

Task Force
Education
et jeunesse

Processus élargi de Graz



Table de travail 1
du Pacte de stabilité pour l'Europe du Sud-Est

LA MULTIPERSPECTIVITÉ
DANS L'ENSEIGNEMENT DE
L'HISTOIRE :
MANUEL POUR LES ENSEIGNANTS

Dr Robert Stradling

Illustration en couverture : carte satirique de l'Europe représentant les divers pays comme autant de personnages. Copyright Mansell/Timepix.

Page 71 : la prise du Palais d'hiver en octobre 1917, par V.K. Bulla. Copyright Musée central national d'histoire contemporaine de Russie.

Page 72 : copyright Musée d'Histoire Contemporaine-BDIC, Paris.

Page 73: épreuve d'un artiste allemand représentant une attaque de francs-tireurs contre des soldats allemands, 31 août 1914, tirée de l'*Illustrierte Weltkriegschronik der Leipziger Illustrierten Zeitung, 1914*.

Page 74 : copyright AKG London.

Les opinions exprimées dans le présent ouvrage sont celles de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement la position officielle du Conseil de l'Europe

Fondé en 1949 dans le but de réaliser une union plus étroite entre les démocraties parlementaires européennes, le **Conseil de l'Europe** est la plus ancienne institution politique européenne. Avec 46 Etats membres¹, dont les 25 pays de l'Union européenne, c'est la plus grande organisation intergouvernementale et interparlementaire d'Europe. Son siège est à Strasbourg (France).

Le Conseil de l'Europe a été créé dans le but de défendre les droits de l'homme, la démocratie pluraliste et la prééminence du droit, développer des accords à travers tout le continent pour harmoniser les pratiques sociales et législatives des Etats membres, et favoriser la prise de conscience d'une identité culturelle européenne fondée sur des valeurs communes et la richesse des diversités des cultures. L'organisation traite toutes les grandes questions de la société européenne, à l'exception de celle de la défense. Son programme de travail couvre les domaines d'activité suivants : droits de l'homme, coopération juridique, démocratie locale, coopération transfrontalière, cohésion sociale, santé publique, media, éducation, culture et patrimoine, jeunesse et sport.

La **Convention culturelle européenne** a été ouverte à la signature en 1954. Ce traité international est également ouvert aux pays européens non membres du Conseil de l'Europe, ce qui leur permet de participer aux programmes du Conseil dans les domaines de l'éducation, de la culture, de la jeunesse et du sport. A ce jour, 48 Etats ont adhéré à la Convention culturelle européenne : tous les Etats membres du Conseil de l'Europe plus le Belarus et le Saint-Siège. La commémoration du 50^{ème} anniversaire de la Convention culturelle européenne en 2005 marquera 50 années de coopération active dans le cadre de la Convention culturelle européenne entre ses membres. Par le large éventail d'activités qu'elle a favorisées, la Convention a contribué à développer notre identité culturelle européenne et à promouvoir le respect, la tolérance et l'art de la compréhension mutuelle entre les hommes de toutes les origines.

Quatre comités directeurs dirigent les projets relatifs à l'éducation et la culture dans le cadre de la Convention culturelle européenne : le comité directeur de l'éducation (CDED), le comité directeur de l'enseignement supérieur et de la recherche (CDESR), le comité directeur de la culture (CDCULT) et le comité directeur du patrimoine culturel (CDPAT). Ces comités entretiennent des relations de travail étroites avec les conférences des ministres européens spécialisés dans les domaines de l'éducation, la culture et du patrimoine culturel.

Les programmes de ces comités directeurs font partie intégrante des travaux du Conseil de l'Europe et, tout comme les programmes des autres secteurs, contribuent aux objectifs politiques majeurs de l'organisation :

- consolider la démocratie et les droits de l'homme sur tout le continent européen;
- défendre les libertés individuelles (liberté de conscience, d'expression, de religion, d'association);
- garantir la prééminence du droit pour assurer la justice aux citoyens européens;

¹ Albanie, Andorre, Arménie, Autriche, Azerbaïdjan, Belgique, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Chypre, République tchèque, Danemark, Estonie, Finlande, France, Georgie, Allemagne, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Italie, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Moldova, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Portugal, Roumanie, Fédération de Russie, Saint Marin, Serbie et Monténégro, République Slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, « l'ex-République yougoslave de Macédoine », Turquie, Ukraine, Royaume-Uni. Monaco est devenu le 46ème Etat membre le 5 Octobre 2004.

- protéger les citoyens, garantir les droits sociaux, lutter contre l'exclusion et la discrimination;
- préserver et faire prendre conscience de la richesse de la diversité des cultures, des langues, des paysages;
- laisser aux futures générations un patrimoine préservé grâce à un développement durable.

Les principaux projets du CDED traitent de :

- l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme (ECD). Les résultats du programme ECD serviront de base à l'année 2005, qui a été proclamée « Année européenne de la citoyenneté par l'éducation »;
- enseigner la mémoire : éducation à la prévention des crimes contre l'humanité;
- la dimension européenne (programmes de formation continue des enseignants);
- la dimension européenne dans l'enseignement de l'histoire ;
- politiques éducatives :
 - stratégies de réformes éducatives en Europe;
 - nouveau défi interculturel à l'éducation : diversité religieuse et dialogue en Europe;
 - éducation des enfants Roms/Tsiganes;
- Politiques linguistiques et formation en langues au Centre européen pour les langues vivantes à Graz (CELV).

Le programme du CDESr dans le domaine de l'éducation couvre un certain nombre de questions liées à la mise en œuvre de la Déclaration de Bologne, la reconnaissance des qualifications, la responsabilité publique de l'enseignement supérieur, la gouvernance de l'enseignement supérieur. Des réformes structurelles de l'enseignement supérieur sont réalisées dans le cadre du Processus de Bologne, afin d'instaurer un espace européen de l'enseignement supérieur d'ici 2010.

Ces activités multilatérales sont complétées par une assistance ciblée visant à aider les nouveaux Etats membres à mettre leur système éducatif en conformité avec les normes et les meilleures pratiques européennes. Coordonnés dans le cadre de la stratégie de « partenariats pour le renouveau de l'éducation », des projets sont exécutés, notamment sur la législation et les structures de l'éducation, la citoyenneté et l'enseignement de l'histoire. Les régions prioritaires sont l'Europe du Sud Est et les pays issus de l'ex-Union soviétique.

CONTENTS

	Page
Avant-propos	7
Introduction et historique	9
Qu'est-ce que la multiperspectivité ?	14
Quelques problèmes éventuellement posés par la multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire.....	22
Jeter les bases de la multiperspectivité	27
Les activités pédagogiques	31
Saisir les occasions avorables.....	31
Initier les élèves à l'historiographie.....	34
Incorporer la multiperspectivité dans la narration historique.....	47
Etendre l'ampleur et la portée de l'interprétation historique.....	57
Réflexions finales	67
Annexe : photographies	70
La prise du Palais d'hiver	71
Carte postale française représentant le mythe des « mains coupées »	72
Carte postale de propagande énonçant les prétendues atrocités commises par les Allemands	73
Epreuve d'un artiste allemand représentant des soldats allemands attaqués par des « francs-tireurs »	74

Avant-propos

Le Conseil de l'Europe a été invité à coordonner le Groupe de travail sur l'histoire et l'enseignement de l'histoire en Europe du Sud-Est dans le cadre du Pacte de stabilité. Le Conseil de l'Europe a par ailleurs obtenu une enveloppe budgétaire de certains de ses Etats membres pour le financement de ses propres activités sur l'enseignement de l'histoire en Europe du Sud-Est.

La Suisse a assuré le financement des travaux relatifs à la formation continue des enseignants en histoire et a consenti à ce que le Conseil de l'Europe utilise les fonds restants pour commander la présente publication, « La multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire : manuel pour les enseignants ». Il sera également traduit dans les diverses langues des pays d'Europe du Sud-Est et largement diffusé auprès des professeurs d'histoire.

Le présent manuel a été inspiré par les débats de deux séminaires régionaux de formation : « The beginnings of World War II in South East Europe » (« Les débuts de la deuxième guerre mondiale en Europe du Sud-Est ») (Bled, Slovénie, octobre 2001) et « The challenges facing history teachers in the 21st Century in a regional context » (« Les professeurs d'histoire face aux défis du XXI^e siècle dans un contexte régional ») (Budapest, novembre 2001). Les enseignants et les instructeurs de l'ensemble des pays de l'Europe du Sud-Est y ont en effet exprimé leur besoin de disposer d'exemples d'application de la multiperspectivité qu'ils pourraient utiliser en cours.

Ils ont cependant indiqué que ces exemples ne devaient pas être directement en rapport avec les situations de leurs pays respectifs, mais qu'ils pouvaient être adaptés à la situation plus générale des pays de l'Europe du Sud-Est. Certains de ces exemples sont déjà bien connus, mais ils sont traités de manière innovante et la question de la multiperspectivité a été abordée dans quelques séminaires régionaux de formation à la fois dans les pays du Pacte de stabilité et dans les républiques de l'ancienne Union soviétique. Ce manuel servira en outre à tout séminaire ultérieur de formation des enseignants.

L'auteur du présent manuel, le Dr Robert Stradling, qui est également celui du manuel *Enseigner l'histoire de l'Europe du XX^e siècle*, a poursuivi les travaux consacrés à l'histoire et à l'enseignement de l'histoire dans l'Europe du Sud-Est menés dans le cadre du Pacte de stabilité. Il a en outre été le rapporteur de nombreux colloques et séminaires du Conseil de l'Europe et sera le conseiller de projet du nouveau Comité directeur du projet éducatif sur la dimension européenne dans l'enseignement de l'histoire, dont les activités débiteront en 2003.

Introduction et historique

Le terme « multiperspectivité » a rarement été employé dans le cadre de l'enseignement scolaire de l'histoire avant les années quatre-vingt-dix, bien que le professeur Bodo von Borries ait fait remarquer que certains historiens allemands, dont lui-même, discutaient et promouvaient déjà cette notion dès les années soixante-dix². Ce terme a commencé à se répandre plus largement en Europe au début des années quatre-vingt-dix, en particulier lors de conférences et de séminaires historiques, ainsi qu'au sein des ateliers de formation continue des professeurs d'histoire organisés par le Conseil de l'Europe et EUROCLIO, Conférence permanente européenne des associations de professeurs d'histoire³. Les idées qui fondent la multiperspectivité, voire la notion elle-même, sont néanmoins bien plus anciennes et sont profondément enracinées dans trois évolutions distinctes, mais indubitablement liées, de l'enseignement scolaire.

La première de ces évolutions fut l'émergence de ce que l'on appelle la « nouvelle histoire ». Apparue initialement en Europe occidentale et septentrionale dans les années soixante-dix et au début des années quatre-vingt, elle exerça à partir de cette époque une influence croissante sur le reste de l'Europe, tout d'abord en Europe méridionale, puis dans une grande partie de l'Europe centrale et orientale après les événements de 1989-1990. L'approche retenue par la « nouvelle histoire » témoignait d'une profonde insatisfaction à l'égard de la méthode plus traditionnelle de l'enseignement de l'histoire employée dans les établissements scolaires ; cette dernière mettait en effet l'accent sur :

- la transmission des connaissances ;
- un contenu de l'enseignement davantage axé sur l'histoire politique et constitutionnelle ;
- les événements et les personnages, qui se voyaient accorder une place prépondérante ;
- un programme construit autour d'une étude chronologique et dense de l'histoire nationale ;
- et enfin sur l'idée préconçue et sous-jacente que l'histoire narrative nationale coïncidait pour l'essentiel avec celle du principal groupe national et de la communauté linguistique et culturelle dominante.

A l'inverse, et sans pour autant nier l'importance de la chronologie et des connaissances historiques, la « nouvelle histoire » visait à mettre en place un

² Bodo von Borries, (2001) "Multiperspectivity" – *Utopian Pretensions or Feasible Fundament of Historical Learning in Europe?*, in Joke van der Leeuw-Roord (sous la direction de), *History for Today and Tomorrow: What does Europe mean for School History?* Hambourg, Körber Stiftung.

³ Le projet du Conseil de l'Europe *Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du XX^e siècle* promouvait également l'idée de la multiperspectivité et le manuel destiné aux enseignants rédigé à la suite de ce projet comportait un chapitre consacré à la question. Voir Robert Stradling, (2000), *Enseigner l'histoire de l'Europe du XX^e siècle*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.

enseignement plus équilibré de l'histoire, qui à la fois dispense aux élèves un enseignement sur le passé et leur donne les moyens de réfléchir historiquement à ce passé. Les cours d'histoire privilégiaient en conséquence l'apprentissage par les élèves de l'analyse, de l'interprétation et de la synthétisation des éléments d'appréciation offerts par diverses sources primaires et secondaires.

Apprendre à penser historiquement a également impliqué d'apprendre que les historiens et les autres personnes qui cherchent à reconstituer le passé sont limités par l'éventail des sources auxquelles ils ont accès, qu'ils interprètent et utilisent de manière différente les mêmes documents, dont ils retiennent certains aspects sur lesquels ils mettent l'accent. Cela signifie, en d'autres termes, que la plupart, voire la totalité des phénomènes historiques peuvent être interprétés et reconstitués selon de multiples perspectives ; celles-ci traduisent les limites imposées par les sources disponibles, l'intérêt subjectif des auteurs de ces interprétations ou reconstitutions et la mutation des influences culturelles qui déterminent, dans une certaine mesure, l'importance accordée à tel ou tel élément du passé par chaque nouvelle génération.

Le récent intérêt pour la multiperspectivité est également dû à une deuxième évolution importante de la conception de l'enseignement : la conscience de plus en plus aiguë que l'enseignement de l'histoire n'avait été, par le passé, que trop dispensé dans une perspective monoculturelle, ethnocentrique, plus exclusive qu'inclusive et fondée sur l'idée préconçue que l'histoire narrative nationale coïncidait avec celle du principal groupement national et de la communauté linguistique culturelle dominante. Cette même tendance se répétait fréquemment dans l'approche universitaire de l'histoire. Néanmoins, la mutation universitaire opérée au cours des vingt-cinq dernières années environ, notamment dans l'histoire sociale et anthropologique, dans l'histoire culturelle et dans les études de genre, a conduit à privilégier plus nettement l'histoire de catégories sociales et de groupes auparavant largement ignorés : les femmes, les pauvres, les minorités ethniques, les enfants, les familles et les migrants. Certains signes montrent à présent que cet intérêt gagne progressivement l'enseignement scolaire de l'histoire.

Ainsi, le Conseil de l'Europe et certaines organisations non gouvernementales, telles que EUROCLIO, l'Institut Georg Eckert et la *Körber Stiftung*, ont récemment organisé des conférences, des ateliers et des séminaires de formation continue destinés aux professeurs d'histoire sur des sujets tels que l'histoire des femmes, l'histoire de la vie quotidienne et la place des minorités dans l'enseignement de l'histoire nationale. Le Conseil de l'Europe a également réalisé un kit d'enseignement sur l'histoire des femmes⁴. Toutefois, les interrogations demeurent sur la manière d'introduire dans les programmes scolaires l'histoire des groupes et des catégories sociales autrefois marginalisés ou ignorés. Inclure quelques sujets ou thèmes consacrés à des personnalités ou à des événements significatifs pour l'ensemble du groupe, tels que le combat mené pour le droit de vote des femmes, risquerait uniquement de les marginaliser davantage. A l'inverse, intégrer pleinement ces groupes dans le programme d'histoire, en reconnaissant, par exemple, que chacun d'eux peut avoir un point de vue différent sur les événements et les évolutions essentiels de l'histoire nationale, selon une approche parfois connue sous le nom d'« intégration », mais qui

⁴ Ruth Tudor, (2000) *Enseigner l'histoire des femmes au XXI^e siècle : la pratique en salle de classe*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.

pourrait tout autant être qualifiée de multiperspectivité, pourrait s'avérer extrêmement difficile dans une situation où le contenu des programmes d'histoire, déjà surchargé, doit être couvert en un temps relativement court⁵.

La troisième de ces grandes évolutions éducatives est née d'une préoccupation grandissante : la nécessité de préparer davantage les jeunes à vivre dans un monde caractérisé par une diversité ethnique, culturelle, linguistique et religieuse. Là encore, cette préoccupation est apparue au cours des années soixante-dix en Europe occidentale et septentrionale, notamment dans les pays qui avaient été amenés, de par leur passé colonial ou leur histoire récente, à employer une main d'œuvre non nationale dans certains secteurs industriels et à des postes non qualifiés. Elle s'est ensuite renforcée à mesure que les populations des Etats membres de l'Union européenne connaissaient une plus grande diversité culturelle et ethnique, du fait de la mobilité accrue de la main d'œuvre.

Les premières réponses éducatives à cette diversité culturelle accrue tendaient à privilégier l'assimilation et l'intégration : dans les établissements scolaires, l'accent était mis sur l'enseignement de la langue, des usages et des normes culturelles du pays d'accueil, lequel était dispensé aux enfants des familles immigrées afin de faciliter leur absorption par la communauté. Cette politique fut de plus en plus remise en question au début des années quatre-vingt, du fait de tensions interculturelles croissantes (à l'intérieur et à l'extérieur des établissements scolaires) auxquelles s'ajoutait la faiblesse systématique des résultats scolaires d'une part importante des enfants issus de minorités ethniques. Parallèlement, il était de plus en plus admis que les minorités, y compris les minorités de migrants, avaient le droit de conserver leur propre patrimoine culturel⁶.

Les nouvelles approches éducatives ont commencé à présenter la diversité culturelle comme un élément qui méritait d'être admiré par l'ensemble des élèves et non pas uniquement par ceux qui étaient issus de minorités culturelles, linguistiques, ethniques et nationales. Les notions de « multiculturalisme » et d'« éducation interculturelle » ont été employées plus largement et les spécialistes des programmes scolaires se sont mis à réfléchir aux moyens de donner une dimension multiculturelle à différents sujets et domaines des programmes scolaires. Cette démarche a conduit à réviser certains sujets et thèmes bien établis des programmes d'histoire d'Europe occidentale, afin que, par exemple, les élèves étudiant les croisades découvrent à la fois le point de vue musulman et chrétien. En outre, lorsque ces mêmes élèves abordaient les grandes découvertes, le passé impérial de leur pays et la période de la décolonisation, ils apprenaient également à connaître les peuples qui avaient été « découverts », colonisés ou auxquels l'indépendance avait été « accordée ».

Cette tendance a également eu une incidence sur l'enseignement de l'histoire mondiale et européenne. Avant 1989, la réflexion sur les méthodes d'enseignement de l'histoire européenne au sein des organisations internationales, comme que le Conseil de l'Europe, était dominée par les participants issus d'Europe occidentale. Peut-être l'accent était-il alors mis sur une Europe définie par son histoire commune et son

⁵ Pour un débat plus approfondi sur certaines de ces questions en rapport avec l'histoire des femmes, voir Tudor, (2000) op. cit.

⁶ Pour une analyse de ces questions, voir M. Craft (1984), *Education and Cultural Pluralism*, Brighton, Falmer Press.

patrimoine culturel partagé, ce qui n'est guère surprenant : c'est-à-dire les traditions gréco-romaines et judéo-chrétiennes, le patrimoine artistique et architectural commun, l'émergence de l'Etat-nation et les courants historiques partagés, tels que le féodalisme, les croisades, la Renaissance, la Réforme et la Contre-réforme, le Siècle des lumières, la révolution industrielle, le nationalisme et les guerres mondiales, ainsi que les crises politiques et économiques du XXe siècle. Après 1989, les évolutions récentes et en cours en Europe centrale et orientale, ainsi qu'en ex-URSS, ont souligné combien il importait d'élargir l'éventail des perspectives susceptibles de nourrir l'enseignement de l'histoire européenne. Cela a également amené à admettre davantage que l'Europe élargie se caractérisait plus par sa diversité (ethnique, linguistique, religieuse, sociale et culturelle) que par son histoire et son patrimoine culturel partagés⁷.

Tous les pays soumis à une transition politique et économique au cours des années quatre-vingt-dix ont à cette occasion procédé à une réforme de leur programme scolaire d'histoire. Certains d'entre eux, comme la Fédération de Russie, ont dû élaborer de nouveaux programmes et manuels d'histoire, afin de traduire la complexité des cultures, des groupes ethniques et des religions présents à l'intérieur de leurs frontières. Il y était parfaitement admis que cette réforme impliquait bien plus qu'une simple modification du contenu des programmes. Il s'agissait en effet également de donner plus d'importance aux méthodes d'enseignement : comment y incorporer des sources documentaires qui fassent ressortir les différents points de vue, comment présenter des interprétations opposées d'un même événement et d'une même évolution et comment traiter de thèmes et de questions probablement sensibles et controversés dans une société multinationale et pluriculturelle⁸. Dans d'autres pays longtemps annexés et occupés, les réformateurs cherchaient à retrouver, voire à redécouvrir, leur histoire nationale, notamment ces « taches blanches » de leur récit historique qui avaient été occultées par des générations successives d'historiens plus soucieux de favoriser le point de vue impérial dans un premier temps, puis soviétique par la suite⁹.

Bien que l'accent fût mis dans la plupart de ces pays sur l'élaboration de programmes et de manuels d'histoire nationale, le traitement équilibré et épineux de l'histoire des rapports entre les majorités et les minorités nationales, ethniques et religieuses, ainsi que de l'histoire des relations avec les pays voisins, suscitait également un vif intérêt et de grandes préoccupations. Les conflits qui avaient agité certaines parties de l'Europe du Sud-Est et de l'Est au cours des années quatre-vingt-dix et qui avaient opposé les républiques de l'ex-Yougoslavie, la Serbie et l'Albanie sur la question du Kosovo, les Russes et les Tchétchènes, ainsi que les litiges frontaliers et les tensions entre l'Arménie et la Géorgie, et entre l'Azerbaïdjan et l'Arménie à propos du Haut-Karabakh, soulignaient combien il était important de ne pas utiliser l'enseignement de l'histoire pour renforcer l'animosité et la xénophobie.

⁷ Pour un débat plus approfondi sur cette question, voir R. Stradling, (2000) *Enseigner l'histoire de l'Europe du XX^e siècle*, chapitre 2.

⁸ Pour un débat plus approfondi sur ces questions, voir Robert Stradling, (1999) *La nouvelle initiative du Secrétaire Général : la réforme de l'enseignement de l'histoire et l'élaboration de nouveaux manuels d'histoire*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.

⁹ Op. cit. p.31 et suivantes.

Il n'est pas étonnant, dans ce contexte, que des institutions et organisations internationales telles que le Conseil de l'Europe, l'UNESCO, l'Union européenne et le Pacte de stabilité pour l'Europe du Sud-Est, aient toutes reconnu le rôle capital que pouvait jouer l'enseignement de l'histoire, en favorisant l'entente mutuelle et la réconciliation en Europe de l'Est et du Sud-Est. Lors d'un séminaire organisé par le Conseil de l'Europe en 1994, l'un des plus farouches partisans de la multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire, le professeur Gita Steiner-Khamsi, a fait observer que « la cohésion sociale, la paix et la démocratie supposent une vision partagée du passé, du présent et du futur ». Cette affirmation n'est pas contestable en soi. La plupart des professeurs d'histoire partageraient probablement cette opinion, y compris ceux qui estiment l'enseignement de l'histoire crucial pour forger un sentiment public d'identité et de loyauté nationales. Elle a cependant son revers : une telle vision partagée ne saurait en effet, toujours selon le professeur Steiner-Khamsi, être imposée par un pouvoir représentant le groupe ethnique, linguistique ou religieux majoritaire (ou dominant) de la société. Elle découle davantage d'un multiculturalisme et d'une multiperspectivité prononcée que d'un universalisme ; y parvenir implique d'évaluer les programmes d'histoire existants, afin de vérifier « à quel groupe se rattache l'histoire évoquée et quel autre est mis de côté »¹⁰. Il faut ensuite, ajoute-t-elle, « combler les lacunes des manuels d'histoire et rompre leur silence, en favorisant un contre-récit qui ne présente aucune exclusivité ethnique et ne fasse pas un bouc émissaire des minorités » ; cette nécessité s'impose tout autant dans les Etats d'Europe occidentale, qui comptent des minorités immigrées, que dans les pays d'Europe orientale, dans lesquels vivent depuis fort longtemps des minorités autochtones – un sujet qui ne manque pas d'offrir une résonance particulière en cette première décennie du XXI^e siècle¹¹.

Présentés de la sorte, la multiperspectivité, le multiculturalisme et les approches pluralistes de l'enseignement de l'histoire constituent un enjeu important pour le statu quo de la plupart des pays européens. Comme l'a souligné Robert Phillips, prôner l'inclusion d'une pluralité des voix et des points de vue dans le récit historique national entraîne généralement une controverse politique. Dans son ouvrage, il relate les débats houleux que provoqua cette question parmi la classe politique, les médias de masse, les historiens, les pédagogues et les professeurs d'histoire lorsque fut proposée, dans les années quatre-vingt-dix, l'introduction d'une approche plus multiculturelle de l'histoire dans le programme scolaire national de l'Angleterre et du pays de Galles¹².

Il semble que des termes tels que la « multiperspectivité » et d'autres notions souvent associées à celle-ci, comme le « multiculturalisme », puissent avoir une signification très différente selon les personnes et soient fréquemment redéfinis pour s'intégrer à des positions politiques et idéologiques particulières. Aussi convient-il, avant d'examiner les aspects pratiques de la mise en œuvre, dans les salles de classe, d'un enseignement historique fondé sur la multiperspectivité, de consacrer un peu de temps à la signification de ce terme et au but poursuivi par cette approche.

¹⁰ Cité par D. Harkness, (1994), *L'enseignement de l'histoire et la conscience européenne*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

¹¹ Gita Steiner-Khamsi, (1994) *Histoire, valeurs démocratiques et tolérance en Europe : l'expérience des pays en transition démocratique*, symposium du Conseil de l'Europe, Sofia.

¹² R. Phillips, (1998), *History Teaching, Nationhood and the State: A Study in Educational Politics*, Londres.

Qu'est-ce que la multiperspectivité ?

Le terme multiperspectivité est plus souvent employé qu'il n'est défini. Certains ont néanmoins tenté d'en énoncer les principales caractéristiques. K. Peter Fritzsche a souligné qu'elle représentait un processus, « *une stratégie de compréhension* », par lequel nous tenions compte, en plus du nôtre, d'un ou de plusieurs autres points de vue¹³. Ce processus implique de comprendre que notre point de vue est, lui aussi, le fruit de notre propre contexte culturel, qu'il traduit notre perception et notre interprétation des événements et de leurs causes, l'idée que nous nous faisons de ce qui est pertinent ou non et qu'il peut également refléter d'autres préjugés et parti-pris. A cet égard, la multiperspectivité ne se réduit pas à un processus ou à une stratégie, elle implique également une prédisposition de l'esprit, « *c'est-à-dire d'être capable et disposé à envisager une situation sous des angles différents* »¹⁴. Cela présuppose, d'une part, une disposition à accepter qu'il puisse y avoir d'autres façons de voir le monde que la nôtre et que celles-ci sont tout aussi valables et partielles et, d'autre part, d'être prêt à se mettre à la place d'autrui et à s'efforcer de regarder le monde avec les yeux de l'autre : en somme, faire preuve d'empathie.

Selon Ann Low-Beer, la multiperspectivité consiste à « *considérer les événements historiques sous plusieurs angles* »¹⁵. Dans un autre passage de son étude historique de l'action menée par le Conseil de l'Europe en matière d'histoire scolaire, elle affirme par ailleurs que la multiperspectivité est profondément enracinée dans la méthode historique :

*Elle découle essentiellement du cœur même des sciences historiques et de la nécessité d'apprécier les événements historiques sous des angles différents. Tous les historiens appliquent cette méthode... La multiplicité des points de vues est une chose courante en histoire ; ceux-ci doivent être confrontés à la réalité des faits et transparaître dans les jugements et les conclusions de l'historien*¹⁶.

Tout en associant également la multiperspectivité à la méthode historique, Gita Steiner-Khamsi ne semble pas aussi convaincue qu'Ann Low-Beer de son application systématique ou courante¹⁷. Elle nous rappelle à cet effet que l'histoire, telle qu'elle est pratiquée et enseignée, est souvent monoculturelle, ethnocratique, davantage universaliste que pluraliste et plus exclusive qu'inclusive.

Ainsi, de manière générale, il semblerait que les caractéristiques fondamentales de la multiperspectivité en histoire et dans l'enseignement de l'histoire soient les suivantes : une façon de voir et une prédisposition à envisager les événements, les personnages, les évolutions, les cultures et les sociétés historiques sous des angles

¹³ K. Peter Fritzsche, *Unable to be tolerant?* in Farnen, R. et autres (2001), *Tolerance in Transition*, Oldenburg.

¹⁴ Fritzsche, *ibid.*

¹⁵ Ann Low-Beer, (1994), *La réforme de l'enseignement de l'histoire dans les écoles des pays européens en transition démocratique*, séminaire du Conseil de l'Europe, Graz, Autriche.

¹⁶ Ann Low-Beer, (1997), *Le Conseil de l'Europe et l'enseignement de l'histoire à l'école*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 54-55.

¹⁷ Citée dans D. Harkness, (1994), *L'enseignement de l'histoire et la conscience européenne*, Strasbourg, Conseil de l'Europe

différents, en s'inspirant de procédés et de méthodes essentiels aux sciences historiques.

Il s'agit là d'une définition claire, qui ne pose apparemment pas problème et paraît aller de soi. A bien regarder pourtant, cette définition soulève davantage de questions qu'elle n'apporte de réponses. Ainsi :

- Qu'entend-on par « angles » de vue dans ce contexte ?
- Attend-on de l'historien ou du professeur d'histoire qu'il examine le point concerné sous tous les angles ou qu'il n'en retienne qu'un certain nombre ?
- Dans ce dernier cas, quels critères doivent présider au choix des angles à retenir ou à exclure ?
- La multiperspectivité se limite-t-elle au choix et à l'interprétation des sources ou s'étend-elle à tous les échelons de l'analyse historique, y compris, par exemple, à la construction du récit, à son explication, aux conclusions et à l'appréciation de la portée historique ?
- Quelle attitude l'historien et l'enseignant doivent-ils adopter en cas de contradiction entre les différents angles de vue ?
- Le recours à la multiperspectivité garantit-il une analyse historique plus fidèle ou plus objective ou les deux à la fois ?
- Garantit-il une analyse plus complète et plus approfondie ou plus complexe ou les deux à la fois ?
- S'inscrit-il uniquement dans le processus ou l'ensemble de procédés appliqué par tout historien compétent ou s'agit-il d'une aptitude dont font preuve certains avec plus d'efficacité que d'autres ?

L'angle de vue est une opinion limitée par le point de vue de son auteur. Cela vaut, bien entendu, tout autant pour les « producteurs » de la source documentaire (ceux qui ont pris part aux événements passés, les témoins oculaires, les autorités et ceux qui ont rassemblé l'information, que pour l'historien lui-même.

De la même manière que la perspective retenue par l'artiste figuratif est soumise aux contraintes que lui imposent des considérations pratiques, telles que la technique et l'angle sous lequel il choisit de dessiner un sujet particulier, les historiens sont indubitablement confrontés à un certain nombre de limitations pratiques. Leur angle de vue sur une évolution ou un événement historique particulier sera limité par l'éventail des langues pertinentes qu'ils maîtrisent, leur connaissance familière des types d'écriture employés par les auteurs des documents qu'il leur faut consulter, la quantité d'informations et de documents disponibles, l'éventail des sources dans lesquelles ils peuvent puiser (ce qui pose un problème particulier lorsqu'il s'agit de déterminer et de comprendre les opinions et les événements vécus par des personnes illettrées ou quasiment illettrées), ainsi que par l'accessibilité de ces sources. Toutes ces contraintes pratiques impliquent, dans une large mesure, que la plupart des études

historiques dépendent du *choix des éléments d'appréciation* tirés de la masse potentielle des informations que l'on pourrait juger pertinentes.

Les sources utilisées par les historiens, et que l'on enseigne à prendre en compte aux élèves qui apprennent à travailler en combinant les sources primaires et secondaires, sont soumises à des contraintes identiques de temps et d'espace :

quelle est la proximité de la source avec les événements étudiés : un participant, un témoin oculaire, un journaliste interviewant des participants et des témoins juste après l'événement, un photographe de presse, un journaliste de télévision, un fonctionnaire rassemblant des documents provenant de diverses sources, un historien écrivant ultérieurement sur la question, etc. ?

et

combien de temps après les événements les observations formulées dans la source ont-elles été consignées ?

Fort heureusement, les élèves apprennent également que la proximité avec les événements, à la fois dans le temps et dans l'espace, ne garantit pas nécessairement une analyse plus fiable et plus valable des événements survenus. Comme le montre l'*exemple A*, même les témoins fiables peuvent analyser un événement de manière différente. Dans le cas présent, un historien moderne, Harvey Pitcher, a comparé les récits de plusieurs témoins oculaires américains et britanniques qui assistèrent, à ce qui était alors Petrograd, à la réunion du 2^e Congrès des soviets le 25 octobre 1917 au Palais Smolny, lorsque la fusillade qui annonça le coup d'Etat bolchevik et la prise du Palais d'hiver amena plusieurs délégués des autres partis à quitter la salle. Cela montre très clairement que même des observateurs qualifiés, présents au même endroit et au même moment, peuvent décrire une même situation de façon différente. Cet exemple peut également s'avérer riche d'enseignements pour l'élève, puisqu'il souligne qu'une source fondée sur un témoignage direct produit au moment des faits n'est pas forcément plus fiable qu'une analyse réalisée longtemps après par un historien qui a eu la possibilité de comparer et de recouper diverses sources. Comme le fait observer Pitcher lui-même :

« Il est clair qu'aucun témoin, aussi bien informé et énergique soit-il, quelle que soit la position avantageuse qu'il occupe, ne pourrait entrevoir davantage qu'un fragment des événements en cours ; mais, en puisant dans un réservoir de témoins bien placés, il devient possible d'obtenir une image plus complète de la situation »¹⁸.

¹⁸ Pitcher, op. cit. p.xiii

L'emploi du terme « bien placé » se révèle ici fort utile. Il donne un exemple de la manière dont le point de vue sur une évolution ou un événement historique particulier peut être limité par la position de celui qui l'exprime. Il s'agit ici de limites physiques, imposées par le temps et l'espace.

Mais le terme « position » a une deuxième signification, celle d'un « point de vue », qui est à la fois le reflet des attentes, des idées préconçues et des préoccupations personnelles de son auteur et limité par ces dernières.

Citons une fois encore Pitcher :

« Ce que vous voyez importe moins que la manière dont vous le voyez. Pour un premier témoin, il s'agit d'une cohue d'individus débraillés faisant du vacarme dans les rues, un second y voit une héroïque manifestation populaire, tandis qu'un troisième est avant tout impressionné par les couleurs et le spectacle... Ces divers témoins appréhendent une scène en fonction d'aspirations et de préoccupations différentes. Les jeunes témoins américains portaient en eux l'espoir de voir naître une société d'un genre entièrement nouveau, tandis que la plupart des témoins britanniques n'étaient pas tant préoccupés par la révolution elle-même que par ses répercussions sur la première guerre mondiale »¹⁹.

En leur qualité de témoins de l'histoire, ils ne se contentent pas de décrire ce qu'ils voient : ils l'interprètent tout autant, c'est-à-dire qu'ils attribuent une signification particulière à ce qu'ils ont vu, signification qui reflète l'univers personnel de leurs suppositions, de leurs idées préconçues, de leurs préjugés, de leurs stéréotypes et de leurs attentes.

Les historiens ont également leurs idées préconçues et leurs préoccupations. Leurs points de vues ne sont pas uniquement façonnés par les éléments qu'ils tirent des sources auxquelles ils ont accès. Ces idées préconçues et ces préoccupations sont quelquefois d'ordre personnel et professionnel. Un historien désireux de décrire des événements sous un angle politique est susceptible de les présenter d'une autre manière, de souligner d'autres facteurs, de donner davantage d'importance à certaines conséquences et évolutions que, par exemple, un spécialiste de l'histoire économique ou sociale.

De la même manière, les aspirations personnelles et professionnelles et les idées préconçues des autres interprètes de l'histoire, tels que les producteurs télévisuels de documentaires consacrés à des événements particuliers, ne traduiront pas uniquement

Exemple A

« Le nombre des délégués qui quittèrent le Congrès à ce moment varie selon les divers témoins : « cinquante » (Reed), « environ quatre-vingt » (Rhys Williams), « une centaine ou plus de révolutionnaires conservateurs » (Bryant), « environ 20 % de l'ensemble du Congrès », soit plus d'une centaine de personnes (Philips Price) ». Harvey Pitcher, (2001) *Witnesses of the Russian Revolution*, London, Pimlico, p. 201.

OBSERVATIONS :

John Reed, journaliste américain et auteur de *Dix jours qui ébranlèrent le monde*, publié pour la première fois en 1919.

Albert Rhys Williams, pasteur de l'Eglise congrégationaliste de Boston, Etats-Unis, en voyage en Russie à cette époque.

Louise Bryant, également citoyenne américaine et épouse de John Reed. Auteur de deux ouvrages sur les événements survenus en Russie à l'époque, *Six Red Months in Russia* (1918) et *Through the Russian Revolution* (1923).

Morgan Philips Price, journaliste britannique, correspondant du Manchester Guardian. Egalement auteur de *My Reminiscences of the Russian Revolution*, publié en 1921.

¹⁹ Ibid. p.xiii

une préoccupation de décrire les événements et leurs causes, mais aussi celle de les raconter aux téléspectateurs en fonction, éventuellement, de l'idée que l'on se fait aujourd'hui d'un bon documentaire historique, en se souciant parfois davantage de ce qui assure d'excellents taux d'audience que de la qualité du documentaire sur le plan historique²⁰.

Dans le même temps, comme le montrent généralement les études historiographiques, les historiens et les autres commentateurs du passé sont, comme tout un chacun, les enfants de leur siècle. Leur point de vue est influencé par la génération à laquelle ils appartiennent et ils auront tendance à interpréter le passé à travers le prisme du présent.

Comme le démontre l'*exemple B*, les historiens recourent également à des systèmes et à des cadres conceptuels qui, dans une certaine mesure, sont le produit d'une culture et n'auraient peut-être pas été utilisés de la même manière (voire pas du tout) par les personnes ayant pris part aux événements qu'ils s'efforcent de décrire et d'expliquer.

Exemple B

Le Protocole de Lausanne du 30 janvier 1923 prévoyait l'échange obligatoire des minorités entre la Grèce et la Turquie. Certains manuels d'histoire d'Europe occidentale et des Etats-Unis (tout comme certains historiens, d'ailleurs) décrivent, lorsqu'ils évoquent le Protocole, les personnes concernées en termes ethniques ou nationaux. Cela signifie qu'ils font état du transfert des Grecs de Turquie vers la Grèce et des Turcs de Grèce vers la Turquie. Or ce n'est pas ainsi que le Protocole décrit les personnes concernées. Il mentionne très précisément les personnes devant faire l'objet de cet échange comme « *les citoyens turcs de confession grecque orthodoxe résidant en Turquie et les citoyens grecs de confession musulmane résidant en Grèce* ».

En d'autres termes, les individus qui devaient faire l'objet de ce transfert n'étaient pas désignés en qualité de minorités nationales, mais comme membres d'une confession particulière et ressortissants d'un Etat précis.

Ainsi, trois dimensions connexes potentiellement pertinentes pour la multiperspectivité ont jusqu'ici été identifiées :

1. Nous pouvons envisager les événements et les évolutions historiques à partir d'une multiplicité d'observateurs bien placés. Pour ce faire, il nous faut savoir ce qui a été entendu, vu ou ressenti. Il est par ailleurs indispensable que nous connaissions le degré de fiabilité de chaque source, d'une part en comparant et en recoupant les éléments qu'elle nous donne, mais également en appréciant l'information contextuelle dont nous disposons sur chaque auteur de ces sources : qui étaient-ils, quel rôle ont-ils joué, où étaient-ils à ce moment là, que faisaient-ils à l'époque, comment ont-ils obtenu cette information et ainsi de suite. Ce processus d'évaluation doit avant tout tenir compte des conditions qui ont pu soumettre ce que chaque auteur de la source a vu, entendu ou ressenti à un certain nombre de contraintes, qu'elles soient d'ordre physique, technique ou délibérément choisies.
2. Nous pouvons considérer les événements et les évolutions historiques à partir de multiples points de vues. Pour ce faire, nous devons comprendre ce qui

²⁰ Un historien qui avait participé à de très nombreuses émissions télévisées à caractère historique a tiré de son expérience la conclusion suivante : « *la télévision se soucie au plus haut point de l'aspect logistique de la programmation et pratiquement pas de son contenu* ». Felipe Fernández-Armesto in D. Cannadine (2002), *What is History Now?*, Londres, Palgrave Macmillan.

motive ces différents points de vues, qu'il s'agisse des points de vues des auteurs des diverses sources ou de la ou des personnes mentionnées dans les sources en question. Ce processus suppose en règle générale trois éléments. Premièrement, il implique de tenter de comprendre la logique qui sous-tend l'opinion exprimée. Pourquoi ont-ils pensé cela ? Sur quels éléments ont-ils fondé cette opinion ? Pourquoi auraient-ils pu croire certains éléments d'information et pas d'autres ? Pourquoi ont-ils jugé certaines informations pertinentes et écarté les autres ? De quelles options disposaient-ils ? Pour quelles raisons ont-ils choisi de prendre cette initiative particulière parmi toutes les possibilités qui leur étaient offertes ? etc. Deuxièmement, il suppose de décortiquer le discours employé dans le texte (faire la distinction, par exemple, entre les faits susceptibles d'être vérifiés, l'avis d'un expert, une opinion non fondée et des rumeurs, remarquer les éléments omis par le récit, noter l'emploi d'un langage à connotations émotionnelles, l'utilisation de fausses analogies et de clichés). Les autres sources, telles que les témoignages oraux, les photographies, les films, les affiches et les dessins humoristiques, doivent être décortiquées de la même manière que les autres documents. Troisièmement, ce processus implique également de rassembler et d'analyser les informations contextuelles sur chaque source, car cette démarche nous permet de comprendre de manière plus complète l'origine de l'auteur d'un point de vue, son parcours, ses relations, ses allégeances et ses attaches.

3. Nous pouvons également examiner les évolutions et les événements historiques au travers d'une multiplicité d'analyses et d'interprétations historiques (y compris les analyses réalisées à différentes époques à des fins diverses et à l'intention de publics différents). Cette démarche suppose de relever les similarités et les différences des points de convergence, de la structure narrative, de l'interprétation des faits et des idées maîtresses, ainsi que les principaux sujets de consensus et de désaccord, c'est-à-dire de procéder à une analyse historiographique²¹.

Cela signifie-t-il dans ce cas que la multiperspectivité n'est rien de plus qu'un terme destiné, comme le suggère Ann Low-Ber, à décrire la méthode déjà employée par tout historien (ou du moins tout bon historien) ? La multiperspectivité présente, selon moi, une dimension supplémentaire que nous n'avons pas encore examinée. Une étude historique valable et fiable peut être menée à plusieurs niveaux différents. Ainsi, un historien de la guerre civile espagnole pourrait choisir de faire le récit de l'histoire des campagnes militaires ou se concentrer sur une campagne particulière, telle que la défense de Madrid, préférer étudier un groupe comme celui des phalangistes ou des communistes, effectuer une étude comparative de l'emploi de la terreur dans chaque camp ou suivre le déroulement des événements dans une région d'Espagne, au pays Basque par exemple, ou écrire la biographie de l'un des personnages clés du conflit ou encore se concentrer sur l'histoire d'un incident particulier. Chaque historien devra choisir entre tous les fragments d'informations disponibles sur la guerre civile. Nous ne serions fondés à faire part de notre inquiétude que s'il pouvait être démontré que

²¹ Pour un autre point de vue sur la multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire, voir Bodo von Borries, (2001) op. cit. Nos opinions coïncident sur certaines questions et divergent sur d'autres ; dans une certaine mesure, ces différences sont d'ordre terminologique et témoignent de nos traditions éducatives distinctes.

cet historien a omis des éléments significatifs ou a délibérément ignoré des sources pertinentes parce qu'elles n'allaient pas dans le sens de ses conclusions.

La multiperspectivité n'est pas uniquement l'application d'une méthode historique. Elle vise à accroître l'ampleur et la portée de l'analyse historique d'un sujet ou d'un phénomène particulier. Cela peut être fait de diverses manières.

Il est par exemple possible d'y parvenir en contestant les notions conventionnelles des angles de vues jugés pertinents ou non pour notre compréhension historique d'une évolution ou d'un événement particulier. Cette attitude conduit de plus en plus à tenir compte des points de vues des groupes et des catégories sociales que l'on avait autrefois tendance à ignorer, sauf lorsqu'ils représentaient une source de troubles pour l'élite ou le groupe dominant – c'est-à-dire le point de vue des groupes et catégories sociales invisibles, tels que les femmes, les pauvres, les esclaves, les immigrants, ainsi que les minorités linguistiques, religieuses et ethniques. On ne saurait prétendre que l'histoire monoculturelle ou monoethnique n'était pas valable, mais plutôt qu'elle manquait d'équilibre. Cette distinction est parfaitement expliquée par McCullagh de la manière suivante :

« Si je déclare que mon chien a une oreille, un œil, une patte et une queue, cette affirmation est la stricte vérité. Il possède en effet tous ces attributs. Mais cette déclaration ne donne pas une description fidèle de mon chien, qui possède deux oreilles, deux yeux, quatre pattes et une queue »²².

Le problème qui se pose ici n'est pas tant celui de la vérité que celui de l'objectivité.

La multiperspectivité peut également élargir le cadre de l'analyse historique en examinant les liens qui existent entre ces différents points de vues, ainsi que la manière dont ces derniers se sont réciproquement façonnés les uns les autres. Cette dimension de la multiperspectivité se concentre spécifiquement sur la **dynamique** des événements et des processus historiques : le type d'interaction entre ceux qui représentent les différents points de vues, les influences réciproques, les relations et les interdépendances, qui génèrent une analyse plus complexe des événements et de leurs causes. Adopter ce type d'approche multilatérale et dynamique pour examiner les éléments en rapport avec une évolution ou un événement particulier peut présenter quatre avantages.

Premièrement, cette méthode ajoute une dimension supplémentaire à la narration historique. La forme narrative peut, en un sens, se décrire comme une succession de « puis » (c'est-à-dire, cet événement est survenu... puis... cet autre événement est survenu... puis). La multiperspectivité enrichit cette technique linéaire d'un enchaînement de « dans l'intervalle », qui communique les réactions et les actions ultérieures des « tiers importants ». Cela donne une analyse plus dense et plus complexe, fondée sur des récits étroitement liés, qui révèlent combien les points de vues des diverses parties non seulement ont évolué ou se sont cristallisés en fonction des circonstances, mais encore ont été façonnés par le manque d'informations sur la position ou les faits et gestes d'autrui. Les négociations engagées au moment de l'armistice qui a mis fin à la première guerre mondiale en offrent un excellent

²² C.B. McCullagh, (1999), *The Truth of History*, Londres, Routledge p. 58.

exemple. Pour comprendre ces négociations, il convient d'admettre que les divers gouvernements et commandements militaires ne se consultaient pas systématiquement et ne se tenaient pas davantage informés des agissements des uns et des autres, ni de l'évolution de leurs propres positions à mesure que les événements se précipitaient. Cette situation englobe l'attitude de Wilson, peu disposé à consulter ses alliés sur les termes de l'armistice, les différentes préoccupations et priorités de chaque gouvernement, la tension croissante entre le haut commandement allemand de Spa et le gouvernement civil de Berlin au sujet de la nécessité d'un armistice, le durcissement de l'opinion publique aux Etats-Unis et au Royaume-Uni après le torpillage du *Leinster* par un sous-marin allemand, les tensions politiques croissantes en Allemagne même et ainsi de suite. La narration n'est pas strictement linéaire (les « *dans l'intervalle* » sont aussi indispensables à la compréhension des événements que les « *puis* »).

Deuxièmement, elle permet de mettre en lumière les influences réciproques entre différents groupes au sein d'un même pays, des pays voisins, des alliances, des rivalités ou au sein des occupants et des occupés. Ainsi, les deux derniers millénaires de l'histoire européenne offrent de nombreux exemples d'empires régionaux, continentaux et intercontinentaux, d'occupations territoriales, de litiges frontaliers, de guerres civiles et d'asservissements de toutes sortes de minorités. De nombreux historiens ont établi le graphique de l'influence des puissances impériales et occupantes sur les peuples et les territoires qu'elles avaient envahis. Plusieurs historiens, notamment dans les pays autrefois colonisés et occupés, ont également réalisé des études à partir du point de vue des peuples qui avaient été vaincus et envahis. On trouve bien moins d'exemples d'analyses multilatérales, lesquelles examinent également l'incidence de la colonisation ou de l'occupation sur le colonisateur ou l'occupant et étudient les mille manières dont les circonstances et les points de vues formulés dans les territoires occupés ou colonisés ont eu une influence sur les choix des décideurs, ou les ont limités, au sein des puissances occupantes ou coloniales²³.

Troisièmement, cette approche a l'avantage de mieux éclairer les situations conflictuelles, en nous aidant à comprendre que, bien souvent, elles naissent, perdurent et sont façonnées par des interprétations divergentes, qui amènent chaque partie au litige à attribuer au camp adverse des motivations et des intentions qui ne se fondent pas sur une quelconque preuve, mais reflètent des suppositions, des idées préconçues, des préjugés et des clichés établis de longue date. La naissance de légendes au cours des conflits illustre également ce processus et la partie consacrée aux activités pédagogiques en offre un autre exemple, à partir des légendes mutuelles apparues durant la première guerre mondiale au sujet des atrocités commises de part et d'autres (c'est-à-dire les activités des francs-tireurs et les récits de mains coupées aux civils français et belges).

Quatrièmement, elle permet de démontrer que dans certaines situations historiques les points de vues sont liés de manière symbiotique. C'est particulièrement vrai lorsqu'on étudie les relations historiques entre majorités et minorités, entre différents groupes

²³ Pour une réflexion plus détaillée sur une approche multilatérale et pluridimensionnelle de l'étude des relations entre les puissances impériales et leurs colonies, voir Linda Colley, '*What is Imperial History Now?*' in D. Cannadine, (2002) op. cit. et Henk Wesseling, '*Overseas History*' in P. Burke (1991) *New Perspectives on Historical Writing*, Cambridge, Polity Press.

minoritaires ou entre des pays puissants et leurs voisins, alliés et satellites de moindre puissance. Comme le souligne Gita Steiner-Khamsi :

« Décrire les minorités comme des « autres », jugés étrangers à une culture et à une histoire, permet souvent à la population majoritaire de se considérer comme appartenant à une même communauté et de se sentir chez elle.....Ce sentiment d'appartenance et d'enracinement est fréquemment suscité par des groupes identifiables qui ne sont pas censés appartenir à un pays et s'y sentir chez eux : les immigrés et les minorités traditionnelles »²⁴.

L'histoire offre quantité d'exemples de petits pays qui, lorsqu'ils entretiennent ce type de rapports avec un voisin dominant plus puissant qu'eux, écrivent pratiquement leur histoire nationale autour de cet axe-là, tandis que la nation dominante a tendance à raconter sa propre histoire nationale dans le cadre de ses relations avec d'autres puissances.

Cette digression sur ce qu'est et n'est pas la multiperspectivité peut sembler un peu longue, surtout pour un manuel davantage tourné vers l'enseignement de l'histoire que vers son écriture. Mais il était indispensable, avant d'aborder la pratique de l'enseignement, de comprendre pourquoi l'accès à une diversité de sources et à différents points de vues, condition préalable sans doute essentielle, ne garantissait pas pour autant la multiperspectivité de l'approche. Il était tout aussi important de saisir que la multiperspectivité exige d'analyser les rapports existant entre les différents points de vues et d'admettre que chacun d'eux s'inscrit dans un contexte plus large : un tableau certes plus complexe, mais bien plus complet.

Il convient par ailleurs de reconnaître que l'emploi de la multiperspectivité en cours d'histoire peut être soumis à un certain nombre de contraintes pratiques.

Quelques problèmes éventuellement posés par la multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire

Précisons, pour commencer, que plusieurs problèmes et contraintes pratiques sont susceptibles de restreindre la multiperspectivité de l'enseignement scolaire de l'histoire. Ils concernent les questions du temps, de l'espace, du coût, de la portée et du degré de souplesse des programmes.

Du point de vue de l'enseignant en histoire, les problèmes de **temps** et de **souplesse des programmes** vont de pair. Enseigner en faisant appel à une véritable multiplicité des points de vues et veiller à ce que les élèves aient la possibilité d'analyser et de replacer chacun d'eux dans son contexte demande du temps. Il est difficile d'adopter une approche réellement pluraliste lorsque le programme d'histoire est déjà chargé et que l'on attend de l'enseignant qu'il traite un grand nombre de thèmes en un temps relativement court. La multiperspectivité exige que la structure des programmes d'histoire fasse preuve d'une certaine souplesse. Les pays qui se caractérisent par une diversité ethnique, nationale et culturelle peuvent veiller à ce que les catégories sociales et les minorités autrefois marginalisées ou invisibles dans la narration

²⁴ Gita Steiner-Khamsi, *Histoire, valeurs démocratiques et tolérance en Europe : l'expérience des pays en transition démocratique*, symposium du Conseil de l'Europe, Sofia, octobre 1994

historique nationale y soient bien plus présentes, notamment en adoptant une structure de programme qui permette d'adjoindre à un noyau d'histoire nationale des modules optionnels consacrés à diverses minorités. Cela semble particulièrement pertinent dans les régions où se concentrent géographiquement des minorités précises. Depuis quelques années, une réflexion en ce sens existe en Fédération de Russie²⁵.

Bien qu'une structure de programmes plus souple de ce type permette d'incorporer les histoires des minorités, l'histoire des femmes, « l'histoire vue d'en bas » et l'histoire de la vie quotidienne dans les programmes scolaires traditionnels, elle ne touche peut-être pas au cœur du problème, si crucial pour la multiperspectivité : les relations entre ces divers groupes, porteurs d'expériences et de points de vues différents.

Cependant, même le plus chargé des programmes d'histoire devrait permettre l'insertion, chaque année, d'un ou deux cas pratiques, qui contribueront à familiariser les élèves avec l'étude de sources, d'interprétations et de points de vues multiples, afin de reconstituer le récit d'un événement ou d'une évolution de la façon la plus complète possible. Le reste du temps, quelques éléments de multiperspectivité peuvent être intégrés à l'enseignement de l'histoire, mais à une échelle plus réduite et de façon moins complète. Après tout, l'objectif est ici d'aider les élèves à apprendre comment analyser et interpréter des points de vues différents et contrastés, plutôt que de leur offrir systématiquement le tableau le plus complet possible de chaque événement.

S'agissant de la publication des manuels scolaires, la portée de la multiperspectivité est souvent limitée par des considérations d'**espace** et de **coût**. Approcher un sujet ou un thème par une multiplicité de points de vues nécessite un nombre bien plus important de pages que n'en exigerait normalement l'analyse d'un manuel conventionnel. Cela pose un réel problème lorsque le manuel est structuré selon une étude chronologique. La situation est au contraire plus simple s'il s'agit d'un instrument pédagogique ou d'un ouvrage auxiliaire consacré à un sujet ou à un thème particulier. Tout auteur de manuel ayant tenté d'adopter une approche véritablement multiperspective d'un sujet ou d'un thème sait par ailleurs combien cette tâche demande de temps et de travail intensif.

La pratique retenue d'ordinaire pour l'écriture des manuels peut également s'avérer contraignante pour la multiperspectivité. Les extraits de sources sont généralement assez courts. Il est encore assez rare qu'un auteur fournisse de nombreuses informations contextuelles sur chaque source choisie. Il peut être demandé aux élèves de comparer ou de recouper les éléments tirés des différentes sources, bien que la tradition demeure, dans la conception des manuels adoptée par certains pays d'Europe, d'exiger uniquement des élèves qu'ils extraient les informations contenues dans les sources plutôt que d'en analyser spécifiquement le point de vue et de les interpréter. Trop souvent, la « méthode d'approche des sources A-F » appliquée par les manuels impose à l'élève de formuler des jugements et des généralisations de très grande envergure à partir d'éléments assez limités (en général les jugements et les généralisations que l'auteur du manuel expose de toute façon en se fondant sur sa lecture de l'historiographie concernée). Le matériel iconographique est ainsi discrètement transformé en une preuve tangible. L'insertion de sources documentaires

²⁵ Voir le débat sur cette question dans R. Stradling (1999), *La nouvelle initiative du Secrétaire Général : la réforme de l'enseignement de l'histoire et l'élaboration de nouveaux manuels d'histoire*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, chapitre 2.

comparatives provenant de divers historiens, issus de différents pays et écrivant à des époques distinctes, en vue d'initier les élèves à une analyse historiographique élémentaire demeure rare.

Il existe enfin une dernière contrainte pratique. Lorsque les sujets et les thèmes couverts ont une dimension régionale, européenne ou mondiale, la portée de la multiperspectivité risque également d'être limitée par le nombre de langues pratiquées par le professeur d'histoire et ses élèves. Une masse considérable de sources documentaires est aujourd'hui disponible sur Internet, surtout pour l'histoire des XIX^e et XX^e siècles ; celle-ci offre divers points de vues à la fois officiels et officieux, tant contemporains des événements que formulés rétrospectivement. Outre les sources primaires sous forme de documents bruts ou édités, Internet offre également de multiples points de vues exprimés par différents historiens. Mais comme un grand nombre de ces sites Web sont américains, le choix des documents reflète leurs centres d'intérêt et leurs idées préconçues, tandis que leur consultation exige une bonne maîtrise de l'anglais. Néanmoins, la situation s'améliore progressivement. Il existe aujourd'hui de plus en plus de sites historiques accessibles en plusieurs langues et certains d'entre eux utilisent les services de traduction offerts par les principaux moteurs de recherche, comme Alta Vista ; cette tendance est plus marquée sur les sites européens qu'aux Etats-Unis.

En-dehors de ces difficultés pratiques, la multiperspectivité peut également poser un certain nombre de problèmes pour l'enseignant. Comme nous l'avons vu, elle suppose l'empathie de l'élève. A la fin des années quatre-vingt-dix, une importante enquête a été effectuée à travers plusieurs pays européens pour déterminer l'attitude des jeunes face à l'enseignement de l'histoire en Europe²⁶. Pour répondre à la question qui leur était posée, les élèves interrogés devaient s'imaginer dans la situation d'un jeune homme ou d'une jeune femme du XVe siècle contraint(e) d'épouser une personne qu'ils n'avaient pas choisie. Ils avaient le choix entre six possibilités pour répondre ce qu'ils auraient fait s'ils avaient vécu à cette époque :

- Refuser, car il est inhumain, immoral et illégitime de contraindre une personne à se marier sans amour ;
- Obéir, parce que les intérêts économiques de la famille priment sur l'amour passionnel entre mari et femme ;
- Entrer au couvent/monastère, car la vie religieuse a plus de valeur que la vie séculière ;
- Consentir, parce que la quasi-totalité des jeunes gens et jeunes femmes se sont mariés conformément à la volonté de leur père ;
- Résister, car se marier par amour est un droit naturel de tout individu ;
- Obéir, parce que se rebeller contre ses parents est contraire à la loi divine.

²⁶ M. Angvik & B. von Borries, (1997) *A Comparative European Survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, Hambourg, Körber Stiftung,.

Malgré quelques variations entre les pays participant à cette enquête, la majorité des jeunes semblent avoir eu quelque difficulté à reconstituer, admettre et accepter des motifs d'obéissance courants au XV^e siècle (la tradition, l'autorité paternelle conférée par la tradition ou le commandement biblique et les considérations économiques). La plupart d'entre eux ont, au contraire, exprimé une préférence moderne pour la désobéissance et la résistance, au nom de l'amour et des droits naturels.

L'une des interprétations de ces résultats, retenue par certains membres de l'équipe qui a procédé à leur analyse et en a communiqué les conclusions, était que la majorité des élèves étaient incapables de s'imaginer dans la situation d'une autre personne dans le passé et de reproduire les mécanismes de pensée que celle-ci aurait alors appliqués.

C'est là une conclusion pessimiste. Andreas Körber, par exemple, en s'inspirant de la théorie du développement cognitif de Kohlberg, se demande si la difficulté qu'éprouvent les élèves à faire preuve de ce type d'empathie historique est due au fait que leur propre moralité est en plein développement et qu'ils ne sont pas en mesure ou pas prêts à exercer une activité cognitive qui leur impose de faire abstraction de leur propre moralité²⁷.

Certains observateurs en tirent une conclusion plus optimiste : il n'est pas surprenant que de nombreux jeunes aient donné cette réponse, puisque la question était posée hors de son contexte. Il aurait fallu, pour qu'ils puissent faire preuve d'empathie dans leur réponse, qu'ils aient récemment étudié la société du XV^e siècle de façon assez approfondie, qu'ils aient reçu quelques indications sur les mentalités médiévales et qu'une information contextuelle élémentaire sur les attentes de la population à cette époque leur ait été fournie²⁸. Rien d'étonnant, en l'absence de telles données contextuelles, que bon nombre d'élèves aient réfléchi d'une manière anachronique, en projetant dans le passé leurs propres morale, expériences, attitudes, préjugés, sentiments et clichés contemporains.

Que cela pose problème ou non, et pessimistes et optimistes s'accordent à penser qu'il est difficile pour des adolescents de faire montre d'empathie (et d'adopter un raisonnement de cause à effet), il est clair que l'étude de l'histoire s'accompagne d'une tentative de restitution des sentiments et du vécu des personnes des siècles passés ; or y parvenir impose bien souvent de faire abstraction de nos présomptions et de nos points de vues modernes. L'empathie n'est pas un choix : il appartient aux professeurs d'histoire de trouver le moyen d'amener leurs élèves à exercer cette aptitude ; nous y reviendrons plus tard²⁹.

²⁷ Andreas Körber, 'Can our pupils fit into the shoes of someone else?', in Joke van der Leeuw-Roord (1998), *The State of History Education in Europe*, Hambourg, Körber-Stiftung, p. 123-138.

²⁸ Tony McAleavy, commentaire de l'article d'Andreas Körber, in Joke van der Leeuw-Roord (1998), op. cit p. 139-142.

²⁹ Un débat identique divise les enseignants en histoire au sujet du raisonnement de cause à effet. Certains, par exemple, soutiennent que cette aptitude va à l'encontre de l'intuition d'un grand nombre d'adolescents. Leur intuition les porte à croire que le facteur causal qui influe de la manière la plus rapprochée sur le début d'un événement ou d'une évolution (par exemple l'assassinat de l'archiduc François-Ferdinand et de sa femme, Sophie, à Sarajevo le 28 juin 1914) doit être le plus important. Ce sentiment s'accorde à leur perception de la causalité dans leur vie quotidienne. D'autres estiment que cette tendance peut être contrée en apprenant à l'élève à organiser l'information dont il dispose sur les éventuels facteurs causals et déterminants (par exemple les actions individuelles, les facteurs

La multiperspectivité peut présenter une autre difficulté pour les élèves d'histoire, notamment pour les plus jeunes d'entre eux, durant les premières années du secondaire, ainsi que pour les moins aptes : elle risque de provoquer un fort sentiment de frustration, voire de scepticisme à l'égard de la procédure d'enquête historique. De fait, l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire fondés sur une étude des sources peuvent poser un réel problème. Cette méthode s'avère particulièrement difficile pour certains élèves lorsqu'ils disposent d'éléments documentaires contraires, sans qu'aucun d'eux ne paraisse donner une version exacte des événements, ou lorsqu'un même document peut être interprété de manière différente par les divers historiens ; c'est également le cas si la signification d'un même discours, apparemment clair et dépourvu d'ambiguïté, varie en fonction des points de vues et des situations particulières du public ou si différentes sélections de documents consacrés à un même événement peuvent s'avérer également pertinentes et valables.

Les élèves en quête de certitudes dans chaque matière scolaire et qui conçoivent l'apprentissage comme l'acquisition de connaissances prépositionnelles susceptibles d'être maîtrisées et rappelées auront beaucoup de mal à s'adapter à cette approche, très différente, de l'enseignement et de l'apprentissage. Ces problèmes peuvent également se poser dans les tous premiers temps de l'abandon, par le professeur d'histoire, d'une conception de l'enseignement de l'histoire fondée sur la transmission des connaissances au profit de la méthode que nous avons qualifiée plus haut de « nouvelle histoire ».

Certains élèves peuvent rencontrer des difficultés supplémentaires à examiner les rapports entre différents points de vues : les connexions, interactions et interdépendances. Cela vaut même pour les élèves qui ont appris à analyser et interpréter les sources, ainsi qu'à apprécier leur fiabilité, leur provenance et leur pertinence pour la compréhension d'une évolution ou d'un événement historique particulier. La compréhension historique leur impose cependant d'aller plus loin et d'examiner comment les divers fragments documentaires soumis à leur évaluation s'intègrent les uns aux autres. En d'autres termes, le processus de construction de l'analyse historique suppose de structurer les éléments disponibles. Dans le mode de transmission des connaissances traditionnellement adopté pour l'enseignement de l'histoire, le statut des documents est tenu pour établi et la structure est fournie par l'enseignant et le manuel. Dans une approche fondée sur les sources, l'élève apprend à évaluer le statut de chaque source, puis à construire son analyse à partir des éléments d'appréciation (bien que, dans la pratique, la plupart des manuels d'histoire continuent à offrir une structure toute faite).

La multiperspectivité ajoute cependant une complication supplémentaire. Plus l'analyse historique compte de niveaux et de points de vues, plus elle devient complexe et plus il est difficile pour les élèves de porter des jugements et de tirer des conclusions, surtout lorsqu'ils traitent de perspectives, d'interprétations et de conclusions divergentes et opposées. Cela devient plus difficile encore s'ils tentent, parallèlement, de démêler les diverses manières dont les différents points de vues se

politiques, les facteurs économiques, les facteurs relatifs aux différences sociales, culturelles ou religieuses, etc.) puis à évaluer les arguments concurrents qui donnent la priorité à une ou plusieurs de ces causes sur les autres. Voir, par exemple, le débat sur le raisonnement de cause à effet in Lee, P., Ashby, R. & Dickinson, A. (1996), 'Progression in children's ideas about history' in M. Hughes (sous la direction de), *Progression in Learning*, Clevedon, Multilingual Matters.

répondent et interagissent. Il incombe à l'enseignant de trouver le moyen de rendre ces connexions et cette interdépendance plus tangibles et moins abstraites pour les élèves en les aidant, par exemple, à élaborer une chronologie multilatérale et une analyse narrative (c'est-à-dire à réunir aussi bien les « dans l'intervalle » que les « puis ») ou en examinant comment la perception que les personnes ont les unes des autres évolue au cours d'un événement particulier, par l'étude des communiqués de presse, de la propagande ou des dessins humoristiques, etc.

Le succès avec lequel ces divers problèmes seront surmontés, surtout en ce qui concerne les éventuelles difficultés d'apprentissage associées à la multiperspectivité, dépendra de l'approche globale de l'histoire retenue par les enseignants et de la manière dont ils y prépareront les élèves.

Jeter les bases de la multiperspectivité

Le recours à la multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire ne présuppose pas nécessairement que les élèves aient l'habitude d'analyser les sources, d'interpréter les éléments d'appréciation et de synthétiser les informations en vue de construire leurs propres récits historiques, mais cela facilite la tâche.

Les élèves auront bien plus de facilité à comparer et à opposer les points de vue exprimés dans les différentes sources s'ils ont l'habitude d'appliquer une grille de questions analytiques à chaque source rencontrée, qu'elle soit écrite, iconographique ou audiovisuelle. L'auteur a exposé dans une autre publication divers moyens d'aider les élèves à analyser les différents types de sources documentaires³⁰. Une série de questions, essentielles à cette approche, peuvent être regroupées en cinq grands processus analytiques :

Description : de quel type de source s'agit-il ? Qui en est l'auteur ? Quelle était l'implication de l'auteur dans les événements (participants, témoins oculaires, journalistes, observateurs, fonctionnaires, etc.) ? Quand a-t-elle été produite ? Quelle est la proximité chronologique de cette date avec l'événement ? Cette source nous indique-t-elle à quel public/destinataire elle s'adressait ? Nous indique-t-elle quel était le but poursuivi ? Que nous dit-elle/montre-t-elle au sujet d'une évolution ou d'un événement historique particulier ?

Interprétation : si nous en ignorons l'auteur, pouvons nous déduire de la source elle-même un certain nombre d'indices sur cet auteur (degré d'implication, proximité avec les événements, position, contacts, rôle, etc.) ? Avons-nous des indications sur la manière dont l'auteur a obtenu l'information ? Disposons-nous d'indices sur la fiabilité de l'information ? Pouvons-nous faire la distinction entre des faits vérifiables, un avis d'expert ou une opinion personnelle ? Peut-on déceler le profil du point de vue exprimé dans la source (par exemple soutien d'une position particulière, préjugé à l'encontre d'une autre position, etc.) ? L'auteur formule-t-il des conclusions ? Sont-elles étayées par des éléments d'appréciation ou un avis ?

³⁰ Robert Stradling (2000), *Enseigner l'histoire de l'Europe du XX^e siècle*, en particulier les chapitres 8, 10, 15, 16 et 17.

Liens avec les connaissances antérieures : les informations contenues dans la source confirment-elles ou contredisent-elles les informations disponibles dans d'autres sources pertinentes ?

Identification des lacunes dans les éléments d'appréciation : des noms, des dates ou d'autres faits font-ils défaut, qui aideraient à répondre aux questions précédentes ?

Identification des sources d'informations supplémentaires : où pourriez-vous aller vérifier les informations contenues dans cette source ou l'interprétation qui en est donnée par l'auteur ?

Cependant, bien qu'une approche fondée sur les sources place la méthode historique et l'investigation au cœur de l'enseignement de l'histoire, cette démarche comporte un certain nombre de risques (dont chacun pourrait avoir des répercussions négatives sur une optique multiperspective) et des mesures doivent être prises pour les écarter efficacement.

En premier lieu, extraire l'information vérifiable et décrire ce que la source nous apprend ou nous révèle est plus facile à saisir que le processus qui consiste à interpréter, élaborer des hypothèses et tirer des conclusions sur la fiabilité des sources. Certains étudiants doivent être aidés à clarifier et à appliquer ces distinctions analytiques. Les professeurs d'histoire ont mis au point un certain nombre de stratégies en ce sens.

Exemple C

Extrait de la source :		
Cette source m'apprend :	Cette source semble indiquer que :	Elle ne mentionne pas :

L'une des méthodes consiste à fournir aux élèves une grille, **exemple C**, qui les oblige à distinguer entre ce qu'une source leur apprend, ce qu'elle semble indiquer (ce qu'on peut en déduire) et ce que la source ne mentionne pas³¹. Une fois familiarisés avec ce type d'approche, ils peuvent passer à une analyse plus sophistiquée qui, par exemple, les aide à comparer et à opposer différentes sources, y compris celles qui ont la même force probante, afin d'en tirer des interprétations et des conclusions différentes.

On peut également demander aux élèves d'indiquer les mentions factuelles et descriptives et les hypothèses en utilisant différents feutres surligneurs de couleur ou en les soulignant à l'aide de stylos ou de crayons de couleur.

³¹ Cette méthode se fonde sur les approches élaborées par C. Riley (1999), 'Evidential understanding, period knowledge and the development of literacy', Teaching History, 99 et T. Wiltshire, (2000), 'Telling and suggesting in the Conwy Valley', in Teaching History, vol. 100.

Il existe un autre moyen d'aider les élèves à faire ces distinctions essentielles entre les éléments probants : leur fournir des modèles de rédaction à trous qui orientent le processus analytique (voir *exemple D*). Il s'agit, là encore, d'une méthode conçue avant tout pour initier l'élève à une analyse fondée sur les sources et qui peut être abandonnée dès lors qu'il aura acquis davantage d'expérience dans ce domaine.

Comme l'ont constaté certains professeurs d'histoire, l'utilisation extensive d'un enseignement fondé sur les sources présente un deuxième risque : une partie des élèves, notamment les moins aptes ou les moins intéressés par l'histoire, ont tendance à concevoir ce processus comme une tâche et une fin en soi, plutôt que comme un moyen de parvenir à cette fin que représente la compréhension de l'histoire. Ainsi, certains d'entre eux abordent l'analyse des sources sans réellement se fonder sur les éléments d'appréciation, en adoptant certes le langage technique de circonstance (éléments

d'appréciation, partialité, sources primaires et secondaires, etc.), mais en comprenant fort peu cette démarche. En conséquence, ils ne croient pas en l'utilité ou en la validité d'une source s'il existe des raisons de penser qu'une partie de son contenu pourrait être partial ; la valeur d'une source primaire leur paraît automatiquement supérieure du fait de sa concomitance avec l'événement et ainsi de suite. Dans ces conditions, il est sans doute préférable de déconseiller l'emploi de termes tels que « partial » et de réfléchir davantage en termes de motifs, objectifs, intentions, points de vues et perspectives.

Exemple D : Modèles de rédaction à trous destinés à une analyse fondée sur les sources

L'auteur de la source A est _____, diplomate américain en poste à Moscou en 1946. Il s'agit d'un rapport sur _____.

Son rapport a été adressé à _____.

Il y explique que le gouvernement soviétique a l'intention de _____

Il laisse entendre que cette politique est motivée par _____

Il recommande au gouvernement américain de _____.

Troisièmement, certains enseignants ont remarqué que, bien que les élèves apprennent à la longue à analyser les sources, il leur est beaucoup plus difficile d'établir un lien entre les éléments d'information qu'ils ont extraits de ces diverses sources et de les relier aux connaissances qu'ils ont acquises, en vue de procéder à une analyse historique cohérente. Comme l'a constaté l'un des chercheurs, la « méthode nouvelle histoire » risque véritablement d'apprendre aux élèves à obtenir des informations pour répondre à des questions qu'ils n'ont pas encore songé ou appris à poser³². Il convient donc de les aider dès le départ à organiser et à structurer leurs recherches.

Cela vaut tout spécialement dans deux cas particuliers :

- lorsque les élèves ont besoin d'aide pour établir un lien entre le thème ou le sujet qu'ils étudient et les éléments d'appréciation spécifiques et détaillés qu'ils examinent ;
- lorsque les sources utilisées expriment des opinions et des interprétations très différentes ou antinomiques des événements.

³² D. Shemilt, (1987) 'Adolescent ideas about evidence and methodology in History' in C. Portal (sous la direction de) *The History Curriculum for Teachers*, Lewes, Falmer Press.

Dans le premier cas, il est possible d'aider les élèves à mieux établir ces liens en les encourageant à élaborer des réseaux de sujets et des schémas de réseau ou en leur fournissant des diagrammes qui les mènent à travers un sujet en formulant, à chaque intersection stratégique, des questions de type *ou/ou* ou *oui/non* afin de déterminer si, selon eux, l'élément d'appréciation disponible étaye ou non une affirmation particulière portant sur l'histoire. Cette méthode leur permet de comprendre comment une information devient un élément d'appréciation. Les exercices de tri de cartes peuvent également s'avérer utiles en la matière : différents éléments d'appréciation (ou différents points de vues ou interprétations d'historiens, etc.) sont inscrits sur des cartes distinctes et les élèves réfléchissent au moyen de trier les cartes et de les relier les unes aux autres, en vue de construire un raisonnement ou une analyse cohérente à propos des événements concernés. Lorsque le sujet se prête à une forme narrative, on peut également aider les élèves à établir des connexions à l'aide de chronologies parallèles et d'exercices de conception. On peut ainsi les encourager à réfléchir à la conception des grandes lignes d'un film ou au script d'un documentaire télévisé à partir d'un événement historique particulier. Cet exercice leur permet non seulement (au même titre que les chronologies parallèles) d'utiliser les éléments d'appréciation tirés des diverses sources pour comprendre l'enchaînement des événements, mais il leur donne également l'occasion de réfléchir à la manière dont les principaux acteurs ont réagi face à leurs homologues et aux événements.

Plusieurs stratégies peuvent également être adoptées en vue de préparer les élèves à surmonter leur première confrontation avec des sources qui expriment des points de vues divergents ou antagonistes. On peut ainsi prendre appui sur l'exemple offert par une célèbre affaire pénale contemporaine ou historique (éventuellement en visionnant un film ou un téléfilm) et demander aux élèves d'examiner :

- les différentes fonctions des témoins (témoins oculaires, témoins de moralité, jurés-experts et témoins à charge et à décharge) ;
- comment les témoins se contredisent ;
- en quoi leurs témoignages peuvent contredire et/ou confirmer les dépositions des autres témoins ;
- comment l'avocat et le ministère public font une utilisation sélective des témoignages ou emploient un même témoignage à l'appui d'une argumentation contraire ;
- l'attitude du jury face à un témoignage divergent et aux arguments fondés sur ce témoignage.

Il est également possible d'entreprendre un travail multiperspectif après l'examen de témoignages oraux et de les soumettre à une analyse détaillée. Cela leur donnera une première expérience directe de l'incidence de la mémoire sur un témoignage oral et de la manière dont des personnes qui évoquent les mêmes événements peuvent en donner une description et une interprétation très différentes.

Une fois que les élèves seront familiarisés avec les approches de l'enseignement de l'histoire fondées sur les sources, qu'ils auront développé les aptitudes nécessaires et

qu'ils les auront employées à comprendre des événements et des évolutions de plus en plus complexes, ils prendront confiance et travailleront efficacement avec une multiplicité de points de vues, en combinant les sources, les interprétations divergentes et les analyses historiques concurrentes. La dernière partie de ce manuel présente diverses activités pédagogiques conçues dans un esprit de multiperspectivité.

Les activités pédagogiques

Les dimensions relativement modestes du présent manuel permettent uniquement de donner quelques exemples d'activités pédagogiques et de méthodes d'enseignement susceptibles de favoriser le développement de la compréhension des multiples points de vues historiques par les élèves. Pour les raisons exposées plus haut, et parce que la multiperspectivité dans l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire signifie davantage qu'un simple « bon enseignement de l'histoire », il est encore impossible d'identifier « un ensemble de bons usages » et de l'incorporer dans la formation initiale et continue des professeurs d'histoire. En conséquence, il convient de considérer ce qui suit plutôt comme un moyen de stimuler la discussion et le débat que comme un projet de pratique de l'enseignement.

Saisir les occasions favorables

Compte tenu des difficultés importantes que rencontrent bien des enseignants à examiner fréquemment et de manière approfondie les événements et les évolutions historiques sous un angle multiperspectif, ils sont fondés à saisir les occasions favorables qui peuvent se présenter.

Nombre de professeurs d'histoire à travers le monde ont dû entendre leurs élèves leur poser le même genre de questions impromptues après les événements du 11 septembre 2001. Ils éprouvaient le besoin non seulement de savoir comment et pourquoi un pareil attentat pouvait avoir été perpétré, mais encore de comprendre les raisons et les motivations des actes commis par ceux qui avaient détourné des avions pour les précipiter contre les tours du World Trade Center et le Pentagone. Ce sont là des instants où certains enseignants en histoire choisissent de sortir des limites du programme chronologique, pour tenter d'établir des rapports à travers le temps et l'espace et trouver le moyen d'expliquer à leurs élèves en quoi les évolutions et les processus étudiés un trimestre, un an ou des années plus tôt ont contribué à façonner et à influencer les événements contemporains. Cet exercice s'avère extrêmement difficile à réaliser sans recourir à la multiperspectivité.

La couverture de l'événement par la télévision, les réactions du public, les tentatives des commentateurs de donner un sens à ce qui venait d'arriver accumulaient les références historiques aux relations récentes et plus anciennes entre l'Ouest et le Moyen-Orient. Le discours dans lequel ces références étaient formulées débordait également de résonances historiques. Ainsi, quelques jours à peine après les attentats, le Président Bush évoqua pour la première fois « une croisade » contre le terrorisme qui se mua, sous la pression de certains de ses conseillers, de diplomates et d'autres pays, en une « guerre contre le terrorisme ». Le terme « croisade » avait été jugé non seulement impropre, mais également peu judicieux sur le plan politique et diplomatique. Mais cette situation offrait aux classes d'histoire l'occasion de discuter

de l'utilisation du mot dans ce contexte et d'étudier les différentes connotations qu'il pourrait avoir pour l'ensemble des personnes concernées. Elle permettait également d'examiner comment d'autres contextes historiques s'étaient appropriés le terme « croisade ».

Dans les temps modernes, par exemple, la notion de « croisade » avait été employée par les propagandistes de tous bords durant à la fois la première et la seconde guerre mondiale. Le Premier ministre britannique avait qualifié la première guerre mondiale de « grande croisade » et le général Eisenhower avait intitulé ses mémoires consacrés à la deuxième guerre mondiale *La croisade en Europe*. Le terme avait également été largement utilisé par les Britanniques pendant les campagnes de Palestine et de Syrie en 1917-18, au cours desquelles Jérusalem et Damas avaient été prises à l'armée turque. Les phalangistes espagnols parlaient de « croisade » ou de guerre sainte contre le gouvernement républicain en 1936 et certains membres des Brigades internationales pro-républicaines déclaraient également mener une croisade contre le fascisme. Dans les années quatre-vingt, le dirigeant libyen, le colonel Kadhafi, avait invoqué la guerre sainte ou le djihad contre les « croisés » américains. Plus récemment, durant la guerre du Golfe de 1991, les stratèges américains évoquaient une croisade morale contre Saddam Hussein qui, de son côté, s'identifiait ouvertement à un Saladin moderne qui bouterait les croisés hors du Moyen-Orient.

D'autres termes historiques sont également porteurs de ce type de résonance et peuvent nécessiter une étude sous des angles différents, lorsque les événements contemporains soulèvent un certain nombre de problèmes et de questions. Les massacres perpétrés au Rwanda et dans d'autres régions du monde ont conduit certains observateurs à employer le terme d'« holocauste », tandis que d'autres, comme le professeur Lipstadt, soutenaient que l'Holocauste ou la Shoah constituaient un événement unique de portée universelle³². A cet égard, des termes tels que « génocide » ou « diaspora » soulèvent également des questions qui exigent une approche multiperspective, afin de permettre à nos élèves de comprendre leur utilisation dans des contextes différents. Chaque situation présente des termes employés par un groupe pour qualifier le traitement qui lui est réservé par un ou plusieurs autres groupes, lesquels nient toute adéquation entre le terme en question et les événements concernés. Comme nous l'avons fait remarquer plus haut, la signification des mots et leur emploi dans des contextes historiques particuliers représentent une dimension importante de toute analyse multiperspective.

Les anniversaires, les centenaires et les autres célébrations publiques fournissent également des occasions idéales de pratiquer la multiperspectivité. Les bicentennaires de la Révolution américaine et de la Révolution française ont présenté d'excellentes opportunités pour ce genre d'analyse. Ils constituaient en effet des commémorations universelles majeures durant lesquelles un grand nombre de personnes, au-delà des seuls Américains ou Français, réexaminaient la portée à long terme de ces événements pour elles-mêmes et le monde en général. Ces manifestations offrent des possibilités d'analyse historiographique fascinantes pour les élèves, comme l'étude de la réévaluation de l'importance historique de ces événements par les historiens cinquante, cent, cent cinquante et deux cents ans plus tard.

³² D. Lipstadt (1993), *Denying the Holocaust: The Growing Assault on Truth and Memory*, Free Press.

Le passé de la plupart des pays et de nombreuses minorités ethniques et culturelles recèle des événements qui présentent une semblable résonance pour eux. *L'exemple E* en offre une illustration, assez localisée, mais qui présente un certain intérêt pour l'auteur du fait de ses origines en partie irlandaises et de ses études de troisième cycle en histoire irlandaise.

La consultation des manuels scolaires anciens aujourd'hui délaissés fournit une troisième occasion d'application de la multiperspectivité. Certains enseignants auront peut-être la chance d'en trouver dans la bibliothèque ou le centre de documentation de leur établissement, voire sur les rayons de leur propre bibliothèque. D'autres pourront en trouver des exemplaires dans les bibliothèques municipales ou dans les bibliothèques des centres universitaires de formation des enseignants. Si ces démarches s'avéraient infructueuses, il leur resterait la possibilité de demander l'aide de l'Institut Georg Eckert pour la recherche internationale sur les manuels scolaires. La comparaison du traitement d'un événement particulier de l'histoire nationale ou internationale par un manuel moderne et par les manuels publiés à différentes époques du XXe siècle constitue un excellent point de départ pour l'initiation des élèves à l'analyse historiographique. La portée de l'analyse multiperspective pourrait être encore étendue par la mise en place d'un échange entre collègues enseignants de pays voisins. Un tel système offrirait bien des occasions de comparer les points de vue à travers le temps et l'espace.

Exemple E : la rébellion irlandaise de 1798

La nouvelle de la Révolution française provoqua en Irlande la radicalisation de mouvements tels que la Société des Irlandais unis, qui regroupait des membres de la communauté presbytérienne de Belfast, ainsi que des protestants et des catholiques de Dublin. Son président, Wolfe Tone (1763-1798), un protestant de Dublin, désireux de mettre un terme à la domination britannique, se rendit à Paris et obtint l'engagement du Directoire français d'envoyer un corps expéditionnaire pour appuyer une insurrection en Irlande. Mais les navires de la première expédition firent naufrage à cause d'une tempête qui s'était abattue sur eux au large des côtes irlandaises en décembre 1796. Une expédition plus modeste, commandée par le général Humbert, débarqua sur la côte nord-ouest de l'Irlande en août 1798 une armée d'à peine 1 000 hommes. Humbert croyait être attendu par une armée irlandaise organisée. Or il parvint à peine à doubler ses forces à l'aide de volontaires irlandais. Il fut défait en moins d'un mois par des forces britanniques supérieures en nombre. Wolfe Tone fut par la suite capturé sous l'uniforme français et se suicida alors qu'il attendait son exécution. Le soulèvement et l'invasion française conduisirent à l'adoption en 1800 d'une loi d'union, en vertu de laquelle l'Irlande fut rattachée à l'Etat britannique, lequel changea de nom et devint le « Royaume-Uni de Grande Bretagne et d'Irlande ».

Les événements de 1798 ont été commémorés et célébrés par les nationalistes irlandais un siècle plus tard, puis par la République irlandaise en 1998. L'écrivain irlandais Colm Tóibín et l'historien Diarmaid Ferriter, [*The Irish Famine, A Documentary*, Londres, Profile Books (2001) p. 41] ont fait observer les différences d'interprétation des événements de 1798 au cours des deux anniversaires :

« *L'étrangeté de l'histoire irlandaise tient en partie à la manière dont les événements demeurent ouverts à l'interprétation. En 1898 par exemple, l'Irlande nationaliste entendait faire de 1798 une rébellion nationaliste catholique conduite par les prêtres contre les Anglais. En 1998, l'Irlande europhile et semi-pluraliste avait besoin de voir en 1798 une révolte paysanne menée par des intellectuels protestants et qui trouvait son origine dans le nationalisme européen. A chaque fois, la rébellion de 1798 s'est inclinée et a été balayée par le torrent de l'actualité politique* ».

Initier les élèves à l'historiographie

Comme nous l'avons fait remarquer plus haut, l'analyse historiographique représente un élément essentiel de la multiperspectivité. La partie suivante examine plusieurs moyens qui permettraient d'y procéder, en présentant aux élèves à la fois les écrits des historiens et les points de vues de ceux qui écrivent l'histoire publique : les conservateurs de musée, les réalisateurs de films, les producteurs de télévision, les journalistes et les romanciers.

Le premier exemple de ce genre concerne la controverse entre les historiens. Les interprétations divergentes de ce que l'on appelle le Protocole Hossbach ont donné lieu à l'un des débats les plus controversés entre les historiens au sujet des intentions et de la politique étrangère d'Hitler. Ce protocole a été rédigé par le colonel Hossbach, qui a dressé le procès-verbal d'une réunion organisée à la chancellerie du Reich à Berlin le 5 novembre 1937, à laquelle assistaient Hitler, Goering, Neurath, Raeder, Blomberg et Fritsch. Au cours des délibérations, Hitler a exposé sa position en matière d'affaires étrangères et notamment sa détermination à acquérir un espace vital (*Lebensraum*) pour le peuple allemand. L'*exemple F* en résume les points essentiels.

Il est aujourd'hui possible de télécharger le Protocole Hossbach en version intégrale à partir du site Web d'Avalon Project³³ et le débat qui oppose les historiens est repris dans de nombreux manuels. La principale question est de savoir comment aborder efficacement ce sujet en cours. L'une des méthodes envisageables consiste à faire lire ce document par les élèves, comparer les divers points de vues des historiens, puis faire appel aux connaissances qu'ils ont déjà acquises et à toute source primaire et secondaire pertinente, afin qu'ils tirent leurs propres conclusions.

Mais il vous est également possible de présenter l'une des positions adoptées par les historiens et de demander à un collègue de représenter le point de vue du camp adverse, soit sous la forme d'un débat ouvert, soit en répartissant sur deux cours la présentation successive de chaque thèse par les deux professeurs, qui répondront ensuite aux questions posées. Dans l'un ou l'autre cas, les enseignants devront se préparer à être en première ligne et à incarner leur personnage. L'objectif pédagogique global est ici moins de conclure de manière définitive en faveur de l'une ou l'autre de ces positions, que de faire mieux comprendre les raisons pour lesquelles cette question est contestée, la nature du litige, les possibilités d'interprétations divergentes du document concerné, les fondements de chaque interprétation, ainsi que sa force et sa faiblesse relatives. Une évaluation de chaque position pourrait être effectuée en binôme ou par petits groupes éventuellement suivie par un examen critique et réciproque des arguments respectifs des participants.

³³ Le protocole et d'autres documents utiles sont disponibles sur la page « Avalon Project : Nuremberg War Crimes Trial ».

Exemple F : Le Protocole Hossbach

Le Führer [a déclaré que]

Le but de la politique allemande était la sauvegarde et la sécurité de la communauté raciale, ainsi que sa multiplication. Il s'agissait en conséquence d'une question d'espace. La communauté raciale allemande comprenait plus de 85 millions de personnes qui formaient, compte tenu de leur nombre et de l'étroitesse des espaces habités en Europe, un noyau racial très à l'étroit comme n'en connaissait aucun autre pays, ce qui lui conférait, plus qu'aucun autre peuple, un droit à un espace vital plus vaste....

L'élévation générale du niveau de vie depuis trente ou quarante ans a été accompagnée par une augmentation des besoins et une consommation intérieure croissante même de la part des producteurs, des paysans par exemple.....Il est impossible à la longue de faire face aux difficultés de ravitaillement par un abaissement du niveau de vie et par des rationalisations sur un continent jouissant de conditions de vie à peu près uniformes....

C'est une grave faiblesse militaire pour les Etats de faire reposer leur subsistance sur le commerce extérieur. Etant donné que notre commerce extérieur est acheminé par les mers que contrôle l'Angleterre, le problème réside pour nous moins dans l'approvisionnement en devises que dans la sécurité des transports, qui constitue la grande faiblesse de notre ravitaillement en temps de guerre. La seule solution, qui peut nous sembler chimérique, résiderait dans l'acquisition d'un plus vaste espace vital... Il s'agit de gagner non des hommes, mais des territoires ayant une valeur agricole. De même, il est plus rationnel de rechercher les territoires devant fournir des matières premières en Europe à proximité immédiate du Reich, et non au delà des mers... La question pour l'Allemagne est de savoir où retirer le maximum de bénéfices au moindre coût. La politique allemande doit compter avec ses deux ennemis irréductibles, l'Angleterre et la France, qui ressentent la présence d'un puissant colosse allemand au centre de l'Europe comme une plaie au flanc ; ils s'opposent à un nouvel accroissement de la puissance allemande aussi bien en Europe qu'outre-mer...

Il n'y a que la violence qui puisse apporter une solution au problème allemand, et la violence ne va pas sans risques.... Si l'on fait du recours délibéré à la violence avec acceptation des risques le point de départ des considérations suivantes, il reste à répondre à ces deux questions : « quand ? » et « comment ? »... Trois cas doivent être envisagés à cet égard :

1^{er} cas : période 1943-1945

Après cette période, il ne faudra plus attendre, selon nous, de changement qu'à notre désavantage.... Par rapport au réarmement effectué jusqu'ici par les autres pays, notre puissance diminuera. Si nous n'agissons pas d'ici 1943-1945, la crise alimentaire peut se faire sentir d'une année à l'autre, faute de réserves, et nous ne disposons pas de devises suffisantes pour pallier cette crise, qui doit être considérée comme un « seuil d'alerte pour le régime ».... Personne ne sait aujourd'hui quelle sera réellement la situation des années 1943-1945. Une seule chose est sûre, c'est que nous ne pouvons pas attendre plus longtemps.

2^e cas :

Si la tension sociale en France évolue vers une crise de politique intérieure telle que l'armée française s'y trouve totalement absorbée et incapable de s'engager dans une guerre contre l'Allemagne, le moment sera venu d'agir contre la Tchécoslovaquie.

3^e cas :

Si la France est engagée de telle sorte dans une guerre contre un autre Etat qu'elle se trouve dans l'impossibilité « d'agir » contre l'Allemagne. Dans le cas où nous serions impliqués dans une guerre, notre premier objectif consisterait à abattre du même coup la Tchécoslovaquie et l'Autriche, afin de parer au danger d'une attaque de flanc si nous marchions vers l'ouest.... Si l'Allemagne profite de cette guerre pour liquider la question tchèque et autrichienne, on est fondé à admettre que l'Angleterre – elle-même engagée dans une guerre avec l'Italie – ne se décidera pas à marcher contre l'Allemagne. Sans le soutien de l'Angleterre, une action militaire de la France contre l'Allemagne est peu probable.

Suite de l'exemple F : le débat entre les historiens

Le protocole a été par la suite présenté par le ministère public allié lors du procès de Nuremberg comme preuve de l'implication des défenseurs dans la préparation de la deuxième guerre mondiale. Les historiens se sont essentiellement opposés sur la question de savoir si le protocole constituait un témoignage incontestable et direct des intentions d'Hitler en 1937 et, notamment, s'il démontrait la formulation, dans un plan d'action précis, des objectifs généraux exposés dans leurs grandes lignes treize ans auparavant dans *Mein Kampf*.

Certains historiens (par exemple l'historien allemand Hildebrand et l'historien britannique Trevor Roper) ont soutenu l'existence d'une cohérence entre les objectifs expansionnistes définis par Hitler dans *Mein Kampf*, son action dès les premiers jours du national-socialisme et la politique étrangère exposée dans le Protocole Hossbach. Ils relèvent, à l'appui de cette thèse, que les directives de l'armée allemande ont été modifiées à la mi-décembre 1937 pour couvrir une offensive militaire contre l'Autriche et la Tchécoslovaquie.

D'autres historiens, notamment l'historien britannique A. J. P. Taylor, ont estimé que la carrière d'Hitler révélait davantage un personnage opportuniste, qui attendait les événements et les exploitait, qu'un homme disposant d'un plan préétabli qui déterminait l'ensemble de son action et de sa politique :

L'exposé d'Hitler procédait pour une bonne part du rêve éveillé... Il ne dévoilait pas ses pensées les plus secrètes... Le protocole nous apprend ce que nous savons déjà, à savoir qu'Hitler (comme tout autre homme d'Etat allemand) entendait faire de l'Allemagne la puissance dominante en Europe. Il nous indique également qu'il s'interrogeait sur le moyen d'y parvenir. Ses suppositions étaient erronées. Elles n'avaient aucun rapport avec la manière dont la guerre fut déclenchée en 1939.

Norman Davies, trente ans plus tard, relève que l'ensemble des participants à ce débat, y compris Taylor, se sont limités à discuter des intentions de l'Allemagne, sans se soucier de celles de l'URSS ni du fait que l'action de chacun de ces deux pays dépendait, dans une certaine mesure, de ce qu'il supposait être les objectifs et les plans de l'autre.

La guerre de Trente Ans offre une autre possibilité d'initier les élèves aux débats historiographiques. Il s'agit en effet d'un sujet qui ne se limite pas à un Etat, qui permet à l'élève d'embrasser le XVII^e siècle dans son ensemble et qui, tout au long des trois cents ans qui ont suivi, a été traité et interprété de diverses manières par des générations d'historiens. Pour certains d'entre eux, elle représente un prolongement du conflit qui opposait les princes et l'empereur. Pour d'autres, elle constituait une extension des guerres de religion entre catholiques et protestants. D'autres encore y voient une étape importante du combat livré par les grandes puissances européennes pour asseoir leur suprématie sur le continent. Enfin, certains considèrent que la guerre de Trente Ans réunit ces trois aspects à la fois.

L'exemple G présente les opinions de cinq historiens, formulées à différentes époques au cours des cent cinquante dernières années. Il devrait être possible d'amener les élèves les plus âgés, qui auront peut-être déjà étudié un cycle de la chronologie de l'histoire nationale ou européenne et auront de ce fait abordé les XVII^e, XVIII^e, XIX^e et XX^e siècles, à réfléchir au contexte dans lequel s'inscrivent ces cinq points de vues. Il s'agira pour eux d'examiner, avec l'aide de leur professeur et en s'appuyant sur des documents de référence, des questions du type suivant :

Quels événements et évolutions contemporains pourraient avoir une incidence sur un historien allemand écrivant en 1860, au point d'influencer sa réflexion sur le XVIIe siècle ? Une recherche d'idées en équipe pourrait dégager des facteurs tels que l'unification de l'Allemagne, la question du Schleswig-Holstein, l'expansionnisme prussien et les relations avec l'Autriche, le nationalisme, la politique des puissances régionales, etc.

Quels événements et évolutions contemporains pourraient avoir une incidence sur une historienne britannique écrivant au début des années cinquante, au point d'influencer sa réflexion sur le XVIIe siècle ? Là encore, une prospection d'idées collective pourrait relever des préoccupations contemporaines telles que la fin d'une déflagration mondiale majeure, dont les effets furent dévastateurs pour la plus grande partie de l'Europe, cinquante années de conflits et de crises, les débuts de la guerre froide, etc.

Quels événements et évolutions contemporains pourraient avoir une incidence sur un historien écrivant dans les années soixante, au point d'influencer sa réflexion sur le XVIIe siècle ? La recherche collective d'idées pourrait dans ce cas identifier l'émergence de deux superpuissances et de deux blocs, une lutte hégémonique, notamment en Europe centrale, etc.

Il pourrait s'avérer nécessaire de fournir aux élèves les plus jeunes, en particulier s'ils n'ont pas étudié auparavant les XIXe et XXe siècles, une série d'informations contextuelles, afin de les aider à comprendre le contexte politique, social et économique qui pourrait avoir orienté ou imprégné les points de vues de ces différents historiens. On peut imaginer de les répartir par binôme ou en petits groupes et de distribuer à chaque équipe cinq cartes, comportant chacune un extrait d'un historien, et de les amener à relever les opinions similaires et divergentes des cinq auteurs. Les conclusions des équipes seront ensuite discutées au sein de la classe, de manière à convenir d'une série d'enseignements.

Puis, toujours par équipes de deux ou en petits groupes, les élèves examineront une deuxième série de cartes, similaires à celles de *L'exemple H*, qui mettent en lumière les événements et les évolutions clés de l'histoire européenne survenus à l'époque où écrivait chacun des historiens. Il est utile de les présenter avec une information contextuelle à la fois pertinente et moins pertinente. Il appartient aux enseignants de décider s'il y a lieu ou non de fournir aux élèves une aide supplémentaire en ajoutant des dates et des textes descriptifs. Leur tâche consiste à choisir les cartes qui pourraient avoir un rapport avec la période à laquelle écrit chaque historien et de les empiler à côté de chacune des cartes représentant le point de vue de ce dernier. Puis, en examinant une à une les piles, il s'agit de déterminer quelle carte pourrait avoir directement influencé la pensée de l'historien. On demande ensuite aux élèves de discuter et de justifier leurs choix devant un groupe élargi ou au sein de la classe.

Il est crucial que les élèves comprennent que ce processus implique davantage *d'interpréter* les points de vues d'un historien que de les *expliquer*. Que retirent les élèves d'un tel exercice ? En premier lieu, que les historiens sont les enfants de leur siècle dont la pensée s'est, dans une certaine mesure, imprégnée des préoccupations et des problèmes de leur temps. Mais, en deuxième lieu, qu'ils ont également hérité des cadres d'interprétation du passé que leur ont légués les générations antérieures

d'historiens et que ceux-ci influencent, eux aussi, leur réflexion. Enfin, et c'est peut-être là le plus important, ils apprennent par ailleurs que les travaux des historiens récents ne sont pas nécessairement « meilleurs », « plus valables », « plus fiables » ou « plus complets » que ceux de leurs prédécesseurs, mais différents. Décider de ce qui est important ou pertinent pour la compréhension d'une époque ou d'un événement historique particulier exige des cadres et des critères divers.

Exemple G : la guerre de Trente Ans

Gustav Freytag, historien allemand du XIXe siècle, décrit cette guerre comme un conflit opposant, d'une part, les souverains locaux d'Allemagne et la maison impériale des Habsbourg et, d'autre part, protestants et catholiques : « l'opposition entre les intérêts de la maison des Habsbourg et de la nation allemande, ainsi qu'entre la foi ancienne et la foi nouvelle, provoqua un bain de sang ».

G. Freytag, (1862), *Tableaux de la vie allemande aux XVe, XVIe et XVIIe siècles*, (2^e éd.)

A la fin du XIXe siècle, Gardiner interprète les événements comme une lutte pour la tolérance religieuse au sein des Etats européens : les souverains qui, à l'instar des Habsbourg, refusaient de tolérer toute dissidence religieuse, virent leurs Etats brisés par le conflit, tandis que ceux qui, comme le fit en France Richelieu, promirent la liberté religieuse aux dissidents, conservèrent leurs royaumes intacts. En d'autres termes, il ne se concentre pas sur la guerre en tant que telle, mais sur le processus engagé à l'époque, qui donnait un sens au conflit.

S.R. Gardiner, (1889), *The Thirty Years War, 1618-1648* (8^e éd.) Londres, Longman.

Dans les années cinquante, C.V. Wedgwood écrivait que la quasi-totalité des belligérants « étaient davantage mus par la peur que par la soif de conquêtes ou la passion religieuse. Ils désiraient la paix et ils combattirent pendant quarante ans pour être sûrs de l'obtenir. Ils n'avaient pas appris alors, et ils n'ont pas appris depuis, que la guerre ne fait qu'alimenter la guerre ».

C.V. Wedgwood, *The Thirty Years War*, Londres 1957, p. 460.

S.H. Steinberg s'inscrit en faux contre Freytag et présente la guerre de Trente Ans comme une étape de « la lutte plus générale pour l'hégémonie en Europe, qui opposa Bourbons et Habsbourgs » de 1609 à 1659. La dynastie des Bourbons de France combattait pour briser l'encerclement de son pays par les Habsbourgs.

S. H. Steinberg, (1966) *The 'Thirty Years War' and the Conflict for European Hegemony 1600-1660*, Londres, Edward Arnold.

Plus récemment, un certain nombre d'historiens ont avancé que la guerre de Trente ans s'inscrivait dans la « crise générale » qui a secoué une grande partie de l'Europe durant la première moitié du XVIIe siècle. Cette crise se caractérisait par une série de faibles récoltes, une inflation économique, une stagnation et un déclin de la population, une rancœur à l'égard

de la fiscalité et des dépenses publiques accrues, le maintien d'importants effectifs militaires, la corruption de l'administration, qui provoquèrent des soulèvements et des tensions considérables au sein du système politique européen.

Voir, par exemple, G. Parker, (1979) *Europe in Crisis, 1589-1648*, Glasgow, Fontana.

Exemple H : cartes contextuelles pour l'historiographie de la guerre de Trente Ans

La guerre de Crimée 1854	L'unification de l'Italie
La montée du nationalisme au XIXe siècle	L'unification de l'Allemagne
L'essor des assemblées parlementaires dans la quasi-totalité de l'Europe	La guerre austro-prussienne de 1866
L'essor de l'industrialisation au XIXe siècle	L'essor des villes et des grandes villes au XIXe siècle
L'essor du chemin de fer au XIXe siècle	La guerre franco-prussienne de 1870
La course aux colonies africaines dans les années 1880	La première guerre mondiale
La deuxième guerre mondiale	La bombe atomique
La constitution des Nations Unies	Le début de la guerre froide
Le Plan Marshall : fourniture d'une aide destinée à soutenir le redressement économique de l'Europe	La constitution de l'OTAN et du Pacte de Varsovie
La guerre de Corée 1950-53	La décolonisation dans les années 1940-1960
La constitution et l'expansion de la	La montée du mécontentement au sein

Communauté économique
européenne

du bloc communiste

L'émergence de la détente entre les
superpuissances

L'éclatement de l'Union soviétique et la
transition démocratique

Il convient de souligner que les cartes contextuelles présentées dans l'*exemple H* ont uniquement valeur d'exemple. Elles ne forment pas un ensemble exhaustif et les professeurs d'histoire pourront en varier le contenu en fonction du programme et du pays dans lequel ils enseignent. Elles sont exposées ici davantage à titre de démonstration de l'approche à adopter que pour offrir un matériel disponible et prêt à l'emploi dans les cours. Mais une approche identique fonctionnerait parfaitement avec d'autres sujets et thèmes présentant une historiographie intéressante que vous pourriez souhaiter faire comprendre à vos élèves, comme les croisades, la Renaissance ou la Révolution française.

Le troisième exemple sur lequel j'aimerais m'arrêter est celui de « la prise du Palais d'hiver » de Petrograd dans la nuit du 25 octobre et les premières heures du 26 octobre 1917. Ce choix s'explique avant tout pour deux raisons. Tout d'abord parce qu'un nombre assez important de témoins oculaires ont fait le récit de ces événements, soit en tant qu'observateurs, y compris des observateurs étrangers, soit en tant que participants, et que ces récits présentent d'intéressantes divergences. En deuxième lieu parce que des journalistes ont couvert l'événement, parfois en qualité de témoins oculaires, mais également en s'entretenant avec diverses personnes immédiatement après la prise du Palais. Troisièmement, parce que les diplomates ont également rendu compte des événements à leur ministère des Affaires étrangères en leur communiquant leur propre panique. Enfin, parce que la connaissance que le public a de ces événements a également été modelée (ce qui est dans une certaine mesure toujours le cas) par des films tels que *Octobre* de Sergei Eisenstein, leur représentation romanesque par le peintre réaliste socialiste Tamara Danilenko et les croquis réalisés par Youri Annenkov à l'occasion du gigantesque spectacle théâtral organisé sur la place située devant le Palais d'hiver pour la commémoration du troisième anniversaire de sa prise, en 1920.

Les activités pédagogiques exposées ci-dessous supposent que les élèves soient sur le point ou aient tout juste commencé à étudier la Révolution russe de 1917 ou encore qu'ils viennent d'achever l'étude de la Révolution de février et entreprennent à présent celle des événements qui conduisent au coup d'Etat bolchevik du mois d'octobre de la même année ou examinent l'évolution de la Russie dans le cadre de l'étude de la Grande Guerre. Effectuées de manière successive, ces activités permettront aux élèves de comprendre comment de nouvelles informations modifient notre perception d'un événement historique particulier, mettent à l'épreuve nos suppositions à l'égard d'une source particulière, ajoutent des niveaux de signification et d'interprétation supplémentaires et leur permettront de réfléchir au processus de recherche historique en tant que tel. Cet exercice débute par une photographie [voir en annexe, page 63, l'*exemple I*]. A ce stade, les élèves ne reçoivent absolument aucune information au sujet de cette photographie, pas même le fait qu'elle est censée représenter la prise du Palais d'hiver en octobre 1917. Si la situation le permet, il est préférable qu'ils travaillent en petits groupes, chacun disposant d'une feuille de papier sur laquelle figureront la photographie à droite et les cases des questions à gauche. Il est demandé aux élèves, dans ces cases, de décrire ce qu'ils voient, d'indiquer ce que représente, selon eux, la scène qu'ils ont sous les yeux et quelles pourraient être les personnes qui y prennent part, ainsi que de deviner s'il s'agit d'une photographie ou d'une image tirée d'un film (il s'agit en fait d'une photographie de la commémoration de 1920).

Cet exercice devrait prendre vingt minutes environ. Une fois achevé, il devrait laisser le temps de comparer les diverses observations, afin de vérifier si les élèves ont décelé suffisamment d'indices dans cette photographie pour être à même de deviner ce qu'elle représente. Si un enseignant a accès au film d'Eisenstein en vidéo ou DVD, il pourrait être utile à ce stade de projeter l'extrait de dix ou quinze minutes portant sur la période d'attente qui conduit au signal donné par les premiers coups de canon tirés depuis l'Aurore et la forteresse Pierre-et-Paul, l'échange de tirs entre les gardes rouges, accompagnés de quelques marins, et les cadets et le bataillon de la mort, composé de femmes, suivi de la percée des barricades, le passage en force des principales portes et l'investissement du palais.

Exemple J : récits de la prise du Palais d'hiver donnés par des témoins oculaires

« Il y eut un moment de silence ; cette quiétude fut alors troublée par trois coups de fusils. Nous restions là sans parler, dans l'attente d'une riposte ; mais le seul bruit que nous percevions était le craquement des débris de verre qui jonchaient le pavé. Les fenêtres du Palais d'hiver avaient été brisées. Soudain, un marin émergea de l'obscurité. « C'est terminé ! », annonça-t-il, « ils se sont rendus » ».

« Comme un fleuve noir, emplissant la rue, nous passâmes sans chants ni acclamations sous l'Arc rouge, lorsque l'homme qui se tenait immédiatement devant moi déclara d'une voix profonde : « Prenez-garde camarades ! Ne leur faites pas confiance. Ils vont tirer, c'est sûr ! ». Parvenus à découvert, nous commençâmes à courir en nous baissant et en nous serrant les uns contre les autres et nous nous trouvâmes subitement massés derrière le piédestal de la colonne d'Alexandre. « Combien d'entre vous ont-ils tué ?! » demandai-je. « Je ne sais pas. Une dizaine... » ».

« A six heures du soir, un message fut adressé aux ministres, du gouvernement provisoire pour demander leur reddition immédiate, mais comme il n'obtint aucune réponse, l'assaut du palais fut déclenché par quelques salves de canon tirées à blanc depuis la forteresse en guise d'avertissement. Elle furent suivies d'une attaque massive surgie de tous côtés, des véhicules blindés et des mitrailleuses qui faisaient feu sur le palais depuis les arcades de la place, tandis que les canons de la forteresse ou du croiseur l'Aurore faisaient entendre de temps à autre leurs détonations et leur fracas au-dessus du tumulte général ».

Volodya Averbakh rentrait chez lui par la rue Gogol, à moins de cent mètres de la place du palais à onze heures du soir, au moment même où l'assaut final était lancé contre le Palais d'hiver. « La rue était totalement déserte. La nuit était calme et la ville semblait morte. Nous parvenions même à entendre l'écho de nos pas sur le pavé ».

« Une partie des attaquants pénétra par les entrées latérales en quête de butin. Ces groupes étaient au départ en petit nombre et sans armes, mais ils furent suivis par des troupes plus nombreuses de marins, du régiment Pavlovski.... et des ouvriers en armes, qui firent basculer la situation en désarmant la garnison. Celle-ci fit à peine feu et seul trois de ses gardes auraient été blessés. A deux heures trente du matin, le palais était pris ».

« Nous forçâmes des portes vers onze heures du soir et nous gravâmes les différents escaliers un par un ou par petits groupes. Lorsque nous parvenions au sommet des marches, les cadets officiers s'emparaient de nos armes ; mais nos compagnons continuaient d'arriver par petites vagues successives, jusqu'à ce que nous fussions en majorité. Nous nous retournâmes alors contre les cadets et nous les désarmâmes ».

L'exercice suivant, celui de l'*exemple J*, impose aux étudiants d'examiner quelques comptes rendus des événements. Quatre d'entre eux représentent des récits de témoins oculaires, dont deux étaient des journalistes américains et un troisième était un marin de la base navale de Kronstadt qui a pris part à l'action. Le quatrième témoin oculaire, Volodya Averbakh, ne se trouvait pas sur la place mais a observé à quoi ressemblaient les environs du Palais d'hiver. Le cinquième récit, écrit par Meriel Buchanan, est fondé sur des ouï-dire. Au moment de l'attaque du palais, elle se trouvait à l'intérieur de l'ambassade et écoutait les rapports qui parvenaient au personnel diplomatique, aux observateurs militaires et aux autres agents britanniques. Le sixième témoin oculaire, officier envoyé par le commandant militaire du district pour rendre compte des défenses du palais, donne un récit de la situation vue de l'intérieur du bâtiment.

Sources de l'exemple J :

1. Bessie Beatty, journaliste américaine correspondante du San Francisco Bulletin et témoin oculaire.
2. John Reed, journaliste américain et témoin oculaire.
3. Meriel Buchanan, fille de l'ambassadeur britannique à Petrograd.
4. Volodya Averbakh citée dans l'ouvrage d'Orlando Figes, *A People's Tragedy*, p. 493
5. Un marin qui participa à la prise du Palais d'hiver.
6. Un officier russe, Ragosin, présent au palais au moment de l'assaut.

Le meilleur moyen d'aborder ces témoignages oculaires est peut-être de commencer par les recouvrir à l'aide de « post-it ». Alignez ensuite cette feuille à côté de celle sur laquelle figurent les réflexions des élèves, dévoilez une citation à la fois et examinez-la avant de passer à la suivante³². Une fois qu'ils seront parvenus à classifier cette source (par exemple témoins oculaires, participants, ouï-dire, etc.), il leur appartiendra de déterminer quel éclairage cette « nouvelle » information donne des événements représentés sur la photographie. Il conviendra ensuite, lorsque les six sources auront été dévoilées et étudiées, de les comparer. On peut par exemple relever que les récits de Beatty et Reed, qui se trouvaient tous deux pratiquement au même endroit en même temps, présentent toutefois quelques légères divergences. La principale différence est peut-être celle du style et du discours. Le récit de Reed est plus dramatique. Les contradictions sont plus nettes entre les récits de Reed et Beatty, d'une part, et celui de Meriel Buchanan, d'autre part, bien que ce dernier présente l'intéressante particularité d'être assez similaire à celui de Trotski [voir l'*exemple K*]. Il est également difficile d'établir un lien entre son récit et celui de Volodya Averbakh qui, bien qu'à proximité de la place, n'entend pas les mitrailleuses et ne voit pas davantage les véhicules blindés ou la foule des assaillants. Le marin et l'officier de garnison, bien qu'ils fassent partie de camps adverses, semblent corroborer tous deux leurs témoignages respectifs.

Le troisième et dernier exercice, l'*exemple K*, donne aux élèves l'occasion de comparer leurs observations avec celles de Trotski et de Kerenski, formulées peu de temps après ces événements, et les historiens qui ont écrit sur le sujet des décennies plus tard, mais qui, comme les élèves, ont puisé dans des sources et des moyens de preuve très semblables.

Dans sa forme présente, il s'agit essentiellement d'un exercice destiné à établir une distinction entre les trois types de perspectives soulignés plus haut : la position stratégique, le point de vue et l'interprétation historique. Il est envisageable d'y

³² Cet exercice se fonde sur une approche élaborée par Suzie Bunyan et Anna Marshall, 'Let's see what's under the blue square', *Teaching History*, 102 (2001).

ajouter d'autres dimensions, afin de présenter un éventail plus large de perspectives. Ainsi, il serait possible d'augmenter l'*exemple K* de quelques extraits d'observations écrites par des historiens issus de différents pays, des réactions des dirigeants politiques étrangers et contemporains de Kerenski, Trotski, Lénine et des autres personnalités, ainsi que de certains extraits d'ouvrages d'historiens écrits à différentes époques. On peut également imaginer d'introduire un niveau d'interprétation supplémentaire, en fournissant de plus amples détails sur les témoins oculaires, les raisons de leur présence à cet endroit, leur sensibilité politique, etc. John Reed, par exemple, était politiquement très favorable aux Bolcheviks, comme le montre le film *Reds*, consacré à sa femme, Louise Bryant, et à lui-même. Bessie Beatty, d'autre part, bien que partisane de la Révolution russe, était moins attachée à la cause bolchevique. Mlle Buchanan, comme on pourrait s'y attendre compte tenu de son milieu social, n'éprouvait guère de sympathie, voire pas la moindre pour cette même cause³³.

Exemple K : autres points de vues sur la prise du Palais d'hiver

Le Palais d'hiver possédait un si grand nombre d'entrées que les gardes rouges pénétrèrent sans guère de difficulté à l'intérieur du bâtiment ; il n'y eut aucune échauffourée, ni aucune fusillade dans les couloirs et les galeries de tableaux. Leur occupation du Palais d'hiver coûta uniquement la vie à six personnes.

Norman Stone, historien britannique, écrivant dans les colonnes de *The Times*, 24 octobre 1987.

Les combats furent étonnamment rares au cours des trois jours qu'il fallut aux Bolcheviks pour prendre le contrôle de la ville. L'ensemble de cet épisode ne coûta pas la vie à plus de cinq personnes. Le fait est que le gouvernement provisoire ne disposait pratiquement d'aucun effectif militaire auquel faire appel. Les désertions avaient réduit la garnison de Petrograd à quelques officiers-cadets demeurés fidèles, un petit groupe de cosaques et un bataillon de femmes soldats (baptisées « les Amazones »), spécialement recrutées par Kerenski au début de l'année pour illustrer l'esprit combatif du peuple russe. À la vue des gardes rouges, les cosaques prirent la fuite, tandis que les cadets et les Amazones jugèrent toute résistance vaine. Lorsque les gardes rouges parvinrent aux abords du Palais d'hiver, ils ne rencontrèrent qu'une résistance minimale. Le bruit des canons du croiseur l'Aurore, amarré sur la Neva, dont l'équipage avait fait part de son ralliement au soviétique, convainquit les membres encore présents du gouvernement du caractère désespéré de leur situation. Tous ceux qui le purent s'échappèrent discrètement du bâtiment.

Michael Lynch, (1992) *Reaction and revolutions : Russia 1881 – 1924*. p. 94

Les rares photographies rescapées des journées d'octobre montrent clairement la modestie des forces dont disposaient les insurgés. On y trouve une poignée de gardes rouges et de marins postés dans des rues à demi-désertes. Il n'existe aucune des images habituelles d'une révolution populaire : la foule descendue dans la rue, les barricades et les combats. La proximité immédiate du Palais d'hiver représente la seule partie de la ville dans laquelle régnait une importante confusion durant la journée du 25 octobre. Dans les autres quartiers de Petrograd, la vie poursuivait son cours habituel. Les voitures et les taxis circulaient comme à l'accoutumée, la perspective Nevski débordait de la foule des jours ordinaires et, durant la soirée, les magasins, les restaurants, les théâtres et les cinémas restèrent même ouverts.

Orlando Figes, (1997), *A People's Tragedy*

³³ Pour de plus amples détails, voir le chapitre introductif de Harvey Pitcher, *Witnesses of the Russian Revolution*, Londres, Pimlico (2001).

Suite de l'exemple K

Les ministres qui avaient trouvé refuge au Palais d'hiver... n'étaient protégés que par une compagnie du bataillon de femmes et quelques cadets des écoles militaires... Un message leur fut adressé pour demander leur reddition immédiate, mais comme il ne reçut aucune réponse, l'assaut du palais fut déclenché par quelques salves de canon tirées à blanc depuis la forteresse en guise d'avertissement. Elle furent suivies d'une attaque massive surgie de tous côtés, des véhicules blindés et des mitrailleuses qui faisaient feu sur le palais depuis les arcades de la place, tandis que les canons de la forteresse ou du croiseur l'Aurore faisaient entendre de temps à autre leurs détonations et leur fracas au-dessus du tumulte général... Les femmes soldats et les cadets avaient opposés une courageuse résistance, mais ils étaient largement inférieurs en nombre et lorsque les Bolcheviks parvinrent à s'introduire dans le bâtiment, les ministres réunis dans l'une des salles intérieures du palais comprirent que leur unique salut résidait dans la reddition.

L.D. Trotsky, *The History of the Russian Revolution*

La nuit fut un moment d'attente et de tension. Nous attendions l'arrivée de troupes venues du front. Je les avais requises au moment opportun et elles devaient arriver à Petrograd dans la matinée. Mais en fait de troupes, nous n'obtîmes rien de plus que des télégrammes et des messages téléphoniques qui annonçaient le sabotage des lignes de chemin de fer. Les heures de la nuit furent interminables. Nous espérions des renforts de toutes parts, mais rien ne vint. Les négociations téléphoniques avec les régiments de cosaques s'éternisaient. Sous des prétextes divers, les cosaques restaient obstinément cantonnés à l'intérieur de leurs casernes.

Alexandre Kerenski, (président du Parti socialiste révolutionnaire et Premier ministre du gouvernement de coalition renversé par les Bolcheviks en octobre 1917).

Une fois achevée cette série d'exercices, les élèves devraient avoir une idée plus claire des travaux que doit accomplir l'étudiant en histoire en vue de corroborer les éléments d'appréciation et, au bout du compte, de déterminer si un point de vue particulier sur un événement historique spécifique (en l'espèce la conception populaire des événements de la nuit du 25 octobre 1917, tels que les représentaient les films, les tableaux et les photographies des manuels à l'époque soviétique) peut ou non être étayé.

Incorporer la multiperspectivité dans la narration historique

Dans une partie antérieure du présent ouvrage, nous avons émis l'idée que la narration multiperspective présentait la particularité d'ajouter une série de « *dans l'intervalle* » à la succession habituelle des « *puis* » dans une analyse historique. Cela suppose une approche comparative ; mais il reste une autre dimension à envisager pour toute multiperspectivité de la narration : le contexte dans lequel les décisions sont prises et appliquées, ainsi que les motivations de leurs auteurs. Il convient pour cela d'introduire deux composantes importantes supplémentaires de la multiperspectivité. La première est l'empathie et la seconde la dimension relationnelle. Entendons par là la manière dont les décisions et les actes des personnes concernées sont influencés non seulement par les circonstances objectives, mais également par leur compréhension des réactions et des intentions probables de « l'autre » et des suppositions qu'elles émettent à ce sujet – que cet autre soit un allié ou un ennemi, un partisan ou un opposant, un collègue ou une personne extérieure, un concitoyen ou un étranger.

Cela implique d'aider les élèves à réaliser que le processus de l'interprétation historique exige un examen critique d'un certain nombre de strates d'éléments d'appréciation et de sources documentaires, en vue de comprendre les événements d'une période donnée. Comme pour toute narration, le premier niveau est chronologique : que s'est-il passé, et à quel moment, et que se passa-t-il ensuite. C'est ce qu'illustre l'*exemple L*. Il traite de la succession des événements qui conduisirent à la signature de l'armistice, qui mit fin le 11 novembre 1918 à la Grande Guerre. Les manuels scolaires survolent souvent rapidement l'armistice et préfèrent s'attarder sur les délibérations de la Conférence de paix de Paris de janvier 1919. Il existe sans aucun doute de multiples raisons pour engager les élèves dans un jeu de rôles où même une simulation de grande envergure de la Conférence de paix³⁴. Cependant, pour qu'une simulation ou un jeu de rôles de ce type fonctionne efficacement, il est essentiel que les élèves aient acquis des connaissances et une information contextuelle suffisantes non seulement sur les événements et leurs dates, mais également sur les points de vues des différentes parties en présence à la conférence. Ces connaissances contextuelles peuvent être fournies par l'étude de la correspondance diplomatique et des négociations qui ont abouti à l'armistice.

Un organigramme comparable à celui qu'illustre l'*exemple L* peut s'avérer un moyen fort utile de mettre en lumière la chronologie des événements ou, dans le cas présent, les décisions prises, ainsi qu'un moyen d'expliquer les relations entre les diverses parties impliquées dans le processus décisionnel. Il offre également une série de chronologies parallèles, qui reflètent les événements de l'époque à Berlin, Paris, Londres et Washington. Cette activité pourrait accorder davantage de place à la recherche si les élèves utilisaient des manuels, Internet ou d'autres sources d'information, afin d'ajouter des dates à la succession d'actions décrites dans l'organigramme.

La deuxième étape consiste en un exercice de tri de cartes, dans lequel les élèves recourent aux informations contextuelles mentionnées sur des cartes ; celles-ci sont destinées à les aider à comprendre (a) pourquoi des actions précises ont été menées, (b) en quoi ces actions consistaient et (c) quels étaient les facteurs qui ont influencé les décideurs. Certaines cartes ont été insérées dans l'*exemple M* pour illustrer cette approche. Il ne s'agit pas, à l'instar de l'*exemple H*, d'une liste qui prétendrait être exhaustive. Elles sont tirées de manuels et d'œuvres récentes de divers historiens spécialisés dans la Grande Guerre et ses conséquences. Une bonne part de cette documentation peut également être téléchargée sur Internet à partir de différents sites Web. Le but de cette démarche est d'obtenir un aperçu de la pensée et de la logique des divers décideurs de cette époque : leurs suppositions, leurs attentes, leurs objectifs et leurs motivations. Les exercices de tri de cartes de ce genre donnent aux élèves le sentiment d'être maîtres de leurs connaissances historiques, de sorte qu'ils ont la liberté d'explorer d'autres moyens d'examiner une évolution ou un événement particulier, de classer l'information selon son importance et d'aborder avec un regard critique les sources qui fournissent ces éléments d'appréciation.

³⁴ Les détails d'une simulation de la Conférence de paix de Paris de 1919 mise au point par Sean Lang peuvent être téléchargés à partir de l'un des sites Web du Conseil de l'Europe (<http://culture.coe.fr/hist20>).

L'ultime activité pédagogique de cette série offre aux élèves une occasion de puiser dans cette information chronologique et contextuelle, afin de marcher dans les pas des différents acteurs clés du processus qui a conduit à la signature de l'armistice. La méthode proposée est généralement connue sous le nom de « mise sur la sellette ». Répartis en petits groupes, les élèves incarnent à tour de rôle et individuellement l'un des acteurs clés, puis répondent aux questions que lui adressent les autres membres du groupe. Si les élèves ne sont pas habitués à ce type d'approche, il est conseillé aux enseignants d'en donner tout d'abord une illustration en prenant place eux-mêmes « sur la sellette ». Les élèves peuvent également avoir besoin d'aide pour se préparer à leur rôle et décider des questions à poser aux personnes mises sur la sellette. Au titre d'une méthode pédagogique générale, il s'avère utile d'apprendre aux élèves à organiser leurs connaissances historiques sous forme de raisonnement ou de cas pratiques et à formuler les bonnes questions à poser à partir des sources qu'ils utilisent.

Exemple L : chronologie des négociations de l'armistice de 1918

Événements	Washington	Berlin	Paris	Londres
26 septembre 1918 Lancement de l'offensive alliée conjointe. Jour Z.		28 septembre 1918 Ludendorff préconise une demande de paix immédiate		
		4 octobre 1918 Le gouvernement allemand adresse une note au Président Wilson, laquelle accepte officiellement son programme de négociation d'une paix et lui demande de prendre des dispositions pour un armistice immédiat.		
5 octobre 1918 Les troupes britanniques entrent dans Cambrai	6 octobre 1918 Wilson reçoit la note du gouvernement allemand. Il rédige une réponse en formulant trois questions : l'Allemagne accepte-t-elle des négociations sur la base de ses quatorze points ? L'Allemagne se retirera-t-elle immédiatement des territoires alliés ? Le chancelier allemand s'est-il exprimé au nom des autorités constituées en Allemagne ?		6 octobre 1918 Les premiers ministres britannique, français et italien se rencontrent à Paris lorsqu'ils apprenent la nouvelle de la note du gouvernement allemand adressée à Wilson et la réponse faite par ce dernier sans les avoir consultés. Ils rédigent une note à l'attention de Wilson en soulignant qu'un armistice représentait un accord militaire, qui exigeait la présence d'experts militaires pour en fixer les conditions. Ils ne considéraient pas que l'évacuation des territoires occupés garantirait l'absence de reprise ultérieure des hostilités par l'Allemagne.	
10 octobre 1918 Le <i>Leinster</i> , un navire transportant de nombreux Américains et Britanniques, est coulé par deux torpilles allemandes ; on dénombre 527 victimes. Cette catastrophe eut un profond retentissement sur				

Événements	Washington	Berlin	Paris	Londres
l'opinion publique aux Etats-Unis et au Royaume-Uni.		12 octobre 1918 Berlin répond « oui » à l'ensemble des trois questions de Wilson, tout en déplorant que ses quatorze points soient une condition de l'ouverture de négociations plutôt qu'une base pour ces dernières.		
	14 octobre 1918 Wilson rédige une réponse à la deuxième note du gouvernement allemand, en avertissant ce dernier que les alliés n'envisageraient aucun amnistice si d'autres bateaux étaient coulés et que les conditions de l'armistice seraient fixées par des experts militaires « de manière à maintenir la suprématie militaire actuelle des Etats-Unis et des alliés sur le terrain ».			
17 octobre 1918 Les forces britanniques entrent à Lille et à Douai.				
	23 octobre 1918 Wilson rédige une troisième note au gouvernement	20 octobre 1918 Le gouvernement allemand envoie une troisième note, qui annonce la fin du torpillage des navires de passagers et accepte le principe de la fixation des modalités de l'armistice par des conseillers militaires alliés.	Clemenceau demande aux généraux de commencer à rédiger	Lloyd George et son gouvernement se disent inquiets que les quatorze

Événements	Washington	Berlin	Paris	Londres
	<p>allemand en demandant la capitulation de l'Allemagne, la révision de la Constitution du pays, la paix sur la base des quatorze points et la fixation des modalités de l'armistice par l'armée alliée. L'ensemble de sa correspondance avec le gouvernement allemand devra être transmis aux gouvernements alliés.</p>		<p>les modalités d'un armistice.</p>	<p>points constituent le fondement de la paix négociée, notamment le point 2 consacré à la liberté des mers, et que la note de Wilson ne fasse aucune mention de l'Alsace-Lorraine.</p>
		<p>27 octobre 1918 Le gouvernement allemand accepte les conditions de Wilson et annonce qu'il attend les propositions d'un armistice qui constituera la première étape en direction d'une paix équitable.</p>	<p>25 octobre 1918 Foch réunit les commandants en chef alliés pour discuter d'un projet d'occupation de la rive gauche du Rhin, destiné à prévenir la reprise des hostilités par l'Allemagne et à garantir le versement des réparations de guerre. Les conditions de l'armistice sont rédigées et câblées à Wilson.</p>	
	<p>5 novembre 1918 Wilson envoie les conditions de l'armistice à Berlin.</p>			

Exemple M : objectifs et intentions du règlement de l'après-guerre

Les quatorze points du Président Woodrow Wilson :

1. Il n'y aura plus d'accords ou de traités secrets entre les Etats.
2. La liberté de navigation sur les mers s'appliquera aussi bien en temps de paix qu'en temps de guerre.
3. les échanges commerciaux entre Etats seront libres.
4. Les armements de chaque pays seront réduits au seuil minimum compatible avec sa sécurité intérieure.
5. Les revendications, par les peuples coloniaux, de la détermination de leur avenir devront se voir accorder un poids identique à celui des intérêts des gouvernements coloniaux.
6. Tous les pays dont les forces militaires occupent le territoire russe l'évacueront.
7. Les forces d'occupation allemandes quitteront le sol de la Belgique.
8. Les forces allemandes quitteront le territoire français qu'elles occupent et l'Alsace-Lorraine sera restituée à la France.
9. Les frontières italiennes seront rectifiées selon un tracé national.
10. L'autodétermination sera accordée aux peuples de l'Autriche-Hongrie.
11. Les forces d'occupation quitteront les Balkans.
12. L'autodétermination sera accordée aux peuples non turcs de l'Empire ottoman.
13. Une Pologne indépendante, disposant d'un accès à la mer, sera créée.
14. Une Ligue des nations sera instituée, en vue de garantir la paix et l'indépendance politique de l'ensemble des Etats.

Le Premier ministre britannique, David Lloyd George, a exposé ses objectifs dans un discours prononcé le 5 janvier 1918 :

Nous ne menons pas une guerre d'agression contre le peuple allemand. Nous ne combattons pas davantage pour détruire l'Autriche-Hongrie ou pour priver la Turquie de sa capitale ou des riches et renommées contrées d'Asie mineure ou de Thrace.... Nous entendons nous tenir jusqu'à la mort aux côtés de la démocratie française dans son exigence de reconsidérer le tort immense qui lui a été fait en 1871.....Nous ne sommes pas davantage entrés en guerre dans le seul but de modifier ou de mettre à bas la Constitution impériale de l'Allemagne, bien que nous considérons une Constitution militaire et autocratique comme un dangereux anachronisme au vingtième siècle. Notre point de vue est que l'adoption d'une Constitution véritablement démocratique par l'Allemagne constituerait le témoignage le plus convaincant qu'à l'occasion de cette guerre, toute trace de l'ancien esprit de domination militaire a définitivement disparu en elle et faciliterait considérablement à nos yeux la conclusion d'une paix démocratique générale avec l'Allemagne. Mais, après tout, c'est là une question qu'il appartient au peuple allemand de trancher.

La première exigence... a été le rétablissement complet de la souveraineté politique, territoriale et économique de la Belgique, ainsi que les réparations qui peuvent lui être versées pour la dévastation de ses villes et de ses provinces. Vient ensuite la restitution de la Serbie, du Monténégro, ainsi que des territoires occupés en France, en Italie et en Roumanie. Le retrait complet des armées étrangères et la réparation des injustices commises représentent une condition essentielle d'une paix permanente. Nous entendons nous tenir jusqu'à la mort aux côtés de la démocratie française dans son exigence de reconsidérer le tort immense qui lui a été fait en 1871 [c'est-à-dire la restitution à la France de l'Alsace-Lorraine].

Nous estimons toutefois que la stabilité de l'Europe occidentale exige d'urgence la création d'une Pologne indépendante, qui regroupe tous les éléments authentiquement polonais qui souhaitent en faire partie. ...

Nous sommes convaincus qu'il convient de déployer d'intenses efforts pour mettre en place, au moyen d'une organisation internationale, une alternative à la guerre qui permette le règlement des litiges internationaux.

Les buts de guerre de l'Allemagne ont été définis dans un mémorandum rédigé le 2 septembre 1914 après l'invasion de la Belgique. Selon l'historien allemand Fritz Fischer, les buts de guerre de l'Allemagne n'ont pratiquement pas évolué entre 1914 et l'automne 1918 :

Une confédération d'Etats européens sera constituée et dirigée depuis Berlin. La domination exercée par l'Angleterre sur la scène mondiale prendra fin. La Pologne et les pays baltes seront annexés par l'Allemagne, tandis que l'indépendance sera accordée à la Biélorussie et à l'Ukraine. L'Allemagne conservera le contrôle militaire de la Belgique, du Luxembourg et du littoral français jusqu'à Boulogne. Les colonies françaises échoiront à l'Allemagne.

Le Premier ministre français Georges Clemenceau a exprimé très clairement ses intentions au sujet de la paix dans un discours prononcé devant le Sénat français le 17 septembre 1918 :

J'entends dire que la paix ne peut pas être obtenue par une décision militaire... Ce n'est pas ce que disaient les Allemands lorsqu'ils ont lancé sur la paix de l'Europe les horreurs de la guerre... La plus terrible comptabilité de peuple à peuple est amorcée. Elle sera soldée.

Exemple M : réactions et réponses aux propositions d'armistice

Le 28 septembre, le général Ludendorff informa le chancelier allemand, le comte Hertling, que la situation militaire était si désastreuse qu'elle exigeait une demande de paix immédiate. Il concluait en ces termes : « Je veux conserver mon armée intacte, l'armée a besoin de reprendre son souffle ». Hertling en informa le Kaiser et démissionna de ses fonctions de chancelier. Quelques jours plus tard, le 1^{er} octobre, Ludendorff exposa plus en détail ses raisons à ses officiers supérieurs, lesquelles furent consignées dans un compte rendu rédigé par le colonel von Thaeer. Ludendorff expliqua qu'« une victoire n'était plus possible, mais qu'il fallait plutôt s'attendre à une défaite inévitable et sans appel. La Bulgarie avait déjà été perdue. L'Autriche et la Turquie, dont la puissance touchait à sa fin, ne tarderaient pas à tomber. Notre propre armée avait malheureusement été largement contaminée par le poison des idées spartakistes et socialistes et les troupes, ajouta-t-il, n'étaient plus fiables. La situation avait rapidement empiré depuis le 8 août. En conséquence, il était devenu à ce point impossible d'avoir confiance en certains effectifs qu'il avait fallu les retirer rapidement du front... Il déclara qu'il ne pouvait plus agir avec des divisions qui ne s'avéraient plus fiables... Il était de ce fait prévisible, précisa-t-il, que l'ennemi remporterait prochainement une grande victoire, en réalisant une percée de grande ampleur. L'armée de l'ouest perdrait conséquemment ses dernières positions, battrait en retraite dans une confusion totale au-delà du Rhin et rapporterait la révolution en Allemagne ». Trois jours plus tard, le nouveau chancelier allemand, le prince Max de Bade, adressa la première note allemande au président Wilson pour demander un armistice.

Lorsque le Président Wilson reçut la première note allemande, son conseiller personnel, le colonel House, lui conseilla de rejeter la demande allemande en déclarant : « Avec [le maréchal] Foch qui frappe à grands coups à l'ouest et vous qui accentuez la pression diplomatique, il est de l'ordre du possible que la guerre se termine d'ici la fin de l'année ». House lui conseilla également de répondre en se contentant de prendre acte de la note, puis de discuter avec ses alliés avant d'envisager toute réponse supplémentaire. Wilson rétorqua cependant que la note allemande présentait un caractère trop vague pour justifier la consultation des alliés et qu'il répondrait à cette note par une série de questions. « Il ne s'agit pas d'une réponse », indiqua-t-il, « mais d'une demande de renseignements ».

Lorsque Lloyd George et les conseillers de son gouvernement apprirent la nouvelle de la note allemande et de la réponse de Wilson, ils en conçurent, dit-on, de la colère. Ils considéraient la note allemande comme un instrument destiné à permettre à l'armée allemande de gagner du temps et de se replier le long d'une nouvelle ligne de défense plus tenable ; ils étaient indignés que Wilson ne les ait pas consultés et préoccupés par certains des quatorze points qui devaient servir de base à une paix négociée, en particulier celui qui concernait la liberté des mers. Clemenceau se réjouissait davantage du ton de la réponse de Wilson, car cette dernière n'engageait les alliés en rien, tandis que l'Allemagne serait contrainte d'évacuer le territoire qu'elle occupait actuellement. Ils adressèrent toutefois une note conjointe à Wilson, qui déplorait l'absence de garanties militaires visant à empêcher que les Allemands ne reforment de nouvelles positions pour poursuivre la guerre. Ils demandèrent également à Wilson d'envoyer un émissaire personnel pour participer à leurs discussions à Paris. Ils soulignèrent également que la signature d'un armistice exigeait la présence d'experts militaires, qui devaient en fixer les conditions. Les commandants en chef placés sous l'autorité du maréchal Foch furent priés de commencer à rédiger les modalités d'un armistice.

On raconte que Wilson fut « extrêmement choqué » par la décision des dirigeants alliés d'entreprendre la rédaction des modalités d'un armistice et qu'il se plaignit au colonel House de n'avoir pas été consulté par eux. Comme il avait entre-temps communiqué à la presse américaine sa propre réponse à la note allemande, il fut critiqué par l'opposition républicaine, qui lui reprochait son manque de fermeté à l'égard des Allemands. Les républicains étaient partisans d'une capitulation sans condition ou estimaient, selon la formule de l'ancien président Theodore Roosevelt, qu'« un armistice doit être obtenu par la force des mitrailleuses et non des machines à écrire ».

La réponse de Wilson fut reçue à Berlin avec une certaine satisfaction et quelque soulagement. Le gouvernement allemand estimait que les quatorze points étaient négociables, qu'ils constituaient une base de négociation et qu'aucun calendrier n'avait été proposé pour l'évacuation des territoires occupés, ce qui paraissait leur permettre de gagner du temps. Ils se contentèrent de ce fait d'y répondre positivement dans une deuxième note, bien que certains officiers du haut commandement allemand commençassent à se demander si la demande d'armistice n'avait pas été prématurée, puisque les lignes allemandes continuaient à tenir. Pendant ce temps, les combats se poursuivirent sur l'ensemble du front.

Le torpillage du Leinster, qui coûta la vie à un si grand nombre de civils américains et britanniques, provoqua une intense indignation aux Etats-Unis et l'opposition républicaine au Président redoubla de critiques à son encontre. L'approche des élections du Congrès le 5 novembre ne permettait pas à Wilson d'ignorer l'opinion publique du pays. Il subissait également la pression des alliés, qui exigeaient que les modalités de l'armistice soient définies par leurs experts militaires et ne se satisfaisaient pas d'une simple évacuation du territoire occupé dépourvue de garanties. Toutes ces raisons l'amènèrent à répondre à la deuxième note allemande en se montrant plus ferme. Il prit également la décision d'améliorer les relations avec ses alliés en envoyant le colonel House à Paris pour qu'il agisse en qualité de représentant personnel. Toutefois, il ne consulta toujours pas ses alliés pour la rédaction de sa deuxième note à Berlin.

La deuxième réponse de Wilson provoqua la consternation à Berlin. Les conseillers politiques considéraient qu'il n'existait que peu ou pas de marge de manœuvre, tandis que les officiers de l'Etat major étaient divisés. Ludendorff se montrait plus optimiste à mesure que l'automne avançait et que le changement de temps ralentissait l'offensive des alliés. Il conseilla de « poursuivre les négociations d'armistice et de n'accepter aucune condition qui rende la reprise des hostilités impossible ». Les généraux plus proches du front signalèrent qu'un tel optimisme était dénué de fondement et que les troupes allemandes capitulaient en masse. Les opinions pessimistes l'emportèrent et la troisième note allemande fut rédigée et envoyée à Wilson.

Wilson rédigea sa troisième réponse à Berlin après avoir réuni son cabinet ; il le consulta à cette occasion pour la première fois sur une question d'armistice. Une réponse immédiate s'imposait, car l'opposition républicaine lui reprochait publiquement de ne pas imposer ses conditions à l'Allemagne et les élections approchaient davantage. Dans cette note, il proposa de transmettre l'ensemble de sa correspondance avec l'Allemagne aux gouvernements alliés et de la rendre publique, en déclarant que s'ils étaient prêts à négocier la paix sur la base des quatorze points, leurs conseillers militaires seraient priés de présenter les conditions d'un armistice. Un membre de son cabinet estima que la publication de sa correspondance sans le consentement des alliés risquait d'être interprétée comme un moyen de contrainte. Wilson répliqua qu'il était nécessaire de les contraindre.

A Berlin, Ludendorff et Hindenburg communiquèrent un mémorandum à la presse allemande, qui déclarait que le dernier message du Président Wilson était « inacceptable pour tout soldat »... [et qu'] « il fallait poursuivre le combat de toutes nos forces ». Le Kaiser demanda à Ludendorff de lui remettre sa démission et Hindenburg conserva ses fonctions. Dans l'intervalle, le chancelier allemand proposa de répondre à Wilson que « le gouvernement allemand attendait des propositions d'armistice et non des suggestions de capitulation ». Mais le gouvernement allemand n'accepta pas cette formulation. Le social-démocrate Philipp Scheidemann (qui deviendra plus tard chancelier d'Allemagne durant la République de Weimar) indiqua très clairement qu'une telle réponse était inacceptable, car elle entraînerait la rupture des négociations par Wilson.

Lors de la réunion à Paris du Conseil de guerre suprême allié, les discussions portèrent sur les réparations des destructions causées par les Allemands et sur l'assouplissement de certains des quatorze points, notamment celui sur la liberté des mers. Finalement, le colonel House accepta, au nom du Président américain, un compromis qui reconnaissait le principe de la liberté des mers, mais qui admettait l'existence de circonstances dans lesquelles il ne pourrait s'appliquer, telles que les blocus en temps de guerre.

Comme le montre l'*exemple M*, deux niveaux d'information contextuelle sont fournis dans le cas présent. Il s'agit, en premier lieu, d'une information qui expose les grandes lignes des objectifs et des intentions de chaque gouvernement : les quatorze points de Wilson, les buts de guerre globaux du gouvernement allemand, le souci du gouvernement britannique de trouver une solution aux revendications territoriales, ainsi que les préoccupations du gouvernement français à l'égard des réparations et de la prévention d'une reprise des hostilités par l'Allemagne à une date ultérieure. Mais il importe également que les élèves comprennent que les divers gouvernements concernés réagissaient à la dynamique et à l'évolution de la situation, en ne disposant bien souvent que d'une information incomplète sur leurs intentions et leurs projets respectifs. Ainsi, la position de Wilson a évolué sous la pression de la politique intérieure et des alliés. Le gouvernement allemand, quant à lui, a modifié sa position en fonction de l'évolution de la situation sur le front et des impératifs de sa politique

intérieure. L'un des avantages d'une approche fondée sur la multiperspectivité est de permettre d'atténuer le sentiment d'inéluctabilité qui peut se dégager d'un manuel écrit par un auteur cinquante, cent, ou cent cinquante ans après les événements.

Ce type de cartes contextuelles offre une information assez détaillée. Si le temps le permet, il est envisageable d'accorder plus de place à la recherche dans cet exercice, soit en fournissant aux élèves des documents complets dont ils pourront extraire une information sur les objectifs et les intentions, soit en les amenant à trouver eux-mêmes ces documents sur les sites Web pertinents. Si le temps est trop limité pour ce faire, il convient de demander aux élèves, en les répartissant en binômes ou par petits groupes, d'établir un lien entre, d'une part, les cartes « d'objectifs et d'intentions » et les cartes « de réponses et de réactions » et, d'autre part, les décisions et les actions précises exposées dans la chronologie qui figure en *exemple L*.

Etendre l'ampleur et la portée de l'interprétation historique

Nous avons fait remarquer plus haut que la multiperspectivité visait à donner un tableau à la fois plus complet et plus objectif d'une situation. Nous avons choisi deux sujets pour illustrer comment il était possible de procéder. Le premier thème figure dans la plupart des programmes et des manuels d'histoire européens : **les croisades**.

En règle générale, ce sujet est traité presque exclusivement du point de vue des croisés ; il peut arriver, de temps à autre, qu'il soit fait référence à des chefs musulmans tels que Saladin (Salah al-Din Yūsuf) ou Zangī (Imād al-Din Zangī) et que le manuel évoque brièvement les origines et les croyances de l'islam. Pourtant, un certain nombre d'œuvres de chroniqueurs arabes de l'époque ont à présent été traduits dans diverses langues européennes et plusieurs ouvrages, qui puisent largement dans leurs récits, ont également fait leur apparition³⁵. On peut ainsi recourir à cette documentation, ainsi qu'au matériel plus traditionnel alimenté principalement par des sources chrétiennes, pour sélectionner plusieurs événements clés de la période des croisades et comparer leur perception par les chroniqueurs à la fois chrétiens et arabes. Citons par exemple la reconquête de Jérusalem en 1099, la bataille de Hattin en 1187, le siège d'Acre en 1189-91 ou la chute de Tripoli en 1289.

Cependant, plutôt que de comparer d'emblée les récits francs et musulmans d'événements précis, il est préférable d'entamer l'étude de ce sujet en examinant l'image que chaque camp avait de l'autre et la variation de ces perceptions en fonction des contacts directs et de l'évolution des événements. Les œuvres des principaux chroniqueurs arabes offrent un aperçu intéressant et même divergent des points de vues musulmans sur les envahisseurs chrétiens ou, comme ils les nomment habituellement, les Francs (voir *exemple N*). De nombreux manuels modernes comportent quelques exemples de la perception chrétienne de l'islam et des musulmans ; par manque de place, nous n'avons reproduit qu'un petit nombre de ces témoignages, extraits de textes britanniques. Il ne fait aucun doute que les lecteurs des autres pays posséderont leurs propres exemples favoris, qu'ils pourront ajouter à ces quelques extraits. Il serait utile d'insérer ici des citations qui témoignent des images déformées que chacun avait de l'autre et qui étaient légion à l'époque, même parmi

³⁵ Voir, par exemple, Amin Maalouf, *The Crusades through Arab Eyes*, (1984), Londres, Al Saqi Books [traduit par Jon Rothschild].

les observateurs cultivés qui connaissaient directement les chrétiens ou les musulmans pour vivre à leurs côtés. Ainsi, l'auteur anonyme de la *Gesta Francorum*, pourtant originaire d'Italie méridionale où les contacts avec les musulmans étaient fréquents et qui combattit trois années durant contre les Turcs, qualifie les musulmans d'« ennemis du Christ », bien que le Christ soit vénéré par l'Islam en qualité de prophète, et imagine le chef seldjoukide Kerbogha jurant par Mahomet et tous les dieux comme s'il était polythéiste. De la même manière, comme le montre la source K, Fulcher de Chartres, qui vécut parmi les musulmans à Jérusalem pendant des années, suppose à tort que les musulmans adoraient Mahomet et les idoles créées à son image.

De plus, nous avons également inclus trois sources (**sources N, O et P**), la première de l'émir syrien Usâma Ibn Munqidh, une autre de l'historien britannique moderne J.M. Roberts et la troisième de Fulcher de Chartres, qui combattit lors de la première croisade et vécut ensuite à Jérusalem pendant vingt-sept ans, qui donnent un aperçu de la manière dont certains croisés, notamment après la reconquête de Jérusalem en 1099, s'établirent sur place et, dans une certaine mesure, adoptèrent le style de vie et l'état d'esprit de la population locale. A cet égard, il est particulièrement intéressant de mettre en contraste les deux citations de Fulcher de Chartres (**sources K et L**) qui témoignent de l'évolution de l'opinion d'un croisé arrivé sur place au moment de la reprise de Jérusalem en 1099 et qui y vécut durant les vingt-sept années suivantes.

La méthode proposée ici consiste à disposer de trois séries de cartes : les sources illustrant la perception des croisés par les musulmans, les sources qui illustrent la perception des musulmans par les croisés et les sources qui offrent un témoignage des interactions entre eux, des influences réciproques et même d'une intégration (comme dans les sources I et J). En travaillant individuellement ou par deux, les élèves recourront à des « stratégies de lecture active », non pas pour rassembler des informations, mais pour tracer un tableau de la manière dont chaque groupe concevait les autres, identifier les différences de points de vues entre les sources individuelles de chaque communauté et, en se fondant sur les dates approximatives auxquelles les sources ont été écrites, analyser comment ces perceptions ont pu évoluer au fil du temps.

Ce processus comprend l'analyse non seulement du contenu spécifique de chaque source, mais également du discours employé, en recherchant les exemples de clichés, de généralisations appliquées à l'ensemble de la communauté à partir d'ouï-dire ou de cas isolés et ainsi de suite. La « lecture active » implique en l'espèce d'utiliser des feutres surligneurs de différentes couleurs ou de souligner des phrases et des mots à l'aide de crayons ou de stylos de couleur, afin d'identifier les propos susceptibles d'être vérifiés par des éléments d'appréciation, les exemples de pensées stéréotypées et de généralisations fondées sur des ouï-dire et les exemples d'auteurs s'efforçant de se montrer objectifs à l'égard de « l'autre ».

Exemple N : présentation d'une unité sur les croisades

Les croisés perçus par les musulmans :

Source A :

« Les peuples du quadrant septentrional sont ceux pour lesquels le soleil s'éloigne du zénith à mesure qu'ils s'avancent vers le nord, tels que les Francs, les Slaves et les nations qui leur sont voisines. La force du soleil est affaiblie chez eux du fait de son éloignement ; le froid et l'humidité prédominent dans ces régions et la neige et le gel se succèdent interminablement. Ils sont dépourvus de tempérament chaleureux ; ils ont un physique corpulent, une nature grossière, des manières sévères, un esprit borné et une conversation pesante. Leur teint est si excessivement blanc qu'ils en paraissent bleu...Leurs yeux sont également bleus et s'accordent à leur teint ; leurs cheveux sont raides et tirent sur le roux, du fait de l'humidité ambiante. Leur foi manque de fermeté, ce qui est à mettre sur le compte de la froideur et de l'absence de chaleur. Plus ils vivent au nord, plus ils sont stupides, grossiers et brutaux ».

Al-Mas'ūdī, érudit du Xe siècle, traduit en français par C. Pellat, Paris 1971)

Source B :

Tous ceux qui étaient bien informés sur les Franj les considéraient comme des bêtes, supérieures uniquement par leur courage et leur ardeur au combat, mais dans aucun autre domaine, simplement comme les animaux font preuve d'une force et d'une agressivité supérieures.

Emir Usāma Ibn Munqidh, écrivain et diplomate du XIIe siècle, extrait de *An Arab-Syrian Gentleman and Warrior in the Period of the Crusades*, traduit par P.K. Hitti, New York, 1929

Source C :

Le pays des Francs : ses habitants sont chrétiens et ils ont un roi courageux, riche et puissant. Il possède deux ou trois villes sur notre littoral, en pleine terre d'Islam, et les protège. Chaque fois que les musulmans envoient des troupes contre elles, il en envoie d'autres de son côté pour assurer leur défense ; ses soldats font preuve d'un grand courage et à l'heure du combat ils ne songent pas même à la fuite et préfèrent mourir sur place.

Zakariyā ibn Muhammad al-Qazvīnī, XIIIe siècle. Cité dans Bernard Lewis, *The Muslim Discovery of Europe*.

Source D :

Les Francs n'ont aucun sens de l'honneur. Si l'un d'eux marche dans la rue en compagnie de sa femme et qu'il rencontre un autre homme, ce dernier prend la main de sa femme, la tire à part pour lui parler, tandis que le mari s'écarte en attendant qu'elle ait fini la conversation... Pensez un peu à cette contradiction ! Ces gens-là n'ont ni jalousie ni sens de l'honneur, alors qu'ils ont tant de courage. Le courage ne provient pourtant que du sens de l'honneur et du mépris pour ce qui est mal !

Emir Usāma Ibn Munqidh, cité dans Maalouf, *The Crusades through Arab Eyes*, p. 39

Source E :

L'un des malheurs qui frappent les musulmans est que le petit peuple islamique se plaint de l'oppression de ses propres souverains et loue la conduite de ses adversaires et ennemis, les Francs, qui l'ont conquis et soumis à leur justice. C'est à Dieu qu'il devrait se plaindre de cette situation.

Ibn Jubayr, 1184. [R.C.J. Broadhurst, (traduction anglaise) *The Travels of Ibn Jubayr*, Londres 1953]

Source F :

Vous ne verrez personne de plus répugnant qu'eux. Ces gens sont perfides et méchants. Ils ne se lavent ou ne se baignent pas plus d'une ou deux fois par an, et dans ce cas dans l'eau froide, et ils ne nettoient pas leurs vêtements, depuis le jour où ils les ont enfilés jusqu'à celui où ils tombent en lambeaux. Ils se rasent la barbe et, après s'être rasés, se laissent pousser pendant plusieurs jours une barbe repoussante.

Probablement Ibrahim ibn Ya'qubh, un juif qui fut peut-être médecin et voyagea en France, en Hollande, en Allemagne et en Europe centrale au milieu du Xe siècle.

Source G :

Regardez les Francs ! Voyez avec quel acharnement ils se battent pour leur religion, alors que nous, les musulmans, nous ne montrons aucune ardeur à mener la guerre sainte.

Saladin, cité par Maalouf, p. v

Source H :

Après la chute de Jérusalem, les Francs se vêtirent de noir et ils voyagèrent au-delà des mers pour chercher aide et secours auprès de tous leurs pays, et tout particulièrement de Rome la Grande. Afin d'inciter les gens à la vengeance, ils portaient avec eux un tableau représentant le Messie, la paix soit sur lui, frappé jusqu'au sang par un Arabe. Ils disaient : « Regardez, voici le Messie et voici Mahomet, le prophète des musulmans, qui le bat à mort ! ». Les Francs s'en émurent et se rassemblèrent, femmes comprises ; ceux qui ne pouvaient pas les accompagner payaient les dépenses de ceux qui partaient combattre à leur place. L'un des prisonniers ennemis m'a raconté qu'il était fils unique et que sa mère avait vendu sa maison pour lui payer son équipement.

Ibn al-Athir, qui écrit à l'époque du siège d'Acre en 1189. Chroniqueur et auteur de *L'histoire parfaite*.

Les musulmans perçus par les croisés :

Source I :

Les opinions sur l'Islam exprimées dans les premiers écrits croisés étaient extrêmement négatives et décrivait les musulmans comme les ennemis de Dieu et les serviteurs du démon.

J. Riley-Smith, *The Atlas of the Crusades*, 1991.

Source J :

Les Francs étaient si abasourdis par les succès de Saladin, qu'ils cherchaient désespérément une explication. Ils finirent par penser qu'un homme aussi victorieux devait avoir du sang franc dans les veines.

S. Lambert, *Medieval World*, 1991.

Source K :

Tous les Sarrasins éprouvaient une profonde vénération pour le temple du Seigneur. Ils préféraient dire les prières de leur foi ici plus qu'ailleurs, bien que ces prières fussent vaines, puisqu'elles étaient adressées à une idole érigée au nom de Mahomet.

Fulcher de Chartres, *A history of the expedition to Jerusalem 1095-1127* (traduit par F.R. Ryan, 1969), vers 1130.

Source L :

Ô jour si ardemment attendu ! Ô instant le plus mémorable des instants ! Ô action supérieure à toutes les autres ! ... Ils désiraient que ce lieu, si longtemps souillé par la superstition de ses habitants païens, fût lavé de leur contagion.

Fulcher de Chartres, *A history of the expedition to Jerusalem 1095-1127* (traduit par F.R. Ryan, 1969), vers 1130.

Source M:

Ils n'ont pas peur de mourir pour conquérir Jérusalem. Ils sont aidés par ceux de Babylone, avec les Africains et ceux d'Ethiopie....A présent, à cause de nos péchés, un sombre jour a amené les hordes maures....Les chrétiens sont en petit nombre, moins nombreux que les moutons. Les Maures sont en grand nombre, plus nombreux que les étoiles.

E. Asensio, *Ay Iherusalem!*, Nueva Revista de Filología Hispánica, 14, p. 247-270 (trad. 1960), chant espagnol écrit au XIIIe siècle.

Témoignage des interactions et des influences réciproques :

Source N :

Parmi les Francs, il s'en trouve qui se sont établis dans ce pays et se sont associés à des musulmans. Ceux-ci valent mieux que les nouveaux arrivants, mais il y a des exceptions à la règle et on ne peut en tirer aucune conclusion. En voici un exemple. J'envoyai un jour un employé à Antioche pour affaires. A cette époque, le chef Théodore Sophianos s'y trouvait, et lui et moi étions amis. Il était alors tout-puissant à Antioche. Un jour, il dit à mon employé : « J'ai reçu une invitation de l'un de mes amis francs. Viens avec moi et regarde comment ils vivent ». Mon employé m'en informa ; je décidai de l'accompagner et nous nous rendîmes à la maison de l'un de ces anciens chevaliers arrivés avec la première expédition franque. Il avait déjà quitté le service de l'Etat et de l'armée et possédait une propriété à Antioche qui lui permettait de vivre. Il nous offrit un repas délicieux, composé de mets à la fois goûteux et servis proprement. Comme il voyait ma réticence à manger, il déclara : « Mangez tout votre soûl, car je ne consomme pas de cuisine franque. J'ai des cuisinières égyptiennes, je ne mange que ce qu'elles préparent et la viande de porc ne pénètre jamais dans ma demeure ». Je mangeai donc, mais avec quelque précaution, et nous prîmes congé de notre hôte.

Usâma ibn Munqidh

Source O :

Car nous qui étions des occidentaux, nous sommes devenus des orientaux. Celui qui était Romain ou Franc est devenu dans ce pays un Galiléen ou un Palestinien. Celui qui était originaire de Reims ou de Chartres est devenu citoyen de Tyr ou d'Antioche. Nous avons déjà oublié nos pays natals ; ceux-ci sont déjà inconnus à un grand nombre d'entre nous ou ne sont plus évoqués.... Certains hommes ont pris pour femme des Syriennes ou des Arméniennes, ou même des Sarrasines lorsqu'elles étaient baptisées...l'un cultive ses vignes, un autre ses champs ; ils parlent différentes langues et sont déjà parvenus à se comprendre... des races totalement différentes les unes des autres vivent ensemble en confiance.

Fulcher de Chartres, vers 1130.

Source P :

Partout où ils étaient en contact avec l'Islam, dans les pays de croisade, en Sicile ou en Espagne, les Occidentaux découvraient avec admiration les vêtements de soie, l'emploi des parfums et l'usage de bains plus fréquents.

J. Roberts, *History of the World*, 1980.

En un sens, la méthode proposée ci-dessus vise à initier les élèves à l'étude de mentalités opposées à une époque particulière de l'histoire. Une analyse similaire par tri de cartes pourrait également être utilisée pour comprendre les relations entre les nations voisines, entre les groupes qui composent chaque nation ou entre les majorités et les minorités, par exemple sous forme d'exercice préalable à l'examen d'un événement ou d'un conflit précis.

Le deuxième exemple concerne également l'étude des mentalités. Il est destiné à montrer comment une approche multiperspective peut aider à illustrer la manière dont les différentes suppositions et attentes des personnes, dont l'origine remonte souvent à des événements historiques et à des rapports antérieurs, ainsi qu'à l'influence de la propagande et de la couverture médiatique contemporaines, peuvent façonner leurs réactions aux événements. Le présent exemple porte sur les points de vues divergents au sujet des atrocités signalées dans les deux camps en 1914, dans les premiers jours de la Grande Guerre : **le cas des mains coupées** (voir en annexe la photographie page 65).

Quelques jours à peine après l'invasion de la Belgique par les troupes allemandes le 4 août 1914, des rumeurs de guérilla menée par des civils français et belges, qualifiés de « francs-tireurs », circulaient parmi les forces allemandes (voir en annexe la photographie page 67). Elles furent bientôt suivies par les récits de soldats pris dans des embuscades puis mutilés par ces civils qu'évoquaient les journaux allemands. Ces derniers soulignaient généralement le non-respect des « lois de la guerre » : des soldats abattus dans le dos, auxquels on crevait les yeux, que l'on castrait ou mutilait d'une autre manière, alors qu'ils étaient blessés et incapables de se défendre. Peu de temps après, les histoires d'atrocités commises par les soldats allemands à l'encontre des civils belges et français commencèrent également à faire leur apparition du côté allié. Ces récits furent rapidement repris par la presse en Belgique, en France et au Royaume-Uni. Des journalistes peu soucieux d'objectivité envers l'ennemi et, dans tous les cas, incapables de vérifier ces rumeurs en temps de guerre, publièrent ces histoires et ces affirmations comme s'il s'agissait de faits avérés (voir en annexe la photographie page 69). Le sujet le plus fréquent était en l'espèce celui des atrocités commises à l'encontre des femmes et des enfants, notamment celui de leurs mains coupées par des soldats allemands. Quelques exemples de ce type de récits collectés sont reproduits dans l'*exemple O*.

Selon les éléments réunis par Horne et Kramer, la crainte allemande des « francs-tireurs » trouve son origine dans la guerre franco-prussienne où, après la défaite de Napoléon III, des troupes irrégulières françaises qui combattaient pour la nouvelle république menèrent une campagne de guérilla contre l'armée prussienne³⁶. En conséquence, lorsque les troupes allemandes franchirent la frontière belge, elles s'attendaient déjà à de semblables actions. Les combats menés par des effectifs qui battaient en retraite furent rapidement interprétés comme une guérilla. Les comptes rendus transmis en Allemagne de soldats blessés et de journaux intimes pris aux prisonniers ou sur les soldats morts illustrent la manière dont se dessina rapidement un certain type de mentalités. Les maisons incendiées ne furent plus considérées comme d'inévitables dommages collatéraux causés en temps de guerre, mais comme des signaux destinés à trahir les positions allemandes. Les fusillades échangées avec les troupes qui battaient en retraite provoquèrent en représailles la capture et l'exécution de civils et l'incendie de villages. Il y eut également des exemples de civils utilisés comme bouclier humain pour protéger les troupes des tirs de guérilla. En l'espace de dix jours après le déclenchement de la guerre, le haut commandement allemand fut convaincu de la réalité de ces actions menées par les civils et le Kaiser expliqua dans une note au Président Wilson du 7 septembre 1914 que : « *mes généraux ont finalement été contraints de prendre les mesures les plus draconiennes, afin de punir les coupables et de faire peur à une population assoiffée de sang, afin qu'elle cesse de commettre ses meurtres infâmes et ses horreurs* ». Entre-temps, la presse française et britannique utilisait également des extraits de journaux intimes de soldats allemands faits prisonniers comme preuve des atrocités allemandes commises à l'encontre des civils.

³⁶ John Horne & Alan Kramer, *German Atrocities, 1914: A History of Denial*, Yale University Press 2001.

En septembre 1914, le gouvernement français avait déjà interdit la circulation des récits d'atrocités dans les journaux français, car il craignait que ceux-ci ne provoquent la panique parmi la population civile. Des enquêtes officielles furent diligentées par les gouvernements belge, britannique, français et allemand, lesquelles semblèrent convenir que des représailles avaient été exercées sur les civils, mais se trouvèrent en désaccord au sujet de leur légitimité. Cependant, aucune enquête ne confirma les histoires très répandues de mutilation des soldats allemands par les civils ou de mutilation de femmes et d'enfants belges et français par les troupes allemandes. Ces récits se révélèrent être dans leur quasi-totalité des rumeurs et les fonctionnaires ne parvinrent pas à trouver la moindre trace d'enfants mutilés ou de soldats émasculés ou auxquels on avait crevé les yeux.

Au lendemain de la guerre, dans les pays alliés, l'attention du public, qui s'était tout d'abord portée sur les atrocités qui légitimaient la conduite d'une « guerre juste » contre ces horreurs, se reporta sur le coût global en vies humaines de la guerre. Les gouvernements se virent reprocher leur utilisation de la propagande, destinée à renforcer le soutien de la population en faveur du conflit. L'Allemagne connut également une tendance générale à présenter les atrocités comme une propagande ; celle-ci s'inscrivait dans le cadre de la négation de la culpabilité et de la responsabilité de la guerre et du refus des conditions imposées par le Traité de Versailles. Les ouvrages écrits par les historiens dans l'entre-deux-guerres insistaient généralement sur la guerre de propagande menée en 1914-1915.

L'ensemble de la question se prête à une approche multiperspective, car outre les ouvrages d'historiens modernes, tels que Horne et Kramer, il existe également de nombreuses sources qui présentent les points de vues des soldats et des civils, des différents gouvernements, les rapports des enquêtes officielles, la propagande officielle et non officielle, ainsi que les diverses interprétations politiques et nationales des événements par les journaux de chaque pays. Mais elle ne représente qu'un élément mineur du dossier de la Grande Guerre et il est probable que fort peu de professeurs d'histoire trouveront le temps de s'y attarder en détail, compte tenu des contraintes du programme.

Exemple O : prétendus témoignages des atrocités commises dans les premiers jours de la première guerre mondiale

Source 1 :

En septembre 1914, un policier parisien signala qu'un « témoin oculaire » lui avait confié avoir vu « *une petite fille belge de six ans, laquelle se trouvait chez l'un des membres de sa famille, qui exerce la profession de boucher rue de la Flandre ; lorsque les soldats allemands pénétrèrent dans le village, ils lui coupèrent les deux mains ... avec un hachoir* ».

Source 2 :

Un réfugié du Pas-de-Calais déclara que les gendarmes de la région avaient capturé des soldats allemands ; en les fouillant, on découvrit dans les poches de leur redingote des mains coupées.

Source 3 :

Le 20 septembre 1914, le quotidien français Le Matin publia la nouvelle que deux mains coupées, la main d'une femme et la main d'une fillette, avaient été trouvées dans les poches de la redingote de deux soldats allemands blessés soignés dans un hôpital parisien.

Source 4 :

Un médecin militaire d'un régiment allemand rapporta que des soldats s'étaient mis à faire feu au hasard après avoir entendu une salve tirée à l'occasion d'une cérémonie funèbre organisée pour l'enterrement d'un soldat allemand. Ils avaient cru être la cible de tirs – un exemple précoce de « tirs provenant de son propre camp » ?

Source 5:

Le journal d'un officier allemand du 178^e régiment d'infanterie, trouvé par les français, offre un récit éloquent de l'état d'esprit des soldats lorsqu'ils franchirent la frontière belge en août 1914. Ils furent tout d'abord accueillis de façon amicale et une vieille femme déclara à l'auteur du journal : « vous n'êtes pas des barbares, vous avez épargné notre récolte ». Soixante kilomètres plus loin, les soldats commencèrent à redouter les embuscades et ils prirent des otages par mesure de sécurité. Le jour suivant, l'auteur du journal fut convaincu que la résistance opiniâtre qu'ils avaient rencontrée en entrant dans Dinant était due aux francs-tireurs, dont 200 à 250 furent faits prisonniers et exécutés. L'auteur du journal indique également qu'ils mirent le feu au premier village qu'ils traversèrent en France, parce qu'un coup de feu parti accidentellement d'un fusil allemand avait provoqué la riposte des habitants qui se croyaient attaqués.

Horne & Kramer, Les atrocités allemandes de 1914, histoire d'une négation des faits.

Je suggérerais plutôt d'examiner un aspect de cette histoire, ce qui peut s'avérer un moyen utile d'aborder une unité ou un module sur la première guerre mondiale – un « hameçon » destiné à éveiller l'intérêt et l'imagination des élèves avant de passer à l'étude des causes et des facteurs déterminants, du déroulement de la guerre, des traités et des conséquences à long terme. Il montre un certain nombre de facettes intéressantes de la guerre, qui s'appliquent tout aussi bien à l'analyse des autres conflits majeurs mondiaux et plus localisés du XX^e siècle :

Le déroulement d'une guerre traduit dans une certaine mesure les attentes et les suppositions, non seulement de l'armée, mais également de la population, à l'égard de l'attitude de l'ennemi, lesquelles trouvent leur origine dans les conflits passés (dans le cas présent la guerre franco-prussienne de 1870). Les civils et les soldats français et belges s'attendaient au « militarisme prussien », le haut commandement allemand prévoyait une résistance civile et « irrégulière » du type de celle qu'il avait connue en 1870 ; les troupes allemandes traversèrent dans les premiers jours de la guerre le territoire ennemi plus rapidement qu'elles ne l'avaient escompté et se sentaient parfois coupées de la logistique militaire.

La propagande ne se limite pas uniquement à mobiliser l'opinion pour qu'elle soutienne les buts de guerre, à convaincre les hommes de s'enrôler et à persuader les éventuels alliés à combattre dans son camp (dans le cas présent les Etats-Unis et l'Italie) ; elle répond également à la nécessité d'expliquer les événements d'une manière qui corresponde aux attentes, aux suppositions, aux valeurs et aux idées stéréotypées de la population à l'égard de l'ennemi et de son propre camp. Ce procédé transparaît également dans la propagande diffusée au début de la deuxième guerre mondiale, de la guerre froide, de la guerre de Corée et, plus récemment, de la guerre du Golfe.

La propagande consacrée à un événement particulier est souvent plus soucieuse de la signification attribuée « aux faits », qu'aux faits eux-mêmes. En l'espèce, l'ensemble de la question des atrocités se concentrait sur des légendes qui renforçaient des attentes, des suppositions et des valeurs particulières. A bien des égards, cette propagande produisit un résultat contraire aux buts recherchés, puisqu'au lieu de mobiliser la population dans l'action et de créer une vague de soutien en faveur d'une cause, elle favorisa la panique et la peur, voire l'hystérie, puis le cynisme.

La plupart des manuels comportent généralement quelques affiches de propagande produites dans les semaines qui précédèrent le déclenchement de la guerre et il est désormais possible d'en télécharger des exemples à partir de site Web réputés, qui reflètent les procédés adoptés dans l'ensemble des pays concernés. L'utilisation de ces documents, ainsi que des affiches et des cartes postales du même type reproduites dans les pages suivantes permettrait une approche comparative à deux niveaux : une comparaison, d'une part, entre les pays et, d'autre part, entre la propagande « officielle » qui précéda la guerre et la réaction « officieuse » aux « atrocités » dans les premières semaines du conflit. Ce pourrait être un moyen multiperspectif utile d'aider les élèves à comprendre l'influence des représentations des mentalités dominantes sur les réactions de l'opinion publique, des gouvernements et de l'armée, ainsi que sur les événements et les évolutions stratégiques et tactiques.

Une telle approche est également pertinente pour l'étude de la plupart des conflits sociaux et culturels au sein des pays et entre ces derniers. Elle permet à l'élève de mieux comprendre que dans toute situation conflictuelle, des suppositions établies de longue date, qui ne reposent pas toujours solidement sur des faits ou sur une expérience directe, continuent à influencer les attentes de chaque partie à l'égard de l'autre, leurs interprétations des déclarations réciproques et les motivations et les intentions qu'elles attribuent l'une et l'autre aux actions du camp adverse. Dans ce genre de situations, il est stérile de tenter de déterminer qui a raison et qui a tort, ainsi que les actes qui peuvent ou non se justifier. L'objectif est de s'efforcer de comprendre le parcours de chaque partie et les raisons pour lesquelles elle pense et agit de la sorte.

Réflexions finales

Ce court manuel n'avait pas pour intention de tenter de produire une série de matériels pédagogiques sur des événements et des thèmes historiques précis dans lesquels l'enseignant ou le formateur d'enseignants pourraient puiser et qu'il utiliserait en cours en cours après les avoir traduits dans un langage approprié et ajustés aux programmes scolaires spécifiques. Les exemples présentés ici constituent des instruments heuristiques, conçus pour illustrer les points essentiels du propos et les diverses manières d'introduire davantage de multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire.

Il s'agit essentiellement d'un manuel *sur* la multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire, plutôt que d'une démonstration de la multiperspectivité en action. C'est la raison pour laquelle j'aimerais conclure en rappelant quelques points que les enseignants ou les auteurs de manuels qui songeraient à adopter une approche plus multiperspective de l'histoire doivent, selon moi, conserver à l'esprit.

La multiperspectivité est destinée à être plus pluraliste, inclusive, intégrante et approfondie que les approches plus traditionnelles de l'enseignement de l'histoire, qui se caractérisent selon Gita Steiner-Khamsi par une dimension « monoculturelle, ethnocratique et universaliste ». Cela signifie que les historiens, les professeurs d'histoire et les élèves se doivent de considérer si une analyse établie à partir d'un large éventail de sources, y compris des sources qui peuvent avoir été ignorées par la plupart des historiens, est objective (c'est-à-dire rend davantage justice aux points de vues de l'ensemble des personnes impliquées et affectées par un événement donné) et plus complète.

Mais cela n'implique pas nécessairement que plus une analyse historique est multiperspective, plus elle en sera objective. Premièrement, il est peu probable que toutes les perspectives incorporées dans une analyse particulière aient un poids et une valeur équivalents. Deuxièmement, nous devons conserver à l'esprit la signification du terme perspective, c'est-à-dire en l'espèce une opinion limitée par le point de vue de la personne qui l'exprime, que cette personne soit un participant, un témoin oculaire, un journaliste ou un historien et indépendamment du fait que ces limites soient d'ordre matériel, comportemental, culturel, technique ou professionnel. Les limites ou les contraintes auxquelles sont soumises les opinions exprimées ne disparaissent pas du seul fait qu'une analyse historique particulière incorpore davantage de perspectives qu'une autre. Nous ne pouvons pas présumer que l'examen des éléments d'appréciation tirés d'une multiplicité de points de vues sur un même événement ou phénomène historique nous permettra d'offrir une description plus complète ou une explication plus approfondie des événements. Au contraire, une approche multiperspective, en particulier pour les conflits politiques et sociaux, démontre combien il est difficile de tirer des conclusions définitives lorsque les différentes parties à un litige perçoivent réciproquement les actions, les objectifs, les motivations et les réactions du camp adverse de manière extrêmement différente, voire contradictoire, à partir d'interprétations, de suppositions, d'idées préconçues et de préjugés.

Cela nous amène au cœur du sujet. L'enseignement de l'histoire peut être rendu plus multiperspectif et moins monoculturel, exclusif et universaliste ; il convient pour cela d'accroître la diversité du contenu, de recourir à un plus large éventail de sources et de veiller à ce que les élèves aient l'occasion de lire des analyses opposées des événements historiques. Mais la multiperspectivité ne se réduit pas à d'éventuelles modifications du *contenu* des programmes scolaires d'histoire, ni à l'utilisation d'un plus large éventail de sources : elle consiste également à aider les élèves à réfléchir historiquement au passé.

Dans le cadre spécifique de l'enseignement de l'histoire, la multiperspectivité implique d'initier les élèves à *une méthode* : une manière d'analyser les éléments d'appréciation ou les interprétations d'éléments d'appréciation pertinents pour une évolution ou un événement historique particulier, en examinant à quelles contraintes ils ont été soumis par des facteurs matériels, les allégeances des auteurs des sources des éléments d'appréciation, leurs attitudes et préjugés, leurs motivations, la logique qu'ils suivent en tentant d'expliquer les événements et de décider de ce qu'ils devraient faire, leurs attentes et leurs préjugés réciproques, les cadres culturels et les traditions qui influencent leurs perceptions et leurs interprétations, et ainsi de suite. Comme nous l'avons vu dans les exemples présentés plus haut dans ce manuel, la multiperspectivité suppose également de s'efforcer de relier ces différentes interprétations les unes aux autres.

Cela soulève plusieurs implications pour les professeurs d'histoire, les concepteurs de programmes scolaires, ainsi que les auteurs et les éditeurs de manuels. Tout d'abord, il convient de donner aux élèves l'occasion de mettre en pratique les aptitudes analytiques essentielles à toute approche multiperspective si l'on entend les voir acquérir la confiance et le savoir faire qui leur permettront de travailler efficacement avec une multiplicité de points de vues. A cette fin, nous avons décrit ici un certain nombre de méthodes d'enseignement et d'apprentissage, y compris des exercices de tri de cartes, la mise sur la sellette, l'utilisation d'organigrammes et de chronologies, la comparaison des perceptions réciproques des différentes parties à une situation de conflit, ainsi que l'analyse de la propagande et de la couverture médiatique comme autant de moyens de comprendre et d'interpréter les mentalités opposées.

En second lieu, la multiperspectivité exige de pouvoir étudier en profondeur des sujets particuliers. Cette exigence peut s'avérer extrêmement difficile à satisfaire compte tenu des contraintes imposées par le cadre du programme scolaire, conçu pour offrir aux élèves une étude chronologique de l'histoire au contenu dense. Néanmoins, même dans les circonstances où les enseignants sont confrontés à ce type de cadre de programme scolaire, il devrait encore être possible d'introduire une approche multiperspective dans le traitement d'un ou deux sujets par an, afin d'offrir aux élèves l'occasion de se familiariser avec les méthodes analytiques concernées. De la même manière, il n'est pas indispensable de veiller à présenter aux élèves un éventail complet des points de vues.

Enfin, il serait souhaitable que de nombreux auteurs et éditeurs de manuels et, d'ailleurs, quelques-uns des professeurs d'histoire qui manifestent un engagement en faveur d'un enseignement fondé sur les sources, repensent leur approche. Il arrive en effet trop fréquemment que l'on présente aux élèves une série de courts extraits tirés de différentes sources, mais qu'on leur pose ensuite des questions conçues pour

obtenir une information factuelle ou pour étayer les conclusions que l'auteur ou l'enseignant attend des élèves ou encore pour faire la différence entre les sources « objectives » et « partiales ». La multiperspectivité repose sur un postulat fondamental : il est indispensable de faire comprendre aux élèves que toute personne qui étudie le passé tolère et s'accommode des divergences, contradictions, ambiguïtés, opinions dissidentes, demi-vérités, points de vues partiels, préjugés et idées préconçues. Ce postulat doit guider notre réflexion sur les types de questions et d'exercices qui devraient accompagner toute source documentaire représentant une multiplicité de perspectives.

Annexe : photographies

Exemple I : la prise du Palais d'hiver le 25 octobre 1917

Décrivez exactement ce que vous voyez ici :

Selon vous, que se passe-t-il ?

Qui sont, à votre avis, ces personnes ?

Quand pensez-vous que cette photo a été prise ?



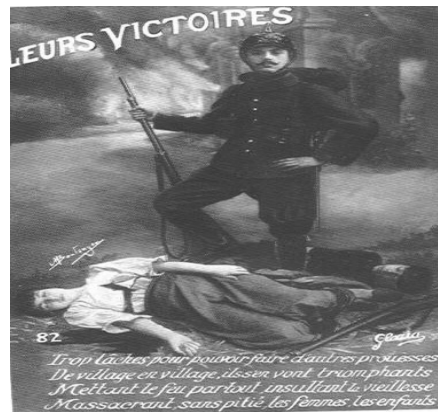
Pensez-vous qu'il s'agit d'une photographie ou d'une image tirée d'un film ?



Carte postale française d'octobre 1914, représentant le mythe des « mains coupées »



Epreuve d'un artiste allemand, représentant des soldats allemands
attaqués par des francs-tireurs, publiée en août 1914



Carte postale de propagande éditée au cours de l'année 1914, énumérant les atrocités prétendument commises par les Allemands.

