

ENSEIGNER L'HISTOIRE DE L'EUROPE DU 20^e SIÈCLE

par Robert Stradling

Projet «Apprendre et enseigner
l'histoire de l'Europe du 20^e siècle»

Conseil de la coopération culturelle

Editions du Conseil de l'Europe

Edition anglaise:

Teaching 20th-century European history

ISBN 92-871-4466-4

Les vues exprimées dans la présente publication sont celles de l'auteur; elles ne reflètent pas nécessairement celles du Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe ni du Secrétariat.

Conception: Atelier de création graphique du Conseil de l'Europe

Editions du Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex

ISBN 92-871-4465-6

© Conseil de l'Europe, février 2001

Réimpression septembre 2001, août 2002

Imprimé dans les ateliers du Conseil de l'Europe

Regards sur le 20^e siècle¹

*Si je devais résumer le 20^e siècle, je dirais qu'il a suscité
les plus grandes espérances qu'ait jamais conçues l'humanité
et détruit toutes les illusions et tous les idéaux.*

Yehudi Menuhin (musicien, Grande-Bretagne)

*Les historiens ne sauraient répondre à cette question.
Pour moi, le 20^e siècle n'est que l'effort sans cesse renouvelé
pour la comprendre.*

Franco Venturi (historien, Italien)

1. Cité par Eric Hobsbawm dans *L'âge des extrêmes: histoire du court siècle*, Editions Complexe, coédition *Le Monde diplomatique*, 1999. Voir Paulo Agosti et Giovanna Borgese dans *Ritratti e parole di centosei protagonisti del Novecento*, Turin, 1992, p. 2, 160 pour la citation originale.

Le Conseil de l'Europe, fondé en 1949 dans le but de réaliser une union plus étroite entre les démocraties parlementaires européennes, est la plus ancienne des institutions politiques européennes. Avec quarante-trois Etats membres¹, parmi lesquels les quinze pays de l'Union européenne, il représente la plus grande organisation intergouvernementale et interparlementaire d'Europe. Il a son siège en France, à Strasbourg.

Seules les questions de défense nationale étant exclues de ses compétences, le Conseil de l'Europe déploie ses activités dans des domaines très divers: démocratie, droits de l'homme et libertés fondamentales; médias et communication; questions économiques et sociales; éducation, culture, patrimoine et sport; jeunesse; santé; environnement et aménagement du territoire; démocratie locale et coopération juridique.

La Convention culturelle européenne a été ouverte à la signature des Etats en 1954: des Etats membres du Conseil de l'Europe, ainsi que des Etats européens non membres, ce qui permet à ces derniers de prendre part aux activités de l'Organisation dans les domaines de l'éducation, de la culture, du patrimoine et du sport. A ce jour, quarante-huit Etats ont adhéré à la Convention culturelle européenne: les pays du Conseil de l'Europe, plus le Bélarus, la Bosnie-Herzégovine, la République fédérale de Yougoslavie, le Saint-Siège et Monaco.

Le Conseil de la coopération culturelle (CDCC) est l'organe de gestion et d'impulsion des travaux du Conseil de l'Europe en matière d'éducation et de culture. Quatre comités spécialisés – le Comité de l'éducation, le Comité de l'enseignement supérieur et de la recherche, le Comité de la culture et le Comité du patrimoine culturel – l'assistent dans ses tâches qui sont définies par la Convention culturelle européenne. Le CDCC entretient des liens de travail étroits avec les conférences des ministres européens spécialisés dans les questions d'éducation, de culture et de patrimoine culturel.

Les programmes du CDCC font partie intégrante des travaux du Conseil de l'Europe et ils contribuent, comme les programmes des autres secteurs, aux trois objectifs majeurs de l'Organisation, à savoir:

- protéger, renforcer et promouvoir les droits de l'homme et les libertés fondamentales, ainsi que la démocratie pluraliste;

1. Albanie, Andorre, Arménie, Autriche, Azerbaïdjan, Belgique, Bulgarie, Croatie, Chypre, République tchèque, Danemark, Estonie, Finlande, France, Géorgie, Allemagne, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Italie, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Moldova, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Portugal, Roumanie, Fédération de Russie, Saint-Marin, République slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, «l'ex-République yougoslave de Macédoine», Turquie, Ukraine, Royaume-Uni.

- promouvoir la conscience de l'identité européenne;
- rechercher des solutions communes aux grands problèmes et enjeux de la société européenne.

Le programme du CDCC en matière d'éducation couvre l'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur. Actuellement, ses grands projets portent sur l'éducation à la citoyenneté démocratique, l'histoire, les langues vivantes, les liens et échanges scolaires, les politiques éducatives, la formation des personnels éducatifs; la réforme de la législation sur l'enseignement supérieur en Europe centrale et orientale; la reconnaissance des qualifications; l'éducation tout au long de la vie au service de l'équité et de la cohésion sociale; les études européennes pour la citoyenneté démocratique; et les sciences sociales et le défi de la transition.

SOMMAIRE

	<i>Page</i>
Guide pour le lecteur	9
Avant-propos	13
Première partie Thèmes et sujets historiques	21
Chapitre 1 Introduction	23
Chapitre 2 La dimension européenne dans l'enseignement de l'histoire	29
Chapitre 3 L'approche d'un choix de sujets d'étude dans l'histoire européenne du 20 ^e siècle.....	39
Chapitre 4 Approche de thèmes sélectionnés dans l'histoire européenne du 20 ^e siècle.....	69
Deuxième partie Méthodes et approches	89
Chapitre 5 Introduction	91
Chapitre 6 Compétences et concepts.....	93
Chapitre 7 Thèmes polémiques et sensibles	107
Chapitre 8 «Lecture» du matériel d'archives visuelles	117
Chapitre 9 Le recours aux simulations et jeux de rôles	135
Chapitre 10 La vision plurielle dans l'enseignement de l'histoire ..	147
Chapitre 11 L'apprentissage extrascolaire: un éventail de possibilités	169
Chapitre 12 L'utilisation des nouvelles technologies: l'histoire sur Internet	185
Chapitre 13 Approches de l'enseignement et de l'apprentissage..	209
Troisième partie Les sources et les ressources	223
Chapitre 14 Introduction	225
Chapitre 15 Histoire orale.....	229
Chapitre 16 Utilisation des sources écrites contemporaines.....	245
Chapitre 17 La télévision: une source	267
Chapitre 18 Evaluer les manuels d'histoire	279
Chapitre 19 Evaluer de nouvelles technologies	287

Annexes	295
Annexe I Contacts et renseignements	297
Annexe II Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du 20 ^e siècle	307

GUIDE POUR LE LECTEUR

L'auteur a inclus des photos et de nombreux encadrés à utiliser en classe. En fonction de leur longueur, quelques-uns se trouvent dans la partie principale des chapitres, d'autres à la fin. Ce guide a pour but d'aider le lecteur à les repérer rapidement selon le titre.

Chapitre 3 – L'approche d'un choix de sujets d'étude dans l'histoire européenne du 20^e siècle

- Encadré 1 Les forces armées britanniques au 20^e siècle, p. 41
- Encadré 2 Une ligne de temps pour l'histoire européenne au cours de la période 1918-1939, p. 52
- Encadré 3 Esquisse d'une approche historique comparative du fascisme, p. 57
- Encadré 4 L'effondrement de l'Union soviétique, p. 59
- Encadré 5 L'éclatement de l'alliance, en temps de guerre, entre l'Union soviétique, les Etats-Unis et le Royaume-Uni, et l'apparition de la guerre froide, p. 63
- Encadré 6 Sources primaires illustrant la méfiance qui se développe entre les anciens Alliés dans la période de l'après-guerre, p. 66
- Encadré 7 La spirale descendante de la récession économique, p. 67
- Encadré 8 Etablir les liens – La dépression économique des années 30, p. 68

Chapitre 4 – Approche de thèmes sélectionnés dans l'histoire européenne du 20^e siècle

- Encadré 1 Types de mouvements nationalistes (1800-2000), p. 75
- Encadré 2 La dynamique du flux de migrants économiques dans l'Europe du 20^e siècle, p. 79
- Encadré 3 Vagues de migration européenne au 20^e siècle, p. 85

Chapitre 7 – Thèmes polémiques et sensibles

Encadré 1 Exemple d'une question controversée: l'Irlande du Nord, p. 111

Encadré 2 Exemple de question sensible: l'Holocauste, p. 114

Chapitre 8 – «Lecture» du matériel d'archives visuelles

Encadré 1 Exemples de photographies qui ont contribué à façonner notre image de l'Europe au 20^e siècle, p. 121

Encadré 2 Cadre permettant l'analyse de photographies historiques, p. 125

Photographies: Images de la première guerre mondiale, p. 127

Encadré 3 Cadre destiné à l'analyse des dessins historiques, p. 131

Chapitre 10 – La vision plurielle dans l'enseignement de l'histoire

Encadré 1 Les Juifs de Prague, p. 154

Encadré 2 Liste de contrôle à l'usage des élèves pour l'évaluation du traitement d'un événement historique par un manuel, p. 157

Encadré 3 La réaction de l'Algérie à la politique coloniale française (1936-1939), p. 163

Encadré 4 Réactions des médias à la montée des tensions à Chypre en 1997, p. 165

Encadré 5 De quoi les choses ont-elles l'air vues sous un autre angle?, p. 167

Chapitre 11 – L'apprentissage extrascolaire: un éventail de possibilités

Encadré 1 Les Italiens en Ecosse, p. 172

Encadré 2 Une visite de cimetières militaires de la seconde guerre mondiale, p. 175

Encadré 3 La maison d'un artisan, p. 177

Encadré 4 Le Service de l'éducation du musée de la Science et de l'Industrie de Manchester, p. 178

Encadré 5 Les musées scolaires et l'enseignement de l'histoire, p. 180

Chapitre 12 – L'utilisation des nouvelles technologies: l'histoire sur Internet

Encadré 1 Causes sous-jacentes de la crise des Balkans, p. 193

Encadré 2 Affiches de propagande de la première guerre mondiale, p. 196

Encadré 3 La Révolution russe sur Internet, p. 197

Chapitre 15 – Histoire orale

- Encadré 1 Cas type de témoignage oral d'un souvenir mal mémorisé, p. 235
- Encadré 2 La réalité historique est complexe et polysémique, p. 236
- Encadré 3 Evaluer un entretien enregistré ou une transcription, p. 241

Chapitre 16 – Utilisation des sources écrites contemporaines

- Encadré 1 Témoignage de Hermann Goering, p. 254
- Encadré 2 Sources secondaires sur le Pacte germano-soviétique, août 1939, p. 260
- Encadré 3 Les slogans politiques en tant que sources historiques, p. 260
- Encadré 4 Grille d'analyse pour les sources écrites, p. 261
- Encadré 5 Dépêche diplomatique envoyée par le prince Lichnowsky, p. 263
- Encadré 6 Sources sur les responsabilités dans le déclenchement de la première guerre mondiale, p. 265

AVANT-PROPOS

Enseigner l'histoire de l'Europe du 20^e siècle: état des lieux

Au cours des vingt-cinq dernières années, la couverture de l'histoire du 20^e siècle en général et de l'histoire européenne en particulier, au sein des programmes scolaires, a considérablement changé dans la plupart des établissements d'enseignement secondaire d'Europe. L'équilibre entre l'enseignement de l'histoire moderne et l'histoire plus ancienne s'est déplacé. Dans les années 50, la plupart des programmes d'histoire s'arrêtaient en 1914 ou 1918. A partir des années 70, en Europe occidentale, ils couvraient la première guerre mondiale, les principaux faits marquants et évolutions de l'entre-deux-guerres, la seconde guerre mondiale, la reconstruction de l'après-guerre et l'émergence de la guerre froide. Actuellement, dans un certain nombre de pays, la moitié du programme d'histoire, pour les élèves de l'enseignement secondaire, se focalise sur les 19^e et 20^e siècles. Parmi les programmes et livres d'histoire les plus récents publiés dans l'Europe élargie d'aujourd'hui, certains ont inclus l'éclatement de l'Union soviétique, ses conséquences pour les pays d'Europe centrale et orientale et, au-delà, pour l'ensemble de l'Europe et du monde.

En ce qui concerne la couverture de l'histoire moderne, l'accent est davantage mis à présent sur l'histoire récente et contemporaine – celle des vingt-cinq dernières années environ. Traditionnellement, on a toujours constaté une certaine réticence, de la part des autorités chargées de l'élaboration des programmes et des cours d'histoire ou dans les directives du ministère, à étendre l'enseignement de l'histoire jusqu'à l'époque actuelle. On faisait généralement valoir que les interprétations et les conclusions concernant les événements récents ne pouvaient être que provisoires en raison du manque de recul, du caractère incomplet et de la qualité inégale des éléments disponibles et des difficultés que pourraient avoir les enseignants et les élèves à envisager les événements récents de façon détachée, du fait de leurs situations, engagements et allégeances personnels. Toutefois, il est actuellement de plus en plus admis que ces préventions pourraient aussi bien s'appliquer à l'enseignement de toute autre période de l'histoire.

On observe un intérêt croissant – mais qui ne s'étend encore nullement à toute l'Europe – pour l'enseignement de l'histoire européenne et mondiale en tant que telle et non exclusivement en tant que moyen d'éclairer certains aspects de l'histoire nationale. Les anciennes républiques soviétiques et la plupart des Etats d'Europe centrale et orientale qui se trouvaient dans la

sphère d'influence de l'Union soviétique présentaient traditionnellement l'histoire du monde dans un cours distinct du programme de l'enseignement secondaire. Mais, bien que ces pays aient réformé leurs programmes d'histoire depuis leur accession à l'indépendance en 1991, beaucoup d'entre eux ont choisi de conserver deux cours d'histoire distincts: l'un consacré à l'histoire nationale et l'autre à l'histoire mondiale ou générale.

A l'Ouest, ce modèle est encore peu fréquent mais la nécessité d'aider les jeunes à comprendre la guerre froide et l'évolution de l'Union européenne ainsi que d'autres formes de coopération en Europe a au moins eu pour effet d'adopter davantage une approche régionale dans l'enseignement de l'histoire du 20^e siècle. Il est trop tôt pour dire si l'éclatement de l'Union soviétique et la restructuration de l'Europe qui en a découlé encourageront plus de pays d'Europe occidentale à élargir leur vision européenne afin d'englober l'Europe centrale et orientale dans leurs programmes d'histoire, mais nous espérons que ce manuel favorisera les discussions sur la faisabilité et la portée d'un tel objectif.

Les approches de l'enseignement de l'histoire à l'école ont suivi diverses tendances dans l'histoire scolaire. C'est pourquoi il y a eu des initiatives dans la plupart des systèmes éducatifs européens, en vue d'élargir leur contenu à l'histoire sociale, économique, culturelle et même intellectuelle, ainsi qu'à l'histoire politique et diplomatique.

Cela a également eu pour effet de mettre un nouvel accent sur l'histoire de groupes qui avaient été largement ignorés auparavant dans les programmes d'histoire: les femmes, les minorités ethniques, les enfants, les familles, les migrants. Ces évolutions posent de nouveaux défis au professeur d'histoire. Les enseignants sont, en effet, amenés à traiter des sujets et des thèmes tels que les mouvements culturels ou l'évolution des sciences et des technologies, ainsi que des sources historiques telles que l'histoire orale, les films et les actualités, qui étaient négligés lorsque eux-mêmes étudiaient l'histoire. Ils constatent également que certains de ces thèmes et sujets ne s'intègrent pas aisément dans un programme structuré de façon traditionnelle, présentant à la suite des périodes relativement courtes.

Une autre transformation importante concerne l'acquisition, jugée souhaitable, d'attitudes critiques à l'égard des faits et des témoignages historiques, et de la tournure d'esprit nécessaire à l'analyse et à l'interprétation des données. En ce sens, l'apprentissage de l'histoire n'est plus une simple acquisition de connaissances. Ces attitudes critiques consistent en particulier:

- à comprendre que les historiens, les auteurs de manuels, les journalistes et les réalisateurs de documentaires sur des événements récents ne se contentent pas de rapporter des faits mais s'efforcent d'interpréter les

informations dont ils disposent et d'établir des liens entre les différents éléments afin d'expliquer les événements et l'évolution des choses;

- à percevoir que l'historien, l'auteur, le journaliste ou le réalisateur transforme ainsi en éléments de preuves les faits qu'il (ou elle) a retenus (c'est-à-dire les exploite pour défendre une argumentation ou une interprétation particulière);
- à découvrir que les mêmes faits historiques peuvent être utilisés différemment par des personnes distinctes ou être mis au service d'interprétations différentes;
- à reconnaître que tout événement historique peut être envisagé sous de multiples angles et que ces différentes perspectives reflètent toute une gamme d'expériences, d'hypothèses et de convictions (souvent aussi valables les unes que les autres);
- à distinguer les faits et les jugements, et déceler les préjugés, les partis pris et les clichés dans les textes et dans les images;
- à apprendre à analyser et à exploiter les données émanant des sources primaires et secondaires;
- à comprendre et mettre en application les notions clés de l'étude de l'histoire que sont la chronologie, le changement, la continuité, les relations de cause à effet, le sens, l'orientation d'une période;
- à admettre que la proximité d'un événement ou d'un fait historique (le récit d'un témoin oculaire, par exemple) n'augmente pas nécessairement l'exactitude ou l'impartialité du témoignage;
- à constater que tout reportage historique est provisoire et peut donner lieu à diverses réévaluations à la lumière d'éléments nouveaux ou d'interprétations nouvelles.

L'évolution de l'enseignement de l'histoire depuis vingt ans est souvent présentée sous la forme d'un débat entre ceux qui pensent que l'histoire doit d'abord apprendre aux élèves les principaux événements de l'histoire nationale, européenne et mondiale (leur permettre d'acquérir un savoir) et ceux qui estiment qu'elle doit surtout les aider à comprendre les processus historiques (acquérir des savoir-faire) et que le contenu du programme n'est qu'un moyen conçu à cette fin. En fait, c'est là un débat assez stérile dans la mesure où beaucoup de professeurs d'histoire et d'auteurs de manuels s'efforcent de conjuguer les deux approches. Pour autant, l'importance accrue accordée au développement du sens critique et de l'interprétation de l'histoire soulève le double problème de la conception des manuels et autres matériels pédagogiques et de l'obligation, pour les professeurs, de réfléchir à la manière dont leurs élèves acquièrent ces savoir-faire et ces modes de pensée.

Une étude récente sur les manuels scolaires révèle une tendance à s'éloigner du «livre» traditionnel pour s'orienter vers des «dossiers» qui proposent aux élèves des documents à analyser et à interpréter (cartes, photographies, statistiques, extraits de documents, récits de témoins oculaires). Ces sources sont parfois destinées à illustrer le texte, mais il arrive qu'elles soient indépendantes du texte et cherchent à initier l'élève à l'analyse de différents types de données¹. A l'origine, cette tendance était surtout sensible dans les manuels édités en Europe occidentale, mais on constate aujourd'hui que plusieurs maisons d'édition d'Europe centrale et orientale commencent, elles aussi, à introduire des exercices de réflexion.

Cette évolution a des retentissements profonds sur l'enseignement et l'apprentissage. On voit mal comment l'élève pourrait développer un sens critique et une compréhension de l'histoire s'il n'est que le réceptacle passif d'un savoir prédigéré. Il importe donc de mettre en place des formes d'apprentissage conjuguant la réalisation d'enquêtes et l'emploi de méthodes actives (collecte de témoignages, débats, participation à des simulations, etc.) et d'offrir aux élèves des possibilités d'apprentissage autonome.

Il convient de signaler ici un autre aspect relativement récent de l'évolution de l'enseignement de l'histoire, à savoir que les enseignants et les manuels scolaires ne sont pas les seules sources d'information et de formation des opinions sur l'Europe du 20^e siècle. D'abord, plus les événements sont récents, plus les sources sont diversifiées: hommes politiques, journalistes de la presse écrite et audiovisuelle, auteurs de documentaires et de longs métrages. En deuxième lieu, les élèves peuvent connaître, dans leur entourage familial ou social, des personnes qui ont vécu de près certains grands événements de ce siècle. Troisièmement, de plus en plus d'élèves, surtout dans l'ouest et le nord de l'Europe, ont accès à des reportages et des interprétations historiques par le biais des nouveaux moyens de communication (CD-I, CD-Rom, Internet). Les élèves doivent faire preuve, devant ces sources, du même esprit critique que devant celles officiellement présentées dans leurs manuels d'histoire et utiliser la même grille de lecture, mais le transfert de ces aptitudes du milieu scolaire à d'autres contextes n'est pas automatique. Il suppose un apprentissage et un enseignement, car la «lecture» critique d'un film ou d'un documentaire exige des savoirs théoriques et pratiques.

Les défis posés au professeur d'histoire

Le guide présenté ici s'inspire d'idées novatrices et d'études de cas de bonnes pratiques provenant de toute l'Europe, et fournit des informations sur des

1. F. Pingel, *La maison européenne: représentations de l'Europe du 20^e siècle dans les manuels d'histoire*, Editions du Conseil de l'Europe, 2000.

ressources et organismes utiles pour atteindre les objectifs visés. Toutefois, en réalisant ce guide, nous avons également reconnu qu'un certain nombre de défis étaient posés au professeur d'histoire d'aujourd'hui et nous avons tenté d'y répondre dans plusieurs sections de l'ouvrage.

Certains de ces problèmes tiennent à des circonstances indépendantes de la volonté des enseignants. Dans la plupart des pays, le ministère de l'Education fixe les programmes ou définit des orientations officielles qui empêchent parfois le professeur d'introduire librement de nouveaux sujets ou d'approfondir certaines dimensions paneuropéennes. La latitude dont il dispose est, en outre, réduite par le nombre d'heures de cours qui lui est imparti, ainsi que par le choix et la qualité des manuels et autres outils pédagogiques mis à la disposition des établissements.

La marge laissée à l'innovation didactique est également limitée, dans une certaine mesure, par les traditions et les méthodes qui avaient cours à l'époque où beaucoup de ces enseignants ont suivi leur formation. Nous avons dit, au début de ce chapitre, que les professeurs d'histoire et leurs élèves disposaient sur le 20^e siècle de sources beaucoup plus nombreuses que pour n'importe quelle autre période. Cependant, ces sources ne présentent pas le passé récent ou les événements contemporains dans une perspective historique; ce n'est pas ainsi qu'elles cherchent à les interpréter ou à les expliquer. Souvent, elles ont aussi pour but de distraire, et elles sont soumises à des contraintes commerciales, éditoriales, voire politiques; les productions qui en sont tirées – y compris les grands feuilletons historiques comme *The world at war* (Le monde en guerre) ou *The people's century* (Le siècle des gens ordinaires) – ont peu de chances de rester longtemps «en rayon» et sont conçues plus dans l'optique d'une «bonne série télévisée» que d'une «bonne reconstitution historique». Ces questions seront abordées plus en détail dans un chapitre ultérieur; disons seulement que rares sont les enseignants d'histoire qui ont eu l'occasion, au cours de leur formation initiale ou continue, de «décrypter les médias» ou d'apprendre à leurs élèves à le faire¹.

De même, les établissements scolaires sont de plus en plus nombreux à utiliser les nouvelles techniques de communication, et cette tendance ne peut que s'accroître dans les dix années à venir; et, pourtant, il est rare que l'on réfléchisse aux retombées possibles de l'emploi de disques compacts interactifs, de CD-Rom et d'Internet dans l'enseignement de l'histoire, alors que les hyperliens, qui permettent d'explorer tout ce qui existe sur un thème ou une période donnée, peuvent radicalement changer la «lecture» d'un texte.

1. Voir notamment L. Masterman, *Teaching the media*, Londres, 1985.

D'un côté, ce système semble donner à l'élève les moyens de mener sa propre enquête et sa propre recherche, de l'autre, il peut induire une réflexion confuse, manquant de méthode et de rigueur.

Dans les deux cas, l'innovation offre, certes, des possibilités exaltantes et potentiellement fécondes d'enseigner ou d'apprendre l'histoire de l'Europe du 20^e siècle, mais elle rend aussi cet enseignement de l'histoire plus complexe et le rôle de l'enseignant plus déterminant.

Les enseignants d'histoire moderne et contemporaine doivent parfois relever un autre défi encore, qui tient au rôle de l'histoire, celle-ci remettant en cause certains mythes et posant un regard critique sur des interprétations, des hypothèses ou des points de vue répandus dans différents milieux. Tout programme scolaire relatif à l'histoire nationale et européenne du 20^e siècle risque d'aborder des questions sensibles et controversées; autrement dit, des sujets qui, s'ils sont enseignés objectivement et sous de multiples angles, risquent de susciter des critiques et de troubler certains groupes, y compris les parents, voire les pouvoirs publics¹.

Enfin, comme l'ont indiqué un grand nombre d'éminents historiens européens, nos élèves ne peuvent appréhender la complexité du monde dans lequel ils vivent qu'en étudiant attentivement les grandes forces qui l'ont façonné au cours du siècle dernier. Or, devant la multiplicité des sujets à étudier et le simple volume des informations dont on dispose aujourd'hui en provenance de sources diverses, le défi pour le professeur d'histoire consiste à déterminer la façon d'aider l'élève à avoir une vue cohérente du siècle, non seulement pour repérer la chronologie d'ensemble des événements, mais aussi pour percevoir la manière dont certains facteurs politiques, sociaux, économiques, culturels et intellectuels, apparemment distincts, s'influencent en fait mutuellement et sont peut-être interdépendants.

Le but de notre guide

Notre guide répond à un triple objectif:

- inciter les professeurs d'histoire en Europe à élargir leur enseignement sur le 20^e siècle et, en particulier, à lui donner une dimension européenne qui tienne compte des grands courants et événements qui ont façonné le continent tout entier depuis 100 ans;

1. Voir, par exemple, R. Stradling *et al.*, *Teaching Controversial Issues*, Edward Arnold, Londres, 1984 et C. Gallagher, *L'enseignement de l'histoire et la promotion des valeurs démocratiques et de la tolérance* (Doc. CC-ED/Hist (96)1), Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1996.

- leur fournir toute une panoplie de perspectives, d'idées pédagogiques et de documents sur les thèmes et événements revêtant une signification particulière pour l'ensemble de l'Europe;
- dispenser des conseils pratiques s'inspirant de l'expérience des enseignants eux-mêmes sur la manière d'utiliser efficacement certains moyens pédagogiques novateurs, et notamment les nouvelles techniques de communication.

Dans toute la mesure du possible, nous mettrons l'accent sur les méthodes concrètes élaborées ou expérimentées par les enseignants dans leurs classes (en y ajoutant des renseignements contextuels sur l'ensemble du programme, l'âge et les niveaux des élèves, le nombre d'heures d'enseignement par semaine) afin qu'en lisant le guide les enseignants puissent se rendre compte de l'intérêt que présente pour leurs élèves tel exemple, telle méthode ou tel exercice.

Dans l'élaboration de ce guide, nous avons toutefois gardé à l'esprit les éléments qui suivent.

Premièrement, un ouvrage destiné aux enseignants de l'Europe entière doit reconnaître l'extrême diversité de la situation à de multiples niveaux: systèmes d'enseignement, ressources des écoles, offre de formation initiale et continue, choix et qualité des manuels scolaires et autres outils pédagogiques, possibilités d'exploitation du multimédia et des nouvelles techniques de communication. Les principes et exercices d'application contenus dans ce guide paraîtront banals à certains, très novateurs pour d'autres, irréalistes dans certains cas, cela en fonction des contraintes propres à chaque situation. Nous avons cherché à maintenir un équilibre afin de refléter la diversité de ces situations et expériences.

Deuxièmement, les études récemment menées sur les programmes d'histoire en Europe indiquent qu'il n'existe pas de consensus absolu sur la manière de structurer ou d'enseigner l'histoire du 20^e siècle, même si certains signes laissent penser à un rapprochement des différentes conceptions. C'est pourquoi nous avons cherché à rendre compte de la diversité actuelle en reconnaissant explicitement qu'il pouvait y avoir différentes manières de traiter un même sujet ou d'atteindre des objectifs d'apprentissage unanimement considérés comme souhaitables.

Troisièmement, nous avons voulu que ce guide soit à la fois souple et convivial. Les uns l'utiliseront pour la formation continue, d'autres préféreront le consulter de temps en temps plutôt que de le lire de bout en bout. La présentation correspond aussi à notre volonté d'en proposer le contenu sur le site Internet «Histoire» du Conseil de l'Europe et pas seulement sous la forme d'une publication classique.

La structure de l'ouvrage

Notre guide se divise en trois grandes parties. La première porte sur les thèmes et sujets du 20^e siècle largement enseignés dans toute l'Europe. Elle comprend des plans de cours servant d'illustration et des idées d'innovation faisant appel aux moyens de communication de masse, à l'histoire orale, aux simulations et aux possibilités d'apprentissage extrascolaire.

La deuxième partie aborde différents aspects pédagogiques de l'enseignement de l'histoire. Elle porte sur certains aspects fondamentaux déjà évoqués dans le présent chapitre, par exemple:

- l'intégration de l'acquisition des savoir-faire dans un cycle ou un programme d'études essentiellement axé sur l'acquisition de connaissances;
- la manière d'aborder les questions controversées ou sensibles;
- les moyens d'apprendre aux élèves à utiliser efficacement les documents visuels relatifs au 20^e siècle;
- l'intégration dans les cours des moyens d'apprentissage extrascolaires;
- l'emploi effectif des nouvelles technologies;
- le développement et l'évaluation par l'enseignant de ses propres ressources multimédia en vue de leur utilisation avec les élèves.

La troisième partie se concentre sur l'éventuelle utilisation en classe de diverses sources historiques et de matériel pédagogique, y compris l'histoire orale, les sources écrites primaires et le matériel audiovisuel. La deuxième partie inclut également des conseils sur l'évaluation des ressources pédagogiques actuellement accessibles aux professeurs d'histoire.

Une annexe a été insérée, qui fournit des informations sur des projets bilatéraux et multilatéraux soutenus par le Conseil de l'Europe, et en rapport avec l'enseignement de l'histoire européenne du 20^e siècle. Des informations sur d'autres activités et initiatives à travers l'Europe pouvant présenter un intérêt pour les enseignants concernés par l'enseignement de l'histoire récente et contemporaine y figurent également.

PREMIÈRE PARTIE:

THÈMES ET SUJETS HISTORIQUES

CHAPITRE 1

INTRODUCTION

Les tendances dans l'enseignement du 20^e siècle évoquées dans l'avant-propos en ce qui concerne la couverture du 20^e siècle au sein du programme, comme le fait d'insister sur l'histoire récente ou contemporaine, l'évolution vers une histoire multidisciplinaire, une couverture accrue de l'histoire européenne/mondiale, etc., ont mis en relief une question fondamentale pour la structuration et la conception des programmes.

Comme le faisait observer le président de la Conférence permanente européenne des associations de professeurs d'histoire (Euroclio), en matière d'enseignement des faits du 20^e siècle, «il y a trop d'histoire au kilomètre carré¹». Autrement dit, la question fondamentale n'est pas de savoir ce qu'il faut inclure dans les programmes d'histoire, mais plutôt ce qu'il faut laisser de côté. Dans les pays d'Europe orientale, par exemple, même si la majorité des professeurs ont accueilli avec satisfaction la réforme de l'enseignement de l'histoire après l'effondrement du système soviétique, l'une des doléances les plus courantes concerne la surcharge des nouveaux programmes – notamment en ce qui concerne l'histoire du 20^e siècle. On a noté, d'ailleurs, le même type de préoccupation dans les pays d'Europe occidentale lors de la réforme majeure des programmes d'histoire intervenue à la fin des années 80 et au début des années 90.

En vérité, aucun programme d'histoire ne peut prétendre à l'exhaustivité, quelle que soit la période traitée. La sélection est inévitable. Il importe, par conséquent, d'analyser de près et de manière critique les critères utilisés pour le choix des sujets et des thèmes à inclure dans les programmes d'histoire. Ces critères s'appliquent non seulement au contenu de l'enseignement, mais aussi aux motivations et aux méthodes de cet enseignement particulier. Ce sont là autant de questions fondamentales pour les concepteurs des programmes, les éditeurs et auteurs de manuels scolaires, les professeurs d'histoire et leurs formateurs.

1. Joke van der Leeuw-Roord, «An overview of the way in which the history of the 20th century is presented in curricula in some European Countries», document présenté au Séminaire du Conseil de l'Europe sur la réforme des programmes d'enseignement de l'histoire dans le secondaire (Moldova, juin 1998).

Plusieurs études récentes sur les programmes d'histoire de l'enseignement en Europe¹ indiquent que certains thèmes liés à l'histoire du 20^e siècle sont largement enseignés sur l'ensemble du continent européen. Les sujets les plus couramment abordés par les programmes scolaires sont les suivants:

- les origines de la première guerre mondiale;
- la première guerre mondiale;
- la Révolution russe;
- la restructuration de l'Europe en 1918;
- la montée des totalitarismes: communisme, national-socialisme et fascisme;
- la crise de 1929;
- l'effondrement de la paix à l'échelon international;
- la seconde guerre mondiale, guerre des peuples;
- la restructuration de l'Europe en 1945;
- la guerre froide: l'Otan et le Pacte de Varsovie;
- la décolonisation;
- la coopération politique et économique après 1945;
- la Communauté européenne;
- la «glasnost» et la «perestroïka»;
- l'éclatement de l'Union soviétique;
- l'émergence de démocraties indépendantes en Europe centrale et orientale.

La première partie du présent ouvrage est notamment consacrée à l'analyse des diverses approches de certains de ces sujets. Toutefois, les études de cas montrent qu'il est aussi possible de trouver dans un grand nombre d'événements historiques quelques thèmes associés à l'histoire du 20^e siècle. Les thèmes connexes qui figurent le plus souvent dans les programmes d'histoire sont les suivants:

- les évolutions technologiques et scientifiques au 20^e siècle;
- le changement social, en particulier dans la vie quotidienne de chacun;
- la mutation du rôle social de la femme;
- l'émergence de la culture de masse et d'une culture «jeune»;
- les différents mouvements artistiques et culturels du 20^e siècle;

1. R. Stradling, *Le contenu européen des programmes d'histoire à l'école* (Doc. CC-ED/HIST (95) 1), Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1995; F. Pingel, *op. cit.*

- l'industrialisation et l'émergence des sociétés postindustrielles;
- l'urbanisation;
- les transports et les communications;
- les flux démographiques;
- l'évolution du sort des minorités nationales et autres minorités en Europe;
- les conflits et la coopération;
- les mouvements nationalistes;
- le totalitarisme et la démocratie libérale;
- les droits de l'homme.

Il faut dire également qu'un certain nombre de ces thèmes peuvent être – et, en fait, sont fréquemment – enseignés sous un angle essentiellement national plutôt qu'européen, tandis que d'autres sont présentés dans une perspective régionale plutôt que paneuropéenne. En outre, la plupart des «grands sujets» (correspondant à la première liste ci-dessus) sont généralement enseignés dans leur dimension politique – et, dans une moindre mesure, économique – plutôt que sous l'angle social, culturel et intellectuel. En revanche, les thèmes de la deuxième liste sont plutôt abordés de manière multidimensionnelle. Enfin, alors que ces thèmes ont un caractère essentiellement diachronique et sont, de ce fait, traités sur la base de leur évolution dans le siècle (ou, du moins, tout au long d'une bonne partie du 20^e siècle), les sujets «majeurs» sont enseignés au contraire de manière relativement rigide et dans une optique séquentielle (c'est-à-dire chronologique). En d'autres termes, l'histoire du 20^e siècle est traditionnellement morcelée en grandes tranches temporelles indépendantes, de dix à vingt ans chacune.

Il n'en reste pas moins que chacun des sujets évoqués se prête assez bien à une analyse européenne plus large, à la fois sur les plans politique et économique et dans une perspective sociale et culturelle, ainsi qu'à un double traitement temporel du 20^e siècle (aussi bien diachronique que synchronique) – du moins plus que cela n'est actuellement le cas dans la plupart des approches adoptées.

Et nous en revenons tout naturellement à la question des critères de sélection. Le traitement d'un sujet ou d'un thème sur un plan paneuropéen, une analyse, à la fois diachronique et synchronique, ou encore la méthode «multidimensionnelle» exigent beaucoup de temps. D'où la nécessité de faire des choix sur la base d'un certain nombre de critères, plutôt qu'à partir de l'unique critère de transmission à l'élève d'un savoir sur les événements et les mouvements majeurs du 20^e siècle.

Les déclarations d'intention des directives et programmes d'histoire officiels semblent souvent excessivement ambitieuses. En effet, le professeur d'histoire

est censé tout à la fois aider l'élève à comprendre le présent, l'intéresser au passé, contribuer à lui faire acquérir un sens de l'identité nationale et le préparer à la citoyenneté – le tout en quelque deux heures de cours par semaine, échelonnés, dans la plupart des cas, sur quatre ans de scolarité seulement. Une approche plus réaliste de la situation consisterait à se demander: «Que souhaiterions-nous que les élèves conservent de leurs cours d'histoire cinq ou dix ans après la fin de leur scolarité?», et à tenter de répondre à cette question!

Ce problème s'est précisément posé, de manière constante, dans les séminaires du Conseil de l'Europe de ces dix dernières années – d'autant plus que, d'après certaines études, bon nombre de jeunes adultes semblent ne conserver qu'un acquis très mince de l'enseignement de l'histoire suivi à l'école. Les principales conclusions qui ressortent des débats en question sont que les élèves doivent posséder ou acquérir:

- une connaissance globale du 20^e siècle – mi-chronologique, mi-thématique. A cet égard, des «pans de savoir historique» peuvent servir de base à cette appréhension globale, et peut-être n'est-il pas si grave que ce «savoir factuel» s'efface avec le temps. En effet, quand il sera plus avancé dans la vie, l'ancien élève pourra toujours retrouver cette information si besoin est;
- une certaine compréhension des forces qui ont façonné le 20^e siècle: les schémas récurrents, la dynamique du changement, la relation entre les événements se produisant dans tel lieu et ceux survenus dans tel autre lieu, ou encore le lien entre les faits de telle période et les événements d'une période ultérieure. Cette compréhension fait partie intégrante de l'acquisition du savoir global évoqué plus haut, mais elle exige aussi plus particulièrement:
 - une certaine compréhension de l'utilisation de concepts historiques clés, tels que la chronologie, les causes et les effets, le changement et la continuité, les preuves, les sources primaires et secondaires, la multiplicité des points de vue, ou encore la compréhension de l'esprit de telle ou telle période;
 - la possibilité d'analyser le siècle avec des focales temporelles différentes: court terme, moyen terme et long terme;
- la possibilité d'analyser un même événement ou une même suite d'événements selon une grille comparative, c'est-à-dire à partir de différents points de vue et dans des dimensions distinctes;
- une certaine compréhension des facteurs ayant contribué à façonner leur vie et leur identité personnelles actuelles – c'est-à-dire comprendre l'idée très importante selon laquelle l'histoire n'est pas faite que de guerres, de superpuissances, de diplomatie et d'économie. L'histoire, c'est aussi l'évolution de la vie quotidienne d'individus ordinaires, et les différents facteurs

de ces mutations: la science, la technologie, l'industrialisation, l'urbanisation, l'évolution de la vie collective et familiale, les moyens de communication de masse;

- une faculté critique et transposable, nécessaire à la compréhension de la manière dont les historiens, les écrivains, les hommes politiques, les journalistes et les grands médias en général interprètent le passé récent. Cela implique que l'élève soit à même de comprendre, dans une certaine mesure, les processus d'investigation historique – et notamment la transformation de certains faits sélectionnés en preuves à l'appui d'un récit, d'un exposé ou d'une argumentation. Cela exige également une certaine compréhension des modes de sélection, d'interprétation et de montage final de l'information par les moyens de communication de masse, avant diffusion auprès du grand public;
- des attitudes et des valeurs positives – notamment la tolérance, le respect de la diversité, l'ouverture d'esprit et la foi dans l'idée que tout jugement, opinion ou conclusion doit se fonder sur des preuves rationnelles. Comme pour les capacités critiques évoquées plus haut, de telles attitudes et valeurs doivent être acquises par la pratique – ce qui, à son tour, influe sur la sélection des sujets et des thèmes, et sur les approches adoptées par les professeurs et les élèves.

L'élément clé de toutes ces considérations est de bien voir que la sélection des sujets et des thèmes de l'histoire de l'Europe du 20^e siècle n'est qu'un point de départ. Chacun de ces sujets peut être enseigné de différentes manières et avec des objectifs variés. Finalement, le facteur clé du processus de sélection consiste à déterminer ce que, selon nous, les élèves doivent apprendre, les attentes raisonnables que nous pouvons avoir à cet égard et l'écart acceptable entre ces deux ambitions.

CHAPITRE 2

LA DIMENSION EUROPÉENNE DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Renforcement de la dimension européenne des programmes d'histoire¹

Une part notable de la réflexion récente sur l'enseignement de l'histoire européenne a été influencée par un débat plus large sur le point de savoir si l'Europe se définit le mieux par son patrimoine culturel commun ou par sa diversité.

Ceux qui soutiennent que l'identité de l'Europe ne peut être définie que par référence à son histoire et à son patrimoine culturel communs renvoient généralement à la tradition philosophique gréco-romaine, aux croyances et à l'éthique judéo-chrétiennes, à un patrimoine artistique commun, à un patrimoine architectural identique, à l'émergence de l'Etat-nation à travers l'Europe et à des expériences historiques communes telles que la féodalité, les Croisades, la Renaissance, la révolution industrielle, etc.

Les approches de l'enseignement de l'histoire européenne insistant sur l'histoire et le patrimoine culturel communs ont généralement dépeint l'histoire européenne comme «un récit se déployant en continu» depuis les temps les plus reculés jusqu'à l'époque contemporaine. Elles ont eu deux conséquences principales pour la conception des programmes. Tout d'abord, elles tendent à favoriser un programme ou des cours offrant une étude générale couvrant une longue période. Ensuite, l'étude chronologique tend à mettre l'accent sur un développement linéaire suggérant que les éléments essentiels de la civilisation européenne contemporaine trouvent leur origine directe dans l'Antiquité, en passant par le siècle des Lumières et la Renaissance.

Les programmes en découlant semblent comporter un certain nombre de limitations. Ils ont tendance à passer sous silence certaines régions d'Europe qui, pendant de longues périodes de leur histoire, ont échappé à ces influences considérées comme fondamentales dans la tradition européenne. Ils ont également tendance à glisser sur ces périodes de l'histoire de l'Europe pendant lesquelles cette grande tradition culturelle a été pratiquement

1. Ce chapitre se fonde sur un rapport de l'auteur. Voir Stradling, *op. cit.*

perdue pour de vastes parties de l'Europe et ne fut retrouvée que par des moyens assez détournés tels que, par exemple, la traduction en latin des œuvres d'Aristote, d'Euclide et d'autres philosophes grecs par des érudits arabes dont le travail est parvenu, petit à petit, en Europe occidentale, à travers l'Espagne maure et la Sicile normande. Cette approche a également tendance à minimiser les influences extérieures sur l'histoire culturelle, philosophique et scientifique de l'Europe, telles que le passage des chiffres romains aux chiffres arabes ou l'influence et l'impact sur l'Europe des travaux arabes sur la théorie et la pratique de la navigation, l'influence continue de l'Empire ottoman sur certaines parties de l'Europe de l'Est et du Sud-Est, ou l'influence de l'expérience coloniale sur la vie sociale et culturelle de l'Europe occidentale. Enfin, cette approche tend à insister fortement sur l'histoire culturelle et politique et l'histoire des idées. L'histoire économique et sociale est généralement absente, peut-être parce qu'une prise en compte de ces dimensions amènerait à révéler des différences plutôt que des points communs.

Dans les années 80 et au début des années 90, cette «idée de l'Europe» dominait pour une large part la réflexion sur la faisabilité d'un manuel d'histoire européen. Un exemple de manuel de ce genre, édité par Frédéric Delouche, présente une étude chronologique de l'histoire européenne de la préhistoire à la période contemporaine, rédigée par une équipe de douze historiens¹. Trois principes commandaient la sélection du contenu: des éléments de similarité, une seule civilisation avec différentes cultures et des phénomènes européens communs. Chaque chapitre représente une période, et au fur et à mesure que l'on se rapproche de notre époque les périodes couvertes deviennent plus courtes. Ainsi, par exemple, l'avant-dernier chapitre couvre la période 1900-1945 et le dernier chapitre la période postérieure à 1945. Certaines des limitations mentionnées plus haut s'appliquent ici. Il y a très peu d'indications sur l'histoire de la Russie et de l'Europe de l'Est, sur le caractère multiculturel de l'Europe, sur l'histoire des femmes ou l'impact des sciences et des technologies au cours des deux derniers siècles.

D'autres, au contraire, ont soutenu que ce qui caractérise l'Europe – sa particularité unique – c'est sa diversité plutôt que ses points communs: diversité de groupes ethniques et de nationalités, diversité de langues et de dialectes, diversité de modes de vie et des allégeances locales et régionales. Alors que cette perspective met peut-être davantage l'accent sur «le côté sombre de l'histoire de l'Europe» – conflits tribaux, nationalisme, xénophobie, intolérance, génocide et «nettoyage» ethnique – plutôt que sur les forces unificatrices dans l'histoire européenne, elle met également en évidence le dynamisme économique et politique, la créativité et la richesse culturelle qui semblent prospérer lorsque des tensions et des conflits existent entre l'Eglise

1. Frédéric Delouche, *Illustrated history of Europe*, Henry Holt, New York, 1993.

et l'Etat, la pensée religieuse et laïque, le nouveau et le traditionnel, lorsque les pouvoirs politique, économique, culturel et religieux sont fragmentés au lieu d'être centralisés et lorsque les forces unificatrices associées à un patrimoine culturel commun sont non seulement assimilées mais également mêlées aux traditions et situations locales.

Jusqu'à présent, rares sont les planificateurs à avoir concrétisé ce point de vue sous la forme d'un programme. Toutefois, deux universitaires allemands, Hagen Schulze et Ina Ulrike Paul, ont tenté d'aborder certaines des limitations du «grand récit européen» dans leur livre source sur l'histoire européenne¹. Il s'agit d'une approche thématique qui couvre la guerre et la paix, la liberté et le despotisme, l'hégémonie et l'équilibre des pouvoirs, l'unité et la diversité. Comme cette liste le suggère, les rédacteurs ont mis l'accent sur des thèmes politiques et sur l'histoire des idées. L'objectif consiste à fournir aux professeurs d'histoire et aux élèves un ensemble de sources et de documentation qui, en insistant sur l'établissement de comparaisons et de contrastes, peuvent être utilisées pour situer des événements et des tendances dans leur histoire nationale mais aussi dans le cadre d'une perspective européenne plus large, et pour identifier les points communs et les différences entre les événements nationaux et les modèles européens. L'approche analytique requiert généralement une échelle de temps plus longue que l'étude chronologique plus traditionnelle.

Si une telle approche devait être véritablement intégrée dans le programme d'histoire de façon systématique, en particulier pour les élèves du second degré supérieur, elle pourrait les aider à comprendre la dynamique qui a influencé et façonné l'histoire de leur propre pays ainsi que celle de l'Europe (ou au moins une partie de celle-ci) et mieux comprendre ainsi la manière dont des phénomènes historiques qui s'avèrent être communs à l'ensemble de l'Europe ou à la majeure partie de celle-ci peuvent transformer – ou être transformés par elles – des traditions locales et nationales. Mais, par cette approche, les élèves risquent également d'acquérir une vision atomisée et fragmentée de l'histoire européenne plutôt qu'une vue d'ensemble. L'approche comparative présente également le risque potentiel que le caractère unique et particulier de l'histoire d'une nation ou d'une région soit étouffé par la nécessité de mettre l'accent sur des modèles plus généralisables. Soulignons toutefois qu'il s'agit là de risques potentiels plutôt qu'inévitables. Nous ferons valoir, par la suite, que la nécessité de fournir aux élèves des occasions d'établir des comparaisons et de relever des différences reste fondamentale pour le développement de la compréhension de l'histoire du 20^e siècle.

1. H. Schulze et I.U. Paul, *Europa: Dokumente und Materialien*, Bayerischer Schulbuch-Verlag, Munich, 1994.

La recension des directives et des programmes des cours apparus au cours des dix à vingt dernières années semblerait suggérer que la possibilité d'une approche comparative aussi générale que celle proposée par Schulze et Paul est plutôt limitée, tout comme celle d'une perspective longitudinale sur une longue période. Toutefois, il existe, en Europe, de nombreux exemples de programmes ou de directives sur l'histoire où les enseignants et les élèves sont obligés ou encouragés à envisager certains événements et développements de façon comparative, à examiner les relations internationales ou les conflits transfrontaliers et les périodes de coopération, ou à mener une étude longitudinale sur une question ou un problème contemporain.

Ainsi, le concepteur de programmes se heurte à une série de questions sur le point de savoir s'il faut mettre en évidence la diversité ou les expériences et la culture communes ou s'il doit insister sur de larges thèmes ou sur le récit chronologique. Une autre question clé à laquelle sont confrontés le planificateur de programmes et le professeur d'histoire, à titre individuel, dans les systèmes éducatifs relativement décentralisés, est de savoir dans quelle mesure le programme d'histoire en vigueur permet d'inclure une dimension européenne plus importante? Dans certains cas, il peut s'agir de l'élargissement du programme d'histoire nationale; dans d'autres, de l'extension de la perspective régionale à une perspective continentale; et dans d'autres encore, en particulier en Europe de l'Est, de l'introduction d'une dimension européenne plus importante dans le programme d'histoire mondiale ou dans le programme d'histoire nationale.

Dans la plupart des systèmes, l'innovation dans les programmes aura tendance à se limiter à une avant-garde, à moins qu'une majorité n'estime qu'il est intéressant et faisable d'introduire davantage d'histoire européenne.

Pour l'instant, la plupart des professeurs d'histoire européens penseront sans doute que la possibilité d'un changement à grande échelle dans ce sens demeure considérablement réduite par la combinaison des facteurs décrits après.

D'abord, la structure actuelle des programmes d'histoire est imposée par les autorités locales ou nationales chargées de l'éducation. Cela peut limiter l'innovation de deux façons. Un vaste programme axé sur l'histoire nationale, tel qu'ont tendance à l'être de nombreuses études chronologiques, laissera peu de place pour une couverture autre que superficielle de ce qui s'est passé ailleurs en Europe. De façon plus caractéristique, si le programme d'histoire a été structuré conformément à certains principes (chronologique, thématique, interdisciplinaire, etc.), alors toute couverture supplémentaire de l'histoire européenne risque d'être régie par les mêmes principes de structuration.

Ensuite, le degré d'autonomie dont dispose le professeur d'histoire varie d'un Etat européen à l'autre. Certaines directives officielles donnent simplement la liste des sujets à couvrir en laissant les enseignants libres de décider des aspects dudit sujet sur lesquels ils souhaitent insister. D'autres présentent un contenu plus détaillé, mais, même là, certains programmes et règlements de cours permettent à l'enseignant de choisir également certains sujets parmi des options figurant sur une liste. En théorie, pratiquement tous les systèmes éducatifs d'Europe occidentale pourraient soutenir que, même lorsque le contenu du programme est défini officiellement, l'enseignant pris individuellement peut encore disposer d'une autonomie considérable en ce qui concerne les méthodes d'enseignement qu'il emploie. Mais les programmes «riches en contenu» peuvent constituer une forte contrainte pour les différents styles d'enseignement et d'apprentissage utilisés par un enseignant. Le manque de manuels adéquats et d'une formation continue appropriée peut également limiter les possibilités offertes à l'enseignant dans le choix des sujets à enseigner et dans la façon de les enseigner.

Par ailleurs, les ressources pédagogiques sont limitées. Si des changements dans les cours ou programmes d'histoire exigent de nouveaux manuels et un programme de formation continue structuré, il peut s'avérer difficile de procéder à des changements d'envergure de façon rapide et générale. C'est certainement le cas dans certains Etats d'Europe centrale et orientale, dans les circonstances économiques actuelles, mais ce problème existe également, quoique à un degré moindre, dans le reste de l'Europe.

Enfin, le nombre d'heures de cours d'histoire offertes aux élèves constitue un autre facteur. Dans certains systèmes éducatifs, l'enseignement secondaire obligatoire dure trois ans; dans la plupart d'entre eux, il dure cinq ans et dans un petit nombre d'Etats, sept ou huit ans. Dans certains systèmes, l'histoire est une matière obligatoire pendant toute la durée de l'enseignement secondaire alors que dans d'autres elle ne l'est que pendant les trois premières années, puis devient facultative. Evidemment, il est moins aisé d'étendre le programme d'histoire ou de se pencher sur certains thèmes et sujets paneuropéens en profondeur si l'enseignement secondaire obligatoire dure trois ans plutôt que cinq. En moyenne, un élève de l'enseignement secondaire reçoit moins de 2 heures de cours d'histoire par semaine, soit environ 80 heures par an; un total de 240 heures dans une école où l'enseignement secondaire inférieur est limité à trois ans et 400 heures dans un système où l'enseignement secondaire obligatoire commence à l'âge de 11 ans pour s'achever à l'âge de 16 ans. Plus les heures de cours d'histoire sont limitées, plus le programme scolaire existant est chargé, moins les possibilités existeront pour enrichir ou élargir le programme scolaire.

Certains professeurs d'histoire, qui travaillent avec des élèves du secondaire, pourront lire le présent guide, puis réfléchir sérieusement aux moyens d'introduire de nouveaux thèmes et sujets comportant une forte dimension régionale ou paneuropéenne dans leurs programmes d'histoire. Mais pour beaucoup d'autres, le changement qu'ils devront envisager sera d'ordre non pas quantitatif mais qualitatif. C'est-à-dire que leur préoccupation sera moins d'ajouter du contenu à un programme déjà chargé que sans doute d'introduire des changements qualitatifs dans l'approche des thèmes et sujets qu'ils enseignent déjà.

La prochaine section examinera les éventuels changements qualitatifs et des sections subséquentes considèrent comment les introduire dans l'apprentissage d'un éventail de sujets et de thèmes.

Certains principes et critères de sélection relatifs aux programmes

Au cours des trois dernières décennies, de nombreux débats ont eu lieu, dans le cadre d'ateliers et de conférences sur l'histoire, concernant les critères de sélection du contenu des programmes d'histoire, et une partie importante de ces débats a porté sur l'enseignement de l'histoire du 20^e siècle.

Il apparaît évident que toute sélection de thèmes et de sujets relatifs à l'histoire contemporaine de l'Europe ne pourra être que partiellement fondée sur des critères pédagogiques. L'histoire à l'école fait partie du domaine public. Elle est perçue comme poursuivant des fins politiques aussi bien que des objectifs pédagogiques. Si l'on examine les listes d'objectifs placés en préambule à de si nombreux principes directeurs et programmes d'histoire, on constate que l'enseignement de l'histoire reste destiné à promouvoir certains objectifs sociaux généraux en aidant les élèves à développer un sens de l'identité nationale, en leur faisant prendre conscience de leur patrimoine culturel, en les préparant à la participation démocratique et à la citoyenneté, en développant les valeurs de respect et de tolérance vis-à-vis des personnes d'origine culturelle ou ethnique différente, etc. En même temps, ces listes comportent également, en général, des objectifs pédagogiques propres à la discipline: aider les élèves à comprendre le présent, notamment les origines des problèmes contemporains; les aider à développer un sens de l'histoire et de la conscience historique; les introduire à la méthodologie distinctive de l'histoire et à ce qui sous-tend la compréhension et l'interprétation du passé; et encourager leur intérêt pour le passé.

Il est également évident que les critères de sélection du contenu des programmes, en particulier dans le cas d'un contenu nouveau ou supplémentaire, devront, dans la plupart des cas, tenir compte des contraintes pesant sur l'innovation déjà mentionnées dans le présent chapitre.

Existe-t-il des principes directeurs pouvant être appliqués, indépendamment de la possibilité d'une restructuration d'ensemble de la couverture du 20^e siècle, dans un programme donné ou d'une restructuration seulement partielle, dans la façon dont un ou deux thèmes ou sujets sont abordés par les enseignants et les élèves? Ce qui suit constitue une tentative pour stimuler, au moins, le débat sur cette question.

Je dirais que lorsqu'on envisage la façon d'introduire un contenu plus européen dans l'enseignement de l'histoire du 20^e siècle, trois autres principes devraient être pris en compte en plus des principes susceptibles à servir de base pour les programmes spécifiques. Le premier a trait à la nécessité d'établir un équilibre entre ce qui est historiquement important et ce qui est adéquat pour être intégré à un programme spécifique destiné à un groupe d'élèves précis. Par «historiquement important», je pense, en l'espèce, aux événements et développements qui ont eu un impact majeur sur une grande partie de l'Europe, au cours de ce siècle, ou qui ont eu des conséquences étendues ou qui pourraient être considérées comme des tournants essentiels pour l'Europe du 20^e siècle ou une région du continent ainsi qu'aux conditions et processus qui ont contribué à façonner le siècle. Par contraste, le caractère «adéquat» concerne des questions telles que l'existence des matériels et des ressources pédagogiques voulus, le temps disponible dans l'emploi du temps pour de plus amples développements de la dimension européenne du sujet considéré, indépendamment de son importance historique, et la perception des enseignants sur la façon dont les élèves vont réagir à cette innovation.

Il se pourrait très bien, par exemple, que l'expérience européenne du colonialisme et de la décolonisation au cours du dernier siècle ait des résonances pour de nombreux élèves et leurs professeurs d'histoire, en Europe occidentale, car ils observent déjà l'impact de ce processus sur leur histoire nationale. Il existe, en l'occurrence, une possibilité d'étendre la perspective, en vue de mettre en évidence les points communs et les différences entre les processus de décolonisation dans plusieurs pays d'Europe. Il se peut très bien, en revanche, qu'un professeur d'histoire d'un établissement secondaire situé quelque part en Europe de l'Est puisse estimer que ce sujet n'est pas particulièrement approprié car il ne rencontre pas le même écho auprès de ses élèves. Mais, un autre enseignant, placé dans la même situation, pourra estimer intéressant d'établir des parallèles et des différences entre, d'une part, les relations entre les puissances coloniales d'Europe occidentale et leurs colonies et, d'autre part, leurs propres relations historiques nationales avec l'Empire ottoman ou l'ex-Union soviétique.

Le deuxième principe tient à la nécessité d'établir un équilibre entre le «particulier» et le «général». Du fait du développement rapide, au cours de la

seconde moitié du 20^e siècle, de disciplines telles que l'histoire sociale, l'histoire économique, l'histoire culturelle et l'histoire des idées, les historiens et professeurs d'histoire sont aujourd'hui plus familiarisés avec les types de données et de cadres conceptuels employés dans les sciences sociales. Ils sont également plus disposés à employer des techniques comparatives et à envisager d'un point de vue général de grandes tendances et de grands modèles d'évolution observables dans une société donnée et entre les sociétés. Toutefois, ce degré de convergence entre l'histoire et les sciences sociales ne signifie pas que l'historien ne soit plus intéressé par la description détaillée de ce qui s'est produit dans une situation ou un événement particuliers, et qu'il n'est plus concerné par la mise en évidence de l'importance historique du particulier, de l'unique, du distinct et du fortuit pour comprendre une situation donnée. A cet égard, l'introduction d'une dimension européenne renforcée dans l'enseignement de l'histoire donne, certes, aux élèves la possibilité de comparer et de différencier certains événements dans différents pays ou régions, et d'identifier des tendances et des modèles, des points communs et des différences. Mais il reste encore de la place pour l'étude approfondie de certains cas et pour la reconstitution historique détaillée.

Un troisième principe pédagogique dans l'enseignement de l'histoire européenne concerne la nécessité d'établir un équilibre entre la perspective historique verticale et la perspective historique horizontale.

La perspective verticale porte sur l'étude du changement et de la continuité à travers le temps. Dans le contexte historique du 20^e siècle en Europe, elle amène l'élève:

- à développer une vue d'ensemble étendue sur des sujets et des périodes spécifiques, et sur le siècle dans son ensemble, tels que les importantes suites d'événements et de développements, les grandes forces à l'origine de ceux-ci et les tournants décisifs;
- à comprendre certaines lignes de développement clés sur une longue période, en particulier les étapes traversées, comme le changement du rôle et du statut de la femme au cours du 20^e siècle, ou les différentes phases du processus de décolonisation;
- à comprendre certaines des tendances et modèles diachroniques ou évolutifs les plus significatifs, tels que l'urbanisation croissante, la mondialisation, les changements démographiques, etc.;
- à comprendre les causes (à long terme, à moyen terme et «déclencheuses») de certains événements et processus historiques importants;
- à être capable de remonter à l'origine d'une question ou d'un problème contemporain majeur en Europe (même si cette origine ne fait pas partie de la période étudiée);

- à être capable d'identifier les conséquences et la signification de certains événements et développements historiques importants.

La perspective horizontale porte sur la présentation d'événements, d'évolutions et de tendances spécifiques, dans un contexte européen plus large. L'histoire nationale moderne, en particulier dans des programmes cherchant à présenter à l'élève une étude chronologique générale depuis l'Antiquité jusqu'à l'époque récente, peut souvent être enseignée comme si l'histoire pouvait être réduite à un simple récit linéaire. En pratique, bien entendu, les événements nationaux, locaux ou régionaux peuvent s'inscrire dans un mouvement ou une tendance plus large ou constituer une réaction à des événements se produisant ailleurs. De même, observer des situations parallèles ainsi que les points communs et les différences peut nous aider à mieux comprendre ce qui s'est passé plus près de chez nous.

Le livre de Garrett Mattingly, *The defeat of the Spanish Armada*¹ constitue un bon exemple de l'observation qui vient d'être faite. L'auteur, un historien américain, cherchant à échapper à la tendance des historiens britanniques consistant à narrer cet événement d'un point de vue purement britannique, offre au contraire une multitude de récits entrecroisés comportant les points de vue de tous les protagonistes, qu'ils soient en mer ou à Londres, à Madrid ou à Anvers. Nous ne pensons pas que les élèves de l'enseignement secondaire devraient effectuer une analyse détaillée d'un événement historique particulier du genre de celle qu'a faite un universitaire comme Mattingly, mais il serait parfois bon d'encourager les élèves à examiner les événements et les périodes clés de leur histoire nationale à travers une diversité de points de vue, tant pour vérifier, confirmer et authentifier la version de leur manuel que pour comprendre les liens et rapports avec des événements survenus ailleurs et observer que les mêmes faits et preuves peuvent souvent faire l'objet d'interprétations différentes selon le point de vue auquel on se place.

Dans le contexte historique du 20^e siècle en Europe, la perspective horizontale amène l'élève:

- à comparer et à différencier les événements et les développements dans l'histoire de leur propre pays avec leur équivalent dans d'autres pays ou régions d'Europe;
- à comparer et à différencier les modes de vie (vie urbaine, vie rurale, échanges, communications, traditions) dans différentes parties de l'Europe, à différentes périodes de ce siècle;

1. Garrett Mattingly, *The defeat of the Spanish Armada*, Jonathan Cape, Londres, 1959.

- à observer la manière dont les événements et évolutions de l'histoire de leur propre pays ont influencé ou été influencés par ce qui s'est produit ailleurs en Europe;
- à démontrer la manière dont les cultures voisines se sont mutuellement influencées et ont été influencées par des développements culturels survenus en dehors de la région, voire en dehors de l'Europe;
- à observer la façon dont les événements nationaux ou locaux, à un moment donné au cours du siècle, ont été vécus ou perçus ailleurs en Europe;
- à examiner la façon dont les rivalités, les conflits et les divisions (économiques, politiques et religieux) en Europe ont influé l'histoire nationale récente;
- à examiner la façon dont les processus, développements et institutions internationaux (par exemple la Conférence de paix de Paris en 1919, la Société des Nations, les Nations Unies, l'Otan, le Pacte de Varsovie) sont perçus à travers l'Europe.

Il faut à nouveau souligner qu'il ne s'agit pas là d'un plan pour l'élaboration d'un nouveau programme d'histoire de l'Europe ni d'un nouveau manuel d'histoire de l'Europe. Il s'agit plutôt de proposer un cadre de développement pouvant servir de guide à l'introduction d'une dimension européenne dans l'enseignement d'un ou deux sujets au sein d'un programme ou de changements de plus grande envergure.

Le reste du présent chapitre examinera la façon dont certains de ces principes et idées pourraient être appliqués à l'enseignement de certains sujets ou thèmes sélectionnés.

CHAPITRE 3

L'APPROCHE D'UN CHOIX DE SUJETS D'ÉTUDE DANS L'HISTOIRE EUROPÉENNE DU 20^e SIÈCLE

Développer une vue d'ensemble

Il peut paraître un peu surprenant de commencer un chapitre consacré aux sujets en évoquant un aspect de l'enseignement de l'histoire qui ne semble pas particulièrement reposer sur des sujets. Toutefois, le principe peut s'appliquer aussi aisément à un sujet, un événement, un processus évolutif, une période telle que les années de l'entre-deux-guerres ou la guerre froide, ou le siècle dans son ensemble.

Le processus d'élaboration d'une vue d'ensemble consiste à amener l'élève à situer certains événements ou changements dans leur contexte temporel et spatial. Il s'agit:

- de replacer un événement ou une série d'événements dans une longue séquence chronologique (ce qui nécessite d'avoir le sens de l'ordre de succession des événements plutôt qu'une mémoire précise des dates);
- d'identifier les facteurs clés qui relient les événements (avoir le sens général des conditions et des causes ayant contribué à ces événements et des conséquences en découlant);
- de replacer la séquence d'événements dans un contexte européen ou mondial plus large. Comment les événements ont-ils été influencés par des développements survenus ailleurs? Les influences ont-elles été directes ou indirectes? Savait-on ce qui se passait ailleurs et cela a-t-il influencé les décisions et les actions? Des évolutions analogues se sont-elles produites ailleurs au même moment? Ont-elles été touchées par les mêmes facteurs?
- de replacer la séquence particulière d'événements ou de développements, le cas échéant, dans un contexte historique plus large. Par exemple, dans la plupart des programmes d'histoire de l'Europe occidentale, la décolonisation tend à être étudiée en termes d'expérience nationale, alors que d'autres pays d'Europe vivaient le même processus à peu près au même moment, et pour des raisons très similaires. Le processus lui-même tend à être envisagé essentiellement en termes politiques et on en situe

généralement le point de départ à la fin des années 40. Or, si nous replaçons la décolonisation dans son contexte historique plus large, l'approche doit alors intégrer la montée des mouvements nationalistes d'avant-guerre dans de nombreuses colonies et l'impact de la dépression économique des années 30 sur les économies coloniales et leurs échanges avec les nations impériales, et l'influence perturbatrice de la seconde guerre mondiale.

Quelle est la valeur pédagogique de l'aide apportée aux élèves dans l'élaboration d'une vue d'ensemble? Je n'entends nullement suggérer que les élèves ne devraient pas avoir à étudier certains aspects de l'histoire locale, nationale, régionale, européenne ou mondiale en détail. Cela constituera toujours un élément important de leur formation historique, qu'ils suivent un programme global ou un programme privilégiant certaines périodes en certaines phases. Mais les élèves oublient la majeure partie des détails qu'ils apprennent dès qu'ils cessent d'étudier le sujet à l'école (si ce n'est plus tôt!). Dans un chapitre ultérieur, nous avançons qu'en planifiant les programmes d'histoire nous devons accorder une certaine attention aux connaissances et à la compréhension que nous souhaiterions voir retenir par nos anciens élèves dix ou quinze ans après la fin de leur scolarité. Nous avons soutenu qu'une large vue d'ensemble interprétative du 20^e siècle formerait une partie importante de ce bagage. Pendant qu'ils suivent encore des cours formels d'histoire, une vue d'ensemble les aidera à voir la façon dont les détails pointus de l'histoire – les événements spécifiques, les faits, les décisions, les acteurs et leurs actions – s'intègrent dans un cadre plus large, et à comprendre plus clairement les interrelations.

La ligne de temps constitue un élément important à cet égard, en particulier dans l'étude des sujets et des périodes. Les lignes de temps sont de plus en plus utilisées dans l'enseignement de l'histoire. Les éditeurs de manuels les intègrent toujours davantage dans leurs illustrations, et certaines, parmi les plus complètes, peuvent être trouvées dans des livres de référence. Il existe également un certain nombre de sites Internet comme Hyperhistory (<http://www.hyperhistory.com>) qui couvre les trois derniers millénaires, il fournit des lignes de temps utiles. (Pour d'autres exemples, voir la partie «L'utilisation des nouvelles technologies: l'histoire sur Internet» dans cet ouvrage). Les lignes de temps qui ont été élaborées pour les manuels ont, pour la plupart, tendance à survoler des périodes de l'histoire nationale et à mettre l'accent presque exclusivement sur la dimension politique de l'histoire, vraisemblablement parce qu'il est plus facile d'identifier des dates et des événements précis que des dimensions historiques qui portent davantage sur des thèmes, des schémas et des tendances.

La chronologie ne doit pas être obligatoirement très détaillée pour atteindre son objectif. Un bref tableau de statistiques pertinentes peut souvent résumer, de façon très efficace, certains modèles et tendances complexes. Par exemple, la réduction drastique de la taille des forces armées britanniques au cours du 20^e siècle par suite de changements survenus dans l'armement, dans la façon de mener une guerre ou une bataille, du passage de la conscription à une armée de métier, de la modernisation technique, du développement de forces aériennes et du changement complet du statut international du Royaume-Uni au cours du siècle, ressort clairement des chiffres de l'**encadré 1**.

Encadré 1: Les forces armées britanniques au 20^e siècle

1918:	8 500 000 hommes
1944:	5 067 000 hommes
1975:	338 000 hommes
1999:	119 000 hommes

Source: N. Davies, *Europe: a history*, Oxford University Press, Oxford, 1996, p. 897.

Pour ouvrir les élèves à la dimension européenne de l'histoire du 20^e siècle, il est également utile de les initier à une approche comparative afin que, lorsqu'ils sont face aux événements et développements de leur histoire nationale, ils puissent également savoir ce qui se passait au même moment ailleurs en Europe. Outre le fait de permettre de recenser les points communs et les différences, et de mettre en évidence les rapports éventuels, cela permet également d'introduire un élément de synchronisation (parallélisme de développements non directement liés par un lien de causalité). L'exemple de l'**encadré 2** à la fin de ce chapitre ne constitue qu'une tentative d'élaboration d'une ligne de temps européenne pour une période donnée, les années de l'entre-deux-guerres (1918-1939), qui comprend trois dimensions distinctes: le politique, le socio-économique et les sciences et technologies. Les lignes de temps, tout comme les programmes et les manuels, sont inévitablement le résultat d'un processus de sélection et reflètent le point de vue particulier de ceux qui les ont élaborées. Il se peut très bien, par exemple, qu'une ligne de temps européenne élaborée du point de vue de l'Europe centrale ou de la Scandinavie ou de la Fédération de Russie omette certains éléments, en intègre d'autres ou accorde une importance différente à certains d'entre eux.

Cet encadré figure ici essentiellement à des fins d'illustration. Il peut être utilisé de différentes manières. Tout d'abord, chaque colonne peut se lire verticalement, ce qui donne une idée de la vitesse des changements et des

développements au cours de la période. Ensuite, si l'on observe parallèlement une ligne de temps identique, mais probablement plus détaillée, de l'histoire nationale couvrant la même période, on peut alors avoir également une perspective horizontale, ce qui permet à l'élève de replacer les événements et les développements nationaux dans le contexte d'événements qui se sont produits dans d'autres parties de l'Europe. Pour faciliter encore cette approche, il a également fallu inclure des événements et des développements qui ont eu lieu hors d'Europe, en particulier aux Etats-Unis, en insistant sur la mondialisation croissante de l'économie au cours de cette période. Enfin, on peut aussi identifier les rapports entre les colonnes. Cela se vérifie notamment entre le politique et le socio-économique, par exemple l'instabilité politique croissante, en particulier dans les démocraties, à mesure que les économies ont été frappées par la chute des prix, la hausse du chômage et la perte de l'épargne pour les particuliers, ainsi que l'introduction subséquente de mesures sociales destinées à limiter les conséquences politiques et économiques de la chute de la production industrielle et du chômage de longue durée au cours de cette période.

Voilà un exemple de ce qui pourrait être désigné sous le terme de ligne de temps produite de façon externe: c'est le travail d'un enseignant, d'un rédacteur de manuel, d'un historien ou d'un concepteur de site Internet relatif à l'histoire. Toutefois, dans la mesure où les élèves ont accès à des outils de référence appropriés et que le programme et l'emploi du temps sont assez souples, il est tout à fait souhaitable alors d'associer les élèves eux-mêmes à l'élaboration de ces lignes de temps européennes. Ce processus lui-même développerait et renforcerait le sens d'une large vue d'ensemble chronologique chez l'élève.

Il serait utile pour les élèves d'entreprendre un exercice de cette nature à la fin de chaque sujet, période et siècle. Pour les aider à réfléchir sur le 20^e siècle dans son ensemble, il serait utile de les faire, rétrospectivement, identifier les principaux changements qui ont eu lieu dans chaque dimension historique (politique, sociale, économique, culturelle ou technologique) en comparant l'Europe de 1900 avec l'Europe de 1999, en organisant l'exercice autour de ce qui pourrait être désigné sous le terme «les grandes questions»: Actuellement, les gouvernements sont-ils davantage responsables envers les peuples? La richesse est-elle plus également répartie aujourd'hui qu'elle ne l'était autrefois? Vit-on aujourd'hui plus en sécurité qu'en 1900? Est-on mieux instruit aujourd'hui? La nature du travail et de l'emploi est-elle très différente actuellement de ce qu'elle était alors? Y a-t-il plus d'égalité entre les sexes? Dans quelle mesure les relations Nord-Sud et Est-Ouest ont-elles changé – si elles ont changé?

Comparer et différencier

Dans un sens, bien entendu, l'ensemble de cette partie de guide concerne les processus de comparaison et de différenciation entre ce qui s'est produit dans différentes régions d'Europe au cours du 20^e siècle. Toutefois, étant donné les contraintes déjà mentionnées, les occasions de procéder en classe à ces comparaisons et différenciations seront souvent limitées. Par conséquent, on est fondé à penser que les professeurs d'histoire doivent avoir une réflexion stratégique sur les exemples qu'ils utilisent.

Evidemment, la réflexion stratégique englobera la prise en compte des matériels pédagogiques disponibles. Il est également probable que, souvent, le critère de comparaison sera l'histoire nationale. Il s'agira donc de comparer et de différencier ce qui se passait dans son propre pays, à un moment donné, avec ce qui se passait dans un autre pays ou dans une région donnée de l'Europe telle que les Balkans, la région baltique ou l'Europe centrale. Toutefois, je suggérerais également que l'on ait un autre souci «stratégique» de nature pédagogique. La nécessité d'aider les élèves d'histoire à apprendre à évaluer, avec esprit critique, les sources (primaires et secondaires), à identifier les perspectives et hypothèses et à reconnaître que les historiens interprètent les faits plutôt qu'ils ne révèlent des vérités historiques, traverse l'ensemble du présent guide. La comparaison constitue un instrument important pour le développement de ce mode de compréhension et de réflexion historique. A cet égard, je proposerais que, dans la sélection des sujets à examiner selon une approche comparative, l'on privilégie ceux qui encouragent les élèves à remettre en question leurs propres idées et peut-être celles qui inspirent leurs manuels, et à reconnaître également la «face sombre» de leur propre histoire nationale.

De nombreux manuels d'histoire couvrant le 20^e siècle comportent, par exemple, un chapitre sur le fascisme. Celui-ci est généralement présenté comme un phénomène né en Italie après la Grande Guerre et qui a émergé peu après, sous une forme légèrement différente, en tant que national-socialisme en Allemagne. Le traitement de ce sujet comportera parfois une comparaison entre ses développements en Italie et en Allemagne, avec présentation des différents dirigeants et en différenciant les circonstances des deux pays. Mais il est plus rare de trouver des manuels ou des programmes qui donnent aux élèves la possibilité:

- de comparer les dictatures fascistes en Europe avec les autres dictatures (autoritaires, conservatrices, marxistes, monarchistes, militaires) qui ont surgi ailleurs en Europe, pendant l'entre-deux-guerres;
- d'examiner l'émergence des mouvements et des partis fascistes ailleurs en Europe, même dans les démocraties les plus anciennes, et évaluer leur rôle pendant l'occupation allemande au cours de la seconde guerre mondiale;

- de se demander pourquoi dans certains pays des conditions analogues n'ont pas provoqué l'apparition de mouvements fascistes ou pourquoi les mouvements naissants n'ont pas mobilisé suffisamment de personnes pour conquérir le pouvoir;
- d'examiner pourquoi des partis politiques partageant certains objectifs fascistes ont refait surface à la fin du 20^e siècle.

Un exemple schématique de cette approche, appliqué à la question du fascisme en Europe, figure dans l'**encadré 3** à la fin de ce chapitre. Plusieurs autres sujets, abordés dans de nombreux manuels, pourraient également faire l'objet d'une approche comparative similaire:

- l'Holocauste et le traitement des Juifs, des Rom/gitans, des Musulmans et des minorités ethniques, nationales et religieuses à travers l'Europe;
- la collaboration en temps de guerre;
- les crimes de guerre;
- le traitement des peuples colonisés ou occupés;
- l'émigration et l'immigration;
- l'émancipation politique des femmes;
- un éventail de questions relatives aux droits de l'homme.

Tous ces thèmes et sujets donnent potentiellement des occasions à l'élève d'explorer la question générale: ce phénomène était-il particulier à ce pays, à ce moment donné, ou était-ce un exemple d'un phénomène plus étendu pouvant être constaté, à des degrés divers, à travers l'Europe à ce moment-là et par la suite?

Remonter à l'origine d'une question ou d'un problème contemporain majeur en Europe

Les élèves en histoire sont, pour la plupart, habitués à un programme du 20^e siècle commençant en 1900 (ou 1914 si le programme se concentre sur ce qui est parfois désigné sous l'expression «le 20^e siècle court») et avancent progressivement vers le présent sur une période de un à deux ans dans l'enseignement secondaire supérieur. Ou bien, dans certains cas, ils peuvent aborder le 20^e siècle dans l'enseignement secondaire inférieur, puis y revenir plus en profondeur et de façon plus détaillée lorsqu'ils sont plus âgés. Dans l'un ou l'autre cas, l'approche chronologique reste la plus répandue.

Cette approche est, à certains égards, fondée sur une hypothèse très générale, à savoir que lorsque les élèves rencontrent des événements dans un «pays x» en 1989, par exemple, ils feront alors le lien avec des événements qui ont eu lieu dans ledit «pays x» (et même dans d'autres pays) en 1918, en 1878 et même aussi loin en arrière qu'au 16^e siècle. En pratique, certains

élèves établissent ces rapports, mais la plupart n'y parviennent pas sans l'assistance de leurs professeurs.

Pour de nombreuses questions contemporaines, qu'elles soient nationales, européennes ou mondiales, les élèves apportent, en classe, des informations qu'ils ont déjà glanées dans les médias, notamment à la télévision. La couverture de l'actualité par les médias audiovisuels ne comporte généralement pas de dimension historique. La plupart des diffuseurs, lorsqu'ils analysent l'histoire d'une question ou d'un problème contemporain, tentent rarement de le relier à des événements ou des développements dans le passé lointain, même si la mémoire collective de ces événements a façonné la perception et les actions contemporaines des gens et même si les décisions passées ont créé les conditions qui suscitent actuellement le problème ou la question en cause. Leur cadre temporel pour l'explication des événements est, en général, de six mois, un an ou deux tout au plus. Les personnes interrogées qui tentent de fournir une perspective historique sur les événements actuels se voient généralement couper la parole et ramener rapidement à l'actualité.

Comme c'est dans ce contexte que la plupart des jeunes découvrent les questions et les événements contemporains, il demeure indispensable d'isoler certaines de ces questions et d'aider les élèves à remonter, à partir du présent, vers le passé le plus lointain en vue, dans un sens, de «démêler l'intrigue». Pour un certain nombre de questions et de problèmes européens contemporains, il importe également que ce processus tienne compte des développements et des circonstances parallèles qui auraient pu leur imprimer une autre orientation que celle effectivement suivie.

L'**encadré 4** à la fin de ce chapitre donne un exemple de cette approche; il s'agit de l'effondrement de l'Union soviétique. Il a été choisi pour deux raisons principales. Premièrement, parce qu'il constitue un très bon exemple de la façon dont une crise peut parfois développer sa propre dynamique et, deuxièmement, parce qu'il révèle également combien il peut être difficile d'identifier et de hiérarchiser les causes de certains événements contemporains. Ces événements semblent, au contraire, survenir en raison d'une multiplicité de circonstances qui affectent la situation de diverses façons avec une «logique» qui ne peut être comprise qu'avec du recul. C'est un aspect dont les historiens modernes sont très conscients, mais qui a tendance à être négligé dans les récits des manuels scolaires.

Explorer des questions et énigmes historiques essentielles

En envisageant avant les façons d'aider les élèves à développer une vue d'ensemble sur le siècle, une possibilité a été suggérée, à savoir de les encourager à identifier certains des principaux changements qui ont eu lieu au cours des 100 dernières années. Il a été suggéré qu'un moyen d'y parvenir était de se

pencher sur certaines des questions clés en matière de continuité et de changement. Par exemple: le fossé entre riches et pauvres s'est-il accentué ou a-t-il diminué au cours du siècle? Les gens ont-ils actuellement plus d'emprise sur leur vie qu'ils n'en avaient auparavant? Les réfugiés politiques sont-ils mieux traités aujourd'hui qu'en 1900? Ces questions pourraient être considérées comme des questions clés parce qu'elles portent sur la qualité de vie des personnes: leurs niveaux de vie, leurs droits civiques, leurs chances dans la vie, leur traitement par les détenteurs de pouvoir ou d'autorité. De telles questions donnent, bien entendu, la possibilité de procéder à d'importantes comparaisons à travers le temps et à travers l'Europe (les perspectives verticales et horizontales). Mais alors que ces questions ont été formulées de façon à encourager l'élève à examiner les tendances et modèles généraux à travers l'Europe ou dans une région donnée, il est également possible d'examiner «le particulier» ainsi que «le général» au moyen, par exemple, de l'étude de communautés locales ou même des propres familles des élèves, à travers un projet historique oral à échelle réduite.

Cet accent mis sur des questions clés n'est pas nécessairement limité à l'étude de tendances et de modèles; il peut également s'appliquer à des périodes, des événements, des sujets et des thèmes spécifiques. L'un des types de questions pouvant s'avérer particulièrement fructueux concerne, en l'occurrence, des énigmes ou anomalies historiques:

- pourquoi un conflit local entre l'Autriche et la Serbie, en 1914, a-t-il débouché si rapidement sur une guerre engageant une grande partie de l'Europe, en s'étendant ensuite à la Turquie, au Proche-Orient et à certaines parties de l'Afrique, et entraînant, en fin de compte, la participation du Japon et des Etats-Unis?
- pourquoi tant de démocraties européennes se sont-elles effondrées dans les années 20 et 30?
- pourquoi le Gouvernement français n'a-t-il pas utilisé sa supériorité militaire pour empêcher la remilitarisation de la Rhénanie en 1936?
- pourquoi l'Union soviétique a-t-elle conclu un pacte de non-agression avec l'Allemagne, en août 1939, alors que les intentions agressives de Hitler envers l'Union soviétique étaient déjà connues depuis son livre, *Mein Kampf*, et ses discours prononcés dans les années 30?
- pourquoi Hitler croyait-il qu'une attaque sur la Pologne ne provoquerait pas la guerre avec le Royaume-Uni et la France?
- après les défaites rapides des Pays-Bas, de la Belgique et de la France, en mai 1940, pourquoi Hitler a-t-il lancé «l'opération Barbarousse» contre l'Union soviétique au lieu de parachever sa suprématie en Europe en envahissant le Royaume-Uni?

- pourquoi l'alliance réussie en temps de guerre entre les Etats-Unis, le Royaume-Uni et l'Union soviétique a-t-elle pris fin si rapidement, entraînant ce qui devait être désigné sous le terme de guerre froide?
- pourquoi tant de pays européens ont-ils introduit une législation visant à garantir le droit de vote intégral aux femmes pendant deux courtes périodes du 20^e siècle: en 1918-1921 et en 1944-1952?
- pourquoi les puissances coloniales européennes ont-elles toutes connu des revendications indépendantistes de la part de leurs colonies, à peu près au même moment?
- pourquoi de si nombreux gouvernements communistes d'Europe centrale et orientale se sont-ils effondrés si rapidement en 1989?

Toutes ces questions ont un point commun. Elles portent sur des actions et des décisions qui, soit à ce moment-là, soit plus tard avec le bénéfice du recul, semblent avoir pris les gens par surprise en raison de la rapidité avec laquelle les événements se sont produits ou parce que des événements antérieurs les auraient poussés à s'attendre à une réponse ou à une décision très différente, ou encore parce que les conséquences ont paru être plus importantes et générales que ce à quoi l'on s'attendait à ce moment-là. Dans d'autres cas, de telles questions portent sur un comportement inhabituel, anormal ou déconcertant.

Les énigmes, les problèmes, les questions restées sans réponse, les anomalies et les mystères sont souvent au cœur du travail de l'historien, en particulier en ce qui concerne l'examen d'événements et de développements bien documentés. Si nous ne suggérons pas, en l'occurrence, que les élèves devraient identifier et examiner de nouvelles énigmes et anomalies (bien que cela puisse parfois constituer un terrain fertile pour des projets d'histoire locale et d'histoire orale), il serait néanmoins intéressant de compléter les approches standards des sujets et des événements du 20^e siècle par un examen de certaines des «énigmes» les mieux documentées. Pourquoi?

Premièrement, les énigmes de ce type sont intéressantes, passionnantes et stimulantes. Elles concernent souvent des «tournants» essentiels dans l'histoire d'un événement ou d'un développement particulier. Parfois également, elles constituent le genre de questions auxquelles les élèves aimeraient avoir les réponses mais qu'ils ne posent pas par crainte de paraître ridicules.

Deuxièmement, elles placent les élèves dans le rôle d'un détective historique. Ils doivent en effet:

- rechercher les indices révélant les motivations des personnes impliquées;
- rechercher des preuves corroborantes parmi d'autres sources;

- évaluer la cohérence de ces indices avec l'ensemble des autres informations dont ils disposent;
- rechercher les moments, actions ou événements décisifs qui ont déclenché les événements qui ont suivi.

Cela leur donne l'occasion d'utiliser leurs compétences et de démontrer leur compréhension historique. Je veux dire par là que, par un moyen ou un autre, les élèves peuvent, pour la plupart, étudier un sujet, mémoriser la succession chronologique des événements et faire la liste des principales causes et conséquences. Toutefois, la compréhension historique implique également de donner un sens à ce qu'ils étudient et cela nécessite d'examiner la signification que ces actions ou décisions données avaient pour les personnes concernées (à la fois pour les acteurs et pour ceux qui subissaient ces actions).

Troisièmement, les énigmes historiques constituent un moyen pratique d'aider l'élève à remettre en question la fatalité d'une succession d'événements, souvent sous-entendue dans le récit des manuels qui ont été rédigés avec du recul. Il verra qu'à l'époque les gens prenaient des décisions et faisaient des choix sur la base d'informations limitées, voire inexactes, ils essayaient d'anticiper les actions et les décisions d'autres personnes, ou parfois simplement de gagner du temps jusqu'à ce qu'ils soient mieux en mesure de décider ce qu'il convenait de faire. Il constatera également que ces décisions étaient parfois prises pour des raisons plus émotionnelles que rationnelles.

Enfin, si un enseignant ne dispose que de possibilités limitées pour introduire une dimension européenne dans l'étude d'un sujet donné, les énigmes peuvent alors constituer un moyen très utile pour le faire. Prenons, par exemple, la façon dont est traitée la seconde guerre mondiale dans de nombreux programmes et manuels d'histoire nationale. Certains programmes et manuels adoptent une approche essentiellement chronologique, en partant du milieu des années 30, avec la remilitarisation de la Rhénanie et l'Anschluss, pour s'achever par le lancement des bombes atomiques sur Hiroshima et Nagasaki en août 1945, suivi de la reddition inconditionnelle du Japon. En général, ce type d'approche comprend également un débat sur les causes de la guerre et ses répercussions.

Une autre approche très répandue consiste à mettre l'accent sur un certain nombre de thèmes très vastes (chacun d'entre eux pouvant ou non être envisagé de façon chronologique): la guerre en Europe occidentale, le front oriental, la campagne d'Afrique du Nord, l'expérience nationale de la guerre, l'Holocauste, la guerre totale et ses conséquences pour la population civile, les femmes et la guerre, la paix et la reconstruction de l'Europe. Une approche authentiquement européenne de la seconde guerre mondiale dépasse probablement les possibilités de beaucoup de ces programmes et

manuels. Le plus souvent, ils proposent une perspective essentiellement nationale de la guerre, avec un nombre limité d'illustrations concernant les autres principaux protagonistes. Lorsque la possibilité de développer la dimension européenne est assez limitée, les quatre énigmes ou questions clés relatives à la guerre qui ont été identifiées ci-dessus (et d'autres du même type) peuvent constituer des éléments importants à considérer parce que, par leur nature même, ils ont été des tournants dans le cours de la seconde guerre mondiale.

A titre d'illustration, j'ai inclus quelques documents sur les origines de la guerre froide, avec un manuel et toute autre source adéquate à sa disposition, que l'élève pourrait utiliser pour essayer de répondre à la question suivante: pourquoi l'alliance, en temps de guerre, entre les Etats-Unis, le Royaume-Uni et l'Union soviétique a-t-elle pris fin si rapidement? (voir les **encadrés 5 et 6** à la fin de ce chapitre). Les documents ont été rassemblés pour aider à montrer que:

- la méfiance mutuelle entre les anciens Alliés, si apparente après 1945, trouvait ses origines dans des événements et des développements bien antérieurs à l'éclatement de la guerre en 1939;
- cette méfiance mutuelle a persisté tout au long de la guerre;
- l'attitude des Alliés les uns envers les autres reflétait souvent leur incapacité (ou leur manque de volonté) à faire la distinction entre les actions déterminées par leurs positions idéologiques respectives et les actions déterminées par des préoccupations plus immédiates, à savoir la survie et la nécessité de vaincre l'ennemi commun;
- tandis que l'Union soviétique et les Etats-Unis étaient, l'une comme l'autre, soucieux de prendre les mesures nécessaires pour s'assurer de ne pas être impliqués dans une troisième guerre mondiale qui aurait pris naissance en Europe centrale, la défaite de l'Allemagne signifiait que chacun devait considérer l'autre comme l'ennemi le plus probable si un tel conflit éclatait;
- le monopole américain sur la bombe atomique, pendant la période 1945-1949, a exercé une influence majeure sur les relations entre les anciens Alliés;
- les personnalités des hommes clés et le calendrier des changements (en particulier Truman après Roosevelt) ont également influencé les résultats.

Certaines questions reflétant ces points sont présentées, et les élèves pourraient les examiner et les discuter.

Avant que les élèves ne commencent à analyser les questions clés et les énigmes historiques, il peut s'avérer nécessaire d'introduire certaines activités pédagogiques pour permettre de rendre ces événements et questions plus

tangibles et moins abstraits. Certains chapitres, dans d'autres parties du présent guide, donnent des possibilités à cet égard, en particulier l'utilisation d'extraits de documentaires télévisés, d'articles de journaux écrits à l'époque, de dessins satiriques et d'affiches. Ainsi, dans le cas de la guerre froide, il pourrait être utile de commencer par examiner les perceptions des uns sur les autres avant, pendant et après la seconde guerre mondiale, telles qu'elles ressortent des affiches de propagande et des dessins satiriques: par exemple, la présentation aux Etats-Unis et au Royaume-Uni de Staline comme un dictateur au même titre que Hitler ou Mussolini au moment du Pacte Ribbentrop-Molotov, comme «l'oncle Joe» pendant la guerre, et comme l'homme derrière «le rideau de fer» en 1946.

Identifier des liens et des rapports transnationaux

Cela constitue un aspect important de l'enseignement de l'histoire de l'Europe, quelle que soit la période, mais en particulier en ce qui concerne l'enseignement de la période moderne. Certains sujets d'histoire européenne et mondiale du 20^e siècle se prêtent particulièrement bien à cette approche: la grande dépression des années 30, l'émergence des mouvements nationalistes en Europe dans les années 20 et à nouveau dans les années 80, l'apparition d'un terrorisme soutenu par certains Etats à la fin des années 60, la crise mondiale du pétrole au début des années 70, la succession de révolutions en Europe centrale et orientale qui a débuté en 1989.

Dans chaque cas, on voit que des relations politiques et économiques bien établies (alliances politiques, commerce, coopération économique, ou finance) sont devenues les voies à travers lesquelles un problème ou une crise, dans un pays ou une région, s'est étendu, intensifié, développé et, à son tour, a créé de nouveaux problèmes et de nouvelles crises. Et pourtant, on voit en même temps que les situations locales ont permis de façonner la réponse donnée à cette crise par chaque pays ou chaque région. Bien que chacun des événements et développements susmentionnés puissent être observés (et le sont souvent) d'un point de vue essentiellement national, il peut encore s'avérer difficile pour les élèves de comprendre que la liberté d'action et la marge de manœuvre du gouvernement national ont été limitées par des événements et des développements hors de sa portée, sans les situer dans une perspective comparative transnationale.

De plus, les élèves ont souvent du mal à identifier et à établir les différents liens et à apprécier leur importance relative, en particulier parce que ceux-ci ne constituent pas toujours des connexions linéaires et causales directes. L'interdépendance reste un concept assez abstrait, difficile à saisir, même lorsque l'on en observe un exemple effectif, surtout si l'exemple est tiré de l'histoire économique. Comme avec l'approche consistant à explorer des

questions et énigmes historiques clés, il est important de commencer par rendre le sujet tangible pour les élèves. On pourrait y arriver au moyen d'une étude de cas sur ce qui s'est passé dans le propre pays, la propre ville ou localité de l'élève, au même moment. Ou encore en prenant une image particulièrement éloquente qui résume les expériences des gens, au cours d'une période de crise politique ou économique. Un sujet comme la grande dépression, par exemple, évoque de nombreuses images frappantes: les files de chômeurs, les soupes populaires, la fermeture des banques, les fermetures d'usines, les récits de personnes minées par le krach boursier, les prairies du Middle-West américain devenues une zone semi-aride, les manifestations politiques et les marches dans les rues. Toutefois, de tels sujets posent tous au moins deux autres problèmes pédagogiques au professeur d'histoire.

Premièrement, comment aider les élèves à comprendre les processus à travers lesquels un problème ou une crise surgit à un moment donné. Cela peut s'avérer particulièrement difficile lorsque l'on examine des problèmes économiques, car ceux-ci ont tendance à avoir une logique propre qui doit être comprise; mais il en va de même également pour certaines crises politiques. Il faut donc trouver des moyens d'engager les élèves dans un processus diagnostique. Un des moyens d'y parvenir consiste à se pencher sur un seul exemple ou cas réel ou hypothétique. L'**encadré 7** ci-après, par exemple, montre ce qui se serait produit dans une société précise (de fabrication de récepteurs radio) à la fin des années 20 ou au début des années 30, alors qu'une récession économique commençait à produire ses effets sur la vie des gens. Le second problème pédagogique concerne la façon d'aider les élèves à comprendre de quelle manière un problème local ou national peut évoluer en un problème mondial. Une possibilité, en l'espèce, consiste à créer un schéma ou un graphique du même type que celui de l'**encadré 8** à la fin de ce chapitre qui reconstitue les liens et rapports à travers lesquels une crise mondiale peut apparaître. Bien entendu, la même approche fonctionnerait également avec des problèmes régionaux, nationaux ou locaux.

Encadré 2: Une ligne de temps pour l'histoire européenne au cours de la période 1918-1939		
Politique	Socio-économie	Sciences et technologies
<p>1918 Traité de Brest-Litovsk. La Russie reconnaît l'indépendance de la Finlande, de la Lettonie, de la Lituanie, de l'Estonie et de l'Ukraine. Guerre civile en Russie. Révolutions à Munich, Berlin et Vienne. Indépendance de la Tchécoslovaquie et de la Hongrie. Indépendance du Royaume des Serbes, des Croates et des Slovènes (future Yougoslavie). Armistice sur le front de l'Ouest.</p> <p>1919 Proclamation de l'indépendance de la République polonaise. Conférence de paix de Paris destinée à fixer les réparations et définir les frontières nationales. Traités de Versailles (avec l'Allemagne), de Saint-Germain (avec l'Autriche) et de Neuilly (avec la Bulgarie). Fondation du Parti fasciste italien.</p> <p>1920 Traité de Trianon (avec la Hongrie). Traité de Sèvres (avec la Turquie). Fin de la guerre civile en Russie. Victoire des Bolcheviques. Fondation de la Société des Nations. Guerre entre la Grèce et la Turquie.</p>	<p>1918-1921 Une épidémie de grippe fait des millions de morts à travers le monde. Le taux d'émigration de l'Europe vers les Etats-Unis tombe bien au-dessous des niveaux d'avant-guerre. Les mouvements de population tendent maintenant à avoir lieu plutôt au sein de l'Europe qu'à l'extérieur de celle-ci. Certains pays européens commencent à réglementer l'emploi et les conditions de travail; la France, les Pays-Bas et l'Espagne, par exemple, introduisent la journée de huit heures. Changements importants dans le processus démocratique après la guerre. A partir de 1920, le droit de vote est étendu à tous les hommes adultes dans la plupart des pays ainsi qu'à certaines femmes, ce qui signifie que les électeurs sont désormais beaucoup plus importants et que les hommes politiques doivent tenir compte de l'opinion de la classe ouvrière. La Grande Guerre avait stimulé l'industrie lourde – usines d'armement, véhicules à moteur, introduction de nouvelles techniques de production et technologies. La plupart des pays industrialisés connaissent un mini-boom économique. Les Etats-Unis sont maintenant le premier pays industrialisé du monde.</p>	<p>1919 Premier vol transatlantique sans escale par Alcock et Brown.</p> <p>1920 Edwin Hubble découvre que l'univers est en expansion. Développement de la théorie chromosomique de l'hérédité. .../</p>

Politique	Socio-économie	Sciences et technologies
<p>1921 Fixation de la frontière entre la Russie et la Pologne. Hitler devient le chef du Parti national socialiste en Allemagne.</p> <p>1922 Les fascistes italiens marchent sur Rome. Mussolini est appelé à former un gouvernement. Création officielle de l'URSS. Défaite des Grecs à Smyrne face à l'armée turque.</p> <p>1923 La Belgique et la France occupent la Ruhr, cœur industriel de l'Allemagne, car l'Allemagne n'a pas payé les réparations. Troubles politiques en Allemagne. Grèves dans la Ruhr en réaction à l'occupation. Echec de l'action directe franco-belge. Hitler échoue son coup d'Etat à Munich. Kemal Atatürk et les nationalistes turcs renversent le régime ottoman et le remplacent par une république laïque moderne. Négociation d'un nouveau traité avec les puissances alliées (Traité de Lausanne). Le général Primo de Rivera instaure une dictature militaire en Espagne.</p> <p>1924 Staline devient Secrétaire général du parti communiste pendant la maladie de Lénine. Il prend les pleins pouvoirs après la mort de Lénine. L'Albanie et la Grèce deviennent des républiques.</p>	<p>1920-1921 Le mini-boom économique s'effondre en 1920. Accord final sur le montant des réparations allemandes de la Grande Guerre (1921).</p> <p>1921-1924 Chute dramatique des prix des produits alimentaires et des matières premières au début des années 20. Les fermiers et les paysans en sont fortement touchés à travers l'Europe. Les plus touchés sont ceux des pays d'Europe centrale et orientale à cause, d'une part, de l'Union soviétique qui ferme ses frontières au commerce et de l'Allemagne, d'autre part, qui souffre d'une très forte inflation et d'une paralysie économique.</p> <p>Au début des années 20, les économies européennes subissent, pour la plupart, une récession avec des taux de chômage en hausse. L'Allemagne connaît une hyperinflation, les monnaies d'Europe centrale souffrent également de ces phénomènes.</p> <p>La situation économique se stabilise dans la plupart des pays d'Europe après 1924 bien que les taux moyens de chômage avoisinent les 15 %; la situation est pire en Scandinavie qu'en Europe occidentale.</p>	<p>1922 Début des transmissions radio. Herbert Kalmus invente les films en Technicolor.</p> <p>1923 Juan de la Cierva effectue le premier vol en autogire avec une voilure tournante. Vladimir Zworykin invente le premier tube analyseur d'images électronique.</p> <p>1924 Leitz met au point la première caméra 35 mm, la Leica. .../</p>

Politique	Socio-économie	Sciences et technologies
<p>1925 Traité de Locarno: l'Allemagne, la France et la Belgique acceptent les frontières existantes, garanties par le Royaume-Uni et l'Italie. La France promet de défendre la Belgique, la Pologne et la Tchécoslovaquie en cas d'attaque de l'Allemagne.</p> <p>1926 Coup d'Etat militaire en Pologne entraînant la chute du gouvernement démocratique. Le maréchal Pilsudski s'empare du pouvoir. Coup d'Etat militaire au Portugal. Grève générale au Royaume-Uni.</p>	<p>1925-1928 Restauration de l'étalon-or en Grande-Bretagne et en Allemagne en 1925.</p> <p>Staline introduit, en 1928, le premier plan économique quinquennal en Union soviétique.</p>	<p>1926 Sortie de <i>Don Juan</i>, premier film muet avec bande sonore musicale synchronisée. Démonstration par John Logie Baird d'un système de télévision exploitable.</p> <p>1927 Principe d'incertitude de la physique atomique de Werner Heisenberg. Sortie du premier film parlant, <i>The jazz singer</i>. Georges Lemaître formule la théorie du big bang sur les origines de l'univers.</p> <p>1928 Mécanique ondulatoire introduite par Erwin Schrödinger. Alexander Fleming découvre les propriétés antibiotiques de la pénicilline. Zworykin brevète le premier système de télévision en couleurs. .../</p>

Politique	Socio-économie	Sciences et technologies
<p>1929 Le Royaume des Serbes, des Croates et des Slovénes devient la Yougoslavie. Instauration de la dictature royale. Les Français commencent à construire la ligne Maginot.</p> <p>1930 Le roi Charles II retourne en Roumanie. Collectivisation forcée des fermes en Russie.</p> <p>1931 Création du Commonwealth britannique. Proclamation de la république en Espagne.</p> <p>1932 Au Portugal, Salazar devient Premier ministre.</p> <p>1933 Adolf Hitler élu chancelier d'Allemagne. Le chancelier Dollfuss devient dictateur en Autriche.</p> <p>1934 Instauration de dictatures en Estonie et en Lettonie. Purge du parti nazi par Hitler. Début des purges politiques en Union soviétique.</p>	<p>1929-1939 Krach de Wall Street (le «jeudi noir» du 29 octobre 1929). Dans les années 20, l'économie américaine était en forte croissance. En 1929, les Etats-Unis sont de loin le premier producteur industriel; ils produisent, par exemple, 4,5 millions d'automobiles par an contre 0,5 million pour l'Allemagne, le Royaume-Uni et la France à eux trois. Le pays connaît un essor de la consommation basé sur l'emprunt.</p> <p>Au même moment, les Etats européens engagés dans la Grande Guerre empruntent aux banques américaines afin de reconstruire leurs économies mises à mal par la guerre. Après le krach, les prêts américains aux entreprises européennes sont réduits, les entreprises font faillite, les chiffres du chômage augmentent rapidement.</p> <p>En 1932, les usines allemandes ne produisent que 60 % de leur production de 1928. En 1933, 44 % de la population active est au chômage. Après dépense des économies et sans possibilité de crédit auprès des magasins locaux, la situation devient désespérée. La situation dans le reste de l'Europe est à peine meilleure. Environ un tiers de la main-d'œuvre scandinave est au chômage; environ un cinquième en Europe occidentale. La situation est pire dans de nombreux pays d'Europe centrale et orientale.</p>	<p>1930 Frank Whittle brevète le moteur à réaction. Découverte de la planète Pluton.</p> <p>1931 Création de la radioastronomie.</p> <p>1932 Les Néerlandais achèvent les travaux du Zuiderzee.</p> <p>1934 Radioactivité artificielle développée par F. et I. Joliot-Curie. .../</p>

Politique	Socio-économie	Sciences et technologies
<p>1935 Mussolini colonise la Libye. La Sarre revient à l'Allemagne après un plébiscite. Vote des lois anti-juives de Nuremberg.</p> <p>1936 Les troupes allemandes occupent la Rhénanie délimitarisée. Le général Metaxas devient dictateur en Grèce. Début de la guerre civile espagnole.</p> <p>1937 Aide militaire allemande et italienne à Franco.</p> <p>1938 Les troupes allemandes occupent l'Autriche: l'Anschluss. Annexion de la région des Sudètes par l'Allemagne. Nuit de Cristal en Allemagne; magasins et entreprises juifs attaqués.</p> <p>1939 Pacte Ribbentrop-Molotov entre l'Allemagne et l'Union soviétique. Accord sur le partage de la Pologne. Occupation du reste de la Tchécoslovaquie et annexion de Memel en Lituanie par l'Allemagne. Prises de Barcelone et de Madrid par les forces nationalistes. Fin de la guerre civile espagnole. L'Italie envahit l'Albanie. Hitler et Mussolini signent le «Pacte d'acier». L'Allemagne envahit la Pologne. La Grande-Bretagne et la France déclarent la guerre. La Russie envahit la Pologne qui est démembrée. Les troupes russes envahissent la Finlande.</p>	<p>1930-1939 A cette époque, le Royaume-Uni, la Scandinavie et les Etats-Unis avaient abandonné l'étalon-or. D'autres pays d'Europe en font de même au début des années 30. Au cours de cette période, la production industrielle de l'URSS est en croissance par rapport au reste de l'Europe. Les gouvernements socio-démocrates d'Europe commencent à introduire la planification économique. Au milieu des années 30, certaines économies européennes connaissent une nouvelle expansion, par exemple l'Allemagne, la Suède. Au même moment, en raison des expériences des cinq dernières années, la plupart des pays commencent à mettre en place des systèmes sociaux: pensions de base pour les personnes âgées, systèmes d'assurance chômage, systèmes d'indemnisation contre les accidents du travail. Certains systèmes sont volontaires, d'autres sont subventionnés par l'Etat. Même ainsi, l'action de bienfaisance en faveur des ouvriers et des personnes âgées dépassera encore les dépenses sociales publiques jusqu'aux années 60. Au cours de cette décennie, l'exode rural se stabilise (en 1918, la majorité des personnes vivant dans les Etats les plus industrialisés vit déjà en ville) mais les villes commencent à s'étendre dans les années 30, tandis que les banlieues se construisent, de même que des lignes de chemin de fer assurent la navette avec la ville.</p>	<p>1935 Mise au point du premier système de radar destiné à détecter les avions. Charles Richter invente l'échelle de mesure des séismes.</p> <p>1936 Alan Turing développe la théorie mathématique de la machine à calculer. Construction du premier prototype d'hélicoptère.</p> <p>1937 Whittle met au point et teste le premier prototype de moteur à réaction. Invention du nylon.</p> <p>1938 L'inventeur hongrois L. Biro crée le premier stylo à bille.</p> <p>1939 Hahn et Strassman découvrent la fission atomique. Vol du premier avion à réaction en Allemagne.</p>

Encadré 3: Esquisse d'une approche historique comparative du fascisme

Le fascisme: qu'est-ce que c'est?

Une idéologie du 20^e siècle non attestée avant 1914. Préconise un nouvel Etat autoritaire et nationaliste et la «renaissance» de la nation. Des solutions économiques corporatistes. Insiste sur les aspects romantiques et mythiques de l'histoire. Son objectif est la mobilisation de masse de la société. Intervient dans presque tous les aspects de la vie. Chef charismatique.

A qui s'adresse-t-il?

A des gens qui se sentent marginalisés et impuissants face aux forces économiques impersonnelles et aux grandes entreprises; qui se sentent trahis par le gouvernement; qui sentent qu'ils ont besoin de s'organiser; que la violence est légitime pour parvenir à cet objectif et qui veulent une nouvelle génération de dirigeants pris en dehors des anciennes élites.

Quelle est son étendue?

En dehors de l'Italie et de l'Allemagne, d'autres partis fascistes apparaissent en Roumanie, au Royaume-Uni, en Tchécoslovaquie, en Pologne, aux Pays-Bas, en Belgique, en France. La plupart ont un poids électoral faible. Collaborent avec les forces d'occupation.

Etats fascistes ou dictatures?

D'autres dictateurs, comme Franco en Espagne, Salazar au Portugal, Horthy en Hongrie, Metaxas en Grèce accèdent au pouvoir dans les années 30; ils adoptent certains éléments des régimes fascistes mais ils hésitent à mobiliser la société dans les mêmes proportions.

Italie

Les origines de l'instabilité politique et du sentiment antiparlementariste sont antérieures à 1914. Mécontentement populaire avec l'accord de paix en 1919.

1919-1921: Problèmes économiques: chômage élevé, pas de travail pour les anciens soldats, inflation en hausse, mécontentement vis-à-vis de ceux qui ont profité de la guerre pour s'enrichir. **Troubles politiques et sociaux:** grèves et le «Biennio Rosso». **Faiblesse politique du système:** corruption, complaisance des élites, division Nord-Sud, montée de nouveaux petits partis grâce au régime parlementaire. Difficulté à former des gouvernements stables. Le parti fasciste est fondé en 1919 sur des politiques de gauche. Il ne remporte aucun siège aux élections.

1921-1925: Les fascistes remportent trente-cinq sièges aux élections de 1921. Ils inclinent vers la droite. Les démocrates sont incapables de former un gouvernement. Vide du pouvoir. Les socialistes déclarent la grève générale. «Marche sur Rome» des fascistes.

Le roi refuse de déclarer l'état d'urgence, le gouvernement démissionne, le roi demande à Mussolini de former un gouvernement.

Les fascistes introduisent des changements dans le système électoral. Ils remportent 65 % des suffrages en 1924 et une large majorité.

1925-1939: Les autres partis sont déclarés illégaux. Parti unique. Syndicats abolis. Nouvel Etat «corporatiste». Après une croissance précoce, l'économie s'effondre; elle est frappée par le krach de 1929. Au milieu des années 30, les salaires en Italie sont parmi les plus bas d'Europe.

Conquête de l'Abyssinie en 1935. Soutien militaire apporté à Franco 1936-1939. Pacte avec Hitler en 1939. .../

Allemagne

Face à la défaite imminente de 1918, le Kaiser abdique, un gouvernement civil est formé et négocie l'armistice. Plus tard, de nombreux Allemands estiment que le traité de paix est extrêmement dur et en attribuent la responsabilité, comme celle de la défaite, au gouvernement civil, plutôt qu'à l'ancien régime. Le «coup de poignard dans le dos» (Dolchstoß).

1919-1924: République de Weimar. **Problèmes économiques:** hyperinflation, effondrement du deutsche mark. Les bénéficiaires de revenus fixes, de pensions, les anciens soldats, la classe moyenne sont durement touchés. **Troubles politiques** de gauche et de droite à Munich et Berlin. **Le système politique ne dispose pas du soutien de certains secteurs.** Le parti nazi est fondé en 1919, à Munich. Echec du putsch de la Bierhalle, à Munich, en novembre 1923.

1924-1929: Retour à la stabilité économique. Le parti nazi demeure relativement insignifiant pendant cette période. Il remporte moins de 3% des suffrages aux élections de 1928.

1929-1939: Mais son emprise s'accroît rapidement au fur et à mesure que la dépression causée par le krach de 1929 s'aggrave. 6 millions de chômeurs en 1932 et crainte de la révolution communiste. En juillet 1932, le parti nazi devient le premier parti au Reichstag.

Hitler remporte les élections de 1933 sur la nécessité de suspendre le parlement pour quatre ans, en vue de restaurer la stabilité. Instauration du parti unique. Prise de contrôle des syndicats en 1933. Hitler assume la présidence en 1934. L'armée lui prête serment d'allégeance.

Encadré 4: L'effondrement de l'Union soviétique	
Evénements en Europe centrale et orientale	Développements en Union soviétique (1991-1985)
<p>Mai 1991: Les dirigeants de quinze républiques conviennent de former une nouvelle union.</p> <p>Avril 1991: La Géorgie proclame son indépendance.</p>	<p><i>Anatomie d'un coup d'Etat manqué</i></p> <p>Déc. 1991: L'Union soviétique cesse d'exister. La Russie, le Bélarus et l'Ukraine forment la Communauté d'Etats indépendants (CEI).</p> <p>25 déc. 1991: Démission de Gorbatchev.</p> <p>24 août 1991: Gorbatchev démissionne du poste de Secrétaire général et recommande la dissolution du Comité central du parti communiste.</p> <p>22 août 1991: Gorbatchev retourne à Moscou.</p> <p>21 août 1991: Le coup d'Etat échoue. Les conspirateurs sont arrêtés.</p> <p>20 août 1991: Des milliers de personnes se rassemblent pour protéger le parlement et élèvent des barricades. Certaines troupes font défection et se joignent aux défenseurs.</p> <p>19 août 1991: Coup d'Etat tenté par le Comité d'Etat composé de huit membres pour l'état d'urgence. Ils annoncent que Gorbatchev est malade. Les membres du groupe avaient récemment été ministres ou collaborateurs du gouvernement de Gorbatchev. Des chars et des troupes apparaissent dans les rues. Eltsine échappe de justesse à l'arrestation et se rend au Parlement russe. Il dénonce le coup d'Etat et appelle à la grève générale et au soutien populaire.</p> <p>18 août 1991: Gorbatchev, en vacances en Crimée, reçoit la visite, dans sa villa, d'un groupe exigeant qu'il déclare l'état d'urgence. Il s'y refuse et est emprisonné sur place.</p> <p><i>Réforme et crise</i></p> <p>Déc. 1990: Le ministre soviétique des Affaires étrangères démissionne en se plaignant de «l'avancée de la dictature».</p> <p style="text-align: right;">.../</p>

Événements en Europe centrale et orientale	Développements en Union soviétique (1991-1985)
<p>Fin 1990: Les négociations entre Gorbatchev et les dirigeants baltes aboutissent à une impasse.</p> <p>3 octobre 1990: Réunification de l'Allemagne.</p> <p>Automne 1990: Emploi de la force contre les nationalistes des républiques baltes pour arrêter la désintégration de l'URSS.</p> <p>23 août 1990: Le Parlement est-allemand vote en faveur de la réunification de l'Allemagne.</p> <p>18 mars 1990: Elections remportées par la CDU en Allemagne de l'Est.</p> <p>11 mars 1990: Le Parlement lituanien proclame l'indépendance. Non reconnue par Moscou.</p> <p>Printemps 1990: Les élections parlementaires dans chacune des républiques renforcent les positions des nationalistes.</p> <p>Début 1990: Demandes d'indépendance par diverses nationalités de l'Union soviétique. Les plus vigoureuses proviennent des républiques baltes.</p> <p>25 décembre 1989: Les Ceaușescu exécutés en Roumanie.</p> <p>Déc. 1989: Chute du gouvernement communiste en Tchécoslovaquie.</p> <p>Nov. 1989: Importantes manifestations anticommunistes en Tchécoslovaquie. Le dirigeant est-allemand Erich Honecker démissionne. Les réformateurs prennent le contrôle du <i>Politburo</i> du Parti communiste bulgare.</p>	<p>Automne 1990: Gorbatchev recule sur le front des réformes économiques. Il abolit le Conseil présidentiel soutenu par des conservateurs purs et durs (le KGB, l'armée et la police) pour former un nouveau Conseil de sécurité.</p> <p>Été 1990: Gorbatchev et Eltsine coopèrent à l'élaboration d'un «Plan de 500 jours» destiné à introduire l'économie de marché.</p> <p>Juillet 1990: Eltsine démissionne du parti communiste. Helmut Kohl et Gorbatchev se rencontrent. Kohl accepte de réduire les troupes allemandes. Gorbatchev accepte de retirer les troupes russes d'Allemagne de l'Est.</p> <p>Mai 1990: Eltsine élu Président de la Fédération de Russie.</p> <p>Mars 1990: Gorbatchev élu Président de l'Union soviétique.</p> <p>Février 1990: 250 000 personnes manifestent à Moscou contre le communisme.</p> <p>Octobre 1989: Gorbatchev se rend en Allemagne de l'Est pour le 40^e anniversaire de la RDA. Il informe les dirigeants est-allemands que les forces soviétiques ne seront pas utilisées pour arrêter les réformes.</p> <p>Les Présidents américain et soviétique déclarent officiellement la fin de la guerre froide.</p> <p style="text-align: right;">.../</p>

Événements en Europe centrale et orientale	Développements en Union soviétique (1991-1985)
<p>10 novembre 1989: Destruction du mur de Berlin.</p> <p>Automne 1989: De nombreux jeunes est-allemands quittent le pays pour se rendre en Allemagne de l'Ouest par la Hongrie et l'Autriche.</p> <p>Août 1989: Un gouvernement non communiste entre en fonction en Pologne.</p> <p>Août 1989: A l'anniversaire du Pacte Ribbentrop-Molotov qui a livré les États baltes à l'URSS, une chaîne humaine relie les trois républiques.</p> <p>Juin 1989: Elections libres en Pologne. Victoire de Solidarność.</p> <p>Mai 1989: Le Gouvernement hongrois ouvre sa frontière avec l'Autriche.</p> <p>Avril 1989: Manifestations populaires à Tbilissi, capitale de la Géorgie.</p> <p>Printemps 1989: Solidarność et le Gouvernement polonais parviennent à un accord. Solidarność redevient légal.</p> <p>Automne 1988: L'Estonie proclame sa souveraineté en tant que république autonome (la première à le faire en URSS).</p> <p>Automne 1987: Manifestations à grande échelle dans les États baltes. Conflit dans le Caucase entre des Arméniens chrétiens et des Azéris musulmans.</p>	<p>Mai 1989: Manifestations à Moscou en soutien à Eltsine et aux radicaux.</p> <p>25 mai 1989: Première séance du Congrès des députés du peuple. Election du Soviet suprême. Majorité conservatrice. Exclusion de Eltsine et des radicaux.</p> <p>Mai 1989: Les troupes soviétiques reçoivent l'ordre de soutenir les dirigeants communistes en Géorgie.</p> <p>Février 1989: Les dernières troupes soviétiques quittent l'Afghanistan.</p> <p>Décembre 1988: Abandon de la doctrine Brejnev par l'Union soviétique.</p> <p>Gorbatchev s'adresse aux Nations Unies. Il annonce de fortes réductions dans les forces armées soviétiques.</p> <p>Mai 1988: L'armée soviétique commence à se retirer de l'Afghanistan.</p> <p>Décembre 1987: Accord entre Washington et Moscou sur la suppression des missiles nucléaires à courte et moyenne portées.</p> <p>Octobre 1987: Conflit ouvert entre Eltsine et Gorbatchev après l'annonce par Eltsine de son intention de démissionner du <i>Politburo</i>.</p> <p>Problèmes économiques tout au long de 1987. Inflation plus forte, échec des mesures destinées à renforcer l'efficacité des entreprises d'État.</p> <p style="text-align: right;">.../</p>

Événements en Europe centrale et orientale	Développements en Union soviétique (1991-1985)
	<p>Octobre 1986: Sommet de Reykjavík où Gorbatchev propose de poursuivre le désarmement nucléaire si Reagan ne poursuit pas le projet «Guerre des étoiles». Refus de Reagan.</p> <p>Avril 1986: Explosion du réacteur nucléaire de Tchernobyl. Retombées radioactives en Union soviétique, en Scandinavie et en Europe occidentale. Recul de l'économie soviétique.</p> <p>Gorbatchev remplace les deux tiers des dirigeants clés au sein du parti communiste et introduit d'autres réformes politiques.</p> <p>Avril 1985: Gorbatchev trace les grandes lignes de son projet de «perestroïka» (restructuration ou réforme de l'économie) et «glasnost» ou plus grande ouverture politique du Comité central.</p> <p>Mars 1985: Mikhaïl Gorbatchev élu Secrétaire général du parti communiste.</p> <p>De quoi «hérite-t-il»?</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'économie soviétique en crise; • l'Union soviétique mène une guerre désastreuse en Afghanistan; • Ronald Reagan, Président des Etats-Unis, a abandonné la détente et entame une nouvelle course aux armements avec l'Union soviétique; • mécontentement croissant vis-à-vis du communisme en Europe centrale et orientale.

Encadré 5: L'éclatement de l'alliance, en temps de guerre, entre l'Union soviétique, les Etats-Unis et le Royaume-Uni, et l'apparition de la guerre froide

I. Les origines de la méfiance mutuelle

Les Alliés laissent les troupes allemandes occuper les territoires de l'Est et de la Baltique après l'Armistice de 1918.

Intervention occidentale du côté des Russes blancs pendant la guerre civile en 1919.

Engagement de Lénine en faveur de la révolution mondiale. Divergences idéologiques et méfiance mutuelle dans les années 20 et 30.

Pacte de non-agression germano-soviétique en 1939.

Staline croit que ses Alliés ont retardé l'ouverture du second front occidental dans l'espoir que le III^e Reich et l'URSS se détruiraient mutuellement.

II. Perceptions soviétiques

Les dirigeants soviétiques préoccupés par l'avenir de la sécurité de l'URSS.

Ils voulaient s'assurer que les gouvernements limitrophes étaient soit amicaux soit non sous l'influence des Etats-Unis.

Ils pensaient que, dans le cas d'une autre attaque sur l'Union soviétique, celle-ci serait menée *via* la Pologne et d'autres Etats d'Europe centrale et orientale.

Après 1945, l'Union soviétique considérait les actions américaines comme agressives, comme une menace potentielle et une tentative d'établir une domination politique et économique sur le monde.

III. Perceptions occidentales

Après 1945, beaucoup, aux Etats-Unis et en Europe occidentale, considéraient l'extension du communisme et de l'influence soviétique en Europe centrale et orientale et les activités des partis communistes locaux d'Europe occidentale, comme une preuve de la politique étrangère expansionniste de l'URSS et de son engagement persistant en faveur de la révolution mondiale. Les Etats-Unis, en réaction, entreprirent une politique visant à endiguer l'URSS, politique qui s'est poursuivie jusqu'à la fin des années 80.

La diffusion mondiale du communisme était également considérée comme une menace pour les intérêts économiques des Etats-Unis, par exemple en ce qui concerne la nécessité d'avoir une garantie d'approvisionnement en matières premières, de conserver des marchés étrangers pour les produits américains et d'éviter une autre dépression analogue à celle des années de l'entre-deux-guerres.

La possession par les Soviétiques de la bombe atomique a influencé les perceptions américaines. Les Etats-Unis avaient en effet pensé qu'il faudrait vingt ans, plutôt que cinq, à l'URSS pour rattraper leur retard.

.../

IV. Succession d'événements clés de 1943 à 1955

- 1943: Discussions tendues entre l'URSS et les Alliés occidentaux sur l'avenir de la Pologne et l'occupation de l'Allemagne
- 1944: 300 000 Polonais tués par les forces allemandes lors du soulèvement de Varsovie, tandis que l'armée soviétique, déjà en territoire polonais, n'intervient pas
- 1944-1945: L'URSS exclue de la participation à l'occupation de l'Italie et au démantèlement de son empire
- Février 1945: Discussions entre les Alliés à Yalta. Accord sur les zones d'occupation de l'Allemagne vaincue. Discussions dominées par l'avenir de la Pologne. Il est convenu que des gouvernements provisoires devront être formés dans les Etats libérés et qu'ils devront être représentatifs de toutes les composantes démocratiques des populations
- Août 1945: Conférence de Potsdam. Le Président Truman, récemment élu, informe ses Alliés que les Etats-Unis possèdent désormais la bombe atomique. L'URSS souhaite être associée à l'administration de la région industrialisée de la Ruhr, en Allemagne, ainsi qu'à l'occupation du Japon. Ces deux demandes sont rejetées par les Etats-Unis. Les Alliés occidentaux souhaitent avoir davantage voix au chapitre en Europe de l'Est. Refus de Staline
- 1945: Après la défaite du Japon, la Corée est occupée par les troupes soviétiques et américaines qui divisent le pays le long du 38^e parallèle
- 1946-1949: Guerre civile en Grèce entre les monarchistes soutenus par l'Occident et les communistes grecs soutenus par l'URSS, la Yougoslavie et la Bulgarie
- 1945-1948: Début de l'entreprise communiste, *via* des élections et des coups d'Etat, sur l'Europe centrale et orientale
- Mars 1946: Maintien de la présence de troupes soviétiques dans le nord de la Perse (Iran). Plaintes américaines à l'Onu. Staline retire ses troupes
- Août 1946: La marine soviétique demande des bases navales dans les détroits de la mer Noire. La Turquie se sent menacée. Les Etats-Unis envoient des navires de guerre et menacent de recourir à la force si l'URSS persiste
- Janvier 1947: Les Gouvernements britannique et américain fusionnent leurs deux zones d'occupation, en Allemagne, en une seule unité administrative
- 1946-1947: Crise économique dans une grande partie de l'Europe: pénuries alimentaires, des millions de réfugiés, chômage élevé. Troubles politiques et sociaux
- Mars 1947: Le Président américain Truman formule sa doctrine. Le Gouvernement américain présente le plan Marshall destiné à fournir une aide économique aux Etats européens. La Pologne et la Tchécoslovaquie demandent à en bénéficier. Candidatures retirées sur l'ordre de l'URSS

.../

Juin 1948:	L'Occident introduit une nouvelle monnaie en Allemagne de l'Ouest. Staline considère cela comme un pas supplémentaire vers la division de l'Allemagne
23 juin 1948:	Les autorités soviétiques bloquent toutes les liaisons routières et ferroviaires avec Berlin
Juillet 1948:	Les Alliés occidentaux commencent à approvisionner Berlin par voie aérienne
Avril 1949:	Création de l'Otan
Mai 1949:	L'URSS met fin au blocus de Berlin. Un nouvel Etat, la République fédérale d'Allemagne, est créé à l'Ouest
1949:	L'URSS crée le Comecon (aide économique mutuelle pour les pays communistes), comme pendant au plan Marshall
Septembre 1949:	L'URSS annonce qu'elle possède la bombe atomique
Octobre 1949:	Création d'un second Etat à l'Est, la République démocratique allemande
Juin 1950:	La Corée du Nord envahit le Sud. Les forces de l'Onu (essentiellement des troupes américaines) les repoussent à la frontière. Contre-attaque des forces communistes chinoises
Juin 1951:	Début des négociations sur la Corée
Novembre 1952:	Les Etats-Unis font exploser la première bombe à hydrogène
Août 1953:	L'URSS fait exploser sa première bombe à hydrogène
1953:	Rétablissement de l'ancienne frontière entre le nord et le sud de la Corée
1955:	L'Allemagne de l'Ouest entre dans l'Otan. L'Union soviétique crée le Pacte de Varsovie

Questions clés pour un débat

- Pourquoi l'avenir de la Pologne occupait-il une place si importante dans les négociations entre les trois puissances alliées, pendant les derniers stades de la guerre?
- La politique étrangère de l'Union soviétique, pendant la période 1943-1955, était-elle défensive ou avait-elle pour objectif la domination communiste du monde?
- Dans quelle mesure la politique étrangère des Etats-Unis, au cours de cette période, était-elle fondée sur l'endiguement de l'Union soviétique et dans quelle mesure était-elle fondée sur l'extension de leur sphère d'influence?
- Sur la base des présentes informations et de vos autres lectures, de quelles manières les personnalités des personnages clés, en particulier Staline et Truman, ont-elles pesé sur l'évolution des relations entre l'URSS et l'Occident?

Encadré 6: Sources primaires illustrant la méfiance qui se développe entre les anciens Alliés dans la période de l'après-guerre

Télégramme de Winston Churchill au président Truman, 12 mai 1945

J'ai toujours œuvré en faveur de l'amitié avec la Russie mais, comme vous, je suis très inquiet de la manière dont elle interprète les Accords de Yalta, de son attitude envers la Pologne, de son influence prépondérante dans les Balkans, sauf en Grèce, des difficultés qu'elle fait à propos de Vienne, de sa puissance, associée à celle des territoires qu'elle contrôle ou occupe et renforcée dans tant de pays par la technique communiste, et, surtout, de sa capacité à entretenir aussi longtemps de très importantes armées sur le terrain. Quelle sera la situation dans un an ou deux, quand les armées britanniques et américaines auront réduit leurs effectifs tandis que les Russes auront décidé peut-être de garder deux ou trois divisions en service actif?

Justification par Staline de la politique étrangère soviétique, mars 1946

Il ne faut pas oublier que les Allemands ont envahi l'URSS par la Finlande, la Pologne, la Roumanie, la Bulgarie et la Hongrie. Cette invasion a été possible parce qu'il y avait dans ces pays des gouvernements hostiles à l'Union soviétique. Celle-ci a subi en conséquence des pertes en vies humaines plusieurs fois supérieures à celles de la Grande-Bretagne et des Etats-Unis réunis. Certains peut-être oublieront les énormes sacrifices du peuple soviétique, mais l'Union soviétique ne peut les oublier. Qu'y a-t-il donc d'étonnant à ce que l'Union soviétique, inquiète pour sa sécurité future, cherche à faire en sorte qu'il existe dans ces pays des gouvernements loyaux vis-à-vis d'elle. Comment peut-on, à moins d'avoir perdu toute sa raison, traiter de tendances expansionnistes ces souhaits pacifiques de l'Union soviétique?

Le Président des Etats-Unis annonce au Congrès la «doctrine Truman», 12 mars 1947

En ce moment de l'histoire du monde, presque tous les pays se trouvent confrontés à un choix entre deux modes de vie. Le premier repose sur la volonté de la majorité; il se caractérise par des institutions libres, un pouvoir représentatif, des élections libres, des garanties pour les libertés individuelles, la liberté d'expression et de culte, l'absence de toute oppression politique. Le second repose sur la volonté d'une minorité imposée de force à la majorité. Il prend appui sur la terreur et l'oppression, le bâillonnement de la presse et de la radio, le truquage des élections et la suppression de la liberté personnelle. J'estime que la politique des Etats-Unis doit être d'aider les peuples à résister aux tentatives d'assujettissement menées par des minorités armées ou provenant de pressions extérieures. J'estime que nous devons aider les peuples libres à déterminer leur destinée comme ils l'entendent.

Andrèï Jdanov, représentant de l'Union soviétique à la conférence du Cominform, attaque la politique étrangère américaine, septembre 1947

La doctrine Truman et le plan Marshall font l'une et l'autre partie d'un plan américain qui vise à asservir l'Europe. Les Etats-Unis ont lancé une attaque contre le principe selon lequel chaque nation serait responsable de la conduite de ses propres affaires. L'Union soviétique, en revanche, défend sans relâche le principe de l'égalité et d'une indépendance véritable entre les pays, quelle que soit leur taille. L'Union soviétique fera tout ce qui est en son pouvoir pour faire échouer le plan Marshall. Les partis communistes de France, d'Italie, de Grande-Bretagne et d'autres pays doivent y contribuer.

Encadré 7: La spirale descendante de la récession économique

Au milieu des années 20, la radio était encore une nouveauté et tout le monde voulait un récepteur. Deux ingénieurs électriciens américains créèrent leur propre société de production. Emprunt à la banque pour pouvoir commencer.

Enorme succès. Ils ne pouvaient pas fabriquer suffisamment de récepteurs pour satisfaire la demande. Nécessité d'embaucher et de disposer d'un capital plus élevé pour agrandir leur usine. Augmentation du prêt auprès de la banque. Egalement vente d'actions de leur société à la bourse de New York (Wall Street).

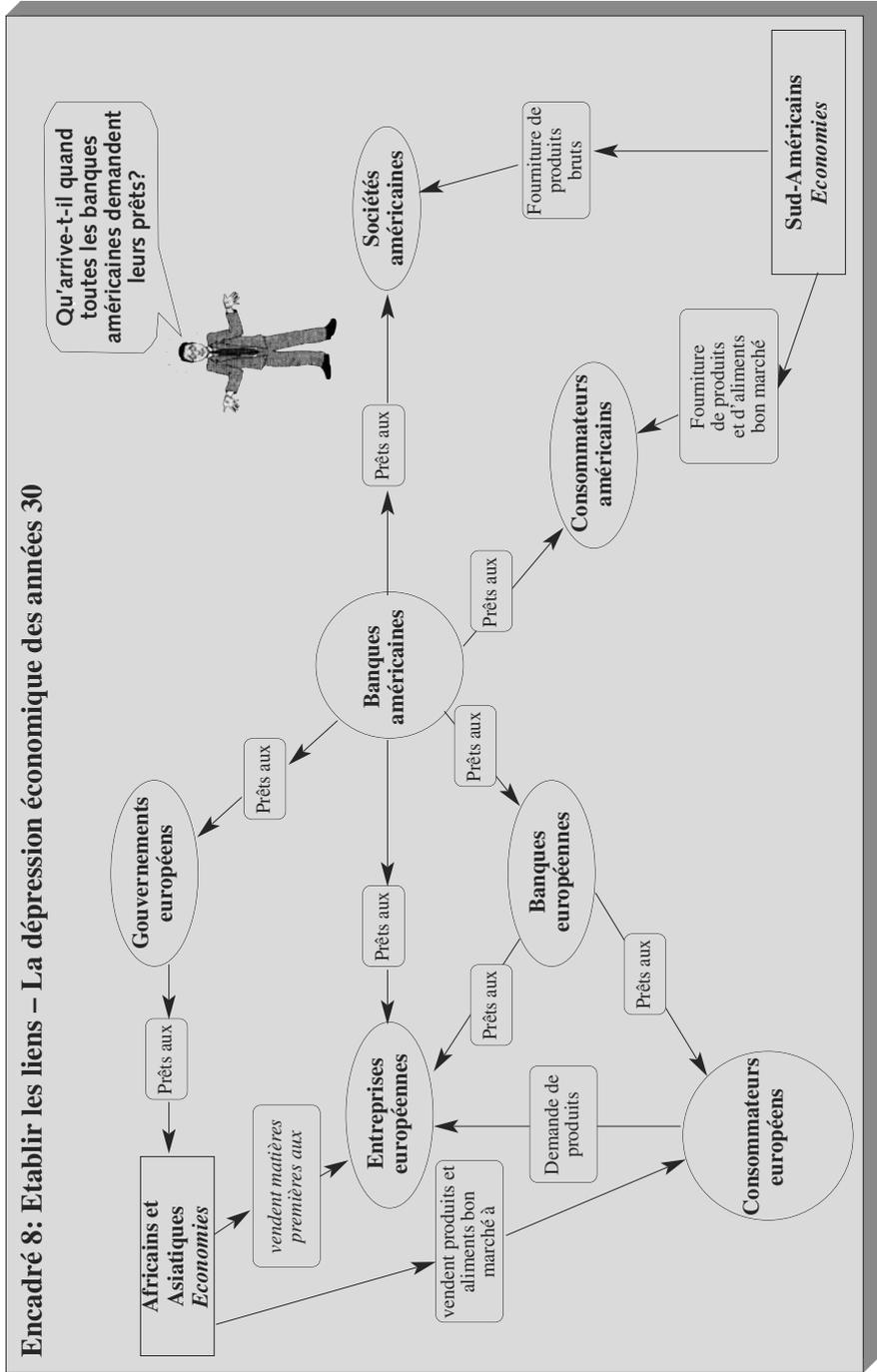
Beaucoup d'acheteurs. Production en expansion, augmentation des bénéfices et des dividendes. Prospérité également pour les autres sociétés de fabrication de récepteurs radio.

Après un certain temps, constatation d'une stagnation des ventes. La plupart des gens ne voulaient qu'un seul récepteur. Introduction de nouveaux modèles pour pousser les gens à acheter un deuxième ou troisième appareil. Reprise des ventes, pendant un certain temps, puis rechute. Début des temps difficiles, les gens n'achetant plus que des produits de «première nécessité», non de «luxe». Licenciements.

Faiblesse des bénéfices, baisse de la valeur des actions de la société et certains actionnaires commencèrent à vendre leurs actions de peur de perdre trop d'argent. Vent de panique, les actionnaires se firent de plus en plus nombreux à vendre et le prix des actions chuta de plus en plus.

La banque qui avait prêté de l'argent pour la création de l'entreprise révoqua le prêt. La société, incapable de rembourser, fut déclarée en faillite. Tous les ouvriers se retrouvèrent au chômage. Les actionnaires qui avaient emprunté de l'argent pour l'investir dans l'entreprise se retrouvèrent également ruinés.

Maintenant, il faut savoir que cela s'est produit, au même moment, entre 1928 et 1931, dans des milliers de sociétés fabriquant toutes sortes de produits, aux Etats-Unis et en Europe.



CHAPITRE 4

APPROCHE DE THÈMES SÉLECTIONNÉS DANS L'HISTOIRE EUROPÉENNE DU 20^e SIÈCLE

Certains cours d'histoire destinés aux élèves de l'enseignement secondaire ont été structurés selon un cadre thématique¹. En voici les différentes raisons qui peuvent se combiner de multiples façons.

Les thèmes, les problèmes et les processus peuvent être analysés à travers un nombre limité «d'études de cas», ce qui permet de développer une recherche historique en profondeur.

L'approche thématique apporte un certain degré de cohérence à une approche comparative de l'enseignement de l'histoire. En d'autres termes, l'accent mis sur des thèmes ou des problèmes permet, au professeur d'histoire ainsi qu'à ses élèves, d'identifier des modèles semblables ou différents plus facilement que s'ils adoptaient une approche comparative pour l'ensemble d'une période.

Elle peut également constituer un cadre utile lorsque l'un des principaux objectifs du programme est d'utiliser l'histoire pour aider les élèves à comprendre le présent. Cela permet à l'enseignant de prendre plus de temps qu'il n'est possible, en général, avec un programme chronologique conventionnel souvent divisé en périodes arbitraires. Il devient ainsi possible, en traversant plusieurs siècles, de remonter aux origines des événements actuels et de mieux comprendre les processus de continuité et de changement.

Enfin, elle peut constituer un meilleur cadre pour initier l'élève aux méthodes historiques, que l'étude chronologique traditionnelle. Il y a plus de temps pour utiliser une variété de documents sources, pour examiner d'autres interprétations historiques, pour collecter, classer, structurer et examiner des preuves historiques, et pour appliquer les concepts analytiques clés de l'historien.

1. La première partie de ce chapitre porte sur une autre publication de l'auteur: R. Stradling, *Le contenu européen des programmes d'histoire à l'école*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1995, p. 28-30.

La force potentielle de ce cadre tient alors à ce qu'il peut offrir une vue dynamique sur les processus historiques – les facteurs qui contribuent au changement et à la continuité et les tensions entre eux, à un moment donné; de même que les modèles de développement à long terme qui transcendent les périodes souvent arbitraires à la base des études chronologiques. Le cadre offre de la profondeur plutôt que de l'étendue. En revanche, on peut reprocher à cette approche de ne pas contribuer de façon satisfaisante au développement d'un sens du temps et de la perspective historique, et de faire courir le risque aux élèves de développer une vue atomisée de l'histoire, c'est-à-dire d'aller d'un thème à un autre sans lien évident. Beaucoup dépend de la façon dont l'enseignant et les matériels pédagogiques de soutien relient les thèmes les uns aux autres, afin d'assurer que cette «atomisation» ne se produise pas.

Ce guide n'est pas le seul produit du projet du Conseil de l'Europe intitulé «Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du 20^e siècle». Un certain nombre de pochettes pédagogiques ont également été élaborées, chacune d'elles se concentrant sur un thème historique donné: le nationalisme, les migrations, les femmes en Europe, l'Holocauste et le cinéma au 20^e siècle.

Ces pochettes non seulement fournissent des matériels ressources, des plans de cours, des suggestions d'activités pédagogiques et des idées sur l'évaluation de l'apprentissage sur ces thèmes particuliers, mais peuvent également être utilisées par les professeurs d'histoire pour développer leurs propres approches. Dans le présent guide, j'ai le souci, tout d'abord, de mettre en lumière ce que l'élève peut apprendre sur l'histoire du 20^e siècle, en étudiant les thèmes les plus importants et ensuite d'envisager des façons d'intégrer certains de ces thèmes dans des programmes structurés autour de sujets sélectionnés pour être enseignés sous la forme d'une longue séquence chronologique.

L'étude de thèmes relatifs au 20^e siècle peut apporter, au moins, quatre contributions au développement de la compréhension historique de l'élève. Premièrement, les thèmes aident l'élève à reconnaître des tendances et des modèles au cours du temps et à travers l'Europe, à un moment donné. En tant que tels, les thèmes aident l'élève à aller au-delà de la description en vue d'analyser, de comparer et de relever des différences.

Deuxièmement, les thèmes représentent souvent des idées importantes qui ont contribué à façonner une période donnée. Evidemment, personne ne peut prétendre avoir une vision de l'histoire du siècle dans son ensemble, sans une certaine connaissance des principales idéologies qui l'ont pénétré, à savoir le libéralisme, le socialisme, le communisme, le capitalisme de l'économie de marché et leur influence sur les événements de cette période. Toutefois, nous pouvons également distinguer l'influence d'autres idées

fondamentales sur les sphères politique, économique, sociale et culturelle. L'idée d'autodétermination des peuples, par exemple, a eu une influence majeure tout au long du siècle. Elle s'est exprimée dans les règlements de paix et dans la politique étrangère de certaines grandes puissances et a été à la base de la création d'organisations internationales telles que la Société des Nations et les Nations Unies. En même temps, l'idée selon laquelle il s'agit là d'un droit inaliénable pour tous les peuples a été une source majeure de conflit tout au long du siècle, à la fois en Europe et dans le monde. Parmi les autres idées qui ont contribué à façonner le siècle figurent notamment la modernisation, la coopération politique et économique, l'idée que l'Etat doit assurer un niveau minimal de protection sociale à sa population, l'idée qu'il existe certains droits de l'homme universels qui doivent être protégés dans le cadre de la législation nationale et revendiquée, le cas échéant, par une action internationale, ou l'idée que le progrès est intimement lié au développement technologique.

Troisièmement, comme un historien l'a affirmé, les thèmes «confèrent une certaine unité à une période¹». Cette notion nous est plus familière lorsque nous nous penchons sur l'histoire des périodes plus lointaines. Avec la succession des rois, des empereurs, des invasions, des guerres et des conflits dynastiques, nous étudions également des thèmes plus généraux tels que la féodalité, la Renaissance, la Réforme, le siècle des Lumières, l'ère des révolutions, etc. Les thèmes traversent chaque période. Le 20^e siècle apparaît comme une période de grands changements que les responsables de l'élaboration des programmes et des cours ou de la rédaction des manuels divisent souvent en périodes relativement courtes pour s'attacher surtout aux événements et aux développements clés survenus au cours de ces périodes. Or, en un certain sens, les thèmes qui confèrent de l'unité à l'étude du 20^e siècle sont justement ceux qui portent sur le changement, l'incertitude, le caractère provisoire des structures et des frontières, la vitesse avec laquelle les moyens traditionnels de réaliser des choses ont disparu.

Quatrièmement, l'étude de thèmes permet de mieux cerner les forces qui ont façonné le siècle, ce qui n'est pas impossible mais certainement plus difficile à obtenir en se concentrant uniquement sur une suite chronologique de sujets et d'événements.

Cela a des incidences sur la façon dont nous pourrions structurer les cours et les activités pédagogiques autour des thèmes principaux du 20^e siècle. Il faut trouver les moyens d'assurer que les élèves ont la possibilité:

- de retracer les principaux changements survenus au cours d'une longue période;

1. Ludmilla Jordanova, *History in practice*, Arnold, Londres, 2000, p. 134.

- d'observer le caractère général de ces tendances ou leur spécificité à certains pays ou régions;
- d'identifier des modèles et des tendances et d'en reconnaître différents types (par exemple mouvements nationalistes, migrations ou coopération politique);
- d'explorer les facteurs politiques, sociaux, économiques et culturels, et les circonstances qui ont donné naissance à ces tendances et modèles;
- d'examiner leurs conséquences directes et indirectes sur la vie des gens;
- d'examiner comment les perceptions et les idées des gens sur ces phénomènes ont changé au fil du temps et d'explorer ce que le thème nous apprend sur la vie au 20^e siècle.

Prenons, par exemple, un thème qui semble être particulièrement pertinent dans le cadre de l'étude de l'histoire européenne contemporaine ou des questions actuelles: le nationalisme. Dans le dernier quart du 20^e siècle, le nationalisme et les questions relatives à l'identité nationale ont refait surface sous diverses formes.

Premièrement, dans certaines régions d'Europe occidentale, on a assisté à une renaissance culturelle (langue, musique, littérature, traditions et patrimoine) parmi les petites nations et les petits peuples depuis longtemps absorbés au sein de grands Etats-nations, tels la France, l'Espagne, le Royaume-Uni et l'Italie. Dans la plupart des cas, les mouvements culturels ont donné naissance à des mouvements politiques revendiquant un certain degré d'autonomie politique et d'autodétermination. Parfois, ces mouvements politiques ont été pluralistes, reflétant toute la gamme des positions et des idéologies politiques. Parfois encore, des partis spécifiquement nationalistes ont émergé, tels que le Plaid Cymru au pays de Galles et le Parti national écossais en Ecosse. En général, ils ont eu tendance à défendre un nationalisme civique plutôt qu'ethnique, où la citoyenneté, dans un nouvel Etat indépendant, est une question de résidence et d'allégeance plutôt que de lignée et de sang: ils reflètent souvent le fait que ces nations présentent souvent une diversité ethnique, linguistique et religieuse. Dans certains cas, les mouvements politiques se sont divisés entre ceux engagés dans l'obtention de l'autonomie par l'action politique et ceux qui, comme l'ETA au Pays basque ou l'Ira en Irlande du Nord, ont opté pour l'action directe et la violence.

Deuxièmement, nous avons également constaté l'apparition de partis nationalistes et d'organisations néo-nationalistes dans certains Etats d'Europe occidentale, dont l'Autriche, la Belgique, la France, l'Allemagne, l'Italie et le Royaume-Uni, qui ont tenté de mobiliser des attitudes racistes et xénophobes au sein de la population, en réaction à l'afflux de travailleurs immigrés, de réfugiés et d'immigrants des anciennes colonies.

Troisièmement, dans certaines des anciennes colonies européennes d'Afrique du Nord et du Proche-Orient, nous constatons, depuis 1945, l'émergence d'une situation plus complexe avec des identités multiples où, selon la cause et les circonstances, les dirigeants politiques ont mis en avant différentes identités, afin de mobiliser les populations, par exemple le nationalisme ethnique, laïque, civil, l'islam, le panarabisme ou le panafricanisme.

La quatrième manifestation du nationalisme à la fin du 20^e siècle se constate dans la plupart des Etats postcommunistes d'Europe centrale et orientale. Les observateurs occidentaux se sont rapidement rendu compte que les concepts de nationalisme qu'ils avaient généralement appliqué aux développements et mouvements sociaux du 20^e siècle en Occident ne s'adaptaient pas aisément à la complexe mosaïque ethnopolitique qui existait en Europe de l'Est, où des formes mutuellement antagonistes de nationalisme pouvaient se faire concurrence pour gagner le soutien populaire, sur les mêmes territoires. C'est-à-dire qu'un nationalisme civique ou nationalisant visant à unir des peuples vivant sur un territoire donné pour qu'ils apportent leur soutien au nouveau régime démocratique indépendant a souvent été en concurrence, d'une part, avec une forme de nationalisme prenant sa source dans le mécontentement de ceux qui craignaient la direction ou la vitesse des changements politiques et, d'autre part, avec différents nationalismes ethniques trouvant leurs racines dans les aspirations, les craintes et les allégeances des minorités nationales, linguistiques et religieuses qui résidaient également sur ledit territoire.

Si l'un des objectifs de l'histoire scolaire est d'aider les jeunes à comprendre le présent, on peut sans doute penser que l'étude des nationalismes européens de la fin du 20^e siècle devrait constituer un élément important du programme d'histoire moderne. Toutefois, il importerait également de trouver des moyens d'aider les élèves à comprendre:

- la complexité de la situation (qu'ils étudient la réapparition du nationalisme en Europe occidentale ou en Europe de l'Est);
- les diverses formes prises par le nationalisme de la fin du 20^e siècle, en réaction aux circonstances et tendances locales;
- la base de l'attrait qu'exercent ces différents mouvements nationalistes sur des secteurs particuliers de la population;
- les facteurs sociaux et politiques plus généraux qui ont créé les conditions dans lesquelles les mouvements nationalistes peuvent mobiliser un soutien.

Donner aux élèves une description détaillée d'une succession d'événements (par exemple de la mort de Tito en 1981 à la situation actuelle sur les territoires de l'ex-Yougoslavie) peut s'avérer nécessaire mais cela devient insuffisant si l'on veut qu'ils comprennent ce qui s'y est produit. Cela requiert analyse et

description. Des concepts tels que le nationalisme (ou la révolution, la démocratie, le développement économique) constituent des instruments analytiques puissants. Ils nous aident à identifier les différents types d'informations dont nous avons besoin pour rechercher les preuves et les structurer après les avoir obtenues, et ils nous aident à généraliser et à vérifier les limites de nos généralisations. Néanmoins, pour ce faire, il nous faut établir des comparaisons. Nous devons faire des comparaisons temporelles et spatiales (susmentionnées sous l'expression «dimensions horizontale et verticale»). En Europe occidentale, la conception que les gens ont du nationalisme apparaît fortement influencée par les phénomènes du fascisme et du national-socialisme au cours de l'entre-deux-guerres. Alors que certains aspects de cette conception particulière pourraient, par exemple, s'appliquer aux conflits ethniques et au «nettoyage ethnique», elle ne nous aide manifestement pas à comprendre d'autres aspects des développements qui se produisent actuellement dans de nombreux pays d'Europe de l'Est.

Comment encourager ce type d'analyse comparative lorsque le temps est limité et que le professeur d'histoire doit obéir aux exigences d'un programme dont le contenu est très vaste et structuré sous la forme d'une étude chronologique? L'enseignant a besoin, au minimum, d'être suffisamment au courant de l'histoire européenne et mondiale pour être en mesure d'introduire certains outils comparatifs dans les discussions relatives à des événements et des développements spécifiques, en particulier: ce qui s'est passé dans un pays x avait certains points communs avec ce qui se passait également, au même moment, dans les pays y et z, mais il y avait également de grandes différences; ou: bien que le mouvement nationaliste qui a émergé dans un pays x en 1992 eût superficiellement des points communs avec le mouvement nationaliste qui avait émergé dans ce pays en 1936, les pressions et les forces qui l'ont provoqué étaient très différentes de celles des années 30.

Une autre approche plus systématique serait d'engager les élèves à établir eux-mêmes ces comparaisons. Sur une période d'un ou, probablement, deux ans, au cours de l'enseignement secondaire, la plupart d'entre eux auront rencontré un certain nombre d'exemples de différentes formes de nationalisme (la liste de l'**encadré 1** ci-après comprend ceux qui sont couverts dans de nombreux programmes et manuels utilisés dans les établissements secondaires en Europe). Nous ne pouvons pas présumer que les élèves, au cours d'une longue période d'étude comme celle-là, seront toujours en mesure d'effectuer eux-mêmes ces comparaisons. Il faut prendre des mesures visant à les pousser à poser des questions comparatives, et à y chercher des réponses dans leurs lectures (par exemple en les encourageant à relire les chapitres de leurs manuels correspondant à des manifestations plus anciennes de nationalisme aux niveaux national ou européen), dans le cadre de projets individuels et de groupe, ainsi que dans des exercices d'évaluation.

Encadré 1: Types de mouvements nationalistes (1800-2000)

L'accent croissant mis, à la fin du 18^e et au début du 19^e siècles, dans les États-nations tels que l'Angleterre, la France, les Pays-Bas et les États-Unis, sur la nécessité de forger un sens de l'identité nationale où l'allégeance envers l'État primait d'autres allégeances.

La vague de soulèvements révolutionnaires survenus à travers une grande partie de l'Europe occidentale et centrale en 1848, notamment dans les territoires de l'Empire des Habsbourg, dans lesquels des mouvements nationalistes libéraux, émanant surtout des élites intellectuelles, ont joué un rôle si important.

Le nationalisme «nationalisant» ou unificateur qui a émergé en Italie et en Allemagne, après l'unification survenue dans les années 1860, a sans doute été le mieux décrit par Massimo d'Azeglio, lors de la première séance du parlement du nouveau royaume d'Italie unifié: «Nous avons fait l'Italie, maintenant il nous reste à faire les Italiens¹.»

La standardisation de la langue, l'utilisation d'une iconographie et de symboles nationalistes et la formation d'une identité nationale à travers une éducation de masse dans les États en cours de modernisation, à la fin du 19^e siècle et au début du 20^e siècle.

Les mouvements nationalistes éphémères qui sont apparus, à la fin de la Grande Guerre, lorsque les anciens empires d'Europe centrale et orientale furent démantelés par suite du règlement de la paix et de la Révolution russe, et au moment où un certain nombre de nouveaux États-nations furent créés.

Le fascisme et le national-socialisme, respectivement en Italie et en Allemagne, et l'émergence ultérieure de mouvements nationalistes autoritaires, ailleurs en Europe, pendant l'entre-deux-guerres.

La montée de différentes formes de nationalisme libérationniste dans les colonies, au cours des années 20 et 30, et, à nouveau, pendant la période allant de 1945 à la fin des années 60.

L'émergence de mouvements néo-nationalistes dans certains États de l'Europe occidentale, qui traduisaient des revendications croissantes en faveur d'un certain degré d'autonomie politique pour les petites nations sans État, ainsi que pour les minorités linguistiques.

La montée de partis nationalistes d'extrême droite cherchant à exploiter les peurs, les frustrations et le mécontentement croissant au sein de certains secteurs de la population, alimentés par la récession économique, une crise de l'État-providence et une antipathie envers les communautés immigrées.

L'émergence de mouvements nationalistes dans les États postcommunistes d'Europe centrale et orientale.

1. Cité par Eric Hobsbawm dans *Nations and nationalism since 1780*, Cambridge University Press, Cambridge, 1990, p. 44.

Si le nationalisme est un thème et un concept généralisateur pour toute personne (l'historien, l'enseignant ou l'élève) étudiant le 20^e siècle, il faut toutefois procéder intelligemment. C'est-à-dire que, en plus d'essayer de décrire et d'expliquer l'émergence et l'attraction d'un mouvement nationaliste donné, à un moment donné, et d'explorer ensuite ses conséquences et sa signification historique, il importe également de se poser les questions suivantes: de quel type de mouvement nationaliste s'agissait-il? Dans quel sens était-ce un mouvement nationaliste? Cherchait-il à unifier une nation constituée de plusieurs minorités? Cherchait-il à mobiliser un soutien en faveur de l'indépendance politique d'une nation ou d'un peuple sans Etat? Cherchait-il à mobiliser une nation pour faire la guerre? Cherchait-il à diaboliser une minorité et à lui imputer les difficultés que connaissait le pays?

Une autre possibilité est d'amener les élèves à passer en revue les notions changeantes du nationalisme, au cours d'une longue période. Dans le présent chapitre, dans la partie consacrée à la recherche de moyens d'aider les élèves à développer une vue d'ensemble, on démontre l'utilité pour les élèves de répertorier les principaux changements qui ont eu lieu au cours de la période ou du siècle dans son ensemble lorsque ceux-ci étudient la fin d'une période ou d'un siècle. Plus la durée observée est longue pour une telle activité, plus il est probable que ce processus s'attachera aux tendances et modèles généraux reflétés dans des thèmes tels que le nationalisme, la démocratie, le développement économique, la coopération politique, le développement technologique.

Une grande partie de ce qui a été dit ici sur le nationalisme, en tant que thème historique, s'appliquerait également à un thème tel que les mouvements de population. Tout d'abord, les événements récents et leurs développements qui se poursuivent dans certaines parties de l'Europe de l'Est ont fait de la migration, dans ses différentes formes contemporaines, une question «brûlante» dans de nombreux pays d'Europe. Ensuite, les programmes et les manuels traitent en général de façon discrète les différentes migrations qui se sont produites au 20^e siècle, au lieu de les considérer comme un vaste thème constituant l'une des caractéristiques essentielles du siècle. Même dans une situation où il n'y a qu'une place limitée pour l'examen du thème des migrations, il devrait être possible de permettre aux élèves non seulement de découvrir de quels pays les gens émigraient, vers quels pays et dans quelles proportions, mais également d'analyser les dynamiques, au sein des sociétés, qui ont conduit à des taux de migration en hausse ou en baisse.

De même, il est tout à fait possible d'examiner les exemples spécifiques des migrations des réfugiés politiques, au sein d'une structure de cours basée essentiellement sur des sujets plutôt que sur des thèmes. On pourrait avancer, par exemple, que la fuite de Juifs d'Europe de l'Est ainsi que de

révolutionnaires et de militants politiques, de l'Empire tsariste et d'autres parties de l'Europe de l'Est, entre 1890 et 1917, était surtout due à des pressions et à des tensions au sein de ces sociétés données, à ce moment précis, et non à des forces plus générales, agissant à travers l'ensemble de l'Europe. Ainsi, le grand problème des réfugiés, causé par les suites des guerres balkaniques, pourrait être exclusivement considéré comme un phénomène propre à cette période, et l'afflux de travailleurs immigrés, en provenance de la périphérie et des frontières méridionales de l'Europe, ainsi que des anciennes colonies, peut également être considéré simplement comme un phénomène propre aux trente années de croissance économique qu'a connues l'Europe occidentale, de 1945 à 1975.

Toutefois, alors que ces différents exemples de mouvements de population, au cours du 20^e siècle, peuvent être examinés de façon isolée, au cours de l'étude de périodes ou de décennies spécifiques, leurs conséquences sociales, politiques et économiques pour l'Europe se sont fait sentir à plus long terme. En effet, certaines sont toujours à l'œuvre. Il est important de trouver du temps, même au sein des programmes les plus denses, basés sur des sujets, pour permettre aux élèves de se pencher sur les effets à long terme que ces vagues migratoires successives ont eus sur les différentes régions de l'Europe.

Il existe au moins une forme de mouvement de population qui ne peut être observée que sur une longue période en raison de son caractère diachronique ou évolutif. Il s'agit du mouvement interne de populations, des zones rurales vers les villes, qui a eu lieu à différents rythmes dans pratiquement tous les pays d'Europe. L'impact de ce processus sur la vie des gens (changements radicaux dans la vie de famille, dans les pratiques professionnelles, dans la politique, la pollution, l'élargissement du fossé entre le centre et les périphéries au sein des pays et à travers l'Europe) prouve qu'il s'agit là d'une question pertinente et «vivante» pour la plupart des élèves qui étudient l'histoire du 20^e siècle: une question qui peut leur paraître bien plus concrète qu'une guerre qui a commencé il y a plus de soixante ans ou un traité international signé il y a quarante ans.

S'il y a place, dans le cadre du cours, pour un examen détaillé de certains thèmes relatifs au 20^e siècle, je suggérerais alors que la migration soit l'un de ces thèmes (comme la technologie, la démocratie représentative ou les développements de la culture de masse); ce thème se prête à une approche utilisant la métaphore des vagues pour décrire les tendances et les modèles sur une longue période (voir l'**encadré 3** à la fin de ce chapitre). Pour comprendre la notion de «vagues», les élèves devront être au courant des principaux types de migration caractéristiques du 20^e siècle:

- migration économique transocéanique;
- migration économique au sein de l'Europe;

- réfugiés politiques;
- migration forcée de groupes et de communautés (par exemple au sein de l'Union soviétique sous Staline);
- exode rural;
- immigration en provenance des anciennes colonies vers les Etats européens les plus avancés économiquement¹.

Les élèves devraient également comprendre que ces différents types de mouvements de population ont eu lieu en réaction à différents facteurs et conditions, et que les conséquences politiques, sociales et économiques ont été distinctes.

L'approche suggérée ici est d'aider l'élève à retracer les flux de population au cours du siècle, à analyser les forces de régulation du flux migratoire et à observer les conséquences sociales, politiques et économiques pour l'Europe, en général, et pour son propre pays, région ou localité, en particulier (voir l'**encadré 2** ci-après).

Cependant, comme cela a déjà été indiqué dans le présent chapitre, certains thèmes sont relativement abstraits et complexes et potentiellement assez rébarbatifs. L'étude des flux migratoires peut, par exemple, être trop facilement réduite à l'examen de tableaux statistiques et de cartes avec de nombreuses flèches. Il est important, par conséquent, avec les élèves de l'enseignement secondaire, de leur trouver également un aspect humain. Une possibilité serait:

- de lire des récits de migrants sur leur vie au cours de leur traversée de l'Atlantique ou sur leur première année dans un nouveau pays;
- de lire des récits de personnes sur leur vie après leur départ du village pour la ville et après leur passage du travail à la ferme au travail à l'usine;
- de lire des récits de migrants sur leur arrivée en Europe;
- d'élaborer un projet d'histoire orale visant à recueillir des informations sur les changements survenus au sein de la population, dans une communauté donnée. Un tel sujet peut être très délicat et requiert une organisation soigneuse de la part de l'enseignant. Dans certains cas, par exemple lorsqu'il y a des tensions sociales au sein de la communauté entre les gens qui y sont nés et ceux qui s'y sont établis plus récemment, il peut être préférable soit de renoncer à un tel projet soit de mettre l'accent sur l'émigration plutôt que sur l'immigration (voir le chapitre sur l'histoire orale);

1. Pour un plus large débat sur les types de migrations au cours du 20^e siècle, voir le rapport de Danielle Leclerc, «Les mouvements de population en Europe au 20^e siècle et leur impact sur la vie scolaire» (document DECS/EDU/INSET/DONAU (98), Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1998), qui comprend également certaines idées utiles sur les approches pédagogiques de ce thème.

- de réaliser un synopsis pour un documentaire télévisé sur la situation des réfugiés politiques au Kosovo, par exemple, ou sur les attitudes officielles d'un Etat d'Europe occidentale à l'égard des migrants économiques;
- d'effectuer la critique d'un documentaire télévisé réel portant sur l'un de ces sujets (pour quelques idées, voir le chapitre sur la télévision en tant que source pour l'enseignement de l'histoire);
- d'analyser des dessins satiriques produits au cours d'une période de forte migration en Europe.

Des activités d'enseignement et d'apprentissage de ce type donnent l'occasion d'aborder un thème complexe en «humanisant» les questions, c'est-à-dire en mettant en lumière les expériences humaines et les conséquences sociales liées à l'état de victime de guerre, de répression politique, de persécution ou de récession économique. Elles apportent également aux élèves des éléments primaires et secondaires sur la base desquels ils peuvent «vérifier» toutes généralisations découlant de l'examen des tendances et modèles généraux.

Encadré 2: La dynamique du flux de migrants économiques dans l'Europe du 20^e siècle

La surpopulation et la pauvreté, dans les zones rurales et les régions en déclin économique poussent les gens à envisager d'émigrer ou de s'installer en ville.



La croissance économique dans d'autres régions ou pays entraîne une demande de main-d'œuvre supérieure à l'offre.



Des possibilités de travail et d'une vie meilleure dans les régions et les pays économiquement développés, souvent combinées avec des encouragements des pouvoirs publics à migrer, poussent ou attirent les migrants économiques.



Le flux migratoire s'intensifie jusqu'à ce que l'offre de main-d'œuvre soit équivalente ou supérieure à la demande.



Les pays ou régions, qui ont attiré des migrants économiques, introduisent des quotas d'immigration ainsi que d'autres restrictions.

N.B. Pendant une récession économique, les travailleurs immigrés les derniers arrivés sont souvent accusés d'être une «cause» de chômage et de difficultés économiques.

Certains thèmes sont diachroniques. C'est-à-dire qu'il est possible de cerner, sur une longue période, un modèle de développement. Le thème de la technologie au 20^e siècle peut en constituer un bon exemple. Là encore, la métaphore des «vagues» est très appropriée pour décrire des tendances et des modèles. Dans ce cas, les changements technologiques spécifiques qui se sont produits peuvent être très différents, mais la dynamique de leur processus est très ressemblante. Par exemple:

- apparition de nouvelles technologies et techniques;
- adoption progressive de celles-ci;
- création de nouveaux marchés et croissance rapide;
- développement de nouvelles applications technologiques;
- épuisement du potentiel de nouvelles applications;
- saturation du marché;
- ralentissement du rythme de la croissance;
- amorce d'une autre vague de développement technologique.

La nature diachronique du thème a certaines implications pour la façon dont il pourrait être abordé en classe. Tout d'abord, ce n'est pas un thème qui s'intègre aisément dans le cadre artificiel fixé dans les programmes d'histoire qui sont structurés autour de périodes. Il n'y a pas beaucoup à gagner (et beaucoup à perdre en termes de compréhension du thème par les élèves) à faire débiter l'étude des technologies en 1900, uniquement parce que les élèves étudient actuellement le 20^e siècle.

Ensuite, l'idée de changement doit être explorée. Dans quelle mesure le changement technologique a-t-il été une révolution ou une évolution? Certains manuels et livres de référence sont enclins à présenter le 20^e siècle comme une période de révolution dans la vie des gens ordinaires. Les preuves qu'ils fournissent semblent probantes: changements dans l'espérance de vie du fait des progrès dans la médecine et l'hygiène; changements majeurs dans le niveau et la qualité de vie pour de nombreuses personnes (en particulier dans les pays les plus avancés économiquement), changements majeurs dans le transport terrestre, maritime et aérien, dans les télécommunications, l'automatisation ou l'ère spatiale. En revanche, parmi ces changements, nombreux sont ceux qui sembleraient relever plutôt d'une évolution que d'une révolution. Beaucoup d'innovations technologiques se sont faites par étapes. Les inventeurs de l'automobile, de la télévision, de la caméra et du téléphone pourraient bien être impressionnés par les développements modernes, mais ils reconnaîtraient encore de nombreux éléments de base de leurs inventions dans les produits d'aujourd'hui.

Enfin, les changements technologiques ne se produisent pas dans le vide. Ils ont des conséquences économiques et sociales, mais la mesure dans laquelle les nouvelles technologies sont adoptées et pleinement exploitées dépend largement d'autres changements qui surviennent au même moment dans la société: l'introduction de l'instruction publique et de la formation professionnelle, l'alphabétisation de masse, l'organisation du travail et des pratiques professionnelles, l'urbanisation, etc. Les développements technologiques doivent donc être replacés dans leur contexte politique, économique et social, et les relations entre ces quatre dimensions doivent être explorées.

Le dernier thème que je souhaiterais aborder est celui des femmes dans l'Europe du 20^e siècle. Il y a un certain nombre de raisons pour cela. D'abord, les expériences historiques des femmes ont été négligées dans trop de programmes et manuels scolaires (et, de fait, dans trop de textes historiques universitaires) depuis trop longtemps. Trop souvent, la couverture de ce thème se résume à quelques brèves références à l'acquisition du droit de vote, aux femmes célèbres des temps modernes et à la participation des femmes à l'effort de guerre en 1914-1918 et en 1939-1945.

Ensuite, bien que certains pays aient fait de l'histoire des femmes une exigence légale au sein des cours d'histoire, dans la plupart des pays européens, on observe une nette absence de bonnes sources sur l'histoire des femmes, élaborées spécialement pour être utilisées en classe dans l'enseignement secondaire. Cela est paradoxal, car, en comparaison avec tout autre siècle, il existe énormément de bonnes sources primaires et secondaires sur la vie des femmes au 20^e siècle qui attendent d'être utilisées par des historiens et des professeurs d'histoire: biographies, journaux intimes, testaments, histoire orale, matériel audiovisuel, documents, statistiques et photographies.

De plus, une excellente pochette pédagogique sur ce thème, élaborée par Ruth Tudor, apporte des éléments nouveaux à cette approche de l'enseignement de l'histoire des femmes aux élèves de l'enseignement secondaire¹.

Enfin, il s'agit d'un thème qui, dans un sens notable, ne constitue pas du tout un thème. Présenter l'histoire des femmes en tant que sujet ou thème équivaut à courir le risque de le marginaliser encore davantage. Il serait au contraire plus opportun d'envisager les expériences historiques des femmes comme une dimension de tout l'enseignement de l'histoire qui, par conséquent, devrait être pleinement intégrée dans l'ensemble du programme d'histoire. Toutefois, un changement de cette ampleur, dans les cours, les manuels et les exercices en classe, prendra du temps. En attendant, certaines mesures pratiques doivent être prises pour entamer le processus de rééquilibrage.

1. Ruth Tudor, *Enseigner l'histoire des femmes au 20^e siècle: la pratique dans la salle de classe*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2000.

Ailleurs, Ruth Tudor a plaidé pour «un passage de l'étude du domaine public, souvent politique, dans l'histoire, au domaine privé». Elle prétend que «étant donné la nature de la domination masculine sur le domaine public en Europe, un tel changement est nécessaire si l'on veut enseigner l'histoire des femmes». Cette déclaration vient à l'appui d'autres appels pour un meilleur équilibre dans l'enseignement de l'histoire du 20^e siècle entre les dimensions politique, économique, sociale et culturelle. Dans sa pochette pédagogique, elle poursuit en suggérant des moyens d'intégrer l'histoire des femmes dans cinq grandes catégories thématiques:

- le travail (la vie économique, la production, l'éducation, la formation);
- la famille (la maternité, la reproduction et le consumérisme);
- la vie politique (les élections, la politique locale, nationale, la représentation, les droits et devoirs et le militarisme);
- la vie culturelle (la sexualité, l'identité des sexes, l'autoexpression, l'art, la littérature, la musique, la religion et la moralité);
- la guerre et les conflits (la résistance, la survie, l'Holocauste, la guerre et le travail, la guerre et la famille).

La pochette comporte également des activités et matériels pédagogiques pouvant être intégrés dans les cinq catégories thématiques.

Cette approche proposée pour l'histoire des femmes, en mettant l'accent aussi bien sur le domaine public que sur le domaine privé, comporte deux principales implications pédagogiques. Premièrement, les enseignants devront utiliser une grande variété de sources (dont beaucoup recueillies au niveau local), telles que lettres, journaux intimes, photographies, documents d'archives et, surtout, souvenirs des gens; et les élèves devront apprendre à analyser et à interpréter ces différents types de sources. (Pour des suggestions, voir la deuxième partie du présent guide.) Deuxièmement, les enseignants devront envisager des moyens d'introduire des perspectives multiples dans leur approche de l'histoire des femmes. Il est évident – bien que cela soit souvent oublié dans les manuels scolaires – que les femmes ne constituent pas un groupe uniforme; elles appartiennent à différentes catégories socio-économiques, différents groupes ethniques, religieux et culturels et différentes générations. Ne pas le reconnaître dans notre enseignement ne fera que renforcer la tendance à la marginalisation de l'histoire des femmes.

Enfin, étant donné que de nombreux professeurs d'histoire sont confrontés à des programmes et des cours déjà surchargés et qu'ils peuvent également être limités dans la possibilité d'introduire de nouveaux sujets et thèmes, y a-t-il une option minimaliste? Existe-t-il une activité pédagogique qui aiderait, tout au moins, les élèves à examiner le 20^e siècle du point de vue des expériences de vie des femmes? Ci-dessus, dans le présent chapitre, nous

avons fait valoir que les élèves doivent être aidés à développer une vue d'ensemble de l'histoire de l'Europe au 20^e siècle et qu'une façon d'y parvenir est de leur donner l'occasion, à la fin des sujets ou périodes particuliers et même de la couverture du siècle dans son ensemble, de se pencher sur «les grandes questions» relatives aux changements qui ont eu lieu au cours du siècle. A cet égard, il pourrait être soutenu qu'il existe deux «grandes questions» liées qui pourraient aider les élèves à développer une vue d'ensemble sur l'histoire des femmes au cours du siècle dernier.

En premier lieu, comment le statut des femmes a-t-il changé au cours du siècle et dans quelle mesure ces changements ont-ils été universels ou liés à certaines régions d'Europe ou à certaines catégories sociales de femmes?

En second lieu, de quelles façons les femmes ont-elles gagné un plus grand pouvoir sur leur vie, au cours du 20^e siècle, et dans quelle mesure ces changements ont-ils été universels?

Pour appréhender ces deux questions, Ruth Tudor recommande une approche consistant à se demander quels sont les changements survenus tout au long du siècle ou entre deux périodes données, ou à travers trois ou quatre décennies; la portée de cette question dépendant de l'âge, de la capacité des élèves et de ce qu'ils ont appris précédemment. En travaillant en petits groupes et en utilisant une base de données, les élèves pourraient enquêter sur différents aspects du siècle. Elle suggère quelques secteurs d'investigation possibles: les événements internationaux, le travail, les technologies, les loisirs, les politiques nationales, la démographie et les migrations, la vie familiale, la santé, l'éducation, pour n'en citer que quelques-uns. Après la présentation par chaque groupe de ses découvertes, on pourrait demander aux élèves d'évaluer la signification des changements par rapport aux interrogations suivantes:

- comment, le cas échéant, le statut des femmes s'est-il amélioré?
- comment les femmes ont-elles bénéficié des changements?
- y a-t-il eu des désavantages pour les femmes?
- quelles sont les catégories sociales de femmes à en avoir bénéficié et quelles sont celles qui n'en ont pas bénéficié?

Conclusion

L'objet du présent chapitre n'était pas de recommander une liste particulière de sujets et de thèmes à couvrir dans tous les cours d'histoire du niveau secondaire. Ayant un intérêt particulier pour l'histoire européenne moderne, je serais, bien entendu, satisfait si l'accent était mis davantage sur la dimension européenne dans les programmes scolaires, que cela se fasse dans les

cours portant essentiellement sur l'histoire nationale ou dans les cours d'histoire du monde, en suivant le modèle de programme de double cours qui prédominait dans de nombreux pays d'Europe de l'Est. Toutefois, ce type de changement ne peut pas être réalisé par la publication d'un guide sur l'enseignement de l'histoire. Par conséquent, dans la deuxième partie, l'accent a été mis sur la façon d'aborder des sujets et des thèmes plutôt que sur la présentation d'un programme d'histoire alternatif insistant davantage sur l'histoire de l'Europe. En tant que tel, il doit être lu conjointement avec la partie suivante intitulée «Méthodes et approches».

Encadré 3: Vagues de migration européenne au 20^e siècle

	Migration économique	Réfugiés
Avant 1914	<p>Migration transocéanique vers les États-Unis, le Canada, l’Australie, l’Argentine et le Brésil.</p> <p>Entre 1891 et 1920, plus de 27 millions d’Européens émigrent, essentiellement des zones rurales d’Irlande, d’Italie, d’Espagne et de l’Europe de l’Est. En 1920, près d’un citoyen américain sur sept est né en Europe.</p> <p>Migration également au sein de l’Europe, des zones rurales les plus pauvres vers les pays les plus avancés économiquement tels que le Royaume-Uni, la France et l’Allemagne, souvent pour remplacer les Britanniques, Français et Allemands qui avaient traversé l’Atlantique.</p>	<p>Les Juifs fuient les pogroms antisémites de l’Empire tsariste et de l’Europe de l’Est.</p> <p>Des militants politiques opposés au régime tsariste quittent la Russie, essentiellement en direction de l’Europe occidentale.</p>
Années 20	<p>L’immigration en provenance d’Europe diminue de plus d’un tiers par rapport à ce qu’elle était avant la guerre. Les États-Unis et le Canada introduisent des restrictions à l’immigration.</p> <p>L’impact de la dépression économique entraîne, après 1929, le retour de nombreux émigrants en Europe. En 1930, le nombre des retours en Allemagne dépasse celui des départs.</p>	<p>Un grave problème de réfugiés est causé par les guerres balkaniques. Les réfugiés musulmans fuient en Turquie tandis que les réfugiés grecs migrent de l’ouest et du nord de la Turquie.</p> <p>Les suites de la Grande Guerre et les changements introduits par l’accord de paix de 1919 provoquent également une vague de réfugiés en Europe centrale, et aussi une émigration juive vers la Palestine (alors sous mandat britannique).</p> <p>Des réfugiés de la Révolution russe émigrent en grand nombre. En 1921, il y avait plus de 800 000 immigrés russes en Europe. Le problème était si important que la Société des Nations créa un haut commissariat spécialement chargé des réfugiés russes.</p> <p style="text-align: right;">.../</p>

	Migration économique	Réfugiés
Années 30	Seule la France encourageait l'immigration, à cette époque, car la demande de main-d'œuvre dépassait l'offre. Mais, au milieu des années 30, la France commençait à encourager certains de ses travailleurs immigrés à retourner dans leurs pays d'origine.	<p>Les persécutions politiques et raciales du III^e Reich provoquent des vagues de réfugiés vers les pays voisins en Europe; parmi eux, nombreux émigrèrent, par la suite, aux Etats-Unis.</p> <p>Pendant cette période, certains Juifs européens émigrent en Palestine.</p> <p>Le nombre de républicains espagnols quittant l'Espagne augmente à la fin des années 30.</p> <p>Migration forcée de communautés entières en URSS pendant la période de collectivisation et de la terreur stalinienne.</p> <p>En 1938, le Gouvernement français crée des camps spéciaux pour les réfugiés politiques.</p>
1940-1960	Avec la croissance économique dans les économies les plus avancées de l'Europe occidentale d'après-guerre, les migrations économiques se sont, à nouveau, accélérées avec la venue de travailleurs d'Europe du Sud (notamment du Portugal, de Grèce et du sud de l'Italie) cherchant du travail dans les centres industriels et urbains de l'Italie du Nord, de la France et de l'Allemagne. Certains pays d'Europe adoptent des plans spéciaux «travailleurs migrants», en vue d'attirer des travailleurs non qualifiés ou semi-qualifiés des pays d'Europe les plus pauvres. Les principaux plans sont mis en place par la France, l'Allemagne et la Suisse. En Allemagne, par exemple, le nombre de travailleurs immigrés passe de 95 000 en 1956 à 2,6 millions en 1973.	<p>En 1945, des millions de personnes ont été déplacées, parmi lesquelles celles qui avaient été libérées des camps ainsi que les nombreux Allemands ethniques d'Europe centrale et orientale qui se sont rendus en Allemagne de l'Ouest.</p> <p>Une certaine migration interne au sein de l'URSS.</p> <p>A partir des années 50, l'essentiel du problème des réfugiés est passé de l'Europe à l'Afrique et à l'Asie où la fin de l'empire a entraîné des conflits ethniques et idéologiques.</p> <p>L'émigration de Juifs européens vers la Palestine, qui avait commencé à la fin des années 30, s'est accrue avec la création d'Israël en 1948. Cette année-là, expulsion de près de 800 000 Arabes du territoire du nouvel Etat d'Israël.</p> <p style="text-align: right;">.../</p>

	Migration économique	Réfugiés
1940-1960	<p>A partir des années 50, augmentation des taux d'émigration des colonies et des anciennes colonies africaines, asiatiques et antillaises, notamment vers le Royaume-Uni et la France. Entre 1945 et 1970, plus de 30 millions de migrants viennent ainsi en Europe occidentale.</p> <p>L'émigration en provenance de l'Europe a, elle aussi, doublé par rapport à ce qu'elle était pendant l'entre-deux-guerres. Entre 1945 et 1965, 10 millions d'Européens émigrent vers les Etats-Unis, l'Australie, l'Argentine et le Brésil.</p> <p>La République démocratique allemande (Allemagne de l'Est) commence à accueillir des travailleurs migrants en provenance de certains des pays communistes les plus pauvres, dont le Viêt-nam.</p>	
1975-2000	<p>Dans les années 80, une crise économique réduit la demande de main-d'œuvre. La plupart des plans en faveur des travailleurs migrants sont arrêtés et certains travailleurs expulsés.</p> <p>Les migrants économiques, en provenance des pays les plus pauvres du monde, commencent à chercher du travail au Moyen-Orient, au Japon, à Singapour, à Taïwan, en Corée du Sud plutôt qu'en Europe.</p>	<p>En Afrique, les guerres civiles continuent à provoquer des millions de réfugiés (environ 5 millions vivent actuellement dans des camps gérés par des organisations d'aide internationales).</p> <p>Depuis 1989, les événements en Russie et en Europe de l'Est provoquent également une migration interne et une migration entre les pays de la région.</p> <p>Les événements en Russie et au Kosovo créent également un problème de réfugiés. Pendant la crise du Kosovo, plus de 700000 Albains fuient vers des camps, dans les Etats voisins, et certains se rendent en Europe occidentale.</p>

DEUXIÈME PARTIE:

MÉTHODES ET APPROCHES

CHAPITRE 5

INTRODUCTION

La deuxième partie est subdivisée en neuf chapitres traitant chacun d'une question ou d'un problème pédagogique différent auxquels est confronté le professeur qui enseigne l'histoire du 20^e siècle à des élèves du secondaire. Chaque point présente brièvement la question ou le problème spécifique et les différentes approches, illustrées par des exemples. L'ensemble de ces chapitres couvrent les questions suivantes:

- comment intégrer un apprentissage fondé sur les compétences dans le cadre d'un programme qui privilégie l'acquisition des connaissances. La richesse du contenu du programme est souvent prétextée pour expliquer pourquoi les professeurs ne peuvent pas s'attacher à développer les compétences historiques de leurs élèves. Ce point étudie les diverses solutions trouvées par les professeurs pour intégrer des travaux fondés sur les compétences en tenant compte de ces contraintes;
- comment traiter des thèmes polémiques et sensibles, en particulier ceux qui touchent à l'identité nationale ou de groupe; les relations avec d'autres pays (notamment les pays voisins); le traitement de groupes minoritaires; et les expériences de guerres et d'occupation;
- comment aider les élèves à «lire» des matériels d'archives sur le 20^e siècle (y compris de la propagande). Les photographies sur l'actualité ou des événements historiques ne sont pas des représentations neutres de la réalité, et les bulletins d'information et documentaires ne sont pas simplement une source de preuve qui peut être confrontée à d'autres sources. Dans une certaine mesure, ils sélectionnent, éditent et présentent les faits selon des valeurs représentatives de l'équipe de production – qui ne sont pas les mêmes que les valeurs professionnelles de l'historien et du journaliste – selon des valeurs censées permettre de faire un «bon» programme de radio ou de télédiffusion ou un «bon» film. Les élèves doivent comprendre ces valeurs et ces priorités pour être en mesure de faire une «lecture» critique de ce matériel;
- utiliser des simulations et des jeux de rôle dans l'enseignement de l'histoire. Ce type d'apprentissage actif peut souvent se révéler très efficace pour fixer dans l'esprit des élèves les motifs, les circonstances, les pressions

et les priorités qui ont amené les gens à agir comme ils l'ont fait. Toutefois, pour être efficaces, ces initiatives pédagogiques doivent être bien préparées et complétées par un travail de suivi;

- aider les élèves à analyser et à interpréter des perspectives multiples sur le même événement ou phénomène historique en comparant les points de vue de différents historiens; comparer les récits de témoins oculaires avec les récits rétrospectifs; comparer la manière dont différentes nations (ou divers groupes dans une seule nation) perçoivent ou interprètent le même événement, etc.;
- tirer le meilleur parti des possibilités d'apprentissage en dehors de l'école (musées, archives et expositions) et voir comment les intégrer à l'enseignement en classe;
- faire une place aux nouvelles technologies dans l'enseignement de l'histoire. Peu importe le nombre de sites Web qui existent sur un sujet ou thème historique donné, il n'en reste pas moins que l'élève et l'enseignant d'histoire doivent établir une stratégie de recherche efficace. L'une des questions abordées ici concerne la manière de mettre au point une telle stratégie et de développer les compétences des élèves en matière de recherche.
- enfin, les méthodes et les approches citées ci-dessus ont des implications sur le rôle du professeur d'histoire et sur les moyens pour lui de savoir si les objectifs qui servent à étayer ces méthodes sont vraiment atteints. La première partie s'achève donc sur ces questions et sur leurs implications pour la formation des professeurs.

CHAPITRE 6

COMPÉTENCES ET CONCEPTS

L'une des grandes questions qui se pose aux responsables de la conception des nouveaux programmes d'histoire de l'enseignement secondaire et aux professeurs d'histoire est celle-ci: «Que souhaiterions-nous qu'il reste à nos élèves en termes de connaissance et de compréhension de l'histoire dix ou quinze ans après leur départ de l'institution scolaire?»

Depuis 1989, les ministères de l'Education et les services éducatifs des pays d'Europe centrale et orientale ont procédé à des réformes des programmes de l'enseignement de l'histoire. Dans bon nombre de ces pays – et tout particulièrement ceux qui ont connu plusieurs siècles d'annexion ou d'occupation –, la réponse implicite à la question posée est que le programme d'histoire doit développer un sentiment d'identité nationale. C'est un objectif compréhensible mais aussi très ambitieux si l'on considère que peu d'élèves de ces pays suivent plus de deux heures d'histoire par semaine dans le secondaire. En outre, la réforme des programmes a été, dans de nombreux cas, le fait d'historiens universitaires ne possédant aucune expérience de la pratique scolaire, ce qui a souvent conduit à concevoir des programmes surchargés, fortement axés sur une narration chronologique de l'histoire du pays. Dans certains de ces Etats, on travaille actuellement sur des programmes d'histoire de «deuxième génération», tandis que le débat se poursuit sur ce qu'il faut considérer comme essentiel en matière de connaissances historiques et d'enseignement de l'histoire à des élèves du secondaire. Dans d'autres pays d'Europe orientale, notamment ceux qui ont décentralisé le système éducatif, le corps professoral se pose encore beaucoup de questions sur le contenu et les méthodes de cet enseignement.

Depuis le milieu des années 80, la plupart des pays d'Europe occidentale et septentrionale ont connu d'importantes réformes, qui ont débouché soit sur des programmes au contenu très riche, soit sur l'octroi au professeur d'une certaine latitude pour juger de ce qu'il faut idéalement enseigner dans le cadre général fixé par les programmes. Dans l'ensemble, cependant, les pays occidentaux se caractérisent par cette flexibilité et cette liberté plus que par l'imposition de directives strictes. Il me semble que le débat a évolué de

l'opposition simpliste entre transmettre un contenu/transmettre des compétences vers l'intégration de l'acquisition de compétences dans des programmes visant essentiellement à la transmission de connaissances.

Pour autant, la question de savoir ce que nous souhaiterions que nos élèves retiennent dix ans après leur départ de l'école est liée au débat sur les approches de l'histoire et les moyens de l'enseigner. Pour l'histoire de l'Europe du 20^e siècle (mais, selon moi, cela pourrait également s'appliquer à l'enseignement de l'histoire nationale ou mondiale), je suggérerais que ce «reste de savoir» consiste en:

- la permanence d'un intérêt pour l'histoire – dans un sens non restrictif, c'est-à-dire non limité à l'histoire de son pays ou de sa communauté ethnique;
- une connaissance globale, interprétative, de l'histoire du 20^e siècle, fondée sur une approche en partie chronologique et en partie thématique. Le savoir transmis aux élèves sert de base à une vision globale, et peut-être n'est-il pas si grave que les jeunes oublient certains faits avec le temps. Ils sauront où aller chercher et retrouver l'information manquante; mais surtout – c'est un élément plus important encore –, ils sauront en retrouver le sens en fonction de leurs besoins et relier entre eux des pans d'informations historiques apparemment indépendants les uns des autres;
- une compréhension des schémas récurrents et de la dynamique du changement ayant contribué à façonner le 20^e siècle;
- une compréhension de quelques-unes des grandes tendances et évolutions, qu'elles soient communes à la plupart des pays ou des régions d'Europe ou représentatives des différences nationales ou régionales;
- une vision du monde contemporain qui ait une dimension temporelle, c'est-à-dire qui montre que le présent a ses racines dans le passé (souvent lointain) et n'est pas seulement la résultante d'événements récents;
- des capacités d'analyse et d'interprétation transposables, sur lesquelles les jeunes pourront s'appuyer plus tard pour comprendre le monde environnant et ses mutations, et évaluer l'information véhiculée par les médias et autres supports.

Pour atteindre ces objectifs d'ensemble, les responsables de l'enseignement de l'histoire doivent réfléchir aux meilleurs moyens d'aider l'élève à acquérir les aptitudes et les attitudes en question, et à saisir les concepts clés de la discipline historique leur permettant précisément de se doter de cette structure générale d'analyse et d'interprétation.

Les concepts clés

Les concepts sont de grandes idées générales. Ils permettent:

- d'organiser les connaissances historiques;
- d'organiser les idées relatives à l'histoire;
- de procéder à des généralisations (en faisant de tel ou tel phénomène l'illustration d'un cas général...);
- de déceler les similitudes et les différences;
- de déceler des schémas récurrents;
- d'établir des liens.

Il importe de reconnaître que, pour aider l'élève à comprendre et à appliquer les concepts clés de la discipline historique, il faut une autre approche de l'enseignement de l'histoire que celle axée sur le «grand récit narratif» et la séquence chronologique des faits. Pour appliquer ces concepts, les élèves doivent pouvoir procéder à des comparaisons et à des généralisations – tout en étant conscients des limites de celles-ci –, et voyager dans le temps, en comprenant bien que chaque phénomène historique a son cadre temporel propre (en d'autres termes, que certains phénomènes peuvent apparaître comme de simples faits ou événements, tandis que d'autres ne peuvent se comprendre que sur une période plus longue).

Il arrive que des professeurs d'histoire formés à la «grande approche narrative» (voire des enseignants qui n'ont pas même reçu ce type de formation!) affirment avec virulence que les concepts et cadres conceptuels sont trop abstraits et trop complexes pour leurs élèves. Il est certain que l'on trouvera toujours des élèves – notamment dans les classes associant des niveaux différents – qui auront du mal à comprendre et utiliser les concepts en question, et seront plus à l'aise dans un enseignement de l'histoire essentiellement fondé sur l'acquisition de connaissances. Mais cela n'a pas empêché des enseignants d'autres disciplines de transmettre des idées et concepts abstraits – que l'on songe, par exemple, à la théorie de la relativité ou à la mécanique quantique en sciences, à la méthode des calculs en mathématiques, ou encore aux modèles spatiaux très élaborés fréquemment utilisés, aujourd'hui, aussi bien en physique que dans les sciences humaines.

D'une manière générale, on peut définir à cet égard deux types de concepts. Premièrement, ce que l'on appelle parfois les «concepts de fond» ou «concepts de première catégorie». En ce qui concerne l'histoire de l'Europe du 20^e siècle, une liste type comprendrait probablement les concepts suivants: la guerre totale, la guerre civile, la révolution et la contre-révolution, l'impérialisme, l'émancipation, l'indépendance, la dépendance et l'interdépendance, le capitalisme, le nationalisme, le socialisme, le fascisme, le

communisme, le conservatisme, la démocratie libérale, la dictature, le totalitarisme, le colonialisme, la décolonisation, la résistance, le terrorisme, la guerre froide, l'Etat-providence, la «glasnost» et la «perestroïka», la coopération. Autant de concepts qui nous aident à comprendre aussi bien les tendances et schémas historiques que certains événements particuliers. Certains de ces concepts – peut-être même la plupart d'entre eux – sont empruntés à d'autres disciplines; c'est là un processus qui s'est intensifié au 20^e siècle, avec l'élargissement de l'étude et de l'enseignement de l'histoire aux aspects économiques, sociaux et culturels.

Les historiens utilisent-ils ces «concepts de fond» de la même manière que les spécialistes d'autres disciplines? Comme les sciences politiques (avec lesquelles elle partage nombre de ces concepts), l'histoire est une discipline éclectique. Il serait donc étonnant de ne pas trouver d'exemples de pratiques communes à ces deux disciplines. Mais, à certains égards, l'approche conceptuelle des historiens est plus concrète que celle des spécialistes de sciences politiques ou des sociologues. Comme le dit Peter Lee, «une part de ce que l'on peut appeler le communisme est, du point de vue de l'historien, directement illustrée par l'action concrète des communistes¹». C'est ce que l'on peut appeler la «dimension historique» du concept.

Généralement, ce type de concept s'applique à des événements ou phénomènes historiques bien précis, mais la manière dont nous l'appréhendons et la valeur que le concept en question peut avoir pour nous permettre de comprendre l'histoire dépendent de son utilisation, selon qu'il s'agit: d'illustrer un ensemble de circonstances historiques diverses; de nous intéresser à la valeur de généralité ou, au contraire, au caractère unique de tel ou tel événement; et d'éclairer le contexte de toute une série d'événements.

Ces concepts, qualifiés de «première catégorie», se distinguent de formules beaucoup plus spécifiques, non seulement en raison de leur valeur de généralisation, mais aussi du fait qu'ils caractérisent des processus globaux.

Considérons, par exemple, le concept de révolution tel qu'il est utilisé par les historiens en référence aux événements survenus en Russie de 1900 à 1918. Les historiens occidentaux parlent généralement de «révolution» pour qualifier non seulement les bouleversements de février et octobre 1917, mais aussi les événements de 1905 – qui ont commencé très précisément par un «dimanche sanglant» le 22 janvier 1905 (jour où des manifestants non armés et pacifiques furent attaqués par la police et la cavalerie), et dont le point culminant fut le renversement du soviet de Moscou en décembre de la même

1. Peter Lee, «Why learn history» in A. Dickinson, P. J. Lee et P. Rogers, *Learning history*, Heinemann, Londres, 1984, p. 1.

année. Dans la mesure où le concept de «révolution» – au sens politique et social du terme – se réfère à la volonté de transformer radicalement un régime et ses structures politiques, économiques et sociales, il y a, de toute évidence, des différences importantes entre les trois moments de «révolution» évoqués ici. Les événements de 1905 apparaissent comme un soulèvement politique; cependant, l'opposition au régime russe était alors loin d'être unie, et l'on a même du mal à déterminer clairement jusqu'à quel point ces opposants souhaitaient renverser totalement le système, ou simplement le réformer. Dans une certaine mesure – et seulement de manière provisoire –, le régime tsariste en est même sorti renforcé. Au contraire, la révolution de février 1917 est liée en grande partie, semble-t-il, à l'effondrement du régime tsariste. La plupart des historiens et des observateurs contemporains semblent s'accorder à dire que cette «révolution» a été essentiellement spontanée, non préméditée, désorganisée et qu'elle a rencontré très peu de résistance. Seuls les historiens bolcheviques affirmeront que les événements de février et d'octobre 1917 ont été deux étapes d'une seule et même révolution prolétarienne. Enfin, la révolution d'octobre 1917 apparaît à maints égards comme un coup d'Etat, même si les bouleversements politiques, économiques et sociaux qu'elle a déclenchés sont, eux, véritablement révolutionnaires.

L'application à ces différents événements du concept de «révolution» (par opposition à un simple «étiquetage» sous la rubrique «événements révolutionnaires») signifie que l'on s'attache aux processus sous-jacents, et pas seulement à la séquence d'événements ou aux causes immédiatement identifiables ou à moyen terme; en l'occurrence, ces processus souterrains ont commencé bien avant 1905 (en réaction à la répression des années 1880) et se sont poursuivis bien au-delà de 1917. Ce type d'approche consiste également à analyser les interprétations individuelles de l'ensemble des événements survenus pendant cette période. Ainsi, on peut se demander pourquoi les révolutionnaires ont été surpris par la rapidité des événements de 1905, et, de nouveau, par le même phénomène en février 1917; ou encore pourquoi les généraux tsaristes, les hommes politiques et les éléments conservateurs du régime n'ont pas souhaité se battre pour la survie du système en février 1917; ou, enfin, pour quelle raison les partis révolutionnaires autres que bolcheviques ont été disposés à coopérer avec le gouvernement provisoire entre février et octobre 1917.

Par ailleurs, les historiens et les éducateurs spécialisés dans les questions d'histoire utilisent également des concepts plus «techniques» ou «de seconde catégorie». Comme pour les concepts de première catégorie, ces notions subsidiaires n'appartiennent pas forcément au domaine historique *stricto sensu*, mais ils nous permettent de comprendre la nature du travail et des intérêts de l'historien, ainsi que la manière dont se constituent le savoir et

la compréhension historique. Ces concepts «de seconde catégorie» sont les suivants: la continuité, le changement, la chronologie, la causalité, le processus comparatif et les preuves.

La continuité et le changement

Pour appréhender et comprendre l'histoire, l'élève doit – après avoir analysé un sujet ou une période précis, ou encore des thèmes diachroniques (tels que la population, la technologie ou les mouvements culturels) – être encouragé à réfléchir aux signes de continuité et de changement. Pour ce faire, il lui faut comprendre les éléments ci-après.

En premier lieu, «continuité» n'est pas synonyme de «stagnation». Il serait plus exact de dire que la continuité reflète en réalité une évolution constante ou renouvelée. En revanche, dans ce même contexte, les signes de «changement» sont des signes de rupture marquée avec le passé. Pour prendre un exemple, la mutation, après la seconde guerre mondiale, des relations entre les Etats d'Europe occidentale et leurs colonies a constitué une rupture intégrale par rapport au passé impérial de ces pays – même si des traces des anciennes formes de relation ont subsisté en termes d'échanges commerciaux, de contacts diplomatiques ou d'immigration. De la même manière, le régime issu de la Révolution russe a représenté une rupture très marquée avec le passé – même si l'on peut dire, là encore, que les historiens décèlent des survivances du passé dans le comportement du nouveau régime vis-à-vis de ses voisins ou des minorités nationales et ethniques. Si l'on évoque au contraire l'évolution de la vie quotidienne au cours du 20^e siècle, bon nombre des changements apparaissent comme un processus beaucoup plus évolutif que brutal ou spectaculaire. L'urbanisation, par exemple, a été un processus constant et prévisible. En 1900, une personne sur dix seulement vit en ville. A la fin du 20^e siècle, les populations sont en majorité urbaines. De même, bien que pouvant apparaître révolutionnaires, les changements technologiques ont souvent été très progressifs. Ainsi, si les voyages spatiaux ont certes constitué une nouveauté technologique importante, il ne faut pas oublier que le moteur à essence existe depuis un siècle.

En deuxième lieu, tout élève doit bien comprendre que changement n'est pas forcément synonyme de progrès, et que ce concept de «progrès» est chargé de valeurs ou lié à des valeurs qui peuvent varier d'un pays ou d'une culture à l'autre.

En troisième lieu, l'élève doit prendre conscience que le rythme du changement diffère selon que l'on se situe dans la sphère politique, économique, sociale ou culturelle. Un ancien Premier ministre britannique a déclaré: «une semaine, cela fait très long en politique». A l'opposé, le rythme d'évolution

des coutumes, des mœurs et des croyances des peuples est très lent, si bien que certaines traditions se perpétuent longtemps après la disparition de leurs fondements.

L'analyse axée sur les notions de continuité et de changement ne s'inscrit pas facilement dans la structure séquentielle des programmes d'histoire traditionnels, à moins qu'elle ne s'applique à des événements très précis. Cependant, la fin du 20^e siècle et le nouveau millénaire se sont accompagnés de la parution de nombreux magazines et ouvrages, et de la diffusion d'émissions de télévision proposant une rétrospective du siècle écoulé. Par conséquent, nous disposons peut-être pour la première fois d'un énorme matériel pouvant aider l'élève ou l'étudiant à rechercher les signes de continuité et de changement tout au long du 20^e siècle, aussi bien dans les sphères politique, économique et sociale que dans les domaines culturel, religieux et intellectuel. En observant ainsi l'état du monde en 1900, puis en l'an 2000, on peut se demander ce qui a changé de manière notable, ou, au contraire, de manière à peine perceptible, ou encore quels changements constituent une rupture brutale avec le passé et lesquels sont purement et simplement une évolution naturelle.

Chronologie et récit

Nous avons l'habitude de penser l'histoire en termes de narration, de séquence, de dates et de chronologie, à tel point que nous en arrivons à croire que ce sont là des attributs intrinsèques du passé. Ce n'est évidemment pas le cas. Dans notre volonté de donner un sens aux événements et une forme à des évolutions complexes, nous nous efforçons de les mettre en ordre, de les interpréter, de déterminer ce qui est important ou non, et de façonner enfin le tout en une «histoire». Les historiens procèdent ainsi, à la façon du témoin oculaire d'un délit interrogé par la police. Mais, dans la vie réelle, les individus ne vivent pas les choses et les événements comme s'il s'agissait d'une histoire qui se déroule. La plupart du temps, nous vivons une série d'événements déconnectés, auxquels nous ne commençons à donner un sens que plus tard, avec le recul. Cette dernière démarche est aussi, généralement, celle des historiens. Le récit chronologique des faits est leur «fonds de commerce», de même que leur habitude de morceler le passé en une série de «séquences», dans un souci de «mise en ordre» et de «mise en forme».

C'est également ainsi que procèdent, en général, les auteurs de programmes et de manuels scolaires. Mais s'il est relativement aisé de déterminer des dates, des séquences temporelles et les causes et conséquences des événements lorsqu'on parle des rois, des guerres, des conquêtes et des crises politiques, ce type de démarche est beaucoup plus difficile à appliquer à l'histoire sociale et culturelle. Les schémas et évolutions culturels ne se laissent pas

aussi facilement fragmenter en événements ou situations. Il s'agit plutôt, en l'occurrence, de processus, et, de ce fait, il n'est pas facile de déterminer une séquence des événements, ou encore d'y attacher des dates. Les processus culturels sont souvent cycliques, et, dans ce domaine, le changement se fait à un rythme lent et profond – un peu à la manière des courants océaniques, comme le faisait observer l'historien Marc Bloch. En ce qui concerne l'histoire politique, les éléments importants sont souvent les protagonistes. Ainsi pensons-nous à tort ou à raison que la personnalité et les idées d'Hitler ou de Staline se reflètent dans notre interprétation de leurs actes. En revanche, en matière d'histoire socioculturelle, c'est, le plus souvent, le contexte général qui importe, et non les acteurs particuliers du moment.

En matière d'histoire culturelle, on se soucie davantage de replacer les choses dans leur contexte que de déterminer ce qui a précédé ou suivi, ou de déceler des causes et des effets. L'idée essentielle, en l'occurrence, est de définir le sens que telle ou telle évolution culturelle ou sociale pouvait avoir pour les individus vivant à l'époque en question.

Les auteurs de certains programmes d'histoire ont tenté de tenir compte de cet «éclairage», en particulier dans la manière d'aborder le 20^e siècle. Mais, dans l'enseignement secondaire, la conception la plus courante des programmes d'histoire moderne est, de loin, celle de la fragmentation du siècle en pans de dix à vingt ans – méthode plus adaptée, nous l'avons dit, à l'histoire politique qu'à l'histoire sociale, culturelle ou même économique.

Nombreux sont ceux qui défendent l'idée que l'un des objectifs de l'enseignement de l'histoire doit être d'aider l'élève à acquérir un «sens de la chronologie». Mais, dans ce contexte, il importe de comprendre également que les concepts de chronologie, de séquence et de récit narratif sont des constructions de l'esprit greffées sur le passé, et que la segmentation du programme scolaire peut être relativement arbitraire.

Une autre constante des auteurs de programmes est de considérer que la meilleure façon d'enseigner l'histoire est de commencer par le début – c'est-à-dire par la préhistoire – et d'avancer progressivement vers les temps modernes. Dans la quasi-totalité des systèmes éducatifs européens, le 20^e siècle est donc forcément enseigné aux élèves les plus âgés. Or rien ne justifie une telle approche sur le plan pédagogique. Comme le faisait observer John Slater, «l'histoire du 20^e siècle n'est pas intrinsèquement plus difficile à aborder que celle du 14^e siècle ou de l'Empire romain¹».

En fait, on pourrait parfaitement argumenter en faveur de l'enseignement de périodes plus récentes à des élèves plus jeunes, dans la mesure où cette

1. John Slater, *Teaching history in the new Europe*, Cassell, Londres, 1995, p. 123.

histoire récente est, pour eux, plus immédiate et plus concrète – alors que l’histoire de la Rome et de la Grèce antiques, ou encore la préhistoire devraient être enseignées à des élèves plus âgés. Mais, du fait même de la rareté d’une telle pratique, nous manquons d’éléments pour savoir si un élève aurait le même sens de la chronologie en remontant le temps. On peut penser que les élèves auront plus de chances de penser «chronologiquement» (c’est-à-dire d’appliquer ce concept de chronologie plutôt que de simplement se souvenir de dates) s’ils deviennent des «voyageurs dans le temps», «susceptibles de partir vers le passé pour revenir vers des périodes plus récentes, en sautant éventuellement certaines époques et en remontant vers des périodes plus lointaines [plutôt que] de progresser péniblement du passé lointain jusqu’à la période que le calendrier scolaire voudra bien leur permettre d’atteindre¹».

Le principe sous-jacent d’une telle démarche, en ce qui concerne l’étude de l’histoire du 20^e siècle, est que, pour comprendre la situation actuelle d’une partie de l’Europe, l’élève doit être en mesure non seulement d’analyser les causes récentes des événements ou phénomènes mais aussi d’en retrouver les racines historiques. Le découpage des périodes à étudier, celui des programmes scolaires traditionnels, part du principe que l’élève saura de lui-même faire le lien entre ce qu’il a appris six mois, un an, voire deux ans, auparavant et ce qu’il apprend sur le moment. Or, cette thèse n’est pas véritablement étayée. Le lien en question doit être constamment rétabli, même s’il s’agit du passé récent.

Le rapport de causalité

Pour tenter d’expliquer un événement ou une situation, l’historien doit se poser trois questions connexes: pourquoi est-ce arrivé? pourquoi est-ce arrivé à ce moment précis? quels en sont les causes ou facteurs les plus importants?

Comment aider l’élève à travailler sur la notion de causalité? Gary Howells, professeur d’histoire, propose à l’enseignant, s’il souhaite que l’élève pense l’histoire plutôt qu’il ne se contente de mémoriser des étiquettes comme «causes à court terme» ou «causes à long terme», de poser ce qu’il appelle des «questions majeures». Par exemple, «pourquoi la première guerre mondiale a-t-elle éclaté en 1914?», ou «pourquoi Staline a-t-il accepté le Pacte Ribbentrop-Molotov tout en connaissant les intentions d’Hitler vis-à-vis de l’Union soviétique?», ou encore «pourquoi les relations entre les ex-Alliés de la seconde guerre mondiale se sont-elles rompues si rapidement après 1945 pour conduire à la guerre froide?».

1. John Slater, *ibid.*, p. 123.

Howells compare son approche à la constitution de plusieurs niveaux de compréhension. Il suggère de commencer par aider l'élève à se forger une image mentale ou un tableau général de l'événement en question¹. A ce niveau, pour étudier l'histoire du 20^e siècle, Howells recommande vivement l'usage de sources et de ressources visuelles et audiovisuelles. Le niveau de compréhension à atteindre ensuite est celui du contexte de l'événement, et en particulier de ses causes premières. Celles-ci, souligne Howells, doivent avoir une valeur explicative suffisamment importante pour permettre une meilleure appréhension des problèmes par l'élève. Puis l'élève devra classer les causes premières par ordre d'importance, en justifiant ses choix. Il devra ensuite analyser les «déclics» ou «déclencheurs» – c'est-à-dire les événements particuliers qui ont déclenché l'événement étudié. Ce processus doit permettre à l'élève de trouver des réponses à la question: «Pourquoi l'événement s'est-il produit à ce moment précis?» Enfin, l'élève devra se pencher sur le problème de l'«inévitabilité» des événements, en se posant des questions telles que: «Dès lors que tel fait s'est produit, la suite des événements était-elle inévitable?» Cette démarche l'aidera à comprendre deux points: le fait qu'à différents stades les décideurs de l'époque ont généralement été confrontés à plusieurs choix possibles, et qu'ils ont pris leurs décisions sur la base d'informations limitées, voire fausses, et la part du hasard.

L'élève complétera son enquête en appliquant une grille analytique aux informations ainsi recueillies.

Certains événements historiques exigeront peut-être que l'on établisse une distinction entre les causes premières, les facteurs à court terme et les «événements déclencheurs», et que, pour l'étude des différents processus et évolutions en question, l'on ajoute une quatrième catégorie, les «facteurs causatifs sous-jacents». Prenons l'exemple de la guerre froide. Contrairement à un conflit «chaud», tel que la première guerre mondiale, la guerre froide n'entre pas dans une case temporelle claire et bien définie. En effet, elle a des causes très lointaines, qui remontent à 1919 – l'époque où les Etats-Unis, la Grande-Bretagne et la France avaient envoyé des troupes à Mourmansk, Arkhangelsk, Vladivostok et en Crimée afin de soutenir les Russes «blancs». On peut être également tenté d'y ajouter les divergences idéologiques, l'engagement de Lénine vis-à-vis de la «Révolution mondiale» et le sentiment de méfiance réciproque qui s'est accentué tout au long des années 30 et 40.

Les causes à plus court terme de la guerre froide comprendraient probablement les interprétations divergentes des Accords de Yalta, l'opposition née après la seconde guerre mondiale au sujet de l'avenir de l'Allemagne et de la Pologne, la fabrication de la bombe atomique, la politique soviétique en

1. Gary Howells, «Being ambitious with the causes of the First World War» in *Teaching History*, n° 92, août 1998, p. 16-19.

Iran, le refus des puissances alliées occidentales de voir l'URSS jouer un quelconque rôle dans l'occupation du Japon et de la Ruhr, et, enfin, la réticence de l'URSS vis-à-vis de tout engagement des Occidentaux en Europe orientale.

Parmi les «événements déclencheurs», on pourrait certainement faire figurer l'instauration de régimes communistes en Pologne, en Bulgarie, en Roumanie, en Hongrie et en Tchécoslovaquie de 1945 à 1948, le plan Marshall et l'adoption de la doctrine Truman, ou encore le blocus de Berlin et la création de l'Otan.

Cependant, pour expliquer les relations entre les deux blocs au cours des quarante années qui ont suivi la fin de la seconde guerre mondiale, il faut également analyser quelques-uns des «facteurs sous-jacents»: les sphères d'influence qui se sont constituées non seulement en Europe mais sur toute la planète, les méfiances réciproques fondées sur des visions totalement contraires des intentions de l'autre, les divergences idéologiques, l'évolution économique des deux superpuissances ou la course aux armements.

Les preuves et témoignages

Une fois dépassés des faits aussi évidents et banals que la date d'une bataille, de l'adoption d'une loi ou de la mort d'un dirigeant, on constate que l'historien ne travaille pas tant sur la *vérité* historique que sur des *preuves* de l'histoire. Dans plus d'un cas, les preuves en question sont incomplètes et provisoires, et, de la même manière, l'interprétation de l'ensemble des preuves disponibles est également provisoire et peut être contestée par d'autres historiens, sur la base des mêmes témoignages.

Il importe que l'élève soit bien conscient de ce phénomène, tout particulièrement à l'époque actuelle où certains groupes politiques de certains pays tentent d'exploiter l'histoire et de la détourner à des fins nationalistes. Mais, indépendamment de cette dernière tendance, il est bon de doter l'élève de notions claires sur la méthode de l'historien. En effet, quel que soit l'événement étudié, l'historien:

- sélectionne des faits sur la base de ce qu'il juge pertinent et important (ce qui ne signifie pas pour autant qu'il laisse de côté les faits ne correspondant pas à ses idées ou théories);
- recherche ensuite les liens entre les faits retenus;
- organise enfin les faits en question en un récit ou une argumentation cohérents;
- en cas de lacunes factuelles, émet une hypothèse réfléchie ou extrapole à partir des informations disponibles. C'est souvent ainsi qu'il procède quand il veut «pénétrer l'esprit» d'un personnage historique. En l'occurrence,

l'historien va soit rechercher des schémas types de comportement, soit comparer les actes de la personnalité en question à ceux d'autres individus vivant des situations semblables (entre autres procédés).

Par ces processus, l'historien transforme les faits sélectionnés en preuves ou en témoignages susceptibles d'appuyer une argumentation, une théorie ou une interprétation précises des événements concernés.

Les compétences clés

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressés aux concepts beaucoup plus qu'aux compétences. Non pas que les premiers soient plus importants que les secondes, mais il y a deux raisons à notre démarche. D'abord, aucune partie du présent guide ne traite explicitement des concepts clés de la discipline historique – même si, espérons-le, le lecteur comprendra que la nécessité de développer la démarche conceptuelle de l'élève apparaît en filigrane tout au long de ces pages. Ensuite, le reste de la deuxième partie et une grande partie de la troisième abordent, dans une large mesure, la question du développement des capacités analytiques et interprétatives de l'élève, et l'acquisition par ce dernier d'un «mode de pensée historique».

C'est pourquoi nous nous contenterons de proposer ici quelques réflexions générales sur le développement des compétences de l'élève en matière historique.

Premièrement, bien que le débat se poursuive depuis de nombreuses années sur l'opportunité et la faisabilité dans le cadre scolaire d'un enseignement et d'un apprentissage de l'histoire fondés sur l'acquisition de compétences, ainsi que sur les implications de cette approche en termes de transmission et d'acquisition d'un savoir historique, ce débat n'est pas, et n'a jamais été, une question de choix entre deux options. Le véritable problème a toujours été de trouver un équilibre adéquat et viable entre i. le développement des connaissances historiques de l'élève; ii. le développement de ses capacités d'analyse, d'interprétation et d'évaluation critiques des preuves historiques; et iii. le développement de son sens de l'histoire (ce qui englobe une compréhension du mode d'élaboration du savoir historique).

Deuxièmement, quand on réfléchit à la manière d'aider l'élève à acquérir des compétences et des modes de pensée adaptés, il faut savoir qu'apprendre à «penser historiquement» n'a rien à voir avec l'apprentissage du piano ou des mathématiques – domaines où l'acquisition de compétences de haut niveau est conditionnée par un apprentissage à un niveau moins élevé, qui doit nécessairement précéder. Or, en matière d'histoire, les connaissances et compétences premières qu'un élève doit acquérir pour être en mesure, par

exemple, d'évaluer la fiabilité d'une source ou de déterminer le point de vue de l'auteur d'un document ne sont pas du tout évidentes.

Troisièmement, il est clair qu'en fonction de sa nature particulière chaque source ou témoignage appelle un type d'analyse ou d'évaluation spécifique. Ainsi, l'historien a une démarche et un questionnement différents selon qu'il a affaire à une photographie ou un tableau, ou encore à un document extrait d'archives cinématographiques.

Quatrièmement, les sources historiques (primaires ou secondaires, y compris les écrits) peuvent s'analyser de deux points de vue assez distincts. On peut se poser des questions de fond sur le contenu spécifique de telle ou telle source et sur sa relation avec l'événement ou la situation analysés. Mais on peut aussi poser des questions de procédure ou génériques sur la quasi-totalité des sources, à savoir: qui est à l'origine de la source en question, de quand date-t-elle, pourquoi a-t-elle été «fabriquée», à l'intention de qui, de quel point de vue? quelle est sa fiabilité, quels sont les partis pris éventuels, par rapport à quelles autres sources peut-on la vérifier?

Au-delà de toutes ces observations, est-il néanmoins possible de définir certaines capacités fondamentales liées à un enseignement et un apprentissage de l'histoire englobant précisément l'acquisition de compétences et de modes de pensée? Personnellement, je pense qu'un enseignement de l'histoire visant à développer aussi bien les capacités analytiques de l'élève que ses connaissances historiques devrait doter l'apprenant des compétences et facultés suivantes:

- la capacité de formuler les bonnes questions;
- la capacité d'étudier une question ou un thème historique et de proposer des axes de recherche;
- la capacité d'analyser d'éventuelles sources d'information et de faire la distinction entre sources primaires et secondaires;
- la faculté d'évaluer lesdites sources en termes de point de vue, de parti pris, de préjugés, d'exactitude et de fiabilité;
- la capacité de prendre conscience de son propre angle de vision, de ses propres partis pris et préjugés, et d'en tenir compte lors de l'interprétation des preuves disponibles;
- la capacité d'utiliser les sources disponibles en vue d'en extraire une information permettant de répondre aux questions que l'on se pose en tant qu'élève;
- la faculté de structurer sous forme de séquence l'information concernant un événement ou une situation précise (faits premiers, suite des événements, contexte de l'époque, etc.);

- la faculté de mettre en perspective l'information en question en la rattachant à celle que l'on a déjà sur la même période, sur des événements parallèles, etc.;
- la faculté d'analyser les sources disponibles en vue de déceler les raisons et causes des événements, et de classer ce matériel par ordre d'importance;
- la capacité de formuler certaines conclusions au sujet des événements en question et de leurs causes, et de justifier ces observations;
- la capacité de construire, oralement ou par écrit, un récit clair et logique à partir de l'ensemble de ces analyses.

L'éveil de ces capacités influe, de toute évidence, sur la manière d'enseigner et sur l'idée que les professeurs d'histoire se font de leur rôle face à leurs élèves. Ce type de démarche suppose, par exemple, que l'on privilégie un apprentissage actif plutôt que passif, un apprentissage par l'enquête et la découverte, la création de conditions permettant l'apprentissage en petits groupes autonomes, des «cours magistraux» ouverts au débat, ou encore, chaque fois que possible, l'accès des élèves à tout un ensemble de sources diverses. Les chapitres qui suivent donnent des exemples de ces différentes approches.

CHAPITRE 7

THÈMES POLÉMIQUES ET SENSIBLES

Si l'on considère que l'enseignement de l'histoire du 20^e siècle, et peut-être l'enseignement de l'histoire en général, a pour objectif principal d'aider les élèves à comprendre le présent et ce qui nous a amenés là où nous sommes actuellement, on ne peut pas ne pas aborder dans l'enseignement des thèmes polémiques et sensibles. La question qui se pose alors n'est pas de savoir s'il convient de les enseigner, mais plutôt de savoir comment le faire.

Ce siècle a été riche en problèmes polémiques et sensibles: Holocauste, épuration ethnique, crimes de guerre, collaboration avec des forces d'occupation, violations de traités, guerres civiles, déportations, traitement réservé aux Tziganes, travailleurs immigrés et réfugiés, occupations militaires, violations des droits de l'homme, persécutions religieuses et conflits sectaires, ou encore colonialisme. Aucun pays européen n'a été épargné.

Ce chapitre du guide aborde la manière dont sont traités des thèmes sélectionnés et la façon dont ils l'ont été en classe. Toutefois, avant de se pencher sur l'enseignement en classe, il est utile de commencer par des remarques d'ordre plus général.

Qu'est-ce que des thèmes polémiques et sensibles?

En un sens, une grande partie de ce qui est enseigné en histoire est *polémique*; il y a désaccord sur ce qui s'est passé, pourquoi, sa signification. Parfois, ces controverses sont purement universitaires: deux historiens ou deux écoles de pensée interprètent la même preuve différemment. D'autres fois, ces thèmes divisent des groupes, des sociétés tout entières ou des pays voisins. Les questions peuvent être les suivantes:

- que s'est-il passé?
- pourquoi?
- qui a commencé?
- qui était dans son droit?
- qui a les meilleurs motifs à faire valoir?
- qui a sélectionné les preuves avec le plus de soin?

Les thèmes polémiques qui sont conflictuels d'un point de vue social ou qui divisent un pays sont en général également *sensibles*: ils heurtent ou froissent les sensibilités, font appel aux loyautés des gens et font naître chez eux des préjugés. Dans ces circonstances, ils peuvent devenir des sujets sensibles pour l'enseignant lui-même, dès lors que des parents, leurs enfants, des personnalités politiques ou des groupes de pression commencent à remettre en question le bien-fondé de leur enseignement, voire le droit de tel ou tel enseignant à continuer à les enseigner.

Toutes les questions sensibles ne sont pas pour autant polémiques au sens où elles reflètent des clivages sociaux et politiques contemporains dans la société ou entre pays. Elles sont sensibles parce qu'elles se rapportent à des périodes particulièrement difficiles, tragiques, humiliantes ou conflictuelles dans le passé d'un pays, et que l'on craint que leur évocation au cours de leçons d'histoire ravive d'anciennes blessures et divisions, et remémore trop de souvenirs douloureux.

Pourquoi traiter des thèmes polémiques et sensibles dans l'enseignement de l'histoire?

Nous avons commencé par suggérer que les élèves, au cours de leurs études, abordent des problèmes polémiques et sensibles pour mieux comprendre le monde qui est le leur. C'est là un objectif pédagogique suffisant, en soi, pour l'enseignement de l'histoire.

Les élèves en histoire ont également besoin de traiter ces problèmes, car il y a très peu d'aspects de l'histoire européenne du 20^e siècle sur lesquels tous les historiens sont tombés d'accord. Dès lors, cette étude permet utilement aux élèves de comprendre la nature fondamentale de l'histoire en tant que discipline: quasiment tout événement ou évolution historique est sujet à des interprétations différentes. Il ne s'agit pas là d'amasser tous les faits et de voir ensuite se révéler la vérité. Les faits doivent être assemblés dans un récit ou une discussion. Les mêmes faits peuvent souvent étayer des interprétations différentes et il est fréquent que les informations ou les preuves dont disposent les historiens soient bien loin d'être complètes, ce qui laisse encore plus de latitude à des interprétations différentes. Faire comprendre cela aux élèves constitue un autre objectif pédagogique valable.

Cependant, on peut aussi enseigner aux élèves certaines compétences qui leur permettront de traiter et d'envisager la controverse historique, compétences qu'ils pourront réutiliser quel que soit le problème. Pour l'essentiel, il s'agit de faire l'analyse critique des preuves et de la manière dont elles ont été interprétées, de poser un ensemble de questions d'ordre analytique et de faire l'analyse du langage utilisé par les gens lorsqu'ils se réfèrent à un problème donné.

Faire *l'analyse critique des preuves* et de la manière dont elles ont été interprétées, c'est:

- évaluer la complexité du problème (ne pas le réduire, par exemple, à de simples dichotomies, à des visions en noir et blanc);
- trier les arguments avancés par les divers groupes et individus intervenants (ou les divers historiens);
- ne retenir que les informations pertinentes;
- identifier des sources potentielles d'information;
- reconnaître les lacunes dans les informations présentées;
- reconnaître les limites de ces informations;
- évaluer le niveau de partialité possible chez les personnes qui fournissent les informations;
- repérer les similitudes et les différences dans les divers récits relatifs au problème;
- traiter des preuves ou récits contradictoires de ce qui s'est passé.

Parmi les questions d'ordre analytique concernant des déclarations publiques, des articles de presse, des commentaires de films et d'émissions par des hommes politiques, des journalistes et d'autres intervenants qui ont participé au décryptage du problème, on peut se demander:

- pour quels motifs éventuels ces personnes soutiennent-elles ce point de vue?
- quels avantages auraient-elles à ce qu'une solution, une politique ou un argument soient adoptés?
- quelles sont, selon elles, les causes de la situation ou du litige?
- quelles informations pertinentes ont été ou paraissent avoir été omises dans la déclaration, l'article ou le film?
- quelles pourraient être les raisons éventuelles d'une telle omission?
- ces personnes insistent-elles sur certains points et en laissent-elles d'autres dans l'ombre dans leur version? pour quelle raison?
- quelles politiques, solutions ou recommandations ont-elles proposées pour résoudre ce problème?
- quelles semblent être les hypothèses sous-jacentes à leurs arguments?
- ces hypothèses sont-elles recevables?

D'un point de vue pédagogique, le fait de se poser ces questions peut être plus important que celui d'être en mesure de toujours trouver une réponse.

L'analyse du langage s'intéressera notamment:

- à l'utilisation d'analogies erronées;
- à celle de stéréotypes;
- à un recours limité aux «leçons de l'histoire»;
- à l'usage d'un langage relevant du domaine de l'émotion;
- au recours aux préjugés du lecteur, de l'auditeur ou du spectateur.

Un certain nombre de stratégies ressortent des exemples donnés ci-dessous. Elles peuvent se résumer de la manière suivante:

- donner aux élèves une occasion de se livrer à une évaluation critique d'un ensemble de matériels sources qui leur donnent des perspectives différentes d'un même événement;
- étudier la façon dont les interprétations et récits historiques ont été influencés par la période où vivait l'historien et la culture de son époque;
- comparer avec des situations parallèles dans d'autres pays et communautés, et relever les différences;
- recourir aux jeux de rôle et aux simulations pour aider les élèves à se mettre dans la peau de personnes ayant des expériences et des perspectives différentes;
- s'appuyer sur les témoignages de ceux qui ont vécu les événements et les comparer avec les interprétations des historiens;
- demander aux élèves de confronter leurs attentes avec les preuves disponibles (lorsqu'ils découvrent des informations qui vont à l'encontre de leurs idées préconçues et de leurs attentes, c'est pour eux une expérience enrichissante).

Comment traiter des thèmes sensibles en classe?

Certaines stratégies permettent de traiter des thèmes dont le caractère sensible a une influence sur la classe.

Stratégies de distanciation: lorsqu'une question se révèle très sensible au sein de la communauté dans laquelle l'enseignant pratique, qu'elle libère beaucoup d'émotions ou que la classe se polarise, il est possible de faire retomber la pression en s'interrompant pour étudier des analogies et des situations parallèles, ou pour remonter dans le temps afin de revenir aux sources du thème étudié.

Stratégies de compensation: ces stratégies sont utiles lorsque les élèves expriment des positions bien arrêtées fondées sur l'ignorance, quand une minorité est malmenée ou fait l'objet de discriminations par la majorité ou encore lorsque la classe est unanimement favorable à une seule interprétation des

événements, sans remise en question. Dans ce cas, certains enseignants endossent un rôle plus directif – en se faisant l’avocat du diable, en mettant en lumière des contradictions dans les réactions des élèves, ou encore en démystifiant des croyances largement répandues. D’autres leurs demandent de prendre en compte des points de vues autres que les leurs en établissant une liste de «pour» et de «contre» ou par la technique du renversement des rôles (un travail de groupe où il s’agit d’élaborer une argumentation contraire à la position à laquelle le groupe adhère).

Stratégies fondées sur l'empathie: elles peuvent être utilisées lorsque le thème concerne un groupe ou un pays que certains ou tous les élèves rejettent comme impopulaire, lorsqu’il implique une discrimination latente à l’encontre d’un groupe précis (une minorité ethnique, un groupe religieux, voire même tout un secteur de la société, les femmes par exemple), ou lorsqu’il est très éloigné des préoccupations des élèves. Dans ce cadre, plusieurs techniques déjà évoquées peuvent être utilisées (renversement des rôles et listes de «pour» et de «contre», mais aussi jeux de rôle et simulations) auxquelles on peut ajouter des expériences variées telles que l’étude de films, de romans ou de documentaires.

Stratégies d'exploration: elles sont particulièrement efficaces lorsque le thème n’est pas clairement défini ou que l’enseignant a pour objectif non seulement de mieux le faire comprendre, mais aussi de s’en servir comme vecteur pour développer des compétences analytiques. Dans ce cas, les projets, l’étude de journaux intimes et de mémoires, un peu d’histoire orale peuvent permettre aux élèves d’explorer les implications plus vastes d’un thème polémique et sensible au cours du temps.

Encadré 1: Exemple d’une question controversée: l’Irlande du Nord

Origines

La conquête de l’Irlande par les Anglais a commencé en 1169 (bien qu’il soit établi que les premiers envahisseurs étaient de souche normande plutôt qu’anglaise). Ce qui a suivi n’a pas été tant la colonisation programmée d’un pays par un autre qu’une longue série de campagnes militaires menées par des barons normands, à titre individuel, à la recherche de terres, de pouvoir et de richesses pour eux-mêmes. Le plus souvent, la Couronne anglaise avait suffisamment à faire avec les troubles internes et avec ses autres voisins, le pays de Galles, l’Ecosse et la France. La situation changea radicalement avec la Réforme. Tout au long du 16^e siècle, il y eut une série de rébellions aboutissant à un grand soulèvement en 1595, mené par Hugh O’Neill, chef gaélique de l’Ulster (la province septentrionale de l’Irlande). Il fut

.../

définitivement vaincu en 1603 et le roi Jacques I^{er} d'Angleterre chassa les catholiques irlandais autochtones de leurs terres d'Ulster et les remplaça par de nombreux colons protestants, venus notamment d'Ecosse. Après plusieurs tentatives d'expulsion des colons, la dernière grande rébellion irlandaise fut réprimée par les armées de Guillaume d'Orange, devenu le roi Guillaume III d'Angleterre, à la bataille de la Boyne, en 1690. Ladite «colonie de peuplement de l'Ulster» devint permanente, ce qui engendra la présence de deux communautés hostiles au sein de la même province.

Vers la fin du 19^e siècle, une campagne nationaliste débuta en vue de pousser le Gouvernement britannique à accorder une forme d'indépendance limitée à l'Irlande, connue sous le nom de *Home Rule*. Les protestants d'Ulster s'y opposèrent, craignant de perdre leurs droits religieux et civils dans un Etat dominé par l'Eglise catholique romaine. En 1920, le Gouvernement britannique procéda à la partition de l'Irlande, en accordant la *Home Rule* aux zones majoritairement catholiques du Sud et du Nord-Ouest et un parlement et un gouvernement séparés pour la zone de l'Ulster, majoritairement protestante (deux tiers) qui devint l'Etat d'Irlande du Nord. Au cours des cinquante années qui ont suivi, la majorité protestante a exclu, de fait, la minorité catholique de la participation au Gouvernement d'Irlande du Nord, même dans les districts et les villes où les catholiques représentaient la majorité des électeurs. En 1968, inspirés par le mouvement en faveur des droits civiques apparu aux Etats-Unis, les catholiques lancèrent leur propre mouvement en faveur des droits civiques en Irlande du Nord et un conflit ouvert entre les deux communautés éclata. Dans un premier temps, l'armée britannique se déploya pour protéger la minorité catholique mais, avec le temps, elle en arriva à être considérée comme une force d'occupation hostile et des organisations paramilitaires furent créées dans les deux camps. Depuis cette époque, plus de 3 000 personnes sont mortes du fait de ces troubles.

L'enseignement relatif à l'Irlande du Nord

Il s'agit d'une question controversée pour un certain nombre de raisons. Tout d'abord, la plupart des élèves arrivent au cours d'histoire avec des points de vue et partis pris bien établis. Les deux communautés ont des interprétations très élaborées et contradictoires de leur histoire. Chacune possède ses hauts faits particuliers qui sont commémorés par des chansons, des slogans, des marches et des dessins peints sur les murs des maisons. Ils sont nombreux à avoir été touchés directement, personnellement ou à travers leurs familles, par des tirs, des bombes et d'autres actions de groupes paramilitaires. Les informations qu'ils reçoivent sur les événements récents et contemporains sont, pour la plupart, partiales, incomplètes et souvent contradictoires. Il est probable que la couverture de certains événements du passé récent déclenche de fortes réactions émotives de la part de certains élèves. Enfin, certains professeurs d'histoire et inspecteurs de l'enseignement estiment que «les élèves ayant des vues bien arrêtées et héritées de leurs communautés, semblent souvent enclins à distinguer l'enseignement scolaire officiel en classe de ce qu'ils perçoivent comme le monde réel de la rue».

.../

1. Pour plus de détails, voir A. McCully, *The teaching of history in a divided community* (Doc. DECS/SE/BS/Sem (97)8), Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1997.

L'Irlande du Nord possède également un système éducatif divisé, la plupart des enfants protestants fréquentant un certain type d'école et la plupart des enfants catholiques des écoles catholiques. L'histoire enseignée dans chaque type d'école a eu tendance à refléter les traditions des communautés de ces écoles. Toutefois, au début des années 90, il a été décidé d'introduire un programme national commun pour tous les enfants. L'histoire représentait un problème majeur pour le groupe de travail chargé de l'élaboration du programme (qui comptait des représentants des deux communautés et traditions). Dans une situation comportant deux histoires et identités nationales contestées, comment pourrait-on essayer d'offrir aux élèves un récit commun sur l'histoire de la province?

Ils ont opté, à la place, pour une approche basée sur la recherche, à travers laquelle les élèves apprendraient à appliquer les compétences et les notions clés de la discipline, à l'interprétation de sources relatives à la situation en Irlande du Nord. Les sources comprennent des documents, des articles de journaux, la couverture médiatique, des photographies, l'histoire orale, des monuments commémoratifs et des commémorations. On leur demande d'évaluer ces sources, en se servant de toutes les informations dont ils disposent. Ils doivent prendre des décisions quant à la fiabilité des différents éléments de preuve. Certains des manuels correspondants ont été rédigés conjointement par des auteurs issus des deux communautés. Certains enseignants des deux camps ont également travaillé ensemble à la pédagogie de l'enseignement de l'histoire de l'Irlande du Nord.

En pouvant examiner des témoignages de première main qui n'ont pas été précédemment interprétés et organisés pour eux, les élèves peuvent également découvrir à quel point les informations présentées par les politiciens, les groupes d'intérêt, les journalistes et d'autres responsables peuvent être sélectives, simplistes et conçues pour persuader plus que pour expliquer. En d'autres termes, les élèves apprennent «à lire entre les lignes».

Certaines des questions abordées comportent toutefois une charge émotionnelle et les enseignants doivent faire preuve de beaucoup de tact avec les sentiments des élèves. Dans une situation où les antennes politiques sont toujours en alerte, non seulement dans le cas des parents et des représentants politiques mais également dans celui des élèves plus âgés, les élèves auront parfois du mal à analyser des sources de façon rationnelle, détachée et objective, qui reconnaisse et prenne en compte les perspectives alternatives. Dans ces conditions, il pourrait également s'avérer nécessaire d'introduire des activités d'apprentissage qui amènent l'élève à se mettre dans la peau d'une personne appartenant à l'autre communauté, en vue de comprendre comment elle interpréterait des événements et des décisions données. Cela peut prendre différentes formes:

- discussion sur des témoignages de première main obtenus dans tous les camps en conflit, en vue d'explorer ce qu'ils pensaient, ce qu'ils ressentaient, pourquoi ils ont agi de la sorte. Parmi les plus intéressants figurent ceux des personnes qui jettent un regard rétrospectif sur une longue période et qui réfléchissent sur la façon dont leurs vues ont changé et sur les raisons pour lesquelles elles ont changé, au cours de cette période;

.../

- simuler une salle de rédaction d'une station de télévision (ou de radio ou d'un journal) où l'on doit prendre des décisions sur la façon de couvrir un événement donné, de manière à respecter le critère d'équilibre du diffuseur: comment le présentateur l'introduira-t-il? que dira le reporter? quelles questions posera-t-il? qui interrogera-t-il? quelles images conservera-t-on et lesquelles écarteront-ils?
- un projet basé en Irlande du Nord a élaboré un jeu de rôle mettant en scène un village fictif où les élèves pouvaient explorer les tensions et les conflits qui apparaissaient entre les habitants. Il y avait des parallèles avec la situation en Irlande du Nord, sans faire particulièrement référence à ces troubles.

Une autre possibilité, ici, consiste à introduire une dimension européenne en explorant le thème des conflits qui divisent les communautés et les nations, afin que les élèves puissent examiner un conflit local dans le contexte de l'examen de ce qui s'est passé dans d'autres communautés, par exemple Chypre, le Pays basque, la Bosnie-Herzégovine, le Kosovo, la Tchétchénie.

Encadré 2: Exemple de question sensible: l'Holocauste

Origines

Le terme «holocauste» est utilisé pour désigner l'extermination de plus de 16 millions de personnes par le III^e Reich, au cours de la période 1933-1945. Plus de 6 millions de victimes étaient juives, soit plus des deux tiers de l'ensemble de la population juive européenne, et un quart des victimes étaient des enfants. Les autres victimes étaient des Polonais, des Russes et des Ukrainiens, civils ou prisonniers de guerre, des Rom/gitans, des socialistes, des homosexuels et des personnes handicapées mentales ou physiques. La persécution officielle des Juifs, sous le III^e Reich, débuta en 1935 avec les lois de Nuremberg qui privaient les Juifs des mêmes droits civils que les autres Allemands. Ils furent expropriés et de nombreux Juifs allemands émigrèrent. L'émigration cessa d'être une option après la déclaration de guerre, en partie à cause du blocus allié et en partie parce que l'invasion de la Pologne plaça de nombreux Juifs polonais sous l'autorité allemande. Une politique d'isolement fut d'abord adoptée et les Juifs, Rom/gitans et autres personnes qualifiées «d'asociales» firent l'objet de rafles avant d'être envoyés dans des ghettos spécifiques.

En 1941, l'ouverture du front oriental entraîna l'envoi d'escadrons spéciaux de la mort SS, connus sous le nom de *Einsatzgruppen*, dans les zones nouvellement occupées pour tuer les Juifs et les communistes, souvent avec l'aide de la police locale et d'autres collaborateurs. Ces escadrons opérèrent en Pologne, dans les Etats baltes, en Ukraine, en Biélorussie et en Roumanie. Des milliers de personnes furent tuées dans les deux premiers mois de la campagne. Le 31 juillet 1941,

.../

Hermann Göring ordonna au chef du bureau principal de la sécurité du Reich de préparer la «solution finale». En janvier 1942, les dirigeants SS, dont Adolf Eichmann, se rencontrèrent à Wannsee, près de Berlin, pour décider des moyens les plus efficaces d'extermination de masse. On commença immédiatement à transformer les camps de concentration en camps d'extermination où un gaz mortel serait utilisé. Le premier camp d'extermination fut prêt quelques semaines plus tard près de la ville polonaise de Oswiecim que les Allemands appelaient Auschwitz.

La «solution finale» s'est poursuivie, de façon systématique, pendant trois ans, en commençant par les 3 millions de Juifs de la Pologne occupée et en s'étendant ensuite aux autres pays et territoires occupés. Les jeunes et les bien portants étaient utilisés comme esclaves et travaillaient jusqu'à la mort. Le reste, dont 1,5 million d'enfants, était envoyé directement aux chambres à gaz, puis incinéré. Leurs cheveux, leurs chaussures, leurs lunettes et même les obturations en or de leurs dents étaient systématiquement recueillis pour être recyclés. Ces opérations ne cessèrent qu'à la libération des camps par les armées alliées.

L'enseignement relatif à l'Holocauste

Au moment de la rédaction du présent guide, un auteur français, Jean-Michel Lecomte, travaille à la réalisation d'une pochette pédagogique sur l'Holocauste. Elle comprendra cinquante dossiers présentant l'Holocauste dans différents contextes européens, de l'histoire de l'Allemagne à l'histoire des Juifs. La nature spécifique de la destruction du judaïsme allemand par le nazisme et le national-socialisme sera analysée, ainsi que d'autres génocides et crimes contre l'humanité, tels que ceux perpétrés contre les Rom/Tsiganes, les handicapés et les homosexuels, justifiant ainsi le terme général d'«Holocauste».

Il est extrêmement important qu'une pochette de ce type soit réalisée sur l'Holocauste. De nombreux programmes annuels et manuels d'histoire en parlent à peine, et l'Holocauste est rarement rattaché à son contexte historique et européen plus large. Il est également indispensable que cette pochette contienne des sources d'information primaires et secondaires que les élèves puissent analyser, évaluer et interpréter, comme cela était suggéré pour l'enseignement des questions controversées telles que «les troubles» en Irlande du Nord. Mais l'Holocauste comporte une dimension supplémentaire. Il s'agit d'une question sensible qui a des conséquences pour l'approche pédagogique de l'enseignant.

Tout d'abord, dans toute classe, il peut y avoir des élèves s'identifiant fortement à ces groupes qui ont été persécutés par les nazis, cela requiert donc une sensibilité particulière de la part des enseignants. Ensuite, comme Carrie Supple l'a observé: «Dans un cours sur l'Holocauste, il est extrêmement facile de “paralyser” l'élève avec des images et des informations impossibles à assimiler dans un cadre de signification ordinaire¹». De plus, certains élèves (en général, les garçons) peuvent avoir
.../

1. Geoffrey Short, Carrie Supple et Katherine Klinger, *L'Holocauste dans les programmes scolaires: un point de vue européen*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1998, p. 35.

une fascination morbide pour la cruauté et le sadisme de ceux qui dirigeaient les camps, menaient des expériences médicales sur les victimes ou faisaient partie des escadrons de la mort. Enfin, certains élèves ne sont pas capables de comprendre ce qui s'est produit, en raison de la nature et de l'échelle de l'Holocauste, tandis que d'autres semblent désensibilisés à son horreur, en raison soit d'une sorte de choc, soit de l'exposition permanente à des actes de violence (réelle ou dramatisée) dans les médias.

Les deux auteurs des publications du Conseil de l'Europe sur l'Holocauste et les éducateurs de Yad Vashem, l'autorité chargée du souvenir en Israël, semblent d'accord sur le fait qu'il peut s'agir d'un sujet délicat pour les enseignants. Ils doivent être sensibles aux réactions de leurs élèves et à leurs propres réponses, ce qui suppose de réfléchir à la façon dont ils se comporteront face aux différents types de réactions des élèves. Les deux groupes d'experts semblent également d'accord sur le fait que maintenir un enseignement au niveau des généralités – événements, dates, statistiques –, ce qui peut sembler «sans risque», n'aidera pas forcément l'élève à comprendre ce qui s'est passé. De nombreux élèves ne peuvent tout simplement pas établir de lien entre eux-mêmes et l'énormité des statistiques ou les photographies des chambres à gaz, et des victimes vivantes ou mortes lorsque les camps ont été libérés. La compréhension vient quand on essaie de connaître ce qu'ont vécu les intéressés à travers leurs témoignages, leurs biographies, leurs lettres, leurs journaux intimes, leur poésie et leurs récits. Les éducateurs de Yad Vashem recommandent également que les enseignants encouragent leurs élèves à explorer les dilemmes humains. Par exemple, les Juifs, dans les années 30, qui se considéraient comme faisant partie intégrante des sociétés dans lesquelles ils vivaient, devaient-ils rester ou devaient-ils partir? S'ils restaient, comment faire face aux conditions de plus en plus mauvaises offertes à leurs familles? S'ils partaient, où aller et que faire si un membre de leur famille choisissait de rester? Ceux qui vivaient dans des ghettos, comment pouvaient-ils conserver un semblant de vie normale ainsi que leur humanité et leur dignité? S'ils avaient survécu aux camps, comment surmonter psychologiquement cette épreuve et reconstruire une nouvelle vie? Dans la même veine, il est également possible d'observer les dilemmes auxquels ont fait face ceux qui ont résisté, les spectateurs, ceux qui ont essayé d'aider (parfois appelés les sauveurs ou les justes), les collaborateurs et les assassins. Il existe un abondant matériel dont une partie importante sera intégrée à la pochette du Conseil de l'Europe, ce qui fournira une base pour l'étude des dilemmes de ce type¹.

1. Certaines des idées de ce dernier paragraphe découlent d'une correspondance personnelle avec Shulamit Imber, directeur pédagogique, et Edward Jacobs, assistant pour les projets spéciaux, à Yad Vashem.

CHAPITRE 8

«LECTURE» DU MATÉRIEL D'ARCHIVES VISUELLES

Photographies

Même si c'est en 1826 que Joseph Niepce a fixé la première image photographique – après un temps d'exposition de huit heures – et en 1839 que Louis Daguerre a commercialisé pour la première fois le daguerréotype, il a fallu en fait attendre la guerre de Crimée (1854-1856) et celle de Sécession aux Etats-Unis (1861-1865) pour que fût reconnu le potentiel qu'offrait la photographie en tant que document historique. Les premiers photographes avaient, pour la plupart, reçu une formation d'artiste et étaient nettement influencés par les conventions artistiques de leur époque. C'est ce qui ressort des premiers daguerréotypes de temps de guerre. Par ailleurs, le temps d'exposition d'un daguerréotype étant de trente minutes, prendre la pose était obligatoire, ce qui permettait rarement de refléter la réalité de la guerre. Toutefois, au fur et à mesure que le temps d'exposition a diminué et que les appareils photographiques sont devenus plus petits et plus maniables, le reporter-photographe de guerre a peu à peu remplacé l'artiste.

La grande étape suivante dans l'évolution de l'utilisation des photographies comme documents historiques a été franchie lorsque Georges Eastman a mis au point en 1888 l'appareil Kodak. Le temps d'exposition plus court et la plus grande mobilité de cet appareil ont permis à la photographie de gagner en spontanéité, ont grandement élargi la gamme de sujets sur lesquels l'œil du photographe se posait et ont changé la nature des reportages.

Tout au long du 20^e siècle, l'image visuelle, qu'il s'agisse d'une photographie, d'un dessin ou d'un film, a contribué à modeler l'image que nous avons de nous-mêmes et du monde qui nous entoure, et nous a donné des points de référence pour nous souvenir du passé récent. Comme le faisait remarquer un rédacteur chevronné de journal, «l'impression que nous laissent des événements importants et complexes peut se trouver façonnée pour toujours par une seule photographie de presse». Il est indéniable que l'on retrouve un certain nombre de photographies dans la quasi-totalité des grands ouvrages d'histoire et dans la plupart des manuels scolaires sur l'histoire européenne et mondiale récente. La plupart des exemples reproduits dans l'**encadré 1**

ci-après seront faciles à reconnaître. Il s'agit dans certains cas de photos pour lesquelles le sujet a délibérément posé, dans d'autres d'instantanés pris sur le vif par quelqu'un (amateur ou professionnel) qui se trouvait être au bon endroit au bon moment, avec un appareil photographique en main.

D'un côté, ces photographies sont de simples traces visuelles d'événements récents. De l'autre, elles font souvent naître en nous une réaction émotionnelle à ces événements et leur attribuent d'office un sens sans aucune analyse. Autrement dit, comme la plupart des autres sources historiques, elles exigent une interprétation ou une «lecture». Parmi les photographies revêtant une importance historique, il n'y en a guère qui soient neutres. Le choix du sujet, l'angle retenu pour la prise de vue, l'intervention sur la lumière, la tonalité, le contraste et la texture, la manipulation consciente ou inconsciente des réactions émotionnelles du lecteur de la photographie et la légende qui accompagne cette dernière sont autant d'éléments qui nous amènent à interpréter la photographie de telle ou telle manière.

C'est ce qui explique peut-être que les historiens semblent si souvent gênés par le matériel visuel comme première source d'information, qu'ils tendent à utiliser les images uniquement aux fins d'illustration et qu'ils les soumettent rarement au genre d'analyse critique qu'ils appliqueraient à un document écrit. Ils ont été formés pour analyser et interpréter des écrits mais rares sont ceux qui l'ont été pour analyser et interpréter des photographies, des films et des enregistrements vidéo.

Ce chapitre du guide a essentiellement deux objets: rechercher les moyens d'utiliser efficacement, pour enseigner et apprendre l'histoire politique, sociale, culturelle et économique du 20^e siècle en Europe, l'énorme réserve de photographies d'archives que l'on peut trouver dans les ouvrages scolaires, les CD-Rom, les musées et sur Internet, et proposer certaines manières d'aider les étudiants en histoire à apprendre à interpréter ou à «lire» les photographies revêtant une importance historique.

Quelques utilisations possibles des photographies dans l'enseignement de l'histoire européenne au 20^e siècle

Il ne s'agit pas ci-après de dresser une liste exhaustive des possibilités offertes. Le choix effectué vise à montrer non seulement la manière d'utiliser des photographies pour étayer l'enseignement de certains sujets et thèmes mais également la façon de s'en servir pour aider les étudiants à apprendre à analyser et à interpréter une source importante de témoignages de première main sur les événements et les faits survenus au 20^e siècle. Cette opération est certainement plus aisée lorsqu'on a un accès facile aux archives des journaux ou lorsqu'on peut télécharger des photographies historiques et des photographies de presse à partir de sites Web sur Internet, mais peuvent en

grande partie faire également l'affaire des photographies trouvées localement dans les boutiques de musées, les archives de journaux ou même les boutiques pour touristes. Il est aussi possible de prendre simplement les photographies des manuels scolaires et d'aider les étudiants à les analyser, et à ne pas se contenter d'y voir des illustrations du texte. Voici quelques suggestions d'utilisations des photographies d'une façon analytique dans l'enseignement de l'histoire.

- Utiliser des photographies de différentes périodes pour étudier les tendances sociales, notamment en ce qui concerne la mode, les loisirs, la vie de famille, l'adolescence, les lieux de travail, l'évolution du rôle de la femme. On pourrait pour ce faire recourir utilement aux photographies de publicité de différentes périodes tout au long du siècle. Qu'est-ce qu'elles nous enseignent sur le point de vue des annonceurs sur la vie de la société à leur époque? A qui étaient-elles destinées? A quel acheteur potentiel s'adressaient-elles? Quels types de produits étaient considérés comme des produits de luxe et lesquels étaient considérés comme des produits de première nécessité? Peut-on y voir des messages cachés? Quelle évolution ont suivi les publicités d'un même produit sur une longue période et pour quelle raison?
- Utiliser les photographies pour retracer l'évolution au cours du siècle, par exemple de la technologie, des transports, de l'architecture, de l'art, de l'éducation. Etudier ainsi un éventail de photographies prises à différentes époques permet de faire ressortir certains des principaux thèmes diachroniques de l'histoire récente.
- Examiner des séries de photographies de telle ou telle période (par exemple les scènes de rue, les marchés, les lieux de travail, les enterrements, l'intérieur des maisons) comme moyen de trouver des indications sur les différents aspects de la vie sociale à l'époque en question. Par exemple, comment les gens s'habillaient-ils pour aller travailler et pendant leurs loisirs? Les différences de classes sociales se voient-elles dans les scènes de rue? Qui faisait les courses? Quel genre de boutiques y avait-il?
- Montrer aux étudiants des photographies (ou des cartes postales) du même phénomène à différentes époques et leur demander de trouver les points de similitude et les différences. Il s'agit avant tout, dans ce cas, d'étudier d'une manière pratique les principaux concepts historiques en matière de changement et de continuité. Cette démarche est généralement suivie pour étudier la continuité et le changement dans l'histoire de la société. Par exemple, comparer des photographies de la même ville prises à différentes époques du 20^e siècle ou bien des photographies des différentes utilisations faites du même bâtiment à différentes époques. Toutefois, on peut également employer la même méthode pour étudier des phénomènes récurrents tels que les exodes de réfugiés, les grèves, la discrimination contre les minorités, les manifestations de masse et les élections.

- Prendre une photographie très détaillée (telle qu'une scène de rue, une scène de bataille, une réunion ou l'intérieur d'une usine) en supprimant la date, la légende et la source. Demander aux étudiants de placer un transparent quadrillé de trois cases sur trois sur la photographie puis de décrire en détail ce qu'ils voient dans chaque carreau. Il leur faudra ensuite, à partir de la description détaillée qu'ils ont donnée, s'efforcer de répondre à une série de questions sur la photographie: par exemple, de quelle période s'agit-il? quelle heure du jour est-il? à quel moment de l'année cela se passe-t-il? où se trouve-t-on? Dans chaque cas, il leur faudra préciser les indices qui les ont guidés et expliquer leur raisonnement. Il sera peut-être nécessaire de fournir des éléments d'appui tels qu'une date de référence, des ouvrages appropriés ou une liste de sites Web qui les aident dans leurs recherches d'informations. Ils devront également, sur une échelle de 1 à 5, indiquer jusqu'à quel point ils sont sûrs de l'exactitude de leur réponse.
- Donner aux étudiants une des photographies d'un événement historique important qui ont contribué à façonner l'image que s'est faite le monde de cet événement (des photographies du type de celles présentées dans l'**encadré 1**) et leur faire comparer les différentes légendes et commentaires qui ont paru dans une série de journaux de l'époque. Il serait préférable de prendre ces exemples dans des journaux ayant des points de vue idéologiques ou politiques différents et/ou publiés dans des pays distincts. Au plan logistique, il sera sans doute plus facile, pour ce faire, de choisir des événements plus récents, particulièrement si l'on a accès à des archives de journaux ou aux sites Web de journaux ou agences de presse. Le débat pourrait porter non seulement sur les similitudes et les différences, mais également sur la raison pour laquelle la photographie en question est finalement devenue aussi représentative de cet événement.

Lorsqu'il est possible, dans une certaine mesure, de choisir parmi les photographies historiques, il est sans doute à conseiller de rechercher des photographies qui répondent à certains des critères suivants:

- on peut établir un rapprochement avec d'autres éléments sources (tant primaires que secondaires);
- elles remettent peut-être en cause la sagesse traditionnelle ou bien l'attente et les idées toutes faites ou les opinions stéréotypées des étudiants;
- elles présentent des contradictions et des ambiguïtés qui demandent à être expliquées ou étudiées;
- elles soulèvent des questions auxquelles on ne peut répondre qu'en consultant d'autres sources;
- elles montrent les points de vue particuliers qu'offre une photographie par rapport à d'autres matériels sources (par exemple ce que le photographe ou celui qui a publié la photographie pensait être particulièrement intéressant, les attitudes et les émotions qu'elle est censée provoquer, etc.)

Encadré 1: Exemples de photographies qui ont contribué à façonner notre image de l'Europe au 20^e siècle

Arrestation de Gavrilo Princip à Sarajevo le 28 juin 1914.

Lénine s'adressant à une foule de Pétrograd depuis l'arrière d'un camion en novembre 1917.

Un allemand poussant une brouettée de billets de banque pendant l'hyperinflation des années 20.

Les restes calcinés de la synagogue de Königsberg après la Nuit de Cristal, le 10 novembre 1938.

Hitler à Paris avec la tour Eiffel en arrière-plan, en 1940.

Combats de rue dans la banlieue de Stalingrad en décembre 1942.

La libération du camp de concentration de Buchenwald en 1945.

Staline, Truman et Churchill à la Conférence de Potsdam en 1945.

Les funérailles de Jan Masaryk en 1948.

Le renversement de l'énorme statue de Staline à Budapest, en novembre 1956.

Khrouchtchev à l'Onu en mai 1960.

Fuite d'un soldat est-allemand vers Berlin-Ouest le 15 août 1961.

Des étudiants distribuent des tracts place Venceslas, Prague, 1968.

L'attentat dans le pavillon israélien au village olympique, Munich, 1972.

Lech Walesa s'adresse aux ouvriers des chantiers navals de Gdańsk en août 1980.

Des soldats en armes aux Cortes de Madrid lors de la tentative de coup d'Etat de 1981.

La démolition du mur de Berlin en novembre 1989.

Elsine prononçant un discours sur un char devant la Maison-Blanche à Moscou, en août 1991.

Photo prise clandestinement de Musulmans bosniaques dans un camp de détention serbe, en 1992.

Apprendre à «lire» les photographies historiques

Les photographies ne sont qu'une des nombreuses sources que l'on peut utiliser pour analyser et interpréter un événement, une évolution ou un phénomène historique. A l'occasion, elles peuvent représenter le seul témoignage visuel disponible (par exemple les photographies de la vie quotidienne dans le ghetto de Varsovie prises secrètement en 1943); mais d'ordinaire, on dispose également d'autres types de données qu'il convient souvent de consulter pour comprendre véritablement la photographie.

On ne conteste pas ici la nécessité pour les professeurs d'histoire d'élaborer des programmes particuliers sur les photographies historiques. Ce n'est en effet qu'en examinant les photographies dans leur contexte que l'on peut vraiment les analyser et les interpréter. Ce que nous faisons valoir, c'est que les étudiants doivent disposer d'un cadre analytique qui leur permette d'examiner et d'interpréter systématiquement les photographies historiques et qu'ils doivent avoir l'occasion d'appliquer ce cadre et de mettre en pratique leurs compétences en matière d'analyse et d'interprétation.

Que doivent savoir les étudiants?

Tout d'abord, ils doivent savoir que les photographies conservées dans les archives historiques ont fait l'objet d'un processus intensif de sélection à plusieurs niveaux. Le photographe, avant de prendre une photo, a choisi le sujet ou les sujets, la composition, l'angle de prise de vue, l'arrière-plan et le premier plan. Au moment de révéler les négatifs, il a procédé à certains choix sur ce qu'il lui fallait conserver ou rejeter. Puis, le directeur de la publication a choisi les photographies selon qu'elles présentaient ou non un intérêt en matière d'information, selon le rapport qu'elles avaient avec le reportage concerné et selon la contribution qu'elles apportaient à la position prise par le journal au sujet de l'événement ou de la question traitée. Finalement, l'archiviste a également effectué un choix au moment de décider des photographies à conserver pour la postérité, et ce choix peut traduire les idées de l'archiviste sur ce qu'il considère comme des photographies revêtant ou non une importance historique, ou bien, simplement, comme s'inscrivant le mieux dans les collections existantes.

Ensuite, les étudiants doivent savoir que les photographies sont presque toujours l'expression des conventions et des aspirations propres à la période durant laquelle elles ont été prises. Par exemple, le grand photographe britannique, Frank Sutcliffe, lorsqu'il a pris ses photographies au début du siècle, se plaignait de la difficulté de photographier des gens au travail, ces derniers refusant d'apparaître en tenue de travail et souhaitant être photographier en «habits du dimanche» (leurs plus beaux habits). Aussi peut-il être instructif, au moment d'étudier des photographies historiques, d'adopter une démarche comparative:

comparer une série de photographies prises vers la même période et comparer des photographies d'activités semblables prises à des périodes différentes.

Par ailleurs, les photographies sont faciles à retoucher et à truquer. L'historien Norman Davies, dans son ouvrage sur l'histoire européenne, est allé jusqu'à soutenir que «l'appareil photographique, comme l'historien, ment toujours¹». Davies signale lui-même la pratique consistant à retoucher les photographies officielles à l'époque de Staline en indiquant que Trotski a été retiré de toutes les photographies officielles. Il est également établi que l'image de Staline a été insérée dans certaines photographies pour montrer à quel point il était proche de Lénine et donc ne pouvait qu'être son successeur. Davies rend compte de la pratique consistant, jusqu'en 1985, à supprimer des photos officielles la tache de vin qui marquait le front de Gorbatchev. Mais lorsque les étudiants d'histoire utilisent des photographies comme source historique, il leur faut comprendre que les exemples à motivation politique de ce type ne représentent que la pointe de l'iceberg. Truquer des images photographiques en recadrant l'image, en utilisant un aérographe pour faire disparaître quelque chose ou quelqu'un, ou pour rendre quelqu'un plus attirant, faire ressortir ou modifier l'arrière-plan, manipuler la lumière et l'ombre, etc., reste une pratique presque aussi vieille que les reportages photographiques eux-mêmes. La découverte de la photographie numérique donne dorénavant au photographe et au directeur de publication encore plus de possibilités pour retoucher et modifier l'image photographique.

Certains manuels donnent de bons exemples à partir desquels il est possible d'articuler un débat entre étudiants. Si l'enseignant a accès à Internet, il serait intéressant qu'il télécharge des photographies à partir de certaines des excellentes archives photos actuellement disponibles sur le Web. Certains des sites Web sur la Révolution russe contiennent des exemples de photographies dans lesquelles l'image de Staline a été insérée. Si l'enseignant a également accès à des logiciels qui lui permettent de retoucher des photographies (par exemple le logiciel Microsoft Photo Editor), il serait utile de récupérer sur Internet une photographie présentant un intérêt historique, de la retoucher de diverses manières en utilisant le logiciel en question puis d'organiser à partir des diverses versions de la photographie un débat sur les implications pour l'historien et même pour les consommateurs d'informations. Mieux encore, si les étudiants ont accès à un logiciel éditeur de retouche photographique, il faut leur demander de se livrer à cet exercice et de donner par écrit leur opinion sur les implications qui en découlent. On peut trouver là deux grands sujets de discussion: la facilité avec laquelle on peut modifier une photographie, puis, selon une approche plus complexe, la manière dont les

1. Norman Davies, *Europe, A history*, Oxford University Press, Oxford, 1996, p. 770.

changements subtils que l'on peut apporter à une photographie (par exemple en donnant plus de hauteur ou de largeur, en introduisant netteté ou flou, en changeant le contraste des clairs-obscur, en estompant ou en donnant plus de netteté à l'arrière-plan) peuvent intervenir dans notre façon de regarder et d'interpréter les images que nous avons sous les yeux.

Enfin, les élèves doivent comprendre que le photographe peut avoir une influence directe sur les événements qu'il photographie. L'expression «photo-opportunity» est sans doute relativement récente, mais la pratique qu'elle décrit ne l'est pas. Il est donc important que les étudiants, lorsqu'ils s'efforcent d'interpréter des photographies, réfléchissent à la raison qu'avait le photographe de se trouver là. Il ressort également des documents disponibles que certaines des premières photographies d'action étaient des reconstitutions d'événements et non des photographies «vérité», étant donné la longueur des temps d'exposition. Depuis un quart de siècle, on a également pris davantage conscience de certaines des questions éthiques liées au rôle du photographe et du cameraman et du producteur de télévision. Par exemple, la présence des photographes a-t-elle eu parfois un effet catalyseur sur la violence dans la vie politique? Est-ce que les photographes, sur les lieux de tragédies et d'actes de violence survenus en public ou en privé, laissent leur désir de prendre «une bonne photo» les mener au-delà des frontières de l'humanité (par exemple en prenant les victimes en photo au lieu de les aider)? Est-ce que les photographes de presse et les free-lance vont trop loin, pour des raisons commerciales, dans leur intrusion dans la vie privée des gens? L'essentiel dans ce cas est donc que, dans toute analyse d'une photographie historique ou d'une série de photographies, l'étudiant d'histoire tienne également compte des motifs et des raisons qu'a eus le photographe pour se trouver là et prendre plus particulièrement ces photos.

Elaborer un cadre analytique

Même si chaque photo est unique, on peut néanmoins soumettre à une série de questions génériques pratiquement toutes les photos historiques comme cela est montré dans le cadre analytique de l'**encadré 2** ci-après. Nous suggérons que ces questions s'articulent autour des mécanismes analytiques suivants¹:

- description;
- interprétation et conclusions;
- rapprochement avec les connaissances antérieures;
- détermination de lacunes dans les données;
- identification de sources d'information complémentaire.

1. La démarche décrite ici se fonde, en l'élaborant davantage, sur le *Guide de l'analyse des photographies*, produit par le NDL (National Digital Library) Educators Institute, à Washington, pour l'atelier pédagogique Touring turn-of-the-Century America.

Encadré 2: Cadre permettant l'analyse de photographies historiques

Description: Contentez-vous de décrire exactement ce que vous voyez. A ce stade, n'essayez pas de vous lancer dans des conjectures sur ce que vous avez sous les yeux.

Par exemple:

- Décrivez les gens et ce qu'ils font et/ou les objets que l'on voit.
- Comment les gens et/ou les objets sont-ils groupés?
- Décrivez ce que vous voyez à l'arrière-plan, au premier plan, au centre, à gauche et à droite de la photo (utilisez un transparent quadrillé si nécessaire).

Interprétation	Indications permettant de savoir	Etes-vous vraiment sûr?
<p>D'après vous, que se passe-t-il sur cette photo?</p> <p>Qui sont les gens? (ou quels sont les objets?)</p> <p>A quel moment environ pensez-vous que la photo a été prise? (En quelle année? à quelle période? à l'occasion de quel événement?)</p> <p>A quelle époque de l'année?</p> <p>Est-ce une photographie spontanée ou bien a-t-on posé spécialement pour l'objectif?</p>		<p>.../</p>

Indiquez les autres sources historiques qui vous aideraient à vérifier vos conclusions en ce qui concerne cette photographie?

D'après le travail que vous avez récemment fait dans vos cours d'histoire, que savez-vous déjà des événements dans lesquels s'inscrit la scène décrite dans cette photographie?

Est-ce que cette photographie vous a amené à vous poser des questions pour lesquelles vous souhaiteriez avoir des réponses?

Trois photographies de la Grande Guerre (1914-1918) ont été introduites ici pour permettre aux lecteurs d'appliquer ce cadre eux-mêmes. Elles ont été sélectionnées pour plusieurs raisons. Tout d'abord, elles proviennent de trois pays impliqués dans le conflit (la Serbie, l'Allemagne et la Russie) et elles permettent de rappeler aux élèves en histoire que la première guerre mondiale a eu lieu sur plusieurs fronts et pas uniquement sur le front occidental, en Belgique et en France. Elles permettent également de faire le lien avec certaines questions et thèmes plus larges ayant un rapport avec la Grande Guerre, et remettent en question les perceptions traditionnelles ou stéréotypées de cette guerre; par exemple les changements dans la technologie militaire (de la cavalerie et des sections cyclistes du début aux chars, aux véhicules blindés et aux avions); le recrutement de femmes soldats en Russie; l'utilisation de gaz asphyxiants; le fait que le conflit, sur certains des autres fronts (par exemple les Balkans), ne se jouait pas simplement entre deux armées d'infanterie dans des tranchées.

Enfin, elles donnent des indices et suscitent d'autres questions auxquelles l'élève peut essayer de répondre en utilisant d'autres sources.

Images de la première guerre mondiale

Source: WWI Photo Archive, université de Kansas
Avec l'aimable autorisation de Ray Mentzer



Volontaires serbes



Eclaireurs allemands en faction dans un arbre



Défilé de promotion de recrues russes membres du bataillon féminin de la mort

Dessins historiques

Antécédents

Les dessins à caractère social ou politique sont imprimés depuis le début du 18^e siècle, époque à laquelle ils servaient à faire connaître des événements et des personnages publics à une population, en règle générale, analphabète. Par la suite, en recourant à la caricature, à l'enflure, aux symboles, à l'humour et à l'ironie, le dessin permettait à l'artiste, au rédacteur en chef et à l'éditeur de laisser entendre des choses qu'il leur était sans doute politiquement dangereux ou déconseillé de déclarer par écrit. A cet égard, le dessinateur a souvent joué dans l'histoire un rôle semblable à celui du bouffon de Shakespeare. Au 20^e siècle, on a également fait appel à des dessinateurs, particulièrement en temps de guerre et en temps de crise nationale, pour préparer la propagande visuelle.

Comme dans le cas des photographies, rares sont les historiens qui ont analysé et interprété les dessins comme des sources fondamentales d'information. La plupart se sont contentés de les reproduire dans leurs ouvrages exclusivement à des fins d'illustration. Et pourtant, à condition que l'historien tienne compte des caractéristiques propres à l'art du dessinateur (recours à toute une série de procédés stylistiques, notamment la caricature et l'exagération, pour présenter un point de vue partial sur une question, un événement ou un personnage public donné), ce genre de dessins pouvait, avant l'existence des sondages d'opinion, aider souvent très efficacement à étudier l'opinion publique à un moment donné, qu'il s'agisse de personnes professant une opinion politique donnée ou de l'ensemble de la population. Avant de soutenir qu'un dessin représente seulement l'opinion du dessinateur, il faut savoir que le dessin a été publié après être passé par le filtre des rédacteurs du journal qui vérifient au préalable que l'illustration est bien en harmonie avec leurs lecteurs.

Les dessins historiques peuvent avoir également une valeur pédagogique pendant les cours d'histoire:

- ils donnent à l'étudiant (ainsi qu'à l'historien professionnel) une idée de ce que les gens pensaient à une époque donnée;
- ils résument ou condensent souvent une question aussi bien qu'un texte (et parfois mieux);
- leur sens découle des images;
- étant donné qu'il faut les interpréter, ils donnent à l'étudiant l'occasion de recourir à ses connaissances antérieures de l'événement, de la question ou de la personne décrite. De ce fait, un dessin peut souvent donner une orientation utile à la fin d'un cours sur un sujet particulier, lorsque les

étudiants ont acquis les connaissances qui leur permettront de reconnaître et de déchiffrer les allusions qui y sont contenues et d'interpréter les intentions du dessinateur.

Principales sources

Les manuels contemporains les plus récents comprennent dorénavant une série de dessins illustrant des sujets et des thèmes particuliers, et certains, notamment ceux portant sur l'histoire mondiale au 20^e siècle, comprennent des dessins provenant de toute une série de pays. Les bibliothèques locales peuvent également disposer, en quantité limitée, d'archives de journaux et d'affiches stockées sur microfiches. Internet constitue aussi une source utile. Certains des sites Web traitant de l'histoire européenne et de sujets particuliers tels que la première et la seconde guerres mondiales, énumérés au chapitre 12 du présent guide, comprennent des archives de dessins. Il existe également des sites spécialisés d'où il est possible de télécharger des dessins aux fins d'enseignement.

C'est le cas par exemple du site géré par Horus H-GIG pour les cartes postales à caractère historique, la collection de dessins de l'université de Princeton couvrant la période 1890-1950 à la bibliothèque Seeley G. Mudd et également les archives de l'université du Centre de Kent pour l'étude des dessins et des caricatures. H-GIG (<http://click.ucr.edu/h-gig/hist-preservation/postc.html>), bibliothèque Mudd (<http://www.princeton.edu/~mudd/>), université de Kent (<http://libservb.ukc.ac.uk/cartoons>).

Que doivent savoir les étudiants?

Premièrement, le dessinateur part de certaines hypothèses en ce qui concerne les connaissances générales du lecteur et parfois ses opinions politiques. Les étudiants doivent pouvoir se faire une idée de ces hypothèses afin de bien comprendre les dessins les plus subtils.

Deuxièmement, les dessins sont d'ordinaire porteurs d'opinions plutôt que d'informations factuelles. Le dessinateur a son point de vue et ne cherche pas à donner un point de vue équilibré ou à ouvrir des perspectives multiples sur la question traitée.

Troisièmement, les dessinateurs ont énormément recours à l'exagération et à la caricature, et ce, dans un sens négatif ou positif. Par exemple, un personnage peut être dessiné de telle manière qu'il paraisse digne de confiance ou peu fiable, solide ou faible, sûr de lui ou hésitant, patriotique ou déloyal. Les dessinateurs ont souvent utilisé les stéréotypes pour faire passer leur message auprès du public, notamment en présentant des généralisations très simplifiées, à caractère souvent dénigrant, d'un groupe social ou d'une nation particulière.

Quatrièmement, pour obtenir l'effet voulu, un dessin doit respecter les conventions sociales de son époque sur ce qui est ou n'est pas drôle, et sur ce qui est ou n'est pas «de bonne guerre» en matière de caricature et de satire. Il suffit de jeter un coup d'œil aux dessins correspondant aux différentes périodes du 20^e siècle pour constater que ces conventions ont évolué avec le temps. De même, il est possible de déceler des idées différentes sur ce qui est drôle ou sur ce qui constitue un bon sujet pour un dessin selon les régions d'Europe.

Cinquièmement, la plupart des dessins font appel à des symboles pour faire passer une idée. Les symboles les plus évidents sont ceux à caractère national: Marianne qui représente la France, John Bull ou un bouledogue britannique qui représente l'Angleterre, l'ours russe, l'Oncle Sam pour les Etats-Unis. On peut également trouver régulièrement, d'un bout à l'autre de l'Europe, des images symboliques qui visent à représenter divers aspects de la condition humaine, par exemple des nuages qui s'accumulent pour annoncer la tempête, des rangs de croix blanches en bois pour représenter les victimes de la guerre, le spectre de la mort qui plane sur le pays, des variations sur le thème de la Pietà pour représenter tragédies et catastrophes, des murs, des barrières et des fossés pour représenter les divisions sociales, la colombe de la paix. Il faut pouvoir comprendre les symboles pour saisir le sens du dessin; or, parfois, ces symboles ne sont plus en usage. Par exemple, le spectre et la Pietà ne sont plus utilisés aussi souvent par les dessinateurs qu'ils ne l'ont été au 19^e siècle et pendant la première moitié du 20^e.

Mise en place d'un cadre analytique

Le cadre général qu'il est suggéré de mettre en place pour analyser les dessins n'est pas très différent de celui proposé pour les photographies historiques. La différence tient au détail des questions posées au moment de «lire» les dessins. Comme pour l'analyse des photographies, les étudiants doivent avoir appliqué le cadre en plusieurs occasions avant de pouvoir l'assimiler.

Encadré 3: Cadre destiné à l'analyse des dessins historiques

Description: Contentez-vous de **décrire exactement** ce que vous voyez. A ce stade, n'essayez pas de vous lancer dans des conjectures sur ce que vous avez sous les yeux.

Par exemple:

- Décrivez les personnages dépeints dans le dessin. Comment sont-ils habillés? Que font-ils?
- Est-ce que les personnages sont dessinés avec réalisme ou outrance? Dans le deuxième cas, de quelle manière?
- Décrivez tous les objets qui apparaissent dans le dessin? Sont-ils dessinés de manière réaliste ou outrée?
- Décrivez ce que vous voyez à l'arrière-plan, au premier plan, au centre, à droite et à gauche du dessin. (Utilisez si nécessaire un transparent quadrillé.)

Interprétation	Indications permettant de savoir	Etes-vous vraiment sûr?
<p>Reconnaissez-vous les personnages de ce dessin? S'ils sont censés correspondre à des personnages réels, veuillez nommer ces derniers et indiquer leur fonction à l'époque où le dessin a été fait.</p> <p>Vérifier la date et l'année de publication du dessin. A quel événement ou affaire ce dessin fait-il allusion?</p> <p>Que savez-vous de cet événement ou de cette affaire, et des personnes représentées dans le dessin?</p>		<p>.../</p>

Interprétation	Indications permettant de savoir	Êtes-vous vraiment sûr?
<p>Que signifie la légende? Se veut-elle humoristique ou ironique? Dans ce cas, de quelle manière?</p> <p>Cernez les symboles que le dessinateur utilise. Pourquoi l'artiste a-t-il utilisé plus particulièrement ces symboles?</p> <p>Est-ce que les personnages sont dessinés dans un esprit positif ou négatif?</p> <p>Quelle est l'attitude du dessinateur vis-à-vis du sujet de son dessin? Positive ou négative? Flatteuse ou critique?</p>		<p style="text-align: right;">.../</p>

Enumérez toutes les autres sources historiques susceptibles de vous aider à vérifier vos conclusions au sujet de ce dessin.

Dans quelle mesure ce dessin atteint-il l'objectif recherché?

Est-ce que ce dessin vous a amené à modifier votre propre interprétation de l'événement, de l'affaire ou des personnes auxquels il fait allusion?

CHAPITRE 9

LE RECOURS AUX SIMULATIONS ET JEUX DE RÔLES

Ainsi que le terme le laisse entendre, une simulation est un procédé qui cherche à imiter ou à recréer les circonstances entourant (ou ayant, à un moment donné, entouré) une situation, un événement ou un processus spécifique. Certains modèles cherchent à recréer avec exactitude divers paramètres, c'est le cas, par exemple, des simulateurs de vol, des bancs d'essai mécaniques ou des essais en soufflerie. Cependant, dans le cadre de l'enseignement de l'histoire, les simulations à finalité pédagogique s'apparentent davantage à des modèles simplifiés de la réalité. Les événements s'inscrivent dans un temps en quelque sorte «comprimé» plutôt qu'en temps réel; le nombre des participants actifs est généralement limité à quelques personnages clés et, surtout, les protagonistes bénéficient d'une vision rétrospective – ils savent en effet comment «l'histoire» se termine. Comme telle, la valeur d'une simulation pédagogique dans l'enseignement de l'histoire tient à ce qu'elle tend à réduire la complexité du monde et des situations véritables pour n'extraire de la réalité que les éléments et les facteurs essentiels aux objectifs d'apprentissage et aux impératifs du programme.

Les cartes historiques sont des simulations, des modèles de la réalité où les caractéristiques jugées importantes figurent sous forme de symboles et dont les éléments non significatifs sont exclus. Toutefois, dans le contexte de l'histoire de l'Europe du 20^e siècle, il y a de fortes chances que la plupart des simulations pédagogiques portent sur:

- les crises historiques – tournants majeurs de l'histoire récente, où les chefs politiques ou militaires se trouvent confrontés à des choix difficiles entre diverses options dont chacune risque d'entraîner des conséquences indésirables; c'est le cas notamment lorsqu'ils doivent décider s'il convient ou non:
 - de s'allier à d'autres pays;
 - d'intervenir militairement dans les affaires d'un autre Etat;
 - de soutenir un pays dans ses relations avec un autre;
 - de suspendre les processus démocratiques normaux en raison d'une crise gouvernementale interne;

- les processus de décision: il s'agit de recréer des épisodes de l'histoire récente au cours desquels ont été prises des décisions qui ont eu des conséquences immédiates ou à long terme pour l'Europe, comme dans le cas des simulations:
 - de la Conférence de paix de Paris de 1919;
 - de la réunion du Conseil de la Société des Nations à l'occasion de l'invasion de l'Ethiopie par l'Italie en 1935;
 - de la Conférence de Yalta en 1945;
 - des processus de décision officiels et officieux à Moscou et entre les Alliés occidentaux lors du Blocus de Berlin en 1949, qui ont débouché sur la création de l'Otan, la fondation la République fédérale d'Allemagne (à l'ouest) et celle de la République démocratique allemande (à l'est);
 - de la lutte pour la direction de l'Union soviétique en 1991;
 - des décisions de l'Otan concernant les mesures à prendre contre la Serbie à propos du Kosovo.

Les simulations peuvent aussi traiter des sondages et des enquêtes. Les deux catégories de simulations historiques précédentes portent essentiellement sur la politique et la diplomatie tant européennes que mondiales, mais certaines simulations d'enquêtes – entre autres celles des tribunaux jugeant les crimes de guerre – peuvent s'y rattacher. S'appuyant souvent sur les témoignages et les conclusions publiés par les commissions officielles, ces enquêtes peuvent par ailleurs se révéler fort utiles pour aider les élèves à examiner diverses problématiques sociales, économiques et environnementales du 20^e siècle: problèmes écologiques, racisme et droits des minorités, égalité des sexes, liberté de religion et tolérance, pauvreté, aide au développement des pays du tiers monde ou asile aux réfugiés politiques.

Ces simulations sont également un excellent moyen d'amener les élèves à comprendre que certaines des évolutions économiques et sociales qui leur semblent aujourd'hui aller de soi ont, à un moment donné, fait l'objet de vives controverses dans la plupart des sociétés européennes, et que l'on a parfois constitué des commissions nationales et internationales pour étudier les éventuelles conséquences d'options différentes. On peut à ce propos citer l'exemple du remplacement du charbon par le pétrole en tant que source d'énergie principale, qui a engendré le déclin rapide des industries houillères nationales, accompagné d'une dépendance accrue à l'égard du pétrole importé. Ce choix n'a pas, à l'époque, été universellement perçu comme un progrès logique, souhaitable ou inéluctable.

Le dernier type de simulation se joue dans une salle de presse. Ces simulations offrent un moyen d'explorer la manière dont une crise et/ou un événement majeurs sont susceptibles d'être interprétés et présentés dans différentes régions d'Europe, en utilisant, quand faire se peut, des éléments tirés des médias de l'époque. Plus les crises ou événements retenus sont récents, plus il est possible au professeur d'histoire de concevoir lui-même ce type de simulation.

Il y a relativement peu de temps encore, enseignants et éditeurs d'ouvrages pédagogiques raisonnaient principalement en termes de simulations s'adressant à des groupes d'élèves (une classe d'histoire, un niveau, voire un groupe d'apprenants issus de plusieurs établissements). Aujourd'hui, grâce à l'évolution et à la multiplication des ordinateurs personnels, toute une génération de jeunes, du moins dans certaines régions d'Europe, s'adonne régulièrement à des jeux et à des simulations informatiques complexes sur des PC installés chez eux ou à l'école. Nombre de ces jeux exigent que l'on prenne des décisions en temps limité sans disposer de renseignements complets. Même s'ils sont pratiqués pour le plaisir, ces divertissements n'en font pas moins appel à des compétences décisionnelles analogues à celles que requiert une participation efficace aux simulations pédagogiques. Jusqu'à présent pourtant, les fabricants de logiciels pédagogiques n'ont pas rattrapé ceux de logiciels récréatifs mais, à l'évidence, ce domaine ouvre de vastes perspectives.

Le jeu de rôles appliqué à l'enseignement de l'histoire offre également aux élèves la possibilité de reconstituer une situation ou un événement, et de jouer le rôle des divers protagonistes. Cette activité est moins rigoureusement structurée que les jeux ou simulations historiques. Après avoir reçu des informations générales sur le personnage qu'ils vont représenter, les élèves doivent faire preuve d'empathie ou se glisser dans la peau dudit personnage, et en incarner le point de vue. Comme on le verra dans un autre chapitre (voir chapitre 10), ce procédé peut être très utile pour introduire des perspectives multiples dans l'enseignement de l'histoire.

L'approche du jeu de rôles appliqué à l'enseignement de l'histoire apparaît sensiblement différente de celle adoptée dans le cadre de l'enseignement des langues, de l'art dramatique ou de l'instruction civique. En effet, même si l'on fournit aux élèves l'ébauche d'un personnage et quelques renseignements contextuels, les élèves sont souvent censés faire des recherches personnelles afin de dresser un tableau des raisons qui feraient agir leur personnage d'une certaine manière face à une situation, un événement ou un problème donné. Bien que le jeu de rôles procure aux élèves la possibilité d'être acteur d'une représentation et d'improviser, sa finalité première reste de les aider à comprendre comment, en d'autres temps et en d'autres lieux, un individu (ou représentant d'un groupe) aurait réagi. L'objectif peut être d'appréhender et

d'interpréter des événements et des problèmes historiques importants, mais aussi de comprendre, dans son contexte, le quotidien de gens ordinaires ayant vécu à une époque donnée et connu divers changements et progrès. On peut penser, entre autres, à des thèmes comme émigrer pour commencer une nouvelle vie, l'émancipation politique, la vie sous l'occupation, la participation à une révolution politique, la vie sous un régime totalitaire ou simplement vivre les transformations du quotidien entraînées par l'électricité, le travail en usine, l'abandon de la campagne pour la ville, la contraception, l'amélioration de l'accès à la santé, les communications de masse.

Qu'offrent les simulations et les jeux de rôles au professeur d'histoire?

Simulations et jeux de rôles exigent un temps de préparation relativement long de la part des enseignants comme des apprenants. C'est le cas même si le professeur a recours à une simulation diffusée dans le commerce et à plus forte raison s'il lui faut improviser lui-même le scénario. Il importe donc de définir clairement ce que les élèves retireront de leur participation et qu'ils n'auraient pu acquérir simplement par d'autres moyens pédagogiques tels que les manuels, les sources d'information primaires et secondaires, les musées, les médias et Internet.

Bien conçus, les simulations historiques et les jeux de rôles peuvent donner aux élèves la possibilité d'améliorer leur compréhension de l'histoire et leurs savoir-faire dans ce domaine, tout en concourant au développement de certaines compétences relevant de leur formation générale.

Contribution potentielle au développement de la compréhension et des compétences historiques

Les simulations historiques et les jeux de rôles ont une valeur pédagogique intrinsèque s'ils restent réalistes, correctement conçus et bien structurés, s'ils reposent sur des données factuelles exactes et si leurs ambitions, objectifs et tâches correspondent à l'âge et aux aptitudes du public visé. (On trouvera en fin de chapitre un petit guide permettant d'évaluer les simulations historiques.) Ils sont entre autres susceptibles d'offrir aux élèves la possibilité:

- de pratiquer une empathie historique envers des personnes qui ont vécu un événement, une situation, une époque, un problème, une question ou une période de changement social, ou y ont activement participé;
- de constater qu'un même énoncé, apparemment clair et univoque, peut néanmoins prendre des sens différents en fonction des individus et de leur situation particulière;
- d'appréhender, grâce à l'expérience simulée, quelques-unes des dynamiques qui ont influé sur les décisions cruciales pour l'Europe au cours du siècle écoulé et notamment: les différentes perspectives et priorités des

décideurs en présence, le délai dans lequel ils devaient prendre les décisions, les pressions nationales et internationales exercées à leur endroit, les moyens qu'ils pouvaient mobiliser, le pouvoir dont ils disposaient et les contraintes connexes, les manœuvres et autres machinations qui, à l'époque, ont façonné le processus de décision;

- de s'attacher à des processus historiques particuliers plutôt qu'à leurs conséquences. Un manuel insistera probablement davantage sur les effets d'un traité et les résultats d'une enquête, d'une commission officielle ou d'une mission diplomatique. Dans les simulations et les jeux de rôles, l'accent porte sur les processus qui ont conduit aux résultats. Il se peut d'ailleurs tout à fait que la simulation débouche sur une issue différente de celle que l'on a connue à l'époque;
- d'établir un lien entre l'événement (ou le processus décisionnel) simulé et le travail que les élèves ont éventuellement effectué auparavant sur des événements antérieurs ou contemporains. L'élève qui participe à une simulation essaie de se mettre dans l'état d'esprit d'un autre, d'en assumer le rôle, de réagir comme cette personne l'aurait fait et non comme lui le ferait maintenant en sachant ce qu'il sait. Pour y parvenir, il doit sans cesse s'interroger: «qu'aurait fait x?» (et non «qu'est-ce que je ferais?»); «quels choix se présentaient à lui à l'époque?»; «quels facteurs avaient conduit à la situation vécue par x?»; «Que se passait-il ailleurs en Europe (ou dans le reste du monde) dont il devait tenir compte?», et ainsi de suite;
- de considérer un événement ou un développement historique donné comme s'il ne s'était pas encore produit au lieu de l'examiner avec le regard d'un auteur de manuel, d'un historien, d'un journaliste ou d'un professeur d'histoire qui tous ont l'avantage d'une vision rétrospective. Trop souvent, même sans que cela soit voulu, les manuels scolaires laissent supposer une certaine fatalité dans les résultats, voire dans l'enchaînement séquentiel des événements. Une simulation et/ou un jeu de rôles bien faits permettent à l'élève de comprendre qu'à l'époque les intéressés n'avaient probablement qu'une idée imprécise de la tournure que prendraient les événements et n'étaient pas du tout sûrs d'avoir pris la bonne décision;
- de comprendre, à travers cette expérience indirecte, ce qu'était la vie à un moment donné ou lors d'événements particuliers du 20^e siècle. Certaines situations et circonstances sont plus faciles à appréhender que d'autres, et la faculté d'empathie des élèves envers ceux qui les ont effectivement connus s'accroît si, au cours de la simulation ou du jeu de rôles, ils se trouvent confrontés aux mêmes types de choix et de dilemmes que les protagonistes de l'époque. Ainsi, par exemple, dans de nombreux pays d'Europe, la partie du programme d'histoire consacrée au 20^e siècle traite des conséquences du Traité de Versailles et des réparations. Il est courant d'étudier les effets de l'inflation galopante qui a sévi en Allemagne au

début des années 20. Les manuels correspondants présentent souvent des extraits de lettres dans lesquels des gens témoignent des conditions de vie dans un pays frappé par une telle inflation et ces documents s'accompagnent généralement de photographies choisies pour montrer les répercussions sur la population. On y trouve notamment la photo d'un Allemand avec une brouette pleine de billets de banque, celle d'enfants se mesurant avec, pour toise, des piles de billets, ou encore celle d'une femme qui allume son poêle avec des billets de banque parce qu'ils ont moins de valeur que les combustibles plus traditionnels. Le jeu de rôles (proposant des scénarios élaborés à partir de ces lettres et de ces photos) est également susceptible de faire toucher du doigt aux élèves les extrêmes difficultés dans lesquelles beaucoup se débattaient alors pour nourrir et loger leur famille.

Contribution potentielle à la formation générale des élèves

D'une manière générale, les simulations et les jeux de rôles donnent aux élèves la possibilité:

- de participer activement et de coopérer avec d'autres jeunes à la réalisation d'un objectif commun;
- de faire preuve de tolérance à l'égard d'idées et de points de vue différents des leurs;
- de développer et de mettre en œuvre leurs aptitudes et compétences en matière de communication;
- de développer leurs techniques d'investigation et de résolution des problèmes;
- de montrer qu'ils savent mobiliser et exploiter les connaissances qu'ils ont déjà acquises grâce à la lecture de manuels et à d'autres sources secondaires et primaires pour reconstituer de manière imaginative un événement ou une situation.

Quelques contraintes et difficultés éventuelles

A l'heure actuelle, les simulations historiques spécifiquement consacrées à l'histoire de l'Europe sont relativement rares sur le marché et la plupart d'entre elles portent sur des événements remontant aux 18^e et 19^e siècles plutôt qu'au 20^e. En outre, on l'a déjà vu, elles s'intéressent surtout aux batailles ou aux crises diplomatiques. Par ailleurs, peu de simulations sont proposées en plusieurs langues. Dans ces conditions, les professeurs d'histoire se voient obligés soit de traduire dans leur langue d'enseignement une simulation publiée en langue étrangère, soit d'adapter les simulations proposées aux exigences du programme en vigueur dans leur pays ou leur établissement, soit encore d'élaborer leurs propres scénarios de simulation et de jeu de rôles.

La mise en œuvre de simulations historiques avec des groupes hétérogènes peut aussi entraîner des difficultés supplémentaires pour l'enseignant. Il sera parfois nécessaire de fournir un glossaire de mots et d'expressions afin de permettre à tous les élèves de participer. Il y a également lieu de vérifier que les élèves ont une maîtrise suffisante de la lecture pour tirer profit des documents écrits et fiches de rôle qu'ils auront à utiliser. Il peut aussi exister entre les membres du groupe de grandes différences de compétences en matière de communication et d'interprétation, et tous ne seront pas nécessairement également disposés à «se donner en spectacle».

La pratique de l'empathie historique est au cœur des simulations et des jeux de rôles. On demande aux élèves de se «mettre dans la peau» d'hommes et de femmes qui ont vécu en d'autres temps et dans d'autres lieux, et de réagir de manière réaliste et authentique aux problèmes, défis et choix auxquels ces gens ont été un jour confrontés. Cette tâche est facilitée si les élèves ont reçu des instructions appropriées et ont fait des lectures et des recherches documentaires avant de prendre part à la simulation. Même si ces conditions sont réunies, l'apprentissage de l'empathie historique n'a rien à voir avec celui de la bicyclette, c'est un art que l'on ne maîtrise jamais totalement. Un élève peut fort bien, dans une occasion donnée, être capable d'une remarquable empathie avec un personnage, mais rien ne garantit qu'il manifeste une aptitude identique à l'égard d'un autre personnage dans le cadre de la même simulation ou d'un autre exercice. L'utilisation de la simulation ou du jeu de rôles en classe comporte toujours le risque de ne pas atteindre les objectifs d'apprentissage initiaux (même si tout le monde a pris beaucoup de plaisir à l'activité), inconvénient que, toutefois, une préparation rigoureuse et un bon travail de suivi peuvent considérablement limiter.

Le professeur d'histoire doit aussi se prémunir contre cet autre danger potentiel qu'est l'anachronisme, surtout s'il opte pour des simulations ou des jeux de rôles relativement ouverts qui laissent aux élèves une certaine marge d'improvisation. Ces derniers sont en effet susceptibles de moderniser le passé en prêtant aux gens d'hier les réactions de ceux d'aujourd'hui. Sean Lang, qui a organisé une simulation de la Conférence de paix de Paris de 1919 à laquelle ont participé des élèves issus de plusieurs pays européens note que: «(...) l'une des délégations s'est présentée pleine de bonne volonté à l'égard des autres pays, dans un esprit qui, s'il reflétait l'attitude contemporaine vis-à-vis de l'Europe, était totalement étranger au contexte historique de 1919. Elle s'est en conséquence trouvée fort déconcertée face au comportement beaucoup plus hostile et intransigeant adopté par les autres délégations¹».

1. Sean Lang, rapport sur la Conférence des élèves européens du secondaire: la Conférence de paix de Paris de 1919 et le Traité de Versailles (document CC ED/HIST/Eur (98) 3), Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1998.

Bien géré, ce problème peut néanmoins être surmonté; on y parviendra en rappelant aux participants, lors d'une ultime réunion d'information avant la simulation, leurs objectifs et leurs priorités une fois «dans le jeu», en pensant soigneusement la distribution des rôles (les élèves qui ont collaboré à la simulation de la Conférence de paix de Paris ne représentaient pas leur pays d'origine) et en prévoyant, après la simulation, une séance au cours de laquelle le professeur identifiera les éventuels anachronismes et pourra apporter quelques éclaircissements utiles aux élèves sur l'histoire en tant que discipline.

Si les simulations et les jeux de rôles sont conçus pour impliquer les participants dans des prises de décisions, des résolutions de dilemmes ou des négociations, il est capital de prendre des dispositions limitant au minimum le recours à la vision rétrospective, capable de saper le fondement même de l'exercice. Les enseignants doivent en l'occurrence impérativement rappeler aux élèves qu'il leur faut rester dans un rôle et que les gens de l'époque recrée ignoraient la tournure que prendraient les événements. L'approche rétrospective ne pose cependant pas toujours problème, notamment si on a recours à la simulation ou au jeu de rôles pour expliquer comment et pourquoi les choses se sont déroulées ainsi, auquel cas, en connaître l'issue constitue un avantage, et le scénario utilisé peut alors tout à fait s'apparenter au script d'une pièce ou d'une dramatique documentaire.

Il reste enfin un problème qui concerne plus particulièrement l'utilisation de scénarios de simulations ou de jeux de rôles internationaux: le risque de voir les élèves interpréter les situations retenues et y réagir de manière ethnocentrique, ce qui met une fois de plus en lumière l'importance du travail de préparation et de suivi.

Utilisation des simulations en classe d'histoire

Le succès ou l'échec d'une simulation – ou d'un jeu de rôles – dépend dans une large mesure de l'habileté avec laquelle le professeur l'aura intégrée à l'ensemble du travail effectué par ses élèves sur un sujet ou un thème historique donné. La réussite reposant en grande partie sur le travail de préparation accompli par l'enseignant et les apprenants, il est en principe préférable d'introduire ce type d'activité vers la fin plutôt qu'au début de l'étude du sujet ou du thème. Cette procédure contraste souvent avec celle adoptée lors de la formation continue des maîtres où il arrive que simulations et/ou jeux de rôles servent à rompre la glace, à amorcer les discussions et les travaux de groupe qui doivent suivre. Cette pratique suppose que les professeurs d'histoire soient déjà informés des questions ou des événements couverts par la simulation – ou le jeu de rôles. La même approche fonctionne rarement bien avec les élèves.

Il convient également de mentionner un autre élément très efficace de la préparation qui consiste, si le temps imparti le permet, à associer les élèves au

travail de recherche préliminaire nécessaire à l'élaboration de la simulation et/ou du jeu de rôles: c'est pour eux une excellente occasion de mettre en pratique les savoir-faire de l'historien.

Le travail de suivi est lui aussi capital. Premièrement, immédiatement après la simulation et/ou le jeu de rôles, les élèves ont besoin d'une séance (*debriefing*) consacrée à l'analyse de ce qui s'est passé. C'est pourquoi il est souvent judicieux de les inciter à tenir un journal du déroulement de l'activité (ne s'attachant pas uniquement à leur propre contribution mais à l'ensemble du processus). Cet exercice remplit plusieurs fonctions. Il permet de discuter de tout problème éventuellement survenu, qu'il s'agisse d'anachronismes, d'ethnocentrisme ou du non-usage des informations disponibles. C'est également l'occasion d'évaluer la simulation ou le jeu de rôles, et de lui apporter des améliorations. Deuxièmement, le travail de suivi est essentiel pour comparer le mécanisme et les conclusions de la simulation avec les événements réels et pour analyser les éventuelles différences. Ce travail doit, enfin, permettre de dresser le bilan des connaissances que l'activité a permis aux élèves d'acquérir différemment ou en plus de ce qu'ils ont appris sur l'événement dans les manuels et autres sources écrites.

La distribution des rôles nécessite mûre réflexion. Il faut en effet instaurer un équilibre assurant que, d'une part, les élèves ont la possibilité d'exploiter au mieux leurs compétences et leurs qualités individuelles et que, d'autre part, la simulation et/ou le jeu de rôles ne sont pas totalement dominés par les plus forts en voix ou les plus doués.

Création par l'enseignant de ses propres simulations et jeux de rôles

Ainsi qu'on l'a vu plus haut, éditeurs, organismes de radiodiffusions pédagogiques, organismes éducatifs, éditeurs de logiciels, organes internationaux ou organisations non gouvernementales ont peu produit jusqu'à présent de bonnes simulations historiques; en outre, la gamme de celles consacrées à l'histoire de l'Europe du 20^e siècle est très limitée.

On a déjà été fait allusion à la simulation de la Conférence de paix de Paris de 1919, et il est possible d'obtenir davantage de détails à ce sujet sur l'un des sites Web du Conseil de l'Europe: <http://culture.coe.fr/hist20>. Ce document comporte entre autres un certain nombre de conseils fort précieux pour la conception et la gestion d'une simulation historique, notamment d'une simulation à grande échelle. La simulation en question suit de très près le modèle de celle des Nations Unies qui, tous les ans, attire à La Haye des délégations du monde entier. Quelques pays européens ont également organisé des parlements de jeunes reproduisant les procédures des instances législatives nationales et du Parlement européen.

Les professeurs disposant d'un accès à Internet trouveront également quelque intérêt à consulter le site Web créé par Past Perspectives (Perspectives du passé), organisme installé à Londres qui produit des jeux et des simulations historiques à finalité pédagogique. Pour le 20^e siècle, il a conçu une documentation sur les politiques expansionnistes des puissances impériales de la fin du 19^e ayant conduit au déclenchement de la première guerre mondiale et un jeu intitulé *La crise de juillet* qui porte sur le rôle des principaux dirigeants européens à la suite de l'assassinat de l'archiduc Ferdinand à Sarajevo le 28 juin 1914. Il présente également une simulation de la guerre froide articulée autour des plans stratégiques des super-puissances et de leurs alliés. Sa série sur les problèmes d'actualité propose également deux simulations susceptibles d'intéresser les professeurs d'histoire: *La tragédie bosniaque* et *Crise au Binni* qui se situe dans un Etat africain fictif, mais reflète les problèmes des interventions occidentales dans des pays tels que la Somalie ou le Rwanda. On trouvera de plus amples détails sur leur site Web (http://ourworld.comuserve.com/homepages/Past_Perspectives/).

Il est par ailleurs possible d'obtenir d'autres informations sur les simulations, jeux et jeux de rôles historiques sur les sites Web répertoriés dans le chapitre 12, notamment ceux créés par les organismes de radiodiffusion pédagogique.

Toutefois, il est peut-être plus pratique pour de nombreux enseignants à travers l'Europe de concevoir leurs propres scénarios de simulation ou de jeu de rôles historique, surtout s'ils y travaillent en collaboration avec des collègues en poste dans des établissements secondaires d'autres pays européens. L'approche retenue pour la simulation de la Conférence de paix de Paris et les simulations analogues portant sur des prises de décisions et des missions diplomatiques reste onéreuse. La simulation de la Conférence de paix de Paris, dont le coût de préparation et de mise en œuvre s'est élevé à 2 456 euros, a nécessité un recours au parrainage, principalement parce que tous les participants avaient été réunis en un même lieu. En utilisant le courrier électronique, le téléphone, le fax ou même le courrier ordinaire, il devrait être possible d'élaborer et de réaliser une simulation qui revienne nettement moins cher, tout en faisant appel au concours d'élèves d'établissements de toute l'Europe ou d'une région donnée.

La conception d'une simulation ou d'un jeu de rôles historique impose l'examen approfondi d'un certain nombre de questions pédagogiques. Si l'on veut que l'activité soit couronnée de succès, il convient de réunir suffisamment de données factuelles sur lesquelles étayer la prise de décisions, la négociation, l'argumentation ou les débats. Il faut pour le détail s'appuyer sur les données de l'époque. Les élèves devront pouvoir disposer de documents de référence solides qui leur seront nécessaires pendant la phase de préparation comme au cours de la simulation proprement dite. Il leur faudra, par exemple, de

bonnes cartes, des statistiques significatives sur l'époque traitée et tout autre élément contextuel susceptible de faciliter leur participation effective et de les aider à parvenir à un dénouement réaliste.

Ces conditions amènent le professeur d'histoire désireux de construire un scénario de simulation ou de jeu de rôles à se poser une question clé: «Faut-il se baser sur un événement réel ou s'inspirer de plusieurs événements semblables pour en composer un fictif mais parfaitement réaliste?» Dans une certaine mesure, c'est bien sûr le thème choisi qui détermine la réponse. Cependant, l'utilisation de faits réels exige des recherches liminaires considérables; de plus, un cas réel peut se révéler trop spécifique et ne pas réunir tous les facteurs dont on aurait besoin pour susciter débats et compréhension. Cela vaut surtout pour les scénarios de jeu de rôles, mais parfois aussi pour les simulations à petite échelle. Ainsi, par exemple, un jeu de rôles basé sur la vie d'une famille à Saint-Petersbourg en 1917 ou dans le ghetto de Varsovie en 1943, ou encore pendant le Printemps de Prague en 1968 risque de s'avérer trop restrictif et de ne pas couvrir l'ensemble des questions que le professeur entend traiter dans le cadre de ces thèmes. Quoi qu'il en soit, il est capital de créer des personnages qui, même fictifs, soient crédibles si l'on veut que le jeu de rôles favorise l'empathie historique.

Certains spécialistes de l'éducation ayant une grande expérience de la conception et de la gestion des simulations font valoir qu'il est souvent préférable, d'un point de vue pédagogique, d'élaborer des simulations qui requièrent un dénouement (une décision, un accord, un traité, une politique, voire une rupture des pourparlers). Quand on peut définir un éventail précis de conclusions potentielles, il est plus facile de déterminer une série de procédures claires pour mener la simulation ou jouer le scénario. Si les simulations et les jeux de rôles entièrement ouverts sont extrêmement stimulants quand ils sont réalisés avec des participants très motivés et bien informés, ils risquent aussi parfois de sombrer dans une confusion totale, leur ôtant toute chance d'aboutir au moindre résultat.

Finalement, les simulations «maison» échappent rarement à diverses complications: difficultés imprévues, mauvaise estimation du facteur temps ou tâches impossibles à effectuer sans l'apport d'informations complémentaires. On a donc en général intérêt à faire un essai (éventuellement avec d'autres collègues) pour résoudre les problèmes avant de proposer la simulation aux élèves.

Evaluation des simulations

Les élèves aiment les simulations et s'y investissent avec enthousiasme. Elles constituent un outil d'enseignement et d'apprentissage performant mais doivent présenter un bon rapport coût/efficacité; il faut que le résultat justifie le temps et l'ensemble des ressources consacrés à leur organisation (et le cas

échéant à leur élaboration). Il convient que la séance de «*debriefing*» en fin de simulation serve en partie à évaluer l'exercice en faisant appel au point de vue et au vécu des élèves ainsi qu'aux observations du professeur.

Lorsqu'il s'agit de décider d'utiliser une simulation toute préparée (ou d'en créer une soi-même), il y a lieu de se poser à l'avance les questions suivantes:

- quels sont les objectifs de la simulation?
- les procédures de mise en œuvre sont-elles précises et intelligibles?
- quels sont les savoirs et les savoir-faire requis?
- quels savoirs et quelles compétences permettra-t-elle de développer ou d'améliorer?
- les renseignements factuels joints à la simulation sont-ils exacts? Les rôles ou les personnages que joueront les élèves sont-ils authentiques et crédibles?
- les procédures de mise en œuvre sont-elles cohérentes?
- la simulation est-elle adaptée au groupe d'âge auquel on le destine?
- combien faudra-t-il de temps à un groupe d'élèves (son propre groupe d'élèves) pour le mener à bien?
- quel type de travail préparatoire les élèves devront-ils effectuer avant d'être en mesure de participer efficacement à la simulation?
- quel type de travail préparatoire faut-il mener, de la part de l'enseignant, avant de lancer la simulation?
- comment présenter la simulation aux élèves?
- quel genre de suivi faut-il organiser à l'issue de la simulation?

Après la simulation:

- l'enseignant a-t-il mené la simulation à son terme dans le temps imparti?
- quels sont les problèmes rencontrés? S'agit-il de problèmes inhérents à la simulation ou de simples difficultés de rodage aisément rectifiables?
- les élèves ont-ils aimé cette activité? Se sont-ils montrés motivés pour y participer efficacement?
- a-t-elle réussi à atteindre les objectifs prévus? a-t-elle permis aux élèves de parfaire leur connaissance de l'événement traité? les participants ont-ils développé les compétences requises?
- a-t-elle apporté un plus ou serait-on parvenu plus efficacement au même résultat avec une autre méthode?
- peut-on améliorer de quelque manière cette simulation?
- l'enseignant compte-t-il la réutiliser?

CHAPITRE 10

LA VISION PLURIELLE DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Rares sont les Etats européens dont, comme dans le cas de l'Islande et du Portugal, les frontières nationales délimitent également l'aire d'extension d'une population ayant en commun la culture, la langue et la religion. La diversité ethnique, linguistique, culturelle et/ou religieuse demeure une caractéristique de la plupart des Etats européens.

Cette diversité traduit parfois l'existence de minorités ethniques, linguistiques et culturelles indigènes ou établies de longue date, dont la présence dans une région particulière est antérieure à la formation de l'Etat moderne. On peut mentionner ici à titre d'exemple les Bretons, les Basques, les Catalans, et les locuteurs du corse, de l'occitan et de l'alsacien (*Elsässerdeutsch*) en France, les Aragonais, les Asturiens, les Catalans, les Basques et les Galiciens en Espagne, les locuteurs du frioulan, du ladin et du sarde en Italie, les locuteurs du gaélique, de l'irlandais et du gallois au Royaume-Uni, et ainsi de suite. A cette liste, on pourrait ajouter les peuples dispersés d'Europe, notamment les Tsiganes ou Rom et les Juifs.

Dans d'autres cas, cette diversité est apparue, notamment au 19^e siècle, sous l'effet des facteurs suivants:

- les déplacements des individus et des communautés au sein des vastes empires multinationaux européens (notamment les empires napoléonien, ottoman, russe et celui des Habsbourg);
- les migrations, réétablissements, annexions et acquisitions de territoires qui se sont succédé tout au long du 19^e siècle à la suite du Congrès de Vienne de 1815; puis des traités conclus à l'issue des guerres de Crimée (1856), austro-prussienne (1866), franco-prussienne (1871) et autres conflits transfrontaliers localisés; à la suite du Congrès de Berlin (1878) et aussi de l'unification de l'Allemagne et, dans une moindre mesure, de l'unification de l'Italie dans le troisième quart du siècle;
- les diasporas juive et arménienne à travers l'Europe;
- l'intensification des migrations politiques et économiques intraeuropéennes vers les régions plus industrialisées, notamment dans le dernier tiers du siècle, en particulier au départ de l'Allemagne, de l'Italie, de la Pologne et

de la Hongrie, mouvements qui ont plus ou moins coïncidé avec les grandes vagues d'émigration européenne vers l'Amérique du Nord.

Des forces similaires (et d'autres) à l'œuvre au 20^e siècle ont perpétué et renforcé la diversité ethnique, linguistique et culturelle de la majorité des Etats-nations européens:

- le Traité de Versailles de 1919, pas plus que les autres traités qui l'ont suivi durant la période 1919-1921, n'a pas appliqué universellement ou avec cohérence le principe d'autodétermination nationale. Ses rédacteurs étaient peu soucieux de prendre en compte les aspirations des nationalités assujetties par leurs propres Etats. Par ailleurs, la conviction largement partagée que certaines prétentions à l'indépendance n'étaient ni politiquement ni économiquement viables, et la nécessité ressentie de contenir l'Allemagne et la Russie révolutionnaire s'opposaient également à la prise en considération des revendications d'autodétermination de certaines communautés ethniques. En conséquence, quelque 30 millions d'individus conservèrent leur statut de minorité nationale et ethnique. Les plébiscites organisés à cette époque dans les régions ethniquement les plus hétérogènes révélèrent l'existence de groupes importants de membres de minorités ethniques ou linguistiques optant délibérément pour la citoyenneté d'Etats dans lesquels une autre communauté ethnique ou linguistique constituait la majorité (ainsi, des Polonais choisirent la nationalité allemande, des Slovènes optèrent pour l'Autriche);
- les migrations politiques et économiques intraeuropéennes se sont poursuivies durant l'entre-deux-guerres;
- outre la restructuration de la carte politique de l'Europe, les décisions prises à l'issue de la guerre à Yalta et à Potsdam (en février et juin 1945) entraînèrent aussi, une fois de plus, de grands mouvements de populations: l'expulsion de 8 millions d'Allemands de Tchécoslovaquie et de Pologne, la migration vers l'ouest des Polonais des provinces annexées par l'URSS, et le repeuplement des anciens territoires allemands et de villes comme Königsberg et Breslau;
- l'afflux en Europe occidentale, particulièrement à partir du milieu des années 60, d'immigrants en provenance des anciennes colonies, qui ont eu tendance à se fixer dans les grands centres urbains et à conserver leur identité culturelle, linguistique et religieuse propre.
- l'afflux de travailleurs migrants et de migrants économiques, en provenance notamment de Turquie, de l'ex-Yougoslavie et d'Afrique du Nord;
- la dislocation de l'Union soviétique et les bouleversements politiques qui s'en sont suivis après 1989 en Europe centrale, orientale et dans les Balkans ont plus que jamais mis en lumière le caractère plurinationnel, multiethnique et multiconfessionnel de la région, et exacerbé les aspirations nationalistes.

Les migrations ethniques au sein de la Russie et vers la Russie au départ des républiques de l'ex-URSS sont aujourd'hui perçues comme un problème grandissant. Au début des années 90, on a pu estimer à quelque 25 millions le nombre de Russes vivant hors des frontières de la République de Russie. Un Biélorusse sur cinq et un Arménien sur trois vivaient hors du territoire de leur propre république. Dans les Etats baltes, particulièrement en Estonie et en Lettonie, le déclin démographique des populations indigènes et la montée de l'immigration en provenance de Russie sont des causes de préoccupation croissante. Ailleurs, dans les régions orientales notamment, l'adoption de politiques de dérussification et la persistance dans certaines républiques d'un régime de parti unique ou du régime communiste, l'aggravation des conflits interethniques, et, dans certains cas, le retour rapide aux traditions islamiques ont aussi stimulé l'émigration.

Bien qu'elle soit tout à fait apparente dans la plupart des Etats-nations d'Europe, cette diversité a été fort peu prise en compte que ce soit dans les travaux des historiens ou dans l'enseignement de l'histoire. Historiquement, cette tendance traduisait la nécessité ressentie par des Etats nouvellement créés, ou ayant connu de longues périodes d'annexion, de susciter ou de réveiller un sentiment d'identité nationale et de mobiliser l'allégeance à l'Etat ou au régime. La même préoccupation est apparue dans de nombreuses républiques de l'est et du sud-est de l'Europe après 1989 et se traduit dans les débats en cours sur le rôle de l'éducation et, en particulier, celui de l'histoire et de l'enseignement de l'histoire dans la création d'un sentiment d'identité nationale et de loyauté nationale.

Toutefois, cette tendance ne se limite pas aux Etats ayant un long passé d'annexion, de colonisation et d'occupation étrangère. Les Etats-nations européens établis de longue date ont également éprouvé à la fin du 19^e siècle le besoin de développer un sentiment d'identité nationale alors que l'économie se modernisait, que le système politique devenait plus centralisé, que la guerre changeait de nature et nécessitait la conscription, et que l'extension du droit de vote exigeait du nouvel électorat qu'il soit plus instruit et plus imprégné du sentiment d'appartenir à une nation et non pas seulement à une région ou à une localité. La France, par exemple, est souvent considérée par les historiens comme l'un des plus anciens Etats-nations d'Europe. Or, comme le relève Eugène Weber dans son étude sur la France rurale à la fin du 19^e siècle, 25 % au moins de la population de cette époque ne parlaient pas le français et approximativement la moitié de la population ayant atteint l'âge adulte entre 1875 et 1900 considérait le français comme une langue étrangère¹.

1. E. Weber, *Peasants into Frenchmen: the modernisation of rural France, 1870-1914*, Londres, 1979, p. 73.

Les traits caractéristiques de ce processus de mobilisation sont assez constants. Une tendance typique consiste à présenter l'histoire de la nation comme un fil ininterrompu reliant le présent à un passé reculé. Toute discontinuité dans le déroulement historique y est présentée comme une aberration. On insiste sur la singularité de la nation plutôt que sur ceux des éléments de son patrimoine qu'elle a en commun avec d'autres. On souligne l'homogénéité (du peuple, de la culture, de la langue, du patrimoine) et l'on passe sur la diversité ethnique et culturelle. L'accent est mis, par ailleurs, sur les conflits – ceux qui se sont soldés par une glorieuse victoire comme ceux qui justifient la persistance des peurs, des réflexes défensifs ou des haines – plutôt que sur les périodes de coexistence pacifique ou de coopération.

Il ne s'agit pas pour autant de nier toute valeur ou toute légitimité à l'enseignement de l'histoire nationale. Comme le notait un rapport de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe:

«Personne ne peut contester à une communauté nationale le droit à son histoire. L'existence même d'un groupe suppose une évolution historique qui détermine sa cohésion. Il est donc normal que chaque nation ait une histoire nationale et que la conscience historique soit à la base de la conscience politique nationale. [...] un problème se pose quand nous passons de l'histoire nationale à l'histoire nationaliste, ce qui arrive très souvent. L'histoire sert alors à la propagande et à l'endoctrinement. Alors que l'histoire nationale recherche les éléments unificateurs pour expliquer son existence, l'histoire nationaliste cherche à justifier des valeurs patriotiques, exacerbe les aspects épiques et mythiques et les «traits nationaux». Elle souligne les différences avec les pays voisins, exalte l'uniformité, dissimule l'histoire des régions et des minorités, et se définit toujours par rapport à des ennemis extérieurs¹.»

Cela étant, la limite entre l'histoire nationale et l'histoire nationaliste est loin d'être claire, et même dans les Etats-nations déjà anciens les programmes scolaires d'histoire et l'enseignement de l'histoire peuvent souvent se révéler ethnocentriques par défaut. On tient pour acquis que la saga nationale coïncide avec l'histoire du groupe national (généralement) le plus nombreux et de la communauté linguistique et culturelle dominante. Tout comme l'histoire des femmes, l'histoire des minorités et leur contribution au développement de la nation et de la culture nationale sont passées sous silence. De plus, comme nous l'avons déjà vu, dans la plupart des Etats-nations l'histoire européenne (et mondiale) tend à être enseignée d'un point de vue national plutôt que dans une perspective plurinationale.

1. Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe, *Rapport sur l'histoire et l'apprentissage de l'histoire en Europe*, Doc. 7446, Strasbourg, 1996, p. 20-21.

La solution à ces deux problèmes connexes – l'histoire enseignée de manière ouvertement nationaliste et l'ethnocentrisme par défaut – ne consiste pas nécessairement à introduire un supplément d'histoire européenne dans les programmes du secondaire, encore qu'il soit indéniable qu'un élargissement de la portée et du contenu de ces cours irait dans le bon sens. En dernière analyse, la solution réside plus dans la manière d'enseigner du professeur d'histoire et dans la manière d'apprendre des élèves. C'est là le sujet de la suite du présent chapitre (et, d'ailleurs, de l'ouvrage tout entier).

Qu'est-ce que la vision plurielle?

Nombre des orientations nouvelles qui ont marqué l'étude et l'enseignement de l'histoire au cours des trente-cinq dernières années sont intervenues en réaction au sentiment que l'accent avait été trop fortement mis sur l'histoire politique et sur le rôle des élites politiques et économiques. L'intérêt croissant pour l'histoire sociale, culturelle et intellectuelle, ainsi que pour l'histoire européenne, régionale et mondiale, et l'intérêt accru des historiens pour la mise au jour de l'histoire des « invisibles » – les défavorisés de l'économie et de la société, les marginalisés de la politique et les minorités nationales, ethniques et linguistiques – représentent autant de témoignages de cette prise de conscience.

Tout cela a contribué à élargir notre compréhension historique. Tout d'abord, les documents historiques sont plus accessibles aujourd'hui qu'ils ne l'ont jamais été. Cela est dû en partie au fait que les archives publiques sont bien plus ouvertes au chercheur qu'elles ne l'étaient autrefois et que les archives non gouvernementales ont connu un développement très rapide – en particulier celles des divers médias. En conséquence, et malgré les limitations qu'impose à l'individu sa compréhension des langues étrangères, il est plus facile aujourd'hui pour l'historien – et le professeur d'histoire et ses élèves – de découvrir la façon dont certains événements, qui sont peut-être d'une grande importance pour l'histoire de leur propre nation, ont été perçus dans d'autres pays. Ensuite, nous avons plus clairement conscience aujourd'hui du nombre des grands événements, phénomènes et tendances du 20^e siècle qui ont eu un impact sur la vie du citoyen ordinaire. Grâce à l'histoire orale et à l'analyse des sources non officielles, les historiens ont pu dresser des divers aspects de la vie quotidienne un tableau bien plus nuancé qu'ils n'auraient pu le faire à partir des seules données statistiques officielles et d'une analyse des politiques gouvernementales.

En outre, ces développements ont multiplié les possibilités d'examiner les situations et les événements récents et contemporains de plusieurs points de vue, et ont en ce sens apporté la matière première d'une démarche analytique reposant sur la pluralité des perspectives. Mais le seul fait d'avoir accès

à différents points de vue sur le même phénomène historique ne garantit pas, en soi, une démarche effectivement plurielle – bien que nous soyons ainsi assurés de disposer d'une base documentaire plus large pour commencer les recherches. De même, la méthode comparative, qui se concentre sur les convergences et les divergences d'optique entre divers individus, groupes ou nations, facilite la démarche plurielle tout en en restant distincte.

La vision plurielle dépend de notre capacité de relier entre eux les différents points de vue. Elle part des postulats suivants:

- dans des circonstances où différents récits du même événement reflètent différents points de vue, il ne s'ensuit pas nécessairement que l'une de ces versions soit la bonne. Plusieurs, sinon toutes, peuvent être également valables tout en reflétant des expériences, des contextes et des objectifs différents;
- il est des situations dans lesquelles nous aurions une vision plus exacte et plus complète des événements si nous pouvions percevoir les différents points de vue comme autant de pièces d'un puzzle ou d'une mosaïque;
- rares sont les groupes, cultures ou nations dont on peut dire qu'ils sont totalement autonomes. Leurs réactions et leur champ d'action dans n'importe quelle situation donnée seront déterminées et limitées par les intérêts et l'influence politique d'autres groupes, cultures ou nations. De même, ils peuvent eux aussi se trouver en position d'influencer ou de limiter les réactions des autres;
- à cet égard, la perception de «l'autre» et la relation entre «l'autre» et «soi-même» (ou son propre groupe) sont au cœur de la vision plurielle;
- pour comprendre chacun des points de vue, il est nécessaire de le replacer dans son contexte. En d'autres termes, de déterminer «d'où viennent» les tenants d'un point de vue particulier: leur situation sociale, politique, économique, leurs objectifs et priorités propres, leurs différentes obligations, les facteurs limitant leur marge de manœuvre ou de compromis, l'étendue de leur pouvoir ou de leur influence, l'appui sur lequel ils peuvent compter de la part des autres.

La démarche plurielle, s'agissant de l'histoire et de l'enseignement de l'histoire, cherche à atteindre trois objectifs:

- une compréhension plus large et plus complète des événements et des évolutions historiques, en prenant en compte les convergences et les divergences des récits et des points de vue de toutes les parties prenantes;
- une compréhension approfondie des relations historiques entre les nations, entre les pays voisins, ou entre majorités et minorités à l'intérieur des frontières nationales;

- une vision plus nette de la dynamique des événements par l'étude des interactions entre les individus et les groupes impliqués, de leur interdépendance.

Les grands objectifs d'apprentissage

La vision plurielle devrait représenter pour l'enseignement de l'histoire une dimension inhérente et non un plus facultatif, particulièrement lorsqu'il s'agit de l'histoire du 20^e siècle. Elle devrait également être intégrée à la formation des historiens et des professeurs d'histoire. Comme nous l'avons déjà dit, c'est une façon de penser, une façon de choisir, d'examiner et d'exploiter les éléments provenant de sources diverses afin de débrouiller des situations complexes et de comprendre ce qui s'est passé et pourquoi les choses se sont passées ainsi. Appliquée systématiquement dans l'enseignement de l'histoire au niveau secondaire, cette démarche devrait aider les élèves à comprendre que:

- il n'y a pas nécessairement (ni même habituellement) de version «correcte» d'un événement historique;
- le même événement historique peut être décrit et expliqué de différentes manières suivant le point de vue de l'historien, du politique, du journaliste, du producteur de télévision ou du témoin oculaire, et chacun de ces points de vue peut avoir sa validité en dépit du caractère incomplet et partial du récit ou de l'explication;
- le même élément d'information peut être diversement interprété par différents historiens suivant la perspective dans laquelle ils se placent, l'époque à laquelle ils écrivent et les autres sources auxquelles ils font appel pour leurs travaux;
- toute relation historique est provisoire. La meilleure est celle qui reflète le plus fidèlement les éléments disponibles à l'époque de sa rédaction;
- la même déclaration apparemment claire et sans ambiguïté n'en est pas moins susceptible d'avoir des sens différents en fonction des situations personnelles. En conséquence, l'une des tâches les plus ardues pour l'historien consiste à déterminer le sens précis que telle ou telle déclaration, tel ou tel document avaient pour les contemporains. Cela demande un exercice d'empathie historique: se mettre «dans la peau» d'un autre et tenter de comprendre quelle pouvait être sa perception de l'énoncé en question et pourquoi;
- les sources historiques (documents officiels et autres, archives audiovisuelles, récits de témoins oculaires, etc.) sont rarement totalement impartiales. Elles traduisent à la fois le point de vue de la/des personnes apportant l'information et sa/leur perception de ce que les autres veulent

savoir. Ce qui veut dire qu'il faut passer le document au crible pour détecter un éventuel parti pris, établir à quelles fins et pour qui il a été produit, et analyser le contexte dans lequel il a vu le jour;

- les différentes perspectives adoptées au sein d'une même nation, communauté, groupe ethnique, parti politique ou groupe d'intérêts peuvent être aussi significatives que celles qui séparent deux nations, deux communautés ou deux groupes. Ainsi, l'exemple donné dans l'**encadré 1** ci-après montre clairement cette complexité et constitue un antidote utile à la présentation simpliste que nombre de manuels donnent des relations entre majorités et minorités. On pourrait recourir avec profit à une démarche analogue s'agissant des expériences de révolution, de décolonisation, d'émergence du nationalisme ou encore de la dislocation de l'Union soviétique;
- les individus ont plusieurs identités (liées à leur âge, leur sexe, leur profession, leur religion, leur langue maternelle, leurs relations familiales, etc.) et leur identité nationale ou ethnique ne domine pas nécessairement chacun des aspects de leur vie de tous les jours. Il arrive souvent que leur identité de parent, de fille, de femme, ou de médecin soit plus importante pour la compréhension de leurs réactions face à un événement et une situation donnés. Dans le cadre de ces rôles, ils ont peut-être plus en commun avec des gens d'autres pays ou d'autres régions qu'avec leurs compatriotes.

Encadré 1: Les Juifs de Prague

Dans son étude sur les communautés juives en pays tchèque, Helena Krejcovà a montré qu'au 19^e siècle un mouvement libéral s'était développé parmi les Juifs de Bohême et qu'il a joué un rôle non négligeable dans les transformations sociales et économiques de cette période. Mais les idées libérales étaient loin de faire l'unanimité au sein de la communauté et des divergences se firent jour entre Juifs libéraux et Juifs conservateurs, ces derniers craignant les progrès de l'assimilation et la perte consécutive des traditions religieuses et culturelles. Les Juifs libéraux firent cause commune avec les Tchèques et les Allemands lors de la révolution de 1848. Le soutien apporté au nationalisme tchèque, particulièrement chez les étudiants et les intellectuels juifs, aboutit à un mouvement d'assimilation judéo-tchèque tendant à l'adoption de la langue tchèque et à la création d'une culture, d'une économie et d'un système politique communs. De nombreux Juifs libéraux prirent une part active à la fondation de la première République tchèque en 1918. Toutefois, ce mouvement eut aussi pour conséquence de les éloigner encore plus des Juifs pro-allemands et des traditionalistes (lesquelles formèrent une minorité au sein d'une minorité) chez qui le projet sioniste gagnait en popularité.

Source: Conseil de l'Europe, Mutual Understanding and the Teaching of European History: Challenges, Problems and Approaches, Strasbourg, 1995.

Quelques contraintes et difficultés potentielles

L'une des idées en filigrane du présent guide est que l'ampleur des possibilités de renforcer la dimension européenne des programmes d'histoire variera considérablement d'un système éducatif à l'autre et sera généralement tributaire de facteurs tels que les directives officielles en matières de programmes, les ressources disponibles pour la formation continue des enseignants et l'élaboration de matériels didactiques appropriés, le nombre d'heures consacré en moyenne aux cours d'histoire, l'autonomie relative de l'enseignant et la mesure dans laquelle les manuels sont officiellement imposés et soumis à autorisation. C'est pour cette raison que l'auteur a privilégié non pas le contenu de l'enseignement mais la manière de l'enseigner et les moyens d'aider les élèves à acquérir les modes de réflexion et d'analyse indispensables pour aborder les événements et évolutions historiques dans une optique plus comparative et transnationale. Il importe, toutefois, de se montrer réaliste et de bien voir qu'un certain nombre de contraintes et de difficultés risquent de venir limiter le champ d'application de cette démarche dans l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire.

En premier lieu, comme nous l'avons laissé entendre plus haut, la démarche plurielle ne consiste pas seulement à présenter aux élèves un plus large éventail de perspectives, mais aussi à les amener à acquérir le savoir-faire analytique, les modes de pensée et la faculté d'empathie historique qui leur seront nécessaires pour tirer parti de ces différents éclairages dans l'étude d'un événement historique et mieux comprendre ce qui s'est passé et pourquoi. Ces compétences et ces modes de pensée nécessitent une pratique systématique et cohérente. Etant donné que, dans la plupart des systèmes éducatifs européens, l'étude du 20^e siècle ne débute qu'assez tard dans le cycle secondaire, il est essentiel d'appliquer également la vision plurielle à l'étude des périodes plus reculées de l'histoire européenne et de l'histoire nationale.

En deuxième lieu, il est clair que le champ d'application de cette démarche est limité par l'existence de matériels didactiques adéquats et d'autres ressources. Durant les recherches préalables à l'élaboration de ce guide, j'ai examiné quelques excellents manuels de toute l'Europe et un certain nombre de sites Internet intéressants, conçus par des historiens et des professeurs d'histoire, qui montrent des sources présentant les mêmes événements vus selon différentes perspectives nationales. On trouve notamment des éléments intéressants sur des sujets et des épisodes tels que les deux guerres mondiales, la guerre froide, la progression du nationalisme, la crise économique des années 30 et la décolonisation de l'après-guerre. Cependant, d'une manière générale, le traitement privilégié réservé à l'histoire nationale et la tendance à étudier les thèmes et problèmes européens ou mondiaux dans une optique largement nationale font que les élèves ne sont souvent

familiarisés qu'avec un seul point de vue sur certains des thèmes et problèmes les plus importants du 20^e siècle, ou qu'on leur donne à entendre qu'il existe plusieurs points de vue mais que celui de leur pays est le seul correct.

Une troisième contrainte, liée à la précédente, tient au fait que ce champ est aussi limité dans la plupart des cas par le nombre de langues vivantes dont le professeur d'histoire, et éventuellement ses élèves, ont une maîtrise suffisante.

Une quatrième contrainte éventuelle doit également être prise en considération dans ce type d'enseignement: il se s'agit pas simplement de mettre les élèves en présence d'une information nouvelle traduisant une plus grande diversité de points de vue. Il existe, à côté de la dimension cognitive, une dimension affective. En fait, lorsque les élèves ont des conceptions et des préjugés xénophobes ou ethnocentriques bien enracinés, l'apport d'éléments nouveaux peut parfois entraîner un renforcement de ces attitudes. Les professeurs d'histoire doivent aussi aider leurs élèves à soumettre à une réflexion et à une évaluation critique les connaissances qu'ils ont déjà acquises et les bases sur lesquelles ils fondent telle ou telle supposition ou opinion concernant d'autres nations, cultures ou groupes.

Malgré les contraintes et les difficultés potentielles énumérées plus haut, il reste possible d'introduire un certain nombre d'activités d'enseignement et d'apprentissage propres à aider les élèves à développer les compétences analytiques et les attitudes intellectuelles essentielles à une vision plurielle.

Evaluation du manuel

Dans certaines régions d'Europe, le manuel et le professeur sont pour nombre d'élèves les deux seules sources d'information historique. Toutefois, même centré sur l'histoire nationale, un manuel offre toujours des possibilités de développer une pluralité de points de vue. Les enseignants trouveront dans le chapitre 18 du présent ouvrage un guide d'évaluation des manuels, mais les élèves et les étudiants en histoire devraient être également encouragés à se livrer à une évaluation critique de leurs manuels et des autres sources, les principaux objectifs étant de:

- voir s'il est possible de détecter le point de vue de l'auteur du manuel sur des points ou des thèmes donnés;
- déceler pour un sujet donné les angles de vision omis par le manuel;
- repérer d'éventuels exemples de distorsion volontaire et involontaire.

On trouvera dans l'**encadré 2** ci-après quelques exemples du type de questions que les élèves devraient être encouragés à se poser à la lecture d'un chapitre ou d'un passage de manuel.

Encadré 2: Liste de contrôle à l'usage des élèves pour l'évaluation du traitement d'un événement historique par un manuel

Les événements sont-ils envisagés d'un point de vue unique – celui de votre pays?

Le(s) auteur(s) donne(nt)(t)-il(s) à entendre que la position adoptée par votre pays était justifiée ou injustifiée? Sur quels éléments s'appuie cette conclusion?

Quelles raisons pourraient avoir d'autres pays de ne pas partager ce point de vue? Ces raisons sont-elles examinées dans l'extrait choisi?

L'extrait en question aide-t-il à comprendre les points de vue, les raisons et les pré-occupations des autres nations, individus ou groupes directement impliqués dans l'événement décrit?

L'extrait parle-t-il du «peuple» (par exemple «les Français», «les Allemands», «les Russes», «les Serbes», «les Turcs», etc.) quand il vise en fait le «gouvernement» de l'époque?

L'extrait montre-t-il comment les décisions prises au niveau national subissaient l'influence de ce qui se passait ailleurs?

Le compte rendu des événements vous paraît-il honnête et objectif ou, au contraire, tendancieux? Quels éléments pouvez-vous faire valoir à l'appui votre opinion?

Une démarche analogue peut être appliquée à un documentaire radio-phonique ou télévisé, ou encore à un article de journal ou de magazine.

Mise en contexte des points de vue

Certains événements, sujets ou problèmes du 20^e siècle se prêtent facilement à une approche plurielle, même dans des cas où l'on ne dispose que d'une gamme très limitée de matériels didactiques. Les manuels et les documentaires télévisés citent volontiers les principaux acteurs, témoins oculaires, historiens et spécialistes du sujet à l'appui de la présentation qu'ils donnent des guerres, conflits, révolutions, changements de régime et grands bouleversements ayant affecté la vie des individus. Il est souvent possible de déceler leur point de vue, leur démarche et leur éclairage personnel en analysant leur langage: l'importance qu'ils accordent à certains aspects plutôt qu'à d'autres, les points positifs et négatifs, les personnes qu'ils approuvent et celles qu'ils condamnent, et les termes chargés d'affect qu'ils choisissent (par exemple trahison, malavisé, mauvais ou primitif).

Toutefois, comme nous l'avons déjà fait observer, il n'est pas toujours possible d'identifier les différents points de vue sur tel ou tel événement

en se référant uniquement au contenu d'un texte. Il est souvent essentiel d'aider les élèves à replacer dans leur contexte propre les points de vue exprimés. On trouvera un exemple de cette démarche dans l'**encadré 3** à la fin de ce chapitre. Il s'agit en l'occurrence des réactions algériennes à la politique coloniale française juste avant la seconde guerre mondiale, mais la même démarche pourrait être appliquée à la politique coloniale d'autres pays d'Europe ou être adaptée à l'étude d'autres questions caractérisées par la présence de nombreux groupes organisés, ayant chacun une optique propre.

L'exemple en question donne une brève présentation générale du contexte, suivie de précisions complémentaires destinées à éclairer les positions adoptées par les dirigeants des trois groupes musulmans distincts présents en Algérie à la fin des années 30.

Pédagogie de la déconstruction

Cette démarche sous-tend dans une certaine mesure celle proposée plus haut pour l'évaluation des manuels. Il s'agit en substance de doter les enseignants et les élèves des outils d'analyse nécessaires pour contrer la tendance des écoles européennes à enseigner une histoire monolithique, monoculturelle, nationale (voire nationaliste). Elle est étroitement associée aux travaux du professeur Antonio Nanni et de ses collègues du Centre pour une approche mondiale de l'éducation de l'université de Parme, en Italie¹. L'idée de base est que pour étudier des problèmes et des thèmes caractérisés par la multiplicité des perspectives possibles le mieux est peut-être de commencer par le point de vue des autres. C'est ainsi qu'ils recommandent, par exemple, d'ouvrir une série de cours sur les Croisades en présentant le point de vue des chroniqueurs arabes, ou une série de cours sur l'histoire des hérésies en donnant la vision des hérétiques, ou un cours sur l'empire colonial en se plaçant dans la perspective des colonisés. Certains sujets d'histoire du 20^e siècle sont déjà couramment enseignés de cette manière. La récession économique entre les deux guerres, par exemple, les migrations, la décolonisation et les mutations sociales engendrées par les deux guerres mondiales et d'autres thèmes de l'histoire économique et sociale sont souvent abordés sous cet angle.

En procédant ainsi, on obtient un déplacement de l'accent qui peut permettre d'éviter la marginalisation du point de vue des autres nations ou des minorités nationales ou ethniques. Cela peut aussi contribuer à empêcher que «l'autre» ne soit présenté comme le problème à résoudre.

1. Voir le journal *CEM Mondialità*, publié par les soins du professeur Nanni et de ses collègues.

Créer des liens avec d'autres écoles dans toute l'Europe

Beaucoup des visites, échanges et projets transnationaux et transfrontaliers en rapport avec l'histoire sont en opération depuis un certain temps. Certains de ces liens et de ces projets concernent essentiellement l'apprentissage des langues vivantes ou la promotion d'une conscience européenne accrue. Les possibilités de collaboration en vue de la conception d'outils pédagogiques permettant l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire de l'Europe sous des angles multiples n'ont pas encore été pleinement exploitées. Toutefois, puisque la recherche a montré que certains sujets, certains épisodes de l'histoire de l'Europe au 20^e siècle figurent au programme de la plupart des systèmes éducatifs européens (voir chapitre 1), il semble bien qu'il y ait là une possibilité pour les écoles d'une région donnée ou pour des écoles de toute l'Europe de mettre en commun certains de leurs documents pédagogiques portant sur ces sujets, surtout s'ils proviennent de sources primaires ou secondaires. Le courrier électronique facilite ces échanges, mais en son absence le courrier postal ou la télécopie peuvent très bien remplir le même office.

Les langues peuvent, bien sûr, être source de problèmes, mais il est très intéressant sur le plan éducatif que les échanges ne portent pas uniquement sur des matériels pédagogiques, mais sur des documents qui, combinés entre eux, ouvrent tout un éventail de perspectives différentes sur les mêmes événements, les mêmes questions. Cet intérêt peut être encore accru si les professeurs de langues vivantes et leurs classes participent également à l'exercice en fournissant des traductions dans une ou plusieurs langues, particulièrement les plus répandues au niveau international.

Analyse de la couverture médiatique

Cet exercice est traité de manière plus détaillée dans d'autres chapitres (consacrés à l'exploitation des documents télévisuels et de documents écrits contemporains dans l'enseignement de l'histoire). Le grand problème, toutefois, lorsque l'on s'intéresse, par exemple, à l'écho qu'ont trouvé dans la presse écrite certains événements importants du 20^e siècle, reste les limitations imposées aux enseignants (et aux élèves) par les langues qu'ils maîtrisent. Sans compter que les archives tendent à se limiter aux seuls journaux nationaux. Ceux qui ont accès à Internet disposent d'une source de documentation extrêmement utile: la Media Reactions Archive du département d'Etat des Etats-Unis. Cinq jours par semaine, des agents des services de presse de toutes les ambassades américaines du globe parcourent les journaux nationaux (et même certains journaux locaux) et établissent des résumés sur toutes les grandes questions de l'actualité internationale. Le contenu tend à se limiter aux questions touchant à la politique nationale et régionale, et aux relations internationales. Les extraits choisis sont alors traduits en

anglais et envoyés à Washington où la US Information Agency compile sur chaque question un dossier (*Issue Focus*) que l'on peut télécharger depuis le site <<http://www.usia.gov/products/medreac.htm>>. Les archives sont accessibles directement à partir de ce site.

Cette source est particulièrement utile pour l'étude d'épisodes de l'histoire récente demandant à être abordés sous divers angles nationaux, régionaux et locaux. La documentation accessible sur ce site indique non seulement l'origine de chaque citation (journal ou émission de radio ou de télévision), mais également l'orientation politique (par exemple, si l'organe de presse en question est progouvernemental ou non, s'il est lié à un groupe ou un parti politique précis).

Il ne faut pas perdre de vue, lorsque l'on fait appel à cette source, que les extraits ont été choisis par un agent du Gouvernement américain conscient des intérêts spécifiques de son gouvernement dans l'affaire en question, mais l'effort pour donner un tableau aussi complet que possible des réactions des médias n'en est pas moins indéniable. On en trouvera un exemple dans l'**encadré 4** à la fin de ce chapitre. Il s'agit de la question de Chypre et, en l'occurrence, de la montée de la tension entre la Grèce et la Turquie en janvier 1997 à la suite de la vente de missiles de défense aérienne russes au Gouvernement chypriote grec. Le dossier compilé sur cette affaire par la US Information Agency rassemblait des extraits provenant de trente-six sources distinctes dans treize pays différents sur une période d'un mois (janvier 1997). Malgré ses limites, cette source peut être utile pour l'étude:

- de la question chypriote;
- des relations gréco-turques;
- de l'histoire récente et plus ancienne de l'Europe du Sud-Est;
- de l'Organisation du Traité de l'Atlantique Nord;
- des relations entre la Fédération de Russie et de l'Otan en cours d'élargissement dans l'après-guerre froide.

Ces dernières années, ces archives sont devenues une source documentaire particulièrement utile aux professeurs d'histoire capables de lire l'anglais et désireux de voir comment les médias des différents pays ont réagi aux changements survenus en Europe centrale et orientale, de la dislocation de l'Union soviétique aux événements et évolutions dans les Balkans et en Russie même.

Ces documents offrent aux élèves la possibilité d'étudier les réactions des médias de la même manière qu'ils étudieraient toute autre source de témoignages historiques, par exemple:

- en distinguant les informations factuelles des opinions;

- en distinguant les opinions pouvant être corroborées par d'autres sources de celles qui ne peuvent être recoupées;
- en établissant une distinction entre les explications, les descriptions et les conclusions;
- en extrayant les informations pertinentes;
- en déterminant si l'auteur s'efforce ou non de donner de l'événement un compte rendu objectif et impartial;
- en relevant toute affirmation, formule ou expression trahissant chez l'auteur un préjugé favorable ou défavorable à tel ou tel individu ou groupe;
- en évaluant l'intérêt de la source.

Ces documents permettent en outre de comparer et de contraster les différents points de vue, interprétations, présupposés et préoccupations que l'on peut constater dans un même pays ainsi qu'entre les pays. Il est par exemple intéressant de noter que, dans les exemples présentés dans l'**encadré 4**, le journal britannique établit un parallèle avec l'affaire des missiles de Cuba en 1961, que le journal russe est plus soucieux d'affirmer le droit des industries d'armement russes de concurrencer les fabricants occidentaux, que le journal grec relie l'origine du problème à l'invasion turque de Chypre en 1974, alors qu'un journal turc soutient que le problème est beaucoup plus ancien et qu'un autre laisse entendre que la Russie pourrait bien avoir agi en réaction au soutien turc au peuple tchéchène.

Donner aux élèves l'occasion d'exercer leur faculté d'empathie historique

Enfin, comme nous l'avons déjà dit plus haut dans ce chapitre, l'empathie historique est au cœur de toute démarche qui s'attache à varier les perspectives. Les élèves devront aller au-delà de leur propre point de vue ou de celui de leur groupe social, culturel ou ethnique, de leur sexe ou de leur nationalité, pour essayer de comprendre comment d'autres pourraient percevoir et appréhender les principaux événements historiques de ces 100 dernières années. On dispose pour ce faire de plusieurs moyens très simples:

- regarder un dessin ou une photographie dans un manuel et imaginer des légendes correspondant à différents points de vue;
- lire un extrait de texte et imaginer comment (et si) des élèves d'autres pays ou d'autres groupes seraient susceptibles d'y réagir et de l'interpréter;
- lire le compte rendu d'un événement historique de portée internationale dans un journal et identifier le point de vue du journaliste ou du rédacteur en chef, puis chercher à voir comment il aurait pu être écrit différemment par un journaliste vivant dans l'un des autres pays concernés.

Quand les possibilités pour les élèves de prendre connaissance de points de vues différents sur une question ou un événement sont très limitées, l'enseignant ou l'auteur de manuel peuvent rédiger, en s'appuyant sur leurs propres lectures, de petits «portraits» que les élèves analyseront et interpréteront en faisant appel aux connaissances acquises en cours et dans les manuels. On trouvera un exemple intéressant de cette méthode dans l'**encadré 5** à la fin de ce chapitre conçu par un auteur de manuel britannique. Celui-ci suggère aussi de se servir de ces textes pour des jeux de rôle recréant le type de discussions qui avaient lieu à l'époque.

Conclusion

Au cours des siècles, les nations européennes ont intégré des éléments d'autres cultures – groupes humains, traditions, idées et croyances. A différents moments de nos histoires, ce processus d'intégration a été le fait de mouvements migratoires, de courants commerciaux, de l'expansion de mouvements religieux et de réformes religieuses, d'occupations, d'annexions, de guerres, de déplacements de frontières, de repeuplements, de l'expansion des empires et des échanges culturels qu'elle entraîne, des influences mutuelles de part et d'autre de frontières communes ou dans le cadre d'alliances politiques, de l'émergence d'institutions internationales, de la reconnaissance croissante, en droit international et dans la pratique, des droits des minorités indigènes, et, pour finir, de l'impact grandissant de la mondialisation.

Ces éléments multiculturels font partie intégrante du passé d'une nation; ce ne sont pas des aberrations à exclure de l'élaboration de la grande épopée historique nationale. En vérité, ce sont des composantes essentielles de l'identité nationale d'un peuple. L'identité d'un individu n'est pas prédéterminée, mais est toujours en devenir; elle évolue en fonction des expériences vécues. Il en va de même de l'identité nationale. Elle a été modelée et continue de l'être par les expériences *partagées*, bonnes et mauvaises, glorieuses et sombres, admirables et honteuses. La vision plurielle dans l'enseignement de l'histoire nationale cherche à comprendre comment les gens sont devenus ce qu'ils sont aujourd'hui.

Encadré 3: La réaction de l'Algérie à la politique coloniale française (1936-1939)

Maurice Viollette, qui avait été nommé gouverneur général de l'Algérie en 1925, était favorable à l'assimilation de l'Algérie à la France par la levée des restrictions sur la citoyenneté et l'introduction de réformes radicales dans le domaine social et celui de l'éducation. Il avait le soutien des groupes musulmans, mais se heurta à l'hostilité des colons français. Rappelé en 1927, il fut élu au Sénat, où il continua de défendre ses idées sur l'Algérie. En 1936, le dirigeant socialiste **Léon Blum** forma le premier gouvernement de Front populaire et nomma Maurice Viollette ministre des Affaires algériennes. Plus tard dans l'année, un projet de réforme fut présenté à la Chambre, mais il n'avait toujours pas été promulgué lorsque la guerre éclata en 1939. Durant cette période, les musulmans algériens favorables à ces réformes avaient constitué le Congrès musulman, qui rassemblait différents groupes ayant des aspirations différentes pour l'avenir de l'Algérie.

Points de vue algériens	Le contexte
<p>En 1936, Ferhat Abbas était un partisan convaincu de l'assimilation. A cette époque, il écrivait: <i>«Je ne mourrai pas pour la nation algérienne, parce qu'elle n'existe pas. [...] J'ai étudié l'histoire, j'ai interrogé les vivants et les morts, j'ai visité les cimetières: personne ne m'en a parlé. Je me suis alors tourné vers le Coran et j'ai cherché un seul passage interdisant à un musulman de s'intégrer à une nation non musulmane, et je n'en ai pas trouvé non plus. On ne construit pas sur du vent. [Les Algériens] doivent associer leur avenir aux efforts français dans ce pays.»</i></p>	<p>Abbas était d'origine paysanne, mais son père s'était hissé au rang de gouverneur local sous la souveraineté française et avait été décoré de la Légion d'honneur. Il fit ses études dans un lycée français et à l'université d'Alger, où il devint président de l'Association des étudiants musulmans. Il se disait plus à l'aise dans la langue française qu'en arabe. Il travailla pour la Fédération des élus locaux. Sa première femme était musulmane, mais il en divorça plus tard pour épouser une Française. Il soutint activement le mouvement séparatiste algérien après la seconde guerre mondiale.</p> <p style="text-align: right;">.../</p>

Points de vue algériens	Le contexte
<p>Abd el Hamid Ben Badis était porte-parole des oulémas réformistes. Il rejetait l'opinion d'Abbas selon laquelle il n'y avait pas de nation algérienne. Il soutenait que <i>«la nation algérienne musulmane possède sa culture, ses traditions et ses caractéristiques propres, bonnes et mauvaises, comme toutes les autres nations du globe. [...] la nation algérienne n'est pas la France, ne peut pas être la France et ne veut pas être la France»</i>. Bien qu'opposé à toute assimilation à la France, il ne militait pas à cette époque pour l'indépendance politique, mais prônait une Algérie libre sous protectorat français.</p>	<p>Ben Badis appartenait à un groupe de religieux musulmans très critiques à l'égard des dirigeants islamiques conservateurs accusés, de même que le système éducatif français pour les musulmans, d'avoir fait de l'Algérie musulmane un pays attardé et superstitieux, inapte à se gouverner lui-même. Les oulémas fondèrent un réseau d'écoles musulmanes indépendant des écoles françaises. Pour Ben Badis, la politique est toujours passée après la religion, et le nationalisme après l'identité panarabe et panislamique du peuple algérien.</p>
<p>Messali Hadj et ses partisans étaient des séparatistes revendiquant l'indépendance de l'Algérie. Bien que membres du Congrès musulman, ils se heurtaient à une vive opposition des autres groupes, tous favorables aux réformes plus qu'à l'indépendance.</p>	<p>Hadj participa à la fondation de toute une série d'organisations nationalistes, dont la première fut, en 1925, l'Etoile nord-africaine. Il était soutenu par les communistes français, ce qui n'allait pas sans influencer sa politique. Il était favorable à la redistribution des terres détenues par les colons français. Ses idées recueillirent à cette époque plus de suffrages auprès des travailleurs algériens immigrés en France qu'en Algérie même, et son parti ne remporta aucun siège aux élections municipales d'Alger de 1937.</p>

Source principale: H.S. Wilson, African Decolonisation, Londres, 1994.

Encadré 4: Réaction des médias à la montée des tensions à Chypre en 1997

Fédération de Russie: *Krasnaïa Zvezda*, 9 janvier 1997

«Le début de l'année a été marqué par un scandale qui a fait beaucoup de bruit dans les milieux diplomatiques de plusieurs pays à la fois: Chypre, la Russie, les Etats-Unis, le Royaume-Uni, la Turquie, la Grèce et plusieurs autres Etats. A l'origine de ce tollé, un accord apparemment de routine conclu le 4 janvier entre la société russe Rosvooroujénié et le Gouvernement chypriote et portant sur la livraison à ce dernier d'une série de systèmes de défense aérienne S-300PMU-1 (...) Bien entendu, les actions des Etats-Unis, de la Turquie et d'autres pays occidentaux qui sont aussi les concurrents de la Russie suscitent une réaction critique légitime et compréhensible de la part du Gouvernement russe (...) La Russie n'a pas moins que les fabricants d'armes américains, britanniques ou autres le droit de maintenir une présence active sur le marché des armements.»

Royaume-Uni: *The Independent*, 23 janvier 1997

«Tout comme Cuba, autre île impliquée dans une histoire de missiles trente-six ans plus tôt, Chypre pourrait bien mener le monde à l'affrontement nucléaire. La zone de conflit la plus fortement militarisée au monde est peut-être sur le point d'exploser (...) En bref, à peu près tous les ingrédients d'un affrontement sanglant sur la question de Chypre, qui entraînerait dans le même tourbillon la Grèce et la Turquie, sont réunis. Tous les observateurs, des Etats-Unis à l'Union européenne et aux Nations Unies, reconnaissent le danger. En vérité, nombreux sont ceux qui voient dans la Grèce et la Turquie, dont l'antagonisme mutuel est bien antérieur à leur alliance au sein de l'Otan, les protagonistes les plus vraisemblables de la prochaine guerre en Europe.»

Grèce: *Elevtherotipia*, 10 janvier 1997

«Les réactions de la nuit dernière, à Washington d'abord, où le porte-parole du département d'Etat, M. Burns, a lancé un avertissement à Ankara (Turquie) lui demandant de cesser de "menacer de faire usage de la force contre Chypre", à Moscou ensuite, dont l'ambassadeur à Nicosie a fermement déclaré que "son pays ne restera(it) pas indifférent", ont modifié la situation. Ces réactions confortent Chypre dans l'idée qu'elle est en droit de se soucier de sa propre défense menacée par Attila (les forces turques à Chypre) et ses provocations incessantes (...) Alors que l'on parle d'une décision américaine concernant les relations gréco-turques et la question de Chypre, Washington ne peut fermer les yeux sur la provocation et l'agression turques, sur le fait qu'Ankara se comporte en terroriste et en bandit dans la région.»

.../

Chypre (hellénophone): *Nicosia O Agon*, 14 janvier 1997

«Comment peut-on à Washington ne pas voir l'agressivité de la Turquie qui a l'œil sur les territoires grecs? Pourquoi n'est-on pas perturbé par vingt-deux années d'occupation et pourquoi accepte-t-on que des armes fournies pour les besoins de l'Otan servent au renforcement des forces d'occupation?»

Turquie: *Yeni Yuzyl*, 21 janvier 1997

«Dans l'affaire des S-300 (...) l'escalade est amorcée. Il y a peu de chances de sortir de la crise tant que nos amis grecs et chypriotes grecs n'accepteront pas l'existence de deux communautés sur l'île, refuseront de voir que le problème remonte à bien avant 1974, chercheront à modifier le statu quo au moyen de missiles et de méthodes militaires, et fonderont leur calcul sur l'instabilité de la Turquie. Tout ce qu'ils entreprendront pour acculer la Turquie et la République turque du nord de Chypre ne fera que rendre la crise plus aiguë et éloignera le règlement du problème du type de solution qu'ils recherchent.»

Turquie: *Cumhuriyet*, 9 janvier 1997

«La partie grecque de Chypre ne cesse pas d'acheter inconsidérément des armes. Elle a récemment conclu avec la Russie un accord en vue de l'achat de missiles, des missiles capables d'atteindre la Turquie. Tout le monde sait que Chypre est le "ventre mou" de la Turquie. Aussi Ankara a-t-elle dû prendre une décision face à cette évolution négative qui fait peser une menace sur l'Anatolie (...) Cette crise en Méditerranée orientale a à l'évidence une dimension internationale. La Russie a-t-elle décidé de fournir des missiles à la partie sud de Chypre en réaction au soutien apporté par la Turquie au peuple tchéchène?»

Encadré 5: De quoi les choses ont-elles l'air vues sous un autre angle?

Étudiez ces portraits imaginaires de Russes vivant en 1917. En vous fondant sur le travail que vous avez déjà fait sur le sujet, dites qui ils auraient soutenu à l'automne 1917 durant toute la période qui a conduit à la révolution d'Octobre. Qui, selon vous, aurait soutenu:

- **Lénine** et les bolcheviques?
- **Kerenski** et le gouvernement provisoire?
- le général **Kornilov** et ses partisans au sein de l'armée?

Précisez les éléments qui ont dans chaque cas motivé votre choix.

Olga Smirnova, paysanne. Mari tué en 1915 en Pologne. Comme la plupart des familles de son village, elle ne possède pas de terre en propre. Du fait de la conscription massive des paysans, elle ne peut produire assez pour couvrir ses besoins alimentaires.

Comte Alexis Tchékhov, propriétaire terrien. Possède 100 000 hectares dans la province de Minsk. Deux fils officiers dans l'armée, dont un tué en 1914. Favorable dans un premier temps au gouvernement provisoire, mais à présent préoccupé par la confiscation illégale des terres et le désordre qui s'installe.

Boris Krasnov, soldat. Sert dans l'armée depuis qu'il a quitté son village pour répondre à l'appel en 1915. A vu nombre de ses camarades tués, blessés ou faits prisonniers. Récemment élu au comité de sa compagnie. Préoccupé par ce qui se passe chez lui à la campagne.

Lev Plakhanov, industriel. Au début partisan enthousiaste de la révolution de Mars et de Kerenski. Son usine récemment occupée par des travailleurs militants menés par des bolcheviques. Deux de ses directeurs récemment agressés. Préoccupé par le désordre qui se généralise.

Anna Leonovitch, ouvrière et ménagère. A manifesté le premier jour de la révolution de Février. Mariée, deux enfants de 9 et 12 ans, mari prisonnier des Allemands. Préoccupée par la pénurie de produits alimentaires et la montée des prix. Récemment licenciée à la suite de la fermeture de l'usine pour cause de pénurie de matières premières. Comment va-t-elle nourrir sa famille?

Nikolaï Volkhov, ouvrier. Marié, quatre enfants âgés de 3, 5, 8 et 10 ans. Préoccupé par la montée des prix et la pénurie de produits alimentaires. Membre d'un syndicat d'obédience menchevique, mais préoccupé par la lenteur du gouvernement à réunir une assemblée constituante et à trancher la question de la poursuite ou de l'arrêt des hostilités.

Source: D. Armstrong, *People and power: Russia*, Hodder & Stoughton, Londres, 1993, p. 35.

CHAPITRE 11

L'APPRENTISSAGE EXTRASCOLAIRE: UN ÉVENTAIL DE POSSIBILITÉS

Dans le cas de l'enseignement de l'histoire, l'apprentissage extrascolaire peut prendre des formes très diverses:

- une visite dans un musée régional, national ou spécialisé;
- un projet visant à recueillir des témoignages oraux auprès de personnes vivant dans la localité où se trouve l'école;
- une étude de cas portant sur une personne ou une communauté de la région qui aurait joué un rôle important dans l'histoire locale, régionale ou nationale, ce qui suppose que l'on ait accès à différentes sources d'information extérieures à l'école;
- une coupe transversale d'une ville, d'un village ou d'un paysage rural pour y déceler les traces du passé récent et les changements intervenus depuis cent ans;
- des visites de sites revêtant une signification historique particulière. Il peut s'agir d'un champ de bataille, d'une usine, d'un chantier naval, d'une gare, d'un lieu de culte, d'un édifice public qui a été le théâtre d'un événement capital du 20^e siècle, ou il peut simplement s'agir d'un endroit représentatif des importants changements sociaux et culturels qui ont marqué la vie de la population;
- des projets de jumelage d'écoles et de liens scolaires permettant de partager des informations sur l'histoire récente de la localité ou de la région où est située l'école, de comparer les expériences vécues – qu'elles soient communes ou divergentes – en relation avec un thème ou sujet commun tel que les transports, les technologies, l'immigration, et d'étudier les liens historiques entre les différents centres et la manière dont ils ont évolué dans le temps.

Certaines de ces activités, de ces démarches sont présentées ailleurs dans ce guide, notamment les projets portant sur l'histoire orale ou l'établissement de liens. Le présent chapitre s'attache à l'histoire locale, aux visites des lieux ayant une signification historique et aux musées (sans oublier les musées scolaires). Nombre de professeurs d'histoire ont déjà recours à ces activités extrascolaires dans leur enseignement. Et bien que leur valeur éducative et

leur impact sur l'apprenant puissent donner lieu à des réflexions d'ordre pédagogique, l'une des grandes préoccupations de ce guide reste de déterminer la façon dont l'histoire locale, les visites de sites et les musées historiques (qui ont tendance à s'intéresser essentiellement à l'histoire locale ou nationale) peuvent aider les élèves à comprendre l'histoire de l'Europe du 20^e siècle. Comment ces activités essentiellement axées sur l'histoire locale ou nationale peuvent-elles servir à mettre en lumière des interactions trans-nationales, paneuropéennes?

Histoire locale

Une ville peut se lire comme un document historique. Les traces du passé sont présentes dans l'architecture et les fonctions successives des édifices dans les noms des rues, les ponts, les monuments, les noms des boutiques, des cafés et des restaurants, dans la manière dont la ville s'est développée, dans l'implantation des édifices publics et des habitations privées, la dispersion des minorités ou au contraire leur regroupement dans certains quartiers, dans la reconstruction, à l'identique ou dans de nouveaux styles architecturaux et de nouveaux matériaux, des quartiers détruits par la guerre.

Le paysage rural peut lui aussi se lire comme un document historique. Beaucoup de professeurs d'histoire le font déjà, mais c'est habituellement pour étudier certaines périodes du passé, par exemple pour voir comment la terre était répartie à l'époque féodale ou comment les terres agricoles étaient clôturées en période de modernisation agricole.

Qu'en est-il de la dimension européenne de ces études locales? La première chose à signaler est que si la localité peut effectivement être étudiée pour elle-même, elle peut aussi être traitée comme une étude de cas illustrant les changements et l'évolution intervenus dans toute l'Europe, ou dans certaines régions, même si ces changements se sont produits à des rythmes différents. Ainsi, dans le musée local, des photographies ou des cartes postales de rues connues, d'usines ou de fermes locales prises à différents moments au cours du siècle peuvent permettre de repérer les marques de la continuité et les changements intervenus dans la ville ou la région concernée. Elles peuvent également servir à montrer les effets graduels du développement: les effets de l'électricité (éclairage public, magasins, etc.), l'incidence de la production de masse sur les transports urbains, la mécanisation de l'agriculture, les effets de la pollution sur l'environnement.

Par ailleurs, aucune localité n'est totalement à l'abri des influences extérieures. Pour en faire prendre conscience à leurs élèves, les professeurs de géographie leur demandent souvent de faire des enquêtes de rue et de chercher, par exemple, le pays d'origine des véhicules ou des différents produits trouvés dans les magasins, ce qui leur permet de montrer les répercussions

sur la localité du développement de l'infrastructure des transports, du commerce national et international, de la dépendance et de l'interdépendance des économies locales. Grâce aux collections des musées locaux, aux archives de la presse régionale, aux archives locales, aux statistiques et photographies officielles et aux objets qu'ont gardés les familles, on peut introduire une dimension historique dans ces études. C'est une manière utile de mettre en lumière les changements et bouleversements politiques et économiques qu'a connus le siècle passé. La source des observations recueillies est certes locale, mais elle n'en contribue pas moins à éclairer l'histoire politique et économique du continent ou d'une de ses régions.

A titre d'exemple, comparer ce que l'on trouve aujourd'hui et ce que l'on trouvait dans les années 80 dans les magasins de nombreuses villes d'Europe orientale, comparer les pays d'origine des marchandises, les prix et la part du revenu nécessaire pour les acheter nous offrirait des indications intéressantes sur les effets positifs et négatifs, pour la population en général, des changements survenus dans ces pays depuis 1989. Une analyse du même type qui porterait sur n'importe quel Etat membre de l'Union européenne pourrait se révéler tout aussi intéressante.

Comme l'indique le chapitre consacré à la multiplicité des perspectives dans l'enseignement de l'histoire, la plupart des nations et communautés européennes ont connu des périodes d'émigration et d'immigration au cours du 20^e siècle. Analyser ce qu'ont vécu les deuxième et troisième générations de familles migrantes est intéressant pour deux raisons: tout d'abord, les élèves sont amenés à comprendre que ces groupes ont apporté leur contribution à l'histoire de la communauté tout entière et font partie intégrante du passé de cette communauté (ou nation). Ils ont contribué à faire de la communauté en question ce qu'elle est aujourd'hui. Ensuite, l'étude de ces groupes peut éclairer des événements et des mutations qui ont eu un retentissement dans toute l'Europe à des moments précis du 20^e siècle. L'étude de cas présentée dans l'**encadré 1** ci-après permet d'illustrer notre propos. Les livres traitant de l'histoire de l'Ecosse mettent l'accent sur l'émigration des Ecossais, aux 18^e et 19^e siècles, vers l'Amérique du Nord, l'Australie et la Nouvelle-Zélande, et sur l'immigration, vers le sud industrialisé de l'Ecosse, au 19^e siècle, des catholiques irlandais du sud de l'Irlande et des protestants du nord de l'île.

Pourtant, cette même période a enregistré des flux significatifs de migrants venus d'Italie, de Pologne et de Lituanie, et de Juifs fuyant la vague de pogroms déclenchée dans l'Empire russe. Ces migrants se sont pour la plupart installés dans les principaux centres urbains – Glasgow, Edimbourg et Aberdeen. Ils ont exercé une influence non négligeable sur leur communauté d'adoption tout en conservant des liens avec leur patrie, ce qui a eu des

conséquences à la fois politiques et sociales lors de certains des événements les plus importants du siècle.

L'exemple présenté dans l'**encadré 1** est celui de la communauté italienne installée en Ecosse.

Encadré 1: Les Italiens en Ecosse

En 1881, le recensement en Ecosse dénombrait 328 personnes d'origine italienne. En 1914, ce nombre s'établissait à 4 500 environ et des communautés italiennes identifiables comme telles avaient vu le jour dans les grandes villes écossaises, notamment à Glasgow. En 1891 était fondée la Società de Mutuo Soccorso, destinée à assurer l'entraide sociale. En 1908, la communauté créait son propre journal, sous le titre, on ne peut mieux choisir de *La Scozia*. Les membres de la communauté ouvrirent des magasins, des cafés, des restaurants, se spécialisèrent dans la fabrication et la vente des glaces et dans la restauration rapide.

Mais la migration italienne moderne remonte aux *figurini* qui vinrent en Angleterre et en Ecosse dans les années 1850 en tant qu'artisans itinérants, créant et vendant des statuettes ou des figurines pour les particuliers et les églises. Certains s'établirent comme *padroni* (patrons), faisant venir de nouveaux migrants, payant leur voyage et leur offrant un emploi. Pour la plupart, ces migrants étaient originaires de deux régions: celle de Lucques, dans le nord de l'Italie, et le Latium, au sud de Rome.

Quand Mussolini vint au pouvoir en Italie, il adopta une politique dans laquelle tous les émigrés italiens étaient considérés comme des membres à part entière du nouvel Etat italien qu'il instaurait. Des groupements fascistes (*Fasci*) furent instaurés dans les communautés d'immigrants, habituellement dirigés par des citoyens en vue. Le *fascio* de Glasgow fut fondé en 1922. D'après un recensement effectué par le Gouvernement italien en 1933 et qui, outre les Italiens résidant dans leur pays, portait également sur les émigrants, près de la moitié des réponses venues d'Ecosse émanait de membres du Parti fasciste.

Quelques heures à peine après que Mussolini eut déclaré la guerre à la Grande-Bretagne, le 10 juin 1940, les magasins et restaurants appartenant à des Italiens à Glasgow et à Edimbourg furent attaqués, détruits et pillés. Ces agressions étaient en partie motivées par une antipathie à l'égard des Italiens, mais aussi par l'hostilité des protestants de ces villes envers les catholiques. Les Italiens de sexe masculin âgés de 17 à 60 ans furent internés et, pour beaucoup, déportés outre-mer, notamment en Australie.

Depuis 1945, l'Ecosse n'a pas enregistré d'immigration significative en provenance d'Italie; la population italienne s'est dispersée et assimilée, beaucoup dans les jeunes générations, épousant des Ecossais(es). Toutefois, comme on peut le constater aisément en visitant Glasgow ou Edimbourg, l'identité italienne n'a pas totalement disparu.

Source: T. Devine, *The Scottish Nation, 1700-2000*, Penguin Press, Londres, 1999, p. 512-518.

Il devrait être possible d'aider les élèves à mener des enquêtes diachroniques de ce type sur l'histoire des groupes d'immigrants dans d'autres communautés, enquêtes qui mettraient en lumière les influences réciproques et les contextes historiques plus larges qui ont eu un effet sur la vie de ces groupes et sur leurs relations avec les populations autochtones.

Inclure l'histoire locale dans l'enseignement de l'histoire au niveau secondaire apporte un plus à cet enseignement. Cela suscite immédiatement l'intérêt des élèves (il s'agit de lieux et de gens connus, d'événements dont ils ont déjà entendu parler) et ajoute une dimension nouvelle à l'étude de l'histoire nationale, régionale et internationale. Cela donne également aux élèves l'occasion de travailler avec des historiens de la région, et de travailler en historiens recourant à des concepts fondamentaux, utilisant des méthodes de recherche et développant leurs capacités d'interprétation. De plus, cela leur donne souvent une idée des problèmes que rencontre l'historien dans l'interprétation ou l'explication d'un événement ou d'une évolution. Les élèves ont tendance à penser que si quelqu'un était présent à un moment donné et a été témoin des événements, son témoignage est plus fiable que les observations et commentaires de quelqu'un qui n'était pas présent et qui écrit après coup sur ce sujet. («Elle était là, elle doit bien savoir ce qui s'est passé!»)

Dans une certaine mesure, historiens et professeurs d'histoire donnent du poids à cette supposition en établissant une distinction entre sources primaires et sources secondaires. Or, quiconque s'intéresse à l'histoire locale connaît l'étrange phénomène de la mémoire collective déformée. Lorsqu'on leur demande ce qu'ils savent d'une localité, il n'est pas rare d'entendre les gens répondre que, dans leur enfance, «il n'y avait que des champs tout autour». Or, en examinant des photos d'époque et l'architecture locale et en procédant à une analyse documentaire des archives locales, on constate que lorsque ces personnes étaient enfants, la zone en question ne pouvait matériellement pas être telle qu'ils s'en souviennent. Ce dont ils se «souviennent», c'est ce que leurs parents et voisins leur ont dit de l'état de la région quand ces mêmes parents étaient enfants. Il se pourrait que ces réminiscences soient un exemple de mémoire collective altérée. En tout état de cause, il peut s'agir d'un bon exercice de recherche et d'interprétation de l'histoire, auquel viendra s'ajouter une autre donnée, à savoir que les souvenirs des gens et les récits des témoins oculaires ne sont pas totalement fiables; il faut donc les soumettre à une analyse tout aussi rigoureuse que n'importe quelle autre source d'information historique.

Il est, par ailleurs, possible d'introduire une dimension comparatiste dans l'histoire locale, en particulier lorsque l'on cherche à comparer des villes. Grâce à Internet, on peut désormais trouver des plans de rues détaillés et faire une visite virtuelle de la plupart des capitales et grandes villes européennes. Ces visites virtuelles comportent généralement des photographies ainsi

qu'une brève histoire des édifices importants et des sites historiques. Elles permettent de comparer les styles architecturaux et les influences culturelles, et de voir comment différents pays et différentes autorités municipales ont choisi de commémorer le même événement.

Visiter des sites ayant une résonance historique particulière

Il faut, à ce propos, faire une distinction entre les visites dont le but est essentiellement de montrer aux élèves les édifices et monuments généralement considérés comme représentatifs du patrimoine national et celles qui tendent à amener les élèves à donner une interprétation historique de ces sites et à les analyser en tant que source d'information historique. Un exemple de l'approche interprétative est présenté dans l'**encadré 2** ci-après. On y voit un professeur d'histoire emmenant ses élèves en France pour visiter des cimetières où sont enterrés des soldats américains, britanniques et allemands tombés en Normandie en 1944. Les élèves devaient tenter de répondre à la question suivante: «Que nous disent ces cimetières sur la manière dont l'Allemagne, la Grande-Bretagne et les Etats-Unis ont interprété cet événement dans leur histoire nationale?» Les élèves ont pris énormément de notes dans chacun de ces cimetières et les ont utilisées pour répondre à des questions portant spécifiquement sur chaque site. Ils ont ensuite «interrogé» leurs notes et d'autres sources pour comparer la façon dont les trois pays honoraient la mémoire de leurs morts, et ce que cela révélait sur le regard que chacun des pays porte sur cette partie de son passé récent.

Le même type de démarche pourrait être adopté pour toutes sortes de lieux, sans se limiter à ceux liés à la guerre. Si, pour des raisons financières, il est impossible de se rendre sur des sites analogues dans certains pays, on pourra peut-être établir des liens avec des écoles d'autres pays, de manière à échanger des photos et des informations sur un thème commun. Par ailleurs, on peut trouver sur Internet des informations très utiles pour un travail comparatif.

Musées

La gamme des sujets actuellement traités par les musées est tout à fait remarquable. Le musée qui reste prédominant dans une grande partie de l'Europe est un musée d'histoire locale ou nationale avec différentes salles pour différentes périodes et conçu de manière à ce que le visiteur commence par la période préhistorique pour finir au 20^e siècle. Mais depuis trente ou quarante ans, nous voyons apparaître des musées spécialisés portant sur des thèmes souvent très liés à l'histoire du 20^e siècle. Il en est ainsi des musées consacrés aux transports, à la science, à la technologie, à l'industrie, à la guerre et aux questions militaires, à l'art et à la culture, à la photographie, au cinéma, au journalisme, à l'enfance, à l'ethnographie, etc. Comme on l'a déjà vu au chapitre 2, il s'agit de thèmes concernant des tendances et des évolutions

paneuropéennes. Des musées ont également été consacrés à la culture et au mode de vie des minorités ethniques, linguistiques et religieuses.

Dans le même temps, ces musées s'écartaient résolument, dans leur conception et leur mode de fonctionnement, de la présentation traditionnelle et plutôt aride de peintures, d'objets ou d'extraits de documents pour offrir au visiteur un éventail d'expositions multimédia et multisensorielles recourant à des reconstitutions, des diaporamas, des terminaux d'ordinateurs, des films, de la musique et autres enregistrements sonores, et offrant diverses possibilités d'apprentissage interactif. De plus en plus souvent, le visiteur est encouragé à aller à la découverte du musée en se laissant guider comme dans un système piloté par menu.

Encadré 2: Une visite de cimetières militaires de la seconde guerre mondiale

En 1998, des élèves britanniques du secondaire se sont rendus en Normandie pour visiter trois cimetières de la seconde guerre mondiale: le cimetière américain de Colleville, le cimetière britannique de Ranville et le cimetière allemand de La Cambe. Lors de chaque visite, ils ont pris des notes axées sur les interrogations suivantes:

- Quels renseignements sur l'Amérique et les soldats américains de 1944 peut-on trouver au cimetière de Colleville?
- Quels renseignements sur la Grande-Bretagne et les soldats britanniques de 1944 peut-on trouver au cimetière de Ranville?
- Quels renseignements sur l'Allemagne et les soldats allemands de 1944 peut-on trouver au cimetière de La Cambe?
- Quelles sont les similitudes et les différences entre ces sites? (En prenant en compte les aspects suivants: dimension, situation, couleurs, paysage, aménagement, personnes.)

Puis, à l'aide des notes prises sur le terrain, d'autres sources et des notes prises en classe, vous répondrez aux questions suivantes:

- Pourquoi la Grande-Bretagne, les Etats-Unis et l'Allemagne ont-ils commémoré différemment leurs soldats morts au combat?
- Qu'est-ce que cela nous révèle sur leur manière de voir cette partie de leur passé?
- Qu'est-ce que cela nous révèle sur les citoyens de ces trois pays et ce à quoi ils ont dû faire face après la seconde guerre mondiale?
- Enfin, après avoir étudié ces trois cimetières, qu'avez-vous pensé de cette guerre et de ces pays? Si vous deviez redessiner ces cimetières, donneriez-vous la même représentation des morts?

Source: M. Murray, «Three lessons about a funeral: Second World War Cemeteries and twenty years of curriculum change» in *Teaching History*, n° 94, 1999, p. 6-11.

L'approche multimédia et les reconstitutions donnent au visiteur une idée très réaliste de l'atmosphère d'une époque; l'interactivité et la multiplicité des cheminements possibles à l'intérieur du musée facilitent l'apprentissage, qu'il soit personnel ou en groupe. Comme l'a fait remarquer Helena Friman, animatrice de musée à Stockholm: «Au musée, les enfants peuvent voir, toucher et sentir; ils peuvent tenir les outils et utiliser le matériel. Ici, c'est dans un esprit d'enquête que l'on aborde l'histoire¹.» On trouvera dans l'**encadré 3** ci-après un bref exposé illustrant la démarche dont parle Helena Friman. Elle est convaincue que les professeurs d'histoire ont tout intérêt à utiliser pleinement les ressources éducatives des musées, et il est vrai que, d'une manière générale, une exposition bien conçue encourage les visiteurs à faire preuve d'empathie, à réfléchir sur l'histoire et à comparer le passé et le présent.

Cela étant, tout musée doit répondre aux besoins et aux intérêts de visiteurs très divers. Il peut avoir une fonction éducative, mais cela n'est ni son premier ni son unique rôle. Ses expositions doivent être divertissantes autant qu'informatives. La nécessité d'attirer des visiteurs sera à la base de toute décision:

- quels objets doit-on montrer et quels sont ceux que l'on peut stocker dans les réserves, au sous-sol?
- où doit-on les placer?
- comment les exposer?
- comment montrer les rapports entre les objets exposés?
- l'exposition doit-elle suivre un fil narratif clair et structuré, ou être conçue pour encourager l'exploration (approche parfois qualifiée de «lèche-vitrines culturel»)?
- quelle quantité d'informations contextuelles faut-il fournir sur des objets particuliers et sur l'ensemble de l'exposition?

Les musées cherchent de plus en plus à jeter des ponts entre ce qu'ils ont à offrir et la demande des établissements scolaires. C'est à cette fin que nombre de musées ont mis en place un service éducatif dont la mission combine dans des proportions variables les activités suivantes:

- assurer la liaison avec les écoles en vue des visites à venir;
- consulter les enseignants avant de monter une nouvelle exposition;
- consulter les enseignants de la région et les associations d'enseignants pour savoir comment le musée peut articuler effectivement ses expositions sur les programmes scolaires;

1. Cité dans Stefan Seidel, *The Museum as a Resource in History Teaching*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1997.

- organiser pour les écoles des visites guidées par un spécialiste et autres manifestations;
- concevoir du matériel pédagogique pour la préparation et le suivi des visites;
- organiser des stages de formation en cours d'emploi destinés aux professeurs d'histoire.

Encadré 3: La maison d'un artisan

Le musée de la ville de Stockholm, en Suède, a reconstitué une maison d'artisan travaillant pour le chantier naval telle qu'on aurait pu la voir en 1917. Les élèves y passent une journée et, à l'aide de jeux de rôles, revivent une journée ordinaire de 1917. Ils portent les vêtements de l'époque et se voient attribuer des tâches qui, en fonction de leur sexe, auraient été les leurs en 1917. Tout au long de la journée, ils conservent leur rôle, se meuvent dans un décor d'époque, utilisent des meubles, des objets, se livrent à des travaux caractéristiques de la période et discutent les dernières nouvelles de 1917.

D'après leurs commentaires, les élèves semblent très impressionnés par cette expérience qui leur permet de comprendre la vie quotidienne et la façon de penser d'une génération déjà ancienne:

«Je me suis sentie transportée dans le temps quand nous avons fait à manger et quand, à table, nous avons parlé politique et des difficultés de l'époque.

Il n'y avait jamais un moment de libre. Ils devaient travailler de manière tellement incommode! Le soir, j'ai beaucoup apprécié la maison, la cuisine avec le lave-vaisselle!»

«Vous vous demandez vraiment si votre grand-mère vivait comme ça quand elle était jeune. C'est important de voir à quel point les choses étaient difficiles et drôles dans l'ancien temps.»

Source: Stefan Seidel, The Museum as a Resource in History Teaching, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1997, p. 5-6.

L'encadré 4 ci-après montre le travail effectué par le Service de l'éducation du musée de la Science et de l'Industrie de Manchester, en Angleterre. Un musée français, l'Historial de la Grande Guerre, à Péronne, en Picardie, a lui aussi mis en place un programme d'activités éducatives. Le personnel de l'Historial a conçu des dossiers pédagogiques qui sont envoyés aux professeurs avant qu'ils n'amènent leurs élèves. Ces dossiers proposent des pistes pour la préparation de la visite, pour d'éventuelles activités de soutien aux élèves et des activités de suivi, mais ils n'ont aucun caractère dogmatique.

C'est à l'enseignant de décider comment les utiliser au mieux en fonction de ses besoins et de ceux des élèves. L'équipe d'animation pédagogique organise également des stages pour familiariser les enseignants avec des techniques telles que la conduite des discussions sur les thèmes traités et l'élaboration de leurs propres activités de soutien, de préparation et de suivi¹.

Encadré 4: Le Service de l'éducation du musée de la Science et de l'Industrie de Manchester

Le service éducatif:

- offre des indications permettant aux écoles d'organiser leur propre visite du musée, des suggestions sur la manière de structurer le travail dans lequel s'inscrit la visite, des idées sur les ressources disponibles pour cet apprentissage, des possibilités d'organiser des démonstrations spéciales, etc.;
- des plans de cours sur la science et l'industrie qui peuvent être intégrés à divers éléments du programme national;
- des dossiers conçus spécifiquement pour les écoles;
- un éventail de manifestations pour les professeurs.

Le service éducatif s'est associé à Channel 4 (la télévision scolaire britannique) pour assurer des sessions de formation pour les enseignants entre 16 heures et 18 h 30, quand l'entrée est gratuite. Chaque session porte sur un domaine différent du programme national. Le musée offre également des formations d'une journée pendant lesquelles, enseignants et administrateurs étudient les possibilités d'activités, tant au musée qu'à l'école. Les professeurs qui suivent ces cours reçoivent un bon pour une entrée gratuite, valable pour toute leur classe, à condition qu'elle soit accompagnée d'une autre classe qui, elle, paiera normalement l'entrée.

Source: Brochure du musée de la Science et de l'Industrie de Manchester.

Sur le plan pédagogique, un musée est susceptible d'apporter de multiples contributions:

- il offre une source supplémentaire d'informations historiques;
- s'il couvre intégralement une longue période (ou même un seul siècle), il peut mettre en évidence à la fois le changement et la continuité dans la vie des gens;
- en établissant des liens avec des musées d'autres pays, il apporte une dimension européenne supplémentaire: expositions et projets communs,

1. Information extraite d'un exposé sur l'Historial présenté par M^{me} Anita Dujardin et M. Francis Poquet lors d'un colloque organisé par le Conseil de l'Europe à Budapest, en décembre 1997.

liens vers des sites Web, etc. L'initiative lancée conjointement par les musées de quatre capitales – Stockholm, Tallinn, Saint-Pétersbourg et Helsinki – est exemplaire à cet égard;

- il montre ce que pouvait être la vie des gens à une époque donnée d'une manière plus frappante et mémorable que ne peut le faire le manuel scolaire traditionnel;
- il aide le visiteur à s'identifier aux gens qui ont vécu à une époque donnée ou avaient un mode de vie particulier;
- il permet de travailler aussi bien en groupe qu'individuellement;
- il peut fournir une source d'information utile pour les projets ou les recherches des élèves;
- il peut encourager la réflexion et le questionnement chez les élèves. Comme le disait un conservateur de l'Historial, il s'agit pour nous de transmettre le souvenir, mais également de faire germer des questions et une réflexion dans l'esprit des visiteurs;
- pour finir, le musée est une source de témoignages qui peut être interrogée et analysée exactement comme n'importe quelle autre source de données historiques. Des choix sont faits, des décisions prises sur la présentation des objets exposés, des liens sont établis, des perspectives offertes, implicitement ou explicitement. Les grands élèves d'histoire, non contents d'utiliser le musée comme ressource, devront aussi analyser la démarche du conservateur. Il arrive que des musées, celui de la ville d'Helsinki par exemple, fassent participer les élèves à la préparation des expositions, ce qui permet de comprendre le travail du conservateur.

Ces musées et ceux qui cherchent à développer leur volet éducatif s'attachent à transmettre deux messages aux professeurs d'histoire, d'une part «prenez contact avec nous avant votre visite; dites-nous quels sont vos besoins, nous tenterons d'y répondre», d'autre part «la visite du musée doit être intégrée à votre enseignement, ce qui demande un travail de préparation et de suivi; faute de quoi, cette visite ne sera qu'une agréable sortie sans grande valeur pédagogique».

Il se peut, toutefois, qu'en divers points de l'Europe, nombre de professeurs d'histoire n'aient pas accès à des musées historiques offrant un tel appui. A l'heure actuelle, les musées les mieux dotés à cet égard sont sans doute ceux des régions septentrionales et occidentales de l'Europe. Que peut alors faire le professeur d'histoire pour que ses élèves tirent un profit maximal d'une visite de musée? Pour citer à nouveau Helena Friman:

«Il faut faire un effort au départ: le professeur visite le musée, se familiarise avec les lieux et réfléchit à la manière de mettre les objets exposés au service de son propre enseignement. Je connais plusieurs professeurs qui se

servent des musées de manière indépendante. Avec les enfants, ils regardent ce qu'ils ont eux-mêmes choisi et présentent les objets à leur manière. Il arrive qu'une classe ne vienne qu'une demi-heure pour regarder une seule chose. Une autre fois, cette même classe restera une demi-journée pour voir toute l'exposition¹.»

Une autre possibilité consiste à aider les élèves à faire une recherche indépendante dans le musée. Le professeur devra peut-être compléter le guide publié par le musée de manière à faciliter cette démarche pour les élèves et à les aider à formuler leurs propres questions avant la visite.

Bien sûr, dans certaines parties de l'Europe, en particulier dans les régions rurales reculées, nombre d'enseignants n'ont pas l'occasion d'aller au musée. Dans certaines régions d'Europe centrale et orientale, les écoles ont été encouragées à créer leur propre musée. L'**encadré 5** présente la version abrégée d'un article de M. Piotr Unger, spécialiste des musées scolaires.

Encadré 5: Les musées scolaires et l'enseignement de l'histoire

par Piotr Unger, ministère de l'Education nationale, Varsovie, Pologne

Tous les professeurs d'histoire s'accordent à dire que l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire requièrent de nombreuses sources et que les musées (institutions spécialisées réunissant des objets diversifiés du passé et les présentant au public dans le cadre d'expositions) peuvent jouer un rôle important à cet égard. Plus de trente ans d'expérience montrent que les musées scolaires peuvent jouer un rôle important dans ce processus. La Pologne compte actuellement près de 500 musées scolaires qui renferment environ 111 000 objets dans leurs collections.

L'expression «musée scolaire» désigne une collection d'objets, de documents, de photographies, etc., constituée par les élèves, leurs parents et les enseignants, conservée à l'école, décrite et cataloguée, et, si possible, exposée dans une salle réservée à cet usage. Notons que la collection résulte d'activités menées par tous les membres de la collectivité et que la participation des élèves à son développement est particulièrement importante.

L'expérience montre que tous les musées scolaires commencent par recueillir des objets du passé dans l'environnement immédiat de l'école. A mesure que la collection se développe, les intérêts de tous les participants vont en s'élargissant en ce qui concerne tant les thèmes que les périodes. Mais la collection reste toujours consacrée à la région où se trouve l'école et dont elle présente l'histoire locale sur la toile de fond de l'histoire nationale.

.../

1. Cité dans Stefan Seidel, *op. cit.*, p. 11-12.

Pour créer un musée scolaire, il faut non seulement rassembler des objets du passé mais aussi les décrire, les cataloguer et les présenter dans des expositions permanentes ou temporaires. Toutes ces activités peuvent et doivent se dérouler avec la participation la plus active possible des élèves. Bien évidemment, le degré de participation et le genre de tâches qui leur sont confiées dépendent de leur âge, de leurs connaissances et de leurs aptitudes. Les très jeunes élèves (de niveau élémentaire) sont capables et très désireux de partir à la recherche d'objets, de documents et de photographies, qu'ils peuvent d'ailleurs souvent trouver dans leur famille; il s'agit dans bien des cas d'objets oubliés et peu prisés. Les élèves plus âgés doivent, de plus, participer à la description et au catalogage de la collection, à la conception et au développement de l'exposition, puis jouer le rôle des guides de musée.

Cela les amène à approfondir leurs connaissances de l'histoire locale, nationale et générale, afin d'être en mesure de sélectionner et d'évaluer les objets de la collection et de monter une exposition. Ils développent, ce faisant, leur aptitude à analyser et à interpréter des sources écrites, visuelles et matérielles, compétences d'une grande importance dans l'enseignement de l'histoire.

Il est tout aussi important de replacer l'histoire de la région (avec l'aide du musée scolaire) dans le contexte des événements et processus qui ont eu de plus vastes répercussions (aux niveaux national et international). On obtient ainsi deux résultats: tout d'abord nombre de problèmes importants peuvent être présentés par le biais d'exemples émotionnellement proches des élèves, ce qui les rend plus concrets; par ailleurs, les élèves peuvent constater que l'histoire n'est pas uniquement faite des grands événements décrits dans les manuels, mais qu'elle concerne aussi la vie quotidienne, partout, même dans les endroits très éloignés des grands centres.

Une exposition consacrée à l'expérience vécue pendant la seconde guerre mondiale, par la population locale ou par les élèves et les anciens élèves d'une école donnée, et aux conséquences de cette guerre au niveau local, est un bon exemple de cette démarche. Les objets exposés ne viennent pas de gens anonymes mais des (arrière)-grands-parents des élèves, c'est-à-dire des gens beaucoup plus réels aux yeux de ces derniers. De cette manière, le passé cesse d'être anonyme, il concerne des personnages bien réels.

Les cours donnés dans le musée scolaire d'une petite ville du sud-ouest de la Pologne montrent une autre façon de recourir au musée pour enseigner l'histoire. A l'occasion de son 250^e anniversaire, l'école a créé un musée sur sa propre histoire. Dans le cadre de son cours sur la culture polonaise entre la première et la seconde guerre mondiale, la professeur d'histoire a fait, dans le musée même, un exposé sur «Le rôle de l'école primaire et secondaire dans la culture de notre ville dans la période 1918-1939». En replaçant le sujet dans le contexte des changements culturels intervenus en Pologne et en Europe, elle a pu s'écarter de la présentation habituelle, très générale, des phénomènes culturels pour la remplacer par des exemples précis et une démonstration du rôle des établissements d'enseignement dans le développement de la culture. Un autre exemple concerne les cours consacrés à l'instruction civique, plus précisément au rôle des lois dans la vie des individus et

.../

de la société. Le règlement de l'école qui régissait la vie de l'établissement au 18^e siècle, puis entre la première et la seconde guerres mondiales, et celui qui la régit actuellement ont servi de base de discussion. L'une des conclusions les plus importantes de ce cours a été de montrer l'impact de la démocratisation de la vie sociale sur la vie des individus. Parallèlement, la professeur a pu montrer qu'il existait des valeurs universelles indépendantes des changements historiques.

Un musée ethnographique, créé dans un établissement secondaire agricole du centre de la Pologne, est utilisé à diverses fins éducatives. Il possède plusieurs centaines de photographies présentant des gens de la région et des bâtiments de caractère rural construits entre la fin du 19^e siècle et la seconde guerre mondiale. Rassembler, trier et décrire cette collection a été une occasion unique de faire connaître aux élèves de nombreux aspects de l'histoire sociale et culturelle, ainsi que les changements intervenus dans les campagnes polonaises, en les situant dans le contexte de l'évolution de la civilisation. Il est particulièrement important que les photographies montrant des Juifs, leurs occupations et leurs coutumes constituent une grande partie de la collection. Ces photos servent à discuter de la coexistence entre les communautés polonaise et juive, et à parler de la tragédie de l'Holocauste. Le rôle de cette collection a pris de l'ampleur depuis qu'elle a remporté l'un des premiers prix lors d'une exposition nationale sur «Les paysans dans la photographie».

Les exemples ci-dessus mettent en relief deux aspects essentiels pour les musées scolaires: premièrement, le sujet traité par le musée dépend des besoins propres à un établissement; deuxièmement, quelle que soit sa nature, le musée scolaire peut être utilisé à diverses fins éducatives.

Créer un musée scolaire n'est possible que si toutes les parties prenantes comprennent et approuvent le projet: élèves, enseignants, parents, organisations et institutions dont dépend l'école, et, par-dessus tout, l'association des anciens élèves. Un musée scolaire ne pouvant être établi durablement qu'avec l'adhésion et la participation active des élèves, il importe de créer une ambiance favorable: il faut avant tout stimuler l'intérêt pour le sujet et faire en sorte que les élèves se passionnent et aient envie de collecter des objets. Concrètement, la chose est plus facile quand le musée est créé pour une occasion spéciale, qu'il s'agisse de marquer l'anniversaire de l'école, de la rebaptiser ou d'inaugurer un nouveau bâtiment. C'est pourquoi beaucoup de musées scolaires conservent des objets liés à l'histoire de l'école ou à celle de la personnalité dont elle porte le nom. Il arrive souvent que les musées scolaires soient créés pour honorer la mémoire de personnes ayant joué un rôle particulier dans l'histoire de la région. Ces expositions comportent souvent des objets liés au passé de la région, à la lutte pour le maintien de l'indépendance nationale ou sa reconquête.

L'une des questions fondamentales est de savoir à quels types d'objets du passé s'intéresser lorsque l'on souhaite créer un musée scolaire. Les principaux critères sont la pertinence et l'importance au regard des besoins de l'école. Ces objets n'ont bien souvent que peu de valeur pour un musée professionnel alors qu'ils peuvent être particulièrement utiles pour un musée scolaire. Des objets aussi ordinaires

.../

qu'un porte-plume ou une bouteille d'encre, pratiquement inconnus des enfants d'aujourd'hui, sont un bon exemple. Des bulletins scolaires de différentes époques montrent bien les changements de programme. L'un des musées scolaires a organisé, par exemple, une exposition de certificats obtenus par les habitants de Lodz à la fin du 19^e et au 20^e siècle. Ces documents exposés mettaient en lumière un certain nombre de phénomènes intéressants, qu'il s'agisse des changements qu'a connus le système éducatif ou de l'histoire personnelle de ceux à qui ces documents avaient été délivrés en différentes circonstances et en différents endroits d'Europe. Judicieusement commentée, cette collection a permis de montrer le rapport existant entre la vie des individus et l'histoire de la Pologne et de l'Europe.

L'objectif principal du musée scolaire étant d'élargir la gamme des méthodes d'enseignement et de diversifier le travail scolaire, le musée doit, dans sa conception et son aménagement, répondre aux besoins des élèves. Au moment où l'exposition était en projet, un certain nombre d'écoles ont annoncé l'ouverture d'un concours dont le thème se résumait en une question: «Comment voyez-vous le futur musée?» Dans bien des cas, les propositions des élèves ont servi de base à la structure du musée. Il est également tout naturel que les élèves participent à la préparation matérielle du lieu; ils peuvent participer à tous les travaux liés au renouvellement des objets exposés ou à la conception d'expositions temporaires.

Un musée scolaire est également très utile pour les activités extrascolaires. Il y a toujours des élèves particulièrement intéressés par le thème du musée et qui, non contents d'enrichir la collection, veulent aussi approfondir leurs connaissances en la matière. On pourra alors recruter les guides dans ce groupe, et le musée sera le point de départ de leur propre recherche. Les élèves peuvent interroger des acteurs de l'histoire régionale, ils peuvent recueillir histoires et légendes locales, chercher des informations dans les archives de la région, etc. Ils acquerront ainsi des connaissances dans le domaine qui les intéresse tout en appliquant les méthodes fondamentales du travail scientifique.

Conclusions

1. Un musée scolaire peut jouer un rôle important dans le programme éducatif d'un établissement à condition d'y être intégré de manière organique (au niveau des statuts, par exemple) et propre à créer des synergies et de bénéficier du soutien de tous les enseignants. Ce qui signifie que le musée devra être régulièrement utilisé et constituer un élément permanent de l'enseignement et de l'apprentissage.
2. La matière présentée et les modes d'utilisation du musée dans l'enseignement de l'histoire du 20^e siècle doivent tenir compte des besoins de l'établissement en question.
3. La richesse de la matière d'un musée scolaire contribue à diversifier le processus éducatif, en élargissant la gamme des intérêts de l'élève, et montre comment l'histoire locale s'intègre dans l'histoire nationale ou européenne.
4. Il est possible de créer un musée scolaire dans tout établissement que cette forme d'activité intéresse.

CHAPITRE 12

L'UTILISATION DES NOUVELLES TECHNOLOGIES: L'HISTOIRE SUR INTERNET

Internet devient rapidement une nouvelle ressource pour l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire à l'école. L'énorme potentiel du Net tient au fait que les documents qu'il présente sont mis à jour régulièrement pour un coût relativement modeste et que les informations sont disponibles sous forme digitale de sorte que les textes, les images et le son peuvent être téléchargés pour être utilisés en classe ou transférés sur le propre site Web de l'établissement scolaire.

Au-delà de tout ce que les manuels habituels se sont jamais flattés d'offrir, Internet peut permettre aux enseignants d'histoire et à leurs élèves d'accéder à:

- des extraits et des transcriptions entières d'un grand choix de documents issus de sources primaires;
- une multitude de ressources (documents, articles de journaux, magazines et revues, lettres, cartes postales, extraits de journaux intimes, mémoires, photos, affiches, extraits de films, actualités, documentaires et émissions d'actualité télévisés, ainsi que d'autres supports audiovisuels utiles);
- un choix de sources secondaires sur des événements et des situations marquants du 20^e siècle (dont certaines sont contemporaines de ces événements et d'autres sont relatées avec du recul);
- une multiplicité de points de vue émanant de différents historiens, pays et époques.

En leur permettant d'accéder à une telle diversité de sources et de points de vue, Internet peut également donner à l'élève et au professeur d'histoire la possibilité de s'entraîner aux techniques de l'historien. Une utilisation efficace d'Internet requiert une stratégie de recherche méthodique et de bonnes capacités d'investigation. Le chercheur doit comprendre la différence entre sources primaires et secondaires. Il est nécessaire de contrôler l'authenticité et la fiabilité ainsi que les références des sources de l'information obtenue sur un site Web, quel qu'il soit. Il conviendra éventuellement de la confronter à d'autres sources. Il importe de détecter et de tenir compte de préjugés et de

distorsions possibles. Le chercheur doit avoir conscience de ce qui manque et de ce qui est disponible sur un site donné. En d'autres termes, l'apprenant d'histoire qui utilise Internet doit appliquer les mêmes méthodes que celles qu'il utilise pour consulter des documents d'archives, lire des témoignages directs, analyser des comptes rendus, étudier des mémoires et les journaux intimes de personnes impliquées directement dans un événement historique donné.

Internet reflète peut-être plus que toute autre ressource le pluralisme qui caractérise l'étude de l'histoire contemporaine. L'étude du 20^e siècle n'est plus du domaine exclusif de l'historien professionnel (ou même de ceux qui travaillent dans d'autres disciplines universitaires faisant partie des sciences humaines et sociales). L'histoire de cette période a également été écrite par des archivistes (qui ont fait un choix entre les «vestiges d'un passé récent» qu'il convenait de préserver et ceux qu'il fallait rejeter), des journalistes, des reporters de radio-télévision, des cinéastes, des photographes, des associations et organisations de bénévoles, les services de renseignements officiels, des écrivains et des éditeurs. Et, de plus en plus, l'histoire est écrite par le grand public, et Internet a joué un rôle important en cela.

En se connectant à n'importe lequel des principaux moteurs de recherche d'Internet tels **Yahoo** ou **Alta Vista** et en tapant ensuite des mots clés évoquant un événement important de l'histoire du 20^e siècle apparaissent alors non seulement les sites Web créés par les départements d'histoire des universités, des groupements internationaux d'historiens, des musées et des éditeurs éminents, mais aussi des sites créés par des historiens et des archivistes amateurs, et par d'autres personnes possédant des photos, des cartes postales, des lettres et d'autres souvenirs associés à une période ou un événement particuliers qui, selon eux, pourrait nous intéresser. Ces documents seraient pour la plupart laissés de côté par les éditeurs parce qu'ils n'ont pas une valeur marchande suffisante pour leur permettre de couvrir les frais de publication. Pourtant, maintenant qu'ils sont disponibles gratuitement sur Internet, ils apportent souvent à l'historien, l'enseignant d'histoire et l'élève un éclairage utile, en particulier sur la vie quotidienne et les réactions des gens aux événements importants de leur époque.

Nombre de ces documents sont cependant hautement sélectifs et certains ont été mis sur Internet avec l'intention bien nette de diffuser de fausses informations ou de faire de la propagande pour une cause ou un groupe politique. Certains des mots clés que l'élève utilisera lors de ses recherches sur l'histoire de l'Europe du 20^e siècle (par exemple le national-socialisme, le fascisme, l'Holocauste, le génocide, le colonialisme) le conduiront inévitablement à des sites Web de provenance plus que douteuse, proposant de la

propagande et des informations erronées présentées comme étant authentiques. Conscients de ce danger, certains enseignants d'histoire ont créé des sites comportant un ensemble de liens sur leurs réseaux internes qui ne peuvent être connectés qu'à des sites Web sélectionnés et contrôlés par le professeur. D'autres téléchargent le matériel qu'ils souhaitent utiliser pour leurs cours, et le mettent ensuite soit à la disposition des élèves sous forme imprimée uniquement, ou le placent dans un annuaire accessible aux élèves hors connexion.

Une distorsion encore plus dangereuse provient du fait que la plupart des principaux moteurs de recherche se trouvent aux Etats-Unis et que la majorité des sites Web d'histoire ont été créés par des universités américaines. Par conséquent, de nombreux sites traitant de situations ou d'événements majeurs du 20^e siècle, telles la révolution russe, la crise économique de l'entre-deux guerres, la seconde guerre mondiale et la guerre froide, le font d'un point de vue spécifiquement américain. Il importe de veiller à ce que d'autres sites Web soient accessibles, qui présenteront d'autres points de vue, des points de vue européens. Ici aussi, cependant, comme pour les sites qui cherchent délibérément à propager un point de vue particulier, l'élève a la possibilité de mettre en pratique les techniques de recherche et d'évaluation de l'historien, à condition que cela s'inscrive dans une stratégie méthodique et continue visant à améliorer ces techniques.

Ce chapitre a cinq objectifs principaux:

- étudier Internet en tant que supports pour l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire de l'Europe au 20^e siècle;
- proposer une approche permettant aux élèves étudiant histoire de mettre au point une stratégie de recherche efficace lorsqu'ils utilisent Internet;
- fournir un guide succinct et évaluatif des sites Web d'histoire que l'on peut trouver sur Internet;
- étudier certains des problèmes associés à l'utilisation des sites Web sur Internet pour l'enseignement de l'histoire;
- fournir un petit glossaire des termes utiles.

Les utilisations potentielles d'Internet dans l'enseignement de l'histoire

Bien qu'Internet offre des possibilités considérables comme moyen de formation continue par l'enseignement à distance (en particulier pour les enseignants travaillant dans des régions isolées), ce chapitre concerne essentiellement deux groupes d'utilisateurs: les enseignants d'histoire et les élèves d'établissements secondaires âgés de 14 à 18 ans.

Le professeur d'histoire

Beaucoup de possibilités s'offrent au professeur d'histoire. Ce dernier peut utiliser Internet simplement comme moyen d'accès aux sites Web utiles et télécharger des matériels utilisables comme ressource complémentaire d'enseignement et d'apprentissage. Il peut également utiliser des logiciels d'édition électroniques pour créer des supports pédagogiques attrayants et novateurs qui contiennent des matériels téléchargés à partir d'Internet: textes, photos, cartes, graphiques, affiches et autres documents d'archives.

La mise à jour des connaissances peut être faite par l'accès à des sources primaires et secondaires dans les archives de sites Web, des livres d'histoire en ligne, des revues d'histoire électroniques et aux connaissances les plus récentes sur des thèmes et des sujets spécifiques. De nombreux départements d'histoire des universités américaines mettent déjà les articles de leurs universitaires sur le Net. Les universités européennes n'ont pas été aussi rapides à reconnaître les possibilités du Net, mais ici aussi on note des signes d'évolution. Les organisateurs de congrès universitaires commencent de plus en plus à mettre les communications présentées sur Internet.

Certains professeurs d'histoire (parfois avec la participation active de leurs élèves) ont également créé leurs propres sites Web, en réunissant leurs propres notes, fiches de travail et photocopiés destinés aux élèves et des documents téléchargés à partir d'Internet et comportant généralement des liens vers d'autres sites Web qu'ils considèrent utiles pour leurs élèves. Vous trouverez un bon exemple de ce qu'il est possible de faire sur le site Web créé par le département d'histoire de Cherwell School à Oxford, Angleterre (voir p. 200).

L'un des gros avantages de ces sites Web d'histoire créés dans un but spécifique est qu'il est possible de les concevoir avec une flexibilité telle qu'ils sont accessibles aux élèves du secondaire de tous niveaux et qu'ils peuvent fournir le matériel de base de plusieurs programmes ainsi qu'un matériel complémentaire pour les élèves les plus doués et ceux qui font preuve d'un intérêt particulier pour la matière dans son ensemble, ou pour des sujets ou des thèmes spécifiques.

Les technologies de communication électroniques peuvent également constituer un instrument utile grâce auquel un enseignant d'histoire peut entrer en relation avec d'autres enseignants d'histoire afin d'échanger des idées, des plans de cours ainsi que du matériel pédagogique, et également concevoir des projets communs. Cette technologie s'avère souvent un moyen efficace pour renforcer des liens existants (par exemple entre des enseignants d'une subdivision spécifique, ou entre les membres d'une association de professeurs d'histoire), mais elle peut également encourager des personnes qui ne

se connaissent pas à communiquer entre elles et à partager informations et savoir-faire.

Le courrier électronique (e-mail) d'Internet constitue certainement le moyen le plus indiqué pour ce faire, surtout maintenant que la plupart des logiciels d'e-mail permettent de joindre une grande variété de fichiers (textes, photos, graphiques, matériel audiovisuel) – bien que cela implique que tous les collègues concernés aient le logiciel nécessaire pour compresser et décompresser les plus gros fichiers et pour utiliser un système de **protocole de transfert de fichiers**¹ et créer des groupes et listes d'adresses afin que chaque membre puisse communiquer facilement avec l'ensemble du groupe et non avec quelques membres seulement.

La **conférence en circuit fermé** est un autre moyen électronique de collaboration à distance. Elle laisse plus de souplesse que le courrier électronique mais elle implique que tous les membres du groupe aient accès aux mêmes logiciels. En gros, cette formule fonctionne comme un ensemble de serveurs télématiques, chacun destiné à un thème différent. Il est possible de se connecter pour télécharger les messages les plus récents et intéressants, puis de préparer une réponse hors connexion et se reconnecter pour placer le message sur le serveur approprié afin que d'autres le trouvent et le lisent par la suite. Les messages peuvent être archivés pour permettre de suivre la progression d'une discussion. Les conférences sur le Web commencent à se développer avec l'avantage supplémentaire de pouvoir être multimédia et non pas limitées à des communications écrites. Le logiciel de navigation de Microsoft, Internet Explorer, possède aujourd'hui un service de ce genre, **NetMeeting**, gratuit pour ceux qui l'utilisent à des fins éducatives.

Il convient également de mentionner une autre possibilité, les discussions interactives, **Internet Relay Chat (IRC)**. Des canaux sont établis autour de thèmes et de sujets spécifiques permettant à un groupe de participants d'entamer une discussion en temps réel en mode texte essentiellement. En général, l'IRC tend à être utilisé par des groupes d'amis et les discussions portent sur des sujets de peu d'importance. On reconnaît cependant, aujourd'hui, son potentiel éducatif. Certaines universités et instituts de formation des maîtres utilisent l'IRC pour des discussions en ligne avec des étudiants à temps partiel qui ne peuvent assister en personne à des séminaires.

Enfin, Internet en général, et le courrier électronique en particulier, ont élargi les possibilités de mener à bien des projets dans lesquels des élèves d'histoire d'écoles différentes, voire de pays différents, peuvent collaborer et échanger des informations, des idées et des exemples de documents tirés de sources primaires et secondaires. Certains projets paneuropéens ont été mis en

1. Voir le glossaire à la fin de ce chapitre.

œuvre ces dernières années, et la plupart d'entre eux ont débuté par des communications postales, puis se sont poursuivis par l'envoi de fax et enfin par courrier électronique et transfert de fichiers. Il est possible aujourd'hui d'échanger des matériels autres que du texte ainsi que des documents par Internet, et même de collaborer pour créer des sites Web communs.

L'apprenant d'histoire

Internet offre à l'élève d'énormes possibilités d'apprentissage en autonomie. Même lorsqu'il travaille en mode *off-line* sur des matériels qui ont été téléchargés par l'enseignant, l'approche reste essentiellement interactive et centrée sur l'élève. Ce dernier est souvent incité à approfondir une question lorsqu'il peut cliquer sur un tel choix d'hyperliens vers d'autres sites Web et d'autres documents intéressants. A bien des égards, cela élargit le sujet pour l'élève, lui permettant de situer les événements et les situations qu'il étudie dans un contexte plus large et, grâce à des matériels issus de sources primaires, à voir ce que les gens pensaient à cette époque et la façon dont ils réagissaient à ces événements au moment où ils se produisaient.

Il convient également de noter qu'à la différence de la plupart des documents d'histoire que l'on peut utiliser en classe la plupart des sites Web d'Internet ne sont pas conçus pour un niveau d'apprentissage particulier. Il se peut qu'il existe des matériels particulièrement adaptés à des élèves de lycée sur un site donné, mais il peut également en contenir d'autres pour des étudiants d'université et des universitaires. Pourtant, si l'élève de lycée navigue en ligne, rien ne peut l'empêcher de poursuivre le sujet qui l'intéresse aussi loin qu'il le désire. Un jeune élève ne parviendra peut-être pas à comprendre entièrement ce qu'il lit, mais les élèves les plus doués et ceux qui sont particulièrement intéressés par un sujet auront la possibilité d'«élargir ce sujet» et de ne pas se contenter du choix limité de matériels dont ils disposent généralement.

Dans l'introduction, on a insisté sur l'importance d'aider les jeunes à apprécier la richesse et la diversité de l'histoire de l'Europe et à comprendre les fondements historiques des défis auxquels l'Europe se voit confrontée aujourd'hui. Comment l'accès à Internet peut-il contribuer à atteindre ces objectifs et à développer les capacités d'investigation, de recherche et de réflexion critique des élèves?

Pour qu'un élève puisse comprendre les forces qui ont façonné le continent au 20^e siècle, il lui faut acquérir une vue d'ensemble de ce siècle, un cadre qui lui permette d'établir des liens entre les événements et les situations, et le sentiment d'une dynamique à la base de ces événements.

La vue d'ensemble s'obtient lorsqu'on est capable de placer les événements et les situations dans un contexte plus large. Cela peut consister à situer un

événement dans un contexte chronologique plus large, ou à placer l'histoire politique dans un contexte social et économique élargi, ou à comprendre ce qui est contemporain, c'est-à-dire ce qui se passe au même moment dans différents pays d'Europe ou ailleurs dans le monde. Ainsi, la vue d'ensemble permet à l'élève de faire des liens et des rapprochements, d'une part en sachant dans quel ordre les événements se sont produits, et, d'autre part, en comprenant qu'il peut exister des liens et des rapprochements entre des événements et des situations qui sinon peuvent paraître déçousus. Il existe actuellement plusieurs sites Web qui permettent une telle démarche, généralement en offrant des repères chronologiques avec des commentaires et des liens. **Hyperhistory** est un bon exemple de ce genre de sites que l'on trouve à l'adresse suivante: <http://www.hyperhistory.com>.

Hyperhistory présente des repères chronologiques en parallèle pour différentes régions du monde (dont l'Europe) et, grâce à un système codé par couleurs, permet à l'utilisateur de concentrer son attention sur des informations relatives aux gens et aux événements, la science et la technologie, la culture, la religion, la politique ou la guerre.

Le sentiment d'une dynamique s'acquiert aussi, en partie, par une vue d'ensemble, en particulier par la perception des liens entre les événements. Mais il naît également de la capacité à relier les témoignages personnels au tableau d'ensemble – que ces témoignages concernent le vécu d'un simple soldat dans les tranchées durant la Grande Guerre, ou l'évolution du rôle social d'une femme travaillant dans une fabrique de munitions pendant la seconde guerre mondiale, ou le témoignage d'une famille de réfugiés en Europe centrale en 1945. Dans ce domaine également, il existe beaucoup de documents utiles sur Internet permettant d'éclairer ainsi le tableau d'ensemble, à condition toutefois que l'enseignant veille à ce que les élèves possèdent le cadre nécessaire pour guider leurs recherches sur le Web. Les élèves auront également le sentiment de cette dynamique par un aperçu de ce que pensaient les gens à l'époque où se déroulaient les événements. Certes, les manuels présentent souvent de brefs extraits des journaux intimes de personnages clés en tant que témoignages directs, mais Internet offre un choix de témoignages beaucoup plus vaste, y compris les réactions de l'homme de la rue.

Internet peut également aider l'élève à apprécier la richesse et la diversité de l'histoire de l'Europe au 20^e siècle. Un nombre croissant de sites Web, en particulier ceux créés en Europe plutôt qu'aux Etats-Unis, sont accessibles en plusieurs langues, généralement en anglais, français et allemand (voir, par exemple, le site Web du **Deutsches Historisches Museum** sur <http://dhm.de> ou **Les Archives de guerre** sur <http://www.ina.fr/Archives/Guerre>). Certains sites Web utilisent le système de traduction proposé par Alta Vista. Il permet à l'utilisateur d'avoir accès au même site en

six langues (anglais, français, allemand, italien, portugais et espagnol). Internet, nous l'avons déjà dit dans ce chapitre, est une telle mine de documents de sources primaires et secondaires en provenance du monde entier que l'élève peut rapidement accéder à une multiplicité de points de vue (officiel et officieux, contemporain et rétrospectif) sur la plupart des événements et situations majeurs du 20^e siècle.

Dans une large mesure, on ne comprendra les origines historiques de la situation dans laquelle se trouve l'Europe aujourd'hui que si l'on parvient à avoir une vue d'ensemble chronologique, comme il a été souligné plus haut, et certains sites Web présentent des repères chronologiques d'événements ou de situations spécifiques plutôt qu'une chronologie d'ensemble des événements du siècle. Il est possible d'accéder à des sites Web pour trouver, par exemple, une chronologie des événements et des facteurs qui ont conduit aux deux guerres mondiales, ou une chronologie de l'évolution du rôle et de la situation de la femme au 20^e siècle, ou encore une chronologie des crises et des changements dans les Balkans (par exemple la chaîne d'information américaine ABC news propose une chronologie utile sur les Balkans sur <http://abcnews.go.com/sections/world/balkans_content/>). Bien qu'elles décrivent la succession des événements et l'évolution, les chronologies n'expliquent pourtant pas nécessairement pourquoi les choses se sont produites de telle façon ou pourquoi elles se sont produites à un moment donné. La couverture des événements contemporains par les médias tend à en ignorer le contexte historique ou à se concentrer sur les causes et les raisons à court terme qui ont été à l'origine de la crise ou du conflit actuel. Sauf quelques exceptions notoires, les médias ne sont donc pas une source fiable pour les élèves qui essaient de comprendre les causes ou les origines à long terme de la situation de l'Europe d'aujourd'hui.

Ce problème concerne une grande partie des matériels disponibles sur Internet. Au milieu des années 90, il était possible de consulter de nombreux sites Web sur les événements en Bosnie. La plupart d'entre eux ont été remplacés à la fin des années 90 par des sites Web sur le Kosovo. Les relations entre les deux crises sont parfois explicitées, parfois elles ne le sont pas. Dans la plupart des cas, les enseignants d'histoire doivent aider leurs élèves à mettre au point des stratégies et des cadres de recherche efficaces qui leur permettront de déceler et d'analyser les causes sous-jacentes ainsi que les facteurs qui ont contribué à l'événement.

Cette aide peut consister à demander aux élèves de mener une mini-enquête sur les événements, crises et développements pertinents qui ont précédé l'événement qu'ils cherchent à expliquer, et de les reporter sur un graphique ou tableau, puis de faire la distinction entre les causes et les facteurs à long terme ayant contribué à l'événement et les causes et facteurs à court terme

ainsi que la distinction entre ceux-ci et le facteur directement à l'origine de l'événement. En donnant accès à des sites Web couvrant différentes périodes, Internet contribue efficacement à ce processus (voir l'exemple dans l'**encadré 1** ci-après')

Ce genre d'approche vise quatre objectifs principaux:

- structurer l'utilisation d'Internet par les élèves;
- leur permettre de consolider leurs connaissances et leur compréhension d'un sujet, d'un thème ou d'une période spécifique;
- leur permettre d'utiliser Internet pour mener à bien leurs propres recherches;
- donner aux élèves le sentiment de diriger leur propre enquête.

Ce genre d'approche peut également être utilisé pour obtenir une vue d'ensemble d'un thème, d'un sujet ou d'une période, ou pour permettre de comparer et d'opposer plusieurs points de vue différents sur une question ou un point d'histoire particulier. Ce peut être également un moyen efficace de développer et de mettre en pratique des compétences de recherche utiles.

Encadré 1: Causes sous-jacentes de la crise des Balkans

1. Créer une matrice d'encadrés de 6 x 6. Les titres de chaque colonne sont: «Sources», «1906-1914», «1918-1939», «1939-1945», «1945-1980», «1980-1999».
2. Maintenant cliquez sur chacun des sites Web traitant des Balkans dans votre liste de liens.
3. Consacrez une rangée d'encadrés à chacun des sites Web.
4. Ensuite, pour chaque période, identifiez les crises, les tensions et les conflits majeurs dans les Balkans, et notez ce que chaque site Web dit des causes et des facteurs ayant contribué à la crise.
5. Comparez ce que vous avez trouvé sur chacun des sites et notez les principales ressemblances et différences.
6. Résumez ce qui, selon vous, constitue:
 - les causes et les facteurs à court terme ayant contribué à chacune des crises;
 - les causes et les facteurs à long terme qui semblent avoir eu une incidence sur l'évolution des Balkans au cours du 20^e siècle.

1. L'exemple repose sur une approche recommandée par Gary Howells, «Being ambitious with the causes of the First World War», in *Teaching History*, n° 92, 1998, p. 16-19.

Enfin, en offrant tant de possibilités pour interroger des sources primaires et secondaires, Internet encourage l'apprenant d'histoire à poser des questions, à analyser et réfléchir de manière critique, à tirer des conclusions, à élaborer des explications rationnelles sur ce qui a eu lieu et pourquoi cela a eu lieu, à admettre que les témoignages dont il dispose peuvent être incomplets, contradictoires, ou partiels, et à comprendre que ces témoignages se prêtent à plusieurs interprétations.

A un premier niveau, la différence entre l'utilisation d'Internet et l'utilisation de manuels scolaires, de livres spécialisés et de livres de référence pour développer les aptitudes en histoire de l'élève est essentiellement une différence d'échelle. En partie pour des raisons de présentation et en partie pour des raisons de droits d'auteur, les auteurs de manuels et les maisons d'édition n'incluent généralement que des extraits relativement brefs de sources primaires ou secondaires – souvent pas plus d'une phrase ou deux par source. Sur Internet, les élèves peuvent avoir accès au texte complet, souvent en traduction, et à un ensemble de matériels complémentaires.

A un deuxième niveau, la différence est qualitative. Si le programme d'histoire le permet et si le professeur et les élèves disposent de suffisamment de temps pour des recherches approfondies, alors la démarche adoptée ressemble bien davantage à la manière dont travaille et réfléchit effectivement un historien. Là où l'approche à l'aide du manuel peut obliger l'élève à répondre à des questions précises sur les sources, le chercheur sur Internet est également amené à se poser des questions importantes sur la nature des sources utilisées. Ainsi:

- s'agit-il d'une source primaire ou secondaire?
- qui a écrit le document?
- que nous dit le document sur le point de vue et la pensée de l'auteur?
- pour qui a-t-il été écrit?
- pourquoi a-t-il été écrit?
- de quelle sorte de document s'agit-il?
- quels sont les principaux messages que l'auteur essaie de transmettre?
- l'information contenue dans ce document peut-elle être vérifiée par d'autres sources?
- l'information est-elle exacte?
- qu'omet le document?
- existe-t-il des témoignages de l'impact de ce document sur les personnes pour lesquelles il a été écrit?

- d'autres documents ont-ils été écrits en réaction à ce document?
- pourquoi le document nous est-il parvenu?
- pourquoi ce document se trouve-t-il sur ce site Web en particulier?

Laisser les élèves naviguer librement sur Internet, dans le cadre d'une recherche personnelle ou en groupe, présuppose qu'ils ont déjà acquis les compétences nécessaires à la recherche, qu'ils savent quelles questions il convient de poser à une source d'information particulière ou à un ensemble de sources données, et qu'ils possèdent les compétences nécessaires pour effectuer une recherche sur Internet. Ce genre de recherche doit être structuré et les élèves doivent avoir la possibilité d'acquérir et de mettre en pratique les techniques requises de façon méthodique. On trouvera des suggestions pour aider les élèves à acquérir des techniques de recherche efficaces sur Internet dans l'**encadré 3** plus loin. Cette section se termine par l'exemple d'une recherche relativement brève que les élèves pourraient mener individuellement ou en petits groupes dans le temps imparti pour une ou deux leçons (voir l'**encadré 2** ci-après).

Les sites Web d'Internet relatifs à la Grande Guerre sont particulièrement riches en exemples d'affiches de propagande utilisées pour persuader les gens de s'enrôler dans les forces armées, mobiliser leur adhésion à l'entrée en guerre de leur pays, expliquer les raisons de la guerre, collecter des fonds, mobiliser les travailleurs afin qu'ils participent à l'effort de guerre, maintenir le moral dans le pays et sur le front, et prouver que les Alliés collaborent pour remporter la victoire. Ces affiches se trouvent dans presque tous les pays ayant participé aux combats; elles constituent une excellente source de comparaisons et permettent de comprendre les préjugés et le comportement des gens, ainsi que le climat psychologique régnant à l'époque dans chacun de ces pays. Cette activité scolaire spécifique constitue un moyen par lequel les élèves qui utilisent Internet (soit en ligne, soit en accédant à un site hors connexion mis en place par l'enseignant) peuvent non seulement chercher une réponse à des questions spécifiques concernant ces affiches, mais également poser des questions sur la valeur historique de ces affiches (voir l'**encadré 2**).

Elaboration d'une méthode de recherche

Que les élèves d'histoire fassent des recherches dans une base de données ou le catalogue d'une bibliothèque traditionnelle, ou qu'ils fassent ces recherches par l'intermédiaire d'une collection de CD-Rom ou en mode déconnecté dans un annuaire de sites Web téléchargé par l'enseignant, ou encore s'ils surfent sur tout Internet, il leur faut une méthode de recherche efficace. Mais celle-ci est particulièrement nécessaire lorsqu'ils travaillent seuls en ligne et qu'ils cherchent à trouver leur chemin dans l'immensité du World Wide Web. Par exemple, selon le moteur de recherche employé,

une recherche lancée pour «L'histoire de l'Europe au 20^e siècle» trouvera plus de 3,5 millions de pages Web et une gamme très importante de catégories.

Même une recherche axée sur un thème défini avec beaucoup plus de précisions tel que «la grande crise» peut encore répertorier plus de 36 000 pages Web. Mais ici encore, il convient de prendre soin des choix de mots clés. Des termes approximativement comparables tels le «Krach de Wall Street en 1929», «la crise économique mondiale», «le New Deal», «la crise économique de l'entre-deux-guerres» n'identifieront pas nécessairement les mêmes sites Web.

Encadré 2: Affiches de propagande de la première guerre mondiale

Vous trouverez un choix d'affiches sur les sites Web suivants:

<http://www.worldwar1.com/posters.htm>

<http://www.worldwar1.com/fracgal.htm>

<http://www.worldwar1.com/rep.html>

<http://www.pma.edmonton.ab.ca/vexhibit/warpost/home.htm>

Regardez chaque affiche de chaque collection de la première guerre mondiale, notez son titre et le pays d'origine, puis, pour chacune d'entre elles, répondez aux questions suivantes:

1. A qui l'affiche était-elle destinée?
2. Qu'invite-t-elle les gens à faire?
3. Quels symboles et images utilise-t-elle?
4. Y a-t-il des images et symboles que vous ne reconnaissez pas ou ne comprenez pas?

Maintenant regroupez vos notes par pays et comparez-les:

5. Quelles sont les principales similitudes et différences entre *a.* les messages et *b.* les images utilisées par chacun des pays?

Enfin, dans vos groupes, discutez les points suivants:

6. Pourquoi les affiches constituaient-elles un moyen de communication si important en 1914-1918?
7. Comment pourriez-vous mesurer l'impact de ces affiches sur les personnes auxquelles elles étaient destinées?
8. Cette propagande fonctionnerait-elle aujourd'hui?

Ainsi, si l'on veut aider les élèves à utiliser une méthode de recherche efficace, la première étape consistera à les amener à consacrer un certain temps à réfléchir à ce qu'ils recherchent exactement avant de se connecter à Internet. C'est là un processus auquel il faut s'exercer et, au début, les élèves peuvent avoir besoin d'aide; on pourra leur soumettre un ensemble de questions qui leur permettront de cibler plus clairement ce qu'ils souhaitent chercher. L'**encadré 3** constitue un exemple d'une telle approche.

Encadré 3: La Révolution russe sur Internet

1. Quelle révolution vous intéresse: 1905 ou 1917?
2. S'il s'agit de 1917, est-ce la révolution de Février ou la révolution d'Octobre?
3. Recherchez-vous des sources primaires ou secondaires?
4. Recherchez-vous des documents, des articles, des lettres, des photos, des cartes ou des dessins humoristiques?
5. Etes-vous intéressé par une personne ou un événement particulier?
6. Voulez-vous en savoir plus sur les causes et les facteurs qui ont contribué à cette révolution, ou sur la chronologie des événements ou leurs résultats?
7. Souhaitez-vous savoir ce que pensaient les habitants du pays de la révolution ou ce qu'en pensaient les gens extérieurs à la Russie?
8. Etes-vous intéressé par la situation d'une partie spécifique de la société russe (aristocratie, classes moyennes, travailleurs, paysans, armée, marine, etc.)?
9. Etes-vous intéressé par un groupe ou parti politique particulier (libéraux, révolutionnaires, Mencheviques, Bolcheviques, anarchistes, etc.)?
10. Quel moteur de recherche utiliserez-vous, et pourquoi?

Ayant précisé ce qui les intéresse, ils sont mieux à même de décider s'il convient d'utiliser un annuaire par thème ou une recherche par domaine utilisant des mots clés ou l'un des fichiers ou répertoires spécifiques à l'histoire, du genre de ceux décrits dans la section suivante de ce chapitre. On peut surfer sur Internet de manière assez méthodique. Par exemple, si une saisie de l'expression «La grande crise» permet d'identifier 36 000 pages Web, un utilisateur plus méthodique du système d'indexation peut obtenir une liste beaucoup plus réduite et plus utile. La recherche suivante a été faite sur Yahoo. Les chiffres entre parenthèses représentent le nombre de sites Web identifiés à chaque étape:

Lettres et sciences humaines/sciences humaines (28 114)

Histoire (15 371)

Epoque (2 083)
20^e siècle (1 318)
Années 30 (6)
Grande crise (4)

Les quatre sites identifiés concernaient tous la situation aux Etats-Unis plutôt qu'en Europe. Il était donc nécessaire d'utiliser également d'autres moteurs de recherche et de se demander s'il pouvait y avoir plus d'un mot clé ou expression clé qui pourrait relater ce que nous recherchons dans un contexte européen.

L'élève a également besoin de certains critères précis pour évaluer chacun des sites Web. Il se demandera non seulement si le site couvre l'ensemble du sujet qui l'intéresse, mais également s'il est fiable et précis, relativement objectif, et s'il correspond à ses besoins particuliers. Une liste d'évaluation des sites Web se trouve dans la troisième partie de ce guide, et bien qu'elle soit destinée aux enseignants un certain nombre des questions de cette évaluation peuvent également être utilisées par les élèves (voir le chapitre 19).

Il convient d'encourager les élèves à utiliser plus d'un moteur de recherche. Mais, comme chaque moteur de recherche utilise une méthode différente pour indexer les pages du Web, il est également important qu'ils comprennent qu'un mot clé qui donne de bons résultats avec un moteur de recherche sera inopérant pour un autre. A mesure qu'ils utiliseront le Web, ils comprendront comment fonctionne chacun des moteurs de recherche.

Enfin, puisque les recherches prennent du temps, il convient d'encourager les élèves à utiliser le **signet** (sur Netscape) ou les **favoris** (sur Internet Explorer) pour sauvegarder les sites Web et les pages Web utiles afin d'y accéder plus facilement à l'avenir.

Conseils aux étudiants d'histoire faisant des recherches sur Internet

- S'assurer de savoir exactement ce que l'on doit chercher;
- penser à plusieurs mots clés qui indiquent avec précision le sujet d'intérêt;
- si la première recherche ne donne pas de bons résultats, réfléchir à nouveau au choix des mots clés;
- essayer également d'autres moteurs de recherche;
- si la recherche donne trop de résultats, c'est sans doute parce que mes mots clés ne sont pas assez précis;
- axer toujours la recherche sur le sujet;
- utiliser sa liste récapitulative de questions (du genre de celle de l'**encadré 3**) pour évaluer ce qui est trouvé;

- si un message d'erreur apparaît, indiquant que «le dossier 404 n'a pu être trouvé», essayer de supprimer la dernière partie de l'adresse du Web en partant de la droite vers la gauche jusqu'à l'obtention d'une page Web qui fonctionne. Si le dossier recherché n'est toujours pas trouvé, l'adresse a probablement changé ou le site Web n'est plus disponible.

Sites Web utiles pour l'apprentissage et l'enseignement de l'histoire de l'Europe au 20^e siècle

Il serait impossible de tenter de donner ici la liste complète des sites Web utiles. Internet se développe et se modifie en permanence. Nous donnons donc un ensemble de pistes qui toutes ont été testées, utilisées et évaluées par l'auteur pour leurs possibilités éducatives. Certains de ces sites sont accessibles aux élèves de l'enseignement secondaire après une préparation, d'autres seront plus utiles aux professeurs d'histoire.

Encyclopédies en ligne

Plusieurs éditeurs d'encyclopédies proposent aujourd'hui des versions en ligne qui soit offrent des possibilités de recherche gratuites, généralement des résumés d'articles ou de brèves réponses à des questions factuelles, ou qui permettent de demander une offre d'essai gratuite de la version complète. En ce qui concerne l'**Encyclopaedia Britannica**, par exemple, l'offre d'essai gratuit est de trente jours. La période d'essai proposée par les éditeurs est habituellement de sept jours. Pour un point de vue plus américain sur l'histoire européenne récente, essayez **Encarta** de Microsoft. Les écoles pourraient cependant avoir intérêt et un avantage financier à acheter les versions sur CD-Rom des deux encyclopédies. Une autre encyclopédie électronique qui donne des informations utiles sur l'histoire de l'Europe au 20^e siècle, en particulier sur la seconde guerre mondiale, est **Grolier Online**. Ces encyclopédies apparaissent aux adresses suivantes:

Encyclopaedia Britannica: <http://www.eb.com/search>

Encarta: <http://Encarta.msn.com>

Grolier Online: <http://gi.grolier.com>

Sites Web sur l'histoire de l'Europe

EuroDocs est un bon point de départ pour la recherche de sources primaires. Ce site a été créé par l'université Brigham Young, Utah, et comporte un grand choix de documents, en fac-similé ou transcrits. Des traductions en langue anglaise sont proposées. La collection va du Moyen Age aux Temps modernes, mais la plupart des documents concernent le 20^e siècle. Le site comporte des documents sur la plupart des pays d'Europe occidentale, septentrionale et méridionale, mais peu d'information sur l'Europe centrale et orientale.

Les sites qui proposent des **chronologies utiles sur l'époque soviétique et postsoviétique** sont gérés par le département d'histoire de Bucknell University, à Philadelphie. Bien que chacun de ces sites vise surtout à donner à l'utilisateur une opportunité de connaître les événements et situations importants, tous deux sont aussi reliés à d'autres sites pour des thèmes spécifiques. Il existe également des informations utiles, en particulier des documents sur le site créé pour l'**exposition des archives soviétiques** qui s'est tenue au milieu des années 90 à Moscou et à Washington.

Le **Modern History Sourcebook** constitue un autre point de départ pour l'enseignant d'histoire. Il est géré par Paul Halsall du département d'histoire de l'université Fordham, à New York. Il comprend des documents de sources primaires et secondaires et des liens utiles avec d'autres sites sur des sujets tels la première guerre mondiale, la Révolution russe, la période d'entre-deux-guerres, le national-socialisme, la seconde guerre mondiale, l'Holocauste, la guerre froide et l'Europe après 1945.

On a dit du site Web de la **US Library of Congress** qu'il était la septième merveille d'Internet. Comme leur nom l'indique, les pages intitulées **Mémoire de l'Amérique** concernent principalement l'histoire des Etats-Unis, mais il existe également quelques sites excellents sur l'histoire de l'Europe au 20^e siècle. Le site du **Deutsches Historisches Museum** de Berlin offre également une bonne sélection de documents, de photos et d'objets de l'armée concernant ce siècle et, comme nous l'avons dit précédemment, les informations sont disponibles en allemand, en anglais et en français.

Afin d'avoir une idée de ce que les établissements peuvent mettre au point par eux-mêmes, on peut se reporter aussi au site d'histoire créé par **Cherwell School** à Oxford en Angleterre.

EuroDocs: <http://www.lib.byu.edu/~rdh/eurodocs>

Période soviétique: <http://www.departments.bucknell.edu/russian/chrono3.html>

Période postsoviétique: <http://www.departments.bucknell.edu/russian/chrono4.html>

Soviet Archives Exhibition: <http://sunsite.unc.edu/expo/soviet.exhibit/soviet.archive.html>

Modern History Sourcebook: <http://www.fordham.edu/halsall/mod/modsbookfull.html>

Library of Congress: <http://memory.loc.gov/ammem>

Deutsches Historisches Museum: <http://dhme.de>

Cherwell School: <http://www.mplc.co.uk/eduweb/sites/cherwell/history/history.html>

Répertoires et annuaires

Plusieurs sites Web ne contiennent pas de sources primaires et secondaires mais offrent un éventail de liens vers des sites utiles pour l'histoire européenne du 20^e siècle. L'un de ceux-ci, **Horus' H-GIG**, géré par le département d'histoire de l'université de Californie, mérite que l'on y navigue. À part les liens vers des sites sur l'histoire régionale et nationale, il existe également des liens intéressants vers des sites d'histoire orale, l'histoire de la femme et l'histoire culturelle. Le **European History Resources Index** est également utile. Il a été créé à l'intention des enseignants d'histoire et de sciences sociales aux États-Unis, puis est devenu une source de documentation pour un groupe d'utilisateurs beaucoup plus important. Il est particulièrement utile pour l'histoire moderne et contemporaine.

Les enseignants d'histoire auraient également intérêt à consulter les ressources en ligne en matière d'histoire de l'Europe sur le site créé par l'**Institute for Historical Research**. Il constitue, lui aussi, une bonne source d'information pour accéder aux sources primaires. Les enseignants qui cherchent des informations sur l'Europe centrale et orientale et la Fédération de Russie pourraient accéder à l'annuaire créé par l'École des études slaves et d'Europe orientale (**School of Slavonic and East European Studies, SSEES**) à l'université de Londres. Il convient cependant de remarquer que ce répertoire en ligne est destiné à répondre à tout un éventail de cours et pas seulement aux besoins des étudiants d'histoire. Une bonne méthode de recherche sera nécessaire. Un autre annuaire qui mérite d'être exploré est le **History Resources**, site qui se trouve sur le moteur de recherche Magellan. Une fois sur le site Web, utilisez le système de recherche pour explorer «Modern Links». Il y a là des liens vers des sites intéressants concernant les deux guerres mondiales, l'Holocauste et la période entre les deux guerres, mais peu de choses que l'on ne peut obtenir par d'autres sites. Enfin, le **History Text Archive** de l'université du Minnesota constitue également un annuaire utile pour accéder à des sites Web sur l'histoire de l'Europe moderne, y compris des sites avec des cartes.

Horus' H-GIG: <http://www.ucr.edu/h-gig/horuslinks.html>

European History Resource: <http://www.execpc.com/~dboals/boals.html>

Institute for Historical Research: <http://ihr.sas.ac.uk>

SSEES: <http://www.ssees.ac.uk/general.htm>

History Resources Web Site: <http://www.liv.ac.uk/~evansjon/humanities/history/history.html>

History Text Archive: <http://www.msstate.edu/Archives/history/europe.html>

Repères et chronologies

Il a déjà été fait mention de **HyperHistory Online** et il convient de noter que ce site a été conçu spécialement pour répondre aux besoins des élèves des établissements secondaires. Pourtant, il s'agit d'un site américain et, dans certains cas, l'interprétation des événements et des situations diffère de celle que l'on peut trouver dans les manuels et sur les sites européens. Il est également utile de consulter **WebChron**, le site du Web Chronology Project créé et géré par le département d'histoire de North Park University, à Chicago. Il comprend une chronologie de l'histoire mondiale, des chronologies régionales et des chronologies transculturelles sur des thèmes tels que la technologie et la religion. Il existe également une **Women's History Timeline** mis en place par le groupe d'éditeurs de livres éducatifs et universitaires Gale.

HyperHistory: <http://www.hyperhistory.com/>

WebChron: <http://campus.northpark.edu/history/WebChron/index.html>

Women's History Timeline: <http://www.galegroup.com/freresrc/womenhist/index.htm>

Thèmes spécifiques de l'histoire de l'Europe au 20^e siècle

La plupart des sites cités couvrent un grand nombre des thèmes et sujets esquissés, sinon tous, dans la première partie de ce guide. Il existe cependant certains sites spécialisés intéressants que les enseignants et les apprenants d'histoire pourraient souhaiter visiter.

Les sites Web sur la Grande Guerre foisonnent et tous sont loin d'être appropriés à des fins pédagogiques. Les deux sites utiles pour commencer seraient le **Great War Website** et le site de la **Great War Society**. Voir également **Trenches on the Web** qui comporte des cartes, des photos, du texte et des extraits de *Relevance*, le journal trimestriel de la Great War Society. Les enseignants d'histoire et les élèves plus âgés apprécieront le site des **Great War Interviews**. Il comporte des entretiens avec des historiens européens et américains de premier plan sur différents aspects de la première guerre mondiale et les différents points de vue des pays engagés dans cette guerre. L'université Brigham Young présente des documents d'archives sur la première guerre mondiale en ligne (**World War I Document Archive**), dont des conventions, des traités, des documents officiels, des souvenirs personnels, des archives iconographiques et un annuaire bibliographique. YITM, une maison d'édition multimédia, a un site Web intitulé **The World War I Archive**, qui contient des illustrations des champs de bataille, des exemples de lettres envoyées aux familles, de la propagande et des récits de témoins.

The Great War Web: <http://www.pitt.edu/~pagachev/greatwar/ww1.html>

The Great War Society: <http://www.worldwar1.com//tgws>

Trenches on the Web: <http://www.worldwar1.com>

Great War Interviews: <http://pbs.bilkent.edu.tr/greatwar/interviews/index.html>

WW I Document Archive: <http://www.lib-byu.edu/~rdh/wwi/1916.html>

World War I Archive: <http://www.yitm.com/ww1/index.html>

Il existe un certain nombre de sites Web sur la seconde guerre mondiale qui méritent également d'être explorés. Ainsi, **World War II Timeline** est utile pour donner aux élèves un aperçu de la guerre et propose également un ensemble de documents intéressants et de liens vers d'autres sites. **WW II Maps** se trouve sur un site cartographique créé par l'université de l'Indiana. Le **Avalon Project** de l'université de Yale possède de nombreux documents de sources primaires, ce qui est également le cas du service des relations internationales de **Mount Holyoke College** aux Etats-Unis. Si vous recherchez des photographies et des clips vidéo de la période 1940-1944, **Les Archives de guerre** sont un site particulièrement utile, géré par l'Institut national de l'audiovisuel. Enfin, les enseignants peuvent également accéder à des photographies intéressantes sur la seconde guerre mondiale à la **WW 2 Photo Gallery**.

WW II Timeline: <http://ac.acusd.edu/History/WW2Timeline/start.html>

WW II Maps: http://www.indstate.edu/gga/gga_cart/gecar127.htm

Avalon Project: <http://www.yale.edu/lawweb/avalon/wwii/wwii.htm>

Les Archives de guerre: <http://www.ina.fr/Archives/Guerre>

Mount Holyoke: <http://www.mtholyoke.edu/>

WW II Photo Gallery: <http://www.visitorinfo.com/gallery/military.htm>

Un site Web particulièrement intéressant, **World Wars – A Comparison**, compare les deux guerres mondiales à partir du vécu des civils et des militaires, et laisse une place particulière à l'évolution du rôle de la femme dans la société et l'économie (<http://carmen.murdoch.edu.au/~jjones/war2.htm>).

Il existe également de nombreux sites Web sur l'**Holocauste** et tous n'ont pas une finalité spécifiquement éducative. On trouvera ci-dessous une brève sélection de ceux qui comportent certains matériels pédagogiques et/ou des guides pour enseignants.

Anne Frank Online: <http://www.annefrank.com>

Holocaust Teacher Resource Center: <http://www.Holocaust-trc.org>

A Teachers Guide to the Holocaust: <http://fcit.coedu.usf.edu/Holocaust>

Cybrary of the Holocaust: <http://remember.org>

learn Holocaust Genocide Project: <http://www.igc.apc.org/iearn/projects/hgp.html>

La guerre froide est un autre thème spécialisé pour lequel on trouve de nombreux sites Web présentant différents points de vue. Il est utile, pour commencer, de consulter le site Web créé pour la série télévisée sur la guerre froide proposée par **CNN**. Il comporte les textes de l'émission, des entretiens, une sélection de documents historiques et certains clips vidéo et audio. Il existe également un **guide pour la classe** d'accompagnement géré par **Turner Learning** (CNN). **Cold War Policies: 1941-95** est un autre site utile comportant des documents et des aide-mémoire gérés par le département d'histoire de l'université de San Diego. Les enseignants d'histoire désireux d'accroître leurs connaissances sur ce sujet pourraient avoir intérêt à naviguer sur le site Web créé par **The Cold War International History Project (CWIHP)** au Centre international Woodrow Wilson de Washington DC.

CNN: <http://www.cnn.com/SPECIALS/cold.war>

Turner Learning: <http://turnerlearning.com/cnn/coldwar/index.html>

Cold War Policies 1941-95: <http://ac.acusd.edu/History/20th/coldwar0.html>

CWIHP: <http://cwihp.si.edu/default.html>

Plusieurs excellents sites Web présentent l'histoire de la femme. **L'Internet Women's History Sourcebook** constitue un bon point de départ. **Spartacus Educational** possède également un site Web sur l'émancipation de la femme mais il traite surtout de la femme en Grande-Bretagne.

IWH Sourcebook: <http://www.fordham.edu/halsall/women/womensbook.html>

Spartacus Educational: <http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/resource/htm>

Si vous recherchez des sites Web sur la situation de l'après-guerre en Europe occidentale, se connecter aux **Historical Archives of the European Communities** et pour des questions plus vastes voir le site **History of European Integration** géré par l'université de Leiden. Il possède de nombreux documents issus de sources primaires sur le plan Marshall, l'Otan, le Traité de Rome, l'Union européenne et le Conseil de l'Europe. Pour avoir un point de vue intéressant sur l'évolution de l'Europe depuis la destruction du mur de Berlin, se reporter à **Europe in Motion**, un site interactif en rapport avec une exposition organisée à Paris et Berlin par sVo Art. Les notes historiques et les photos et graphiques qui les accompagnent ont été rassemblés par deux spécialistes en histoire européenne contemporaine, l'un français et l'autre allemand.

Historical Archives of the European Communities: <http://www.arc.iue.it/eharen/Welco-en.html>

History of European Integration: <http://www.let.leidenuniv.nl/history/rtg/res1/index.htm>

Europe in Motion: <http://berlin1989.com>

Certains sites Web de télévision présentant un intérêt

BBC Online possède un site Web éducatif consacré à l'histoire du monde moderne en rapport avec ses produits éducatifs. La chaîne historique possède plusieurs sites Web, tous équipés d'un moteur de recherche aidant à trouver les commentaires qui accompagnent des programmes de télévision spéciaux sur le 20^e siècle.

BBC Online: <http://www.bbc.co.uk/education/modern>

The History Channel: <http://www.historychannel.com/community/histlist/>

History Channel UK: <http://www.historychannel.com>

Problèmes éventuels lors de l'utilisation d'Internet en classe d'histoire

La majeure partie de ce que l'on trouve sur Internet n'est pas spécifiquement en rapport avec le programme, à l'inverse d'autres matériels pédagogiques. Il existe quelques exceptions (que nous avons mentionnées plus haut), mais l'histoire sur Internet comporte généralement ces fragments ou vestiges du passé qui ont paru judicieux ou intéressants aux compilateurs de sites Web particuliers lorsqu'ils les mettaient en place. Les décisions sur ce qu'il convient d'inclure ou d'omettre semblent parfois éminemment personnelles.

Le plus grand problème ou la plus forte contrainte que l'on rencontre dans l'utilisation d'Internet à des fins éducatives est peut-être la question de temps. Les enseignants ont besoin de temps pour se familiariser avec les outils de recherche, de temps pour naviguer à la recherche de sites possibles et de les évaluer, de temps encore pour télécharger les informations et le matériel utiles, et enfin de temps pour adapter ces informations à leur utilisation en classe. L'utilisation qu'ils font de ces nouvelles technologies dans leur enseignement dépend sans nul doute du temps qui leur est imparti dans l'emploi du temps pour l'enseignement de l'histoire et de l'étendue du programme d'histoire.

Il se peut fort bien que les élèves soient plus familiarisés avec Internet et le courrier électronique que nombre de leurs enseignants, mais ils ne sont peut-être pas habitués à utiliser ce matériel pour des recherches méthodiques en histoire. De nouveau, comme nous l'avons souligné, ils ont besoin de temps pour acquérir et utiliser une stratégie de recherche efficace et acquérir les compétences nécessaires à ces recherches. Il existe de grandes opportunités pour l'apprentissage individuel et des projets de recherche, ainsi que des opportunités de travail complémentaire pour les élèves sur des thèmes qui les intéressent particulièrement, mais là encore interviennent le programme et la place de l'histoire dans ce programme. Mais la même chose est vraie de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire dans des classes ne disposant pas d'ordinateurs.

La recherche de matériels utiles sur Internet n'est efficace que dans la mesure où les répertoires employés par les moteurs de recherche utilisés sont performants. Aucun moteur de recherche ne possède de répertoire couvrant tout Internet, et chacun utilise des techniques de recherche différentes et d'autres méthodes pour élaborer un répertoire. Certains se contentent de répertorier les titres des pages d'accueil de sites Web, d'autres répertorient les titres, les sous-titres et les liens hypertexte, d'autres encore répertorient le contenu de documents entiers. **Yahoo** et **Alta Vista** sont probablement les deux moteurs de recherche les plus utilisés. A proprement parler, Yahoo est un outil fonctionnant par thèmes tandis qu'Alta Vista permet de faire des recherches à partir de mots clés. Selon la revue *New Scientist*, Alta Vista est non seulement l'un des leaders en matière de techniques d'indexation, c'est également le plus rapide. Il examine constamment Internet, scannant 1 000 sites à la fois, et chaque mot de chaque page est répertorié. Mais plus la base de données à explorer est vaste, plus le nombre de contacts est élevé, et plus il faut filtrer des informations sans intérêt.

Les techniques d'indexation se développent sans cesse. Nombre de moteurs de recherche utilisent maintenant des opérateurs booléens qui permettent au chercheur de spécifier certains mots tout en ignorant d'autres, et de chercher des combinaisons de mots clés, ce qui a accru l'efficacité des recherches sur le Net. Le moteur de recherche **Excite** utilise ce que l'on nomme **Intelligent Concept Extraction**, qui cherche des liens entre des mots et des concepts. Pourtant, actuellement, rien ne remplace un temps de réflexion sur la manière de rendre une recherche sur le Web aussi précise que possible avant de se connecter. Comme le souligne un guide récent de la recherche sur Internet, «si naviguer sur le Web (passer d'un site à l'autre) constitue un bon divertissement pour un dimanche après-midi pluvieux, ce n'est pas très valable pour (...) la recherche. Il vous faudra apprendre à creuser le Net plutôt qu'à y naviguer».

Glossaire des termes

Télécharger: cette opération consiste pour une personne à transférer un fichier d'un site Web d'Internet à son ordinateur en vue d'une utilisation ultérieure.

E-mail: courrier électronique envoyé *via* Internet en utilisant un fournisseur d'accès à Internet (ISP)

FAQ: on trouve fréquemment ce sigle sur les sites Web et les sites créés par des Newsgroups. L'objectif d'un FAQ est d'apporter une réponse aux questions le plus fréquemment posées (**frequently asked questions**). Ce système est surtout destiné aux nouveaux utilisateurs d'un site.

FTP signifie **protocole d'échange de données**. Il permet de télécharger ou d'envoyer des fichiers d'un ordinateur sur un autre, ou du Net sur votre ordinateur. La plupart des logiciels de navigation sur le Web, tels Netscape et Internet Explorer, permettent de le faire sans même se rendre compte que l'on est en train de télécharger d'un site FTP. Certains logiciels FTP spécialisés sont cependant plus rapides à charger des fichiers que ne l'est l'utilisation d'un logiciel de navigation sur le Web et sont donc utiles si vous devez transférer de nombreux fichiers de façon régulière.

GIF signifie **format d'échange graphique**. C'est l'un des formats les plus courants pour mettre des graphiques et d'autres images sur le Web. Voyez également **JPEG** pour les photos.

Page d'accueil: ce peut être la première page que présente le logiciel de navigation lorsqu'il démarre ou ce peut être la première page d'un site Web.

Langage HTML: c'est le code informatique utilisé pour créer des pages Web. C'est la raison pour laquelle la plupart des documents sur les sites Web comportent le suffixe **.html** ou **.htm**.

Hypertexte: un moyen de formater un texte sur ordinateur afin que les documents puissent être reliés les uns aux autres. Les liens hypertextes dans un document sont généralement indiqués en bleu et soulignés. Un simple clic du curseur sur le lien hypertexte donnera accès au document auquel il renvoie.

Fournisseur d'accès à Internet (ISP): une société à laquelle on s'abonne pour avoir accès à Internet.

Discussions en direct sur Internet (IRC): un moyen par lequel les gens peuvent communiquer entre eux en temps réel sur Internet. C'est une version sur Internet d'une communication téléphonique surtout utilisée pour des communications informelles. Elle a pourtant des possibilités éducatives pour l'apprentissage à distance et pour des projets impliquant deux écoles ou plus puisqu'elles peuvent toutes utiliser Internet pour communiquer entre elles au

même moment. Si la communication en temps réel n'est pas nécessaire, le courrier électronique ordinaire est tout aussi indiqué.

Java: les langages de programmation qui peuvent être utilisés pour créer des effets multimédia interactifs sur le Web.

JPEG: signifie **groupe d'experts associés en photographie**. C'est une manière de formater et de compresser des photographies afin de pouvoir les présenter sur le Web.

Lien: une connexion entre deux documents Web ou deux sites Web.

Newsgroups: forums en ligne dans lesquels les gens peuvent discuter de sujets qui les intéressent.

Navigation hors connexion: une manière de télécharger les pages Web afin de pouvoir les lire hors connexion. L'objectif principal est de réduire les coûts d'utilisation d'Internet. Mais ce peut aussi être un moyen utile par lequel l'enseignant d'histoire veille à ce que les matériels auxquels l'élève accède soient appropriés, pertinents, authentiques et fiables.

Moteur de recherche: un logiciel qui permet aux utilisateurs d'Internet de rechercher les pages du Web qui contiennent des mots clés particuliers.

SMTP signifie **protocole simple de transfert de courrier**. Le langage informatique commun utilisé pour envoyer un message par e-mail d'un ordinateur à l'autre.

Surfer: le processus permettant d'accéder à un ensemble de sites Web à la recherche de quelque chose d'intéressant.

Envoyer: le contraire de télécharger. Cette opération consiste à transférer des fichiers de son ordinateur à un autre ordinateur situé dans un autre lieu.

Localisateur de ressources universel (URL): une adresse communiquée au fournisseur d'un site Web de type donné, que ce soit une société, une université, un service gouvernemental, une organisation bénévole, etc. (par exemple .org, .com, .ac, .edu).

Pages Web: un document, généralement formaté en HTML, contenant du texte et parfois des photos, illustrations, animations, son et/ou vidéo.

Site Web: un ensemble de pages mises sur Internet par un particulier, une institution ou une société.

CHAPITRE 13

APPROCHES DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE

L'existence d'un chapitre intitulé «Approches de l'enseignement et de l'apprentissage» peut paraître un peu étrange, alors que toutes les parties du présent guide portent sur l'exploration d'une variété de manières d'aborder l'enseignement et l'apprentissage dans les classes d'histoire, par exemple:

- un enseignement basé sur des faits concrets, témoignages, etc.;
- un apprentissage basé sur la recherche;
- un enseignement comportant des perspectives multiples;
- un enseignement de questions controversées et sensibles;
- aider les élèves en histoire à utiliser efficacement les sources contemporaines telles qu'Internet et la télévision.

Deux questions clés sous-tendent une bonne partie de la discussion: de quelles façons les enseignants et les élèves pourraient-ils aborder l'histoire du 20^e siècle en Europe et pourquoi? Quelles connaissances et compréhension historiques aimerions-nous que nos élèves conservent après la fin de leur scolarité?

Les tentatives de réponses aux deux questions ont conduit à insister sur le développement d'une vue d'ensemble sur le siècle, de nature comparative, en partie chronologique et en partie thématique, à savoir: le sens des principales tendances et des principaux modèles récurrents, un intérêt pour les événements et les évolutions contemporains en comprenant comment ceux-ci prennent leurs origines dans le passé, une certaine compréhension des forces qui ont façonné le siècle, un cadre conceptuel et quelques compétences analytiques et interprétatives, et des modes de pensée communicables qui les aideront à développer cette vue d'ensemble et qui leur seront utiles pour tenter de comprendre le monde dans lequel ils vivront au 21^e siècle.

En Europe occidentale et septentrionale, nombreux seront les professeurs d'histoire et ceux chargés de la formation de la prochaine génération de professeurs d'histoire à être au fait des questions qui ont alimenté le débat entre ceux en faveur de ladite «nouvelle histoire», qui insiste sur les compétences et les modes de pensée, et les plus traditionalistes, qui souhaitent continuer

d'insister, dans leur cours, sur la narration et l'importance de l'acquisition de connaissances factuelles. En effet, le débat se poursuit depuis si longtemps maintenant que la «nouvelle» histoire est devenue «mûre». L'intérêt d'aider les élèves à acquérir une structure analytique et à développer des compétences communicables a été largement reconnu dans nos pays, et le débat porte désormais davantage sur le point de savoir comment parvenir à un équilibre approprié entre le contenu des cours et le développement des compétences.

Cependant, dans certaines parties de l'Europe du Sud et, en particulier, dans beaucoup d'anciens Etats communistes d'Europe centrale et orientale, la nécessité de réformer les programmes d'histoire dans les écoles ainsi que la formation des enseignants a fait renaître le débat qui a pris une nouvelle dimension. Dans de nombreux cas, cela a entraîné, au début des années 90, le développement de nouveaux programmes d'histoire réformés, souvent élaborés par des universitaires qui n'avaient aucune expérience de l'enseignement de l'histoire à des élèves d'âge scolaire; leur contenu était important mais ils donnaient peu d'indications sur les réformes pédagogiques. Ils prenaient pour hypothèse que les connaissances exigées seraient transmises, de façon didactique, par le professeur à l'aide de la nouvelle génération de manuels, également rédigés par des universitaires.

Au même moment, dans la plupart de ces pays, une avant-garde de professeurs d'histoire et de formateurs de professeurs est apparue, qui s'intéressait aux nouvelles approches de l'enseignement de l'histoire et souhaitait que l'on insiste davantage sur le développement de compétences et de modes de pensée. En 1995, le Conseil de l'Europe a organisé une série de conférences et de séminaires nationaux, régionaux et multilatéraux, dans les pays de la Communauté d'Etats indépendants, afin de donner l'occasion aux administrateurs, aux élaborateurs de programmes, aux formateurs d'enseignants et aux professeurs d'histoire de rencontrer les consultants d'autres pays, pour discuter des réformes prévues et envisager des moyens de mettre en œuvre des changements de programmes d'envergure.

Dans pratiquement toutes les séries suivantes de séminaires, les enseignants et les formateurs de professeurs qui y ont participé ont exprimé leur inquiétude en ce qui concerne les programmes et les manuels d'histoire qui, selon eux, étaient surchargés, avec un contenu leur laissant peu de place pour développer les compétences analytiques et interprétatives de leurs élèves, ou pour adopter une perspective à plus long terme ou pour introduire une perspective comparative dans leur enseignement¹. Ils ont reconnu qu'un tel

1. Voir Robert Stradling, *La nouvelle initiative du Secrétaire Général: la réforme de l'enseignement de l'histoire et l'élaboration de nouveaux manuels d'histoire*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1999.

changement d'approche prendrait du temps et nécessiterait des changements majeurs, dans la formation des enseignants, avant leur entrée en fonction et en cours d'emploi: des conséquences importantes seraient à prévoir sur la façon dont les enseignants interpréteraient leur rôle dans la classe d'histoire, sur la façon dont ils évalueraient et penseraient leur pratique pédagogique, ainsi que sur la façon dont ils évalueraient l'acquisition de leurs élèves.

J'aimerais terminer cette partie en explorant plus en détail certaines de ces conséquences. Si l'on se penche sur l'enseignement de l'histoire et la formation des professeurs d'histoire à travers l'Europe entière, on constate qu'il existe, bien entendu, une limite à cette approche. La formation des enseignants varie fortement, à la fois dans la forme et dans le contenu. A une extrémité de la gamme, on trouve le modèle anglo-saxon de formation des enseignants titulaires d'un troisième cycle destinée aux licenciés en histoire, où l'accent est surtout mis sur la pédagogie de l'enseignement de l'histoire. A l'autre extrémité apparaît une approche privilégiant presque exclusivement la formation universitaire, dans cette discipline, où la pédagogie tend à être étudiée de façon générale plutôt qu'en tant que matière spécifique. A l'occasion d'un important changement récent dans l'équilibre entre l'académique et le pédagogique, à la fois dans la formation initiale et la formation en cours d'emploi, il est apparu qu'un groupe important de formateurs d'enseignants et d'enseignants en fonction avait estimé qu'il était difficile de changer des pratiques bien établies, et même de modifier les attentes de leurs élèves.

Toutefois, malgré ces variations dans la pratique, ces diverses phases de développement et ces différents contextes dans lesquels les changements sont mis en œuvre, je pense qu'il est encore possible de faire une ou deux observations générales sur le rôle du professeur d'histoire et les processus d'évaluation des élèves.

Le rôle du professeur d'histoire

Nous avons pu montrer, nous l'espérons, dans cette deuxième partie, que les professeurs d'histoire peuvent offrir aux élèves âgés de 14 à 18 ans des occasions d'apprendre à appliquer certaines compétences et modes de pensée historiques, en effectuant, de façon individuelle ou collective, une grande variété d'exercices analytiques et interprétatifs qui les exposent à différents types de sources et de preuves. Il est souvent sous-entendu que l'enseignant doit donc être un animateur de classe, quelqu'un de formé pour donner aux élèves des opportunités d'apprendre par l'action, la recherche, l'utilisation active des matières premières historiques et la discussion. A ce sujet, Joaquim Prats i Cuevas affirme qu'une approche de l'enseignement

de l'histoire européenne qui cherche à combiner l'enseignement du contenu et les compétences liées à la matière demeure:

«(...) inapplicable lorsque le processus d'enseignement implique la passivité totale des élèves et que le rôle de l'élève est limité à recevoir des blocs de connaissances évaluées, traitées et prédigérées. L'approche pédagogique que nous suggérons – sans écarter la possibilité d'autres approches aussi efficaces – est une approche de l'apprentissage par la découverte, en encourageant les élèves à utiliser des sources d'information et en leur permettant de rassembler leurs propres connaissances des faits et des concepts historiques, avec l'aide et sous la direction de l'enseignant. Conformément à cette approche, nous considérons l'élève comme le principal acteur du processus d'éducation et non comme un pur receveur de savoir. Le rôle de l'enseignant consiste principalement à diriger, coordonner et mettre en route le processus d'apprentissage¹».

La philosophie pédagogique du présent guide concorde, en général, avec la position adoptée par Prats i Cuevas. J'aimerais toutefois formuler quatre mises en garde.

Premièrement, les élèves qui recevaient précédemment un enseignement fondé sur un modèle pédagogique plus traditionnel, centré autour du professeur, ont besoin d'une période d'adaptation. Ils ont besoin de temps et d'un processus pédagogique structuré, à travers lequel ils peuvent développer les compétences, les attitudes et les attentes fondamentales pour le modèle alternatif. C'est particulièrement le cas dans des circonstances où peu de place est accordée au renforcement de l'enseignement parce que les autres matières continuent à être enseignées selon le modèle traditionnel. Dans ces conditions, les approches pédagogiques innovantes doivent être progressivement introduites.

Deuxièmement, la mesure dans laquelle un enseignant peut être innovant dépendra toujours du contexte dans lequel cet enseignant doit opérer: le programme officiel ou les directives de cours; le degré de contrôle de ce qui est enseigné et de la façon dont cela est enseigné, eu égard aux exigences des évaluations externes et des examens; la taille et la capacité de la classe; l'existence de ressources adéquates. Une approche basée sur la recherche, par exemple, nécessite une base de données comprenant des extraits de sources d'information primaires et secondaires, du matériel de référence, la possibilité de faire des photocopies et de nouvelles technologies, ainsi qu'une disposition de la salle de classe conçue pour faciliter les investigations et les projets individuels et collectifs. Dans certains établissements de certaines parties de l'Europe orientale, la seule ressource disponible, outre le professeur, n'est

1. Joaquim Prats i Cuevas, «La sélection des contenus historiques dans le processus d'apprentissage de l'histoire», in *Histoires et interprétations*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1997.

parfois qu'un nombre limité de manuels dépassés, chacun d'eux devant être partagés par deux ou trois élèves. Même dans cette situation, l'enseignant imaginaire et innovant est en mesure de développer des outils et des activités pédagogiques à l'appui d'une approche d'enseignement basée sur les compétences, mais ces enseignants sont soumis à des contraintes que la plupart des professeurs d'histoire d'Europe occidentale considéreraient comme intolérables, voire impossibles, à satisfaire.

Troisièmement, la personnalité, les compétences et les compétences individuelles de l'enseignant ne doivent pas être négligées. Certains professeurs d'histoire ont un don pour la narration qui maintient l'intérêt de leurs élèves et les motive à vouloir en apprendre davantage. Certains enseignants ont raffiné leurs techniques de questions/réponses et les devoirs et travaux de leurs élèves à un point tel que leur approche, pourtant essentiellement axée sur le professeur, assure néanmoins que les élèves ne reçoivent pas passivement leur enseignement. De même, certains enseignants peuvent adopter toute innovation pédagogique sans pour autant encourager leurs élèves à être actifs, critiques et curieux. Il n'existe pas de projet de bon enseignement qui, s'il est suivi à la lettre, donnera toujours les résultats escomptés. Enfin, pour la plupart des enseignants, la question est de savoir comment parvenir, au mieux, à un équilibre effectif et approprié entre l'apprentissage dirigé par l'enseignant et celui centré sur l'élève.

Quatrièmement, dans une certaine mesure, les décisions relatives aux approches de l'enseignement et de l'apprentissage (et les techniques et stratégies d'évaluation) doivent refléter les objectifs dans lesquels elles doivent être prises. Ce point est développé ci-après.

Enseigner à l'ensemble de la classe

Certains partisans de l'approche investigatrice, basée sur les compétences, en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire, ont tendance à assimiler l'enseignement à l'ensemble de la classe à l'instruction ou à l'enseignement «frontal» de l'histoire – le professeur debout devant la classe, prêt à «transmettre» le savoir au moyen d'un exposé combiné à des questions et des réponses élaborées pour susciter des réponses prédigérées, donnant des instructions concernant des tâches spécifiques telles que la lecture ou les travaux en classe. Comme tout stéréotype, cette image peut reposer sur certains faits, mais elle est également caricaturale. L'enseignement à l'ensemble de la classe comprend, bien sûr, l'exposé du professeur ainsi qu'un questionnaire fermé, mais il comprend également:

- des discussions impliquant l'ensemble de la classe;
- des jeux de rôles et des simulations;

- des aides audiovisuelles et le recours à des documentaires télévisés en classe;
- des élèves travaillant sur la même tâche ou activité, dans la salle d'ordinateurs de l'école ou dans un centre multimédia;
- des élèves d'une classe travaillant chacun sur la même section d'un manuel, sur un ensemble de ressources ou un document de travail;
- des visites de musées et de sites présentant un intérêt historique.

Savoir quand et pourquoi recourir à l'enseignement historique pour l'ensemble de la classe reste une question clé. Même lorsque les professeurs d'histoire organisent la majeure partie de leur enseignement autour d'activités de groupes et d'un apprentissage indépendant, il reste encore des points clés, dans le processus d'apprentissage, où l'enseignement à l'ensemble de la classe peut s'avérer utile, quant à la forme de l'exposé, aux questions et réponses et aux indications données. Certains exemples en sont commentés ci-après.

Introduire de nouveaux sujets, thèmes ou périodes, ou revoir le travail que la classe vient d'achever. Toutefois, en entamant un nouveau sujet, une nouvelle période ou un nouveau thème, il peut également s'avérer nécessaire d'élaborer un genre d'agenda pédagogique qui indique ce qui sera couvert, comment le contenu sera structuré, comment il pourrait être relié à ce qui a été appris antérieurement, les résultats pédagogiques escomptés, les sections appropriées du manuel et d'autres ressources pédagogiques, et même certaines questions clés soulevées par le sujet ou le thème.

Etablir des liens avec ce qui a été appris antérieurement. Il ressort clairement, de la majeure partie des recherches sur l'apprentissage, qu'un enseignement et un apprentissage efficaces doivent être reliés à ce que les élèves ont déjà appris et aller au-delà. Les liens et rapports doivent être explicités.

Faire des comparaisons. Il a été noté que les enseignants ont parfois des possibilités limitées d'introduire une dimension européenne, au sens large, ou comparative dans leur cours d'histoire, soit parce que leur programme est déjà surchargé, soit parce que l'intéressé n'est pas en mesure d'obtenir de bonnes sources comparatives sur l'histoire récente de l'Europe. Dans ces conditions, l'enseignant (ou le manuel ou un documentaire télévisé) peut constituer la source principale des perspectives comparatives et multiples sur un événement ou un développement donné. Lorsque l'enseignant (ou le manuel) constitue la principale ressource historique, il faut prêter attention à la façon de communiquer au mieux les perspectives comparatives et à la façon de créer des occasions, pour les élèves, de discuter et d'analyser ces nouvelles informations, et de les intégrer dans leur propre pensée.

«*Raconter une histoire*» ou faire le récit d'événements qui s'enchaînent. Un tel récit, s'il est bien fait, permet de présenter une vue d'ensemble des événements, de donner de la vie à l'histoire, d'intéresser les élèves de tous âges et capacités, et de favoriser de bonnes compétences d'écoute. S'il n'est pas fait correctement, il peut s'avérer contre-productif. Le récit du professeur, le manuel ou les médias audiovisuels ne constituent pas forcément une alternative aux approches basées sur la recherche. Ils peuvent les compléter, notamment si l'enseignant encourage les élèves à se demander si sa version est la seule ou même la moins partielle.

Stimuler l'imagination historique. Cela est clairement lié à la narration mais repose plus sur la capacité de l'enseignant à recréer directement le sens du temps, la façon dont les gens pensaient et ce qui a émaillé leurs perceptions des événements, ou sur le recours à d'autres ressources pour y parvenir de manière efficace.

Fournir une approche modèle. Cela est assez fréquent pour les enseignants d'autres matières. Les professeurs de sciences procèdent à des expériences et exposent ainsi des méthodes et une pensée scientifiques. Les professeurs de mathématiques font la même chose en utilisant des formules algébriques pour résoudre un problème. Les professeurs de langues modernes ne se contentent pas d'enseigner la grammaire et le vocabulaire, ils présentent également un modèle d'accent. Cette approche de «modelage» peut s'avérer beaucoup moins fréquente parmi les professeurs d'histoire. Et pourtant, il peut être très utile non seulement d'exposer la façon d'organiser une enquête historique ou d'interpréter un document ou une photographie, mais également de profiter de ces occasions pour expliciter aux élèves les processus de pensée de l'enseignant. Après tout, dans un sens, l'histoire, en tant que discipline, suppose l'application de certains modes de pensée et de questionnement par rapport à des phénomènes historiques spécifiques.

Discussions avec l'ensemble de la classe. Les recherches réalisées sur la classe ont révélé que les enseignants qui s'adressent essentiellement à l'ensemble de la classe passent souvent autant de temps à susciter la discussion qu'à parler à leurs élèves, à leur donner des indications ou à leur poser des questions fermées, en vue d'évaluer si les élèves écoutent ou s'ils peuvent se rappeler ce qui a été dit dans un cours précédent. Si c'est bien fait, cela peut encourager les élèves à établir des rapports, à explorer des idées, à partager des connaissances et à traiter des problèmes et des énigmes historiques.

Bien entendu, toutes les méthodes et stratégies pédagogiques ont leurs propres limites et une approche réfléchie, autoévaluative constitue un élément important de la bonne pratique. Les enseignants qui se basent, de façon significative, sur les indications et les exposés, doivent maîtriser leur impact sur l'apprentissage et évaluer leur adéquation à des fins spécifiques

d'enseignement et d'apprentissage. L'exposé offre-t-il aux élèves des éléments qu'ils ne peuvent obtenir en lisant un manuel? Le manuel est-il lu uniquement pour acquérir les informations et la compréhension nécessaires ou bien les élèves apprennent-ils également à le lire de façon critique? Si l'on a recours à une discussion avec l'ensemble de la classe, les élèves sont-ils alors tous impliqués ou est-ce que le taux de participation serait plus élevé si la discussion se faisait au sein de groupes plus restreints? L'inconvénient principal est peut-être toutefois que le cours à l'ensemble de la classe, en particulier s'il repose essentiellement sur un enseignement «frontal», n'est pas un moyen très efficace de développer une pensée d'un niveau plus élevé, du type de celle qui est indispensable dans le développement de la compréhension historique.

D'une manière générale, les recherches réalisées sur le recours aux exposés et à la lecture dirigée avec l'ensemble de la classe indiquent que l'attention de l'élève moyen de l'enseignement secondaire commence à décroître fortement après environ dix à quinze minutes. Cela devrait suggérer un changement d'activité (même provisoire) après environ quinze minutes, en vue de retrouver un apprentissage actif. En outre, de brèves périodes de consolidation, après un enseignement «frontal», peuvent renforcer la mémoire. La technique la plus répandue, en l'espèce, est sans doute la feuille de travail où les élèves, individuellement ou en groupes, répondent à des questions sur le contenu de ce qu'ils viennent de lire ou d'écouter. Une stratégie alternative, qui peut les aider à réfléchir au contenu sans se contenter de le mémoriser, consisterait à amener les élèves, travaillant en binômes ou en petits groupes, à élaborer leurs propres listes de questions relatives au contenu, de questions de clarification, de questions qui aideraient à identifier toute autre information nécessaire à propos du sujet et même de questions destinées à vérifier la compréhension des autres groupes, correspondant à ce qu'ils ont lu ou entendu.

Apprentissage individuel

Dans la deuxième partie du guide, l'accent a été mis sur la valeur pédagogique du recours aux activités d'enseignement et d'apprentissage permettant à l'élève:

- d'identifier et d'évaluer les sources primaires et secondaires de preuves et d'informations, dont des documents, des récits de témoins, des sources visuelles et des statistiques;
- d'organiser et de mener des enquêtes et des recherches historiques, et de formuler des questions pertinentes sur celles-ci;
- d'analyser et d'interpréter les éléments de preuve;

- de contextualiser ce qu'ils ont appris en le reliant à leurs connaissances antérieures et en le comparant aux informations obtenues grâce à d'autres sources;
- de faire une synthèse de ce qu'ils ont appris et de la présenter sous une forme appropriée.

Voilà les compétences d'étude essentielles de l'histoire en tant que discipline. Ce sont des compétences communicables. On les acquiert en les appliquant à différents types de sujets, de questions et de problèmes historiques.

Alors qu'il est possible aux professeurs, comme cela a été suggéré plus haut, de «modeler» ces compétences – et cela peut s'avérer essentiel lorsque les élèves sont confrontés à de nouvelles applications telles que l'analyse de photographies historiques ou l'interprétation d'éléments de preuve provenant d'un journal intime ou l'organisation d'un projet impliquant de recueillir des témoignages oraux –, il est également très important que les élèves aient l'occasion de développer et d'appliquer ensuite ces compétences et ces modes de pensée, au moyen d'un travail indépendant, même si tous les élèves travaillent au même moment sur le même sujet, sur la même tâche ou sur le même ensemble d'activités structurées.

Il existe une autre raison au fait que les professeurs d'histoire devraient penser à aménager des occasions d'apprentissage indépendant. La plupart des enseignants admettent normalement que leurs élèves étudient de différentes manières: certains aiment travailler seuls, d'autres à plusieurs, d'autres encore préfèrent les activités pédagogiques ouvertes, d'autres enfin préfèrent recevoir une liste de tâches structurées. Ils ont chacun leur style préféré d'apprentissage et, s'il importe de les encourager à recourir aux méthodes les plus efficaces pour des tâches données, il est également utile de tenter d'accorder ces différents styles.

Le fait de fournir des occasions structurées pour l'apprentissage indépendant permet aux élèves d'utiliser leur style préféré d'apprentissage et à l'enseignant de faciliter l'apprentissage individuel, en parlant à chacun de son travail, en lui fixant des objectifs individuels et en diagnostiquant et en répondant à toutes difficultés qu'il rencontrera dans la compréhension de certains aspects d'une activité pédagogique donnée. Cela donne également la possibilité de travailler en profondeur avec les élèves les plus doués ou avec ceux qui montrent un intérêt particulier pour l'histoire, et qui pourraient souhaiter en poursuivre l'étude, après la fin de leur scolarité formelle.

L'une des principales difficultés, pour les responsables de la formation initiale en cours d'emploi des enseignants, lorsqu'ils essaient de rétablir l'équilibre, dans le cadre de la classe, entre la transmission de connaissances et le développement de compétences, est de persuader les enseignants et les futurs

enseignants que cette différenciation fait partie intégrante du processus d'enseignement et ne s'oppose pas à l'enseignement «réel».

Toutefois, un enseignement indépendant, actif, basé sur la recherche doit comporter des ressources. Les élèves doivent pouvoir avoir accès à des extraits provenant de sources d'information primaires et secondaires, et il est nécessaire d'évaluer l'adéquation de ces extraits aux travaux en question, ainsi qu'à l'âge et au niveau d'aptitude des élèves. Cela peut avoir des incidences sur l'organisation matérielle et la conception de la salle de classe; cela requiert évidemment un accès à une photocopieuse et peut-être à d'autres équipements spécialisés, tels qu'un ordinateur relié à Internet.

Il est vrai également que, en général, l'enseignement de l'histoire, qui exige un énorme apprentissage indépendant de ce type, prend du temps. Les élèves ont l'occasion d'étudier des sujets et des thèmes en profondeur, mais les enseignants estiment souvent que la place faite à cette approche est limitée lorsqu'on leur demande d'enseigner un programme vaste et surchargé.

Travail en groupe

Par travail en groupe, je me réfère ici à l'organisation d'activités en classe à travers lesquelles les élèves peuvent renforcer, stimuler et élargir leur apprentissage ensemble. L'accent est mis sur la collaboration et la coopération. Cela peut les conduire à organiser et à réaliser une enquête spécifique ou à discuter d'une question ou d'une énigme historique donnée, ou à échanger des idées sur les causes et conséquences d'un événement ou d'un développement donné, ou à organiser et réaliser un jeu de rôle ou une simulation.

Les petits groupes peuvent tous travailler sur les mêmes sujets et, dans ce cas, chaque groupe doit avoir la possibilité de faire un rapport à l'ensemble de la classe et de comparer et nuancer ses conclusions. En revanche, notamment dans le cas d'enquêtes à grande échelle par exemple, il peut être plus intéressant de faire travailler chaque petit groupe sur un ensemble de tâches différentes, en vue de se compléter mutuellement pour finir. Chaque groupe peut ainsi explorer, en profondeur, un aspect d'un sujet ou d'un thème donné (par exemple, un groupe analyse la propagande en temps de guerre, un autre groupe interprète des preuves sur la vie sous l'occupation étrangère, un autre encore observe l'impact des technologies sur l'Etat-providence, etc.). Il est indispensable alors de s'assurer que, à la fin de cette activité, tous les élèves sont encore en mesure de développer une vue d'ensemble sur le sujet ou le thème.

Comme pour l'apprentissage indépendant, la valeur de ce type de travail en groupe repose sur le fait que les élèves sont activement impliqués dans leur apprentissage au lieu de recevoir des connaissances prédigérées de façon

passive. En se voyant confier des tâches collectives, les élèves doivent utiliser leurs connaissances en ne se contentant pas de les absorber. Ils doivent appliquer leurs compétences et tenir compte des points de vue des autres élèves, en fonction des idées individuelles qui «circulent» dans le groupe, négocier leur approche et tirer leurs conclusions.

Carmel Gallagher¹ a défini comme suit le rôle du professeur en tant qu'animateur d'un travail en groupe efficace, dans la classe d'histoire, en recommandant aux enseignants d'avoir conscience que:

- les tâches fixées et l'organisation du groupe permettent un maximum d'interactions;
- des outils de stimulation appropriés, au bon niveau, peuvent être nécessaires, y compris, le cas échéant, des objets, des preuves visuelles et des documents écrits;
- des instructions claires, dans la langue appropriée, doivent être données pour permettre à tous les élèves de participer de façon efficace;
- des activités supplémentaires doivent être prévues pour tout groupe achevant sa tâche plus tôt que prévu.

Toutefois, le travail en groupe de ce type souffre des mêmes limitations potentielles qu'une grande partie du travail indépendant. Il prend du temps, les différents membres de chaque groupe n'apprennent pas forcément au même rythme et les élèves ont besoin d'apprendre à collaborer si l'approche se veut efficace.

Résumé

La relation entre ce que les élèves apprennent et les stratégies employées par le professeur d'histoire dans l'organisation et la conduite de sa classe n'est pas une relation purement linéaire. Il serait absurde de prétendre que juste parce qu'un professeur se base sur un exposé, à un moment donné d'un cours, les élèves «deviennent» de ce fait inéluctablement passifs. Le fait d'être passif ou non dépend, en partie, de la nature de l'exposé ainsi que de la qualité et de la personnalité de l'enseignant. Cela dépendra également de ce que les élèves ont fait avant l'exposé et ce qu'ils devront faire après. Par exemple, les élèves sont plus enclins à être des auditeurs actifs s'ils savent que, dix à quinze minutes après, on attendra d'eux qu'ils utilisent les informations qui leur sont actuellement délivrées, pour l'exécution de tâches spécifiques. De même, l'efficacité de l'apprentissage actif basé sur la recherche

1. Carmel Gallagher, «L'enseignement de l'histoire et la promotion des valeurs démocratiques et de la tolérance» (Doc. CC-ED/HIST(96)), Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1996.

dépend de son objectif, de la façon dont il est structuré et de la réaction que les élèves obtiennent de l'enseignant, au terme de chaque activité.

Quelques questions d'évaluation

D'une manière générale, les finalités et objectifs d'un cours d'histoire donné seront difficilement atteints s'ils ne se reflètent pas également dans les tâches et exercices d'évaluation des élèves. Les élèves apprennent rapidement à donner de l'importance aux résultats de l'apprentissage officiellement évalués et à considérer comme moins importants ceux qui ne le sont pas. Au niveau le plus fondamental, cela signifie qu'un cours qui a pour finalité de développer des compétences et des modes de pensée appropriés requerra une variété d'activités d'évaluation dans lesquelles les élèves appliqueront formellement ces compétences à l'examen de leurs sources. Il sera contre-productif de ne s'appuyer, pour l'évaluation, que sur des dissertations où les élèves doivent se souvenir de leurs connaissances factuelles et reproduire l'interprétation que l'enseignant ou le manuel donne de ces faits. Dans une certaine mesure, cette mise en garde demeure valable même lorsque le sujet de la dissertation exige plus de l'élève que de la mémoire pure. Si une grande partie de l'enseignement de l'histoire a lieu par le biais d'un apprentissage basé sur des activités, les évaluations doivent alors être conçues autour des processus qui interviennent dans ces activités pédagogiques. En d'autres termes, si l'on demande aux élèves d'analyser et d'interpréter des extraits de documents, il faudra alors évaluer directement leur compétence pour cette tâche – et pas seulement de façon indirecte par l'évaluation de la qualité d'une dissertation relative au sujet sur lequel portent ces documents.

Cela mène à un second point, à savoir qu'un critère important dans la conception des évaluations concerne l'adéquation à l'objectif. Quelques exemples:

- les dissertations et autres tâches ouvertes, si elles sont bien conçues, permettent de vérifier la capacité de l'élève à démontrer une vue d'ensemble sur un sujet ou une période, et à s'appuyer sur les éléments pertinents pour développer un argumentaire et un récit cohérents;
- fournir aux élèves un seul outil de stimulation – un extrait d'un document officiel, d'un journal intime, d'un récit de journal ou d'un livre d'histoire, une photographie, un dessin satirique ou une lettre – permet de vérifier leurs compétences analytiques et interprétatives et leur capacité à pénétrer le passé de façon imaginative;
- fournir aux élèves différents outils de stimulation concernant le même sujet permet de vérifier leur capacité à détecter ce qui est pertinent, à recouper les informations contenues dans un élément avec celles fournies

ailleurs; à relier ces informations à leurs connaissances acquises antérieurement et à identifier une perspective différente sur le même événement;

- demander aux élèves de jouer le rôle de «détective» historique, en utilisant des éléments provenant de différentes sources, de rechercher des indices sur les motivations des personnes impliquées et puis de rechercher des preuves corroborantes parmi d'autres sources;
- demander aux élèves d'examiner soigneusement un extrait provenant d'une source donnée et de faire ensuite la liste d'une série de questions dont ils devraient connaître la réponse avant de se prononcer sur la fiabilité de cette source;
- fournir aux élèves des outils de stimulation «aveugles» – à savoir des extraits provenant de sources qu'ils n'ont jamais vues auparavant (et même sur un sujet pour lequel ils n'ont pas utilisé de source de ce type) – permet de vérifier leur capacité à transférer leurs compétences analytiques et interprétatives et à se poser des questions sur quelque chose qu'ils n'ont pas rencontré auparavant.

Enfin, ayant souligné, ici et tout au long du guide, l'importance pour les élèves d'apprendre des techniques historiques et des modes de pensée appropriés, ainsi que d'acquérir des connaissances historiques, il ne faut pas non plus oublier que pour réussir une tâche il faut réfléchir sur celle-ci et pouvoir adapter ses compétences à différentes tâches et circonstances. Mais la réflexion et l'adaptabilité dépendent de l'aptitude de l'élève à évaluer ses propres capacités.

Cela suppose surtout de demander aux élèves, à la fin d'un sujet, d'un projet, d'un travail ou d'une tâche spécifiques: qu'en ont-ils appris? qu'ont-ils trouvé difficile? qu'aimeraient-ils encore savoir qu'on leur explique? qu'ont-ils bien et moins bien réalisé? comment ce qu'ils ont appris ici est-il relié avec d'autres choses apprises antérieurement? était-ce intéressant? Les enseignants qui ont peu eu recours aux techniques d'autoévaluation des élèves ont tendance à penser qu'elles ne sont pas très fiables et que les élèves gonfleront leurs notes. En fait, il ressort des recherches existantes que les élèves sont souvent plus critiques envers eux-mêmes et leurs capacités que leurs enseignants.

En ce qui concerne l'autoévaluation, je pense qu'il y a trois points clés à garder à l'esprit dans la décision du moment et de l'opportunité de son utilisation. Premièrement, elle fonctionnera d'autant mieux si l'enseignant est assuré que les élèves connaissent les objectifs pédagogiques du cours dans son ensemble et du sujet et de la tâche particuliers sur lequel ils travaillent. Deuxièmement, l'autoévaluation est un état d'esprit autant qu'une qualité acquise. Elle suppose une volonté de remise en question et d'interrogation sur ce que l'on pense de soi et sur ce que pensent les autres. Toutefois,

comme la plupart des compétences, elle doit être pratiquée. Troisièmement, les autoévaluations offrent une réaction extrêmement utile à l'enseignant pour son évaluation des objectifs, du contenu et de l'approche pédagogique d'un cours, d'une unité ou d'une leçon.

TROISIÈME PARTIE:

LES SOURCES ET LES RESSOURCES

CHAPITRE 14

INTRODUCTION

La troisième partie est consacrée à l'utilisation des différents types de sources dans l'enseignement de l'histoire de l'Europe du 20^e siècle par des élèves du secondaire.

On a coutume de dire que l'historien ne vaut que ce que valent ses sources. Il est clair que pour étudier l'histoire du 20^e siècle nous avons accès à une gamme de sources et de données plus vaste que jamais. La quantité de données publiées issues de sources officielles est bien plus importante de nos jours qu'il y a vingt-cinq ans; nous avons davantage accès à des enregistrements audio et vidéo, à des journaux, des documentaires, aux archives privées des grandes figures de ce siècle, ainsi qu'aux journaux intimes et mémoires de personnes qui ont vécu les événements de près. Par ailleurs, grâce aux progrès en matière de santé, le spécialiste de l'histoire orale (ou l'étudiant en histoire) peut encore rencontrer beaucoup de gens âgés et les interroger, même sur des événements remontant au début du siècle.

De plus, les archives de toutes sortes offrent désormais une matière abondante, et quand ces données tombent dans le domaine public, la presse d'information, écrite et audiovisuelle, en résumant généralement les points essentiels. Ces sources permettent de comprendre non seulement la façon de penser et la politique d'un gouvernement, mais aussi ce qu'il lui a paru important de conserver, car les gouvernements génèrent une telle quantité de documents qu'ils ne peuvent en conserver qu'une partie dans les archives officielles. A cet égard, le contenu des dossiers conservés par des ministères des anciens pays communistes a suscité un vif intérêt de la part des historiens et du grand public.

Les chapitres 15 à 17 comprennent plusieurs guides brefs pour l'évaluation de l'intérêt pédagogique et des difficultés inhérentes à l'utilisation de certaines sources dans l'enseignement de l'histoire, y compris dans le cas des recherches personnelles menées par les élèves sur cette base.

L'histoire orale

L'un des mérites de l'histoire orale est d'avoir facilité la reconstitution de notre histoire sociale récente, notamment l'histoire des groupes et des peuples

marginalisés par l'Etat, la société ou les historiens eux-mêmes. L'histoire des femmes a été très tributaire des sources orales, souvent en raison de l'absence relative d'informations lorsque ces dernières n'étaient pas officiellement reconnues comme «chef de famille» ou «soutien de famille». L'histoire orale s'est également révélée très utile pour étudier le changement social d'une génération à l'autre en étudiant, par exemple, les différentes expériences vécues dans des domaines tels que l'enfance, la classe sociale, la criminalité, l'enseignement, le travail et la mobilité sociale. On se penchera également sur certains problèmes rencontrés lorsqu'il s'agit de mettre les élèves en mesure de recueillir leurs propres informations orales, et sur les problèmes méthodologiques liés à l'interprétation de ces données.

Les sources écrites contemporaines

Le document écrit reste la source principale de l'historien. Sans la trace écrite laissée par les acteurs d'un événement historique, nous ne serions pas en mesure de comprendre leurs sentiments, leurs motifs et leurs intentions, ni leur perception des sentiments, motifs et intentions des autres. Cela vaut pour le commun des mortels comme pour les responsables politiques, les généraux et leurs conseillers. Parallèlement, il y a de toute évidence une grande différence entre des notes ou autres documents privés que leurs auteurs réservaient à un usage personnel et ceux destinés à être publiés. La tâche de l'historien (ou de l'élève faisant fonction d'historien) consiste à interroger le document et le situer dans son contexte; déterminer pourquoi il a été écrit, dans quel but, qui y avait accès, etc. Il doit alors l'analyser et l'interpréter: que dit-il, de quel message est-il porteur, quels points omet-il. Enfin, l'historien doit effectuer des recoupements: ce document est-il corroboré ou contredit par d'autres sources?

Les élèves doivent comprendre ce processus, le meilleur moyen d'y parvenir étant sans doute de les amener à se livrer eux-mêmes à cet exercice. Nous présenterons des exemples de cet apprentissage actif.

La télévision comme source

Les archives des télévisions renferment une mine d'informations potentielles pour l'étude de l'histoire de l'Europe du 20^e siècle, en particulier depuis 1945. De plus, la fin de ce millénaire approchant, il est plus que probable que les grandes télévisions d'Europe célébreront l'événement en diffusant des émissions et séries rétrospectives portant sur l'ensemble du siècle et sur les événements essentiels qui l'ont jalonné. Outre les archives provenant des journaux télévisés, des émissions d'actualité et des documentaires, la télévision constitue une source d'informations sur l'opinion publique et sur la façon dont une société, à un moment donné, se définit et interprète sa

propre situation. Dans le même temps, comme dans le cas de toute autre source, les informations sont sélectionnées à des fins autres que l'explication de l'histoire; il faut, par conséquent, que les processus qui permettent de l'utiliser à cette fin soient compris par les élèves si l'on veut qu'ils puissent se servir de la télévision comme source d'informations sur l'histoire de ce siècle. Ce chapitre donne des exemples d'exploitation dans le cadre d'un cours d'histoire, d'actualités télévisées tirées d'archives, non sans montrer l'intérêt et les limites de séries documentaires telles que *Le monde en guerre* ou *The People's Century*, qui ont été diffusées dans plusieurs pays européens et utilisées par les professeurs d'histoire.

Cette troisième partie se termine par deux guides brefs sur l'évaluation de l'utilité des manuels scolaires sur l'histoire et les nouvelles technologies. Dans chaque cas, le guide d'évaluation examine les qualités à rechercher en ce qui concerne le contenu, la valeur éducative, la pédagogie et la facilité d'utilisation.

CHAPITRE 15

HISTOIRE ORALE

Arrière-plan

Bien avant le 19^e siècle, l'histoire orale était le moyen le plus largement utilisé pour réunir savoirs et preuves. L'historien français Michelet, par exemple, renvoie à des «documents vivants» comme source de son histoire de la Révolution française¹, en soutenant qu'une telle approche était nécessaire pour équilibrer les sources officielles. Toutefois, vers la fin du 19^e siècle, l'histoire orale était déconsidérée alors que la conception dite rankienne de l'histoire avait pignon sur rue, mettant l'accent sur l'histoire politique, l'exposé et l'utilisation des documents comme source primaire de preuve².

A peu près au même moment, les non-historiens commençaient à comprendre la valeur potentielle d'une enquête auprès de gens ayant une expérience directe des événements, la valeur de leur compréhension des faits et de leur cause. Les journalistes commencèrent à perfectionner la technique de l'interview et à écrire des «reportages de première main» sur les événements importants à partir du milieu du siècle. Les sociologues préoccupés par les réformes sociales et soucieux d'attirer l'attention sur les conditions de vie et de travail des gens ordinaires se mirent à rassembler des faits grâce aux interviews à partir de la moitié du 19^e siècle. A quelques exceptions près, c'est seulement depuis 1945 que l'histoire orale a recommencé à émerger comme une source fructueuse et légitime de preuves historiques. C'est en partie le résultat d'un intérêt croissant pour l'histoire sociale, économique et culturelle, et aussi d'un changement de perspective au sein de la discipline, vers ce qui constitue le matériau fondamental de l'histoire. Depuis les années 60, nous avons vu apparaître par exemple des études historiques de l'enfance, de l'éducation, de la mort, de la maladie mentale, de la médecine, de la famille, de l'hygiène ou du genre sexuel – tous sujets qui n'avaient pas jusqu'alors été jugés dignes d'intérêt par les historiens ni même par les «détenteurs d'histoire».

1. Jules Michelet, *Histoire de la Révolution française*, Chicago, édition de 1967.

2. Leopold von Ranke (1795-1886).

La réémergence de l'histoire orale reflète aussi un intérêt croissant pour ce qu'il est convenu d'appeler «l'histoire d'en-bas»: le témoignage historique des gens ordinaires, en particulier ceux dont la vie, les expériences et les perspectives ont été virtuellement omises de la mémoire historique – le soldat du rang, les femmes du peuple, les indigènes, les minorités culturelles, ethniques et religieuses. Pour sonder les biographies de ces personnes ordinaires, les historiens ont dû avoir recours à un vaste échantillon de sources, lettres, photos, archives de journaux, témoignages oraux recueillis par les sociologues ou les comités d'enquêtes officielles, voire aux souvenirs personnels.

Au cours des cinquante dernières années, l'histoire orale s'est transformée en domaine spécialisé, avec ses propres revues et banques de données, tandis que certaines branches de cette discipline, comme l'histoire des femmes, l'histoire des Noirs, l'histoire culturelle, ont suscité d'importants projets d'histoire orale. Un certain nombre de musées ont maintenant des archives de témoignages oraux; des CD-Rom existent, basés sur des recueils de témoignages oraux, désormais disponibles dans différentes langues sur divers aspects de la vie sociale; on trouve des sites sur le Web comportant des transcriptions de comptes rendus oculaires de grands événements du 19^e siècle; il existe des archives audiovisuelles de témoignages oraux, conservées par les universités et les sociétés de radiodiffusion; enfin, nombreux sont les groupes minoritaires dont l'histoire était jusqu'alors ignorée, qui ont lancé leurs propres projets d'histoire orale. S'il est clair que les mutations de la discipline ont encouragé l'épanouissement de l'histoire orale professionnelle, on doit aussi reconnaître que l'émergence du magnétophone à cassette portable a aussi profité à la collecte des témoignages oraux.

Cependant, malgré ce progrès, de nombreux historiens continuent d'exprimer des doutes sur la valeur et la sûreté de ces témoignages comparés aux preuves fournies par l'analyse documentaire. Cette méfiance ne résulte pas que du crédit relatif accordé aux souvenirs d'autrui ou de la difficulté d'emploi de preuves et d'on-dit non vérifiés. Les documents, surtout les archives officielles, tirent leur valeur non seulement de ce qu'ils contiennent mais aussi parce qu'ils font partie d'une suite de documents. On peut les comparer avec d'autres, ce qui fournit un moyen de vérifier l'authenticité de chaque document, mais aussi le contexte d'interprétation des différentes pièces. Il arrive souvent que le document officiel renvoie lui-même à des documents antérieurs si bien qu'on peut établir une chronologie soulignant la succession de décisions et d'enchaînements logiques.

Il n'en reste pas moins que tout historien étudiant le passé récent doit de plus en plus s'appuyer sur d'autres sources que les documents. Cela vient notamment de ce que la plupart des Etats entourent de secret leurs décisions ou stratégies récentes, et ne rendent publics les documents concernés que bien

plus tard (de vingt-cinq à trente ans plus tard). L'ouverture des archives particulièrement sensibles est parfois même plus tardive. Mais les historiens du passé récent ont également besoin de compléter les indices documentaires grâce à d'autres sources du fait de l'emploi croissant des technologies de communication. De nos jours, ils s'aperçoivent de plus en plus souvent qu'ils examinent un document qui renvoie le lecteur non à d'autres documents, mais à des conversations téléphoniques ou à des e-mails dont il n'existe pas de trace. Dans ces conditions, ils doivent avoir recours à d'autres sources, dont des entretiens avec les auteurs ou destinataires des documents.

Qu'est-ce que l'histoire orale?

Pour l'essentiel, c'est la préservation et l'analyse des témoignages parlés sur le passé. Elle peut prendre toutes sortes de formes et se concentrer sur:

- la connaissance partagée du passé transmise par la génération précédente (la tradition orale);
- le récit d'événements d'une vie personnelle auxquels elle doit son aspect et son message (la biographie orale);
- les souvenirs personnels d'un individu au sujet de certains événements, problèmes ou expériences vécus à un moment donné;
- les témoignages de première main – oraux ou oculaires – enregistrés pendant un événement ou juste après.

L'histoire orale a généralement été utilisée dans deux buts précis. D'abord pour aider à reconstruire le passé: pour comprendre ce que signifiait être un soldat ordinaire dans les tranchées ou être un réfugié traversant l'Europe en 1945, ou comprendre en quoi la contraception avait changé la vie d'une jeune mère. Ensuite pour aider à comprendre la façon dont les gens interprétaient le passé. Les sources orales ne nous renseignent pas seulement sur ce que les gens ont fait, vu ou sur ce qui leur est arrivé, elles nous renseignent aussi sur ce que les gens ont pensé et senti à l'époque, ce qu'ils croyaient faire et pourquoi, sur ce qu'ils pensaient que les autres faisaient et pourquoi, ce qu'ils voulaient faire et (tout aussi important) sur la manière dont ils perçoivent aujourd'hui leur action passée.

L'histoire orale à l'école

Il n'est pas inutile de répéter que l'histoire orale représente la préservation et l'analyse des témoignages oraux¹. Les professeurs d'histoire ne voient souvent en elle que le moyen d'inviter leurs élèves à interroger les gens

1. Ce chapitre est fondée en partie sur le matériel préparé par Phil Ingram pour Ruth Tudor, *op. cit.*

(d'ordinaire leurs parents, grands-parents, voisins et personnalités locales) au sujet d'une expérience ou d'un événement particuliers. En tant que telle, l'histoire orale est considérée utile mais sans doute tenue pour un extra optionnel dans l'étude du programme d'histoire, et surtout confinée à l'histoire sociale, voire locale.

Cependant, la définition nous permet de nous rappeler que les élèves font aussi de l'histoire orale lorsqu'ils analysent ses documents. Dans un nombre croissant de pays européens, il est possible d'avoir accès aux témoignages oraux sur les diverses dimensions de la vie sociale ou sur des événements spécifiques grâce aux cassettes audio ou vidéo de matériaux d'abord rassemblés pour des émissions de radio ou de télévision. Certains départements universitaires qui se spécialisent dans la collecte de la tradition et de l'histoire orales ont publié des matériaux tirés de leurs archives et parfois conçu des CD-Rom qui permettent à l'étudiant non seulement de lire des transcriptions ou des extraits de transcriptions mais aussi d'écouter les interviews, de voir les photos des personnes interrogées et les événements dont elles parlent. Il arrive aussi, de temps en temps, que des organismes lancent des projets de collecte de témoignages oraux, les publient ensuite, souvent pour coïncider avec l'anniversaire d'un événement. Enfin, un certain nombre des sites Web d'Internet inclus dans le chapitre 12 de ce guide contiennent aussi des témoignages oraux, certains sonores aussi bien que visuels. L'éventail de thèmes et de sujets disponibles est assez limité, mais on trouve par exemple des matériaux utiles sur le front ouest de la première guerre mondiale, sur le front domestique durant la seconde guerre ou sur la crise économique de l'entre-deux-guerres.

Comme on l'a vu dans d'autres sections de ce guide, l'analyse d'autres sources historiques, tels les photos, les bandes dessinées, la télévision, le cinéma, les sites Web, exige:

- un savoir-faire en analyse critique et en interprétation sur lequel l'historien doit toujours s'appuyer pour tout genre de preuve;
- le savoir et la méthode qui permettront de replacer la preuve dans son contexte historique;
- des possibilités de vérifier l'authenticité et la qualité des indices en les comparant à d'autres sources;
- la compréhension des processus grâce auxquels les documents analysés ont été constitués.

L'analyse de l'histoire orale ne fait pas exception. Compte tenu du volume de témoignages oraux disponibles sur le 20^e siècle, notamment ses quatre dernières décennies, il importe que l'étudiant d'histoire comprenne le processus

impliqué dans la création du témoignage oral, qu'il sache comment appliquer ces savoir-faire analytique et interprétatif au matériau produit par le chercheur d'histoire orale, qu'il s'agisse de l'étudiant, de l'historien ou d'autres.

Fournir aux élèves la possibilité de recueillir l'histoire orale et d'analyser le témoignage oral est valable d'un point de vue éducatif à divers niveaux:

- cela donne aux élèves une ouverture sur les expériences et les perspectives des gens ordinaires;
- cela offre une perspective riche d'épaisseur humaine à l'histoire récente, pouvant habiller de chair le squelette du manuel et recelant une immédiateté d'expérience que l'élève ne saurait retirer de comptes rendus de deuxième main;
- les élèves y trouvent des informations sur les peuples et les groupes habituellement ignorés par les manuels;
- cela peut fournir un moyen de vérification utile des témoignages venant d'autres sources (surtout si celles-ci comprennent les médias de masse);
- cette histoire orale peut équilibrer l'interprétation des événements par l'historien (en répondant à la question: est-ce ainsi que les gens ont vraiment vécu ces événements?);
- l'histoire orale, surtout quand elle concerne les réminiscences personnelles de gens vivant aujourd'hui qui considèrent le siècle écoulé, peut souvent permettre utilement aux élèves d'explorer et d'utiliser les concepts clés de la continuité et du changement;
- les élèves examinant les témoignages oraux doivent appliquer les mêmes principes et processus analytiques qu'ils appliqueraient à tout autre genre de témoignage (choix, vérification, recherche des préjugés et déformations, traitement des ellipses et comptes rendus incomplets).

Les élèves recueillant leurs propres témoignages oraux grâce à des entretiens ont aussi la possibilité de développer:

- leur maîtrise de l'interview, notamment l'aptitude à poser une suite de questions pertinentes;
- leur aptitude à communiquer (mettre l'interlocuteur à l'aise, engager une vraie conversation, écouter, aiguillonner et sonder pour tirer davantage d'information);
- leur talent pour se mettre au diapason de gens d'autres générations, milieux, aux perspectives, expériences et présupposés différents;

- l'aptitude à faire le tri entre les témoignages, évaluer leur pertinence et exactitude, puis construire un récit ou une chronologie, ou formuler des conclusions sur ce qui s'est passé et pourquoi;
- l'aptitude à produire des minutes valides et contrôlées des témoignages oraux à partir desquelles construire un compte rendu de ce qui en ressort.

Que doivent savoir les élèves sur l'histoire orale?

Les élèves doivent comprendre que la plupart des sources historiques sont indépendantes de l'historien et de l'étudiant en histoire. Ils ne peuvent qu'interpréter. Cependant, quiconque rassemble des témoignages oraux ou des comptes rendus oculaires (historien, étudiant en histoire, sociologue, fonctionnaire, journaliste) joue un rôle actif dans la construction de ce témoignage. Ce qui se dégage des minutes historiques dépend énormément du genre de questions que l'interviewer choisit de poser ou d'éviter, de la relation personnelle des deux personnes, de la mise en forme de l'interview avant sa publication. Du coup, lorsqu'il examine le témoignage oral, l'élève doit analyser le processus mis en œuvre pour sa collecte (était-ce une question orientée ou neutre? de quoi parlait l'interviewé avant que l'on pose cette question? s'agit-il de la réponse intégrale ou d'un extrait d'une plus longue déclaration? comment savoir? pouvons-nous vérifier cette réponse en la confrontant à tout autre témoignage disponible venu d'une autre source?).

Il importe également que les élèves comprennent les limites de la mémoire et de l'observation personnelle. Ce n'est pas parce qu'une personne a assisté à un événement que son témoignage est fidèle et authentique. (Les élèves n'ont qu'à réfléchir aux témoignages contradictoires de témoins oculaires dans la plupart des affaires criminelles qui viennent devant les tribunaux.) Les historiens s'inquiètent souvent des difficultés posées par les souvenirs qu'ont la plupart des gens d'événements ayant eu lieu bien des années auparavant. Même si l'étude scientifique de la mémoire en est à ses débuts, la recherche semble indiquer que la mémoire des choses anciennes, surtout chez les personnes âgées, apparaît souvent plus précise et stable que la mémoire des faits très récents ou à moitié récents. Toutefois, quand on examine l'histoire orale, il y a aussi le problème supplémentaire de l'amnésie sélective et la tendance des gens à mal se rappeler, non parce qu'ils veulent oublier ou tromper l'interviewer, mais parce qu'ils ont ajusté leurs souvenirs à leurs préconceptions ou hypothèses (voir l'**encadré 1** ci-après). D'un autre côté, nous ne devons pas nécessairement penser que les documents et les autres sources ne sont pas soumis aux mêmes défauts. On n'écrit pas toujours un document aussitôt après l'événement ou la décision, et les fonctionnaires ou autres qui rédigent ces documents ne sont absolument pas à l'abri du désir de récrire l'histoire (comme le révèlent souvent les scandales et les enquêtes politiques).

Encadré 1: Cas type de témoignage oral d'un souvenir mal mémorisé

L'historien italien Alessandro Portelli s'est aperçu que les témoignages oraux d'ouvriers de Terni, ville industrielle du nord, sur le meurtre de Luigi Trastulli, ouvrier métallurgiste de 21 ans, recueillis par la police révélaient des incohérences. Certains disaient qu'il s'était produit en 1949 (la bonne date) et d'autres en 1953 car cette date coïncidait avec une grève massive dans l'industrie de la ville. Portelli en conclut que ceux qui avaient cité cette dernière date estimaient subconsciemment qu'il était juste qu'un camarade meure pour une grande cause à laquelle ils croyaient.

Troisième donnée à considérer: la mémoire n'est pas une réserve passive des faits. Quand les gens confient à l'interviewer des réminiscences personnelles sur leur vie, ils n'offrent pas qu'un témoignage de témoin oculaire – comportant malgré tout des incohérences, des erreurs et des omissions. Ils s'efforcent aussi de donner un sens au passé, de donner forme et structure à leurs vies. En d'autres termes, ils se créent des historiographies personnelles, où leurs expériences sont ordonnées, retraduites et recomposées en un récit dans l'intérêt de l'interlocuteur. Ce qui est inclus comme ce qui est omis ne résultent pas seulement d'un oubli: c'est aussi un acte de choix conscient. Il est donc important, quand les élèves examinent un témoignage oral, qu'ils se posent les questions qu'ils pourraient poser face à d'autres témoignages historiques. Outre l'examen des propos de leur interlocuteur, ils doivent aussi se demander:

- quel type de personnes s'exprime?
- quel genre de déclaration font-elles? s'agit-il d'observations sur ce qui s'est passé ou les raisons de ce qui est arrivé? les déclarations passent-elles du coq à l'âne, sont-elles sans rapport avec les questions ou tentent-elles de raconter une histoire? arrive-t-il qu'elles prennent la tangente? tentent-elles de se justifier, elles ou leurs actes? tentent-elles de justifier les actes d'autrui? les réponses sont-elles surtout des anecdotes?
- s'efforcent-elles de répondre sérieusement aux questions? ont-elles l'air gêné devant certaines questions? sont-elles contraintes dans leurs réponses? débitent-elles du bla-bla à destination du magnétophone ou de la caméra?
- quels présupposés semblent-elles faire?
- peut-on discerner chez elles des préjugés?
- y a-t-il un moyen quelconque de vérifier indépendamment telle ou telle de leurs réponses?

Quelques suggestions pour l'utilisation de l'histoire orale dans la salle de classe

Thèmes et sujets

L'histoire sociale et économique est parfois un sujet plutôt aride pour de nombreux étudiants si elle se concentre sur les problèmes politiques, sociaux, sur les statistiques comparées et ne traite des gens que dans l'abstrait plutôt que de leurs expériences vécues. Les êtres, dans cette conception de l'histoire, sont souvent ramenés à cette définition: «l'un des problèmes que doit régler le gouvernement¹». L'historien de la société, l'historien de l'économie procèdent à des jugements implicites et explicites avec l'avantage de l'a posteriori, souvent depuis un point de vue politique ou idéologique, dans le but de relier une lecture du passé aux inquiétudes et problèmes contemporains. Mais la réalité est souvent plus compliquée, plus polysémique, et il arrive que l'histoire orale puisse aider à recréer la multiplicité des perspectives qui existaient lorsque les événements se sont produits. Cette remarque peut s'appliquer non seulement à l'histoire socio-économique, mais aussi à l'histoire politique (voir l'**encadré 2**).

Encadré 2: La réalité historique est complexe et polysémique

Les documents historiques concernant l'évacuation des troupes franco-britanniques sur les plages de Dunkerque à l'été 1940 montrent que 68 000 soldats furent tués, près de 340 000 évacués, 240 petits bateaux coulés, 120 000 véhicules militaires et 2 300 canons abandonnés. La plupart des historiens militaires, lorsqu'ils écrivent sur Dunkerque, font allusion au pilonnage impitoyable des plages, notamment par la Luftwaffe. Mais les comptes rendus oculaires des soldats présents sur les plages suggèrent que l'intensité des bombardements variait considérablement selon le secteur.

La plupart des thèmes diachroniques définis dans l'introduction du chapitre 1 (c'est-à-dire centré sur quelque aspect du développement historique pendant une longue période) se prêtent à une approche pédagogique utilisant les témoignages oraux:

- comment la vie, à la maison et au travail, a-t-elle changé avec le développement technologique?
- comment la vie familiale s'est-elle modifiée au cours du siècle écoulé?

1. E. P. Thompson, «History from below», in *The Times Literary Supplement*, 7 avril, 1966.

- comment le rôle de l'époux et de la femme (et des parents) a-t-il changé?
- comment ont évolué le comportement sexuel et les mœurs? comment traitait-on les filles mères il y a cinquante ou soixante ans? quels changements a apportés la contraception?
- en quoi les conceptions de l'enfance et de l'adolescence ont-elles changé?
- comment a évolué l'habitat au cours du siècle?
- quelle différence résulte pour les citadins et les ruraux de l'accroissement des zones urbaines?
- comment le travail s'est-il transformé (disparition de certains métiers et industries, apparition de nouveaux métiers, mécanisation et automatisation accrues, etc.)?
- quels changements dans les rapports entre les générations?
- comment ont évolué les distractions, les intérêts culturels, les passe-temps des gens?
- en quel sens les changements dans le transport et les communications ont-ils affecté le mode de vie?
- quelles modifications résultent des progrès médicaux?
- quelles sont les évolutions dans nos idées? (nos conceptions de la religion et de la foi, de la délinquance et de sa punition, de la pauvreté et de la sécurité sociale, de l'éducation, de l'art, de la mode, du rôle et des responsabilités de l'Etat, du rôle et des devoirs du citoyen, de l'identité nationale et du patriotisme).

Outre les indices et les aperçus utiles que nous donne l'histoire orale pour sonder la continuité et les changements du 19^e siècle, elle peut aussi aider l'élève à comprendre ce qu'était l'expérience directe de certains des événements majeurs du siècle: celle de la guerre totale, de l'occupation et de la libération, être un réfugié, être un immigré ou un expulsé, quitter la campagne pour la ville, reconstruire sa vie après la guerre, vivre jusqu'au bout la dictature ou le totalitarisme. Ici aussi, l'histoire orale nous permet non seulement de ranimer le passé, mais elle permet aux élèves de remettre en question leurs présupposés et parfois les hypothèses faites par les médias, les auteurs de manuels, voire les professeurs d'histoire.

Quelques approches possibles

Cette section et la suivante visent surtout à faciliter les projets de collecte de témoignages oraux par les élèves. Celle-ci peut prendre beaucoup de temps et réclame souvent des moyens qui peuvent manquer, tels les magnétophones, cassettes et autres pour transcrire et conserver les interviews. Pour bien des professeurs d'histoire, confrontés à un programme déjà pléthorique,

un projet d'histoire orale pourra sembler un extra optionnel. Toutefois, il vaut la peine de répéter que nous vivons à une époque où les historiens, les sociologues, les journalistes de l'écrit et de l'oral, les administrations, les organismes d'archives et de sondages ont déjà réuni quantité de témoignages oraux. Une grande partie des éléments recueillis sont désormais disponibles sous une forme ou sous une autre et peuvent être utilement incorporés dans les manuels, les sources et matériaux éducatifs multimédia conçus par chaque professeur.

Pour des raisons évidentes, la plupart des projets scolaires d'histoire orale tendent à être menés dans la communauté locale et centrés souvent sur l'histoire locale. Interroger les personnes du cru sur les changements constatés dans la localité au cours de leur vie est souvent plus fructueux si les enquêteurs ont un stock d'aiguillons pour «déclencher» les souvenirs de leurs interlocuteurs: des photos, des cartes postales d'une grand'rue, d'une ferme, d'une usine, d'un site ou des personnalités locales; quelques cartes; des extraits de rapports et des copies de vieux articles de journaux sur des événements particulièrement importants. On peut ainsi repérer les continuités et les changements au sein de la communauté dans son ensemble ou au sein d'une partie de celle-ci, ou on peut s'en servir pour conduire une étude approfondie de la communauté à un moment particulier.

Mais les gens ont beaucoup plus à offrir que de simples souvenirs personnels sur la vie locale. Ils ont traversé et vu les grands événements décrits dans les manuels d'élèves. Certains y ont été directement mêlés, certains ont vu leur existence irrévocablement changée par ce qui s'est passé. Ils ont leur propre perspective qu'on peut comparer et contraster avec celles des manuels, des documentaires de la radio ou de la télévision. On peut commencer par l'exposé du manuel ou celui d'une émission de radio ou de télé, puis découvrir ce dont les gens se souviennent et si leurs souvenirs coïncident ou contredisent la version livresque ou documentaire. Il ne s'agit pas de remettre en cause la validité de celle-ci, mais d'aider les élèves à comprendre la complexité et le degré de consensus ou la multiplicité de perspectives de l'époque.

Cette approche peut donner lieu à plusieurs variations. L'une consiste à dresser des interviews biographiques extensives où les individus concernés parleront des événements importants s'étant produits au cours de leur vie et de leurs propres réactions tant hier qu'aujourd'hui. On peut aussi utiliser les entretiens pour situer la famille de chaque interlocuteur au cours du siècle: d'où venaient-ils? comment grands-parents, parents et enfants gagnaient-ils leurs vies? où vivaient-ils? comment leur vie a-t-elle changé? comment ont-ils traversé les guerres, l'occupation militaire, la crise économique, les critères changeants d'existence?

Troisième variation, demander aux élèves de recueillir des témoignages sur la manière dont les médias représentent une décennie donnée ou une époque du 20^e siècle (dans une série historique, un documentaire, un feuilleton), puis y ajouter des interviews de la génération l'ayant vécue.

Autre variation, demander aux gens où ils étaient, ce qu'ils faisaient et comment ils ont réagi lorsqu'ils ont appris un événement avéré crucial. L'exemple classique est l'assassinat du Président Kennedy. On prétend souvent que les gens qui étaient adultes ou adolescents à l'époque se rappellent encore ce qu'ils faisaient à ce moment précis, comment ils ont réagi et leurs craintes pour l'avenir. Le 20^e siècle comporte-t-il en Europe d'autres événements stimulant les souvenirs de toute une génération de cette manière? On pourrait citer:

- la mort de Staline en 1953;
- l'entrée des tanks russes en Hongrie en 1956 et en Tchécoslovaquie en 1968;
- le lancement du *Sputnik* en 1957;
- la construction du mur de Berlin en 1961;
- la crise des missiles cubains en 1962;
- la première femme dans l'espace en 1963;
- le premier homme sur la Lune en 1969;
- la mort de Franco en 1975 et la révolution des œillets portugaise en 1976;
- la chute du mur de Berlin le 9 novembre 1989;
- le putsch manqué contre Gorbatchev et la politique de réformes du 1^{er} août 1991.

Dans la mesure où les historiens faisant de l'histoire orale se sont souvent considérés comme des historiens de la petite histoire ou ceux qui aidaient à découvrir l'histoire des obscurs (les groupes que l'historien ignore en général), il est tentant d'adopter la même attitude dans un projet scolaire, surtout si ces groupes « invisibles » sont bien représentés parmi la population scolaire. C'est un domaine potentiellement sensible où les écoles doivent s'avancer avec prudence, avec force préparations et négociations avec les représentants autorisés de ces groupes. Certains historiens universitaires et sociologues ont trouvé une manière de résoudre cette difficulté en établissant le projet conjointement avec la communauté ou groupe concerné. Les élèves et les membres du groupe travaillent ensemble au programme, à la collecte des données, à l'analyse et à la présentation des trouvailles. Cela implique souvent tant des interviews en tête-à-tête que des discussions générales, ces dernières étant un moyen utile de vérification des informations factuelles et de contrôle des chronologies et des récits. Le résultat final peut constituer

une ressource utile pour les étudiants en histoire et une référence précieuse pour le groupe ou la communauté. C'est aussi un exercice pratique de valeur pour les élèves en ce qu'il les forme au processus d'enquête et d'interprétation historiques.

Presque tout projet historique s'expose au risque de tomber sur des questions controversées et sensibles même lorsque celles-ci ne sont pas censées être abordées dans l'interview. Ainsi, dans certaines régions, les enquêtes sur les premières expériences de travail peuvent déclencher des récits de discrimination – raciale, ethnique ou religieuse. Dans d'autres pays ou régions, les enquêtes sur voisins ou parents pourraient susciter des souvenirs de collaboration ou de résistance aux forces d'occupation. Dans de telles circonstances, les professeurs doivent se demander si les acquis potentiels de l'histoire orale pour les élèves dépassent les frictions possibles qui pourraient en résulter. Si oui, ils devront procéder à de soigneux préparatifs, anticiper les domaines pouvant receler des questions sensibles et controversées, fournir aux élèves des stratégies et méthodes pour les esquiver. Dans certaines régions très sensibles, il vaudra mieux que les interviews soient menées à l'école sous la surveillance directe du professeur, voire par lui-même.

Il est également intéressant d'explorer les possibilités de collaboration interscolaire sur un projet d'histoire orale. Il pourra s'agir d'un projet régional ou national, un projet transfrontalier, un projet à l'échelle européenne ou d'un projet centré sur un groupe particulier installé dans plusieurs pays voisins. S'il se concentre sur un thème ou événement commun, ce projet fournira une occasion unique à tous les élèves participants de comparer et de mettre en contraste une multiplicité de perspectives et d'interprétations d'expériences similaires.

Quelques principes pour organiser un projet d'histoire locale

- Faire une recherche documentaire sur la communauté, le groupe ou la catégorie sociale à interroger. Chercher les organisations, les sociétés d'histoire, les maisons de retraite ou les associations bénévoles qui pourraient aider ou s'intéresser aux résultats du projet. Vérifier les anniversaires ou dates clés qui pourraient servir de stimulus au projet. Essayer d'évaluer la réaction vraisemblable à l'idée d'un projet d'histoire orale.
- S'assurer que l'information documentaire offerte aux élèves est suffisante avant qu'ils ne commencent l'enquête. S'assurer de la disponibilité des indices appropriés venant d'autres sources pour corroborer les données des interviews.
- Évaluer les moyens: combien de temps prendra la préparation des élèves, l'ensemble des entretiens, le traitement des informations, l'interprétation des témoignages, la présentation des résultats et leur évaluation? Où se

dérouleront les entretiens? Les résultats vaudront-ils le coup en termes de moyens matériels et humains?

- Les élèves sont-ils suffisamment motivés pour mener des enquêtes de bonne tenue?
- Les professeurs demandent souvent aux élèves de trouver les interlocuteurs mais il peut être préférable qu'ils le fassent. En expliquant le projet et avant de s'engager dans l'entretien avec une personne en particulier, cela fournit une occasion de vérifier sa mémoire, son aptitude à parler d'un événement ou aspect de sa vie, sa bonne volonté. On doit aussi informer les interlocuteurs du but de ce projet d'histoire orale et de ce qu'il adviendra du matériau recueilli.

Préparation des élèves:

- recherche documentaire par les élèves sur les sujets ou thèmes couverts par le projet d'histoire orale;
- recherche documentaire par les élèves sur le groupe où l'on choisira les interlocuteurs: que sait-on de la pertinence de ce thème ou sujet dans leurs vies? quel type d'expériences liées sont-ils susceptibles d'avoir eu?
- écouter quelques exemples de gens parlant du passé ou examiner un ou deux comptes rendus (ou des extraits) de manière à ce que les élèves puissent ressentir ce qu'est un entretien d'histoire orale.

Une fois menée la recherche documentaire, chaque étudiant devrait réfléchir aux questions de recherche (de trois à cinq) pouvant former la base de l'interview. (Les questions de recherche ne sont pas les questions posées lors de l'interview. Elles représentent ce que les étudiants aimeraient trouver.) Y succédera une session de «remue-méninges» pour définir un ensemble accepté de questions de recherche. Chaque question de recherche pourrait susciter plusieurs questions d'interview, il faut donc encourager les élèves à hiérarchiser et justifier leur choix. Ce faisant, les élèves doivent aussi réfléchir à la durée acceptable de l'interview.

Encadré 3: Evaluer un entretien enregistré ou une transcription

- Le courant passe-t-il entre enquêteur et interlocuteur?
- L'interlocuteur écoute-t-il et répond-il à l'enquêteur?
- Est-ce une bonne interview? Pourquoi?
- Quelle est l'utilité de l'interview comme témoignage historique?
- Comment vérifier que l'information fournie est exacte?

Concevoir le programme d'interview

L'étape suivante consiste à transformer les questions de recherche en questions d'interview. Pour faciliter cette démarche, faire réfléchir les élèves aux points suivants:

- quelle information documentaire leur sera nécessaire sur chaque interlocuteur (où est-il né? quand? activité actuelle ou passée? qu'a-t-il fait à tel et tel moment de sa vie? où est-il allé à l'école? où a-t-il vécu?);
- la meilleure séquence de questions – ou la plus pertinente – pour que l'entretien se déroule sans heurts;
- l'importance d'éviter les questions orientées (du type «ça a dû beaucoup vous irriter?») et celles qui ne susciteront qu'un oui ou un non;
- l'importance de s'assurer que les questions sont claires et sans ambiguïté;
- comment encourager l'interlocuteur à parler tout en le ramenant au fil de l'entretien s'il prend la tangente?;
- comment commencer l'entretien, comment le clore?;
- comment faire si l'interlocuteur «sèche» sur une question donnée ou avant la fin de l'entretien;
- y a-t-il des moyens de vérifier l'exactitude des souvenirs de l'interlocuteur?

En discutant de ces problèmes à l'avance, il peut être utile de faire réfléchir les élèves sur «les approfondissements et les aiguillons»: les premiers sont les questions visant à obtenir plus d'informations ou à vérifier ce qui vient d'être dit. Les seconds correspondent à des techniques pour reformuler la question si elle n'a pas été comprise ou pour «déclencher» la mémoire de l'interlocuteur. Il peut être utile de préparer une liste des uns et des autres pour la plupart des questions de l'interview.

«Contrôles de témoignages»: quelques questions d'approfondissement peuvent remplir cet office: ainsi, quel était votre âge à l'époque? comment en avez-vous entendu parler? y étiez-vous vous-même ou quelqu'un vous en a-t-il parlé?

La conduite de l'entretien

Assurez-vous que les élèves vérifient l'état de marche de leur magnétophone et qu'ils ont une cassette vierge. Si l'interview n'est pas enregistrée, il pourrait être intéressant de faire travailler les élèves par paires, l'un posant les questions l'autre prenant des notes.

Voici les points clés pour la conduite de l'interview:

- être à l'heure, être prêt, être poli;

- écouter; ne pas poser une question à laquelle l'interlocuteur a déjà répondu dans une précédente réponse;
- être patient; donner à l'interlocuteur le temps de répondre; ne pas pinailler ou corriger l'interlocuteur;
- maintenir l'interlocuteur sur le fil en évitant de trop l'interrompre;
- si l'on juge qu'il serait utile de poser une question d'approfondissement non préparée, on peut le faire en la notant;
- remercier l'interlocuteur à la fin de l'entretien; lui envoyer une lettre de remerciements par la suite.

On a intérêt à faire une répétition où les élèves joueront tour à tour le rôle d'enquêteurs et d'interlocuteurs. Une session d'évaluation après la première tournée d'interviews sera aussi utile pour vérifier l'efficacité de telle question et déterminer la façon de réagir à des conditions particulières.

Analyser et interpréter l'interview

A ce stade, les élèves doivent décider en groupe s'il faut transcrire entièrement chaque interview enregistrée ou s'il faut les écouter soigneusement plusieurs fois puis noter les principaux points d'intérêt. Il faut aussi considérer les avantages et inconvénients potentiels de chaque option.

Puis, lors de la lecture de la transcription ou des notes, les élèves doivent songer à ces questions:

- l'interview a-t-elle répondu au genre de questions de recherche qu'ils s'étaient initialement fixées?
- que valaient les souvenirs de l'interlocuteur?
- a-t-il fourni des informations contradictoires?
- y a-t-il possibilité de vérifier l'exactitude des réponses?
- y avait-il des signes évidents de préjugés dans celles-ci?
- quelle est l'utilité de l'interview en tant que témoignage historique?
- comment aurait-on pu l'améliorer?

CHAPITRE 16

UTILISATION DES SOURCES ÉCRITES CONTEMPORAINES

Les traces écrites sont à la base de toute recherche historique. Nous avons certes les chroniques anciennes, les monuments et d'autres traces physiques pour savoir quand et où une bataille a été livrée, qui l'a gagnée, quel a été le nombre de victimes des deux côtés et quels en ont été les protagonistes, par exemple. Mais en l'absence de traces documentaires primaires telles que dépêches, lettres et témoignages directs, il peut s'avérer très difficile de comprendre les actions, les décisions, les ordres, les tactiques, les modes de raisonnement et les motivations des acteurs principaux, à moins qu'eux-mêmes ou des personnes qui leur étaient proches aient consigné par écrit tous ces éléments au moment des faits ou peu après.

Les étudiants d'histoire contemporaine ont actuellement à leur disposition un éventail de sources primaires et secondaires infiniment plus large que leurs prédécesseurs: en effet, il faut ajouter aux traces écrites les films, les informations radio et télédiffusées, les documentaires de la télévision, les archives sonores, les fichiers électroniques et les artefacts. L'importance du document écrit reste néanmoins primordiale pour la compréhension de l'histoire du 20^e siècle. Il y a à cela plusieurs raisons.

Premièrement, nous avons assisté, au cours de ce siècle, au développement considérable des compétences gouvernementales, que ce soit au niveau national ou local, de sorte qu'aujourd'hui il n'est plus possible de conserver dans les archives publiques qu'une partie des documents officiels émanant des services gouvernementaux.

Deuxièmement, du fait de l'automatisation des processus de collecte, de stockage et de récupération de l'information et de la publication de statistiques officielles qui en résulte, nous sommes aujourd'hui bien mieux renseignés qu'auparavant sur la vie quotidienne des gens (sur leurs revenus, leurs impôts, leurs habitudes de consommation, la natalité et la mortalité, ainsi que sur d'autres questions comme la santé, l'éducation, le logement).

Troisièmement, l'élargissement de l'accès à l'éducation rend aujourd'hui possible la connaissance, pour quasiment tout événement ou phénomène social contemporain significatif, des opinions et des réactions d'échantillons

de population plus larges et socialement plus représentatifs que par le passé, grâce aux écrits personnels – lettres, cartes postales ou journaux – émanant de particuliers et aux entretiens publiés dans la presse populaire.

Enfin, l'expansion remarquable du secteur de l'édition et de la presse écrite permet de multiplier les perspectives sur tel ou tel événement ou phénomène.

En fait, le problème auquel se heurte aujourd'hui toute personne qui étudie l'histoire contemporaine, est celui de la surabondance d'informations. Un historien ne disait-il pas ceci:

«Nous en savons mille fois plus sur la défaite de la France (en 1940) que sur la chute de Carthage. Nous en savons mille fois plus sur l'évacuation de Dunkerque que sur la bataille de Hastings. Nous pouvons parler de ces événements (...) avec des personnes alors présentes à Dunkerque. Quel est le médiéviste qui n'échangerait pas les travaux de recherche de toute une vie contre un seul entretien avec un Saxon ayant combattu aux côtés de Harold à Hastings'?»

Là où l'historien du Moyen Age ou le spécialiste du premier millénaire doit souvent se contenter de traces fragmentaires, l'historien contemporain doit opérer une sélection: que retenir de la masse d'informations disponibles qui puisse éclairer les événements sans risquer de les dénaturer ou de les déformer parce que l'on aura omis des éléments significatifs? Cette difficulté est réelle pour quiconque étudie l'histoire contemporaine d'un pays, et a fortiori l'histoire de l'Europe ou du monde.

L'objet principal du présent chapitre est de voir comment et pourquoi des documents écrits (sources officielles, statistiques, carnets personnels, revues, mémoires, biographies, journaux et magazines) peuvent et doivent être utilisés en salle de classe pour enseigner l'histoire de l'Europe au 20^e siècle. La plupart des manuels d'histoire actuellement en usage contiennent des extraits d'une pluralité de sources écrites et on trouve de plus en plus sur Internet une grande variété de documents de source primaire, très utiles, sur les événements et phénomènes marquants de ce siècle, qui peuvent être téléchargés et soumis à l'examen critique et à l'interprétation des élèves.

Pourquoi donner aux élèves la possibilité d'étudier des sources écrites primaires sur l'Europe du 20^e siècle? Dans la pratique, le profit que l'on peut tirer de l'utilisation de sources écrites dans l'enseignement dépendra de l'intérêt intrinsèque du matériel, de sa longueur, de la densité du texte, du niveau de lecture requis, de la manière dont il est présenté aux élèves et de l'intérêt que les élèves trouveront aux activités qui y sont rattachées. Demander, par

1. G. B. Henderson, «A plea for the study of contemporary history», in *History*, 26, 1941, p. 51-55.

exemple, à des adolescents de 16 ans de lire le texte intégral du Traité de Versailles (1918) ou du Traité de Rome (1960) à titre d'information plutôt que le résumé des dispositions principales de ces documents figurant dans leur livre risque fort de ne pas susciter l'enthousiasme général.

- Ces quelques réserves faites, il reste un certain nombre de raisons pour lesquelles les activités pédagogiques centrées sur les sources écrites, notamment primaires, méritent d'être développées.
- Des sources primaires soigneusement sélectionnées peuvent contribuer à faire de l'histoire une discipline vivante pour un bon nombre d'élèves, car elles révèlent les expériences personnelles, les modes de pensée et les préoccupations de personnes directement ou indirectement impliquées dans les événements étudiés en classe.
- Les manuels scolaires sont toujours écrits avec le bénéfice du recul historique. Lorsqu'on y ajoute la nécessité d'établir des résumés succincts des faits, l'élève se trouve souvent devant un récit qui fait apparaître l'influence des décideurs comme déterminante et les conséquences comme inévitables. Des sources écrites, datées de l'époque des faits – dépêches diplomatiques, procès-verbaux de réunions, lettres ou notes personnelles –, permettent souvent de jeter un éclairage différent sur la manière dont les décisions ont réellement été prises, c'est-à-dire sous pression, sur la base d'informations partielles, souvent contradictoires, et en temps réel.
- En travaillant directement sur des sources écrites, les élèves sont amenés à manier des concepts historiques clés, à poser des questions, à analyser et à interpréter les informations dont ils disposent, à formuler des hypothèses et à tirer leurs propres conclusions, qu'ils pourront ensuite confronter à la version ou à l'explication officielle.
- Les sources primaires, et elles seules, donnent aux élèves la possibilité de se mettre à la place des personnes qui ont vécu les événements qu'ils étudient.
- L'accès à des sources écrites primaires offre aux élèves une diversité de points de vue sur un événement ou un fait particulier. Ils ont ainsi l'occasion de comparer les récits faits à l'époque par les acteurs, les témoins oculaires et les commentateurs avec ceux établis ultérieurement par les historiens. En ce qui concerne l'histoire de l'Europe, l'accès aux sources primaires peut s'avérer une aide précieuse. Par exemple, les sites Internet consacrés à l'histoire tels que le World War I Document Archive (documents d'archives de la première guerre mondiale) (<http://www/lib-byu.edu/~idh/wwi>) ou le site Eurodocs (<http://www/lib-byu.edu/~rdh/eurodocs>) (voir chapitre 12) qui réunissent les principaux documents historiques de quelque vingt-trois pays européens, peuvent être d'excellents moyens

pour les élèves de voir comment un même événement, une même crise ou décision ont pu être interprétés par les gouvernements des pays en question.

- L'accès à une variété de sources écrites, notamment primaires, donne aux élèves la possibilité de vérifier les conclusions ou les interprétations qui leur sont présentées dans leurs manuels, par leurs enseignants ou par les médias. Plus généralement, l'utilisation régulière de sources primaires en complément des manuels et des autres ressources pédagogiques développe «l'habitude» de vérifier les faits et les interprétations.
- Enfin, l'examen chronologique des traces écrites permet aussi leur examen critique: la nouvelle information confirme-t-elle ou infirme-t-elle les informations et interprétations dérivées des autres documents de la série? Ce type d'exercice permet non seulement d'initier les élèves à une méthode de travail en histoire, mais également de développer leurs facultés de raisonnement et de réflexion. Il leur fournit en outre une grille d'analyse contribuant à leur éducation civique puisque cette démarche peut servir aussi bien à analyser la couverture par les médias des événements en cours et des questions d'actualité.

Questions à examiner lors de la sélection des sources écrites primaires pour les élèves

Accessibilité. La plupart des manuels d'histoire, des séries thématiques et des cahiers d'exercices contiennent aujourd'hui des extraits de sources écrites primaires. Celles-ci n'ont parfois qu'une fonction illustrative, mais on tend de plus en plus à les relier à des activités ou à des exercices nécessitant de la part de l'élève la mise en pratique de certains des processus analytiques et des modes de réflexion de l'historien qui travaille sur ses sources: savoir localiser l'information qui permettra de répondre à des questions précises, déceler d'éventuels partis pris, comparer plusieurs sources pour mieux appréhender un événement ou le récit qui en a été fait, évaluer l'importance et le degré de pertinence des sources, utiliser plusieurs sources pour élaborer un court récit ou une chronologie, déterminer si les éléments dont on dispose permettent de confirmer ou de réfuter telle ou telle interprétation ou explication.

Cependant, les extraits présentés dans bon nombre de manuels sont souvent très succincts et ne présentent qu'un intérêt limité pour l'exercice des compétences propres à la réflexion et l'analyse historiques. Il faut citer, parmi d'autres sources primaires utilisables en complément des livres d'histoire, les sociétés d'histoire locale, les archives des journaux locaux, les bibliothèques et les musées, Internet, les biographies et d'autres ouvrages n'appartenant pas à la catégorie de la fiction.

Volume horaire. Les décisions dans ce domaine se font en fonction de trois critères dont le premier est la structure et le contenu du programme d'histoire. On entend souvent dire que plus le programme apparaît riche en contenu, moins les élèves auront de temps à consacrer à l'examen de sources écrites primaires. L'approche «thématique» ou «ponctuelle» dans l'élaboration des programmes scolaires permet, plus que d'autres, d'examiner de plus près certains événements, d'approfondir certaines questions et de suivre certaines évolutions, ce qui multiplie les occasions de travailler sur des traces écrites primaires. Dans la pratique toutefois, le temps dont disposent les élèves pour analyser les sources écrites pourrait dépendre plus directement des objectifs du programme – le deuxième critère – que de son contenu.

Si la finalité d'un programme centré sur le contenu est d'abord l'acquisition de connaissances factuelles, les possibilités d'accès aux sources primaires et donc leur analyse seront probablement limitées. Si, en revanche, il s'agit de favoriser la compréhension, la construction du raisonnement et la conscience historique, alors les sources primaires peuvent constituer de véritables outils d'apprentissage. Enfin, le troisième aspect à considérer est celui de l'utilisation qui sera faite des sources primaires en cours d'histoire et donc du volume horaire qu'il faudra allouer à la réalisation d'activités et de tâches nécessitant l'accès à des documents de source primaire.

Coût. Dans de nombreux pays européens, le manuel scolaire et le professeur d'histoire restent pour l'élève les sources principales du savoir et de la réflexion historiques. Dans certaines régions, les ressources éducatives sont si limitées que les élèves ne disposent pas toujours d'un livre d'histoire. Dans ces conditions, l'utilisation de sources primaires peut sembler totalement irréaliste, du moins dans un avenir proche.

En revanche, cela ne devrait pas empêcher l'utilisation efficace des sources locales pour l'enseignement de l'histoire du 20^e siècle (histoire orale, lettres et photographies d'archives familiales, archives de journaux locaux). Si l'établissement dispose en outre d'au moins un ordinateur connecté à Internet, il sera possible de télécharger des documents de source primaire puis d'élaborer des fiches de travail et des boîtes de ressources sur divers sujets et thèmes. Les échanges avec des établissements d'autres pays, par courrier électronique ou fax, permettent également d'obtenir des ressources susceptibles de multiplier les points de vue. Conscient de ce problème, le Conseil de l'Europe a commencé à organiser, dans certains pays européens, des ateliers à l'intention des professeurs d'histoire sur «Enseigner l'histoire sans manuel».

Adéquation entre les moyens et la fin. Avant de sélectionner des documents écrits de source primaire, il faut savoir quel usage on compte en faire et notamment laquelle des sept utilisations exposées dans ce chapitre semble la plus adaptée à tel ou tel objectif pédagogique. Plus on voudra mettre l'accent

sur l'analyse et l'interprétation, plus il faudra donner aux élèves des possibilités de mobiliser et d'appliquer les divers modes de raisonnement.

Utilisation d'extraits. En règle générale, le manque de temps et de moyens, l'hétérogénéité des classes et la nécessité permanente de soutenir l'intérêt et la motivation des élèves contraignent les enseignants, tout comme les auteurs de manuels, à ne fournir aux élèves que des extraits de documents en réalité beaucoup plus longs. Aussi convient-il de veiller à ce que la signification originelle de la source soit préservée dans l'extrait choisi et à ce que la version écourtée ne constitue pas une déformation ou une simplification excessive de l'original, ou ne donne pas une importance exagérée à l'un ou l'autre aspect.

Objectivité. L'utilisation de sources écrites primaires ne doit pas faire oublier la nécessité de fournir aux élèves un aperçu objectif des principaux points de vue et positions adoptés à propos de tel ou tel événement ou sujet. Il appartient donc au professeur d'effectuer un travail préalable de recherche sur les sources potentielles. Il existe par exemple un grand nombre de récits en différentes langues, faits par des témoins oculaires (ressortissants nationaux ou étrangers) des événements qui se sont déroulés à Saint-Pétersbourg lors des révolutions de février et d'octobre 1917. Cependant, l'utilisation d'un ou de plusieurs de ces récits pourrait induire les élèves en erreur s'ils n'étaient pas rendus attentifs au fait que leurs auteurs pouvaient être influencés par leurs sympathies politiques.

On trouve également sur Internet un grand nombre de documents de source primaire relatifs à la guerre civile d'Espagne, mais il faut savoir que la plupart des textes émanent de membres des Brigades internationales, favorables aux républicains. Il n'est pourtant pas toujours possible d'arriver à une stricte objectivité numérique dans l'utilisation de traces documentaires. Il importe alors d'apprendre aux élèves à questionner un document de manière à faire apparaître d'éventuels partis pris, sympathies ou allégeances.

Niveau de lecture. Il convient de prendre en compte les difficultés que peuvent éprouver les élèves à lire certaines sources primaires, notamment les dépêches et les documents officiels. Parfois le problème vient du vocabulaire utilisé, mais plus souvent encore du fait que l'auteur présuppose chez le lecteur une connaissance du contexte dans lequel le document a été rédigé, ce qui n'est pas toujours le cas chez les élèves. Il est préférable dans ce cas, plutôt que d'écarter le document, d'intégrer au processus d'apprentissage des éléments susceptibles d'aider les élèves à lire et à comprendre le texte en question. Pourquoi ne pas établir, par exemple, un glossaire des termes difficiles, ou inclure quelques notes précisant le contexte (par exemple PF sont les initiales de ...; cette lettre était adressée à l'ambassadeur d'Italie à

Washington). On peut également suggérer quelques pistes de recherche à ceux qui souhaiteraient des informations ou explications complémentaires.

Organisation des activités pédagogiques. Comment les sources écrites primaires seront-elles utilisées? Les élèves s'en serviront-ils pour établir des récits événementiels ou pour vérifier le contenu de leur manuel ou des documentaires de télévision? Les sources seront-elles incorporées à des jeux de rôles ou à des simulations? Donneront-elles lieu à des projets de groupe, des travaux de recherche individuels ou des débats en classe entière?

Evaluation. Quel objectif pédagogique fixe-t-on à l'utilisation des documents de source primaire pour une classe donnée et comment savoir si cet objectif a été atteint?

Ce que les élèves doivent savoir au sujet des sources écrites

La différence entre sources primaires et secondaires. On entend traditionnellement par sources primaires les traces fondamentales, brutes et imparfaites, alors que les sources secondaires sont constituées par les écrits et réflexions des historiens, journalistes, commentateurs et observateurs¹. Dans la pratique toutefois, cette distinction ne recouvre souvent qu'une différence de degré et ne devient pertinente que par rapport à la proximité de l'auteur avec les événements qu'il relate, son récit pouvant être contemporain des faits ou postérieur à ceux-ci, sans parler de ses motivations. Un exemple: l'autobiographie d'un homme politique, d'un général ou d'un chef de révolution peut être considérée comme une source primaire dès lors que le livre retrace des événements auxquels cette personne a pris part. En revanche, si l'ouvrage a été écrit des années plus tard, et principalement à des fins d'autojustification, il ne pourra être utilisé ultérieurement que comme source secondaire, peut-être même non fiable.

De la même manière, pour traiter certains des aspects de l'histoire du 20^e siècle, les historiens, journalistes ou commentateurs peuvent être amenés à parler d'événements qui leur ont été contemporains et dont ils ont été les témoins privilégiés. L'historien américain Arthur Schlesinger connaissait l'administration Kennedy de l'intérieur dans les années 60. L'historien italien Benedetto Croce, célèbre opposant au fascisme, a été ministre en Italie au début des années 20. Depuis l'éclatement de l'Union soviétique, on observe également qu'il y a parmi les ministres des nouvelles démocraties d'Europe centrale et orientale un grand nombre d'historiens. Lorsqu'ils parlent des événements qu'ils ont eux-mêmes vécus, leurs récits constituent à la fois des sources primaires et secondaires.

1. Voir les définitions proposées par A. Marwick dans *The nature of history*, Macmillan, Londres, 1970, p. 132.

Cela étant, que la source soit primaire ou secondaire, ou les deux à la fois, les procédures d'évaluation et les questions seront les mêmes:

- qui est l'auteur du récit et pourquoi ce texte a-t-il été écrit?
- quel degré de fiabilité peut-on attribuer à l'auteur? dans quel sens pourrait-on dire qu'il ou elle a un parti pris? Peut-on montrer, à l'aide d'exemples précis, que l'auteur est partial ou qu'il déforme les faits?
- à qui le document s'adresse-t-il et pourquoi?
- quelle est l'origine de l'information et comment a-t-elle été obtenue?
- le contenu de ce document est-il conforme à celui des autres documents se rapportant au même sujet?

Nous reviendrons sur ces questions au cours du présent chapitre parce qu'elles sont celles que tout étudiant d'histoire (et non pas seulement l'historien professionnel) peut et doit se poser à propos de toute source historique, qu'il s'agisse d'un manuel, de carnets personnels, d'un mémoire ou d'une dépêche diplomatique.

Le problème mais aussi le bénéfice du recul historique. Lorsqu'ils travaillent sur des sources historiques, et notamment sur des sources primaires, les élèves ne doivent pas oublier qu'ils les lisent avec le bénéfice du recul historique et que ces documents ont été écrits dans l'ignorance des événements ou des évolutions qui ont pu se produire ultérieurement et parfois même sans que l'on sache trop ce qui pouvait se passer dans les jours ou les mois suivants. Ainsi, paradoxalement, la distance temporelle restreint notre capacité d'appréhender avec justesse le passé en nous donnant davantage de connaissances que ne pouvaient en avoir les contemporains. Par exemple, nous avons nécessairement une interprétation de l'importance du Traité de Versailles, qui a redéfini les frontières de l'Europe centrale et orientale en 1919, ou des Accords de Yalta, qui ont une nouvelle fois réorganisé l'Europe en 1945, qui diffère de celle des historiens qui en parlaient en 1930 ou en 1950. Cela ne s'explique pas seulement par le fait que nous disposons de beaucoup plus d'éléments qu'eux mais également parce que ces faits ont eu des conséquences impossibles à prévoir en 1930 ou en 1950.

Cela nous oblige ici à soulever un point important. Peut-on comprendre les actions des protagonistes (et la signification qu'elles avaient à leurs yeux) à la lumière des conséquences qu'elles ont eues? Lorsqu'on connaît l'avenir du passé, on risque toujours de donner une explication a posteriori des événements, ce qui éloigne encore davantage des pensées et des motivations des protagonistes, privés de distanciation. Le problème se pose par exemple lorsque les élèves étudient la manière dont les gens ordinaires vivent et perçoivent les grandes évolutions sociales et les avancées technologiques.

Le but qui sous-tend l'élaboration d'une source écrite. Les manuels scolaires et les autres écrits des historiens et des commentateurs visent principalement à donner une certaine cohérence à l'énorme quantité de traces potentielles et d'informations factuelles disponibles sur un événement, un phénomène ou une époque quelconque. Selon les historiens et selon les points de vue, ces éléments disparates seront ordonnés différemment et l'accent sera mis sur tel ou tel fait au détriment d'autres. S'agissant de documents officiels, il est essentiel de savoir qui en était le destinataire et de connaître le contexte dans lequel l'auteur écrivait, ainsi que les faits dont ils pouvaient l'un et l'autre avoir connaissance à ce moment-là. Ainsi, l'utilisation, en cours d'histoire, d'un document unique ou d'un extrait de document peut poser un problème, car l'élève le voit sorti de son contexte et de sa chronologie. Les informations manquantes doivent alors être suppléées.

Les carnets personnels, les mémoires, les autobiographies et même les lettres peuvent soulever un autre type de difficulté. Exemple: on peut, dans une certaine mesure, accorder plus de crédit à des carnets personnels non destinés à la publication si on admet qu'en règle générale, quoique pas toujours, les gens sont plus ouverts, plus honnêtes et moins soucieux de se justifier si la seule personne susceptible de lire leurs écrits en est auteur lui-même. Si, en revanche, ils écrivent avec l'idée qu'un jour leurs mémoires seront publiés, ils chercheront peut-être à justifier leurs actions, à dissimuler leurs erreurs, y compris leurs erreurs de jugement. Ainsi, il est fort possible que les lettres de soldats qui nous sont parvenues du front occidental ou oriental pendant la première guerre mondiale donnent une idée plus juste de l'état d'esprit des troupes au front que les rapports du haut commandement ou les déclarations des hommes politiques à la presse.

Les documents de source primaire et leur tri. Selon l'historien français Marc Bloch, «les sources ne sont que les traces laissées par nos prédécesseurs¹». Nous l'avons dit plus haut, les gouvernements génèrent aujourd'hui une quantité telle de matériel écrit que seule une partie (mais une grande partie) est conservée et archivée. La plupart des pays ont des archives secrètes, notamment sur des questions touchant à la sécurité nationale, une notion parfois très élastique. Ils peuvent également décider de différer la publication de certains documents pour des raisons politiques. Les documents privés aussi sont soumis à un processus de tri. Leur propriétaire décide s'ils seront conservés, éliminés ou rendus publics. Les héritiers de ces documents opéreront peut-être une nouvelle sélection. Les éditeurs préfèrent parfois écarter certains aspects du contenu des biographies et des mémoires avant de les publier pour se prémunir contre d'éventuelles poursuites judiciaires. Un grand nombre d'autres documents ont simplement survécu par hasard. En ce

1. Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, 1949.

qui concerne l'histoire de l'Europe, d'autres facteurs ayant un effet similaire peuvent intervenir. Le travail de l'historien peut, par exemple, se trouver limité par le nombre de langues qu'il pratique couramment, à moins que les documents de source primaire n'aient fait l'objet d'une traduction satisfaisante dans l'une ou l'autre des langues principales telles que le français, l'allemand, l'anglais ou le russe.

Grille d'analyse des sources écrites contemporaines destinée aux élèves

En règle générale, lorsque des manuels scolaires contiennent des extraits de sources écrites primaires ou secondaires, ils proposent également à l'élève des exercices avec un certain nombre de questions portant sur l'information spécifique fournie dans la source. Il s'agit, dans ce cas, de questions substantielles (que nous dit l'auteur sur...? comparez les points de vue exprimés par les auteurs de ces deux sources; quelles sont les raisons avancées par x pour justifier ses actions? en vous appuyant sur cette source, que pouvez-vous dire des conditions de vie qui prévalaient à cette époque?). L'exemple donné dans l'**encadré 1** ci-après illustre parfaitement ce type de démarche.

Encadré 1: Témoignage de Hermann Goering

«Lorsque la guerre civile a éclaté en Espagne, Franco a demandé l'aide de l'Allemagne, et notamment son appui aérien. Il ne faut pas oublier que Franco et ses troupes étaient alors stationnés en Afrique et qu'ils ne pouvaient pas revenir parce que la flotte était aux mains des communistes (...) L'élément décisif et prioritaire était le retour des troupes en Espagne.

Le Führer réfléchit à la question. Je le pressai d'accorder son soutien inconditionnel d'abord pour éviter la poursuite de l'extension du communisme dans cette région et ensuite parce que j'y voyais une occasion de tester ma toute nouvelle Luftwaffe sur tel ou tel aspect technique.

Avec l'autorisation du Führer, j'envoyai une grande partie de mes avions-cargos, un certain nombre de mes unités expérimentales de chasseurs et de bombardiers, ainsi que des canons antiaériens. Je pourrais ainsi me rendre compte, dans des conditions de combat, si mon matériel était à la hauteur.»

Questions:

1. Quels sont les éléments permettant d'affirmer que Hitler et Goering considéraient l'engagement de l'Allemagne dans la guerre civile d'Espagne en 1936 comme une préparation utile au conflit qui a éclaté en Europe en 1939?
2. Pourquoi Franco a-t-il demandé l'appui aérien de la Luftwaffe?

Source: Témoignage de Hermann Goering, commandant de l'aviation sous le III^e Reich, aux procès de Nuremberg, novembre 1945 à octobre 1946.

Des questions de ce type requièrent non seulement une lecture attentive de la part de l'élève mais également parfois une interprétation du contenu, l'exercice d'un jugement ou la formulation de conclusions. Elles ne permettent cependant pas nécessairement d'enseigner aux élèves une méthode d'analyse des documents historiques, la plupart étant trop spécifiques ou dépendantes du contexte pour viser un tel objectif.

Néanmoins, il est possible de s'appuyer sur ce type de matériel pour encourager les élèves à poser des questions de méthode ou génériques applicables quasiment à tout type de source. Et c'est ce mode de questionnement qui nous intéresse dans ce que nous appelons des grilles d'analyse. Le chapitre 8 propose une série de questions génériques valables pour tout document photographique historique, que l'on peut regrouper en cinq grandes catégories analytiques:

- description;
- interprétation et conclusions;
- rapprochements avec des connaissances antérieures;
- identification des informations manquantes;
- identification de sources d'informations complémentaires.

Cette démarche est applicable à tout type de source, y compris les documents écrits, mais le mode de questionnement des élèves sera propre à l'analyse des traces écrites. L'**encadré 4**, qui se trouve à la fin du chapitre, propose une grille d'analyse pour les sources écrites.

Certaines de ces questions ne pourront pas s'appliquer à toutes les sources, certaines réponses seront données sous forme d'hypothèses en raison du caractère partiel ou insuffisant des informations, d'autres questions ne susciteront qu'un mot en guise de réponse. L'**encadré 5** (à la fin du chapitre) peut servir à tester cette grille. Il s'agit d'une dépêche diplomatique envoyée par le prince Lichnowsky, ambassadeur d'Allemagne à Londres (1911-1914), à M. Jagow, ministre des Affaires étrangères allemand, le 24 juillet 1914, dépêche consacrée à la réaction du ministre des Affaires étrangères britannique, Sir Edward Grey, lorsqu'il apprit qu'au lendemain de l'assassinat de l'archiduc François-Joseph et de sa femme à Sarajevo l'Autriche avait envoyé un ultimatum à la Serbie. La source est d'autant plus précieuse qu'elle contient également dans la marge les annotations faites par l'empereur lui-même.

Une source telle que celle reproduit dans l'**encadré 5** soulève des questions substantielles importantes et intéressantes pour les élèves:

- quelles étaient les inquiétudes principales de Sir Edward Grey en ce qui concerne les conséquences probables de l'ultimatum autrichien?

- comparer et contraster la langue utilisée par l'ambassadeur d'Allemagne et celle utilisée par l'empereur Guillaume II;
- compte tenu de ce que nous savons de l'évolution de la situation en Europe après 1918, les prédictions de Sir Edward Grey concernant les conséquences probables d'un conflit européen se sont-elles avérées exactes?

Le but ici n'est pas de dire que les questions génériques ou de méthode figurant dans le cadre de la grille d'analyse peuvent remplacer ces questions substantielles tant il est évident qu'elles sont complémentaires. Ce que nous voulons montrer, c'est que les sources peuvent être utilisées en cours d'histoire à la fois pour permettre une meilleure compréhension d'un événement ou d'une question spécifique, et pour fournir aux élèves une démarche analytique transposable, applicable à tout type de source écrite, y compris les sources contemporaines.

Exemples d'activités pédagogiques portant sur des sources écrites

Examiner des sources écrites en ordre chronologique. Il est possible, de plus en plus, d'accéder à des documents d'archives officiels concernant les événements ou les faits les plus importants du 20^e siècle. Certains d'entre eux font partie de collections déjà publiées, d'autres peuvent être téléchargés à partir des sites historiques d'Internet. (Pour les détails, se référer au chapitre 12 consacré à l'histoire sur Internet.) Par exemple, la dépêche diplomatique présentée dans l'**encadré 5** fait partie de toute une série de dépêches échangées entre l'ambassade d'Allemagne à Londres et le Foreign Office à Berlin à la veille de la première guerre mondiale. Le même site Web contient d'autres documents sur le même sujet tels que l'ultimatum de l'Autriche à la Serbie et la réponse serbe, ainsi que la correspondance entre l'empereur et le tsar à cette époque. Il est ainsi devenu beaucoup plus aisé de constituer et de mettre à la disposition des élèves des dossiers de ressources contenant des sources primaires.

Il y a deux avantages potentiels à travailler ainsi sur des séries complètes de documents. Premièrement, les documents officiels comportent en règle générale une indication de date, un numéro de référence, voire même les heures d'expédition et de réception. Parfois, ils contiennent également les références d'autres documents pertinents. Les élèves sont ainsi mieux à même de reconstituer l'enchaînement des événements ou actions, et de comprendre ce qui s'est passé, quand et pourquoi. Deuxièmement, étudier une série de documents donnera aux élèves une meilleure idée de la complexité des événements et de la manière dont les décisions sont réellement prises qu'un simple résumé dans un livre d'histoire.

Les sources écrites peuvent également contribuer à une meilleure compréhension de l'histoire lorsqu'elles sont choisies en vue de montrer aux élèves la perception rétrospective que pouvaient avoir des événements les acteurs principaux. On peut comparer par exemple les sources de l'**encadré 6** à la fin de ce chapitre avec la dépêche diplomatique du prince Lichnowsky, dans l'**encadré 5**.

Comparer la couverture donnée par la presse écrite d'une question de dimension européenne. De nombreux enseignants et auteurs de manuels scolaires ont recours, plus ou moins largement, à des articles de journaux pour illustrer les principaux événements ou les grandes évolutions du siècle, notamment s'agissant de l'histoire de leur propre pays au 20^e siècle. Si l'on veut appliquer cette méthode de travail à l'étude de l'histoire du continent d'un point de vue européen et non plus national, les possibilités se limiteront nécessairement aux journaux publiés dans les deux, parfois trois, langues étrangères que les élèves apprennent à l'école et à ceux qui sont publiés dans des langues à diffusion régionale, comme l'allemand et le russe. Ce type de travail se trouve toutefois facilité aujourd'hui par le fait qu'en cette fin de siècle plusieurs journaux ont publié des éditions spéciales renfermant des articles consacrés précisément aux événements marquants du siècle.

Ici aussi, le réseau Internet peut permettre au professeur d'histoire d'élargir l'éventail des sources écrites disponibles. Certains des journaux européens les plus influents ont constitué des archives électroniques accessibles sur Internet. Comme il s'agit d'une initiative relativement récente, ces archives ne couvrent pour la plupart que les cinq à dix dernières années. Certains des sites Web mentionnés au chapitre 12 consacré à l'histoire sur Internet contiennent également des articles de presse intéressants. L'une des sources les plus intéressantes et les plus utiles pour un professeur qui s'intéresse à l'histoire récente de l'Europe (en particulier depuis l'éclatement de l'Union soviétique) est sans doute le Foreign Media Reaction Website (site des réactions de la presse étrangère) géré par le département d'Etat américain (voir chapitre 12). Dans toutes les ambassades américaines, des agents rassemblent quotidiennement les articles publiés dans la presse locale sur les questions et les événements les plus importants, en tirent des extraits, les traduisent en anglais et les transmettent par courrier électronique au département d'Etat qui établit une synthèse hebdomadaire des réactions de la presse étrangère et la publie sur le site. La sélection des sujets reflète bien évidemment les intérêts et les préoccupations de l'administration américaine, mais les revues de presse recouvrent généralement un champ assez large, et les points de vue critiques à l'égard de la politique américaine ne sont pas évacués. Une revue de presse contient en moyenne les réactions de la presse écrite et audiovisuelle d'une trentaine ou quarantaine de pays. Par

conséquent, pour quelqu'un qui s'intéresse aux événements importants survenus en Europe au cours de la dernière décennie, ce site donnera un bon aperçu:

- de la manière dont des gouvernements et des journaux aux couleurs politiques et idéologiques différentes ont réagi à un même événement;
- de l'évolution de ces réactions à mesure que l'événement lui-même évoluait. Il est intéressant, à cet égard, d'étudier l'évolution des positions sur des sujets tels que la Bosnie, le Kosovo, l'Irlande du Nord, la Tchétchénie, Chypre et les relations gréco-turques.

Comparer les récits de témoins oculaires publiés dans les mémoires, les autobiographies et les livres d'histoire. Il existe une énorme quantité de matériel sur l'Holocauste, les révolutions russes de février et d'octobre 1917, la guerre civile d'Espagne, la fin de la dictature en Grèce, en Espagne et au Portugal, l'invasion de la Hongrie par les troupes soviétiques en 1956, le printemps de Prague en 1968, la construction et le démantèlement du mur de Berlin, etc. Il est toujours profitable pour les élèves de comparer les témoignages de première main avec les interprétations qu'en ont données ultérieurement les historiens.

Comparer les sources secondaires. Deux à trois jours passés à rassembler du matériel dans une bonne bibliothèque suffisent amplement à mettre en évidence la diversité des interprétations que peuvent donner des historiens de nationalité différente d'un même événement. Les deux extraits présentés dans l'**encadré 2** ci-après, relatifs au Pacte germano-soviétique du 23 août 1939 (également appelé Pacte Ribbentrop-Molotov), montrent que ce type d'activité permet:

- de générer une plus grande quantité de matériel sur un événement ou un fait particulier;
- d'élargir les points de vue sur les événements au-delà de la perspective nationale;
- de s'interroger sur la nature de l'interprétation historique.

On s'imagine souvent que l'étude de l'historiographie est trop ardue pour des élèves du cycle secondaire. Pourtant, ne serait-il pas instructif pour eux de chercher à savoir, à leur niveau, si des historiens appartenant à des générations différentes ont ou non un même regard sur un même événement ou processus? Par exemple, les historiens anglais, français ou allemands contemporains ont-ils la même interprétation des conséquences du Traité de Versailles (1919) que leurs collègues des années 20 ou 30? Les historiens contemporains ressortissants des anciennes puissances coloniales parlent-ils de la décolonisation de la même manière que leurs homologues des années 50?

Utiliser des sources écrites non conventionnelles. Comme il a été dit au chapitre 8, les dessins humoristiques, les cartes postales, les affiches et certaines photographies peuvent parfaitement bien illustrer et éclairer l'air du temps à une époque donnée. Parfois, et c'est même leur vocation, ils résument à eux seuls une politique, une idéologie ou un mouvement social. Certaines sources écrites jouent un rôle analogue. Par exemple, faire travailler les élèves sur des slogans politiques ou idéologiques peut être un bon moyen de les aider à comprendre le message qu'un groupe de personnes ou un mouvement politique cherchait à faire passer dans l'opinion. Un ensemble de slogans peut s'avérer particulièrement éclairant à cet égard, comme cette série élaborée par le parti fasciste italien au début des années 30, présentée dans l'**encadré 3** ci-après.

Utiliser les sources écrites pour étudier les modes de vie à une époque donnée. La presse populaire, la publicité, les catalogues, les livres de cuisine, les magazines d'art de vivre représentent autant de sources utiles pour les élèves qui travaillent sur la mode, la vie familiale, les rôles sociaux, les habitudes de consommation (que considérait-on comme un produit de base ou de luxe?), l'alimentation, les clivages sociaux, les normes sociales (comment définissait-on un comportement social approprié? où se situait la frontière entre le «normal» et «l'anormal»?) ou la perception qu'avait la société de ses dirigeants. Il peut sembler difficile d'introduire une véritable dimension européenne dans ce type d'exercice, mais grâce à des échanges de matériels par la poste, par fax ou courrier électronique entre établissements européens on parvient rapidement à constituer un ensemble de ressources intéressantes permettant une étude comparative sur les modes de vie à différentes époques du siècle.

Encadré 2: Sources secondaires sur le Pacte germano-soviétique, août 1939

Source 1: Un historien soviétique écrivant en 1981

«Pourquoi Chamberlain et Daladier ont-ils aidé Hitler à atteindre ses objectifs? Ils espéraient apaiser Hitler en lui donnant une portion de territoire tchèque. Ils voulaient diriger l'agression allemande vers l'est, c'est-à-dire l'URSS (...) Dès lors, l'URSS se retrouva seule face à la menace grandissante du nazisme. Dans ces conditions, l'URSS ne pouvait que signer un traité de non-agression avec l'Allemagne (...), ce qui donna à l'URSS le temps de renforcer son système de défense.»

Cité dans R. Rees, *The Modern World*, Heinemann, 1996.

Source 2: Un historien anglais écrivant en 1996

«Des années plus tard, le Pacte Ribbentrop-Molotov allait être justifié au motif qu'il permettait à l'Union soviétique de construire un système de défense. Au vu des événements qui eurent lieu deux ans plus tard, l'argument semble plausible. Mais nous pourrions aussi bien être en présence d'un nouvel exemple de lecture de l'histoire à l'envers. En 1939, la possibilité qu'Hitler attaque l'URSS après avoir vaincu les nations occidentales était réelle mais ce n'était qu'une éventualité parmi d'autres et pas nécessairement la plus probable ou la plus immédiate (...) Deux indications semblent importantes à cet égard: premièrement, nous n'avons que peu d'éléments permettant d'affirmer qu'à partir d'août 1939 l'armée rouge considérait comme prioritaire la préparation de son système de défense; deuxièmement, l'étude de la disposition de l'armée rouge au début de l'été 1941 montrerait plutôt que les deux années précédentes avaient été consacrées à la mise au point d'une position incontestablement offensive.»

N. Davies, *Europe: A History*, Oxford University Press, Oxford, 1996, p. 1000.

Encadré 3: Les slogans politiques en tant que sources historiques

«Crois! Obéis! Combats!»

«Celui qui a le fer a le pain!»

«Rien n'a jamais été gagné dans l'histoire sans effusion de sang!»

«Il faut vivre dangereusement»

«Mieux vaut vivre un jour comme un lion que 100 ans comme un agneau»

«La guerre est à l'homme ce que la maternité est à la femme»

«Le fascisme est ce que la volonté de puissance individuelle ou nationale a créé de plus grand»

«Le fascisme est une démocratie organisée, centralisée et autoritaire»

«Le fascisme constitue la seule liberté qui vaille, la liberté de l'Etat et la liberté de l'individu dans cet Etat»

Encadré 4: Grille d'analyse pour les sources écrites

Description: Les réponses aux questions ci-dessous ne doivent être données que sur la base des informations fournies. Ne cherchez pas à deviner. Par exemple, ne répondez à la question 2 que si la date ou l'année est mentionnée dans le document. Ne présumez pas que ce texte a été écrit au moment où se déroulaient les événements décrits.

Contexte:

1. Qui a écrit ce document (nom ou fonction du ou des auteurs)?
2. Quand a-t-il été écrit?
3. Pour qui a-t-il été écrit?
4. Quelle est la nature du document?
 - page d'un carnet personnel;
 - lettre;
 - rapport officiel ou procès-verbal;
 - dépêche diplomatique;
 - extrait d'un manuel d'histoire;
 - extrait d'une autobiographie ou d'une biographie.

Contenu:

5. Résumez les idées principales exprimées par l'auteur.
6. Cette source contient-elle des références à des événements ou à des personnes que vous ne comprenez pas?
7. Contient-elle des mots, expressions ou abréviations qui ne vous sont pas familiers?

Interprétation:

8. Ce document est-il une source primaire ou secondaire?

Éléments de preuve: justifiez votre réponse:

- Cette source a-t-elle été produite au moment des événements ou quelques jours, semaines, mois, voire des années, plus tard?
 - Y a-t-il dans le document des indices permettant d'affirmer que l'auteur s'appuie sur son expérience directe des événements qu'il a vécus ou auxquels il a participé?
 - L'auteur a-t-il été un témoin oculaire des événements?
 - L'auteur était-il bien placé pour savoir ce qui se passait exactement?
9. Trouve-t-on dans la source des indices permettant de savoir comment l'auteur a eu accès aux informations qu'il nous donne?

.../

10. Ce texte vous paraît-il constituer un récit fiable des événements?

- Y a-t-il dans le texte des éléments qui semblent indiquer qu'il s'agit d'une source fiable?

11. Pourquoi ce document en particulier a-t-il été écrit?

- Comporte-t-il des indications à ce sujet (nom, fonction, adresse de l'auteur, titre du document)?
- Pouvez-vous déduire de la manière dont le document est écrit la raison pour laquelle il a été écrit? S'agissait-il d'informer quelqu'un? De constituer des archives personnelles? De répondre à une demande? De justifier les actions ou les décisions de l'auteur? De faire plaisir au destinataire ou de le contrarier?

12. Quels renseignements la source nous donne-t-elle sur le point de vue ou la position de l'auteur lui-même?

- L'auteur ne fait-il que rapporter des faits, transmettre une information, transcrire des événements ou trouve-t-on également dans le texte des opinions, des conclusions ou des recommandations?

13. L'auteur a-t-il un parti pris quelconque?

- Cherche-t-il à donner un récit objectif et neutre de ce qui s'est passé?
- Le texte contient-il des affirmations ou des expressions faisant apparaître les préjugés positifs ou négatifs de l'auteur à l'égard d'un groupe ou d'une personne, ou sa préférence pour tel ou tel point de vue?

Rapprochements avec des connaissances antérieures:

14. Les faits dont il est question dans cette source sont-ils confirmés par des faits dont vous avez déjà eu connaissance par d'autres sources, notamment votre livre d'histoire?

15. Cette source confirme-t-elle ou infirme-t-elle l'interprétation des événements donnée par ces autres sources?

Identification des informations manquantes:

16. Manque-t-il des informations importantes telles que noms, dates ou autres faits qui vous aideraient à répondre aux questions ci-dessus?

Identification de sources d'informations complémentaires:

17. Voyez-vous d'autres sources possibles, susceptibles de vous aider à combler les lacunes, à vérifier les informations données par cette source ou l'interprétation des événements fournie par l'auteur?

Encadré 5: Dépêche diplomatique envoyée par le prince Lichnowsky

Lichnowsky à Jagow
Télégramme 151
D.D.157

Londres, le 24 juillet 1914
Envoyé à 21 h 12
Reçu le 25 juillet à 1 h 16

Ce qui serait souhaitable, car il ne s'agit pas d'une nation au sens européen du terme mais d'une bande de voleurs.

Très juste.

Exact, car ils ne le sont pas!

Juste.

Alors les Russes eux-mêmes ne valent guère mieux. Elle le fera sûrement.

Sir E. Grey vient de me demander de venir le voir. Le ministre était visiblement très irrité par la note autrichienne. Il n'avait, disait-il, jamais rien vu de pareil. Il m'informa qu'il était toujours sans nouvelles de Saint-Pétersbourg et qu'il ne savait donc pas ce qu'ils en pensaient là-bas. En tout cas, il ne croyait guère que le Gouvernement russe puisse recommander au Gouvernement serbe une acceptation sans condition des exigences autrichiennes. Une nation qui se plierait à de telles conditions cesserait aussitôt d'exister en tant que nation indépendante. Il lui était très difficile à lui, Sir E. Grey, de conseiller la Russie dans cette circonstance. Il ne pouvait qu'espérer qu'une vision apaisante et pacifique de la situation l'emporte à Saint-Pétersbourg. Aussi longtemps que cette affaire se limiterait à une querelle entre l'Autriche et la Serbie, comme Votre Excellence l'avait déjà souligné dans sa dépêche 1055, que j'ai mentionnée dans ma conversation avec Sir E. Grey, lui, Sir E. Grey, n'avait pas à s'en mêler. Mais les choses pourraient changer si la pression de l'opinion publique russe obligeait le gouvernement à prendre position contre l'Autriche.

Lorsque j'observai que l'on ne pouvait pas appliquer aux peuples balkaniques les mêmes normes qu'aux nations civilisées d'Europe, et qu'il fallait par conséquent user avec eux d'un langage différent de celui que l'on utiliserait avec, par exemple, des Anglais ou des Allemands – leur façon barbare de faire la guerre l'avait bien montré –, le ministre répondit que s'il ne pouvait qu'être de mon avis, il ne pensait pas que la Russie l'entendrait ainsi. Si l'Autriche envahissait la Serbie, nous risquerions aussitôt une guerre en Europe. Les conséquences d'un tel conflit entre quatre nations – il insista sur le chiffre quatre et

.../

<p><i>Il oublie l'Italie.</i></p> <p><i>Inutile.</i></p> <p><i>Tout cela est vain car l'Autriche a déjà fait part de sa position à la Russie et Grey n'a rien d'autre à proposer. Je ne m'y associerai pas à moins que l'Autriche m'en fasse la demande expresse, ce qui me paraît improbable. Pour les questions d'importance vitale et d'honneur, on ne demande pas leur avis aux autres.</i></p> <p><i>Absurde.</i></p> <p><i>Elle pourrait donner la Perse à l'Angleterre.</i></p>	<p>pensait évidemment à la Russie, l'Autriche-Hongrie, l'Allemagne et la France – seraient véritablement incalculables. Quelle qu'en fût l'issue, une chose était certaine: les belligérants en ressortiraient épuisés et ruinés; l'industrie et le commerce seraient anéantis et le pouvoir du capital brisé, ce qui entraînerait des mouvements révolutionnaires, comme ceux que l'on avait vus en 1848. Ce que Sir E. Grey déplorait le plus, en dehors du ton employé dans la note, c'était le délai très rapproché, qui rendait la guerre quasiment inévitable. Il se dit prêt à intervenir à nos côtés pour tenter d'obtenir de Vienne un report du délai, dans l'espoir de trouver une solution à la crise. Il m'a chargé de transmettre cette proposition à Votre Excellence. Sir E. Grey suggère de plus qu'en cas de tension croissante entre la Russie et l'Autriche, les quatre nations non concernées dans un premier temps – l'Angleterre, l'Allemagne, la France et l'Italie – tentent une médiation, proposition que je suis également chargé de soumettre à Votre Excellence.</p> <p>De toute évidence, le ministre cherche par tous les moyens à éviter que cette affaire ne prenne une dimension européenne et ne cachait pas son profond regret devant le ton provocateur de la note autrichienne et l'ultimatum qu'elle contenait. Selon d'autres sources au Foreign Office, il y a toutes les raisons de croire que l'Autriche sous-estime les capacités de résistance de la Serbie. En tout état de cause, la guerre sera longue et désespérée et l'Autriche en sortira affaiblie et exsangue. Selon les mêmes sources, l'attitude de la Roumanie est plus qu'incertaine et Bucarest compterait s'opposer à celui qui attaquerait.</p>
<p>Source: Téléchargé de la partie documents (1914) du site Web consacré à la première guerre mondiale <http://www/lib-byu.edu/~idh/wwi>.</p>	

Encadré 6: Sources sur les responsabilités dans le déclenchement de la première guerre mondiale

Source 1:

Lorsque Guillaume II prit connaissance de la réponse serbe à l'ultimatum adressé par l'Autriche à la Serbie en juillet 1914, il fit le commentaire suivant: «Une grande victoire morale pour l'Autriche mais avec elle s'efface tout motif de guerre.»

L.C.F. Turner, *The Origins of the First World War*, Arnold, 1970, p. 103.

Source 2: Extrait des mémoires de l'empereur (écrits après la guerre)

«A mon arrivée à Potsdam, j'ai trouvé le chancelier et le Foreign Office en conflit avec le chef d'état-major. En effet, le général von Moltke était d'avis que la guerre allait nécessairement éclater alors que les deux autres campaient fermement sur leur position, à savoir que les choses n'en arriveraient pas là, qu'il y aurait moyen d'éviter la guerre pourvu que je n'ordonne pas la mobilisation. Ce différend ne désarma pas. Ce n'est qu'après que le général von Moltke eut annoncé que les Russes avaient incendié leurs postes frontières, arraché les rails des chemins de fer frontalières et placardé des avis de mobilisation rouges qu'une étincelle jaillit chez les diplomates de la Wilhelmstraße, les faisant céder eux et leurs velléités de résistance. Ils n'avaient pas voulu croire à la guerre. Cela montre clairement combien peu nous nous attendions à la guerre en juillet 1914 et que nous nous y étions encore moins préparés (...) C'était un échec pour l'ensemble de notre machine diplomatique. La menace de guerre n'avait pas été vue parce que le Foreign Office ne pensait qu'à une chose: (...) la paix à tout prix, et avait totalement éliminé de ses calculs la guerre comme un des instruments de la diplomatie de l'Entente et, par conséquent, n'a pas su reconnaître ses signes précurseurs.»

Source 3: Extrait des mémoires du prince Lichnowsky

«Toutes les publications officielles le montrent et notre livre blanc, qui, en raison de la pauvreté de son contenu et de ses lacunes, est une véritable accusation portée contre nous, ne le dément pas:

1. Nous avons poussé le comte Berchtold à attaquer la Serbie alors qu'aucun intérêt allemand n'était en jeu et que le risque d'un conflit mondial ne pouvait pas nous être inconnu (...).
2. Au cours de la période du 23 au 30 juillet 1914, (...) nous avons rejeté les propositions britanniques de médiation bien que la Serbie, sous la pression conjuguée des Russes et des Britanniques, ait fini par accepter quasiment toutes les conditions de l'ultimatum et qu'un accord sur les deux points restants eût été facile à négocier. De plus, le comte Berchtold était même disposé à se contenter de la réponse serbe.
3. Le 30 juillet, lorsqu'il apparut que le comte Berchtold pourrait modifier sa position, nous avons envoyé un ultimatum à Saint-Petersbourg simplement parce que les Russes avaient ordonné la mobilisation et bien que l'Autriche n'ait pas

.../

été attaquée. Le 31 juillet, nous avons déclaré la guerre à la Russie alors que le Tsar avait donné sa parole qu'il ne permettrait pas qu'un seul homme prenne les armes aussi longtemps que des négociations étaient en cours. Nous avons ainsi délibérément écarté toute possibilité de règlement pacifique.

Devant de tels faits, il n'est pas étonnant que l'ensemble du monde civilisé, en dehors de l'Allemagne, fasse reposer sur les seules épaules de notre pays la responsabilité de la guerre.»

CHAPITRE 17

LA TÉLÉVISION: UNE SOURCE

Même si, en Europe, la télévision ne s'est véritablement imposée auprès du grand public qu'à la fin des années 50 et au début des années 60, et si l'archivage des programmes télévisuels s'est fait de manière inégale, pour les enseignants ce média reste potentiellement une source très riche de matériel d'enseignement de l'histoire européenne du 20^e siècle des points de vue politique, social, culturel et économique.

La télévision réservée à l'histoire

Une chaîne réservée à l'histoire est maintenant accessible dans un nombre croissant de pays européens, et certains établissements scolaires s'en servent activement pour leur enseignement de l'histoire européenne moderne et mondiale, notamment. Certaines chaînes publiques de télévision proposent aussi un service éducatif scolaire qui inclut des programmes sur l'histoire moderne. Cependant, à ce jour, les trois sources principales de programmes liés à l'histoire et diffusés à la télévision sont sans doute:

- des programmes ponctuels sur des événements et des questions spécifiques, que les enseignants doivent au préalable enregistrer sur vidéo avant de les passer en classe;
- les reconstitutions historiques. La télévision y a eu très fréquemment recours pour des programmes portant sur les siècles passés, mais, plus nous nous éloignons de certains des événements clés du 20^e siècle, plus ceux-ci seront vraisemblablement reconstitués sous cette forme. Du point de vue de l'enseignement, elles présentent plusieurs avantages: elles permettent d'appréhender la façon dont des décisions sont prises sous la pression, souvent elles permettent d'aborder l'événement selon des perspectives diverses, et le dialogue est fréquemment authentique et fondé sur des sources primaires vérifiables;
- les grandes séries télévisuelles que l'on a pu produire à l'occasion de célébrations liées à des dates significatives, et qui sont par la suite commercialisées sous forme de cassettes vidéo.

Bon nombre des programmes ponctuels ont été produits par des petites sociétés de télévision indépendantes; relativement économiques du point de vue des frais de production, ils reposaient en grande partie sur des clichés photographiques, d'anciens enregistrements d'informations et des récits oraux de témoins oculaires ou de personnages centraux ayant participé aux événements traités. Beaucoup d'entre eux ont été produit en réponse à la forte hausse de la demande de programmes économiques lorsque les chaînes de diffusion ont étendu leur temps d'antenne, dans les années 70 et au début des années 80. Toutefois, les professeurs d'histoire qui ont pris l'initiative d'enregistrer certains de ces programmes disposent maintenant d'une mine de matériel pédagogique pour enseigner l'histoire du 20^e siècle.

L'une des séries les plus ambitieuses et les plus chères qui se détache sur les vingt-cinq dernières années a sans doute été celle de la Thames Television, *The world at war* (sur la seconde guerre mondiale). Diffusée pour la première fois en 1973, elle est encore commercialisée en vidéo. Les séries plus récentes de la BBC sont également de ce niveau de qualité, par exemple *The people's century*, diffusée pour la première fois en 1996. A l'évidence, le fait que la fin de ce siècle coïncide avec la fin d'un millénaire aura également eu comme conséquence de voir fleurir les programmes historiques de rétrospective utilisant les anciennes bandes d'actualité et les propres archives d'enregistrement des chaînes de télévision.

Documentaires

Certains historiens commencent maintenant à reconnaître que bon nombre de documentaires et de reportages télévisuels ont fait émerger des preuves supplémentaires jusque-là inédites. Dans certains cas, cela s'explique par le fait que les producteurs d'un documentaire ont réussi à persuader les hommes politiques et les administrateurs de parler pour la première fois d'un événement ou d'une décision importante. Dans d'autres, ce sont les concepteurs des programmes qui ont eu accès à des sources moins conventionnelles de preuves qui ne se trouvent pas toujours dans des archives écrites, sauf sous forme statistique: réfugiés, immigrants confrontés au racisme, victimes du terrorisme, terroristes et combattants de la liberté eux-mêmes, victimes de violations de droits de l'homme. A cet égard, certains documentaires se sont révélés, rétrospectivement, des documents sociaux et politiques importants *sui generis*.

Programmes d'information

En théorie, les bulletins d'information devraient être une source majeure de preuves historiques pour l'enseignement de l'histoire récente du 20^e siècle. En pratique, les diffuseurs archivent très peu leurs bulletins et ont tendance à ne

conserver que les sujets qui, pour eux, devaient avoir, au moment où ils ont été tournés, une signification historique à long terme. C'est pourquoi les enseignants en sciences sociales et en histoire qui veulent utiliser des bulletins d'information dans leur enseignement sont obligés de compter essentiellement sur leurs propres enregistrements. Il n'est donc pas surprenant que les enseignants utilisent davantage les bulletins d'informations comme vecteur permettant à leurs élèves d'analyser le média plutôt que le message, en d'autres termes l'impact que les techniques et valeurs de la production peuvent avoir sur le contenu et la présentation des bulletins d'information. S'il est vrai que les enseignants en sciences sociales, en journalisme et, dans une moindre mesure, en langues étudient les programmes de télévision sous cet angle, cette approche a été pratiquement ignorée par les professeurs d'histoire, excepté dans le contexte plutôt limité de «l'image animée en tant que propagande».

L'info-divertissement

La reconstitution historique et les documentaires tendent à se focaliser sur des événements, des personnages importants ou des périodes de temps spécifiques. Cependant, comme on l'a vu dans la première partie de ce guide, dans la plupart des pays européens les programmes d'histoire de l'enseignement secondaire se focalisent sur des thèmes autant que des sujets dans leur étude de l'histoire récente. A cet égard, les programmes dits d'«info-divertissement» qui étudient les courants du 20^e siècle dans l'art et dans la culture, l'évolution des sciences et des techniques, les modifications des comportements sociaux et des mœurs sexuels, et les évolutions des modes de vie et de travail peuvent tous contribuer utilement à l'enseignement de l'histoire.

Dramatiques, feuilletons et comédies de mœurs

Ils peuvent tous aider les élèves à comprendre les modifications des comportements des gens et les changements dans les questions et préoccupations sociales. Ainsi, un survol d'extraits du même feuilleton sur une longue période (par exemple dix ou vingt ans) peut refléter les évolutions dans les comportements sociaux en matière de vie familiale, d'égalité des sexes, de chômage, de toxicomanie, d'éducation, de criminalité, des représentants de la police et de l'autorité en général. De plus, ces programmes sont souvent faciles à trouver en vidéo, le marché étant plus vaste pour ce type de production que pour les documentaires et reconstitutions historiques, par exemple. Toutefois, comme ils ne peuvent pas remplacer directement les manuels, les professeurs d'histoire doivent faire davantage de travail préparatoire.

Bien entendu, la télévision n'est pas la seule source d'images animées intéressante pour notre compréhension de l'histoire de ce siècle. Des actualités

filmées, en muet et sous-titrées, étaient diffusées dans les cinémas et autres lieux publics avant la première guerre mondiale. En fait, on pensait que leur impact potentiel était si grand que certains gouvernements, notamment chez les grandes puissances, s'étaient dotées de leurs propres services d'informations cinématographiques pendant la guerre.

Toutefois, leur importance réelle n'est apparue au grand jour qu'après la mise au point du son synchronisé par Fox News aux Etats-Unis, en 1927. Au début de la seconde guerre mondiale, un tiers à la moitié de la population de la plupart des pays européens allait au cinéma au moins une fois par semaine. Les quotidiens à grand tirage eux-mêmes ne pouvaient pas lutter contre ce phénomène. De plus, les actualités cinématographiques avaient plus de chance d'atteindre véritablement toutes les couches de la population. Pour la première fois, tout un chacun était en mesure de voir ce qui se passait dans le monde en dehors de sa ville, son village ou sa région d'appartenance, et de se forger une opinion. En même temps, alors que les éditeurs d'actualités filmées se considéraient comme en concurrence avec la presse populaire, les actualités étaient présentées dans le cadre d'un programme de cinéma et devaient donc divertir autant qu'informer. Cela avait aussi pour conséquences que les éditeurs avaient parfois du mal à n'offenser ni les propriétaires des cinémas ni les entreprises cinématographiques puissantes. Ils prenaient également grand soin d'éviter de froisser les pouvoirs politiques et de se retrouver soumis à un contrôle et à une censure politiques plus rigoureux.

Dès les années 60, les actualités avaient cessé d'être des faiseurs d'opinion significatifs, même si certaines entreprises ont continué à fonctionner pendant une décennie environ. Mais leur influence sur la production des bulletins d'information télévisuels était encore évidente dans les années 70; ensuite, de nouvelles technologies et techniques et une concurrence accrue ont changé la donne en matière de collecte et de présentation des informations.

Comme toute autre source historique, les actualités et, par voie de conséquence, la télévision, doivent être soumises à la même analyse rigoureuse et aux mêmes processus de vérification que n'importe quelle autre source primaire ou secondaire. Par exemple, dans les deux premières décennies du 20^e siècle, certains producteurs d'actualité et de films supposés documentaires, peu scrupuleux, ont monté de toutes pièces, en studio, de fausses «bandes d'actualités» sur diverses batailles, catastrophes, tragédies humaines, couronnements et assassinats politiques.

Le Conseil de l'Europe a également produit un *Guide de la filmographie historique*, publié en même temps que ce guide, qui propose une liste de 100 films avec des pistes d'utilisation pour l'enseignement en classe. Les enseignants particulièrement intéressés par les méthodes d'utilisation des films, notamment de fiction, en classe d'histoire peuvent s'y référer. Les

directeurs et producteurs de films, depuis les tout débuts de la production de films commerciaux, se sont intéressés à la représentation d'événements ou de la vie de personnages historiques importants. Ces films allaient de la fiction totale à des narrations relativement authentiques. Ils ont aussi souvent joué un rôle important dans la glorification de l'histoire d'une nation, en minimisant ou en justifiant les actions les plus discutables, voire en réécrivant l'histoire pour des raisons idéologiques.

Mais le domaine peut-être le plus riche pour l'enseignant d'histoire qui envisage de recourir à la filmographie comme ressource pour étudier l'histoire du 20^e siècle consiste à voir comment les films ont identifié et reflété quasiment toutes les évolutions significatives qui ont affecté les vies des gens, dans le domaine social, économique et technologique: la guerre, la dépression économique, l'évolution du rôle de la femme, les changements dans la vie de la famille, ceux du monde du travail, la migration, l'urbanisation, le rôle évolutif de la religion, l'émergence de l'adolescence et de sa révolte, et la modification de la perception du bien et du mal. Ce sont du reste les films de genre (policier, horreur, films de guerre, westerns et science-fiction) qui ont souvent mis ces thèmes dans les feux de la rampe.

Pourquoi utiliser la télévision comme source documentaire pour l'enseignement de l'histoire?

D'un point de vue éducatif, les programmes et extraits télévisuels peuvent remplir parfaitement diverses fonctions:

- ils peuvent présenter l'histoire de manière extrêmement stimulante, souvent en recourant à des techniques que les élèves connaissent déjà dans d'autres genres de programmes;
- la télévision est un média particulièrement adapté à la reconstitution narrative et historique;
- elle contribue à rendre immédiats et concrets des événements qui se sont déroulés il y a très longtemps ou dans des lieux ou pays que les élèves ne connaissent guère;
- par le biais d'anciennes bandes d'actualités ou de reconstitutions, elle contribue à donner aux élèves le sens d'un lieu et d'une période;
- elle permet d'appréhender des expériences, des pensées, des sentiments et des attitudes de gens directement concernés par un événement ou un point historique particuliers;
- et, comme on l'a déjà évoqué plus haut, elle est aussi une source de preuve historique primaire sur le 20^e siècle.

Pour peu que les enseignants d'histoire évaluent avec soin les ressources télévisuelles avant de s'en servir en classe, qu'ils sachent clairement pour quelles

raisons précises ils veulent recourir à un programme ou extrait donné, et comment il s'articule avec leurs objectifs pédagogiques généraux, et qu'ils planifient les activités d'enseignement autour du programme ou extrait pour en tirer le maximum du point de vue pédagogique, les ressources télévisuelles constituent un outil pédagogique très utile et efficace dans l'enseignement de l'histoire.

Cependant, l'enseignant d'histoire doit également prendre en compte l'impact potentiel de la télévision en dehors de la salle de classe. Dans une semaine donnée, bon nombre d'élèves passeront autant de temps devant le petit écran qu'en classe. Même si les programmes, documentaires et bulletins d'information à vocation historique ne font pas partie de leurs émissions préférées, la télévision reste un vecteur important de l'expérience quotidienne et de l'apprentissage informel de la plupart des élèves. Il convient donc, comme l'a souligné un spécialiste de l'éducation, de s'efforcer de structurer et de formaliser cet apprentissage, en informant les élèves sur le média que constitue la télévision et en leur donnant une structure ou un cadre de questions et de concepts leur permettant d'analyser les émissions¹. Les élèves doivent en particulier comprendre que la télévision n'est pas aussi neutre, objective et transparente qu'il y paraît; qu'elle n'est pas seulement une «fenêtre sur le monde», mais que les images qu'elle présente ont été sélectionnées et éditées pour répondre à certains critères sur «ce qui fait de la bonne télévision» et, dans certains cas, pour répondre aux critères des pouvoirs politiques concernant ce qu'est une télévision appropriée et acceptable d'un point de vue idéologique. Ce sont là des considérations sur lesquelles nous reviendrons plus loin dans ce chapitre.

Le point essentiel qu'il convient de souligner ici est que nous devons aider les élèves à comprendre que, lorsqu'ils utilisent des programmes télévisuels, des actualités filmées et des films comme preuves historiques, ils doivent voir l'envers du décor et aller au-delà des images présentées à l'écran et du contenu des bandes-son pour étudier:

- le contexte dans lequel ces bandes d'actualités et ces films ont été montés;
- les organisations qui les ont réalisées;
- les publics auxquels elles étaient destinées;
- les buts qui les sous-tendaient;
- les processus selon lesquels les preuves ont été collectées, vérifiées, éditées et juxtaposées avec d'autres;

1. Len Masterman, *Teaching about television*, Macmillan, Londres, 1980.

- l'impact des techniques et technologies utilisées;
- les perceptions des producteurs et réalisateurs sur ce qui fait un bon programme.

La matière brute peut être très différente des types de preuves primaires et secondaires dont les élèves ont l'habitude lorsqu'ils travaillent sur des manuels, des documents officiels, des journaux intimes, des lettres, des cartes postales, des affiches, des dessins satiriques, des photographies et des cartes, mais les grilles analytiques qui doivent être employées et les questions qu'il faut se poser ne sont pas dissemblables de celles appliquées aux autres types de sources historiques.

Quelques problèmes et contraintes potentielles

Le premier problème qui se pose concerne la capacité à accéder à des matériaux adéquats. Une grande partie du matériel de plus d'un demi-siècle a disparu, car il avait été enregistré sur des supports au nitrate qui se sont très rapidement détériorés. Les musées et archives cinématographiques se sont efforcés de conserver une bonne partie de ce qui reste en le transférant sur des supports plus durables ou plus stables, mais même les plus récents à base d'acétate se détériorent. A l'heure actuelle, personne ne semble être en mesure d'affirmer quelle sera la durée de vie des cassettes vidéo ou des CD-Rom. Les sociétés de production de programmes de reportages et télévisuels, à quelques rares exceptions près, n'ont pas considéré leurs produits comme des artefacts historiques qui devaient être archivés pour les historiens et élèves de l'avenir. En général, ce sont des critères commerciaux qui ont déterminé la conservation d'un programme ou d'une série. Pour le reste, à une ou deux exceptions près, celle-ci a dépendu de facteurs aléatoires. La motivation des enseignants d'histoire est donc primordiale lorsqu'il s'agit d'enregistrer des programmes intéressants, puis de les évaluer en terme de potentiel pédagogique, d'en identifier les extraits à utiliser et de développer des activités d'enseignement autour de ces extraits et programmes.

De plus, l'image animée n'est pas la ressource pédagogique la plus facile à utiliser efficacement en classe. Concrètement, si les élèves doivent visionner des matériaux pédagogiques empruntés à une source télévisuelle pour en faire une analyse critique (et non se contenter de les regarder littéralement comme une sorte de substitut au manuel), l'enseignant a deux possibilités. Soit les élèves disposent du temps nécessaire pour visionner, prendre des notes, revenir sur des parties importantes, discuter et interpréter, soit l'enseignant doit convertir un film ou un programme de télévision, ou, vraisemblablement, des extraits en une version écrite, sous une forme à déterminer, décrivant des images précises, reproduisant les commentaires, le dialogue et

les questions et réponses, et décrivant les sons significatifs, par exemple la bande musicale ou les bruits de fond.

Ensuite, les spécialistes des médias (y compris un nombre de plus en plus important de producteurs de programmes) reconnaissent que les programmes historiques télévisuels, et la plupart des documentaires et des émissions d'actualité, en tant que vecteurs pour l'enseignement de l'histoire et sources de preuves historiques, ont tendance à être limités. En effet:

- en général, ils ne transmettent pas efficacement la chronologie des événements, ou ne donnent pas d'explications détaillées sur le pourquoi d'un événement. C'est peut-être une autre manière de dire que la couverture des actualités et des informations concernant les grands événements et crises historiques des cinquante dernières années a souvent été faite de manière non historique, soit en privilégiant des causes immédiates («l'étincelle qui a mis le feu aux poudres»), soit en donnant une explication simpliste qui n'est jamais remise en question ou soumise à analyse. La couverture des médias télévisuels occidentaux sur l'évolution de la situation dans les Balkans au cours des années 90 a souvent renforcé sans remise en question l'hypothèse qu'«il y a toujours eu de l'agitation et des violences ethniques dans cette région»;
- fréquemment, ils ne font pas le lien entre des événements et des courants d'évolution qui se produisent dans un endroit et à un moment donné et d'autres évolutions parallèles à un autre endroit et à un autre moment;
- ils ne citent pas leurs sources, ou n'expliquent comment ils les ont vérifiées;
- la sélection des sources est souvent fonction de valeurs de l'équipe de production plutôt que de valeurs pédagogiques: on choisira un présentateur attractif de préférence à un présentateur qui informe mais qui est plutôt ennuyeux, ou une prise de vue qui montre l'action, l'excitation, la pression, la panique, un conflit ou la violence, même si d'autres sources vérifiables indiquent qu'elle n'est pas représentative de ce qui s'est véritablement produit;
- le contexte n'est pas toujours bien traité. On laisse le matériel être explicite en soi.

Enfin, un autre problème a aussi son importance: même lorsqu'une équipe de télévision couvre des événements dans un autre pays d'Europe, un problème ou une crise véritablement international, les journalistes et/ou l'équipe de rédaction tendront à faire ressortir les intérêts et préoccupations de leur propre pays plutôt qu'à aborder la situation dans une perspective véritablement européenne. Cela est en train de changer, en partie du fait de l'émergence de nouvelles technologies (caméras vidéo portables, émetteurs et téléphones portables utilisant les télécommunications par satellite), en partie du fait de nouvelles chaînes d'actualité qui émettent vingt-quatre heures sur

vingt-quatre, comme CNN, ce qui permet davantage de reportages en direct avec une intervention d'une équipe de rédaction réduite au minimum. A cet égard, la couverture télévisuelle de la guerre du Golfe et de la tentative de coup d'état de 1991 en Fédération de Russie, puis celle de la situation en Bosnie et au Kosovo, ont commencé à modifier cette tendance à imposer un regard national sur la couverture des «nouvelles de l'étranger».

Quelques suggestions pour utiliser la télévision comme ressource en classe d'histoire

L'histoire de la télévision

On voit difficilement comment l'histoire culturelle du 20^e siècle pourrait être couverte convenablement dans les programmes d'histoire sans se pencher sur la façon dont la télévision est devenue un *mass media*, sur l'organisation de la diffusion publique et commerciale et ses rôles en tant que reflet de la société, pour informer et modeler l'opinion, les comportements, attitudes et goûts du grand public. Bien entendu, il se peut que les élèves abordent certains aspects de la communication de masse dans d'autres volets de leur programmes, par exemple au cours d'études de sciences sociales ou de journalisme. Toutefois, il existe une dimension historique distincte qui est fréquemment ignorée.

L'histoire de la télévision se prête à une approche thématique axée sur un certain nombre de branches d'évolution, par exemple:

- l'évolution technologique: conversion de la lumière en impulsions électriques, utilisation de tubes cathodiques pour transmettre et reproduire l'image, expériences de John Logie Baird dans les années 30, apparition du premier service public de télévision en 1936, décollage de la télévision en Amérique du Nord et en Europe, introduction de la reproduction en couleur en UHF en 1953, développement de différents systèmes pour transmettre des signaux en couleur (Secam en France et en URSS, Pal dans la majeure partie du reste de l'Europe), télévision à haute définition avec davantage de lignes de balayage, influence croissante du Japon dans le domaine de la technologie, apparition d'un système européen universel en 1991, développement de nouvelles caméras portables légères, vidéo, apparition d'émetteurs portables relayés par satellite, adoption du numérique dans la technologie, puis la production de programmes et maintenant la transmission;
- émergence d'une audience de masse: croissance du parc de postes de télévision dans les foyers, prolongation du temps passé devant le petit écran, changements et extension des catégories de programmes proposés,

publicité télévisuelle, expansion rapide du nombre de chaînes, croissance des réseaux de diffusion câblés payants, introduction de la télévision par satellite, développement de la télévision interactive;

- évolutions en termes d'organisation: concurrence, au début, entre actualités filmées et radio (et conséquences de cette concurrence), diffusion des services publics, apparition de sociétés de diffusion à capitaux privés, réglementation accrue aux niveaux national et européen dans le domaine de la diffusion, censure politique, nature de la concurrence dans la télédiffusion, internationalisation de la programmation télévisuelle, émergence de compagnies de télévision mondiales;
- influence sociale et culturelle de la télévision: son influence sur la politique et les hommes politiques, sur les électeurs, la télévision en temps de guerre, sur les enfants, sur les comportements des gens (a-t-elle rendu ainsi les gens plus violents ou plus tolérants face à la violence?).

L'utilisation des documentaires et émissions historiques télévisuelles comme support d'apprentissage

Pour l'essentiel, l'objectif est ici de concevoir des activités d'apprentissage qui permettront aux élèves d'utiliser des preuves primaires et secondaires provenant de programmes historiques et documentaires télévisuels, pour voir si elles confirment ou infirment des preuves obtenues grâce à d'autres sources (notamment les manuels, les ouvrages thématiques, les interprétations de divers historiens, les archives photographiques). Les élèves joueraient en quelque sorte le rôle de détectives de l'histoire:

- *étape 1*: les élèves visionnent le film (ou des extraits) en prenant des notes systématiques sur les points essentiels qui ressortent du commentaire, les types de preuves utilisés (témoignages oraux, films d'archives, références à des documents officiels, témoignages d'experts, etc.), l'importance accordée à différentes manières d'insister sur tel ou tel point, les conclusions tirées;
- *étape 2*: ils discutent de leurs résumés en petits groupes et produisent un résumé de synthèse;
- *étape 3*: ils comparent la version ou le point de vue de la télévision avec une autre source, par exemple un manuel, et identifient les points d'accord et de désaccord entre les deux sources;
- *étape 4*: ils discutent des raisons qui motivent les divergences: y a-t-il de nouveaux éléments probants, différentes interprétations des anciennes preuves, différents points clés, ou la différence est-elle due, pour l'essentiel,

au fait que le programme de télévision s'est attaché à utiliser des matériaux visuels (en d'autres termes, le média a-t-il eu une influence sur la manière dont l'événement ou l'évolution historique ont été couverts?).

L'examen de preuves filmées d'archives

En partant d'un extrait d'actualités filmées ou d'un documentaire plus récent sur un événement ou une situation historiques particuliers, les élèves, en petits groupes, chercheront à répondre aux questions suivantes:

- qui a fait le film?
- pourquoi? s'agissait-il d'actualités filmées destinées au public des salles de cinéma? ce programme avait-il des visées pédagogiques? faisait-il partie d'une série? était-ce un programme ponctuel destiné à être diffusé dans un bulletin d'information et d'actualités?
- du point de vue des élèves, quel était le public visé?
- quel type de preuves le film utilise-t-il? preuves primaires et/ou secondaires, récits de témoins oculaires, témoignage oral de personnes directement impliquées, journalistes, hommes politiques, preuves visuelles?
- quel est l'objectif du film? influencer l'opinion publique ou les points de vue des décideurs, informer les gens sur qui faisait quoi à qui et quand, donner à ceux que l'on avait ignoré jusque-là la possibilité de s'exprimer, s'efforcer de rectifier les faits historiques?
- le film atteint-il son but?
- y a-t-il une bande-son? Quelle impression véhicule-t-elle?
- quels sont les messages transmis par les images?
- ces messages visuels sont-ils cohérents avec le message du commentaire?
- quel est le ton du commentaire? est-il biaisé ou unilatéral (et si oui, comment), s'efforce-t-il de rendre compte des événements de manière équilibrée, est-il neutre ou critique?
- comment sont utilisés les interviews et témoignages oraux? demande-t-on aux intervenants de décrire ce qui s'est passé et quand, d'exprimer un jugement sur autrui, de donner leur avis, de dire pourquoi ils pensent que quelque chose s'est produit? semblent-ils avoir été choisis parce qu'ils sont d'un même avis entre eux ou parce que leurs avis divergent?
- en partant de leur interprétation de l'événement ou de la question concernés, les élèves peuvent-ils identifier des preuves ou des points de vue qui ont été omis?

CHAPITRE 18

EVALUER LES MANUELS D'HISTOIRE

L'histoire dispensée à l'école n'est pas le domaine exclusif des historiens universitaires, des professeurs, des auteurs et des éditeurs de manuels. Elle se voit couramment assimilée à un bien public. Hommes politiques, groupes de pression, minorités linguistiques et/ou ethniques et parents d'élèves estiment souvent avoir, sur les programmes d'histoire, un droit de regard les autorisant à tenter d'en influencer le contenu et les modes d'enseignement, bien davantage qu'ils n'essaieraient de le faire pour les programmes de mathématiques, de sciences ou de géographie. A cet égard, les manuels d'histoire constituent également un bien public, et toutes sortes de groupes, tant au sein d'un pays que dans les Etats voisins, peuvent légitimement s'inquiéter de leur contenu, des assomptions comme des messages implicites et explicites véhiculés par le texte, des illustrations et autres documents, de ce qui est présenté ou omis, de la pertinence des méthodes d'enseignement et d'apprentissage employées par les auteurs et, d'un point de vue strictement pratique, de leur coût, disponibilité et rapport qualité-prix.

Quel genre de questions convient-il de se poser aux fins d'évaluer un manuel avant de l'acheter et de l'utiliser? Ce court article, dont l'objet est de susciter un débat complémentaire, ne prétend pas apporter de réponse définitive à la question: «Qu'est-ce qu'un bon manuel d'histoire?». Il s'appuie en effet sur l'hypothèse que ladite réponse risque fort de varier d'un système éducatif à l'autre et que, par conséquent, toute tentative visant à proposer une réponse déterminée ne conduit à guère mieux que de vastes généralisations dénuées d'originalité. Si, bien sûr, on note un certain nombre de principes pédagogiques et de caractéristiques de conception applicables à n'importe quel livre d'histoire, il y a peu de chances que ces principes suffisent à assurer la pertinence et la compatibilité universelles d'un manuel donné. Le contexte de la rédaction, de la publication, de la commercialisation, de l'achat et de l'utilisation en classe d'un ouvrage revêt aussi une importance capitale. C'est pourquoi le questionnaire ci-dessous s'articule autour de trois axes essentiels, destinés à évaluer le contenu et la pédagogie des manuels d'histoire, à estimer leurs qualités intrinsèques (il s'agit en l'occurrence d'une série de questions exploitables indépendamment du pays dans lequel les livres sont publiés et utilisés; elles concernent notamment la période abordée, l'âge et le

niveau de compétence des élèves visés), et, enfin, à cerner les facteurs extrinsèques qui, extérieurs aux processus de rédaction, publication et utilisation des manuels, les affectent et influencent néanmoins.

Evaluer le contenu et la pédagogie des manuels d'histoire

Il est évident que les professeurs d'histoire et/ou les comités d'accréditation des livres scolaires étudient soigneusement les manuels potentiels avant de choisir ceux qui semblent les plus congrus. Les autres trouveront matière à répondre à ces questions dans une lecture en diagonale des ouvrages, un examen plus approfondi de la manière dont un ou deux thèmes y sont traités, l'analyse de quelques devoirs et exercices de contrôle choisis au hasard et la constitution de listes simples (liste des sujets abordés à comparer à celle des thèmes inscrits au programme, nombre de pages consacrées aux différents points, etc.).

Contenu

1. Quelles sont la ou les époques couvertes? Correspondent-elles exactement à celles définies dans les instructions officielles ou les programmes d'enseignement? Y a-t-il des lacunes qu'il faudra combler par l'utilisation d'autres manuels/matériels pédagogiques?
2. Comment le contenu est-il organisé en termes de structures et de séquences? L'ouvrage propose-t-il l'étude chronologique relativement détaillée d'une période assez étendue dans le temps? Recourt-il à une approche plus sélective? S'attache-t-il à quelques périodes clés de l'histoire régionale, nationale, européenne ou mondiale (comme l'Antiquité, le Moyen Age, les Grandes Découvertes, l'Europe du 19^e siècle, la guerre froide)? S'articule-t-il autour de grands thèmes et développements historiques (tels que la christianisation de l'Europe, l'émergence de l'Etat-nation, l'industrialisation, l'impérialisme et le colonialisme)?
3. La structure du contenu est-elle dans la ligne de la structure ou du cadre adopté pour le programme d'histoire?
4. Combien y a-t-il de pages consacrées à chacune des périodes traitées? Cette répartition reflète-t-elle les données du programme officiel?
5. Quel degré d'importance est-il accordé à l'histoire politique, diplomatique, économique, sociale et culturelle? L'accent mis sur ces différentes dimensions et/ou leur équilibre varient-ils sensiblement selon les périodes abordées? Cette importance correspond-elle ou complète-t-elle celle que stipule le programme?
6. Le manuel est-il essentiellement centré sur l'histoire nationale, régionale, européenne, mondiale ou sur une quelconque combinaison de ces divers

thèmes? L'option choisie correspond-elle ou complète-t-elle celle déterminée dans le programme?

7. S'il traite de l'histoire régionale, européenne ou mondiale, quelle perspective adopte-t-il? Essaie-t-il par exemple d'appréhender l'histoire européenne ou régionale sous un angle national? Tente-t-il d'aborder l'histoire mondiale d'un point de vue eurocentrique? S'attache-t-il à présenter les événements et développements en Europe orientale selon une optique occidentale – ou vice versa?
8. La couverture de l'histoire nationale d'un Etat évoque-t-elle également la manière dont d'autres pays et d'autres peuples ont pu percevoir les faits et développements intervenus à l'intérieur de ses frontières?
9. Si le manuel porte principalement sur l'histoire européenne, quelle définition explicite ou implicite de l'Europe son texte donne-t-il? Traite-t-il de l'Europe occidentale, centrale et orientale, ou d'une seule région? Met-il l'accent sur le patrimoine culturel commun ou sur les facteurs qui en soulignent la diversité?
10. Parmi ces sujets, événements, groupes, dimensions et perspectives, constate-t-on l'absence de certains points tant dans le texte que dans les illustrations, les documents ou les exercices d'évaluation? Ces omissions véhiculent-elles un message implicite?

Approches pédagogiques

11. De quels éventuels savoirs les élèves doivent-ils disposer pour accéder à cet ouvrage et l'utiliser efficacement?
12. Quels éventuels savoir-faire les élèves doivent-ils maîtriser pour interpréter tout document et effectuer toute activité ou tâche d'évaluation figurant dans les premiers chapitres du volume?
13. Peut-on utiliser l'ouvrage tant comme manuel d'étude que comme recueil de travaux dirigés (c'est-à-dire que, outre le texte narratif, contient-il des documents, tâches et activités)? Dans l'affirmative, à quel endroit du livre ces éléments sont-ils situés? Comment s'organisent-ils? Trouve-t-on par exemple les documents et/ou les activités d'apprentissage à la fin de chaque chapitre ou sont-ils tous regroupés à la fin du volume? (La place des différents éléments peut avoir des implications sur la manière dont le professeur et l'élève utiliseront le livre.)
14. Si le manuel comporte des devoirs, questions, tâches et activités d'évaluation, quelle paraît en être la fonction? Semblent-ils surtout porter sur le rappel des informations fournies par le texte ou donnent-ils à l'élève l'occasion d'exercer une réflexion critique sur des témoignages

historiques, de constater que les mêmes témoignages peuvent induire diverses interprétations, de mesurer la partialité potentielle des différentes sources de témoignages, d'inciter l'apprenant à entreprendre quelque recherche historique indépendante et de lui en procurer les instruments?

15. L'élève a-t-il la possibilité d'observer la manière dont le choix des témoignages, les documents disponibles et les propres valeurs de l'historien peuvent influencer sur l'interprétation du passé?
16. Comment les illustrations, photographies, cartes et diagrammes s'articulent-ils avec le texte? En éclairent-ils certains points, les exemplifient-ils? Etablissent-ils un lien entre les sujets exposés dans un chapitre et ce que l'élève aura lu dans un chapitre antérieur, ou semble-il que leur fonction principale soit de fractionner le texte pour augmenter l'intérêt de chaque page?
17. Y a-t-il un sommaire en ouverture des chapitres? Dans l'affirmative, quel en est le rôle? Se contente-t-il d'indiquer les points abordés ou fait-il également la liaison avec les autres chapitres, précisant en outre les idées clés, les méthodes et les concepts qui seront développés?
18. Le manuel cherche-t-il à initier l'élève aux concepts historiques fondamentaux tels que la continuité et le changement, la centralisation et le morcellement, l'essor et le déclin, l'évolution et la révolution?
19. Essaie-t-il d'impliquer l'élève dans les faits, thèmes et développements historiques qu'il présente? S'attache-t-il notamment à montrer comment les gens auraient perçu non seulement les événements et développements qu'ils vivaient mais aussi les choix qui se présentaient à eux à quelque moment donné que ce soit, et comment ils se trouvaient façonnés par leur propre passé?
20. Comment l'ouvrage présente-t-il les processus historiques?
21. Comment renforce-t-il la perception chronologique des élèves, en particulier si les thèmes et périodes qu'il couvre ne sont pas toujours séquentiels?
22. Donne-t-il à l'élève la possibilité de concevoir une perspective comparative en soulignant, par exemple, les contrastes entre les événements et les développements intervenus dans deux régions/pays ou plus; en indiquant les similitudes de l'évolution historique de deux régions/pays ou plus; en montrant comment le cours d'événements nationaux a été infléchi par ce qui se passait concurremment à l'étranger; en établissant la façon dont différentes cultures se sont mutuellement influencées?

Qualités intrinsèques des manuels d'histoire

On peut répondre à l'essentiel de ce questionnaire en combinant lecture rapide et examen plus approfondi de quelques paragraphes pris au hasard.

23. L'équilibre entre le texte et les autres éléments (illustrations, cartes, tableaux statistiques, extraits de documents officiels, lettres, reproductions d'œuvres d'art, devoirs, questions, exercices d'évaluation) est-il en adéquation avec l'âge et le niveau de compétence des apprenants visés? Il est un fait que si les élèves les plus jeunes ou les moins performants préfèrent en général les manuels contenant davantage d'illustrations que de texte, plus ils ont de documents à exploiter, plus ils en trouvent l'utilisation difficile.
24. Y a-t-il des exemples d'explications monocausales, hypersimplistes ou réductionnistes des faits et/ou développements historiques?
25. Le manuel offre-t-il une pluralité d'interprétations du passé (c'est-à-dire des perspectives multiples)?
26. Avant d'envisager cette rubrique, procéder à une étude aléatoire de chapitres abordant les relations internationales, les rapports avec les pays voisins, les guerres ou l'histoire coloniale; examiner quelques-unes des photographies, reproductions de tableau et gravures d'accompagnement prises au hasard; analyser la manière dont sont présentés certains héros/héroïnes nationaux. Relève-t-on systématiquement les preuves:
 - d'un traitement partial des événements historiques;
 - d'interprétations nationalistes du passé;
 - d'interprétations racistes de l'histoire, notamment de celle des minorités ethniques;
 - d'interprétations idéologiques (politiques, religieuses et culturelles) sans argumentation ni contrepartie d'autres perspectives;
 - d'ethnocentrisme;
 - d'eurocentrisme;
 - d'attitudes stéréotypées et de clichés (à savoir des généralisations simplifiées à l'excès, ordinairement de nature péjorative, envers quelque nation, groupe, race ou sexe que ce soit);
 - de l'insertion, de pure forme, d'illustrations arbitraires et standardisées qui semblent n'avoir guère de rapport avec le texte.
27. Comment le passé est-il décrit? Le présent et l'histoire sont-ils respectivement perçus et dépeints comme le résultat inéluctable des événements antérieurs et «la marche triomphale du progrès»?

28. Le manuel incitera-t-il l'élève à concevoir l'histoire en termes de discipline?
29. Est-il susceptible d'éveiller son intérêt pour cette matière et de susciter sa curiosité à l'égard du passé?
30. Les documents présentés dans le manuel se font-ils l'écho de recherches récentes et/ou de l'opinion actuellement partagée par l'ensemble des historiens?
31. Le livre est-il rédigé dans un style compatible avec l'âge et le niveau de compétence du public auquel il est destiné? Sélectionner quelques paragraphes au hasard et vérifier la longueur des phrases; l'emploi, sans explication, de jargon et de mots techniques; la prédominance de la voix active ou de la voix passive. Il convient qu'il ne soit ni complaisamment simple, ni hors de portée de l'élève, et que, tout en étant lisible, il aide l'apprenant à acquérir un style d'écriture en adéquation avec la discipline qu'est l'histoire.

Facteurs extrinsèques

On obtiendra l'essentiel des informations concernant cette rubrique en regardant la couverture du manuel, en lisant sa préface ou son avant-propos et en le feuilletant. La documentation publicitaire adressée par l'éditeur peut également être utile.

32. Quelle est la date de la première édition? Elle éclaire le contexte politique au moment de la rédaction et de l'accréditation de l'ouvrage et donne une idée de l'actualité tant de l'approche que du contenu (penser à retrancher jusqu'à deux ans à la période de parution pour obtenir celle de conception). Cela peut revêtir une importance particulière si le manuel traite de développements nationaux ou régionaux récents.
33. L'auteur témoigne-t-il manifestement de sa connaissance de la pratique actuelle de la classe? Noter qu'il ne s'agit pas tout à fait de la même chose que de se demander s'il a été – ou s'il est – professeur d'histoire. En effet, avec le concours de leur éditeur, certains historiens se sont parfaitement mis au fait des pratiques pédagogiques modernes, alors que quelques professeurs d'histoire auteurs de manuel peuvent s'avérer totalement déphasés par rapport aux dites pratiques.
34. Le livre ou certains de ses chapitres ont-ils fait l'objet d'essais en situation réelle? Ont-ils été testés par des enseignants et des élèves?
35. Spécifie-t-il un lectorat cible particulier (tranche d'âge, niveau de compétence, type d'établissement ou de filière, examen préparé)?

36. La préface ou l'introduction éclaire-t-elle l'approche, la finalité et les objectifs de l'auteur?
37. Le manuel nécessitera-t-il le recours à un matériel complémentaire important (publié et/ou élaboré par l'enseignant) aux fins de répondre aux impératifs curriculaires du cursus pour lequel il a été conçu?
38. Trouve-t-on une même qualité de présentation tout au long de l'ouvrage (mise en page, combinaison des couleurs, typographie)?
39. Ce livre résistera-t-il suffisamment longtemps à un usage quotidien en classe?
40. Est-il bien conçu pour le prix? Soutient-il favorablement la comparaison avec les autres manuels concurrentement disponibles sur le marché dans une gamme de prix identique? Offre-t-il un bon rapport qualité-prix?

CHAPITRE 19

EVALUER DE NOUVELLES TECHNOLOGIES

A l'heure où nous écrivons, le manuel demeure, dans la plupart des établissements secondaires d'Europe, la principale ressource pédagogique du professeur d'histoire. Dans de nombreux pays d'Europe orientale, il constitue toujours l'unique ressource. A court terme, le développement de nouvelles ressources, dans de nombreux pays d'Europe, prendra probablement la forme d'outils supplémentaires portant sur des sujets, des thèmes et des livres sources (c'est-à-dire des publications comportant des extraits de sources d'information primaires et secondaires). Toutefois, comme le chapitre sur l'utilisation de nouvelles technologies a tenté de le démontrer, de nombreux outils potentiellement utiles pour l'enseignement de l'histoire peuvent désormais être trouvés sur Internet, et un nombre croissant d'éditeurs, d'organisations non gouvernementales (ONG) et d'autres organismes éducatifs produisent également des CD-Rom pouvant être utilisés dans les classes d'histoire. Un jour, tous les professeurs d'histoire d'Europe seront peut-être en mesure d'utiliser régulièrement de nouvelles technologies dans leurs classes, mais il pourrait y avoir une phase intermédiaire dans laquelle ils auront accès à un ordinateur, pendant des périodes limitées, en vue de télécharger du matériel pouvant être utilisé en classe, de façon plus traditionnelle.

Certains des outils déjà disponibles sur CD-Rom et sur des sites Web homologués sont excellents. C'est notamment le cas des matériels consacrés à l'histoire du 20^e siècle, tout simplement parce qu'ils peuvent faire appel à tant de sources, aussi bien audiovisuelles que basées sur des documents. Néanmoins, toute personne ayant navigué sur Internet, à la recherche d'informations sur des sujets correspondant à l'étude du siècle dernier, sait également qu'il existe un grand nombre de scories ainsi que des matériels dont la provenance est plus que douteuse, en raison surtout de la rapide expansion du Web dans le monde, du développement du logiciel convivial au format HTML et de l'accès à un espace de page d'accueil gratuit pour toute personne ayant un compte Internet.

Il est, par conséquent, essentiel d'évaluer tous les sites Web et les CD-Rom avant que les élèves y aient accès. Comme avec les manuels, il est également important d'évaluer non seulement le contenu de ces ressources mais

également leur valeur pédagogique. Le présent chapitre suit donc le même modèle que le précédent, en passant en revue une série de questions que l'on pourrait poser pour tout site Web ou CD-Rom, lorsque l'on évalue leur valeur pédagogique.

Evaluer de nouveaux sites Internet

Il y a six grands points à considérer lors de l'examen de l'adéquation d'un site Web donné: il s'agit de l'objectif, de la source, de l'accès, de la navigabilité, de la conception et du contenu.

Les questions figurant sous chacun de ces titres découlent du contexte particulier du présent guide, à savoir l'enseignement de l'histoire du 20^e siècle à des élèves de 14 à 18 ans. Toutefois, avec quelques omissions et ajouts, elles pourraient également convenir à un enseignement destiné à des élèves plus jeunes ainsi qu'à l'enseignement d'autres matières.

Objectif

1. L'objet du site est-il clairement énoncé dans la page d'accueil (ou dans une page ultérieure)?
2. L'auteur/le concepteur du site identifie-t-il le public visé?
3. Quels éléments du site sont-ils, le cas échéant, adaptés au programme d'histoire dispensé, en termes de contenu, de finalités et d'objectifs, c'est-à-dire sur le développement de compétences spécifiques et d'une compréhension historique?
4. Le site Web est-il adapté à l'âge, aux connaissances acquises antérieurement et aux niveaux de capacité des élèves?
5. L'enseignant est-il suffisamment sûr du contenu en informations de ce site pour continuer son évaluation plus en détail?

Source

6. Qui a créé ce site Web?
7. L'auteur/le concepteur fournit-il des informations sur sa formation et sa compétence en matière d'histoire et d'enseignement de l'histoire? L'auteur est-il une autorité sur le sujet couvert par le site ou le représentant d'une organisation faisant autorité dans ce domaine?
8. La page d'accueil indique-t-elle clairement si l'auteur/concepteur est ou non associé ou affilié à une organisation donnée? Dans l'affirmative, ces informations rassurent-elles l'enseignant?

9. Le domaine du site aide-t-il l'enseignant à évaluer la source? En dehors des codes nationaux sur certains sites (pas sur tous), le nom du domaine peut aussi aider à donner certaines indications sur la provenance du site. Par exemple:
- ac: académique (Royaume-Uni);
 - edu: institution éducative;
 - gov: service gouvernemental;
 - int: organisation internationale;
 - org: organisation sans but lucratif;
 - com: organisation commerciale;
 - co: organisation commerciale (Royaume-Uni);
 - net: passerelle Internet ou serveur administratif.
10. Le site est-il sponsorisé par un groupe, une institution, une société ou un organisme gouvernemental donné? Cela diminue-t-il ou accroît-il sa crédibilité?
11. Y a-t-il de la publicité sur le site? Dans l'affirmative, cela diminue-t-il la crédibilité du site? Cela distraira-t-il les élèves?
12. Ce site a-t-il été examiné par un examinateur en ligne? L'examen s'est-il avéré positif?

Accès

Avant de décider d'utiliser ou non un site Web donné, l'enseignant doit essayer d'y accéder plusieurs fois.

13. Est-il généralement possible de se connecter au site aux heures souhaitées ou y a-t-il une telle demande que l'enseignant doit souvent attendre un certain temps?
14. Pour l'utiliser, faut-il télécharger, par exemple, un logiciel pour écouter les extraits sonores ou visionner des clips vidéo? Combien de temps faut-il pour télécharger?
15. Les pages se téléchargent-elles assez rapidement pour qu'on puisse les utiliser pendant les cours d'histoire et pour que les élèves puissent poursuivre leur tâche lorsqu'ils travaillent de façon indépendante ou en petits groupes?
16. Est-il possible d'accéder au site Web à travers les moteurs de recherche que vous utilisez habituellement?
17. Le site est-il gratuit ou faut-il payer un droit d'accès ou d'abonnement à certaines parties de celui-ci?

Après avoir utilisé le site pendant un moment, l'enseignant souhaitera peut-être contrôler à nouveau son accessibilité, en particulier si l'auteur/concepteur ne semble pas avoir réglé des problèmes récurrents ou si l'URL (adresse du site Web) change sans cesse et qu'elle est difficile à trouver.

Navigabilité

18. Peut-on savoir, à partir de la page d'accueil ou de l'index, comment le site est structuré et quelles sont les options dont dispose l'utilisateur?
19. Les liens vers chacune des pages sont-ils faciles à identifier?
20. Ces liens sont-ils regroupés de façon logique et auront-ils un sens pour vos élèves? Ou ces derniers doivent-ils souvent avoir recours à leur intuition lorsqu'ils naviguent sur le site?
21. La méthode de navigation est-elle facile à suivre, par exemple avec des indications telles que «Précédent», «Suivant», «Accueil», «Retour au début»?
22. Les élèves seront-ils en mesure de se repérer sur le site sans se perdre ni s'embrouiller? Et pour l'enseignant?
23. Les liens vers les autres sites sont-ils efficaces? Fonctionnent-ils? Les connexions sont-elles assez rapides pour permettre aux élèves de poursuivre leur tâche?
24. Le site comporte-t-il un système de recherche? Les élèves le trouveront-ils facile à utiliser?
25. Le site comporte-t-il des systèmes de signets et de marquage?

Conception

26. Le site semble-t-il être – et est-il – facile à utiliser?
27. Est-il interactif de diverses manières? Les éléments interactifs permettront-ils aux élèves de mettre en pratique leurs compétences d'investigation et d'interprétation?
28. Le niveau de langue est-il adapté à l'âge et à l'aptitude des élèves?
29. Le site comporte-t-il du son et/ou des clips vidéo? L'équipement utilisé par les élèves sera-t-il muni de haut-parleurs leur permettant d'utiliser ce matériel?
30. L'utilisation du multimédia (graphiques, photographies, clips vidéo et audio) contribuera-t-elle à faciliter la compréhension par les élèves du contenu ou s'avérera-t-elle n'être qu'une distraction?

31. Vérifier la taille de l'impression, les polices utilisées, le contraste entre le texte et le fond. Les pages deviennent-elles plus faciles ou plus difficiles à lire?
32. Le site est-il monolingue ou bien des locuteurs d'autres langues peuvent-ils y accéder dans leur propre langue?
33. En cliquant sur un lien et en allant sur un site complètement différent, est-ce bien clair ou a-t-on l'impression d'être en présence d'une nouvelle page sur le site initial? Est-il possible de vérifier la source de ce nouveau site de la même façon que pour le site d'origine?
34. Est-il facile de sortir du site ou est-ce que l'on se retrouve bloqué sur une page donnée ou dans une boucle entre certaines pages?

Contenu

35. L'enseignant est-il satisfait de la profondeur du contenu ou celui-ci est-il le plus souvent superficiel?
36. Y a-t-il des indices de préjugé? Lorsque des avis sont exprimés, se distinguent-ils clairement des descriptions?
37. Dans l'examen d'événements et d'évolutions de portée européenne, la perspective offerte par le site est-elle nationale, régionale, européenne, occidentale, orientale?
38. Est-elle correcte en ce qui concerne les faits? Vérifier certains aspects du contenu factuel en les confrontant à d'autres sources. Y a-t-il des erreurs manifestes? Y a-t-il des omissions manifestes pouvant induire les élèves en erreur? Les informations contenues sur le site confirment-elles ou contredisent-elles d'autres sources? Si elles les contredisent, faut-il considérer cette perspective ou interprétation alternative comme valable (elle peut, par exemple, donner le point de vue d'un groupe minoritaire qui a plutôt été négligé dans le manuel à l'occasion de la couverture d'un événement ou d'un développement donné).
39. Le site offre-t-il des éléments que les élèves ne pourraient pas trouver dans leurs manuels, leurs livres de référence ou d'autres sources?

Evaluer les CD-Rom

Installation

1. Est-il facile à installer?
2. Fournit-il des informations détaillées sur les caractéristiques spécifiques du disque dur ou du logiciel requises pour son fonctionnement?

3. Les instructions écrites sont-elles claires, faciles à comprendre et complètes?
4. Existe-t-il un numéro de téléphone et/ou une adresse électronique d'assistance technique?

Documentation d'accompagnement

5. Existe-t-il un résumé du contenu vérifiable avant son achat?
6. Existe-t-il un guide destiné aux enseignants, sur le groupe cible pour lequel le CD-Rom a été conçu, sur la façon dont il est relié au programme d'histoire élaboré pour ces groupes cibles, ainsi que sur les manières éventuelles de l'utiliser en classe?
7. Existe-t-il des matériels supplémentaires comme des plans de leçons, des activités d'apprentissage, des documents de travail?

Navigabilité

8. Les menus, les icônes et les indications sont-ils clairs, logiques et faciles à utiliser?
9. Les commandes de navigation sur le CD-Rom sont-elles simples et logiques?
10. L'utilisateur peut-il sortir rapidement d'un écran et aller vers d'autres écrans?
11. L'utilisateur peut-il revenir sur ses pas?
12. Y a-t-il un système de recherche satisfaisant et facile à utiliser?
13. Existe-t-il différents niveaux de recherche (du survol à l'utilisation de mots clés dans une recherche booléenne avancée)?
14. Les résultats des recherches peuvent-ils être imprimés?
15. L'utilisateur peut-il obtenir un historique des recherches?
16. Les liens ou les renvois sont-ils facilement accessibles?
17. Y a-t-il des dispositifs de signet et de marquage?

Contenu

18. L'enseignant est-il satisfait de la profondeur du contenu ou celui-ci est-il le plus souvent superficiel?
19. Y a-t-il des indices de préjugé? Quand des avis sont exprimés, se distinguent-ils clairement des descriptions?

20. Dans l'examen d'événements et d'évolutions de portée européenne, la perspective offerte par le site est-elle nationale, régionale, européenne, occidentale, orientale?
21. Vérifier certains aspects du contenu factuel en les confrontant à d'autres sources. Y a-t-il des erreurs manifestes? Y a-t-il des omissions manifestes pouvant induire les élèves en erreur? Les informations contenues sur le site confirment-elles ou contredisent-elles d'autres sources? Si elles les contredisent, doit-on considérer cette perspective ou interprétation alternative comme valable?
22. Le produit offre-t-il des éléments que les élèves ne pourraient pas trouver dans leurs manuels, leurs livres de référence ou autres sources?

Conception

23. Les présentations des écrans sont-elles agréables à la vue et claires?
24. Le produit est-il approprié quant au texte, au matériel audiovisuel et au niveau intellectuel, pour être utilisé avec les élèves?
25. Le CD-Rom comporte-t-il du son et/ou des clips vidéo? Le matériel à la disposition des élèves comportera-t-il des haut-parleurs leur permettant d'utiliser ces outils?
26. L'utilisation d'outils multimédia (graphiques, photographies, clips vidéo et audio) contribuera-t-elle à la compréhension par les élèves de leur contenu ou aura-t-elle pour effet de les distraire? La qualité des éléments multimédia est-elle élevée?
27. Le CD-Rom est-il monolingue ou bien des locuteurs d'autres langues peuvent-ils y avoir accès dans leur propre langue?
28. Les écrans d'aide sont-ils faciles à utiliser?
29. Le site est-il pleinement interactif de diverses manières, c'est-à-dire comporte-t-il des exercices, des activités de recherche? Les éléments interactifs permettent-ils aux élèves de mettre en pratique leurs compétences d'investigation et d'interprétation?
30. Les éléments interactifs sont-ils stimulants et intéressants?
31. Ces activités apportent-elles des éléments utiles à l'élève?
32. Existe-t-il des options offertes aux élèves pour progresser vers des activités de plus en plus complexes, par exemple de la recherche d'informations aux renvois, en passant par l'analyse et l'interprétation de différentes sources sur le même sujet?

33. L'utilisateur doit-il faire usage de ses connaissances et de ce qu'il a appris antérieurement pour utiliser le produit de façon efficace?

Prendre une décision

34. Les concepteurs fournissent-ils des fiches d'évaluation?
35. Le prix est-il raisonnable en comparaison avec celui de produits similaires?
36. Ce produit apportera-t-il une dimension supplémentaire à l'enseignement et à l'apprentissage?
37. Quels aspects du programme d'histoire sont privilégiés?
38. Peut-il être mis en réseau?
39. L'enseignant l'utilisera-t-il encore dans deux ans?

ANNEXES

ANNEXE I

CONTACTS ET RENSEIGNEMENTS

Dans un document de ce type, rédigé à l'intention des professeurs d'histoire, des formateurs d'enseignants et des planificateurs de programme de l'Europe entière, il serait impossible d'élaborer un guide réellement exhaustif mentionnant toutes les organisations et tous les projets internationaux et nationaux liés à l'assistance à l'enseignement de l'histoire de l'Europe du 20^e siècle. Comme à propos de l'enseignement de l'histoire lui-même, il nous faut être sélectif. Les principaux critères de sélection ont été d'inclure:

- les organisations qui peuvent fournir au professeur d'histoire, à titre individuel, un moyen d'obtenir des publications (souvent gratuites), utiles sur l'enseignement de l'histoire, des copies de bulletins d'information sur les développements dans l'enseignement de l'histoire en Europe ou de se relier à des réseaux pouvant leur permettre de contacter des professeurs d'histoire d'autres pays, en vue d'organiser leurs propres projets communs ou des échanges d'élèves et de professeurs;
- les projets offrant au professeur d'histoire la possibilité d'obtenir soit des informations sur des projets historiques en cours pouvant s'avérer particulièrement appropriés pour leurs élèves, soit des informations sur l'histoire des autres pays;
- les projets qui, bien qu'ils ne soient pas nécessairement directement en rapport avec votre programme ou programme annuel d'histoire, pourraient servir de modèles utiles à l'élaboration de vos propres projets.

Institutions intergouvernementales et supranationales

Le Conseil de l'Europe

Direction générale IV – Education, culture, jeunesse et sport

Conseil de l'Europe

67075 Strasbourg Cedex

France

Tél. (33) 3 88 41 20 00

Fax (33) 3 88 41 27 50

Site Web d'histoire: <http://culture.coe.fr/hist20>

Outre le projet «Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du 20^e siècle», le Conseil de l'Europe dispose d'un certain nombre d'autres initiatives et projets qui pourraient s'avérer intéressants pour les professeurs d'histoire. Parmi ceux-ci figurent «L'éducation à la citoyenneté démocratique», «L'initiative sur l'histoire de la mer Noire», le «Programme de formation en cours d'emploi pour le personnel éducatif», la «Réforme de l'enseignement de l'histoire dans la Communauté d'Etats indépendants» et les «Itinéraires culturels». (Ce dernier couvre le développement des itinéraires de pèlerinage, des itinéraires commerciaux et des influences culturelles au cours du dernier millénaire. Néanmoins, certains de ces itinéraires sont particulièrement concernés par l'histoire du 20^e siècle, par exemple «Les Tsiganes», «L'humanisme», l'«Habitat rural».) Des informations plus détaillées peuvent être obtenues auprès de la Direction générale IV.

Union européenne

Commission européenne

200, rue de la Loi

1049 Bruxelles

Belgique

Tél. (32) 2 299 1111

Site Web: <http://www.europa.eu.int>

Bien que l'enseignement de l'histoire ne soit pas une priorité pour le développement et l'assistance, il existe deux programmes sur lesquels il serait intéressant de faire des recherches, en fonction de l'endroit où se trouve le lecteur en Europe et de son intérêt spécifique pour l'enseignement de l'histoire.

Le programme Comenius est la partie du programme Socrates qui insiste sur le soutien aux partenariats scolaires et aux projets pédagogiques européens. Il offre une certaine possibilité pour le développement d'activités pédagogiques autour du sujet du patrimoine culturel.

Site Web: <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/comenius>

Le programme Phare est le principal vecteur des activités de l'Union européenne avec les pays d'Europe centrale et orientale. L'une des catégories prioritaires est l'éducation et la formation, bien qu'il y ait eu quelques activités relatives à l'enseignement de l'histoire (dont une en association avec Euroclio, celle-ci n'a pas compté en outre parmi les catégories de développement les plus importantes dans le passé).

Site Web: <http://europa.eu.int/comm/enlargement/pas/phare>

Unesco

7, place de Fontenoy

75732 Paris Cedex 15

France

Tél. (33) 1 45 68 10 89

Fax (33) 1 40 65 94 05

Le principal développement présentant un intérêt pour les professeurs d'histoire semble être ici le projet «Ecoles associées» dans le cadre de l'éducation pour la coopération internationale et la paix. Pour plus de détails, voir la section sur les projets.

Site Web: <http://www.unesco.org/education/educprog/asp>

Organisations non gouvernementales internationales (ONG)

Conférence européenne permanente des associations de professeurs d'histoire (Euroclio)

Juliana van Stolberglaan 41

2595-CA La Haye

Pays-Bas

Tél. (31) 70 382 48 72

Fax (31) 70 385 36 69

e-mail: joke@euroclio.nl

Euroclio a été créée en 1992 pour fournir un forum aux professeurs d'histoire d'Europe, en vue de renforcer la place de l'histoire dans les programmes des établissements scolaires d'Europe, de promouvoir la dimension européenne dans l'enseignement de l'histoire, de diffuser des informations et d'encourager le développement d'associations de professeurs d'histoire dans les pays où il n'en existait aucune. Des informations détaillées sur ses activités peuvent être obtenues directement auprès du bureau exécutif, à La Haye, ou auprès des associations nationales de professeurs d'histoire.

Office central de la coopération à l'école

101 bis, rue de Ranelagh

75016 Paris

France

Tél. (33) 1 45 25 46 07

L'OCCE est l'organisme national français chargé du lancement et du soutien de projets de coopération au niveau scolaire. Leur portée va bien au-delà de l'enseignement de l'histoire.

Fondation européenne de la culture

Jan van Goyenkade 5

1075 HN Amsterdam

Pays-Bas

Tél. (31) 20 67 60 222

Fax (31) 20 67 52 231

La fondation a soutenu un ensemble d'initiatives portant sur l'éducation et la formation. Elle n'est pas particulièrement concernée par l'enseignement de l'histoire mais, avec plusieurs autres fondations et ONG européennes, elle prend actuellement une part active au développement de l'éducation en Europe du Sud-Est, y compris en ce qui concerne l'histoire et l'instruction civique.

European Educational Publishers' Group (EEPG)

Boîte 3095 750 03
Uppsala
Suède
Tél. (46) 18 123 114
Fax (46) 18 125 533

L'EEPG est concerné par l'édition pédagogique à tous les niveaux et pour tout le programme. Toutefois, il a joué un rôle actif au sein d'ateliers destinés aux éditeurs et aux auteurs de manuels d'histoire à travers l'Europe, en particulier en Europe centrale et orientale depuis 1990. Il était représenté dans le groupe de projet du Conseil de l'Europe intitulé «Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du 20^e siècle».

Georg Eckert Institute for International Textbook Research

Celler Strasse 3
38114 Braunschweig
Allemagne
Tél. (49) 531 59 09 90
Fax (49) 531 59 09 999

L'Institut Georg Eckert, depuis sa création en 1951, a mené de nombreuses études importantes sur le contenu et le traitement de l'histoire nationale, européenne et mondiale dans les manuels d'histoire. Le personnel de l'institut organise également des séminaires internationaux concernant les manuels et leur analyse. Des informations détaillées sur l'une de leurs études les plus récentes sur les manuels d'histoire européenne peuvent être obtenues sur le site Web d'histoire du Conseil de l'Europe.

Association internationale pour l'éducation interculturelle (IAIE)

Köpmangatan 7
151-71 Södertälje
Suède
Tél. (46) 8 550 100 81
Fax (46) 8 550 100 81

L'IAIE organise des conférences et des ateliers sur l'éducation interculturelle et publie la *Revue européenne des études interculturelles*. Elle organise

également un projet dans ce domaine, le «Projet de coopération sur l'apprentissage dans l'éducation interculturelle» (Clip).

Société internationale pour la didactique de l'histoire

Kirchplatz 2
88250 Weingarten
Allemagne
Tél. (49) 75 29 841
Fax (49) 751 501 200

La société, créée en 1980, se consacre aux bourses et à la coopération internationale dans l'enseignement de l'histoire. Elle publie une revue en trois langues (anglais, français et allemand), *Informations/Mitteilungen/Communications*.

International Students of History Association (ISHA)

Justus Lipsiusstraat 44
3000 Louvain
Belgique
Tél. (32) 16 23 29 26
Fax (32) 16 28 50 20

L'ISHA a été créée à Budapest, en 1990, pour encourager la collaboration Est-Ouest dans l'étude et l'enseignement de l'histoire. Elle organise des projets communs et des programmes d'échange.

Körber Stiftung

Kurt-A.-Körber-Chaussee 10
21033 Hambourg
Allemagne
Tél. (49) 40 7250 3921
Fax (49) 40 7250 3922

La Körber Stiftung a apporté son soutien à la recherche sur l'enseignement de l'histoire, notamment à travers le projet «Jeunesse et histoire» cité ci-après, et organise des séminaires, dans toute l'Europe, pour les professeurs d'histoire et leurs élèves qui réussissent leurs concours d'histoire. Elle a également mis en place et coordonne Eustory, un projet visant à harmoniser le traitement de l'histoire et à utiliser l'histoire comme moyen de compréhension interculturelle. Dans le cadre de ce projet, elle a créé un réseau de concours destiné à encourager les élèves à mener à bien leur propre recherche sur l'histoire locale.

KulturKontakt

Spittelberggasse 3

1070-Vienne

Autriche

Tél. (43) 1 522 91 60 12

Fax (43) 1 523 87 65 20

Depuis quelques années déjà, Kulturkontakt a apporté son soutien et son expérience à la formation initiale et continue des professeurs d'histoire, notamment en Europe orientale et en Fédération de Russie. Il administre également le bureau du groupe d'action pour le Processus de Graz renforcé qui est directement associé à la promotion de la paix, de la stabilité et de la démocratie dans l'Europe du Sud-Est à travers la coopération éducative. Cela comprend la coordination d'initiatives dans le cadre de l'enseignement de l'histoire et de l'instruction civique.

Site Web: <http://www.see-educoop.net>

Une sélection de projets

Encore une fois, il est impossible de fournir un guide exhaustif pour tous les projets d'histoire actuellement poursuivis dans diverses régions d'Europe. Ont été privilégiés les projets qui comportent une dimension européenne ou régionale, ou qui peuvent servir de modèles pour la mise en œuvre de nouveaux projets.

Projet «Ecoles associées»

Ce projet a été lancé au milieu des années 50 par l'Unesco. Il regroupe actuellement plus de 3 000 écoles dans 120 pays. Un certain nombre de projets européens, qui ont vu le jour grâce à cette initiative, ont proposé des thèmes importants sur l'environnement. Certains de ces thèmes sont particulièrement pertinents pour l'étude de la géographie et de l'histoire européenne du 20^e siècle. Les projets fournissent du matériel de fond utile aux professeurs d'histoire qui travaillent dans d'autres régions de l'Europe et qui peuvent éventuellement servir de modèles pour le lancement, ailleurs, d'autres projets régionaux similaires.

Le projet «Mer Baltique»

Il a débuté par une série de recherches sur l'environnement auxquelles les écoles de tous les Etats baltes ont pris part en collectant des données sur l'environnement et en les échangeant entre elles à travers des réseaux de communication électroniques. Le projet s'est ensuite étendu à d'autres aspects du programme, adaptés à ce type d'approche conjointe. Des initiatives semblables ont été mises en place dans d'autres régions, dont la Méditerranée et le Danube. Le projet «Danube bleu» a démontré comment

la réflexion sous-tendant le projet «Mer Baltique» pouvait être appliquée à d'autres régions d'Europe. Néanmoins, du fait de susceptibilités politiques dans la région, il a été difficile de développer une dimension historique.

Contact projet «Mer Baltique»

M. Siv Sellin
Agence nationale pour l'éducation
106, 20 Stockholm
Suède
Tél. (46) 8 723 32 74
Fax (46) 8 24 44 20

Contact projet «Danube bleu»

M^{me} Yordanka Nenova
ELS School «Geo Milev»
Rousse
Bulgarie
Tél. (359) 82 623 820
Fax (359) 82 226 379

Contact projet «Méditerranée»

M. Miguel Marti
Centre Unesco de Catalogne
Mallorca, 285
08037 Barcelone
Espagne
Tél. (34) 93 207 17 16
Fax (34) 93 457 58 51

Projet «Manuel d'histoire pour les Etats baltes»

Ce projet est destiné à favoriser la compréhension mutuelle en Estonie, Lettonie et Lituanie, par l'élaboration de manuels couvrant l'histoire des trois pays. A cet effet, le groupe de projet a organisé une série d'ateliers où des historiens et des professeurs ont travaillé ensemble sur les points de vue nationaux respectifs concernant l'histoire de l'ensemble de la région. Le projet a également pour objectif l'élaboration d'un manuel unique sur la région, à l'usage des écoles des trois pays.

Contact: M^{me} Mare Oja
Ministère de l'Education
Service de l'enseignement général
Tõnismägi Str. 9/11
0100 Tallinn
Estonie

Projet «Initiative de la mer Noire pour l'histoire»

Ce projet du Conseil de l'Europe a rassemblé des professeurs d'histoire de sept pays: Bulgarie, Georgie, Moldova, Roumanie, Fédération de Russie, Turquie et Ukraine. On a analysé les programmes d'histoire de chaque pays, puis essayé d'identifier un noyau minimal de connaissances à enseigner aux élèves concernant la région. Ont été mis en place des réseaux d'établissements travaillant ensemble sur des projets historiques bilatéraux et multilatéraux.

Des informations plus détaillées sont disponibles auprès du Conseil de l'Europe.

Projet «Chata»

Le projet «Concepts of History and Teaching Approaches» (Chata) est mené par Alaric Dickinson et Peter Lee de l'Institute of Education de l'université de Londres. Sa première phase s'est attachée à l'acquisition, par les enfants, de notions clés de la compréhension et de la recherche historiques. La seconde étape s'est concentrée davantage sur l'enseignement de l'histoire et est de nature comparative, impliquant des établissements de toute l'Europe.

Contact: Alaric Dickinson ou Peter Lee
Institute of Education
Université de Londres
20 Bedford Way
Londres WC1H 0AL
Royaume-Uni
Tél. (44) 71 612 6543
Fax (44) 71 612 6555

Programme du Conseil de l'Europe pour la formation continue du personnel éducatif

Ce programme permet aux enseignants de participer à des stages de formation continue de courte durée dans un autre pays européen et d'élargir leur expérience professionnelle. Le nombre de places disponibles, chaque année, s'élève à 1000, la priorité étant donnée aux enseignants des nouveaux Etats membres du Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe. Les séminaires sont organisés autour des thèmes prioritaires du Conseil, à savoir la citoyenneté, l'éducation interculturelle et l'histoire. Des informations plus détaillées sont disponibles auprès du Conseil de l'Europe.

Projet «Histoire et identité»

Ce projet est axé sur la coopération entre les établissements de cinq pays d'Europe centrale, l'Autriche, la Hongrie, la République slovaque, la République tchèque et la Slovénie. Il rassemble des élèves et leurs professeurs sur des projets de terrain, en vue d'explorer l'histoire locale de leurs voisins et d'examiner également leur sens de l'identité nationale.

Contact: Anton Pelinka
Institut für Politikwissenschaft
Université d'Innsbruck
6020 Innsbruck
Autriche
Tél. (43) 512 507 2710
Fax (43) 512 507 2849

Projet «Joint history»

Le projet se concentre sur l'enseignement de l'histoire dans l'Europe du Sud-Est. Il a mis sur pied une série d'ateliers pour les enseignants, sur des questions sensibles et controversées qui sont examinées d'un point de vue transfrontalier, bilatéral ou multilatéral, par exemple la question de Chypre, la question de la Macédoine et l'héritage ottoman du sud-est de l'Europe.

Contact: Centre pour la démocratie et la réconciliation
dans l'Europe du Sud-Est
Krispou 9
Ano Poli
54634 Thessalonique
Grèce
Tél. (30) 31 960 820
Fax (30) 31 960 822
e-mail: info@cdsee.org

Projet «Jumelage scolaire et histoire locale»

Ce projet favorise les accords de jumelage entre les établissements des pays européens, en particulier dans les zones les plus reculées et entre les établissements qui ont peu de possibilités de jumeler. Dans les projets d'histoire locale, l'histoire des migrations en Europe est privilégiée.

Contact: M. Olivier Jehin
1, rue de Palerme
Strasbourg
France
Tél. (33) 3 88 41 10 99

Projet «Jeunesse et histoire»

Ce projet, financé par la Körber Stiftung, en Allemagne, consistait en une étude européenne transnationale sur la conscience historique et le comportement de 32 000 jeunes âgés de 14-15 ans dans vingt-six pays. Les résultats ont été publiés dans deux volumes: Magne Angvik et Bodo von Borries, *Youth and History*, Körber Stiftung, Hambourg, 1997. Pour plus de détails sur le projet:

http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Projekte/Youth_and_History/homepage.html

Pour plus de détails sur la marche à suivre pour mettre en place un projet commun d'histoire européenne, voir Sean Lang, *Histoire sans frontières – Guide pratique pour les projets pilotes internationaux sur l'histoire dans les écoles en Europe* (document CC-ED/HIST (96) 2), Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1996.

Relations et échanges entre établissements

Bien que les relations et les échanges constituent une pratique établie de longue date dans l'enseignement des langues modernes, ils ont connu un développement plus récent dans l'enseignement de l'histoire. La tendance est désormais d'encourager des relations multiples entre les établissements afin que les projets communs, les communications électroniques et les échanges d'élèves et de personnel puissent renforcer l'enseignement des langues modernes, de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, des études culturelles et des sciences de l'environnement. Il est évident que beaucoup peut être appris de l'expérience des collègues des départements de langues vivantes, mais il est également probable qu'un projet d'histoire impliquant des établissements de différents pays d'Europe fournira des opportunités non seulement pour un meilleur apprentissage de l'histoire par les élèves, mais également pour le développement de leur deuxième langue. A cet égard, la coopération avec les collègues des départements linguistiques reste essentielle, et des occasions d'apprentissage, dans les deux matières, doivent être intégrées à tout projet de cette nature.

Le Conseil de l'Europe a joué un rôle clé en appuyant les relations et les échanges entre établissements à travers l'Europe, et toute personne voulant s'informer davantage à ce sujet peut consulter les documents suivants disponibles auprès du Conseil:

R. Savage, *La pédagogie des échanges scolaires*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1992 (document DECS/SE/BS/Donau (92) 2)

E. Cardy, *Les échanges scolaires en tant qu'élément du programme d'études*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1993 (document DECS/SE/Sec (93) 10)

R. Savage, *Liens et échanges scolaires en Europe – Vade-mecum*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1993

ANNEXE II

APPRENDRE ET ENSEIGNER L'HISTOIRE DE L'EUROPE DU 20^e SIÈCLE

Souvent perçu par les historiens comme étant «le plus difficile à étudier et à enseigner», le 20^e siècle fait l'objet d'un projet spécifique, «Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du 20^e siècle¹». En 1993 et en 1997, les deux sommets des chefs d'Etat des pays membres du Conseil de l'Europe avaient donné mandat à l'Organisation de développer plus particulièrement les activités et les méthodes pédagogiques relatives à cette période, et l'Assemblée parlementaire avait exprimé une volonté similaire dans une recommandation sur l'apprentissage de l'histoire, adoptée en 1996.

Ce projet constitue un véritable ensemble pédagogique et peut être décrit comme un «atome dans lequel des satellites gravitent autour d'un noyau». Ce «noyau» est matérialisé par le présent guide pratique destiné aux enseignants, entièrement consacré aux méthodes et aux différentes manières de présenter le 20^e siècle aux élèves. Un historien britannique, Robert Stradling, a préparé cet ouvrage qui comprend aussi bien des chapitres pédagogiques que des fiches pratiques et des exercices bâtis autour de cas et de thèmes concrets. Tout en reprenant et amplifiant les recommandations du Conseil de l'Europe déjà établies dans le domaine de l'histoire, il les adapte aux problématiques et à la complexité du 20^e siècle, en tenant compte des bouleversements intellectuels, politiques et sociaux qui le caractérisent. Il s'est intéressé aussi à relever les omissions et les falsifications qui entachent la présentation du siècle, et à traiter les questions litigieuses, sources de conflits, de polémiques et d'incompréhensions.

Les satellites sont, quant à eux, constitués par des pochettes pédagogiques consacrées aux femmes, aux mouvements de population, au cinéma, à l'enseignement de l'Holocauste et aux nationalismes, toujours en Europe et au 20^e siècle. Ils seront complétés par des rapports et des contributions concernant, entre autres, l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement, le problème des sources en histoire contemporaine et l'étude des «détournements de l'histoire». L'ensemble constitue un «paquet» utilisable

1. Ce texte est tiré de *Leçons d'histoire: le Conseil de l'Europe et l'enseignement de l'histoire*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1999.

par tous les enseignants, adapté à leurs besoins et à leurs moyens. Il sera disponible aussi bien sur des supports traditionnels, composés de cahiers et de livres, complétés par des films et des photos, que sous une forme électronique.

Spécifiquement traitée par plusieurs rapports et ateliers, la question de la collecte et de l'exploitation des sources de l'histoire du 20^e siècle apparaît aussi, en transversale, dans l'ensemble du projet. Celui-ci prévoit d'initier les élèves à la consultation et à l'exploitation d'archives, comme base documentaire ou thème de réflexion. Mais, à la différence des siècles qui le précèdent, le 20^e siècle s'étudie et se lit aussi à travers les nouveaux médias qu'il a générés, comme le cinéma, la radio, la télévision et plus globalement l'image, qui côtoient, voire supplantent, l'information écrite.

Ces sources nouvelles doivent être recensées et connues, mais aussi décryptées et évaluées. Le pouvoir de l'image, fixe ou animée, accroît aussi le risque de manipulation du spectateur: les films de propagande tournés par les régimes totalitaires en sont l'illustration la plus tragiquement exemplaire, mais les omissions ou détournements – y compris ceux permis par les techniques de montage ou de prise de vues, parsèment aussi des films ou des reportages qui se drapent d'objectivité ou d'information. En découvrant ces mécanismes, volontaires ou non, les élèves d'aujourd'hui, qui vivent dans un environnement audiovisuel permanent, apprendront aussi à se montrer plus critiques face à celui-ci, en regardant un journal télévisé ou un film.

Mais bien évidemment, au-delà de la propagande et de la manipulation, le passage progressif du monde de l'écrit vers une société de l'image constitue aussi, en soi, un phénomène historique devant être étudié. Dans ce contexte, la pochette pédagogique sur le cinéma proposera aux enseignants une «filmographie du 20^e siècle» comprenant des films qui serviront à éclairer leur période, historiquement et culturellement, et favoriseront aussi les débats autour d'elle.

Le projet entend aussi stimuler le recours à des sources peu employées dans l'enseignement, comme le recueil de témoignages oraux. Ceux-ci constituent parfois la seule source disponible pour cerner un événement ou un cadre de vie, et fournissent souvent un éclairage capable de contrebalancer l'histoire «officielle»; ils permettent de plus de personnaliser l'histoire en donnant à l'orateur un rôle de témoin. Certaines écoles invitent déjà des anciens résistants, ou des anciens déportés, à raconter leurs souvenirs, qui replacent les auditeurs dans le contexte de l'époque; de même, la vie dans une usine peut être illustrée par le récit d'un ancien ouvrier. Toutefois, la mémoire orale doit aussi être multiple, car elle peut manquer d'objectivité comme toute source écrite ou visuelle.

Les technologies les plus récentes, notamment informatiques, véhiculent elles aussi des nouvelles sources d'information, comme les CD-Rom ou les sites Internet, mais constituent de plus des moyens d'enseignement en tant que tels. Là aussi, il importe d'aider les élèves à sélectionner et à évaluer la profusion de documents disponibles sur Internet, et de les faire s'interroger sur leur provenance, leur fiabilité et tous les risques de manipulation ou d'omission qu'ils peuvent contenir. Mais pour l'enseignant, utiliser Internet implique d'abord de savoir s'en servir: en fonction de leur formation et de leur attitude face à ces outils, les professeurs s'y montrent plus ou moins réceptifs et favorables. Le projet vise donc à les aider à utiliser ces équipements, qui leur fourniront par exemple des textes et des images, les sites Internet et les CD-Rom pouvant ainsi compléter utilement les manuels et les cours.

Néanmoins, si ces nouveaux outils offrent d'importantes perspectives pédagogiques, les enseignants qui participent aux séminaires de formation rappellent qu'ils ne sauraient se substituer aux livres et aux papiers, et, tout en ouvrant des perspectives, ne bouleverseront pas entièrement l'enseignement. De plus, beaucoup d'enseignants observent que leur développement à l'école reste encore, actuellement, freiné par les contraintes liées à leur coût.

La pochette consacrée à «L'histoire des femmes» s'inscrit dans la volonté du Conseil de l'Europe de donner une représentation équitable des deux sexes dans la société, mais son objectif dépasse ce seul rééquilibrage. En effet, tout en soulignant le rôle trop longtemps négligé des femmes dans la société, elle vise aussi à «éclairer l'histoire» à travers leur regard, et à leur «rendre la parole». Plusieurs séminaires ont déjà été organisés autour de ce projet, dont la présentation s'appuiera aussi sur des exemples précis, collectifs ou individuels. Parmi ceux-ci, le rôle des femmes dans la Russie de Staline présentera la vie, l'activité et l'image des femmes de la période, et l'illustrera à travers elles. Des biographies féminines pourront charpenter des cours ou des thèmes, mais il importe aussi de présenter des femmes «ordinaires» ou anonymes, ainsi que leurs points de vue face aux événements et au monde. Pour cela, le recours au témoignage et à l'histoire orale doit être encouragé: la pochette proposera des exemples et des méthodes «d'interviews» pouvant être réalisées auprès de femmes ayant vécu des événements historiques ou représentatives d'une époque ou d'un thème.

La pochette recense également les sujets généraux à aborder dans les cours, que ce soit la lutte pour le droit de vote, le travail féminin ou l'image de la femme. Elle s'intéresse aussi aux biais et aux omissions qui entravent la présentation du rôle des femmes dans l'histoire, et débouche ainsi sur un véritable travail d'historiographie propice au commentaire et au jugement critique.

Conçue sous une forme comparable, la pochette sur les nationalismes dépassera les seules définitions du phénomène pour en aborder les aspects les plus quotidiens, jusqu'au sport ou aux monnaies. Elle en présentera les grandes conséquences historiques, comme la mobilité des frontières ou l'éclatement des empires (Autriche-Hongrie, Empire ottoman et URSS) et s'intéressera aux relations entre les groupes majoritaires et minoritaires au sein des Etats. Elle réfléchira ensuite à la cohabitation des groupes et aux moyens de «vivre ensemble», par exemple à travers le fédéralisme. La pochette, comme les deux autres, sera complétée par une bibliographie incluant documents écrits, films, mais aussi CD-Rom et sites Internet.

La pochette sur les migrations abordera l'ensemble des mouvements de population en Europe au 20^e siècle, les raisons qui poussent les individus et les groupes à changer de pays et les échanges culturels et sociaux qui découlent de ces mouvements. Elle ne se réduira pas aux grands courants migratoires des dernières décennies, mais s'arrêtera aussi sur les mouvements transfrontaliers dictés par des modifications de frontière ou des nécessités économiques, comme dans le cas des travailleurs frontaliers. Elle vise à présenter les réalités et les points de vue des «migrants» comme des habitants des pays d'accueil, tout en facilitant le dialogue et la compréhension mutuelle, autour de préoccupations et de modes de vie qui tendent à se rapprocher.

La pochette sur l'enseignement de l'Holocauste, au-delà des faits eux-mêmes, devrait «personnaliser» les événements, à travers la vie de victimes par exemple, avant et pendant l'Holocauste. Un adolescent de 15 ans sera plus touché par l'histoire d'un jeune de son âge, avant et pendant la guerre que par une seule présentation globale de l'époque, et percevra plus concrètement l'ampleur de la tyrannie et des crimes. A l'heure où l'antisémitisme connaît d'inquiétantes résurgences dans certains pays, il importe, au-delà des faits, de rappeler que tout individu peut devenir un jour la victime de tels crimes, mais il faut réfléchir aussi sur les «mécanismes» qui peuvent, simultanément, transformer des individus «normaux» en tortionnaires et en bourreaux.

Le projet étudie aussi la manière dont l'histoire du 20^e siècle est enseignée à travers l'Europe, que ce soit dans les manuels, les programmes ou les cours. Il invite les enseignants, au-delà de la présentation des faits, à aborder leur représentation et la «mémoire» qui en émane. Le concept de «lieu de mémoire», propice à la réflexion comme au souvenir, introduit aussi l'idée de patrimoine culturel. Ce dernier ne doit pas se limiter à un palais ou une église, mais inclut aussi des sites rappelant les heures les plus sombres du 20^e siècle, comme les tranchées de 1914 ou les camps de concentration.

La «mémoire vécue» peut être illustrée par le recours à des documents peu connus, comme les lettres adressées par les soldats de la Grande Guerre à

leurs familles, qui témoignent ainsi de la dimension individuelle d'un événement collectif. Les cartes et les photos, comme les extraits de films, parlent souvent mieux d'une guerre aux élèves que la seule énumération chronologique de son déroulement, et la présentation d'un mémorial témoigne aussi de la manière dont un conflit marque un pays ou une région.

Enfin, la formation des professeurs d'histoire fait l'objet d'études comparatives qui serviront de base à des recommandations formulées par le projet. Selon les pays, les futurs enseignants passent directement de l'université au milieu scolaire, et leur bagage académique se complète d'une formation plus ou moins poussée en pédagogie, qui va de simples stages à une ou plusieurs années de préparation à l'enseignement. Le projet entend évaluer et recenser les différents modèles de formation même s'il ne vise qu'à les optimiser, et en aucun cas à les uniformiser. Il insiste sur la nécessité de développer la formation continue des enseignants, que ce soit en matière de techniques d'enseignement ou dans le choix des thèmes et problématiques méritant d'être exposés aux élèves.

Le projet devrait permettre aux enseignants d'histoire, en Europe, quel que soit leur pays, de développer des méthodes et des thèmes adaptés aux spécificités de l'histoire du 20^e siècle. Il les aidera à intégrer la diversité des sources documentaires et des sujets dans leur pratique, mais aussi à adapter celle-ci aux évolutions technologiques contemporaines. Le projet souligne la spécificité de l'enseignement de l'histoire du 20^e siècle par rapport à la formation historique en général, et insiste pour que le 20^e siècle fasse l'objet d'une présentation plus ouverte sur le monde extérieur, capable d'en favoriser la compréhension par l'élève. Dynamique et attractif, cet enseignement doit rappeler aux élèves, confrontés hors de la classe à de nombreuses sources extérieures d'information historique, que l'école reste le lieu privilégié pour apprendre, connaître et analyser l'histoire de l'Europe du 20^e siècle.

AUTRES PUBLICATIONS DU PROJET
«APPRENDRE ET ENSEIGNER L'HISTOIRE DE L'EUROPE
DU 20^e SIÈCLE»

Leçons d'histoire: le Conseil de l'Europe et l'enseignement de l'histoire
(1999)

ISBN 92-871-3904-0

Pour une perspective pluraliste et tolérante de l'enseignement de l'histoire: diversité des sources et didactiques nouvelles (1999)

ISBN 92-871-1096-0

L'enseignement de l'histoire face aux défis des technologies de l'information et de la communication (1999)

ISBN 92-871-3997-0

Détournements de l'histoire (2000)

ISBN 92-871-4314-5

Enseigner l'histoire des femmes au 20^e siècle: la pratique en salle de classe
(2000)

ISBN 92-871-4302-1

La maison européenne: représentations de l'Europe du 20^e siècle dans les manuels d'histoire (2000)

ISBN 92-871-4346-3

(Voir <http://culture/coe.int>)

Sales agents for publications of the Council of Europe Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

AUSTRALIA/AUSTRALIE

Hunter Publications, 58A, Gipps Street
AUS-3066 COLLINGWOOD, Victoria
Tel.: (61) 3 9417 5361
Fax: (61) 3 9419 7154
E-mail: Sales@hunter-pubs.com.au
<http://www.hunter-pubs.com.au>

AUSTRIA/AUTRICHE

Gerold und Co., Weihburggasse 26
A-1010 WIEN
Tel.: (43) 1 533 5014
Fax: (43) 1 533 5014 18
E-mail: buch@gerold.telecom.at
<http://www.gerold.at>

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie européenne SA
50, avenue A. Jonnart
B-1200 BRUXELLES 20
Tel.: (32) 2 734 0281
Fax: (32) 2 735 0860
E-mail: info@libeurop.be
<http://www.libeurop.be>

Jean de Lannoy
202, avenue du Roi
B-1190 BRUXELLES
Tel.: (32) 2 538 4308
Fax: (32) 2 538 0841
E-mail: jean.de.lannoy@euronet.be
<http://www.jean-de-lannoy.be>

CANADA

Renouf Publishing Company Limited
5369 Chemin Canotek Road
CDN-OTTAWA, Ontario, K1J 9J3
Tel.: (1) 613 745 2665
Fax: (1) 613 745 7660
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco Cz Dovož Tisku Praha
Ceskomoravská 21
CZ-18021 PRAHA 9
Tel.: (420) 2 660 35 364
Fax: (420) 2 683 30 42
E-mail: import@suweco.cz

DENMARK/DANEMARK

Swets Blackwell A/S
Jagtvej 169 B, 2 Sal
DK-2100 KOBENHAVN O
Tel.: (45) 39 15 79 15
Fax: (45) 39 15 79 10
E-mail: info@dk.swetsblackwell.com

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
Keskuskatu 1, PO Box 218
FIN-00381 HELSINKI
Tel.: (358) 9 121 41
Fax: (358) 9 121 4450
E-mail: akatilaus@stockmann.fi
<http://www.akatilaus.akateeminen.com>

FRANCE

La Documentation française
(Diffusion/Vente France entière)
124 rue H. Barbusse
93308 Aubervilliers Cedex
Tel.: (33) 01 40 15 70 00
Fax: (33) 01 40 15 68 00
E-mail: commandes.vel@ladocfrancaise.gouv.fr
<http://www.ladocfrancaise.gouv.fr>

Librairie Kléber (Vente Strasbourg)
Palais de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Fax: (33) 03 88 52 91 21
E-mail: librairie.kleber@coe.int

GERMANY/ALLEMAGNE

UNO Verlag
Am Hofgarten 10
D-53113 BONN
Tel.: (49) 2 28 94 90 20
Fax: (49) 2 28 94 90 222
E-mail: bestellung@uno-verlag.de
<http://www.uno-verlag.de>

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann
Mavrokordatou 9
GR-ATHINAI 106 78
Tel.: (30) 1 38 29 283
Fax: (30) 1 38 33 967
E-mail: ord@otenet.gr

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service
Hungexpo Europa Kozpont ter 1
H-1101 BUDAPEST
Tel.: (361) 264 8270
Fax: (361) 264 8271
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
<http://www.euroinfo.hu>

ITALY/ITALIE

Libreria Commissionaria Sansoni
Via Duca di Calabria 1/1, CP 552
I-50125 FIRENZE
Tel.: (39) 556 4831
Fax: (39) 556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
<http://www.licosa.com>

NETHERLANDS/PAYS-BAS

De Lindeboom Internationale Publikaties
PO Box 202, MA de Ruyterstraat 20 A
NL-7480 AE HAAKSBERGEN
Tel.: (31) 53 574 0004
Fax: (31) 53 572 9296
E-mail: lindeboo@worldonline.nl
<http://home-1-worldonline.nl/~lindeboo/>

NORWAY/NORVÈGE

Akademika, A/S Universitetsbokhandel
PO Box 84, Blindern
N-0314 OSLO
Tel.: (47) 22 85 30 30
Fax: (47) 23 12 24 20

POLAND/POLOGNE

Główna Księgarnia Naukowa
im. B. Prusa
Krakowskie Przedmieście 7
PL-00-068 WARSZAWA
Tel.: (48) 29 22 66
Fax: (48) 22 26 64 49
E-mail: inter@internews.com.pl
<http://www.internews.com.pl>

PORTUGAL

Livraria Portugal
Rua do Carmo, 70
P-1200 LISBOA
Tel.: (351) 13 47 49 82
Fax: (351) 13 47 02 64
E-mail: liv.portugal@mail.telepac.pt

SPAIN/ESPAGNE

Mundi-Prensa Libros SA
Castelló 37
E-28001 MADRID
Tel.: (34) 914 36 37 00
Fax: (34) 915 75 39 98
E-mail: libreria@mundiprensa.es
<http://www.mundiprensa.com>

SWITZERLAND/SUISSE

BERSY
Route de Monteiller
CH-1965 SAVIESE
Tel.: (41) 27 395 53 33
Fax: (41) 27 395 53 34
E-mail: jprausis@netplus.ch

Adeco – Van Diermen
Chemin du Lacuez 41
CH-1807 BLONAY
Tel.: (41) 21 943 26 73
Fax: (41) 21 943 36 06
E-mail: mvandier@worldcom.ch

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

TSO (formerly HMSO)
51 Nine Elms Lane
GB-LONDON SW8 5DR
Tel.: (44) 207 873 8372
Fax: (44) 207 873 8200
E-mail: customer.services@theso.co.uk
<http://www.the-stationery-office.co.uk>
<http://www.itsofficial.net>

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Company
468 Albany Post Road, PO Box 850
CROTON-ON-HUDSON,
NY 10520, USA
Tel.: (1) 914 271 5194
Fax: (1) 914 271 5856
E-mail: Info@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

STRASBOURG

Librairie Kléber
Palais de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Fax: (33) 03 88 52 91 21s

Council of Europe Publishing/Editions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg Cedex

Tel.: (33) 03 88 41 25 81 – Fax: (33) 03 88 41 39 10

E-mail: publishing@coe.int – Web site: <http://book.coe.int>

