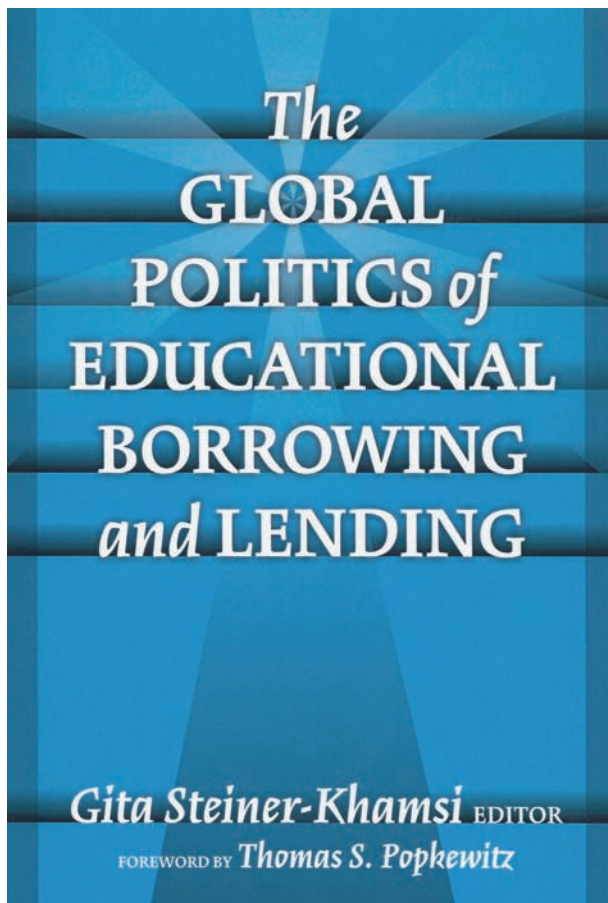
L'histoire de l'art, un des nombreux champs des sciences humaines et sociales réévalué grâce à la notion de transferts culturels.

autonomes, enrichies, toutefois, de racines et de filiations qui remettent profondément en cause la linéarité des historiographies nationales.»⁴

Si cette notion est à la mode et s'insère, avec ses spécificités, dans les questionnements développés par l'histoire globale et connectée, certaines confusions méritent d'être clairement pointées. La recherche sur les transferts culturels ne consiste pas en une analyse des relations entre les espaces culturels et encore moins à une comparaison entre ces espaces. Il s'agit au contraire « *de mettre en évidence les points d'articulations qui les relient pour s'attacher au point essentiel qui est la question de la réinterprétation liée au déplacement dans l'espace ou dans le temps* »⁵.

⁴ Les transferts culturels, <http://www.umr8547.ens.fr/spip.php?rubrique7>, consulté le 29 février 2016.

⁵ AUBERT-NGUYEN Hoai Huong, ESPAGNE Michel, *Le Vietnam : une histoire de transferts culturels*, Paris : Demopolis, 2015, p. 16.



Un «classique» des études sur les emprunts éducationnels publié par Gita Steiner-Khamsi, professeur à la Columbia University (NYC).

Dans le sillage des recherches sur les transferts culturels, les historiens de l'éducation se sont intéressés aux mécanismes d'emprunt, théorisés dans les travaux pionniers de David Phillips⁶ et de son élève Jeremy Rappleye⁷. On dispose dès lors de recherches approfondies sur les transferts éducationnels dans des contextes pluriels et qui ont pour trait commun la reconstitution des racines hybrides de systèmes scolaires «nationaux». Florian Waldow a consacré une étude aux «emprunts silencieux» en Suède⁸, Gu Qing

⁶ PHILLIPS David, «Neither a borrower nor a lender be? The problems of cross-national attraction in education», *Comparative Education*, 25(3), 1989, p. 267-274, et «Aspects of educational transfer», in COWEN Robert, KAZAMIAS Andreas (ed.), *International Handbook of Comparative Education*, vol. 2, New York: Springer, 2009, p. 1061-1077.

⁷ RAPPLEYE Jeremy, *Policy Transfer in an Era of Globalization: Theory – History – Comparison*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 2012.

⁸ WALDOW Florian, «Undeclared imports: silent borrowing in educational policy-making and research in Sweden», *Comparative Education*, n° 45(4), 2009, p. 477-494.

et Michele Schweisfurth aux adaptations constitutives de l'école chinoise⁹, Christine Mayer aux transferts de manuels d'éducation féminine dans l'espace anglo-germanique¹⁰, alors que Gita Steiner-Khamsi et Ines Stolpe ont proposé une analyse d'envergure sur les absorptions qui ont façonné le système scolaire de Mongolie¹¹. La méthode des transferts culturels, en remettant la figure de l'étranger au centre de la discussion, expose, en filigrane, les traits d'une «standardisation silencieuse» des savoirs scolaires.

Repenser la «standardisation silencieuse» des savoirs scolaires

Au fur et à mesure de la consolidation des États-nations, on constate une gêne, sinon une défiance à assumer l'emprunt. Si les autorités scolaires et politiques valorisent explicitement certains transferts à opérer à l'international afin de légitimer leurs propres vues scolaires et d'orienter l'opinion publique pour précipiter leur réalisation à l'échelle locale¹², une autre modalité liée au transfert de pratiques ou de savoirs scolaires demeure plus ambiguë. Ainsi, lorsqu'une pratique pédagogique passe d'un contexte à l'autre (nations, régions, cantons, etc.), elle est adaptée aux normes du contexte d'accueil afin d'y être greffée. Les médiateurs qui guident cette translation en façonnent une version singulière et autonome, souvent radicalement réinterprétée et qui autorise de ce fait la suppression de l'origine de l'emprunt. Gita Steiner-Khamsi nous rend attentif au mécanisme de reterritorialisation

⁹ QING Gu, SCHWEISFURTH Michele, «Who Adapts? Beyond Cultural Models of "the" Chinese Learner», *Language, Culture and Curriculum*, n° 19(1), 2006, p. 74-89.

¹⁰ MAYER Christine, «Zirkulation und Austausch pädagogischen Wissens: Ansätze zur Erforschung kultureller Transfers um 1800», in CARUSO Marcelo, KOINZER Thomas, MAYER Christine, PRIEM Karin (ed.), *Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive*, Cologne: Böhlau Verlag, 2014, p. 29-50.

¹¹ STEINER-KHAMSI Gita, STOLPE Ines, *Educational Import: Local Encounters with Global Forces in Mongolia*, New York: Palgrave Macmillan, 2006.

¹² Voir ZYMEK Bernd, *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion: Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften 1871-1952*, Ratingen: Kastellaun, 1975.

de l'importation éducationnelle et convoque l'idée fort pertinente de « nettoyage »¹³. On remarque en effet que le succès et l'efficacité de l'importation d'un savoir ou d'une méthode pédagogique dépendent de la capacité de ses médiateurs à engommer plus ou moins grossièrement la généalogie. Jean Houssaye pointe également ce phénomène et explique que toute nouvelle pédagogie, « pour exister et s'imposer, se doit de s'opposer, et au besoin d'effacer, de passer sous silence, de diaboliser »¹⁴. On ajoutera à ce constat que les autorités scolaires portaient une si grande énergie à s'approprier l'emprunt, à se le « faire soi », que celui-ci finissait par se confondre dans le panorama scolaire local et, par un mécanisme de déni, à en devenir une invention du cru. Ce processus de resémantisation et de nettoyage des filiations aboutit à ce que j'ai appelé une « standardisation silencieuse » des savoirs scolaires¹⁵. Silencieuse parce que sous le couvert d'un processus d'acculturation plus ou moins radical, le savoir transféré est singularisé, autonomisé, et perçu comme le fruit du « génie national » quand bien même on le retrouve décliné sous d'autres formes chez les voisins qui se targuent d'un discours similaire.

Décloisonner et reconnecter les évidences

Penser en termes de transferts culturels, c'est comprendre avant tout que les « espaces pédagogiques » s'élaborent à l'international et se nourrissent de « flux innovants » qu'ils s'approprient en les retraduisant en fonction de contingences locales. Mentionnons par exemple les innombrables déclinaisons qu'a subies la méthode mutuelle, de son apparition moderne en Inde (Andrew Bell) à son acclimatation en Europe, en Afrique ou en Amérique du

Sud¹⁶. Dans son étape suisse, le Père Girard l'étudie au travers des publications françaises du comte de Lasteyrie, mais en façonne sa propre version. L'« enseignement mutuel mixte » est ainsi adapté aux besoins de ses écoliers fribourgeois par un rééquilibrage de la méthode anglaise de Lancaster¹⁷.

C'est également au tournant du XVIII^e siècle que les représentants de la République helvétique cherchent à diffuser l'idéologie républicaine au sein des masses. À cet égard, Danièle Tosato-Rigo a analysé dans le détail la transformation sémantique qu'a subie le *Catéchisme de la Constitution helvétique* (1798) du Vaudois Gabriel-Antoine Miéville, rédigé à partir du *Catéchisme de la Constitution mis à la portée des jeunes personnes* de Mirabeau publié en 1791. Si la structure demeure, Miéville a apporté une série d'adaptations substantielles afin que l'écrit puisse être assimilé dans le tissu politique et culturel helvétique¹⁸.

On pourrait même parler d'un « républicanisme transféré » lorsqu'on évoque l'exil des *irréconciliables* français en Suisse – Ferdinand Buisson, Edgar Quinet, Félix Pécaut, Jules Barni parmi d'autres – fascinés par l'école et la démocratie helvétique qu'ils chercheront à adapter lorsqu'ils deviendront les principaux cadres de l'école de la Troisième République dès 1879. Ce n'est pas un hasard si le philosophe Edgar Quinet, proscrit à Montreux entre 1858 et 1870, adapte et laïcise un manuel d'instruction civique catholique rédigé en 1856 par le Fribourgeois Louis Bornet pour le faire paraître à Paris en 1882 sous le titre de *Manuel du citoyen français*¹⁹ ! Notons que le *Bornet*

¹³ STEINER-KHAMSÍ Gita, « Reterritorialisation de l'importation éducationnelle. Explorations de la politique de l'emprunt éducationnel », in LAWN Martin, NOVOA Antonio (éd.), *L'Europe réinventée. Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*, Paris : L'Harmattan, 2005, p. 103-128.

¹⁴ HOUSSAYE Jean, « Pédagogies : import-export », *Revue française de pédagogie*, avril-juin 2006, p. 83-93.

¹⁵ Je remercie Michel Espagne, Anne-Marie Thiessé et Lucien Criblez qui m'ont guidé vers ces développements. Voir FONTAINE Alexandre, *Aux heures suisses de l'école républicaine. Un siècle de transferts culturels et de déclinaisons dans l'espace franco-romand*, Paris : Demopolis, 2015.

¹⁶ Voir notamment CARUSO Marcelo, ROLDAN VERA Eugenia, « Pluralizing Meanings: The Monitorial System of Education in Latin America in the Early Nineteenth Century », *Paedagogica Historica*, n° 41(6), 2005, p. 645-654.

¹⁷ FONTAINE Alexandre, *Aux heures suisses de l'école républicaine...*, p. 36-44. Voir également BUGNARD Pierre-Philippe (coord.), DELGADO Mariano, OSER Fritz, PYTHON Francis, *Père Grégoire Girard (1765-1850). Textes essentiels*, Neuchâtel : Alphil-Presses universitaires suisses, 2016.

¹⁸ TOSATO-RIGO Danièle, *Une didactique des droits de l'homme ? Autour de quelques catéchismes républicains helvétiques*, in *Menschenrechte und moderne Verfassung. Die Schweiz im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert. Akten des colloquiums an der Universität Freiburg, 18.-20. November 2010*, Genève : Slatkine, 2012, p. 276-295.

¹⁹ FONTAINE Alexandre, *Aux heures suisses de l'école républicaine...*, p. 183-189.

a également été réinvesti et utilisé par les cantons protestants de Vaud et de Neuchâtel et que plus globalement, il est intéressant de constater que de nombreux manuels ont été déclinés par des médiateurs qui ignoraient les frontières, et réappropriés afin de satisfaire des normes religieuses, politiques ou culturelles du cru²⁰. En convoquant l'idée d'une « diaspora des manuels »²¹, Paul Aubin affiche la nécessité de faire réapparaître les filiations transcontinentales de productions scolaires dans des espaces caractérisés par une dense absorption de références pédagogiques occidentales, à l'instar du Québec, du Brésil, du Japon ou de pays ayant été marqués par une expérience coloniale.

²⁰ Je renvoie aux récents travaux émanant du projet FNS Sinergia « Transformationen schulischen Wissens seit 1830 » dirigé par Lucien Criblez. Voir notamment FONTAINE Alexandre, MASONI Giorgia, « Circolazioni transnazionali di lettura morali nell'Europa del secolo lungo. Una storia di trasferimenti culturali », *Annali di storia dell'educazione*, 22, 2016, p. 22-39 ; FONTAINE Alexandre, ROULLER Viviane, DE MESTRAL Aurélie, « Transferts culturels et circulations transcantoniales des savoirs scolaires au prisme des manuels d'histoire, d'allemand et d'instruction civique », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 1/2017 (à paraître).

²¹ AUBIN Paul, <http://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/diaspora>, consulté le 25 février 2016.

Conclusion

Ce bref panorama des recherches sur les transferts culturels et sur ses développements en histoire de l'éducation propose un repositionnement dans la manière d'appréhender la construction des systèmes et des disciplines scolaires. On peut en effet regretter que le comparatisme ne prenne pas suffisamment en compte ce qui est « confondu », ce qui vient de l'Autre mais qui a été reformulé sous d'autres formes et qui peut paraître pour certains comme instable, sinon turbulent.

Il est pourtant nécessaire de penser les processus de mondialisation au-delà des « cellules » cantonales ou nationales, construites par les historiens du XIX^e siècle afin de conforter l'idéologie de leur temps. Theodore Zeldin a raison lorsqu'il affirme que ce siècle « nous a légué sa manie de classer, de faire des distinctions entre les personnes comme entre les groupes »²². Il s'agit maintenant d'éclairer ces liens et ces métissages négligés ou rompus, de faire un pas de côté par rapport à ce qui distingue et particularise pour prendre conscience que l'histoire de l'éducation est aussi une histoire de transferts culturels.

²² ZELDIN Theodore, *Une histoire du monde au XIX^e siècle*, Paris : Larousse, 2005, p. 9.

L'auteur

Docteur des Universités de Fribourg et de Paris 8, **Alexandre Fontaine** est historien des transferts culturels. Il mène ses recherches à l'Université de Genève et à l'École normale supérieure de Paris (UMR 8547). Son livre *Aux heures suisses de l'école républicaine. Un siècle de transferts culturels et de déclinaisons pédagogiques dans l'espace francoromand* a obtenu le Prix Louis Cros 2015 décerné par l'Académie des sciences morales et politiques (Institut de France).

<https://unige.academia.edu/AlexandreFontaine>
fontaine.transferts@gmail.com

Résumé

La recherche sur les transferts culturels étudiée, depuis plus de trente ans, les imbrications et les médiations entre les espaces culturels afin de comprendre par quels mécanismes les formes identitaires peuvent se nourrir d'importations. Il s'agit là d'un outillage méthodologique particulièrement fécond pour l'histoire de l'éducation, puisqu'il tend à décompartmenter les espaces pédagogiques de leurs cadres traditionnels – cantonaux ou nationaux – afin de les reconnecter avec leurs filiations étrangères.

Didactique de l'histoire

Visite scolaire dans un mémorial : d'un fait historique mis en exposition à des contenus d'apprentissages

Abstract

This paper is part of some educational research that takes as its object school visit situations in the Memorial Internment and Deportation of Royallieu-Compiègne. Several aspects have already been the subject of analysis in other publications: the status of the actors involved, as well as the identification of learning contents. This text continues the discussion by studying how the historical fact is put on display in the Memorial and presented by the teaching intervener, all contributing to construct learning contents for students.

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

Introduction

À partir de ce qui est advenu durant la période 1940-1944, le Mémorial de Royallieu-Compiègne, en France, donne à voir des faits concernant la détention et la déportation de personnes arrêtées, pour des motifs différents, par l'occupant nazi. Ce Mémorial a été ouvert sur les lieux mêmes du camp allemand d'internement et de déportation, ce qui lui confère la particularité d'être en soi un espace mémoriel. De par les faits sensibles de l'histoire que met en scène ce Mémorial, y sont conjointement convoquées histoire, mémoire et émotion. Dès lors, une situation de visite scolaire dans cet espace muséal interpelle, entre autres parce qu'elle bouscule de nombreux paramètres traditionnellement associés à des situations d'enseignement et d'apprentissage : le lieu, le mode de transmission, le statut des acteurs et les contenus.

Après une étude didactique de visite scolaire dans ce Mémorial qui avait permis d'esquisser des hypothèses à propos du statut des différents acteurs/sujets de la visite et une analyse des contenus d'apprentissage potentiels, la réflexion est poursuivie dans ce texte par l'étude d'un autre aspect, à savoir le cheminement qui va du fait historique à sa mise en exposition dans le Mémorial, en considérant également la présentation proposée par l'intervenante pédagogique. Ce cheminement montre des choix, des mises en forme et des représentations du fait historique à partir desquels des contenus d'apprentissage sont rendus possibles pour les élèves en situation de visite scolaire. Partant de là, il est intéressant de se pencher plus spécifiquement sur les constructions et reconstructions successives visant à représenter le fait historique concerné. Dans ce but, l'analyse commence par l'identification du fait historique, puis fait le lien avec

sa présentation dans le Mémorial, jusqu'à la mise en discours par l'intervenante du Mémorial dans le cadre d'une visite scolaire. Les enjeux didactiques restent prégnants, en ce que l'analyse proposée est guidée par cette perspective de contenus d'apprentissage pour des élèves, ce qui renvoie aussi à des enjeux éducatifs.

Quel fait historique ?

La présentation du fait historique¹ exposé dans le Mémorial n'a aucunement pour visée de développer une étude historique ou de contribuer à son historiographie, mais plutôt de poser le point de départ du cheminement envisagé dans une perspective didactique de visite scolaire.

À partir de septembre 1940, la caserne de Royallieu (construite en 1913) est réquisitionnée par l'armée allemande. Elle devient le Fronstalag 170, placé sous l'autorité allemande, et reçoit des prisonniers de guerre français et britanniques. Le Fronstalag est un camp de transit avant l'envoi des prisonniers vers les stalags. Cette fonction évoluera, jusqu'à ce que, dans le même lieu, le 22 juin 1941 soit officiellement ouvert le Fronstalag 122, désigné comme camp de concentration permanent pour éléments ennemis actifs. Ce camp est le seul installé sur le sol français qui se trouve dès son origine sous la tutelle directe de l'occupant. Il est avant tout un lieu d'internement de civils, en majorité politiques, dont la gestion et la surveillance sont assurées par l'administration militaire allemande, la Wehrmacht.

Le 30 décembre 1941, le camp de Royallieu est qualifié de camp de détention de police allemand, permettant d'y interner des personnes à titre préventif ou en vue de représailles, ce qui est en lien avec l'inflexion de la politique du MBF, commandement militaire allemand en France. Les prisonniers du camp de Compiègne sont essentiellement des prisonniers politiques et des résistants,

¹ Cette présentation est construite à partir des contributions de l'ouvrage *Le camp de Royallieu. De l'histoire au Mémorial*, édité en 2008, sous la direction de Christian Delage, à l'occasion de l'ouverture du Mémorial.

communistes et juifs, et le camp est un maillon de la mise en œuvre de la politique de répression de l'occupant allemand. Les internés sont tous en transit, en provenance de l'ensemble des prisons de France et à destination des camps nazis. Le 10 février 1942, un décret officialise la création du camp des Juifs à l'intérieur même du camp de Compiègne.

Entre mars 1942 et août 1944, vingt-huit convois déportent 39 559 personnes de Compiègne vers les camps nazis. Le dernier convoi part le 17 août 1944 à destination de Buchenwald, déportant 1 246 personnes. Le camp est officiellement fermé le 1^{er} septembre 1944.

De 1941 à 1944, le camp est passé d'une fonction de lieu de détention à lieu « fournisseur d'otages » puis à « camp de rassemblement de personnes déportables »². Il faut souligner que ce camp donne à voir les moyens et les effets de la politique de répression de l'occupant nazi, en illustrant le passage d'une politique de répression à une « politique de déportation impliquant la France dans la "Solution finale" »³.

Les choix de la (re)présentation du fait historique dans le Mémorial

Le fait historique est exposé dans le Mémorial par une mise en récit et une mise en scène permettant et servant un parcours que le visiteur emprunte. Christian Delage (responsable scientifique du parcours) souligne la nécessité, lors de la création du parcours de visite, d'« ajuster le discours historique aux exigences conjointes des contenus scientifiques et de la forme scénographique »⁴.

Le choix scénographique croise mémoire et histoire dans un parcours historique émaillé de témoignages

² HUSSER Beate, « Les internés politiques au camp de Royallieu », in *De l'histoire au Mémorial*, Compiègne : Édition Mémorial de l'internement et de la déportation, 2008, p. 159-167.

³ DELAGE Christian, « L'écriture du parcours historique, dans *Le camp de Royallieu (1941-1944)* », in *De l'histoire au Mémorial*, Compiègne : Édition Mémorial de l'internement et de la déportation, 2008, p. 12-15.

⁴ DELAGE Christian, « L'écriture... », p. 13.

La frise est le fil conducteur

Elle a été mise en forme avec l'historien pour définir les partis pris au plus proche du propos historique.

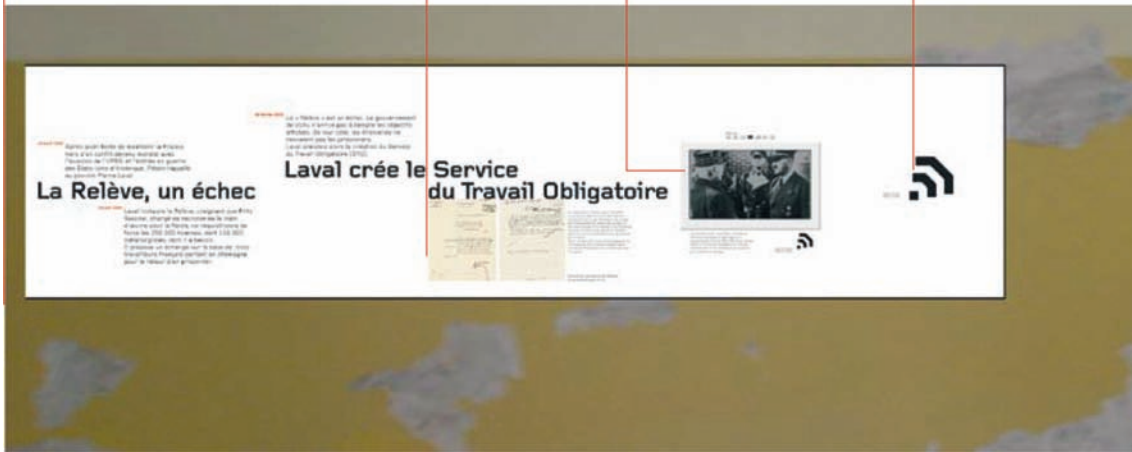
Les blocs de sens formés par un titre, des textes et des notes s'imbriquent les uns avec les autres, traduisant l'enchaînement des événements et les relations de causes à effets.

Les documents d'archives fac-similés sont des pièces à conviction qui se juxtaposent aux textes qu'ils étayent.

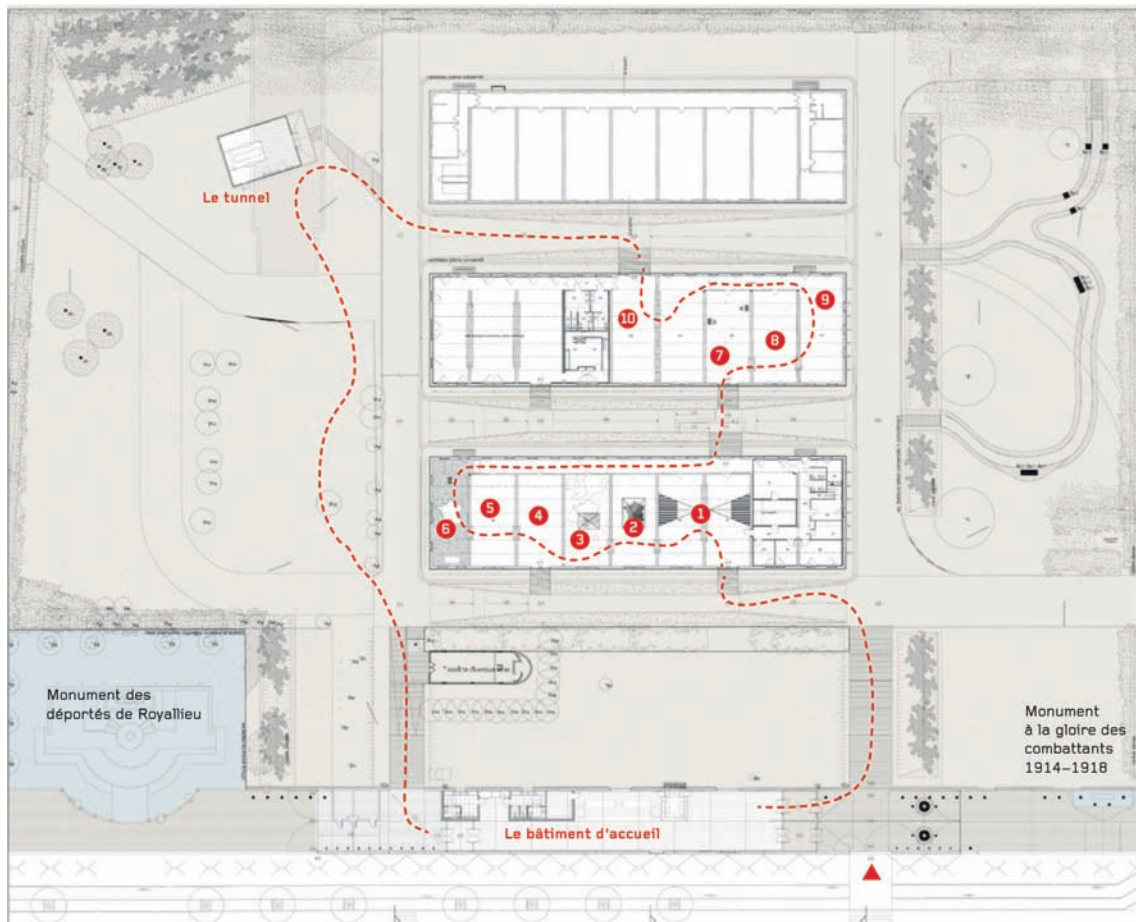
L'histoire est nourrie par les **documents** reproduits sur la toile.

Les **films** inscrits dans le propos historique sont diffusés sur des écrans LCD intégrés à la frise.

Au même titre que les documents reproduits, des **témoignages sonores** viennent étayer le propos historique.



Organisation et forme de la frise qui jalonne le parcours de visite du Mémorial



Plan du parcours de visite, avec le passage dans les dix salles

constituant des « chemins de mémoire », pour reprendre l'expression des concepteurs du lieu. Le parcours historique se nourrit du travail des historiens et replace l'histoire du camp dans son contexte, pour aider à comprendre ; il se développe sur une frise qui court sur les murs des salles. Les chemins (« individuels et sensibles ») de mémoire, eux, sont constitués de récits, multiformes et à plusieurs voix, de témoins qui racontent leur passage à Royallieu. Ces récits enregistrés parsèment le parcours et ils tournent en boucle ; ainsi, le visiteur les entend obligatoirement et n'a pas à agir pour les faire commencer ou les arrêter.

Le parcours est mis en forme dans dix salles successives, et établit une forme de parallèle avec le parcours d'un prisonnier-interné : l'avant camp d'internement qui explique le contexte historique ; la période du camp de Compiègne, avec l'internement et la vie quotidienne dans le camp ; l'après-camp de Compiègne, avec le transport dans les trains de déportation puis l'internement, le travail forcé et la mort dans les camps nazis. Cinq salles évoquent l'avant-camp d'internement en présentant de façon croisée contextualisation historique et histoire locale. Trois salles concernent l'internement et la vie quotidienne dans le camp, avec une prépondérance de témoignages et de documents locaux. Puis deux salles sont consacrées à l'après-Compiègne, avec le transport vers les camps nazis et ce qui s'y passe, exclusivement à travers des témoignages.

Regards sur les effets potentiels des choix de l'exposition du fait historique

Le choix scénographique d'une mise en forme du fait historique établissant un parallèle avec le parcours d'un interné peut favoriser la compréhension par une possible identification. Néanmoins, cela peut aussi conduire à ce que la particularité historique du camp de Compiègne en tant que lieu de la mise en œuvre de la politique du MBF se fonde dans l'évocation du contexte et des conditions de vie dans le camp. De plus, si la place donnée à *l'avant-Compiègne* et à la contextualisation historique est dominante dans l'espace

du parcours, il est à noter que la fin du parcours comporte principalement des témoignages et présente la partie la plus empreinte d'émotion. Or, c'est par cela que le visiteur termine son parcours. L'émotion en tant que dimension sensible serait alors privilégiée, notamment par la confrontation à des témoignages et à des conditions de vie ; cela interpelle nécessairement le visiteur. Dès lors, on peut se demander si cela ne joue pas au détriment d'une compréhension plus précise des processus de surveillance et de maintien de l'ordre d'une population, et ce à quoi cela peut conduire.

Une présentation/mise en discours par l'intervenante pédagogique

Si, du fait historique à sa mise en exposition pour un parcours de visite, des choix sont perceptibles, une autre phase s'ajoute à cela lors des visites scolaires. En effet, lors de la visite, le groupe d'élèves est accueilli par l'intervenante pédagogique, dans le hall du Mémorial, qui leur fait une présentation. Cette présentation mérite arrêt et analyse, car elle contribue au cheminement évoqué. Le discours de l'intervenante ne vise pas uniquement à présenter le Mémorial ; des choix explicites le sous-tendent⁵. Ainsi, elle estime nécessaire d'insister sur le phénomène de la Résistance et sur le vécu des personnes qui sont passées dans le camp de Royallieu. Volontairement, elle mobilise l'émotion, en mettant en récit et en évoquant des aspects tragiques tels que la souffrance, l'enfermement, le trajet en train. Enfin, elle exprime une forme d'injonction à la vigilance et à la transmission d'une mémoire.

Ses propos sont organisés en plusieurs phases et de façon thématique. En introduction, le lieu est rapidement présenté et contextualisé comme étant un camp d'internement, en insistant sur la présence d'opposants politiques. Suit l'évocation de la Résistance, puis la présentation de la Gestapo et de la Milice, et de leurs méthodes pour démanteler les réseaux ; un développement assez long est

⁵ Choix identifiés par l'analyse de l'entretien mené avec cette intervenante.

consacré à la torture, ainsi qu'à la vie en prison. Toute cette partie concerne *l'avant-Compiègne* pour les prisonniers. À noter que le MBF, organe du commandement militaire allemand en France qui est à l'origine des pratiques répressives, n'est pas mentionné. Ce n'est qu'à ce moment que le camp apparaît dans le discours, en tant que lieu où se poursuit la détention après la prison, en distinguant le camp d'internement d'un camp de concentration, et en présentant la situation géographique du camp dans la ville. L'intervenante poursuit tout de suite avec *l'après-Compiègne*: les départs aléatoires des prisonniers, vers des destinations non connues pour eux; le trajet du camp jusqu'à la gare; le trajet en train dont la description est développée et imagée avec force détails en insistant sur la bestialité, l'inhumanité.

À ce moment de son discours, l'intervenante revient sur le Mémorial et sa « raison d'être », notamment en ce qui concerne le souvenir des personnes disparues, des personnes qui ont « donné leur vie pour qu'on soit libre aujourd'hui » (*propos enregistrés*). En rappelant des éléments du régime nazi, notamment le fait qu'à un moment donné Hitler ait été élu, elle appelle à la vigilance.

Dans ces propos, se perçoit nettement l'intention d'une complémentarité avec le parcours du Mémorial, en mentionnant des aspects peu développés tels que la Résistance, la spécificité du camp de Royallieu, les conditions des transports. On constate un discours qui accentue certains aspects, notamment ce qui touche aux dimensions difficiles autour de la souffrance, et en minore d'autres, comme le système de répression de la population mis en place, au risque de ne pas rendre le fait historique dans sa complexité.

Discussion

Au long de cette visite apparaissent des mises en forme successives, que ce soient des mises en récit, des mises en scène, des mises en discours. Cela implique des recompositions ou des reconfigurations, et dans ce processus il semble que des sélections soient à l'œuvre, sélections qui impliquent en contrepartie des *pertes*. Certes, dans l'analyse

des questionnaires renseignés par les élèves, d'un point de vue factuel, le camp de Royallieu semble bien identifié en tant que camp de transit, mais davantage spécifié par une fonction d'étape avant la déportation vers d'autres camps en Allemagne (ce qui est correct) que par sa fonction de lieu de mise en œuvre de la politique répressive de l'occupant nazi. Les élèves semblent très sensibles au lieu en lui-même, dans sa configuration, plutôt qu'au contexte historique et à la cause de la mise en place de ce camp. Les mécanismes de la politique de l'occupant allemand, qui aboutissent à conférer un rôle particulier au camp de Royallieu, apparaissent dans le parcours de visite, mais sont peu présents dans les réponses des élèves. Cet aspect complexe de la question semble disparaître.

Si l'analyse menée laisse penser que des valeurs sont mobilisées par la visite au Mémorial, le revers en est alors l'effacement de certains points: la contextualisation temporelle et les mécanismes de la politique de répression. Par ailleurs, si l'on considère que l'intention de la visite dans un cadre scolaire (déclarée par l'intervenante, et probablement partagée par les enseignants) est d'éveiller une vigilance chez ces jeunes, on peut penser qu'elle est probablement effective par l'intérêt qu'ils manifestent. Mais en termes d'enjeux éducatifs, la question à se poser est « *la vigilance, oui, mais à exercer comment ?* ». Si l'intention est que *cela ne se reproduise plus*, alors comment éviter que cela ne se reproduise plus? La réflexion des historiens s'avère utile sur ce point, historiens dont le métier est « *la quête obstinée* »⁶ des faits, en travaillant une mise à distance qui, sans exclure le sentiment et l'émotion, ouvre la voie à la pensée et à l'intelligence. Ainsi, Nelcy Delanoë, dans son ouvrage *D'une petite rafle provençale* montre comment, « *sans que l'on y ait prêté assez garde* »⁷, circulaires, fiches, listes, organismes divers, civils, individus ont, directement ou indirectement, permis que « *trop de personnes [aient] été tenues à l'œil, arrêtées, voire déportées* »⁸. Elle plaide pour un « *usage*

⁶ WIEVIORKA Annette, *L'ère du témoin*, Paris: Fayard, coll. Pluriel, 2013, p. 167.

⁷ DELANOË Nelcy, *D'une petite rafle provençale*, Paris: Seuil, 2013, p. 207.

⁸ DELANOË Nelcy, *D'une petite rafle...*, p. 208.

attentif et vivant de l'Histoire» plutôt que pour un passé « *confiné à un muséal et consensuel "devoir de mémoire"* »⁹.

⁹ DELANOË Nelcya, *D'une petite rafle...*, p. 210.

Ramené à la réflexion proposée ici, cela renvoie à l'enjeu éducatif de l'étude scolaire de tels faits historiques : donner des moyens d'exercer cet usage attentif et vivant. Dans cette perspective, espace muséal et école peuvent indéniablement jouer des rôles complémentaires en faisant se croiser histoire scientifique, particularités d'un espace muséal mémoriel et didactique de l'histoire scolaire.

L'auteure

Maître de conférences en sciences de l'éducation
– didactique de l'histoire à l'Université Charles de
Gaulle – Lille 3

Membre du laboratoire Théodile-CIREL (EA 4354)

Catherine.souplet@univ-lille3.fr

Thèmes de recherches : étude de la discipline scolaire *histoire* à l'école élémentaire, apprentissages des élèves en histoire, visites scolaires dans des espaces muséaux.

Publications :

Une visite scolaire dans un mémorial : quels contenus d'apprentissages ? Recherches en Didactiques n° 20, Presses universitaires du Septentrion, 2016.

Apprendre en histoire à l'école élémentaire : analyse didactique de l'activité cognitivo-langagière en

classe (2012), Thèse de doctorat, Université de Lille 3. [En ligne] <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00945216/document>

Résumé

Cet article entre dans le cadre d'une recherche en didactique qui prend pour objet des situations de visites scolaires dans le Mémorial de l'internement et de la déportation de Royallieu-Compiègne. Plusieurs aspects ont déjà été l'objet d'analyses dans d'autres articles : le statut des acteurs en jeu ainsi que l'identification de contenus d'apprentissage. La réflexion est ici poursuivie de façon complémentaire en étudiant plus particulièrement le cheminement qui va du fait historique à sa mise en exposition dans le Mémorial, puis la présentation faite par l'intervenante pédagogique, le tout contribuant à construire les contenus d'apprentissage pour les élèves.

Les représentations sociales des élèves de cycle 3 sur les objets des hommes et des femmes de Cro-Magnon

Abstract

This interdisciplinary work sets out the theory of didactic transposition and the intermediate model of the appropriation of history. The analysis concerns an analysis of elementary school students' representations of the objects of Cro-Magnon men and women with regard to the historical social knowledge and the knowledge to be taught. We observe that the pupils' knowledge of common sense is more socially represented than socially built. The distance between the scientific knowledge and the knowledge to be taught is such that it is possible to speak about an epistemological breakthrough.

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

Introduction

La préhistoire est empreinte d'un fort imaginaire et le terrain d'exercice de nombreux stéréotypes et de fantasmes, passés et présents, non fondés scientifiquement. Notre recherche se propose d'analyser le savoir de sens commun d'élèves du primaire au sein d'une pensée sociale qui se manifeste dans le cadre de la construction sociale de la préhistoire. Il s'agit de saisir l'influence des représentations sociales (RS) historiques¹ et socioculturelles² sur la construction des significations attribuées à un objet spécifique : les objets de l'homme et de la femme de Cro-Magnon (Homo sapiens). Nous présentons, au regard du savoir social historique et du savoir à enseigner, les résultats d'une recherche empirique basée sur une enquête par questionnaire effectuée auprès de 315 élèves de cycle 3, âgés entre 8 et 11 ans.

Cadre théorique et hypothèse

Notre travail s'inscrit dans le cadre du modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire³ et de la théorie des représentations sociales⁴ parce qu'il permet la combinaison des approches de la didactique et de la psychologie sociale (Graphique 1).

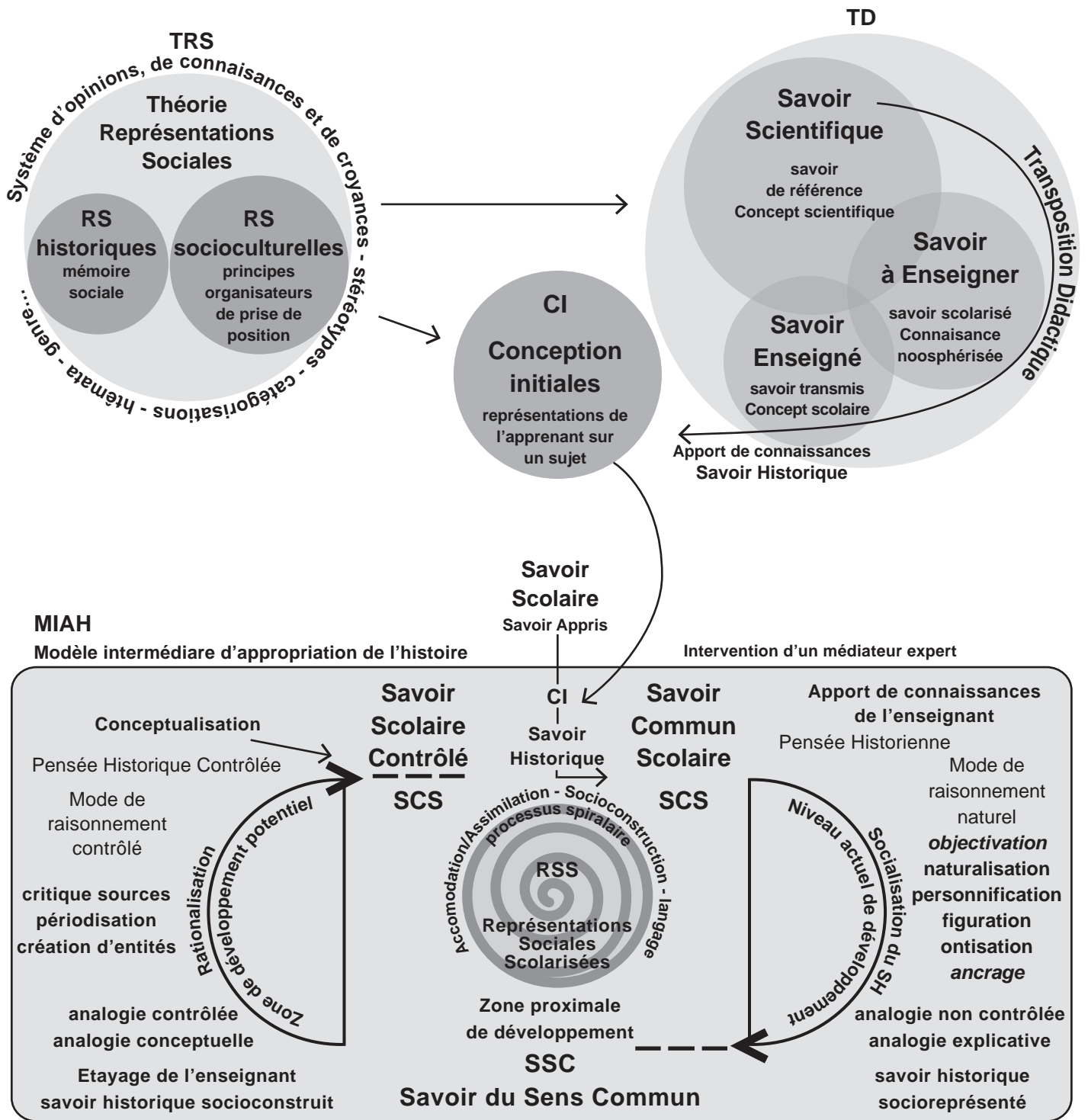
¹ Issues du passé, transmises et acquises par l'intermédiaire de la société.

² Ancrages psychologiques, sociologiques et psychosociologiques.

³ LAUTIER Nicole, *À la rencontre de l'histoire*, Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 1997.

CARIOU Didier, *Écrire l'histoire scolaire : quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2012.

⁴ MOSCOVICI Serge, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1976.



TRS (Moscovici), TD (Chevallard), MIAH (Lautier, Cariou)

Les élèves ont des *conceptions initiales*. Elles s'élaborent à partir de RS historiques, transmises au cours du temps et acquises socialement, mais aussi à partir de représentations socioculturelles, car les processus d'objectivation et d'ancrage dépendent de principes organisateurs qui eux-mêmes sont le reflet des positions sociales des individus⁵. La rencontre entre les conceptions initiales et le savoir historique produit un *savoir de sens commun scolaire* et avec lui des *RS scolaires* (« savoir appris »). Des activités de « basse tension » ne permettent pas la transformation de la pensée historique de l'élève vers une pensée historique contrôlée, mais simplement l'élaboration d'un savoir que nous appelons *socioreprésenté*, c'est-à-dire sous l'influence de la pensée sociale. Nous avons considéré le savoir de sens commun scolaire des élèves interrogés en tant que représentations sociales et l'avons étudié en tant que tel. Nous émettons l'hypothèse principale que la représentation que se font les élèves des objets des hommes et des femmes de Cro-Magnon est particulièrement unifiée, sous l'influence des RS historiques et socioculturelles, malgré l'intervention de l'enseignement. Les manuels scolaires favoriseraient la pensée sociale au détriment d'une pensée historique contrôlée.

Le savoir social historique et le savoir savant

Le savoir social historique

L'imagerie et la littérature du XIX^e siècle⁶ sur les outils préhistoriques sont intégrées dans un discours qui sert à légitimer scientifiquement le progrès et l'intelligence humaine de l'Europe industrielle. L'imagerie du XIX^e siècle perdure au XX^e siècle⁷ et donne une place importante aux

objets guerriers : la hache est considérée comme l'arme principale alors qu'elle est inexistante au Paléolithique. La lance est l'arme la plus mentionnée, tandis que la massue (inexistante archéologiquement) reste un objet favori de la littérature.

La proposition scolaire : le savoir à enseigner

La préhistoire est l'objet d'un enseignement en CE2⁸, c'est pourquoi nous avons opéré une analyse des contenus liés au Paléolithique présents dans treize manuels scolaires⁹ de cycle 3 entre 1996 et 2014 en mobilisant le modèle KVP de Clément¹⁰, qui s'inscrit dans celui de la transposition didactique de Chevallard¹¹. Les représentations qui font obstacle à l'émergence des connaissances appartiennent à quatre catégories de conceptions :

- Linéaires finalistes et simplificatrices : le manuel est une description d'objets qui s'inscrit souvent dans une vision linéaire et progressiste des traces matérielles dans la lignée du XIX^e siècle. Le progrès technique renvoie à la vision linéaire de l'évolution humaine, ce qui renforce l'élaboration d'une représentation téléologique.
- Évolutionnistes simplistes : le progrès est dû à une transformation et une amélioration successive. Il s'agit d'une transmission des techniques acquises (Lamarckisme) à travers une vision généalogique des outils.

STOCZKOWSKI Wiktor, « La préhistoire dans les manuels scolaires ou notre mythe des origines », *L'Homme, Revue française d'anthropologie*, n° 116, 1990, p. 111-135.

SEMONSUT Pascal, *La représentation de la Préhistoire en France dans la seconde moitié du XX^e siècle (1940-2000)*, Thèse de doctorat, Université Paris-Sorbonne, 2009.

BRUSA Antonio, « David et l'Homme de Neandertal. Les stéréotypes savants sur la Préhistoire », *Le cartable de Clio*, n° 10, 2010, p. 103-112.

⁸ Eduscol, consulté en octobre 2014. Document accessible à l'adresse : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/76/3/Progression-pedagogique_Cycle3_Histoire_203763.pdf.

⁹ Belin, 2010 et 2013 ; Hatier, 2002, 2009, 2011 et 2014 ; Magnard, 2004 et 2010 ; Hachette, 1996, 2004, 2007, 2010 et 2013.

¹⁰ CLÉMENT Pierre, « Conceptions, représentations sociales et modèle KVP », *Skholé*, Université de Provence, IUFM, n° 16, 2010, p. 55-70.

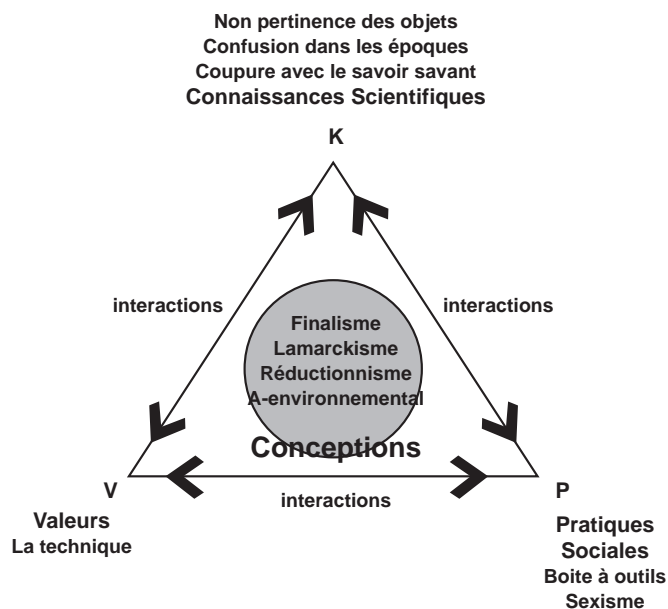
¹¹ CHEVALLARD Yves, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La pensée sauvage, 1985.

⁵ DOISE Willem, « Rencontres et représentations intergroupes », *Archives de Psychologie*, vol. XLI, n° 164, 1973, p. 303-320.

DOISE Willem, « L'ancrage dans les études sur les représentations sociales », *Bulletin de psychologie*, 45, n° 405, 1992, p. 189-195.

⁶ *Vénus et Caïn : Figures de la Préhistoire, 1830-1930*, Catalogue d'exposition, Musée d'Aquitaine, Bordeaux, France, 2003.

⁷ GOULETQUER Pierre, « La perception du passé préhistorique chez l'enfant de dix à douze ans », *Les Nouvelles de l'Archéologie*, n° 25, 1986, automne, p. 18-31.



Le modèle KVP appliqué au thème des objets préhistoriques dans les manuels scolaires de cycle 3

- A-environnementales : les types de matériaux et leurs provenances ne sont pas traités, ce qui ne permet pas d’aborder l’interaction entre l’homme et son biotope.
- Réductionnistes : réduction des objets aux catégories armes et outils et à quelques exemples types : propulseur, harpon, pointe, racloir. Les objets liés à d’autres thèmes et autres que lithiques sont quasiment inexistantes.

Sur le versant des pratiques sociales, les auteurs/éditeurs ont une représentation « boîte à outils » puisque les objets sont uniquement présentés à travers leurs fonctions utilitaires. Cette vision est aussi sexiste dans le sens où, dans les illustrations des manuels, les objets domestiques sont toujours manipulés par les femmes et les objets qui tuent par les hommes¹². Au final, les manuels scolaires proposent une vision imprécise, parfois

erronée, linéaire et souvent très stéréotypée des objets préhistoriques au point que la distance ou la déformation entre l’objet de savoir et l’objet d’enseignement est telle qu’il est possible de parler de rupture épistémologique.

Les résultats de l’étude empirique

Population

Nous avons interrogé 315 élèves dont 135 CE2, 95 CM1 et 85 CM2. Ils proviennent de treize classes issues de sept écoles élémentaires parisiennes différentes des 11^e, 12^e et 4^e arrondissements. La population comprend 49,52 % de garçons (N=156) et 50,47 % de filles (N=159). Les passations ont eu lieu en fin d’année scolaire 2012-2013.

Méthode

Pour une question de place, nous ne pouvons pas présenter l’ensemble des analyses. Nous produisons toutefois deux graphiques de synthèse

¹² COHEN Claudine, *La femme des origines. Images de la femme dans la préhistoire occidentale*, Belin-Herscher, 2003.

(Graphiques 3 et 4), qui regroupent l'ensemble des résultats issus des techniques d'analyse que nous avons mises en œuvre dans le cadre d'une triangulation méthodologique¹³. L'essentiel de notre travail repose sur des analyses de similitudes¹⁴ dans le cadre de l'analyse structurale¹⁵ des représentations sociales. Elles s'intéressent à l'organisation et à la hiérarchie sociocognitive des éléments. Nous avons complété cette approche par des courbes de fréquences¹⁶ qui permettent de classer chaque item sur une échelle de trois degrés (théorie des graphes). Nous avons aussi procédé à la construction de dendrogrammes complémentaires de l'ADS basés sur la méthode de Ward (classification hiérarchique agglomérative) et à des analyses factorielles des correspondances à partir des analyses de similitudes¹⁷.

Résultats

L'analyse structurale

L'ensemble des analyses a mis en évidence l'existence d'un modèle tri partite avec centrage sexué en miroir (relation de disjonction), dans le sens où il existe une inversion des items caractéristiques et non-caractéristiques selon le sexe de Cro-Magnon (Graphiques 3 et 4). La représentation de l'homme s'articule autour de trois objets caractéristiques. Le reste est considéré comme non-caractéristique et par extension comme féminin, ce qui se confirme dans le graphique 4.

La triangulation des analyses laisse penser que, dans chacune des deux représentations, il existe des

items principaux : les couples, propulseur-harpon chez l'homme et aiguille-collier chez la femme, qui génèrent le sens de la RS, l'organisent et la stabilisent. Un élément principal adjoint, le bois-feu pour l'homme et la flûte pour la femme, s'ajoute à ce noyau central potentiel. Le couple masculin, propulseur-harpon, entretient une relation consensuelle dans la représentation de l'homme comme de la femme. Comme le stipule le modèle théorique, la périphérie est l'expression des particularités. Les objets caractéristiques masculins appartiennent à la sphère « publique », au sens où ils servent à réaliser des actions qui se situent à l'extérieur du campement. Le propulseur et le harpon renvoient à la chasse et à la pêche, c'est-à-dire des activités actives typiquement masculines alors que les objets caractéristiques féminins font référence au domaine « domestique » : des activités essentiellement réalisées en intérieur, au sein du foyer. Ces résultats sont confortés par plusieurs études qui stipulent que les femmes sont davantage désignées pour leur rôle familial tandis que les hommes sont plus représentés dans des rôles professionnels variés¹⁸.

¹³ APOSTOLIDIS Thémis, « Représentations sociales et triangulation : enjeux théorico-méthodologiques », in ABRIC Jean-Claude (éd.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, ERES « Hors collection » 2003, p. 13-35.

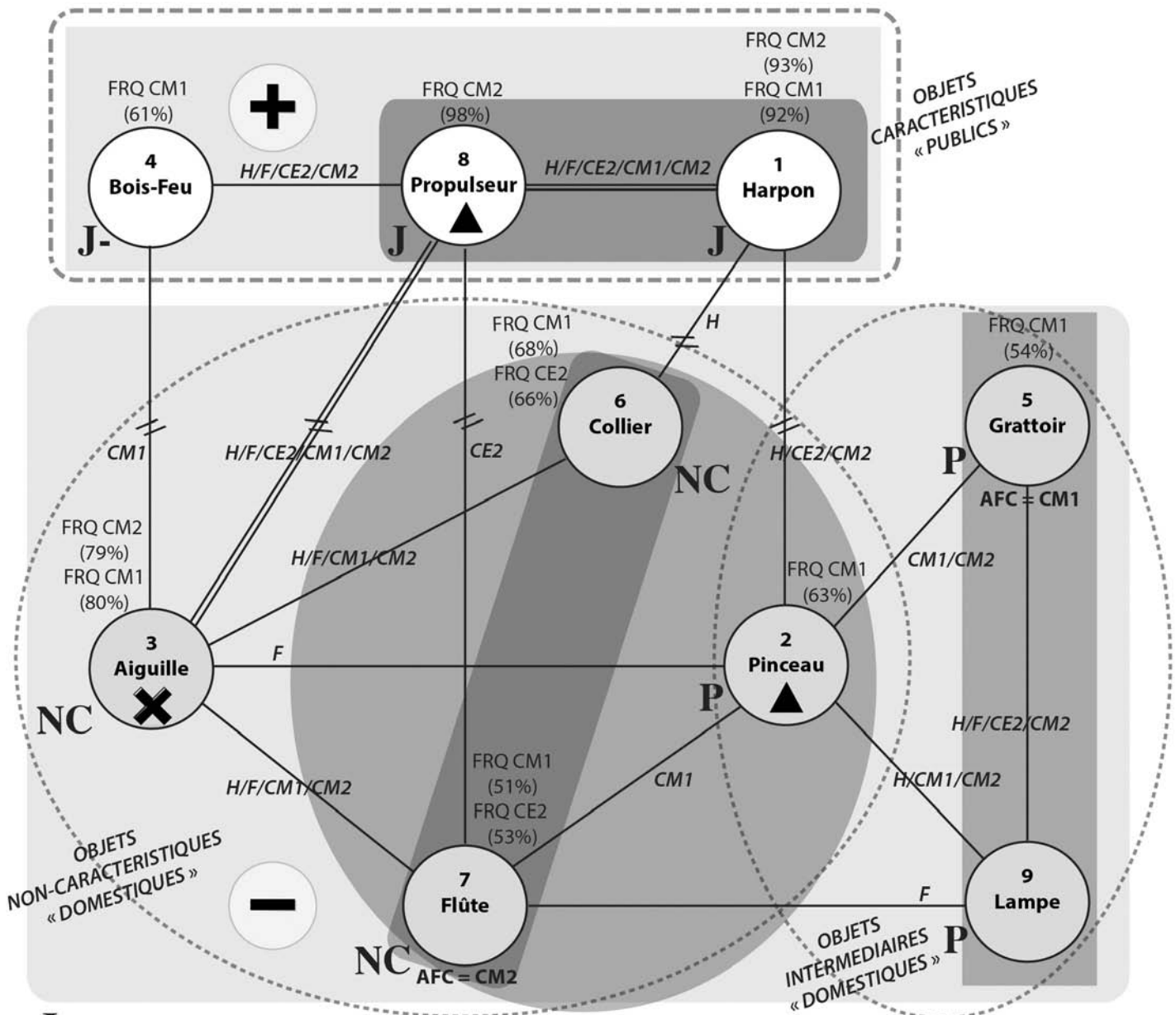
¹⁴ FLAMENT Claude, « L'analyse de similitude : une technique pour les recherches sur les représentations sociales », in DOISE Willem, PALMONARI Augusto (éd.), *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1986, p. 139-156.

¹⁵ ABRIC Jean-Claude, « Central System, Peripheral System : Their Functions and Roles », *Dynamics of Social Representation*, Papers on Social Representations, 2(2), 1993, p. 75-78.

¹⁶ VERGÈS Pierre, « L'analyse des représentations sociales par questionnaires », *Revue française de sociologie*, 42-3/2001, p. 537-561.

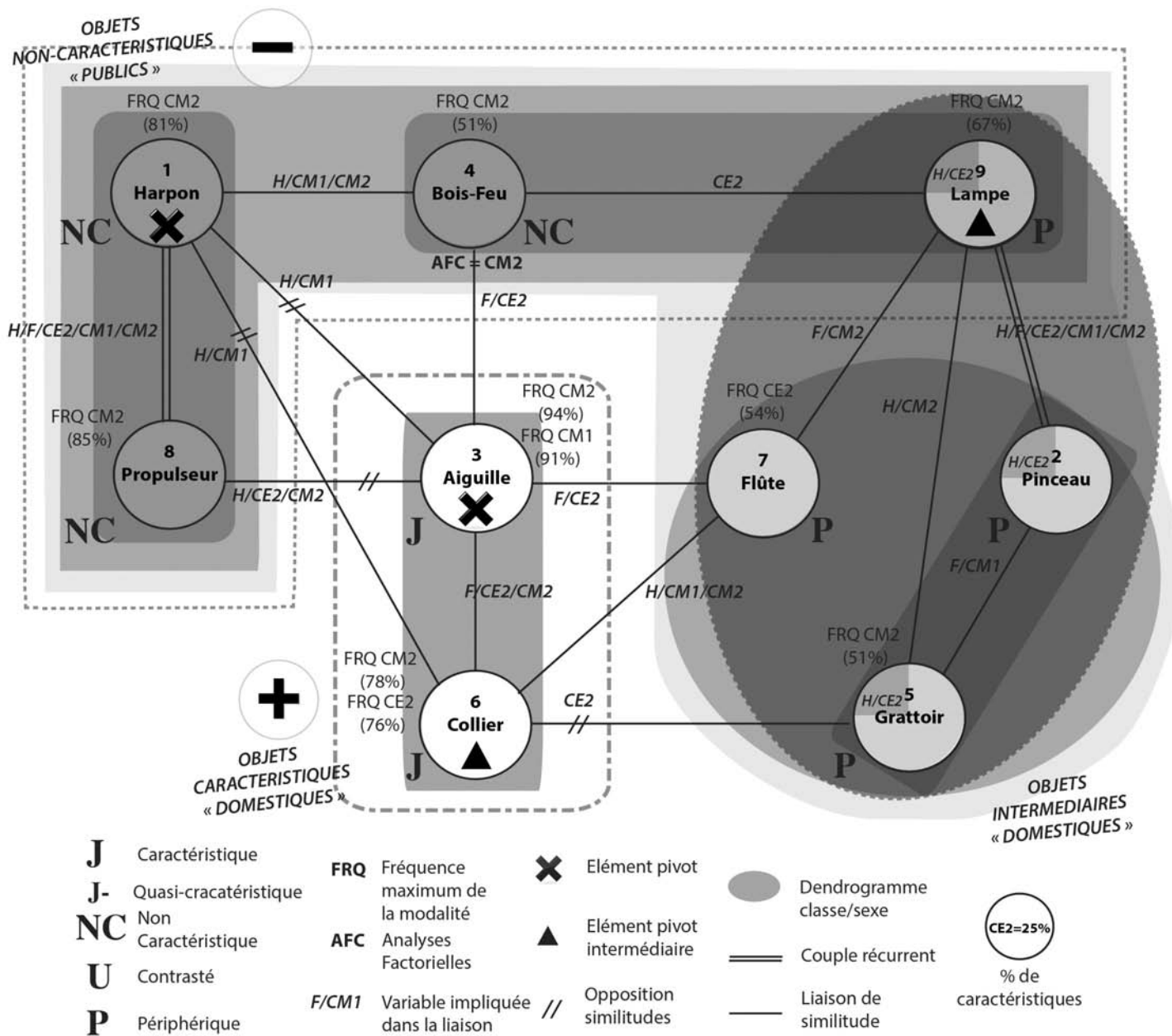
¹⁷ LO MONACO Grégory, *Les représentations sociales du vin. Étude du rôle de quelques facteurs intervenant dans la construction sociale de la réalité*, Thèse de doctorat, Université Aix-Marseille 1, 2008.

¹⁸ DAFFLON-NOVELLE Anne, *Filles-garçons. Socialisation différenciée?* Presses universitaires de Grenoble, 2006.



- | | | | |
|---------------------------------|---|--------------------------------------|----------------------------------|
| J Caractéristique | FRQ Fréquence maximum de la modalité | X Élément pivot | Dendrogramme classe/sexe |
| J- Quasi-caractéristique | AFC Analyses Factorielles | ▲ Élément pivot intermédiaire | Couple récurrent |
| NC Non Caractéristique | F/CM1 Variable impliquée dans la liaison | // Opposition similitudes | Liaison de similitude |
| U Contrasté | | | CE2=25%
% de caractéristiques |
| P Périphérique | | | |

Synthèse graphique des objets de l'homme de Cro-Magnon (analyses de similitudes, AFC, courbes de fréquences, dendrogrammes)



Synthèse graphique des objets de la femme de Cro-Magnon (analyses de similitudes, AFC, courbes de fréquences, dendrogrammes)

Les principes générateurs de prise de position

Les analyses factorielles ont montré respectivement pour l'homme et la femme de Cro-Magnon une opposition statistiquement significative sur l'axe horizontal entre les niveaux CE2/CM1 (objets de l'homme) et CE2/CM2 (objets de la femme)¹⁹ avec des préférences pour certains objets selon le niveau. C'est aussi le cas du caractère non-caractéristique des éléments du triangle périphérique féminin (lampe, pinceau, grattoir) typiquement choisie par des garçons et des CE2. Il existe par ailleurs une différence non seulement selon le sexe du Cro-Magnon, mais aussi en fonction du sexe des élèves interrogés : dans les arbres de similitudes, les garçons ont pris systématiquement les objets des hommes comme référence pour structurer leur représentation alors que les filles se sont basées sur les objets féminins.

Il s'agit d'un phénomène d'« ancrage psychosocial »²⁰ qui organise les représentations en fonction des positions sociales que les élèves occupent les uns vis-à-vis des autres, en termes de domination ou de subordination, en l'occurrence par rapport au genre. Nous assistons à un phénomène d'homogénéisation du groupe masculin (objets limités et identiques) et d'hétérogénéisation du groupe féminin (objets nombreux et variés)²¹. Les élèves disposent d'éléments explicatifs qui leur permettent d'attribuer des causes à des « objets » et donc de prendre une position en fonction de leur appartenance à l'endogroupe ou l'exogroupe.

Les représentations des élèves au regard du savoir savant et du savoir à enseigner

Une comparaison entre les objets caractéristiques trouvés dans les représentations de l'homme de Cro-Magnon et ceux qui sont le plus présents

quantitativement dans les manuels scolaires montre qu'à l'exception du propulseur et du harpon, il n'existe aucune concordance. La correspondance avec le propulseur et le harpon est sans doute due au fait que le savoir proposé dans les manuels est lui aussi en partie le reflet des RS des auteurs/éditeurs. Les représentations des élèves seraient donc plutôt le produit de stéréotypes sociaux et l'explication des attributions serait à rechercher du côté des RS plus que de l'influence du savoir à enseigner, voire du savoir enseigné.

Conclusion

La triangulation des méthodes d'analyse a permis la mise au jour de la structuration des représentations et le repérage des principes organisateurs des variations observées dans le champ représentationnel. Les résultats dévoilent la part importante des représentations sociales dans la construction de l'objet de savoir par les élèves et indiquent que le savoir scolaire est bel et bien avant tout un savoir de sens commun scolarisé, socioreprésenté plutôt que socioconstruit.

Il serait très utile de compléter ce travail par une étude ciblée sur quelques classes en prenant en compte l'utilisation des manuels et des supports documentaires, ainsi que le discours de l'enseignant.

Dans une perspective plus ambitieuse, peut-être serait-il adéquat non seulement de réviser les manuels scolaires, mais aussi d'envisager une didactique spécifique à la préhistoire au sein d'une épistémologie de l'archéologie tout en l'incluant dans une épistémologie de l'histoire.

¹⁹ Pour les CM2, le grattoir et le pinceau sont associés à la femme alors qu'ils ne sont pas considérés comme caractéristiques par les CE2 qui choisissent la flûte.

²⁰ DOISE Willem, « L'ancrage dans les études... », p. 3.

²¹ LORENZI-CIOLDI Fabio, DEAUX Kay, DAFFLON Anne, « Group status and perceptions of homogeneity » in STROEBE Wolfgang, Hewstone Miles (ed.), *European Review of Social Psychology*, vol. 9, England: Psychology Press/Taylor & Francis, 1998, p. 31-75.

L'auteur

Archéologue de formation et licencié en histoire-géographie, **Philippe de Carlos** s'investit depuis plus de vingt ans dans les questions d'éducation et de médiation du patrimoine archéologique et historique (de la préhistoire au Moyen Âge). Il s'intéresse à la mise en œuvre d'une didactique de la préhistoire dans le cadre d'une épistémologie de l'archéologie (applicable à l'Antiquité et au Moyen Âge) qui articulerait la théorie des représentations sociales et le modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire.

Laboratoire EMA EA4507, Université de Cergy

<http://u-cergy.academia.edu/pdeCarlos>

pdecarlos@orange.fr

Résumé

Ce travail interdisciplinaire articule la théorie de la transposition didactique et le modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire. L'analyse porte sur une étude des représentations des élèves de cycle 3 sur les objets des hommes et des femmes de Cro-Magnon au regard du savoir social historique et du savoir à enseigner. Nous observons que le savoir de sens commun des élèves est davantage socioreprésenté que socioconstruit. La distance entre le savoir scientifique de référence et le savoir prescrit est telle qu'il est possible de parler de rupture épistémologique.

Sandra Chiasson Desjardins, Félix Bouvier, Pascale Couture,
Université du Québec à Trois-Rivières

L'appropriation des concepts de pouvoir, de hiérarchie sociale et de territoire en histoire et éducation à la citoyenneté chez des élèves du premier cycle du secondaire au Québec

Abstract

This article is about the lessons learned by students from Québec in History and Citizenship Education (HCE). More specifically, the lessons linked to the concepts found in the HCE program are the subject of this study. It enables us to document the ownership of three recurring concepts from the program: territory, social hierarchy and power. The thematic analysis helps to draw a clear picture of the ownership of concepts in the form of topic trees.

Une version longue de cet article, avec Annexes, est disponible sur : www.alphil.com

Introduction

Au Québec, en 2005, un programme d'enseignement de l'histoire au premier cycle du secondaire, intitulé *histoire et éducation à la citoyenneté* (HÉC), est mis en place. Il s'agit d'un programme qui s'étale sur deux ans où, de façon chronologique, les élèves explorent différentes périodes historiques et préhistoriques. Tel que l'illustrent les schémas suivants, des concepts, prescrits par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS), agissent comme un élément central pour l'étude de ces réalités sociales.

Parmi ces concepts, trois sont récurrents et se retrouvent dans plusieurs réalités sociales : ceux de territoire, de hiérarchie sociale et de pouvoir. Cependant, force est de constater que bien que le programme ait été mis en place depuis dix ans, peu de recherches, hormis la nôtre¹, se sont spécifiquement intéressées aux apprentissages conceptuels qu'il engendre. Au-delà du vide laissé par l'absence de données probantes, il convient de s'intéresser à l'appropriation de concepts parce qu'ils sont associés à plusieurs finalités éducatives – notamment

¹ BOUVIER Félix, CHIASSON DESJARDINS Sandra, « L'apprentissage par concepts en première secondaire dans un cadre d'arrimage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté », *McGill Journal of Education (Revue des sciences de l'éducation de McGill)*, n° 3, 2013, p. 297-216 ; BOUVIER Félix, CHIASSON DESJARDINS Sandra, « Disciplinary and Conceptual Connections related to the Study of History in 12-13 years old Students », *Joined-up History: New Direction in History Education Research, Series International Review of History Education*, 2016, 8 129 mots.

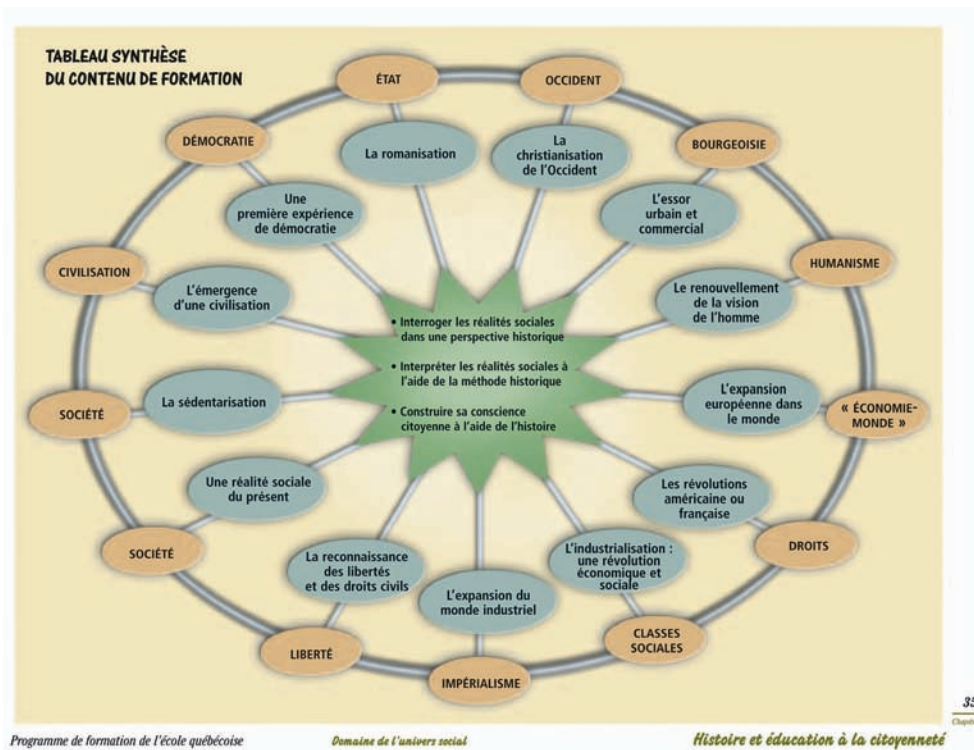


Tableau synthèse du contenu de formation et des concepts associés²

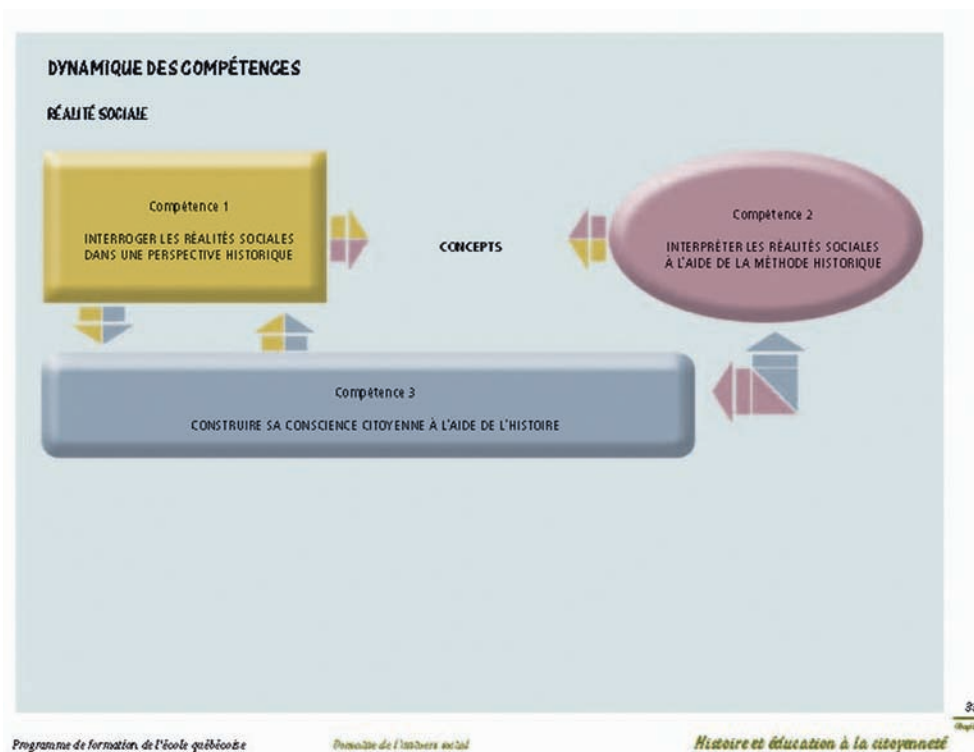


Schéma de l'étude d'une réalité sociale³

² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Programme de formation de l'école québécoise: 1^{er} cycle du secondaire*, Québec: Gouvernement du Québec, 2006, p. 351.

³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Programme...*, p. 339.

le développement d'habiletés de généralisation – liées à l'apprentissage de l'histoire qui se trouvent dans la littérature scientifique dès la fin du XIX^e siècle⁴. Cependant, nous pensons qu'avant même de chercher à voir si l'apprentissage des concepts en HÉC permet d'atteindre ces finalités, il apparaît d'abord essentiel de mieux connaître la façon dont les élèves se les approprient.

Apprendre un concept évoque le processus par lequel l'élève découvre et sélectionne un ensemble de traits pertinents : les attributs⁵. Ceux-ci contribuent à la compréhension et à la connotation du concept et ils peuvent être associés à des exemples qui assurent son extension et sa dénotation. Apprendre – et « former » – un concept est un processus progressif, « par paliers »⁶, qui amène quelqu'un à décider des critères qui permettent de classer, de sélectionner et de discriminer ses attributs. Dans ce processus de formation du concept, Bruner⁷ évoque une formation spiralaire, c'est-à-dire que le concept devient de plus en plus complexe et précis tout en conservant un même noyau central.

Méthodologie

L'objectif est de rendre compte de l'appropriation de trois concepts au cours du premier cycle du secondaire sans cependant s'arrêter aux facteurs qui expliquent cette appropriation et, s'il y a lieu, ce développement. En prenant appui sur l'idée voulant que l'acquisition du concept se traduise à travers la sélection d'attributs et d'exemples qui lui sont associés graduellement⁸ – par étapes ou par

formation spiralaire – il s'agit d'observer, à deux reprises, le processus d'appropriation d'un concept en faisant ressortir les attributs et les exemples du concept nommés par les élèves.

Un groupe de trente élèves âgés de 12 à 14 ans a permis de documenter le phénomène. Ils sont recrutés dans trois écoles et ils sont issus de milieux socio-économiques diversifiés afin de représenter l'écoumène québécois⁹. La collecte de données s'approche en quelque sorte d'une étude concernant l'appropriation de concepts en histoire et en géographie¹⁰. Une même question assez large est posée aux élèves pour chacun des concepts afin qu'ils puissent s'exprimer le plus librement possible : « *Comment définis-tu ce concept?* » L'élève est invité à répondre oralement de la façon qui lui convient (en donnant des exemples, en proposant une définition du concept ou encore en réalisant des comparaisons ou des analogies). Aucune question de relance n'est spécifiquement prévue, mais certaines questions complémentaires ont pu être posées simplement pour s'assurer de bien comprendre les propos.

Nous présentons les résultats obtenus lors de la première (première secondaire/temps 1) et de la dernière entrevue (deuxième secondaire/temps 2). L'analyse est réalisée selon une approche inductive en s'inspirant de l'analyse thématique¹¹. Cette méthode est en cohérence avec notre intention d'observer et de synthétiser le processus d'acquisition des concepts, plutôt que de chercher à l'expliquer ou à le théoriser. Cette analyse s'est conclue avec la réalisation d'arbres thématiques pour chacun des concepts.

⁴ SIMARD Stéphanie, BOUVIER Félix, CHIASSON DESJARDINS Sandra, « Périodisation d'écrits américains sur l'enseignement-apprentissage par concepts en histoire depuis 120 ans », *Formation et Profession*, 2016, 5 719 mots.

⁵ GELAES Sabine, THIBAUT Jean-Pierre, « L'apprentissage de concepts chez l'enfant : facteurs cognitifs, structure des catégories et théories naïves », *L'année psychologique*, n° 3, 2004, p. 597-636.

⁶ BARTH Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris : Retz, 2013, 255 p.

⁷ BRUNER Jérôme, *The Process of Education*, Cambridge : Harvard University Press, 1976, 128 p.

⁸ MONIOT Henri, « Enseignement de l'histoire et apprentissages conceptuels », in AUDIGIER François, CRÉMIEUX Colette, LE GALL Joël (éd.), *Enseigner l'histoire et la géographie : un métier en constante rénovation : mélanges offerts à Victor et Lucille Marbeau*, Paris : A.F.D.G., 1994, p. 19-24.

⁹ LECOMPTE Margafet Diane, PREISSE Judith, TESCH, Renata, *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, San Diego : Academic Press, 1993, 425 p.

¹⁰ DELEPLACE Marc, NICLOT Daniel, *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie : enquête au collège et au lycée*, Champagne-Ardenne : CRDP, 2005, 150 p.

¹¹ PAILLÉ Pierre, MUCHIELLI Alex, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin, 2012, 421 p.

Résultats

Le concept de hiérarchie sociale

Tel que l'illustre l'arbre thématique du concept de hiérarchie sociale (annexe 1), l'analyse des entrevues a permis de faire ressortir un seul attribut du concept que nous avons nommé catégorisation des groupes sociaux. Lors de la première entrevue, cette catégorisation prend appui sur le pouvoir : « *C'est l'ordre des gens selon leur pouvoir* » (Julie¹², T1). Une élaboration du concept n'est pas constatée au niveau des attributs. La compréhension même de cet attribut semble cependant se complexifier, alors que les élèves présentent plusieurs nouveaux éléments sur lesquels peut s'appuyer cette catégorisation : puissance, richesse et hérédité s'ajoutent à celui de pouvoir. Par exemple, un élève aborde l'hérédité : « *Ça se détermine par le roi d'une époque qui a un fils et c'est ce fils-là qui va devenir roi* » (Pierre, T2).

Un exemple qui ressort de façon récurrente dans le discours des élèves est celui de la pyramide sociale que l'on peut d'ailleurs lier à l'attribut conceptuel identifié : « *C'est une pyramide où il y a plusieurs classes de personnes* » (Patrick, T1). Parmi les groupes sociaux de la pyramide, on retrouve une récurrence dans ceux qui sont nommés : le roi au sommet, les paysans et les ouvriers dans le milieu, les esclaves en bas et s'ajoutent, dans la seconde entrevue, les prêtres et les nobles qui sont considérés comme faisant partie du « *haut* » de la pyramide. Force est de constater que les groupes sociaux sont mis en lien avec l'étage qu'ils occupent dans la pyramide, signe éloquent que le rapport de subordination propre au concept est présent dans le discours des élèves. D'autres exemples du concept sont aussi présents dans l'interprétation des élèves. Il ne s'agit pas de groupes sociaux, mais plutôt des sociétés où il y a un rapport de subordination : l'Égypte, le Moyen Âge, les villes modernes et le Québec.

Le concept de pouvoir

L'arbre thématique du concept de pouvoir (annexe 2) permet de voir que deux attributs du concept sont soulevés dans le cadre de l'analyse des entrevues. Il s'agit des deux mêmes attributs au début et à la fin du cycle d'études. Ce sont ceux de supériorité et d'accomplissement d'une action. Les élèves précisent ce deuxième attribut en nommant explicitement des actions qui peuvent être réalisées par une personne qui détient le pouvoir. Certains élèves, tel que Claire, abordent le fait de prendre des décisions : « *Il peut choisir et décider* » (T2). D'autres élèves traitent plutôt du fait de diriger : « *Quelqu'un qui détient le droit de diriger quelqu'un* » (Arnaud, T1) ; « *Tu peux diriger le peuple* » (Rémi, T1).

Les attributs soulevés, supériorité et accomplissement d'une action, prennent forme à travers l'image des personnes qui possèdent le pouvoir et qui agissent à titre d'exemples du concept. Ici, il est possible de voir que les apprenants personnifient cet objet abstrait et inanimé – le concept de pouvoir – sous les traits d'une personne, d'un personnage réel. Le roi est sans conteste la référence la plus présente dans le discours des élèves tant lors de la première que lors de la dernière entrevue, tel qu'en témoigne cet extrait : « *Le roi est au-dessus de tout le monde et c'est lui qui l'a, le pouvoir* » (Laura, T1).

D'autres exemples sont soit nommés lors de la première entrevue (Jules César) ou lors de la dernière (gouvernement, président, chef politique). Voici deux exemples tirés des dernières entrevues : « *Le président [...] a le pouvoir de décider sur le plan politique* » (Rémi, T13) ; « *Le premier ministre, c'est lui qui dirige le peuple ou des fois la ville* » (Olivia, T2). Ainsi, à travers ces extraits, il est possible de voir que pour les élèves le concept se définit par la possibilité d'accomplir une action et que cette possibilité appartient à plusieurs groupes d'individus qui possèdent un statut supérieur tel que le roi.

Le concept de territoire

L'arbre thématique du concept de territoire (annexe 3) démontre qu'aucun nouvel élément n'est ressorti des entrevues finales en comparaison

¹² Noms fictifs.

avec les entrevues initiales. Les élèves se limitent à définir deux attributs du concept et à évoquer des exemples inspirés de leur expérience quotidienne.

Pour les élèves, un territoire est un endroit lié au premier attribut que nous avons qualifié d'appartenance. Celui-ci est précisé à travers deux aspects plus concrets qui renvoient à l'appartenance : un individu ou un groupe restreint d'individus. Par exemple, en ce qui concerne un individu : « *Un espace de terre, si on veut, qu'on possède puis qu'on fait ce qu'on veut dessus* » (Laurie, T2). Un second attribut qui ressort des entrevues est celui lié à la délimitation de l'espace qui se traduit plus concrètement par la présence de frontières : « *C'est marqué par des lignes, des frontières* » (William, T2).

Plusieurs exemples du concept sont ensuite mis en relation avec ses attributs. Il s'agit d'exemples qui mettent bien en lumière le fait que le territoire est un espace marqué par son appartenance et ses frontières. Parmi ces exemples qui sont les mêmes à l'automne 2011 et au printemps 2013, les élèves identifient une maison, une chambre et un pays. Voici un extrait qui témoigne bien du parallèle que fait un élève entre l'exemple et les attributs du concept : « *Le territoire, c'est une place comme ta chambre, c'est ton territoire, c'est à toi. C'est ton territoire, ne touche pas à mes affaires* » (Lucas, T2).

Discussion et conclusion

Bien que le cœur de l'analyse soit présenté à travers les arbres schématiques, quelques aspects méritent d'être brièvement soulevés. D'abord, il convient de souligner qu'étant donné l'étude des concepts récurrents, nous ne constatons pas une forte complexification de leur compréhension par les élèves. Il a été possible de voir que les attributs identifiés,

peu nombreux, sont les mêmes au début et à la fin du cycle. Le processus spiralaire¹³ ou par étapes¹⁴, où les attributs se complexifient et se précisent, n'a pas été constaté. La seule véritable bonification concerne les exemples donnés par les élèves, devenus plus nombreux et variés. À ce sujet, deux éléments retiennent notre attention et suscitent un questionnement. D'une part, il est possible de constater que les élèves évoquent des exemples provenant autant du passé que du présent. À cet égard, une question émerge : est-ce là une preuve que l'une des finalités associées à l'apprentissage conceptuel, soit celle de reconnaître le concept à travers des situations historiques variées, est atteinte ? La méthodologie employée ici ne nous permet que de simplement soulever la question avec toutefois une inférence positive. D'autre part, les exemples des élèves sont en lien avec les éléments de leur quotidien (premier ministre, mairie) ou des éléments étudiés en classe (Moyen Âge, Égypte). Est-ce ici une preuve que les élèves ont de la difficulté à se détacher des exemples présentés en classe ou encore faisant partie de leur vécu ? Il est à notre avis permis d'inférer que oui.

Il convient aussi de tracer quelques limites de cette analyse. D'abord, en travaillant à partir des récurrences des concepts, bien qu'il ait été ainsi aisé de les retracer, cela ne donne qu'une vision certaine de l'appropriation des concepts par les élèves. De plus, cet approfondissement de l'appropriation des concepts par les élèves tient aussi au fait qu'un seul outil de collecte de données (entrevues) a permis de documenter le phénomène. D'autres matériaux (écrits des élèves, observations en classe) pourraient être utilisés afin de rendre compte de façon plus détaillée du processus d'acquisition de concepts¹⁵, ce qui a été fait en contexte français. Une telle approche serait sans doute prometteuse à approfondir dans un contexte québécois.

¹³ BRUNER Jérôme, *The Process of Education...*, 1976, 128 p.

¹⁴ BARTH Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction...*, 2013, 255 p.

¹⁵ DELEPLACE Marc, NICLOT Daniel, *L'apprentissage des concepts en histoire...*, 2005, 150 p.

Les auteurs

Sandra Chiasson Desjardins est doctorante en éducation et chargée de cours en didactique des sciences humaines à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle s'intéresse à diverses thématiques entourant l'enseignement des sciences humaines au niveau du premier cycle du secondaire, notamment l'enseignement des concepts en histoire ainsi que l'enseignement de la géographie dans un contexte de diversité.

sandra.chiasson-desjardins@uqtr.ca

Félix Bouvier est professeur titulaire en didactique des sciences humaines à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses recherches sont nombreuses, que ce soit pour ce qui touche l'enseignement-apprentissage par concepts dans un contexte où l'histoire et l'éducation à la citoyenneté sont jointes, ou bien pour l'enseignement de l'histoire nationale du Québec-Canada ou encore sur des questions propres à l'histoire plus générale ou à la sociologie de l'éducation.

felix.bouvier@uqtr.ca

Pascale Couture est étudiante à la maîtrise en éducation et chargée de cours en didactique des sciences humaines à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle s'intéresse à l'enseignement-apprentissage par concepts en sciences humaines et plus particulièrement aux représentations du concept de démocratie.

pascale.couture@uqtr.ca

Résumé

Cet article porte sur les apprentissages réalisés par des élèves québécois en classe d'histoire et éducation à la citoyenneté (HÉC). Plus précisément, ce sont les apprentissages effectués en lien avec les concepts se retrouvant dans le programme HÉC qui font l'objet de l'étude présentée ici. Celle-ci a permis de documenter l'appropriation de trois concepts récurrents du programme: territoire, hiérarchie sociale et pouvoir. L'analyse thématique permet de tracer un portrait de l'appropriation des concepts sous la forme d'arbres thématiques.

Vincent Boutonnet, Université du Québec en Outaouais,
Marie-Hélène Brunet, Université de Montréal

Usages du manuel d'histoire au secondaire par des enseignants et des élèves du Québec

Abstract

This article offers a cross examination of the use of history textbooks in high schools by teachers and students. Two recent pieces of research from Quebec shed light on the scarce data about the effective modalities for the use of textbooks. The results from the questionnaires answered by 81 teachers and 575 students suggesting that the textbook retains a reference and neutrality status, while serving mostly as an illustration. The historical method is poorly exercised in relation to the use of the textbook by teachers and students.

Contexte

Au Québec, l'enseignement de l'histoire au secondaire est prescrit par un curriculum¹ qui propose le développement de trois compétences disciplinaires et la mobilisation d'opérations intellectuelles². Ce programme couvre au premier cycle l'histoire occidentale des premières civilisations jusqu'aux mouvements des libertés civiles (féminisme, décolonisation, antiracisme) alors que le deuxième cycle aborde l'histoire nationale³ du Québec et du Canada des premiers occupants jusqu'aux années 1980. Ces divers contenus historiques permettraient à l'élève d'exercer différentes compétences, en particulier l'exercice de la méthode historique fondée sur le questionnement, la formulation d'hypothèses, l'interprétation de différentes sources d'information et l'argumentation d'une position appuyée par des faits et des documents. Le recours aux documents serait donc essentiel à la mobilisation d'opérations intellectuelles et à l'apprentissage des savoirs historiques.

¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR 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.

² Ces opérations constituent des critères d'évaluation appréciant le développement des trois compétences disciplinaires dont la capacité à établir des faits, mettre en relation des faits ou se situer dans le temps et l'espace. Voir MÉLS, *Cadre d'évaluation des apprentissages. Histoire et éducation à la citoyenneté. Enseignement secondaire, 1^{er} et 2^e cycle*, Québec: Gouvernement du Québec, 2011.

³ Notez que le programme de 2^e cycle est en révision et actuellement en projet-pilote pour la 3^e année du secondaire pour l'année scolaire 2015-2016 avant d'être prescrit l'année suivante. La révision du programme modifie en profondeur l'organisation et le choix des contenus liés à l'histoire nationale du Québec et du Canada.

La *Loi sur l'instruction publique* ainsi que le *Régime pédagogique*⁴ sont les deux cadres légaux qui prescrivent l'achat de manuels pour chaque élève. Cela signifie que l'élève doit disposer d'un matériel didactique dans son cours d'histoire et qu'il devrait l'utiliser en classe. Le contenu de ces manuels a largement été analysé, voire même décrié⁵, autant d'un point de vue historique que didactique, mais nous en savons toujours très peu sur les modalités effectives de l'usage de ce matériel en classe par les enseignants ou par les élèves d'histoire au secondaire. Cet article propose un éclaircissement de cette question par des données empiriques récentes : les usages du manuel d'histoire contribuent-ils à l'exercice de la méthode historique ?

Quelques considérations empiriques

Trois constats sont à examiner en ce qui concerne l'usage du manuel par les enseignants. En premier lieu, plusieurs recherches notent la place importante du manuel dans le dispositif d'intervention éducative des enseignants d'histoire, sans toutefois nous expliquer quelles sont les modalités précises de ces usages⁶. Autrement dit, selon ce qu'ils déclarent les enseignants semblent utiliser beaucoup le manuel. Ensuite, les usages du manuel seraient diversifiés et, la majorité du temps, associés à une fonction de référence : le manuel présente le

savoir à apprendre⁷. Finalement, l'usage du manuel est relatif aux conceptions didactiques ou pédagogiques des enseignants⁸.

Les recherches qui s'intéressent aux usages du manuel par les élèves sont encore plus rares. En outre, deux tendances contradictoires nous sont présentées. D'une part, une forte majorité des élèves perçoivent le manuel comme étant une référence qui présente le savoir historique à mémoriser et qui ne peut pas être l'objet d'une critique⁹. D'autre part, lorsqu'il est question d'un récit en lien avec des minorités ou des groupes sociaux opprimés, les élèves tendent à ne pas intégrer le récit présenté par les manuels scolaires¹⁰.

Aspects méthodologiques

Les données présentées proviennent de deux projets de recherche différents, mais dont les objectifs et les outils de collecte se recoupent. Le premier projet est la thèse doctorale de Boutonnet¹¹ qui propose la description et l'analyse des usages des ressources didactiques par des enseignants d'histoire

⁴ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Loi sur l'instruction publique*, Québec : Gouvernement du Québec, 2013 ; GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, Québec : Gouvernement du Québec, 2011.

⁵ BOUTONNET Vincent, *L'exercice de la méthode historique proposé par les ensembles didactiques d'histoire du 1^{er} cycle du secondaire pour éduquer à la citoyenneté*, Mémoire de maîtrise inédit, Montréal : Université de Montréal, 2009 ; ÉTHIER Marc-André, LEFRANÇOIS David, DEMERS Stéphanie, « An analysis of historical agency in Québec history textbooks », *Education, Citizenship and Social Justice*, n° 8 (2), 2011, p. 119-133 ; MOREAU Daniel, « Les manuels, transmission simple ou contribution originale ? Analyse de trois manuels d'histoire nationale », in LEBRUN Monique (éd.), *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2006, p. 251-276.

⁶ BRAXMEYER Nicole, « Les pratiques d'enseignement en histoire, géographie et éducation civique au collège », *Éducation & Formations*, n° 76, 2007, p. 93-104 ; REPOUSSI Maria, TUTIAUX-GUILLON Nicole, « Les recherches récentes sur les manuels d'histoire : questions méthodologiques et théoriques », *Le cartable de Clio*, n° 12, 2012, p. 141-152.

⁷ BAQUÈS Marie-Christine, « Manuels d'histoire et pratiques scolaires en France depuis 1880 », in JADOULE Jean-Louis (éd.), *Les manuels scolaires d'histoire. Passé, présent, avenir*, Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain, 2005, p. 33-53 ; NOKES Jeffrey, « Observing Literacy Practices in History Classrooms », *Theory and Research in Social Education*, n° 38 (4), 2010, p. 515-544.

⁸ JADOULE 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 pratique*, n° 1, 2015, p. 47-57 ; HELGASON Þorsteinn, LÄSSIG Simone, *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools*, Göttingen : V&R Unipress, 2010 ; ZAHORIK J. A., « Teaching Style and Textbooks », *Teaching and Teacher Education*, n° 7 (2), 1991, p. 185-196.

⁹ PAXTON Robert, « The Influence of Author Visibility on High School Students Solving a Historical Problem », *Cognition and Instruction*, n° 20 (2), 2002, p. 197-248 ; HSIAO Yi-Mei, « Taiwanese Students' Understanding of Differences in History Textbook Accounts », in ASHBY Rosalyn, GORDON Peter, LEE Peter (eds.), *Understanding History. Recent Research in History Education*, New York : Routledge, 2005, p. 54-67.

¹⁰ PORAT Dan, « It's Not Written Here, But This Is What Happened : Students' Cultural Comprehension of Textbook Narratives on the Israeli-Arab Conflict », *American Educational Research Journal*, n° 41 (4), 2004, p. 963-996 ; EPSTEIN Terrie, « Sociocultural Approaches to Young People's Historical Understanding », *Social Education*, n° 61 (1), 1997, p. 28-31.

¹¹ BOUTONNET Vincent, *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire*, Thèse de doctorat inédite, Montréal : Université de Montréal, 2013, disponible à l'adresse : <http://hdl.handle.net/1866/10105>.

au secondaire. 81 enseignants ont répondu à un questionnaire en ligne sur les fonctions attribuées au matériel didactique. Parmi ces répondants, 8 enseignants ont été sélectionnés selon un score basé sur leurs réponses. Nous avons procédé à une observation directe de leurs pratiques sur une période prolongée (au total 60 heures en plus d'une entrevue d'explicitation) afin de les comparer avec les données du questionnaire. Les données collectées sont denses, c'est pourquoi seule une partie du questionnaire sera considérée pour cet article¹².

Le second projet est la thèse doctorale de Brunet¹³ qui s'est intéressée à la représentation du féminisme dans les manuels d'histoire nationale et la manière dont des élèves percevaient l'agentivité attribuée aux femmes dans les manuels. 575 élèves de quatrième secondaire (15 à 16 ans) ont participé à un questionnaire dont 9 ont été sélectionnés pour procéder à des entrevues d'explicitation. Les thèmes abordés par le questionnaire étaient centrés sur l'agentivité historique, mais aussi sur la façon dont les élèves percevaient leurs usages habituels du manuel en classe ainsi que la véracité du récit proposé par les manuels. L'entrevue d'explicitation comportait une tâche d'analyse comparative de cinq extraits de manuels. Les données sont aussi très riches, par conséquent nous ne discuterons ici que des données liées à une partie du questionnaire.

Quelques résultats

Une partie du questionnaire du premier projet demandait aux enseignants de choisir ou de rejeter les énoncés portant sur différentes questions. L'indice ainsi obtenu permet de mesurer si un

énoncé est typique de leurs usages (indice proche de 1) ou s'il ne l'est pas (indice proche de -1). Pour ces enseignants d'histoire, le manuel devrait servir (Q5) à montrer des ressources iconographiques ou textuelles (0,56) ainsi qu'à exposer les faits et les personnages importants (0,47) avant d'être utilisé pour exercer la discipline historique (-0,43) ou proposer des activités d'enseignement (-0,48). Le récit présenté par le manuel (Q6) devrait présenter une chronologie des événements majeurs (0,47) avant d'exposer des débats historiographiques (0,30) ou des sources contradictoires (-0,35). La discipline historique (Q7) serait d'expliquer les causes et les conséquences d'un événement (0,57) avant de guider les élèves dans leurs apprentissages (-0,31). Pour terminer, lorsque le manuel ne convient pas à l'enseignant (Q8) les stratégies mobilisées sont d'utiliser des sources en complément (0,75) ou de choisir les parties les plus pertinentes (0,63) alors que le manuel est rarement critiqué (-0,44) ou suivi à la lettre (-0,44).

Pour ce qui est du second projet, nous avons demandé (question 3) aux élèves de classer en ordre d'importance leurs usages habituels du manuel et ce, à partir d'une liste d'énoncés (voir la première colonne du tableau 2). Un usage ressort clairement : 48 % des élèves déclarent que le manuel sert à répondre à des questions de ce même manuel, ou encore d'un cahier d'exercices. Si on combine les trois rangs, cette proportion monte à 80 % des répondants. Soulignons aussi d'autres énoncés qui ont été choisis, mais en plus faible proportion. En combinant les trois rangs, on constate que le deuxième énoncé le plus populaire est : « Je lis afin d'étudier pour les examens » choisi par un peu moins de 50 % des élèves. Finalement, les élèves soulignent aussi à 34 % que le manuel est utilisé en devoir à la maison. Quatre éléments ont été choisis par moins du quart des élèves : « Je lis le manuel en combinaison avec d'autres documents (25 %) ; L'enseignant lit le manuel à voix haute (23 %) ; Je n'utilise pas le manuel (19 %) ; L'élève lit à voix haute en classe (12 %). »

Ensuite, les élèves ont identifié (question 4), parmi un choix d'énoncés, celui qui correspondait le plus à leurs représentations du contenu historique présenté dans les manuels : un contenu véridique ; un contenu véridique parce qu'il est appuyé par

¹² Une analyse complémentaire des données de la thèse sont aussi disponible dans deux articles : BOUTONNET Vincent, « Typologie des usages des ressources didactiques par des enseignants d'histoire au secondaire du Québec », *Revue canadienne de l'éducation*, n° 38 (1), 2015, p. 1-24 ; BOUTONNET Vincent, « Pratiques déclarées d'enseignants d'histoire au secondaire en lien avec leurs usages des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique », *McGill Journal of Education (Revue des sciences de l'éducation de McGill)*, n° 50 (1), 2015.

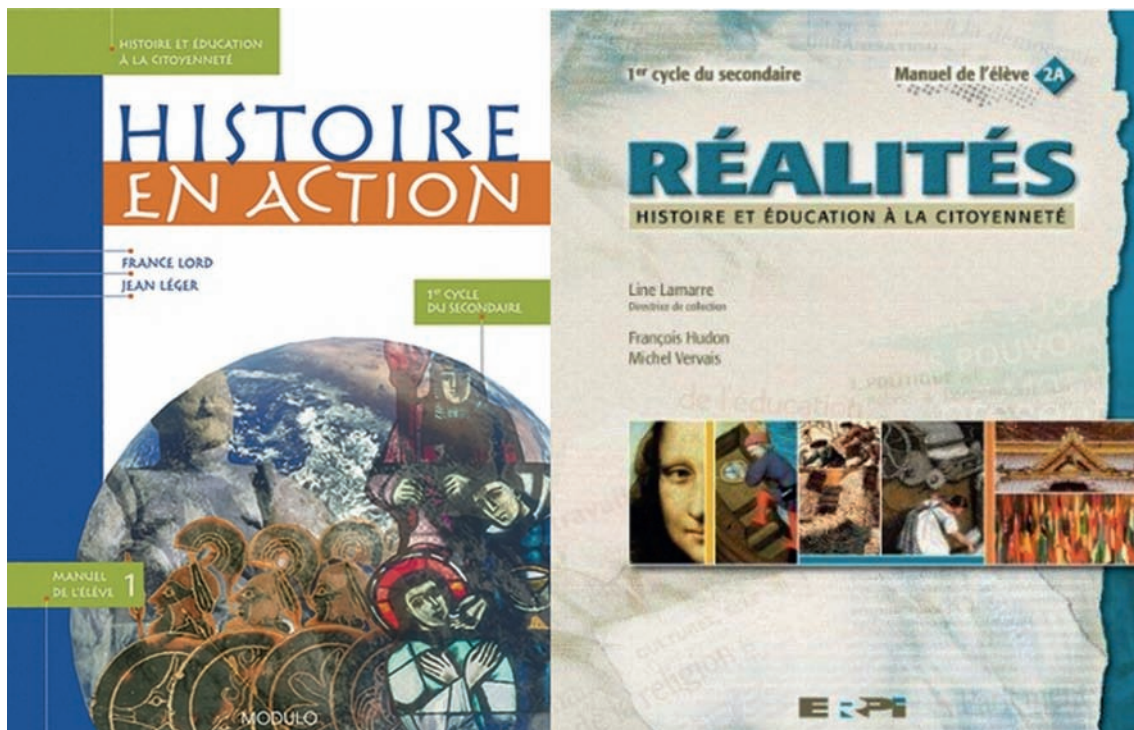
¹³ La thèse sera bientôt déposée à l'Université de Montréal : BRUNET Marie-Hélène, *Le féminisme dans les manuels québécois d'histoire et d'éducation à la citoyenneté : analyse et enquête auprès d'élèves de quatrième secondaire*, Montréal : Université de Montréal.

Fonctions du manuel attribuées par les enseignants

Q5) LE RÔLE DU MANUEL EST :	INDICE	Q6) LE RÉCIT DU MANUEL SERT À :	INDICE	Q7) LA DISCIPLINE HISTORIQUE EST :	INDICE	Q8) LORSQUE LE MANUEL NE CONVIENT PAS :	INDICE
D'exercer aux fondements de la discipline historique.	-0,43	Exposer des débats historiographiques pertinents.	-0,30	Permettre de comparer des récits ou des situations.	0,00	Vous discutez de l'interprétation du manuel avec vos élèves.	-0,31
D'encourager l'autonomie des élèves.	-0,12	Présenter des sources primaires dont le contenu est contradictoire.	-0,35	Encourager une recherche autonome des élèves.	-0,10	Vous critiquez ouvertement le manuel.	-0,44
De montrer des ressources iconographiques ou textuelles.	0,56	Faire des liens avec des ressources iconographiques.	-0,21	Montrer des techniques et des savoir-faire.	-0,17	Vous utilisez d'autres sources à la place ou en complément du manuel.	0,75
De proposer des activités et des démarches d'enseignement.	-0,48	Illustrer par des exemples concrets.	0,19	Guider les élèves dans leurs apprentissages.	-0,31	Vous choisissez seulement les parties les plus pertinentes.	0,63
D'exposer les faits et les personnages importants.	0,47	Présenter une chronologie des événements majeurs.	0,47	Expliquer les causes et les conséquences d'un événement.	0,57	Vous utilisez un autre manuel.	-0,19
De mettre en récit le contenu historique de référence.	0,01	Présenter des personnages importants.	0,20	Proposer un récit le plus clair possible.	0,01	Vous suivez le manuel tout de même.	-0,44

Usages du manuel par les élèves

Q3) QUELS USAGES HABITUELS FAIS-TU DE TON MANUEL EN HISTOIRE ? (CLASSEZ TROIS ÉNONCÉS EN ORDRE D'IMPORTANCE)	1 ^{er} RANG	2 ^e RANG	3 ^e RANG	TOTAL
<i>L'enseignant lit le manuel à voix haute.</i>	9,07 % 51	5,56 % 31	8,30 % 46	128
<i>L'enseignant demande aux élèves de lire le manuel à voix haute.</i>	1,42 % 8	4,12 % 23	7,04 % 39	70
<i>Je lis le manuel seul et en silence pendant le cours.</i>	7,12 % 40	10,75 % 60	10,64 % 59	159
<i>Je lis le manuel afin de répondre à des questions du manuel ou du cahier d'exercices.</i>	47,51 % 267	21,86 % 122	11,20 % 62	451
<i>Je lis le manuel lors d'activités en équipes.</i>	4,98 % 28	10,93 % 61	12,82 % 71	160
<i>Je lis le manuel en devoir à la maison.</i>	6,05 % 34	16,84 % 94	11,20 % 62	190
<i>Je lis le manuel afin d'étudier pour les tests et les examens.</i>	12,99 % 73	19,18 % 107	16,61 % 92	272
<i>Je lis le manuel combiné à plusieurs autres lectures ou autres documents.</i>	5,52 % 31	7,89 % 44	11,55 % 64	139
<i>Je n'utilise pas le manuel.</i>	5,34 % 30	2,87 % 16	10,64 % 59	105



Deux manuels d'histoire pour le premier cycle du secondaire (12-14 ans)

différents documents ou images; un contenu incomplet par manque de preuves; un contenu qui reflète les opinions des auteurs; un contenu incomplet parce qu'il n'inclut pas les témoignages des personnes ayant vécu l'événement¹⁴. 88 % des élèves ne questionnent pas la véracité du contenu présent dans les manuels d'histoire en choisissant premièrement l'énoncé « un contenu véridique parce qu'il est appuyé par différents documents ou images » dans une proportion de 69 %, suivi de l'énoncé « un contenu véridique » choisi par 19 % des élèves. Seulement 6 % des élèves ont indiqué que le contenu reflétait les opinions des auteurs et moins de 3 % d'entre eux ont choisi respectivement l'une ou l'autre des deux options restantes.

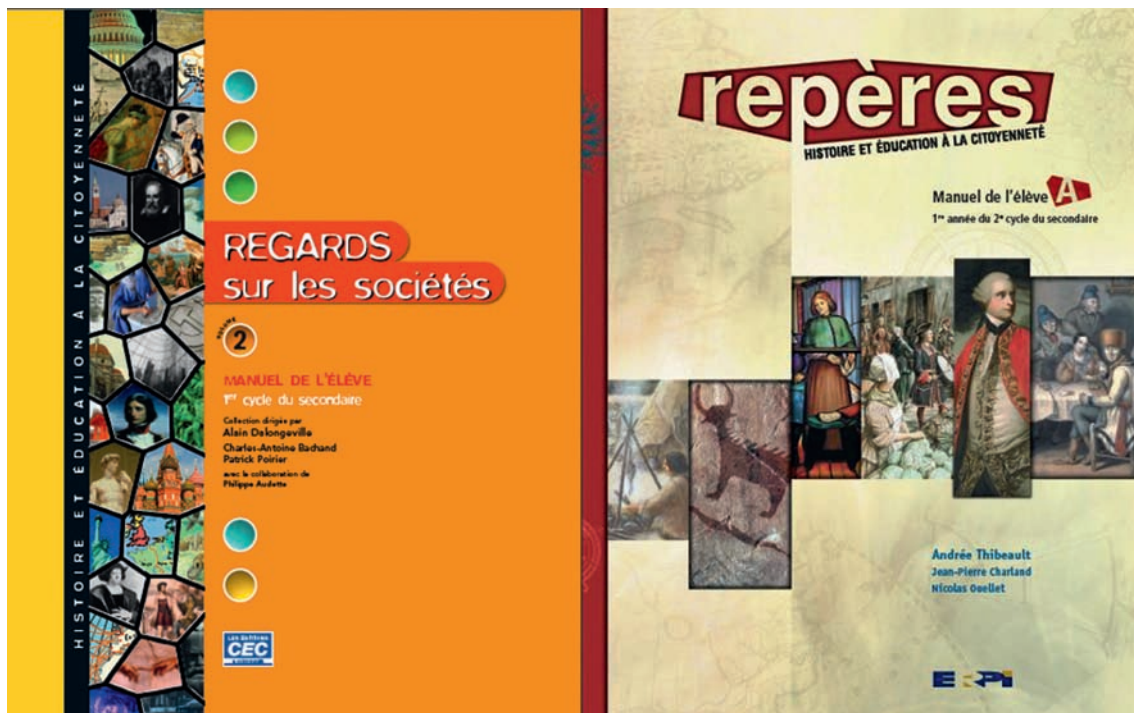
En outre, nous avons demandé aux élèves de qualifier la représentation du féminisme (question 7) dans les manuels d'histoire de manière positive,

négative ou neutre. Des 568 réponses obtenues à cette question, 251 (44 %) considèrent les contenus « neutres ». 26 % des élèves ont jugé la représentation positive, tandis que 6 % ont déclaré que la représentation du féminisme dans les manuels était négative. Finalement, 23 % des élèves ont indiqué qu'ils ne savaient pas quoi répondre (« Je ne sais pas »).

Conclusion

Ces résultats nous apparaissent complémentaires alors que les projets avaient des objectifs différents et recouraient à des données variées selon les enseignants ou les élèves. Si nous considérons les résultats empiriques d'autres recherches mentionnées plus haut, il est évident que les résultats pour le contexte québécois tendent à confirmer plusieurs éléments. Tout d'abord, les enseignants insistent sur les fonctions du manuel qui exposent ou illustrent le savoir historique. La fonction narrative et référentielle du manuel est d'ailleurs confirmée

¹⁴ Ces énoncés sont inspirés d'une autre recherche : HSIAO Yi-Mei, « Taiwanese Students' Understanding... », p. 54-67.



Deux manuels d'histoire pour le deuxième cycle du secondaire (14-16 ans)

par les pratiques magistrales des enseignants¹⁵. Ce dernier élément est aussi souligné par la stratégie de choisir les parties les plus pertinentes par les enseignants. En outre, les élèves semblent confirmer le statut autoritaire, voire dogmatique, du manuel lorsqu'ils le qualifient de véridique en grand nombre. Les élèves notent l'importance des illustrations dans le manuel pour asseoir son autorité, ce qui va de pair avec la fonction d'illustrer attribuée au manuel par les enseignants. Cela nous semble indiquer que les modalités d'usages du manuel servent à repérer les informations dans les illustrations proposées par l'enseignant ou le manuel. Qui plus est, lorsque peu d'élèves reconnaissent des biais dans le récit historique du manuel, c'est probablement parce qu'ils sont rarement invités à l'analyser de manière critique. En effet, les enseignants déclarent ne pas privilégier la critique du manuel.

Somme toute, autant pour ces enseignants que ces élèves, l'exercice de la méthode historique ne semble pas une modalité essentielle lorsqu'ils utilisent le manuel. Le statut véridique et neutre associé au manuel limiterait l'interprétation du savoir historique de la même manière que les sources contradictoires ou les débats historiographiques sont peu considérés par les enseignants. Les élèves confirment qu'ils sont peu confrontés à des situations didactiques qui encouragent la mobilisation d'opérations intellectuelles liées à la critique et à l'interprétation essentielles à la discipline historique. Ces quelques résultats seraient à nuancer, particulièrement en considérant le reste des données collectées par les observations et les entrevues des deux projets respectifs.

¹⁵ Voir l'analyse complémentaire des données d'observation : BOUTONNET Vincent, « Typologie des usages... », p. 1-24.

Les auteurs

Vincent Boutonnet est professeur en didactique des sciences humaines au secondaire et intervient en formation pratique des futurs enseignants d'histoire au secondaire. Il s'intéresse particulièrement aux pratiques enseignantes et à l'usage des ressources didactiques, comme le manuel, le film ou le jeu vidéo historique.

vincent.boutonnet@uqo.ca

Marie-Hélène Brunet est candidate au doctorat en didactique de l'histoire à l'Université de Montréal. Elle est sur le point de déposer sa thèse portant sur l'usage du manuel par les élèves du secondaire au regard de la représentation du féminisme. Elle s'intéresse, entre autres, au concept d'« agentivité

historique » ainsi qu'à l'histoire des femmes et du genre.

mh.brunet@umontreal.ca

Résumé

Cet article propose un regard croisé sur l'usage du manuel d'histoire au secondaire selon les enseignants et les élèves. Deux recherches récentes québécoises éclairent le peu de données sur les modalités effectives de l'usage du manuel en classe. Les résultats issus des questionnaires auxquels 81 enseignants et 575 élèves ont répondu semblent indiquer que le manuel conserve un statut de référence, d'illustration et de neutralité. La méthode historique est faiblement exercée au regard de l'usage du manuel par les enseignants et les élèves.

Für eine neue Ideologiegeschichte? Ein Beitrag zur Erforschung der Schweizer Geschichtskultur

Abstract

In 1991, Switzerland encountered a lively debate on its identity as a nation, which should also have led to a redefining of its history. This article outlines the point of view of some Swiss historians who argued against a political instrumentalisation. Further, the article illustrates their counter-proposals for a 'new' history of Switzerland from an explicit leftist perspective. It demonstrates how blurred the border between strictly scientific objectivity on the one side, and political interests on the other side is, especially in the light of national history.

Die Geschichte ist seit jeher ein wirkungsvolles Instrument zur Herstellung von Identität, wobei dem Nationalstaat als geschichtskulturellem Akteur im politischen Bereich eine wichtige Rolle zukommt. Die Geschichtskultur – nach dem Konzept von Jörn Rüsen¹ verstanden als das Geschichtsbewusstsein einer Gesellschaft – ist entscheidend dafür verantwortlich, welche Erinnerungen und Ereignisse überliefert werden und damit die Geschichte prägen. Die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Geschichtskultur reicht gemäss dem Schweizer Historiker Guy P. Marchal noch nicht lange zurück. Bevor es dazu kommen konnte, musste zunächst eine Sensibilisierung dahingehend eintreten, dass der Umgang der Gesellschaft mit Geschichte problematisch ist und das Selbstbild einer Gemeinschaft nicht auf historischen Fakten beruht, sondern ein Konstrukt identitätsstiftender Geschichtsbilder darstellt. Diese Geschichtsbilder verändern sich fortlaufend entsprechend den aktuellen Bedürfnissen und sind, so Marchal, stets von Interessen geleitet; sie sind «*sowohl Erzeugnisse als auch [...] Instrumente der ‚Geschichtspolitik‘ im Rahmen einer gegebenen Geschichtskultur.*»² Im Falle der Auseinandersetzung mit der Schweizer Geschichtskultur betont Marchal die Bedeutung der Jahre 1989/90, die das Land aufgrund des Wegfalls der bipolaren Machtkonstellation der Weltpolitik zu einer neuen historischen Selbstverortung zwangen. Zudem liessen Jubiläumsjahre wie 1991 (mit Bezug auf das Jahr 1291) und 1998 (mit Bezug auf das Jahr 1848) die Differenz zwischen

¹ RÜSEN Jörn, «Geschichtskultur», in BERGMANN Klaus, FRÖHLICH Klaus, KUHN Annette (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Seelze-Velber: Kallmeyer, 1997, S. 38–41.

² MARCHAL Guy P., «Geschichtskultur und Geschichtspolitik», *traverse*, Nr. 1, 2012, S. 48.

Wissenschaft und Geschichtskultur offensichtlicher zutage treten.³ Diese von Marchal als Zeitraum der Neuorientierung benannten frühen 1990er Jahre sind im Folgenden von Interesse, wobei nicht primär das damals vorherrschende «offizielle» Geschichtsbild im Zentrum steht, sondern die Kritik daran.

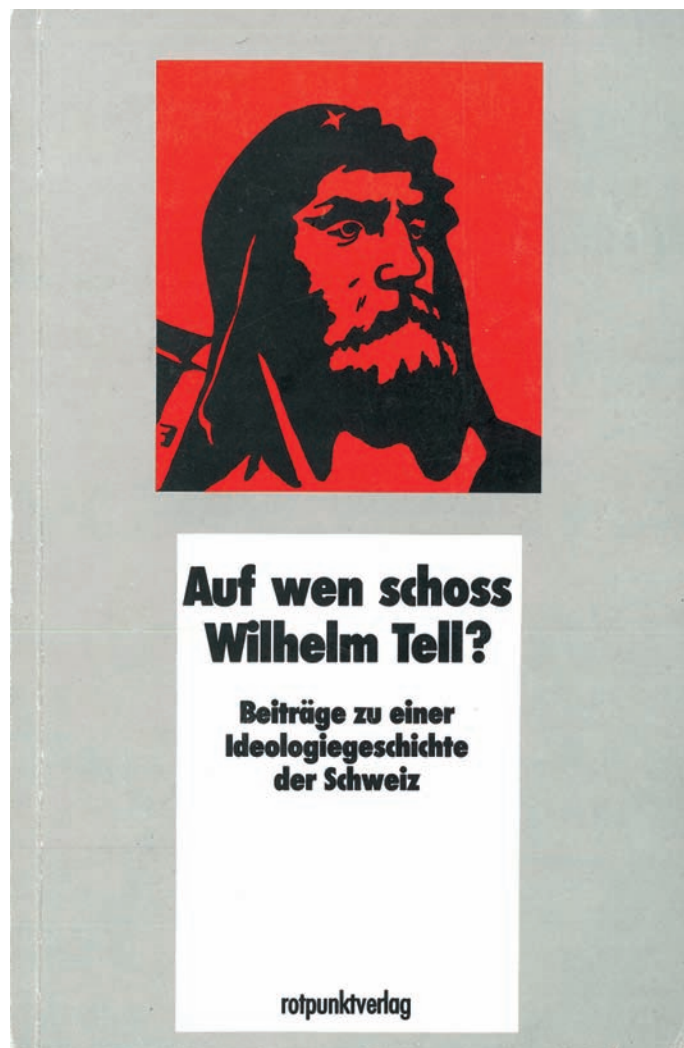
Vom Fichenskandal zum Kulturboykott

Nicht nur aussenpolitisch aufgrund der weltpolitischen Wende, sondern auch innenpolitisch waren die späten 1980er und frühen 1990er Jahre für die Schweiz eine brisante Zeit. Der durch den Vorwurf des Amtsmissbrauchs erzwungene Rücktritt der ersten Bundesrätin Elisabeth Kopp brachte einen Stein ins Rollen, der das Selbstverständnis als «älteste Demokratie» erschüttern sollte: Die auf den Rücktritt der Bundesrätin folgende Parlamentarische Untersuchungskommission im Eidgenössischen Justiz- und Polizeidepartement (PUK EJPD) machte die systematische Bespitzelung von ca. 900'000 Schweizerinnen und Schweizern publik, was zu Protesten im gesamten Land führte. Dennoch – oder gerade um nationale Geschlossenheit zu signalisieren – plante die Bundesregierung zum 700-jährigen Jubiläum der (vermeintlichen) Gründung der Eidgenossenschaft im Jahre 1291 eine mehrtägige Feier, für die sie die Intellektuellen und Kulturschaffenden des Landes dazu aufrief, einen kreativen Beitrag zu leisten. Zahlreiche unter ihnen, vornehmlich als politisch linksstehend und jahrzehntelang als potenzielle «Staatsfeinde» fichiert, boykottierten daraufhin die 700-Jahr-Feier und forderten ein neues, progressives Nachdenken über die Schweiz und ihre Geschichte.⁴

Diese Forderung führte zu konstruktiven Debatten. Die erste grosse Veranstaltung hierzu war eine Seminarwoche mit dem Titel '98 statt '91 – Ein

³ MARCHAL Guy P., «Geschichtskultur...», S. 52.

⁴ Vgl. zur neueren Aufarbeitung des Falls Elisabeth Kopp, des «Fichenskandals» sowie des Kulturboykotts insbesondere LIEHR Dorothee, *Skandal und Nation. Politische Deutungskämpfe in der Schweiz 1988–1991*, Marburg: tectum, 2014.



Cover von *Auf wen schoss Wilhelm Tell?* Die Karikatur des Tells als Che Guevara stammt von Jürg Spahr alias Jüsp und wurde erstmals 1972 im *Nebelspalter* veröffentlicht. (Rotpunktverlag, Zürich)

neues Geschichtsbild für eine andere Schweiz in einer veränderten Welt, die sich an Historikerinnen und Historiker sowie Geschichtsinteressierte richtete und vom 13. bis 19. Januar 1991 im Ferienzentrum Salecina in Maloja stattfand. Während der Seminarwoche mit über dreissig Teilnehmenden ging es um die Frage, «wie es möglich geworden ist, dass im ausgehenden 20. Jahrhundert nochmals eine derart rückwärtsgewandte Ideologie Oberhand gewinnen kann, wie sie uns in diesem Jahr 1991 die magistrale 700-Jahr-Feier präsentiert».⁵ Die

⁵ FERRARI Silvia, SIEGRIST Dominik, «Unterwegs zu einer Ideologieggeschichte der Schweiz. Einleitung», in FERRARI Silvia, LANG

Veranstaltung war somit eine direkte Antwort auf die geplante Nationalfeier, wobei insbesondere die historischen Grundlagen diskutiert wurden, die zu der zeitgenössischen Geschichtsauffassung geführt hatten. Nicht zuletzt ging es dem Organisationskomitee der Seminarwoche darum, Entwürfe für eine entmythologisierte Schweizer Geschichte anzubieten. Dabei scheute man sich auch nicht vor einem expliziten politischen Bekenntnis: « [V]ielmehr sollte es darum gehen, eine andere Perspektive in der Schweizer Geschichte aus linker und feministischer Sicht zu diskutieren. »⁶ Acht Vorträge und zwei Ausschnitte aus den darauffolgenden Diskussionen wurden im Nachgang in einem broschierten Tagungsband veröffentlicht, der im August 1991 im Zürcher Rotpunktverlag mit dem Titel *Auf wen schoss Wilhelm Tell? Beiträge zu einer Ideologiegeschichte der Schweiz* erschienen ist.

Im Folgenden werden anhand einzelner Beiträge aus diesem Tagungsband zum einen die von den Historikerinnen und Historikern geäußerten Kritikpunkte an der offiziellen Geschichtskultur herausgearbeitet und zum anderen ihre Vorschläge für eine neue Ideologiegeschichte dargelegt.

Die Kritik am Mythos der Befreiungstradition

Ihre Kritik entwickelten die Historikerinnen und Historiker der Salecina-Seminarwoche einerseits an der Frage, welcher Zusammenhang zwischen der damals aktuellen 700-Jahr-Feier und der Denkweise der Geistigen Landesverteidigung besteht, und andererseits an der Frage, wie sich dieses Geschichtsbild historisch entwickelt hatte. Letzterem widmet sich der erste Beitrag des aus Zürich stammenden Historikers Dölf Wild, indem er die Frage nach den Herrschaftsstrukturen in der mittelalterlichen Eidgenossenschaft stellt und sie in Relation zur Heldengeschichte Wilhelm Tells, zum Rütlichswur und dem

Josef, LOOSER Heinz, MEIER Isabelle, RUCKSTUHL Brigitte, SIEGRIST Dominik, WILD Dölf, WIRTHLIN Claudia, ZÜFLE Manfred, *Auf wen schoss Wilhelm Tell? Beiträge zu einer Ideologiegeschichte der Schweiz*, Zürich: Rotpunktverlag, 1991, S. 7–20, hier S. 7.

⁶ FERRARI Silvia, SIEGRIST Dominik, « Unterwegs... », S. 8.



Der «Wendepunkt» hin zu einer neuen Mythologisierung der Nationalgeschichte? Festkarte für die erste Bundesfeier 1891, Fotosammlung des Staatsarchivs Schwyz

Burgenbruch setzt. Was Wild besonders interessiert, ist die Hinterfragung der in der offiziellen Erzähltradition überbrachten Darstellung mittelalterlicher Herrschaftsbeziehungen. So habe es entgegen der der Befreiungstradition auch [noch?] Mitte des 14. Jahrhunderts feudale Herrschaftsstrukturen gegeben – und die unterdrückende Macht kam nicht etwa von aussen, sondern aus dem eigenen Land. In seinen Ausführungen darüber, wie sich der mittelalterliche Befreiungsmythos in der Schweizer Geschichtskultur festsetzen konnte, kommt Wild auf die Bedeutung der vermehrt kritischen Geschichtsschreibung im beginnenden 19. Jahrhundert zu sprechen, die nach seiner Einschätzung « radikal [dazu] bereit war, sich von den Mythen zu

verabschieden»⁷. Die kritische Hinterfragung des mythenbehafteten Geschichtsbildes von den Alten Eidgenossen lässt Wild bereits im 18. Jahrhundert beginnen und sieht in den 1880er Jahren – sowie im Speziellen im Jahr 1891 mit der Festsetzung von 1291 als «neuem» Gründungsjahr der Eidgenossenschaft – den «Wendepunkt hin zu einer neuen Mythologisierung der Schweizergeschichte»⁸. Damit erkennt Wild jedoch wesentliche Faktoren, die zur Herausbildung des öffentlichen Geschichtsbildes geführt haben: Wie die Forschungsarbeit von Guy P. Marchal darlegen konnte, trug einerseits gerade die Geschichtsschreibung zur Zeit der Aufklärung dazu bei, das Ideal von den für ihre Freiheit einstehenden Alten Eidgenossen zu verbreiten.⁹

Wenn Wild im Jahr 1891 eine neue Mythologisierung der Geschichte erkennt, droht er zudem die parallele Existenz einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung auf der einen und einer geschichtspolitischen Sichtweise auf der anderen Seite zu vernachlässigen. Dass sich das idealisierte Geschichtsbild von den Alten Eidgenossen bereits am Ende des 19. Jahrhunderts in den Köpfen breiter Bevölkerungsschichten verankert hatte, war ausschlaggebend dafür, dass dessen kritische Hinterfragung mit Empörung aufgenommen wurde.¹⁰

Das «verlogene» Geschichtsbild der Geistigen Landesverteidigung

Die Zürcher Historikerin Brigitte Ruckstuhl kommt in ihrem Beitrag mit dem Titel *Die Schweiz – ein Land von Bauern und Hirten* zu einem ähnlichen Schluss wie Wild: Ruckstuhl untersucht

die Ideologisierung der Schweizer Geschichte, die Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts ihren Höhepunkt erreicht habe. Dies hänge damit zusammen, dass der Schweizer Staat erst mit der 1874 vollzogenen Bundesverfassungsrevision zentralisiert wurde, was auf ein «*neues nationales Selbstverständnis*»¹¹ verweise. Der zentrale Kritikpunkt von Ruckstuhls Ausführungen liegt in der engen Verknüpfung von Politik und Geschichtsschreibung: Die Politik habe das mythologisierende Geschichtsbild zur Durchsetzung eigener Machtinteressen benützt, wodurch es sich im kollektiven Bewusstsein verankert habe und auch noch in der Gegenwart Wirkung zeige. Die Historikerin erachtete die Bezüge auf die Schweizer Mythen als nicht länger greifbar, weshalb eine Revision des Geschichtsbildes vonnöten sei.¹²

Die Skepsis bezüglich der Wirksamkeit des mythologisierenden Geschichtsbildes teilt auch Heinz Looser in seinem Beitrag, in dem der Historiker mit der zu Beginn der 1990er Jahre hart herrschenden Geschichtskultur ins Gericht geht. Es sei ein «*verlogenes*» Bild, das von der Schweiz gezeichnet würde, dessen endgültige Festsetzung er in der Geistigen Landesverteidigung begründet sieht: Weil das verklärte Bild der Alten Eidgenossenschaft als eine freie, unabhängige Gemeinschaft während der Geistigen Landesverteidigung im Zweiten Weltkrieg sowie danach in der Zeit des Kalten Krieges noch einmal intensiviert worden sei, diene es auch noch in der Gegenwart (also den frühen 1990er Jahren) dazu, die politischen Abschottung des Landes zu legitimieren.¹³

⁷ WILD Dölf, «Auf wen schoss Wilhelm Tell? Überlegungen zu Entstehung und Gehalt der schweizerischen Staatsmythen», in FERRARI Silvia..., *Auf wen...*, S. 21–38, hier S. 23.

⁸ WILD Dölf, «Auf wen...?», S. 25.

⁹ Vgl. MARCHAL Guy P., *Schweizer Gebrauchsgeschichte. Geschichtsbilder, Mythenbildung und nationale Identität*, Basel: Schwabe Verlag, 2007, S. 82 f.; zum helvetischen Patriotismus zur Zeit der Aufklärung vgl. auch IM HOF Ulrich, *Mythos Schweiz. Identität – Nation – Geschichte. 1291–1991*, Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung, 1991, S. 82–91.

¹⁰ Vgl. IM HOF Ulrich, *Mythos Schweiz...*, S. 84.

¹¹ RUCKSTUHL Brigitte, «Die Schweiz – ein Land von Bauern und Hirten. Die Ideologisierung des schweizerischen Geschichtsbildes des 19. Jahrhunderts», in FERRARI Silvia..., *Auf wen...*, S. 135–166, hier S. 135.

¹² Vgl. RUCKSTUHL Brigitte, «Die Schweiz...», S. 137; 161.

¹³ Vgl. LOOSER Heinz, «Die Inszenierung des Sonderfalls Schweiz kurz vor seiner Abschaffung. Das ideologische Konzept der 700-Jahr-Feier», in FERRARI Silvia..., *Auf wen...*, S. 39–62.

Eine «revolutionäre» Jahreszahl für die Schweizer Geschichtsschreibung?

Die neuen Ideen, die während der Seminarwoche diskutiert wurden, kreisten vor allem um die Frage, welche Jahreszahlen die mythenbehaftete Chiffre 1291 ersetzen könnten. Konkret äussert sich hierzu der Historiker und Politiker Josef Lang, der als neuen Bezugspunkt für die Schweizer Geschichte das Jahr 1798 als Beginn der Helvetik oder, wie er es nennt, der Zeit des «*revolutionären Helvetismus der Untertanen*»¹⁴ vorschlägt. Als in der revolutionären Tradition von 1798 stehend betrachtet Lang eine weitere Auswahl an Jahreszahlen, die sich für ein revidiertes Geschichtsbild eignen, unter die auch die Bundesstaatsgründung von 1848 fällt, der Lang einen «*radikalen Demokratismus*»¹⁵ zuschreibt. Die Forderung von Lang, 1291 durch eine neue, «*revolutionäre*» Chiffre auszutauschen, wurde aber selbst innerhalb der Salecina-Gruppe kritisiert: Nicht nur wiesen Looser und Ruckstuhl darauf hin, dass selbst die progressiven Kräfte der Helvetik widersprüchlich zu beurteilen sind; generell wurden Bedenken geäussert, dass man bei der unkritischen Übernahme solcher Jahreszahlen Gefahr laufe, selber zur Konstruktion eines Mythos beizutragen.¹⁶

Einig waren sich die Teilnehmenden der Seminarwoche in Maloja sicherlich darin, dass 1291 nicht länger als dominanter Bezugspunkt für das Schweizer Selbstverständnis dienen dürfe. Angesichts der Herausforderungen, denen sich die Schweiz durch die Globalisierung und den europäischen Integrationsprozess ausgesetzt sehe, sollte auch das identitätsstiftende Geschichtsbild nicht länger eines sein, das die Einigelung des Landes mithilfe mittelalterlicher Befreiungsmythen legitimiere. Ob sich die Alternativen jedoch darauf beschränken sollten, das offizielle Geschichtsbild

einer wissenschaftlichen Analyse zu unterziehen und anhand historischer Sachverhalte zu revidieren, oder ob eine neue (linke) Ideologegeschichte forciert werden sollte, darüber gab es keine abschliessende Einigung.

Die Aufgabe der Geschichtswissenschaft

Mit Blick auf die neueren geschichtspolitischen Diskussionen um die Bedeutung der Schlacht bei Marignano scheint es, als würden die Debatten nach einem ähnlichen Muster ausgetragen wie in den 1990er Jahren: Auf der einen Seite stehen die Vertreter einer traditionalistischen Sichtweise, die sich noch immer auf die Erzähltradition von der Alten Eidgenossenschaft bezieht und der die Niederlage bei Marignano dazu dient, die Neutralität der Schweiz zu begründen. Auf der anderen Seite steht die – betont wissenschaftlich argumentierende – Relativierung von Marignanos Bedeutung für die Schweizer Geschichte, geäussert von einigen namhaften Historikern, die sich von traditionalistischer Seite mitunter den Ideologievorwurf gefallen lassen muss.¹⁷

Dies wirft die Frage nach der grundsätzlichen Aufgabe der Historikerinnen und Historiker in Debatten um das nationale Geschichtsverständnis auf. Neben der wichtigen Erforschung der Geschichte der Geschichtskultur, wie Marchal sie fordert, erscheint es zentral, dass die Geschichtswissenschaft (eigene) geschichtspolitische Positionen klar benennt: Es muss die Aufgabe der Historikerinnen und Historiker sein, über die Theorien und Methoden ihrer Wissenschaft aufzuklären. Gerade bei Geschichtsdebatten, die sich mit aktuellen gesellschaftlichen Kontroversen beschäftigen, steht die Geschichtswissenschaft in der Pflicht, die Widersprüchlichkeit zwischen wissenschaftlichem Erkenntnisinteresse und normativen Diskursen aufzulösen.

¹⁴ LANG Josef, «Radikales '98 statt reaktionäres '91. Wie die radikal-demokratischen Werte vom Bürgertum verraten wurden», in FERRARI Silvia..., *Auf wen...*, S. 87–98, hier S. 87.

¹⁵ LANG Josef, «Radikales '98...», S. 87.

¹⁶ Vgl. LANG Josef, «Radikales '98...», S. 95.

¹⁷ Vgl. hierzu exemplarisch SOMM Markus, «Geburt des Kleinstaates. 499, 500 Jahre Marignano. Warum uns die Schlacht nicht in Ruhe lässt», in *Basler Zeitung* vom 11.10.2014.

Die Verfasserin

Carmen Richard hat in Zürich und Hamburg Geschichte studiert. Diesem Beitrag liegt ihre Masterarbeit (2014) mit dem Titel *1798 statt 1291? Linke Entwürfe zu einer neuen Ideologieggeschichte der Schweiz am Beispiel von «Auf wen schoss Wilhelm Tell?»* (1991) zugrunde. Sie arbeitet als Projektleiterin in einem Zürcher Fachverlag.

carmen.richard@gmx.ch

Zusammenfassung

Das Geschichtsbild und die Geschichtskultur eines Landes bieten immer wieder Anlass für rege Auseinandersetzungen zwischen der Wissenschaft, der Gesellschaft, aber auch der Politik. Die aussen- wie innenpolitisch brisanten Ereignisse der frühen 1990er Jahre nahmen politisch links stehende Schweizer Historikerinnen und Historiker zum Anlass, neu über die Identität und die Geschichte des Landes zu denken. Ihre Kritik und ihre Forderungen sind Thema dieses Beitrages.

Peter Gautschi, PH Luzern

Historisches Lernen und Politische Bildung mit dem neuen Lehrplan 21 auf der Sekundarstufe I

Abstract

Since 31 October 2015, the 21 German-speaking cantons have at their disposal the new and shared curriculum 'Lehrplan 21' (abbrev. LP21) for the compulsory nine years of school – at least on paper and online. Anyhow, each canton decides itself, following its own rules and laws, whether it will introduce this curriculum as it is, with alterations, or adapted to special cantonal needs. Gaining a simple overview over the curriculum situation in the German-speaking part of Switzerland is still a complicated task. This text gives a presentation of the LP21's propositions concerning civic and historical learning on the secondary I level.

Geschichte wirkt identitätsbildend, und zwar sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene. Jörn Rüsen schreibt in seinem Werk «*Historik*»: «*Identitätsbildung ist daher eine der wichtigsten, wenn nicht die wichtigste Funktion des historischen Denkens in der Lebenspraxis seiner Zeit*»¹. Kein Wunder also, dass gerade der Geschichtsunterricht immer wieder im Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit steht und heftig diskutiert wird: Wozu dient der Geschichtsunterricht? Wie wird historisches Lernen organisiert? Was genau aus der Geschichte wird vermittelt?

Umstrittener Geschichtsunterricht

Die Geschichte der Bildungsansprüche an Geschichte und Geschichtsunterricht ist lang. Schon Herodot wollte «*mit Hilfe des historischen Arbeitens Licht ins Dunkel der eigenen Gegenwart bringen*»². Obwohl mit Descartes und Kant die Skepsis gegenüber jeglicher Erkenntnis wuchs und die Geschichte nicht einfach mehr als Lehrmeisterin für die gegenwärtigen Menschen anerkannt wurde, blieben diese Zweifel meist auf ein spezifisch akademisches Feld beschränkt. In Politik und Praxis tönte es weiterhin ganz unkritisch. Johann Baptist Marty, Direktor des Schwyzer Lehrerseminars, schrieb im Vorwort der *Illustrierten Schweizer Geschichte für Schule und Haus*, die 1880 erschien:

¹ RÜSEN Jörn, *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag, 2013, hier S. 267.

² Jens Dressler zeigt in seiner Publikationen «*Vom Sinn des Lernens an der Geschichte*» [dito], wie sich die historischen Bildungsansprüche im Verlaufe der Zeit geändert haben: DRESSLER Jens, *Vom Sinn des Lernens an der Geschichte. Historische Bildung in schultheoretischer Sicht*, Stuttgart: Kohlhammer, 2012, S. 51.

«Was könnte die Jugend mehr zu jeglicher Tugend aneifern als die herrlichen Beispiele edler Selbstverleugnung, unerschütterlicher Gerechtigkeitsliebe, treuherzigen Biedersinns und freudiger Hinopferung für das Wohl des Vaterlands, von denen die Schweizergeschichte uns erzählt.»³

Solche Ansprüche stellt heute in der Schweiz glücklicherweise niemand mehr an den Geschichtsunterricht. Heute sind die Ansprüche anders – und die der unterschiedlichen Erwartungsgruppen unterscheiden sich erheblich voneinander. Je nach disziplinärem, politischem oder weltanschaulichem Hintergrund wird entweder die Tradierung von Basisnarrativen oder die wissenschaftspropädeutische Beschäftigung mit Sinnbildungsbereichen, wird entweder Wissen, Bildung oder Kompetenzorientierung gefordert. Das ergibt ein Spannungsfeld, in dem jede Positionierung sofort mit Kritik beantwortet wird, wie die heftigen Diskussionen zum Lehrplan 21 zeigen.

Nicht nur über die Ziele von Geschichtsunterricht wurde und wird im Zusammenhang mit dem Lehrplan 21 heftig gestritten, auch die Organisation des historischen Lernens und insbesondere dessen Verortung in den Schulfächern ist ein Streitpunkt. Es stellte sich bei der Konzeption des LP21 wieder neu die Frage, wie denn die Aufgliederung des Weltwissens zu erfolgen habe. Wer sich an der Perspektive der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen orientiert, kommt zu anderen Vorschlägen als diejenigen, die sich an der Wissenschaft oder der Ökonomie orientieren. So rivalisierten und rivalisieren denn erneut die Anhänger einer an den Interessen des Kindes orientierten («child-oriented») Schule mit denjenigen einer am Wissen («discipline or subject matter oriented») oder dem gesellschaftlichen Bedarf («social efficiency oriented») orientierten Schule.⁴

³ Zitiert nach: FURRER Markus, *Die Nation im Schulbuch – zwischen Überhöhung und Verdrängung*, Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung, 2004, S. 71.

⁴ Vgl. dazu zum Beispiel: KÜNZLI Rudolf, «Das Lerngerüst der Schule», *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften zdg*, Jg. 3, Heft 2, 2012, S. 94–113.

Im so genannten Grundlagenprojekt des LP21, in welchem bis 2010 die wesentlichen Eckwerte des gemeinsamen Lehrplans festgelegt wurden, setzten sich auch für die Sekundarstufe I die Verfechter von Fachbereichen durch. Diese Fachbereichsgliederung wurde anlässlich der Plenarversammlung vom 18. März 2010 von den Erziehungsdirektorinnen und -direktoren der 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantone im Bericht «*Grundlagen für den Lehrplan 21*» verabschiedet⁵. Historisches Lernen und politische Bildung wurde zusammen mit Geographie dem Fachbereich «*Räume, Zeiten, Gesellschaften*» zugeteilt, wobei allerdings auch gefordert wurde, klare Bezugspunkte zum Fach Geschichte auszuarbeiten und im Lehrplan 21 auszuweisen. Darüber hinaus wurde den Fachbereichen die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit zugeteilt. Für «*Räume, Zeiten, Gesellschaften*» stehen insgesamt für 3 Jahre 8 Wochenlektionen zur Verfügung.

Mit der Verabschiedung des Grundlagenberichts wurden Fachbereichsteams eingesetzt, welche in den Jahren 2010 bis 2014 entlang den beschlossenen Vorgaben die Lehrpläne für die einzelnen Fachbereiche erarbeiteten. Die Fachbereichsteams bestanden aus Lehrpersonen aus der Schulpraxis sowie aus Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern und entwickelten bis August 2012 die inhaltliche Struktur der Fachbereichslehrpläne. Damit rückte auch die Frage «Was genau aus der Geschichte wird vermittelt?» ins Zentrum: Soll die Antike und das Mittelalter auch auf der Sekundarstufe I unterrichtet werden? Muss die Schweizer Geschichte gesondert aufgeführt werden? Welche Begriffe, welche Konzepte, welche Inhalte und welche Themen sind unverzichtbar?

Grosses Gewicht wurde auf den Kompetenzaufbau gelegt. Bereits im Grundlagenbericht wurde ein gemeinsames Kompetenzstufenmodell für alle Fachbereiche vorgegeben, weshalb ein Grossteil der Arbeit darin bestand, Kompetenzbereiche zu identifizieren und Kompetenzen sowie

⁵ Vergleiche dazu z. B. den Schlussbericht zum Projekt Lehrplan 21, nachzulesen auf der Website des Projekts: http://www.lehrplan.ch/sites/default/files/Schlussbericht%20Projekt%20Lehrplan%2021_2015-06-18.pdf (aufgerufen am 27. Oktober 2015).

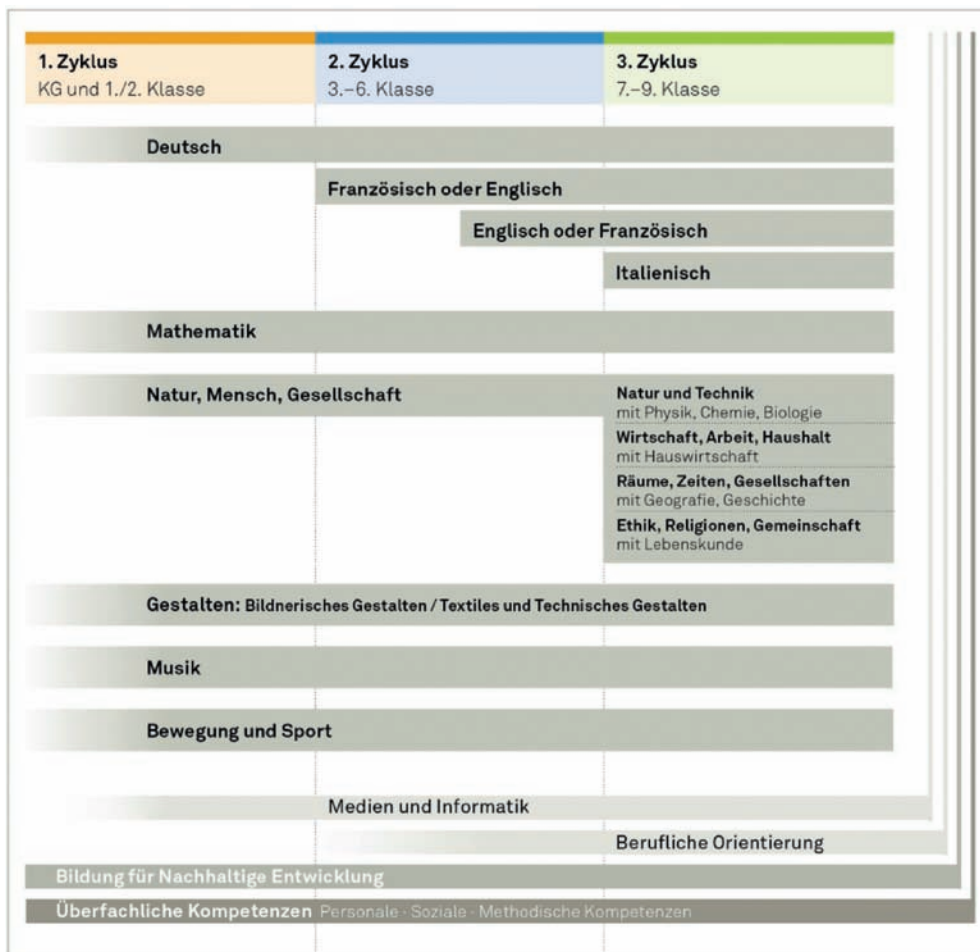


Abb. 1. Schema der Fachbereichsordnung⁶

Kompetenzstufen zu formulieren. Der Lehrplan 21 sollte so aufgebaut werden, dass Schülerinnen und Schüler überprüfbares Wissen und Fähigkeiten erwerben, die sie in unterschiedlichen Situationen anwenden und umsetzen können. Der LP21 legt Mindestansprüche fest und formuliert, darauf aufbauend, weiterführende Ziele. Er soll leistungsorientiert sein und verbindlich festlegen, was die Schülerinnen und Schüler am Ende der 2., 6. und 9. Klasse wissen und können sollen.

Die Arbeit der Fachbereichsteams wurde in mehreren öffentlichen Konsultationen diskutiert, was jedes Mal zu erheblichen Überarbeitungen führte, sodass sich dann die im Oktober 2014 genehmigte Fassung inhaltlich und auch formal

deutlich von der ersten Konsultationsfassung unterschied.

Vierstufige Architektur des Fachlehrplans

a) Fachbereich « Räume, Zeiten, Gesellschaften »

Auf oberster Ebene definiert der LP21 so genannte Fachbereiche (vgl. Abbildung 1). Historisches Lernen und Politische Bildung findet in « Räume, Zeiten, Gesellschaften » statt. Natürlich stiess die Bezeichnung dieses Fachbereichs von allem Anfang an auf Kritik. Die Entscheidungsträger lehnten jedoch mehrere Initiativen zur Verwendung der Begriffe Geschichte und Geographie, die sowohl aus den Reihen des Fachbereichsteams als auch von den Teilnehmenden an

⁶ Lehrplan 21, Überblick, S. 3, online unter: <https://www.lehrplan.ch/> (aufgerufen am 27. Oktober 2015).

den Konsultationen kamen, ab. Zurzeit laufen in mehreren Kantonen Volksinitiativen, die unter dem Titel «JA zu einer guten Bildung – Nein zum Lehrplan 21» unter anderem fordern, im Schulgesetz solle festgeschrieben werden, dass auf der Oberstufe das Fach Geschichte angeboten wird⁷.

b) 4 Kompetenzbereiche für historisches Lernen und politische Bildung

Fachbereiche bestehen im Lehrplan 21 aus Kompetenzbereichen. Diese zweite Ebene wurde im Erarbeitungsprojekt festgelegt. Kompetenzentwicklung in Geschichte geschieht immer in der Verknüpfung von Wissen, Können und weiteren Aspekten. Zum einen werden dadurch die inhaltlichen Perspektiven auf die Welt genauer, die fachlichen Begriffe und Konzepte reicher. Zum anderen werden die Handlungsaspekte ausdifferenzierter. Wenn Kinder und Jugendliche der Welt begegnen und sich mit ihr auseinandersetzen, nehmen sie neue Phänomene, Objekte und Situationen wahr, erschliessen sich diese und ordnen sie in ihre Vorstellungen zur Welt ein. Dabei gewinnen sie zunehmend Orientierung in der Welt und erlangen Handlungsfähigkeit. Dies alles geschieht in einem Prozess, in dem die verschiedenen Aspekte miteinander verschränkt sind und sich permanent abwechseln.

Die Verknüpfung von inhaltlichen Bereichen und Handlungsaspekten erfolgt sprachlich durch die Bildung von Wortketten: Substantive für Inhalte, Verben für Handlungsaspekte. Im Fach «*Räume, Zeiten, Gesellschaften*» wurden 8 solche Kompetenzbereiche festgelegt:

1. Natürliche Grundlagen der Erde untersuchen
2. Lebensweisen und Lebensräume charakterisieren
3. Mensch-Umwelt-Beziehungen analysieren
4. Sich in Räumen orientieren

⁷ Vgl. dazu etwa die Website der Initiative im Kanton Aargau: <http://www.lehrplan21-nein.ch/> (aufgerufen am 31.10.2015).

5. Schweiz in Tradition und Wandel verstehen
6. Weltgeschichtliche Kontinuitäten und Umbrüche erklären
7. Geschichtskultur analysieren und nutzen
8. Demokratie und Menschenrechte verstehen und sich dafür engagieren

Die Auflistung der Kompetenzbereiche zeigt, dass sich die ersten vier Kompetenzbereiche schwergewichtig der Geographie, die drei Kompetenzbereiche 5–7 schwergewichtig der Geschichte und ein Kompetenzbereich der Politischen Bildung zuordnen lassen. Das hat pädagogische, didaktische und vor allem schulpolitische Gründe. So steht es den Kantonen frei, ob sie Geschichte und Geographie gemeinsam oder getrennt anbieten wollen, und so steht es den Pädagogischen Hochschulen frei, ob sie Geschichtslehrpersonen oder Lehrpersonen für «*Räume, Zeiten, Gesellschaften*» ausbilden wollen.

c) 12 Kompetenzen für historisches Lernen und politische Bildung

Kompetenzbereiche bestehen im Lehrplan 21 aus Kompetenzen – der dritten Ebene der Lehrplanarchitektur. In den für historisches Lernen relevantesten Kompetenzbereichen sind dies 12 Kompetenzen, die in der folgenden Tabelle zusammengestellt sind:

Gab es schon um die Kompetenzbereiche intensive Diskussionen – etwa zur Frage, ob tatsächlich ein eigener Kompetenzbereich zur Schweizer Geschichte definiert werden soll –, so wurde natürlich ebenso engagiert über die Aufteilung der Kompetenzbereiche diskutiert. Auch hier trafen unterschiedliche Meinungen über grundlegende curriculare Ordnungsprinzipien aufeinander.

Für die Gliederung der Kompetenzen im Bereich Schweizer Geschichte setzten sich schliesslich die drei Dimensionen von Gesellschaft durch, die Hans-Ulrich Wehler für seine Gesellschaftsgeschichte als grundlegende Sinnbildungsbereiche nutzt: «*Herrschaft, Wirtschaft und Kultur stellen diese drei, in einem prinzipiellen Sinn jede Gesellschaft erst*

Tabelle 1. Kompetenzbereiche und Kompetenzen für historisches Lernen und Politische Bildung im Lehrplan 21

KOMPETENZBEREICH	KOMPETENZEN: DIE SCHÜLER/-INNEN KÖNNEN...
Schweiz in Tradition und Wandel verstehen	... Entstehung und Entwicklung der Schweiz erklären
	... aufzeigen, wie Menschen in der Schweiz durch wirtschaftliche Veränderungen geprägt werden und wie sie die Veränderungen gestalten
	... das Alltagsleben von Menschen in der Schweiz in verschiedenen Jahrhunderten vergleichen
Weltgeschichtliche Kontinuitäten und Umbrüche erklären	... die Geschichte vom Beginn der Neuzeit bis heute in ausgewählten Längsschnitten erzählen
	... Kontinuitäten und Umbrüche im 19. Jahrhundert charakterisieren
	... ausgewählte Phänomene der Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts analysieren und deren Relevanz für heute erklären
Geschichtskultur analysieren und nutzen	... sich an ausserschulischen geschichtlichen Bildungsorten zurechtfinden und sie zum Lernen nutzen
	... Geschichte zur Bildung und Unterhaltung nutzen
	... aus Gesprächen mit Zeitzeugen Erkenntnisse über die Vergangenheit gewinnen
Demokratie und Menschenrechte verstehen und sich dafür engagieren	... die Schweizer Demokratie erklären und mit anderen Systemen vergleichen
	... die Entwicklung, Bedeutung und Bedrohung der Menschenrechte erklären
	... die Positionierung der Schweiz in Europa und der Welt wahrnehmen und beurteilen

formierenden, sich gleichwohl wechselseitig durchdringenden und bedingenden Dimensionen dar.»⁸

Für die Weltgeschichte wurde ein anderes Ordnungsprinzip gewählt als für die Schweizer Geschichte. Leitend waren hier u. a. Überlegungen von Hans-Jürgen Pandel: «*Das Verhältnis von Nationalgeschichte zu Weltgeschichte zu bestimmen, ist schwierig, da beide Konzepte nicht strukturanalog, sondern strukturverschieden sind. Nostrozentrische Konzeptionen zielen auf die Ausbildung kollektiver Identitäten, Globalgeschichten können das nicht in gleicher Weise leisten. Sie vermitteln eher ein Orientierungswissen.*»⁹ Zu diesem Zweck ist zweifellos die Chronologie geeignet: Frühe Neuzeit, 19. Jahrhundert, 20. Jahrhundert, Zeitgeschichte.

⁸ WEHLER Hans-Ulrich, *Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Erster Band. Vom Feudalismus des Alten Reiches bis zur Defensiven Modernisierung der Reformära. 1700–1815*, München: Verlag C.H. Beck, 2006 (4. Auflage), S. 7.

⁹ PANDEL Hans-Jürgen, *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2013, S. 205.

Herausfordernd war ebenfalls die Formulierung von Kompetenzen im Bereich Geschichtskultur. Hier zeigte sich mit besonderer Deutlichkeit, welche unterschiedliche Ansprüche von Wissenschaft, Politik und Praxis an Lehrpläne gestellt werden.¹⁰ Während Wissenschaftler als Ordnungsprinzip zum Beispiel die fünf Dimensionen der Geschichtskultur¹¹ oder unterschiedliche geschichtskulturelle Präsentationsformen¹² forderten, war dies Politikern und Praktikern zu theoretisch. Schliesslich wurden drei zentrale Möglichkeiten gewählt, wo und wie Erinnerungen in der heutigen Gesellschaft

¹⁰ Vgl. dazu: KÜNZLI Rudolf; FRIES Anna-Verena, HÜRLIMANN Werner, ROSENMUND Moritz, *Der Lehrplan – Programm der Schule*, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 2013, S. 13–41.

¹¹ Jörn Rüsen unterscheidet die kognitive, die ästhetische, die politische, die moralische und die religiöse Dimension. Vgl. dazu: RÜSEN Jörn, *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag, 2013, S. 234–246.

¹² Hans-Jürgen Pandel unterscheidet imaginative, simulative, rhetorische, diskursive/kontroverse, wissenschaftliche, kontrafaktische und didaktische Präsentationsformen. Vgl. dazu PANDEL, *Geschichtsdidaktik*, S. 169.

<p>◀ Vorgehende Kompetenzen: NMG.10.4, NMG.9.2</p> <p>1. Die Schülerinnen und Schüler können Entstehung und Entwicklung der Schweiz erklären.</p> <p><i>Geschichte: Schweizer Geschichte</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p>		Querverweise	
3	a	<p>» können wichtige Ereignisse aus Entstehung und Entwicklung der Eidgenossenschaften kurz erklären und berühmten Bildern zuordnen. ■ Ursprungsmythen, Eidgenossenschaften, Gegensatz Stadorte-Landorte, Konfessionelle Spaltung</p>	
	b	<p>» können Entstehung und Entwicklung der Schweiz als Bundesstaat schildern und in einen europäischen Zusammenhang stellen. ■ Helvetik, Bundesstaat, Nation</p>	BNE - Politik, Demokratie und Menschenrechte
	c	<p>» können zu einem wichtigen Ereignis der Schweizer Geschichte im 20. Jahrhundert Ursachen, Verlauf und Folgen aufzeigen. ■ Schweiz während der Zeit der Weltkriege; Landesstreik; Schweiz im Kalten Krieg, in der Hochkonjunktur; Frauenstimmrecht</p>	ERG.3.2.c
	d	<p>» können zu ausgewählten Veränderungen in der Schweiz der letzten 200 Jahre selbständig Materialien finden und damit die Veränderungen veranschaulichen (z.B. Umwelt, Alltag, Geschlecht, Migration, Religion).</p>	ERG.3.2.c

Abb. 2. Kompetenzstufen bei der Kompetenz RZG.5.1 «Die Schülerinnen und Schüler können Entstehung und Entwicklung der Schweiz erklären»¹³

öffentlich werden: an ausserschulischen öffentlichen Bildungsorten wie Museen, durch Zeitzeugen und durch populäre Medien wie Spielfilme.

Analog verlief die Festlegung der Kompetenzen zur politischen Bildung. Nicht durchgesetzt haben sich theoriegeleitete Vorschläge – etwa die Orientierung am Kompetenzmodell Politischer Bildung im GJPE-Entwurf von 2004 oder an den Basis Konzepten von Weisseno u. a. 2010 bzw. der Autorengruppe Fachdidaktik von Besand u. a. 2011¹⁴ –, sondern die plausiblen und mehrheitsfähigen Kernkonzepte «Demokratie» und «Menschenrechte» sowie die Frage nach der Positionierung der Schweiz in Europa und in der Welt.

¹³ Lehrplan 21; Räume, Zeiten, Gesellschaften mit Geografie, Geschichte; Kompetenzaufbau; 3. Zyklus; S. 10. Online unter <https://www.lehrplan.ch/> (aufgerufen am 27. Oktober 2015).

¹⁴ Vgl. dazu den Überblick bei SANDER Wolfgang, «Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung», in SANDER Wolfgang (Hrsg.), *Handbuch Politische Bildung*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2014. S. 113–124.

d) Kompetenzstufen für kumulatives Lernen

Schliesslich wurde für jede Kompetenz die erwartete Kompetenzentwicklung auf der vierten Ebene mit drei bis vier Stufenbeschreibungen ausgedeutet. Auf diese Weise wurden die angestrebte Kompetenzentwicklung und damit Wege des kumulativen Lernens dargelegt, wobei verschiedene Möglichkeiten der Progression berücksichtigt wurden.

Abbildung 2 zeigt exemplarisch den Kompetenzaufbau zur Schweizer Geschichte. Die rote gepunktete Linie stellt einen «Orientierungspunkt» dar, den die Lernenden in der Mitte des 8. Schuljahres erreichen sollten. Grau hinterlegt ist der «Grundanspruch», den alle Lernenden der Sekundarstufe I erreichen sollen. Zudem finden sich bei einzelnen Kompetenzstufen hinter einem roten «Stempelsymbol» grundlegende Begriffe, die als Kernwissen auf der entsprechenden Kompetenzstufe thematisiert werden sollen. Schliesslich sind in einer separaten Spalte Querverweise aufgeführt, die auf die überfachlichen Kompetenzen und Themen hinweisen.

3. Persönliches Zwischenfazit

Wozu dient der Geschichtsunterricht? Wie soll historisches Lernen organisiert werden? Was soll aus der Geschichte vermittelt werden? – Auf diese drei Fragen gibt der Lehrplan 21 Antworten. Ein Konsens dazu darf nicht erwartet werden. Zu disparat sind die Ansprüche aus Wissenschaft, Politik und Praxis.

Obwohl ich mit vielem, was vor allem im Grundlagenbericht 2010 zum Lehrplan 21 festgelegt wurde, nicht einverstanden bin, finde ich, alles in allem, die vorliegende Fassung des Deutschschweizer Lehrplans in Bezug auf historisches Lernen und im internationalen Vergleich akzeptabel¹⁵:

Natürlich kritisiere ich

- die komplizierte und schwer verständliche vierstufige Lehrplanarchitektur,
- die damit einhergehende Übersteuerung der Volksschule mit Orientierungspunkten und Grundansprüchen,
- die Integration von Geschichte in das Fach «Räume, Zeiten, Gesellschaften»,
- die insgesamt geringe Dotation von historischem Lernen in der Volksschule: es bleiben

dafür gemäss dem neuen Lehrplan 21 rund 150 Stunden.

Als richtig und notwendig erachte ich

- die Harmonisierung der kantonalen Bildungssysteme,
- die Kompetenzorientierung, die Wissen, Können und andere Aspekte wie Einstellungen integriert,
- die 4 Kompetenzbereiche für historisches Lernen, die meiner Ansicht nach ein plausibles Minimum an historischer Bildung garantieren,
- die 12 Kompetenzen, die sowohl Traditionelles bewahren als auch Innovatives einführen.

Der Lehrplan 21 wurde theorie- bzw. überzeugungsgesteuert und nicht forschungsbasiert entwickelt, was mit anderen Worten heisst: Ob Lehren und Lernen mit dem Lehrplan 21 funktioniert, muss die künftige Unterrichtsforschung und werden die Erfahrungsberichte der Beteiligten zeigen – stets vorausgesetzt, dass die einzelnen Kantone den Lehrplan 21 auch tatsächlich einführen. So oder so: der Lehrplan 21 wird uns weiter beschäftigen.¹⁶

¹⁵ GAUTSCHI Peter, «Plausibilität der Theorie, Spuren der Empirie, Weisheit der Praxis – Zum Stand der geschichtsdidaktischen Kompetenzdiskussion», *Geschichte für heute*, Jg. 9, erscheint in Heft 1, 2016.

¹⁶ Vgl. dazu auch die laufenden Diskussionen auf <http://www.lehrplanforschung.ch/> (aufgerufen am 31.10.2015).

Der Verfasser

Peter Gautschi, Dr. phil., Professor für Geschichtsdidaktik, Leiter des Zentrums Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen der PH Luzern. Arbeitsschwerpunkte: Unterrichtsforschung, Lehrmittelentwicklung, Lehrpläne. Mitherausgeber von geschichtsdidaktischen Reihen im Wochenschau Verlag. Regelmässig Publikationen, verschiedene Auszeichnungen.

peter.gautschi@phlu.ch

www.zge.phlu.ch

Zusammenfassung

Seit dem 31. Oktober 2015 liegt den 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantone der neue gemeinsame Lehrplan 21 für die Volksschule vor

– zumindest auf Papier oder im Internet*. Die einzelnen Kantone entscheiden nämlich selber gemäss den eigenen Rechtsgrundlagen, ob sie den Lehrplan 21 (abgekürzt: LP21) unverändert oder ihren kantonalen Eigenheiten angepasst einführen. Einen einfachen Überblick über die aktuelle Schulsituation in der Deutschschweiz zu bekommen, ist also nach wie vor ein aufwändiges Unterfangen**. Im hier vorliegenden Text wird ein Blick darauf geworfen, was der LP21 im Bereich des historischen Lernens und der politischen Bildung auf der Sekundarstufe I vorschlägt.

* <https://www.lehrplan.ch/> (aufgerufen am 27. Oktober 2015).

** Auf der Website des Lehrplans 21 ist in der Rubrik «Kantone» auf einer Karte ersichtlich, welche Kantone den Lehrplan bereits eingeführt haben: <https://www.lehrplan.ch/kantone>.

Pratiques enseignantes

Nicolas Guillaume-Gentil, HEP BEJUNE et ESTER-CIFOM, La Chaux-de-Fonds

Un cas pratique d'interdisciplinarité en histoire – géographie – éducation à la citoyenneté : les luttes pour la liberté au xx^e siècle

L'article est complété de trois annexes en ligne : www.alphil.com.

Quel que soit le niveau scolaire des étudiants, il apparaît que ces derniers ne saisissent souvent pas l'utilité des branches qui leur sont enseignées isolément. Afin de les aider à prendre la mesure de ce que ces savoirs permettent de réaliser, j'entame mon année scolaire par un travail d'assez longue haleine susceptible de favoriser la prise de conscience de l'interdisciplinarité. En effet, selon le niveau et l'intérêt des intervenants, l'exercice peut être approfondi à souhait ou, au contraire, limité dans le temps et dans l'effort ; l'objectif étant souvent, comme me le rappelait un de mes collègues, « *de montrer aux élèves qu'il y a quelque chose de l'autre côté de la Vue-des-Alpes* » (pour un habitant de La Chaux-de-Fonds dont l'horizon est bouché par ce col). Un tel but peut être partiellement atteint par l'activité que je vais décrire ici.

L'histoire, la géographie et le civisme sont les branches que je favorise dans cet exercice, même s'il est clair que d'autres domaines disciplinaires peuvent être exploités (dans ces cas-là, j'envoie mes étudiants se renseigner auprès de collègues des branches concernées). Le travail consiste à réaliser un tableau synoptique des combats menés au xx^e siècle par les peuples qui tentent ou ont tenté d'obtenir leur liberté politique, leur dignité, leur droit de disposer d'eux-mêmes et leur indépendance économique. Dans un deuxième temps, je les invite à réaliser une recherche approfondissant un thème ou un sujet qui englobe le plus possible de ressources. À la fin du travail, une mise

en commun des recherches est réalisée et le développement de l'approche pluridisciplinaire peut véritablement commencer.

Objectifs

L'objectif de cette séquence est d'effectuer un premier survol du xx^e siècle, en mettant en évidence non pas les guerres, mais le combat des peuples et des minorités pour leur indépendance. Ce travail est réalisé sur la base du film « *Le siècle des libertés* ».

Cette activité vise la prise de conscience des nombreux mouvements indépendantistes qui ont caractérisé le xx^e siècle, en marge des grandes guerres et de faits généralement plus connus de cette période.

Il s'agit donc de permettre aux élèves de constater que de nombreux événements ne sont que rarement évoqués, alors qu'ils comportent une masse importante d'informations expliquant la complexité du monde actuel et les enjeux collectifs des civilisations d'aujourd'hui.

Cette séquence didactique permet de raviver la portée de la *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen* de 1789, héritage direct de la Révolution française.

Par l'exploitation de l'analyse de texte sur une base audiovisuelle, il s'agit également d'entraîner la prise de notes et sa restitution sous forme de document synthétique et de mettre en valeur des synergies entre plusieurs branches : l'histoire, la géographie, le civisme, le droit, l'économie, etc.

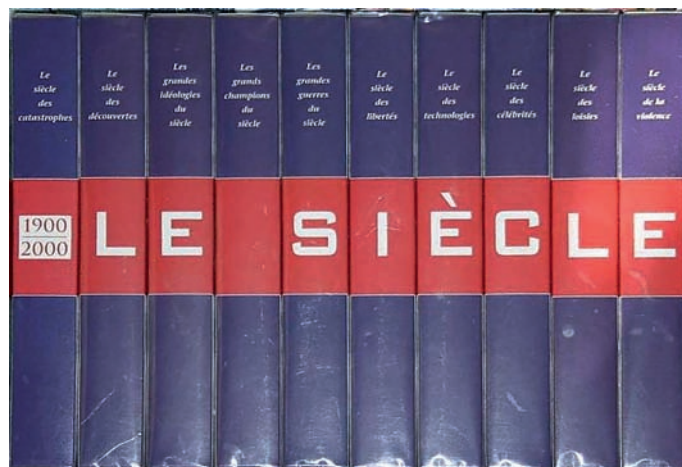
La recherche de documentations de natures diverses amène l'apprenant à une autonomie heuristique plus éprouvée. Toutefois, la démarche doit être sans cesse renouvelée, si l'on entend atteindre un bon niveau d'indépendance et une réelle aptitude au recul.

Démarche et mise en œuvre

Afin de lancer le travail, j'ai présenté un documentaire qui relate les nombreux combats menés par les communautés qui ont cherché et qui, pour certaines, cherchent encore à obtenir leur indépendance ou à être reconnues comme entités à part entière dans un pays¹. Ce film évoque le processus de l'Indépendance de l'Inde, de l'Afrique, la lutte de Rigoberta Menchú, la Marche sur Washington, le processus d'émancipation de la femme dans le monde, la résistance au soviétisme, la volonté d'éradiquer l'Apartheid, etc. Les différents sujets sont traités et structurés en fonction de la *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme* de 1948, en lien avec son ancêtre de 1789, dont chaque énoncé ouvre une nouvelle fenêtre explicative de conflits et de changements que ces mouvements peuvent engendrer.

Nous avons visionné le documentaire de 52 minutes en trois tranches de 17 à 18 minutes. Pendant la projection, les élèves devaient prendre des notes sous la forme d'un tableau vierge à quatre entrées (date, lieu, événements, causes ou conséquences [Annexe 1 en ligne]). Pendant la seconde partie de la leçon, ils formaient des groupes de quatre élèves, comparaient leurs données et élaboraient un tableau récapitulatif en replaçant les événements dans un cadre chronologique conventionnel. Afin de guider les étudiants, qui souvent se perdent dans ce genre d'exercice, je distribue rapidement un nouveau tableau qui comporte quelques pistes qu'il convient de compléter (Annexe 2 en ligne). La structure originale du film comporte un effet déstabilisant pour les élèves qui sont habitués à voir l'histoire comme une ligne continue d'événements successifs. Dès lors, l'exercice consistant à restructurer le synopsis du

¹ «Le Siècle des libertés», *Siècle 1900-2000*. Pour mieux comprendre l'an 2000, British Pathe PLC, 1999.



Dos de la collection *Le Siècle 1900-2000*².

Chaque documentaire permet le même type d'activité lié à une problématique particulière

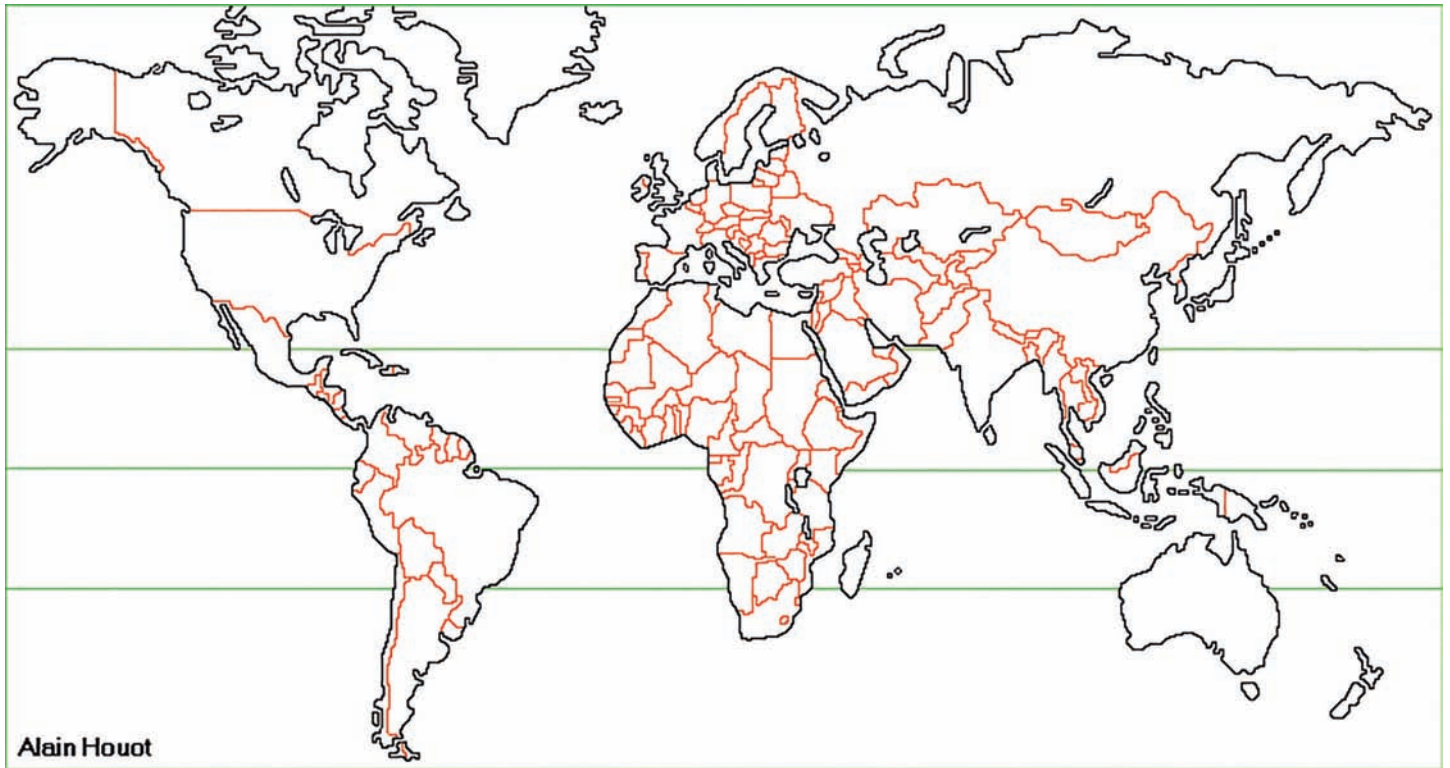
film peut amener les élèves à mieux saisir la complexité et l'épaisseur de l'histoire, en constatant que plusieurs événements ont eu lieu simultanément en plusieurs points du globe (chaque nouveau lieu cité étant situé sur un transparent).

Leurs synthèses terminées, nous avons reformulé toutes les propositions en un seul catalogue élaboré au tableau noir ou sur le rétroprojecteur. Un élève proposait un événement que nous notions sur le rétroprojecteur et nous complétions le tableau jusqu'à ce que la liste des faits le concernant soit achevée. Reportée au tableau noir, cette liste appelait une nouvelle rubrique que nous développions jusqu'à son terme, et ainsi de suite. Finalement, nous avons créé une nouvelle colonne dans laquelle ont été cités les droits de l'homme se rapportant aux causes évoquées dans le film.

Sur la base de ce travail, j'ai élaboré et distribué un répertoire simplifié contenant en outre deux cases ouvertes destinées à recevoir les commentaires personnels de chaque élève (Annexe 3 en ligne). Au cours d'une ultime leçon, nous avons effectué une analyse critique du film et de notre tableau, puis explicité certains événements qui demeuraient encore flous dans l'esprit des élèves.

La seconde phase de travail a consisté à former des groupes de deux personnes qui choisissaient

² <http://www.delcampe.net/page/item/id,32576009>



Carte d'Alain Houot utilisée pour situer les événements
<http://houot.alain.pagesperso-orange.fr/> (consulté le 15 janvier 2016)

un sujet parmi les vingt points développés et préparaient une recherche débouchant sur un exposé écrit, puis oral. Ces exposés étaient destinés à approfondir la problématique d'un pays ou d'une cause et à voir comment les choses ont évolué depuis le moment où le documentaire a été réalisé. Pour effectuer ce travail, les étudiants ont disposé de trois semaines de cours durant lesquelles ils ont exploité la médiathèque (livres, films, documentaires), les salles informatiques, la Bibliothèque de la ville et toutes les sources documentaires possibles (même hors de l'école). Ils se sont également référés aux collègues spécialisés dans des branches autres que celles que j'enseigne et ont pu compter sur mon appui permanent pour les guider.

Pour mener à terme ce travail (tableau et exposés), j'ai réservé les sept premières semaines de l'année. Dans certaines situations, je n'hésite pas à prolonger l'exercice de deux à six semaines, selon l'intensité des recherches ou, au contraire, la lenteur des étudiants face à ce labeur parfois contraignant. Quoi qu'il en soit, et quelle que soit l'avance, au terme de ce travail, une bonne partie

du programme a d'ores et déjà été abordé et ne nécessite que des retours ponctuels qui précisent certaines notions ou développent d'autres savoirs.

Domaines entraînés au cours de cet exercice

Nous avons élaboré plusieurs méthodes destinées à ancrer les informations en évitant de recourir à la mémorisation d'un document synthétique, certes, mais peu évocateur pour les élèves. La création d'un tableau récapitulatif préparé par la classe m'a semblé constituer un moyen efficace pour rendre plus concret un pan important de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, voire de nombreuses branches « connexes » comme le français, la philosophie, l'économie, etc. La participation des élèves à la conception du document leur a permis de prendre progressivement conscience des nombreuses implications humaines, politiques, économiques et sociales des événements étudiés et de mieux les intégrer à leur représentation des acteurs de l'histoire.

L'échange entre chaque groupe et les différentes perspectives apparues tout au long de l'exercice leur ont permis de constater que l'appréciation d'un événement et de ses conséquences peut varier de façon significative et qu'un recentrage est souvent nécessaire pour que l'ensemble de la classe comprenne les interactions entre l'histoire et les autres branches scolaires et saisisse que l'histoire est bien plus qu'une énumération de faits sans lien ni prise directe sur les réalités du moment.

Les événements étudiés ont favorisé des révisions de notions apprises les années précédentes, qui semblaient suspendues dans le temps, sans accroche tangible, permettant aux élèves de comprendre les relations que des faits plus anciens pouvaient entretenir avec des contingences plus récentes.

Le recours à l'image a constitué un complément fondamental dans leur représentation de leur environnement actuel. En effet, les explications, même complètes, documentées, voire humoristiquement présentées, conservent souvent un caractère abstrait et difficilement assimilable par les élèves. Ainsi, le passage de l'image à la prise de notes a impliqué une première compréhension qui s'est affinée lors de l'élaboration du tableau préliminaire et précisée encore lors de la restitution finale.

La seconde phase de travail, sous forme d'exposé, a permis de prolonger la réflexion autour des événements du xx^e siècle, en abordant les problèmes sociaux, économiques, politiques, etc. Les étudiants se sont rendu compte de la synergie des branches, mais également de la cinétique de l'histoire, de la géographie, de l'éducation à la citoyenneté et de la complexité des réalités humaines.

En outre, les situations étudiées ont suscité de nombreuses conversations qui ont permis aux élèves d'exprimer leurs doutes et leurs préoccupations face à des problèmes qu'ils ignoraient ou qu'ils ne connaissaient que superficiellement. La variété des thèmes traités dans le film a favorisé l'introduction de plusieurs sujets à aborder au cours de l'année. Par ce biais, ils ont pris conscience de l'utilité de connaître les régimes politiques (et l'organisation des instances législatives, exécutives et judiciaires qui en découle), les notions de base de l'économie, le rôle de

l'information (importance des sources), etc., et ont eux-mêmes légitimé la convergence significative de matières qu'ils tendent habituellement à cloisonner.

Évaluation de l'exercice

Puisqu'il faut procéder à l'évaluation de ce qui a été retenu (de manière précise d'une part et de manière plus globale d'autre part), j'ai tenté de composer un travail écrit dans lequel les deux notions d'apprentissage pouvaient se compléter. Autrement dit, sur la base du tableau récapitulatif que les élèves devaient réviser, j'ai considéré l'aspect chronologique sous l'angle des faits et de leurs conséquences. Ensuite, j'ai voulu favoriser la connaissance des processus de mise en place et une réflexion personnelle plutôt qu'une restitution de dates qu'ils se seraient empressés d'oublier au lendemain du travail écrit.

Afin de nuancer les appréciations et de diluer l'aspect sommatif du premier travail écrit, j'ai procédé à une évaluation de l'exposé écrit, puis de l'exposé oral, selon de nombreux critères permettant aux étudiants de savoir quels domaines ils maîtrisent et quels sont ceux qu'il vaudrait la peine de renforcer.

Résultats et conclusion

Les éléments que j'ai décrits dans ce texte correspondent à une expérimentation menée sur cinq années. En effet, mon premier essai s'était soldé par un échec cuisant, car je n'avais procédé qu'à l'exercice du tableau, sans phase intermédiaire, ni tableau à trous. Au fil du temps, je me suis rendu compte que les étudiants intègrent beaucoup mieux les informations et la méthode à partir du moment où l'amorce a été réalisée en commun, puis que le développement ou l'approfondissement se réalise progressivement par groupes qui restituent eux-mêmes leurs savoirs aux autres.

Appréciation des élèves concernant le tableau

Du point de vue des notes, il m'a semblé que l'exercice a été bien réussi (moyenne généralement

suffisante), mais la question de savoir si mon mode d'évaluation était suffisamment exigeant se pose. Lors de la restitution des corrections, nous avons pris une période complète pour parler du travail effectué et procéder à une appréciation de la méthode employée. La plupart des élèves se sont prononcés en faveur de cette approche, mais d'aucuns souhaitent que le maître soit plus directif et proposent spontanément quelques pistes. L'idée du balisage m'a été suggérée à plusieurs reprises. Je pense qu'à leur âge, ils ont encore besoin de répondre à des consignes passablement contraignantes. La remarque la plus réjouissante se rapporte au plaisir qu'ils disent ressentir de participer à la création du document et de prendre progressivement conscience des changements opérés au long d'un siècle aussi mouvementé.

Appréciation des élèves concernant les exposés

Outre les éternelles récriminations dues au fait qu'il s'agit d'un travail conséquent et parfois désarmant

pour eux, ils se sont généralement bien tirés d'affaire. Certaines interventions ont franchement dépassé mes attentes, notamment dans le choix des illustrations et moyens de communication. Reste que les problèmes de la synthèse, de l'écriture, de la structure et du recul face aux savoirs demeurent récurrents. Cela n'est évidemment pas dû seulement à l'enseignement lui-même, mais au niveau de maturité que l'on peut attendre d'un public de fin du secondaire I et du début de secondaire II.

Conclusion

Chaque année, la copie est revue, dans une tentative d'améliorer cet exercice. Il serait intéressant de voir comment il aura évolué d'ici quelques années, ce d'autant plus qu'il faudra bientôt découvrir un nouveau documentaire qui englobe les faits plus récents, soit ceux qui ont eu cours depuis la chute du mur de Berlin. En outre, cette perspective de travail peut s'appliquer à de nombreuses situations. Chaque fois qu'elle a été utilisée, elle a porté ses fruits... tout en conservant ses limites!

L'auteur

Enseignant depuis plus de vingt ans, **Nicolas Guillaume-Gentil** a exercé le métier dans plusieurs collèges et à tous les niveaux du canton de Neuchâtel. D'abord archéologue spécialisé dans les recherches en Amérique du Sud, il a réorienté sa carrière dans l'enseignement des branches littéraires. Formateur pour l'histoire et les institutions politiques à l'IFFP, puis à la HEP-BEJUNE, il mène des recherches sur les moyens qui aident à comprendre l'histoire et à appréhender les réalités humaines, en dépassant les difficultés liées à la complexité des apprentissages.

n.guillaume-gentil@hep-bejune.ch

Résumé

Le module présenté ici permettra d'aider les élèves à prendre conscience des nombreux mouvements

d'indépendance des peuples – ou de reconnaissance de leur existence – qui ont caractérisé le **xx^e siècle**, en marge des grandes guerres et faits plus connus de cette période.

Sur la base d'un documentaire, *Le siècle des libertés*, les étudiants constatent que de nombreux événements sont rarement évoqués, alors qu'ils comportent une masse importante d'informations expliquant la complexité du monde actuel et les enjeux collectifs des civilisations d'aujourd'hui.

Cet exercice permet d'exploiter l'analyse de texte sur une base audiovisuelle, d'entraîner la prise de notes et sa restitution sous forme de document synthétique et soutient la mise en valeur des synergies entre deux branches: l'histoire et le français. Enfin, il favorise l'approfondissement des connaissances liées à la culture générale et le travail heuristique des étudiants

Quand la politique s'affiche

Dans le cadre de leur cours d'histoire et en vue des élections fédérales du 18 octobre 2015, près de 150 élèves du Gymnase d'Yverdon¹ se sont plongés pendant un mois et demi dans les codes de la communication politique. Ils en ont tiré des affiches électorales de partis fictifs (toute ressemblance avec des partis existants n'est absolument pas fortuite) qui ont été présentées du 30 septembre au 30 octobre 2015 à la Bibliothèque publique d'Yverdon.

Démarche

En première année, quand on interroge les élèves sur les thèmes qu'ils ont aimé étudier en histoire, on relève souvent qu'ils ont une très mauvaise représentation de l'apprentissage de sujets touchant à l'histoire suisse et, pire encore, relatifs à la politique suisse. Les critiques formulées à l'une comme à l'autre se ressemblent : « ennuyeuses », « compliquées ». À quelques rares exceptions, elles provoquent un fort sentiment de rejet. Pour chercher à surmonter ce préjugé, nous avons développé une séquence d'enseignement qui permette aux élèves de s'approprier le sujet en les faisant travailler sur des affiches politiques, un élément visuel qui fait partie de leur réalité. Cette activité peut aussi être utilisée pour les initier au fonctionnement du système politique suisse et à les sensibiliser à l'importance de leur participation active au sein de la société, en accord avec les indications relatives à l'enseignement de l'histoire du Plan d'études vaudois pour l'École de Maturité et de Culture générale et de Commerce².

¹ Âgés de 15 à 17 ans, issus de la 1^{re} et 2^e année en École de Maturité et de la 2^e année d'École de Culture générale. L'activité a été présentée dans les classes de Mme Prisca Lehmann, Mme Ludvine Leresche, Mme Florence Locatelli et M. Julien Wicki.

² « L'enseignement de l'histoire apprend aux élèves les méthodes et les questionnements pour aborder le passé de manière rationnelle et sensible et savoir interroger, analyser et comprendre les sociétés et les civilisations. [...] Il développe chez les élèves la conscience et la pratique

Pour les partis politiques, l'affiche a longtemps été le principal vecteur permettant de communiquer leurs programmes, de faire élire leurs candidats ou de s'en prendre à leurs adversaires. Or, dans le dernier quart du xx^e siècle, l'utilisation de l'affiche a reculé en raison du développement de nouveaux médias. Son contenu s'est aseptisé et uniformisé sous l'influence d'agences de communication politique.

Mais, en Suisse, une rupture dans cette évolution intervient en 1994. Lors de la campagne contre la constitution d'un corps suisse de Casques bleus, l'UDC³ représente un cimetière géant et provoque un tollé : mission réussie ! Ce virage a, en quelque sorte, donné un second souffle à l'affiche politique, un vecteur très intéressant, car il doit, en quelques mots avec un bon visuel, être capable de délivrer le plus d'informations possibles sans décourager le public ; convaincre, mais aussi toucher sans provoquer le rejet.

Présentation de la séquence

À partir de ces constats et du questionnement suivant : « Comment représenter un parti politique, ses objectifs et son idéologie à travers la création d'une affiche de campagne électorale ? », nous avons établi cette séquence visant à étudier le système politique

leur permettant d'exercer leurs responsabilités en tant que membres d'une collectivité humaine », Plan d'études, École de Maturité, canton de Vaud, année scolaire 2015-2016, http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgep/dgvd/fichiers_pdf/PET_EM.pdf, consulté le 17.11.2015 ; « Histoire et institutions politiques. [...] Il développe chez l'élève une conscience et une pratique susceptibles de le soutenir dans l'exercice de ses responsabilités en tant que membre d'une collectivité humaine. [...] L'élève acquiert [...] une initiation à la vie politique », Plan d'études, École de Culture générale et de Commerce, canton de Vaud, année scolaire 2015-2016, http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgep/dgvd/fichiers_pdf/PET_ECGC.pdf, consulté le 17.11.2015.

³ Union Démocratique du Centre, parti suisse fondé en 1971 et situé à droite de l'échiquier politique.

suisse, les programmes des différents partis dans le but de réaliser des affiches politiques de partis fictifs, mais proches idéologiquement des partis existants, couvrant tout le spectre de l'échelon politique. Ce travail de décodage, analyse et interprétation des affiches veut aussi amener les élèves à saisir les enjeux sociopolitiques qui caractérisent les campagnes électorales.

Le lancement de la séquence s'est fait à l'aide de deux questions simples qui permettaient de poser le cadre: « *Quel événement politique approche en Suisse? À quoi servent les partis politiques?* »

La première question a montré deux choses: tout d'abord, alors que la campagne fédérale prenait déjà une place médiatique importante, il n'y avait qu'une petite minorité d'élèves qui en avait connaissance. De plus, elle a permis d'amorcer une discussion sur le système électoral et la place des partis, ce qui amenait assez vite à la deuxième question, plus centrale. Celle-ci a d'abord fait émerger les préjugés habituels sur l'inutilité des partis ou leur opportunisme politique. Cependant, elle a également permis de discuter une première fois du rôle central que les partis occupent dans le fonctionnement d'une démocratie parlementaire, quelque part entre un mal nécessaire et l'expression de nos libertés fondamentales.

La première partie du travail (semaines 1-2) a porté sur la présentation de la séquence⁴, du système politique suisse et des modes d'élection. Dans ce but, nous avons conçu une fiche récapitulative pour rappeler le fonctionnement et la composition du Parlement suisse, les caractéristiques des partis et la structure de l'État fédéral suisse. Les élèves ont été amenés à travailler individuellement et l'activité a été présentée sous forme de « jeu de rôle ». Voici la consigne: « *La Confédération helvétique nous a demandé de tester vos connaissances sur l'histoire et les institutions politiques suisses, afin que vous puissiez présenter le programme politique de votre parti à vos électeurs potentiels. Merci de lire et compléter les documents suivants, ainsi que de répondre aux questions qui vous seront posées. Temps*

à votre disposition: 45 min. »⁵ Cette activité terminée, nous avons corrigé et commenté le résultat de leur travail en classe.

Ensuite, pour arriver à la répartition des partis par groupe et confronter les élèves aux différents points de vue et thématiques abordées dans le cadre d'une campagne électorale, ils ont pu accéder à la plate-forme en ligne *Smartvote*⁶ et répondre au questionnaire politique court (30 questions). Les élèves ont ainsi pu se familiariser avec les différentes thématiques relatives à la politique⁷ et se situer idéologiquement par rapport à un-e candidat-e et un parti.

La réalisation de la fiche récapitulative

À la suite de cela (semaines 3-4), les élèves ont formé des groupes de trois et ont choisi d'entente avec l'enseignant-e un parti parmi la liste ci-dessous⁸:

- Parti ouvrier et populaire
- SolidaritéS
- Parti socialiste
- Parti Bourgeois-Démocratique
- Parti démocrate-chrétien
- Parti libéral-radical
- Les Verts
- Les Verts'libéraux
- Union démocratique du centre
- Parti évangélique

⁵ Voir annexe n° 2, en ligne.

⁶ « [...] une plate-forme d'aide au vote en ligne. Sur la base d'un questionnaire politique, Smartvote compare les positions politiques des électeurs-trices avec celles des partis et des candidat-e-s. Les électeurs-trices reçoivent ainsi une recommandation de vote contenant les partis ou les candidat-e-s qui leurs sont les plus proches », SMARTVOTE, <https://www.smartvote.ch>, consulté le 18.11.2015.

⁷ Les domaines suivants sont présentés: État social et famille, santé publique, formation et recherche, migration et intégration, société et éthique, finances et impôts, économie et travail, énergie, environnement et transports, institutions, justice et sécurité, relations extérieures.

⁸ Le choix de cette liste s'est fait en fonction du poids électoral des partis à l'échelon cantonal. À noter que l'absence d'élus d'extrême gauche au Parlement (et donc de toutes les brochures d'information de la Confédération) a posé problème aux élèves qui ont choisi ces formations.

⁴ Voir annexe n° 1, en ligne sur: www.alphil.com.

Dans un premier temps, chaque groupe a travaillé sur le programme et le type de communication de son parti en se basant notamment sur la brochure remise en classe⁹, le site officiel du parti à étudier et la plate-forme *Smartvote*. Le résultat des recherches effectuées par les groupes a été présenté par écrit sous forme d'une *fiche récapitulative* dactylographiée comprenant :

1. Une *brève description du parti*: date de création, membres, nombre d'élus au Parlement fédéral, éventuellement ambitions électorales (environ cinq lignes).
2. Son *positionnement idéologique* (environ quinze lignes) en précisant sa position au moins sur ces quatre axes: relation avec l'étranger, rôle de l'État, environnement, sécurité.
3. Une *présentation de sa technique de communication* en l'illustrant par trois affiches récentes (2013, 2014 ou 2015) dont l'une est analysée selon les deux axes suivants: en quoi ses éléments textuels et graphiques reflètent-ils les positions du parti? Quelle stratégie d'adhésion (rejet, promesse, peur, etc.) l'affiche adopte-t-elle? (environ cinq lignes).

Cette première étape comporte des consignes précises et entraîne un travail scolaire classique. Cet aspect est assumé pour trois raisons. Cela permet tout d'abord aux élèves d'acquérir des connaissances de base sur le sujet. De plus, cette méthode leur fournit une entrée en matière balisée (et donc rassurante) pour un sujet qui, comme nous l'évoquions au début, rebute de nombreux élèves. Enfin, elle permet de montrer que les partis s'occupent d'enjeux (sociaux, économiques, environnementaux, etc.) concrets qui les concernent.

La réalisation de l'affiche

La dernière partie de l'activité (semaines 4-5) a pour objectif de montrer aux élèves que, non seulement ils peuvent comprendre comment fonctionne le système politique suisse, mais qu'ils peuvent aussi s'appropriier les grands enjeux qui le traversent et les méthodes de communication de ses acteurs. Elle a été introduite par un bref exposé sur l'historique et le fonctionnement de l'affiche politique¹⁰, ainsi que la présentation des consignes pratiques relatives à la réalisation des affiches de campagne¹¹. Voici quelques-unes des recommandations proposées en classe pour mener à bien le travail :

- L'affiche est destinée à porter à la connaissance du public un sujet particulier, une opinion, une annonce, etc. Son but est donc de communiquer un message au plus grand nombre par le biais de textes brefs et d'images percutantes.
- Une bonne affiche est une affiche dont le message et le graphisme sont clairs, brefs, faciles à lire et accrocheurs. Elle doit attirer les regards, fasciner, susciter l'enthousiasme et se démarquer des autres.
- Une affiche doit posséder un attrait visuel et être facile à lire et à comprendre. La mise en page de l'affiche doit être équilibrée et amener les lecteurs à parcourir l'information de manière logique.
- Les couleurs sont les bienvenues, mais leur choix doit être pensé intelligemment afin d'offrir une combinaison attrayante et significative.
- Enfin, une affiche s'adresse toujours à un public: il est nécessaire de cerner les éléments qui fidéliseront les actuels partisans et ceux qui toucheront les potentiels électeurs.

⁹ Brochure éditée par la Confédération suisse: <https://www.ch.ch/fr/elections2015/comment-participer-aux-elections-du-parlement-conseil-national-comment-voter/notice-explicative-election-du-conseil-national-18-10-2015/>, consulté le 17.11.2015.

¹⁰ Pour illustrer cette partie, nous avons présenté: RTS, «L'histoire des affiches politiques», <http://www.rts.ch/play/tv/info-en-videos/video/lhistoire-des-affiches-politiques?id=6870757>, consulté le 18.11.2015.

¹¹ Voir annexe n° 3, en ligne.

Le but est que chaque groupe crée un parti fictif, idéologiquement proche de celui sur lequel il a travaillé, et réalise une affiche de campagne qui doit comporter :

1. Le nom et le logo du parti, ceux-ci reflétant ses valeurs centrales.
2. Des éléments textuels et visuels qui reprennent les idées du parti sur lequel les élèves ont travaillé, ainsi que sa manière habituelle de communiquer.
3. Une légende qui accompagne l’affiche, constituée de trois phrases maximum, qui explique quel est le programme central du parti et pourquoi les électeurs-trices doivent voter pour ce parti.

Nous avons conclu cette activité par le vernissage d’une exposition intitulée «*La politique s’affiche*» à la Bibliothèque publique d’Yverdon, suivi d’une conférence du Professeur de l’Université de Lausanne François Vallotton, intitulée «*Combat de rue : une petite histoire de l’affiche politique en Suisse*». Lors du vernissage, toutes les 50 affiches ont été présentées au public sous forme de diaporama. Chaque classe participante a choisi une affiche que ses auteurs ont présentée lors de cet événement. La conférence a ensuite permis de clore cette activité, en la situant dans une perspective historique.

À la suite du vernissage, la Bibliothèque a aménagé un espace avec une sélection d’ouvrages liés au système politique suisse que nous avons encadré de deux ordinateurs faisant défiler les affiches (avec leurs légendes) réalisées par les élèves. Les visiteurs avaient la possibilité de choisir une affiche convaincante et, symboliquement, de voter pour elle à l’aide de bulletins de vote et d’une urne que nous avons installés. Cela permettait de faire aboutir la réappropriation du système politique par les élèves entamée par la réalisation de leurs affiches.

Évaluation

Cette activité a fait l’objet d’une évaluation¹² qui a pris en considération aussi bien la fiche réalisée au départ que l’affiche.

Les éléments suivants ont été évalués par rapport à la fiche récapitulative : description du parti (clarté, précision) ; positionnement idéologique (clarté, précision) ; technique de communication (pertinence des affiches, qualité de l’analyse selon la grille) ; forme (orthographe, syntaxe, présentation générale) et respect des délais.

Quant à l’affiche, elle a été jugée d’après le choix du nom et du logo (proximité avec les valeurs centrales, originalité) ; des éléments textuels (proximité idéologique, qualité d’accroche, originalité) ; des éléments graphiques (proximité idéologique, qualité d’accroche, originalité) ; de la réalisation générale de l’affiche (soin, finition, qualité des éléments graphiques) ; de la légende (clarté, adéquation avec l’affiche/les valeurs du parti, qualité d’accroche).

Bilan

Les quatre enseignant-e-s participant-e-s ont relevé la grande implication des élèves dans la réalisation de leurs travaux, notamment lors du travail sur l’affiche fictive. Cela a eu un impact sur les résultats obtenus qui ont été, globalement, très bons¹³.

Quant aux objectifs de la séquence liés à une meilleure compréhension du système politique suisse, ils semblent avoir été atteints en particulier en matière de positionnement idéologique des partis. La fiche récapitulative, la plate-forme *Smartvote* et surtout la réalisation de l’affiche ont permis aux élèves d’appréhender quelques grands enjeux politiques actuels et de situer les partis sur un axe gauche/droite. Par contre, les savoirs liés

¹² Voir annexe n° 1, en ligne.

¹³ Les illustrations de cet article proviennent de travaux d’élèves réalisés dans le cadre de cette séquence.

au fonctionnement institutionnel, travaillés brièvement en début de séquence, n'ont sans doute pas été bien intégrés. *A minima*, le terrain a déjà été défriché et le sujet pourra être repris à l'occasion d'une séquence ultérieure.

Enfin, l'exposition a permis de fournir aux élèves une motivation supplémentaire à l'incontournable évaluation. De plus, selon la directrice de la Bibliothèque, sa présentation sous forme de diaporama a permis de toucher un public différent de celui qui, habituellement, s'intéresse à leurs expositions.

En définitive, cette séquence, plutôt courte, permet de remplir de nombreux objectifs liés à la citoyenneté. Elle conduit également les élèves à prendre conscience que « faire de la politique » (ou la comprendre) est à leur portée et signifie réfléchir à des enjeux fondamentaux pour nos sociétés contemporaines. La participation des élèves à la fabrique du discours politique (à travers une mise en récit par l'affiche électorale) leur permet en outre d'apprendre à décoder et à analyser en répondant ainsi à la finalité intellectuelle et critique inhérente aux disciplines de sciences humaines et sociales.



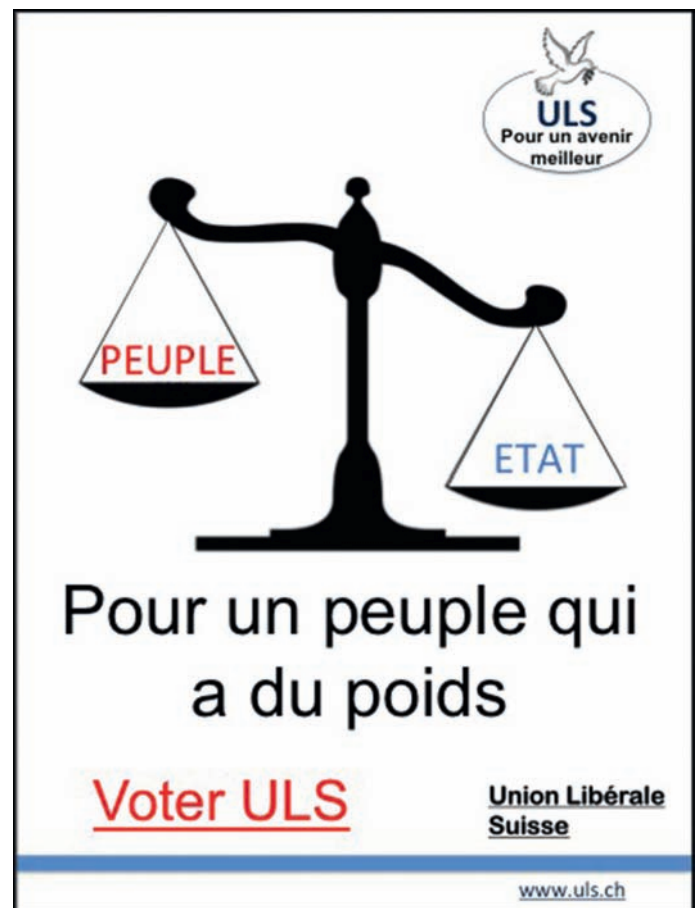
Le Parti des Suisses Conservateurs. Le programme du Parti des Suisses Conservateurs consiste à maintenir l'indépendance de la Suisse, donc à l'épargner de l'Union européenne. Rejoindre l'Europe signifierait perdre l'originalité de notre pays. C'est cette singularité qui fait de la Suisse ce qu'elle est aujourd'hui.

Affiche réalisée par Laura Antonietti, Yanis Cuche et Esteban Mondin, 2M4.



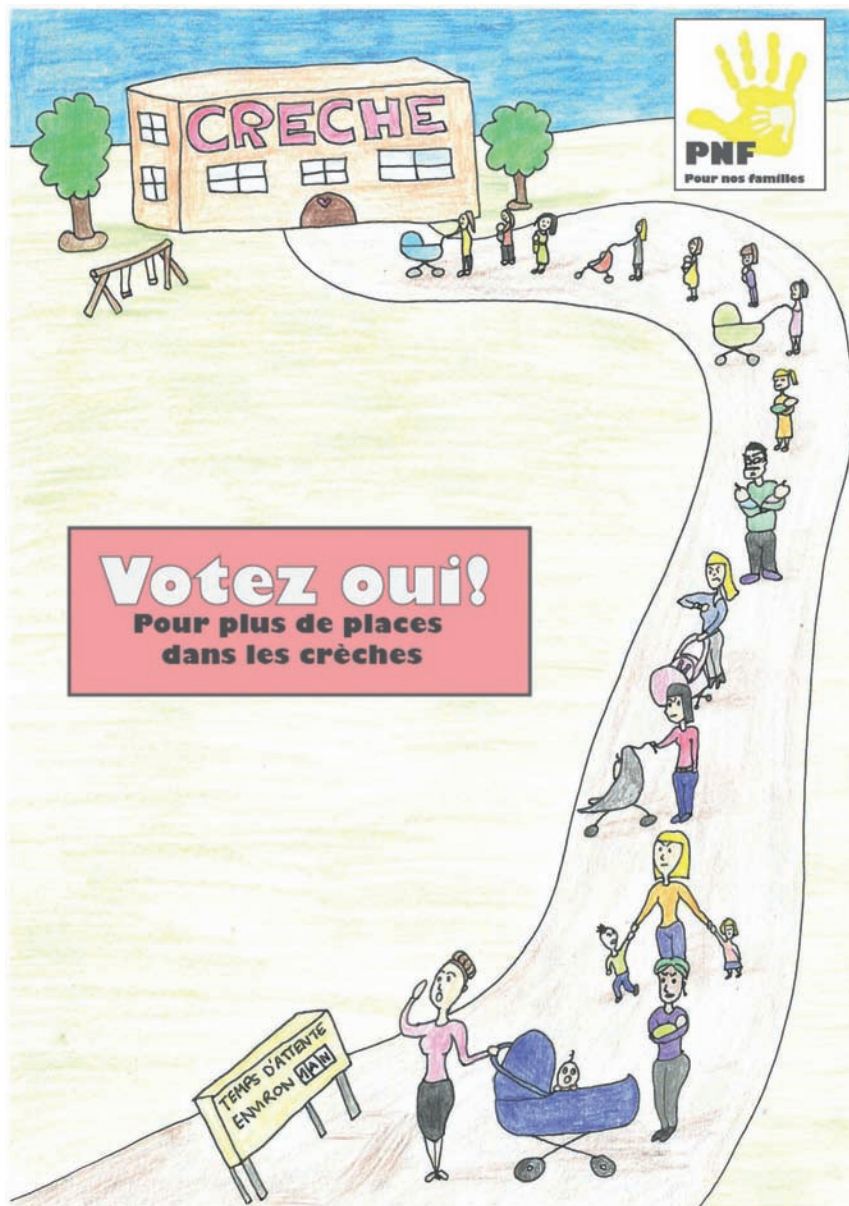
Parti écolibéral suisse. Le parti écolibéral suisse est un parti proche de la nature, proche du peuple, proche de vous. Nous visons une sortie du nucléaire pour 2020. Nous prônons l'utilisation moins onéreuse des transports publics. Pour une Suisse propre, votez écolibéral !

Affiche réalisée par Nathanaël Herminjard, Adrien Hosner et Roméo Tatti, 2M8.



Union Libérale Suisse. Notre parti défend des valeurs libérales et veut freiner l'étatisation progressive de tous les domaines de la société. Votez ULS pour une Suisse libre et responsable. ULS-Pour un avenir meilleur.

Affiche réalisée par Dawid Klos et Thomas Stucker, 1M2.



Pour Nos Familles. Les familles sont notre priorité, c'est pour cela que nous nous engageons à veiller sur l'avenir des plus jeunes. Cette initiative est déjà un pas vers un futur meilleur.

Affiche réalisée par Carolina Granjeiro, Aline Pitton et Sarah Saber, 2C1.

Les auteurs

Prisca Lehmann et **Julien Wicki** enseignent au Gymnase d'Yverdon et sont titulaires d'un master ès lettres de l'Université de Lausanne et d'un master d'enseignement secondaire. Ils tiennent à disposition des enseignant-e-s intéressé-e-s les différents documents de la séquence en version .doc.

prisca.lehmann@vd.educanet2.ch

julien.wicki@vd.educanet2.ch

Résumé

L'article présente une séquence d'enseignement proposée aux élèves du Gymnase d'Yverdon dans le cadre des élections fédérales de 2015. Le but étant de les amener à comprendre le fonctionnement de l'État fédéral suisse, présenter l'idéologie des différents partis politiques et réfléchir aux codes de la communication politique en réalisant des affiches électorales pour des partis fictifs.

Actualité de l'histoire

François Audigier, Université de Genève

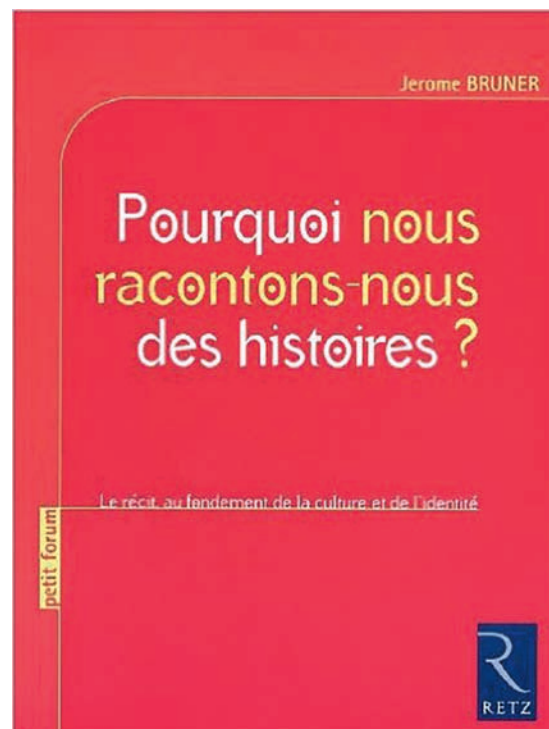
Enseigner l'histoire : débats et controverses

« C'est essentiellement au travers de nos récits que nous construisons une conception de ce que nous sommes dans l'univers, et c'est au travers des récits qu'une culture fournit à ses membres des modèles d'identité et d'action. »

Jerome S. BRUNER,
L'éducation, entrée dans la culture, 1996.

En 2015, plusieurs articles du quotidien romand *Le Temps* traitaient de l'enseignement de l'histoire. Le point de vue était résolument critique. En septembre de cette même année, à l'occasion des cinq cents ans de la bataille de Marignan, plusieurs journaux romands en interrogeaient le sens et ce qui en reste dans la mémoire collective, en particulier autour de la question de savoir si Marignan est à l'origine de la neutralité de la Suisse. En France, les nouveaux programmes d'histoire mis en consultation au printemps 2015, en relation avec le *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* et avec la réforme du collège, suscitaient de fortes réactions et polémiques. *Le Monde* s'en est fait largement l'écho, accordant la parole à différents acteurs hostiles ou favorables. Au-delà des importantes spécificités de chaque système scolaire, les thèmes des débats et controverses ainsi que les arguments utilisés pour énoncer et justifier les opinions sont remarquablement proches. L'histoire est, avec l'enseignement de la langue scolaire – elle-même souvent réduite au seul apprentissage de la lecture –, la discipline dont les contenus, les programmes, les curriculums et plans d'études provoquent le plus de débats et de conflits. Que ce soit lors d'un moment politique intense, d'une commémoration ou à l'occasion de changements des plans d'études ou des programmes, des voix divergentes s'expriment, montrant à quel point cet enseignement met en cause de nombreux aspects de nos identités individuelles et collectives. Les propos de Bruner placés en exergue le rappellent et en disent la puissance.

Si tout programme scolaire, tout curriculum, toute réforme plus large procèdent de choix politiques, l'histoire est particulièrement concernée. Des débats similaires sont présents dans la plupart des États et Communautés politiques. L'objet de ce texte est de reprendre certains thèmes présents dans les médias évoqués précédemment.



Jerome Bruner (101 ans en 2016!) inscrit ses travaux, en particulier sur l'éducation et l'apprentissage, dans la perspective d'une psychologie « culturelle ». Il insiste sur l'importance des récits dans la construction de nos identités et de nos imaginaires. Loin de le réduire à la seule histoire :

« Le récit est une affaire sérieuse, que ce soit dans le domaine de la loi, de la littérature ou de la vie. Mais ce n'est pas tout. Il n'est sans doute pas d'activité de l'esprit qui procure de tels délices, tout en faisant courir de tels périls. » (p. 94)

Enseignement de l'histoire : de quoi s'agit-il ?

À étudier plus précisément les termes de ces controverses et les arguments échangés, il apparaît que, trop souvent, les uns et les autres sont peu rigoureux et confus, qu'ils procèdent d'une méconnaissance des réalités de cet enseignement et des élèves. Certes, il est très difficile, voire impossible de rassembler dans une vision d'ensemble ce qui s'enseigne, s'apprend et s'évalue dans les milliers d'heures qui lui sont consacrées chaque année. Chacun a dans ses souvenirs ou ses relations actuelles, tel ou tel exemple qui dit le contraire de ce qu'affirment tel journaliste, tel spécialiste, voire tel parent ou tel élève. Plus encore, journaliste, enseignant, élève ou parent, notre expérience de l'enseignement de l'histoire est diverse ; elle s'est déroulée et/ou se déroule dans le temps. Plus encore, l'école est loin d'être la principale source de connaissances sur le passé, de transmission de récits et de conceptions de la vie sociale présente et passée.

De quelques controverses

Un enseignement de l'histoire dilué ? Une erreur !

À lire la presse, on y relève des points de vue exprimés à coup de slogans et d'oppositions simplistes. S'y ajoutent des erreurs comme autant de fantasmes. Commençons par une de ces dernières, selon laquelle l'enseignement de l'histoire se serait dilué dans un vague ensemble. Par exemple, Yelmare Roulet dans *Le Temps* du 7 septembre 2015 :

« De branche spécifique qu'elle était, l'histoire tend de plus en plus à se fondre dans un enseignement interdisciplinaire incluant la géographie, l'environnement, le civisme, avec le risque de pélemêle qui s'en suit. »

C'est tout simplement faux. L'histoire et la géographie sont et restent, en Suisse romande avec le PER¹,

¹ En Suisse alémanique, le *Lehrplan21* (2014, l'équivalent du PER) place l'histoire dans un des six domaines disciplinaires (*Fachbereiche*) intitulé *Natur, Mensch, Gesellschaft*, au sein duquel la dimension temporelle, sous-jacente aux thèmes proposés, est

dans les emplois du temps et dans les pratiques scolaires, des disciplines distinctes avec leurs horaires, leurs curriculums et, généralement, des enseignants distincts. À quoi servent de telles contrevérités ? En France, même si, dans le secondaire, les professeurs d'histoire enseignent aussi la géographie et la citoyenneté (au moins actuellement), les programmes et les pratiques restent distincts.

Histoire chronologique ou histoire thématique ?

Quant aux slogans et oppositions, prenons ici aussi un seul exemple : l'opposition entre histoire chronologique et histoire thématique, comme si la première suivait naturellement le cours du temps et la seconde non. L'histoire thématique est aussi chronologique ! Simplement, elle prend un fil directeur qui peut être politique, technique, culturel, etc. Les tenants de cette opposition semblent prétendre que l'histoire dite chronologique traite de tous les aspects d'une période, ce qui ne serait pas le cas de l'histoire thématique. C'est encore faux. Il y a toujours des choix, choix qui sont réducteurs, et jamais une période de l'histoire, une civilisation, n'est étudiée dans toutes ses dimensions. L'histoire chronologique elle-même est pleine d'aller et retours. Elle ne suit jamais le fil du temps comme un organisateur tranquille. Sans oublier que cette idée d'une histoire totale est une prétention que les historiens eux-mêmes situent comme un horizon (ligne fictive qui recule à mesure que l'on avance).

Le fantasme de la continuité

Ainsi, ne serait histoire véritable qu'une histoire qui suivrait l'ordre du temps et seule l'histoire dite chronologique le ferait. Mais l'histoire scolaire est pleine de trous ! Il n'est que de consulter n'importe quel programme ou manuel pour en être convaincu. C'est normal. L'histoire scolaire ne peut, en aucun cas, être exhaustive. À l'école, on tente de pallier ces absences, par la fameuse

associée aux dimensions spatiales et sociales (*Didaktische Hinweise zu Räumen, Zeiten, Gesellschaften*).

« ligne du temps » ou toute autre forme graphique de représentation du temps, sous l'hypothèse d'une analogie entre le temps, son écoulement, et la distance spatiale pour y lire des durées, des successions, des simultanités.

Histoire nationale, histoire critique, histoire connectée... ?

Ce mythe de la continuité s'articule souvent avec les débats autour de l'histoire dite nationale. C'est généralement sur cette dernière que se concentrent les critiques les plus vigoureuses, rappelant ainsi la finalité politique de cette discipline. Les plus anciens se souviendront des controverses sur l'histoire scolaire en France à la fin des années 1970². Au cœur de celles-ci se trouve la contribution de l'histoire à la construction de l'identité collective. S'y exprime une autre opposition fréquente entre histoire nationale et histoire critique. Pas plus que d'autres, cette opposition n'a de sens. Défendre l'histoire nationale n'en dit pas le contenu. Elle peut être une glorification de la nation, histoire incluant ses moments dramatiques, dans une vision nationaliste et exclusive. Elle peut aussi faire une place explicite à ceux qui n'ont pas le pouvoir, aux dominés : les morts de faim de la fin du règne de Louis XIV, les Algériens enfumés par Bugeaud, les combats ouvriers, les immigrants qui ont fait aussi bien la Suisse que la France, la grève de novembre 1918 en Suisse, le tampon J apposé dans le passeport des juifs du Reich à la demande des autorités suisses, etc. Il n'est d'ailleurs que de consulter des manuels scolaires pour constater les constants compromis. Le « roman national », depuis longtemps critiqué, a donné lieu à d'autres versions, plus critiques comme celles de Suzanne Citron il y a déjà près de 40 ans³.

L'histoire nationale est aussi souvent opposée à une histoire dite « connectée » ou « globale ». Quel que soit le qualificatif utilisé, cette dernière est défendue par ceux qui mettent en avant la nécessité

d'introduire les élèves à une histoire qui ouvre sur le vaste monde, sur l'importance des relations avec les autres dans le passé, pour maintenant et pour construire un avenir commun, ainsi que le propose, par exemple, la collection zurichoise *Durch Geschichte zur Gegenwart* depuis 1989. Le meilleur moyen de préparer les élèves pour le monde de demain est-il d'accorder la priorité à la transmission d'une identité prioritairement axée sur la Communauté politique, y compris avec une part critique, ou de s'ouvrir le plus rapidement possible sur le vaste monde ? Il est aussi question ici de l'altérité et de la relation je/nous/autres.

Enfin, dans le champ de l'histoire critique, il existe tout un courant d'enseignants et de chercheurs qui privilégient l'apprentissage des « modes de pensée



Cornélius Castoriadis (1922-1997) est un philosophe, économiste et psychanalyste français d'origine grecque. Ses travaux portent notamment sur les relations entre l'individu et la société, sur leur autonomie réciproque et sur la puissance des imaginaires dans nos identités. Sa réflexion ouvre des perspectives extrêmement riches pour penser le déroulement historique et la liberté.

² CRUBELLIER Maurice, « Enseigner l'histoire. Analyse historique d'un malaise », *Histoire de l'éducation*, n° 26, 1985, p. 39-60.

³ CITRON Suzanne, *Enseigner l'histoire aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée*, Paris : Les Éditions ouvrières, 1984.

historiens». Pour contrer tout embrigadement de l'histoire au service de telle ou telle cause, il conviendrait de centrer l'enseignement sur ces modes de pensée, autrement dit sur les manières dont les historiens élaborent, en tant que scientifiques, le savoir historien. Ainsi, l'élève apprendrait ce qui relève de la démarche critique autour de la construction de la question, de la problématisation, etc. Je limiterai mon propos en posant simplement la question de la relation entre l'apprentissage, nécessaire, de ces modes de pensée et des thèmes retenus et étudiés par les élèves. Me référant à nouveau à la citation de Bruner, le choix de ces thèmes ne peut être indifférent. Nous retrouvons les finalités politiques et le rôle de l'histoire scolaire dans la construction des imaginaires collectifs.

Enfin, que reste-t-il de l'enseignement ?

Reprenant cette dernière affirmation et au-delà des polémiques, il nous reste à considérer les résultats de cet enseignement. Tenter de les approcher est particulièrement délicat. J'ai écrit plus haut que l'histoire est loin de constituer la seule source de connaissances sur le passé et qu'en démêler les origines est méthodologiquement bien difficile. Imaginaires collectifs, mémoires collectives⁴, les expressions sont différentes, mais elles disent bien le mélange que constituent nos connaissances sur le passé. Les enquêtes disponibles⁵ nous invitent à une très grande modestie.

Enfin, puisque dans les médias et les débats publics, les souvenirs des uns ou des autres et quelques informations glanées ici ou là servent trop souvent de preuves, donnons la parole aux élèves. Il existe des enquêtes rigoureuses, par questionnaire et par entretiens, auprès de ces derniers qui disent

la complexité et la diversité de leurs rapports à l'histoire⁶. Plus récemment, s'inspirant d'enquêtes menées auprès d'élèves au Québec par Jocelyn Létourneau, Françoise Lantheaume, professeur de sociologie à l'Université de Lyon 2, a initié en collaboration avec l'Institut français d'Éducation une vaste enquête au cours de laquelle les chercheurs ont recueilli 5 883 récits d'élèves allant de la fin du primaire à l'Université. Il leur était demandé d'écrire un récit de l'histoire de France. Ce récit était à compléter par des renseignements sociodémographiques et sur les sources de leurs connaissances⁷. Cette enquête a été répliquée en 2012 dans le canton de Genève sous la direction de Charles Heimberg, professeur à l'Université de Genève⁸. 265 récits ont été ainsi recueillis et analysés.

De leur côté, Bernard Gasser et Michel Nicod, enseignants d'histoire dans les cantons de Fribourg et de Vaud, se sont inspirés de cette enquête et ont recueilli 103 « récits » d'élèves du cycle, très majoritairement de 9^e année. Comme il est écrit à propos de l'enquête genevoise, la majorité des textes produits sont très courts. Aussi est-il difficile de les qualifier de récit au sens strict du terme. Quoi qu'il en soit, ces textes ne reproduisent pas la totalité des « connaissances » que les élèves ont mémorisées.

Munis de ces prudences et informés de ces limites, certaines lignes de force se font jour. Pour une très grande majorité d'élèves, la Suisse naît en 1291, la date est souvent précise, par la volonté de trois personnes pour les uns, trois cantons pour d'autres, qui se sont réunis pour signer un pacte contre les Habsbourg. Les trois noms, Uri, Schwytz et Unterwald, sont souvent nommés. Une fois ce pacte de défense signé, d'autres cantons ont peu à peu rejoint les trois premiers constituant au fur et à mesure ce qui est aujourd'hui la Suisse. Un

⁴ CASTORIADIS Cornelius, *L'Institution imaginaire de la société*, Paris : Seuil, 1975 ; ANDERSON Benedict, *L'imaginaire national : réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris : La Découverte, 1996 ; HALBWACHS Maurice, *La Mémoire collective*, Paris : PUF, 1950 ; AUDIGIER François, *Penser le présent et construire l'avenir : Quels récits ?*, *Revue française d'éducation comparée*, n° 10, 2013, p. 119-132.

⁵ Par exemple, pour la France : CRUBELLIER Maurice, *La Mémoire des Français. Recherches d'histoire culturelle*, Paris : Henri Veyrier, 1991 ; ZONABEND Françoise, *La Mémoire longuée*, Paris : PUF, 1986.

⁶ TUTIAUX-GUILLON Nicole, MOUSSEAU Marie-José. *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique*, Paris : INRP, 1988 ; LAUTIER Nicole, *À la rencontre de l'histoire*, Lille : Presses universitaires du Septentrion, 1998 ; AUDIGIER François, FINK Nadine, HAEBERLI Philippe, HAMMER Raphaël, HEIMBERG Charles, *Des élèves du cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement*, Genève : Université de Genève, FPSE, 2004 <http://www.unige.ch/iufel/didactsciencsoc/publications/2004/cyclehistorierapport.pdf>.

⁷ Pour une présentation de la recherche et des principaux résultats, voir <http://ecoleclio.hypotheses.org/201>.

⁸ <https://ecoleclio.hypotheses.org/414>.

petit nombre d'élèves parlent aussi de Guillaume Tell, qu'ils considèrent souvent comme un mythe. Quelques élèves poursuivent en soulignant les qualités militaires des Suisses à la fois pour défendre leur indépendance et se mettre au service de telle ou telle puissance, et énoncent des conflits religieux. Toutefois, la plupart des récits sautent les siècles et complètent l'événement fondateur, tenu aussi pour la fête nationale par certains, en évoquant les deux Guerres mondiales et la neutralité de la Suisse. Mais rares sont ceux qui interrogent cette dernière, présentée comme une évidence constitutive de l'identité du pays. Arrivés au temps présent, une partie des élèves complètent leurs textes par des caractéristiques actuelles, les uns signalant l'existence des quatre langues, d'autres la richesse du pays, d'autres le vote des femmes, la démocratie ou la non-appartenance à l'Europe.

Ainsi, mis à part 1291, les deux Guerres mondiales et la neutralité, les autres moments de l'histoire suisse présents dans les textes des élèves sont rares et dispersés. Ils ne forment pas une image cohérente de ce qui pourrait constituer une forme de mémoire collective.

Quant aux origines de ces connaissances, la plupart des élèves notent leur grande diversité : l'école est bien sûr la source principale pour quelques élèves, mais pas pour tous ; viennent ensuite la famille, les médias, la télévision, les lectures. En complément de ces réponses, on notera un très probable « effet classe ».

De cela, sans doute aussi de bien d'autres choses, il serait utile, nécessaire, urgent de débattre... après avoir pris la peine de s'informer.

L'auteur

François Audigier est professeur honoraire à l'Université de Genève (FPSE). Ses domaines de compétences sont les didactiques des sciences sociales (histoire, géographie, citoyenneté) ainsi que les Éducatifs à..., en particulier l'Éducation en vue du développement durable, et les transformations actuelles des curriculums.

francoisaudigier@orange.fr

Résumé

Depuis que l'histoire a été introduite comme discipline scolaire dans une école devenue une institution essentielle dans la transmission intergénérationnelle, elle est l'objet de débats et de controverses souvent violents. L'année 2015, en Suisse romande ou en France, les a vus à nouveau rebondir : histoire nationale, histoire critique, chronologie, etc., sont des thèmes habituels. Cet article en reprend certains aspects et s'efforce de replacer cet enseignement dans le contexte réel des classes et de la transmission du passé chez les élèves, invitant ainsi à des débats mieux informés et plus utiles.

Entretien avec Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg
Nathalie Masungi-Baur, Hep Vaud, Lausanne

1816 : le Père Girard rédige un rapport instituant le jury d'enfants et l'abolition des châtiments corporels

« L'histoire. [...] Ce n'est pas de l'histoire des hommes seulement que j'entends parler ici, mais encore de l'histoire de l'homme qui recherche les ressorts qui le font agir, les mouvements qui l'agitent, les besoins qui l'entourent et l'art de le gouverner. »¹

Telles sont les finalités assignées par Girard à l'enseignement de l'histoire dans le *Projet d'éducation publique* qu'il dépose sur le bureau du ministre de l'Éducation Stapfer, en 1798, pour la jeune République helvétique. Non plus l'indécrottable chronique des grands règnes et des grandes batailles censée dire l'histoire, mais bien la compréhension des ressorts profonds qui éclairent le destin de l'humanité. Fils de l'*Aufklärung*, Girard en reprend les valeurs éducatives pour chacune des disciplines de l'instruction publique qu'appelle l'Helvétie nouvelle.

2015 fournit l'occasion d'un entretien avec Pierre-Philippe Bugnard, historien de l'éducation, chef de projets du Jubilé des 250 ans de la naissance du grand pédagogue suisse Grégoire Girard².

– **Nathalie Masungi-Baur (NMB).** *À l'heure où les sciences humaines sont instrumentalisées dans les conflits sociaux et politiques en raison de tensions qui règnent dans l'actualité, en quoi un pédagogue comme le Père Girard, cordelier*

fribourgeois, né il y a 250 ans, peut-il éclairer la réflexion autour de l'éducation ?

– **Pierre-Philippe Bugnard (PPB).** C'est assez simple. Girard appartient à la brillante génération de ceux qu'on a appelés en Europe « l'École suisse », aux côtés des Pestalozzi, Fellenberg ou Wehrli, des pédagogues qui ambitionnent de réifier Rousseau. Girard est reconnu aujourd'hui par les sciences de l'éducation comme un « pédagogue de la modernité » parmi les plus significatifs. Il a pris place dans la vaste anthologie consacrée aux *Pédagogues du Monde entier* (2005), au rang des *Nouveaux pédagogues*, avec Tolstoï ou Korczak par exemple. Son école de Fribourg est visitée par toute l'Europe éclairée et il recevra les plus hautes décorations pour avoir réalisé ce que Pestalozzi aurait tant voulu réussir : une instruction publique permettant à chacun, indépendamment de sa condition, d'avancer à son rythme dans un programme visant à l'émancipation, non pas à l'inculcation.

Girard propose d'emblée de rompre avec le système en deux ordres pédagogiques ségrégués, renouvelé en France en 1802 avec le lycée napoléonien : le primaire pour les classes modestes, le secondaire réservé aux fils de famille. Son *Projet d'instruction publique* de 1798 préfigure au contraire les systèmes scolaires en trois degrés successifs ouverts, adoptés en Europe seulement après la guerre. Girard mettra par ailleurs au point une méthode « graduée et mutuelle » qui s'apparente à une forme de pédagogie différenciée et coopérative. Et il la mettra en œuvre à Fribourg en plaçant l'architecture des espaces scolaires au service de la pédagogie. Ce que nous tentons encore de réaliser !

¹ *Projet d'éducation publique pour la République helvétique par le père Grégoire Girard, Cordelier. Envoyé au ministre de l'Instruction publique le 12 août 1798. Copie ms. 1799, Fonds Girard, Fribourg : Bibliothèque cantonale et universitaire, Cote LD12, B-2, 18.*

² Entretien réalisé à l'occasion d'un échange de courriels en décembre 2015.

– **NMB.** *Pouvez-vous dresser un portrait de ce personnage ?*

– **PPB.** Imaginez une famille de la simple bourgeoisie, au cœur d'une petite cité catholique de sept mille âmes. Cinquième d'une fratrie de quinze, Jean-Baptiste Girard pense très tôt qu'il y a mieux à faire que de réciter des leçons exposées à longueur de journée. Il se met à prodiguer lui-même un enseignement adapté à chacun de ses cadets, sous le regard complice d'une mère aimante, d'origine patricienne, le père restant tout accaparé par son commerce de drap. Sensible à la destinée de ses semblables, le petit Girard est éploré à l'idée que la brave paysanne qui livre les produits maraîchers à la famille puisse être promise à la damnation au motif qu'elle serait protestante, selon un prêche du catéchiste. Sa mère le rassure aussitôt : « *Le précepteur est un âne, le bon Dieu ne damne pas les bonnes gens !* »

Devenu religieux cordelier sous le prénom de Grégoire, il étudie en Allemagne, se frotte aux deux *Critiques de la raison* de Kant, à l'index et pour cause : le philosophe de Königsberg y expose que nous aurions tort de conclure à un créateur autre que nous-mêmes ! Il compare les grands systèmes pédagogiques et philosophiques, revient dans sa ville natale où on lui confie la préfecture des écoles. Il dépose son *Projet d'éducation publique* auprès du ministre Stapfer qui le fait venir à Berne où il officie comme premier prédicateur catholique depuis la Réforme.

Sa méthode privilégie l'apprentissage de la lecture à la manière réformée, en exigeant de l'élève qu'il donne une preuve de la compréhension de ce qu'il lit. À ceux qui lui reprochent que sa méthode est « protestante », il rétorque : « *Défendez-vous même de respirer l'air, car assurément qu'il a passé sur des pagodes et des mosquées, avant d'arriver à vous !* » Girard a trop d'esprit et son esprit est trop éclairé pour la petite cité conservatrice de Fribourg qui va rapidement revenir sur l'enthousiasme premier. Les jésuites sont rappelés au collège. Depuis Rome, ils exercent une influence déterminante sur l'Évêque, sur le Conseil d'État patricien, puis sur le Grand Conseil qui, à une majorité des deux tiers, prononce, en 1823, l'interdiction de sa méthode.



Portrait du Père Grégoire Girard (1765–1850)
Huile sur toile (extrait) par Jean-Baptiste Bonjour (1843), AVF

© Photo: Musée d'art et d'histoire Fribourg

– **NMB.** *S'explique-t-on alors pourquoi il émerge aujourd'hui dans la société fribourgeoise et bien au-delà ?*

– **PPB.** Tout d'abord, si Girard est proscrit de Fribourg, il est reçu à bras ouverts à Lucerne pour appliquer sa méthode à l'école des pauvres et diriger la philosophie au gymnase. Il est décoré à Paris pour son célèbre *Cours éducatif de langue maternelle*, adapté à l'école française, publié en 1846 sur les bords de la Seine. Des « girardines » s'ouvrent un peu partout, en Suisse et à l'étranger. Même les instituteurs vaudois préfèrent se former à la méthode de ce moine cordelier plutôt qu'à celle de Pestalozzi qui gère à Yverdon une éducation pour fils de famille. Mais avec l'amélioration des conditions d'enseignement, les effectifs par maître diminuent – à Fribourg, Girard conduisait l'école des 400 garçons de la ville avec quatre instituteurs. Le système mutuel perd de sa raison d'être. Il ne se maintient guère que dans les classes uniques.

Girard sera d'ailleurs très vite réhabilité à Fribourg, d'abord par le régime radical qui lui rend hommage le jour même de sa mort (1850) et lui érige un « monument » dans le plus grand faste. En 1905, le régime conservateur-catholique le récupère en lui organisant une grande fête publique. Il entre alors dans l'historiographie catholique par une série d'études et de thèses, alors qu'il est déjà célébré par les républicains français. Il figure dans le grand

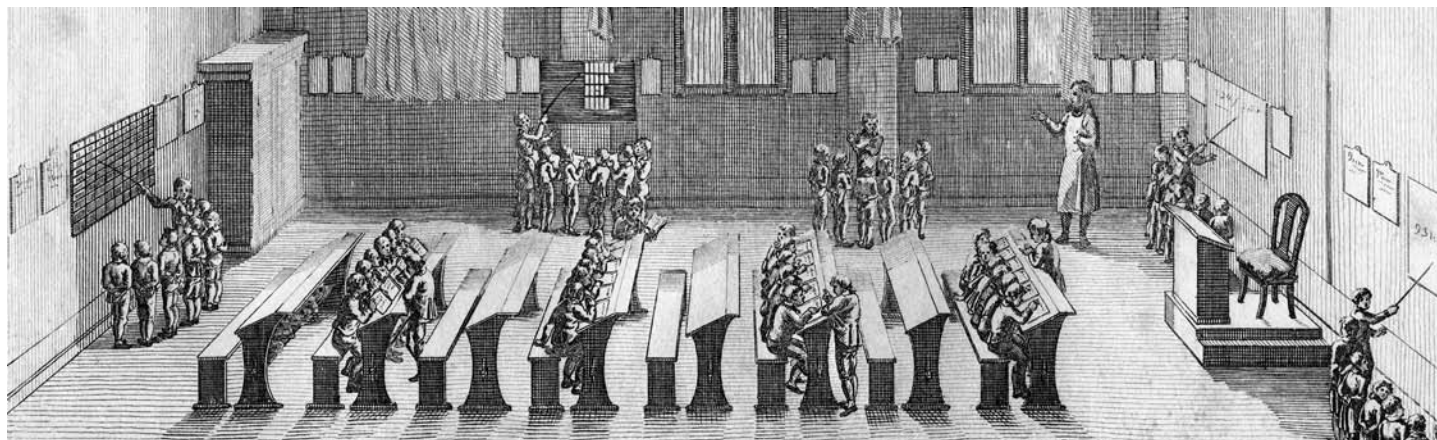
Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson (1887) entre Rousseau et Kant par le nombre de lignes, certes loin de Pestalozzi, ou dans la série des huit *Grands éducateurs* de Gabriel Compayré (1906). Après la magistrale biographie de 800 pages que son disciple Alexandre Daguet lui consacre à Paris en 1896, les publications continuent d'affluer. Le Fonds Girard recense plus d'une centaine de monographies qui lui ont été consacrées, sans compter les travaux académiques contemporains, en Suisse et en France, en passant par les sept volumes publiés pour le Centenaire de sa mort par la Société fribourgeoise d'éducation en 1950. Viendront s'y ajouter les publications du Jubilé 2015.

– **NMB.** *Est-il novateur dans sa manière de concevoir l'instruction des élèves de son époque ? S'inspire-t-il de précurseurs ? Comment l'insérer dans le long processus réflexif qui aboutira aux sciences de l'éducation ?*

– **PPB.** Girard compare les méthodes. Il écarte l'enclassement par années d'âge pratiqué dans les collèges, dont la méthode simultanée et le redoublement impliquent souvent châtiment corporel ou/et notation chiffrée, son substitut. Il proscrie aussi la méthode individuelle propre aux petites écoles de village : chaque élève défile devant un régent pour réciter un pensum moyennant bons points ou coups de verges, faute après faute. Il

renonce à tout ce qui est pourtant fort commode à l'enseignant. En outre, les effectifs de l'instruction, désormais publique, chargée d'accepter tous les élèves pouvant se libérer des tâches domestiques, explosent. Il reprend de ses contemporains le principe de la méthode mutuelle de l'écossais Andrew Bell – qui lui rendra visite à Fribourg –, méthode que ce dernier a vu appliquer à Madras, aux Indes. On n'apprend jamais mieux qu'en enseignant, surtout si on manque de maîtres ! Girard greffe sur ce principe ce qu'il y a de meilleur chez ses prédécesseurs : la « *gradation* », le respect des rythmes individuels, « *l'avancement non pas en fonction du calendrier, mais du progrès accompli* ». Et il applique ces deux principes au sein d'un espace scolaire permettant aux élèves de s'enseigner mutuellement, de bouger entre les bancs et devant les murs, d'avancer dans l'espace en fonction de leurs progressions disciplinaires.

Au fond, Girard explore les coulisses de ce qui deviendra, dans la deuxième moitié du xx^e siècle, après les expériences de l'éducation nouvelle et des méthodes actives, la pédagogie différenciée. En tenant compte de ce que Vigotsky appellera « *la zone proximale de développement* », Girard place ses élèves au sein d'une série de « *degrés qui se trouvent très proches les uns des autres* », jusqu'à plus de trente pour les apprentissages fondamentaux, en un seul cycle pédagogique. Un principe sans doute



Gravure (extrait) in *Zürcherische Hilfsgesellschaft*, Nr. XX. Neujahr 1820, p. 2.

davantage cultivé, de nos jours, dans les écoles pilotes ou dans les systèmes nordiques que dans les systèmes méditerranéens, orientés vers l'instruction directe en méthode simultanée exclusive.

– **NMB.** *Pourriez-vous nous expliquer les points essentiels de sa méthode? Que signifient moniteurs et mutualisation pour lui?*

– **PPB.** Nous avons donc déjà les deux caractéristiques essentielles de la méthode: «graduée et mutuelle». Chaque «degré» est confié à un «moniteur», un élève plus avancé, chargé à certains moments d'encadrer un groupe restreint de même niveau, de contrôler la maîtrise acquise par chaque élève qui quitte le groupe dès qu'il en a fait la preuve. Le plus simple est de prendre la gravure de 1820 éditée dans une feuille d'entraide ouvrière zurichoise et illustrant la méthode girardine. Tel est le type de local dans lequel officie Girard.

On saisit immédiatement le rôle de l'espace dans le rapport étroit qu'il entretient avec la pédagogie.

«Aux pupitres, on écrit de mémoire; dans les cercles, on calcule. La première classe écrit des lettres séparées et des très petites syllabes; la troisième des mots simples, la cinquième des mots plus complexes, la septième se livre à un exercice d'orthographe. Un moniteur est occupé à corriger, tandis que les garçons lui présentent leurs tablettes. Dans les cercles, la deuxième classe s'exerce au panneau d'unité; à l'aide des chiffres mobiles, la quatrième écrit la façon dont l'exemple présenté a été calculé, pour plus sûrement s'en imprégner, la sixième s'entraîne au calcul mental, la huitième avec des exemples dans des nombres donnés. Pour donner au moniteur de la sixième classe une explication sur quelque chose, le maître a confié la huitième classe à laquelle il enseignait à deux élèves, et ceux-ci poursuivent.»³

– **NMB.** *En quoi une telle « mise en scène » de la classe va-t-elle poser problème à la société de son époque?*

³ *Zürcherische Hülfsgesellschaft*, Nr. XX. Neujahr 1820, p. 20 (traduction: P.-Ph. Bugnard).



Façade de l'école des garçons du Père Girard, Fribourg.

© Photo Pierre-Philippe Bugnard, 2014.

– **PPB.** Alors que la Ville lui accorde les moyens d'édifier un des premiers «palais scolaires pour les enfants du peuple», inauguré en 1819, bâtiment existant toujours, Girard est voué aux gémonies à peine quatre ans plus tard. Il est en proie aux assauts d'une opinion influencée par les jésuites, l'Évêché et les curés de campagne, déterminés à entraver l'essor d'une instruction qui se veut «publique», œuvre d'un cordelier issu d'un ordre enseignant ennemi de l'ultramontanisme.

Les adversaires les plus acharnés de Girard vont jusqu'à exhumer la dépouille de sa mère qui vient de décéder pour la répandre sur la voie publique comme la mère d'un hérétique. Girard est un protestant puisqu'il a prêché dans la collégiale de Berne. Donc sa méthode est aussi «protestante», puisqu'elle vise à la compréhension en lecture des textes saints (les catholiques n'en exigeant que des bribes mémorisées). Par ailleurs, en prônant

une école «réale» qui accorderait la priorité aux «choses» (les domaines de la vie, les sciences...) sur les «mots» (la littérature, le latin, le grec...), Fribourg court le risque d'une ouverture aux formations professionnelles, ce qui n'aboutira qu'à former des déclassés puisque l'économie doit rester fermée à l'industrie. Mais surtout, cette méthode dénature le magistère frontal en transgressant la hiérarchie naturelle d'une instruction qui peut être confiée à des élèves d'origine modeste enseignant des élèves de haute extraction.

Girard est condamné non pas à boire la ciguë, mais à voir sa méthode interdite. Il quitte aussitôt sa ville natale pour des lieux plus hospitaliers, laissant Fribourg à son conservatisme viscéral. Fribourg se prive ainsi de l'orientation scolaire qui aurait pu l'émanciper du ghetto culturel et économique au sein duquel elle restera engoncée pour longtemps.

– **NMB.** *Quelles sont ses positions par rapport à Pestalozzi, qui est peut-être mieux connu aujourd'hui ?*

– **PPB.** Pestalozzi est dans tous les dictionnaires, dans toutes les histoires de la pédagogie : il est LA référence absolue. Cette aura, qui dépasse même celle de Rousseau dans le domaine de l'éducation, vient sans doute de la figure du pédagogue maudit qui échoue dans ses entreprises tout en persévérant, de l'éducation de son fils à l'Institut d'Yverdon, en passant par la ferme-école du Neuuhof, l'école de Berthoud. Mais c'est surtout son dévouement absolu envers les orphelins de Stans, à la suite des massacres perpétrés par une armée française d'occupation, qui lui confère une aura de pédagogue universel.

Girard est tout le contraire : il réussit dans tout ce qu'il entreprend et s'il est rejeté par la Cité-État catholique de Fribourg, sa petite patrie qui avait dans un premier temps plébiscité son action, c'est pour mieux réussir ailleurs. Dès l'Helvétique, le jeune Girard apparaît comme le pédagogue le plus en vue sur le plan national, surtout après le rapport qu'on lui demande de rédiger, en 1810, sur l'Institut d'Yverdon et à l'issue duquel il conclut que Pestalozzi est victime de son entourage, que

sa méthode ne peut convenir à une Suisse faite surtout de modestes campagnards. Pestalozzi acceptera les conclusions du rapport Girard, preuve d'une grandeur d'âme peu commune et de l'estime, au demeurant réciproque, que les deux figures majeures de «l'École suisse» se vouent mutuellement. Il viendra d'ailleurs à Fribourg se rendre compte par lui-même pour s'exclamer : «*Votre Girard, avec de la boue, fait de l'or!*»

L'enquête, commandée en 1821 par le Conseil académique de Lausanne sur les écoles mutuelles vaudoises établies d'après la méthode Girard, montre un souci de pédagogie expérimentale avant la lettre, par une méthode uniforme d'examen des élèves, préoccupation qui est d'ailleurs toujours celle des enquêtes internationales actuelles. L'enquête insiste aussi sur l'aspect de «petite république» – un bon siècle avant la pédagogie institutionnelle – qu'illustre le rôle de ces moniteurs gérant leur groupe sans rébellion, sans que le régent n'ait besoin d'interférer.

– **NMB.** *Si Girard pouvait aujourd'hui conseiller un-e jeune enseignant-e, selon vous, que leur transmettrait-il qui aurait encore du sens ?*

– **PPB.** Je pense qu'il leur dirait ceci, tiré de sa *Vue d'ensemble des différents modes d'enseignement* de 1826 :

«[...] *Le maître peut suivre une méthode vivante [...], le résultat de ses efforts n'est jamais satisfaisant. [...] En Italie, il est passé en proverbe que sur cent écoliers, il y en a seulement cinq qui réussissent. En France, l'opinion n'était pas meilleure à en juger par le titre du livre: "Les années de collège ou le temps perdu".*

«[...] *L'expérience a suffisamment démontré que notre mode académique n'atteint, n'instruit et ne cultive vraiment que la minorité des élèves.*

Ce résultat attristant est facile à prouver. Le programme annuel d'une classe dans nos établissements d'instruction est vaste et long. Les élèves appelés à l'assimiler sont de capacité très inégale, et aussitôt après l'entrée, on distingue déjà parmi eux les forts, les médiocres et les faibles [...].

Que doit entreprendre le maître avec cette foule variée? S'arrêtera-t-il à la classe des médiocres [...], alors il ne fait pas assez pour les forts et trop pour les faibles.

[...] Le mode magistral est donc entaché d'une faute initiale, parce qu'il n'adapte pas l'enseignement à des élèves qui se trouvent très éloignés les uns des autres [...].

Je vénère et j'aime, mais en même temps, je plains nos vaillants maîtres des gymnases et des écoles municipales qui, par leurs exposés vivants, leur souplesse et leur art de l'enseignement, savent intéresser leurs élèves à tel point que les défauts de la méthode tombent moins clairement sous les yeux [...].»⁴

Et donc, avec ces conseils centrés sur ce qui fait problème, il passe à l'explication d'une méthode « graduée et mutuelle » capable de suppléer aux défauts de la méthode « académique » ou magistrale.

– **NMB.** *N'est-il pas démodé de se pencher sur ces pédagogues du passé? Des élèves ont été mis à contribution pour vivre de manière empathique une leçon selon ses méthodes: qu'en ont-ils pensé?*

– **PPB.** À part le documentaire long métrage de Jean-Marc Angéloz, nous avons tourné deux petits films. Dans l'un, une classe joue la méthode Girard. Parmi les élèves qui ont vécu un petit moment girardin, l'un s'écrie: « *Mais au fond, ce Girard, il ne faisait pas ce qu'on fait maintenant!* » Voilà qui révèle l'universalité des méthodes centrées sur les apprentissages, qu'elles soient du début du XIX^e siècle ou du début du XXI^e!

L'étude des méthodes historiques nous permet de confronter nos propres pratiques à celles du passé, pour une analyse de l'efficacité pédagogique.

⁴ «Vue d'ensemble des différents modes d'enseignement», in *Übersicht der verschiedenen Lehrformen beim Unterrichte in Gymnasien und Bürgerschulen nebst Winken zu Ihrer Würdigung in Bezug auf die intellektuelle Bildung der Jugend. Neue Verhandlungen des Schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft, Zürich: 1826, I-XXXIV (PFULG Gérard, trad.).*

Mais nous ne devons ni nous décourager à la vue de tant d'expériences pilotes délaissées, ni penser que la dernière réforme pédagogique est originale. Elle risque bien d'avoir déjà été tentée, sous une autre appellation ou sous une autre forme. Pour ne prendre qu'un exemple, la méthode dite « puzzle » dont les « experts » sont des sortes de moniteurs sans pouvoir de validation des apprentissages de leurs pairs. L'histoire de l'éducation devrait aussi nous aider à comprendre la genèse des structures inconscientes de nos pratiques. Par exemple, « la classe » ou « l'examen » dont les développements ont été dévoyés de leurs finalités premières. Girard a proposé une pédagogie dont l'aspect « mutuel » est de son temps, mais dont l'aspect « gradué » est universel.

– **NMB.** *Vous allez publier un ouvrage sur le père Girard portant sur un corpus de textes; si vous deviez en mentionner un seul, illustratif de la particularité de l'auteur, lequel évoqueriez-vous et pourquoi?*

– **PPB.** L'année du Jubilé des 250 ans de la naissance de Girard, 2015, a été l'occasion à Fribourg d'une série de manifestations et de publications: colloque international avec publication d'actes, expositions, chemin didactique avec audioguide, concours de création, conférences, film documentaire long métrage et films court métrage, publications (biographies et anthologies) avec l'idée de faire entrer Girard dans l'itinéraire culturel « Grands Pédagogues » du Conseil de l'Europe.

En compagnie de deux collègues de l'Université, nous préparons une anthologie commentée des grands textes girardins aux Presses universitaires suisses. En mentionner un? Son *Projet d'éducation publique pour la République helvétique* de 1798 qui reflète l'esprit des Lumières dans le domaine de l'éducation, depuis le grand débat des années 1770 sur l'instruction publique, avec le *Plan d'une université russe* de Diderot, jusqu'aux *Écrits sur l'instruction publique* de Condorcet en 1791. C'est un des textes fondateurs de l'éducation contemporaine. Mais en le choisissant, j'étude celui de 1816, où Girard « [bannit] les punitions corporelles » au profit d'un « jury d'enfants » chargé de gérer les erreurs de leurs pairs!

Les auteurs

Après des études à Fribourg et à Paris I, **Pierre-Philippe Bugnard** a soutenu une thèse en histoire contemporaine. Il est professeur honoraire depuis 2015, après avoir enseigné la didactique de l'histoire et l'histoire de l'éducation (thèse d'habilitation) aux Universités de Fribourg, Neuchâtel et Rouen. Il a présidé le GDH de 1996 à 2013, cofondé sa revue *Le Cartable de Clio*, depuis 2015 *Didactica Historica*, dont il assume la direction éditoriale. Il est membre fondateur et secrétaire de l'*AIRDHSS*, l'Association internationale de recherche en didactique de l'histoire depuis 2012. 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).

pbugnard@gmail.com

Nathalie Masungi-Baur est enseignante, praticienne-formatrice au secondaire 1 et 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 à l'élaboration des moyens d'enseignement du Plan d'Études Romand (PER) en histoire. Elle s'intéresse particulièrement aux articulations entre théorie didactique et pratiques d'enseignement. Elle préside actuellement le GDH.

nathalie.masungi@hepl.ch

Ressources pour l'enseignement

Claude Zurcher, responsable éditorial de notrehistoire.ch

notrehistoire.ch **la plateforme de partage d'archives audiovisuelles** **de Suisse romande**

Les photos et les films de famille forment le premier fonds d'archives audiovisuelles. Ce patrimoine constitue autant de traces de vies individuelles, mais aussi l'élément indispensable à une histoire collective. Alors que la numérisation est aujourd'hui largement répandue parmi les institutions et chez les particuliers, il est désormais possible, ensemble sur Internet, de mettre en valeur ces documents et de construire l'histoire sociale et culturelle d'un pays, d'une région, d'une ville, d'une communauté... C'est le projet éditorial de notrehistoire.ch consacré aux archives audiovisuelles de la Suisse romande.

Lancée en 2009 par une démarche novatrice, notrehistoire.ch permet à chacun de publier ses propres archives (photographies, films, enregistrements sonores et témoignages écrits) aux côtés de documents institutionnels conservés dans les bibliothèques, médiathèques, archives cantonales, musées, RTS... Une fois édités et accompagnés d'informations de base (date, lieu, auteur, descriptif), ces documents peuvent être partagés dans des groupes d'intérêt portant sur des personnalités, des événements, des lieux et des faits de la vie quotidienne. Ainsi, au fil des contributions quotidiennes sur la plateforme, ce projet collaboratif met en valeur un fonds unique d'archives privées qui, croisées avec des documents institutionnels, illustrent l'évolution de la Suisse romande.

Ce projet éditorial, qui se développe selon les principes d'une encyclopédie participative, est conduit par un responsable éditorial et un web éditeur, historien de formation. Un modérateur assure le respect des droits d'auteur et accom-

pagne les membres dans leur travail de mise en ligne¹.

éditée par la FONSART (Fondation pour la sauvegarde du patrimoine audiovisuel de la Radio Télévision Suisse)², la plateforme est entièrement gratuite et ouverte à tous. Mais une inscription est nécessaire pour y déposer ses contenus, faire un commentaire, ajouter un complément d'information, suggérer un nouveau groupe d'intérêt. C'est au fond le principe du web participatif qui fait foi sur notrehistoire.ch.

Un engouement populaire

Le public a bien compris l'enjeu de notrehistoire.ch. L'outil d'édition est simple d'utilisation et permet de publier et de documenter son propre fonds familial. Une fonction de «privacité» donne la possibilité de ne rendre accessibles ses documents qu'à un public choisi (membres de la famille, communauté d'intérêt). Cette fonction a été développée pour préserver le caractère intime de certaines archives de famille. Or, elle est très peu utilisée, les membres ayant d'emblée compris la nature du

¹ Seuls les auteurs ou leurs ayants droit peuvent publier des documents sur notrehistoire.ch. Font exception les documents tombés dans le domaine public.

² Le programme de sauvegarde de La FONSART, lancé à l'automne 2005, a déjà permis de sauver 5 000 h. de films et de numériser 70 000 h. de programmes TV. La Fondation conduit maintenant une opération similaire pour les archives de la radio (100 000 h.). Concernant l'accès au public, la FONSART a lancé le site des archives de la RTS en 2005 (www.rts.ch/archives) puis, quatre ans plus tard, a ouvert notrehistoire.ch. Le projet de numérisation des archives de la RTS s'achèvera en 2019 et aura coûté près de 25 millions de francs.

projet éditorial commun et l'intérêt à ouvrir la visibilité des archives au plus grand nombre.

Plus de 3 300 personnes sont déjà actives à des degrés divers, et de nouveaux contributeurs s'inscrivent chaque semaine. De leur côté, 21 institutions sont présentes sur la plateforme³ qui permet également à 25 associations du domaine patrimonial de disposer d'une visibilité et d'un réseau social propre à l'histoire de la Suisse romande. Plus de 55 000 documents, principalement des photographies (52 000), ont déjà été publiés, et plus de 880 groupes d'intérêt ont été ouverts. Ce foisonnement imposera d'ailleurs une importante refonte graphique qui sera mise en œuvre à l'automne 2016. notrehistoire.ch est consultée à plus de 70 % par des personnes résidant en Suisse puis, essentiellement, en francophonie. Depuis six ans, ce sont plus de 12 millions de pages qui ont été consultées depuis 160 pays.

Une dimension culturelle

Projet culturel, notrehistoire.ch favorise dans le public, toute classe sociale confondue, l'échange intellectuel par l'apport de chacun et le partage de connaissance entre tous. Les documents, les informations et les témoignages publiés quotidiennement sont de nature à soutenir et enrichir la compréhension de l'histoire sociale et culturelle de la Suisse romande, à favoriser les liens entre membres et entre générations, à permettre un meilleur échange entre particuliers et institutions.

La dimension culturelle de notrehistoire.ch est doublée d'une particularité qui est au cœur de ce projet : chacun peut contribuer, par sa propre

histoire individuelle, à l'élaboration de l'histoire collective. C'est en quelque sorte le prolongement dans le domaine des archives de la question de la transversalité du savoir mis à jour par le web 2.0, un des aspects centraux des pratiques sur le web.

Cette dimension culturelle est corroborée par le Prix notrehistoire.ch, unique prix de Suisse consacré aux archives audiovisuelles et décerné chaque année par un jury composé de cinq professionnels du domaine de la photographie, de l'histoire et de l'art⁴.

Un volet pédagogique

notrehistoire.ch est un projet qui défend l'échange dans le public, principalement par les commentaires, la mise en commun de documents, le partage d'informations. Cet échange est d'autant plus fort que notrehistoire.ch met en jeu la question des origines de chacun, tant sociales que culturelles. La plateforme illustre les mutations de notre société et favorise la compréhension du développement d'une région, en l'occurrence la Suisse romande.

Cet échange est renforcé par le volet pédagogique mis en place en partenariat avec la Conférence intercantonale de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin (CIIP). Ce volet permet aux enseignants de disposer d'un outil d'édition complet, accessible et performant. Chacun – élève ou classe – peut ainsi travailler à l'édition de documents et à l'administration de groupes d'intérêt. En publiant sur notrehistoire.ch, les élèves entrent en interaction avec un public qui apporte des commentaires et des compléments d'information. C'est aussi un apprentissage de la responsabilité éditoriale sur le web, de la vérification de l'information et de l'impact de l'image qui est en jeu.

³ Genève: RTS, Archives du CICR, Archives de la SDN, Archives du BIT, Archives internationales de musique populaire (AIMP), Musée des Suisses dans le monde, Université de Genève. Vaud: Archives cantonales vaudoises, Musée historique de Lausanne, Musée de l'appareil photographique. Fribourg: Bibliothèque cantonale et universitaire de Fribourg, Musée gruérien, Université de Fribourg-Histoire contemporaine. Valais: Médiathèque du Valais. Neuchâtel: Laténium, Musée d'art et d'histoire de Neuchâtel, Bibliothèque de la Ville de La Chaux-de-Fonds, DAV, Musée international d'horlogerie. Jura: Mémoire d'ici. Suisse: Phonothèque nationale. France voisine: Cinémathèque du Pays de Savoie, l'Écomusée Paysalp.

⁴ Le jury est composé de Nora Mathys, directrice du Projet «Archives photographiques de Ringier» aux Archives cantonales d'Argovie, à Aarau; Nicolas Crispini, photographe, à Genève; Kurt Deggeller, ancien directeur de Memoriav, Association pour la sauvegarde de la mémoire audiovisuelle suisse, à Bâle; Pascal Hufschmid, responsable du développement au Musée de l'Élysée, à Lausanne; Jean Perret, directeur du Département cinéma à la Haute école d'art et de design de Genève.

Des archives pour demain

Mais notrehistoire.ch ne concerne pas uniquement des documents d'archives, « vieilles photos » sorties des cartons de souvenirs ou films d'amateur sur bobine super8. La photographie contemporaine et la vidéo y ont aussi leur place, dans la mesure où elles constituent des « archives pour demain ». Cette dimension actuelle participe d'autant mieux à la mise en perspective de l'histoire de la Suisse romande.

Le mouvement engagé depuis six ans autour des archives audiovisuelles par notrehistoire.ch va se poursuivre, notamment du côté des universités, de l'EPFL et des archives numérisées de la

presse. Réunir les publics, partager la connaissance, enrichir la communauté, ce sont là des actions qui sont vouées à se développer. Dans ce sens, notrehistoire.ch souhaite devenir un véritable portail conduisant vers l'ensemble des fonds d'archives de Suisse romande, audiovisuelles ou non, et offrant à terme un large accès pour le public et les professionnels. Plus encore, c'est le dessein d'une « histoire romande virtuelle » qui est en cours de réflexion afin de croiser les fonds, les disciplines, les médias dans la volonté d'utiliser les technologies actuelles dans un projet éditorial de premier plan. Ce projet favorise à la fois la documentation du présent et la réflexion sur l'évolution de la société à travers la valorisation des histoires singulières.



Début 1923, Jules et Marie Rime, avec les premiers de leurs onze enfants, peut-être au Motélon (La Prodzena), en Gruyère, ou plus probablement au Petit-Mont. Document partagé par Fabrice Brandli.

[Compilation](#) [Activités](#) [Forum](#) [Inscrivez-vous!](#) [Aide](#) [Se connecter](#)

[repérages](#) [axes](#) [années](#) [index](#) [le projet](#) recherche

[Précédent](#) [Suivant](#)



[Voir la taille originale](#)

Fernand Pipoz
 Partagé par [Fernand Genoud](#)
[Autres photos](#)

Date 1941
Lieu Sommet de la 2ème Pucelle, chaîne des Gastlosen
[Voir sur la carte](#)

Auteur(s) Album de famille
Albums [La croix](#)
Groupes [Fernand Pipoz](#)
[Au sommet](#)
[Oratoires, croix, et chemins de croix](#)
[Repérages de notrehistoire.ch](#)

Licence Tous droits réservés

Signaler un abus

Partager [E-mail](#) [facebook](#) [twitter](#)

Vu 33 fois
 Ajouté 1 fois en favori
 Ce document a été sélectionné dans les repérages!

description
 Préparation pour la pose de la croix au sommet de la 2ème Pucelle.

Permettre à chacun de partager ses propres archives de famille et contribuer ainsi à illustrer l'histoire sociale et culturelle de la Suisse romande, c'est le projet éditorial notrehistoire.ch.

L'auteur

Rédacteur en chef de plusieurs publications indépendantes depuis 1989, **Claude Zurcher** a travaillé dans l'édition avant de publier sur le web un vaste choix d'archives audiovisuelles de la RTS couvrant la période 1932 à nos jours. En 2009, sous l'égide de la FONSART, il conçoit la plateforme participative notrehistoire.ch dont il assume la responsabilité éditoriale. Parallèlement à son travail sur le web, il poursuit son activité d'éditeur et de chroniqueur.

Claude.zurcher@fonsart.ch

Résumé

Lancée en 2009, notrehistoire.ch est à la fois une plateforme de valorisation des archives privées et institutionnelles et un réseau social réunissant des membres liés par un projet éditorial propre au domaine des archives. notrehistoire.ch favorise la conservation et l'utilisation des archives audiovisuelles. La plateforme permet au public d'être acteur de la construction d'une mémoire collective et soutient le partage de connaissance.

Paul Vandepitte, Université de Gand

La Grande Guerre : civilisation et barbarie

Des sources directes pour les classes

Abstract

The Great War is the first war in which millions of soldiers from five continents took part. In this article we focus on the economic and technological aspects of the war, as well as the mental and cultural dimensions in the lives of the soldiers in their situations in this war. The aim is to present, in a chronological order, a number of documents from the historiography on the Great War. Pupils are encouraged to reflect on the phenomenon of war, not only in terms of 'good' and 'bad', but to penetrate the complexity and the subtlety of human relations in an industrial war. In this way young people have the opportunity to enter the mental vulnerability of soldiers living in the worst conditions. The case of Siegfried Sassoon, suffering from shell shock, is a real eye-opener. The poems of this English officer allow the opportunity to engage with his mental suffering and make us understand the humanity of his outlook.

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

Cinq thèses brutes en guise d'introduction

« *La barbarie n'est pas seulement un élément qui accompagne la civilisation, elle en fait partie intégrante. La civilisation produit de la barbarie, particulièrement de la conquête et de la domination.* »¹

« *La guerre prend racine dans l'esprit de l'homme, là où la paix doit être construite.* »²

« *La guerre est juste une invention culturelle, et non une nécessité biologique.* »³

« *En ce moment [1914], les lumières s'éteignent au-dessus de l'Europe et personne qui vit aujourd'hui ne les verra plus dans le futur.* »⁴

« *La guerre mondiale 1914-1918 prend la forme d'une zone de terre brûlée entre l'époque précédente et la nôtre. À cause de la disparition de tant de personnes qui auraient influencé les années qui suivaient, à cause de la disparition de convictions religieuses, la naissance de nouvelles idées et à cause de blessures irréparables auprès d'innombrables déçus, cette guerre a creusé une brèche soit physique, soit psychologique entre deux époques.* »⁵

¹ MORIN Edgar, *Culture et barbarie européennes*, Paris : Bayard, 2005, p. 12.

² RÖLING B.V.A., *Vredeswetenschap. Inleiding tot de polemologie*, Utrecht/Antwerpen : Het Spectrum, 1981, p. 200.

³ MEAD Margaret, *Anthropology: a human Science*, Princeton : Van Nostrand, 1964.

⁴ GREY Edward, 1862-1933, ministre britannique des Affaires étrangères.

⁵ TUCHMAN Barbara, *The proud Tower: A Portrait of the World before the War, 1890-1914*, New York : Macmillan, 1966 (traduction en néerlandais *De trotse toren*).

Corpus

L'objectif est de présenter un nombre de documents, en majorité écrits, qui peuvent aider les jeunes à mieux comprendre la Grande Guerre dans sa complexité.

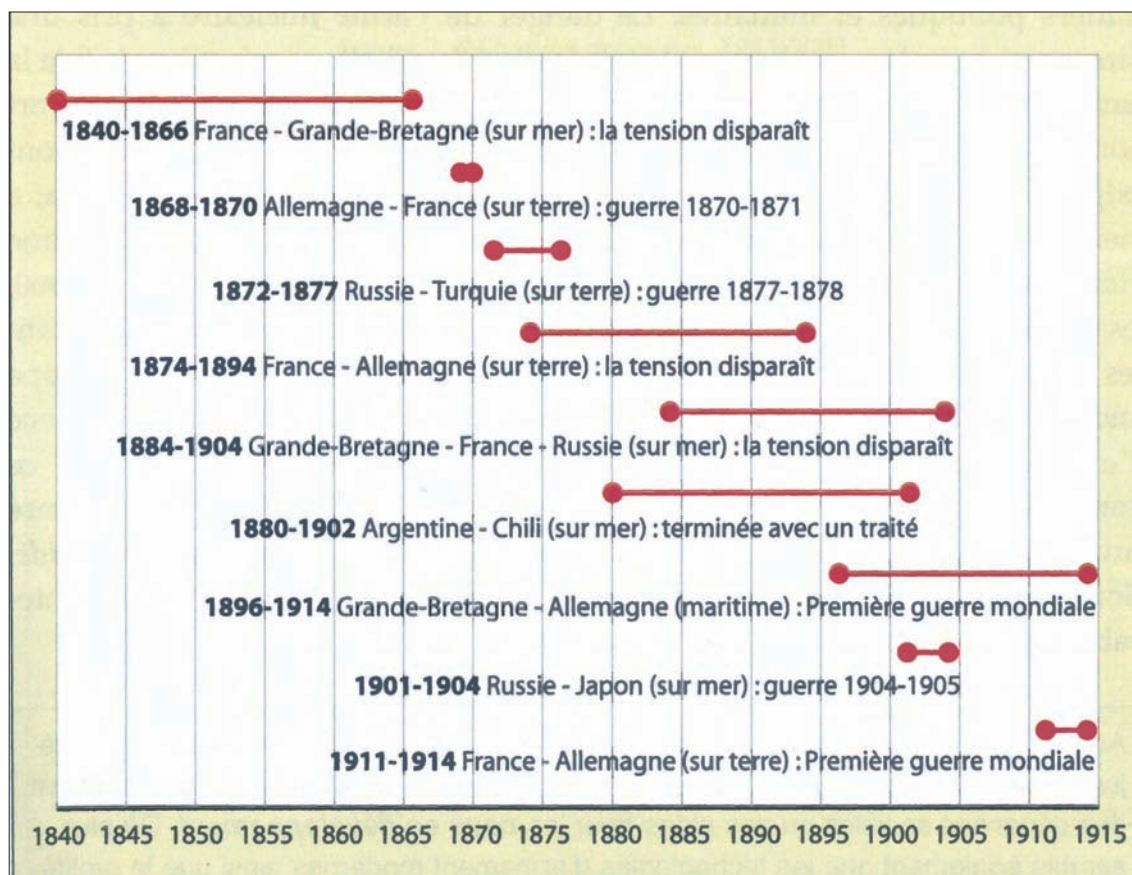
1. 1870-1914 : faucons et colommes

D'abord, prenons un recul de quelques dizaines d'années. La période est caractérisée par les conséquences de la guerre de 1870 entre la Prusse et la France, un colonialisme forcené des États de l'Europe de l'Ouest, des avancées technologiques aux conséquences aussi déterminantes sur le plan militaire que tragiques sur le plan humain.

Dans nombre de pays, essentiellement en Europe de l'Ouest, en Amérique du Nord et au Japon, l'industrialisation donne la possibilité de produire des armes plus sophistiquées et plus meurtrières. D'où l'utilisation des tranchées afin de protéger les soldats (utilisées pour la première fois pendant la Guerre de Sécession aux États-Unis). À côté des armes conventionnelles, on se met à fabriquer (et à utiliser à partir de 1915) des armes de destruction massive, notamment le gaz sous différentes formes.

La philosophie dominante du temps semble se résumer au vieil adage : « *Si vis pacem, para bellum.* »

Document 1 : La course à l'armement (1840-1914) et ses conséquences⁶



⁶ VANDEPITTE Paul, e.a., *Lexique. Une explication de concepts historiques et actuels*, Gent : Academia Press, 2013, p. 205.

Document 2 : Vues prémonitoires sur l'industrialisation de la guerre moderne

Ivan Bloch (1836-1902), banquier polonais, étudie le développement militaire de la fin du XIX^e siècle. Son analyse révèle la réalité de la Grande Guerre: les tranchées, la guerre industrielle, des armées formées de millions de soldats, l'effondrement de grands empires historiques, des révolutions, etc.

J.F.C. Fuller (1878-1966), militaire britannique, publie un grand nombre de livres sur la Première Guerre mondiale et sur l'histoire militaire de l'Occident, dans lesquels il cite un passage de *The Conduct of War* d'Ivan Bloch particulièrement prémonitoire, révélateur de ce à quoi on pouvait s'attendre au tournant du XX^e siècle à propos d'une guerre future dans le cadre de la civilisation industrielle:

*« Au début, il y aura un carnage accru [...] un carnage accru sur une si terrible échelle qu'il sera impossible d'avoir des soldats pour terminer la bataille de manière décisive. [...] »*⁷

Selon Fuller:

*« I.S. Bloch était d'avis que, "dans une guerre entre la Double Alliance et la Triple Entente, il y aurait dix millions d'hommes sous les armes" et que "les lignes de batailles deviendraient si étendues que le commandement serait rendu impossible", que les batailles dureraient de plus en plus et seraient de plus en plus coûteuses. [...] »*⁸

Document 3 : La guerre et la paix

Frédéric Passy (1822-1912), économiste, essayiste et député français, consacra sa vie à la liberté et la paix. En 1867, il prononce une conférence sur la paix et la guerre à l'école de médecine de Paris. Face à la menace d'un conflit avec la Prusse, il décide de créer à Paris la première Ligue internationale de la Paix, ancêtre de la future Société

⁷ Citation complète dans la version en ligne. BLOCH I.S., *War of the Future*, 1897, in FULLER J.F.C., *La conduite de la guerre (1789-1961)*, Paris: Payot, 1963, p. 118-119.

⁸ Citation complète dans la version en ligne. FULLER J.F.C., *La conduite de la guerre...*, p. 119.

des Nations. En 1901, il devient co-titulaire du premier Prix Nobel de la Paix, avec le Suisse Henri Dunant.

Pour sa conférence, il puise dans les données du Journal de la Société de Statistiques de novembre 1866:

« D'après des évaluations que nous considérons comme plutôt inférieures que supérieures à la réalité, l'Europe entretient, en temps de paix, un effectif de 3 815 847 hommes, et inscrit à son budget une somme de trois milliards et demi, ou 32 % du total de ses dépenses, pour subvenir aux frais de cette armée colossale.

Supposons un instant que, par suite d'une entente entre les puissances intéressées, un désarmement s'opère dans la proportion de moitié.

*Immédiatement, 1 907 924 hommes de 20 à 35 ans, constituant l'élite de la population de cet âge, sont rendus aux travaux de la paix, et une économie de un milliard 600 millions est réalisée sur l'ensemble des budgets européens. [...] »*⁹

2. La Grande Guerre

2.1. La guerre

Document 4 : Le phénomène guerre

Michael Walzer (°1935) est un des philosophes américains les plus importants aujourd'hui. Il est professeur émérite de l'*Institute for Advanced Study* à Princeton et une des figures les plus en vue de la gauche intellectuelle aux états-Unis. Il a lutté pour les droits civiques et contre la guerre au Vietnam. *Le Monde* a publié le 08.05.2015 un article important de Walzer sous le titre: « *Cette gauche qui n'ose pas critiquer l'islam.* »

« La guerre est un monde à part dans lequel c'est la vie même qui est en jeu, dans lequel aussi la nature humaine se trouve réduite à ses formes

⁹ Citation complète dans la version en ligne. PASSY Frédéric, *La guerre et la paix*, Paris: Berg International, 1867, p. 7-10, passim.

élémentaires, un monde enfin où prévalent l'intérêt personnel et la nécessité. En cet état, l'être humain a le devoir d'agir pour sauvegarder sa propre existence et celle de sa communauté, sans considération pour la loi et la morale: "Inter arma silent leges: en temps de guerre, la loi reste muette." »¹⁰

Document 5 : États et belligérants

Nous devons faire une distinction entre « *ius ad bellum* » et « *ius in bello* ». La décision de mener la guerre est une affaire de la direction politique d'un État (« *ius in ad bellum* »):

« La conduite de la guerre même est une affaire des belligérants ("ius in bello"). Se pose ici la question de la responsabilité morale des combattants, qui commettent des actes cruels, qui "ne sont pas prévus dans la conduite de guerre".

Après la Seconde Guerre mondiale, les plus importants responsables politiques allemands et japonais ont été condamnés pendant les procès de Nuremberg et Tokyo pour leurs crimes contre l'humanité.»¹¹

Document 6 : L'Europe et la guerre

« La guerre était le résultat de la politique longuement réfléchie et organisée des États européens dits "indépendants", qui voulaient tous la paix, mais qui avaient également de petites ou grandes ambitions ou de vieux comptes qui devaient un jour être réglés. Mais ils croyaient avant tout au maintien de la paix grâce à un équilibre des forces. Cela a mené par deux fois à une guerre civile européenne. La première fois en 1914 et ensuite en 1939. Ces deux guerres ont pris de l'ampleur et ont abouti à une guerre mondiale, que personne ne voulait et à laquelle personne ne s'attendait.»¹²

¹⁰ WALZER Michael, *Guerres justes et injustes*, Paris: Belin, 1992, p. 33.

¹¹ Citation complète dans la version en ligne. VANDEPITTE Paul, e.a., *Lexique. Une explication...*, p. 210.

¹² Citation complète dans la version en ligne. TROMP Hylke, « Alles wat u altijd wilde weten over oorlog », in *Spiegel Historiae*, 34/6, juin 1999.

Document 7 : Carl von Clausewitz, 1780-1831

Pour arriver à l'aphorisme peut-être le plus cité et le plus connu de la justification de la guerre dans l'histoire :

« La guerre n'est rien d'autre que la continuation des relations politiques, avec l'appoint d'autres moyens. »¹³

Fuller commente ainsi la phrase emblématique du général et stratège prussien Karl von Clausewitz, qui a vécu dans les rangs des armées prussiennes les guerres napoléoniennes :

« Il appuie sur le mot "appoint" pour faire comprendre que les relations politiques, bien que modifiées, ne cessent point, et que "les fils principaux, qui courent à travers les événements de la guerre [...] ne sont que des linéaments d'une politique, qui se poursuit à travers la guerre jusqu'à la paix [...] La guerre n'est-elle pas simplement une autre manière d'écrire et de parler pour exprimer la pensée politique? Il est vrai qu'elle a sa propre grammaire, mais non sa propre logique". Par conséquent, "on ne peut donc jamais séparer la guerre des relations politiques" et, si cela se produisait, "tous les fils de ces relations seraient en quelque sorte rompus et nous aurions affaire à une chose privée de sens et d'intention." »¹⁴

Document 8 : La guerre était-elle inéluctable?

Le 28 juin 1914, l'attentat de Sarajevo déclenche le jeu des alliances en Europe. En quelques semaines, la guerre éclate. Les populations n'étaient pas préparées et c'est plutôt les dimensions d'enthousiasme et d'héroïsme qui prévalaient, surtout dans le milieu intellectuel :

« The ordinary English man and woman knew nothing about war. That it would all be over soon was the first reaction. It was not in any case expected to affect the lives of the ordinary citizen. Wars were fought by soldiers and

¹³ CLAUSEWITZ, Karl von, *De la guerre (1832)*, trad. D. Naville, Paris: Editions de Minuit, 1955, p. 703.

¹⁴ FULLER J.E.C., *La conduite de la guerre...*, p. 56-57

sailors, who came on leave and were made a fuss of. »¹⁵

Le leader socialiste et pacifiste Jean Jaurès est assassiné à Paris le 31 juillet 1914. En 1929, l'écrivain allemand Erich Maria Remarque, qui sera privé de sa nationalité par les Nazis, publie un roman pacifiste au retentissement mondial : *Am Westen nichts neues*. Lewis Milestone (Milstein) porte au cinéma un an plus tard, en 1930, sous le même titre, le roman de Remarque. En début de film, il montre l'enthousiasme des jeunes étudiants qui partaient à la guerre. Le film est interdit par la propagande nazie, mais obtient le premier Oscar du cinéma.

2.2. Les étapes vers la guerre industrielle

Document 9 : La mobilisation de masse de 1793 pour sauver la patrie en danger

« Décret du 23.8.1793 – Article 1^{er} »

Dès ce moment jusqu'à celui où les ennemis auront été chassés du territoire de la République, tous les Français sont en réquisition permanente.

Les jeunes iront au combat; les hommes mariés forgeront les armes et transporteront les subsistances; les femmes feront des tentes, des habits et serviront dans les hôpitaux; les enfants mettront les vieux linges en charpie; les vieillards se feront porter sur les places publiques pour enflammer le courage des guerriers, exciter la haine contre les Rois et recommander l'unité de la République.

[...] »¹⁶

Document 10 : pression démographique et pression industrielle dans l'armement

« [...] *au fur et à mesure que la part de l'industrie croît dans la production de richesses, les écarts se creusent entre les nations. Ce processus est illustré par le Royaume-Uni, en tête dans le*

mouvement d'industrialisation depuis les premiers frémissements, au milieu du XVIII^e siècle, jusqu'à la Première Guerre mondiale. Alors que la production industrielle par habitant y est au même niveau que celle de la France en 1750, le rapport passe à 2 pour 1 en 1860 puis à 3 pour 1 dans les années 1860-1880. Cet indicateur est multiplié, entre 1880-1900, par un facteur de 6 pour la Grande-Bretagne, de 6,5 pour la Prusse puis l'Allemagne, de 4,3 pour la France, de 3,3 pour l'Autriche et de 2,5 pour la Russie. En croisant cette donnée avec celle de la masse démographique de chacun de ces grands États européens, on obtient une mesure approchée de la puissance militaire, dont les deux piliers sont la ressource humaine mobilisable et le potentiel industriel, pourvoyeur à la fois d'armement et de prospérité. [...] »¹⁷

Document 11 : La guerre « totale » de la première moitié du xx^e siècle

« *Le général allemand Ludendorff a popularisé ce concept dans un ouvrage de 1935 intitulé La guerre totale. Pour ce général, ce qui en premier lieu définit cette forme de conflit, c'est la subordination de toute la société au service de la guerre. Il s'agit de créer ce qu'il nomme la "cohésion anémique" de la nation, où l'armée et le peuple seraient confondus. Cette représentation se traduit dans les objectifs de la guerre : l'effort sera dirigé non seulement vers l'armée ennemie, mais contre sa population. Les bombardements des villes pendant la Première et surtout la Seconde Guerre mondiale participent d'une telle logique.* »¹⁸

2.3. Les soldats victimes du « choc traumatique » dans la guerre

Dans ce type de guerre totale, peu de soldats parvenaient à résister à « l'enfer » de la guerre. Pour qualifier les traumatismes mentaux créés par le choc de la guerre, on emploie le mot anglais *shell shock* (choc traumatique), un concept utilisé pour la première fois par le médecin britannique

¹⁵ STREATFIELD Noel, in SMITH Ruper, *The Utility of Force. The Art of War in the Modern World*, London: Penguin Books, 2005, p. 117.

¹⁶ Citation complète dans la version en ligne. FULLER J.E.C., *La conduite de la guerre...*, p. 26-27.

¹⁷ Citation complète dans la version en ligne. BRUHLER Pierre, *La puissance au xx^e siècle. Les nouvelles définitions du monde*, Paris: CNRS Éditions, 2011, p. 52-53, p. 197.

¹⁸ HENNINGER Laurent, WIDEMANN Thierry, *Comprendre la guerre. Histoire et notions*, s.l.: Éd. Perrin, 2012, p. 37.

C.S. Myers dans le journal médical *The Lancet* en 1915. Ce concept renvoie aux hommes qui, dans les tranchées, souffraient de crises nerveuses à cause de la tension insupportable et prolongée de la guerre d'usure. Pour de simples soldats, on parlait d'hystérie: les problèmes psychiques se manifestaient dans des crises physiques aiguës. Chez les officiers, on parlait de neurasthénie: ils souffraient d'insomnie, d'attaques d'anxiété, de cauchemars.

Document 12 : Décrire le *shell shock*

« Cette locution (“shell shock”) faisait office de “médiateur”, mais elle avait un aspect fuyant et changeant. Elle faisait la jonction entre les soldats qui avaient connu le front et les médecins de l'arrière, entre les invalides de guerres et les commissions médicales, entre les anciens combattants et les familles, souvent incapables de comprendre la nature des plaies dont souffraient encore les ex-soldats, plusieurs années plus tard. »¹⁹

Jay Winter²⁰ s'en réfère à l'écrivaine Pat Barker (°1943) et à son extraordinaire roman *Regeneration* (traduit en français sous le titre de *Lettres anglo-américaines*, 1995), pour souligner que l'institutrice britannique énonce une vérité qu'il nous faut sans cesse avoir à l'esprit: le choc traumatique est démocratique! Il fauche toutes sortes de personnes sur son passage.

« L'histoire du choc traumatique, présentée comme il se doit, ne se réduit pas à l'histoire d'un corps d'officier, mais à celle de la guerre elle-même. »²¹

On sait aujourd'hui qu'un septième des disponibilités en lits d'hôpitaux a été occupé par des traumatisés psychologiques entre 1914 et 1918. De son côté, Annette Becker²² souligne qu'en 1998 nombre de chercheurs s'accordaient pour dire que

le *shell shock* passait du domaine du diagnostic à celui de la métaphore pour la guerre tout entière.

Le traitement des militaires atteints par le mal pouvait varier: du désintérêt total à l'hypnose, à la psychothérapie ou aux électrochocs. Un cas très significatif des conséquences d'un *shell shock* sur un soldat se retrouve dans le traitement de Siegfried Sassoon par W.H.R. Rivers, neurologue et anthropologue, à Craiglockhart War Hospital d'Édimbourg.

Document 13 : Le cas Siegfried Sassoon, 1886-1967

Sassoon avait commencé son service militaire en 1914 dans l'armée anglaise. En 1915, il fut transféré dans un régiment d'élite, le *Royal Welsh Fusiliers* et en juin 1916, il reçut la *Military Cross* pour son comportement audacieux. Après la bataille de la Somme, il reçut un congé pour se remettre de sa « fièvre des tranchées ». En avril 1917, il se sentait encore en bonne forme, combattif, mais peu après son attitude changea. On peut le voir dans son poème *To the Warongers*. Il souffrait en réalité du *shell shock*. En juin, il envoie une lettre ouverte à son commandant et des copies à des journalistes, des écrivains et un politicien libéral. Ce dernier lut la lettre devant la Chambre des Communes, lettre que le *Times* publia le jour suivant. Sassoon risquait beaucoup. Mais heureusement pour lui, son ami Robert Graves intervint en sa faveur. Il obtint que son ami paraisse devant une commission médicale. Graves soutenait la thèse que Sassoon souffrait d'une maladie, cause de son comportement « incivique ». Sassoon est envoyé à Craiglockhart. Là, il trouve le médecin Rivers avec qui il a de longues conversations sur son attitude contre la guerre. Rivers était un homme très cultivé qui trouva dans Sassoon un « partenaire culturel ». Finalement, en novembre 1917, Sassoon déclare qu'il reste opposé à la guerre, qui est devenue une guerre agressive, mais qu'il veut retourner aux tranchées par respect pour les soldats de son régiment avec qui il veut se battre. Après la guerre, en 1928 et en 1930, il publie deux livres de témoignages qui rencontrent un immense succès: *Memoirs of a Fox-Hunting Man* et *Memoirs of an Infantry Officer*, avant une première série d'éditions illustrées à partir de 1931.

¹⁹ WINTER Jay M., « Le choc traumatique et l'histoire culturelle », in *14-18 Aujourd'hui. Today. Heute* (3), 2000, p. 101.

²⁰ WINTER Jay M., BAGGETT Blaine, *1914-18. The Great War and the Shaping of the 20th Century*, sl.: Community Television of Southern California, 1996.

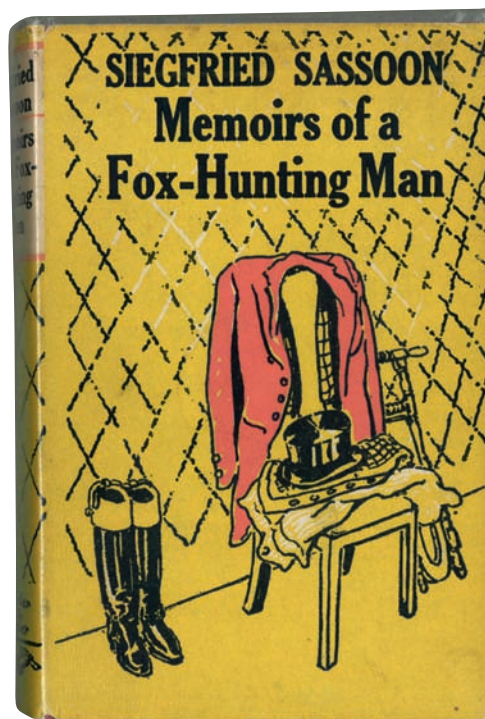
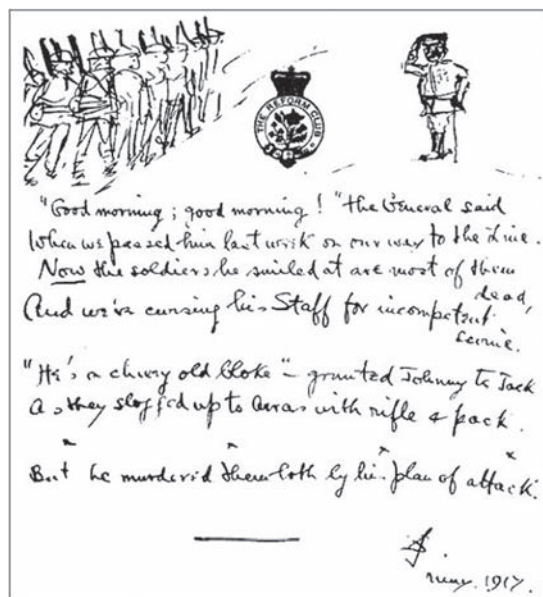
²¹ WINTER Jay, « Le choc traumatique et l'histoire culturelle... », p. 107.

²² AUDOIN-ROUZEAU Stéphane, BECKER Annette, *14-18, retrouver la Guerre*, Paris: Gallimard, 2000.

Un poème de Sassoon

*The General*²³

« Good morning, good morning the General said
When we met him last week on our way to the line.
Now the soldiers he smiled at are most of 'em dead,
And we're cursing his staff for incompetent swine.
He's a cheery old card', muttered Harry to Jack
As they slogged up to Arras with rifle and pack.
But he did for them both with his plan of attack. »



Siegfried Sassoon, 1886-1967 et la couverture du premier recueil de ses mémoires.

© WINTER Jay, BAGGETT Blaine, 1914-18 *The Great War and the Shaping of the 20th Century*, London : BBC Books, 1996, p. 218.

²³ « The General » est sans doute son poème le plus célèbre. Sassoon l'a écrit lors d'un séjour à l'hôpital en 1917. Sassoon laissait lire ses poèmes au docteur Rivers. Cité in BARKER Pat, *Regeneration*, s.l. : Viking, 1991.

Indications didactiques

Les documents n'ont pas directement traité aux aspects géopolitiques et au déroulement de la guerre. Ils révèlent des aspects qui « accompagnent » la guerre et permettent d'introduire ou de traiter en classe certains concepts historiques essentiels.

Ainsi, le titre de l'article, combiné aux cinq thèses citées en introduction, invite les élèves à se poser des questions sur la barbarie, la guerre, la *Grande Guerre...* particulièrement sur la guerre dite *moderne* (celle qui s'insère dans un processus d'industrialisation et qui débouche sur des formes de *barbarie*, dans la mesure où le soldat n'est plus maître de son destin, risquant à tout moment de subir un sort effroyable). Et cette *guerre*, cette Grande Guerre, est associée au concept de civilisation avec des réalisations positives pour l'homme et l'humanité. Morin combine les deux concepts en mélangeant le positif et le négatif. La guerre moderne excelle par la fabrication et l'utilisation d'armes plus sophistiquées – on parle aujourd'hui de destruction massive, produites en grande quantité grâce aux capacités industrielles nouvelles de la civilisation. En 1935, le général Ludendorff définit la guerre totale, mais on peut remonter à la période de la Révolution française pour trouver déjà en germe un caractère total à la guerre, soutenue par une idéologie totalitaire.

Un questionnement peut ainsi être initié par la classe, autour de trois axes :

- Le phénomène guerre analysé à travers les concepts *ius ad bellum* et *ius in bello*.
- La signification de l'expression : « *La guerre est un monde à part.* »
- L'établissement d'un rapport de cause à effet entre révolution industrielle, politique et guerre moderne « totale ».

Un autre élément important est la dimension psychologique qui touche officiers et soldats soumis aux effets traumatisants des bombardements, aux impacts des obus et au vacarme des canons, dans un environnement extrêmement stressant.

Pour mieux saisir le concept de *shell shock*, on peut se fixer sur l'exemple de l'officier anglais Sassoon. Malgré son attitude critique envers les responsables politiques et militaires, quelle est la force déterminante qui le fait retourner au champ de bataille ? Une piste pourrait conduire à expliquer, ainsi que l'indique Annette Becker, comment le diagnostic individuel du *shell shock* passe au stade de métaphore de la guerre tout entière.

Dans une perspective d'analyse documentaire, projeter le film de Lewis Milestone *À l'Ouest, rien de nouveau* pourrait aussi s'avérer porteur pour illustrer en classe toute l'absurdité de la guerre.



Monument aux morts de 14-18 à Sailly-Saillisel sur le champ de bataille de la Somme

© WINTER Jay, BAGGETT Blaine, 1914-18 *The Great War and the Shaping of the 20th Century*, London : BBC Books, 1996, p. 218.

L'auteur

Spécialiste de la didactique de l'histoire (formation historique). Président-fondateur de l'Association des professeurs d'histoire (Belgique-Communauté flamande/1987-2004). Coordinateur du Centre d'études sur le Cap-Vert de l'Université du Salento (Italie). Coordinateur du projet sur l'esclavage et les traites négrières « *Les traites négrières. Le Cap-Vert et autres petites îles de l'Afrique et de la Méditerranée* ». paul.vandepitte1@gmail.com

Résumé

La Grande Guerre est la première guerre où des millions de soldats de plusieurs continents sont impliqués. Ici sont plus particulièrement pris en compte les aspects économiques et technologiques

dans leur rapport improbable aux dimensions mentales et culturelles de l'environnement des soldats pris dans la guerre. Le but est de présenter, dans un cadre chronologique, un choix de documents puisés à la source directe de l'historiographie. Les élèves sont incités à réfléchir au phénomène guerre « sur pièce », sans chercher des bons ou des méchants, mais en essayant de percer la complexité et la subtilité des rapports humains pris en otage de la guerre industrialisée. Ils ont ainsi l'occasion de se montrer sensibles à la vulnérabilité mentale de soldats communs pris dans l'engrenage de combats infernaux. Le cas de Sassoon, atteint par le *shell shock*, ne peut que nous laisser perplexes. Les poèmes de cet officier britannique invitent à entrer dans les méandres de ses défaillances mentales pour mieux en saisir l'humanité.

«Kalendaro», un atelier qui plonge les élèves dans le xx^e siècle en remontant le fil des générations

Il est 9 h 15 en ce jour de novembre 2015, au collège des Terreaux dans la ville de Neuchâtel. La cloche vient de retentir, annonçant cinq minutes de pause. Mais quatre élèves ne bougent pas. Ils ont quatorze ans, mais à ce moment précis Matthieu en a 45, Alexis 59, Aline 40 et Djogo presque 65. Ce dernier aimerait bien atteindre l'âge de la retraite pour arriver au bout du jeu. Les autres groupes ont terminé et personne n'oblige les derniers à demeurer en classe. Il faut croire que le plaisir de s'imaginer adulte est plus fort, même en se projetant dans un avenir qui ne les ménage pas. Bienvenue dans Kalendaro, un atelier sur les parcours de vie proposé aux écoles romandes par le Pôle de recherche national LIVES, en collaboration avec l'Université de Lausanne et la Fondation éducation²¹.

Pendant la première période, les élèves sont invités à vivre un parcours de vie fictif sur le mode du jeu de l'oie, où chaque case représente une année de vie et où les événements s'enchaînent, certains favorables, d'autres clairement handicapants. Y figurent également des étapes où un dilemme se présente, les participants devant alors prendre une décision qui aura un impact sur la suite du jeu. Tous les événements du parcours sont une préparation à la discussion qui aura lieu en deuxième période pour rendre les élèves conscients de l'importance du contexte sur les trajectoires individuelles. Comment les inégalités sociales se construisent-elles? Quels sont les liens entre des domaines de vie apparemment bien distincts, comme le lieu de résidence, la famille, l'activité professionnelle et la santé? Quelles sont les ressources disponibles pour surmonter les difficultés et quelles sont les conséquences à long terme de hasards ou de choix? Les thèmes abordés sont nombreux et mettent également en avant

l'importance des normes qui imprègnent chaque société humaine. Il y a des attentes, des espoirs, récompensés ou pas, des surprises et des chutes, brutales ou bénignes.

Une élève ayant terminé le jeu avant tous les autres constatait: «*J'ai eu une vie trop banale! Il ne m'est rien arrivé de grave...*» Tandis qu'une autre se plaignait: «*J'ai divorcé trois fois, ça m'a fait perdre beaucoup de temps!*» Au moment de la mise en commun, on remarque que les jeunes sont déjà bien au fait de nombreuses réalités sociales, même s'ils n'en sont pour l'instant que des témoins passifs. Ils n'ont aucune peine à percevoir des interactions possibles entre plusieurs dimensions de l'existence. Certains ont des avis bien tranchés sur les attitudes à adopter: il y a ceux qui estiment que les jeunes mères devraient rester à la maison, alors que d'autres affirment que les femmes ne devraient surtout pas arrêter de travailler. Beaucoup se sentent néanmoins indécis. L'atelier encourage le débat et invite les élèves à percevoir les réalités non seulement d'un point de vue personnel, mais également du point de vue du groupe, de la société. Tout en montrant les mécanismes à l'œuvre dans la construction des différences, cette activité insiste aussi sur la part de responsabilité individuelle et la capacité d'agir de chacun.

Documenter un parcours de vie réel

Les adolescents ne se limitent pas à s'imaginer dans un futur hypothétique. Après cette première étape, on leur demande d'aller collecter des données sur le passé. À cet effet, le dossier pédagogique contient un «calendrier de vie» similaire aux outils utilisés par la recherche en sciences sociales spécialisée dans l'étude des parcours de vie.



AU PREMIER TIR!

- SI LE CHIFFRE EST ÉGAL OU SUPÉRIEUR À 3, TU ES «FORMULE 1»
- SI LE CHIFFRE EST INFÉRIEUR À 3, TU ES «TRACTEUR»

ÉVÉNEMENTS:

- 4 Tu entres à l'école primaire. Relance le dé!
- 7 Tes parents déménagent dans un autre pays: tu dois apprendre une nouvelle langue. Passe un tour.
- 9 Tu te casses la jambe. Recule d'une case.
- 10 CHOIX DE VIE
- 12 En raison de tes bonnes notes, tu bondis à la case 13.
- 13 CHOIX DE VIE
- 15 CHOIX DE VIE
- 16 Tu commences un apprentissage et offres ainsi deux points supplémentaires à tous les joueurs, toi y compris, lors du prochain lancer.
- 18 Tu obtiens un diplôme de maturité. Avance jusqu'à la case 21.
- 19 CHOIX DE VIE
- 20 Tu gagnes en expérience professionnelle. Avance jusqu'à la case 23.
- 22 CHOIX DE VIE
- 24 Après des mois de recherche, tu trouves enfin un appartement. Rejoue!
- 26 Tu tombes amoureux. Retire les dés: si le chiffre est pair, avance d'autant de points; s'il est impair, recule d'autant de points.
- 28 C'est le fameux plus beau jour de ta vie. Épouse le joueur ou la joueuse le plus proche de ta position en te plaçant sur sa case.
- 30 CHOIX DE VIE
- 33 Pas de chance: ton entreprise te licencie. Tu dois pointer au chômage. Recule de deux cases.
- 35 Tu entreprends un cours du soir pour développer de nouvelles compétences. Passe un tour mais double tes points au coup suivant.
- 38 En raison de tes bonnes performances au travail, tu es nommé chef d'équipe. Rejoue!
- 39 CHOIX DE VIE
- 40 Tu craques pour une ravissante maison. Toutes tes économies y passent! Recule de trois cases et retire immédiatement le dé.
- 42 Après des années comme étranger dans ce pays, tu obtiens la naturalisation. Rejoue!
- 44 Ton couple est mis à rude épreuve. Vous vous séparez. Passe un tour.
- 45 CHOIX DE VIE
- 46 C'est la crise. Le coût de la vie augmente. Tous les joueurs reculent de deux cases.
- 47 CHOIX DE VIE
- 49 Tu renonces à utiliser ta voiture et favorises les transports en commun. Ajoute deux points à ton résultat lors du prochain tour.
- 51 En faisant du bénévolat pour l'environnement, tu retombes amoureux. Double tes points au coup suivant.
- 53 CHOIX DE VIE
- 54 Un contrôle chez le médecin révèle une grave maladie. Recule jusqu'au joueur qui se trouve derrière toi ou va à la case 50.
- 56 Tu touches un héritage et décides de le consacrer à l'installation de panneaux solaires. Rejoue!
- 58 C'est la naissance de ton premier petit-enfant. Son arrivée te remplit de joie. Avance d'une case.
- 60 CHOIX DE VIE
- 62 Ton meilleur ami perd la vie. Passe un tour.
- 65 Pour ton anniversaire, ta famille et tes amis se cotisent pour t'offrir un voyage dans le pays de tes rêves.

Kalendario est un jeu de l'oie où chaque case représente une année de vie et où les événements s'enchaînent.



Il s'agit d'un document permettant d'inscrire de manière chronologique des événements biographiques à recueillir au cours d'un entretien, dans ce cas avec un adulte de leur choix – un exercice de haute portée intergénérationnelle. Les élèves ont quinze jours pour trouver un interlocuteur volontaire dans leur entourage et réaliser l'interview, si possible pas avec un parent direct, avant de passer à la deuxième partie de l'atelier, à nouveau pour deux périodes en classe. Lors de ce retour, les témoignages abondent : « *Je ne savais pas que mon grand-père avait eu plusieurs femmes au Congo* », a ainsi raconté un adolescent au mois de mai dernier dans le même collège des Terreaux, où plusieurs classes ont bénéficié de l'atelier grâce au bouche à oreille des enseignants enthousiastes.

Beaucoup d'élèves sont issus de la migration et l'histoire de vie recueillie rejoint alors la grande histoire politique, économique et sociale du xx^e siècle. Certains ont même interrogé des personnes très âgées qui ont connu l'époque de la Seconde Guerre mondiale, vue de Suisse ou d'ailleurs. Les parcours professionnels étaient alors tout autres, avec des formations plus courtes et des entrées dans la vie active moins différées qu'aujourd'hui. Les différences de trajectoires entre les hommes et les femmes frappent aussi, permettant d'aborder les inégalités de genre et l'évolution de la représentation des rôles sexués, qui sont loin d'avoir entièrement disparu de nos jours. Les accidents, les maladies et les deuils sont autant d'événements qui jalonnent la plupart des parcours et montrent en même temps l'incroyable résilience dont sont capables les individus. Et surtout Kalendaro est un instrument très efficace pour découvrir l'histoire des institutions : introduction de l'AVS, l'assurance chômage, l'assurance maternité, autant d'avancées qui paraissent évidentes aujourd'hui, mais qui n'ont pas toujours existé ou qui n'existent pas encore dans tous les pays du monde.

Interdisciplinarité

Ce projet a été conçu par une équipe du Pôle de recherche national LIVES – Surmonter la vulnérabilité : perspective du parcours de vie (PRN LIVES). Financé pour douze ans par le Fonds

national suisse de la recherche scientifique, le PRN LIVES réunit des chercheurs et des chercheuses issus de différentes disciplines et universités, qui mènent des études longitudinales portant sur plusieurs échantillons de population en Suisse (personnes âgées, couples, seconde génération de migrants, etc.). Des calendriers de vie sont utilisés dans plusieurs de ces recherches et génèrent une grande richesse de données sociodémographiques, permettant ensuite modélisations et analyses statistiques.

En dehors de son volet principal consacré à la recherche, le PRN LIVES a pour mandat de développer des initiatives de transfert de connaissances à l'intention de divers publics, dont les jeunes. D'où la mise sur pied de cet atelier, qui a pris deux ans pour aboutir, entre les premières discussions et la finalisation du projet, ce qui a inclus une phase de tests dans des classes et la production du dossier pédagogique définitif comprenant le jeu de l'oie, le calendrier de vie et l'explication de certaines notions clés. Mais la partie la plus importante reste la discussion en classe, basée sur l'interactivité, rendant pour les animateurs et animatrices du PRN LIVES chaque expérience unique en fonction des élèves.

Temporalité des événements

Parmi les concepts sur lesquels insiste l'atelier, il y a la temporalité des événements. Devenir parent dans les années 1960 ou aujourd'hui, ce n'est pas pareil. Vivre cette même expérience à l'âge de 30 ans ou à l'âge de 15 ans, c'est également très différent. Les normes, les valeurs et les ressources évoluent. Le contexte forme une structure en perpétuel mouvement, qui avance avec chaque génération tout en restant imprégnée de l'héritage des précédentes. En comparant le présent avec l'environnement dans lequel leurs aînés ont grandi, les élèves mesurent le poids de l'histoire et les traces laissées jusqu'à aujourd'hui.

Pour les enseignant-e-s, l'atelier Kalendaro peut être une excellente entrée en matière pour aborder l'histoire contemporaine. Afin de sensibiliser les élèves aux causes et aux effets des événements



C'est la naissance de ton premier enfant:

- A** Tu continues de travailler et cherches une solution d'accueil (crèche, maman de jour, jeune fille au pair, grand-parents, etc.).
- B** Tu arrêtes de travailler pour t'en occuper à plein temps.

Note d'abord discrètement ton choix, puis laisse les autres se consulter pour décider quelle option te rendra «Formule 1» ou «tracteur».



Tu as envie de voir le monde pendant que tu es encore jeune. Que choisis-tu?

- A** Une année de tour du monde grâce à tes économies.
- B** Deux années d'engagement dans une organisation humanitaire.

Note d'abord discrètement ton choix, puis laisse les autres se consulter pour décider quelle option te rendra «Formule 1» ou «tracteur».



C'est la fin de l'école obligatoire. Ton meilleur ami annonce qu'il veut devenir sage-femme:

- A** Tu le décourages car ce n'est pas un métier d'homme.
- B** Tu trouves ça cool et le soutiens dans cette voie.

Note d'abord discrètement ton choix, puis laisse les autres se consulter pour décider quelle option te rendra «Formule 1» ou «tracteur».



Tes notes sont en chute libre. Il faut réagir:

- A** Tu laisses tomber une activité extra-scolaire (sport ou musique).
- B** Tu décides de ne plus jouer à l'ordi pendant la semaine.

Note d'abord discrètement ton choix, puis laisse les autres se consulter pour décider quelle option te rendra «Formule 1» ou «tracteur».



Tu commences à accumuler les problèmes de santé:

- A** Tu continues à travailler car tu veux à tout prix rester actif.
- B** Tu décides de prendre ta retraite anticipée, ce qui implique un sacrifice financier.

Note d'abord discrètement ton choix, puis laisse les autres se consulter pour décider quelle option te rendra «Formule 1» ou «tracteur».



Tes parents sont maintenant très âgés et ne peuvent plus vivre seuls chez eux:

- A** Tu leur trouves une place dans un EMS.
- B** Tu les accueilles à la maison.

Note d'abord discrètement ton choix, puis laisse les autres se consulter pour décider quelle option te rendra «Formule 1» ou «tracteur».



Tu es maintenant en pleine procédure de divorce. Que choisis-tu?

- A** La garde alternée afin que tes enfants profitent de leurs deux parents.
- B** De t'occuper seul-e de tes enfants pour simplifier l'organisation familiale.

Note d'abord discrètement ton choix, puis laisse les autres se consulter pour décider quelle option te rendra «Formule 1» ou «tracteur».



Ton travail est stressant et tu as déjà souffert de surmenage. Ton entreprise te propose de nouvelles responsabilités:

- A** Tu acceptes cette belle opportunité et augmentes ton temps de travail.
- B** Tu refuses et décides de te réorienter pour réaliser un rêve professionnel.

Note d'abord discrètement ton choix, puis laisse les autres se consulter pour décider quelle option te rendra «Formule 1» ou «tracteur».

À certaines étapes du jeu, des dilemmes se présentent et les joueurs doivent prendre une décision.

historiques et d'aborder notamment le développement de l'État providence, une colonne « Histoire » a été ajoutée au calendrier de vie distribué dans le dossier. Dans cette partie, où les adultes interrogés peuvent insérer des souvenirs du contexte dans lequel ils ont vécu, quelques dates importantes ont été imprimées à titre d'exemple. Des guerres ou des changements de régime à l'étranger ont entraîné des mouvements migratoires; des progrès technologiques ont suscité des vocations et de nouvelles carrières; l'apparition d'une nouvelle épidémie ou, au contraire, l'invention d'un nouveau traitement ont modifié des trajectoires individuelles. Tout ce qui a trait à la culture d'origine, qu'elle soit familiale, nationale, religieuse ou de classe, a une influence sur le champ des possibles. Et pourtant, certains réussissent malgré tout à repousser les barrières. Chaque vie est unique, chaque témoignage est une leçon.

Enfin, pour les jeunes, Kalendaro s'avère être un très bon moyen de prendre conscience de leurs propres forces, à un moment crucial de leur développement et de leur orientation. Certes, les diplômes sont importants; mais l'expérience compte aussi, comme le fait de rester en bonne santé ou d'avoir un réseau social étendu. Avoir des mauvaises notes en allemand est une chose; mais posséder une seconde langue maternelle est une autre forme de richesse. Savoir d'où l'on vient, comment les gens qui nous entourent sont arrivés là où ils sont et quels ont été les obstacles qu'ils ont dû surmonter sont autant de ponts qui permettent de mieux enjamber la difficile traversée de l'adolescence. En demandant aux élèves de se décentrer un moment sur l'histoire des autres, Kalendaro vise à ce qu'ils se recentrent ensuite sur leurs propres projets, en meilleure connaissance de cause, plus conscients des enchaînements qui lient une vie à l'autre.

L'auteure

Emmanuelle Marendaz Colle est responsable de la communication du Pôle de recherche national LIVES. Licenciée en sciences politiques puis journaliste, elle a ensuite travaillé pour l'Établissement vaudois d'accueil des migrants. En 2012, elle a rejoint le Pôle de recherche national LIVES, où elle a piloté le projet Kalendaro, depuis son lancement jusqu'à sa mise en œuvre. Elle intervient régulièrement dans des classes romandes pour animer cet atelier d'initiation à la recherche sur les parcours de vie.

emmanuelle.marendazcolle@unil.ch

Pôle de recherche national LIVES: www.lives-nccr.ch/kalendaro

Résumé

Kalendaro est un atelier pédagogique sur les parcours de vie proposé aux classes romandes du secondaire. Il vise à transmettre aux élèves des notions utiles à la compréhension des inégalités sociales. L'approche se veut ludique, interdisciplinaire, et favorise les contacts inter-générationnels. Les jeunes apprennent à collecter des données biographiques réelles, puis à les analyser afin de mettre en évidence le poids du contexte historique et normatif dans lequel les personnes interrogées ont évolué.

Comptes rendus

Alessandro Frigeri, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana

Walter Panciera, Andrea Zannini, *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*



In Italia, tra la fine degli anni Novanta e la fine degli anni Duemila, vennero istituite le SSIS (Scuole di Specializzazione all’Insegnamento Secondario), che per dieci anni risultarono essere il principale canale di formazione e reclutamento degli insegnanti. In alcune università, attorno alle SSIS, si creò un clima favorevole alla sperimentazione didattica e, in quel quadro, venne rilanciata la riflessione sulle didattiche disciplinari, che nel Paese vantava una significativa tradizione, perlomeno nell’ambito dell’insegnamento dell’italiano e delle scienze umane. Di quell’esperienza – chiusasi senza che le SSIS siano state sostituite da enti di formazione paragonabili e finita dunque con l’affievolirsi delle iniziative volte a valorizzare il

tema della mediazione didattica nell’insegnamento – oggi rimangono, per quanto riguarda la storia, alcune importanti tracce: tra queste, degno di nota è sicuramente il manuale scritto da Walter Panciera e Andrea Zannini, docenti presso le università di Padova e di Udine, giunto ormai alla sua terza edizione¹.

Il libro ha riscontrato un interesse tra insegnanti e specialisti difficilmente ascrivibile al solo fatto che attualmente è uno dei pochi strumenti di questo tipo presenti sul mercato italiano (non l’unico, d’altronde). A nostro giudizio, vi sono altre due sue precipue caratteristiche che ne spiegano almeno in parte la buona diffusione.

La prima riguarda il suo esplicito taglio manualistico, cioè il fatto che dietro all’opera vi è il dichiarato intento di proporre un testo capace di offrire ai lettori un insieme coerente e completo di informazioni considerate imprescindibili nella formazione iniziale dell’insegnante di storia. In meno di 250 pagine vengono affrontate questioni assai diverse tra loro: si richiamano le peculiarità epistemologiche della disciplina, il metodo in uso tra gli storici, le principali tappe della storia della storiografia; si sintetizzano i principali

¹ Firenze: Le Monnier Università, 2006/2013, p. I-VIII, 1-232. Delle numerose pubblicazioni che rendono conto di quella stagione dal punto di vista della didattica della storia vanno citate almeno anche: GRECO Gaetano e MIRIZIO Achille, *Una palestra per Clio. Insegnare ad insegnare la storia nella scuola secondaria*, Torino: UTET, 2008, che – al pari del libro qui recensito – ambisce a presentarsi come un vero e proprio manuale di didattica della storia, e BERNARDI Paolo (a cura di), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio*, Torino: UTET, 2006, 2012², che sembra essere stato apprezzato a sua volta dal corpo insegnante. Non si possono inoltre mancare di ricordare i pochi ma pregevoli numeri della rivista *Mundus* (2008-2010), diretta da Antonio Brusa, e l’instancabile attività dell’associazione *Clio* ‘92, presieduta da Ivo Mattozzi.

vincoli della normativa italiana; si ricordano infine i cambiamenti vissuti negli ultimi decenni dalle forme e dagli strumenti della didattica della storia, non omettendo di parlare dell'apporto viepiù importante delle nuove tecnologie. Si tratta di un'impostazione che ha costretto gli autori a uno sforzo di sintesi notevole, che in alcuni passaggi può non soddisfare pienamente colui che cerca l'approfondimento di questioni qui solo accennate, ma che non può non dirsi riuscito. L'insegnante di storia – che in Italia sovente ha alle spalle una formazione filosofica o letteraria, cioè non specificatamente storica – troverà infatti in questo libro riferimenti a tutto ciò che dovrebbe comporre il suo bagaglio di conoscenze didattiche fondamentali. Egli potrà successivamente, orientato dalle ricche e curate note bibliografiche inserite alla fine di ogni capitolo, intraprendere quei percorsi di sviluppo professionale che, per loro stessa natura, non possono certo basarsi sulla sola lettura di testi manualistici.

Per quanto concerne l'altro ipotizzabile motivo del relativo successo del libro, va a nostro avviso

segnalato il fatto che esso fa il punto del dibattito italiano sulla didattica della storia e sulle relative pratiche d'aula con un equilibrio non scontato. In Italia, come altrove, è presente da tempo tra gli "addetti ai lavori" un confronto, fatto di consensi ma anche di divergenze, attorno a modi e finalità dell'insegnamento della storia. Numerosi sono gli argomenti su cui si è sviluppata tale controversia: sull'utilità dei manuali scolastici, sull'apporto che la world history potrebbe dare alla ridefinizione dei contenuti dell'insegnamento, sulla cosiddetta didattica modulare (approccio che propone di non basare più la programmazione didattica sul solo principio cronologico-sequenziale) o sul nodo dell'insegnamento per competenze, solo per fare qualche esempio. Troppo spesso tali diatribe sono state sbrigativamente presentate come uno scontro tra innovatori e fautori della tradizione: Panciera e Zannini non lo fanno. Certo, non si esimono dal toccare molti di questi temi delicati, ma problematizzando le questioni, presentando le diverse posizioni in campo, evitando di aderire acriticamente alle mode passeggere: un approccio che, tra gli insegnanti, è facilmente apprezzato.

Michel Nicod, EPS Roche-Combe Nyon

Jean-Louis Jadouille, *Faire apprendre l'histoire : pratiques et fondements d'une didactique de l'enquête en classe secondaire*



Comment enseigner l'histoire en 2016, avec quelle méthode? Quelles démarches? Et sur quels fondements? Plusieurs chercheurs s'efforcent de répondre à ces questions depuis plus de 25 ans. Un ouvrage remarquable de Jean-Louis Jadouille met en valeur une synthèse qui couronne ces travaux sur la didactique d'histoire.

Son livre se destine, en premier lieu, aux didacticiens et aux enseignants formateurs, puis aux enseignants en histoire, qui profiteront d'une table des matières développée, d'une écriture soignée au

service d'une analyse pointue des différents objets sur lesquels repose, depuis 20 ans, la didactique en histoire.

À cette maîtrise fine de la didactique, Jadouille ajoute son expérience personnelle en Belgique, tant par son enseignement universitaire, l'édition de deux collections de manuels d'histoire que par des enquêtes menées sur les pratiques enseignantes.

Dès lors, l'ambition de son ouvrage est annoncée dès sa première page; proposer une « mise au point théorique », brève, puis des « pistes d'action opérationnelles », détaillées, illustrées d'exemples de travaux d'élèves, d'enseignants en formation et de plans d'études. L'auteur y relève la tension existant entre les travaux de recherche et les programmes scolaires. Ces tensions relèvent des questions fondamentales telles que : les attentes sociales face à la matière à enseigner aux élèves; l'ouverture aux autres cultures, la question de l'identité, celle de la transmission du patrimoine aux jeunes générations...

Pour illustrer ses propos, Jadouille défend et expose la démarche d'enseignement de l'histoire basé sur l'enquête historique à laquelle l'élève est invité à s'exercer. Ainsi, cette pratique permet à l'élève un réel exercice d'acquisition de compétences. Il devient l'acteur de ses apprentissages, alors même que, selon l'auteur, les pratiques de nombreux enseignants persistent selon le modèle transmissif¹.

¹ Modèle « transmissif » signifie que l'élève reçoit passivement le savoir émis par l'enseignant.

Pratique dont la subsistance peut être complémentaire au modèle d'une didactique de l'enquête.

Précisons que les attentes de l'auteur envers les enseignants sont élevées :

- Une connaissance affinée des ressources documentaires pour disposer de textes riches, complexes, mais accessibles à la compréhension des élèves.
- Une planification fine quant à l'élaboration des tâches à demander aux élèves leur permettant de développer la compétence visée par l'enseignant.

Pour ce faire, l'auteur structure sa réflexion en trois parties :

- Dans la première, il définit les objets de l'histoire enseignée tels que l'identification des acteurs, les causes et les conséquences des faits historiques...
- Dans la seconde, la plus développée, il détaille les objets et les étapes nécessaires pour l'élaboration d'une séquence d'histoire. Il insiste sur la mise en place de la phase de démarrage de la séquence, sur la place des concepts, sur la temporalité, sur les compétences, et finalement sur l'évaluation. Dès lors, l'évaluation des compétences de l'élève doit être le corollaire de la démarche d'enquête suivie pendant les cours.

En effet, l'auteur accorde une large place à la notion de compétence – 70 pages sur 400 – dans lesquelles il défend une optique « situationnelle ». Il propose ainsi de concevoir une « famille de situations » aux caractéristiques semblables dans

lesquelles la compétence de l'élève peut s'exercer. Le choix de cette « famille de situations » permet aux enseignants des évaluations comparables des compétences des élèves. Or, cette pratique pourrait restreindre, en soi, la liberté des enseignants et susciter leurs réserves.

- Et finalement, la troisième partie est consacrée aux finalités, aux fondements épistémologiques et éducatifs de l'enseignement de l'histoire où la « didactique de l'enquête » trouve sa justification dans la démarche des historiens. L'auteur s'appuie ici sur les travaux des historiens, notamment P. Veyne, M. Certeau, H.-I. Marrou et A. Prost.

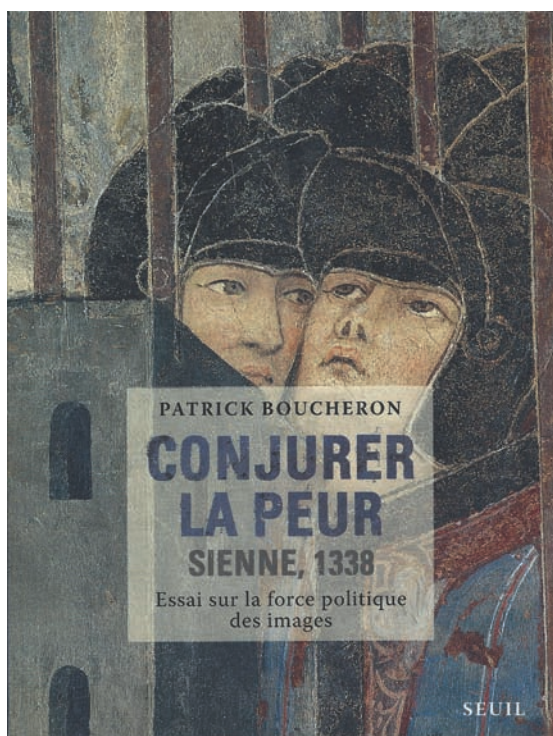
L'ouvrage remarquable de Jadouille se distingue par sa qualité d'analyse des sujets abordés, n'esquivant aucun des débats et des difficultés soulevés par la tension existante entre les chercheurs, les enseignants et les attentes de la société. Simples d'accès pour le lecteur et structurés dans leur déroulement, les chapitres comportent de nombreux schémas, extraits de plans d'études, et travaux d'élèves ou préparations des leçons par les enseignants. Par ailleurs, de nombreuses synthèses avec présentations des controverses ponctuent les chapitres et éveillent le plaisir du lecteur.

Jadouille invite son lecteur à partager le fruit de ses réflexions par une pensée aiguisée, colorée de rencontres à l'occasion d'enquêtes menées et d'échanges riches avec les enseignants, en ayant le souci d'outiller les élèves et les enseignants face aux attentes actuelles et futures de notre société.

Jean-Louis Jadouille, professeur à l'Université de Liège, est directeur de plusieurs collections de manuels scolaires d'histoire et auteur de nombreux articles en didactique de l'histoire.

Pierre Jaquet, Gymnase de Nyon

Patrick Boucheron, *Ce que peut l'histoire*. Leçon inaugurale au Collège de France – 17 décembre 2015



Patrick Boucheron, spécialiste du Moyen Âge et de la Renaissance, plus particulièrement en Italie, a été nommé à la chaire d'*Histoire des pouvoirs en Europe occidentale, XIII^e-XVI^e siècle*, comme professeur titulaire au Collège de France depuis la rentrée 2015, avec une leçon inaugurale intitulée « *Ce que peut l'histoire* ». Pour les enseignants d'histoire et leurs élèves, c'est l'exemple d'un historien savant qui met à leur disposition une Histoire-Monde bousculant les périodisations et les approches entendues, pour une meilleure intelligibilité du présent par le recours aux ressources du passé.

Dans les années 1330, la Commune de Sienne est mise en péril par la « seigneurie », ce pouvoir personnel qui subvertit les principes républicains de la cité. Comment contrarier la tyrannie, asphyxier le foyer de la guerre et réapprendre l'art de vivre ensemble ? La commune politique doit convaincre : le meilleur gouvernement n'est pas la sagesse des préceptes qui l'inspirent, mais ses fruits concrets, tangibles pour chacun. Ces aspects étudiés dans un ouvrage paru en 2013 emblématisent la position de l'intellectuel¹.

Une leçon inaugurale est un exercice convenu, avec ses passages obligés. Mais cela ne suffit pas au chercheur, à l'expression bien choisie. Il convertit le moment en credo : l'Histoire ne doit pas se contenter de relater la manière dont les pouvoirs se sont ancrés (les rois, la formation des États), mais aussi – et surtout – évoquer les tentatives expérimentales d'une autre organisation de la cité, même si elles ont échoué. Ces « *expérimentations politiques* », fourmillantes dans l'Italie des *Trecento* et *Quattrocento*, l'historien s'y montre attentif. Elles lui disent d'autres mondes possibles : « *Ce que peut l'histoire, c'est aussi de faire droit aux futurs non advenus, à ses potentialités inabouties.* »

Après les attentats qui ont choqué la France, Patrick Boucheron s'exprime en citoyen. Dans un engagement renouvelé, il convie à la vigilance contre de funestes usages civiques, transformés en artillerie politique inhumaine ou en appareil de répression. Il reprend une pensée centrale dans

¹ BOUCHERON Patrick, *Conjurer la peur. Sienne, 1338 : essai sur la force politique des images*, Paris : Seuil, 2013, 285 p.

le livre consacré à Sienne : « *Avoir peur, c'est se préparer à obéir.* »

Que peut l'histoire pour aujourd'hui ? L'interrogation l'habite. Le professeur cite Michel Foucault, avivant sa « *mise en alerte toujours brûlante qui permet de se prémunir contre la violence du dire, de ne pas se laisser griser par sa puissance injuste* », mais aussi Victor Hugo et sa foi dans la chose publique : « *Tenter, braver, persister, persévérer, être fidèle à soi-même, prendre corps-à-corps le destin, étonner la catastrophe par le peu de peur qu'elle nous fait, tantôt affronter la puissance injuste, tantôt insulter la victoire ivre, tenir bon, tenir tête, voilà l'exemple dont les peuples ont besoin et la lumière qui les électrise.* » Rien n'est plus mortifère que de réduire l'Histoire à une machine à confectionner des démonstrations de désespoir. « *Comment se résoudre à un devenir sans surprise, à une histoire où plus rien ne peut survenir à l'horizon, sinon la menace d'une continuation ? Ce qui surviendra, nul ne le sait.* »

Son ambition ? Rendre le passé habitable, replacer l'histoire dans le débat intellectuel, la rendre tonique, réconcilier érudition et imagination, opposer une histoire sans fin aux chroniqueurs de la fin de l'Histoire, bousculer les divisions temporelles (« *Une période est un temps que l'on se donne* »), réorienter les sciences sociales, et surtout rafraîchir les problématiques du passé en les mettant en résonance avec celles du présent.

Pour Boucheron, la Renaissance n'est qu'un épisode dans une séquence plus ample : il observe les continuités entre les XIII^e et XVI^e siècles. Adoptant le point de vue de l'histoire globale, il avait repéré dans le XV^e siècle une invention du monde². De Tamerlan à Magellan, des steppes de l'Asie jusqu'à la saisie de l'Amérique en 1492, s'est accomplie une première mondialisation. Mais la geste de Christophe Colomb est tout sauf une aventure fortuite : elle est précédée, rendue probable et

pensable, par une dynamique globale et séculaire d'interconnexion des espaces, des temps et des savoirs. Elle ne se laisse en rien délimiter par ce que l'on baptisera l'occidentalisation du monde : les commerçants de l'océan Indien, les marins de l'amiral Zheng He partis du fleuve Bleu, mais aussi les envahisseurs turcs, ont un plein rôle dans cette geste des devenirs possibles du monde, où rien n'est encore inscrit.

Militant, il convie à revisiter ses certitudes, son confort intellectuel, prétendant rechercher les moyens de « *réconcilier en un nouveau réalisme méthodologique l'érudition et l'imagination. L'érudition car elle représente cette forme de prévenance dans le savoir qui permet de faire front à l'entreprise pernicieuse de tout pouvoir injuste consistant à liquider le réel au nom des réalités. L'imagination, car elle est une forme de l'hospitalité et nous permet d'accueillir ce qui dans le sentiment du présent aiguise un appétit d'altérité* ». En cette période où le dialogue interculturel est en terrain défavorable, le propos doit être souligné. Et l'historien, revendiquant son statut de pédagogue, d'affirmer qu'il « *faut se donner la peine d'enseigner [...] pour convaincre les jeunes qu'ils n'arrivent jamais trop tard. Ainsi, travaillera-t-on à demeurer redevable à la jeunesse* ».

Voir :

TRUONG Nicolas, « Ce que peut l'histoire », extraits de la Leçon inaugurale de Patrick Boucheron au Collège de France, in *Le Monde*, 02-04.01.2016.

Postface des extraits du *Monde* : prononcée le 17 décembre 2015, la Leçon inaugurale de Patrick Boucheron est téléchargeable en format audio et vidéo sur le site du Collège de France (<http://college-de-france.fr>). Elle sera publiée sous forme numérique sur OpenEdition Books (<http://books.openedition.org/cdf/156>) et sous forme imprimée (coédition Collège de France/Fayard) au printemps 2016.

² BOUCHERON Patrick (dir.), *Histoire du monde au XV^e siècle*, Paris : Fayard, 2009, 892 p.

Michel Nicod, EPS Roche-Combe Nyon

Timothy Brook, *La Carte perdue de John Selden*¹



Comment rédiger un ouvrage d'histoire à partir d'une carte du Sud-Est asiatique et de la Chine? Pour l'enseignant qui le lirait, comment, se basant sur cet ouvrage, élaborer une séquence pour ses élèves; à savoir faire étudier le trafic commercial au XVII^e siècle dans la région du monde qui connaît l'essor le plus florissant du commerce maritime.

Timothy Brook est sinologue. Plusieurs de ses travaux ont été consacrés à la Chine des Ming au XVII^e siècle, et à ses relations avec l'Europe. Son

ouvrage précédent, *Le Chapeau de Vermeer*², se place dans le courant de l'histoire connectée.

Dès lors, dans *La Carte perdue de John Selden*, nous nous intéressons aux tentatives des Européens, et ici des Anglais, de nouer des relations commerciales avec la Chine au XVII^e siècle. Quelles sont les difficultés rencontrées par les Européens dans cette entreprise?

Le dernier ouvrage de Timothy Brook répond à ces questions. Il se place parmi de nombreuses publications d'historiens qui, depuis 20 ans, étudient les relations entre l'Europe, l'Asie et la Chine. Alors que bien des études mettent en relief l'isolement de la Chine, Brook nuance cette vision. Ainsi, du XV^e au XVIII^e siècle, la Chine est considérée comme l'un des pays les plus avancés du monde. Son artisanat, son administration, son imprimerie, son économie font d'elle l'un des pays les plus riches. Ses exportations, même faibles, participent au commerce international et satisfont les consommateurs européens³.

Or, le gouvernement impérial n'encourage pas le commerce maritime, car il s'estime menacé et concentre ses forces pour garder sa frontière nord. Par ailleurs, le gouvernement de l'empereur ne porte pas d'intérêt à l'ouverture de la Chine vers le monde extérieur. Mais les aléas climatiques et les menaces sur la Grande muraille fragilisent⁴ le pouvoir impérial qui, finalement, cède place à une nouvelle dynastie.

¹ BROOK Timothy, *La carte perdue de John Selden: sur la route des épices en mer de Chine*, Paris: Payot & Rivages, 2015, 295 p.

² BROOK Timothy, *Le Chapeau de Vermeer, le XVII^e siècle à l'aube de la mondialisation*, Paris: Payot, 2010.

³ Voir TRENTMANN Frank, *How We Became a World of Consumers, from the Fifteenth Century to the Twenty-First*, Allen Lane Hb, 2016.

⁴ Voir BROOK Timothy, *Sous l'œil des dragons*, Paris: Payot, 2012, p. 73-74.

Ainsi, le pays ne se maintient pas constamment dans cet isolement immuable que nous lui prêtons. Dès lors, des commerçants chinois se mettent à voyager et s'établissent en Asie du Sud-Est, notamment à Java. Ils vendent et achètent des articles en porcelaine et des épices.

Dans cette région, à Bantam, vers 1608, une carte a sans doute été fabriquée, puis acquise par un capitaine anglais faisant du commerce avec le Japon. Brook nous précise qu'il s'agit d'une carte, unique, remarquablement précise sur laquelle sont tracées les principales voies de navigation empruntées par les marchands chinois. Les inscriptions de la carte, en chinois, désignent les villes et pays avec lesquels les Chinois commerçaient. Il est dit que ces inscriptions sont la transcription phonétique des mots d'origine espagnole, japonaise et chinoise d'où la maîtrise nécessaire pour accéder à leur compréhension.

En 2008, cette carte a été découverte dans la bibliothèque Bodléienne en Angleterre où John Selden, juriste et humaniste, l'avait déposée en 1654. Les historiens spécialistes de cette époque ont organisé un colloque, suivi par la publication d'un article de Robert Batchelor⁵, puis de l'ouvrage de Timothy Brook.

Dans son ouvrage, Timothy Brook étudie cette carte et le monde dans lequel elle a été produite. L'ouvrage contient trois parties :

Une présentation de l'Angleterre des derniers rois Stuarts où les premiers érudits tentent d'apprendre le chinois et certains annotent la carte. Les débats des humanistes au sujet du droit d'accès à la navigation figurent dans cette partie.

Les premiers efforts infructueux de l'EIC (Compagnie anglaise des Indes orientales) pour nouer des

contacts commerciaux avec la Chine depuis le comptoir qu'elle avait établi au Japon. La concurrence hollandaise, les difficultés de la navigation, la malchance la poussent à renoncer à ses efforts après 10 ans.

Une étude minutieuse de la carte permet de comprendre la vision géographique du monde de son auteur : à savoir, la description de l'Asie du Sud-Est en sus de celle de la Chine. En effet, contrairement aux cartes chinoises de cette époque, cette carte se distingue par le fait que la Chine n'y occupe pas une place centrale.

Pour rédiger ce livre, sa maîtrise hors pair du chinois permet à Timothy Brook d'employer deux ouvrages chinois de la même époque pour déchiffrer les inscriptions de la carte. Les moyens techniques dont disposaient les navigateurs chinois et européens, les représentations que Chinois et Européens se faisaient du territoire chinois sont parmi les points mis en valeur dans ce livre.

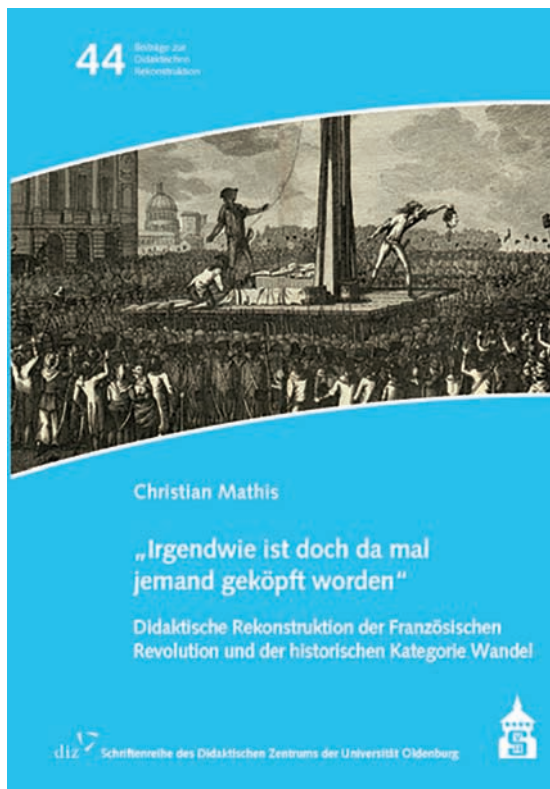
Brook nous rappelle qu'au XVII^e siècle, l'économie chinoise est la plus importante du monde. Ses navires sont aussi performants que les navires européens, et elle occupe une place centrale dans le monde marchand. Rappelons que les routes maritimes en Asie suivies par les commerçants européens ont été ouvertes par les Asiatiques.

Ainsi, l'ouvrage de Timothy Brook est une prouesse d'érudition, où le lecteur se perdra parfois dans la très riche onomastique. Cet ouvrage précieux et riche pour le public déjà initié à ce domaine reste une découverte pour le lecteur peu familiarisé avec cette période : à mi-chemin entre les grandes découvertes et la colonisation européenne du XIX^e siècle.

⁵ BATCHELOR Robert (2013) : « The Selden Map Rediscovered: A Chinese Map of East Asian Shipping Routes, c.1619 », in *Imago Mundi: The International Journal for the History of Cartography*, 65 (2013);1, p. 37-63.

Nora Zimmermann, PH Luzern

Christian Mathis, « Irgendwie ist doch da mal jemand geköpft worden ». *Didaktische Rekonstruktion der Französischen Revolution und der historischen Kategorie Wandel*



Vorbei ist die Zeit, in der Historikerinnen und Historiker ob der Darstellung von Umwälzungen und Umstürzen in Streit gerieten: «*Die Rede von der Revolution ist beliebig geworden, niemand träumt mehr von ihr, niemand aber auch fürchtet sie noch.*»¹ Gerade deshalb ist – wie Autor Christian

Mathis richtig feststellt – die Auseinandersetzung mit der Französischen Revolution ein schwieriges Unterfangen geworden (S. 44).

Bemerkenswert ist die eingangs gemachte Feststellung, dass Schülerinnen und Schüler, obwohl die Französische Revolution fast überall auf der Welt in der Schule vermittelt wird, jeweils Unterschiedliches lernen. Mathis begründet dies vor allem mit der «*Bedeutung der Französischen Revolution für ihre nationalen Biographien*»².

Ein besseres Verständnis von Schülervorwissen fördert gleichsam das (historische) Lernen und ermöglicht eine adäquate Lehrplan- und Curriculums-Gestaltung. Ausgehend von dieser Annahme gilt Mathis' Forschungsinteresse den Vorstellungen, die Schülerinnen und Schülern von der Französischen Revolution haben. Hierzu befragte er Schülerinnen und Schüler der neunten Klasse einer Schweizer Mittelschule. Mittels Triangulation von Leitfadenterview, Erzählung und Gruppenverfahren sollte aufgezeigt werden, über welche Konzepte, Schemata und mentale Modelle Jugendliche im Hinblick auf die Französische Revolution verfügen. In einem zweiten Schritt wurden diese Schülervorstellungen zur historischen Kategorie «Wandel» in Beziehung gesetzt und nach deren Rolle beim historischen

doch da mal jemand geköpft worden», *Didaktische Rekonstruktion der Französischen Revolution und der historischen Kategorie Wandel*, Baltmannsweiler, 2015, S. 44.

² RIEMENSCHNEIDER R. (Hg.), *Bilder einer Revolution. Die Französische Revolution in den Geschichtsschulbüchern der Welt*, Frankfurt am Main, 1994, zit. nach MATHIS, Christian ..., S. 8.

¹ ENGELS Jens Ivo, «Kontinuitäten, Brüche, Traditionen. Die Französische Revolution von 1789», in MÜLLER Klaus E. (Hg.), *Historische Wendeprozesse. Ideen, die Geschichte machten*, Freiburg, Basel, Wien, 2003, zit. nach MATHIS Christian: «Irgendwie ist

Denken über die Französische Revolution gefragt.

Nach der Einleitung und der theoretischen Rahmung der Studie folgen in Kapitel 3 erste lernpsychologische Ausführungen zur Theorie des «*conceptual change*», die auf Piaget basieren. Im Zentrum des darauffolgenden Kapitels stehen dann die Schülervorstellungen aus kognitions- und lernpsychologischer Sicht. Ausgehend von diesem Theoriemodell schlägt Mathis für seine Studie ein viergliedriges Modell vor: Schülervorstellungen sind demnach erstens «*mentale Konstrukte, die beim Denken und Sprechen über Geschichte und Vergangenheit konstruiert, abgerufen und evoziert werden*», zweitens «*jene Wissensbestände (Begriffe, Konzepte und Erklärungsmuster), welche die Schülerinnen und Schüler "heranziehen", wenn sie konkrete historische Sachverhalte, Phänomene oder Gegenstände erklären und interpretieren*», und welche sich – drittens – «*im Alltag bewährt haben*». «*Diese können*» – viertens – «*mehr oder weniger wissenschaftsadäquat sein.*» (S. 32).

Das fünfte Kapitel präsentiert einen konzipierten, zusammengefassten Abschnitt über Standpunkte, Denkmodelle und Vorstellungen der historischen Fachwissenschaft zur Französischen Revolution. Ausführlich setzt sich Mathis dabei auch mit der sowohl gleichermaßen für die Geschichtsschreibung wie auch für die Didaktik massgebenden Kategorie des historischen Wandels auseinander. Es folgt ein ebenso ausführlicher Methodenteil im sechsten Kapitel, in dem der Autor bereits vielerorts ausgeführte Theoriemodelle und Überlegungen der empirischen Geschichtsdidaktik ausgiebig erläutert. Hier hätte sich der Leser eine kürzere und pointiertere Darstellung gewünscht.

Im Hauptteil, Kapitel 7, präsentiert Mathis die empirischen Ergebnisse seiner Untersuchung. Dabei differenziert er die Aussagen der Schülerinnen und Schüler zu ihren Vorstellungen zur Französischen Revolution in folgende vier Aspekte: 1. Gründe und Ursachen, 2. (Aus-)Wirkungen und Errungenschaften, 3. historische Akteure und 4. zeitlicher Verlauf und Vorstellungen von Wandel und Kontinuität. In seinem immer wieder mit ausführlichen Interviewausschnitten ergänzten und

mit Hinweisen zur didaktischen Rekonstruktion versehenen Ergebnisteil präsentiert Mathis nicht nur aufschlussreiche Erkenntnisse zu Schülervorstellungen, sondern bietet auch einen spannenden Einblick in die geführten Interviews. Mathis präsentiert dabei eine detailreiche, sauber erarbeitete Analyse der Schüleraussagen und ermöglicht auf diese Weise gleichsam einen transparenten Einblick in sein Auswertungsverfahren. So beobachtet er beispielsweise, dass die Schülerinnen und Schüler, was die Ursachen der Französischen Revolution anbelangt, primär ökonomische Gründe anführen, diese jedoch, wenn es um Auswirkungen der Revolution geht, nur selten erwähnen. Vielmehr nennen die Befragten u. a. die Menschenrechte als die in ihren Augen bedeutendste Errungenschaft der Revolution. Ausgehend von den analysierten Schülervorstellungen formuliert Mathis im abschliessenden achten Kapitel fünf Leitlinien für einen «*sinnvollen, lernförderlichen*» (S. 212) und wissenschaftsadäquaten Umgang mit der Französischen Revolution im Unterricht der Sekundarstufen I und II.

Der vorliegende Band bietet GeschichtsdidaktikerInnen, Lehrpersonen sowie HistorikerInnen gleichermaßen Interessantes. Er ist ein anregendes Beispiel für ein theoriegeleitetes Erhebungs- und Auswertungsverfahren von Schülerinterviews, liefert lehrreiche und praxisnahe Inputs zur didaktischen Strukturierung der Französischen Revolution als Thema im Geschichtsunterricht sowie eine detailreiche, fachliche Einbettung des Themas entlang historiographischer und geschichtstheoretischer Fragen. Gerade *weil* die Französische Revolution ein (fast) überall gelehrtes Thema ist und viele aus der angesprochenen Leserschaft das Thema – das fester Bestandteil der hiesigen Lehrpläne ist – selbst vermitteln, empfiehlt sich die Lektüre. Vielleicht verdankt das Buch seine künftigen Leserinnen und Leser auch schlicht der «*magische[n] Anziehungskraft*» von Revolutionen, «*deren man sich nur schwer entziehen*» kann³.

³ ROHLFES Joachim, *Geschichte und ihre Didaktik*, Göttingen, 2005, zit. nach MATHIS Christian ..., S. 45.

Markus Furrer, PH Luzern

André Holenstein, *Mitten in Europa. Verflechtung und Abgrenzung in der Schweizer Geschichte*¹



Der Berner Historiker André Holenstein tritt mit seiner transnationalen Deutung der Schweizer Geschichte «*Mitten in Europa*» gegen Vorstellung und Klischee an, die Schweiz sei eine politische und historische Insel. Er hat mit seinem Buch in einer Zeit, in der Identitätspolitik und die Frage nach den Ursprüngen an Virulenz zugelegt haben, breite öffentliche Resonanz

gefunden.² Eine Antwort auf diese Entwicklung gibt André Holenstein gleich zu Beginn: Die von Globalisierung und Liberalisierung besonders betroffene Schweiz, die sich auch der europäischen Integrationsdynamik nicht entziehen könne, wirke fundamental verunsichert. Als Kleinstaat erfahre die Schweiz die Auswirkungen solch dynamischer ökonomischer und politischer Prozesse besonders drastisch. Der Blick in die Geschichte, wie ihn André Holenstein vornimmt, zeigt zudem, dass die Schweiz als Staatswesen «*mitten in Europa*» den vielfältigen politischen, gesellschaftlichen und auch ökonomischen sowie kulturellen Prozessen des europäischen Umfeldes schon immer stark ausgesetzt war und diese zur Staatswerdung und Identität gar massgebend beigetragen haben. André Holenstein bringt dies auf die Formel von «*Verflechtung und Abgrenzung*», welche er als zwei Seiten derselben Medaille verstanden haben will – ein Spannungsverhältnis, das sich durch die Jahrhunderte zog und bis in die Gegenwart immer wieder zu frappanten Parallelen führt, sei es in der Aussenhandelspolitik, der Diplomatie generell und überhaupt in der schweizerischen Wahrnehmung Europas und der Welt. Diese Bezüge und Sichtweisen sind im vorliegenden Band besonders prägnant herausgearbeitet. Transnationalität wird in der Folge als «*condition d'être*» der Schweiz erkannt und ausgelegt.

Das für ein breiteres Lesepublikum anschaulich und beispielhaft geschriebene Buch ist auch für den Umgang mit und den Einbezug von Schweizer Geschichte im Unterricht von grossem

¹ Baden: Hier und Jetzt, 2014, 285 S.

² Z.B. die Rezension von MAISSEN Thomas, *Verflechtung und Abgrenzung*, in <http://www.nzz.ch/feuilleton/buecher/verflechtung-und-abgrenzung-1.18432160> (20.07.2015).

Nutzen. Einmal postuliert André Holenstein, was Geschichte zu leisten vermag, und legt überdies Strukturen offen, wie man sich den Prozess der Herausbildung des schweizerischen Staatswesens erklären kann. Zur Sprache kommt auch die gesellschaftliche Funktion von Geschichte. So bedient historisches Wissen Orientierungsbedürfnisse: es schärft den Sinn für die Kräfte der Verflechtungen und der Abgrenzung und kämpft gegen das Verhaftetsein in statischen Geschichtsbildern an. Historisches Wissen kann so helfen, die Zeitgebundenheit von Geschichtsbildern und Geschichtsauffassungen zu entziffern und den Sinn für die Wandelbarkeit politischer Konstellationen und Machtlagen zu schärfen (S. 261).

Das Buch geht chronologisch verschiedenen Entwicklungssträngen und Prozessen nach und räumt mit Klischeevorstellungen mehrfach auf. Ein spezielles Augenmerk erhalten die Prozesse der Identitätsbildung wie der Alteritätserfahrungen im 15. Jahrhundert. Verflechtungen sowie Abgrenzungen in der alten Schweiz werden profund ausgeleuchtet. Als Beispiele für die Verflechtungen werden Migration (darunter militärische und zivile Arbeitsmigration) sowie kommerzielle wie auch die aussenpolitischen und diplomatischen Verflechtungen diskutiert. Beispiele für Abgrenzungen bilden insbesondere die Neutralität, die sich vom Gebot der Staatsräson zum Fundament nationaler Identität entwickelt hat, oder auch das Gefühl des Bedrohtseins des «eidgenössischen Wesens». Zwei weitere Kapitel widmen sich den Prozessen der modernen Schweiz zwischen «*Einbindung und Absonderung*». Mit einem Blick zurück erfahren wir vorerst, dass Schweizer Kaufleute bereits früh aus der günstigen Lage mitten in einem chronisch kriegerischen Europa heraus einen florierenden Handel mit Kriegsmaterial und lebenswichtigen Gütern betrieben (S. 105) oder auch, wie stark der strategisch sensible Raum des Landes durch die geopolitische Lage im «*Auge des Hurrikans*» bestimmt war. Die eidgenössischen Orte unterhielten bereits früh mit allen wichtigen antagonistischen Mächten

langfristige Vereinbarungen und verschafften sich auf diese Weise Sicherheit (S. 123). Eine besondere Bedeutung hatte Frankreich für die Schweizer Geschichte. Dieser Macht vermochten die kleinen eidgenössischen Republiken wenig entgegenzusetzen, und so wirkte die Eidgenossenschaft bald als ihr Allianzpartner und bald als ihr Protektorat, je nach europäischer geopolitischer Grosswetterlage. Dabei war die alte Eidgenossenschaft auch ein schwieriges Pflaster für die ausländische Diplomatie, die sich um diesen strategischen Raum bemühte, was wiederum zeigt, dass der schweizerische Raum schon früh als eigenständiges Völkerrechtssubjekt betrachtet worden ist.

Immer wieder ist von Ambivalenzen die Rede. Das tiefe Bedürfnis nach Abgrenzung von einem als wesensfremd und bedrohlich wahrgenommenen Ausland gehört ebenfalls zur Geschichte der schweizerischen Aussenbeziehungen. Nach André Holenstein ist dies darauf zurückzuführen, dass in der konfessionell, später auch sprachlich-kulturell sowie politisch uneinheitlichen Schweiz die traditionellen Anknüpfungspunkte für die Begründung nationaler Zusammengehörigkeit fehlten und ihre kleinen Republiken auch über keine Bezugspunkte zu fürstlichen Dynastien verfügten.

André Holensteins breit angelegte Analyse zeigt mit ihrer stringenten und originellen Fragestellung von «*Verflechtung und Abgrenzung*», was Geschichte zum Verständnis und Verstehen einer Staatswerdung beitragen kann. Sie hilft uns, vom starken Mythenbezug der Schweizer Geschichte abzurücken und an dessen Stelle in Gesellschaft und Schule historische Analyse und Reflexion einzubringen. Dafür machte sich bereits Herbert Lüthy 1964 stark, als er schrieb:

«*Es ist gefährlich, wenn Geschichtsbewusstsein und Geschichtswahrheit, und damit auch Staatsbewusstsein und Staatswirklichkeit, so weit auseinanderrücken, dass wir von uns selbst nur noch in Mythen sprechen können.*»³

³ LÜTHY Herbert, *Gesammelte Werke*, Bd. IV, Zürich 2005, S. 82–102, S. 84, zit. in André Holenstein..., S. 15.

Béatrice Ziegler, PH FHNW, Aarau und Universität Zürich

Thomas Maissen, *Schweizer Heldengeschichten – und was dahinter steckt*¹



Thomas Maissen ist in der Deutschschweiz im «Jubiläumssuperjahr» 2015 hervorgetreten durch seine Bereitschaft, wissenschaftlich basierte Geschichte gegen die geschichtspolitisch motivierten historischen Erzählungen von Christoph Blocher, der Leitfigur der schweizerischen SVP, zu stellen und die Diskussion um die Frage von Mythos und Geschichtswissenschaft zu führen. Dank seiner «*Geschichte der Schweiz*» (2010)

bestens bekannt und mit dem Renommee einer Professur an der Universität Heidelberg und der aktuellen Leitung des Deutschen Historischen Instituts Paris ausgestattet, bewegt er sich damit zwischen dem Geltungsanspruch von Experten und demokratischer Aushandlung von Geschichte. Dieser Problematik widmet er sich denn auch in der Einleitung seiner «*Schweizer Heldengeschichten*» und unterstreicht darin die Berechtigung von demokratischer Diskussion und Entscheidung über das kollektive Hoch- und In-Wert-Halten von Mythen. Wie bei jedem demokratischen Entscheid benötigt es, so Maissen, keiner Expertise, um eine Meinung zu haben und diese legitimerweise in die öffentliche Diskussion einzuwerfen. Die Geschichtswissenschaft sei in derselben nur eine Stimme unter vielen. Allerdings billigt er ihr dann doch die Position der Expertenschaft zu, in der methodisch gesichert, analytisch fundiert und theoretisch basiert Geschichte erzählt werde und damit auch die Differenz zwischen Mythen und Geschichte mahnend benannt werden könne. Dort lägen auch ihre Rolle und ihre Verantwortung. Was Maissen damit deutlich macht, ist der Sachverhalt, dass Mythen eine andere Funktion erfüllen als Geschichte, aus deren Fundus sie sich, über jede Anbindung an Wissenschaftlichkeit hinwegsetzend, immerhin (auch) bedienen.² Und es ist wohl einfach der gesellschaftlichen Realität geschuldet, wenn er festhält, dass der Historiker nicht bestimmen könne, wie ein Mythos laute und welche Wirkung er entfalte. Die Chance, die Geschichtsbilder der schweizerischen Bevölkerung und Öffentlichkeit aufklärerisch zu beeinflussen,

¹ Baden: Hier und Jetzt, 2015, 234 S.

² Man tut gut daran, Roland Barthes' Nachdenken über die Spezifität des Mythos nicht zu vergessen. BARTHES Roland, *Mythen des Alltags*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1964.

lägen demgegenüber darin, die Lücken aufzufüllen zwischen den beiden geschichtskulturellen Fixpunkten der schweizerischen Geschichte, der sogenannten Gründungszeit der Eidgenossenschaft und der Zeit des Zweiten Weltkriegs, deren mythische Bedeutung er in der heldischen Bewährung gegen Bedrohungen und äussere Feinde sieht.

Diese Aufgabenzuweisung bestimmt denn auch das Buch: In 15 Kapiteln zitiert Maissen mythische bzw. politische Aussagen zu schweizerischer Geschichte, diskutiert sie und entwickelt danach die entsprechende Geschichte so, wie sie angesichts des aktuellen Forschungsstandes und der vorhandenen und bekannten Quellen erzählt werden kann. Vom Rütlichswur bis zum Sonderfall erörtert er geduldig die jeweiligen Erkenntnisse der Wissenschaft und leistet damit aufklärerische Arbeit. Dass ihm dies auf überzeugende und gut lesbare Art gelingt, erstaunt niemanden, der seine früheren Publikationen gelesen hat.

Man möchte dann aber doch mit dem Geschichtswissenschaftler Thomas Maissen streiten: weniger über seine wissenschaftlich fundierten Erzählungen und Aussagen als vielmehr über einiges, was er über die fachliche Expertenschaft und ihre Arbeit sagt. Vorerst schiebt er zwischen die Einleitung und die 15 Kapitel eine spannende Einführung in die Geschichte der Geschichtsschreibung zur Schweiz. Auch hier folgt man ihm interessiert und durchaus zustimmend. Weniger begeistert nimmt man aber den defätistischen Ton zur Kenntnis, in welchem er eine der grundsätzlichen Besonderheiten von Geschichte als Wissenschaft erwähnt – die

fortwährende Erneuerung, Revidierung und Erweiterung der geschichtswissenschaftlichen Erkenntnis –, die er dann aber neben die Aussage stellt, es sei in der politischen Auseinandersetzung legitim, auf veraltete Forschungsstände zurückzugreifen. Nun ist Erkenntnisfortschritt und damit die Revidierung von Wissen ein überaus wichtiges Kennzeichen wissenschaftlicher Arbeit, und zwar auch im Falle der Geschichtswissenschaft. Zudem ist der politische antiaufklärerische Rückgriff auf revidiertes und damit überholtes Wissen eine unredliche, das «Volk» täuschende Vorgehensweise im Interesse um «*Macht und Wähleranteile*», wie Maissen dies durchaus benennt, die schwerlich als legitim bezeichnet werden kann, wie er dies aber tut.

Auch die selbstbeachtigende Wendung befremdet, mit der Maissen die von ihm genannte Funktion von Geschichtswissenschaft in der Geschichtskultur beschreibt: So ist es zweifellos richtig, wenn er die Tätigkeit, in welcher die Geschichtswissenschaft die «*volkstümliche Deutung der Geschichte mit dem aktuellen Wissensstand unter Fachleuten vergleicht*», als dekonstruierend bezeichnet.³ Warum er ihr aber das Attribut des Negativen hinzufügt (S. 11) und es bedauert, dass ein Historiker nicht in gleicher Weise über gewonnene Erkenntnisse hinweggehen darf (S. 12), wie das Teile der Geschichtspolitiker tun, ist unverständlich. Und die Frage, wie eine mythische Erzählung Räume für Entwicklung öffnen soll, wenn sie sich elementarer wissenschaftlich begründeter Kritik an einzelnen ihrer Elemente oder an der mangelnden Begründung ihrer Sinnstiftungen kategorisch verschliesst, müsste dann doch gestellt werden (S. 12).

³ Die Dekonstruktion als eine Textanalyse, die denselben auf Entstehungszusammenhänge, Interessen und Aussageabsichten, fachliche Richtigkeit und Plausibilität hin untersucht, ist in den letzten Jahren in der Geschichtsdidaktik als De-Konstruktion bedeutsam geworden, gerade weil der Umgang mit geschichtskulturellen Geschichtsdeutungen neben der Fähigkeit zur Erstellung der eigenen Narration als zwingend erachtet wird, um selbstbestimmt mit Geschichte in der Gesellschaft umzugehen. Vgl. SCHREIBER Waltraud, KÖRBER Andreas, BORRIES Bodo von, KRAMMER Reinhold, LEUTNER-RAMME Sibylla, MEBUS Sylvia, SCHÖNER Alexander, ZIEGLER Béatrice, *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*, Neuried : ars una, 2006.

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 de la Suisse italienne (GDH) regroupe des enseignants, des enseignants-formateurs, des universitaires, 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 WBZ CPS de Berne, le Centre suisse de formation continue des professeurs du secondaire.

Le GDH édite **DIDACTICA HISTORICA – Revue suisse pour l'enseignement de l'histoire** en partenariat avec la Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD). **DH** succède au *Cartable de Clio* depuis 2015. Elle bénéficie d'une aide à l'édition de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSHS).

DH est publié par Alphil – Presses universitaires suisses, Neuchâtel, et paraît une fois par an.

Pour plus d'information :

Site du GDH : <http://www.didactique-histoire.net>

Site de la DGGD : <http://www.dggd.ch>

Adresses :

- **GDH** : groupe.didactique.histoire@gmail.com
- Présidente du GDH 2016, Nathalie Masungi-Baur, HEP Vaud : nathalie.masungi@hepl.ch
- Vice-président – Directeur de rédaction de **DH**, Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg : pbugnard@gmail.com
- Directrice de rédaction de **DH** – Déléguée à la formation continue du GDH auprès du WBZ CPS, Nadine Fink, HEP Vaud : nadine.fink@hepl.ch

Inscription au GDH et abonnement à **DH** :

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*

Die Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik gibt in Kooperation mit dem Groupe de la didactique de l'histoire (GDH) die dreisprachige Zeitschrift **DIDACTICA HISTORICA – Schweizerische Zeitschrift für Geschichtsunterricht** heraus. Die **DH** wird von der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften unter Vermittlung der Schweizerischen Gesellschaft für Geschichte unterstützt.

DH wird von Éditions Alphil–Presses universitaires suisses, Neuchâtel, herausgegeben und erscheint einmal jährlich.

Für weitere Informationen :

Website der *DGGD*: <http://www.dggd.ch>

Website des GDH: <http://www.didactique-histoire.net>

Adressen :

– DGGD: info@dggd.ch

– Präsidentin der DGGD ist Béatrice Ziegler, PH FHNW: beatrice.ziegler@fhnw.ch

– Deutschsprachige Redaktion der **DH**: Markus Furrer, PHLU, Béatrice Ziegler, PH FHNW

Anmeldung für eine Mitgliedschaft bei der DGGD und Abonnement der DH:

mit Hilfe der beigefügten Anmeldekarte.

Bestellungen der DH sind auch möglich über 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.....

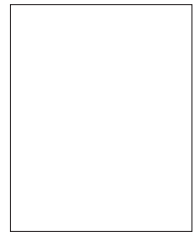
Courriel/Mailadresse

Établissement scolaire ou institution/Schule oder Institution.....

.....

Lieu, date/Ort, Datum

Signature/Unterschrift.....



Éditions Alphil
Case postale 5
2002 Neuchâtel 2
Suisse

Nathalie Masungi-Baur, présidente
Pierre-Philippe Bugnard, vice-président

Le GDH a vingt ans en 2016

Avec la fondation de sa nouvelle revue *DIDACTICA HISTORICA*, le GDH a mis toute son énergie et tous ses espoirs dans 2015 et 2016, deux années qui ont constitué le tournant d'une histoire commencée en 1996.

Cours 2015 et dossier de *DIDACTICA HISTORICA* 2016

En avril 2015, le groupe avait organisé son cours annuel à l'Université de Lausanne sur le thème « L'Histoire-Monde: une histoire connectée » qui constitue le dossier du présent numéro 2/2016. Dirigé par Dominique Dirlewanger, Louis-Philippe L'Hoste et Julien Wicki, le cours a rassemblé 45 participants qui ont eu l'occasion de suivre les réflexions d'historiens et de didacticiens autour d'une approche permettant de dépasser les récits de l'espace-temps classique, en touchant à l'altérité des mondes.

Cours 2016, 2017 et 2018

En avril 2016, pour l'année de ses vingt ans, le GDH a organisé à Lausanne et à Morges son cours annuel de formation continue autour de la question du « Documentaire et son usage en histoire », sous la direction de Fabienne Brasey et de Louis-Philippe L'Hoste. En 2017, le cours s'intéressera au thème « Faire la fête! Entre commémoration et transgression, quel rapport au passé? », tandis qu'en 2018, il traitera des « Conflits sociaux », l'année du Centenaire de la Grève générale.

Vernissage du n° 1-2015 de *DIDACTICA HISTORICA*

Le point fort de l'année 2015 a donc été l'élaboration du n° 1 de *DIDACTICA HISTORICA*, sorti en décembre, ainsi que la préparation du n° 2/2016, en partenariat avec le groupe alémanique de la DGGD. Le chantier a mobilisé les membres du comité de rédaction ainsi qu'une bonne partie du comité de lecture international. Le défi était de taille pour un résultat qui paraît concluant si l'on en juge au succès des appels à publication et à l'écho généré bien au-delà des frontières helvétiques. Le n° 1/2015 a été conçu comme un numéro double, pour pallier l'absence de publication du GDH en 2014. À partir du n° 2, la revue prend son rythme de croisière et paraît annuellement en juin, avec une édition partielle en ligne.

Un vernissage a marqué la sortie du n° 1/2015, le 11 février 2016, à la HEP Vaud. La présidente du GDH, Nathalie Masungi Baur (HEP Vaud), a ainsi eu l'occasion de rappeler ce qui



Vernissage du n° 1-2015 de *DIDACTICA HISTORICA* À LA HEP VAUD, 11 février 2015

fait la particularité de la nouvelle revue : son caractère national, trilingue, son ouverture plus grande aux pratiques enseignantes et à un réseau international d'auteurs et de membres du comité de lecture. Le directeur de rédaction, Pierre-Philippe Bugnard (Université de Fribourg), a pu évoquer, non sans humour, les difficultés inhérentes à la naissance de DIDACTICA HISTORICA dont la réussite est à mettre sur le compte d'un important travail collectif. Le partenariat avec l'Association internationale de recherche en didactique de l'histoire et des sciences sociales (AIRDHSS) pour l'organisation de la Conférence internationale de Fribourg, conjointe au cours du GDH, en septembre 2014, a permis d'asseoir le dossier thématique de DIDACTICA HISTORICA sur des bases solides. Notre collègue, Nicolas Guillaume-Gentil (HEP Bejune), a pris soin de souligner l'importance de la collaboration intercantonale au sein du comité de rédaction, avec des membres provenant de différentes institutions romandes et alémaniques, une collaboration garante de soutiens institutionnels forts : ceux de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSHS) et du Centre suisse de formation continue des professeurs du secondaire (WBZ CPS) de Berne. Markus Furrer, représentant de la rédaction alémanique, a conclu en rappelant que DIDACTICA HISTORICA résulte d'un partenariat à l'échelle nationale, ce qui est essentiel dans le projet que nous menons à bien ensemble.

La HEP Vaud nous a accueillis en ses murs, grâce à Philippe Hertig, responsable de l'UER (Unité d'enseignement et de recherche) des sciences humaines et sociales. Divers représentants et membres de cette institution nous ont fait l'honneur de leur présence, aux côtés de nos collègues enseignant-e-s et historien-ne-s. Notre éditeur Alain Cortat et son collègue Jacques Barnaud ont également pris part à nos agapes, présentant avec fierté le premier numéro de DIDACTICA HISTORICA.

Les activités du GDH

Cours de formation continue du GDH (WBZ CPS)

1997	<i>Histoire et mémoire</i>	Les Geneveys (NE)
1998	<i>1798 – 1848 – 1998</i>	Tramelan (BE)
1999	<i>Image et histoire enseignée</i>	Pinchat (GE)
2000	<i>Enseigner le XX^e siècle</i>	Bellinzona
2001	<i>L'histoire sensible: apprendre sur le terrain</i>	Broc (FR)
2002	<i>La construction scolaire de l'histoire sociale</i>	Genève
2003	<i>HistoriTIC</i>	La Chaux-de-Fonds
2004	<i>L'histoire orale à l'école</i>	Genève
2005	<i>« Je, nous et les autres »: identité, altérité</i>	Rolle (VD)
2006	<i>Les échelles de l'histoire</i>	Fribourg
2007	<i>Cinéma et enseignement de l'histoire</i>	Lausanne
2007	<i>Les historiens, le NET et l'histoire enseignée</i> (journée d'étude)	Lausanne
2008	<i>La modernisation des Alpes, succès et insuccès</i>	Bellinzona
2009	<i>Orient – Occident</i>	Yverdon
2010	<i>Les imaginaires alimentaires</i>	Genève
2011	<i>Pensée historique et nouveaux récits nationaux</i> (journée d'étude)	Genève
2011	<i>Musées, histoire, mémoire</i>	Prangins – Nyon (VD)
2012	<i>Histoire sociale et politique des peurs et de leur exploitation</i>	Lausanne
2013	<i>Le genre en histoire. La construction du féminin et du masculin</i>	Genève
2013	<i>Enseigner la guerre un siècle après la Grande Guerre</i> (journée d'étude)	Lausanne
2014	<i>Guerres et paix: enjeux éducatifs</i> (en partenariat avec la conférence 2014 de l'AIRDHSS)	Fribourg
2015	<i>L'Histoire-Monde: une histoire connectée</i>	Lausanne
2016	<i>Le documentaire et son usage en histoire</i> (vingt ans du GDH)	Lausanne
2017	<i>Faire la fête! Entre commémoration et transgression, quel rapport au passé?</i> (vingt ans du 1 ^{er} cours du GDH)	–
2018	<i>Les conflits sociaux</i>	–

Die Aktivitäten der DGGD-Tagungen

Madeleine Scherrer, Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH FHNW
madeleine.scherrer@fhnw.ch

Geschichtsdidaktik empirisch 15

Basel – 3 bis 4. September 2015

Die Tagung « geschichtsdidaktik empirisch 15 » fand am 3. und 4. September 2015 in Basel statt. Organisiert wurde sie vom Zentrum *Politische Bildung und Geschichtsdidaktik (PBGD)* der PH FHNW. Es handelte sich um die fünfte Veranstaltung in einer zweijährlichen Tagungsreihe, die sich den Austausch über aktuelle Forschungen in der empirisch arbeitenden Geschichtsdidaktik zum Ziel setzt.

In zwei Key-Panels standen sich je ein deutschsprachiger (Andreas Körber, Hamburg bzw. Peter GAUTSCHI, Luzern) und ein englischsprachiger (Peter SEIXAS, Vancouver) bzw. eine französischsprachige Geschichtsdidaktikerin (Nadine FINK, Lausanne) gegenüber und referierten über zentrale Konzepte der Geschichtsdidaktik. Die Key-Panels machten deutlich, dass Übersetzungen von Begriffen nicht die zentrale Herausforderung darstellen, sondern das Verständnis dahinterliegender voraussetzungsreicher Konzeptnetze.

Die Referate können grob drei Themen zugeordnet werden: Während in der einen Reihe (fast ausschliesslich) quantitative Forschung zu historischer und geschichtsdidaktischer Kompetenz oder zu historischen Beliefs referiert wurde, befasste sich eine zweite Reihe von Referaten mit Aufgabenstellungen. Die dritte Reihe bot einen Einblick in geschichtskulturelle Themen, wobei unterschiedlichste Forschungsdesigns präsentiert wurden.

Unter den quantitativen Studien widmete sich eine Reihe den Kompetenzen von Lehramtsstudierenden und/oder praktizierenden Lehrpersonen, wobei diese teilweise mit denen von SchülerInnen verglichen wurden (so bspw. in dem Referat von Franziska SAHM, Hamburg). Die von Manfred SEIDENFUSS, Mario RESCH und Christian VOLLMER (Heidelberg) vorgestellte Studie verfolgt das Ziel, ein Modell zu fachdidaktischem Wissen und Können zu validieren. Die Möglichkeiten der quantitativen Erhebung epistemologischer Voraussetzungen historischen Denkens nahmen zwei Vorträge in den Blick (Bodo VON BORRIES, Hamburg, sowie Martin NITSCHKE, Aarau). Bei einer Reihe weiterer Beiträge handelte es sich um Arbeiten, die Aspekte der *HiTCH*-Studie (*Historical Thinking – Competencies in History*) zur Erarbeitung eines Large Scale Assessment (LSA)-Instruments zur Erfassung historischer Kompetenz von SchülerInnen des achten oder neunten Schuljahres thematisierten (Johannes MEYER-HAMME, Hamburg – Paderborn; Christiane BERTRAM, Tübingen; Michael WERNER, Eichstätt; Joana SEIFFERT und Marcel MIERWALD, Bochum; Monika WALDIS, Aarau).

Im Feld der Lernaufgaben gingen Andrea BECHER (Paderborn) und Eva GLÄSER (Osnabrück) von der Bedeutung einer kompetenzorientierten Aufgabenkultur für historisches Lernen aus und untersuchten Aufgabenstellungen zum historischen Lernen in Sachunterrichtsbüchern. Katharina JONAS

(Passau) befasste sich mit dem Einfluss des Fachinteresses auf die Aufgabenwahrnehmung in Geschichte. Franziska STREICHER (Potsdam) stellte erste Überlegungen zur Erweiterung von Präkonzepten von SchülerInnen im Sachunterricht an. Sabine ZIEGLER (Luzern) berichtete über die Auswertung von Studierendentexten, die mittels einer App als Möglichkeit der Beschäftigung mit einem Panorama zu einem historischen Ereignis (Internierung der Bourbaki-Armee in der Schweiz) konzipiert wurden. Philipp MARTI (Aarau) diskutierte methodische Fragen, die sich im Zusammenhang mit der Erfassung der narrativen Performanz von Schreibprodukten von Lehrerstudierenden stellen.

Die erste der Studien zur Geschichtskultur befasste sich mit den Fähigkeiten von SchülerInnen, ein Denkmal (Winkelried-Denkmal Stans) zu deuten (Christian MATHIS, Brugg). Martin SCHAUB (Brugg) berichtete über seine Erkundung des Gebrauchs des historischen Lernorts «Rütli» und über die Triangulation mit kulturanthropologischen Methoden. Helene MÜHLESTEIN (Zürich) befasste sich mit Schulgeschichtsbüchern zwischen 1870 und 1930, unter anderem mittels qualitativer Inhaltsanalyse, und zeigte, dass neue Lehrmittel nicht unbedingt didaktischem Reformwillen, sondern pragmatischen Überlegungen geschuldet sein können. Felicitas KLINGLER (Göttingen) befasste sich mit «Objekten» in Museumsaktivitäten und konnte herausarbeiten, dass Museen argumentativ gestützt häufig nicht originale Objekte einsetzen. Hannah RÖTTELE (Göttingen) widmete sich Sprechakten und Körperverhalten von SchülerInnen als Indikatoren für die Wahrnehmung von Ausstellungen. Andrea KOLPATZIK (Ludwigsburg) ging in ihrer Beschäftigung mit Online-Portalen zu Geschichte im Web 2.0 auf Motive und Arbeitsweisen ihrer Konstrukteure ein. Björn BERGOLD (Magdeburg) referierte zu Mediennutzenden, wobei er die Authentizitätswahrnehmung von Spielfilmen bei jugendlichen Zuschauenden thematisierte.

Béatrice Ziegler, Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH FHNW
beatrice.ziegler@fhnw.ch

Zwangsmassnahmen an Minderjährigen in der demokratischen Schweiz im 20. Jahrhundert – zwischen Erinnerung, historischer Aufarbeitung und gesellschaftlicher Auseinandersetzung

Zentrum für Demokratie (ZDA), Aarau – 29. Januar 2016

«Zwangsmassnahmen an Minderjährigen in der demokratischen Schweiz im 20. Jahrhundert – zwischen Erinnerung, historischer Aufarbeitung und gesellschaftlicher Auseinandersetzung» – diesem Thema war die diesjährige Tagung in der Reihe «Erinnerung – Verantwortung – Zukunft» am 29. Januar 2016 gewidmet. Sie wurde vom Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH FHNW am Zentrum für Demokratie Aarau (ZDA) in Zusammenarbeit mit dem Sinergia-Projekt «Placing Children in Care» (Leitung Prof. Dr. Gisela HAUSS) und dem Departement Geschichte der Universität Basel (Prof. Dr. Martin LENGWILER) durchgeführt. Die Frage danach, wie ein gesellschaftlich belastetes Thema aufgearbeitet und wie Forschungsprozesse und -ergebnisse in unterschiedlichen gesellschaftlichen Diskursräumen vermittelt und genutzt werden können, wurde exemplarisch für Dokumentarfilme (Beat

BIERI), Presse (Urs HAFNER) und Ausstellungen (Jacqueline HÄUSLER) analysiert. Gisela HAUSS wandte sich der Nutzung historischer Erkenntnisse im Rahmen der Professionalisierungsdiskussion der Sozialen Arbeit zu, den Abschluss bildeten Ausführungen zur schulischen Thematisierung (Béatrice ZIEGLER). Claudia SCHEIDEGGER begleitete die Tagung als Vertreterin von Betroffenen, MARTIN LENGWILER schloss die Tagung mit einem Fazit. Es wurde deutlich, dass es sich lohnt, als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler über Vermittlungskonzepte nachdenken, die einerseits im Interesse einer nachhaltigen gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit der aufgearbeiteten Thematik sind und andererseits sich auch an Bedürfnissen der Betroffenen orientieren.

Markus Furrer, Pädagogische Hochschule Luzern
markus.furrer@phlu.ch

Internationale Konferenz 2016 für Bildungsforschung zum Holocaust

Pädagogische Hochschule Luzern – 15. bis 17. Februar

Die erste von der *International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA)* organisierte Tagung in der Schweiz befasste sich mit der Forschung zur Vermittlung des Holocausts und bot rund 150 Personen aus gegen 40 Ländern eine Austauschplattform. Die Konferenz setzte es sich zum Ziel, Erkenntnisse daraus mit Vertreterinnen und Vertretern aus der Forschung, der Bildung und Erziehung, von NGOs wie auch diplomatischen Diensten im Rahmen von Panels und Workshops zu diskutieren.

Unter der Leitung von Monique ECKMANN (Genf) ermittelte ein Expertenteam mit einem vergleichenden Ansatz den aktuellen Forschungsstand in verschiedenen Sprachregionen. Die Thematik des Holocausts erweist sich gerade aus fachdidaktischer Sicht als äusserst fruchtbarer Ansatz, zumal sich in diesem komplexen Themenfeld, das in den letzten Jahren breite Beachtung fand, verschiedenste Problemkreise der Aufarbeitung und Vermittlung herauskristallisieren. So wurde denn auch immer wieder auf die verschiedenen Zugänge in den jeweiligen Staaten mit ihren unterschiedlichen Bildungstraditionen aufmerksam gemacht. Wie die Ausführungen von Oscar ÖSTERBERG (Schweden) und Cecilie STOKHOLM BANKE (Dänemark) zeigten, ist auf Grund der unterschiedlichen Erfahrungen im Zweiten Weltkrieg selbst in den skandinavischen Staaten die Holocaust-Vermittlung äusserst unterschiedlich geprägt.

Mehrfach zur Diskussion stand auch das Spannungsfeld von Moralerziehung und Geschichtsvermittlung, was zu der Frage führte, ob beim Thema Holocaust zu viel Moral und zu wenig Geschichte vermittelt werde. In verschiedenen Beiträgen wurde ferner darauf aufmerksam gemacht, dass Schülerinnen und Schüler wie auch Lehrpersonen an der Thematik grosses Interesse zeigten. Für den Unterricht eröffnen sich Chancen, das Thema sowohl auf kognitiver als auch emotionaler Ebene zu vermitteln und dabei geschichtswissenschaftlich orientierte wie auch erinnerungskulturelle Bezüge zu nutzen. In dieser Hinsicht, so eine Erkenntnis aus den verschiedenen Diskussionen, hebt sich die Holocaust-Thematik von anderen historischen Themen, wie etwa der Französischen Revolution oder dem Kalten Krieg, deutlich ab.

An den beiden Konferenztagen wie auch auf der angefügten halbtägigen Postkonferenz wurde in einer ausserordentlichen Breite und Dichte referiert und diskutiert. Neben den einführenden Referaten (Monique ECKMANN, Schweiz, und Doyle STEVICK, USA), den Keynotes zur Vermittlungsforschung des Holocausts (Simone SCHWEBER, USA), dem Museum als Ort experimentellen Lernens (Barbara KIRSHENBLATT-GIMBLETT, Polen) oder den Ausführungen zu Konfliktnarrativen (Michalinos ZEMBYLAS, Zypern, und Zvi BEKERMAN, Israel) wurde in Panels in einer ersten Phase regionalen Trends in der Forschung zur Holocaust-Vermittlung nachgegangen. Am darauf folgenden Tag lag das Schwergewicht auf Zugängen wie dem Wissen von Schülerinnen und Schülern, der Erinnerungskonkurrenz in multi-kulturellen Klassen, transnationalen Ansätzen und auch der spezifischen Unterrichtsmethodik. Zur letzteren zählt das historische Lernen mit Video-Interviews von Überlebenden in einer tablet-basierten Lernumgebung, deren Nutzen und Wirkung untersucht werden (Werner DREIER, Österreich, und Peter GAUTSCHI, Schweiz). Im letzten Teil der Hauptkonferenz diskutierten Entscheidungsträger aus Bildungsministerien und der *IHRA* über Schlüsselfragen der Forschung zur Holocaust-Vermittlung.

Bodo VON BORRIES (Deutschland) machte in seinem Schlussvotum darauf aufmerksam, dass die Stockholmer Erklärung des Internationalen Forums über den Holocaust vom 28. Januar 2000 noch immer stark eurozentrisch und nordamerikanisch ausgerichtet sei, was sich auch in der Zusammensetzung der Teilnehmenden widerspiegele. Mit Bezügen zu Theodor W. Adorno plädierte er dafür, den Blick auf die Täter nicht zu vernachlässigen, um daraus Erkenntnisse für die Zukunft zu ziehen.

Die Schweiz wird 2017 den Vorsitz der *IHRA* übernehmen. Eine Nachfolgekonzferenz ist für dieses Jahr in Lausanne geplant.

Achévé d'imprimer
en juin 2016
aux Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

Responsable de production : Inês Marques

La mondialisation du XXI^e siècle et ses interrogations, la transformation des rapports de force entre les puissances qu'elle entraîne, ouvrent sur une Histoire-Monde dite désormais « connectée ». Par ces nouvelles approches, les historiens brisent les récits rivés sur les espaces nationaux, prennent le contre-pied de leur renouveau et approchent l'altérité des mondes. Le dossier « L'Histoire-Monde : une histoire connectée » du présent numéro de *Didactica Historica* traite des questions propres à ce nouveau champ de recherche et de leurs incidences sur l'enseignement de l'histoire.