

International journal for history and social sciences education

6
2021

Revue internationale de didactique de l'histoire et des sciences sociales

ARTICLES

- 5 Pierre-Luc Fillion, Denise Bentrovato, Félix Bouvier, Marie-Claude Larouche et Karel Van Nieuwenhuysse, *L'enseignement et l'apprentissage de l'histoire et des sciences sociales face au phénomène de minorités-majorités en contexte national*
- 9 Federico Dotti, *Marginalités et narration historique, visite scolaire et réception du discours expographique*
- 55 Aurélie De Mestral, *L'histoire enseignée en Suisse romande entre 1830 et 1990 : jeux d'échelles et appartenances multiples*
- 85 Stéphane Minvielle, *À chaque communauté sa vision de l'histoire ? Une histoire commune introuvable dans les récits d'élèves calédoniens*

BOOK REVIEWS / COMPTES RENDUS



International journal for history
and social sciences education

Revue internationale de didactique
de l'histoire et des sciences sociales

6 (2021)

The journal is published by the International Research Association for History and Social Sciences Education (IRAHSSE)
Cette revue est publiée par l'Association Internationale de Recherche en Didactique de l'Histoire et des Sciences Sociales (AIRDHSS)

All articles are double blind peer reviewed
Tous les articles sont soumis à une évaluation par les pairs en double aveugle

ISSN 2531-3711
ISBN 979-12-5486-364-0

Price of the issue: € 50

Editor / Directeur éditorial

Luigi Cajani (Rome, Italy)

Editorial Board / Comité de rédaction

Eleni Apostolidou (Ioannina, Greece)
Denise Bentreovato (Pretoria, South Africa)
Félix Bouvier (Trois-Rivières, Canada)
Wolfgang Hasberg (Cologne, Germany)
Maria Repoussi (Thessaloniki, Greece)
Karel Van Nieuwenhuyse (Leuven, Belgium)

Scientific Board / Comité Scientifique

Antonio Brusa (Bari, Italy)
Pierre-Philippe Bugnard (Fribourg, Switzerland)
Alessandro Cavalli (Pavia, Italy)
Theodora Cavoura (Athens, Greece)
Maria do Céu de Melo (Braga, Portugal)
Nadine Fink (Lausanne, Switzerland)
Penelope Harnett (Bristol, United Kingdom)
Mostafa Hassani Idrissi (Rabat, Morocco)
Caroline Leininger-Frézal (Paris, France)
Johan Wassermann (Pretoria, South Africa)

Registrazione presso il Tribunale di Pisa n. 7 dell'11/07/2015
Direttore responsabile: Alessandro Cavalli

Table of contents / Table des matières

Pierre-Luc Fillion, Denise Benvolato, Félix Bouvier, Marie-Claude Larouche et Karel Van Nieuwenhuysse, <i>L'enseignement et l'apprentissage de l'histoire et des sciences sociales face au phénomène de minorités-majorités en contexte national</i>	p.	5
Federico Dotti, <i>Marginalités et narration historique, visite scolaire et réception du discours expographique</i>	»	9
Aurélie De Mestral, <i>L'histoire enseignée en Suisse romande entre 1830 et 1990 : jeux d'échelles et appartenances multiples</i>	»	55
Stéphane Minvielle, <i>À chaque communauté sa vision de l'histoire ? Une histoire commune introuvable dans les récits d'élèves calédoniens</i>	»	85
Book reviews / Comptes rendus		
Catherine Déry : Virginie Martel, <i>Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire : former à l'enquête en classe d'histoire</i> , Montréal, Éditions JFD, 2018.	»	119
Authors / Auteurs	»	125

Pierre-Luc Fillion, Denise Bentrovato, Félix Bouvier,
Marie-Claude Larouche et Karel Van Nieuwenhuyse

L'enseignement et l'apprentissage de l'histoire et des sciences sociales face au phénomène de minorités-majorités en contexte national

Introduction

Ce numéro s'inscrit dans la poursuite des réflexions entamées lors du 6^e congrès de l'Association internationale de recherche pour la didactique de l'histoire et des sciences sociales / *International Research Association for History and Social Sciences Education* (AIRDHSS/IRAHSSE). Réunis à Trois-Rivières, au Québec, en septembre 2022, les membres de l'AIRDHSS/IRAHSSE ont pu partager et échanger leurs savoirs et leurs préoccupations à l'égard du phénomène de minorités-majorités dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire et des sciences sociales. Des chercheurs en provenance d'Afrique, d'Amérique du Nord et du Sud, d'Asie, d'Europe et d'Océanie ont ainsi mis en évidence comment ce phénomène, loin d'être isolé, est perceptible dans de multiples contextes nationaux.

Les tensions que soulève le phénomène de minorités-majorités dans l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales sont nombreuses. Dans le creuset des nations, alors que les frontières culturelles et étatiques ne correspondent pas toujours¹, les curriculums scolaires et leur application peuvent faire l'objet de multiples revendications de la part de groupes majoritaires et minoritaires. Nous pouvons penser à des formes de contestations provenant de mouvements nationalistes, de mouvements féministes, ou encore de mouvements ethniques telles les populations autochtones ou les communautés noires². Au cœur de ces tensions se retrouve la question de la construction identitaire qui demeure encore à ce jour asso-

¹ Benedict Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (New-York : Verso, 1991).

² Denise Helly, « Minorités ethniques et nationales : les débats sur le pluralisme culturel », *L'Année sociologique*, 52 (2002), 147-181.

ciée à l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales³. À ce titre, comme le relève Létourneau⁴ pour les programmes scolaires centrés sur l'histoire nationale, comment peut-on proposer un enseignement qui contient des références communes permettant à tous les groupes culturels de s'y reconnaître, et ce, sans nécessairement ignorer ou éliminer le passé national ? En ce sens, des objets de tensions entre groupes majoritaires et minoritaires peuvent découler, entre autres, de la sensibilité de périodes moins reluisantes du passé qui ont longtemps été passées sous silence ou ignorées⁵, ou encore des représentations culturelles et de la place accordée aux différents groupes dans les curriculums⁶. Bien d'autres tensions pourraient ainsi être mises en évidence.

Trois articles composent ce numéro thématique et alimentent les réflexions entourant le phénomène de minorités-majorités dans l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales. Le premier, rédigé par Federico Dotti de l'Université de Genève (Suisse), s'intéresse à l'expérience d'une exposition exploitant le thème de la marginalité en histoire. L'auteur expose le processus de conception de l'exposition *FIGURES DE L'OMBRE, histoires genevoises*, ainsi que sa réception par des élèves. Obtenus par le biais d'un questionnaire post-visite, les résultats donnent à voir une réflexion des élèves au sujet des mécanismes de marginalisation et de la faible présence, voir l'absence, de ces figures dans le récit de l'histoire.

³ Marie McAndrew, *Les majorités fragiles et l'éducation* (Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2010).

⁴ Jocelyn Létourneau, « L'enseignement de l'histoire et l'avenir de la nation », dans Benoît Falaize, Charles Heimberg et Olivier Loubes (dir.), *L'école et la nation* (Lyon : ENS Éditions, 2013), 33-43.

⁵ Laurence De Cock et Emmanuelle Picard, (dir.) *La fabrique scolaire de l'histoire* (Marseille : Agone, 2009); Nicole Tutiaux-Guillon, « Questions socialement vives et recomposition disciplinaire de l'histoire-géographie : entre opportunités et résistances », dans François Audigier, Anne Sgard et Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation : fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* (Louvain-la-Neuve : Éditions De Boeck, 2015), 139-150; Glória Solé et Márcia Vasconcelos, « Approches multiperspectivistes sur la politique coloniale sous l'Estado Novo (dictature) par des élèves portugais », dans Marie-Claude Larouche, Félix Bouvier et Pierre-Luc Fillion (dir.), *Tensions dans l'enseignement de l'histoire nationale et des sciences sociales. Vues québécoises et internationales* (Québec : Éditions du Septentrion, 2022), 115-134.

⁶ Gérard Bouchard, « L'intégration de la diversité ethnoculturelle à la mémoire nationale : le modèle des vases communicants », dans Larouche, Bouvier et Fillion (dir.), *Tensions dans l'enseignement*, 25-38; Kent Den Heyer et Laurence Abbott, « Reverberating Echoes: Challenging Teacher Candidates to Tell and Learn from Entwined Narrations of Canadian History », *Curriculum Inquiry*, 41 (2011), 612-635; Justin Krueger, « To Challenge the Settler Colonial Narrative of Native Americans in Social Studies Curriculum: A New Way Forward for Teachers », *The History Teacher*, 52 (2019), 291-318; Julien Vallée-Longpré et Catinca Adriana Stan, « Enseigner l'histoire au Québec en prenant en compte la vision autochtone : étude de cas sur des propositions des associations autochtones depuis les années 1960 », dans Larouche, Bouvier et Fillion (dir.), *Tensions dans l'enseignement*, 39-56.

Dans la deuxième contribution, Aurélie De Mestral, de l'Université de Genève (Suisse), étudie les enjeux relatifs à la diversité et au phénomène minorités-majorités dans l'enseignement de l'histoire nationale en Suisse romande entre 1830 et 1990. Procédant d'une démarche historico-didactique, l'auteure s'appuie sur une analyse des programmes, des plans d'études et des manuels scolaires édités entre le 19^e siècle et les années 1990 dans les cantons francophones de Genève, Vaud et Fribourg. Les résultats font état de la coexistence de sentiments d'appartenance multiples (confessionnelle, politique, sociale et linguistique) et à différentes échelles (locale, cantonale, régionale, nationale, voire européenne ou mondiale) en fonction des siècles et des finalités assignées à l'enseignement de l'histoire dans la région minoritaire francophone de la Suisse.

Au fil du troisième article, rédigé par Stéphane Minvielle de l'Université de la Nouvelle-Calédonie, il est question du rôle de l'appartenance des élèves dans l'appropriation et l'interprétation de l'histoire de leur pays, ou colonie, ou nation. L'auteur y analyse les données d'une étude s'appuyant sur 2275 récits recueillis auprès d'élèves s'identifiant aux différentes communautés qui composent la société hétéroclite calédonienne. Il se dégage des données une variété de récits qui fait écho à la diversité culturelle de l'archipel, alors qu'il est possible de distinguer des positionnements plutôt antagonistes selon l'identification communautaire des élèves.

Les contributions qui composent ce numéro thématique éclairent, à la lumière des particularités de leurs contextes nationaux, sur le phénomène minorités-majorités dans l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire et des sciences sociales. Ce numéro thématique a été pensé depuis le Québec, société-mosaïque où ces questions sensibles animent nombre de chercheurs. Le lecteur pourra trouver dans un ouvrage collectif publié en marge du congrès d'autres contributions ancrées dans les contextes nationaux de l'Argentine, de la France, de la Grèce, du Portugal, du Québec et du Canada⁷.

⁷ Larouche, Bouvier et Fillion (dir.), *Tensions dans l'enseignement*.

Federico Dotti

Marginalités et narration historique, visite scolaire et réception du discours expographique

Résumé

Les usages publics de l'histoire sont multiples et se déploient dans une multitude d'espaces sociaux et de contextes pluriels, faisant écho aux différentes finalités que l'on attribue à la discipline historique. À cet égard, nous présentons ici les premiers résultats d'une recherche doctorale sur la transmission d'une histoire des formes de marginalité. C'est dans ce cadre que prend forme l'exposition FIGURES DE L'OMBRE, histoires genevoises qui s'articule autour des figures d'aliénés, détenus et indigents. Elle s'empare de la valeur révélatrice des marges dans le but de raconter la Genève du XIX^e siècle à partir de certaines catégories de la population qui se trouvaient mises à l'écart. Les principaux destinataires de ce projet expositionnel étant des élèves, la conception et l'élaboration de cette narration historique aux logiques visuelles et spatiales se fondent sur l'épistémologie de l'histoire et puisent dans les visées assignées à l'histoire scolaire. À partir de l'analyse des productions écrites d'élèves ayant visité l'exposition, nous essayons de mettre en lumière l'intérêt et les enjeux d'une telle démarche expographique, en sondant leurs représentations.

Mots-clés : Histoire, marginalité, exposition, visite scolaire

Abstract

The public uses of history are multiple and unfold in a multitude of social spaces and contexts, which echoes the diverse roles attributed to the discipline. In this respect, we present here the initial results of a doctoral research project on the transmission of a history of forms of marginality. It is in this context that the exhibition FIGURES DE L'OMBRE, histoires genevoises (SHADOW FIGURES, Genevan stories) takes place, revolving around the stories of the insane, the imprisoned and the destitute. From the perspective of certain categories of the population who found themselves on the fringes of the society, the exposition reveals the value of the marginalised and helps to tell the story of 19th-century Geneva. As schoolchildren are the main audience of this exhibition, the conception and development of this historical narrative with its visual and spatial logics is based on the epistemology of

history and draws on the aims as defined by school history. Using written work from students who visited the exhibition, we attempt to shed light on the interest and issues of such an expographic approach by probing their representations.

Keywords: *History, marginality, exhibition, school visit*

1. Introduction

La valorisation des différences interpersonnelles, les questionnements des configurations sociales et des dynamiques de pouvoir influencent aujourd'hui les usages du passé qui traduisent des finalités politiques¹. Indépendance de jugement, compréhension du présent par le passé et développement de l'esprit critique déclinent les visées assignées à l'histoire². Et si « la place des héros ou des grands personnages tarabuste encore l'histoire et son enseignement »³, la question des *oubliés de l'histoire* interroge cette discipline et son partage dans l'espace public⁴. Ainsi, nous souhaitons nous pencher sur l'expérience de l'exposition *FIGURES DE L'OMBRE, histoires genevoises*⁵. Conçu et réalisé en 2019 dans le cadre d'une recherche doctorale en cours, le projet expositionnel se propose de sonder les enjeux liés à la transmission d'une histoire des pans de la société moins visibles et des pratiques de marginalisation. Onze classes provenant de différentes filières de formation du post-obligatoire du canton de Genève prennent part à l'enquête de manière anonyme.

Les tensions traversant l'histoire et sa transmission investissent l'espace-temps de l'exposition. La mise en valeur de la parole, des expériences, ainsi que du pouvoir d'action d'hommes et de femmes appartenant aux catégories subalternes et relégués, à différents titres, en marge de la société, offre une occasion de confrontation, de réflexion et d'apprentissage. La complexité des réalités sociales se dévoile dans ses conflits et dissonances, par la multiplicité des regards et la pluralité des voix qui la traversent. Après tout, « pour-

¹ Claudia Moatti et Michèle Riot-Sarcey, *Pourquoi se référer au passé ?* (Ivry-sur-Seine : Les Éditions de l'atelier, 2018).

² À titre d'exemple, *Plan d'études du Collège de Genève* (2018) (<https://www.ge.ch/document/14814/telecharger>).

³ Laurence De Cock et Benoît Falaize, « Les acteurs de l'histoire : présences, absences et fonctions », dans Françoise Lantheaume et Jocelyn Létourneau (dir.), *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves* (Lyon : Presses universitaires de Lyon, 2016), 51-66, ici 51.

⁴ Laurence De Cock, Mathilde Larrère et Guillaume Mazeau, *L'histoire comme émancipation* (Marseille : Agone, 2019).

⁵ <https://www.unige.ch/fapse/figures-de-l-ombre/>

quoi faire simple quand on peut faire compliqué »⁶ ? La mise en récit d'une histoire inhérente à des groupes minorisés sur le plan sociohistorique contribue, de fait, à interroger les représentations qui entourent l'*Autre* et, par la même occasion, à proposer une vision alternative – complémentaire et parfois antithétique – à celle d'une écriture de l'histoire linéaire découlant d'une perspective dominante. La variable géographique venant délimiter la structure de la narration, les rapports de domination auxquels les visiteurs sont confrontés évoluent au sein d'un ancrage local.

Par sa nature, cette recherche implique une structure à la confluence de deux univers – celui de l'espace d'exposition et celui de l'école – qui se réalise dans la visite scolaire⁷. Lors de cette contribution, nous présenterons, dans un premier temps, le socle du processus de conception de l'exposition et sa mise en scène. Nous nous centrerons ensuite sur la phase de réception de l'exposition et, plus particulièrement, sur l'examen des réponses des élèves en tant qu'espace d'appropriation, interprétation et production de discours. Par une approche descriptive et interprétative, nous souhaitons mettre en lumière les premiers résultats de l'analyse qualitative dont font actuellement l'objet les questionnaires post-visite. Nous proposons notamment d'examiner les éléments de réponse à la première question posée aux élèves à la suite de la visite de l'exposition : « D'après vous, quel est l'intérêt de connaître l'histoire des personnes en marge de la société ? ». Cette dernière interroge directement le point de vue des élèves concernant les finalités de la transmission de l'histoire en lien avec la thématique exposée et la conception du dispositif communicationnel.

2. L'altérité des marges

Théâtre de revendications et de transformations sociales, les débats au sein des espaces publics fouillent et interpellent, à des échelons multiples, les dynamiques de pouvoir qui régissent la vie en société. Des notions telles que *diversité*, *identité* ou encore *citoyenneté* traversent les interrogations de notre époque, en poussant à composer avec les capacités intégratives propres à toute

⁶ Jacques Revel, « L'histoire au ras du sol », dans Giovanni Levi, *Le pouvoir au village. Histoire d'un exorciste dans le Piémont du XVII^e siècle* (Paris : Gallimard, 1989), I-XXXIII, ici XXIV.

⁷ Sylvain Antichan, Sarah Gensburger, Jeanne Teboul et Gwendoline Torterat, *Visites scolaires, histoire et citoyenneté. Les expositions du centenaire de la Première Guerre mondiale* (Paris : La documentation française, 2016) ; Cora Cohen-Azria (dir.), *La visite scolaire au musée* (Dijon : Les Dossiers de l'Ocim, 2019).

société démocratique aux logiques égalitaires. Aujourd'hui, « nos sociétés se réclament d'un imaginaire social démocratique et non hiérarchique : elles sont composées d'individus qui se valent en droit quelles que soient les inégalités de toute sorte qui les distinguent »⁸. Chaque corps social établit des critères et des mécanismes lui permettant de répartir la population en catégories distinctes, chacune avec ses propres attributs. Le jugement de valeurs que l'on y porte en détermine leur valorisation ou leur discrédit. De ces éléments dépendent ainsi le statut social de ses différents membres, lesquels peuvent chercher à rendre visibles ou invisibles les particularités qui les désignent socialement, les revendiquer lors d'une demande de reconnaissance ou les rejeter lorsque ces derniers s'accompagnent d'un stigmate. Déviation et conformité sont deux facettes engendrées en rapport à la norme. Uniquement définissables par un paradigme relationnel, normal et anormal, déviant et conforme ne sont ainsi que des points de vue produits par le contexte et les interactions qui se jouent en leur sein. De fait, la déviance n'est rien d'autre que l'opposition à la place que l'on se voit attribué, c'est un acte de transgression⁹. Le refus de l'assujettissement est le premier geste par lequel se manifestent les revendications politiques, culturelles, sociales et économiques des mouvements minoritaires et subalternes¹⁰.

Au cœur des préoccupations contemporaines, individualités et collectivités tracent ainsi des confins toujours plus muables et perméables qui amènent à redessiner les limites du contrat social. Les quêtes de légitimation et de validation invitent, une fois de plus, à (re)penser l'altérité, à s'en servir comme point de départ pour en démontrer, et en démonter, sa nature artificieusement construite au travers du dévoilement des mécanismes, souvent occultés, participant à sa fabrication. Dissidences et diversités dévoilent de la sorte la variété des groupes dont se compose une structure sociale, lesquels sont potentiellement porteurs d'autant de systèmes de valeurs pouvant se fondre et s'accommoder ou entrer en collision avec l'expression des pratiques dominantes¹¹. Se pose dès lors le problème des critères de jugement responsables de la stigmatisation d'une partie de la population et des discriminations qui en découlent dans l'accès à la citoyenneté, mais aussi des politiques de gestion de la différence.

⁸ Jean-Manuel de Queiroz, « Exclusion, identité et désaffection », dans Serge Paugam (dir.), *L'Exclusion. L'État des Savoirs* (Paris : Éditions La Découverte, 1996), 295-309, ici 306.

⁹ Erving Goffman, *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity* (Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1963).

¹⁰ Michel De Certeau, *La culture au pluriel* (Paris : Union Générale d'éditions, 1974).

¹¹ Howard S. Becker, *Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance* (New York : The Free Press of Glencoe, 1963).

L'ensemble du corps social est parcouru par des relations complexes qui modélisent les échanges entre individus et groupes le composant, pouvant engendrer une grande pluralité de conditions subalternes. À ce propos, Castel propose une définition de la citoyenneté qui est bidimensionnelle. À sa dimension politique, l'auteur superpose une dimension sociale : « pouvoir disposer d'un socle de ressources pour entrer dans un système d'échanges réciproques, pouvoir nouer des relations d'interdépendance et ne pas rester pris dans des rapports unilatéraux de sujétion »¹². Dans ce sens, en mettant au centre la pleine participation à la vie en collectivité, les phénomènes de marginalisation se déploient dans les franges les plus vulnérables et fragiles qui composent une société¹³.

La question de la norme et, dans une logique de contraste, celle de la marginalité, s'avèrent une manière de sonder les fondements à la base de la cohésion des ensembles sociaux. L'élaboration conceptuelle d'une norme se fonde sur la relation dialogique et antagonique qu'elle entretient avec le champ de l'hors-norme, désignant le cadre à partir duquel la norme peut être érigée comme telle. Or, si la déviance est un état de fait, mesurable puisqu'elle relève de l'écart à partir d'une règle socialement et historiquement établie, implicite ou explicite, la marginalisation procède par la mise à l'écart de ce qui est déviant, puisque considéré comme répréhensible, dangereux ou menaçant¹⁴. De fait, chaque société fabrique ses figures de la marge et cherche des moyens pour les maîtriser, pendant que ces dernières la travaillent et la façonnent en retour, dans une relation interdépendante. C'est pourquoi les marges sont investies d'un caractère hautement significatif lorsque l'on cherche à appréhender une structure sociale ; c'est là qu'elle se dévoile : « la déviance et la marginalité disent beaucoup sur la norme et sur le pouvoir politique, et chaque type de délit reflète un aspect de la société »¹⁵. Ainsi, à partir de l'exception, de l'inaccomplissement, de l'écartement, il est possible de découvrir les procédés mis en place pour définir et gouverner l'*Autre*, de se servir de la valeur révélatrice des marges pour discerner, à diverses échelles, les échafaudages des crispations sociales.

Tout exercice du pouvoir normatif, toute tentative de nivellement et d'homogénéisation produit de nouveaux marginalismes,

¹² Robert Castel, « La citoyenneté sociale menacée », *Cités*, 35 (2008), 133-141, ici 135.

¹³ Robert Castel, « Les marginaux dans l'histoire », dans Paugam (dir.), *L'Exclusion. L'État des Savoirs*, 32-41.

¹⁴ Guillaume Marche, « Marginalité, exclusion, déviance. Tentative de conceptualisation sociologique », dans Hélène Menegaldo (dir.), *Figures de la marge. Marginalité et identité dans le monde contemporain* (Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2002), 41-57.

¹⁵ Arlette Farge, *Le goût de l'archive* (Paris : Éditions du Seuil, 1997), 38.

en absorbe certains et en conserve d'autres¹⁶. Dans une quête de compréhension, la mise en perspective historique de phénomènes contemporains, lors d'une comparaison avec l'étrangeté des sociétés distantes, suggère une manière de prendre du recul avec l'actualité. L'altérité s'avère ainsi être un élément clé qui seul rend possible la démarche historique. L'histoire est une science des différences, une science du changement qui appréhende le vivant et qui, par son approche investigatrice, contribue à décrypter le présent¹⁷. Mais cette exploration ne peut nullement faire l'économie de la multiplicité des composants hétérogènes qui constituent une société, conjuguant la vision des dominants comme des dominés, prêtant la parole aux vainqueurs comme aux vaincus. Multiplier les voix, multiplier les regards est une complémentarité indispensable pour donner du sens aux systèmes de représentations qui conditionnent les formes sociales. Afin de saisir les dynamiques à l'œuvre dans les processus de marginalisation et d'exclusion, il faut commencer par le bas et voir dans quelle mesure, historiquement, ils répondent à des besoins de sauvegarde et de logiques de contrôle¹⁸. L'histoire des réalités sociales ostracisées ou celées, en marges des grands récits, c'est une histoire du refus, d'oppositions, aux fortes implications citoyennes et identitaires.

3. Penser une exposition au prisme de l'histoire

Les modalités de transmission de l'histoire sont plurielles et investissent différentes sphères de l'espace public, formelles et informelles, plus ou moins encadrées et codées. Dans ce contexte, l'exposition se situe comme vecteur de vulgarisation de connaissances et savoirs, lieu de découverte et de rencontre. Sa réalisation implique un processus de sélection et d'adaptation du contenu à transmettre, afin que l'écriture du discours et sa spatialisation permettent de créer des conditions d'accès à une narration historique que l'on adresse au public¹⁹. En tant que dispositif médiatique, l'exposition représente un *monde utopique* qui se situe loin dans le temps et dans l'espace, ouvrant une brèche dans le présent. Cette qualité produit un dépaysement chez les visiteurs qui quittent l'univers du quotidien

¹⁶ De Certeau, *La culture au pluriel*.

¹⁷ Marc Bloch, « Que demander à l'histoire ? », dans Marc Bloch, *L'Histoire, la Guerre, la Résistance* (Paris : Éditions Gallimard, 2006).

¹⁸ Michel Foucault, *Il faut défendre la société. Cours au Collège de France. 1976* (Paris : Éditions Gallimard-Seuil, 1997).

¹⁹ Guillaume Mazeau, *Histoire* (Paris : Anamosa, 2020).

pour en découvrir un autre²⁰. Lors de cette opération de *fabrication historique*²¹, de déconstruction et reconstruction des connaissances, il s'agit de proposer des outils et des clés de lecture de la réalité, des manières de l'organiser et de l'analyser au travers les modes de pensée de l'histoire²². Face à l'impossible exhaustivité dans le cadre de l'écriture du scénario, nous optons pour un travail d'élémentation en vue d'une émancipation par les savoirs²³. Cette dynamique s'inscrit dans celle qui est une des tendances actuelles de l'expographie, qui voit dans l'exposition un dispositif de communication visant à stimuler l'émergence d'une pensée réflexive. Les contenus élaborés et transmis cherchent à interroger les stéréotypes et à favoriser le jaillissement d'un questionnement, découlant d'une réception et interprétation subjective et personnelle du propos²⁴ : « c'est au cœur de l'organisation de la médiation que s'organise une pédagogie de la critique »²⁵. Les sources d'archives sont réinvesties pour tisser un nouveau rapport au monde contemporain²⁶. Dans cette perspective, les inquiétudes qui traversent les sociétés contemporaines²⁷ peuvent représenter des critères raisonnés pour orienter la sélection des objets d'histoire à traiter et des savoirs historiens à transmettre dans l'espace public. Ce choix permet de donner un sens à l'acte de partage de l'histoire.

L'exposition *FIGURES DE L'OMBRE, histoires genevoises* est bâtie autour des figures d'aliénés, détenus et indigents. Se pencher sur ces trois catégories de personnes, ainsi que sur les différentes institutions préposées à leur prise en charge, réside dans leur complémentarité. En effet, c'est dans le cadre d'un processus de spécialisation institutionnel que, à Genève comme ailleurs, voient le jour les institutions modernes telles que la prison pénitentiaire, l'asile des

²⁰ Jean Davallon, *L'Exposition à l'œuvre. Stratégies de communication et médiation symbolique* (Paris : L'Harmattan, 1999).

²¹ Charles Heimberg et Mari Carmen Rodríguez, « Musées, histoire et mémoires. En guise d'introduction », *Le cartable de Cléo*, 11 (2011), 21-23.

²² Charles Heimberg, *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde* (Issy-les-Moulineux : ESF, 2002).

²³ Jean-Pierre Astolfi, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre* (Issy-les-Moulineux : ESF, 2008).

²⁴ Serge Chaumier, *Altermuséologie. Manifeste expologique sur les tendances et le devenir de l'exposition* (Paris : Hermann Éditeurs, 2018).

²⁵ Arnaud Sompairac, *Espaces scénographiques. L'exposition comme expérience critique et sensible* (Genève : Métis Presses, 2020), 130.

²⁶ Jacques Hainard, « Le trou : un concept utile pour penser les rapports entre objet et mémoire », dans Octave Debary et Laurier Tugeon (dir.), *Objets et Mémoires* (Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2007), 127-138.

²⁷ La pandémie du Covid-19 a donné une nouvelle visibilité à certaines catégories de la population confrontées, pour des multiples raisons, à des conditions de précarité, soient-elles sociales, politiques, économiques, juridiques, etc.. À titre d'exemple : <https://www.rts.ch/la-1ere/programmes/vacarme/12438781-au-pays-des-precaires.html>; <https://www.letemps.ch/suisse/hans-wolff-pandemie-risque-suicidaire-explose-prison>

aliénés ou encore l'hospice général²⁸. C'est l'émergence des principes du système de répression et d'assistance dont les échos résonnent encore avec l'actualité. Dans ce contexte, de nouveaux paradigmes de partage de la population sont créés, d'autres sont réinvestis via des modèles de compréhension innovants, donnant lieu à la fabrication des catégories peuplant l'imaginaire du désordre social. Au travers de la mise en perspective historique de ces dynamiques, il est possible de questionner le projet de société tel qu'il a commencé à prendre forme au XIX^e siècle. Or, « la mise en intrigue commence avec le découpage de l'objet, l'identification d'un début et d'une fin. Le choix des limites chronologiques n'est pas le bornage d'un champ que l'on voudrait labourer, mais la définition de l'évolution qu'on veut expliquer, et donc de la question à laquelle on va répondre »²⁹. L'exposition s'étend ainsi des années 1820-1830 jusqu'aux années 1910 et concerne le contexte genevois. Nous avons recours à cette dernière variable géographique afin de pouvoir circonscrire des phénomènes assez complexes. L'idée est de proposer un regard sur la société du point de vue de ses limites en termes d'acceptation de l'altérité et de la différence, de confronter les visiteurs avec une histoire qui prend en considération des composantes de cette société que l'on passe parfois sous silence et qui sont encore porteuses de formes de stigmates. Le fait d'inscrire des questionnements qui caractérisent notre présent dans une épaisseur temporelle se veut une manière de prendre du recul avec l'actualité et de porter un regard nouveau sur ces problématiques.

Les thématiques mises en scène dans le cadre de l'exposition peuvent être considérées des sujets d'histoire et de société sensibles. L'écriture expographique « aborde des questions qui touchent aux valeurs sociales ou communautaires, aux sentiments de chacun, aux tabous qui fondent notre socle anthropologique, à des problèmes politiques ou culturels qui agitent la société contemporaine »³⁰. Concevoir l'histoire comme émancipation signifie travailler à la prise de conscience des rapports de domination pour révéler la nature construite de ces mécanismes. Ceci requiert des changements de focales sur la société et la période étudiée. Dans le but de proposer une multiplicité de perspectives, le discours expographique se réa-

²⁸ Voir notamment Bernard Lescaze (dir.), *Sauver l'âme, nourrir le corps. De l'Hôpital Général à l'Hospice Général de Genève : 1835-1985* (Genève : Imprimerie Atar, 1985) ; Michel Foucault, *Surveiller et punir* (Paris : Éditions Gallimard, 1975) ; David, J. Rothman, *The Discovery of the Asylum. Social Order and Disorder in the New Republic* (Boston/Toronto : Little, Brown and Company, 1971).

²⁹ Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire* (Paris : Éditions du Seuil, 2010), 245.

³⁰ Marie-Sylvie Poli, « Exposer les sujets sensibles : comment et pour qui ? », *La lettre de l'Ocim*, 183 (2019), 10-17, ici 11.

lise dans la polyphonie énonciative, structurée par la distinction et la complémentarité entre une vue d'en haut et une vue d'en bas. La vue d'en haut, subjuguée par des idées et théories préconçues qui nourrissent l'interprétation des faits, est indispensable pour comprendre les grands paradigmes qui régissent la vie en société. La vue d'en bas – ou de près – celle *à ras le sol*, par la singularité et la signification des expériences, dépeint à mesure d'homme les différentes réalités. En tant que témoignages, les lettres des détenues, des indigentes et des aliénées donnent la parole à des personnes souvent reléguées à un rôle secondaire ou exclues du récit historique : « les damnés de la ronde sociale sont par définition in-signifiants et invisibles. Ce réel est celui des "sans nom", sans identité symbolique reconnue dans l'Autre, sans état civil, sans voix »³¹. En contrepoint, ces lettres permettent de pallier ainsi la partialité d'une réalité lacunaire qui découle de la seule vision d'en haut³². Elles injectent l'*élément humain* dans le discours narratif.

La différence est le point de départ de la démarche historique. Commence dès lors l'exploration d'un ailleurs à travers les limites de démarcation qui distinguent et définissent les sociétés du passé. Grâce au travail historiographique l'*autre* franchit ces lignes de partage et il est rendu intelligible, jusqu'à devenir compréhensible dans le présent³³. Comme tout acte de rencontre, celui qui s'opère par cette discipline implique une forme de *suspension* des préjugés³⁴. Le rapport à l'altérité est un élément fondamental de l'histoire pouvant contribuer à ébranler les certitudes du présent³⁵. Confrontation à l'étrangeté, l'approche historique est dépaysement³⁶, est *estrangement*³⁷. Elle offre de fait un cadre propice afin de sonder les processus d'invisibilisation actuels, car « qui peut se targuer d'être lucide devant l'invisible dont il est contemporain ? »³⁸. L'épistémologie de l'histoire façonne ainsi le discours expographique, le traverse dans ses intentions de conception et jusqu'à ses objectifs. Cependant, si l'on expose en vue de produire un effet, la production de sens que l'on attribue à sa démarche se trouve dépassée dans la réception

³¹ Aurélie Pfauwadel, « L'horrible bête faite pour la nuit. Les bas-fonds de la jouissance », *Ornicar ?*, 55 (2021), 36-50, ici 38.

³² Jean Norton Cru, *Du témoignage* (Paris : Jean-Jacques Pauvert éditeur, 1967).

³³ Michel De Certeau, *L'absent de l'histoire* (Paris : Éditions Mame, 1973).

³⁴ Hans Georg Gadamer, *Le problème de la conscience historique* (Paris : Éditions du Seuil, 1996).

³⁵ Patrick Boucheron, *Ce que peut l'histoire. Leçons inaugurales du Collège de France* (Paris : Fayard et Collège de France, 2016).

³⁶ Paul Veyne, *Comment on écrit l'histoire* (Paris : Éditions du Seuil, 1971).

³⁷ Carlo Ginzburg, *Occhiacci di legno. Nove riflessioni sulla distanza* (Milano : Feltrinelli editore, 2011).

³⁸ Yves Barel, *La marginalité sociale* (Paris : Presses Universitaires de France, 1982), 9.

du message lors de la visite : une excursion dans le temps qui se déploie par un déplacement dans l'espace³⁹.

4. FIGURES DE L'OMBRE, histoires genevoises

Depuis 2015, l'Université de Genève s'est dotée d'une salle d'exposition de 175 m² permettant de promouvoir les recherches développées en son sein et de consolider, par la même occasion, le dialogue avec la cité⁴⁰. Outil de communication, ce lieu accueille et présente au grand public des thématiques très variées, empruntant des démarches de diffusion moins conventionnelles pour le milieu universitaire. Le développement et la création de nouveaux espaces expositionnels en dehors du cadre des musées relève d'une sorte d'émancipation de l'exposition face à l'univers muséal⁴¹. Sa mission culturelle répond aux valeurs éthiques et déontologiques de la communauté académique qui en définit les lignes guide⁴². La salle d'exposition est une vitrine qui donne à voir le monde scientifique. Au caractère neutre et aux couleurs sobres, pourvue d'un certain nombre d'équipements techniques, elle se prête ainsi à être investie par les scénographies les plus diverses, laissant libre cours à la créativité et à l'imagination du commissaire d'exposition et de l'équipe impliquée dans le projet. C'est dans ce cadre que prend forme l'exposition *FIGURES DE L'OMBRE, histoires genevoises*.

L'agencement architectural de l'exposition s'inspire du panoptique de Bentham⁴³, qui incarne l'un des principes de la société de surveillance du XIX^e siècle⁴⁴. Ce choix relève également du fait que la prison pénitentiaire de la Tour Maîtresse de Genève est construite d'après ce modèle, prenant la forme d'un semi-panoptique apparent⁴⁵. Ouvrant ses portes en 1825, elle est la première institution à voir le jour dans le cadre de la subdivision institutionnelle qui travaille les fondements des structures de secours et de coercition de la société genevoise. En outre, le plan panoptique avait également été pris en considération lors de la phase de préparation en vue de la construction de l'Asile des aliénés du canton⁴⁶. L'approche scé-

³⁹ Octave Debary et Mélanie Roustan, *Voyage au musée du quai Branly* (Paris : La documentation française, 2012).

⁴⁰ <https://www.unige.ch/cite/evenements/exposition/seu/seu/>

⁴¹ Chaumier, *Altermuséologie*.

⁴² <https://www.unige.ch/ethique/charte>

⁴³ Jeremy Bentham, *Panopticon or the Inspection-House* (London : T. Payne, 1791).

⁴⁴ Foucault, *Surveiller et punir*.

⁴⁵ Robert Roth, *Pratiques pénitentiaires et théorie sociale. L'exemple de la prison de Genève (1825-1862)* (Genève : Librairie Droz, 1981).

⁴⁶ Archives d'État de Genève, Aliénés A1, Rapport sur le plan Panoptique.

nographique est porteuse de sens. L'ambiance est plutôt sombre et obscure, le noir étant la couleur dominante du décor. Des barreaux séparent les thématiques. Sur le plan symbolique, la scénographie participe à l'élaboration et à la transmission du discours expographique, elle lui donne un corps, elle projette des rythmes et des mouvements, en créant le cadre à l'intérieur duquel la réception du récit peut prendre forme⁴⁷.

Depuis le hall du bâtiment qui fait office d'accueil, les visiteurs se trouvent face à une galerie. Une introduction générale leur propose des clés de lecture du propos et cherche à établir une relation la plus transparente possible quant aux intentions de l'exposition. À l'entrée de la salle, les visiteurs empruntent le tunnel dans une obscurité ambiante. Le faible éclairage attire le regard vers le sol où trois extraits de lettres, un par thématique, introduisent l'exploration des lieux. En poursuivant le chemin, les visiteurs atteignent un espace central où il se trouvent devant trois portes : ALIÉNÉ·E·S, DÉTENU·E·S et INDIGENT·E·S. Un film sans tain collé sur les vitres des portes suggère une atmosphère de contrôle et de surveillance, exercée à l'encontre de ce qui se passe dans le reste de la salle. Une fois l'entrée thématique choisie et la porte franchie, il est possible de déambuler d'un espace à l'autre, sans forcément devoir repasser par l'espace central. Toutes les thématiques étant ainsi reliées entre elles, ces différents passages sous-tendent que ces catégories n'étaient pas, et ne sont toujours pas, si cloisonnées ni délimitées. Cette conception spatiale circulaire traduit ainsi un premier degré de questionnement au sein du message de l'exposition et révèle simultanément l'absence d'un itinéraire préconçu.

Chaque espace comporte une introduction spécifique qui fournit quelques éléments historiques et contextuels permettant de situer le contenu qui est proposé au travers des différents expôts⁴⁸. Situé près des portes, par sa dimension et ses couleurs, le panneau introductif ressort clairement en relation aux autres composants, lui conférant ainsi une dimension distincte à partir de laquelle les visiteurs sont invités à commencer leur découverte. En tenant compte des caractéristiques du dispositif lui-même et des conditions d'appréhension de ce dernier, la médiation écrite intervient à plusieurs échelles et accompagne le public dans la découverte de l'exposition,

⁴⁷ Arnaud Sompairac, *Scénographie d'exposition. Six perspectives critiques* (Genève : Métis Presses, 2016).

⁴⁸ « Concept désignant tous les objets au sens large, incluant donc les matériaux visuels, sonores, tactiles ou olfactifs, susceptibles d'être porteurs de sens dans le cadre d'une exposition ». Marc-Olivier Gonseth, « L'illusion muséale », dans Marc-Olivier Gonseth, Jacques Hainard et Roland Kaehr (dir.), *La grande illusion* (Neuchâtel : Musée d'ethnographie de Neuchâtel, 2000), 155-164, ici 157.



Photographies Alexandre Bourquin (d'autres photos de l'exposition sont disponibles à cette adresse : <https://www.unige.ch/fapse/figures-de-l-ombre/photos-exposition>)

sans aucune prétention à l'exhaustivité ⁴⁹. Les îlots sont disposés dans l'espace de la sorte à créer une trame dont l'ordre et la com-

⁴⁹ Marie-Sylvie Poli, « Le texte dans l'exposition, un dispositif de tension permanente entre contrainte et créativité », *La lettre de l'Ocim*, 132 (2010), 8-13.



Photographies Alexandre Bourquin

plexité dépendent des choix des visiteurs en termes de déambulation et d'intérêt. Dans cette écriture spatialisée, le concepteur propose, mais la lecture appartient au visiteur⁵⁰. Les transitions thématiques

⁵⁰ Serge Chaumier, *Traité d'expologie. Les écritures de l'exposition* (Paris : La documentation Française, 2012).



Photographies Alexandre Bourquin

s'opèrent tant sur le plan spatial, lors du déplacement physique d'un espace à l'autre, que sur le plan symbolique, car des documents ou des objets soulignant la porosité entre les catégories de la population sont placés de chaque côté en proximité des passages.

Tels des chapitres, les unités d'information sont divisées par thèmes. Elles fournissent des informations de synthèse et présentent

des documents originaux, des reproductions de lettres ou des images. L'opération de subdivision lors de la scénarisation reflète la sélection des objets effectuée en amont, pendant la quête du matériel. Le premier geste dans le travail d'histoire est le triage des sources et leur répartition selon des nouveaux critères de rassemblement⁵¹. L'usage que l'on en fait vient ensuite muer le statut de l'objet lui-même qui, par son caractère polysémique, acquiert un sens au sein de la trame narrative⁵². Chaque objet est ainsi un vecteur du message engagé dans le processus de production de sens puisque unique mais représentatif, c'est-à-dire symbolique et essentialisé. Seules pièces authentiques, les ouvrages et essais publiés par les élites et les philanthropes, tout comme les codes et recueils des lois sont disposés dans des vitrines. Afin de souligner et renfoncer l'idée d'un regard surplombant porté sur la population, des extraits ont été retranscrits sur des panneaux et suspendus au plafond de sorte que les visiteurs les lisent en levant la tête vers le haut. Cependant, dans cette projection de contenu dans l'espace, une attention particulière est dédiée aux lettres d'indigents, détenus et aliénés.

Les différents emplacements autour desquels s'articule l'exposition n'ont pas tous la même valeur en termes de signification. À ce propos, Davallon distingue deux typologies de ce qu'il désigne comme étant des *bauts lieux signifiants*⁵³. Les premiers concernent les lieux riches en informations permettant d'orienter la compréhension du dispositif, comme des panneaux introductifs. Les deuxièmes concernent les endroits à forte charge symbolique qui mettent en relation les visiteurs avec l'univers représenté. Situés au cœur de la mise en récit, les documents manuscrits appartiennent à cette deuxième typologie de points forts et la mise en scène corrobore le statut que nous leur attribuons. Ne pouvant pas disposer des écrits originels, et pour en faciliter l'accès, leur présentation se dessine sous des formes mobilisant des supports médiatiques variés. Ainsi, les lettres des détenus sont dévoilées par un enregistrement audiovisuel qui en diffuse la lecture, pendant qu'une projection vidéo des photos de la prison dans laquelle ces lettres ont été écrites ou par les images des lettres elles-mêmes. Disposées dans un meuble situé dans un coin de la salle équipé d'un banc, les lettres des indigentes sont reproduites sur papier et accompagnées au verso par la retranscription de certains extraits. Quant aux aliénés, l'ensemble des documents composant le dossier qui retracent le processus d'inter-

⁵¹ Michel De Certeau, *L'écriture de l'histoire* (Paris : Éditions Gallimard, 1975).

⁵² Hainard, « Le trou : un concept utile pour penser les rapports entre objet et mémoire ».

⁵³ Davallon, *L'Exposition à l'œuvre*.

nement d'une femme à l'asile cantonal sont reproduits, joints d'une retranscription des extraits les plus saillants⁵⁴. Suspendus au plafond, les écrits sont accompagnés par un enregistrement sonore diffusant la lecture de ces derniers.

5. Protocole d'enquête et d'analyse

La recherche des participants s'opère au travers les réseaux de l'ÉDHICE (équipe de didactique de l'histoire et de la citoyenneté) et ceux d'une collègue ayant travaillé pendant longtemps dans le système scolaire genevois. Parallèlement, la visibilité offerte par le service de communication de l'Université de Genève et le bouche à oreille contribuent à médiatiser l'exposition et à trouver des enseignants potentiellement intéressés. L'échantillon, composé de onze classes pour un total de 147 élèves et de sept enseignants (cinq femmes et deux hommes), est assez hétérogène, avec une prédominance en lien avec les domaines de la santé et du social : une classe de préparatoire ou de transition professionnelle (des élèves en échec au cycle ou qui n'ont pas trouvé d'apprentissage)⁵⁵, deux classes de première année de l'école de culture générale (ECG)⁵⁶, une classe de troisième année ECG filière sociale et art, une classe de troisième année ECG filière sociale, une classe de certificat fédéral de capacité (CFC) en culture générale pour adultes⁵⁷, une classe d'assistants sociaux-éducatifs du centre de formation professionnelle santé et social (CFPS)⁵⁸, deux classes de deuxième année de collège⁵⁹, deux classes de deuxième année d'assistant soin et santé communautaire (une en plein temps et une en dual)⁶⁰. Leurs visites s'inscrivent dans le cadre d'enseignements d'histoire ou, de manière plus générale, des sciences humaines et sociales. Le groupe d'élèves est composé de 73 femmes, 51 hommes, une personne non binaire, une personne se définissant comme homme-femme et de 21 participants n'ayant pas indiqué leur sexe. L'âge moyen des élèves est de 17.8 ans⁶¹.

⁵⁴ L'ensemble des documents composant ce dossier a été revisité et a pris la forme d'un livre documentaire quadrilingue : Federico Dotti (présenté par), *Madame F. traces d'un internement* (Bolzano/Bozen : RORHOF, 2021) (<https://www.unige.ch/fapse/figures-de-l-ombre/publication>).

⁵⁵ <https://www.ge.ch/filieres-formation-enseignement-secondaire-ii/formations-preparatoires-transition-professionnelle>

⁵⁶ <https://www.ge.ch/document/formation-culture-generale>

⁵⁷ <https://edu.ge.ch/secondaire2/node/743>

⁵⁸ <https://www.hospicegeneral.ch/fr/centre-de-formation-professionnelle-sante-et-social>

⁵⁹ <https://www.ge.ch/document/filieres-formations-college-geneve-cdg>

⁶⁰ <https://ecoledesoins.ch/formations/>

⁶¹ 22 élèves n'ont pas indiqué leur âge sur les formulaires.

Suite à la prise de contact, lors de laquelle nous expliquons les conditions de participation et la recherche en cours, nous transmettons aux enseignants les questionnaires pré-visite et post-visite⁶², ainsi que les formulaires de consentement qui expliquent la démarche d'enquête⁶³. Ces derniers sont distribués en classe lors de l'annonce de la visite ou les jours suivants et sont signés par les parents des élèves mineurs ou par les élèves eux-mêmes lorsqu'ils ont déjà atteint l'âge de la majorité. Les enseignants reçoivent également un formulaire de consentement à signer. Dans tous les cas de figures, il est explicité que la participation à cette recherche s'effectue sous couvert d'anonymat. Aucune information personnelle nous permettant de remonter à l'identité de l'élève n'est recueillie (seulement âge et sexe). Aucun codage des copies n'est prévu. Par exemple, l'appellation « élève 13B » correspond uniquement au fait que sa copie est la treizième de la classe B, cela relève donc du hasard. Les élèves sont également informés que les questionnaires ne sont pas soumis à évaluation.

À l'occasion de leur participation, les élèves répondent à un questionnaire pré-visite dans le but de recueillir leurs représentations quant aux figures de la marginalité des sociétés du passé et du présent. Ces premières questions permettent d'enquêter sur leur imaginaire et d'identifier des catégories de personnes ou des personnages qui le peuplent, pour ensuite essayer d'en explorer les processus qui contribuent à les délinéer⁶⁴. Certains enseignants ont pris le temps de les faire passer lors de la séance précédant l'activité, d'autres l'ont fait remplir directement sur place juste avant de commencer la visite guidée. À ce propos, nous soulignons qu'aucun travail préparatoire n'est demandé ni concordé avec les enseignants en amont de la visite. Après la visite guidée (30-40 minutes sous forme de médiation verbale, suivie d'une exploration libre dont la durée dépend des contraintes horaires des différentes classes et de l'intérêt manifesté), un questionnaire post-visite est soumis aux élèves. Ce retour d'expérience interroge les représentations des élèves face à la démarche expographique, ses intentions et ses enjeux. De fait, les questionnaires s'avèrent très opérationnels et un outil assez classique dans

⁶² Voir annexes.

⁶³ Les formulaires et les questionnaires ont reçu l'aval indispensable de la Commission d'Éthique de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation qui statue sur le respect du code déontologique des recherches impliquant des êtres humains : <https://www.unige.ch/fapse/faculte/organisation/commissions/commission-ethique/>. S'agissant d'une étude comportant des élèves des écoles publiques genevoises, nous avons également dû soumettre à évaluation notre démarche auprès de la Sous-Commission de Recherche dans les Écoles.

⁶⁴ Bronislaw Baczko, *Les imaginaires sociaux. Mémoires et espoirs collectifs* (Paris : Payot, 1984).

le but d'interroger les visiteurs d'une exposition et de collecter leurs impressions, notamment lorsque le nombre de ces derniers est plutôt conséquent. Or, à l'instar d'autres outils de communication, la maîtrise des codes et des composants langagiers impliqués lors de leur remplissage influe directement sur l'activité. Ainsi, capacités de lecture et d'écriture, de conceptualisation et d'abstraction interviennent dans l'évocation et l'explicitation d'éléments propres à la pensée historique, dont l'expression postule le recours au langage⁶⁵. La récolte des données est complétée par des entretiens semi-directifs avec les enseignants ayant accompagné leurs classes lors des visites guidées.

Le protocole de recherche, tel qu'il s'articule au travers des différentes étapes du projet, relève d'une démarche qualitative à caractère exploratoire⁶⁶. Les registres disciplinaires de l'histoire et de sa didactique, ainsi que celui des recherches liées au domaine de la muséologie⁶⁷ – ou plutôt de l'*expologie*, puisque notre exposition est réalisée en dehors d'une institution muséale – fournissent le cadrage conceptuel à l'intérieur duquel questions et réponses acquièrent du sens. Les mots donnent forme aux opinions, aux idées et aux discours expérientiels élaborés dans le cadre d'une activité culturelle. Le matériel récolté et analysé souhaite questionner l'expérience de confrontation, réception et appropriation d'une exposition ayant trait à l'histoire et aux enjeux qu'elle soulève. En tant qu'expression d'un témoignage, l'écriture représente les traces matérielles du langage qui permet d'accéder à cette conscience⁶⁸. L'analyse des productions écrites est, de fait, l'interprétation d'une interprétation⁶⁹. Le travail de codage des données est une étape essentielle afin de systématiser et d'organiser les réponses des élèves. Si les rubriques correspondent habituellement aux questions posées, les catégories sont, quant à elles, élaborées lors d'un travail de rassemblement durant lequel le chercheur regroupe des composant ayant des points communs en leur attribuant une étiquette. L'ensemble des éléments collectés est ainsi structuré de manière à éviter des formes de dispersion et d'émiettement, en constituant un système qui permet de proposer des pistes d'analyse. En tant que preuves ou témoins, certains extraits

⁶⁵ Maria Grever, Pieter De Bruijn and Carla Van Boxtel, « Negotiating Historical Distance: Or, how to Deal with the Past as a Foreign Country in Heritage Education », *Pedagogica Historica*, 48 (2012), 873-887.

⁶⁶ Jean-Marie Van Der Maren, *Méthodes de recherche pour l'éducation* (Bruxelles : De Boeck, 1996, 2e éd.).

⁶⁷ Marie-Sylvie Poli, « L'expérience culturelle de la visite d'expositions. Apports, discussions et perspectives méthodologiques », dans Marie-Sylvie Poli (dir.), *Chercheurs à l'écoute. Méthodes qualitatives pour saisir les effets d'une expérience culturelle* (Québec : Presses de l'Université de Québec, 2020), 29-44.

⁶⁸ Anik Meunier, Jason Luckerhoff et François Guillemette, « Les entretiens inductifs en muséologie », dans Poli (dir.), *Chercheurs à l'écoute*, 13-28.

⁶⁹ L'analyse est opérée par un seul codeur.

significatifs sont ensuite triés et mobilisés dans le but de soutenir les interprétations proposées⁷⁰.

Durant la visite d'une exposition, les participants s'aventurent dans une activité dynamique qui ne se limite pas à l'appropriation d'un discours scientifique. Au contraire, les visiteurs produisent du savoir par la fabrication de leur propre discours⁷¹. Se pencher sur la phase de réception de l'exposition signifie soumettre à évaluation l'objet d'histoire dont il est question, les enjeux qu'il soulève et le dispositif de communication élaboré pour sa transmission. Ainsi, ce ne sont pas les apprentissages factuels des élèves à se trouver sous la loupe. Au contraire, les élèves endossent, dès lors, le rôle d'experts, dans une approche qui se présente comme une expertise par le bas⁷². En effet, ce sont bien les participants à être les seuls à même d'évaluer et de raconter leurs points de vue en lien avec l'expérience de la visite, d'exprimer les représentations qui prennent forme dans le cadre d'une activité culturelle, dont le caractère demeure toujours subjectif⁷³.

6. Visite et visite scolaire : les temps de la réception

La visite est une participation expérientielle et de socialisation. C'est à ce moment précis que la dimension dialogique d'élaboration et production de sens prend forme par l'interaction avec le public. Ce dernier interprète le discours expographique et dégage autant de significations possibles qu'il y a de visiteurs. Mise en partage d'une vision du monde, l'exposition se réalise ainsi dans la visite⁷⁴. Cet acte d'appropriation génère des opérations de réorganisation de la trame narrative et dans la relation aux contenus telles qu'elles finissent par articuler un nouveau rapport aux savoirs⁷⁵ : « si nous adhérons à l'idée que le visiteur, au lieu de recevoir de manière passive le monde tel quel, l'interprète de manière active en lui donnant un sens, alors chaque nouveau visiteur apportera au musée une lecture ou une interprétation différente des expositions présentées »⁷⁶. La présence des visiteurs engendre une coprésence de deux espace-

⁷⁰ Van Der Maren, *Méthodes de recherche pour l'éducation*.

⁷¹ Chaumier, *Traité d'expologie*.

⁷² Jean Copans, *L'enquête et ses méthodes. L'enquête ethnologique de terrain* (Paris : Armand Colin, 2011, 3^e édition).

⁷³ Poli, « L'expérience culturelle de la visite d'expositions », 29-44.

⁷⁴ Chaumier, *Traité d'expologie*.

⁷⁵ Jean Davallon, « L'écriture de l'exposition : expographie, muséographie, scénographie », *Culture & Musées*, 16 (2010), 229-238.

⁷⁶ David Lawrence Uzzel, « L'interaction sociale au musée », *Publics et Musées*, 5 (1994), 10-18, ici 14.

temps : le tangible et le fictionnel. L'univers de l'exposition et celui des visiteurs entrent en tension, se confrontent et s'affrontent. Le temps de la visite se superpose à celui de la thématique historique traitée. Quant à l'espace de la salle, avec ses caractéristiques architecturales et son inscription physique dans un environnement, il se superpose à celui fictionnel de l'exposition, avec ses dimensions symboliques et imaginaires. Les visiteurs ne sont ainsi jamais complètement dans un ailleurs – un monde référent –, car le principe de réalité de l'*ici* et du *maintenant* ne peut pas les quitter, puisqu'il influence directement leur vision⁷⁷.

L'exposition est de fait un aller-retour constant entre présent et passé marqué par trois temporalités enchevêtrées. La personne entame le voyage dans le présent avec son bagage de connaissances et ses représentations ; elle fait un détour par le passé qui est nourri par les objets et les récits présentés ; pendant son itinéraire elle est confrontée à des éléments actuels, injectés dans le discours lors de la médiation, susceptibles de faire échos aux expériences du quotidien ; elle termine enfin ce dépaysement par le retour au présent. Or, si l'écriture spatiale du discours expographique par l'acte de sa mise en scène peut être envisageable comme un genre⁷⁸, son déchiffrement s'éloigne de la lecture d'un texte. L'immédiateté sociale du contexte influence le comportement des visiteurs⁷⁹. L'appropriation du propos est une expérience individuelle et subjective dans laquelle chaque personne dégage le maximum du potentiel dans une approche aux contenus qui lui est propre⁸⁰. En l'absence d'un cheminement imposé, l'exposition *FIGURES DE L'OMBRE, histoires genevoises* propose une exploration des agencements spatiaux et thématiques libres, où les visiteurs construisent leur parcours comme bon leur semble. Seules l'entrée et la sortie sont des passages obligés. Les décisions des visiteurs déterminent leur itinéraire au sein de cette reconstruction historique. Libre à eux de s'arrêter écouter un témoignage, ignorer des photos, se concentrer sur le contenu de certaines vitrines et pas d'autres. Au fur et à mesure de la visite, appropriations et découverte des espaces accompagnent celles du contenu. En revanche, dans le cadre des visites guidées que nous proposons, le trajet est décidé d'avance. Ainsi conçue, la visite de l'exposition, qui plus est

⁷⁷ Sompairac, *Scénographie d'exposition*.

⁷⁸ Marie-Sylvie Poli, « L'exposition produit-elle du discours médiatique ? » *Métamorphoses*, 9 (2003), 34-39.

⁷⁹ Hugo Remark, « Les expositions d'histoire comme constructions narratives. Essai de lecture d'espaces dédiés à l'histoire à l'aide d'outils narratologiques », *Essais. Revue interdisciplinaire d'Humanités*, 6 (2014), 55-67.

⁸⁰ Colette Dufresne-Tassé et André Lefebvre, *Psychologie du visiteur de musée. Contribution à l'éducation des adultes en milieu muséal* (Montréal : Éditions Hurtubise HMH Ltée, 1996).

effectuée avec une classe, influe à plusieurs niveaux dans l'aménagement et le déroulement de l'activité et, par conséquent, dans la construction du rapport aux contenus.

La visite organisée pour les élèves est une pratique qui dépasse la sphère scolaire sans pourtant la quitter complètement. Le trajet entre l'école et la salle d'exposition se présente comme une sorte de rituel qui produit une scission entre les activités routinières de l'école avec l'événement qui suivra⁸¹. Cependant, quoique le cadre et les normes comportementales et de sociabilité soient différents et produisent un contraste avec la réalité scolaire, la visite prend forme dans une sorte de *continuum didactique*⁸². Elle s'inscrit dans l'expérience de vie de la classe, dans son histoire, avec un avant et un après, se réalise en présence des camarades de classe et de l'enseignant et les élèves sont captifs lors de cette activité. Ainsi, les espaces-temps distincts de celui de l'exposition, ceux de transition tels que l'annonce de la visite, le déplacement physique de l'école à la salle, l'entrée dans l'institution, les réponses aux questionnaires ou encore le chemin pour rentrer à l'école, contribuent à façonner la particularité de l'expérience scolaire de la visite⁸³.

Lors de l'accueil, l'acte de médiation commence par la stipulation d'un contrat de communication avec les élèves et les enseignants. Le guide rappelle le cadre de la recherche à laquelle les élèves sont en train de prendre part, tout comme son engagement en tant que chercheur. Son rôle et son positionnement sont donc assumés et rendus visibles. Le médiateur procède ensuite à la présentation de l'exposition, offrant des clés de lecture et de déchiffrement du propos, faisant émerger les questionnements ayant fourni de levier à son écriture. Une fois l'introduction thématique terminée, il présente le déroulement de la visite et explique avoir prévu un itinéraire exprès pour l'occasion, alors qu'à la base, l'exposition n'en prévoit pas. Le parcours imposé est une forme de contrainte dans la découverte du discours expographique. La sélection des informations évoquées et synthétisées par le guide structure en amont la visite et la manière d'appréhender le contenu exposé⁸⁴. Cependant, l'exploration

⁸¹ Antichan, Gensburger, Teboul et Torterat, *Visites scolaires, histoire et citoyenneté*.

⁸² Cora Cohen-Azria et Ana Dias-Chiaruttini, « Analyser les contenus en jeu dans la visite scolaire au Musée : questions méthodologiques », dans Bertrand Daunay, Cédric Fluckiger et Rouba Hassan (dir.), *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques* (Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, 2015), 161-176.

⁸³ Cora Cohen-Azria et Ana Dias-Chiaruttini, « La visite scolaire : un espace singulier au croisement de deux institutions », dans Cora Cohen-Azria, Marie-Pierre Chopin et Denise Orange-Ravachol (dir.), *Questionner l'espace, questions de temporalité. Les méthodes de recherche en didactiques (4)* (Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2016), 133-148.

⁸⁴ Cohen-Azria et Dias-Chiaruttini, « Analyser les contenus en jeu dans la visite scolaire au Musée », 161-176.

libre par laquelle se termine l'activité permet de pallier, au moins en partie, cette limite. La relation guide-élèves-enseignant en rapport aux objets exposés influence directement, elle aussi, la manière d'éclairer et approfondir certains contenus de l'exposition dans un rapport de réciprocité. Activité complexe, la visite se déroule dans un environnement dynamique aux interactions sociales, spatiales et cognitives multiples, qui participent à l'interprétation des contenus et à la construction de sens.

Or, si elle ne relève pas d'une dimension complètement scolaire, elle n'est pas non plus une visite en famille ou extrascolaire. Dans ce cas spécifique, l'individu se situe dans une dimension fluctuante entre le *sujet élève* et le *sujet visiteur* : « l'élève doit apprendre mais le visiteur n'y est pas tenu »⁸⁵. Les individus qui y prennent part sont ainsi *jeunes, élèves* et *visiteurs* à la fois, endossant des rôles hétérogènes et exprimant des opinions diverses selon le groupe de référence. Les attentes et le cadre normatif ne sont pas toujours distincts : « la situation de visite scolaire des expositions historiques se définit donc par son incertitude, par son incapacité à épouser pleinement une conduite instituée déjà maîtrisée »⁸⁶. Lors de la visite guidée les élèves sont contraints à assumer des postures corporelles et comportementales qui ne leur sont guère familières, comme la déambulation au travers des unités d'information en compagnie de leurs pairs, ou le fait de rester debout pendant la présentation du contenu. Ces genres d'attitudes relèvent davantage de la sphère ludique et renvoient à d'autres lieux et moments comme les couloirs ou la cour. Les jeunes changent ainsi fréquemment de position en quête d'une pose convenable et adéquate, regards évasifs s'intercalent à des gestes plus ou moins ordonnés, mettant en lumière l'inconfort et l'inhabitude à ce genre d'exercice⁸⁷. Cette forme d'autocontrainte pèse lourdement sur le degré d'investissement cognitif des élèves. En effet, lors des visites guidées, nous observons que les deux bancs présents au sein de la salle d'exposition sont systématiquement pris d'assaut, même pendant le moment d'exploration libre. Faute de places une majorité opte pour s'asseoir au sol, ou s'appuyer contre les murs lorsqu'il est possible. La visite implique des traits scolaires qui leur demandent de se concentrer et de se confronter à la transmission d'un contenu, sans pourtant leur offrir les conditions cadres qui normalement soutiennent cette activité.

⁸⁵ Cora Cohen-Azria, « Sorties avec l'école dans les musées de science : quels statuts pour le visiteur scolaire ? », *Recherches en didactique*, 11 (2011), 97-110, ici 106.

⁸⁶ Antichan, Gensburger, Teboul et Torterat, *Visites scolaires, histoire et citoyenneté*, 60.

⁸⁷ *Ibidem*.

7. Les représentations d'élèves

Les visées attribuées à l'histoire et à sa transmission émanent du monde académique et des prescriptions officielles qui se déclinent ensuite dans les lois mémorielles et scolaires, dans les plans d'études et jusqu'aux manuels et moyens d'enseignements, ou encore dans les statuts des musées. Cette théorisation – cette fabrication par le haut – investit une pluralité de dispositions et d'institutions, dont le fonctionnement implique une multiplicité de situations dialogiques avec les différents publics concernés. Ainsi, dans le cadre de notre recherche doctorale, les élèves sont des interlocuteurs privilégiés, afin de confronter notre démarche d'exposition avec le point de vue des personnes pour qui elle a été plus particulièrement conçue. Nous désirons soumettre notre travail à une forme de critique, car s'il est vrai que le concepteur-commissaire d'une exposition cherche à transmettre, les visiteurs s'approprient et réinvestissent connaissances et savoirs proposés à leur manière. Pour comprendre la portée et les limites de notre approche, la méthode choisie est celle du questionnaire. La démarche d'enquête auprès des visiteurs s'éloigne de la pratique évaluative d'un travail de restitution de connaissance propre à la sphère scolaire. Elle relève davantage d'une situation de communication de l'ordre du recueil de représentations dans le cadre d'une expérience culturelle⁸⁸. Par la passation des questionnaires post-visite nous souhaitons sonder les dynamiques de réception et de compréhension de l'exposition. La première question posée aux 147 élèves à cette occasion est la suivante : « D'après vous, quel est l'intérêt de connaître l'histoire des personnes en marge de la société ? ». L'espace proposé pour la réponse est d'une demi-page.

La production écrite implique des opérations de sélection et de composition. Elle s'avère ainsi un instrument propice à mesurer l'émergence d'un regard réflexif, d'idées et propos plus ou moins élaborés et stabilisés, faisant écho aux expériences et connaissances préalables qui établissent les cadres interprétatifs du discours. Couchées sur le papier, les représentations des élèves prennent forme dans l'écriture et leur analyse permet d'éclairer la réception, l'élaboration et l'interprétation de l'exposition. Or, la présence de questionnaires ou de comptes rendus marquent la dimension pédagogique de la visite⁸⁹. Cependant, le contrat de communication établi avec les classes nous permet de nous en distancier, du moins en partie, par l'explicitation des modalités de participation à l'exposi-

⁸⁸ Jacqueline Eidelman, Hana Gottesdiener et Joëlle Le Marec, « Visiter les musées : Expérience, appropriation, participation », *Culture & Musées, Hors-série* (2013), 73-113.

⁸⁹ Antichan, Gensburger, Teboul et Tarterat, *Visites scolaires, histoire et citoyenneté*.

tion et à la recherche qui désignent les attentes du chercheur vis-à-vis des élèves. Les questionnaires, soient-ils pré- ou post-visite ne peuvent pas être considérés à l'instar d'outils pédagogiques : ils n'envisagent aucune forme d'apprentissage factuel, ne demandent pas d'aller repérer des informations au sein de l'exposition, n'interviennent nullement lors du moment propre à la découverte de l'exposition ou pendant la présentation, sont anonymes et ne sont pas inscrits dans une dynamique d'évaluation caractérisée par une forme d'obligation de résultats. En revanche, par la pluralité de rôles endossés par les membres de la classe (jeunes-élèves-visiteurs), la culture scolaire n'est pas sans influence sur les résultats : « même si les visites peuvent s'avérer très diversifiées, dans tous les cas, il s'agit de produire du lien entre les savoirs scolaires (en construction, à apprendre, appris...) et les savoirs véhiculés dans les expositions »⁹⁰.

Comme évoqué plus haut, l'exposition ne commence pas à l'entrée de la salle et ne se termine pas avec sa sortie. Seule une partie de l'expérience de la visite se passe entre les murs de la salle d'exposition. Ainsi, « ce que le visiteur apporte avec lui et en particulier son expérience antérieure, ses connaissances et ses propres intérêts influence profondément ce qu'il fait ou ce qu'il ressent pendant la visite »⁹¹. Savoirs et connaissances préalables, les expériences personnelles, des formes de sensibilités différentes, l'habitude de fréquenter des expositions, la qualité de l'exposition, les interactions avec les autres membres de la classe, tout comme les centres d'intérêts, sont autant de variables influençant directement la manière et la disposition à recevoir le contenu de l'exposition et ses messages. En outre, chaque visite est unique. Les données collectées lors de la passation des questionnaires post-visite ne peuvent donc pas mettre en exergue l'influence exclusive de la visite de l'exposition sur la manière de penser des élèves et sur leurs opinions, mais elles représentent l'écho d'une expérience culturelle au sein de leurs systèmes de représentations : « dès lors que la représentation, unité d'images, de concepts et de significations ayant trait à l'objet s'édifie à la fois comme reflet de celui-ci et comme activité du sujet, individuel ou social »⁹².

Le discours expographique intervient au sein d'un système individuel de connaissances et représentations dans la construction des savoirs historiques. Si l'école semble participer en première instance à

⁹⁰ Cora Cohen-Azria, « Sorties avec l'école dans les musées de science : quels statuts pour le visiteur scolaire ? », 106.

⁹¹ John-H. Falk, « Expérience de visite, identités et self-aspects », *La lettre de l'Ocim*, 141 (2012), 5-14, ici 6.

⁹² Serge Moscovici, *La psychanalyse, son image et son publique. Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse* (Paris : Presses Universitaires de France, 1961), 303.

ce processus expérientiel de l'histoire⁹³, cette discipline investit une multitude de situations hétéroclites. Certains éléments sont difficilement saisissables et conscientisables en raison de la complexité et de l'interdépendance des flux d'information, ainsi que des facteurs contribuant à alimenter la conscience historique des élèves : « les sources du savoir d'un individu finissent en effet par se perdre dans la multitude et l'entremêlement des connaissances qui parviennent à son entendement »⁹⁴. Dans ce sens, l'exposition représente plutôt une situation de mise en contact avec la science historique, une opportunité de rencontre avec une thématique spécifique qui s'insère au sein d'un système d'appropriation de l'histoire préexistant. Les réponses sont nourries du rapport que les élèves entretiennent avec l'histoire, leur manière de s'y confronter dans l'espace public et le recours (ou pas) aux modes de pensée de l'histoire.

Les questionnaires ont été remplis selon deux cadres de figure différents en raison des disponibilités de la classe et des contraintes scolaires : certains ont été distribués par l'enseignant et remplis en classe la semaine suivante ; d'autres ont été distribués directement par le chercheur et remplis dans une salle à côté de l'espace d'exposition juste après la visite. Dans les deux cas, l'effet du lieu et de la temporalité, ainsi que celui de la personne ayant distribué et récolté les questionnaires, n'est pas sans influence sur les productions écrites. Nous ne sommes en outre pas en mesure de savoir comment s'est déroulée la passation des questionnaires au sein des classes, ni de mesurer le degré d'implication des enseignants dans l'activité. Ainsi, certaines conditions dépassent le protocole d'enquête et en établissent les limites dans l'analyse des données. L'empan temporel offert au processus d'élaboration mentale de l'expérience de la visite est assez inégal. Or, l'après-visite peut s'avérer tout autant déterminant dans la construction de sens et dans la permanence ou la fugacité des propos et des éventuels apprentissages⁹⁵. Aussi, l'influence du destinataire, qui est connu mais extérieure au monde scolaire, offre aux élèves la possibilité de s'investir ou pas dans le projet, de répondre ou pas, de développer leurs réponses ou pas. L'analyse des réponses à cette première question suggère que l'influence de l'empan temporel encouru entre la visite et la passation des questionnaires post-visite semble être moins déterminante que les motivations des élèves à s'engager dans l'activité de retour d'expérience.

⁹³ Vincent Chambarlhac, « D'où viennent les savoirs des élèves ? », dans Lantheaume et Létourneau (dir.), *Le récit du commun*, 39-47.

⁹⁴ Jocelyn Létourneau, « Conclusion », dans Lantheaume et Létourneau (dir.), *Le récit du commun*, 205-216, ici 208.

⁹⁵ Falk, « Expérience de visite, identités et self-aspects ».

Si l'objet est un prétexte pour raconter une histoire, l'exposition peut être un prétexte pour éclairer l'histoire d'une partie de la société qui est moins médiatisée. De fait, la visite est une situation délimitée dans un temps et dans un espace à l'intérieur desquels se créent des conditions visant à favoriser l'émergence d'apprentissages ou d'une pensée réflexive⁹⁶. En général, l'influence de la visite scolaire semble se manifester de manière prédominante par la consolidation des opinions préexistantes des élèves. En effet, « si elle peut modifier leurs représentations, c'est d'abord au sein des univers de sens, de croyances et d'intérêts préalables des élèves qui, eux-mêmes, renvoient à leurs auto-identification, à leurs compétences, à leurs trajectoires biographiques et à leurs positions sociales »⁹⁷. Outre le contexte propre à la situation de présentation du contenu, qui détermine certains facteurs de compréhension, une forme de pluralité interprétative dérive de l'hétérogénéité des visiteurs et de leur bagage culturel, identitaire et expérientiel⁹⁸. Le raisonnement induit par la participation à l'expérience culturelle convoque différents modes de pensée qui mobilisent une gamme de connaissances et savoirs variée : « *la coexistence dynamique – interférence ou spécialisation – de modalités distinctes de connaissance, correspondant à des rapports définis de l'homme et de son entourage, détermine un état de polyphasie cognitive* »⁹⁹.

Les données recueillies et leur traitement s'apparentent ainsi à une photographie, un instant précis au sein d'un processus aux synergies complexes. L'analyse du corpus donne lieu à une forme de codage des occurrences, produisant les premières catégories. De ce travail exploratoire et qualitatif, émergent des tendances que nous avons répertorié sous la forme de classifications. Leur variété dénote la construction d'une image plurielle de l'exposition en termes de réception du discours, du sens donné à la visite, ainsi que de ce que les élèves ont saisi et retenu. La formulation de la question sollicitant les élèves à exprimer leur avis librement, chaque réponse peut comporter un ou plusieurs facteurs fournissant les bases pour l'élaboration du codage. Nous allons illustrer quelques exemples représentatifs de réponses d'élèves afin de présenter et détailler les quatre

⁹⁶ Cohen-Azria et Dias-Chiaruttini, « Analyser les contenus en jeu dans la visite scolaire au Musée », 161-176.

⁹⁷ Antichan, Gensburger, Teboul et Torterat, *Visites scolaires, histoire et citoyenneté*, 123.

⁹⁸ Marie-Sylvie Poli et Pascale Ancel, *Exposer l'histoire contemporaine. Évaluation muséologique d'une exposition : Spoliés ! L'aryanisation économique en France 1940-1944* (Paris : La documentation Française, 2014).

⁹⁹ Moscovici, *La psychanalyse, son image et son publique*, 402 [en italique dans le texte].

catégories les plus significatives, en essayant de dégager quelques pistes d'analyse.

7.1 *Comprendre et connaître les conditions de vie de ces parties de la population*

La catégorie de réponses qui compte le plus grand nombre d'occurrences¹⁰⁰ concerne la compréhension des contenus proposés dans l'exposition et la découverte des thématiques. Les élèves l'expriment sous différentes formes et soulignent l'importance d'appréhender les conditions de vie de ces parties de la population. Ils ne manquent pas de remarquer la faible présence ou l'absence de place habituellement dédiée à ces figures dans le récit de l'histoire. Semble ainsi prendre forme une réflexion autour de la question des acteurs et actrices dans la narration historique. Comme le relève Riot-Sarcey, « l'histoire des dominés n'est entrée qu'en incise dans l'écriture de l'histoire qui fait sens »¹⁰¹.

Élève 9A¹⁰² : *L'intérêt de connaître leurs histoires est d'avoir un autre point de vue sur la société et de savoir comment ça se passe pour eux. Car d'après moi on ne leur donne pas assez la parole. Personnellement j'ai trouvé cette expérience très enrichissante et j'en ai beaucoup appris.*
[...]

Élève 2B : *On en parle pas beaucoup [...]*

Élève 8B : *Penser à eux car on parle pas assez d'eux.*

Élève 26E-F¹⁰³ : *C'est important car bien que ce soit des personnes marginales, elles ont chacune une histoire, un vécu qui aurait pu provoqué leur situation marginal.*

[...]

C'est tout à fait légitime pour ces communautés d'avoir elles aussi leurs histoires gravées quelque part, ce sont des humains à part entière, à même d'avoir les mêmes droits et privilèges que les personnes non-marginalisés (si on leur en donne la possibilité).

Élève 31E-F : [...]*Nous avons aussi alors l'histoire d'un autre point de vue de la société qui est proche de la réalité.*

Élève 34E-F : *Cela permet de voir une autre partie de l'histoire. Personnellement à l'école on m'a toujours appris l'histoire des rois ou*

¹⁰⁰ 66 copies en font mention.

¹⁰¹ Michèle Riot-Sarcey, *Le procès de la liberté. Une histoire souterraine du XIXe siècle en France* (Paris : Éditions La Découverte, 2016), 7.

¹⁰² Les réponses des élèves ont été retranscrites littéralement et leur orthographe a été respectée.

¹⁰³ L'enseignant ou l'enseignante nous a rendu dans une seule enveloppe les questionnaires post-visite des deux classes avec qui il ou elle a pris part à la visite de l'exposition. Il nous a donc été impossible de les distinguer.

alors du point de vue des rois. Lors de cette visite on nous a présenté un point de vu [...]

Élève 2I : [...] *Je trouve intéressant d'avoir réalisé un travail sur ce sujet car je trouve qu'il n'y a pas beaucoup d'expositions basées là dessus*

Exposer un *monde submergé*, rendre protagoniste *Le Peuple de l'abîme*¹⁰⁴, des personnes souvent reléguées à jouer un rôle passif dans le récit historiographique, est en effet le premier degré de lecture des intentions du propos expographique. La mobilisation d'une polyphonie énonciative et la mise en tension discursive entre une histoire d'en haut et une histoire d'en bas traversent l'exposition, faisant émerger les marges de manœuvre et les espaces d'action des populations subissant l'influence du groupe dominant¹⁰⁵. De surcroît, curiosité et fascination ne manquent pas lors de la rencontre avec les *bas-fonds*, dont l'univers sensationnel est porteur d'un certain degré de séduction¹⁰⁶. L'élément *humain* et *social* sur lequel est bâti le discours expographique mobilise et stimule une dimension affective et sensible.

Élève 5B : *D'après moi, ça nous aide à voir comment ces personnes ont vit leur vie.*

Élève 13D : [...] *Comprendre pourquoi elles étaient mal vues et comment elles agissaient face à ça. [...]*

Élève 2E-F : *Cela nous permet de mieux comprendre comment ils vivaient, dans quelle situation, avec qui, où et comment la société les traité.*

Élève 4G : *Je pense que le fait de connaître l'histoire des personnages en marge de la société, peut mieux nous faire comprendre leur histoire personnelle à chacun.*

Le mode de vie est mieux compris et peut être comparé avec d'autres personnages de la société.

On pourrait également, connaître comment ces personnes vivaient en règle générale.

Élève 10G : *L'intérêt de connaître l'histoire des personnes en marge de la société est tout simplement de savoir ce qu'ils se passe et comment les personnes arrivent à vivre. Il est peu commun d'avoir des informations sur ces personnes et leur mode de vie, ce qui sonne de l'intérêt à cette exposition. [...]*

Élève 4J : [...] *Cela nous aides aussi à savoir ce qu'ils vivent et comment du coup certaines personnes qui sont en marges peuvent réagirent. [...]*

¹⁰⁴ Jack London, *The People of the Abyss* (New York : Macmillan, 1903).

¹⁰⁵ Giovanni Levi, *L'eredità immateriale. Carriera di un esorcista nel Piemonte del Seicento* (Torino : Einaudi, 1985).

¹⁰⁶ Dominique Kalifa, *Les Bas-fonds. Histoire d'un imaginaire* (Paris : Éditions du Seuil, 2013).

Élève 6J : *Pour savoir comment ils se sont retrouver la et pour savoir leurs histoir*

La structure narrative met l'accent sur les personnes directement confrontées aux institutions plutôt que sur ces dernières, bien qu'à chaque espace thématique corresponde une institution dont le phénomène de spécialisation explique la création et la répartition des catégories de la population. Ainsi, du titre aux sous-titres, dès les premières phrases à l'entrée du tunnel, jusqu'aux unités de sens les plus chargées de signification, nous essayons de renverser le rapport de visibilité et de questionner la place qu'occupent ces personnes dans le récit historique¹⁰⁷. L'empathie, en tant que capacité d'entrer dans l'univers mental d'une autre personne, de se mettre à sa place, est une variable significative de la réception d'une source et, plus généralement, de l'exposition dans son ensemble. Comme le souligne Prost, « comprendre, en histoire, c'est toujours, en effet, d'une certaine façon, se mettre par la pensée à la place de ceux dont on fait l'histoire. Cela suppose une disponibilité certaine, une attention, une capacité d'écoute, dont la vie quotidienne permet l'apprentissage »¹⁰⁸.

Élève 7B : *De se mettre à leur place de ces personnes et apprendre sur un thème tabou c'est à dire que personne en parle et apprendre comment la société agit sur ceux qui sont différents.*

Élève 2D : [...] *Cela permet d'avoir une perspective différente de la situation se mettre à la place d'un marginalisé. [...]*

Élève 11E-F : *On peut comprendre et s'identifier à se personnes [...]*

Élève 33E-F : *Cela nous permet de se mettre a leur place, essayer de comprendre le pourquoi du comment. [...]*

Les objets rassemblés et mobilisés lors de cette écriture dans l'espace, tout comme le travail scénographique, sont autant de prétextes à la narration, porteurs d'informations et de questionnements. Les lettres représentent des témoignages dont le caractère intime crée des espaces de rencontre profonds et personnels. L'émotion s'impose ainsi comme une des portes d'accès de cette représentation de la réalité¹⁰⁹, spécialement lorsque la thématique traitée convoque de rapports de domination et subalternité qui entraînent les acteurs dans des conditions de souffrance : « un récit historique qui porte du

¹⁰⁷ Nous renvoyons le lecteur aux photos de l'exposition : <https://www.unige.ch/fapse/figures-de-l-ombre/photos-exposition>

¹⁰⁸ Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, 161.

¹⁰⁹ Marie-Sylvie Poli, « Éducation et musée », *Culture & Musées*, Hors-série (2013), 165-187.

sens pour aujourd'hui et de la vérité est un récit capable d'assumer l'effraction des douleurs évoquées »¹¹⁰.

Élève 3I : [...] *Par chance comme nous avons pu voir et comprendre il reste des traces qui permette de se souvenir de ses gens qui ont été dans des situations difficile de leur vie.*

(un peu comme de récits de guerre, des autobiographie...) [...]

Élève 1J : *Sa nous permet de savoir la douleur des personnes à l'époque. [...]*

Élève 7J : *Ça nous apprend à savoir ce qu'ils peuvent vivre, ressentir et ce que nous pouvons comprendre sur la façon dont-ils sont traités.*

Élève 5K : *Afin d'avoir leurs ressentis [...]*

Plusieurs marques de jugement personnel et d'énonciation actuelle accompagnent les contenus restitués, en inscrivant l'appropriation des thématiques traitées dans une acception liée à la contemporanéité¹¹¹. En leurs sein se dégagent deux tendances principales : l'une portant sur la thématique elle-même, l'autre sur le couple transmission-réception de cette dernière. La première forme de jugement s'exprime par des formules comme comme « c'est injuste », « il n'y avait pas beaucoup d'aides » ou « il y a beaucoup d'inégalités » et porte sur la thématique elle-même, plus précisément à l'encontre des pratiques ou des époques passées.

Élève 2D : [...] *Comme ils n'étaient pas en publique mais comme caché, mettre des noms, des visages sur ces gens marginalisé nous fait prendre conscience de certains jugements de l'époque, des injustices dû au fait que l'on n'est pas dans les normes.*

Élève 5D : [...] *L'intérêt est de voir que certaines personnes ont été concidérés comme en marge de la société alors que c'était pour arranger d'autres personnes. Il y avait une forme d'injustice qui est resté à notre époque.*

Élève 6D : *Ça nous aide à voir que la société n'est pas parfaite et qu'à l'époque c'était encore pire que maintenant. [...]*

Élève 5G : *L'histoire des personnes en marge de la société m'a permis de connaître qu'il y a beaucoup d'inégalités, Que ce soit en prison ou en asile ou autre part, les personnes sont « exclus » de la société. [...]*

Élève 11H : [...] *Il devrait pas avoir des si grosses descrimination.*

Or, si l'historien n'est pas un juge puisqu'il peut suspendre son jugement lors de la sentence¹¹², ces évaluations pourraient s'expli-

¹¹⁰ Arlette Farge, *Des lieux pour l'histoire* (Paris : Éditions du Seuil, 1997), 26.

¹¹¹ Bruno Garnier, « Histoire nationale : comment la racontent-ils ? », dans Lantheaume et Létourneau (dir.), *Le récit du commun*, 23-38.

¹¹² Carlo Ginzburg, *Il giudice e lo storico. Considerazioni in margine al processo Sofri* (Milano : Feltrinelli, 2006).

quer par l'étroite relation passé-présent qui traverse la conception et l'histoire. Le passé devient le paramètre à partir duquel évaluer le présent, puisque l'histoire est transformation mais aussi similarités et certains traits intemporels de l'être humain traversent les époques : « en jugeant le passé, les élèves se prononceraient au fond sur leur contemporanéité, de la même manière qu'en évaluant les situations historiques ou les figures antérieures, ils statueraient en réalité sur l'actualité et les personnages de leur temps »¹¹³. Par la thématique traitée, l'exposition est susceptible de faire vibrer des cordes sensibles et d'éveiller la sphère émotive des personnes la visitant. Mais, la question du jugement intervient aussi à un autre niveau, plus personnel cette fois-ci, précisément là où la compréhension et la connaissance offrent le terrain propice à une prise de distance.

Élève 3G : *Pour pouvoir comprendre notre passé et pouvoir les comprendre un peu mieux et ne pas juger sans savoir [...]*

Élève 6I : *Pour moi l'intérêt de connaître l'histoire des personnes en marge de la société est de comprendre ces gens et pas simplement les jugé du premier regard sans rien connaître et de les mettre dans la case « pas normal ».*

La deuxième forme de jugement concerne le couple transmission-appropriation de la thématique et se présente sous la forme d'affirmations telles que « c'est important » ou « c'est intéressant » ou « l'intérêt », ce qui, au moins pour ces deux derniers énoncés, est certainement suggéré par la formulation de la question. Cependant, le fait que la rencontre avec la thématique soit prédominante dans le corpus ouvre une autre piste explicative. L'appropriation de la thématique est soumise à la nature du dispositif de transmission à laquelle elle est subordonnée et à l'institution qui la promeut. La visite d'une exposition d'histoire semble moins apte à transmettre des valeurs ou des contenus factuels, qu'à véhiculer et consolider l'importance attribuée à l'idée de transmission¹¹⁴. La généralisation et la mise en œuvre des pratiques d'évaluation des expositions, ces dernières décennies, ont contribué à structurer un consensus autour d'une conception de l'exposition comme étant un dispositif communicationnel¹¹⁵. En effet, l'exposition a acquis certaines propriétés qui en définissent la fonction, dont notamment : la présentation d'artefacts auxquels l'on rattache une valeur de patrimoine, le questionne-

¹¹³ Jocelyn Létourneau, « Conclusion », dans Lantheaume et Létourneau (dir.), *Le récit du commun*, 205-216, ici 213.

¹¹⁴ Antichan, Gensburger, Teboul et Torterat, *Visites scolaires, histoire et citoyenneté*.

¹¹⁵ Joëlle Le Marec et Serge Chaumier, « Évaluation muséale : Hermès ou les contraintes de la richesse », *La lettre de l'Ocim*, 126 (2009), 7-14.

ment du monde au travers d'objets et témoignages, un espace-temps – à partager ou pas – propice à la transmission de connaissances et aux loisirs¹¹⁶. La valeur conférée à la thématique traitée pourrait être aussi influencée par la relation institution-visiteurs. D'une part, l'institution montre son intérêt et son engagement dans la sphère publique, puisque la thématique relève de problèmes de société et fait écho aux préoccupations des réalités contemporaines dans lesquelles vivent les élèves. D'autre part, le cadre institutionnel au sein duquel a lieu l'exposition étant celui universitaire, le jugement de la portée communicationnelle de l'exposition pourrait être directement influencé par la confiance et le crédit accordés à cette institution : un statut permettant à cette thématique d'être digne de faire partie de l'histoire. Les élèves seraient ainsi « convaincus de la nature communicationnelle de l'exposition thématique et qu'elle est destinée à délivrer des messages que des professionnels ont jugé suffisamment pertinents pour décider de sa fabrication »¹¹⁷.

7.2 *Mettre en perspective l'évolution de la société*

À un deuxième niveau d'appropriation du discours expographique, les productions écrites des élèves révèlent que l'intérêt d'appréhender l'histoire par les marges réside dans la possibilité de mettre en perspective l'évolution de la société¹¹⁸. Le discours expographique, tel qu'il est mis en scène dans l'exposition, interroge l'univers des représentations sociales dans lequel baignent les acteurs et actrices de cette narration. Montrer les processus à l'œuvre dans la naissance des institutions modernes et dans la fabrication et circonscription des catégories de la population, ainsi que les formes de prise en charge imaginées pour les gérer, fait émerger les systèmes de représentation qui dessinent l'imaginaire social de l'époque. Les grands discours sur la pauvreté et l'assistance, sur la criminalité et la prison, ou encore sur l'aliénation mentale et l'asile, traduisent les craintes et les préoccupations des élites et leur vision du monde. Par opposition, au travers des lettres, il est possible de reconstruire certaines dynamiques du quotidien des personnes directement confrontées à ces mesures et d'en apercevoir leur marge de manœuvre. Seule cette pluralité de points de vue permet de sonder la complexité des mondes sociaux. Du corpus récolté surgissent les traces de l'exercice d'un raisonnement disciplinaire en lien avec les modes de pensée de l'histoire.

¹¹⁶ Poli, « L'exposition produit-elle du discours médiatique ? ».

¹¹⁷ Joëlle Le Marec, « Du visiteur interrogé... au porte-parole du public », *La lettre de l'Ocim*, 46 (1996), 8-16, ici 16.

¹¹⁸ 42 copies en font mention.

Élève 7A : *L'intérêt de connaître l'histoire des personnes en marges de la société permet de prendre en compte le passé de notre société. Par cette connaissance, cela permet de voir l'évolution de l'état d'esprit des gens, mais aussi une évolution au niveau politique et social.*

Élève 2C : *L'intérêt de connaître l'histoire des personnes en marge de la société, est de savoir ce qui a pu se passé auparavant afin de comprendre pourquoi, nous en sommes là aujourd'hui*

Élève 32E-F : *Pour comprendre comment notre mentalité a évolué pendant les siècles et aussi pour quel raison aujourd'hui il y a encore des personnes qui sont mis à l'écart. Ce ne sont plus les mêmes type de personnes qui son rejeté encore aujourd'hui mais il y a aussi d'autres malheureusement.*

Élève 8G : *Je pense qu'il est intéressant de connaître l'histoire des personnes en marge de la société pour pouvoir les aider comme il se doit. Je trouve également intéressant de suivre le point de vue de la société au fil des siècles sur ces personnes là, ainsi on peut constater un changement de mentalité et de réflexion sur les personnes en marge de la société. [...]*

Élève 7J : *Savoir comment les structures se sont crée et comment on en ai arrivé la.*

Élève 10J : *On voit l'évolution de la marge.*

Comment c'était avant.

L'économie n'était pas la même.

La lois non plus n'était pas la même.

Élève 3K : *D'après moi connaître leur histoire permet de connaître l'origine des aides et des lois mits en place pour proteger ses populations [...].*

Élève 4K : *Cela nous permet de voir et de comprendre l'évolutions de la pensée des autorité durant différentes époques de la ville de Genève.*

Par cette historicisation de la thématique, en situant des phénomènes dans leur contexte, l'exposition éclaire les mécanismes de délimitation et de gestion des parties de la population qui, par leurs comportements, ont franchi les seuils de tolérance. L'écriture du discours expographique est l'acte de fabrication d'un artefact. Il relève d'un travail de déstructuration et restructurant des savoirs et connaissances sur une thématique, ainsi que d'un triage des opinions à leurs égards. Les visiteurs se confrontent de fait à un propos qui n'est rien d'autre qu'un point de vue sur la réalité, ils s'y rapprochent ou s'en éloignent, dans une mise en tensions avec leurs systèmes de convictions et croyances préexistants¹¹⁹. La thématique et la manière de la présenter semblent entrer en résonance avec l'actualité. Chaque

¹¹⁹ Poli, « L'exposition produit-elle du discours médiatique ? ».

personne entre dans une exposition avec sa propre conception du monde et c'est avec elle qu'elle se rapporte à la nouveauté, à l'altérité, à l'étrangeté. Dans la confrontation avec la manière de penser le monde propre au XIX^e siècle, l'expérience de la visite met en tension une pluralité de subjectivités et de temporalités. Si l'approche historique implique que l'historien prenne en considération le système de représentations propre à la société et à l'époque dont il relate, la subjectivité intime de son regard est inscrite dans le présent¹²⁰. L'exposition engageant une appropriation de la part des visiteurs, le caractère subjectif de la réception octroie une nouvelle dimension à l'équation. Qu'ils y voient ou pas de l'intérêt, les élèves s'emparent de cette explication du passé et l'investissent dans leur présent : « le passé qui est passé n'a aucune attirance ni valeur pour un jeune. Il n'y a que le passé actualisé au présent qui, pour lui, se révèle attrayant parce que, du coup, ce passé/présent lui est commode et utile *pour vivre maintenant* »¹²¹.

Élève 14A : *Alors malheureusement, je n'y ai pas trouvé d'intérêts car dans la génération dans laquelle je vis, les choses ne sont plus pareilles.*

Élève 12E-F : *Cela nous permet de prendre conscience des mauvaises choses du passé avec le recul pour ne pas faire pareil, ça nous permet aussi de prendre conscience de l'évolution des mentalités depuis l'époque et l'évolution des marginalisés.*

Élève 6H : *Cela permet de comprendre que l'être humain a toujours été une personne qui rejete tout ce qui va à l'encontre de ses valeurs. L'histoire nous indique que la société a cherché des solutions et ils ont testé différentes méthodes qui ont permis de mettre en place une institution plus efficace aujourd'hui.*

Élève 11K : *Cela permet de voir le changement avec le temps. Cela se perfectionne au fur et à mesure. Et cela se perfectionne encore aujourd'hui.*

Nous formulons l'hypothèse que, dans la quête de fractures et de permanences qui traverse l'approche historique au monde, l'évolution, complexe et polymorphe, semble plutôt traduire l'idée d'une transformation, d'un changement dirigé dans une optique d'amélioration. Dans les productions des élèves, se dessine davantage un processus dont le résultat est considéré comme un progrès, comme un perfectionnement, où les similitudes semblent plutôt occultées. Les degrés de nouveautés palpables sont jugés comme étant positifs, dans une progression vers quelque chose de mieux. De fait,

¹²⁰ Prost, *Douze leçons sur l'histoire*.

¹²¹ Létourneau, « Conclusion », dans Lantheaume et Létourneau (dir.), *Le récit du commun*, 212.

« le passé reste paradoxalement l'outil d'analyse le plus utile pour composer avec le changement continu. Il prend alors une nouvelle forme, celle de la découverte de l'histoire comme processus de changement orienté dans le sens d'un développement ou d'une évolution »¹²². Outre le franchissement de la distance temporelle, remontant à rebours la provenance de l'écho d'un autre temps, les conditions du processus d'écriture propres à la réception de la visite semblent favoriser un cadre dans lequel les élèves peuvent dépasser la dimension factuelle des contenus, en se concentrant davantage sur une forme d'appropriation et de construction du sens de la démarche historique.

7.3 Comparer présent et passé

Les différents supports médiatiques, les objets et les agencements spatiaux mobilisés dans la mise en scène de l'exposition accompagnent et guident le visiteur, ils « exercent sur lui une influence éducative »¹²³. Raisonner et démarche réflexive pourraient trouver dans cette activité des conditions plus propices à leur éclosion par rapport au cadre scolaire, dans lequel adhésion et soumission à des représentations et règles implicites semblent parfois les offusquer¹²⁴. Une partie des élèves exprime leur intérêt quant à l'exposition *FIGURES DE L'OMBRE, histoires genevoises* en référence à la comparaison passé-présent¹²⁵, une pratique qui s'attelle de fait à « établir des liens et des contrastes entre les sociétés humaines »¹²⁶. Les élèves évoquent ici une des finalités conceptuelles de l'histoire en lien avec l'exposition. Le raisonnement historique devient ainsi une manière pour appréhender son quotidien.

Élève 1D : *Cela nous permet de comprendre pourquoi ils étaient marginalisés. Ça nous aide aussi à faire des comparaisons entre le passé et le présent. Voir qui était marginalisé avant et qui l'est de nos jours.*

¹²² Eric Hobsbawm, « La fonction sociale du passé », dans Eric Hobsbawm et Terence Ranger (dir.), *L'invention de la tradition* (Paris : Éditions Amsterdam, 2012), 11-26, ici 20.

¹²³ Bernard Lefebvre et Hélène Lefebvre, « Le visiteur, le guide et l'éducation », *Revue canadienne de l'éducation*, 3 (1991), 331-337.

¹²⁴ Nicole Lautier, « L'histoire en situation didactique : une pluralité des registres de savoir », dans Valérie Hass (dir.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations* (Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2006), 77-89.

¹²⁵ 39 copies en font mention.

¹²⁶ Heimberg, *L'histoire à l'école*, 35.

Élève 8D : *L'intérêt est de comparer l'histoire des personnes marginalisées de la société à la société actuelle et aux marginaux actuels.*

Élève 21E-F : *Connaître leur histoire permet de mieux les comprendre et de comprendre l'évolution de la situation de ces personnes jusqu'en 2020 et de comparer la vie des personnes pauvres, en prison ou en asile durant cette période (1820-1910) à la vie de ces personnes aujourd'hui.*

Élève 7G : [...] *Connaître la vie des personnes marginalisées de l'époque c'est pouvoir comparer avec les personnes en marges de la société de nos jours. [...]*

Élève 12G : *Il est important pour moi de comprendre ceux qui étaient considérés comme déviants et de faire un parallèle avec notre société. De plus, on peut différencier.*

Élève 2I : *Je pense que c'est intéressant de voir comment les gens étaient traités, comment ils étaient perçus par la société et comment nous les percevons aujourd'hui en 2019. [...]*

Élève 6K : *L'on peut comparer les causes de cette époque qui mènent à l'asile ou l'emprisonnement et les comparer avec l'actualité de nos jours, afin de comprendre que les causes ne sont plus les mêmes avec l'évolution et l'industrialisation actuelle.*

Par l'explicitation d'un processus de comparaison, nous faisons encore un pas de plus dans la conceptualisation de la pensée historique. À l'occasion de la visite, l'appropriation du discours expository est explicitement liée à un acte d'abstraction du travail d'histoire. À partir des contenus exposés, les élèves expriment leur rapport à l'histoire. La relation que l'histoire entretient avec le présent est une relation profondément interdépendante et est un élément très récurrent dans les productions écrites des élèves. L'expérience acquise au quotidien dans le décryptage du monde social fournit un cadre expérientiel qui contribue à la création des bases de l'intelligibilité du passé. Tout comme les historiens, les élèves dégagent des éléments d'interprétation du passé à partir du présent. Cependant, à différence des premiers, qui sont conscients des pièges et des biais propres à ces formes d'analogies, les deuxièmes ne le sont pas forcément. L'ouverture à la diversité prépare l'accueil de nouvelles informations et de nouveaux savoirs au sein d'un système de représentation où ce qui est *connu* constitue le point de départ et de retour de toute excursion vers ce qui s'offre à nous comme *inconnu* à des degrés différents. Les analogies avec le présent dessinent la démarche compréhensive du passé propre à la pratique de l'histoire : « l'analyse de l'histoire comme raisonnement analogique, comme va-et-vient entre une pratique sociale actuelle, directe ou indirecte, et des pratiques sociales passées, permet de comprendre le discours

des historiens sur les hommes et la vie »¹²⁷. Procéder par analogies permet, d'une part, d'englober des informations nouvelles au sein d'un système de compréhension plus vaste et, d'autre part, de gouverner le processus de développement d'un concept ou d'une image grâce à la détermination d'un modèle¹²⁸.

L'activité de comparaison passé-présent enclenche une prise de recul par rapport à l'actualité. Le raisonnement historique devient ainsi un outil pour questionner le monde contemporain et interroger celles qui se présentent comme des certitudes.

Élève 4B : *Cela permet d'avoir un œil plus détaillé sur notre société. Et de prendre du recul, réaliser des choses.*

Élève 11D : *D'après moi, il est important de connaître l'histoire des personnes en marge de la société, ainsi nous pouvons apprendre et comprendre notre société actuel. [...]*

Élève 12D : *L'intérêt de connaître leurs histoires, nous permet de s'informer sur le monde. De voir comment les autres vivent, leurs conditions de vie etc... On se fait une remise en question.*

Élève 7E-F : *De pouvoir comparé entre les époques. Et de nous faire remarquer que certaines des choses qu'ils disaient à l'époque étaient injustes. Cela peut engendrer un questionnement de notre part, par rapport à notre époque et les discriminations de certaines personnes. On se dit que ce que l'on pense à notre époque et que l'on fait peut-être injuste.*

Élève 23E-F : *L'intérêt est de connaître comment était le système par le passé et de comparer le système aujourd'hui avec celui d'autrefois, afin de voir les ressemblances et/ou les différences, voir ce qu'il faut améliorer, abolir, etc...*

Élève 24E-F : *L'intérêt est de connaître l'histoire des personnes en marge de la société est de pouvoir prendre du recul sur cela [...]*

L'apprentissage de l'histoire et de sa manière de regarder le monde n'engendre pas de rupture épistémologique. Les modalités de raisonnement et de conceptualisation en œuvre dans la fabrication de connaissances et savoirs historiens procèdent par des étapes de réorganisation intellectuelle du sens commun : « la question des apprentissages conceptuels en histoire envoie d'emblée à la relation dialectique entre sens commun et conceptualisation scientifique d'une part, entre objet et processus d'abstraction d'autre part »¹²⁹. Dans la manière de s'approprier l'histoire, le raisonnement spontané procède par des formes de continuités vers celui plus scientifique. La mise à distance de la pensée sociale de sens commun passe

¹²⁷ Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, 161.

¹²⁸ Moscovici, *La psychanalyse, son image et son public*.

¹²⁹ Marc Deleplace, « Les apprentissages conceptuels en histoire. La « Révolution » entre sens commun et sens scolaire », dans Hass (dir.), *Les savoirs du quotidien*, 91-103, ici 91.

par des opérations de contrôle progressif¹³⁰, dont l'adéquation des structures conceptuelles n'est pas linéaire, mais caractérisée par des mouvements alternatifs et consécutifs¹³¹. Les productions écrites des élèves évoquent ici une forme de conscientisation de l'approche historique.

7.4 *Comprendre la société, ses limites de tolérance, ses raisons d'exclusion*

Nomade et protéiforme, la marge dessine les lignes de démarcation, confins sociaux articulés autour de normes, dont la fabrication peut être éclairée lorsqu'elle est replacée dans le contexte socio-historique qui en a accompagné l'émergence. La production et la gestion des figures de la marge est propres à toute société dans la mesure où elles revêtent une fonction de *miroir inversé*, articulées autour de l'identification et de la normalisation. La marge est la réverbération des pratiques dominantes. La norme s'impose comme critère de partage des individus et justifie, par la même occasion, l'exercice d'un certain pouvoir¹³². La dynamique des relations sociales révèle les mécanismes et les légitimations du processus de mise à l'écart. L'exposition *FIGURES DE L'OMBRE, histoires genevoises* questionne ce processus socialement et historiquement construit. Un des niveaux de lecture du discours expographique propose une vision sur la perception de la diversité et de sa gestion. Il semblerait ainsi qu'un certain nombre d'élèves reconnaissent dans l'exposition la valeur révélatrice des figures de la marge¹³³.

Élève 8E-F : *L'intérêt de connaître l'histoire des personnes en marge de la société est de nous montrer comment ces personnes vivent, de voir comment ces personnes en sont arrivées là, par exemple pour les personnes pauvres de savoir comment ces dernières en sont-ils arrivées là et comment vivent-ils dans ces conditions. De même les prisonniers et les criminels le fait de savoir si ils ont été jugée avec justice, de connaître leur train de vie avant leur détention et ce qu'ils envisagent de faire après, de savoir si l'état aident ces personnes. Concernant les aliénés savoir si les personnes chargées de faire en sorte d'aider ces derniers, accomplissent réellement leur tâche ou bien l'idée est juste d'enfermer les personnes ne pouvant pas aider économiquement l'état. Tout cela nous permet de voir le comportement de la société.*

¹³⁰ Didier Cariou, « Le contrôle de la pensée naturelle en situation didactique », dans Hass (dir.), *Les savoirs du quotidien*, 119-130.

¹³¹ Lautier, « L'histoire en situation didactique : une pluralité des registres de savoir ».

¹³² Michel Foucault, *Les anormaux. Cours au Collège de France, 1974-1975* (Paris : Hautes études/Gallimard/Seuil, 1999).

¹³³ 22 copies en font mention.

Élève 9E-F : *C'est intéressant, car nous pouvons voir à partir de quand une personne est exclue de la société. Nous comprenons ainsi quels comportements sont tolérés ou pas.*

Élève 17E-F : *Il est nécessaire de connaître leurs histoires car on peut comprendre pourquoi il était marginalisé et donc comprendre les normes de l'époque. [...]*

Élève 6G : *L'intérêt de connaître l'histoire des personnes en marge de la société est de mieux comprendre comment ces personnes vivaient. Comment on s'occupait d'eux, d'essayer de comprendre la raison de cette exclusion de la société.*

Élève 7G : [...]. *Voir comment étaient traitées ces personnes en dit long sur la société de l'époque en question, sur les rapports entre hommes et femmes, et entre personnes libres et personnes enfermées.*

Se produit ainsi, par l'institution de la marginalité, la construction de l'*Autre*. Dans l'organisation de la vie en société, « leur rôle de normalisation s'avère donc décisif : non seulement la connaissance des marges délimite le cercle des honnêtes gens, soude le groupe en agitant les figures du désordre, mais elle vise à assurer de la conformité des conduites »¹³⁴. L'exposition propose de sonder la profondeur des mondes sociaux dans leur diversité afin que les visiteurs parviennent à dépasser une représentation monolithique de la société. L'élaboration de catégories reflète la nécessité des élites de rendre une société intelligible face à la crainte de l'illisible social. Ainsi, les élèves voient l'histoire des personnes en marge de la société comme une voie d'entrée permettant d'explorer l'imaginaire collectif qui engendre l'organisation des ensembles sociaux. Le centre ne se dévoile qu'à partir des périphéries¹³⁵.

Élève 2D : *En étudiant les personnes marginalisées, on peut se rendre compte de l'imaginaire collectif, des mentalités des sociétés et étudier et comprendre en quoi cette personne devrait être marginalisée. Cela reflète les modèles de personnes à marginaliser. [...]*

Élève 11G : *Le point de vue de la société est souvent, trop souvent généralisé. Les gens voient la société comme une chose ou tout est parfait. Cependant, ce n'est pas le cas. Dans une société nous avons nous honnête citoyen vivant une vie avec notre routine habituelle. Tandis que nous vivons notre routine habituelle d'autre eux on a une vie tout à fait différente de la notre. C'est le cas des prisonniers, des aliénés et des pauvres. Ce qui est intéressant est que dès que l'humain sort de cette représentation classique de la société celui-ci est directement perçu d'une manière étrange par celle-ci.*

¹³⁴ Kalifa, *Les Bas-fonds*, 346.

¹³⁵ Jean-Claude Schmitt, « L'histoire des marginaux », dans Jacques Le Goff (dir.), *La nouvelle histoire* (Paris : Éditions de Retz, 1978), 344-369.

Élève 13G : *Connaître l'histoire des personnes en marge de la société permet de mieux comprendre le fonctionnement de celle-ci car on peut voir qu'elles étaient les normes de l'époque mais aussi la réponse de la société face à ses personnes et l'importance qu'elle leur accorde. L'histoire de ces personnes dans la société de l'époque permet aussi de mieux voir les problèmes sociaux ou le système de santé de la société.*

Élève 5I : *C'est intéressant de voir comment notre société à changé leurs regard vers les personnes à la marge de la société.*

Élève 9K : *Savoir quelles sont les critères qui « évaluent » les personnes considérées en marge de la société.*

La conception de l'exposition et la vision du monde qu'elle propose par son discours traduisent une forme d'engagement et prônent un système de valeurs face auquel les visiteurs peuvent exprimer leur accord ou désaccord : « mettre l'histoire en exposition, c'est donner une lecture du passé dans des cadres contemporains très contraignants : intimes, sociaux, politiques »¹³⁶. Dès lors, il semble ici se produire une appropriation et une mobilisation de la notion de marginalité, dont le caractère est largement opérationnel pour les historiens¹³⁷. Ces éléments, repérés dans les copies des élèves, montrent le dépassement d'une simple sensibilisation aux conditions d'existence d'une partie de la population, ils dénotent une réflexion autour des mécanismes normatifs et de marginalisation. Les élèves paraissent accéder à une forme d'histoire problématisée, suggérant un questionnement du fonctionnement des ensembles sociaux et des conditions de la sauvegarde du lien social, par le recours à la mobilisation d'acteurs et actrices de l'histoire¹³⁸.

8. Quelques constats

De cette première incursion au sein des représentations des élèves surgissent des résultats encore partiels, mais qui dégagent une première vue d'ensemble. Celle-ci viendra se complexifier avec la prise en compte de la totalité des réponses d'élèves qui ouvriront, peut-être, à des nouvelles formes de catégorisation et à d'autres clés de lecture du corpus. En effet, les questionnaires post-visite comportent un total de sept questions. Outre celle analysée dans le cadre de cet article,

¹³⁶ Poli et Ancel, *Exposer l'histoire contemporaine*, 52.

¹³⁷ André Gueslin, « Introduction », dans André Gueslin et Dominique Kalifa (dir.), *Les exclus en Europe 1830-1930* (Paris : Les Éditions de l'Atelier/Éditions Ouvrières, 1999), 9-18.

¹³⁸ Charles Heimberg, « Constructions identitaires et apprentissage d'une pensée historique. L'histoire scolaire en Suisse romande et ailleurs », dans Laurence De Cock et Emmanuelle Picard (dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire* (Marseille : Agone, 2009), 173-189.

une question demande aux élèves en quoi raconter l'histoire depuis ses marges permet de mieux comprendre une société. Trois autres interrogent directement des formes de comparaison entre les systèmes pénitentiaire, assistanciel et asilaire de hier et ceux d'aujourd'hui. Le questionnaire se termine par deux questions inhérentes à un éventuel changement de regard concernant les populations évoquées dans l'exposition et sur ce que les participants ont retenu de cette expérience. En outre, les possibilités de comparer les données recueillies par classe, de se focaliser uniquement sur une copie d'élève pour reconstruire son expérience, ou encore d'explorer les exceptions et les absences, peuvent représenter autant de pistes pour développer ultérieurement l'analyse. Tout le potentiel du corpus n'ayant pas encore été exploité, des chemins demeurent inexplorés. Cependant, il nous semble pouvoir d'ores et déjà avancer quelques constats.

L'exposition s'avère un espace de découverte d'univers lointains, pouvant stimuler l'émergence et l'exercice d'un raisonnement historien. En son sein, sujets enfuis, thèmes tabous et passés douloureux peuvent être questionnés et mis en discussion : « l'exposition quand elle ne nourrit pas les stéréotypes, mais qu'elle les questionne, les déconstruit et les remet en cause, interroge. Elle sert alors à faire bouger les cartes mentales, à produire de l'ouverture, à inviter à la rencontre de l'altérité »¹³⁹. Raconter l'histoire d'une société à partir des personnes qu'elle relègue dans ses marges promeut une réflexion sociale qui démarre dans l'altérité et qui lève le rideau sur les mécanismes de fabrication des inégalités, quoique les élèves aient parfois tendance à concevoir ces transformations comme un mouvement linéaire vers une amélioration. En tant que dispositif de communication, l'exposition ayant trait à l'histoire offre un cadre propice à la mise en scène d'une pluralité de voix et de perspectives, permettant d'éclairer la complexité des profondeurs des mondes sociaux. Grâce à la mobilisation des témoignages livrés par lettres des détenus, des aliénés et des indigents, le discours expographique projette les présents du passé des acteurs historiques, leurs vécus et leurs incertitudes¹⁴⁰. Les oubliés de l'histoire deviennent les protagonistes de la narration l'espace d'un instant. Ainsi problématisée, l'approche historienne participe à l'intelligibilité des rapports de force par la confrontation à l'étrangeté du passé.

Inscrite au sein d'un univers mental dynamique dont le développement du rapport à l'histoire implique une multitude de facteurs,

¹³⁹ Chaumier, *Altermuséologie*, 114.

¹⁴⁰ Charles Heimberg, « Visiter Cléo : pour une analyse didactique de récits museaux d'histoire », dans Frédéric Rousseau (dir.), *Les présents des passés douloureux. Musées d'histoire et configurations mémorielles* (Paris : Michel Houdiard Éditeur, 2012), 17-51.

la visite scolaire de l'exposition *FIGURES DE L'OMBRE, histoires genevoises* paraît s'avérer une activité apte à l'éveil d'une pensée réflexive. Par-delà les apprentissages factuels, il s'agit de favoriser la création de situations propices à la confrontation avec les concepts épistémologiques propres à cette discipline : « il est bien plus formateur d'introduire les élèves aux démarches de la pensée historique que de leur imposer la seule mémorisation de données factuelles »¹⁴¹. L'expérience de la visite relève d'une dimension personnelle et complexe qui se traduit par une hétérogénéité des appropriations du discours et des niveaux d'abstraction. En tant que situation dialogique, les intentions du concepteur sont réinterprétées et réorganisées. À des échelles différentes, plusieurs degrés de lecture du discours expographique sont repérés dans les productions écrites des élèves, traduisant des éléments propres à la pratique historique. Ils reflètent une conception et appropriation de la discipline historique comme étant une manière de comprendre le monde.

La visite de classe se déroule dans une forme de continuité avec la culture scolaire, mais les modalités à l'intérieur desquelles prend forme la relation à l'histoire dessinent de nouveaux cadres. Les repères étant bouleversés, les codes sociaux étant autres, l'incertitude intervient aussi concernant le degré d'attention et d'investissement face aux contenus exposés. Ceci pourrait limiter l'élaboration d'un avis personnel en relation à l'histoire¹⁴². Or, « loin d'éliminer la logique du savoir scientifique (et on pourrait ajouter : la démarche scientifique), l'attention portée au *statut social* de ce savoir vise au contraire à s'assurer que les contenus présentés peuvent effectivement servir de base solide à la formation d'une opinion sur leur enjeu social et politique »¹⁴³. Dans le cadre de notre enquête, il semblerait que la participation à une recherche, dont les réponses aux questionnaires ne s'inscrivent pas dans une dynamique d'évaluation caractérisée par une forme d'obligation de résultats, génère des conditions favorables à l'expression d'un point de vue de la part des élèves. En effet, seule une copie comporte la formule « je ne sais pas ». Tous les autres cas de figure présentent des réponses plus ou moins articulées et élaborées, où les élèves montrent s'être forgé un point de vue quant à la démarche expographique et ses enjeux.

¹⁴¹ Didier Cariou, *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire* (Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2012), 10.

¹⁴² Antichan, Gensburger, Teboul et Torterat, *Visites scolaires, histoire et citoyenneté*.

¹⁴³ Davallon, *L'Exposition à l'œuvre*, 290.

Annexe 1

Questionnaire élèves pré-visite

Très prochainement vous visiterez une exposition qui s'articule autour de populations marginalisées. Les questions suivantes permettent à l'organisateur de prendre connaissance de certaines de vos idées en lien avec les thématiques de l'exposition.

Vos réponses ne seront pas évaluées, il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse.

D'après vous, qui sont les personnes marginales dans la société d'aujourd'hui ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

D'après vous, qui étaient les personnes marginales dans les sociétés du passé ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Informations générales : Âge : Sexe :

Annexe 2

Questionnaire élèves post-visite

Vous avez récemment participé à la visite d'une exposition qui s'articulait autour de trois thématiques : paupérisme et question sociale, prison et criminalité, asile et aliénation. Cette exposition portait Genève pour la période allant des années 1820 aux années 1910 environ. Répondez aux questions suivantes en vous appuyant sur les éléments que vous avez retenus lors de la visite. Vos réponses ne seront pas évaluées, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

D'après vous, quel est l'intérêt de connaître l'histoire des personnes en marge de la société ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

En quoi cela permet-il de mieux comprendre notre société ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Voyez-vous des liens, des ressemblances, ou des différences entre le système pénitentiaire de hier et celui d'aujourd'hui ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

.....
.....

Voyez-vous des liens, des ressemblances ou des différences entre l'asile d'aliénés de hier et la psychiatrie d'aujourd'hui ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Voyez-vous des liens, des ressemblances, ou des différences entre le système d'assistance aux pauvres de hier et celui d'aujourd'hui ?

La visite a-t-elle modifié votre regard sur ces populations ? Justifiez votre réponse.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Que reprenez-vous de la visite de l'exposition ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Informations générales : Âge : Sexe :

Aurélie De Mestral

L'histoire enseignée en Suisse romande entre 1830 et 1990 : jeux d'échelles et appartenances multiples

Résumé

Au regard du contexte particulier de la Suisse, multiculturel, plurilingue et multiconfessionnel, cette contribution traite des enjeux identitaires qui ont pu traverser l'enseignement de l'histoire. Elle interroge les expressions de ces enjeux, des consensus et des tensions relatifs à la diversité et aux rapports entre groupes majoritaires et minoritaires, dans l'enseignement de l'histoire nationale en Suisse, particulièrement en Suisse romande, entre 1830 et 1990. L'étude de l'histoire enseignée dans les écoles romandes, représentatives de la région minoritaire francophone de l'Helvétie, prouve la coexistence de sentiments d'appartenance de différentes natures : confessionnelle, politique, sociale, linguistique ; et à différentes échelles : mondiale, nationale, régionale, locale. Résultant d'une intervention politique, sociale et culturelle, ces identités multiples et sentiments d'appartenance pluriels ne sont pas innés et présentent un caractère fabriqué. Cet article propose ainsi de mettre en lumière ces rapports qui se jouent aussi bien à l'échelle des prescriptions que des contenus de l'histoire scolaire, valorisés, minorisés ou absents des ressources d'enseignement.

Mots-clés : Histoire scolaire, Suisse romande, identités multiples.

Abstract

Given Switzerland's particular multicultural, multilingual and multiconfessional context, this paper looks at the identity issues that have permeated the teaching of history. It examines how these issues, and the consensus and tensions relating to diversity and relations between majority and minority groups, were expressed in the teaching of national history in Switzerland, particularly in French-speaking Switzerland, between 1830 and 1990. A study of the history taught in schools in French-speaking Switzerland, representative of the French-speaking minority region of Helvetia, demonstrates the coexistence of feelings of belonging of different kinds : confessional, political, social, linguistic; and on different scales: global, national, regional, local. As a result of political, social and cultural intervention, these multiple identities and plural feelings of belonging are not innate and

are fabricated. The aim of this article is to shed light on these relationships, which are played out at the level of both the prescriptions and the content of school history. Contents which are valued, minoritised or absent from teaching resources.

Keywords : *School history, French-speaking Switzerland, multiple identities.*

1. Introduction

Le contexte national de la Suisse, pays fédéraliste, plurilingue, multiconfessionnel et multiculturel, est un observatoire idéal des phénomènes de minorité et majorité ainsi que des enjeux identitaires qui traversent l'enseignement de l'histoire. Dans ce contexte historiquement marqué depuis le 19^e siècle par le mécanisme de construction des nations, bien décrit notamment par Hobsbawm & Ranger¹ ou encore Thiesse², chaque canton conserve pourtant ses prérogatives, sa légitimité et son pouvoir décisionnel notamment en matière d'instruction publique, donc de création des curricula et des ressources pédagogiques. L'enseignement de l'histoire se voit donc marqué tant par un objectif large d'édification de la nation grâce au développement d'un sentiment d'identité nationale, que par une diversité à plusieurs niveaux puisque différentes échelles locales et cantonales coexistent au sein de cet espace national. Le concept d'identité, qui recouvre une place importante dans l'historiographie depuis la fin des années 1980³, se définit donc de manière complexe car se décline au pluriel. Dans le cadre de la minorité linguistique francophone qu'est la Suisse romande, le choix des savoirs *histoire* à enseigner est d'autant plus délicat que cette unité linguistique en Suisse romande est traversée d'une pluralité de confessions. Ainsi, au fil des siècles, les tensions et revendications relevant de ces disparités et visions différentes de la nation, ou de l'enseignement de l'histoire, ont parfois pu rejaillir dans l'histoire scolaire.

Sur la base de l'étude menée dans ma thèse⁴ mettant en lumière les évolutions de l'histoire enseignée aux 19^e et 20^e siècles dans les écoles romandes, cette contribution propose d'explicitier certains des

¹ Eric Hobsbawm et Terence Ranger, *L'invention de la tradition* (Paris : Ed. Amsterdam, 2006).

² Anne-Marie Thiesse, *La création des identités nationales, Europe XVIIIe-XXe siècle* (Paris : Ed. du Seuil, 1999).

³ Robinson Baudry et Jean-Philippe Juchs, « Définir l'identité », *Hypothèses*, 1.10 (2007), 155-167.

⁴ Aurélie De Mestral, *Enseigner l'histoire en Suisse romande et édifier la nation helvétique ? Évolution d'un savoir scolaire à l'aune des programmes et des manuels, XIXe – XXe siècles* (Thèse de doctorat : Université de Genève, 2018).

phénomènes de construction identitaires à la lumière des savoirs scolaires *histoire* dispensés depuis les années 1830 lors de l'instauration de l'État-enseignant et de la mise en place des différents systèmes scolaires cantonaux. Mon propos s'articule ainsi autour de la question suivante : comment s'expriment les principaux enjeux relatifs à la diversité et aux rapports entre groupes majoritaires et minoritaires, dans l'enseignement de l'histoire nationale en Suisse, particulièrement en Suisse romande, depuis le 19^e jusqu'à la fin du 20^e siècle ?

Après quelques indications méthodologiques, j'énoncerai dans la troisième partie les particularités du contexte national helvétique, et plus particulièrement celui de la Suisse romande, dans le cadre de la formation d'un État-nation marqué par l'absence d'unicité forte sur le plan culturel, confessionnel ou linguistique. La quatrième partie s'intéressera au rôle de l'enseignement de l'histoire, institutionnalisé par son instauration comme discipline obligatoire dans un contexte romand spécifique, et de ces programmes symptomatiques d'une pluralité d'échelles. La cinquième partie traitera du contenu des manuels d'histoire, vecteurs de plusieurs sentiments d'appartenance. Enfin, une dernière partie identifiera les principaux contenus absents des programmes et manuels d'histoire nationale autour desquels s'exacerbent des tensions entre groupes majoritaires et minoritaires.

2. Indications méthodologiques

2.1 *Contextualisation spatiale de l'étude*

La thématique au cœur de ce numéro nécessite que l'on se questionne sur sa signification dans le contexte suisse : quelle partie de la population peut être considérée comme majoritaire à l'échelle fédérale ? Celle représentative d'une même langue ou d'une même religion ? Et à l'échelle cantonale de cantons plurilingues et multiconfessionnels : est-ce une majorité rurale, urbaine, socio-économique ? Ainsi, le contexte suisse nous oblige à ne pas définir le groupe qui constituerait une minorité ou majorité – interdépendant du contexte et de l'échelle depuis lesquels l'analyse s'effectuerait, mais bien à le situer dans le contexte dont il est question : un contexte pluriel, où une majorité peut être considérée comme une minorité une fois la frontière cantonale dépassée, au sein même d'un canton et d'un même établissement scolaire. Le contexte suisse est ainsi propice à interroger la manière dont l'enseignement de l'histoire se conjugue avec un contexte national contrasté, dans une situation de diversité culturelle, linguistique et confessionnelle marquée donc, aussi, par la présence de minorités.

La Suisse n'est pas le seul contexte pluriel dans lequel s'exprime les enjeux des rapports minoritaires/majoritaires dans une perspective de construction, passée ou présente, d'une identité nationale. En Belgique par exemple⁵, les tensions identitaires traversent cet État fédéral où l'éducation relève du domaine des gouvernements régionaux, dans un contexte sociétal multiculturel, idéologiquement divisé, dans lequel l'enseignement de l'histoire contribue à la quête identitaire de deux communautés linguistiques francophones et flamandes. Dans les États successeurs de l'ex-Yougoslavie, l'analyse des manuels scolaires menée par Sindbæk⁶ montre comment les narrations sont transformées en récits exclusivement ethno-nationaux légitimant la construction d'États nationaux. Dans le cas québécois⁷, l'enseignement d'un récit national québécois préétabli est différencié en fonction des postures intellectuelles des enseignants dans un contexte où les enjeux sont importants entre des finalités de création d'une unité et celle de reconnaître la diversité des récits historiques nationaux. Si certains enseignants cherchent, par le biais de l'histoire québécoise, à créer un attachement à la « nation québécoise » en valorisant le passé national⁸, d'autres études montrent que les acteurs de l'enseignement canadiens et australiens « sense the importance of learning about their nation's past, but they do not want a simple and uplifting national history »⁹. Selon Levstik¹⁰ les enseignants d'histoire américains préfèrent transmettre une image positive de l'histoire de leur pays plutôt que de traiter d'histoires alternatives par crainte

⁵ Karel Van Nieuwenhuysse, « Building, Ignoring or Deconstructing Students' Identities? Dealing with Identifications in the History Classroom in Belgium, while Teaching the History of One's Own Country », dans Nadine Fink, Markus Furrer et Peter Gautschi (dir.), *The Teaching of the History of One's Own Country. International Experiences in a Comparative Perspective* (Frankfurt a. M. : Wochenschau Verlag, 2020), 65-85.

⁶ Tea Sindbæk, *Usable History? Representations of Yugoslavia's Difficult Past - from 1945-2002* (Aarhus : Aarhus Universitetsforlag, 2012).

⁷ Sabrina Moisan, Paul Zanazanian et Aude Maltais-Landry, « Enseigner l'histoire de son pays. Quelles postures et pratiques d'enseignants québécois à l'égard de la prise en compte de la pluralité des expériences ? », dans Fink, Furrer et Gautschi (dir.), *The Teaching of the History of One's Own Country*, 203-228 ; Sabrina Moisan, *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne* (Thèse de doctorat : Université de Montréal, 2010).

⁸ Alexandre Lanoix, *Finalité de l'enseignement de l'histoire et nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec au secondaire* (Thèse de doctorat : Université de Montréal, 2015).

⁹ Anna Clark, « Teaching the Nation's Story: Comparing Public Debates and Classroom Perspectives on History Education in Australia and Canada », *Journal of Curriculum Studies*, 41.6 (2009), 745-762, ici 759.

¹⁰ Linda S. Levstik, « Articulating the Silences: Teachers' and Adolescents' Conceptions of Historical Significance », dans Peter N. Stearns, Peter Seixas et Sam Wineburg (dir.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (New York (NY) : New York University Press, 2000), 284-305.

d'un ébranlement de l'identité nationale. Les controverses portent souvent sur la place et les fonctions de l'histoire nationale dans les programmes¹¹. En Angleterre, par exemple, le retrait officiel d'une « positive story of the national past »¹² a suscité de virulentes réactions dans les années 2000. Ces quelques exemples internationaux témoignent de tout l'intérêt d'historiciser de tels processus dans des contextes nationaux pluriels afin de mieux saisir les enjeux actuels liés à l'enseignement de l'histoire dans une perspective identitaire qui suscite encore des débats dans de nombreux pays.

Si mon propos aurait pu se centrer sur l'intégration de l'une ou l'autre des minorités helvétiques dans le récit d'histoire enseigné, je propose dans cet article de mettre en lumière certains aspects de l'enseignement de l'histoire *depuis* un contexte minoritaire (linguistiquement), c'est-à-dire conçus par et pour le contexte suisse romand, afin de déterminer les enjeux induits par cette situation. La Suisse romande ne recouvre aucune réalité politique, elle représente une partie du territoire suisse dont les populations sont francophones, soit les cantons de Genève, du Jura, de Neuchâtel, de Vaud, unilingues, et une partie des cantons de Berne, de Fribourg et du Valais, eux plurilingues. L'extrême complexité du système helvétique en matière d'instruction publique (différent dans chaque canton, pour chaque niveau et établissement scolaire) et la multiplicité des échelles d'analyse qu'il recouvre, le rendent difficile à étudier dans la globalité et sa compréhension nécessite donc une contextualisation rigoureuse. Je me centre donc uniquement dans cet article sur les cantons de Genève, Vaud et Fribourg : par leur diversité confessionnelle (Genève et Vaud sont des cantons protestants et Fribourg un canton catholique), leur diversité linguistique (Fribourg est un canton bilingue franco-allemand ; les deux autres étant exclusivement francophones) et leur configuration spatiale (rurale/urbaine), ces trois cantons sont représentatifs de la pluralité des situations de la Suisse romande.

2.2 Outils et démarches d'analyse

Cette étude présente essentiellement des résultats issus de ma thèse de doctorat qui s'inscrit plus particulièrement dans une démarche historico-didactique¹³, en empruntant la méthodologie

¹¹ Christophe Charle, « Histoire globale, histoire nationale ? Comment réconcilier recherche et pédagogie », *Le Débat*, 175 (2013), 60–68.

¹² Terry Haydn, « History in Schools and the Problem of “The Nation” », *Education Sciences*, 2.4 (2012), 276–289, ici 277.

¹³ Marie-France Bishop, « Une question de méthode : l'approche historico-didactique en français », dans Ana Dias-Chiaruttini et Cora Cohen-Azria (dir.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture : fondements d'un champ de recherche en chemi-*

des travaux fondés sur la sociologie du curriculum¹⁴, l'analyse des manuels scolaires¹⁵ et l'histoire des disciplines et de la culture scolaire¹⁶.

Cette étude se fonde ainsi sur les quatre types d'histoire des disciplines scolaires proposés par Kahn et Michel¹⁷ : premièrement, une histoire institutionnelle et politique centrée sur l'évolution des prescriptions en mettant en évidence le lien éventuel entre ces deux éléments et les finalités éducatives assignées à l'enseignement de l'histoire. Deuxièmement et troisièmement, une histoire culturelle et sociale des disciplines scolaires, en cherchant à comprendre la logique pédagogique qui structure les savoirs, les représentations dont ce savoir est porteur, et le rôle et les actions de nombreux acteurs du monde éducatif. Enfin, elle s'inscrit dans une histoire didactique de la discipline en étudiant les contenus, les exercices et les recommandations pédagogiques en histoire qui constituent le cœur de l'organisation disciplinaire. Faire l'histoire de la discipline de l'histoire, c'est faire l'histoire de sa constitution académique mais également celle de l'évolution de ses contenus et de leur transformation didactique. Le concept historico-didactique s'avère donc être un outil pertinent, du fait de la dualité de son approche.

Comme l'ont montré Hofstetter et Schneuwly¹⁸, l'émergence de la forme école au 19^e siècle découle de plusieurs facteurs contextuels, tels que la création des États-nations, l'instauration de régimes démocratiques, l'unification progressive des systèmes scolaires, de même que la professionnalisation des enseignants. Autant d'éléments

nant avec Yves Reuter (Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2017) ; Charles Heimberg, « Pour une approche historico-didactique des disciplines et savoirs scolaires », *À l'école de Clio. Histoire et didactique de l'histoire*, 2 (2015) (<http://ecoleclio.hypotheses.org/416>).

¹⁴ Laurence De Cock et Emanuelle Picard (dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire* (Marseille : Agone, 2009) ; Jean-Claude Forquin, *Sociologie du curriculum* (Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2008) ; Patricia Legris, *Qui écrit les programmes d'histoire ?* (Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2014).

¹⁵ Alain Choppin, *Les manuels scolaires : histoire et actualité* (Paris : Hachette, 1992) ; Monique Lebrun, *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes* (Québec : Presses de l'Université du Québec, 2006) ; Sylviane Tinembart, *Le manuel scolaire de français, entre production locale et fabrique de savoirs : le cas des manuels et de leurs concepteurs dans le canton de Vaud au 19^e siècle* (Thèse de doctorat : Université de Genève, 2015) ; Michèle Verdelhan-Bourgade, Béatrice Bakhouché, Richard Etienne et Pierre Boutan, *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?* (Paris : L'Harmattan, 2007).

¹⁶ André Chervel, « L'histoire des disciplines scolaire. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, 38 (1988), 59-119.

¹⁷ Pierre Kahn et Youenn Michel, *Formation, transformations des savoirs scolaires : histoires croisées des disciplines, XIXe-XXe siècles* (Caen : Presses universitaires de Caen, 2016).

¹⁸ Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, « Métamorphoses et contradictions de la forme école au prisme de la démocratie », dans Jean-Yves Seguy (dir.), *Variations autour de la « forme scolaire » : mélanges offerts à André D. Robert* (Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 2018), 27-49.

qui ont mené à la forme école moderne qui se définit comme une entité propre, séparée des autres pratiques sociales et qui se caractérise notamment par des conditions d'enseignement et d'apprentissage formalisées, la production d'éléments matériels, ainsi que par une promulgation croissante d'instructions et de juridictions officielles. Les disciplines scolaires sont donc produites par et pour la forme école, tout en s'accompagnant d'enjeux plus larges qui peuvent être sociaux, culturels ou encore économiques. Dès lors, deux regards distincts¹⁹ – mais complémentaires – sont portés ici sur la discipline scolaire *histoire* : un regard *externe*, duquel émergent des questionnements autour, entre autres, des discours politiques et publics portés sur la discipline concernée, la place occupée par cette dernière au sein des différents curriculum, notamment vis-à-vis des autres disciplines, des finalités lui étant assignées, de même que les différentes représentations véhiculées par le biais de son enseignement ; et un regard sur l'organisation *interne* de la discipline, à travers notamment les questions suivantes : quels savoirs la constituent ? Comment ces derniers sont-ils structurés ? Quel est leur mode de transmission ?

Ces éléments placent, entre autres, les manuels au centre de cette recherche. Pris en tant qu'objet historique, le manuel présente un caractère d'une grande complexité par ses nombreuses facettes, bien mises en évidence par Choppin²⁰. Si le manuel matérialise bien le savoir en le faisant perdurer tout au long des siècles, *verba volant*, il convient de ne pas le surestimer et de ne pas voir en lui le seul témoin matériel des savoirs véhiculés au travers des siècles, car il n'est qu'une partie de l'interaction entre le savoir, l'enseignant, l'élève et l'apprentissage. Lois, règlements, rapports de commissions, curriculum, plans d'études, cahiers d'élèves, d'enseignants, autant d'éléments qui matérialisent et rendent compte des savoirs à enseigner, des savoirs potentiellement enseignés, et de la conception d'une discipline. En outre, aucune de ses sources ne permet de rendre complètement compte de la réalité de l'enseignement.

Ce cadrage se positionne également dans le champ de la sociologie du curriculum, telle que définie par Forquin et Legris²¹. Loin de n'être que l'étude des programmes ou plans d'études, le terme

¹⁹ Anouk Darne, Aurélie De Mestral et Viviane Rouiller, « Construction et transformation des savoirs scolaires en Suisse romande (XIXe-XXe) : perspectives de recherche sur les manuels de français langue première, d'allemand langue seconde et d'histoire », dans Sylvain Wagnon (dir.), *Le manuel scolaire, objet d'étude et de recherche : enjeux actuels et perspectives* (Bern : Lang, 2019).

²⁰ Alain Choppin, « L'histoire des manuels scolaires : une approche globale », *Histoire de l'éducation*, 9 (1980), 1-25.

²¹ Patricia Legris, « Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une 'citoyenneté plurielle' (1980-2010) », *Histoire de l'éducation*, 126 (2010), 121-154.

de curriculum « désigne généralement l'ensemble, institutionnellement prescrit et fonctionnellement différencié et structuré, de tout ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression, dans le cadre d'un cycle d'études donné »²². Ainsi, je considère le programme dans « sa cohérence didactique, dans sa continuité chronologique, c'est-à-dire selon l'ordre de progressivité des situations et des activités d'apprentissage auquel il est censé donner lieu »²³. En outre, il convient d'appréhender ces programmes comme des objets socialement construits, c'est-à-dire « comme le produit d'un processus permanent d'élaboration et d'institutionnalisation »²⁴. De fait, les programmes et les plans d'études sont pris en compte ici comme des éléments éclairant la conception du savoir scolaire *histoire*, puisqu'ils « fixent la norme officielle de ce qui doit être enseigné dans l'ensemble des établissements scolaires »²⁵.

Grâce à l'étude substantielle de ces lois scolaires, plans d'études, programmes, règlements, manuels scolaires et contenus didactiques, j'ai mis en évidence à travers les 19^e et 20^e siècles, une transformation du savoir *histoire* non linéaire qui s'effectue selon une triple périodisation – générale, institutionnelle et celle de l'objet – qui me permet de présenter comment ils diffusent et promeuvent un ou différents sentiments d'appartenance dans les cantons francophones de Genève, Vaud et Fribourg.

3. Le contexte national de la Suisse, pays fédéraliste, plurilingue, multiconfessionnel et multiculturel

Comment la construction de l'État-nation s'est-elle opérée en Suisse ? Comment la Confédération helvétique forme-t-elle un État-nation sans unicité forte sur le plan culturel, confessionnel ou linguistique ?

²² Jean-Claude Forquin, *Sociologie du curriculum* (Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2008), 8.

²³ *Ibidem*.

²⁴ *Ibidem*, 9.

²⁵ Patricia Legris, *Qui écrit les programmes d'histoire ?* (Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2014), 7.

3.1 *La création d'un espace de vie commun, économique, politique et social*

Les territoires qui composeront la Suisse après l'avènement des États-nations se distinguent par leur diversité : ainsi leurs frontières culturelles, confessionnelles et linguistiques ne coïncident pas avec les frontières étatiques et cantonales ensuite conçues²⁶. La Confédération suisse actuelle est ainsi formée de 26 cantons, composants de quatre régions culturelles et linguistiques, et intégrant quatre langues officielles : l'allemand (ou suisse allemand, parlé par deux tiers de la population), le français (parlé par un quart de la population constituant la Suisse romande), l'italien (minoritaire, parlé dans le Tessin) et le romanche (langue largement minoritaire). Ces régions linguistiques ne coïncident ni exactement avec les frontières cantonales, plusieurs cantons étant bilingues, ni avec les pratiques confessionnelles dominantes dont le tiers catholique excède légèrement le petit tiers protestant. Ainsi, si la Confédération helvétique forme un État n'ayant pas d'unicité forte sur le plan culturel, confessionnel ou linguistique, elle se constitue comme État-nation tout de même.

En effet, historiquement, à l'instar d'autres pays européens²⁷, lors de la construction des États-nations au 19^e siècle, les radicaux au pouvoir en Suisse se sont appliqués à construire puis consolider l'union d'un territoire, d'un État et d'un peuple par l'élaboration d'un système de références collectives et d'un sentiment d'appartenance qui ne soit plus uniquement cantonal, local, familial ou confessionnel, mais désormais également national²⁸. Dans la complexe réalité des cantons qui ne formaient pas encore la Confédération au début du 19^e siècle, la construction de l'État-nation s'est opérée entre autres autour du concept d'identité nationale. Ce concept d'État-nation juxtapose ainsi une notion d'ordre identitaire, la nation, et une notion d'ordre juridique, l'État en tant qu'organisation politique. Sans revenir de manière exhaustive sur l'histoire, la mise en œuvre et les ressorts de cette construction en Suisse, elle recouvre de nombreux enjeux : consolider la démocratie, construire une économie, contrer les dissensions politiques, calmer les dissensions urbain-ruraux, faire

²⁶ Benedict Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (New-York :Verso, 1991).

²⁷ Suzanne Citron, *Le mythe national. L'histoire de France revisitée* (Paris : Ed. Ouvrières, 2008) ; Ernest Gellner, *Nations et nationalisme* (Paris : Payot, 1989).

²⁸ Urs Altermatt, Catherine Bosshart-Pflugger et Albert Tanner (dir.), *Die Konstruktion einer Nation. Nation und Nationalisierung in der Schweiz, 18.-20. Jahrhundert* (Zürich : Chronos, 1998) ; Thomas Maissen, *Schweizer Heldengeschichten - und was dahintersteckt* (Baden : Hier und Jetzt, 2015) ; Olivier Zimmer, *A Contested Nation. History, Memory and Nationalism in Switzerland, 1761-1891* (Cambridge : Cambridge University Press, 2003).

oublier la guerre du *Sonderbund*, gérer les flux migratoires, etc. En Suisse comme ailleurs, la construction de cet État découle d'une volonté politique et d'une nécessité d'unification du territoire afin de créer un espace de vie commun sous diverses formes : social et économique, par l'établissement d'un marché intérieur en abolissant les douanes entre les cantons tout en créant une douane suisse, d'un réseau bancaire, d'une monnaie commune, d'un système de poids et de mesures commun, de voies de communication, d'un chemin de fer, etc. Ce processus se caractérise ainsi par la mise en place d'une entité politico-administrative. En outre, si la formation d'une nation implique la superposition artificielle d'un territoire, d'un État et d'un peuple, elle nécessite également l'élaboration d'un système d'identités collectives²⁹.

3.2 Un système d'identités polyédriques

Nombre d'auteurs s'étant penchés sur l'historiographie suisse mettent en lumière les fondements de l'identité et des valeurs communes de la communauté helvétique, tels que le fédéralisme, la démocratie directe, le rôle de la politique et de la culture, dans la formation des nationalismes en Suisse³⁰. Si, pour certains auteurs qui travaillent sur le concept d'identité, cette dernière est issue de la construction d'une mémoire collective³¹, pour Hettling³² la construction de la nation et de ses représentations s'est construite en associant l'idée de la Patrie à des sentiments, indiquant par là même que le sentiment d'appartenance nationale s'est par exemple noué sur des pratiques sociales, des manifestations populaires (fêtes de tir, expositions nationales, etc.), des symboles, des produits, des constructions, des moyens de transport, des marques de fabrique, des lieux, un savoir-faire, des institutions, une économie, etc. Dans la construction de la conscience collective du passé helvétique, les lieux (la prairie du Grütli par exemple) et le paysage sont au fondement de la conscience nationale³³. La lisibilité de l'identité nationale suisse se fait également par la compréhension des mécanismes poli-

²⁹ Eric Hobsbawm, *Nations et nationalisme depuis 1780. Programme, mythe, réalité* (Paris : Gallimard, 1992); Hobsbawm et Terence Ranger, *L'invention de la tradition*; Thiess, *La création des identités nationales*.

³⁰ Zimmer, *A Contested Nation*.

³¹ Aleida Assman, *Construction de la mémoire nationale. Une brève histoire de l'idée allemande de Bildung* (Paris : Maison des sciences de l'homme, 1994).

³² Manfred Hettling, « Die Schweiz als Erlebnis », dans Altermatt, Bosshart-Pfluger et Tanner (dir.), *Die Konstruktion einer Nation 1798-1998*, 19-31.

³³ François Walter, « Perception des paysages, action sur l'espace : la Suisse au XVIIIe siècle », *Annales E.S.C.*, 39 (1984), 3-29 ; François Walter, *Les figures paysagères de la nation. Territoire et paysage en Europe (16e-20e siècle)* (Paris : École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2004).

tiques mis en œuvre : Reszler³⁴ souligne l'importance conférée aux mythes nationaux mais également à la culture politique suisse, celle du fédéralisme, dans la conscience qu'ont les Suisses de leur nation. Ainsi l'émergence d'une conscience nationale sur la base de l'idée de luttes politiques des premiers Confédérés pour leur indépendance est au fondement de la conception de la nation suisse³⁵. Au cœur des éléments constitutifs de son identité, on retrouve donc la neutralité, le fédéralisme, le positionnement international de la Suisse³⁶, ou encore les notions de cas particulier (*Sonderfall*) et de nation née par la volonté du peuple (*Willensnation*)³⁷.

Si cette conception de l'identité nationale helvétique est assez bien explicitée par l'historiographie consacrée, deux nuances méritent d'être explicitées. Le concept d'identité appartient à divers champs de recherche des sciences sociales, et donc recouvre différentes acceptions³⁸. Toutefois, Brubaker et Cooper³⁹, démontrent que le terme d'identité est encombré de connotations réifiantes sous lequel l'historiographie a tendance à ranger toute forme d'affiliation, d'appartenance, de cohésion ou d'identification, le rendant ainsi parfois ambigu. Hall⁴⁰ voit ainsi dans l'identité un concept aux connotations essentialistes qui ne permettrait pas de penser certaines questions essentielles. Ces constats m'amènent à considérer les groupes sociaux étudiés non comme des entités figées et prédéterminées mais comme des constructions sociales pour lesquelles la notion d'identité constitue un outil pertinent mais limité pour en analyser la genèse et l'évolution.

Ces réflexions sont d'autant plus valables dans le cas de la Suisse, où la question de l'identité nationale est un concept aus-

³⁴ André Reszler, *Mythes et identité de la Suisse* (Genève : Georg, 1986).

³⁵ Georg Kreis, *La Suisse chemin faisant. Rapport de synthèse du Programme national de recherche 21. Pluralisme culturel et identité nationale* (Lausanne : L'Age d'Homme, 1994).

³⁶ Charles Heimberg, « L'histoire scolaire édifiante de la Suisse. Une construction complexe entre mythes, clichés et prétendue vraisemblance », dans Benoît Falaize, Charles Heimberg et Olivier Loubes (dir.), *L'école et la nation* (Lyon : École Normale Supérieure, 2013), 45-53.

³⁷ Markus Furrer, « Die Apotheose der Nation. Konkordanz und Konsens in der 1950er Jahren », dans Altermatt, Bosshart-Pflugger & Tanner (dir.), *Die Konstruktion einer Nation 1798-1998* ; De Mestral, *Enseigner l'histoire en Suisse romande et édifier la nation helvétique ?* Se référer aux définitions données dans la partie 2.2.

³⁸ Henri Tajfel, « The Achievement of Inter-Group Differentiation », dans Henri Tajfel (dir.), *Differentiation between Social Groups* (London : Academic Press, 1978), 77-100 ; Henri Tajfel et John Turner, « An Integrative Theory of Inter-Group Conflict », dans William Austin et Stephen Worchel (dir.), *The Social Psychology of Inter-Group Relations* (Monterey (CA) : Brooks/Cole, 1979), 33-47.

³⁹ Rogers Brubaker et Frederick Cooper, « Beyond Identity », *Theory and Society*, 29 (2000), 1-47.

⁴⁰ Stuart Hall, « Introduction : Who Needs «Identity»? », dans Stuart Hall et Paul du Gay (dir.), *Questions of Cultural Identity* (London : Sage, 1996).

si indispensable que limité. En effet, si le concept d'identité se conjugue fréquemment à l'échelle d'une nation, plus rares sont les études historiques qui traitent d'identités se déclinant à d'autres échelles. Or ces dernières coexistent souvent en parallèle, cela tout particulièrement dans le cas de la Suisse, pays fédéraliste, plurilingue, multiconfessionnel et multiculturel. En dégagant les intentions explicites et la valeur attribuée aux différentes disciplines dans le discours politique et culturel, Brandli, De Mestral, Masoni et Rouiller⁴¹ mettent en lumière la dialectique entre différentes formes et fonctions de constructions identitaires, parlant ainsi en Suisse d'une identité polyédrique, acception adoptée dans cet article. Ainsi, dans cette contribution, il ne s'agit en aucun cas de naturaliser cette identité mais bien de montrer les ressorts de sa transmission au travers de la discipline *histoire*, en mettant en lumière la manière dont la discipline s'est accommodée du contexte de sa production et s'est approprié les échelles dans lesquelles elle a dû évoluer. Ou encore, comment les décideurs, autorités politiques et scolaires, se sont-ils achoppés à ces échelles helvétiques, aux tensions liées à un contexte diversifié, et comment la discipline de l'histoire s'y est-elle conformée ?

4. Le rôle de l'enseignement de l'histoire dans un contexte fédéral marqué par la diversité

4.1 *L'instauration de l'histoire comme discipline obligatoire au primaire pour édifier la Nation*

Bien que les situations socio-économiques et culturelles soient différentes dans chaque canton, les politiques éducatives ont œuvré à l'éveil de l'identité nationale, à la valorisation de vertus universelles et républicaines plutôt que religieuses, ceci par l'intermédiaire de certaines disciplines dont l'histoire, la géographie, l'instruction civique ou encore la gymnastique⁴². C'est donc par l'École, et notamment l'enseignement de l'histoire avec les programmes et les

⁴¹ Sabina Brändli, Aurélie De Mestral, Giorgia Masoni et Viviane Rouiller, « Die Identitätskonstruktion in der Schweiz durch Schulfächer : eine Übertragung mehrerer zugehöriger Skalen », dans Lucien Criblez, Anja Giudici, Rita Hofstetter, Karin Manz et Bernard Schneuwly (dir.), *Transformation schulischen Wissens seit 1830* (Zurich : Chronos, sous presse).

⁴² Lucien Criblez et Rita Hofstetter, « Erziehung zur Nation. Nationale Gesinnungsbildung in der Schule des 19. Jahrhunderts », dans Altermatt, Bosshart-Pfluger & Tanner (dir.) *Die Konstruktion einer Nation 1798-1998*, 19-31.

manuels successivement en vigueur, que la promotion d'une histoire commune a contribué à développer une conscience nationale⁴³.

Dans les trois cantons étudiés, l'histoire nationale est instaurée comme discipline obligatoire de manière pérenne dans les curricula romands primaires suivant une périodisation propre à chaque canton. C'est avec l'arrivée au pouvoir des libéraux et la loi de 1834, qui accompagne leur volonté de mettre à la portée de tous les citoyens une instruction appropriée à leurs droits et à leurs devoirs, que le canton de Vaud instaure l'histoire comme discipline obligatoire. C'est avec la Révolution radicale de 1846 et la loi sur l'instruction publique de 1848 que l'histoire nationale est rendue obligatoire dans le canton de Genève, correspondant à la volonté des radicaux d'une nationalisation du peuple et la formation de bons citoyens moraux et civiques. Dans le canton de Fribourg, l'instauration hésitante de la discipline histoire comme obligatoire est liée aux agitations politiques et religieuses qui troublent le contexte cantonal à la même période. Avant 1848, l'instruction publique s'organisait principalement autour de l'enseignement religieux catholique. En 1848, suite à la guerre civile du Sonderbund⁴⁴, l'arrivée des radicaux au pouvoir qui souhaitent inculquer aux élèves les principes de la démocratie, entraîne l'inscription de l'histoire nationale au programme des établissements primaires, sans pour autant la faire bénéficier d'un fonctionnement autonome, cette dernière étant associée à la lecture, ou à la géographie. Ce n'est réellement qu'en 1870, avec la dissolution de la coalition entre libéraux et conservateurs, que l'histoire est inscrite au nombre des objets d'enseignement obligatoires, et sera enseignée uniquement sous l'angle national.

Les curricula primaires et les manuels scolaires d'histoire correspondants ont ainsi été construits par les autorités politiques et scolaires afin de proposer un récit officiel du passé essentiellement tourné vers l'enseignement d'une histoire nationale, présentant la fondation de la Confédération, les mythes fondateurs, les héros de la nation, une histoire établissant la continuité de la nation, des monuments culturels et historiques, un paysage typique, un folklore, dans le but de développer un sentiment d'appartenance commun à une même entité nationale. Dans les manuels d'histoire du 19^e siècle, ces exemples de promotion de l'histoire nationale sont nombreux : « Instruire nos jeunes compatriotes en excitant leur intérêt, faire vibrer dans leur cœur le sentiment national, leur faire aimer, admirer

⁴³ De Mestral, *Enseigner l'histoire en Suisse romande et édifier la nation helvétique ?* ; Heimberg, « L'histoire scolaire édifiante de la Suisse », 45-53.

⁴⁴ Pour une explicitation de la guerre du Sonderbund, voir la partie 6.1 du présent article.

le bien, et détester le mal, quel que soit le parti où l'un ou l'autre se trouve, tel est le but que nous nous sommes proposé »⁴⁵, ou encore : « Je termine en souhaitant que cet abrégé [...] leur inspire un amour toujours plus vif pour la patrie »⁴⁶. Au 20^e siècle, le développement de ce sentiment d'affectivité est fortement lié en Suisse romande au concept de *Willensnation*⁴⁷, la nation démocratique née par volonté du peuple, et celui de *Sonderfall*⁴⁸, l'exception suisse. Historiciser l'existence et l'évolution de ces items en fonction des différents contextes permet de montrer que chacun d'entre eux leur confèrent une importance différente et permet de mettre en évidence leur évolution sémantique : ces finalités cumulatives sont non cloisonnées, interagissent entre elles et se sédimentent.

Cette fonction d'inculcation du patriotisme se doit d'être également nuancée avec le maintien conjoint d'autres valeurs mises en exergue comme l'acquisition d'un bagage intellectuel, la morale ou la formation du bon citoyen. En outre, les discours et prescriptions entourant la discipline mettent également en évidence la persistance d'autres identités. À titre d'exemple, si l'on se penche historiquement sur le cas particulier de l'interaction entre le canton de Genève et la Suisse, on remarque la double perception qu'a le peuple genevois du rapport à son identité⁴⁹, questionnant de fait les rapports de la société cantonale à la construction de son (ou ses) identité(s) dans l'espace national.

4.2 *Des productions institutionnelles symptomatiques d'une pluralité d'échelles*

Ainsi, une analyse fine du contenu de ces prescriptions institutionnelles au degré primaire nous montre qu'elles composent avec plusieurs échelles. Si ces différentes appartenances ne sont pas explicitement mentionnées dans les programmes, la répartition des sujets enseignés est pourtant significative de la volonté de transmettre une

⁴⁵ Jeanne-Mathilde Delarive, *Histoire abrégée de la Confédération suisse jusqu'à l'époque de la réformation* (Genève : Ramboz / Jullien, 1839, 1846 2e éd.), V.

⁴⁶ Jules Magnenat, *Abrégé de l'histoire de la Suisse destiné à l'enseignement secondaire* (Lausanne : Payot, 1875, 1878 2e éd.), avant-propos.

⁴⁷ *Willensnation* désigne une conception de l'origine d'un État-nation que l'on peut traduire par *Nation par volonté*, ou *Nation née de la volonté politique*.

⁴⁸ Cette expression peut être traduite littéralement par cas unique ou spécial. Elle exprimerait le particularisme de la Suisse, neutre, hors de l'Europe et à l'abri de toutes pressions. Voir à ce sujet : Aurélie De Mestral et Charles Heimberg, « L'enseignement de l'histoire en Suisse romande : de la défense spirituelle aux défis contemporains », dans Jérémie Dubois et Patricia Legris (dir.), *Disciplines scolaires et cultures politiques. Des modèles nationaux en mutation depuis 1945* (Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2018), 201-212.

⁴⁹ Irène Herrmann, *Genève entre République et Canton : les vicissitudes d'une intégration nationale (1814-1846)* (Genève : Passé Présent, 2003).

ou des appartenances spécifiques. L'étude des programmes de l'enseignement primaire du canton de Genève en offre un bon exemple (figure 1).

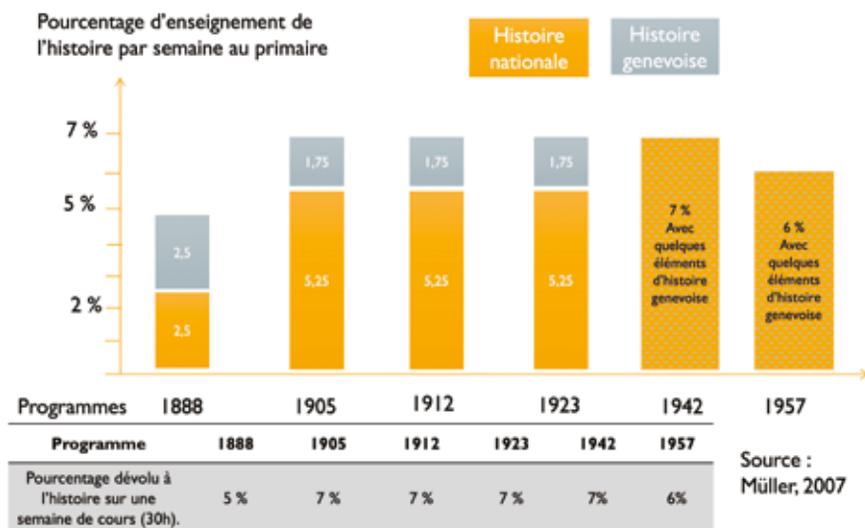


Figure 1 : Une histoire à plusieurs échelles, l'exemple genevois⁵⁰.

La discipline de l'histoire n'est enseignée que dans les deux dernières années du primaire durant lesquelles l'histoire nationale est toujours enseignée en parallèle de l'histoire cantonale ou locale. À la fin du 19^e siècle, l'enseignement de l'histoire est strictement partagé entre l'histoire dite nationale et l'histoire de Genève, dite locale. En 1905 les programmes de l'enseignement primaire sont révisés : suite à un débat au sein de la Commission scolaire (rassemblant des représentants des enseignants, des conseillers d'État, et des membres du Département de l'instruction publique) la primauté est donnée à l'histoire nationale. Selon eux, les contenus de cette dernière se devaient d'être davantage nationaux que locaux, et la primauté devait être donnée aux périodes héroïques de la Confédération. La Commission décide donc que sur quatre semestres que comprend les deux degrés du primaire, trois seront consacrés à l'histoire nationale et un à l'histoire genevoise. Ce partage de l'enseignement de l'histoire plus nationale que locale de 1905 est confirmé par les programmes de 1912 et 1923. C'est avec le programme de 1942 qu'un changement primordial s'opère : l'histoire suisse, nationale, et l'his-

⁵⁰ Sources des données : De Mestral, *Enseigner l'histoire en Suisse romande et édifier la nation helvétique ?* ; Christian Alain Muller, *Histoire de la structure, de la forme et de la culture scolaires de l'enseignement obligatoire à Genève au XX^e siècle (1872-1969)* (Thèse de doctorat : Université de Genève, 2007).

toire genevoise sont désormais confondues. Les particularités locales ne sont pas pour autant évacuées, mais l'histoire locale est incluse dans le programme d'histoire nationale même. Pourquoi cette valorisation de l'histoire nationale ? Parce qu'en 1942 le contexte politique national et international est tendu : la peur de la guerre opère une mobilisation mentale et physique des militaires et des civils, le but est alors de resserrer les liens entre Confédérés en renforçant le sentiment national. En outre, à Genève le particularisme identitaire est fort : Genève n'est dans la Confédération que depuis 1815, soit récemment, les autorités politiques voient donc la nécessité de renforcer la construction d'un sentiment d'appartenance nationale, toutefois sans jamais pour autant évacuer les particularités locales.

Ces différentes strates de l'identité sont également explicitées et promues dans les revues dédiées à l'enseignement et spécialement conçues pour les membres du corps enseignant, ainsi que dans la production de manuels spécifiques⁵¹ :

La grande patrie suisse a droit à nos hommages reconnaissants. Ses annales doivent être pour nous une école de patriotisme et de vertus civiques. C'est ainsi que l'ont compris quelques historiens popularisateurs, surtout Zshokke, Monnard et Daguet qui ont enthousiasmé la jeunesse des écoles par le récit chaleureux de nos gloires anciennes et nouvelles. Mais dans la grande patrie suisse, il y a la petite patrie, le canton, la famille bernoise, la famille vaudoise, la famille fribourgeoise, etc. [...] Des ouvrages populaires ont appris à aimer la grande patrie sans être dédaigneux envers le petit coin de terre où l'on a vu le jour⁵².

La multiplicité des échelles de fonctionnement helvétique induit une pluralité des échelles de l'histoire enseignée, elles-mêmes vectrices d'une diversité de sentiments d'appartenance ambitionnant d'être transmis dans un double, triple voire quadruple mouvement : des appartenances nationales, cantonales, mondiales, mais aussi professionnelles, genrées, et bien d'autres.

⁵¹ Par exemple, dans le manuel de Louis-Joseph Thévenaz, *Petite histoire de Genève* (Genève : Librairie Burkhardt, 1890, 1892 2e éd.), employé dans les écoles du canton de Genève des années 1900 aux années 1923, c'est l'appartenance à Genève comme à une nation qui y est revendiquée.

⁵² Alexandre Bourqui, « De l'enseignement de l'histoire », *L'Éducateur*, 17 (1865), 260-262, ici 260.

5. L'histoire dans les manuels : diversité des origines et des contenus, vecteurs d'identifications multiples

5.1 Une histoire marquée par les espaces géographiques différents

À l'échelle romande, entre 1830 et 1990, 154 manuels différents ont été prescrits au primaire et au secondaire (rendus ainsi conseillés, recommandés ou obligatoires) par les autorités cantonales des trois cantons étudiés⁵³. Si des différences significatives existent entre les trois contextes quant aux manuels sélectionnés, certains d'entre eux sont tout de même employés de manière simultanée dans les trois cantons témoignant d'une certaine circulation des contenus. Outre ces influences transcantonales, le contenu d'histoire dispensé par le biais de ces objets d'enseignement est également traversé d'influences transnationales multiples de par la provenance même des manuels utilisés. En effet, les importations de manuels étrangers sont courantes aux 19^e siècle, et puis encore un peu au début du 20^e siècle, témoignant des liens forts entretenus par chaque région linguistique avec la nation voisine correspondante : Genève francophone importe davantage de manuels français que Fribourg tourné vers les productions allemandes. Toutefois, les proportions sont relativement similaires (figure 2).

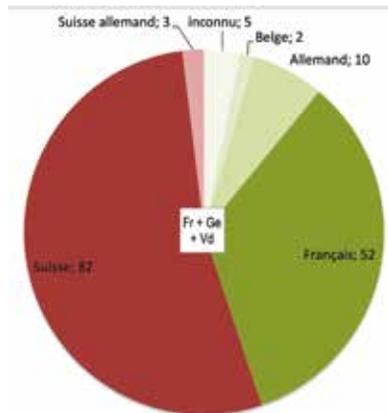


Figure 2 : Synthèse de la provenance des manuels utilisés dans les trois cantons romands, en nombre de manuels. Provenance déterminée sur la base de l'origine de l'auteur et de la maison d'édition principale⁵⁴.

⁵³ Le canton de Vaud emploie 54 manuels différents, le canton de Genève 76 et le canton de Fribourg 58.

⁵⁴ Source des données : De Mestral, *Enseigner l'histoire en Suisse romande et édifier la nation helvétique ?*

Sur toute la période étudiée, 34% des manuels viennent de France, 1% de Belgique, 6% d'Allemagne, et 2% de Suisse allemande⁵⁵. Ainsi, l'histoire enseignée en Suisse romande fonctionne grâce à des ressources d'enseignement qui, bien que propres à chacun de ces contextes cantonaux, témoignent également de leur interrelation et des nombreux emplois conjoints.

Des mouvements de circulation de savoirs dépassant les frontières sont donc observables. Dès la fin du 19^e et le début du 20^e, la conception de la discipline évoquée dans les discours pédagogiques est par exemple largement influencée par l'internationalisme pacifique⁵⁶. Autre exemple, les circulations transcantoniales des manuels induisent parfois une réadaptation des savoirs contenus en leur sein en fonction de leur transposition dans un contexte cantonal différent. C'est notamment le cas du premier tome du manuel de Grandjean et Jeanrenaud édité à plusieurs reprises de 1941 à 1969 dans les cantons de Vaud, Genève, Neuchâtel, Berne et Bâle. Si le récit principal ne change pas d'une édition à l'autre, des appendices d'histoires locales sont ajoutés en toute fin d'ouvrage afin de mieux faire correspondre le récit aux particularités du contexte d'utilisation. En outre, les autorités scolaires ont pu façonner leur manuel à partir de productions efficaces en usage chez les voisins en réadaptant le contenu⁵⁷. En Suisse romande, les espaces géographiques influent ainsi sur le contenu des manuels et leur resémantisation, telle que définie par Espagne⁵⁸, en fonction du contexte de réception dans lequel ils sont inclus. Cette circulation des thèmes et des manuels permet aux ouvrages d'histoire et aux savoirs dispensés de s'enrichir d'autres apports, tandis que la sédimentation des savoirs en leurs seins participe de la permanence et la longévité des thèmes enseignés.

⁵⁵ Même si dès les années 1930, les ressources pédagogiques deviennent étroitement soumises au contrôle des DIP (Départements de l'instruction publique) cantonaux et aux mains des maisons d'édition, suisses en majorité

⁵⁶ Voir Aurélie De Mestral et Viviane Rouiller, « Acteurs du transnational et réappropriation de savoirs dans le contexte suisse romand (1930-1980) », dans Marie Vergnon, Renaud D'Enfer et Frédéric Mole (dir.), *Circulations en éducation : passages, transferts, trajectoires (19e-20 siècle)* (Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, sous presse).

⁵⁷ Alexandre Fontaine, Aurélie De Mestral et Viviane Rouiller, « 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*, 40.1 (2018), 67-86.

⁵⁸ Michel Espagne, « La notion de transfert culturel », *Revue Sciences/Lettres*, 1 (2013) (<https://doi.org/10.4000/rsl.219>).

5.2 L'histoire comme fer de lance de la citoyenneté et de l'appartenance à un État démocratique

Du point de vue des contenus des manuels, les histoires des cantons alémaniques majoritaires et du Tessin minoritaire, ne sont pas évoquées en termes de minorité ou majorité, ni en tant qu'histoires spécifiques dans un récit national qui narre la construction d'une seule et même nation, malgré les différences linguistiques. L'histoire de la Suisse alémanique est donc principalement recouverte lorsque le récit d'histoire évoque les événements autour de la fondation de la Confédération au Moyen-âge, alors que l'histoire du Tessin est rarement mentionnée. Ainsi, dès le 19^e siècle, on observe dans les manuels d'histoire suisses romands une focalisation de l'attention sur l'histoire des origines de la Confédération, particulièrement celle des Waldstätten⁵⁹, sans pour autant évoquer une alémanité spécifique. Les manuels d'histoire valorisent les époques dites héroïques des cantons qui formeront la Suisse *a posteriori* seulement, et mettent en avant les exploits guerriers des habitants qu'ils soient couronnés de victoire ou de défaite, le but étant l'exacerbation du patriotisme par la mise en valeur des éléments unifiants⁶⁰ plutôt que des divisions.

Dans ces manuels d'histoire, le paysage dans sa globalité fait ainsi partir intégrante des éléments mis en valeur dans la promotion d'une certaine appartenance à la Nation. Les Alpes, la nature, les pâturages, la forêt, les représentations de villes dans lesquelles le développement de la civilisation est valorisé, et la montagne comme refuge (réduit national), sont autant d'éléments présents dans les manuels d'histoire nationale de manière récurrente. Les particularités locales sont valorisées dans les manuels d'histoire locale. On retrouve par exemple pour le canton de Genève la mise en valeur du lac Léman, des fleuves, de la ville et de son développement, ainsi que de ses vignes.

Dans ce paysage folklorique, les ancêtres choisis comme héros fondateurs ou défenseurs de la Nation sont mis en valeur de manière différente en fonction des époques, mais tous ces héros contribuent à un processus d'identification de l'élève à une grande figure nationale (donc plutôt alémanique sans que cela soit mentionné).

⁵⁹ Expression qui peut être littéralement traduite par « cantons forestiers » désignant les trois cantons suisses alémanique, souvent appelé les trois cantons primitifs de la Suisse : Uri, Schwytz et Unterwald, dont l'alliance de protection de 1291 est longtemps perçue par l'historiographie ancienne comme l'origine politique de la Confédération helvétique. Élevée par l'historiographie au rang de mythe, cette vision est au fondement de l'identité nationale.

⁶⁰ Dont font partie entre autres également le mythe du Serment du Grütli, Guillaume Tell, et le Pacte de 1291, autant d'éléments souvent confondus dans l'historiographie, au fondement de la construction de l'identité nationale.

Ainsi dans le manuel d'Alexandre Daguët (1868)⁶¹ par exemple, nous retrouvons des figures emblématiques telles que Arnold de Melchthal, Werner Stauffacher, Walter Fürst et Guillaume Tell, quatre « héros » (alémaniques) de la fondation de la Confédération, membres de la conjuration et du serment du Grütli, érigés en fondateurs et unificateur de la Suisse, qui font partie du paysage mythique de la Suisse. D'autres grands personnages alémaniques sont également omniprésents : Nicolas de Flüe, « Saint Patron de la Suisse », dont la pensée traversée par un « esprit de paix et de modération » est érigée en exemple particulièrement entre les deux conflits mondiaux ; Ulrich Zwingli, artisan de la réforme protestante en Suisse alémanique ; ou encore le capitaine Samuel Henzi, révolutionnaire bernois.

Cette figure du révolutionnaire bernois est représentative d'une tendance générale caractéristique du 19^e siècle. En effet, en parallèle beaucoup de figures, elles plutôt romandes, sont présentes dans ces manuels, et sont emblématiques du développement d'un sentiment d'appartenance à une véritable démocratie consacrée par la volonté de ces citoyens. Mentionnons parmi elles, le Major Davel patriote vaudois en faveur de l'autonomie de son canton alors sous la gouvernance des Bernois ; l'affaire Claude Gaudot, gouverneur de Neuchâtel à la solde du roi de Prusse Frédéric II, exécuté par la population révoltée contre les impôts trop lourds ; ou encore Pierre-Nicolas Chenaux de Fribourg, figure de la lutte contre les patriciens de Fribourg, assassiné publiquement, qui devient un modèle d'identification pour la lutte démocratique. Dans le canton de Vaud, ce sont tous des personnages liés aux révolutions et présentés comme défenseurs de la démocratie contre la gouvernance alémanique des Bernois. Dans les manuels d'histoire locale genevoise⁶², on retrouve des figures emblématiques de la région. Notons par exemple la valorisation des réformateurs romands Guillaume Farel, Pierre Viret, Antoine Froment, ou encore Jean Calvin, le célèbre écrivain genevois Jean-Jacques Rousseau, le politicien radical James Fazy ou encore Pierre Fatio politicien, défenseur de la bourgeoisie face au patriciat genevois.

De manière générale, les manuels d'histoire du 19^e comportent quelques biographies de personnages appartenant au monde de la science, d'intellectuels ou d'artistes et des tableaux de civilisation. Cependant, ces éléments se développent surtout à mesure que le

⁶¹ Alexandre Daguët, *Abrégé de l'histoire de la Confédération Suisse à l'usage des écoles primaires* (Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1868 3^e éd.).

⁶² Louis-Joseph thévenaz, *Petite histoire de Genève* (Genève : Librairie Burkhardt, 1890, 1892 2^e éd.).

20^e siècle progresse. Le manuel de Michaud (1939)⁶³, comporte des chapitres entièrement consacrés aux mouvements intellectuels de la Suisse romande et allemande (18^e siècle), à la vie artistique de la Suisse romande (19^e siècle). Le manuel de Grandjean et Jeanrenaud de 1969⁶⁴ traite de manière conséquente de l'histoire des civilisations, celle de l'humanité et celle de la Suisse plus spécifiquement, décrivant la civilisation contemporaine sous l'angle des sciences, des arts, des lettres, de l'agriculture, de l'industrie, et des transports. Les artistes et écrivains tant Suisses allemands que romands sont mentionnés, bien qu'une préférence soit donnée aux intellectuels de langue française.

En guise de rapide comparaison, cette tendance est également observable dans les manuels d'histoire tessinois, les livres de lecture, de géographie, d'éducation citoyenne ou encore d'éducation morale⁶⁵. On retrouve dans ces manuels en italien : les mythes au fondement de la Confédération (*il patto del Grütli*), les guerres fondatrices, les mœurs, la vie d'hommes illustres, les traditions et le passé artistique du Canton Tessin, de même qu'une nationalisation du paysage notamment à travers l'image des Alpes comme en Romandie. La dimension de l'identité civique et démocratique est au cœur de ces manuels⁶⁶.

L'identification des élèves aux grandes figures nationales coexiste donc avec une identification plus locale aux grandes figures citoyennes ou intellectuelles de la lutte démocratique, démontrant encore la construction de ces sentiments d'appartenances véritablement multiples et pas uniquement à l'échelle de l'identité nationale. C'est un processus symptomatique du rapport complexe avec le patriotisme qui peut prendre des colorations très différentes selon la visée du développement des sentiments d'appartenance à des identités polyédriques. Toutefois, ce portrait quasi idyllique de l'histoire enseignée est dressé sur la base de ce que les autorités politiques et scolaires ont voulu transmettre pas le biais de l'histoire scolaire. Il convient donc d'interroger les absences et les silences de cette histoire. Quels sont les contenus autour desquels s'exacerbent des tensions entre groupes majoritaires et minoritaires ?

⁶³ Georges Michaud, *Histoire de la Suisse* (Lausanne : Payot, 1939).

⁶⁴ Henri Grandjean et Henri Jeanrenaud, *Histoire de la Suisse tome 2* (Lausanne : Payot, 1941, 1969 7^e éd.), 182.

⁶⁵ Giorgia Masoni, *Rapsodia del sapere scolastico : storia del manuale e dei suoi attori nel Canton Ticino (1830-1914)* (Thèse de doctorat : Université de Lausanne, 2019).

⁶⁶ *Ibidem*.

6. Un roman pas si national

6.1 *Un événement douloureux du passé national : le Sonderbund*

Un événement en Suisse peut être considéré comme un véritable heurt entre groupes majoritaires et/ou minoritaires. La fin des années 1840 est marquée en Suisse par la guerre civile du *Sonderbund*, qui divise les cantons catholiques (regroupés en une alliance séparée, défavorable à une constitution fédérale, à plus de centralisation, et visant la sauvegarde de la religion catholique et la souveraineté cantonale), et les cantons plutôt protestants (radicaux, en faveur d'une nouvelle constitution). Suite à l'alliance de sept cantons catholiques conservateurs (Lucerne, Uri, Schwytz, Unterwald, Zoug, Fribourg, Valais) en 1845 dans le but de défendre leurs intérêts, notamment contre les mesures anti-catholiques qui ont cours dans les cantons aux mains des radicaux (la fermeture des couvents en Argovie en 1841, ou encore la centralisation du pouvoir de la Confédération), l'armée Confédérale levée par les radicaux en 1847 s'oppose, dans une véritable guerre civile, à l'alliance de ces sept cantons – le *Sonderbund*. À la suite de la victoire de l'armée Confédérée menée par le politicien et général Guillaume Henri Dufour, les radicaux prennent le pouvoir dans tous les cantons. C'est ainsi qu'en 1848, à Fribourg, ils tentent une libéralisation pour une école ouverte à tous, laïque et neutre. Les frais de la guerre sont imputés aux vaincus et aux neutres (6,18 millions de francs) et les chefs du *Sonderbund* accusés de haute trahison. Après le rétablissement de la paix et la fondation de l'État fédéral en 1848, le courant historiographique dominant a longtemps attribué aux radicaux, vainqueurs de la guerre, tous les acquis constitutionnels. Toutefois, malgré la défaite du *Sonderbund*, la majorité victorieuse a inscrit quelques revendications des vaincus dans la Constitution de 1848 qui fait une place importante à la souveraineté cantonale, notamment en matière scolaire et ecclésiastique⁶⁷.

Souvent minimisée dans les récits d'histoire scolaire, la guerre du *Sonderbund* (qui provoque quand même environ 100 morts et plus de 500 blessés) recouvre un aspect véritablement sécessionniste, ceci expliquant l'application des radicaux, par la suite, à présenter l'histoire suisse sous l'angle d'une unité masquant les épisodes de dissensions. Si la guerre du *Sonderbund* est bien toujours évoquée

⁶⁷ René Roca, « Sonderbund », dans *Dictionnaire historique de la Suisse* (DHS) (2012) (<https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/017241/2012-12-20/>).

dans les manuels du 19^e ou du 20^e, son traitement est cependant différencié en fonction des époques et des contextes cantonaux.

Dans la majorité des manuels d'histoire du 19^e siècle des cantons de Genève et Vaud dits « vainqueurs », le récit du *Sonderbund* est factuel. Il comprend l'énonciation des forces en présence ainsi qu'un bilan sommaire du conflit, mais minimise les événements : le *Sonderbund* n'est presque jamais qualifié de « guerre civile ». Certains manuels sont ouvertement opposés à l'évocation du conflit comme celui du pasteur vaudois Georges Favey (1844), utilisé au degré primaire des écoles du canton de Vaud. Ses rééditions successives⁶⁸, postérieures au *Sonderbund*, passent quasiment sous silence cette guerre civile. Dans la préface, l'auteur fait implicitement référence aux conflits entre Suisses, qu'il ne juge pas nécessaire de présenter aux élèves par peur de « réveiller les passions »⁶⁹. En 1856, une petite chronologie est ajoutée à la fin de l'ouvrage mentionnant les événements survenus entre 1830 et 1848, dont « *la ligue anti-fédérale du Sonderbund* » contre laquelle « la Confédération menacée se leva comme un seul homme et anéantit cette ligue »⁷⁰. Ce sont les valeurs de solidarité du corps de la nation et le respect des lois et de l'autorité qui sont ostensiblement prônées, qualifiant implicitement la révolte du *Sonderbund* d'« anarchie » :

Nos jeunes lecteurs et amis apprendront ainsi comment ils doivent aimer notre chère et belle patrie et le Dieu qui l'a si bien protégée durant tant de siècles. Ils apprendront encore que sans l'obéissance aux lois et le respect envers les magistrats, il n'y a pas de gouvernement stable, mais que l'anarchie détruit les plus belles institutions⁷¹.

Il en est tout autrement dans les manuels autorisés et prescrits dans le canton de Fribourg, canton anciennement membre des sept cantons catholiques ligués en *Sonderbund*. Le manuel lucernois – canton alémanique catholique dit « perdant » – de Simon Etlin⁷², traduit par Auguste Egger⁷³ en 1862 pour les écoles primaires du canton de

⁶⁸ Georges Favey, *L'histoire suisse racontée à mes jeunes amis, par un véritable ami de la jeunesse pour servir de continuation aux histoires racontées par Lamé Fleury* (Lausanne : Dépôt bibliographique de Chantrens, 1844, 1847 2e éd., 1849 3e éd., 1856 5e éd., 1860 6e éd., 1865 7e éd.).

⁶⁹ *Ibidem*, 1856 5e éd., 1860 6e éd., 1865 7e éd. 1865, 6.

⁷⁰ *Ibidem*, 202.

⁷¹ *Ibidem*, 203.

⁷² Simon Etlin, *Geographie und Geschichte der Schweiz : für Volksschulen bearbeitet* (Luzern : Rüber, 1863 3e éd.).

⁷³ Auguste Egger, *Géographie de la Suisse avec une aperçu historique* (Fribourg : Fagnière, 1862) et Auguste Egger, *Géographie de la Suisse avec un court abrégé d'histoire* (Fribourg : Fagnière, 1866).

Fribourg, fait bien cas de l'épisode du *Sonderbund*. Ces deux auteurs sont inscrits dans un contexte politique et catholique marqué et leur récit n'est pas tout à fait neutre : l'alliance des insurgés du *Sonderbund* est présentée comme légitime face aux actions des libéraux-radicaux et les intitulés des chapitres ne font jamais mention ni du mot guerre, ni du mot *Sonderbund*, mais parlent bien « d'alliance ».

Au 20^e siècle, le récit dans du *Sonderbund* dans les manuels devient davantage détaillé mais pas forcément plus objectif. Dans le manuel de Michaud (1939), destiné aux élèves des cantons de Vaud et Genève, le *Sonderbund* est évoqué dans une partie consacrée au parti radical et aux conflits religieux. Le conflit du *Sonderbund* est désigné comme étant une « guerre civile » mais ses conséquences sont amoindries : « Les pertes ne furent considérables ni d'un côté ni de l'autre [...] Grâce à l'habileté et à la modération du général Dufour, la guerre civile ne laissa pas trop d'amertume dans l'esprit des vaincus »⁷⁴. La guerre du *Sonderbund* fait l'objet d'un chapitre entier dans le manuel de Grandjean et Jeanrenaud (1941), employé dans les cantons de Genève et Vaud, et n'est plus présentée comme un mouvement décontextualisé de l'Europe, mais s'inscrit bien dans la lignée des mouvements de 1830. Soulignons tout de même que cette contextualisation reste très légère. Les événements concernant le *Sonderbund* sont évoqués plutôt objectivement, et remis avec parcimonie dans le contexte européen. Le parti pris de l'auteur transparaît tout de même dans le récit : la guerre menée par le général Dufour a été menée selon lui avec « humanité »⁷⁵ et les conséquences humaines de la guerre ne sont pas mentionnées *a contrario* des conséquences financières et politiques.

En Suisse centrale catholique et conservatrice, l'unité nationale par le récit d'histoire représente encore, au début du 20^e siècle, un défi pour les cantons vaincus lors des guerres du *Sonderbund* avant la création de l'État fédéral⁷⁶. Dans les manuels tessinois, la guerre du *Sonderbund* n'est presque jamais présentée comme une guerre civile. Lorsqu'elle est traitée assez brièvement les auteurs soulignent davantage la restauration de la paix ainsi que les valeurs communes qui caractérisent la Suisse⁷⁷.

⁷⁴ Georges Michaud, *Histoire de la Suisse* (Lausanne : Payot, 1939), 137.

⁷⁵ Henri Grandjean et Henri Jeanrenaud, *Histoire de la Suisse, tome 1 et 2* (Lausanne : Payot, 1941), 176.

⁷⁶ Brändli, De Mestral, Masoni et Rouiller, « Die Identitätskonstruktion in der Schweiz durch Schulfächer ».

⁷⁷ Masoni, *Rapsodia del sapere scolastico*.

6.2 *Les conflits sociaux, des récits minorisés*

Qu'en est-il des conflits sociaux ? Les manuels d'histoire de la Suisse romande, qu'ils soient du 19^e ou du 20^e siècle, font parcimonieusement état des conflits qui agitent la Suisse aux différentes époques. Presque tous les manuels du 19^e s'accordent sur une terminologie classique : l'appellation vague « troubles intérieurs » est systématiquement employée pour désigner les guerres religieuses ou les conflits internes. L'étude des manuels de Michaud (1939) et de Grandjean Jeanrenaud (1965) permet de constater que, des années 1930 jusqu'aux années 1970, une plus grande attention est accordée aux questions sociales. Dans le récit du manuel de Michaud, la situation intérieure de la Suisse au 17^e siècle est évoquée sous le titre « Troubles sociaux et religieux. Transformation sociale. Guerre des paysans. Nouvelles querelles religieuses ». Le récit de l'auteur est neutre mais narre bien le soulèvement des paysans contre l'oppression aristocratique. La question sociale fait à nouveau l'objet d'un chapitre dévolu au 19^e et 20^e siècle dans lequel l'auteur mentionne que : « pendant ces cinquante années les questions sociales passèrent au premier plan de la vie nationale »⁷⁸. Michaud détaille la question de la protection ouvrière, de la réglementation du travail et des horaires, ainsi que du groupement de la classe ouvrière autour d'associations et l'apparition du socialisme dans la vie politique suisse. Une certaine évolution est perceptible dans le manuel de Grandjean Jeanrenaud (1965). Le problème de la division en classe sociale en lien avec le renforcement de l'aristocratie au 18^e siècle et la difficile accession aux classes supérieures, est également traité mais ce manuel y ajoute les troubles dans l'évêché de Bâle, ainsi qu'à Genève au 18^e siècle, sous l'angle des réclamations des citoyens. Contrairement au manuel de Michaud, les conséquences de la Révolution française en Suisse sont valorisées, expliquées et non réduites à quelques « agitateurs ».

Le meilleur exemple de la minoration d'un conflit social, voire de sa condamnation, est celui de la Grève générale. La première mention du terme « grève » dans les manuels d'histoire suisse romands apparaît à la suite de la Grève générale de 1918. C'est l'une des crises politiques majeures et l'un des conflits sociaux les plus violents de Suisse qui se produit à la fin de la Première Guerre mondiale, lorsque le fossé entre les entrepreneurs bénéficiaires de la guerre, et le monde paysan et ouvrier de plus en plus pauvre, se creuse jusqu'à devenir intolérable. La multiplication des grèves en 1917, puis la Grève générale en 1918, entraînent l'intervention militaire de l'État fédéral.

⁷⁸ Michaud, *Histoire de la Suisse*, 148.

Longtemps présentée comme une tentative révolutionnaire anti-communiste, la Grève générale est considérée comme une défaite de la gauche face aux bourgeois⁷⁹. Elle a mené à de nombreuses répressions et des condamnations de ses protagonistes par la justice militaire ainsi qu'à l'adoption de quelques réformes. Contrairement à son importance historique, son récit est presque évacué de l'histoire scolaire. Dans le manuel de Michaud de 1939 l'auteur prend clairement le parti de condamner la Grève générale et en attribue la responsabilité à des « agitateurs étrangers, venus se réfugier en Suisse, [qui] répandirent des idées révolutionnaires »⁸⁰. Après avoir évoqué l'éclatement de cette grève le 11 novembre 1918, l'auteur mentionne simplement que « l'ordre put être rétabli »⁸¹. Dans celui de Grandjean Jeanrenaud (1965), la Grève générale est encore moins présente que dans le manuel de Michaud, elle est à peine mentionnée : « Les esprits furent parfois surexcités et des troubles politiques éclatèrent. En 1918, le Conseil fédéral mobilisa ses troupes pour mettre fin à une grève générale »⁸². Le terme « une grève » souligne le peu d'importance accordé par l'auteur à cet épisode. C'est seulement avec la nouvelle collection Panchaud des années 1957/1958⁸³ et le manuel de Georges-André Chevallaz⁸⁴ qui touche à la Suisse contemporaine, que le traitement de la Grève générale s'étoffe largement.

6.3 Une grande absence : le rôle des autorités suisses durant la Seconde Guerre mondiale

Dès la fin de la Seconde Guerre mondiale, la position ambiguë de la Suisse autour de sa dite neutralité, accusée de complaisance à l'égard de l'Allemagne nazie, est vivement critiquée dans la sphère internationale. En réaction, le Conseil fédéral demande la confection de deux rapports : l'un à Carl Ludwig traitant de la question du sort des réfugiés juifs refoulés, publié en 1957 mais qui reste confidentiel⁸⁵ ; l'autre en 1962 à un historien, Edgar Bonjour, sur la neutralité de la Suisse qui paraît en 1970. En parallèle, face aux pres-

⁷⁹ Bernard Degen, « Grève générale », dans *Dictionnaire historique de la Suisse* (DHS) (2012) (<https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/016533/2012-08-09/>)

⁸⁰ *Ibidem*, 153.

⁸¹ *Ibidem*.

⁸² Henri Grandjean et Henri Jeanrenaud, *Histoire de la Suisse tome 2* (Lausanne : Payot, 1941, 1965 6e éd.), 213.

⁸³ Collection Panchaud, 3 volumes (Lausanne : Payot : Badoux & Déglon 1958, Giddey 1957, Chevallaz, 1957).

⁸⁴ Georges-André Chevallaz, *Histoire générale de 1789 à nos jours* (Lausanne : Librairie Payot, 1957).

⁸⁵ Charles Heimberg, *Le rapport Bergier à l'usage des élèves, documentation pour le Cycle d'orientation de Genève* (2002, avril) (https://www.unige.ch/fapse/edhice/files/3614/2496/8303/RAPPORT_BERGIER.pdf).

sions alliées et celles des USA, les autorités suisses lèvent le secret bancaire, tout en ne voulant pas restituer l'or volé, ni déclarer tous les comptes des étrangers persécutés⁸⁶. En 1967, Alfred Häsler écrit un livre critique sur la position des autorités quant à la question des réfugiés pendant le conflit en reprenant pour titre la célèbre formule du Conseiller fédéral : *La barque est pleine*⁸⁷. En décembre 1999 paraît le rapport de la Commission Indépendante d'Experts - Seconde Guerre mondiale (*Les Suisses et les réfugiés à l'époque du national-socialisme*), puis en 2002 le rapport final est publié⁸⁸, plus connu sous le nom de *Rapport Bergier*, du nom du président de sa Commission. Il traite de l'attitude des autorités suisses à l'époque du national-socialisme autour de trois points. Premièrement, le problème des fonds en déshérences, non restitués aux survivants ou descendants des victimes, deuxièmement le recyclage de l'or allemand en provenance de spoliations, et troisièmement la politique d'accueil ou de refoulement à l'égard des réfugiés : « Ce furent autant de manquements au sens de la responsabilité – parfois dénoncés, mais en vain, au cours du dernier siècle – qui retombent aujourd'hui sur la Suisse ; elle doit l'assumer »⁸⁹. Ces manquements au sens de la responsabilité qui ont été mis en exergue par le *Rapport Bergier*, ont provoqué une véritable crise d'histoire et de la mémoire dans l'espace public.

Bien que les questionnements se soient posés aux autorités dès la fin de la Seconde Guerre mondiale, ce n'est qu'avec la publication du *Rapport Bergier* que le rôle décisif des autorités suisses à l'égard du refoulement des réfugiés est donné à voir dans l'espace public. Il n'est donc pas surprenant qu'aucun des manuels publiés entre 1945 et 1980 ne mentionne cet aspect sombre de l'histoire suisse, les autorités scolaires étant alors majoritairement préoccupées par la « sauvegarde » de l'image de la Suisse dans une perspective de « Défense spirituelle »⁹⁰. Toutefois, le malaise provoqué dans la société suisse est tel qu'Heimberg⁹¹ montre encore en 2010 comment certains ouvrages d'histoire

⁸⁶ François Walter évoque 739 comptes seulement déclarés en 1962, contre 36 000 déclarés en 1999. François Walter, *Histoire de la Suisse. Tome 5, Certitudes et incertitudes du temps présent (de 1930 à nos jours)* (Neuchâtel : Alphil, 2010), 71.

⁸⁷ Heimberg, *Le rapport Bergier à l'usage des élèves*.

⁸⁸ Commission Indépendante d'Experts, Suisse - Seconde Guerre Mondiale, *La Suisse, le national-socialisme et la Seconde Guerre mondiale. Rapport final* (Zurich : Éditions Pendo, 2002).

⁸⁹ *Ibidem*, 499.

⁹⁰ La défense spirituelle de la Suisse est une politique active depuis 1938, qui vise à contrer toute production étrangère sur le sol suisse, en matière de culture (littérature, cinéma, langue, enseignement, etc.) dans une perspective de repli national contre les régimes fascistes et communistes. Pour plus d'informations à ce sujet, voir De Mestral et Heimberg, « L'enseignement de l'histoire en Suisse romande ».

⁹¹ Charles Heimberg, « Aucun manuel romand n'intègre le rapport Bergier », *Campus*, 97 dossier 6 (2010), 24-25 (<https://www.unige.ch/campus/numeros/campus97/dossier6/>).

romands n'intégraient toujours pas les conclusions de ce rapport dans leur propos, hormis certains manuels suisses alémaniques⁹².

De manière globale, l'étude du récit d'histoire des manuels entre 1945 et 1990 montre une volonté politique très forte, sans cesse renouvelée, d'opposer le modèle suisse de la démocratie et de la citoyenneté aux puissances européennes et à leur passé monarchique, afin de construire un État non plus seulement édifié autour d'un sentiment d'appartenance et d'identification à un ensemble de héros et des légendes, mais également autour de la conscience collective d'avoir élaboré un vrai modèle politique : c'est l'idée de *Willensnation*. Bien que mentionnés, les éléments de dissensions opposant des catégories majoritaires/minoritaires, qu'elles soient confessionnelles, politiques ou sociales, se font discrets, les récits d'histoire préférant mettre en lumière les éléments unificateurs. Dans un contexte de Défense spirituelle qui se développe durant l'entre-deux-guerres, les thèmes du 19^e siècle sont alors réinvestis et complétés par d'autres items comme le *Sonderfall*⁹³ dans le but de renforcer un patriotisme toujours tourné vers une conscience et une unité politique.

7. Pour conclure

La discipline de l'histoire a longtemps été considérée comme porteuse et véhicule de valeurs censées permettre aux élèves de s'identifier à une identité, souvent nationale. En Suisse la configuration fédéraliste, plurilingue et multiconfessionnelle du pays implique une dialectisation de la question de l'identité en rapport à la discipline de l'histoire et aux échelles dans laquelle elle évolue. En effet, en fonction des siècles et des finalités qui sont assignées à l'histoire, les appartenances valorisées dans les manuels d'histoire sont diverses : elles peuvent être tout aussi bien locales, cantonales, régionales, nationales, voire européennes, mondiales, ou encore professionnelles, genrées, confessionnelles, linguistiques, etc⁹⁴. Ainsi, les prescriptions et manuels

⁹² Charles Heimberg et Marc Perrenoud évoquent lors de la 4^{ème} édition du *Festival Mémoires Blessées*, au Théâtre Saint-Gervais à Genève, lors d'une table ronde sur le thème « Le rapport Bergier, dix ans après ? », le fait que lors de la publication du rapport en 2002, « certains politiciens d'extrême droite avaient souhaité que le rapport Bergier soit tout simplement «rangé dans les bibliothèques et qu'il n'en ressorte plus jamais ». Ils évoquent également l'attention portée à ce que « les cours d'histoire continuent de véhiculer une image positive de la Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale ». Propos recueillis par Elodie Benarousse pour la CICAD (<http://www.cicad.ch/fr/la-suisse-et-la-seconde-guerre-mondiale/le-rapport-bergier-dix-ans-apres.html>, consulté le 12.03.2017).

⁹³ Voir définition dans la partie 2 de cet article.

⁹⁴ Ces quatre dernières formes d'appartenances sont surtout développées dans les prescriptions et ressources du degré secondaire, voir De Mestral, *Enseigner l'histoire en Suisse romande et édifier la nation helvétique ?*

traitant spécifiquement d'une échelle particulière sont modifiés selon les époques et les contextes, de même que les diverses appartenances valorisées par les différentes thématiques abordées dans les manuels et les prescriptions se renouvellent au fil du temps.

La constitution de périodisations autour des temps législatifs, institutionnels et disciplinaires, induite par l'étude du processus d'évolution du savoir, montre que l'adéquation temporelle entre ces différents pôles ne peut être pensée de manière simultanée, ni dans une seule périodisation globalisante. Toutefois, quelques grandes lignes peuvent être esquissées, tout en rappelant qu'il convient de les nuancer en fonction des contextes cantonaux spécifiques. Au moment de la constitution et du développement de la discipline entre 1830 et 1870, l'histoire enseignée aux élèves romands du degré primaire se centre sur l'histoire nationale. Attachement à la patrie et promotion de ses institutions sont au cœur de l'enseignement de l'histoire, perçu comme garant de la pérennité du nouveau régime démocratique instauré par les radicaux. En parallèle, l'appartenance à la petite patrie, locale et cantonale, est promue tout au long de la période dans les prescriptions et les ressources d'enseignement cantonales, alors que l'histoire des autres régions linguistiques n'est évoquée que pour sa contribution à l'édification de la nation. Dans ce cadre, au 19^e siècle puis au 20^e encore, l'identification aux grandes figures nationales coexiste avec une identification aux figures plutôt locales, romandes, de la lutte démocratique, emblématiques de la construction d'un sentiment d'appartenance à une véritable démocratie édifiée par les citoyens eux-mêmes. Au 20^e siècle, des biographies de scientifiques, d'artistes, ainsi que des tableaux des civilisations apparaissent et l'histoire scolaire s'ouvre de manière globale sur les échelles européennes et mondiales, tout en conservant une préférence donnée aux intellectuels de langue française. Dès la fin de la Seconde Guerre mondiale et le début de la Guerre froide, la promotion du sentiment d'affectivité lié à une nation unie et barricadée se renforce avec l'accentuation de la présence du concept de *Sonderfall*, l'exception suisse qui promeut l'image d'une île au centre de l'Europe.

En matière d'histoire enseignée en Suisse romande, parler de jeu d'échelles et d'appartenances plurielles dans le schéma de la construction d'une nation fait donc sens. À travers deux siècles, dans un contexte minoritaire, la volonté de diffuser un certain nombre de références collectives dans le but d'édifier une seule nation a en réalité permis l'intériorisation de différents sentiments d'appartenance, vecteurs d'identifications multiples.

Sans écarter les visées patriotiques, j'ai pu mettre en lumière différentes finalités assignées à la discipline *histoire*, et plus particulièrement celle de l'émancipation du citoyen et la promotion de son appartenance à une communauté civique et démocratique, remettant

ainsi en question la place de la finalité identitaire, au sens classique du terme, encore trop souvent associée à cette discipline. L'étude des revendications politiques liées à l'enseignement de l'histoire, des figures de la lutte démocratique, citoyenne ou intellectuelle promues dans les manuels et les prescriptions, montre que l'histoire enseignée en Suisse romande est étroitement liée au développement d'une conscience citoyenne et démocratique dans le but de dessiner une unité politique par la promotion de l'État fédéral dans sa forme moderne. Ainsi, cette formation du citoyen va de pair avec le dessein d'enseigner les faits de l'histoire ayant contribué à l'aboutissement de la Confédération dans son acception contemporaine, un État fédératif et démocratique, qui serait né par la volonté du peuple suisse, participant ainsi pleinement aussi à la formation d'une pluralité d'appartenances. Dans un contexte multiculturel, plurilingue et multiconfessionnel, où cohabitent minorités et majorités, l'appartenance à une communauté citoyenne, garante des valeurs, de la morale et l'unité du pays est aussi, et surtout, la clef utilisée par les pouvoirs publics afin de gommer les dissensions passées et présentes.

Cette lecture critique des récits officiels proposés par les programmes et les manuels permet de déceler les périodes et événements controversés du passé national peu ou pas mentionnés dans les récits d'histoire, et ainsi de dévoiler certaines des zones d'ombre d'un roman pas si national. Si les objets institutionnels et les manuels sont *in fine* la vitrine d'une pluralité d'identités qui, en apparence fonctionnent sous l'égide d'une seule et même identité dite helvétique, ils se gardent (plus ou moins bien) de mentionner les éléments de dissensus et les clivages passés et présents de la société helvétique, dans le but de préserver une image de la Nation héritée du 19^e siècle. Parlant des minorités dans l'enseignement de l'histoire, il s'agirait maintenant que l'histoire enseignée, puissante vectrice d'émancipation depuis le 19^e siècle, donne une place à la multiculturalité caractéristique des publics scolaires, aux invisibles, marginaux, oubliés, et absents de l'histoire, qui ne sont pour autant pas des minorités.

Alors, en Suisse romande, une ou des histoires scolaires ? Replacer l'enseignement de l'histoire en Suisse romande dans une perspective historique permet d'attester empiriquement de la pluralité de l'histoire enseignée. J'ai pu ainsi soutenir dans cette étude le dépassement du cadre uniquement national de l'histoire en montrant comment les acteurs du passé ont enseigné, non pas l'histoire de la Suisse, mais l'histoire *depuis* la Suisse romande, en prenant garde d'en minimiser les conflits internes.

Stéphane Minvielle

À chaque communauté sa vision de l'histoire ? Une histoire commune introuvable dans les récits d'élèves calédoniens

Résumé

Cet article examine la manière dont les élèves calédoniens racontent et perçoivent l'histoire de leur pays. La Nouvelle-Calédonie est une possession française depuis 1853 mais elle est engagée dans un processus de décolonisation depuis une trentaine d'années. En son sein, plusieurs communautés, dont aucune n'est majoritaire du point de vue démographique, cohabitent. L'article analyse 2275 récits d'élèves qui ont été invités à raconter l'histoire de leur pays en 2019. Les résultats montrent que l'identification communautaire des élèves influence le choix du pays dont ils choisissent de raconter l'histoire. En outre, le contenu des récits débouche sur le constat que l'école ne parvient pas à homogénéiser la conscience historique des jeunes. Des modes communautaires de transmission de l'histoire jouent un rôle qui apparaît parfois prédominant, influencés par l'aspiration à l'indépendance ou au maintien dans la France. Il existe de ce fait un écart important entre l'histoire enseignée à l'école et les récits écrits par les élèves, ce qui conduit à conclure que la construction d'une vision partagée du passé dans un contexte de diversité culturelle et de décolonisation est un processus très complexe qui, dans le cas calédonien, n'en est encore qu'à ses balbutiements.

Mots-clés : Enseignement de l'histoire, Nouvelle-Calédonie, conscience historique, diversité culturelle

Abstract

This paper discusses the way Caledonian students tell and perceive the history of their country. New Caledonia, a French territory since 1853, in which a process of decolonization began around thirty years ago, is today a country composed of different communities, none of which holds a demographic majority. The article analyzes 2,275 stories from students who were tasked with recounting the history of their country in 2019. The results show that students' community identification influences the choice of the country they tell the history. Besides, the content of the stories leads to the observation that

history teaching and learning in schools is not successful in homogenizing the historical consciousness of young people. Community modes of transmitting history play a role which sometimes appears predominant, influenced by the aspiration for independence or to remain a part of France. There is therefore a significant gap between the history taught in schools and the stories written by students, which leads to the conclusion that the construction of a shared vision of the past in a context of cultural diversity and decolonization is a very complex process which, in the Caledonian case, is still in its infancy.

Keywords: *History teaching, New Caledonia, historical consciousness, cultural diversity*

1. Introduction

L'histoire de la Nouvelle-Calédonie est officiellement enseignée dans les écoles de cet archipel français du Pacifique Sud depuis la fin des années 1980¹. Après une guerre civile qui a marqué l'entrée dans un processus de décolonisation, l'adaptation des programmes scolaires a commencé à être mise en œuvre pour que les jeunes puissent mieux s'approprier leur histoire. Elle a pris la forme d'ajouts, de substitutions ou de contextualisations par rapport aux contenus des programmes nationaux qui n'ont été, dans le second degré, modifiés qu'à la marge afin de maintenir l'adossement au système éducatif français². Depuis un transfert de compétence intervenu en 2000, la Nouvelle-Calédonie a la possibilité de définir ses propres programmes pour le premier degré, raison pour laquelle les adaptations y sont plus importantes.

Alors que l'histoire de l'archipel est devenue un objet d'enseignement depuis plus de trente ans, j'ai choisi d'étudier comment des jeunes calédoniens se positionnent vis-à-vis d'elle en leur demandant de la raconter. Cette approche prend un relief particulier dans la mesure où la Nouvelle-Calédonie est une société de communautés, assemblage hétéroclite de populations aux origines diverses et inégalement métissées³. En 1998, l'accord de Nouméa leur accorde une place de choix. Dans son préambule, l'État, les indépendantistes et les non-indépendantistes reconnaissent que « [l]a décolonisation est un moyen de refonder un lien social durable entre les communautés qui vivent aujourd'hui en Nouvelle-Calédonie (...). Les commu-

¹ Stéphane Minvielle, « L'enseignement de l'histoire en Nouvelle-Calédonie », *La revue française d'éducation comparée*, 17 (2018), 179-201.

² Stéphane Minvielle, « Une école calédonienne en quête d'identité : modèle français, adaptation, contextualisation, émancipation ? », *Journal de la société des Océanistes*, 147 (2018), 501-513.

³ Adrian Muckle et Benoît Trépiéd, « Les transformations de la « question métisse » en Nouvelle-Calédonie (1853-2009) », *Anthropologie et Sociétés*, 38 (2014), 89-108.

nautés qui vivent sur le territoire ont acquis par leur participation à l'édification de la Nouvelle-Calédonie une légitimité à y vivre et à continuer à contribuer à son développement »⁴. Le recensement de la population de 2019 donne une photographie de la répartition de la population par communauté (tableau 1).

Tableau 1 : Population totale selon la communauté d'appartenance déclarée lors des recensements de 2009, 2014 et 2019

Communauté d'appartenance déclarée	2009		2014		2019	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Kanak	99 078	40,3	104 958	39,1	111 856	41,2
Européenne	71 721	29,2	73 199	27,2	65 488	24,1
Plusieurs communautés*	20 398	8,3	23 007	8,6	30 758	11,3
Wallisienne, Futunienne	21 262	8,7	21 926	8,2	22 520	8,3
Autre communauté**	18 077	7,4	19 146	7,1	20 486	7,5
Non déclarée	15 044	6,1	26 531	9,9	20 299	7,5
Ensemble	245 580	100,0	268 767	100,0	271 407	100,0

* : y compris Métis

Unités : Nbre, %

** : Indonésienne, Ni-Vanuatu, Tahitienne, Vietnamienne ou Autre

Sources : Insee-Isee, recensement de la population

En effet, lors de chaque recensement, les personnes vivant dans l'archipel sont invitées à déclarer leur communauté d'appartenance, définie par l'Institut de la statistique et des études économiques de la Nouvelle-Calédonie comme un groupe d'individus présentant des caractères de civilisation concordants (langue, culture, structures sociales) (figure 1).

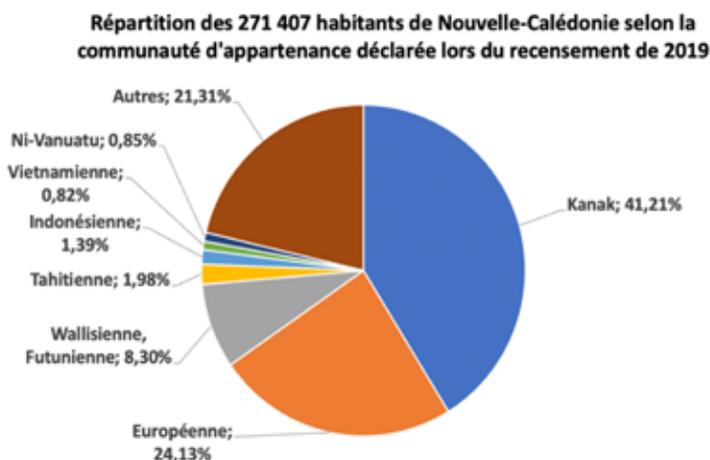


Figure 1

⁴ Accord sur la Nouvelle-Calédonie signé à Nouméa le 5 mai 1998 consultable sur <https://www.legifrance.gouv.fr>.

Les Kanak, peuple autochtone, représentent la communauté la plus nombreuse, mais non majoritaire du point de vue démographique (41,21%). Elle arrive loin devant celle des Européens (24,1%), pour l'essentiel issue de la colonisation de peuplement menée depuis le XIX^e siècle. Les Wallisiens et les Futuniens, originaires d'une autre collectivité française du Pacifique, constituent la troisième communauté par ordre d'importance (8,3%). Beaucoup sont arrivés à partir des années 1950, dans un contexte de croissance économique et alors que la Nouvelle-Calédonie avait besoin de main-d'œuvre, soit une situation qui explique aussi la présence d'une communauté d'origine tahitienne (1,98%). Les Indonésiens (1,39%) et les Vietnamiens (0,82%) sont quant à eux des descendants de travailleurs engagés arrivés en Nouvelle-Calédonie entre la fin du XIX^e et le milieu du XX^e siècle pour travailler à la mine, dans des exploitations agricoles ou comme domestiques. À la fin de leur contrat, certains ne sont pas repartis et ont fait souche dans l'archipel. Enfin, les Ni-Vanuatu appartiennent à des familles implantées de manière plus ou moins ancienne. Des migrations de proximité les ont conduits à venir s'installer en Nouvelle-Calédonie, souvent pour des raisons économiques. Au final, peu de Calédoniens se positionnent comme métis ou s'identifient à plusieurs communautés (11,3%). Ces données globales cachent toutefois de grandes disparités entre les trois provinces qui composent la Nouvelle-Calédonie : les Kanak représentent 95% de la population de la province des îles Loyauté et 72% en province Nord alors que, dans la province Sud, où se situe le chef-lieu Nouméa, la mixité culturelle est plus affirmée et ils ne sont pas les plus nombreux (29% de Kanak contre 30% d'Européens) (figure 2).

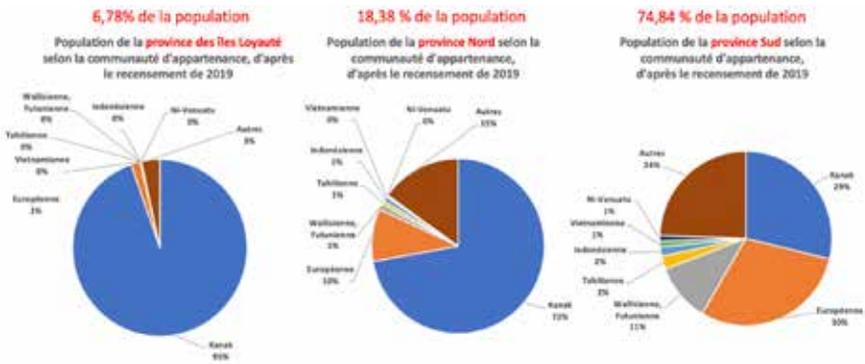


Figure 2. Répartition de la population par communauté pour chacune des trois provinces qui composent la Nouvelle-Calédonie

En Nouvelle-Calédonie, ce *patchwork* de communautés complexifie la manière d'appréhender le concept de minorité⁵, défini à l'article 2 du projet de Convention élaborée par la Commission européenne pour la démocratie par le droit (ou Commission de Venise, 2011) comme « un groupe numériquement inférieur au reste de la population d'un État, dont les membres, qui ont la nationalité de cet État, possèdent des caractéristiques ethniques, religieuses ou linguistiques différentes de celles du reste de la population et sont animés de la volonté de préserver leur culture, leurs traditions, leur religion ou leur langue »⁶. À l'échelle de la Nouvelle-Calédonie, il n'y a aucune communauté majoritaire du point de vue démographique. Cependant, la culture française (ou occidentale) reste, du fait de l'héritage colonial, dominante par rapport à une culture calédonienne (considérée comme une forme créolisée de la culture française), à la culture kanak ou aux cultures d'autres communautés ultra-minoritaires vivant dans l'archipel. En outre, à l'échelle de la République française, la Constitution reconnaît le peuple kanak, ce qui lui donne un statut comparable à celui d'une minorité au sein de la République et, du fait de leurs spécificités culturelles, les Calédoniens (Kanak compris) constituent par certains aspects une minorité dans l'ensemble français, notamment à cause d'une infra-citoyenneté propre (la citoyenneté calédonienne) créée par l'accord de Nouméa.

Dans cette société postcoloniale et post-conflit, les données présentées dans cet article montrent que l'école ne semble pas parvenir, du moins pas encore, à homogénéiser la conscience historique des élèves et les orientations que l'on peut déceler dans leurs récits. Il n'y a pas de vision partagée du passé et un clivage minorités/majorités est observable à de multiples niveaux, et notamment à l'échelle communautaire. L'aspiration à l'indépendance ou au maintien dans la France polarise la société et les regards portés sur l'histoire, avec une dimension communautaire très forte. Cette ligne de fracture, omniprésente dans l'archipel depuis les années 1970, aboutit à une situation où chaque communauté a tendance à adopter un positionnement en lien avec son histoire, son identité sociale et culturelle, ses aspirations pour le futur. Il n'y a donc pas une mais plusieurs manières de raconter l'histoire de son pays, ce qui pose question quand l'école, dans une visée universaliste caractéristique du modèle français, se donne pour

⁵ Mathieu Plésiat, « Introduction. Minorité nationale : évolution d'une notion et enjeux de définitions », dans Paul Bauer, Christian Jacques, Mathieu Plésiat et Maté Zombory (dir.), *Minorités nationales en Europe centrale. Démocratie, savoirs scientifiques et enjeux de représentation* (Prague : CEFRES, 2011), 9-29.

⁶ Moussa Abou Ramadan, « La définition des minorités en droit international », dans Lionel Obadia et Anne-Laure Swilling (dir.), *Minorité et communauté en religion* (Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg, 2016), 80.

mission de transmettre une histoire commune ancrée dans des savoirs de nature scientifique, qui en réalité continue à privilégier une vision européenne et eurocentrée du passé⁷.

Ainsi, quel rôle joue le sentiment d'appartenance, défini comme des perceptions et des catégorisations relevant de principes de différenciation⁸, dans l'appropriation et l'interprétation de l'histoire de leur pays par des jeunes scolarisés en Nouvelle-Calédonie ? Après une mise en contexte et la présentation du cadre théorique et de la méthodologie de cette recherche, la problématique des phénomènes de minorités/majorités est abordée au travers du choix du pays dont les élèves calédoniens choisissent de raconter l'histoire et de la manière dont l'identification communautaire influe sur l'orientation historique des récits.

2. Mise en contexte : courte synthèse scientifique sur l'histoire de la Nouvelle-Calédonie et mise en regard avec un récit produit par un élève calédonien sur l'histoire de son pays en 2019

L'histoire de la Nouvelle-Calédonie est peu connue malgré de nombreux travaux récents qui ont permis de l'enrichir et de la renouveler. Les historiens qui la produisent ne sont pas, sauf exception, des Kanak. Pour l'essentiel, ils se répartissent entre des personnes nées ou installées de manière ancienne en Nouvelle-Calédonie, d'autres qui sont Français mais sans attache familiale ou personnelle avec l'archipel et enfin quelques Anglo-saxons. La courte synthèse qui suit n'a pas vocation à être exhaustive et elle ne cherche pas à privilégier un point de vue. Afin de situer mon propos, je précise que je suis un historien de nationalité française, formé dans une université française, qui depuis une dizaine d'années vit, travaille et a fondé une famille en Nouvelle-Calédonie sans être originaire de cet archipel. Lors des recensements de la population, j'ai vocation à m'identifier comme Européen et, dans le langage courant, à être désigné comme étant un Blanc.

Le peuplement de la Nouvelle-Calédonie, archipel situé dans le Pacifique Sud, commence il y a environ 3000 ans. À cette époque, les Austronésiens se répandent progressivement dans les îles situées

⁷ Stéphane Minvielle, « Histoire kanak : inclusion ou marginalisation à l'école en Nouvelle-Calédonie ? », *Didactica historica*, 6 (2020), 69-74.

⁸ Gilles Ferréol, « Diversité culturelle, dynamiques identitaires et rapport à autrui », *Hermès La Revue*, 71 (2015), 109-115.

à l'ouest de l'Océanie lointaine⁹. Ils ont des pratiques culturelles originales, comme la fabrication des poteries Lapita¹⁰. Dans le courant du premier millénaire de notre ère, les populations issues du peuplement originel austronésien sont confrontées à un impact croissant de leur mode de vie sur les ressources disponibles et à une dégradation rapide de certains milieux. Elles s'adaptent pour surmonter cette période de crise, donnant naissance à la civilisation kanak pré-européenne vers l'an 1000¹¹. Cette société est structurée et organisée. Regroupés en hameaux, les Kanak cultivent le taro et l'igname (tubercule sacré auquel est attachée une vision cyclique du temps). Des pratiques religieuses polythéistes et animistes se développent autour de la croyance selon laquelle le monde visible (celui des vivants) et le monde invisible (celui des ancêtres défunts devenus esprits) cohabitent.

Cette société millénaire est bouleversée par le passage des premiers navigateurs européens à la fin du XVIII^e siècle (Cook en 1774, Bruny d'Entrecasteaux en 1793). Jusqu'aux années 1850, les premiers contacts oscillent entre relations pacifiques et affrontements violents. Progressivement, les Européens prennent conscience des potentialités économiques et commerciales de l'archipel et y développent une économie de prédation : chasse à la baleine dans les années 1820, exploitation du bois de santal dans les années 1840¹². Les premiers missionnaires protestants et catholiques commencent, non sans rencontrer des oppositions, à évangéliser les Kanak¹³. Ces derniers sont durement frappés par le choc microbien, qui provoque un effondrement politique et social¹⁴. En 1853, désireuse de développer une colonie pénitentiaire et de concurrencer la présence anglaise dans le Pacifique, la France impose sa souveraineté sur la Nouvelle-Calédonie. La période dite coloniale commence. Elle amplifie encore la crise que traverse la société kanak, confrontée maintenant à son indigénisation¹⁵, alors que la métropole coloniale favorise

⁹ Partie de l'Océanie regroupant la Polynésie, la Micronésie et une partie de la Mélanésie (à l'ouest des îles Salomon).

¹⁰ Christophe Sand, *Lapita calédonien : archéologie d'un premier peuplement insulaire océanien* (Paris : Société des Océanistes, 2010).

¹¹ Christophe Sand, *Le temps d'avant. La préhistoire de la Nouvelle-Calédonie* (Paris : L'Harmattan, 1996).

¹² Dorothy Shineberg, *Ils étaient venus chercher du santal* (Nouméa : Société d'études historiques, 1973).

¹³ Georges Delbos, *L'Église catholique en Nouvelle-Calédonie. Un siècle et demi d'histoire* (Paris : Desclée, 1993).

¹⁴ Christophe Sand, Jacques Bolé et André Ouetcho, « Les sociétés pré-européennes de Nouvelle-Calédonie et leur transformation historique : l'apport de l'archéologie », dans Alban Bensa et Isabelle Leblic (dir.), *En pays kanak : ethnologie, linguistique, archéologie, histoire de la Nouvelle-Calédonie* (Paris : Maison des sciences de l'Homme, 2000), 183-187.

¹⁵ Isabelle Merle et Adrian Muckle, *L'indigénat. Genèses dans l'Empire français* (Paris : CNRS éditions, 2019).

l'arrivée de populations nouvelles par des migrations de contrainte (bagnards) ou libres (arrivée de Réunionnais, d'Alsaciens-Lorrains, des colons Feillet)¹⁶. Les spoliations foncières sont à l'origine de multiples révoltes, dont la plus importante est celle du chef Ataï en 1878, durement réprimée¹⁷. La découverte du nickel en 1864 par Jules Garnier est le point de départ du développement d'une économie minière qui, à côté de l'agriculture, devient un moteur de développement. Durant les deux Guerres mondiales, la Nouvelle-Calédonie fait preuve de patriotisme vis-à-vis de sa métropole. En 1914-1918, des soldats d'origine européenne et des tirailleurs kanak contribuent à l'effort militaire français¹⁸. Après avoir fait le choix de la France libre en 1940, l'archipel devient une base-arrière américaine entre 1942 et 1946¹⁹.

Après la fin de la Seconde Guerre mondiale, la France redéfinit sa politique coloniale. La Nouvelle-Calédonie abandonne son statut de colonie et devient un Territoire d'Outre-Mer. Les Kanak accèdent à la citoyenneté française et certains s'engagent en politique²⁰. En 1956, sous la direction du métropolitain Maurice Lenormand, ils fondent le premier parti politique local, l'Union calédonienne, avec pour devise « Deux couleurs, un seul peuple ». Alors que le mouvement de décolonisation entraîne l'accès à l'indépendance d'anciennes colonies, la Nouvelle-Calédonie ne connaît pas encore l'émergence de mouvements nationalistes. Les combats politiques s'articulent plutôt autour de la question de l'autonomie. Celle-ci, qui est très large suite à l'application de la loi-cadre Defferre de 1956, est ensuite réduite dans les années 1960 sous la présidence du général de Gaulle. Avec la question foncière, le recul de l'autonomie est l'un des moteurs de l'émergence de la revendication indépendantiste kanak à la fin des années 1960²¹. Elle se structure autour de quelques partis politiques : création du Parti de libération kanak en 1975, virage indépendantiste de l'Union calédonienne en 1977

¹⁶ Louis-José Barbançon, *L'archipel des forçats. Histoire du bagne de Nouvelle-Calédonie (1863-1931)* (Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2003) ; Christiane Terrier, *La colonisation de peuplement libre en Nouvelle-Calédonie (1889-1909) ou des conséquences de la confrontation entre intérêts métropolitains et insulaires dans l'évolution d'une utopie française en Océanie vers un type colonial spécifique* (thèse dactylographiée, Université de la Nouvelle-Calédonie, 2001).

¹⁷ Jerry Delathière, *1878. L'insurrection kanak* (Nouméa : Matt éditions, 2022).

¹⁸ Sylvette Boubin-Boyer, *De la Première Guerre mondiale en Océanie. Les guerres de tous les Calédoniens* (Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2003).

¹⁹ Ismet Kurtovitch, *La vie politique en Nouvelle-Calédonie, 1940-1953* (Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2000).

²⁰ Éric Soriano, *La fin des Indigènes en Nouvelle-Calédonie. Le colonial à l'épreuve du politique, 1946-1976* (Paris : Karthala, 2014).

²¹ David Chappell, *Le réveil kanak. La montée du nationalisme en Nouvelle-Calédonie* (Nouméa : Madrépores & Presses universitaires de la Nouvelle-Calédonie, 2017).

sous la direction de Jean-Marie Tjibaou, etc. La revendication politique s'accompagne aussi d'un réveil culturel autochtone, symbolisé par le festival Melanesia 2000 organisé à Nouméa en 1975. De leur côté, ceux qui sont hostiles à l'indépendance se regroupent derrière Jacques Lafleur dans le Rassemblement pour la Calédonie dans la République²². Dans les années 1980, la rupture du dialogue entre l'État, les indépendantistes et les loyalistes débouche sur une guerre civile qui, en quelques années, fait plus de 70 morts²³. Après l'assassinat et la prise d'otages de gendarmes par des indépendantistes à Ouvéa en 1988, des négociations conduites par le Premier ministre français Michel Rocard aboutissent à la poignée de mains entre Jean-Marie Tjibaou et Jacques Lafleur et à la signature des accords de Matignon-Oudinot, qui marquent l'entrée dans un processus de décolonisation encore inachevé aujourd'hui. Les accords ramènent la paix civile même si, en 1989, le leader indépendantiste Jean-Marie Tjibaou est assassiné à Ouvéa par le pasteur Djubelly Wéa, un indépendantiste déçu que l'accès à l'indépendance ait été repoussé.

En 1998, le référendum d'autodétermination prévu depuis 1988 est remplacé par un nouvel accord qui, pour une durée d'au moins vingt ans, maintient la Nouvelle-Calédonie au sein de la République française. L'accord de Nouméa accorde à l'archipel un statut *sui generis* de très large autonomie et des politiques de rééquilibrage géographique, économique, social et culturel sont mises en œuvre pour permettre aux Kanak d'avoir un accès plus large aux responsabilités. En 2018, 2020 et 2021, trois consultations sur l'accession de la Nouvelle-Calédonie à la pleine souveraineté se soldent par la victoire du « Non » à l'indépendance. Lors de la dernière, la victoire du « Oui » est écrasante (plus de 96%) mais avec un faible taux de participation (environ 44%) du fait d'un appel à la non-participation lancé par les mouvements indépendantistes opposés à la date et aux conditions d'organisation du scrutin. Depuis lors, l'avenir de l'archipel est suspendu à des négociations qui peinent à démarrer entre l'État, les indépendantistes et les loyalistes pour définir un nouveau statut et la nature du lien entre la Nouvelle-Calédonie et la République française.

Cette courte synthèse tranche avec la vision de l'histoire calédonienne proposée début 2019 par un élève de 4^e s'identifiant comme kanak et scolarisé au collège de Païamboué (province Nord). Parmi tous ceux qui ont été collectés, ce récit est remarquable car il est

²² Robert Bertram, *La bipolarisation politique en Nouvelle-Calédonie depuis 1975* (Paris : L'Harmattan, 2012).

²³ Olivier Houdan, « La Nouvelle-Calédonie contemporaine (1946-1998) », dans *Atlas de la Nouvelle-Calédonie* (Aix-en-Provence : IRD, 2013), 111-114.

l'un des rares où un élève ayant choisi de raconter l'histoire de la Nouvelle-Calédonie la traite du début de son peuplement à la fin du XX^e siècle, dans une logique chronologique et linéaire des origines à nos jours :

Tout commença après la création de l'homme. Mon pays était peuplé par des Austronésiens qui arrivèrent en bateau. Ensuite, pendant quelques milliers d'années, nous vécûmes en paix jusqu'à ce que les « hommes blancs » ou les colons arrivent. En arrivant, ils ont été plantés leur drapeau sur notre plage. Cela se passa au XIX^e siècle. Ces colons traitaient nos ancêtres de cannibales et de chiens. Depuis, nous vivons dans la terreur, le racisme et la discrimination. Ensuite, ils choisirent notre pays pour accueillir des criminels. Et quand ces criminels terminèrent leurs années de travail, ils avaient un morceau de terrain cédé par les tribus mais ils ne devaient pas prendre plus et leurs chefs furent d'accord. Mais quelques années plus tard, ils changèrent de chef et lui était arrogant et méchant. Il prenait tout notre territoire.

Un jour, un jeune Kanak en avait marre que ses récoltes se fassent brouter par les vaches des colons. Il se plaignit au général (chef). Celui-ci s'en fichait complètement. Alors ce jeune Kanak lança la révolte kanak et, dans tout le territoire, il y avait des guerres. Mes ancêtres qui venaient de Poindimié se sont enfuis vers le sud, à Koniambo. Là-bas, le chef Noël avait tué tous les colons. Plus tard, il sera mort décapité par un Arabe. À la fin de la guerre, plus de 1000 Kanak étaient morts et 200 Européens aussi. Le jeune Kanak était Ataï mais il mourut avec son sorcier décapité à La Foa. Après cela, malgré la fin de la guerre, les Kanak furent toujours maltraités. En 1914, des Blancs demandaient aux Kanak de partir à la Première Guerre mondiale. Ce fut pareil pour la Seconde Guerre mondiale. Les Européens ont arrêté de maltraiter les Kanak après la poignée de mains de Jean-Marie Tjibaou et Jacques Lafleur. Après, il y a le premier vote pour l'indépendance ou pas. Et là, la révolution recommença après. Après ce véritable massacre, Jean-Marie Tjibaou signa le traité de Nouméa.

Le récit s'ouvre par la « création de l'homme », qui peut faire référence à une vision biblique ou inspirée par les mythes fondateurs autochtones kanak dans lesquels les premiers êtres humains ne sont pas venus de l'extérieur mais sont issus de la terre qui les a vus naître. Cette première affirmation se heurte à la suite du récit, qui privilégie plutôt un savoir issu des travaux des archéologues qui ont établi un premier peuplement grâce aux migrations austronésiennes. L'élève passe ensuite directement à l'arrivée des premiers Européens, l'histoire kanak pré-européenne étant peu étayée, si ce n'est en référence au séjour paisible théorisé par l'anthropologue

Maurice Leenhardt²⁴ : le contact avec les Européens aurait débouché sur un effondrement de la société kanak et ferait suite à un âge d'or idéalisé et résumé au travers d'un « nous vécûmes en paix ». Ainsi, ce jeune se positionne comme un Kanak racontant une histoire qui est d'abord celle des Kanak en Nouvelle-Calédonie. Plus loin, il mentionne également les conséquences des révoltes coloniales sur ses ancêtres qui ont été déplacés, ce qui confirme un point de vue situé mais aussi la transmission de l'histoire dans un cadre familial et communautaire, et pas seulement scolaire. En outre, l'élève assimile le début des contacts avec les Européens avec la mise en place d'un cadre colonial, ce qui est visible du fait de l'emploi du terme « colons ». Les événements qui séparent le passage de Cook et la prise de possession par la France sont présentés avec une chronologie qui reste floue mais, pour la première fois, l'élève mentionne une datation approximative : « Cela se passa au XIX^e siècle ». Dès lors, selon lui, l'histoire de la Nouvelle-Calédonie se résume à un combat entre des Kanak marginalisés et victimes d'injustices et des populations nouvelles caractérisées par leurs origines pénales. Pour sortir de ce rapport de domination et de négation de la dignité du peuple autochtone, la révolte est inévitable et nécessaire. L'élève confond allègrement celles menées par les chefs Ataï (1878) et Noël (1917) mais, dans leurs destins tragiques, ceux-ci sont héroïsés, présentés comme des précurseurs des luttes postérieures pour les droits des Kanak et l'émancipation de leur pays. La référence aux deux Guerres mondiales conduit à nouveau à privilégier une vision kanak. Ensuite, l'élève procède à un autre saut chronologique, passant sans sourcilier du milieu des années 1940 au début des années 1980. Il évoque peu la guerre civile, qualifiée de « révolution ». Il se borne à en rappeler le dénouement en mentionnant la poignée de mains historique lors de la signature des accords de Matignon en 1988. Comme pour les révoltes de la période coloniale, le cadre chronologique est flou, avec une confusion entre signature des accords, prise d'otages d'Ouvéa et assassinat de Jean-Marie Tjibaou. L'élève ne parle pas de décolonisation mais plutôt d'un combat mené par les Kanak pour retrouver leur dignité et ne plus subir les injustices du passé.

Malgré ses imperfections par rapport à un savoir considéré comme scientifique ou académique, ce récit recoupe en partie les attentes de l'institution scolaire. On y retrouve les cinq grandes périodes de l'histoire calédonienne (austro-nésienne, kanak pré-européenne, premiers contacts, colonisation, période contemporaine) et quelques repères historiques. Même si, contrairement à d'autres récits produits par des

²⁴ Maurice Leenhardt, *Gens de la Grande Terre* (Paris : Gallimard, 1937).

élèves kanak, il n'exprime pas d'opinion sur l'accession ou non de la Nouvelle-Calédonie à l'indépendance, cette production montre comment l'identification communautaire influe sur la manière de raconter l'histoire et de privilégier un point de vue. Alimenté par des savoirs historiques transmis dans ou hors de l'école, ce jeune les assemble et leur donne un sens. À sa manière et sans en avoir peut-être conscience, il formule une pensée critique par rapport à un savoir scientifique qui, globalement, sert de substrat à un raisonnement. Son récit exprime ainsi sa conscience historique, considérée comme la manière dont il s'approprie l'histoire pour lui donner un sens dans une perspective temporelle entre passé, présent et futur. Il contient également une orientation historique, qui consiste à privilégier un regard kanak sur l'histoire assimilé à un long combat par des révoltes contre les Blancs qui ont longtemps dénigré, spolié et maltraité les Kanak.

3. Cadre théorique : étudier la conscience historique des jeunes en contexte de diversité culturelle

Depuis au moins une vingtaine d'années, les processus de construction d'une conscience historique, corrélés à la question de l'identification/adhésion à un État-nation, sont un objet de recherche à part entière. Koselleck²⁵ insiste sur le rapport entre l'expérience passée (ou champ d'expérience) et les espoirs placés dans le futur (ou horizon d'attente) comme moteur pour penser l'action et construire un rapport au temps constitutif d'une conscience historique. En l'appliquant au champ de l'enseignement de l'histoire, Héry la définit comme « la conscience des transformations des sociétés et la capacité à penser historiquement, c'est-à-dire contre les lieux communs. (...) La conscience historique est aussi une conscience critique »²⁶ par rapport à l'actualité, à la demande sociale, aux questions mémorielles, etc. Elle permet de donner du sens au passé. Selon Wineburg²⁷, les pédagogues et la société tout entière se focalisent surtout sur ce que les jeunes ne savent pas, sans considérer ce qu'ils retiennent, comprennent, s'approprient et analysent de l'histoire de leur pays. Or, si on souhaite étudier la conscience historique, l'étendue du savoir mobilisé ou mobilisable n'est pas primordiale. En effet,

²⁵ Reinhart Koselleck, *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques* (Paris : EHESS, 1990).

²⁶ Évelyne Héry, « Le temps dans l'enseignement de l'histoire », dans Laurence de Cock et Emmanuelle Picard (dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire* (Marseille : Agone, 2009), 62-63.

²⁷ Sam Wineburg, « Crazy for history », *The Journal of American History*, 90 (2004), 1401-1414.

les savoirs font partie de la conscience historique mais ils ne la déterminent et ne la conditionnent pas.

La culture historique et la mémoire collective sont des éléments constitutifs de la conscience historique. Karlsson²⁸ insiste sur le fait que la première interroge la place que le passé occupe dans une société, voire sur ce qu'une communauté ou une nation considère important de préserver, de débattre, de célébrer, d'enseigner, de transmettre, mais aussi d'oublier, de refouler. La culture historique est donc un construit en permanente évolution et un objet de négociation entre les acteurs sociaux. Elle désigne aussi toutes les formes de circulation de l'histoire dans la société, ce qui inclut l'histoire scolaire. Dans ses travaux sur l'Afrique du Sud, van Beek²⁹ insiste sur le fait que les consciences individuelles et collectives se recoupent car les membres d'un groupe partagent souvent des idées et des opinions quand ils ont une même culture historique. Pour Rösen³⁰, cette dernière désigne un artefact (récits, événements, lieux, etc.) et la manière dont il est diffusé et transmis dans un groupe donné. En contrepoint, la mémoire historique désigne ici l'usage que font de l'histoire les individus, pour eux-mêmes et dans leurs relations. Selon Wertsch³¹, la mémoire collective reflète un cadre partagé et relie le passé au présent afin de rendre le passé utile (*useful past*), l'histoire scolaire étant un moyen de construire et de transmettre une mémoire collective. Pour que ce processus fonctionne, il faut que l'histoire enseignée soit l'objet d'un consensus. Sinon, des résistances apparaissent et elle peut paraître inappropriée, voire hors-sol.

La conscience historique est donc une grille de lecture pour analyser la manière dont les individus comprennent l'histoire³². À l'échelle internationale, beaucoup de chercheurs se réfèrent à Rösen qui, dans les années 1970, a introduit le concept de conscience historique, qu'il a appliqué à l'enseignement de l'histoire en Allemagne. Rösen³³ positionne mémoire historique et conscience historique comme des éléments

²⁸ Klas-Göran Karlsson, « Historical Consciousness: The Fundament of Historical Thinking and History Teaching », dans Kenneth Nordgren, Per Eliasson et Carina Rönnqvist (dir.), *The Processes of History Teaching* (Karlstad : Karlstad University Press, 2011), 34-41.

²⁹ Ursula van Beek, « Youth in New South Africa: A Study of Historical Consciousness », *Polish Sociological Review*, 131 (2000), 339-354.

³⁰ Jörn Rösen, « Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development », dans Peter Seixas (dir.), *Theorizing Historical Consciousness* (Toronto : University of Toronto Press, 2004), 63-77.

³¹ James V. Wertsch, *Voices of Collective Remembering* (Cambridge : Cambridge University Press, 2002).

³² Peter Lee, « Understanding History », dans Seixas (dir.), *Theorizing Historical Consciousness*, 129-164 ; Peter Seixas, « Historical Consciousness: The Progress of Knowledge in a Postprogressive Age », dans Jürgen Straub (dir.), *Narration, Identity, and Historical Consciousness* (New York : Berghahn Books, 2005), 141-162.

³³ Jörn Rösen (dir.), *Western Historical Thinking* (New York : Berghahn Books, 2002).

constitutifs de l'identité dans une perspective temporelle. La conscience historique permet à chacun de se positionner à l'égard du temps et à relier le passé, le présent et le futur³⁴. De cette manière, les individus interprètent le présent et envisagent le futur en fonction de leur expérience du passé. L'orientation historique, quant à elle, désigne la mobilisation d'idées sur le passé pour considérer les possibilités offertes par le présent et le futur. Rüsen considère qu'une expérience commune et des interactions forment la conscience historique des membres d'une communauté humaine. Cela remet en cause les identités nationales imposées puisque les individus peuvent en avoir des interprétations plurielles. Elles sont plutôt réinterprétées et assimilées de manière singulière par chacun, ce qui n'est pourtant pas incompatible avec le maintien de références historiques communes. Le récit recompose alors le passé pour en faire une histoire signifiante en donnant une direction, un sens et une cohérence au passé. Les travaux de Seixas³⁵ sur la conscience historique élargissent le spectre en en faisant une ressource pour se positionner dans la vie et dans le monde. À la source de cette conscience historique, on trouve à la fois l'histoire scolaire et l'histoire publique. L'idée centrale est que la relation des individus au passé n'est pas seulement une affaire d'éducation formelle ; elle est aussi un phénomène social plus large.

Pour Ahonen³⁶, le concept de conscience historique permet de mieux comprendre les controverses et conflits mémoriels qui traversent les sociétés à cause de leur histoire. Pour elle, la prise en compte de l'appropriation individuelle de l'histoire n'est pas du relativisme car les historiens gardent pour fonction de mettre en avant l'interprétation la plus cohérente possible. Plus largement, le recours à la conscience historique permet la reconnaissance des minorités au nom d'une justice sociale et d'une justice historique, ce qui lui ajoute une dimension éthique. Par incidence, cela contribue à réhabiliter les émotions et les sentiments dans l'étude de la perception de l'histoire. Les enjeux mémoriels sont pris en compte, non en arrière-plan mais comme de l'histoire à part entière, considérée comme expérience et représentations. Ainsi, l'enseignement de l'histoire n'est plus une discipline refroidie, ce qui pose cependant la question de la place du savoir scientifique, de la capacité à le produire et à le faire accepter dans un processus de transmission. S'appuyant sur les exemples de l'Australie et du Canada, Ahonen affirme que des minorités ont cherché à faire reconnaître leur histoire selon des logiques transformant l'histoire en tribunal à partir de

³⁴ Jörn Rüsen, *History: Narration, Interpretation, Orientation* (New York : Berghahn Books, 2005).

³⁵ Peter Seixas, « Introduction », dans Seixas (dir.), *Theorizing Historical Consciousness*, 3-20.

³⁶ Sami Ahonen, « Historical Consciousness: A Viable Paradigm for History Education? », *Journal of Curriculum Studies*, 37 (2005), 697-707.

leurs revendications mémorielles. Il est vrai que, souvent, la mémoire des injustices du passé se transmet de génération en génération et affecte la conscience historique³⁷. Or, dès qu'une minorité acquiert un pouvoir ou une visibilité suffisante, un espace se crée pour porter des revendications à partir de mémoires meurtries. L'enseignement de l'histoire peut être alors perçu comme faisant partie de ce tribunal, ce qui rappelle par certains aspects la situation française. Cependant, les identités des élèves ne sont mises en avant par les enseignants ou par l'institution scolaire que lorsqu'elles dérangent l'ordre scolaire, lorsqu'elles semblent perturber les apprentissages ou lorsqu'on suppose une mémoire potentiellement conflictuelle transmise par les familles.

Le lien puissant entre histoire, État et nation peut donc poser problème dans des sociétés multiculturelles où la construction d'une identité nationale homogène ne va pas forcément de soi. Létourneau³⁸ s'appuie sur les historiens Ramsay Cook et Maurice Careless qui, dans les années 1960, ont mis en avant le concept d'identités limitées pour caractériser la présence de groupes, de forces, de partis, etc. en situation de concurrence pour faire valoir leurs intérêts spécifiques et s'approprier une place hégémonique dans la destinée canadienne. Cette approche s'est développée au même moment que s'affirmait le paradigme du Canada comme État multiculturel, avec en toile de fond la question de la capacité des communautés formant un *patchwork* à vivre ensemble. Cette situation conduit Létourneau à s'appuyer sur une représentation du Canada sous la forme d'une sculpture mobile pour « illustrer le fait paradoxal qui veut qu'un ensemble puisse être lié ou organisé sans que ses éléments constitutifs ne soient soudés les uns aux autres, ne soient en concordance les uns avec les autres ou ne soient intégrés dans un tout compact » (2017, p. 11-12). Par certains aspects, la multiculturalité de la société calédonienne présente des points communs avec l'analyse de Létourneau.

4. Méthodologie : « Raconte, comme tu le veux, l'histoire de ton pays »

Pour étudier la conscience historique des jeunes et ses déterminants, des données ont été collectées en 2018 et 2019 au sein de plusieurs établissements scolaires. La méthodologie est empruntée aux

³⁷ Nicole Tutiaux-Guillon, « Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques », *Revue française de pédagogie*, 165 (2008), 31-42.

³⁸ Jocelyn Létourneau, « S'il te plaît, dessine-moi le passé de ton pays ! Sur la forme de l'expérience historique canadienne », *Argument. Politique, société, histoire*, 19 (2017) (<http://www.revueargument.ca/article/2017-05-16/695-sil-te-plait-dessine-moi-le-passe-de-ton-pays.html>).

travaux de Létourneau au Québec³⁹ et à l'enquête menée à l'échelle européenne dans la première moitié des années 2010 sous la direction de Françoise Lantheaume⁴⁰. Dans cette enquête, les chercheurs ont utilisé différents formulaires de collecte en fonction des niveaux de classe ou des lieux concernés, mais qui tous respectaient le même cadre : une consigne invitant à raconter l'histoire du pays (dont le nom était précisé ou pas) puis le classement, dans une liste fermée, des cinq principales sources d'information ayant permis de rédiger le récit produit, avant d'inviter les élèves à résumer en une phrase, une expression ou un mot l'histoire du pays.

En Nouvelle-Calédonie, le formulaire diffusé au format papier se présente sous la forme d'une feuille imprimée recto-verso. Il est divisé en quatre parties. Il s'ouvre par un tableau à compléter pour fournir des éléments d'identification sociodémographiques (partie 1) : écrire le nom de l'établissement scolaire fréquenté, cocher des cases pour indiquer le niveau de classe (du CM1 à la Terminale), le sexe (garçon ou fille), la tranche d'âge (moins de 11 ans, 11-14 ans, 15 à 18 ans, plus de 18 ans). L'une des spécificités du formulaire calédonien est que cette première partie se termine par la question : « À quelle(s) communauté(s) t'identifies-tu ? (tu peux cocher une ou plusieurs cases) ». Les réponses, proposées sous la forme de cases à cocher, sont : européenne, indonésienne, kanak, ni-Vanuatu, tahitienne, vietnamienne, wallisienne-futunienne, autre asiatique, « calédonienne », autre (préciser), ne souhaite pas répondre. Le fait de pouvoir demander aux élèves calédoniens leur identification communautaire est une spécificité qui ne se retrouve pas dans le reste du territoire national. Elle s'explique par le contexte de décolonisation et la mise en œuvre de politiques de rééquilibrage au bénéfice des Kanak⁴¹ (David, 2011). La deuxième partie du formulaire comporte quant à elle la consigne principale donnée aux élèves. Elle se décompose en deux éléments, à commencer par la phrase impérative « Raconte, comme tu le veux, l'histoire de ton pays », accompagnée d'une phrase déclarative d'explicitation de cette consigne (« Tu peux organiser ta réponse comme bon te semble, en insistant sur les éléments du passé que tu juges importants, sans te préoccuper de la manière dont on écrit habituellement l'histoire »). Plusieurs éléments méritent d'être précisés. Le pre-

³⁹ Jocelyn Létourneau, *Je me souviens ? Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse* (Montréal : Fides, 2014).

⁴⁰ Françoise Lantheaume et Jocelyn Létourneau (dir.), *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves* (Lyon : Presses universitaires de Lyon, 2016).

⁴¹ Carine David, "Le recensement ethnique. Destins des collectivités politiques d'Océanie", dans Jean-Yves Faberon, Jean-Marc Regnault et Viviane Fayaud (dir.), *Destins des collectivités politiques d'Océanie* (Aix-en-Provence : Presses universitaires d'Aix-Marseille, 2011), 675-685.

mier est le choix du groupe de mots « de ton pays » plutôt que « de la Nouvelle-Calédonie » dans la consigne principale. Cela peut paraître surprenant dans la mesure où la Nouvelle-Calédonie est une collectivité *sui generis* de la République française et non un État souverain. Toutefois, comme dans d'autres Outre-Mers français⁴², il est fréquent, dans le langage courant, de désigner l'archipel comme étant un pays, et c'est d'ailleurs en utilisant ce terme qu'il est désigné plusieurs fois dans l'accord de Nouméa⁴³. Les données recueillies à partir de la 3^e (choisir dans une liste fermée les cinq principales sources qui ont permis de produire un récit sur l'histoire de son pays) et la 4^e partie du formulaire (résumer l'histoire de son pays en un mot, une phrase, une expression) ne sont pas analysées ici.

Les formulaires ont été diffusés dans les classes par des enseignants et enseignantes volontaires, sans validation préalable par les autorités scolaires, soit une procédure identique à celle présentée *Le récit du commun* (2016). Ils ont été complétés en classe et en leur présence, avec à l'appui un guide précisant les consignes de passation et de transmission afin de poser un cadre uniforme. Après collecte, les données des formulaires ont été informatisées grâce à un logiciel de traitement de textes. En amont de la saisie, après une ou plusieurs lectures, j'ai identifié quel était le pays dont chaque élève racontait l'histoire et la ou les orientations historiques présentes dans les récits, ce qui pose la question de la subjectivité de certains choix.

Au total, 2275 récits ont été collectés, ce qui représente près de 7,5% des jeunes scolarisés en 2019 de la 6^e à la Terminale. Il ne s'agit pas d'un échantillon représentatif même s'il couvre l'essentiel de la Nouvelle-Calédonie, aussi bien la Grande Terre que les îles Loyauté. En effet, peu de réponses sont issues des établissements privés confessionnels, des lycées professionnels ou de certaines communes situées sur la côte Ouest de la Grande Terre. La répartition par province présente des contrastes par rapport à celle de la population totale, avec une sous-représentation de la province Sud et une surreprésentation de la province des îles Loyauté. À Nouméa, l'échantillon intègre peu d'établissements du sud de la ville, qui a une forte population d'origine européenne à revenus élevés. Les élèves de collège sont nettement plus représentés que ceux de lycée. Les échantillons sont assez proches entre la 6^e et la 2nde (entre 342 et 473 récits par niveau), mais sont beaucoup plus faibles en 1^{ère} (129) et Terminale

⁴² C'est notamment le cas en Polynésie française ou à Wallis-et-Futuna, où l'on utilise aussi le terme polynésien de *fenua* (pays, territoire, terre).

⁴³ Par exemple, il affirme que « [l]a notion de citoyenneté fonde les restrictions apportées au corps électoral pour les élections aux institutions du pays » (www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000555817).

(seulement 80). La répartition par âge est le reflet des niveaux de classe ayant participé à l'enquête et celle par sexe laisse apparaître une légère surreprésentation des filles.

Le caractère multiculturel de la société calédonienne, tel qu'il apparaît dans les recensements, se retrouve dans les communautés auxquelles s'identifient les élèves ayant participé à l'enquête. Ils ont répondu à une question différente de celle posée par les agents recenseurs⁴⁴ et on peut imaginer des différences entre la manière dont des adultes et des enfants se positionnent quant à leur identification communautaire. Quoi qu'il en soit, les résultats obtenus présentent des écarts par rapport aux recensements. Ils se caractérisent par un nombre très important d'élèves ayant coché plusieurs voire un très grand nombre de cases et par des ajouts fréquents d'autres « origines » ne figurant pas dans la liste proposée. Cela est d'autant plus vrai pour les élèves scolarisés dans l'agglomération du Grand Nouméa, qui vivent dans un contexte de forte mixité culturelle qu'il est difficile de retrouver, à quelques exceptions près, dans le reste du territoire calédonien.

Le nombre très important de variations relevées dans les formulaires a nécessité de procéder à un classement en adoptant une nomenclature partiellement différente de celle utilisée dans les résultats des recensements. Neuf catégories ont été retenues (tableau 2):

Tableau 2 : Répartition des textes calédoniens par communautés auxquelles les élèves s'identifient

	Nombre	%
Kanak + Kanak/Calédonienne	968	42,55%
Européenne + Européenne/Calédonienne	207	9,10%
Calédonienne	217	9,54%
Européenne + Kanak + Autres	119	5,23%
Européenne + Autres (sauf Kanak)	77	3,38%
Kanak + Autres (sauf Européenne)	250	10,99%
Wallisienne-Futunienne + Autres (sauf Kanak et Européenne)	194	8,53%
Autres, non comptabilisés plus haut	151	6,64%
Absence d'information ou refus de répondre	92	4,04%
Total	2275	100,00%

La première regroupe les 92 élèves n'ayant pas répondu à la question ou ayant exprimé leur volonté de ne pas répondre. Ils ne représentent qu'environ 4% des réponses, ce qui confirme qu'il ne

⁴⁴ Il est fort probable que les élèves ne connaissaient pas la formulation de la question posée lors des recensements sur la communauté d'appartenance et, même s'ils la connaissaient, qu'ils n'aient pas saisi les enjeux de la formulation alternative proposée par le formulaire. La plupart a dû comprendre qu'on leur demandait quelles étaient leurs origines (du point de vue ethnique et/ou culturel).

s'agit pas d'une question perçue comme sensible ou confidentielle. Sans surprise, l'identification communautaire la plus fréquente est Kanak et Kanak/Calédonienne (42,55%). De ce point de vue, le poids des Kanak dans l'échantillon est à peu près le même que celui constaté dans les recensements, ce qui s'explique par la présence d'établissements scolaires situés sur la côte Est de la Grande Terre et aux îles Loyauté, où la population est à plus de 95% kanak. La proportion d'élèves s'identifiant « Calédoniens » (9,54%) et Wallisiens-Futuniens (8,53%) est également proche des données des recensements. Dans le premier cas, il s'agit d'élèves qui n'ont coché que cette case dans le formulaire. Ils sont en réalité plus nombreux à s'identifier comme Calédoniens, mais en complément par rapport à une ou plusieurs autres affiliations. La répartition des établissements scolaires dans lesquels cette réponse apparaît laisse supposer qu'il s'agit d'élèves qui, si ce choix ne leur avait pas été proposé, auraient pu se déclarer Kanak, Européens, Tahitiens, etc. Pour les Wallisiens-Futuniens, la présence dans l'échantillon de nombreux établissements de la périphérie de l'agglomération du Grand Nouméa, où la communauté wallisienne-futunienne est fortement implantée, explique un tel résultat. Les principales différences par rapport à la photographie du poids des différentes communautés dans les recensements concernent les élèves déclarant s'identifier à plusieurs communautés et la faible part de ceux qui ont coché la case « Européenne ». Dans le premier cas, on obtient près de 20% des réponses (contre 11,3% dans le recensement 2019) mais ce phénomène est encore supérieur puisque ne sont pas comptabilisés certains élèves classés dans la communauté wallisienne-futunienne (qui ont pu mentionner des métissages n'impliquant pas les termes « Kanak » et « Européenne ») et les élèves classés dans la catégorie « Autre » (pour les mêmes raisons). Compte tenu que les formulaires ont été remplis en privilégiant un mode déclaratif sans contrôle en amont ou en aval, il est impossible de savoir si la part importante des élèves s'identifiant à plusieurs communautés correspond à la réalité ou si elle relève de formes imaginées ou fantasmées de métissages. La faible part des élèves classés dans la catégorie Européenne et Européenne/calédonienne peut enfin s'expliquer de deux manières : elle est le reflet de la faible représentation des établissements scolaires du Sud de la ville de Nouméa et de ceux situés en province Sud entre les communes de Boulouparis et Poya. Par ailleurs, certains indices laissent à penser que des élèves d'origine européenne ont souhaité faire apparaître des origines variées, même si certaines remontent à plusieurs générations et qu'elles n'ont pas d'influence directe sur leur culture et leur mode de vie actuels. Enfin, la catégorie Autres a permis de rassembler tous les récits qui n'avaient pas

pu être classés ailleurs. Elle comprend notamment des élèves s'identifiant comme Vanuatais, Indonésiens, Vietnamiens, Japonais, etc., plus des variantes impliquant des communautés autres que Kanak et Européenne, mais aussi Wallisienne-Futunienne ou Calédonienne. L'échantillon constitué reflète donc bien le caractère multiculturel de la société calédonienne même si, puisqu'il n'est pas représentatif, le poids de chaque communauté par rapport à la population totale présente des écarts parfois importants.

5. Identification communautaire et choix du pays dont les élèves racontent l'histoire

Les pays dont les élèves racontent l'histoire ont été classés en sept catégories, dont le poids respectif est très variable. Les quelques cas où les textes racontent l'histoire de plusieurs pays n'ont pas été classés dans une catégorie à part ; ils ont été ventilés en tenant compte de leurs contenus afin de proposer le classement le plus pertinent et synthétique (tableau 3).

Un nombre non négligeable de textes montre que des élèves ont pu être déçus par la consigne et/ou qu'elle n'a pas toujours suscité une grande motivation pour réaliser la tâche demandée. Cependant, la très faible part des formulaires rendus vierges (2,86%) signifie probablement que, sous la pression plus ou moins forte des enseignants qui les encadraient, presque tous les élèves se sont attelés à la tâche. Les productions contenant des textes hors-sujet dans lesquels aucun pays n'est identifiable sont relativement nombreux (près de 6% du corpus). Ils ont été la plupart du temps rédigés par des élèves de collège. Une deuxième catégorie regroupe des textes qui ne répondent pas non plus exactement à la consigne puisqu'ils contiennent un récit, conte ou mythe océanien, dans la très grande majorité des cas kanak (4,09% des réponses). Comme la précédente, cette catégorie concerne avant tout des élèves très jeunes. On retrouve de manière récurrente quelques grands classiques de la littérature orale kanak, comme le conte *Le poulpe et le rat*, le récit du *Saut du guerrier* (davantage ancré dans une réalité historico-mythique) ou l'histoire des *Cinq frères*.

Tous les autres récits, plus ou moins historiquement fondés, se répartissent en quatre catégories aux poids eux aussi très déséquilibrés. La plus importante correspond à 1591 élèves qui ont choisi de raconter l'histoire de la Nouvelle-Calédonie, auxquels ont été agrégés 127 autres textes qui traitent d'une partie de la Nouvelle-Calédonie ou de plusieurs pays (dont la Nouvelle-Calédonie).

Tableau 3 : Objet principal des textes rédigés par les élèves calédoniens

Catégories	Nombre de récits	%	Nombre de récits	%
Histoire de la Nouvelle-Calédonie			1718	75,52
Nouvelle-Calédonie	1591	69,93		
Province Nord (Koné 2, Ouégoa 1, Pouembout 1, Pouébo 16)	20	0,88		
Province des îles Loyauté (Lifou 17, Lifou et Maré 1, Maré 38, Ouvéa 34)	90	3,96		
Plusieurs « pays » incluant la NC (NC et France 8, NC et Lifou 1, NC et Maré 1, NC et Tahiti 1, NC et Tahiti et France 1, NC et Vietnam 1, NC et Vanuatu 2, NC et Wallis 1, Futuna et Maré 1)	17	0,75		
Histoire de collectivités françaises du Pacifique (hors NC)			102	4,48
Wallis-et-Futuna (Futuna 19, Wallis 41, Wallis-et Futuna 17, WF et Tahiti 1)	78	3,43		
Polynésie française (Moorea 2, Polynésie française 1, Polynésie 1, Tahiti 19, Alsace et Tahiti 1)	24	1,05		
Histoire de France			121	5,32
France	114	5,01		
France et d'autres pays	3	0,13		
D. O. M. (Guadeloupe 1, La Réunion 3)	4	0,18		
Histoire de pays du reste du monde			41	1,80
Islam	1	0,04		
Pays d'Afrique	5	0,22		
Pays d'Europe	6	0,26		
Pays d'Océanie (Australie 1, Océanie 1, Vanuatu 9)	11	0,48		
Pays d'Amérique	7	0,31		
Pays d'Asie (Chine 1, Indonésie 3, Japon 2, Vietnam 5)	11	0,48		
Récit, conte ou mythe océanien			93	4,09
Texte hors-sujet (aucun pays identifiable)			135	5,93
Pas de réponse			65	2,86
TOTAL			2275	100,00

Au total, ce sont donc 1718 productions qui forment cette catégorie, de loin la plus importante (75,52% de l'ensemble des textes, voire 86,68% si l'on ne prend en compte que ceux ayant un contenu réellement historique). Notons toutefois que, pour une centaine d'élèves environ, le choix qui a prévalu n'a pas été de raconter l'histoire de la Nouvelle-Calédonie dans son ensemble, mais plutôt celle

d'un lieu en particulier situé sur son territoire. Cela concerne notamment des élèves kanak scolarisés dans les zones les plus éloignées de Nouméa, comme les îles Loyauté (Ouvéa, Lifou, Maré). Ces élèves semblent avoir du mal à se projeter dans un horizon « national » calédonien, la force des racines culturelles et tribales étant probablement un marqueur identitaire bien plus fort que l'appartenance à un pays en construction toujours sous souveraineté française.

Loin derrière l'histoire de la Nouvelle-Calédonie, la catégorie suivante regroupe les textes dans lesquels les élèves ont choisi de raconter l'histoire de France ou d'un département d'Outre-Mer (5,32%, mais 6,1% des récits à caractère réellement historique). Cette proportion est faible et interroge le lien que de nombreux élèves entretiennent avec ce pays, désigné dans l'espace social comme « l'État », « l'État français », « la mère patrie », « la puissance administrante », « la Métropole » ou tout simplement « la France », soit une majorité de termes impliquant un rapport lointain, éventuellement fait de sujétion. L'avant-dernière catégorie de textes regroupe ceux qui abordent l'histoire de Wallis-et-Futuna ou de la Polynésie française. Ces récits représentent 4,48% du corpus (ou 5,14% si on ne retient que ceux à caractère historique). La fréquence supérieure de ceux qui concernent Wallis-et-Futuna est liée au poids démographique plus important de la communauté wallisienne et futunienne par rapport aux « Tahitiens ». Ces textes partagent beaucoup de points communs avec les 1,80% de récits sur l'histoire d'autres pays du monde, qui constituent la dernière catégorie de ce classement : environ la moitié sont des pays proches de la Nouvelle-Calédonie (Australie, Vanuatu) ou ayant joué un rôle dans son histoire par le biais du recrutement de travailleurs engagés (Indonésie, Japon, Vietnam, Vanuatu). Dans la plupart des cas, les élèves qui ont choisi de raconter ces histoires sont des ressortissants de ces pays ou les descendants plus ou moins lointains de personnes arrivées à un moment donné pour vivre et travailler en Nouvelle-Calédonie. Ces récits se distinguent presque toujours par la pauvreté des savoirs historiques qu'ils mobilisent. Par exemple, une élève de 3^e scolarisée au collège de Normandie (Nouméa), qui se déclare Wallisienne-et-Futunienne, écrit :

Wallis-et-Futuna sont des petites îles qui font partie de l'océan Pacifique. Mes parents sont originaires de là-bas. Ma mère a vécu à Wallis depuis son enfance. Elle est originaire de Hihifo. Et mon père est un Futunien qui a vécu en Nouvelle-Calédonie. J'y suis déjà parti pour aller voir ma famille. J'y ai découvert ma culture et mes origines. On nourrit les cochons, on se lève tôt le matin pour balayer les feuilles. On va aux champs, on va faire la coutume chez d'autres familles. On va à la messe le matin à 6 heures. Tu prépares le manger pour les vieux.

Cette présentation des pays dont les élèves calédoniens ont choisi de raconter l'histoire montre l'impact que peut avoir la diversité culturelle sur l'identification à une « histoire nationale », avec une multiplication de récits minoritaires. Un autre enseignement est que la situation calédonienne semble présenter de nombreux points communs avec La Réunion, telle que présentée dans *Le récit du commun*, puisqu'une très nette majorité d'élèves décident de raconter l'histoire de leur archipel au détriment du pays dont ils ont pourtant la nationalité, la France. Les espaces ultra-marins constituent donc des « petites patries » originales dans lesquelles l'histoire locale est assimilée par beaucoup à une histoire nationale. De tels comportements interrogent le caractère englobant de la nation française, qui peut apparaître pour beaucoup d'élèves comme une construction lointaine, méconnue et négligée, voire mal comprise ou rejetée.

La répartition des pays choisis par les élèves pour en raconter l'histoire est irrégulière si l'on fait intervenir le paramètre de l'identification communautaire déclarée (tableau 4).

Tableau 4 : Objet principal des textes rédigés par les élèves calédoniens en fonction de leur identification communautaire

	NC	Pacifique Français	France et DOM	Reste du monde	Mythe	Hors-sujet	Pas de réponse	Total
Kanak	808 (83,47%)	0 (0%)	1 (0,10%)	2 (0,20%)	62 (6,40%)	73 (7,54%)	22 (2,27%)	968 (100%)
Européen	102 (49,28%)	0 (0%)	91 (43,96%)	3 (1,45%)	2 (0,97%)	6 (2,90%)	3 (1,44%)	207 (100%)
Calédonien	193 (88,94%)	1 (0,46%)	2 (0,92%)	2 (0,92%)	6 (2,76%)	8 (3,68%)	5 (2,30%)	217 (100%)
Métis européen et kanak	107 (89,92%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (2,52%)	7 (5,88%)	2 (1,68%)	119 (100%)
Métis EsansK*	48 (62,34%)	6 (7,79%)	12 (15,58%)	6 (7,79%)	0 (0%)	2 (2,60%)	3 (3,90%)	77 (100%)
Métis KsansE**	209 (83,60%)	4 (1,60%)	1 (0,40%)	5 (2,00%)	8 (3,20%)	16 (6,40%)	7 (2,80%)	250 (100%)
WF et métis WF***	91 (46,91%)	71 (36,59%)	4 (2,06%)	1 (0,52%)	5 (2,58%)	11 (5,67%)	11 (5,67%)	194 (100%)
Autres	97 (64,24%)	17 (11,26%)	5 (3,31%)	19 (12,58%)	3 (1,99%)	8 (5,30%)	2 (1,32%)	151 (100%)
Indéterminé	63 (68,47%)	3 (3,26%)	5 (5,43%)	3 (3,26%)	4 (4,35%)	4 (4,35%)	10 (10,87%)	92 (100%)
Total	1718 (75,52%)	102 (4,48%)	121 (5,32%)	41 (1,80%)	93 (4,09%)	135 (5,93%)	65 (2,86%)	2275 (100%)

* Métis européen sans mention d'une identification kanak dans le métissage

** Métis kanak sans mention d'une identification européenne dans le métissage

*** Wallisien-Futunien ou métis wallisien-futunien

Dans tous les cas, la Nouvelle-Calédonie arrive en tête dans les choix des élèves. Toutefois, les proportions les plus élevées sont atteintes par les élèves kanak/kanak et calédoniens (83,5%), calédoniens (89%), métis kanak sans mention d'une identification européenne

(83,6%) et métis kanak et européen (90%). Pour ces élèves, il est exceptionnel qu'ils fassent un autre choix que la Nouvelle-Calédonie quand on leur demande de raconter l'histoire de leur pays. Ainsi, un seul élève s'identifiant Kanak/Kanak et Calédonien sur 968 a choisi la France. Un tel résultat peut être corrélé avec l'existence d'un lien puissant entre le fait d'appartenir au peuple autochtone de la Nouvelle-Calédonie et le vote en faveur de l'accession à la pleine souveraineté lors de la consultation référendaire du 4 novembre 2018⁴⁵. La grande majorité des Kanak souhaitant l'indépendance, il n'est pas étonnant que des jeunes s'identifiant comme Kanak choisissent la Nouvelle-Calédonie si on leur demande de raconter l'histoire de leur pays, y compris pour ceux qui déclarent une forme de métissage incluant une identification à la communauté kanak. Bien que des élèves kanak puissent manifester très clairement dans leurs textes leur souhait d'un accès à l'indépendance, aucun n'est pourtant assimilable à un positionnement qui ferait de l'histoire de Kanaky⁴⁶ une alternative à celle de la Nouvelle-Calédonie. Cette dernière obtient aussi un score très élevé chez les élèves se déclarant Calédoniens même si, dans ce cas, ce positionnement n'est pas forcément lié à l'avenir institutionnel de la Nouvelle-Calédonie. Il serait en effet peu logique de s'affirmer Calédonien et de privilégier le choix d'un autre pays. Quatre identifications communautaires se caractérisent enfin par le choix nettement moins répandu de raconter l'histoire de la Nouvelle-Calédonie : Européen (49,3%), métis Européen sans mention d'une identification kanak (62,3%), Autres (64,2%) et Wallisien-et-Futunien (46,9%).

Dans le cas des élèves s'identifiant à la communauté européenne, les scores obtenus par l'histoire de la Nouvelle-Calédonie (49,3%) et l'histoire de France (44%) sont très proches. La fréquence de cette dernière peut s'expliquer de deux manières : il peut s'agir d'une forme de repli identitaire pour des jeunes dont les familles sont attachées au maintien de la Nouvelle-Calédonie dans la France et d'un lien fort avec l'ancienne métropole coloniale, qui passerait par une forme d'adhésion à sa culture et à son histoire. Toutefois, dans beaucoup de cas, le fait que des élèves s'identifiant comme Européens ne choisissent pas l'histoire de la Nouvelle-Calédonie s'explique plus simplement par le fait qu'ils sont issus des familles de Métropolitains expatriés pour une durée plus ou moins longue en Nouvelle-Calédonie (forces de l'ordre, militaires, enseignants, etc.). Ainsi, le score élevé obtenu par l'histoire

⁴⁵ Sylvain Brouard, Samuel Gorohouna, Martial Foucault, Christoph Hönnige et Eric Kerrouche, *Référendum 2018, Nouvelle-Calédonie. Déterminants des comportements politiques* (Paris : CEVIPOF, 2018).

⁴⁶ Depuis les années 1970, terme qui désigne, pour les indépendantistes, le nom que pourrait porter la Nouvelle-Calédonie après avoir accédé à l'indépendance.

de France au collège de Plum (Mont-Dore), qui scolarise un nombre important d'enfants de militaires, peut être mis en relation avec la présence, à proximité, du camp du Régiment d'infanterie de marine du Pacifique (RIMaP). Un autre exemple intéressant concerne les enfants se déclarant métis européens, mais sans mention de l'origine kanak dans le métissage. Ils sont 15,6% à choisir de raconter l'histoire de France, un résultat près de trois fois supérieur à la moyenne et qui manifeste, chez certains d'entre eux, le maintien d'un lien fort avec la France perçue comme la « mère patrie ».

Sur le même modèle, les élèves s'identifiant Wallisiens-et-Futuniens sont tiraillés entre deux pays dont ils racontent principalement l'histoire : la Nouvelle-Calédonie (46,9%) et Wallis-et-Futuna (36,6%). Ils se répartissent donc presque équitablement entre le pays dans lequel ils vivent, et dans lequel leurs familles sont installées pour certaines d'entre elles depuis deux ou trois générations, et la terre de leurs ancêtres, qui est sans doute privilégiée quand l'enracinement en Nouvelle-Calédonie est plus récent ou si des liens forts sont maintenus avec Wallis-et-Futuna. Dans certains cas, ce choix révèle aussi la volonté de se rattacher à une terre des origines qui est en grande partie idéalisée et fantasmée, surtout pour des élèves qui ne l'ont jamais visitée depuis leur naissance et qui se bornent alors à rapporter ce que leur ont dit leurs parents ou leur famille. Sans atteindre de tels niveaux, les élèves qui s'identifient à d'autres communautés (des Vanuatais ou des Asiatiques) sont 11,3% à choisir l'histoire de France et 12,6% leur pays d'origine (Vanuatu, Vietnam, Indonésie, etc.). Le choix de la France s'explique par le fait qu'ils ont en général la nationalité française et qu'ils la considèrent sans doute réellement comme leur pays, alors que le choix du pays dont sont issus leurs ancêtres manifeste, comme chez certains Wallisiens-et-Futuniens, un lien préservé avec les racines géographiques et culturelles, sans doute alimenté par l'existence, en Nouvelle-Calédonie, de structures communautaires très actives comme l'Amicale vietnamienne, l'Association indonésienne ou l'Amicale japonaise.

Ces résultats invitent enfin à reconsidérer l'interprétation du choix de raconter un récit, conte ou mythe océanien, et en particulier kanak. Les deux tiers de ces textes ont en effet été écrits pas des élèves qui s'identifient comme Kanak ou Kanak et Calédoniens. Si l'on ajoute les métis mentionnant une origine kanak et les Wallisiens-et-Futuniens, on obtient près de 90% de ces textes, dont à peine 2% proviennent d'élèves européens. Ce qui a été perçu au départ comme une mauvaise compréhension de la consigne ou une confusion entre histoire et mythe prend alors une tournure nouvelle. En effet, il y a tout lieu de penser que, pour certains de ces élèves d'origine océanienne, les récits, contes ou mythes qu'ils mobilisent

correspondent réellement à des événements qui ont eu lieu il y a très longtemps, dans une sorte de temps anhistorique. Reposant sur des modes de transmission communautaires et familiaux, ils sont le support à des visions du passé ancrées dans des savoirs culturels, autochtones dans le cas des Kanak. Pour ces derniers, de tels choix pourraient même être interprétés comme une forme de refuge au sein d'une école qui, historiquement, a marginalisé le rapport au monde et au temps des populations autochtones pour imposer une vision occidentale et rationnelle de l'histoire.

Les communautés qui composent la société calédonienne étant inégalement réparties sur son territoire, il existe une géographie des pays auxquels les élèves s'identifient, surtout pour ceux qui représentent un choix alternatif par rapport à la Nouvelle-Calédonie. Dans le Grand Nouméa, le pourcentage plus élevé d'histoires de collectivités françaises du Pacifique est directement corrélé à la forte présence de Wallisiens-et-Futuniens dans les communes du Mont-Dore, de Dumbéa et de Païta. Les histoires de France, quant à elles, sont quasiment absentes de la côte Est de la province Nord et des îles Loyauté, où la population est quasi exclusivement composée de Kanak, alors qu'elle est supérieure à la moyenne dans le Grand Nouméa, et plus largement sur la côte Ouest de la Grande Terre, là où s'est développée la colonisation de peuplement. Enfin, aux îles Loyauté, plus de 10% des textes rédigés par les élèves portent sur un récit, conte ou mythe kanak, ce qui confirme l'idée selon laquelle ce choix exprimerait un rapport particulier, océanien en somme, à l'histoire.

Au final, l'identification des élèves à l'histoire d'un pays dépend en partie de leur sentiment d'appartenance communautaire, et par extension de l'implantation géographique des différentes communautés. En revanche, d'autres paramètres comme le sexe ou l'âge des répondants n'ont pas d'incidence marquée sur le choix du pays dont les élèves souhaitent raconter l'histoire. Si celle de la Nouvelle-Calédonie semble faire consensus dans la majorité des cas, chaque communauté a à sa disposition des récits alternatifs qui révèlent la difficulté de transmettre une histoire commune puisque les groupes minoritaires (et du point de vue démographique ils le sont tous) entretiennent la transmission de « romans nationaux » spécifiques, qui peuvent être des récits fondateurs pour les Kanak, l'histoire du pays des origines pour les Wallisiens-et-Futuniens et les descendants des travailleurs engagés asiatiques.

6. Identification communautaire et orientation des récits sur l'histoire de la Nouvelle-Calédonie

Dans les 1718 textes rédigés par les élèves sur l'histoire de la Nouvelle-Calédonie, 1903 orientations historiques différentes ont été identifiées, soit en moyenne 1,1 orientations par récit. Les cas où les jeunes expriment dans une même production plusieurs visions restent donc relativement exceptionnels et la catégorie des inclassables est marginale (1,46%). D'un point de vue global, les textes privilégiant une approche neutre de l'histoire de la Nouvelle-Calédonie sont très nettement majoritaires (76,02%), ce qui reflète sans doute l'influence d'un apprentissage scolaire prétendument neutre sur la manière de raconter l'histoire. Cela ne signifie pas forcément que les jeunes ont une vision neutre de l'histoire de leur pays, mais certains ne s'autorisent pas à l'exprimer ouvertement par peur, honte, pudeur ou, plus simplement, pour se conformer à une norme attendue. En outre, le fait de leur demander de « raconter », et non pas d'analyser ou d'expliquer, influe probablement sur la part importante des récits considérés comme neutres.

Une spécificité des récits calédoniens est la part relativement importante de ceux qui manifestent un engagement politique (15,02%) en faveur (13,45%) ou contre (1,57%) l'indépendance de la Nouvelle-Calédonie. Un tel positionnement n'a rien de surprenant dans un pays qui, depuis les années 1970, vit au rythme des affrontements pacifiques ou violents entre indépendantistes et non-indépendantistes. Par ailleurs, le début du cycle des consultations sur l'accession de la Nouvelle-Calédonie à la pleine souveraineté en 2018 a exacerbé les débats et les prises de position. Ayant répondu à l'enquête entre quelques semaines et quelques mois après la première consultation organisée le 4 novembre 2018, il n'est pas étonnant que certains élèves tiennent absolument à faire part de leur point de vue, eux qui, dans leur très grande majorité, n'ont pas pu faire entendre leur voix dans les urnes car ils sont encore mineurs. Un autre enseignement est que les formes de libération d'une parole à caractère politique sont très déséquilibrées entre les partisans et les adversaires de l'indépendance. Certains élèves indépendantistes s'expriment parfois de manière très décomplexée au sujet de leurs souhaits pour l'avenir politique et institutionnel de la Nouvelle-Calédonie alors que ceux qui affichent leurs couleurs loyalistes sont beaucoup moins nombreux et plus discrets. La forte représentation des élèves kanak dans le corpus n'est probablement pas étrangère à cette situation. En outre, le score obtenu par les indépendantistes lors de la première consultation (43,33% de « Oui » à l'indépendance) leur a donné des ailes et a réellement posé l'indépendance comme une alternative envisageable du point de vue électoral,

positionnant dans le camp des vaincus l'enthousiasme et l'euphorie d'habitude réservés aux vainqueurs. Plus largement, depuis la fin de la guerre civile à la fin des années 1980 et jusqu'à la campagne électorale en vue de la deuxième consultation sur l'accession à la pleine souveraineté en 2020, les non-indépendantistes ont parfois donné l'impression d'être peu enclins à afficher clairement leurs opinions afin de ne pas froisser leurs opposants politiques et éviter le retour de la violence (tableau 5).

Tableau 5 : Principales orientations historiques identifiées dans les textes sur l'histoire de la Nouvelle-Calédonie⁴⁷

	Nombre de textes	%⁴⁸
Approche neutre	1306	76,02%
Engagement indépendantiste	231	13,45%
Engagement non-indépendantiste	27	1,57%
Vision négative, déclin	98	5,70%
Vision positive, progrès	126	7,33%
Vision mixte (positive et négative)	58	3,38%
Ironique	12	0,70%
Philosophique	20	1,16%
Inclassable	25	1,46%
Nombre total d'orientations identifiées	1903	

Enfin, 18,27% des orientations historiques identifiées dans les récits expriment un jugement à caractère moral et/ou critique sur l'histoire de la Nouvelle-Calédonie. Dans cette catégorie, les visions de déclin (5,7%), de progrès (7,33%) ou mixtes (3,38%) présentent un profil assez équilibré. Elles dominent très largement les points de vue ironique (0,70%) et philosophique (1,16%), qui sont très peu répandus. Près d'un élève sur cinq se positionne donc selon une logique qui emprunte beaucoup au registre du bien et du mal, du juste et de l'injuste, du progrès ou du déclin. De telles visions, souvent étayées par des exemples précis qui en constituent le fondement (en particulier sur des questions en lien avec le passé ou le legs colonial), expriment un point de vue à dimension morale qui montre en quelque sorte comment certains élèves utilisent le passé pour construire un jugement et se positionner dans le présent, puis par rapport à leurs attentes pour le futur. La dimension critique est également présente, mais sans être forcément prédominante, contrairement aux textes dont l'orientation est philosophique ou ironique. Dans ces derniers, les élèves expriment la plupart du

⁴⁷ Plusieurs orientations historiques ont été identifiées dans certains textes.

⁴⁸ Les pourcentages sont calculés à partir du nombre total de récits étudiés (1718), et non du nombre total d'orientations historiques identifiées.

temps une prise de distance critique à l'égard des événements, que le ton soit moqueur, humoristique, emphatique ou désabusé.

Cette première approche des orientations historiques des récits peut être complétée par la prise en compte de l'identification communautaire des élèves, qui a à nouveau une influence notable sur la manière dont ils se positionnent. Cette approche permet de quantifier plus précisément les variations dans les récits, déjà constatées plus haut, et de mieux mettre en évidence les déterminants culturels des points de vue exprimés. Ainsi, la part des textes contenant une orientation historique neutre varie assez fortement en fonction de l'identification communautaire déclarée. Elle dépasse 80% pour les jeunes qui se positionnent en tant qu'Européens, métis Européens (sans apport kanak déclaré dans le métissage), Calédoniens, Wallisiens et Futuniens, qui sont classés dans la catégorie « Autres » ou « Indéterminée ». Dans leur cas, de tels niveaux s'expliquent par l'intégration ou un niveau d'adhésion élevé à une posture scolaire attendue, qui tient à l'écart les prises de position pour rester dans le factuel. On peut aussi y voir un souci de retenue, voire d'autocensure dans un souci de ne pas exprimer une opinion afin de ne pas heurter l'Autre et de favoriser le vivre ensemble. En revanche, les élèves s'identifiant comme exclusivement ou partiellement kanak présentent des taux de récits neutres inférieurs : 69,68% pour ceux qui se déclarent Kanak, 71,03% pour les métis Kanak et Européens, 78,47% pour les métis Kanak (sans présence d'affiliation européenne dans le métissage). Ces derniers sont donc plus enclins à intégrer dans les récits une prise de position, une orientation historique engagée. La question de l'accès ou pas à l'indépendance nourrit bon nombre de productions et divise fortement en fonction de l'identification communautaire déclarée. Trois types d'élèves concentrent un nombre élevé d'orientations historiques marquées par l'expression d'une idéologie indépendantiste. Ils ont pour point commun de s'identifier complètement ou en partie à la communauté kanak. Ils sont 21,16% chez les Kanak, 14,02% chez les métis Kanak et Européens, 11,48% chez les métis Kanak (sans présence d'affiliation européenne dans le métissage). Par ailleurs, les élèves se déclarant Kanak ou Kanak et Calédoniens concentrent à eux seuls près des trois quarts des récits développant un point de vue indépendantiste. Toutes les autres communautés se caractérisent par un niveau très faible de prise de position en faveur de l'indépendance (seuls deux élèves européens sur 102 sont dans ce cas, tout comme un Wallisien-Futunien sur 97). À l'inverse, les orientations utilisant l'histoire comme support à l'expression d'un désir de maintien de la Nouvelle-Calédonie dans l'ensemble français sont exceptionnelles parmi les élèves kanak (5 sur

808 textes) ou kanak et européens (1 sur 107 textes), alors qu'elles se concentrent surtout chez les jeunes non-kanak. Près de la moitié proviennent d'élèves s'identifiant comme Européens (14,81%), Calédoniens (22,22%) ou classés dans la catégorie « Autres » affiliations.

Par rapport aux orientations historiques présentes dans les récits, un dernier clivage d'origine communautaire concerne les élèves développant une réflexion morale et/ou critique sur l'histoire autour des idées de progrès ou de déclin. Là encore, la différence entre les points de vue exprimés par les élèves kanak et les autres est remarquable. En effet, les premiers sont assez partagés entre ces deux jugements : 5,94% des jeunes kanak interprètent l'histoire de leur pays comme celle d'un déclin et 6,8% comme celle d'un progrès. Ces mêmes pourcentages sont respectivement de 8,41% et de 7,48% pour ceux qui se déclarent métis kanak et européens. Dans ce cas, il n'y a donc pas consensus entre ceux qui mettent surtout en avant les ravages causés par la colonisation et leurs prolongements dans la société d'aujourd'hui (idée de déclin) et, au contraire, ceux qui privilégient d'autres éléments du passé colonial comme la diffusion de la foi chrétienne, l'apport de la modernité ou l'émancipation progressive de la Nouvelle-Calédonie (idée de progrès). La réalité est très différente chez les élèves se revendiquant Européens, métis Européens (sans mention de l'origine kanak dans le métissage) ou Calédoniens. Dans leur cas, l'idée de progrès l'emporte largement sur celle d'un déclin. Ainsi, 13,73% des jeunes européens expriment une orientation positive dans leurs récits historiques, alors qu'ils ne sont que 3,92% à privilégier un jugement négatif. Cet écart manifeste un rapport à l'histoire qui fait la part belle à un « mythe pionnier » postulant que, depuis l'arrivée des Européens, ces derniers, aidés par l'apport d'autres populations venues d'Europe, d'Asie ou d'Océanie, ont construit un pays à la sueur de leur front (développement agricole et minier, construction d'infrastructures, etc.), et souvent en faisant face à l'opposition, l'incompréhension ou l'ingratitude des populations autochtones qui, dans leur rhétorique, sont réputées avoir aussi profité des fruits du développement et de la modernité (tableau 6).

Tableau 6 : Orientations historiques identifiées dans les textes sur l'histoire de la Nouvelle-Calédonie en fonction de l'identification communautaire des élèves

Identification communautaire	Neutre		Engagement politique			Jugement à caractère moral et/ou critique					Inclassable
	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
K+KC (808 textes)	563 (69,68%)	171 (21,16%)	5 (0,62%)	48 (5,94%)	55 (6,81%)	25 (3,09%)	4 (0,50%)	8 (0,99%)	14 (1,73%)		
EK (107 textes)	76 (71,03%)	15 (14,02%)	1 (0,93%)	9 (8,41%)	8 (7,48%)	4 (3,74%)	2 (1,87%)	5 (4,67%)	4 (3,74%)		
KASE (209 textes)	164 (78,47%)	24 (11,48%)	2 (0,96%)	10 (4,78%)	15 (7,18%)	5 (1,72%)	1 (0,48%)	1 (0,48%)	4 (1,91%)		
E+EC (102 textes)	84 (82,35%)	2 (1,96%)	4 (3,92%)	4 (3,92%)	14 (13,73%)	4 (3,92%)	0 (0,00%)	2 (1,96%)	2 (1,96%)		
EASK (48 textes)	41 (85,42%)	2 (4,17%)	1 (2,08%)	3 (6,25%)	6 (12,50%)	2 (4,17%)	1 (2,08%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)		
C (193 textes)	161 (83,42%)	10 (5,18%)	6 (3,11%)	9 (4,66%)	19 (9,84%)	12 (6,22%)	1 (0,52%)	3 (1,55%)	1 (0,52%)		
WFASKE (91 textes)	76 (83,52%)	1 (1,10%)	2 (2,20%)	5 (5,15%)	6 (6,19%)	4 (4,12%)	1 (1,10%)	1 (1,10%)	0 (0,00%)		
Autres (97 textes)	86 (88,66%)	1 (1,03%)	3 (3,09%)	4 (4,12%)	3 (3,09%)	1 (1,03%)	2 (2,06%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)		
Indéterminée (63 textes)	55 (87,30%)	5 (7,94%)	3 (4,76%)	6 (9,52%)	0 (0,00%)	1 (1,59%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)		
Total (1718 textes)	1306 (76,02%)	231 (13,45%)	27 (1,57%)	98 (5,70%)	126 (7,33%)	58 (3,38%)	12 (0,70%)	20 (1,16%)	25 (1,46%)		

	K+KC	EK	KASE	E+EC	EASK	C	WFASKE	Autres	Indét.	Total
1	563 (43,11%)	76 (5,82%)	164 (12,56%)	84 (6,43%)	41 (3,14%)	161 (12,33%)	76 (5,82%)	86 (6,58%)	55 (4,21%)	1306 (100%)
2	171 (74,03%)	15 (6,49%)	24 (10,39%)	2 (0,87%)	2 (0,97%)	10 (4,33%)	1 (0,43%)	1 (0,43%)	5 (2,16%)	231 (100%)
3	5 (18,52%)	1 (3,70%)	2 (7,41%)	4 (14,81%)	1 (3,70%)	6 (22,22%)	2 (7,41%)	3 (11,11%)	3 (11,11%)	27 (100%)
4	48 (48,98%)	9 (9,18%)	10 (10,20%)	4 (4,08%)	3 (3,06%)	9 (9,18%)	5 (5,10%)	4 (4,08%)	6 (6,12%)	98 (100%)
5	55 (43,65%)	8 (6,35%)	15 (11,90%)	14 (11,11%)	6 (4,76%)	19 (15,08%)	6 (4,76%)	3 (2,38%)	0 (0,00%)	126 (100%)
6	25 (43,10%)	4 (6,90%)	5 (8,62%)	4 (6,90%)	2 (3,45%)	12 (20,69%)	4 (6,90%)	1 (1,72%)	1 (1,72%)	58 (100%)

Légende :

K+KC : élève s'identifiant Kanak ou Kanak et Calédonien ; **E+EC** : élève s'identifiant Européen ou Européen et Calédonien ; **C** : élève s'identifiant exclusivement Calédonien ; **EK** : élève s'identifiant au moins comme Kanak et Européen ; **EASK** : élève s'identifiant à plusieurs communautés (dont Européen mais pas Kanak) ; **KASE** : élève s'identifiant à plusieurs communautés (dont Kanak mais pas Européen) ; **WFASKE** : élève s'identifiant au moins Wallisien-et-Futunien (mais pas Européen et Kanak) ; **Autres** : Tous les autres cas, sauf identification communautaire non déclarée ; **Indéterminée** : élève n'ayant pas mentionné d'identification communautaire ou ayant refusé de répondre ; **1** : orientation historique neutre ; **2** : orientation historique politiquement engagée (indépendantiste) ; **3** : orientation historique politiquement engagée (non-indépendantiste) ; **4** : orientation historique mettant en exergue l'idée de déclin ; **5** : orientation historique mettant en exergue l'idée de progrès ; **6** : orientation historique mixte (mettant en exergue les idées de déclin et de progrès) ; **7** : orientation historique à caractère ironique ; **8** : orientation historique à caractère philosophique ; **9** : orientation historique inclassable.

7. Remarques conclusives

Dans son préambule, l'accord de Nouméa (1998) pose les fondements d'un récit historique officiel calédonien⁴⁹. Celui-ci trouve, par certains aspects, sa traduction dans les adaptations des programmes d'histoire mises en œuvre dans les établissements scolaires afin de construire une identité propre, un sentiment d'appartenance à un pays, prémisses à la naissance, possible pour les uns mais inéluctable pour les autres, d'un nouvel État souverain. Une vingtaine d'années plus tard, le compte n'y est pas car l'émergence d'une identité commune transcendant les appartenances particulières continue à se faire attendre. Chaque communauté développe sa propre histoire et un rapport spécifique à l'histoire du pays. La diversité culturelle, qui entretient une relation étroite avec le positionnement de chaque groupe pour ou contre l'indépendance, explique grandement l'existence d'un clivage majorité/minorité au sein de la société calédonienne. Ainsi, les élèves de collège et de lycée sont loin de se reconnaître dans un seul pays. À tout le moins, ils ne choisissent pas le même quand on leur demande de raconter son histoire, avec trois positionnements assez antagonistes. Il y a ceux, et ils sont nettement majoritaires, qui s'identifient immédiatement à l'archipel calédonien parce que c'est la terre de leurs ancêtres ou une terre d'adoption, ceux pour qui l'appartenance à la République française continue à primer sur toute autre et ceux qui maintiennent un lien fort avec un autre territoire, qu'il soit français ou pas. Le cas des élèves, majoritairement kanak et océaniens, qui privilégient un récit autochtone en guise d'histoire « nationale » peut manifester une volonté d'ériger des savoirs culturels en savoirs historiques, comme une manière de se préserver face à une vision occidentale et eurocentrée de l'histoire dominante dans la société et à l'école. Les appartenances multiples sont intimement liées à l'identification communautaire déclarée même si, à tous les niveaux, les communautés ne sont pas homogènes et sont elles-mêmes traversées par des clivages entre majorité et minorité. Plus important encore, pour les élèves qui ont opté pour la rédaction d'un récit historique sur la Nouvelle-Calédonie, le fait de faire référence à des événements et des personnages identiques n'est pas le gage d'une histoire partagée car les points de vue, interprétations et orientations peuvent être très divergents. L'apparente neutralité de beaucoup de récits n'est sans doute qu'apparente et cache des clivages que quelques élèves ont eu le courage d'exprimer au grand jour. En analysant plus en détail certains récits, il apparaît que

⁴⁹ François Garde, « Le préambule de l'accord de Nouméa, prologue d'une histoire officielle ? », *Revue française de droit constitutionnel*, 64 (2005), 805-811.

l'identification communautaire induit aussi de ne pas mettre en avant les mêmes événements, les mêmes figures historiques. Les Européens parlent beaucoup du baigne, du développement du pays grâce à la présence française, alors que les Kanak s'expriment plutôt sur la spoliation des terres, les révoltes kanak, la guerre civile sur fond de combat pour l'indépendance. En racontant l'histoire du même pays, ce n'est au final pas du tout la même histoire qu'ils racontent, soit une situation proche de celle décrite par Epstein⁵⁰ aux États-Unis d'Amérique.

Comment cette situation oriente-t-elle la manière d'enseigner l'histoire, et plus particulièrement celle de la Nouvelle-Calédonie ? Une dizaine d'entretiens menés avec des enseignants courant 2020 montre qu'ils sont conscients de la difficulté à articuler diversité culturelle et construction d'une histoire commune mais que, pour l'essentiel, ils ne tiennent pas compte des sentiments d'appartenance des élèves dans leurs enseignements au nom d'une conception universaliste de l'éducation. Beaucoup se réfugient derrière l'idée selon laquelle ils doivent dispenser un enseignement neutre qui tient à distance ce qui peut diviser ou susciter une remise en cause de la parole professorale, qui repose sur la transmission d'une vérité établie par les historiens. Ce faisant, ils continuent à privilégier, la plupart du temps sans même en avoir conscience, une histoire euro-centrée, qui continue à marginaliser tout autre point de vue. Tout ce qui peut interférer est considéré comme une menace et tenu à distance par des stratégies d'évitement, ce qui rappelle des constats déjà posés par Epstein et Peck⁵¹ ou De Cock⁵² : passer rapidement sur les sujets potentiellement vifs voire tout simplement ne pas les aborder, privilégier un traitement factuel ne laissant pas de place aux interprétations ou à la mobilisation des cultures et mémoires historiques des élèves. Au final, les enseignants et plus largement l'école tentent de construire de manière artificielle et à marche forcée une identification à un passé commun, probablement sans réelle prise sur les élèves dont les consciences et orientations historiques continuent à se nourrir par des expériences extra-scolaires, par des formes de transmission familiales et communautaires plus sensibles, ce qui n'est pas sans rappeler le cas de l'Irlande du Nord⁵³.

⁵⁰ Terrie Epstein, « Deconstructing Differences in African-American and European-American Adolescents' Perspectives on U.S. History », *Curriculum Inquiry*, 28 (1998), 397-423.

⁵¹ Terrie Epstein et Carla Peck (dir.), *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts* (New York : Routledge, 2017).

⁵² Laurence De Cock, *Sur l'enseignement de l'histoire* (Paris : Libertalia, 2018).

⁵³ Keith Barton et Alan McCully, « Trying to "See Things Differently" : Northern Ireland Students' Struggle to Understand Alternative Historical Perspectives », *Theory & Research in Social Education*, 40 (2012), 371-408.

Book reviews / Comptes-rendus

Virginie Martel, *Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire. Former à l'enquête en classe d'histoire*, Montréal, Éditions JFD, 2018.

L'ouvrage *Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire* de Virginie Martel, publié en 2018, s'inscrit dans l'ensemble des travaux qui promeuvent la mise en place d'une démarche d'enquête et de problématisation en classe d'histoire. L'auteure remet en question l'idée que l'histoire scolaire équivaut à un ensemble de connaissances stabilisées à transmettre. L'enseignement de l'histoire à l'école doit servir à favoriser les fonctions critiques et réflexives de l'apprentissage. L'ouvrage est divisé en six chapitres dans lesquels l'auteure pose les assises théoriques de la discipline historique et de la littératie dans une perspective interdisciplinaire entre les domaines de l'univers social et des langues. Tout au long des chapitres, Martel propose des éléments concrets pour répondre à un des principaux obstacles à l'enquête en histoire : les difficultés des élèves dans cette discipline et la surcharge cognitive due à l'utilisation de documents multiples de différents types¹.

Considérant les transformations induites par le numérique, la production et les possibilités de traitement d'une masse de données textuelles, iconographiques et audiovisuelles soulèvent de nombreuses inquiétudes quant aux capacités critiques nécessaires des citoyens pour comprendre, interpréter et évaluer les données. Leur ampleur et leur diversité tendent à favoriser la prise en compte de celles qui confirment ce qu'on pense déjà plutôt que de susciter un effort constant pour déjouer ce biais de confirmation. Comme la discipline historique repose sur l'analyse critique de sources variées, elle offre un espace tout désigné pour développer les capacités critiques attendues des citoyens. C'est ce qui fait dire à l'auteure que l'enquête en histoire ne peut pas être réalisée sans les compétences de « littératie, c'est-à-dire "la capacité d'une personne [...] à comprendre et à communiquer l'information par le langage sur différents supports" (Lacelle et coll., 2016) »². Au Québec et ailleurs, les

¹ Jeffery D. Nokes, *Building Students' Historical Literacies. Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence* (New-York (NY) : Routledge, 2013).

² Virginie Martel, *Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire. Former à l'enquête en classe d'histoire* (Montréal : Éditions JFD, 2018), 38.

visées curriculaires pour les cours d'histoire au secondaire mettent de l'avant l'exercice des capacités critiques des élèves :

Au cours de ses recherches portant sur des réalités sociales, l'élève collecte des données provenant de différentes sources médiatiques qui présentent parfois des points de vue opposés ou une information orientée. Il doit alors exercer sa pensée critique afin de distinguer entre des faits et des opinions et construire sa représentation des réalités sociales³.

ou

[L'histoire] favorise chez les élèves le développement de la pensée historique, soit un ensemble d'habiletés intellectuelles qui permettent la mise à distance du passé et le recours à une méthode d'analyse critique, la méthode historique. [...] La pensée historique affine l'esprit critique des élèves et développe la rigueur intellectuelle, les outillant conséquemment pour la délibération sur des problèmes contemporains et la participation sociale⁴.

Les capacités critiques à développer chez les élèves font également partie des représentations des enseignants quant aux finalités de leur pratique, celles-ci accordant une place plus ou moins grande aux compétences nécessaires à l'exercice d'une citoyenneté active et raisonnée⁵. L'intérêt de l'ouvrage de Martel tient au fait qu'il expose une démarche d'enseignement susceptible de mobiliser la pensée critique des élèves et leur usage d'une variété de sources procurées sur des supports médiatiques variés et recourant à divers modes (texte, image, son, audio-visuel, etc.).

Dans ce livre en trois parties, l'auteure s'intéresse d'abord à la recherche et à la littératie en classe d'histoire (chapitres 1, 2 et 3). Cette section sert à définir les concepts sur lesquels porte le livre — l'histoire comme discipline d'enquête et la littératie — et à présenter des pratiques privilégiées pour les développer en classe. Au premier chapitre, Martel rappelle les fondements de la discipline historique. Elle réfère à plusieurs travaux en s'assurant de présenter des éléments qui peuvent être compris par un public novice. L'histoire y est abordée comme une discipline interprétative qui permet aux

³ Ministère de l'Éducation, *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle. Chapitre 7. Domaine de l'univers social* (Québec : Gouvernement du Québec, 2006), 340.

⁴ Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Histoire du Québec et du Canada. Troisième et quatrième secondaire* (Québec : Gouvernement du Québec, 2017), 1.

⁵ Alexandre Lanoix, *Les représentations sociales des enseignants à propos de l'identification nationale dans l'enseignement de l'histoire* [thèse de doctorat] (Montréal : Université de Montréal, 2015) (<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13508>).

élèves d'apprendre à adopter « notamment [...] une distance critique vis-à-vis certains récits dominants de l'histoire »⁶. L'auteure présente les cadres conceptuels proposés par différents didacticiens, pour concevoir des situations d'apprentissage en classe d'histoire, comme les concepts de Seixas et Morton⁷, les étapes de la pensée historique de Jadouille⁸, les euristiques de Wineburg⁹, la situation-problème selon Dalongeville¹⁰ ainsi que la démarche de recherche et de traitement de l'information développée par le ministère de l'Éducation¹¹ comme autant de façon de réfléchir le rapport au savoir en histoire et l'amorce d'une démarche d'enquête.

Dans le deuxième chapitre, Martel approfondit ce qu'on entend par littératie médiatique et multimodale. D'abord cette littératie médiatique et multimodale s'appuie sur la définition générale de la littératie, soit la capacité de comprendre et de communiquer l'information. Sa définition complète — celle qui constitue le cadre d'analyse de l'ouvrage — ouvre la porte à des réflexions contemporaines sur la complexité de la communication :

[...] la capacité d'une personne à mobiliser adéquatement, en contexte communicationnel synchrone ou asynchrone, les ressources et les compétences sémiotiques modales (ex. mode linguistique seul) et multimodales (ex. combinaison des modes linguistique, visuel et sonore) les plus appropriées à la situation et au support de communication (traditionnel et/ou numérique), à l'occasion de la réception [...] et/ou de la production [...] de tout type de message. (Lacelle et coll., 2015)¹²

Le troisième chapitre contient des stratégies présentées sous la forme d'acronymes mnémotechniques provenant des travaux de divers auteurs : des questions à se poser pendant l'étude d'un document (SOURCE¹³; 3QPOC¹⁴) ; l'analyse de photographies ou d'images

⁶ Martel, *Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire*, 18.

⁷ Peter Seixas et Tom Morton, *Les six concepts de la pensée historique* (Montréal : Modulo, 2013).

⁸ Jean-Louis Jadouille, *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire* (Namur : Éditions Érasme, 2015).

⁹ Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past* (Philadelphia : Temple University Press, 2001).

¹⁰ Alain Dalongeville, *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3* (Paris : Hachette, 2000).

¹¹ Ministère de l'Éducation, *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire* (Québec : Gouvernement du Québec, 2017).

¹² Cité dans Martel, *Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire*, 41.

¹³ Seixas et Morton, *Les six concepts de la pensée historique*.

¹⁴ Jean-Claude Richard, « 3QPOC : une grille d'analyse », *Traces*, 43.2 (2005), 12-13.

en univers social¹⁵; une grille de lecture des documents iconographiques¹⁶; le KWLC (*Know, Want, Learned, Confirmed*)¹⁷; ou les 4C, adaptés par l'auteure. C'est une façon pour Martel d'entrer dans la présentation d'éléments concrets pour appuyer les bases théoriques présentées dans les deux premiers chapitres. L'objectif est d'aider les acteurs scolaires à bâtir des tâches qui peuvent former les élèves à l'étude méthodique et critique des documents, à la lecture de documents variés (textuels, iconographiques, audiovisuels) et multimodaux.

Pour faire le lien avec la première partie, l'auteure détaille dans la deuxième partie les sources d'apprentissage potentielles en classe d'histoire. Elle présente d'abord les documents informationnels dans le quatrième chapitre, puis les documents fictionnels dans le cinquième chapitre. Les documents informationnels « énoncent généralement des faits vérifiables et l'information proposée est organisée et hiérarchisée »¹⁸. L'auteure définit puis décrit les utilisations pédagogiques et didactiques potentielles de chacun des types de documents : les manuels scolaires, les albums documentaires, les journaux et les magazines, les encyclopédies, les productions radiophoniques d'informations, les films documentaires et les sites web. Elle fait la même chose avec les différents types de documents fictionnels : les romans, les albums de fiction illustrée, les bandes dessinées, les chansons, les films de fiction et les jeux vidéo.

Finalement, la troisième partie traite de l'enquête culturelle dans une approche multidisciplinaire (chapitre 6). L'auteure envisage la classe d'histoire comme lieu de culture et illustre sous cet angle l'importance des représentations qu'ont les élèves de l'histoire, issues de la société dans laquelle ces derniers évoluent. Bien que l'enquête culturelle soit interdisciplinaire, l'histoire permet de l'effectuer en classe en permettant aux élèves de réfléchir à ce qu'ils intègrent de l'histoire profane¹⁹. En effet, l'enquête culturelle débute avec une

¹⁵ Service national du RÉCIT, domaine de l'univers social, *Ressources au secondaire. Boîte à outils : analyser des documents* (RÉCIT univers social, 2023) (<https://www.recitus.qc.ca/ressources/secondaire/publications/categorie/secondaire/technologie/methodologie-et-oii?start=12>).

¹⁶ Marie-Claude Larouche, « Voir et savoir interpréter des documents iconographiques, de l'affectif au cognitif », dans Marc-André Éthier, David Lefrançois et Stéphanie Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire*, (Québec : Multimondes, 2014), 213-232.

¹⁷ Vincent Boutonnet, « Lire le son et l'image mobile : intégration du film, du documentaire et de la chanson en classe », dans Éthier, Lefrançois et Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire*, 273-295; Adam Woelders, « It Makes you Think More When you Watch Things: Scaffolding for Historical Inquiry Using Film in the Middle School Classroom », *The Social Studies*, 98.4 (2007), 145-152.

¹⁸ Martel, *Développer des compétences de recherche et de littérature*, 116.

¹⁹ Marc-André Éthier et David Lefrançois, *Mondes profanes. Enseignement, fiction et histoire* (2e édition) (Québec : Presses de l'Université Laval, 2021).

œuvre de culture populaire, connue des élèves, afin d'en étudier le contenu et les étapes de création, le contexte de sa production et de réfléchir aux traces de la culture qu'elle présente ou qu'elle laisse en interprétant de nombreuses autres sources. Cette investigation culturelle porte souvent sur des thématiques historiques et elle offre des idées d'amorces pour problématiser un sujet qui peut d'abord sembler anhistorique aux élèves et les aider à remettre en question une vision dominante sans nuances (par exemple, le film de Disney *La belle au bois dormant* représente-t-il fidèlement la période du Moyen Âge et quelles en sont les sources d'inspiration ?)²⁰.

Le didacticien ou la didacticienne remarquera d'abord la pertinence du résumé de la nature de l'histoire savante et de l'histoire scolaire. Ainsi, la nature interprétative de l'histoire, la démarche d'investigation historique, les méthodes clés de cette démarche (critiques interne et externe d'un document) et l'importance de la problématisation sont présentées succinctement. À la suite de Jadoulle²¹, l'auteur convie les enseignants à mettre en place en classe une « didactique de l'histoire »²². Cette didactique de l'histoire sert à développer chez les élèves les compétences d'enquête liées à la discipline historique, ce qui inclut une façon de raisonner et de traiter l'information. Recevoir et transmettre de l'information sont des opérations régulières et plutôt systématiques, mais ces opérations se complexifient par la multimodalité des documents, c'est-à-dire qu'ils combinent deux ou plusieurs modes d'information (textuel, visuel, sonore et cinématique). La navigation entre ces différents modes n'est pas simple. Martel décrit les cinq axes autour desquels les compétences de littératie s'organisent : 1) cognitif et subjectif (décoder, produire réagir à un message), 2) pragmatique (reconnaitre les contextes de réception, utiliser les outils en fonction de ces contextes, critiquer la portée idéologique du message), 3) sémiotique (Comparer le traitement du thème, analyser la narrativité, reconnaître les conventions communes des médias), 4) modal (utiliser les ressources sémiotiques propres à un mode) et 5) multimodal (utiliser les ressources sémiotiques pour analyser l'utilisation conjointe des codes de deux ou plusieurs modes). Ces compétences traversent les disciplines scolaires, mais l'histoire permet leur mise en pratique constante et critique dans le cadre d'une enquête qualifiée de culturelle.

La richesse des ressources qui sont présentées et illustrées dans le livre fournit des éléments concrets pour concevoir des tâches qui développent la pensée historique et les compétences de littératie. Au-delà

²⁰ Martel, *Développer des compétences de recherche et de littératie*, 208.

²¹ Jadoulle, *Faire apprendre l'histoire*.

²² Cité dans Martel, *Développer des compétences de recherche et de littératie*, 21.

des stratégies souvent connues et utilisées en classe, Martel va plus loin et propose des démarches pour les documents visuels et les documents sonores, dont la compréhension automatique est souvent tenue pour acquise. Duquette et al.²³ ont montré que les élèves considèrent les images contenues dans le dossier documentaire de l'examen ministériel de quatrième secondaire à titre illustratif (comme des exemples) et non pas comme des objets d'analyse (des sources historiques à analyser). Martel suggère des pistes intéressante pour modéliser leur analyse en classe d'histoire, considérant leur mode (textuel...). Les pistes que Martel fournit constituent des points de départ intéressants pour prendre conscience de la nécessité du modelage des analyses pour l'histoire, mais aussi à partir de leur mode (textuel, visuel, sonore, cinétique). Ces propositions pourraient contribuer à résoudre les difficultés des élèves en lecture — en situation modale et multimodale²⁴.

En somme, cet ouvrage permet à l'enseignant ou à l'enseignante (ou au didacticien, à la didacticienne) de réfléchir sur sa pratique, de façon épistémologique et pragmatique. Quel rapport est-ce que j'entretiens avec le savoir en histoire ? Jusqu'à quel point mes pratiques d'enseignement reposent-elles sur la transmission et la rétention d'informations ? Comment peut-on développer des stratégies pédagogiques accordant une rôle actif aux élèves ? Comment peut-on enclencher l'enquête des élèves et développer leurs compétences en littératie au contact de sources multimodales variées d'intérêt pour la classe d'histoire ? Comment développer les compétences en littératie des élèves autrement qu'en évaluant les éléments linguistiques (orthographe, grammaire, etc.) ? Comment éviter de surcharger les élèves avec trop de lectures textuelles ? L'ouvrage de Martel permet donc aux enseignants de réfléchir systématiquement et de remettre en question leurs façons de faire. De plus, il s'avère pertinent pour tout lecteur intéressé à l'enseignement-apprentissage de l'histoire, en particulier pour les étudiants en formation à l'enseignement de l'histoire. Son approche à la fois dense et vulgarisée, bien structuré convient à une lecture dans l'ordre ou dans le désordre et conduit à un ouvrage que beaucoup pourraient garder à portée de main. Bien que l'accent soit mis sur le contexte curriculaire québécois, les lecteurs d'autres horizons pourraient en tirer profit.

Catherine Déry

²³ Catherine Duquette, Marc-André Lauzon et Sonia St-Gelais, « Analyse de l'utilisation des sources iconographiques par les élèves québécois en contexte d'évaluation », *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 7 (2018) (<https://doi.org/10.7202/1048363ar>).

²⁴ Nokes, *Building Students' Historical Literacies*; Bruce A. VanSledright, « What Does it Mean to Read History? Fertile Ground for Cross-Disciplinary Collaborations? », *Reading Research Quarterly*, 39.3 (2004), 342-346.

Authors / Auteurs

Denise Bentrovato est senior researcher au département d'enseignement des sciences humaines de l'Université de Pretoria (Afrique du Sud) et affiliée au département d'histoire de l'Université de Louvain (Belgique). Elle est actuellement présidente de l'Association internationale de recherche en didactique de l'histoire et des sciences sociales et co-directrice de l'Association africaine pour l'enseignement de l'histoire. L'axe principal de ses recherches combine un intérêt pour l'enseignement de l'histoire, les politiques mémorielles et les discours et les (re)constructions identitaires et citoyennes des jeunes, notamment dans les sociétés (post)coloniales et (post)conflituelles en Afrique. Une partie importante de son travail porte sur l'intersection entre éducation (à l'histoire et à la citoyenneté), violence collective et justice historique. Parmi ses publications figurent: *Narrating and Teaching the Nation: The Politics of Education in Pre- and Post-Genocide Rwanda* (2015), *History Can Bite: History Education in Divided and Postwar Societies* [with K. Korostelina and M. Schulze (eds.)] (2016), the GEI/UNESCO report *Learning to Live Together in Africa through History Education: An Analysis of School Curricula and Stakeholders' Perspectives* (2017), *Teaching African History in Schools: Experiences and Perspectives from Africa and Beyond* [with J. Wassermann (eds.)] (2021), and UNESCO's *Teaching to Prevent Atrocity Crimes: A Guide for Teachers in Africa* [with D. Wray & J.B. Habyarimana] (2023).

Félix Bouvier est didacticien des sciences humaines à l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis 2005 où il est devenu professeur titulaire depuis 2015. Ses travaux et recherches en didactique de l'histoire sont nombreux, comptant une quinzaine de livres, une quarantaine de publications scientifiques, près de cinquante publications professionnelles, de nombreux chapitres de livres, entre autres. Enseignant et professeur de carrière, il est toutefois au départ historien, spécialisé en histoire du Québec aux XVIIIe et XIXe siècles, mais surtout au XXe siècle. Vice-président de la Société des Professeurs d'histoire du Québec de 2007 à 2019, il a été membre du Bureau de direction de l'Association internationale de recherche en didactique de l'histoire et des sciences sociales/*International Research Association for History and Social sciences Education*, de 2013 à 2021.

Aurélie De Mestral est docteure en sciences de l'éducation, chargée de cours et recherche à l'Université de Genève dans l'Équipe de didactique de l'histoire et de la citoyenneté (EDHICE) et dans l'équipe Genre-rapports intersectionnels, relation éducative. Elle est également chargée d'enseignement à la Haute École Pédagogique

du canton de Vaud, et collaboratrice scientifique à la Fondation vaudoise du patrimoine scolaire. Spécialiste à la fois en histoire de l'éducation et en didactique de l'histoire, elle est l'auteure d'une thèse soutenue en mars 2018 sur la transformation des savoirs scolaires en histoire, depuis le 19^e siècle jusqu'à nos jours, en Suisse romande. Elle a récemment co-dirigé avec Jean-Charles Buttier et David Lefrançois, le 56^e numéro de la *Revue internationale en science de l'éducation et en didactique Tréma* : « Les modes d'engagement des jeunes, dans et hors l'école, en contexte de crise » [<https://journals.openedition.org/trema/6756>] (2021).

Catherine Déry est étudiante au doctorat en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal. Son projet de thèse porte sur la pensée historique et son évaluation en classe d'histoire au secondaire. En plus de ses études doctorales, elle coordonne le laboratoire de recherche en didactique de l'histoire de Marc-André Éthier à l'Université de Montréal. Cela lui permet de contribuer à des projets comme « l'enseignement et les jeux vidéos » ou « les compétences critiques et l'enseignement de l'histoire » Elle collabore aussi au service national du RÉCIT, domaine de l'univers social pour accompagner les enseignants et développer des ressources selon leurs besoins.

Federico Dotti est docteur en sciences de l'éducation, collaborateur scientifique au sein de l'ÉDHICE (équipe de didactique de l'histoire et de la citoyenneté) à l'Université de Genève. Sa thèse doctorale, récemment terminée, explore les enjeux de la transmission d'une histoire des formes de marginalité. Dans ce cadre il conçoit et réalise l'exposition *FIGURES DE L'OMBRE, histoires genevoises* (<https://www.unige.ch/fapse/figures-de-l-ombre/>). Ses centres d'intérêt portent sur le domaine psychiatrique, carcéral et de l'assistance au plus démunis, sur la transmission d'objets difficiles et sur l'exopographie. En collaboration avec la maison d'édition RORHOF, il a publié en 2021 *Madame F. traces d'un internement* (<https://www.unige.ch/fapse/figures-de-l-ombre/publication>).

Pierre-Luc Fillion est doctorant en éducation et chargé de cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Sa thèse porte sur le raisonnement géographique d'élèves québécois du primaire et du secondaire au sujet des questions territoriales socialement vives. Il s'intéresse également à l'éducation relative à l'environnement et au développement durable ainsi qu'à l'éducation à la citoyenneté. Depuis 2013, il intervient en formation initiale des enseignants et enseignantes dans les cours de fondements et de didactique des sciences humaines au département des sciences de l'éducation de l'UQTR. Il a co-dirigé avec Marie-Claude Larouche et Félix Bouvier l'ouvrage collectif *Tensions dans l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales : vues québécoises et internationales* (2022).

Marie-Claude Larouche est professeure titulaire au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, responsable de la didactique des sciences humaines au primaire. Membre du Laboratoire de recherche sur les publics de la culture (www.lrpc.ca), ses recherches portent principalement sur la didactique des sciences humaines, sur le lien culture-éducation et sur l'éducation non formelle, particulièrement sur les pratiques de médiation culturelle initiées par des institutions muséales intégrant le numérique. Elle pilote actuellement l'étude pour la mise en œuvre de la nouvelle *Politique des arts et de la citoyenneté culturelle de l'UQTR* (www.uqtr.ca/politiqueculturelle) et la recherche-développement *Médiateurs culturels à l'UQTR* pour la formation des futurs enseignants à l'intégration de ressources culturelles à (www.uqtr.ca/mediateursculturels). Elle a co-dirigé plusieurs ouvrages collectifs, dont *L'histoire nationale à l'école québécoise* (2012), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise* (2014), *Éveil et enracinement, approches pédagogiques innovantes du patrimoine culturel* (2016) et *Tensions dans l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales, Vues québécoises et internationales* (2022).

Stéphane Minvielle est maître de conférences en histoire. Membre du Laboratoire interdisciplinaire de recherche en éducation (LIRE) de l'Université de la Nouvelle-Calédonie, il est directeur de l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de la Nouvelle-Calédonie depuis janvier 2023. Ses travaux de recherche portent notamment sur l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté en contexte insulaire francophone et océanien. Il prépare une Habilitation à diriger des recherches sur *L'expérience de l'histoire dans et hors de l'école en Nouvelle-Calédonie et au Vanuatu*.

Karel Van Nieuwenhuysse est professeur associé en didactique de l'histoire, à l'Université de Louvain (Belgique). Il recherche surtout la présence du présent dans l'enseignement de l'histoire, l'utilisation des sources historiques, le lien entre des récits historiques et des processus d'identification, le lien entre la pensée historique et des attitudes civiques, et des représentations du passé colonial. Il a récemment dirigé, avec Maria Grever *Popular uses of violent pasts and historical thinking. Special issue of Journal for the Study of Education and Development* (2020), et avec Joaquim Pires Valentim *The Colonial Past in History Textbooks - Historical and Social Psychological Perspectives*, série: International review of history education (2020). Il est membre du Bureau de direction de l'Association internationale de recherche en didactique de l'histoire et des sciences sociales/International Research Association for History and Social sciences Education.

Printed in July 2024
by Industrie Grafiche Pacini Editore Srl
Via A. Gherardesca • 56121 Ospedaletto • Pisa • Italy
Tel. +39 050 313011 • Fax +39 050 3130300
www.pacineditore.it

