

PASTEL

La revue académique d'histoire-géographie



Enseigner les questions
socialement vives

PRÉFACE



Après la commémoration du centenaire de la Première Guerre mondiale, l'enseignement des valeurs de la République, les espaces maritimes et, l'an dernier, un numéro spécial sur la singularité française de l'enseignement de l'histoire-géographie, la rédaction de Pastel, revue des professeurs d'histoire-géographie de l'académie de Toulouse, nous invite aujourd'hui à une réflexion sur l'un des points les plus délicats que puisse rencontrer le professeur, débutant comme le plus expérimenté, dans sa salle de classe : *enseigner les questions socialement vives*.

Je tiens à saluer l'initiative de Pastel d'élargir la réflexion à d'autres champs disciplinaires, tant il est vrai que cette problématique concerne l'ensemble des savoirs dispensés au sein de l'École de la République. Ce numéro, par la diversité des contributions qu'il propose, aborde les principaux enjeux de cet enseignement, en insistant tout particulièrement sur son socle scientifique et sa traduction pédagogique.

Conformément à sa ligne éditoriale solidement établie, cette publication concerne l'ensemble de notre système éducatif, de l'école élémentaire à l'université, prouvant une fois encore combien la rencontre et le croisement de ces différents regards autour de la production, de la diffusion et de l'appropriation des savoirs peuvent être riches et féconds.

Comme les précédents, ce nouveau numéro s'inscrit dans un projet ambitieux que ses promoteurs ont su mener à terme avec le soutien technique des services de la communication du rectorat et la participation d'auteurs venus des horizons les plus divers et complémentaires.

Je me réjouis de la parution de ce nouveau numéro qui apporte une contribution précieuse à la réflexion de chacun et de tous.

Anne Bisagni-Faure,
RECTRICE DE L'ACADÉMIE DE TOULOUSE,
CHANCELIERE DES UNIVERSITÉS

Enseigner les questions socialement vives : du *Comment* au *Pour quoi* ?

Chaque année, un des moments forts de la vie de la rédaction de Pastel se situe lorsqu'il s'agit de trouver un consensus autour du thème à retenir pour le prochain numéro. Au-delà du choix lié à une nécessaire alternance entre un objet d'étude à dominante géographique ou historique, sans oublier la place à accorder à l'enseignement moral et civique, le débat trouve son terme lorsque l'évidence du thème apparaît dans toute sa force et son actualité aux yeux de tous.

Cette année, *l'enseignement des questions socialement vives* a su assez rapidement obtenir l'accord de la rédaction. Il faut reconnaître qu'entre l'enseignement de l'histoire de la Shoah ou celui du génocide arménien, du fait religieux, du conflit israélo-palestinien, de l'esclavage et de la traite des noirs, mais aussi des thèmes qui concernent d'autres disciplines à l'image de l'origine de l'homme, de la planète, ou bien encore de l'éducation à la sexualité et même de celle au développement durable (la liste est loin d'être exhaustive), la posture du professeur doit s'organiser autour de plusieurs critères : un nécessaire devoir de neutralité, une solide connaissance du thème à enseigner qui passe par une préparation rigoureuse de la séquence basée sur des connaissances scientifiques actualisées, un devoir de traiter des questions du programme qui nous obligent et ne peuvent en aucun cas faire l'objet d'une quelconque négociation ou, pire, d'une occultation sous prétexte d'un risque de réaction hostile de la part de quelques élèves et/ou de leurs familles.

À l'origine d'une question socialement vive, il y a d'abord un débat porté par des groupes sociaux particuliers aux intentions diverses, souvent objet de controverses et de tensions contradictoires où se fondent et se confondent des valeurs ou des arguments différents, où savoirs, croyances et représentations se livrent un combat inégal à l'issue incertaine. Il y a parfois un conflit de connaissances scientifiques non encore stabilisées donnant lieu à des débats et des interrogations chez nombre de professeurs qui demandent alors -et très légitimement- une formation et un accompagnement spécifiques laissés à l'initiative de l'institution.

Comme l'écrit si justement Jacques Limouzin dans son article dédié à l'enseignement laïque du fait religieux : «*Dans l'urgence à laquelle les enseignants sont confrontés, la première question qui vient généralement à l'esprit est celle de savoir comment faire. Je n'ai jamais cru et je ne crois toujours pas que ce soit la première, ni même la plus importante, car on ne saurait savoir «comment» si l'on n'a pas clarifié la question primordiale : pour «quoi» enseigne-t-on cela ?*»

Du *Comment* au *Pour quoi*, sans oublier *Qui* et *À qui ?*, *Quand* et *Où ?*, l'ensemble des articles qui composent ce numéro apporte une part de réponse au questionnement de chacun et de tous. Comme chaque fois pour chaque dossier abordé, nous avons voulu donner la parole et la plume à de nombreux contributeurs, tous reconnus dans leurs domaines respectifs. Ainsi, dans les pages qui vont suivre, vous pourrez découvrir le questionnement de professeurs du terrain, de formateurs, d'inspecteurs pédagogiques régionaux ou d'inspecteurs généraux, d'universitaires et de chercheurs, tous unis autour d'un même objectif : transmettre une réflexion, un témoignage, une expérience ou un projet face à une problématique très complexe.

Des écueils à éviter aux méthodologies à convoquer, des pistes actuellement à l'étude aux leçons à tirer du passé, ces articles offrent une palette de réflexion très large et très saine, autant d'outils précieux pour mieux appréhender l'enseignement des questions socialement vives. Que les auteurs de ces articles soient ici vivement remerciés pour leurs contributions éclairantes.

Pour la rédaction de PASTEL

François Icher,

INSPECTEUR D'ACADÉMIE, INSPECTEUR PÉDAGOGIQUE RÉGIONAL D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE
RÉFÉRENT ACADÉMIQUE MÉMOIRE, DÉFENSE ET CITOYENNETÉ

03

Préface

Anne Bisagni-Faure

05

Éditorial

François Icher

08

Enseigner les questions sensibles en histoire et en géographie : quelles difficultés ?

Florian Nicolas

12

Les questions sensibles dans l'enseignement de la géographie : émergence et enjeux actuels

Christine Vergnolle Mainar

16

Enseigner les questions sensibles dans le 1^{er} degré

Jean-Luc Parmentelot

20

Le débat à l'école : une question sensible ?

Nathalie Panissal

23

L'enseignant et le devoir de neutralité

Stéphanie Maffre

25

Enseigner les conflits israélo-arabes et israélo-palestiniens

Sandrine Linger

LE POINT SUR...

32

Le conflit israélo-palestinien

Jérôme Bocquet

... CONTREPOINT

38

Le conflit israélo-palestinien

Frédéric Encel

41

Enseigner une question socialement vive à travers l'exposition « la guerre d'Algérie, histoire commune, mémoires partagées ? »

Abderahmen Moumen

44

Enseigner les faits religieux

Dominique Borne

47

Un « enseignement laïque des faits religieux » : pour quoi ?

Jacques Limouzin

54

Enseigner le judaïsme et l'islam

Emmanuel Attali

59

Débattre sur la laïcité en classe

Laurent Lom

63

La laïcité : une question sensible ?

Sandra Grzeskowiak

65

Faire vivre la laïcité au cœur des activités collectives en EPS

IA-IPR EPS de l'académie de Toulouse

67

L'école face aux enjeux de la radicalisation

Hicham Zaïm

70

Comment former les professeurs à enseigner les « questions sensibles » ? l'expérience du Mémorial de la Shoah

Alban Perrin

72

Enseigner l'histoire de la Shoah, l'exemple de la Haute-Garonne

Michèle Courtin

74

Shoah & bande-dessinée

Marie-Édith Agostini

77

Un roman graphique sur le génocide arménien

Franck David

79

Traites, esclavages, abolitions

Olivier Grenouilleau

83

Enseigner les génocides

Vincent Duclert

100

Les lieux de mémoires de violences extrêmes dans la mondialisation

Dominique Chevalier

107

L'image de l'Allemagne transmise par le système scolaire français

Sabine Bergmann

109

À propos des questions sensibles dans le domaine des lettres

Anne Faurie-Herbert

111

Comment aborder les questions sensibles en SVT ?

Sabine Martin, Annie Bousquet et Armelle Vialar

115

Éducation au Développement Durable et enseignement des questions socialement vives en histoire-géographie Quels principes et quels enjeux ?

Nathalie Benoît et Christophe Escartin

121

Les cathares, une question sensible ?

Pilar Jiménez Sanchez

GRAND TÉMOIN

126

Colette Zytnicki

IN MEMORIAM

131

Hélène Bernard

François Icher

ENSEIGNER LES QUESTIONS SENSIBLES EN HISTOIRE ET EN GÉOGRAPHIE : QUELLES DIFFICULTÉS ?



Florian Nicolas,

PRÉSIDENT DE LA RÉGIONALE MIDI-PYRÉNÉES DE L'ASSOCIATION DES PROFESSEURS D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE (APHG), PROFESSEUR AU LYCÉE PIERRE BOURDIEU DE FRONTON (31).

Face aux questions sensibles, l'enseignant, particulièrement celui d'Histoire et de Géographie, peut-être confronté à diverses difficultés pour préparer et mener sa leçon sur ces questions qu'il est parfois difficile à définir. Un éclairage sur ces difficultés nous est livré ici.

Du cycle 3 de l'école primaire jusqu'aux classes de Terminale, tous les programmes rappellent que l'Histoire et la Géographie ont pour vocation «de permettre aux élèves d'acquérir des connaissances nécessaires pour décrire et comprendre le monde qui les entoure et [...] de contribuer à leur formation de citoyens¹».

Dans ce contexte, les élèves et les enseignants sont parfois confrontés à des «questions sensibles».

Dès l'année 2003, l'Association des professeurs d'Histoire et de Géographie (APHG) organisait une vaste enquête sur l'enseignement des questions sensibles auprès des collègues, dont les résultats avaient été publiés dans la revue de l'association, *Historiens et Géographes*² et présentés par Hubert Tison, secrétaire général de

l'APHG, lors d'un séminaire organisé par la DEGESCO³. Ces questions sont toujours d'actualité et posent plusieurs «difficultés» : des difficultés de définition, des difficultés de construction de la leçon par l'enseignant et parfois des difficultés de mise en œuvre concrète dans la classe devant les élèves.

Cet article propose donc de s'interroger modestement sur ces difficultés et non pas de donner des solutions clef en main.

Des difficultés à définir ce que sont les «questions sensibles»

Dans la littérature pédagogique et didactique, il existe une terminologie variée pour désigner l'objet de cet article : «question

sensible» ; «question socialement vive», «question vive» ; «question controversée» ; «sujet tabou»... Il n'est pas ici question d'entrer dans les subtiles nuances entre toutes ces expressions mais plutôt de s'entendre sur une définition commune. Selon Alain Beitone, professeur honoraire de Sciences économiques et sociales en classes préparatoires au lycée Thiers de Marseille, ces questions «font l'objet d'un débat de société et exposent des enjeux cognitifs ou épistémologiques⁴».

Pour qui la question est-elle donc sensible ? Pour la société d'abord : elle soulève des débats parfois passionnés, notamment parce qu'elle peut faire l'objet de récupérations et de conflits mémoriels. C'est le cas des mémoires de la Seconde Guerre mondiale ou de la guerre d'Algérie,

inscrites au programme des classes de Terminales ES, L et S depuis la rentrée de septembre 2011.

Pour les enseignants d'Histoire et de Géographie ensuite, qui ont à enseigner ces questions à leurs élèves. Pour les élèves enfin, qui sont les destinataires des leçons portant sur les questions sensibles et qui font entrer le débat dans la classe par leurs interrogations et/ou de leurs prises de positions sur ces sujets. L'enquête organisée par l'APHG en 2003 mettait déjà bien en évidence ces difficultés pour les enseignants (refus de regarder certains documents comme *Nuit et brouillard* d'Alain Resnais) ou pour certains élèves (regards en coin, ricanements voire moqueries vis-à-vis de certains). Il semble que dans certains établissements, ces problèmes se posent toujours aujourd'hui.

Quelles thématiques, dans nos programmes, peuvent-être considérées comme des questions sensibles ? Spontanément, on pourrait répondre qu'elles le sont toutes mais il est évident que certaines soulèvent des débats plus marqués que d'autres. Les questions «les plus sensibles» semblent se trouver surtout dans les programmes d'Histoire mais il en existe aussi dans les programmes de Géographie. Le tableau ci-contre (figure n°1) tente modestement de recenser les questions sensibles dans les programmes d'Histoire-Géographie depuis le cycle 3 jusqu'aux classes de Terminale.

Des difficultés à préparer une leçon sur les «questions sensibles»

Pour le professeur d'Histoire et de Géographie, enseigner une question sensible suppose de préparer sa leçon de façon encore plus minutieuse que n'importe quelle autre

«Questions sensibles» en Histoire	«Questions sensibles» en Géographie
<ul style="list-style-type: none"> - Les faits religieux - Les violences religieuses en Europe au XVI^e siècle - L'esclavagisme et les violences coloniales - Les violences révolutionnaires en France - Les génocides du XX^e siècle - La place des femmes et des immigrés dans la société française au XX^e siècle - L'histoire du Proche et du Moyen-Orient au cours du XX^e siècle 	<ul style="list-style-type: none"> - L'inégal développement à toutes les échelles et les débats autour de la notion de «développement durable» - La limitation des ressources comparativement à l'évolution démographique - Les mobilités humaines transnationales - Les inégalités de dynamisme et d'intégration que la mondialisation fait subir aux territoires à toutes les échelles

Figure n°1 : Tentative de recension des principales «questions sensibles» dans les programmes d'Histoire et de Géographie en France

leçon, et ce d'autant plus que les volumes horaires consacrés à ces questions-là sont souvent restreints.

Par exemple, la question sur les traites négrières au XVIII^e siècle en classe de 4^e doit être abordée en 2 à 3 heures. À l'aide des programmes, le professeur d'Histoire et de Géographie doit définir les objectifs «classiques» de toute leçon (Quelles connaissances ? Quelles compétences ? Pour quelle culture commune ?), auxquels s'ajoutent trois questions spécifiques pour une leçon portant sur une «question sensible» (Quels mots utiliser ?

Comment présenter les choses de façon dépassionnée ? Comment répondre aux questions des élèves). Le schéma ci-dessous résume cette démarche didactique (figure n°2).

Le professeur d'Histoire et de Géographie doit également se documenter afin de proposer à ses élèves une leçon solide en termes de contenus, en lien avec les dernières tendances de la recherche universitaire, sans pour autant entrer dans les débats historiographiques.

De nombreux outils sont à la disposition des enseignants : des ouvrages ou des revues, comme celle éditée par l'Association des

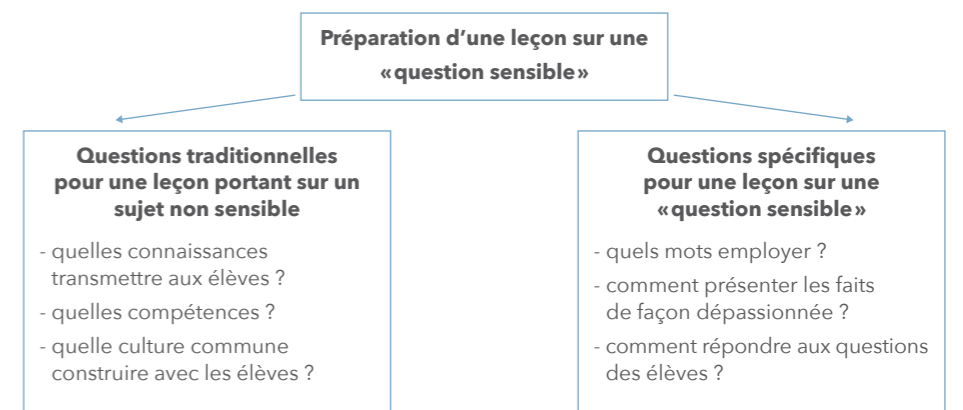


Figure n°2 : Préparer une leçon sur une «question sensible»

1. Programme d'Histoire-Géographie du cycle 3, novembre 2015

2. Bernard Phan, «Enseigner l'Histoire et la Géographie aujourd'hui», *Historiens et Géographes*, numéro 384, octobre-novembre 2003, pages 7-12

3. Actes du séminaire européen de la DEGESCO, «Quelles pratiques pour enseigner des questions sensibles dans une société en évolution ?», Paris, décembre 2005 http://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/23/7/questions_sensibles_actes_110237.pdf

4. Alain Beitone, «Enseigner les questions socialement vives : Note sur quelques confusions», in INRP/APRIEF, Septième biennale de l'Éducation et de la formation, avril 2004

Professeurs d'Histoire et Géographie (APHG), intitulée *Historiens et Géographes*. Le numéro 440 de la revue est intitulé « Histoire et mémoires de la guerre d'Algérie »⁵. On y trouve notamment une mise au point scientifique⁶ rédigée par Guy Pervillé, professeur émérite d'Histoire contemporaine à l'université Toulouse 2 Jean Jaurès et une analyse de la place de la guerre d'Algérie dans les programmes d'Histoire⁷, rédigée par, Marc Vigié, Inspecteur d'Académie - Inspecteur Pédagogique Régional d'Histoire et de Géographie dans l'académie de Versailles.

Des formations sont également proposées dans chaque académie au sein du Plan académique de formation (PAF) ou par les régionales de l'Association des Professeurs d'Histoire-Géographie (APHG).

Le Plan académique de formation de l'académie de Toulouse proposait, pour l'année 2017-2018, un module intitulé « Migrants et migrations ». Cette question est sensible dans notre société car une partie de nos concitoyens est d'origine immigrée et elle soulève plusieurs questions qui reviennent en permanence dans les champs politiques et médiatiques et qui resurgissent inmanquablement dans les salles de classe. Faut-il accueillir de nouveaux migrants ? Comment assurer des conditions de vie décentes à ces personnes que nous accueillons sur notre sol ? etc.

Enfin, il s'agit également de trouver des documents à utiliser dans le déroulement de la leçon et des activités à proposer aux élèves, qui répondent aux objectifs fixés lors de la préparation de la leçon. Il est fondamental de partir d'un document d'accroche faisant référence à l'actualité ou aux débats que cette question soulève dans la société française d'aujourd'hui. Par exemple, on peut, dans le cadre d'une leçon sur « Les mobilités

humaines transnationales » en classe de 4^e diffuser aux élèves un reportage télévisé sur la traversée de la Méditerranée par des migrants africains afin de commencer par les faire réagir sur un fait d'actualité dont ils ont entendu parler et commencer par lister toutes leurs représentations mentales sur un tel sujet (afin de les rectifier ou de les déconstruire éventuellement au sein de la leçon). Au cours même de la leçon, il faut proposer aux élèves d'analyser des témoignages présentant les différentes facettes de la « question sensible » : à propos du conflit israélo-palestinien, abordé dans les classes de Terminales ES, L et S, il est impératif de croiser les regards des deux communautés.

Des difficultés à mener une leçon sur des « questions sensibles »

Lorsqu'il enseigne une question sensible, le professeur d'Histoire et de Géographie doit être attentif aux mots qu'il choisit. Il s'agit de ne pas déclencher de tensions au sein de la classe (ou de les désamorcer quand elles surviennent), de se montrer le plus objectif possible sur le sujet abordé... Un professeur qui enseigne le génocide des juifs par les nazis face à ses élèves de 3^e ou de 1^{ère} ES, L et S doit veiller à parler de « génocide juif » mais doit éviter d'employer les termes « Shoah » ou « Holocauste », parce qu'ils sont connotés. S'il le fait, le professeur d'Histoire et de Géographie doit alors expliquer à ses élèves que ces deux mots désignent, dans la bouche ou sous la plume de la communauté juive, l'extermination spécifique de la communauté juive par les nazis pendant la Seconde Guerre mondiale, qui fut la principale communauté à être exterminée mais pas la seule.

« LE PROFESSEUR D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE EST LÀ POUR RACONTER, DÉCRIRE, EXPLIQUER ET DONNER À COMPRENDRE ET NON PAS POUR JUGER. »

Certaines questions que posent les élèves peuvent déstabiliser l'enseignant. Même si la question est « sensible », le professeur d'Histoire et de Géographie doit s'efforcer de répondre à toutes, avec des mots bien choisis. Il ne faudrait pas donner l'impression aux élèves que certains sujets sont tabous, que certains ont raison et d'autres tort...

Lors de la leçon sur « Le Proche et le Moyen-Orient depuis la fin de la Première Guerre mondiale » en Terminale ES-L, une élève m'a demandé qui était plus légitime, entre les Israéliens et les Palestiniens, à réclamer et à occuper la terre qu'ils se disputent.

À l'aide de cartes, de références au passé des deux communautés, je réponds à cette élève que c'était une question de point de vue et que les Palestiniens étaient aussi légitimes que les Israéliens à revendiquer et à occuper cette terre et inversement.

Le professeur d'Histoire et de Géographie est là pour raconter, décrire, expliquer et donner à comprendre et non pas pour juger. Il ne faut pas hésiter à faire naître le débat sur ces sujets en classe - même si la gestion de celui-ci peut s'avérer compliquée pour l'enseignant. C'est par la confrontation des points de vue que la compréhension de la complexité des situations et que l'acceptation de la différence et de l'autre est possible.

Même sur les « questions sensibles », se pose la question de leur évaluation. Il faut toujours se référer aux objectifs fixés lors de la préparation de la leçon (connaissances et compétences) mais plusieurs

dispositifs sont possibles pour vérifier que les objectifs sont atteints : analyse de documents ; rédaction d'un texte organisé ; réalisation d'un croquis ou d'un schéma cartographique et/ou fléché ; jeu de rôles ; affiches... Il semble pertinent, sur ces questions-là, de faire raisonner les élèves en confrontant les points de vue ou les différents niveaux d'échelle spatio-temporelle. Sur la question des ressources en classe de 5^e ou de 2nde, il est préconisé de faire d'abord travailler les élèves sur une étude de cas à l'échelle locale ou régionale avant de leur proposer une contextualisation à l'échelle mondiale. Sur la question de l'eau,

de nombreux manuels scolaires proposent l'étude du bassin fluvial du Colorado ou du Tigre et de l'Euphrate afin de mettre en évidence les difficultés d'accès à la ressource par les hommes ainsi que les menaces environnementales qui pèsent sur celle-ci. D'autres moyens plus « originaux », comme les concours permettent d'évaluer de façon originale les élèves sur ce genre de sujet : « Bulles de mémoire », organisé par l'Office National Anciens Combattants et Victimes de Guerre (ONAC), propose de réaliser une bande dessinée sur le vécu des combattants des guerres. ■

5. *Historiens et Géographes*, « Histoire et mémoires de la guerre d'Algérie », numéro 440, décembre 2017-janvier 2018, 244 pages

6. Guy Pervillé, « Les mémoires et l'histoire de la guerre d'Algérie, d'une rive à l'autre », *Historiens et Géographes*, numéro 440, décembre 2017-janvier 2018, pages 36-40

7. Marc Vigié, « La guerre d'Algérie dans les programmes d'histoire », *Historiens et Géographes*, numéro 440, décembre 2017-janvier 2018, pages 41-49

LES QUESTIONS SENSIBLES DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE : ÉMERGENCE ET ENJEUX ACTUELS



Christine Vergnolle Mainar,

PROFESSEURE DES UNIVERSITÉS EN GÉOGRAPHIE -
ESPE TOULOUSE MIDI-PYRÉNÉES ET GEODE UMR 5602 CNRS - UNIVERSITÉ TOULOUSE 2 JEAN JAURÈS.

Imprégnée du modèle des «4R» de François Audigier, la géographie scolaire a introduit depuis les années 1980 des thématiques de plus en plus en phase avec des questions socialement vives.

La géographie scolaire s'est construite sur une approche que François Audigier (1993) caractérise comme marquée par un « Refus du politique », une « recherche de Référent consensuel », un « enseignement fondé sur le Réalisme » et s'appuyant sur des « Résultats » ; ce qu'il a nommé les « 4R ». Ce type d'approche a conduit la géographie scolaire à privilégier des démarches et des notions fortement référencées sur les avancées de la recherche en géographie, dans une logique de transposition didactique privilégiant les savoirs devenus consensuels au niveau universitaire.

Cependant, à compter des années 1980, des thématiques plus en phase avec les questions sociales ont été introduites dans les enseignements de géographie, principalement en lycée. Ainsi le programme de seconde de 1981 aborde les problèmes liés à l'environnement, dans un contexte de montée en puissance des questionnements socio-politiques à ce sujet. De même dans les années 1990, une place significative est donnée à la question de l'Europe dans l'étude de la géographie de la France, en relation avec la construction de la CEE et la signature du Traité de Maastricht

qui faisaient l'objet d'un débat politique. L'introduction de la thématique de la mondialisation répond à ce même souci. L'interdépendance à l'échelle mondiale a d'abord été introduite au début des années 1990 par le concept de système-monde, produit par la recherche universitaire. Mais il n'a pas perduré et a été remplacé dans les programmes par le terme plus médiatisé de mondialisation. Plus récemment, dans les années 2000, l'introduction du développement durable, comme fil conducteur des programmes de plusieurs niveaux de classe, répond à cette même logique en relation avec la diffusion de la problématique de la durabilité dans l'aménagement des territoires. L'introduction de ces enjeux, de nature très politique, ont questionné les pratiques scolaires (Doussot, 2015) : enseigne-t-on de la même façon l'acquisition de connaissances géographiques sur un objet non discuté et un sujet politique socialement débattu et médiatisé ?

Cette tendance s'est affirmée au fil du temps et, dans les programmes actuels, plusieurs points renvoient à des questions socialement sensibles voir très vives. Il s'agit par exemple des migrations, des conflits géo-

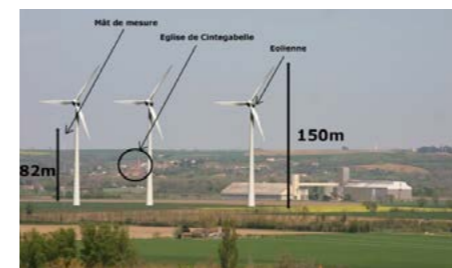
politiques, des risques, du défi de nourrir les hommes, de la gestion de l'eau, des enjeux de durabilité... La liste peut en réalité être très longue : tout dépend de ce qui est qualifié de socialement sensible. Il est même possible de considérer que tous les thèmes de géographie en collège et en lycée puissent être abordés sous l'angle de leur caractère sensible, car du fait de l'ancrage actuel de la géographie dans le champ des sciences sociales, ils traitent tous d'enjeux liés aux hommes et aux sociétés ; enjeux qui potentiellement renvoient tous à des débats sociaux et politiques.

« CETTE TENDANCE S'EST AFFIRMÉE AU FIL DU TEMPS ET, DANS LES PROGRAMMES ACTUELS, PLUSIEURS POINTS RENVOIENT À DES QUESTIONS SOCIALEMENT SENSIBLES VOIRE TRÈS VIVES. »

Mais dans la façon dont ces thèmes sont présentés dans les programmes, leur caractère politiquement et socialement sen-

sible n'est pas particulièrement souligné. Quels que soit les cycles et niveaux de classe, les prescriptions mettent l'accent sur les méthodes et les connaissances à acquérir : le vocabulaire, les repères, les notions, la problématisation, les démarches d'analyse des documents et d'une manière générale le raisonnement géographique permettant d'étudier les jeux d'acteurs comme n'importe quel autre objet d'enseignement. La mise en discussion inhérente à l'approche de thématiques sensibles n'est que peu présente de façon explicite et donc finalement laissée à l'initiative de l'enseignant qui peut y voir une part de risque dans l'exercice de son métier. Certes certains points des cycles 3 et 4 sont présentés sous l'angle des « problèmes » ou « questions » qui se posent et des « réponses » apportées et en lycée l'objectif du développement de l'esprit critique est fortement affirmé. Mais rares sont les points où une incitation à considérer les débats est explicite, comme c'est le cas pour le point de terminale sur « la mondialisation en débat : débats et contestations ».

L'introduction dans les nouveaux programmes des cycles 3 et 4, d'une dimension prospective dans l'approche géographique peut cependant être un élément de changement. En effet, la prospective suppose d'aller au-delà d'une analyse du réel et des enjeux qui s'y posent, pour aborder le futur qui par définition est incertain et doit être entendu sous l'angle des futurs possibles (Julien, 2017).



Montage photo indiquant une position approximative des éoliennes - site internet de l'association « Hers Ariège Environnement »

La démarche géographique habituelle qui permet de comprendre les débats d'acteurs et leurs conséquences sur les territoires à partir de faits n'est dans ce cadre qu'un point de départ pour penser le(s) futur(s). Or pour se projeter dans des scénarii, il faut mettre en regard et en débat des points de vue : ceux des ac-

« L'INTRODUCTION DANS LES NOUVEAUX PROGRAMMES DES CYCLES 3 ET 4, D'UNE DIMENSION PROSPECTIVE DANS L'APPROCHE GÉOGRAPHIQUE PEUT CEPENDANT ÊTRE UN ÉLÉMENT DE CHANGEMENT. »

teurs en charge de ces sujets, ceux des habitants qui sont concernés... Mais se limiter à cette mise à plat de ce que pensent les différents acteurs est de nature à « refroidir » le sujet et à le réduire à une approche géographique classique. Une autre posture vise à outiller l'élève par une connaissance des arguments des parties prenantes, pour lui permettre de construire sa propre opinion et en débattre avec les autres. Cette démarche s'inscrit dans une logique de formation d'un citoyen responsable, réfléchi et - s'il le souhaite - acteur.

Abordée ainsi sous l'angle des finalités civiques, le traitement des questions sociales sensibles en géographie renvoie à la construction de compétences civiques attendues par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015), et notamment le domaine 3 concernant « la formation de la personne et du citoyen ». Aborder les questions sociales sensibles en cours de géographie suppose aussi d'établir des ponts avec l'enseignement morale et civique (EMC) et les circulaires d'« éducation à ». En effet, un des objectifs l'EMC est de développer le jugement et de permettre l'engagement en

privilégiant la mise en activité des élèves ainsi qu'un travail sur l'argumentation. De même les circulaires d'« éducation à » visent à développer des compétences permettant la construction de la personne au sein d'un collectif, son opinion, ses actions au quotidien et d'une manière plus générale son engagement. Ainsi, la circulaire de « déploiement de l'éducation au développement durable dans l'ensemble des écoles et établissements scolaires pour la période 2015-2018 » (Bulletin Officiel n°6 du 5 février 2015) prévoit, pour former des citoyens capables de « connaître, comprendre, décider et agir en fonction des enjeux du développement durable », de prendre appui sur diverses modalités de travail dont des « temps de débats ». Ces différents textes officiels engagent donc à des pratiques pédagogiques permettant de rendre l'élève acteur des questionnements et des réponses à y apporter, ce qui rompt avec la tradition scolaire en géographie.

Considérées sous cet angle, les questions sensibles en géographie ont des similitudes avec les « questions socialement vives » (QSV). Celles-ci ont été formalisées par Alain Legardez et Laurence Simonneaux (Legardez et Simonneaux 2006) et ont depuis connu un large développement notamment dans l'approche des « éducations à... » et en particulier en éducation au développement durable (Legardez et Simonneaux 2011). Ces QSV portent sur des controverses qui sont vives à trois niveaux. Elles le sont dans la société, faisant l'objet de débats ou de conflits impliquant des enjeux de valeurs et d'éthique. Elles sont également vives dans les savoirs scientifiques de référence, soit que les sciences les évitent car elles échappent à leurs démarches habituelles, soit qu'elles ne parviennent pas à dégager une position faisant consensus ouvrant alors la voie à des approches opposées. En conséquence, elles sont aussi vives dans l'enseignement : elles renvoient à des sujets vifs extérieurs au système scolaire et leur approche



Détail de la plaquette du collectif « Val Tolosa ».

dans l'enseignement ne peut prendre appui sur des références scientifiques stabilisées.

Pour ces raisons, les QSV questionnent les didactiques et le travail de l'enseignant. En géographie, les questions socialement vives présentes dans les territoires (comme certains projets d'aménagement contestés : Notre-Dame-des-Landes, site d'enfouissement des déchets radioactifs de Bure,...) renvoient cependant peu à des débats entre écoles au niveau universitaire. Ce sont donc avant tout des questions vives au niveau social. D'ailleurs la majorité des sujets socialement sensibles devant être abordés en cours de géographie, sont moins des questions socialement vives que des questions sociales ordinaires.

Qu'il s'agisse de sujets sociaux très vifs ou plus ordinaires, les questions qui se posent à l'enseignant diffèrent peu, dès lors que l'objectif poursuivi n'est pas de

les « refroidir » pour les transformer en objets d'enseignement ordinaires, mais au contraire d'accepter leur dimension sensible et de traiter celle-ci comme telle.

■ Quelles références mobiliser ?

Sur les sujets d'actualité, les productions scientifiques étant souvent publiées de façon décalée dans le temps, les références à mobiliser échappent à la validation universitaire des savoirs transmis en classe habituellement considérée comme une garantie ; se pose alors la question de la légitimité à faire entrer dans la classe des savoirs et arguments d'acteurs aux positionnements parfois tranchés.

■ Quelles finalités d'apprentissage ?

Les questions sensibles en géographie permettent certes d'entrer dans les jeux d'acteurs qui façonnent les territoires

et par là sont des cas concrets pour acquérir des connaissances et démarches géographiques. Mais elles sont surtout des points d'appui pour aider l'élève à construire son jugement et donc une posture citoyenne au regard des enjeux dans les territoires.

■ Quels dispositifs d'enseignement ?

Les questions sensibles faisant débat, elles doivent être traitées d'une manière qui permette à celui-ci d'exister en offrant aux élèves un espace d'expression et de dialogue pour construire leur opinion.

■ Quelle posture de l'enseignant ?

Dans une approche non refroidie des sujets sensibles, l'enseignant n'est pas celui qui transmet un savoir disciplinaire mais plutôt celui qui aide à instruire une question en croisant des registres de savoirs (savoirs de sa discipline et des autres matières d'enseignement, savoirs d'acteurs, etc). Au-delà du changement de posture que cela induit par rapport à un cours ordinaire, se pose la question de la neutralité de l'enseignant dans l'organisation et le guidage du travail des élèves. La tradition scolaire française tend à conforter cette neutralité, mais dans le champ des « éducations à... », certaines voix proposent d'introduire une part d'engagement de la part des enseignants eux-mêmes comme c'est le cas dans d'autres pays.

Considérer l'enseignement de la géographie sous l'angle des questions sensibles, c'est donc moins identifier des sujets vifs (ils peuvent tous l'être à un niveau plus ou moins fort) que questionner la façon de les traiter : celle-ci peut faire (ou non) du caractère sensible un levier d'éducation à la citoyenneté. ■

ouvrages cités

AUDIGIER (F.), *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, Paris, Thèse de doctorat, Université Paris 7, 1993

DOUSSOT (S.), Enjeux didactiques de la recomposition des dispositifs scolaires en histoire et géographie, dans AUDIGIER (A.), SGARD, (A.) et TUTIAUX-GUILLON (.N.) (dir.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances*, 2015, p. 151-162

JULIEN (M-P.), Futur, dans BARTHES (A.), LANGE (J-M.) et TUTIAUX-GUILLON (N.) (dir.), *Dictionnaire critique des concepts et enjeux des « éducations à »*, Paris, L'Harmattan, 2017, p. 461-466

LEGARDEZ (A.) et SIMONNEAUX (L.) (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives*, Paris, ESF, 2006

LEGARDEZ (A.) et SIMONNEAUX (L.) (dir.), *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*, Dijon, Educagri, 2011

ENSEIGNER LES QUESTIONS SENSIBLES DANS LE 1^{ER} DEGRÉ



Jean Luc Parmentelot,

INSPECTEUR DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
PILOTE DU GROUPE CULTURE HUMANISTE DE LA HAUTE GARONNE.

Lorsque l'on interroge un enseignant du 1^{er} degré sur ses éventuelles difficultés à enseigner les questions sensibles, il ne répond pas immédiatement voire systématiquement en évoquant la discipline histoire mais aussi d'autres disciplines comme les sciences. Nous touchons là une particularité – évidente mais qu'il n'est pas inutile de rappeler – du 1^{er} degré : la polyvalence des maîtres dont les conséquences sur l'objet qui nous intéresse sont loin d'être négligeables.

Les termes « questions sensibles, vives ou difficiles » n'apparaissent bien évidemment pas dans les programmes (du 1^{er} comme du 2nd degré) et un enseignement ne devient sensible que dans la mesure où un professeur des écoles le perçoit comme tel dans un contexte (école, classe, cohorte d'élèves) et un temps particulier (ancienneté dans la carrière mais aussi moment historique liés à l'évolution des programmes sans parler des moments médiatiques qui peuvent impacter les conditions d'enseignement). Nous y reviendrons.

Si aucune question n'est étiquetée dans les programmes comme sensible, c'est par le biais des enseignants que nous pouvons les identifier.

C'est à travers le prisme d'une quinzaine d'années d'expérience professionnelle comme IEN 1^{er} degré dans le département de la Haute-Garonne que nous allons tenter d'apporter quelques éléments réflexifs. Nous limiterons cette étude au cycle 3 et bien entendu au programme d'Histoire.

■ **Quels sont les sujets que les professeurs des écoles peuvent qualifier de sensibles dans les programmes d'Histoire du cycle 3 (pour sa partie école élémentaire, CM1/CM2) mis en œuvre depuis la rentrée de septembre 2016 ?**

Trois types de sujets apparaissent.

Un premier que nous qualifierons de transversal et que nous désignerons sous le vocable « enseigner le fait religieux ». Précisons tout de suite qu'une telle entrée n'existe pas en tant que telle dans les programmes mais que dès la partie introductive du programme d'Histoire une considération est apportée sur la nécessaire prise en compte de l'histoire des faits religieux ou des marques du religieux dans l'histoire.

Les inférences à l'enseignement du fait religieux parsèment ainsi les différents thèmes, notamment en CM1 :

Extrait du Programme, B.O. n°11 du 26 novembre 2015

Thème 1 Et avant la France ? Les apports

de la romanité sont néanmoins nombreux : villes, routes, religion chrétienne (mais aussi judaïsme) en sont des exemples. Charlemagne, couronné empereur en 800, roi des Francs et des Lombards, reconstitue un empire romain et chrétien.

Thème 2 Le temps des rois. Les figures royales étudiées permettent de présenter aux élèves quelques traits majeurs de l'histoire politique, mais aussi des questions économiques et sociales et celles liées aux violences telles que les croisades, les guerres de religion et le régicide.

Un 2^e type de sujet est mentionné par les enseignants touchant à des entrées plus spécifiques :

La question de la colonisation et de l'esclavage.

Extrait du Programme, CM1

Thème 2. Le temps des rois. On inscrit dans le déroulé de ce thème une présentation de la formation du premier empire colonial français, porté par le pouvoir royal, et dont

le peuplement repose notamment sur le déplacement d'Africains réduits en esclavage.

La question du génocide des Juifs durant la Seconde guerre mondiale.¹

Extrait du Programme, CM2

Thème 3. On aborde le génocide des Juifs ainsi que les persécutions à l'encontre d'autres populations.

Un 3^e type consiste en des questions historiques qui n'apparaissent pas dans les programmes mais sur lesquelles certains enseignants du Primaire peuvent être ponctuellement interpellés par des parents d'élèves. Je pense ici au conflit israélo-palestinien (qui ne saurait être abordé au Primaire) ainsi que les guerres coloniales du XX^e siècle.

Il convient à ce stade de s'interroger sur la qualification portée sur ces objets d'étude. Tout d'abord, les mots ont un sens : sensible n'est pas identique à difficile. C'est un aspect souvent abordé en formation des maîtres où l'on incite les enseignants à caractériser l'enseignement d'un objet historique.

Tout objet d'enseignement – en histoire comme ailleurs – peut être difficile à aborder et à traiter mais pourquoi certains sujets reçoivent-ils, chez un enseignant, le vocable de sensible ?

Une première explication touche à la personnalité – j'allais dire à la sensibilité – du professeur des écoles. Sa formation – scolaire, universitaire puis professionnelle – alliée à sa culture (goût pour l'histoire, suivi de l'actualité, engagement associatif, syndical ou autres) peuvent lui donner – ou pas – une perception plus ou moins fine des enjeux liés à tel ou tel enseignement.

Un exemple. Lors des stages relatifs à l'en-

seignement de la Shoah à l'école primaire (mis en place tous les ans dans la Haute-Garonne), les questions, observations, remarques formulées par les stagiaires font apparaître différents degrés de maîtrise de notions et de concepts, de références historiographiques.

Des questions « basiques » telles « qu'est-ce qu'être juif ? » ; « pourquoi les Juifs sont-ils persécutés ? » ; « qu'est-ce que le nazisme ? » côtoient des questionnements plus avancés renvoyant à des références historiographiques (travaux d'Annette Wiewiorka, François Bédarida, Jean Pierre Azéma, Pierre Laborie ...) plus ou moins actualisées².

Les motivations des participants sont également diverses entre ceux qui veulent conforter une pratique déjà en place et d'autres – la majorité – qui viennent découvrir et/ou « s'armer » dicit certains stagiaires pour ne pas être mis en difficulté. Nous touchons là une caractéristique de cet enseignement : la crainte d'être mis en difficulté et son corollaire, le besoin d'être assuré et rassuré sur sa pratique dans la classe.

En lien avec cette caractéristique, revenons au contexte socio-éducatif évoqué en introduction.

L'enseignement de l'histoire fait régulièrement la une des médias, la plupart du temps associé à des interventions politiques, et l'École constitue un réceptacle des débats, controverses et autres polémiques. Les professeurs des écoles sont aussi des citoyens qui entendent la clameur médiatique, s'interrogent et qui peuvent parfois être interrogés – avec plus ou moins bonne foi – par des parents d'élèves. Les exemples des vingt dernières années sont trop nombreux pour être énumérés mais celui d'un ancien président de la République proposant le parrainage d'un enfant juif déporté

pendant la seconde guerre mondiale par un élève de CM2 illustre cette dimension. Un autre exemple, plus ancien, porte sur celui des fusillés de 14-18. Lors d'une formation sur l'enseignement du premier conflit mondial au Primaire se déroulant au début des années 2000 (contexte du discours de Lionel Jospin, premier ministre, à Craonne le 5 novembre 1998), des professeurs des écoles avaient interrogé les formateurs sur cette question : fallait-il en parler ? si oui de quelle façon ?

Cette interrogation, qui peut sembler mineure par rapport à l'histoire du 1^{er} conflit mondial, n'en est pas moins régulièrement évoquée par les enseignants, peut-être alimentée par la récurrence de cette thématique sur le plan politique.

L'historiographie récente (travaux d'André Bach, de Nicolas Offenstadt), permet d'outiller sur le plan scientifique les enseignants à qui est proposée ensuite une transposition didactique sous forme de séquence pédagogique. Par exemple, l'étude du certificat de décès de Lucien Bersot³ (« héros » du film « Le pantalon rouge ») permet aux professeurs des écoles d'aborder la question de la discipline militaire, des conditions de vie et de combats pour aboutir à une dimension civique liées à la transmission de valeurs humanistes.

Une question sensible dans une classe et une école données ne sera pas forcément dans un autre contexte. Une question difficile peut l'être pour un professeur des écoles et pas pour un autre et l'on ne peut occulter ici le fait que la discipline histoire apparaît à un certain nombre de professeurs des écoles comme une discipline complexe voire difficile à enseigner⁴.

■ **En classe, quelles pratiques enseignantes ?**

1. Les programmes du Primaire ne mentionnent pas le terme Shoah que nous utilisons dans le cadre de stages de formation continue.

2. La mise à jour historiographique est un des temps forts du stage non pour « écraser » les professeurs des écoles sous les références mais pour faire prendre conscience de l'impérieuse nécessité de maîtriser les savoirs historiques de base, savoirs qui évoluent depuis une vingtaine d'années (travaux de Yohann Chapoutot sur le nazisme, Saul Friedländer sur l'Allemagne nazie et les Juifs, Tal Bruttman, Christian Ingrao...).

3. Disponible à l'adresse <http://www.reseau-canope.fr/pour-memoire/les-fusilles-de-la-grande-guerre/la-diversite-des-fusilles-presentation-de-cas-individuels/le-refus-dobeissance.html>

4. L'évolution de l'historiographie (remise en cause du roman national, histoire globale, comparée ...) interpelle des enseignants qui pour l'immense majorité ne possèdent pas de « culture historique » leur permettant de porter un regard critique sur ces travaux.

Précisons tout d'abord que peu de professeurs des écoles ont une formation universitaire historique mais cet état de fait est loin d'être un facteur de blocage dans l'enseignement de l'histoire en général et des questions sensibles en particulier.

En effet, beaucoup d'enseignants se montrent motivés par la discipline et l'enseignement dans leur classe en s'appuyant - plus ou moins fortement - sur les documents produits par le ministère dans le cadre de l'accompagnement des programmes. D'autre part, les stages de formation continue - trop peu nombreux - dans ce champ disciplinaire rencontrent une affluence qui témoigne de l'intérêt des professeurs des écoles.

Dans la classe, les pratiques sont très diverses mais quelques éléments caractéristiques peuvent être dégagés.

L'enseignement des questions sensibles passe très souvent par la pédagogie du projet facilitée par la polyvalence des enseignants du premier degré.

Un exemple significatif est celui de l'école de Gensac sur Garonne (31) où l'enseignante - M^{me} Ferry - a développé tout au long de l'année 2016-2017 un projet intitulé « Chants d'esclaves, chants de liberté ». Réalisé dans le cadre d'une classe PAC (Projet d'action culturelle), le projet a consisté en la réalisation d'un film d'animation racontant l'histoire de l'esclavage à travers la musique.

La liste des compétences travaillées couvre plusieurs champs disciplinaires et témoigne à la fois de l'intérêt d'une mise en projet des élèves et de la polyvalence des maîtres qui permet une grande souplesse dans l'organisation et la mise en œuvre des séances.

Extrait des compétences :

EMC :

- Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments
- S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie
- Développer les aptitudes à la réflexion critique : en recherchant les critères de validité des jugements moraux ; en confrontant ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté

- Différencier son intérêt particulier de l'intérêt général
- Développer une conscience citoyenne et sociale.

HISTOIRE

- Comprendre un document historique
- Comprendre ce qu'est l'esclavage ; les conditions de vie des esclaves
- Comprendre pourquoi et comment la colonisation a eu lieu

ÉDUCATION MUSICALE

- Rencontrer des artistes
- Découvrir les musiques actuelles ; des métiers liés aux musiques actuelles
- Expérimenter les techniques liées aux métiers liés aux musiques électroniques

ARTS VISUELS

- Réaliser une production en 3 dimensions
- Écrire une histoire en vue de
- Réaliser un film d'animation

Un autre exemple peut être rapidement explicité.

Il s'agit d'une action autour de la personnalité d'Alfred Nakache, champion de natation dans les années 30 et 40. Une piscine de Toulouse porte son nom.

Plusieurs écoles sont engagées dans un projet interdisciplinaire (EPS/Histoire/EMC/Français/Pratiques artistiques) consistant à découvrir la personnalité d'Alfred Nakache en participant à une « journée du sauveteur aquatique » le 21 juin prochain à la piscine Alfred Nakache. En amont, les enseignants développeront une séquence

à partir du film documentaire « Alfred Nakache, le nageur d'Afrique du nord » (raconté par Abd Al Malik) issu de la série « Champions de France. Ils ont gagné pour la France depuis plus d'un siècle ». Les élèves seront amenés à produire des textes, représentations plastiques.

Autre caractéristique de l'enseignement dans les classes des questions sensibles, l'adaptation des supports pédagogiques à l'âge des enfants.

L'exemple de l'enseignement du génocide des juifs durant la seconde guerre mondiale va permettre d'illustrer cet aspect.

La formation à cette question est très présente dans le département de la Haute-Garonne depuis une bonne dizaine d'années (plus de 250 stagiaires ont participé au stage départemental « Enseigner la Shoah au Primaire organisé tous les ans en partenariat avec le Mémorial de la Shoah »).

Le stage permet tout d'abord de répondre à une première série de questions simples (soulevées par les professeurs des écoles) mais auxquelles l'Institution se doit de répondre : doit-on enseigner la Shoah au Primaire ? Peut-on enseigner la Shoah au Primaire ? Comment enseigner la Shoah au Primaire ?

Si la réponse à la dernière question sous-entend une réponse positive aux deux premières, il n'en convient pas moins de donner aux professeurs des écoles une position institutionnelle claire.



Production d'élèves en vue de l'écriture du synopsis « Chants d'esclaves, chants de liberté »

Il faut enseigner la Shoah au Primaire d'abord parce qu'il s'agit d'une obligation institutionnelle de par sa place dans le programme du cycle 3 (assortie d'une note de service en date du 03 juillet 2008) mais également parce que la dimension civique de cet enseignement constitue une forme de « devoir de connaissances »

Georges Bensoussan dans son ouvrage - Auschwitz en héritage ? Du bon usage de la mémoire - Mille et une nuits, 1998, l'illustre parfaitement :

« Le chemin qui mène de la mémoire à l'Histoire résume le processus de sécularisation propre à la modernité politique. Notre rame n'est donc pas la mémoire qui construit, déconstruit, oublie ou enjolive, mais l'Histoire seule, en particulier dans ces temps difficiles où nous menacent à la fois le risque d'une relativisation de la Shoah, y compris parmi les élites intellectuelles, et une désolation citoyenne dont les signes se multiplient. Si les chamiers faisaient figure de barbarie ancienne, ils anticipent aujourd'hui nos craintes secrètes. C'est pourquoi la politique de la mémoire doit se muer en travail de l'histoire, voire en impératif citoyen. Car invoquer la « mémoire » ne constitue pas une digue civique, et le souvenir à lui seul, ne protège de rien : on n'éduque pas contre Auschwitz. »

On peut enseigner la Shoah au Primaire à condition de respecter un certain nombre de précautions, pour certaines communes à tout objet d'enseignement, pour d'autres plus spécifiques à cet enseignement.

L'âge des enfants est bien entendu le premier critère. Si certaines voix ont pu exprimer par le passé des réserves sur cet en-

seignement dans les classes du Primaire (réserves basées sur la violence des faits) ; son enseignement est désormais ancré dans les pratiques. Les professeurs des écoles (du moins, ceux ayant suivi une formation spécifique) mettent en œuvre des séquences parfaitement adaptées à l'âge et à la sensibilité de leur jeune public.

Quelques principes de base sont - fortement - rappelés lors des formations.

- Rejeter la pédagogie de l'horreur. Il est totalement inapproprié de placer sous les yeux des élèves du Primaire des images (fixes ou animées) des camps et/ou des déportés. Nos élèves subissent suffisamment d'images violentes pour ne pas en rajouter à l'École.
- Entrer par des itinéraires/biographies d'enfants pour à la fois relier la « grande histoire » à celle des « petites gens » et donner vie à la première.

Le site « Le grenier de Sarah » offre aux enseignants un support pédagogique tout à fait remarquable.

- Ne pas vouloir tout - trop - dire. L'objectif n'est en aucun cas l'étude des modes de mises à mort des populations juives (famine et maladies, fusillades de masse, chambres à gaz). L'enseignant du Primaire doit avoir comme objectifs à la fois l'acquisition de repères historiques de base (le second conflit mondial, le nazisme), la maîtrise de compétences propres à la discipline et la dimension civique et citoyenne de cet enseignement. Nulle recherche d'exhaustivité ne doit le motiver et le temps consacré à cette étude doit rester dans la limite du raisonnable.

- Mobiliser l'ensemble des champs disciplinaires notamment la culture littéraire et les pratiques artistiques. La médiation par l'art participe d'une mise à distance des horreurs du génocide et en même temps permet à l'enfant de s'imprégner des faits et d'exprimer son ressenti (par exemple par le dessin). La littérature pour la jeunesse regorge d'ouvrages (de plus ou moins bonne qualité) qui constituent une entrée particulièrement adaptée à l'âge des élèves du primaire, le monde imaginaire venant ici compléter le monde réel pour mieux le comprendre, par exemple à travers des valeurs morales portées par des personnages⁵.

Bien conscient du caractère partiel voire parcellaire de cette étude qui n'est qu'un instantané propre à un espace géographique limité au département de la Haute Garonne, nous pouvons conclure en affirmant qu'il faut aborder l'enseignement des questions sensibles au Primaire - comme tout autre enseignement - à condition d'une préparation sérieuse en amont et d'une conduite de classe maîtrisée.

Le rôle de la formation reste une des clés essentielles pour que ces questions perdent leur caractère sensible et deviennent des objets d'enseignement, certes différents des autres, mais que le professeur des écoles abordera et traitera avec toute la sérénité nécessaire. ■

5. Un numéro - un peu ancien - de TDC est consacré à ce sujet. Plusieurs auteurs ont été invités lors des stages départementaux (Yaël Hassan par exemple).

LE DÉBAT À L'ÉCOLE, UNE QUESTION SENSIBLE ?



Nathalie Panissal,

PROFESSEURE DES UNIVERSITÉS, UNIVERSITÉ DE TOULOUSE, UMR EFTS, ENSFEA.

Les débats en œuvre dans la société contemporaine se manifestent dans des pratiques sociales très variées et influencent inévitablement les représentations des enseignants.

À l'école, les débats tels qu'ils sont pensés dans les programmes scolaires et documents d'accompagnement s'inscrivent dans des genres disciplinaires : débat scientifique, à visée philosophique, d'éducation civique, interprétatif. Les différentes incarnations du débat dans les disciplines scolaires ne lui enlèvent pas ses caractéristiques génériques. Chaque débat porte sur une question à éprouver, des interactions codifiées par des règles et une éthique de la communication, avec pour visée la construction de savoirs et de savoir-faire-être. La spécificité du débat à l'école tient au fait qu'il se double : il est en effet à la fois instrument d'enseignement mais également objet même d'apprentissage. Ce double objectif est parfois flouté dans les pratiques d'enseignement. Ainsi, les genres scolaires qui ne sont pas bien définis sont «naturalisés» c'est à dire qu'ils ne servent plus les objectifs pour lesquels ils avaient été sélectionnés.

Les difficultés de débattre de questions vives

La didactique des Questions Socialement Vives (QSV) s'intéresse à l'enseignement

de savoirs ou questions controversés, incertains, pluridisciplinaires et chargés de valeurs (Legardez & Simonneaux, 2006). Les QSV correspondent aux questions qui ont pour particularité d'être vives dans la société aussi bien au niveau des savoirs de références «dits savants» (controverses entre experts), qu'au niveau des pratiques sociales dans la société (controverses et débats entre acteurs dans la société). Il n'est pas rare que les médias s'emparent de sujets dits chauds comme la gestation pour autrui, la liberté d'expression pour ne citer que deux exemples. Compte tenu de ces deux précédentes vivacités, ces savoirs sont également vifs en classe. Il est ainsi aisé d'imaginer les difficultés que va devoir affronter l'enseignant lorsqu'il s'engage à traiter dans sa classe des savoirs hyper vifs : certains vont être tentés de les éviter ou alors de les dé-problématiser. De leur côté les élèves confrontés à des questions très (trop) vives peuvent rester extérieurs à la situation didactique ou à la surcharger de valeurs, d'opinions non discutées et non discutables.

Legardez (2017) identifie différents degrés de sensibilité didactique corrélés avec les degrés de vivacité des savoirs sociaux (dans la société) et les controverses au niveau des savoirs de référence (dans la sphère scien-

tifique). Il distingue les QSV de sensibilité faible ou les savoirs sociaux sont pas ou peu prégnants avec toutefois des références scientifiques parfois en débat. Dans ce cas les prises de risques par rapport à l'enseignement apprentissage sont relativement limitées et rejoignent les problématiques de la didactique disciplinaire qui s'intéresse à la présence d'obstacles didactiques liés aux représentations des élèves. Les QSV de sensibilité dite moyenne présentent un consensus au niveau des savoirs de référence mais des divergences au niveau des opinions. Le risque d'enseigner est ici également limité, cependant l'irruption des savoirs sociaux dans la classe peut conduire l'enseignant à refroidir la question. Par exemple, autant la transition agro-écologique fait plus ou moins consensus dans la sphère des spécialistes de l'agriculture, autant l'enseignant peut être confronté au scepticisme de certains élèves par rapport à leurs pratiques agricoles familiales. Enfin, les QSV à sensibilité didactique forte englobent deux controverses : celle des savoirs de référence (non consensuels) et celle des débats dans les savoirs sociaux. Leur traitement en classe peut devenir trop compliqué en raison des risques d'envahissement idéologique de la situation d'enseignement. Les enseignants développent alors des stratégies de

contournement, comme refuser d'enseigner ces savoirs, les déléguer à des spécialistes, les refroidir. Ainsi, le traitement d'une QSV exige une construction didactique rigoureuse. Dans certaines situations, il convient de réchauffer une question trop éloignée des intérêts des jeunes apprenants, dans d'autres situations il est urgent de la refroidir car elle est trop vive. Ce fut par exemple le cas de la virulence de certains sujets de débats de classe, mis en œuvre à la suite des attentats en France en 2015, sans qu'une mise à distance permettant de retrouver une certaine tiédeur n'ait été prévue. L'objectif de l'apprentissage ici dépasse l'approfondissement des savoirs sur les objets d'apprentissage, mais vise une éducation complexe englobant des savoirs, des pratiques, des valeurs, dans une perspective transformatrice-critique et émancipatrice pour l'apprenant en lui permettant de construire une opinion raisonnée et raisonnable, l'autorisant à faire ses propres choix. Il s'agit donc de prévoir une mise en scène didactique qui ne doit pas avoir pour objectif d'évacuer la problématisation, ni de neutraliser la question, mais de faire un pas de côté pour permettre la mobilisation de la pensée critique. En effet, une neutralisation aurait pour conséquence d'anesthésier la réflexivité de l'apprenant, soit en imposant une pensée dogmatique, soit en cédant au relativisme et renonçant ainsi à proposer des repères à l'élève qui pourraient lui servir de point d'appui pour appréhender la complexité du monde (Fabre, 2011).

L'outil didactique du débat est fréquemment mobilisé dans le cadre de l'enseignement des QSVs. Son objectif final est bien de contribuer au développement d'une co-citoyenneté critique mobilisant des facultés de discernement et d'évaluation. Il vise à une éducation à la citoyenneté tripartite : civique, sociale et éthique et pluridisciplinaire. Il contribue au développement d'une pensée critique indispensable à l'exercice d'une citoyenneté active, éclairée et responsable. La littérature, quelle soit scientifique, philosophique, institutionnelle, de vulgarisation, foisonne de définitions sur la pensée critique. Ces définitions sont parfois confon-

dues avec celles de l'esprit critique. Dans les programmes scolaires, bien que cela ne soit pas systématique, le terme d'esprit critique est plus souvent employé. Néanmoins, l'esprit critique ne représente qu'un sous-ensemble de la pensée critique : aptitudes et capacités critiques du sujet, sa propension à la critique (Boisvert, 1999). Selon cette définition l'esprit critique correspond à une disposition intellectuelle qui permet à une personne de questionner, de douter lorsqu'elle est confrontée à de nouvelles informations, opinions, problèmes. Cependant la pensée critique dépasse cette disposition car elle exige que la personne puisse le faire de façon adaptée au contexte, qu'elle soit en capacité de le faire et consciente d'en être capable. C'est à ces conditions que le penseur peut se distancier de manière critique des valeurs, des doxas, opinions, transmises par l'éducation, faire ses propres choix et y adhérer en toute liberté ; en tant que personne éclairée.

Dans un monde complexe, multiculturel de plus en plus globalisé, l'exercice de la pensée critique ne peut se restreindre à un monologisme mais doit se manifester dans une communauté de recherche sur les savoirs, cultures et valeurs. La pratique du débat sur des savoirs incertains s'inscrit dans une éthique de la discussion qui permet le dépassement d'un certain nombre de conflits caractéristiques d'une société multiculturelle. Le débat est outil qui travaille, au sein de la classe, le faire-commun citoyen. L'école est ainsi enrôlée dans la co-construction d'un sens partagé.

Comment ?

Nous proposons que le débat en milieu scolaire sur une QSV s'appuie sur une démarche d'enquête. Pour Dewey (1927) la connaissance se construit lors des relations entre le monde et les connaissances antérieures de la personne, grâce à l'expérience et la coopération sociale caractérisée par ses contradictions et interactions critiques. Les institutions, dont l'école, doivent offrir les conditions pour que cette diversité soit représentée et les moyens de coopération

assurés. L'école forme ainsi les apprenants à la démocratie, la coopération et le débat font partie de ces outils démocratiques : la démocratie est pensée comme une expérimentation. L'expérimentation démocratique enrôle les personnes dans une enquête qui leur permet de délibérer sur ce qui fait société. La démarche d'enquête et d'investigation fait partie des préoccupations majeures de la recherche en didactique. L'enquête y est perçue comme un changement de paradigme didactique qui substitue la visite des œuvres par un questionnement du monde selon Ladage & Chevallard (2010). La transposition de l'idée d'enquête est particulièrement adaptée au traitement des QSV. En effet, cette didactique se définit comme une didactique engagée au service de la construction chez l'apprenant d'un agir favorisant leur conscientisation, leur responsabilisation et émancipation en mobilisant l'apprentissage collectif.

Nous prenons appui sur les étapes de la démarche d'enquête proposée par Dewey (1938) pour proposer un canevas permettant de penser la conception d'un dispositif didactique d'enquête sur une QSV. Le tableau ci-dessous reprend les cinq étapes de l'enquête ainsi que les compétences de pensée critique correspondantes mobilisées.

Objectif et étape de l'enquête Capacité de pensée critique

Étape 1 : installer le doute, une situation douteuse et un sujet qui doute : déséquilibre
Capacité à se mettre en doute.

Capacité à accepter à se déstabiliser.

Étape 2 : définir le problème.

Capacité à définir un problème.

Étape 3 : mener l'enquête.

Capacité à construire un cahier des charges de l'enquête.

Étape 4 : synthétiser.

Capacité à dégager une synthèse de l'enquête.

Étape 5 : se prononcer.

Capacité à construire une opinion raisonnée et de l'amener à la délibération critique.

Capacité à participer aux débats publics pour «défendre» son opinion.

Le débat est effectivement préconisé par les instructions officielles de nombreuses disciplines scolaires. Néanmoins, il n'est pas une fin en soi, il n'est qu'un outil didactique pour l'enseignant qui doit l'inscrire dans une démarche d'enquête. Un débat peut être utilisé à n'importe quelle étape de l'enquête. Lors de l'étape 1, il peut s'incarner

dans un brainstorming, pour, par exemple, faire naître le doute lors de la confrontation des opinions personnelles des apprenants. Il peut servir à la problématisation lorsqu'il s'agit de définir ce qui pose réellement problème. Il peut être utilisé comme débat interprétatif pour comprendre, interpréter différents écrits, textes opaques à la lecture des apprenants, pour définir un concept inconnu, comprendre un savoir. Enfin, il peut revêtir l'aspect d'un débat citoyen lorsqu'il s'agit de défendre le produit de son enquête face à un public et de justifier ses choix.

Il convient ainsi de penser l'outil didactique du débat dans une démarche d'enquête, quel que soit le moment d'utilisation et son incarnation disciplinaire (en terme de disciplines scolaires). C'est avant tout l'enjeu éducatif, l'objet d'apprentissage qui doit primer et le débat (ou multiples genres scolaires de débats) n'est qu'un outil didactique permettant de construire des compétences. Si le sujet choisi ne fait pas débat où ne peut faire débat à un moment donné en raison de l'actualité sur des questions hyper-vives, mieux vaut utiliser un autre vecteur et différer à plus tard. ■

Bibliographie

BOISVERT (J.), *La formation de la pensée critique. Théorie et pratique* Saint-Laurent (Québec), Éditions du Renouveau Pédagogie Inc., Bruxelles, Éditions De Bœck Université, 1999

FABRE, (M.), *Éduquer pour un monde problématique* Paris, Presses Universitaires de France, Coll. L'interrogation philosophique, 2011

LADAGE (C) et CHEVALLARD, (Y.), *La pédagogie de l'enquête dans l'éducation au développement durable. Colloque éducation au développement et à la biodiversité*, IUT de Provence, Digne les Bains, 20-22 octobre 2010.

LEGARDEZ (A.) et SIMONNEAUX (L.), *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives* Issy-les-Moulineaux, ESF Éditions, 2006

LEGARDEZ (A.), Propositions pour une modélisation des processus de didactisation sur des questions socialement vives *Sisyphus Journal of Education*, 5(2), p 79-99, 2017

DEWEY (J.), *Le Public et ses problèmes* Presse de l'université de Pau et Léo Scheer, 1927/2003

DEWEY, (J.), *Logique. La théorie de l'enquête* Paris, PUF, 2006

L'ENSEIGNANT ET LE DEVOIR DE NEUTRALITÉ



Stéphanie Maffre,

FORMATRICE ESPÉ TOULOUSE-MIDI-PYRÉNÉES.

«Si la neutralité consiste à n'avoir ni doctrine, ni pensée, ni efficacité intellectuelle et morale, alors il n'y a que le néant qui soit neutre.»

Jean Jaurès, *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, 1908

Ce que disent les textes officiels

«Le principe de neutralité s'impose aux autorités administratives et à leurs agents. Il implique pour ceux-ci de n'agir, dans le cadre de leurs fonctions, qu'en vertu de l'intérêt général, sans tenir compte de leurs opinions ou d'intérêts particuliers. Le service public de l'éducation doit répondre à l'intérêt général et aux missions qui lui sont dévolues en respectant le principe de neutralité dans toutes ses dimensions : neutralité politique, neutralité religieuse, neutralité commerciale.»

Concernant les élèves, dans l'ordonnance n° 2000-549 du 15 juin 2000, on peut lire, en rappel du préambule de la Constitution de 1958, que : «la Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation et à la culture ; l'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État». (Art. 141-1). Ainsi, «l'État assure aux enfants et adolescents dans les établissements

publics d'enseignement la possibilité de recevoir un enseignement conforme à leurs aptitudes dans un égal respect de toutes les croyances» (Art. 141-2). Enfin, on stipule que «Le service public de l'enseignement supérieur est laïque et indépendant de toute emprise politique, économique, religieuse ou idéologique ; il tend à l'objectivité du savoir ; il respecte la diversité des opinions» (Art. 141-6).

Face à ces attendus comment l'enseignant peut-il exercer son devoir de neutralité en classe ?

L'enseignant est à la fois citoyen et fonctionnaire. Il n'est pas un individu neutre «par nature». En tant que citoyen, il est libre de penser et d'avoir ses opinions propres. Face aux élèves, il n'a pas à exposer ces dernières. En revanche, il peut et

il doit permettre aux élèves d'apprendre à débattre, à exprimer leurs opinions dans un climat propice aux échanges où l'élève peu prendre la parole sans crainte : c'est ici une posture d'impartialité qu'il doit adopter. «L'impartialité est la règle selon laquelle il convient que les juges et les arbitres soient indépendants au regard l'autorité de l'État et neutres à l'égard des parties. L'exigence d'impartialité est imposée tant par les règles du droit interne, que par l'article 6. 1 de la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales.»² De fait, ces deux notions semblent très proches. Ainsi, il est possible de penser que la neutralité est *un devoir et un principe* pour l'enseignant en tant qu'individu représentant de l'État alors que l'impartialité constitue *un principe et un outil* face à un public qui «apprend à penser», celui d'un public de citoyens en devenir. L'enseignant garantit à l'ensemble des élèves *la liberté de conscience et d'expression* tout en s'engageant à *ne pas prendre parti* face à des points de vue exprimés par les élèves.

1. <http://eduscol.education.fr/cid47766/les-grands-principes.html>

2. <https://www.dictionnaire-juridique.com/definition/impartialite.php>

C'est en garantissant à chacun la possibilité de s'exprimer au sein du groupe que les élèves peuvent grandir en tant qu'individus et en tant que futurs citoyens. Il est entendu que la liberté d'expression n'est possible que si elle s'interdit l'injure, la diffamation, l'apologie ou provocation au terrorisme ainsi que l'incitation à la haine raciale. Et c'est probablement ici que le travail de l'enseignant prend tout son sens et sa complexité.

L'enseignant est soumis à une double pression : celle de la demande institutionnelle et celle de la demande sociale.

Dans une société où les sirènes dangereuses existent, telles que celle du repli identitaire ou bien celle d'informations trop nombreuses et trop rapides quant à leur diffusion, le professeur d'histoire-géographie, comme celui d'EMC et des autres disciplines, doit donner du sens et aider les élèves à décrypter la complexité du monde dans lequel ils évoluent.

En classe, on ne peut ni discuter, ni débattre sans méthode, sans outils, sans connaissances et sans une préparation rigoureuse. Nous reprenons ici les mots de Jean Baubérot : « Il faut apprendre aux élèves, à travers le débat, la consistance de la relativité de l'objectivité (ce qui fait qu'il y a progression des savoirs, et qu'un savoir ne doit pas être dogmatiquement reçu) [...] Il est essentiel que les élèves ne gardent pas pour eux ce qu'ils pensent sans avoir la possibilité de l'exprimer.³ » Ces paroles demeurent riches pour l'enseignant, qui peut ainsi comprendre sur quelles représentations du monde les élèves construisent leurs argumentations. Et c'est à la fois par une bonne maîtrise des

connaissances et une connaissance de ses propres ambivalences que l'enseignant peut amener ses élèves à avancer dans la démarche du questionnement historique et/ou géographique. Démarche qui permet de poser les questions, de croiser les sources afin de les vérifier, d'écouter d'autres points de vue afin d'avancer vers une objectivité relative...et ainsi de s'émanciper dans le cadre d'une démocratie fidèle aux principes de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen (1789) DHC et

à ceux de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (1948). C'est de cette façon-là que l'école, notamment par le biais de l'histoire-géographie et de l'EMC, peut jouer son rôle émancipateur. Le devoir de neutralité et le principe d'impartialité demeurent les principaux garants d'une école publique, laïque et émancipatrice. Une école au sein de laquelle l'égalité en droit existe, de fait, mais au sein de laquelle une réelle égalité des chances pourrait être, enfin, garantie aux élèves. ■

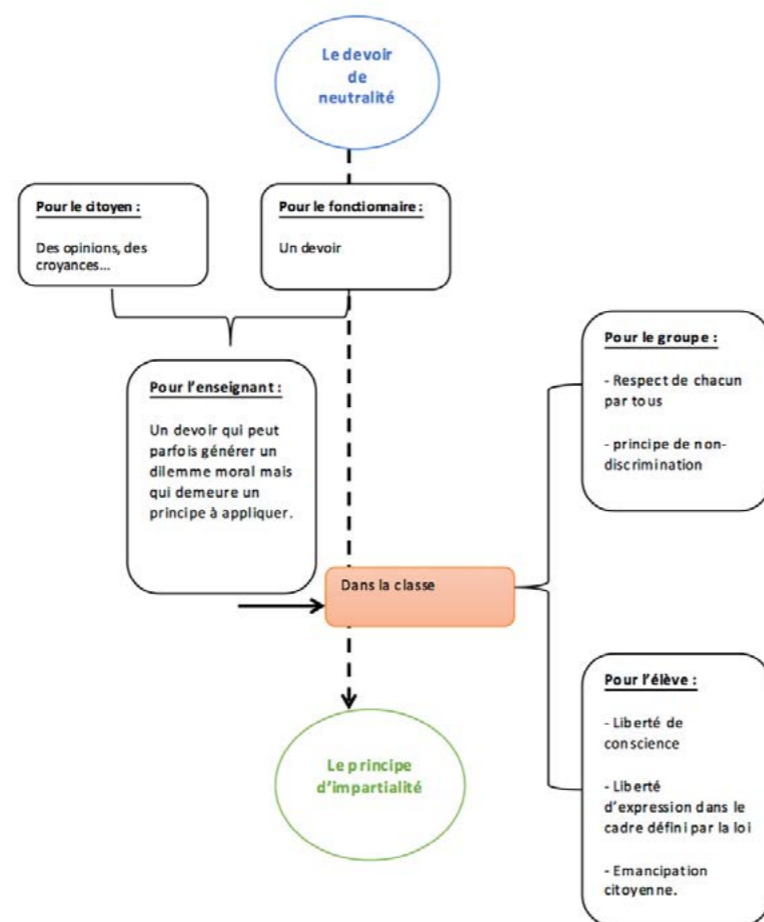


Schéma de synthèse, Stéphanie Maffre, 2018.

3. Jean Baubérot, « Laïcité scolaire : impartialité contre laïcité », <https://blogs.mediapart.fr/jean-bauberot/blog/280314/laicite-scolaire-impartialite-contre-neutralite>, consulté le 6 septembre 2018.

ENSEIGNER LES CONFLITS ISRAËLO-ARABES ET ISRAËLO-PALESTINIENS



Sandrine Linger,

PROFESSEUR AU LYCÉE DES ARÈNES, TOULOUSE ET FORMATRICE ESPÉ TOULOUSE-MIDI PYRÉNÉES (31).

Enseigner les conflits israélo-arabes est souvent complexe pour les enseignants du second degré. Après avoir fait le point sur cette complexité, cet article permet de donner des pistes afin de dispenser un enseignement riche de sens auprès des élèves de terminales.

À l'automne 1993, alors que je débutais ma carrière, une élève de 1^{ère} vint me demander de « parler de ce qui se passait au Proche Orient, des accords d'Oslo ». Peu à l'aise, je répondis que la question n'était pas au programme mais que je pouvais lui donner un dossier (des articles de presse) pour faire un travail personnel.

Cette anecdote illustre assez bien le fait que les questions liées aux conflits israélo-arabe et israélo-palestinien soient jugées sensibles. D'après Alain Legardez¹, une question vive est « considérée comme un enjeu par la société, suscitant des débats, bénéficiant d'un important traitement médiatique, les professeurs se sentant démunis pour aborder ce type de sujet ». On perçoit effectivement l'intérêt de l'élève pour l'actualité, l'embarras du professeur qui, par manque de connaissances, se refuse à prendre le risque de faire un cours (craignant les débordements) ainsi que la difficulté de réunir

des documents autres que journalistiques ou purement factuels.

En 2018, les élèves ont pu demander d'expliquer les réactions provoquées par la décision de Donald Trump de déplacer l'ambassade des États-Unis à Jérusalem en décembre 2017. Ce conflit est donc toujours une question d'actualité intéressant nos élèves, abordée avec précaution, en fin de scolarité. C'est, depuis 2012, une question enseignée en terminale générale² alors que pour la classe de 3^e, le programme de 2016 contrairement au précédent, n'en comporte pas la référence explicite.

Il est donc important, puisqu'il faut l'enseigner en tant que « conflit » au lycée, auprès d'élèves s'informant essentiellement par Internet ou via les réseaux sociaux, de réfléchir à ce qui rend cette question si sensible pour proposer ensuite quelques pistes de réflexion.

Étudier les conflits israélo-arabes peut poser problème à l'enseignant comme à l'élève

Comme pour toute question « socialement vive », enseigner ce conflit est perçu comme « délicat » par l'enseignant, sentiment qui provient de plusieurs facteurs. Ce conflit déjà ancien se poursuit aujourd'hui. **Il fait donc partie des questions très contemporaines** que le professeur d'histoire aborde toujours avec précaution, étant donné l'absence de « recul » vis-à-vis d'événements très récents alors même que parfois les élèves lui demandent son analyse ou son avis. À l'heure où l'information circule vite mais n'est pas toujours vérifiée, l'enseignant peut éprouver des difficultés à répondre et ainsi craindre de perdre sa légitimité.

1. Alain Legardez et Laurence Simonneaux (dir.), « L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives », ESF, 2006.

2. BO spécial du 13 octobre 2011. Thème 3.2 : Le Proche et Moyen-Orient : un foyer de conflit depuis la fin de la Première Guerre mondiale pour les L et ES, fin de la Seconde Guerre mondiale pour les S.

De surcroît, **les informations** dont il dispose pour construire un cours ne correspondent pas toujours à ce qu'il aimerait avoir. En effet, les historiens s'accordent pour déplorer le manque de sources arabes³ et l'inaccessibilité des sources israéliennes de moins de 30 ans. C'est donc surtout la presse qui fournit les supports pour la période très récente, induisant un gros travail de recherche, de tri et de critique de l'information pour l'enseignant. C'est aussi par la presse, les réseaux sociaux et les productions artistiques que les élèves construisent des représentations du conflit, perception souvent marquée par la violence ou l'unilatéralisme. Il est alors **difficile d'objectiver cette question**, ce qui la rend sensible.

Outre les éléments liés à la connaissance et perception du sujet par l'enseignant, **le public scolaire est aussi une composante essentielle de la sensibilité de la question.**

Un des points souvent mis en avant est le risque de conflits en classe, générés par des réactions d'élèves qui expriment leur soutien ou dénoncent la politique d'un des protagonistes. Pascal Clerc rappelle à cet égard « qu'il y a en France plus de 600 000 juifs dont une partie soutient la politique de Tel Aviv ou s'intéresse aux juifs d'Israël et 5 millions de musulmans vivant en France, susceptibles, pour une partie d'entre eux, de s'identifier aux Palestiniens des Territoires et aux Arabes israéliens »⁴. Les enseignants redoutent en particulier les réactions d'élèves qui, par empathie avec les Palestiniens identifiés comme la figure de l'opprimé pouvant entrer en résonance avec la représentation de leur vécu de la relégation sociale et territoriale («peuple trahi et abandonné»⁵), peuvent être agressives ou dériver vers l'antisémitisme. Une des difficultés majeures

est d'empêcher l'assimilation du conflit à une dimension religieuse, particulièrement sensible.

Étudier cette question nécessite, pour certains élèves, **d'effectuer un effort de décentration**, d'apprendre des choses qui peuvent les amener à déconstruire une partie de leurs représentations ou de leurs convictions. Cela implique **d'avoir confiance en la parole de l'enseignant** et de **faire preuve d'esprit critique**, d'accepter d'appréhender la complexité de la situation, ce qui est peu confortable, a fortiori si cela provoque un conflit de loyauté avec leur culture familiale ou personnelle. Pour eux aussi, il est difficile d'objectiver la question.

Quelques pistes pour enseigner ce thème

Comment étudier alors cette question sans appréhension en répondant à la finalité de notre enseignement : donner des clés de lecture pour la compréhension du monde ? Sans prétendre résoudre les difficultés, voici quelques pistes pour alimenter la réflexion.

Comme pour tout autre sujet, mais peut-être de façon plus marquée, **il faut faire attention aux termes employés et aux documents utilisés.** Le vocabulaire peut refléter des points de vue qu'il faut expliciter pour les élèves. Par exemple, le mot «palestinien», devenu un terme désignant les populations arabes qui habitent en Israël ou dont la famille est issue, n'a pas de réalité pour certains Israéliens (il n'y a que des Arabes). Il est surtout associé au développement du sentiment national après 1947-1949. Il faut aussi différencier le conflit israélo

-arabe (avec les voisins d'Israël) du conflit israélo-palestinien (à partir des années 1960 et de la création de l'OLP). De même, les lieux comme le Golan ou la Cisjordanie sont des « territoires occupés » pour les Palestiniens (et les médias souvent), mais des « territoires libérés » pour Israël. Les documents et les pages des manuels scolaires proposent un traitement qui peut être perçu comme partiel et partial⁶, l'enseignant doit donc acquérir de solides connaissances personnelles pour conserver un regard critique et pouvoir répondre de façon argumentée aux questions des élèves.

Il est utile **d'emprunter ses démarches et certains supports à la géographie** pour étudier cette question qui, bien qu'intégrée dans le programme d'histoire, est une question géopolitique. Le recours aux cartes et aux schémas est indispensable pour visualiser la complexité de ce territoire changeant, situer les acteurs, aborder la question des frontières. Un changement d'échelle⁷ (Jérusalem montrant l'imbrication des populations et le poids du sacré, l'évolution du territoire, la question des ressources et de l'accès à la mer, la place au Moyen-Orient...) ainsi qu'une réflexion sur les relations entre les populations et le territoire («Habiter», y compris dans sa dimension imaginaire et sublimée) permet aussi d'étudier les différents acteurs du conflit et de percevoir les points de blocage.

Toutefois, si cette question est inscrite au programme d'histoire c'est que, pour la rendre moins sensible, il faut **l'inscrire dans un temps long**, revenir aux origines du conflit, en analyser le déroulé et surtout comprendre que les positions des acteurs évoluent. On doit alors **identifier quelques**

étapes majeures pour cerner les points de vue et les changements. Étudier la période antérieure à la création d'Israël permet d'évoquer le contexte d'antisémitisme en Europe qui a conduit à la création du sionisme et à l'immigration en Palestine d'une population juive importante (de 100 000 à 550 000 entre 1910 et 1945), encouragée tacitement par les puissances européennes et notamment les Anglais (déclaration Balfour), malgré le réveil du sentiment national des Arabes de la région et des heurts violents (1929, 1936). De même, l'étude approfondie de la guerre de 1947-1949 (notamment la lutte entre des organisations armées juives et les populations arabes locales contraintes de partir avant 1948, le soutien limité des pays voisins aux populations arabes locales et l'appropriation du territoire palestinien après 1949) est essentielle pour comprendre les fondements des conflits futurs. Un tableau peut être utile.

1967 est aussi un moment-clé. L'extension du territoire israélien et la modification du *statu quo* de 1948 à la faveur de la guerre ainsi que sa condamnation par l'ONU (résolution 242) est, pour Israël, un tournant vers l'unilatéralisme, motivé par la nécessité de se sentir en sécurité. Son image dans l'opinion internationale en a toutefois

été modifiée. Cette guerre marque aussi la fin du panarabisme, la déception engendrée développant le nationalisme palestinien. L'OLP prend alors le contrôle de la résistance et après une période marquée par le terrorisme, réussit à se faire reconnaître internationalement comme interlocuteur. La période 1988-1993 enfin doit aussi être étudiée de façon approfondie pour percevoir l'évolution des positions (division du mouvement palestinien avec la création du Hamas, évolution d'Israël reconnaissant aux Palestiniens le droit d'administrer un territoire de façon autonome...). La situation actuelle, depuis 2000 (spirale de la violence, construction du mur, politique israélienne, division des Palestiniens, situation à Gaza, en Cisjordanie, impasse des négociations...), doit répondre aux questions des élèves, en abordant les choses par l'analyse et non l'émotion. Elle permet **d'identifier les points douloureux de ce conflit.**

En effet, ces points de blocage sont aussi bien souvent les questions sur lesquelles les enseignants sont interpellés. Comprendre doit permettre aux élèves de tendre vers une forme d'objectivation. Ce sont les points concernant **le droit au retour des Palestiniens, la sécurité des populations, notam-**

ment pour Israël, le statut de Jérusalem, le territoire et son appropriation et enfin les responsabilités de la violence et l'impuissance de la communauté internationale. Pour chacun de ces éléments, on doit montrer la pluralité des regards, voire les confronter. Par exemple en ce qui concerne le retour des Palestiniens (partis après 1949 et 1967), les élèves doivent comprendre qu'il est approuvé par la communauté internationale (recommandations de l'ONU 194 et 3236 de 1948 et 1974), qu'il s'agit d'un préalable à toute négociation pour les Palestiniens et les pays arabes (les « Palestiniens de l'extérieur » sont apatrides) alors qu'Israël s'y oppose (déclaration de 1949) pour des raisons sécuritaires (crainte d'attentats), démographiques (l'afflux de populations non juives modifierait fortement la composition de la population) et pragmatiques (les terres ont été appropriées). Cette question du droit au retour rejoint donc celle de la sécurité d'Israël et de la formation du territoire. En effet, avant même la création d'Israël, les Juifs se sont heurtés à l'hostilité des populations locales. Le rejet du plan de partage de 1947 par les Arabes exprime la négation du droit à l'existence d'Israël, posture réitérée jusqu'en 1973 par les pays voisins. Si la situation a changé avec l'Égypte (1979) et la Jordanie (1994), ainsi qu'avec le Fatah

1947	Acteurs	Point de vue, objectif (enjeu)	Actions	Résultats
	Communauté internationale : Europe, les EU et l'ONU	Accéder à la demande de la communauté juive d'établir un État. Contexte d'après génocide en Europe	Pas d'arbitrage des Britanniques, fin de mandat en novembre 1947. Plan de partage de la Palestine (ONU)	Création d'un État juif en Palestine en 1948
	Communauté juive	Revendication d'un État sur une terre chargée d'histoire et de sens religieux depuis la fin du XIX ^e (sionisme)	Immigration de nombreux juifs depuis le début du siècle, achat de terres à des propriétaires arabes absentéistes	Augmentation de la communauté juive en Palestine et apparition de tensions (guerre civile : 1947 et 1948) Proclamation d'Israël
	Arabes de Palestine	Revendication d'un État palestinien et refus du partage	Conflit contre les immigrants juifs. Appel au soutien des pays arabes	Non-création de l'État palestinien, annexion de territoires par Israël. Les palestiniens s'exilent
	Voisins arabes : Syrie, Égypte, Jordanie, Liban	Soutien verbal mais limité aux Palestiniens. Rejet de l'État juif	Guerre contre Israël en 1948, perdue	« Accueillent » 800 000 réfugiés palestiniens, Jordanie annexe Cisjordanie, Égypte contrôle Gaza

3. Par exemple Avi Shlaim, Le conflit et l'historien, Esprit, novembre 2010.

4. Pascal Clerc : « L'espace israélo-palestinien : quelle place dans la culture scolaire en géographie ? » in « L'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie » actes du colloque 14-15/03/2008.

5. Analyse issue du blog de Pascal Boniface.

6. Il y a beaucoup de documents journalistiques, peu de sources palestiniennes et les documents de source israélienne sont soumis à l'ouverture des archives. Les recherches de la « nouvelle histoire » (Alain Dieckhoff par exemple) modifient très sensiblement certains points.

7. Voir Béatrice Giblin, géographie des conflits, Documentation photographique 8086 p. 18-19

(1988), le Hamas mais aussi l'Iran prônent toujours la destruction d'Israël. Assurer sa sécurité est donc une nécessité vitale pour Israël qui se sent menacé. Cela contribue en partie à comprendre la politique d'occupation de territoires frontaliers après la guerre de 1967 mais aussi les réticences à accorder le droit au retour aux Palestiniens de l'extérieur, ainsi que la politique de plus en plus sécuritaire à partir des années 2000 (construction d'un mur, contrôle de la population de Cisjordanie, encouragement à établir des colonies pour assurer une présence, contrôle des ressources et des voies de communication). Analyser ce point de vue permet aussi d'aborder les opérations militaires de représailles menées par l'armée israélienne. Du côté palestinien, le contrôle des populations, les difficultés d'accès aux ressources et la politique de développement de la présence israélienne (les colonies) engendrent un sentiment de frustration et de colère qui se traduit par des actes de violence parfois largement médiatisés et qui alimentent le sentiment nationaliste⁸, alors que la communauté internationale est impuissante à apaiser le conflit. Cette dernière question fait d'ailleurs l'objet d'interrogations de la part des élèves, notamment sur le rôle de la cour pénale internationale ou du rôle des États-Unis et on peut alors avoir une discussion sur la possibilité ou non d'imposer la paix. Le dernier élément à étudier est la question du statut de Jérusalem, notamment depuis le transfert de l'ambassade des États-Unis. Ici aussi, il convient d'ancrer l'analyse dans le temps pour comprendre l'importance symbolique que ce lieu revêt pour chacun des acteurs, mais aussi l'évolution de son statut au gré de l'histoire. Décrétée sous contrôle international en 1947, la ville est intégrée dans sa partie occidentale à l'État d'Israël après la guerre de 1949, puis entièrement après celle de 1967. La loi fondamentale israélienne de 1980 en fait la capitale réunifiée de l'État, ce qui n'est pas reconnu par la communauté

internationale et surtout est contesté par les Palestiniens qui revendiquent la partie orientale comme capitale de leur futur État en 1988. Le statut de Jérusalem est donc un point de blocage qui explique les réactions à l'annonce de Donald Trump fin 2017.

Mettre l'accent sur ces tensions, ou tout au moins une partie, est surtout destiné à **rendre compte de la complexité**, montrer la diversité des acteurs et des points de vue et **aller au-delà des perceptions caricaturales**. C'est par exemple savoir que le mouvement palestinien est si divisé que des actions violentes se produisent entre le Fatah et le Hamas. C'est aussi considérer l'ambiguïté des pays voisins (Jordanie notamment), c'est enfin comprendre que la politique israélienne évolue selon les partis au pouvoir, les considérations électoralistes et qu'il y a de profondes divisions dans la classe politique. Il ne faut enfin pas perdre de vue que la majorité de la population essaie simplement de vivre sur ce territoire, que des liens entre communautés se créent aussi.

Ce qui rend sensible une question est enfin **l'importance prise par les représentations qu'on en a, surtout lorsqu'elles sont empreintes d'émotion**. Il faut accepter d'entendre les points de vue tout en exigeant le contrôle du verbe et le respect des autres, pour aller vers une évolution de ces représentations. L'enseignant doit accepter de ne pas pouvoir répondre à toutes les questions et insister sur la diversité des regards à porter sur ce long conflit qui semble insoluble. Il doit surtout faire réfléchir les élèves en leur proposant des supports variés et contradictoires et un travail plus autonome.

Enseigner les conflits israélo-arabe et israélo-palestinien est donc difficile et nécessite en raison du caractère socialement vif de cette question beaucoup de rigueur sur le plan des connaissances à transmettre, du choix des supports de travail, des démarches à mettre en œuvre afin que les élèves puissent dépasser leurs représenta-

tions souvent très chargées émotionnellement et accéder à la complexité nécessaire pour objectiver et donc « désensibiliser » en partie le sujet. C'est une tâche difficile pour les enseignants que nous sommes mais éminemment nécessaire si on ne veut pas laisser les élèves face aux médias et aux politiques pour construire leur compréhension du monde. Recourir à l'histoire (insister sur la dimension temporelle), la géographie (des cartes, comprendre les enjeux et connaître les stratégies des acteurs) pour construire son jugement (EMC) : cette question est fondamentalement au croisement de nos disciplines. ■

Bibliographie

- BALANCHE (Francis), « Géopolitique du Moyen-Orient », Documentation Photographique 8102, 2014.
- CORM (Georges), *Le Proche-Orient éclaté* Folio, 2012.
- SEDEL-LEMONNIER (Catherine), *Le Proche et le Moyen-Orient, foyer de conflits de 1890 à nos jours* Ellipses, 2012.
- Histoire du Proche-Orient, 10 000 ans de civilisation*, Le Monde, Hors série 2018
- « Jérusalem : la « capitale » impossible de deux États ? » in *Carto, Le monde en cartes*, n°46, mars-avril 2018.
- « L'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie », in *Actes du colloque 14 et 15 mars 2008*, DEGESCO.

Bande-dessinée :

- DAUVILLIER (Loïc) et CHAPRON (Glen), *L'attentat* (d'après le roman éponyme de Yasmina Khadra), Glénat, 2012.
- DELISLE (Guy), *Chroniques de Jérusalem*, 2011.
- GLIDDEN (Sarah) *Comment comprendre Israël en 60 jours*, 2011.
- SACCO (Joe) : par exemple *Palestine* publié en 2004 ou *Gaza 1956* en 2009.

8. Par exemple Ahd Tamimi, en décembre 2017, se fait filmer giflant un soldat israélien en Cisjordanie. La vidéo est largement diffusée, la famille utilise son arrestation et son procès pour en faire une égérie du mouvement palestinien.

LE POINT SUR...

LE CONFLIT ISRAËLO-PALESTINIEN



Jérôme Bocquet,

MCF-HDR EN HISTOIRE, UNIVERSITÉ D'ORLÉANS (ESPE CENTRE VAL DE LOIRE).
MEMBRE DE L'ÉQUIPE EMAM (ÉQUIPE MONDE ARABE ET MÉDITERRANÉE) -
UMR 6173 CITERES (CNRS / UNIVERSITÉ FRANÇOIS RABELAIS).
MEMBRE ASSOCIÉ DE CEPOC - POLEN (UNIVERSITÉ D'ORLÉANS).

■ **Vous êtes universitaire, spécialiste du Moyen-Orient, pouvez-vous nous dire si l'on peut travailler aujourd'hui sereinement, dans le monde de la recherche, sur le conflit israélo-palestinien ? Et finalement, quel est aujourd'hui l'état de la recherche en France dans ce domaine ?**

Jérôme Bocquet : depuis une trentaine d'années - en parallèle au processus d'Oslo, les avancées de l'historiographie et une forme de banalisation de cette littérature (postes dans l'université, chaire d'histoire obtenue par Avi Shlaim au St-Antony's College - Middle East Centre - de l'université d'Oxford, choix de la question de concours en 2016) ont largement renouvelé notre connaissance de la question. Pensons à la somme dirigée par Henry Laurens ou aux travaux des « nouveaux historiens » israéliens (Tom Segev, Benny Morris, Ilan Pappé, Avi Shlaim, Baruch Kimmerling, ...). Entreprises individuelles

et collectives (IFEAD, IFPO, Centre français de Jérusalem, GREMMO, LAHRA à Lyon, Citeres à Tours, pour le seul exemple français), tous ces travaux ont permis une approche plus totalisante de la question. Celle-ci n'est plus abordée depuis longtemps par le seul biais d'une histoire « diplomatique » mais profite des nouveaux regards que pose l'historien sur le monde contemporain (apports des subaltern studies, des gender studies, des jeux d'échelles, de la microstoria, du choix de sources nouvelles). En témoigne la lettre de cadrage de la question d'histoire contemporaine d'agrégation et de CAPES (appelant à traiter le Moyen-Orient pour lui-même, et non pas selon une histoire eurocentrée). Ces avancées ont permis une réflexion plus sereine alors même que la centralité du conflit israélo-palestinien semble moindre avec le bouleversement de la géopolitique du Moyen-Orient depuis la seconde guerre du Golfe, même si les répercussions dans la

société française de l'affaire Merah ou des attaques de 2015 ont pu renvoyer au conflit israélo-palestinien. Cette histoire n'en demeure pas moins une question brûlante alors que des logiques d'action militante peuvent interférer sur le travail de traduction scolaire du discours scientifique¹. Cette question socialement vive continue d'interroger la société française et ses « fractures coloniales » chères à l'historien Emmanuel Blanchard dont l'analyse du malaise des jeunes générations issues de l'immigration postcoloniale évoque le poids des représentations du conflit israélo-palestinien (actes antisémites commis par des jeunes s'identifiant à la cause palestinienne). Les difficultés de la recherche historique sont indéniables : que l'on songe à l'accès aux sources, au retard dans la numérisation des fonds d'archives, au défaut de maîtrise des langues soulignée par le *Livre blanc sur les études françaises sur le Moyen-Orient et*

*les mondes musulmans*², aux difficultés enfin pour travailler sur place depuis la seconde intifada et les révolutions arabes. Ces difficultés autant qu'une certaine radicalisation politique qui a vu émerger de nouveaux modes de contestation (et une certaine marginalisation des canaux plus traditionnels du soutien à la cause palestinienne telle l'Association France-Palestine-Solidarité) interrogent l'objectivité de l'historien devant une demande sociale plus complexe, concurrentielle et parfois conflictuelle. En ressort un notable mouvement de délégitimation du travail des historiens, de la part des autres sciences sociales (prétentions de la géographie ou de la science politique à expliquer seules les tenants du conflit) comme d'une volonté d'associer certains travaux d'historiens (par exemple Shlomo Sand, Dominique Vidal, Pascal Boniface, Zeev Sternhell, Esther Benbassa, Noam Chomsky) à une entreprise idéologique de justification (celle du mouvement national palestinien), sinon, à un antisionisme qualifié d'antisémitisme (lire l'historien Paul Giniewski qui se dit « spécialiste de l'affrontement israélo-palestinien et de son imbrication dans l'antijudaïsme », auteur de *Antisionisme, le nouvel antisémitisme*, Le Coudray, Cheminements, DL, 2005). Dans son ouvrage, l'historien Dominique Vidal oppose pourtant l'antisémitisme, « forme de racisme spécifique » délit tombant sous le coup de la loi, et l'antisionisme, pris comme une opinion « qu'on peut approuver, écrit-il, ou rejeter, mais qui ne saurait constituer un délit », même si ces convictions ne sauraient, « il va de soi », rappelle-t-il, servir de prétexte à de quelconques dérapages racistes et antisémites (*Antisionisme = antisémitisme ? Réponse à Emmanuel Macron*, Paris, éd. Libertalia, 2018, 128p.).

Sur ces querelles identitaires, l'instrumentalisation de la mémoire qui rend parfois le travail des chercheurs compliqué et la politisation du discours historique³, on confrontera le regard de Laurence De Cock sur une « fabrique » de l'histoire, évoquant les débats au début des années 2000 sur la montée de l'antisémitisme dans les classes et, en particulier, dans les quartiers populaires au regard des positionnements pro-palestiniens de certains élèves, à l'analyse de l'historien des idées Pierre-André Taguieff sur l'apparition d'une « nouvelle France antijuive »⁴.

■ **Comment expliquer que ce conflit semble avoir autant de résonances dans la société française ? On l'a encore récemment observé suite à la déclaration de Donald Trump concernant la reconnaissance de Jérusalem comme capitale d'Israël.**

J.B. : On commencera par rappeler l'échec du processus d'Oslo dans le contexte de déstabilisation que connaît le Moyen-Orient depuis 2003 : guerres sous couvert de l'ONU (en Irak en 2003, au Liban en 2006, en Libye en 2011), projet de Grand Moyen-Orient proposé par la président George Bush et les néo-conservateurs américains (destruction de l'État irakien), révolutions arabes et réaction des régimes autoritaires (écrasement du mouvement démocratique au Bahreïn, guerre « civile » du Yémen, etc.), affaiblissement de la monarchie saoudienne (effondrement de la rente pétrolière, crise de légitimité religieuse et menace d'un « arc chiite », crise régionale avec l'émirat du Qatar, coup de force de MBS à l'automne 2017), Sinaï égyptien hors de contrôle de l'État central (groupes jihadistes, cf. attentat d'une mosquée à Bir Al-Abed, plusieurs

centaines de morts en novembre 2017), échec des Frères musulmans à incarner une alternance démocratique, crise migratoire (liée au contexte libyen et syrien), accroissement des marchés d'armement (super-contrats signés par la France avec l'Égypte, l'Arabie saoudite, le Qatar ou les EAU). Pensons enfin à la défaillance du rôle d'arbitrage des E.-U. (désintérêt de la présidence Obama, imprévisibilité de la diplomatie Trump) et à une question palestinienne tombée dans l'impasse depuis l'échec des négociations de Camp David en 2000. Échec dont la responsabilité a été bien vite rejetée sur le seul Yasser Arafat malgré le rôle joué par le président américain Bill Clinton ou le premier ministre israélien Ehud Barak. La période voit d'une part l'effondrement de l'Autorité palestinienne : enfermement de Yasser Arafat à Ramallah jusqu'à sa mort en 2004, corruption et faiblesse de l'administration Abbas, absence de renouvellement politique et enfermement des chefs politiques charismatiques comme Marwan Barghouti, dégradation continue des conditions matérielles. La période voit enfin la guerre se répéter à Gaza en 2008, 2012 ou 2014 et le coup de force du Hamas et la guerre fratricide inter-palestinienne en 2007. Observons d'autre part la radicalisation de la politique israélienne avec les gouvernements Sharon et Netanyahu et la formation de coalitions nationales-religieuses, le développement de la colonisation dans les Territoires Occupés ou l'ultra-libéralisme de la gouvernance israélienne. Cette situation ne manque pas d'alimenter une lecture complotiste du monde (argument du « deux poids deux mesures », théories du 11 septembre 2001...) dont les vecteurs renvoient à des canaux aussi bien traditionnels (extrême-droite antisémitisme,

1. Sébastien Ledoux et Samuel Ghiles Meilhac, « Des difficultés d'enseigner le conflit israélo-arabe en France », *aggiornamento.org*, <https://aggiornamento.hypotheses.org/423>.

2. Catherine Mayeur-Jaouen, CNRS, septembre 2014, Groupement d'intérêt scientifique « Moyen-Orient et Mondes musulmans ».

3. Olivier Milot, « Les Nouveaux Visages de l'antisémitisme : le document d'Arte jugé sévèrement par trois historiens », *Télérama*, 21 juin 2017, www.telerama.fr/television/...

4. Laurence De Cock, « Un siècle d'enseignement du « fait colonial » dans le secondaire de 1902 à nos jours », *Histoire@Politique*, vol. 18, n°3, 2012 ; Pierre-André Taguieff, *Une France antijuive ? Regards sur la nouvelle configuration judéophobe. Antisionisme, propalestinisme, islamisme*, Paris, CNRS Éditions, 2015.

...) qu'à la révolution des réseaux sociaux. La question palestinienne n'en garde pas moins un surdimensionnement qu'entretient la particularité révolutionnaire du combat palestinien (force de contestation, image « héroïque » des *fedayin*, poids des images depuis la première *intifada* dont témoigne l'affaire du « petit » Mohammed al-Dura en septembre 2000 après le reportage de Charles Enderlin, correspondant à Jérusalem de France 2, sur la mort d'un enfant palestinien tué à Gaza, renversement du faible au fort). Aussi ce conflit continue-t-il à garder une résonance très actuelle. Le thème de la libération de Jérusalem, lieu saint de l'Islam, reste ainsi prédominant dans le discours des États - qu'ils soient arabes et/ou musulmans - (Saddam Hussein ou Bachar al-Asad se figurant en Saladin, constitution de troupes régulières de « fedayin » en Irak, politique musulmane de l'Arabie saoudite, de la Turquie ou de l'Iran) et des mouvements salafistes et jihadistes (al-Qaïda, Daech).

■ **Ce conflit n'est-il pas, en partie, occulté aujourd'hui, en France, par les situations présentes en Irak, en Syrie, et in fine par la question du terrorisme ?**

J.B. : Tout ceci montre une marginalisation de la question moins dans le champ académique qu'au niveau politique. Ce conflit n'en reste pas moins visible comme en témoigne l'extraordinaire richesse du cinéma israélien et même palestinien (Amos Gitai, Michel Khleifi, Amos Kollek, Moshe Mizrahi, Ronit Elkabetz, Avi Mograbi, Elia Suleiman, ...). Ne citons pour exemple que *Les citronniers* réalisé en 2008 par Eran Riklis sur la difficile coexistence entre Palestiniens et Israéliens dans les Territoires occupés en Cisjordanie, sur les qualités et les failles du système démocratique israélien. Notons le succès

tout particulier de ce cinéma en France, la reconnaissance du milieu (cf. la réception à Cannes en 2002 du film *Intervention divine* par Elia Suleiman) comme l'accueil du public. On observera la variété du cinéma et des séries TV israéliens (voir l'adaptation américaine de plusieurs séries, par exemple « Hatufim » qui a inspiré « Homeland ») et leur capacité à traiter de l'actualité comme à remettre en cause les fondements même de la politique israélienne (voir tous les films sur la guerre du Liban, de « Valse avec Bachir » d'Ari Folman à « Beaufort » ou « Lebanon », Lion d'or à la Mostra en 2009). Au même titre que la bande dessinée [ou les fanzines] israélienne. Citons le collectif d'auteurs Actus Tragicus avec Rutu Modan qui fait ainsi dans *Exit Wounds* le portrait d'un pays fragile au travers de l'histoire d'un attentat-suicide survenu à Tel Aviv (Actes sud, 2007, Prix France Info de la bande dessinée d'actualité et de reportage). Lire aujourd'hui la situation au Moyen-Orient avec la seule grille d'analyse - quasi manichéenne - du conflit israélo-palestinien n'en est pas moins difficile, d'autant que tout concourt à en ignorer ici les réalités actuelles. On en prendra pour seul exemple le silence dans lequel sont restés les événements très graves survenus en mars 2018 à Gaza avec l'attentat contre le premier ministre de l'Autorité palestinienne Rami Hamdallah. De la même façon que les enjeux puis l'échec du rapprochement entre l'Autorité Palestinienne et le Hamas entamé au Caire en octobre 2017 ont été occultés ici. Le manque de renouvellement du personnel politique tant palestinien qu'israélien (retour sur la scène palestinienne de la figure de Mohammed Dahlan, omniprésence depuis trente ans de la personne de Benjamin Netanyahu malgré ses échecs politiques, la corruption endémique et les

scandales dans lequel il est empêtré), la disparition des dernières figures historiques facilement identifiables (Yitzhak Rabin, Fayçal Hussein, Yasser Arafat, Ariel Sharon, Shimon Peres) concourent ainsi à cette occultation alors que la recherche apporte pourtant des éléments de réflexion pour comprendre le monde contemporain (islamisme politique, terrorisme, kamikaze).

■ **La présence de la question du Proche et du Moyen Orient dans les programmes de Terminales générales ainsi que dans celui des concours du Capes et de l'Agrégation d'histoire et d'histoire-géographie ne témoigne-t-elle pas du fait que ce sujet demeure une question sensible face à laquelle les enseignants seraient insuffisamment préparés ?**

J.B. : Le rapport du GIS met en avant les insuffisances de la recherche et de l'enseignement de cette question autant que de la langue arabe, entendant fédérer l'ensemble des équipes de recherche qui travaillent sur ce champ dans toutes les disciplines⁵. Cette démarche reste par ailleurs liée à la commande publique et à une logique première de déradicalisation : création de postes universitaires financée dans un contexte de déflation des recrutements à l'université, essentiellement destinés non à des historiens mais à des « spécialistes » appelés à répondre à des problématiques très politiques⁶. Ce choix en 2016 pour les épreuves d'agrégation et du CAPES montre, il est vrai, la place désormais reconnue, à l'université comme à l'école, de l'histoire du temps présent à l'heure où on en vient à remettre en question la singularité d'un courant historiographique devenu dominant⁷. Les programmes n'appellent-ils pas à « dégager l'essentiel de ce qu'il faut retenir de l'histoire

du XX^e siècle pour amener les élèves à comprendre le monde dans lequel ils vivent et à penser l'histoire du temps présent » ? (*Questions pour comprendre le XX^e siècle*, fiche ÉDUSCOL, classe de première)⁸. Aussi, tant dans la formation des futurs enseignants que dans les programmes scolaires, le conflit israélo-palestinien reste une question centrale⁹. Si la fiche Éduscol rappelle aux enseignants le risque d'essentialiser le Moyen-Orient en « considérant leurs civilisations comme vouées à se faire la guerre »¹⁰, étudier le conflit israélo-palestinien n'en demeure pas moins pour beaucoup d'enseignants une gageure alors que l'enseignement des questions contemporaines à l'instar de la guerre d'Algérie peut susciter contestation et communautarisation¹¹. À cette situation ne peut pallier un manque de formation (trop peu d'universités et de centres de recherche du CNRS, difficulté des jurys de concours à recruter des historiens à la fois enseignants et chercheurs spécialistes de la question).

■ **Aujourd'hui, et compte-tenu de vos travaux de recherche, quelles évolutions percevez-vous concernant le conflit israélo-palestinien, et plus généralement l'évolution de la situation au Moyen-Orient ? Quelles recompositions territoriales et géopolitiques semblent émerger dans cette région du monde ?**

J.B. : Quand bien même l'historien n'a pas les outils à même de pronostiquer un futur très incertain (par exemple les conséquences

de la Journée de la Terre à Gaza du 30 mars 2018 par exemple), les perspectives semblent sombres : États faillis, disparition des sociétés civiles, plaies des guerres civiles plus longues à cicatrifier (Irak, Yémen, Syrie, Libye, Bahreïn, ...), fin du processus de négociations multilatérales (israélo-palestiniennes, de réconciliation syrienne avec Genève ou Astana), blocages de l'ONU, absence de l'Europe comme puissance politique, duplicité de la Turquie, diplomatie de la force de la Russie, intrusion de la Chine sur la scène du Moyen-Orient.

On notera par exemple :

- Passif de l'invasion américaine en 2003 pas effacé ;
- Jeu ambigu des Kurdes, s'inscrivant dans des systèmes d'alliances contradictoires : alliés dans les années 1970 tantôt à l'Iran du shah ou à l'Irak de Saddam Hussein, frayant dans les années soixante avec les États-Unis ou l'Union soviétique, nouant avec le régime Asad avant et après 2011 des relations complexes (rapprochement au début des « événements » ou en 2018 devant l'offensive turque à Afrin), dissensions entre l'UPK et le PDK dans le Kurdistan irakien ;
- Généralisation de la torture, ancienne¹² et élevée au rang d'arme étatique dont témoignent tristement depuis quarante ans la prison militaire de Tadmor (Palmyre¹³) ou la campagne systématique de viol dans les prisons syriennes (même phénomène avec Daech avec les femmes yezidis)¹⁴ ;

- Destructions archéologiques, celles d'un patrimoine commun des fondateurs d'une identité partagée, touchant à l'universalité (le vivre ensemble dans un pays en guerre civile, les relations avec l'Occident). Devant la ruine des villes irakiennes et syriennes (Fallouja, Mossoul, Alep) et le bilan humain (plus de 350 000 morts en Syrie, chiffres de l'Observatoire syrien des droits de l'homme, mars 2018), on pourra certes nuancer l'ampleur de ces destructions que symbolisent les exactions commises par Daech à Palmyre (destruction du temple de Bel, de la colonnade, assassinats collectifs dans le théâtre). Le phénomène ne date pas de la guerre. Songeons au site de Babylone « reconstruit » à sa gloire par Saddam Hussein (briques marquées à son nom), aux pillages déjà anciens des champs de fouilles en Syrie commis par le/avec la complicité du régime. Ces pillages alimentent toutes sortes de trafics qui financent la guerre comme les réseaux mafieux : terrorisme, enrichissement illégal au Proche-Orient comme en Europe ou aux États-Unis malgré les velléités de l'Office central de lutte contre le trafic des biens culturels, d'INTERPOL ou des États occidentaux (conférence des donateurs sur le patrimoine culturel en péril, Paris, mars 2017)¹⁵ ;
- Facteur hautement déstabilisant de la question des réfugiés (40% de la population syrienne) sur des États fragiles

5. GIS « Moyen-Orient et Mondes musulmans », <http://majlis-remomm.fr>

6. À l'exemple d'un poste de maître de conférences « Islamologie et radicalisation. L'Islam dans la cité en temps de mondialisation : textes, débats et pratiques du XIX^e siècle à nos jours », à pourvoir à AMU/IEMAM, Université Aix-Marseille, juillet 2016. <https://www.galaxie.enseignementsup-recherche.gouv.fr/ensup/ListesPostesPublies/...TrieParCorps.html>

7. Emmanuel Droit et Franz Reichherzer, « La fin de l'histoire du temps présent telle que nous l'avons connue. Plaidoyer franco-allemand pour l'abandon d'une singularité historiographique », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 118, avril 2013, p. 121-145.

8. « Des démarches pour la mise en œuvre des programmes », Ressources ÉDUSCOL histoire classe de première, MENESR, DGESCO - IGEN, <http://eduscol.education.fr/>.

9. Karl Zimmer, « Comment on enseigne l'histoire du Moyen-Orient au collège. Le piège des idées reçues », février 2017, *Orient XXI*, aggiornamento.org.

10. « Question. Un foyer de conflits », Ressources ÉDUSCOL histoire Terminales L ES, MENESR, DGESCO - IGEN, <http://eduscol.education.fr/>.

11. Benoit Falaize, « La question du conflit israélo-palestinien est une question vive, dans la société comme dans le débat scolaire », Atelier « Enseigner le conflit israélo-arabe », *Les Rendez-Vous de l'Histoire*, 13 octobre 2011, Guillaume Lavaud, académie de Limoges, http://pedagogie.ac-limoges.fr/hist_geo/...conflit_israelo_arabe.pdf.12.

12. Rapports récurrents d'Amnesty International sur la Syrie, « Syrie, le sort des prisonniers politiques », éd. francophones EFAI, juillet 1992, 66p.

13. A.I évoque ainsi l'exécution de 600 à 1 200 membres des frères musulmans tués le 27 juin 1980 à la prison de Tadmor.

14. On rappellera le précédent de la prison américaine d'Abu Graïeb en 2004 en Irak.

15. Bertrand Fraysse dans *Challenges* écrit en 2016 que ce trafic rapporterait plus de cent millions de dollars par an à Daech. « La vérité sur le trafic d'antiquités de l'État islamique », 22 février 2016, https://www.challenges.fr/monde/moyen-orient/...de-l-etat-islamique_35961.

et déjà très affaiblis (Liban, Jordanie), drame humain des migrants dont la mort sur une plage turque du petit Aylan en septembre 2015 a momentanément effacé les logiques politiques d'une Europe « assiégée » (construction de barrières en Europe de l'est, afflux en Italie du sud, politique turque) ;

- Les deux principaux États de la région (Syrie, Irak) sont durablement détruits; l'Égypte est confrontée à une crise sans précédent (politique et « sécuritaire », démographique, économique, écologique avec les risques de sécheresse et l'impact de la construction sur le Nil bleu du « Grand Ethiopian Renaissance Dam »). Notons la communautarisation que consacre la fin de la mixité communautaire (Bagdad désormais surnommée « la ville aux mille murs de béton », Pierre-Jean Luizard), la destruction du tissu social, les conséquences humaines et sociales des milliers de disparitions comme des viols systématiques commis contre les opposants (tabou dans une société traditionnelle et patriarcale, honte et peur des crimes d'honneur¹⁶), la barbarie de la guerre (bombardement d'Alep ou de la Ghouta, violations innombrables des conventions du droit de la guerre : par exemple

largage de barils explosifs, utilisation de gaz de combat, exécutions massives par Daech), la parcellisation d'un territoire soumis aux milices, aux tribus comme aux chabbiha, bandits et acteurs d'une sale guerre au service du régime Assad, et où s'efface l'autorité de l'État. Perte enfin de l'indépendance nationale dans une guerre devenue régionale autant qu'un affrontement entre grandes puissances (Russie, EU, Turquie, France, Israël) : tutelle iranienne sur l'Irak et revanche de la majorité chiite, régime syrien sauvé au prix de l'intervention étrangère (Hezbollah, pasdarans, miliciens afghans, armée russe) et d'un condominium russo-iranien établi sur le pays. Les « parrains » régionaux se montrent pourtant bien incapables d'imposer une paix : échec de Bush puis d'Obama à prescrire une paix américaine en Irak, échec de la Russie à imposer le processus d'Astana, marginalisation de la Turquie d'Erdogan dont l'obsession kurde compromet les lignes durables d'une diplomatie « post-ottomane » au Moyen-Orient. ■

Entretien réalisé par Stéphanie Maffre et Hubert Strouk.

16. « Le viol, arme de destruction massive en Syrie », enquête du *Monde*, mars 2014, puis février 2017, <http://www.lemonde.fr/proche-orient/article/2014/03/04/syrie-...#tPIEGLdMXFHpxUR.99>.

CONTRE- POINT

LE CONFLIT ISRAËLO-PALESTINIEN



Frédéric Encel,

MCF- HDR DE L'UNIVERSITÉ PARIS VIII, MAÎTRE DE CONFÉRENCES À SCIENCES-PO PARIS.

Membre de la revue Hérodote et du Jury Brienne du Livre géopolitique, Frédéric Encel est fondateur et animateur des Rencontres internationales géopolitiques de Trouville sur mer. Il a publié notamment Géopolitique du Sionisme (Armand Colin, 2006, 2^e éd. 2015), Atlas géopolitique d'Israël (Autrement, 2008, 4^e éd. 2017), et Géopolitique du Printemps arabe (PUF, 2014, 2^e éd. 2017). Il fut lauréat du Grand prix de la Société de géographie en 2015 pour l'ensemble de son œuvre.

■ **Vous êtes universitaire, spécialiste du Moyen-Orient, pouvez-vous nous dire si l'on peut travailler aujourd'hui sereinement, dans le monde de la recherche, sur le(s) conflit(s) israélo-arabe/israélo-palestinien ? Et finalement, quel est aujourd'hui l'état de la recherche en France dans ce domaine ?**

Frédéric Encel : On peut travailler sérieusement entre gens sérieux ! Quand un commentateur de foot ne connaissant pas un mot d'hébreu ni d'arabe, n'étant quasiment jamais allé sur le terrain ni n'ayant rédigé le moindre travail académique sur le conflit, se permet de se présenter comme spécialiste en lieu et place du militant fanatique qu'il incarne, cela pose question. Et tant d'autres observateurs - de bonne foi ceux-là - parlent du dossier israélo-palestinien comme Monsieur Jourdain faisait de la prose. Entendez-moi bien : tout citoyen peut parfaitement entretenir les avis et convictions

qui lui chantent, mais les universitaires que nous sommes doivent décrypter, analyser, comprendre et donner à comprendre un conflit fort complexe, avec pondération et honnêteté intellectuelle. Je dis « honnêteté intellectuelle » plutôt qu'objectivité, car l'objectivité n'existe jamais vraiment dès qu'il s'agit des sciences humaines ; être honnête, c'est accorder un temps, une énergie, des efforts de compréhension similaires aux représentations et revendications de l'un et de l'autre camp antagoniste.

Quant à la charge émotionnelle dont on dit souvent à juste titre qu'elle est forte, je trouve qu'elle a souvent bon dos ; après tout, ce conflit a provoqué infiniment moins de victimes que la plupart des autres guerres ou rivalités qui ont ensanglanté la planète du cours du XX^e siècle et en ce début de XXI^e. Si vous prenez l'Afrique des Grands Lacs, rien qu'au cours de la décennie 1990-2000, on y déplora entre cinq et

six millions de tués, civils pour l'essentiel. Ailleurs en Afrique subsaharienne comme en Amérique centrale, au Sri Lanka comme dans le Caucase, au Pakistan comme dans l'Algérie des années 1990, chaque conflit ou presque fit en quelques années plus de victimes qu'en soixante-dix ans de rivalité israélo-arabe toutes violences confondues. Et que dire de la toute proche Syrie, où « seulement » sept années de guerre civile ont provoqué la mort d'un demi-million de personnes et en a déplacé sept millions d'autres. Par comparaison, environ 90 000 morts sont à déplorer entre Israéliens et Arabes, Palestiniens compris. Pardon pour ce décompte macabre, mais l'on doit tout de même rétablir certains ordres de grandeur et quelques échelles...

Maintenant, pour répondre à votre question sur l'état de la recherche, on ne peut que constater - et déplorer - un nombre assez faible de vrais chercheurs sur ce conflit,

lesquels produisent néanmoins abondamment en comparaison avec nos voisins européens.

■ **Comment expliquer que ce conflit semble avoir autant de résonances dans la société française ? On l'a encore récemment observé suite à la déclaration de Donald Trump quant à la reconnaissance de Jérusalem comme capitale d'Israël.**

F.E. : En vérité, l'épaisseur de la couverture médiatique de ce conflit est inversement proportionnelle au nombre de tués qu'il provoque.

Alors pourquoi ? Faisons abstraction des milieux antisémites ou anti-arabes qui mènent une lutte par procuration. Jérusalem ? Peut-être. Mais vous savez, Jérusalem a la valeur qu'on veut bien lui donner. C'est un prof ayant consacré sa thèse de doctorat et son HDR à Jérusalem qui vous le dit... Et puis franchement, dans un pays aussi déchristianisé que le nôtre, j'ai peine à croire que beaucoup de gens se passionnent pour cette ville. La proximité ? Le Sahel est plus près de nous, historiquement et géographiquement, et il suscite moins d'intérêt. La Shoah ? En Allemagne, certainement - Bonn naguère et Berlin aujourd'hui ne critiquent Israël qu'à mots feutrés, comme quantité de médias allemands - mais en France ? La revendication déjà ancienne - et tout à fait légitime - des Palestiniens à l'indépendance ? Certes, mais d'autres peuples, comme les Kurdes, la réclament aussi et à bon droit. Reste qu'au sein de l'extrême gauche et d'une partie des communautés musulmanes, la stigmatisation d'Israël, bien plus qu'une juste compassion pour la cause palestinienne, constitue un précieux ciment idéologique autant qu'un commode moteur d'engagement militant. Cette double variable explicative me paraît tout à fait convaincante. Après tout, les seules manifestations de rue organisées par l'extrême gauche et/ou des collectifs revendicatifs musulmans, en matière d'affaires internationales, portent sur la cause palestinienne. Quid des Royingas, des Kurdes, des musulmans de Centrafrique,

des civils syriens, libyens ou yéménites en proie à la répression, aux bombardements, aux nettoyages ethniques ?...

■ **Ce conflit n'est-il pas occulté aujourd'hui, en France, par les situations en Irak, en Syrie, et au final par la question du terrorisme ?**

F.E. : Si, et vous avez raison de poser la question ; le Printemps arabe déclenché en 2010-11, et surtout ses conséquences catastrophiques dans plusieurs États arabes - à commencer par la Syrie - ont relativement atténué l'attrait pour le dossier palestinien, tout comme l'effroi causé par les actes barbares de l'État islamique trois années durant. Et il ne s'agit pas là que de considérations géopolitiques ; en France, les gens vivent le terrorisme islamiste dans leur quotidien et parfois dans leur chair, tandis que les conséquences du conflit israélo-palestinien leur demeurent fort lointaines.

■ **La présence de la question du Proche et du Moyen Orient dans les programmes de Terminales générales ainsi que dans celui des concours de Capes et de l'Agrégation d'histoire ne témoigne-telle pas du fait que ce sujet demeure une question sensible face à laquelle les enseignants sont insuffisamment préparés ?**

F.E. : Si. Et de fait ces questions sont sensibles et passionnantes. Sauf que les programmes devraient davantage intégrer des conflits autrement dangereux, telle la rivalité entre l'Inde et le Pakistan, ou celle - de retour en force - entre la Chine et le Japon. Car nous avons à faire dans ces deux cas de figure non seulement à des titans militaires et/ou démographiques (sauf pour le Japon, mais il pourrait se réarmer) déjà ou bientôt économiques, mais encore des guerres de très haute intensité les ont déjà opposées. Et il ne vous aura pas échappé que nous sommes passés cet hiver très près d'une catastrophe dans le Pacifique nord... Qu'on le veuille ou pas, et contrairement à ce que les considérables couvertures médiatique et diplomatique laissent à penser, les enjeux du conflit israélo-palestinien ne sont pas mondiaux :

espaces et effectifs très modestes, absence de rivalité nucléaire, d'alliances croisées avec des superpuissances, de ressources minières ou minérales à haute valeur stratégique, etc. Vous évoquiez l'annonce prétendument fracassante de Donald Trump sur le transfert de l'ambassade américaine à Jérusalem ; eh bien regardez à quel point elle a finalement suscité peu de réactions... Ce conflit n'a jamais déclenché de guerres mondiales ni même régionale, et les grands de ce monde croient ne pas devoir craindre à l'avenir que cela advienne ; d'où, aussi, leur relative indifférence à régler le conflit, à l'exception de Bill Clinton dans les années 1990 et peut-être de Barak Obama au tournant de la décennie 2010.

Autre question : les enseignants sont-ils suffisamment formés ? Un spécialiste du sujet vous répondra toujours par la négative, mais vous savez, s'il fallait les former à tous les sujets de Capes et d'agrégation, on manquerait cruellement de temps et de formateurs...

■ **Aujourd'hui, et compte-tenu de vos travaux de recherche respectifs, quelles évolutions percevez-vous quant à ce conflit israélo-palestinien, quant au Moyen-Orient ? Quelles recompositions territoriales et géopolitiques semblent émerger dans cette région du monde ?**

F.E. : Plusieurs grandes et bonnes questions en une ! Mon maître en géopolitique Yves Lacoste m'avait appris dès le DEA qu'il fallait aller du plus large au plus pointu, je vais donc m'exécuter. En premier lieu, je pense qu'on assiste à un effondrement de l'État-nation dans une bonne partie du monde arabe et sahélien, et cela au profit d'un retour au tribalisme et au clanisme. Cette balkanisation du monde arabe (que j'ai traitée dans mon ouvrage Géopolitique du printemps arabe, PUF, 2^e éd., 2017), est un phénomène pérenne qui implique à la fois un affaiblissement des soutiens à la cause palestinienne et une vraie fragilisation/déstabilisation face à des groupements mafieux, criminels voire terroristes. Et je n'insiste pas sur un pétrole brut durablement

sous les 70 dollars le baril... En second lieu, je pense que la double rivalité chiïtes/sunnites et nationalistes/islamistes relègue pour longtemps au rang de contentieux la question palestinienne ; en Syrie, en Irak, au Yémen et ailleurs, c'est une véritable guerre civile intra-musulmane à laquelle on assiste, avec en théâtre principal la guerre froide entre l'Iran et l'Arabie saoudite.

Enfin, s'agissant précisément du conflit qui nous occupe, je suis optimiste à moyen ou long terme car les grandes lignes de partage ont déjà été négociées à Oslo, Camp David et Taba de 1993 à 2001 : partition

avec échange de territoires aux marges de la Cisjordanie et de Gaza, évacuation des implantations fixées en futur territoire palestinien souverain, démilitarisation de cet État, arrangements symboliques sur les réfugiés, et même partage de prérogatives ou d'espaces sur Jérusalem.

Mais à courte échéance, je ne vois hélas pas se conjuguer les deux conditions absolument nécessaires à la remise sur les rails d'un vrai processus de paix que sont, d'une part, une impulsion forte et (relativement) équilibrée des États-Unis, et, d'autre part, la volonté du gouvernement israélien de

procéder à ces concessions et la capacité de l'Autorité palestinienne à imposer au Hamas la reconnaissance d'Israël. Quand ces conditions seront réunies, nous verrons la mise en œuvre de la solution à deux États souverains, côte à côte. À mon sens, c'est la plus juste, les alternatives relevant soit de l'utopie (État binational, grand Israël, grande Palestine), soit d'une coûteuse impasse perpétuelle. ■

Entretien réalisé par **Stéphanie Maffre et Hubert Strouk**.

ENSEIGNER UNE QUESTION SOCIALEMENT VIVE À TRAVERS L'EXPOSITION « **LA GUERRE D'ALGÉRIE, HISTOIRE COMMUNE, MÉMOIRES PARTAGÉES ?** »



Abderahmen Moumen,

HISTORIEN, CHARGÉ DE MISSION NATIONALE SUR L'HISTOIRE ET LES MÉMOIRES DE LA GUERRE D'ALGÉRIE, ONACVG.
MEMBRE DU CONSEIL SCIENTIFIQUE DU MÉMORIAL DU CAMP DE RIVESALTES.

Réalisée par l'Office national des anciens combattants et victimes de guerre (ONACVG), l'exposition a été inaugurée le lundi 23 octobre 2017 aux Invalides par la secrétaire d'État auprès de la ministre des Armées, M^{me} Darrieussecq en présence des représentants de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), du recteur de Paris, d'inspecteurs généraux, d'inspecteurs pédagogiques régionaux, et de représentants de l'Association des professeurs d'histoire-géographie (APHG).

Sous le commissariat scientifique de trois historiens, spécialistes de la période, Raphaëlle Branche, Jean-Jacques Jordi et Abderahmen Moumen, cette exposition est composée de 23 panneaux, répartis en trois séquences : « *Algérie* » : la période coloniale (1830-1954) ; « *Se battre pour l'Algérie* » : la guerre d'indépendance algérienne (1954-1962), « *Les mémoires dans l'espace public* » : l'expression des principales mémoires dans l'espace public français après l'indépendance (de 1962 à nos jours). Chaque séquence est introduite par un texte de présentation et une chronologie de la période, suivie de panneaux thématiques. Pour chaque panneau, est intégré un « focus » sur un terme, un lieu, un événement ou une biographie.

Cette exposition d'histoire tient compte de la pluralité des mémoires, en imaginant un récit qui soit scientifique et nourri des travaux les plus récents de la recherche historique. Elle tient compte du fait que les enfants et les adultes qui la verront auront pu avoir parfois, dans leur famille, dans leur entourage, des versions de cette histoire qui seront autant de visions différentes de ce passé, différentes mais pas forcément antagoniques. Les enjeux sont de transmettre des clefs pour comprendre, de choisir des

documents de nature très variés mais qui soient des documents d'époque afin de sensibiliser aussi les visiteurs à la matière première du récit historique : les sources. Il s'agit aussi de faire prendre conscience que la guerre d'Algérie est un événement extrêmement complexe.

Dans la première séquence, il nous semblait important, pour comprendre la guerre d'Algérie, de revenir sur l'installation et le fonctionnement du système colonial français en Algérie, et ceci dans toute sa complexité.



Inauguration de l'exposition aux Invalides (photographie de Abderahmen Moumen)

À la conquête militaire débutée en 1830 succède l'organisation d'une colonisation économique, sociale et politique qui voit les confiscations des terres déstabiliser profondément les sociétés indigènes. L'organisation d'une colonie de peuplement avec l'installation de centaines de milliers d'Européens, principalement sur la côte, transforme et développe considérablement le pays. On observe alors l'émergence de deux Algéries : celle des villes où les Européens importent la modernité et leurs modes de vie et celle des campagnes où la majorité des Algériens est confrontée à la misère.

Que faire de l'Algérie ? Questionnement qui taraude les esprits dans les débuts de la conquête. L'Algérie est finalement départementalisée. Européens et Algériens participent aux guerres menées par la France, malgré les inégalités politiques, sociales et économiques. Français sans être citoyens, les Algériens n'ont ainsi pas les mêmes droits civiques. Si la colonisation permet aux différentes populations de se côtoyer, les rencontres dans la société coloniale ne se font que dans le domaine public.

La permanence des inégalités constitue la base des revendications du mouvement nationaliste qui naît et se développe en métropole dans l'Entre-deux guerres. Inspiré par les promesses républicaines, il réclame d'abord plus d'égalité et d'autonomie. Cependant, l'impossible réforme du système colonial qui ne parvient pas à répondre à ces attentes et la violence des répressions dans le Constantinois en 1945 font basculer les nationalistes vers le choix de l'indépendance et de la lutte armée pour l'obtenir.

Dans la seconde séquence qui s'intitule « se battre pour l'Algérie ? », nous avons rappelé l'enjeu de la guerre : l'avenir de l'Algérie française. Pour les uns, y mettre fin, pour les autres la préserver, pour d'autres aussi la réformer. Pour les deux principaux camps, l'État français et le FLN, le projet politique porté doit être soutenu par la population algérienne : la population est ainsi au cœur du conflit. La guerre est aussi multiforme : officiellement « maintien de l'ordre » pour

désigner ce conflit jusqu'en 1999 du côté français. Toutes les formes de violences s'y retrouvent : terrorisme, embuscades, mais aussi assassinats ciblés, bombardements, torture... On l'ignore trop souvent : la guerre s'est aussi transportée en métropole : en premier lieu, avec le conflit entre le FLN et le MNA, et la guerre entre le FLN et l'État français. Durant cette guerre, le Sahara se révèle un enjeu stratégique majeur jusqu'à bloquer les négociations de sortie du conflit. Cette dimension économique et stratégique a d'ailleurs trop souvent été négligée dans l'histoire du conflit. Cette guerre a aussi conduit à la chute de la IV^e République. Autre dimension souvent négligée de la guerre : sa dimension internationale. Un panneau est enfin consacré aux multiples fins de cette séquence historique. Par ce pluriel, nous voulions rappeler la spirale de violence durant l'année 1962 et le départ massif des Français d'origine européenne et des familles de harkis. Par un tableau « Bilan », il s'agissait à la fois de donner des ordres de grandeur et de bien montrer qu'il est surtout extrêmement difficile de chiffrer un certain nombre de victimes. Un bilan qui nous introduit à la question de la commémoration de la guerre : comment se souvenir d'une guerre qui n'a pas de nom et dont on ne sait pas exactement combien elle fit de victimes ?

La dernière séquence a enfin trait aux mémoires de la guerre d'Algérie dans l'espace public en France. Après une première décennie marquée par les suites immédiates du conflit, les différents groupes qui l'ont vécu s'organisent pour se souvenir et revendiquer une reconnaissance par l'État français de leurs souffrances et sacrifices. Alors que l'État peine à reconnaître la guerre, chacun de ces groupes tente de faire entendre sa propre version de l'histoire : la carte d'anciens combattants pour les anciens soldats français, l'indemnisation des biens et l'entretien d'un souvenir de la terre perdue pour les rapatriés dits pieds-noirs, l'obtention d'une reconnaissance matérielle et de leur histoire pour les anciens harkis et leurs descendants, enfin, les Algériens de France sont aussi porteurs d'une mémoire de la guerre d'Algérie.



La rencontre avec les classes
(photographie de Abderahmen Moumen)

Après s'être concentré sur l'aide aux rapatriés et l'amnistie pour panser les blessures, l'État multiplie les gestes de reconnaissance envers ces groupes pour cheminer vers une écriture partagée de l'histoire, ce que montre le panneau sur l'État et la guerre d'Algérie. Depuis les années 1980, l'intégration de la guerre d'Algérie dans les programmes scolaires, les travaux des historiens et leurs vulgarisations au sein de la société ont permis une meilleure connaissance et compréhension de l'histoire et des mémoires de la guerre d'Algérie.

Outre cette exposition, l'ONACVG a mis en place un dispositif pédagogique en direction des enseignants et des élèves. Une mallette pédagogique sous format numérique (clef usb), est dorénavant à la disposition des enseignants pour les aider à enseigner l'histoire de la guerre d'Algérie. Cette mallette a été conçue avec l'aide d'historiens et d'enseignants, et avec le soutien de nombreux partenaires. L'exposition peut aussi contribuer à préparer les élèves avant des interventions d'acteurs ou témoins de la guerre d'Algérie (Appelés/engagés, harkis, pieds-noirs, membres du FLN/ALN...), qui peuvent être aussi organisés en partenariat avec l'ONACVG. Ces rencontres visent à développer l'apprentissage de la citoyenneté en prenant appui sur un travail d'histoire et de mémoire. Ces rencontres fournissent l'occasion d'approfondir la réflexion des élèves en histoire mais aussi en philosophie, ainsi que dans le cadre de l'enseignement moral et civique. L'objectif étant de faire comprendre aux élèves la diversité des expériences de la guerre,

l'hétérogénéité des trajectoires individuelles ou familiales pendant et après le conflit, de déconstruire les stéréotypes, et de maîtriser les rapports entre histoire et mémoires. De nombreuses académies sont déjà concernées par ces témoignages croisés (Lyon, Grenoble, Aix-Marseille, Clermont-Ferrand, Montpellier, Créteil, Versailles, Paris, Toulouse...).

Enfin, l'ONACVG participe également, avec le soutien des recteurs d'académie et des inspecteurs pédagogiques régionaux, à la formation des professeurs. Pour l'année scolaire 2018-2019, plus de la moitié des académies organisent un stage de formation pour leurs professeurs d'histoire-géographie et d'autres disciplines sur l'enseignement de la guerre d'indépendance algérienne.

Cette exposition a été dupliquée et est disponible, ainsi que les outils pédagogiques afférents, pour les établissements scolaires, en contactant les Missions interdépartementales mémoire et communication (MIMC) ou les services départementaux de l'ONACVG. ■

ENSEIGNER LES FAITS RELIGIEUX



Dominique Borne,

HISTORIEN, IL EST NOMMÉ EN 1988 INSPECTEUR GÉNÉRAL DE L'ÉDUCATION NATIONALE, ET DEVIENT DOYEN DU GROUPE D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE. IL OCCUPE LE POSTE DE DOYEN DE L'INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE JUSQU'EN 2005. IL A ÉGALEMENT ÉTÉ PRÉSIDENT DU CENTRE EDMOND-MICHELET DE BRIVE (2001-2006), PUIS DU CONSEIL DE DIRECTION DE L'INSTITUT EUROPÉEN EN SCIENCES DES RELIGIONS, PLACÉ AUPRÈS DE L'ÉCOLE PRATIQUE DES HAUTES ÉTUDES, DE 2005 À 2013.

Le fait religieux est un objet, qui nécessite afin d'être enseigné, une démarche construite et pensée. Celle-ci s'appuie à la fois sur l'apport de connaissances, mais également sur les capacités des enseignants à inscrire les élèves dans un processus réflexif exigeant.

Les origines d'un débat

Affirmons d'abord une évidence : il est naturel d'enseigner les faits religieux comme tout autre fait historique ou géographique. Le religieux est une des dimensions du passé au même titre que l'économique, le social ou le politique mais le religieux est aussi dans notre présent, évident et visible : source et sujet de très nombreuses œuvres, il est aussi une des composantes des territoires. L'histoire et la géographie doivent donc être mises en œuvre conjointement pour analyser et éclairer les formes du religieux au cœur des médinas du monde arabo-musulman, pour donner un sens aux calvaires et aux églises des villages de l'Europe occidentale. Le religieux est une des composantes des débats politiques : les manifestations contre le « mariage pour tous » exprimaient des morales religieuses. Et que dire des conflits internationaux ? Comment comprendre les événements du Moyen-Orient sans analyser la fracture majeure interne à l'islam qui sépare irrémédiablement le sunnisme et le chiisme ? Impossible d'appréhender le passé et le présent

de notre humanité sans évoquer la place et le rôle des faits religieux.

S'il est indispensable d'enseigner les faits religieux, si aucune forme du savoir ne doit, a priori, échapper au regard de l'École, où se situe le problème ? Longtemps, alors que la majorité des Français fréquentait les églises et que les enfants s'asseyaient, le jeudi, sur les bancs du catéchisme il était tacitement admis que les connaissances nécessaires à l'intelligibilité du religieux étaient acquises en dehors de l'École.

Puis, quand la pratique religieuse s'effondre, les enseignants constatent les ignorances culturelles de leurs élèves incapables de reconnaître un jugement dernier sur le tympan d'une cathédrale. Les premières prises de conscience de ce déficit culturel se manifestent dans les années 1980. Au sein de la Commission Bourdieu-Gros, mise en place par Lionel Jospin, Philippe Joutard

« LES PREMIÈRES PRISES DE CONSCIENCE DE CE DÉFICIT CULTUREL SE MANIFESTENT DANS LES ANNÉES 1980 »

propose en 1989 la prise en compte des faits religieux dans l'enseignement de l'histoire. Les motivations sont alors essentiellement culturelles.

La deuxième étape se situe dans un contexte différent : les polémiques autour du port du « voile » à l'École dans les années 1990, puis en 2001 les attentats de Manhattan donnent une visibilité plus grande à l'islam dans la société française et dans les conflits internationaux. Il ne s'agit donc plus seulement de combler un déficit culturel.

Le rapport remis par Régis Debray à Jack Lang en 2002 recommande une formation plus spécifique des enseignants et propose que les faits religieux soient évoqués dans le cadre des enseignements existants, essentiellement les lettres, l'histoire, sans oublier la géographie - les faits religieux, nous l'avons dit, marquent les territoires - les langues vivantes (peut-on évoquer les civilisations de langue anglaise sans mesurer l'importance du protestantisme ?) et les sciences économiques et sociales. Dans ce domaine - mais il n'est pas le seul - l'idéal serait de construire les différentes dimensions de la connaissance des faits religieux

à partir de l'ensemble des disciplines. D'autant plus que les disciplines scientifiques sont elles aussi concernées. Que doit répondre le professeur des sciences de la vie et de la terre confronté à des affirmations créationnistes ? Les établissements devraient conduire, avec l'ensemble des enseignants une réflexion sur l'apprentissage des procédures de vérité et sur la pratique de la laïcité.

Les contenus d'un enseignement

Enseigner c'est savoir nommer. L'enseignant réfléchit d'abord à la notion même de *fait religieux*. Le plus souvent il l'appréhende avec ses élèves à partir d'un texte, d'un document, ou d'une œuvre. C'est par ce biais que l'on peut rencontrer concrètement les affirmations religieuses et toutes les formes que prennent les croyances. Mais les « événements religieux » ne peuvent être envisagés exclusivement sous ce prisme.

Le religieux est entremêlé avec le politique, avec l'économique ou le social. La Réforme au XVI^e siècle ne peut être comprise sans mettre en lumière les effets de la Renaissance, de l'imprimerie, des traductions érasmiennes. L'élection du pape polonais Karol Wojtyła en 1978 s'inscrit certes dans l'histoire de l'Église catholique mais l'événement est aussi un élément capital de l'histoire de la guerre froide. Inversement on a longtemps occulté le rôle de l'islam dans les processus de décolonisation. Tout récit d'histoire doit être total dans l'ensemble de ses dimensions. Le religieux est *une* des manifestations d'une histoire globale. Pour l'historien il n'est jamais chimiquement pur.

« LE RELIGIEUX EST UNE DES MANIFESTATIONS D'UNE HISTOIRE GLOBALE. »

Trop souvent l'étude du religieux ne concerne que les trois monothéismes. Il est pourtant nécessaire d'aborder toutes les formes du religieux. Il est difficile d'évoquer les religions - ou les sagesse ? - de l'Asie,

parce que l'Asie est malheureusement quasi absente des programmes. Mais une approche des grands polythéismes - antiques ou contemporains - est indispensable. Il est si facile, dès l'école maternelle, de raconter les grands récits primordiaux, parallèlement aux récits bibliques. Ils permettent la compréhension de très nombreuses œuvres picturales, la peinture occidentale s'est nourrie de la Bible et des *Métamorphoses* d'Ovide. Parmi ces récits les grands mythes de création qui ne se résument pas à la Genèse et au Coran, le cycle d'Osiris, Héraclès, la Guerre de Troie, Ulysse, Œdipe, et beaucoup d'autres sont la meilleure introduction possible au langage symbolique et au maniement de l'imaginaire. Les religions de l'Antiquité sont fondamentales aussi pour faire comprendre la différence entre les religions qui sont fondées sur une *orthopraxie*, c'est-à-dire sur l'accomplissement codifié et conforme à la tradition des gestes et des rites et les monothéismes qui proposent des *orthodoxies*, c'est-à-dire des croyances que le fidèle doit connaître et auxquelles il doit adhérer. L'existence des dieux ? s'interroge en substance Cicéron, chacun est libre de croire à la vérité des mythes ou de refuser toute croyance, sur ces questions relisons Paul Veyne (*Les Grecs ont-ils cru à leurs mythes ?*) Mais, pour le salut de la Cité, pour se concilier le divin, l'exactitude des gestes du sacrifices est essentielle. Au contraire les rites et les gestes prescrits par le christianisme reposent sur un *Credo*, sur des articles de foi définis, au IV^e siècle, au Concile de Nicée. Ils confortent ou illustrent une croyance. De même, pour les musulmans, la *Fatiha*, dont les sept versets ouvrent le Coran dit l'essentiel de la révélation coranique en affirmant l'unicité fondamentale de Dieu.

Pédagogie et déontologie de l'enseignement des faits religieux

L'attitude de l'enseignant qui évoque en classe les faits religieux se construit à partir de quelques impératifs. Le premier de ces impératifs est un impératif

de connaissance : il n'est pas raisonnable d'aborder l'étude de l'islam si l'on n'a pas étudié le Coran et si l'on ne connaît pas les débats scientifiques sur son élaboration. De même est-il nécessaire de réfléchir au statut historique des Évangiles. Mais ce savoir doit toujours être historiquement daté. Le judaïsme des origines, celui du Temple de Jérusalem, celui que Jésus a pratiqué, n'est pas le judaïsme des rabbins construit après la destruction du Temple. De même à l'école le professeur n'enseigne pas l'islam *sub specie aeternitatis*. L'islam est dans l'histoire, les cinq piliers ont été progressivement élaborés, la figure du Prophète a été dessinée et précisée de nombreuses années après sa mort. L'islam a donc été construit dans le temps et de nombreuses manières de le comprendre et de le pratiquer se sont succédé : l'approche historique ne définit en aucun cas *un* islam unique et immuable depuis la révélation originelle. De même le christianisme n'est pas sorti, entièrement élaboré, de la bouche de Jésus, qui tout au long de sa vie historique est demeuré juif. Les grands conciles, Nicée en 325, qui pose les articles de foi, Latran en 1215 qui définit les sacrements, Trente, entre 1545 et 1563, en réponse à la Réforme, modifient les contours du catholicisme. L'historien ne met pas en évidence les vérités éternelles d'un corpus de croyances mais des constructions idéologiques et matérielles successives et toujours provisoires. Ainsi, un des bénéfices de l'analyse historique est de dévoiler les postulats et les illusions de tous les fondamentalismes. Ils imposent l'exigence d'un retour à une pureté originelle, mais cette exigence n'est en rien l'élaboration d'une histoire des origines, elle est une construction fantasmée en fonction de considérations idéologiques et politiques de notre temps.

De cette attitude se déduit une déontologie. Le professeur fait comprendre comment le savoir est d'une autre nature que la croyance. Il ne peut affirmer : « Moïse a reçu les Tables de la loi de la main de Dieu au sommet du Sinaï », « Jésus est fils de Dieu », « Jésus est ressuscité » ou « le Coran est révélé » toutes ces affirmations relèvent de la foi religieuse et non de l'histoire.

« L'HISTORIEN NE MET PAS EN ÉVIDENCE LES VÉRITÉS ÉTERNELLES D'UN CORPUS DE CROYANCES MAIS DES CONSTRUCTIONS IDÉOLOGIQUES ET MATÉRIELLES SUCCESSIVES ET TOUJOURS PROVISOIRES. » »

Le personnage d'Abraham n'a aucune existence historique, il joue pourtant un rôle majeur - bien que différent - dans l'élaboration des croyances des trois monothéismes. Les sources permettent d'évoquer un Jésus historique, il faut donc patiemment expliquer que le savoir, parce qu'il est d'un autre ordre, ne met pas en cause la croyance. Il ne serait sans doute pas inutile de l'expliquer non seulement aux élèves mais aussi à leurs parents. L'École n'est pas une entreprise de contestation des croyances familiales. La laïcité reconnaît la liberté de conscience et donc les croyances. Un exemple pour préciser et illustrer notre propos : la science ne peut démontrer ni l'existence, ni l'inexistence, d'un geste créateur qui expliquerait les origines du monde. Elle peut poser quelques jalons d'une histoire de la vie et de son évolution. Mais libre à chacun de croire à l'existence d'un Dieu créateur, étant entendu que cette croyance, légitime en elle-même, n'est pas de l'ordre de la science.

Allons plus loin : l'affirmation des appartenances - préférons ce mot à celui d'identité aujourd'hui trop connoté - n'est nullement interdite aux élèves au sein même de l'École. Dans une classe peuvent cohabiter des musulmans, des chrétiens, des juifs, des athées..., les appartenances sont multiples. Le rôle de l'enseignant est alors d'expliquer comment le respect de toutes les appartenances est une des lois de la communauté nationale. La République, dit l'article 1 de la loi de 1905, *garantit*

le libre exercice des cultes. La laïcité n'est pas la religion de la République, elle est une pratique qui permet à tous les courants de pensée, à toutes les croyances de s'exprimer dans le cadre des lois. La laïcité impose à l'enseignant de ne pas révéler ses propres appartenances, ni ses convictions personnelles. Chargé d'initier aux démarches d'apprentissage du savoir, il démontre en effet, par toute sa pratique, que sa parole s'inscrit dans une recherche permanente de la vérité, un dévoilement des éléments de savoir. Parce qu'elle n'est pas une parole de croyance, elle est acceptée et retenue par tous. Autrement dit, l'enseignant écoute les multiples manifestations des appartenances individuelles et propose à sa classe la patiente élaboration du savoir présenté comme le bien de tous. Enseigner c'est mener conjointement deux cheminements : par le premier chemin le maître reconnaît chaque élève dans sa singularité, et empêche ainsi la fabrication d'enfermements crispés sur cette singularité ; en même temps, le maître

« ENSEIGNER C'EST D'UN MÊME MOUVEMENT PARLER À CHACUN ET À TOUS. » »

prend avec la classe toute entière un autre chemin : celui par lequel un groupe recherche la vérité et construit du commun - c'est à dire se construit - par l'élaboration du savoir. Les deux démarches retrouvent le cœur de la relation pédagogique : enseigner c'est d'un même mouvement parler à chacun et à tous. Sans oublier qu'il existe un troisième chemin. La recherche de la vérité n'élimine pas de l'École les charmes de l'imaginaire. Le savoir sait jouer du symbole, du romanesque. Il y a plusieurs manières d'atteindre le vrai.

Un dernier exemple : je regarde avec mes élèves la *Pietà d'Avignon*, qui a sans doute été peinte par Enguerrand Quarton en 1455. Explorons sur cette œuvre nos cheminements. Je reconnais le chemin de la croyance. Le donateur, le regard perdu dans sa méditation, face au premier plan à la souffrance infinie de Marie, et plus loin Jérusalem, la Jérusalem céleste. Le croyant du XV^e siècle médite sur le sacrifice de Jésus. Dieu s'est fait homme et a souffert sur la croix pour permettre aux fidèles de gagner la Jérusalem céleste : malgré leurs péchés les hommes sont sauvés. Le second cheminement décrit les aspects matériels du tableau : entre le Moyen-Âge et la Renaissance, le fond doré s'inspire encore de la tradition byzantine. L'artiste a repris un thème relativement récent ; les *Pietà* apparaissent dans l'art vers 1350, invention artistique alors même que, entre la descente de croix et la mise au tombeau, cette scène ne figure pas dans les Évangiles. La multiplication des représentations de la douleur est-elle un écho aux malheurs du temps, aux pestes et aux guerres ? Mais devant ce tableau il y a un troisième cheminement. Le thème de la *Pietà* a débordé les croyants comme les historiens de l'art. L'image de la *Pietà*, cette douleur incommensurable de la mère qui porte contre son sein son fils mort, est copiée, répétée, travestie parfois. Elle devient une icône. De nombreux monuments aux morts de la Première guerre mondiale l'utilisent : la mère est la Patrie qui porte son fils, le soldat, sur ses genoux. À partir de cette figure mère/fils élémentaire tous les imaginaires se déploient. On l'aura compris ce qui est en jeu dans l'enseignement des faits religieux ce sont les rapports de chaque discipline avec la vérité. Peut-être un jour la réflexion entrera dans la formation initiale... ■

UN « ENSEIGNEMENT LAÏQUE DES FAITS RELIGIEUX » : POUR QUOI ?



Jacques Limouzin,

AGRÉGÉ D'HISTOIRE, INSPECTEUR D'ACADÉMIE - INSPECTEUR PÉDAGOGIQUE RÉGIONAL HONORAIRE.

Dans l'urgence à laquelle les enseignants sont confrontés, la première question qui vient généralement à l'esprit est celle de savoir comment faire. Je n'ai jamais cru et je ne crois toujours pas que ce soit la première, ni même la plus importante, car on ne saurait savoir « comment » si l'on n'a pas clarifié la question primordiale : pour « quoi » enseigne-t-on cela ?

Quand les finalités de l'enseignement des faits religieux sont révélées par sa soudaine épiphanie.

Dans l'École de la République, on n'a jamais cessé d'aborder les aspects religieux des sociétés humaines. Pourtant, depuis le début du nouveau siècle, l'institution scolaire est saisie d'un nouvel objet : « l'enseignement laïque du, puis des faits religieux¹ ».

Ceux qui l'ont pensé appartiennent tous au monde du siècle dernier par leur formation intellectuelle et morale, comme l'auteur de ces lignes. Ils ont le sentiment d'une rupture culturelle entre les nouvelles générations et les anciennes. Ce sentiment est certes vieux comme le monde et il témoigne autant du

vieillesse éternel des générations que d'une réalité. Mais de nombreux facteurs ont profondément modifiés les modalités de la transmission culturelle et font que la culture commune n'est plus celle qu'elle était. La réduction de l'enseignement des faits religieux à la reconstruction d'une familiarité culturelle avec le passé et le patrimoine n'est donc pas seulement une manifestation de prudence.

Prudence, car la perspective d'un tel enseignement aux mains de l'École publique inquiète autant ceux qui craignent le déploiement d'une machine de guerre scientifique contre les croyances que ceux qui soupçonnent les religions d'y rentrer par la fenêtre après en être sorties par la porte. La laïcité n'y trouverait guère son compte. Mais faut-il pour cela réduire l'enseignement des faits religieux à la visite informée d'un patrimoine « qui, sans cela, ne serait pas compris ? »

Non, car l'épiphanie pédagogique de cet enseignement est contemporaine de l'irruption d'une violence à légitimation religieuse dans nos sociétés. Destruction des tours du World Trade Center et violences du pseudo califat des Daeshiens aidant, il apparaît désormais que le recours à la violence n'est plus seulement politique mais désormais justifié par des discours religieux².

L'urgence n'est donc pas à la compréhension du patrimoine. Elle est à l'apaisement des fureurs et à la consolidation de la paix civile. Elle vise évidemment à réduire l'expression de la croyance à l'acceptation des valeurs qui fondent la société démocratique et républicaine. Là réside la limite de la neutralité laïque : on ne peut pas plus être neutre avec les égorgés que l'on pouvait l'être avec les totalitarismes. Toutes les opinions et toutes les croyances ne se valent pas. Et le critère de discrimination entre celles qui valent et celles qui ne valent pas réside

1. On préférera le pluriel au singulier pour insister sur la singularité des faits humains.

2. Lire Jean Birnbaum, *Un silence religieux. La gauche face au djihadisme*, le Seuil, 2002. Lire aussi le *Mein Kampf de Daesh*, in *Dar Al-Islam* n°7, p. 12 à 17.

dans leur compatibilité avec les valeurs démocratiques et républicaines.

Il ne s'agit certes pas de contredire les croyances ou les convictions de tel ou tel. Mais, cette position laïque est soumise à l'article 10 de la déclaration des droits de l'homme : « Nul ne peut être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la Loi. » Dans le secret des consciences, les opinions sont libres. Mais leurs manifestations, leur expression et les comportements qu'elles induisent comme l'insulte, l'appel à la haine ou à la violence ne peuvent être légitimés par une opinion « même religieuse ». On comprend donc que l'éducation républicaine doit aider les élèves à se protéger de la tentation de contrevenir à ces interdictions.

Quels objectifs poursuivre pour un enseignement laïque des faits religieux ?

Les professeurs savent plus ou moins aisément définir et poursuivre l'objectif culturel de la transmission patrimoniale. C'est leur métier. Il n'en va pas de même de l'objectif principal qui consiste à faire découvrir quelles acceptions des croyances induisent des comportements compatibles avec les valeurs de la démocratie et de la République et quelles autres sont antagonistes. Plutôt qu'un inventaire, quelques exemples donneront des pistes pour définir ce « quoi ».

Il importe peu que tel élève croit ou non à l'Immaculée conception de Marie, à l'Illumination de Bouddha ou au voyage nocturne de Mahomet³. C'est son affaire et pas celle de l'École. Mais il faut se donner pour lui quelques objectifs de formation intellectuelle qui lui ouvrent le choix dans la manière de croire en tel ou tel point de croyance religieuse.

L'un des tout premiers objectifs est la distance que chaque esprit peut mettre entre une croyance traditionnelle et ses propres analyses de cette croyance.

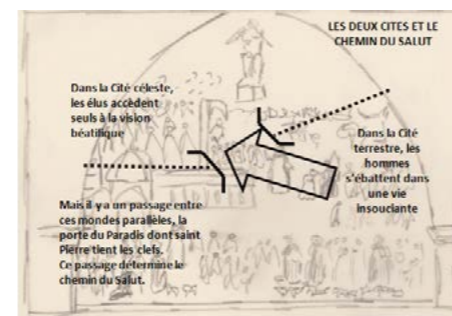
Pour l'historien, ce sont par les opérations d'historicisation et de contextualisation que la distance se construit. Les discours des religions sur elles-mêmes tendent souvent à induire une certaine intemporalité qui rend la croyance définitive et éternelle. L'analyse historique restaure la réalité humaine des processus qui ont construit des textes, des croyances et des pratiques. Elle en dévoile les évolutions, les pas de côté et les zigzags, même si cela est nié par une Tradition.

Ainsi l'histoire des écritures sacrées est éclairante. Celle de la Bible introduit à une généalogie humaine du judaïsme, le passage d'un polythéisme initial à une monolâtrie, puis à un monothéisme. Bien plus tardif que la tradition des figures d'Abraham et de Moïse, il provient de la volonté des clercs qui entourent Josias, puis du traumatisme de l'Exil. La Bible fut écrite après l'Exil⁴, puis traduite par les auteurs de la Septante⁵ dont le texte est à l'origine des bibles chrétiennes. De leur côté, les communautés juives allaient préciser leurs propres textes au travers du travail des Massorètes⁶. De même,

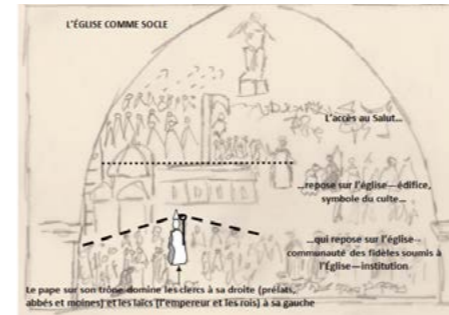
la tradition d'un Coran transcrit peu après la mort du prophète des musulmans par Othman est largement remise en question par les travaux des historiens contemporains⁷. Parmi les notions essentielles à transmettre à ce propos il y a celle de la canonisation des textes : c'est toujours un groupe de hiérarques qui opère une sélection au sein du foisonnement des textes produits après l'événement fondateur initial. Partout et toujours, ce processus est humain. C'est une prise de pouvoir, fondant une dogmatique, et éliminant les références des concurrents pour conduire le sacré⁸.

Tout cela ne nous renvoie pas à des épisodes lointains, sans rapport avec les sociétés contemporaines. Ces questions sont au cœur du récent débat ouvert en avril 2018 sur un « nouvel antisémitisme ».

Les auteurs du « manifeste des 300 contre le nouvel antisémitisme » et ceux qui les critiquent s'affrontent notamment sur l'appel à « déclarer l'obsolescence de versets du Coran » dont la lecture littérale fonde un antisémitisme musulman, tout comme des versets de l'évangile attribué à Jean pour



Document n°1, Les deux cités et le chemin du salut, Jacques Limouzin



Document n°2, L'Église comme socle, Jacques Limouzin

les chrétiens. Le recteur de la mosquée de Paris et les trente imams qui ont signé deux réponses aux « 300 » appartiennent à la fraction éclairée de l'islam français. Ils déclarent que « ces versets doivent être contextualisés ». On ne saurait leur donner tort : ils pensent la même chose que l'historien. Ce sont dans des circonstances précises (un conflit entre tribus médinoises) qu'un chef autant politique que religieux (Mahomet), a jadis légitimé son élimination des tribus juives de Médine par la parole d'un dieu bien que sa doctrine puise largement aux traditions bibliques. « Contextualiser » ces versets dans les circonstances singulières d'une époque revient à dire qu'ils n'ont plus le même sens dans un autre contexte et notamment dans le notre. Cela revient donc à frapper d'obsolescence, sinon eux-mêmes, de moins leur sens : ils n'ont plus la valeur littérale des mots qu'ils contiennent⁹.

On peut faire la même démonstration sur

les versets antijuifs de l'auteur de Jean¹⁰, écrit entre 95 et 105, deux générations après les événements relatés. Les Juifs ont été chassés de Jérusalem et le Temple¹¹ a été détruit en 70. Ce sont des intellectuels plutôt pharisiens qui reconstruisent alors un nouveau judaïsme sur la synagogue. Ce faisant, ils excluent de la communauté les croyants déviants, qui suivent l'enseignement attribué à Jésus de Nazareth¹² alors que beaucoup de ces Nazaréens ne voulaient pas rompre avec le judaïsme. L'auteur de Jean exprime sa déception et sa rancœur envers ceux qui le rejettent par ces versets. Avec le mythe du peuple déicide¹³, l'antijudaïsme chrétien est fondé.

Résumons-nous : les versets à postérité antisémite¹⁴ de Jean comme ceux du Coran sont toujours dans les Écritures. Mais tous les gens à la fois braves et intelligents les « contextualisent » et ne les prennent



Document n°3, Le triomphe de l'ordre dominicain dans le triomphe de l'Église, Jacques Limouzin

pas pour des vérités littérales donnant des modèles de comportements. Mais les braves gens intelligents ne sont pas seuls au monde. Dans toutes les religions, il se trouve des esprits paralysés par une conception littérale de la lecture de leurs écritures. D'autant plus que des clercs, des savants ou des entrepreneurs en religion¹⁵ assoient leur pouvoir en s'instituant les gardiens de cette lecture en proclamant qu'elle seule assure le salut des âmes.

Face à la violence des textes sacrés, qu'on a tort de passer sous silence pour ne blesser personne, les finalités d'un enseignement laïque des faits religieux sont claires : faire en sorte que les élèves construisent une distance et une autonomie envers leur lecture littérale¹⁶ en acquérant ce qui est au fondement de toute démarche historique, l'articulation du fait et des circonstances larges qui le produisent.

Au-delà des Écritures et des dogmes, les usages et les coutumes connaissent, loin du divin, une élaboration historique de même nature. La définition historique de l'islam n'est pas dans les seuls « cinq piliers » ressassés à longueur de manuels dans des leçons d'histoire réduites à un catéchisme. Parmi l'essentiel de ce qu'il faut en savoir, il y a les multiples conflits qui naissent immédiatement après la mort de Mahomet. Il y a aussi la longue et séculaire fabrication d'un droit islamique par le processus du *fiqh*, puis son ossification¹⁷. La *charia* n'existe

3. Dans une certaine mesure, des croyances peuvent toutefois nuire à son épanouissement, comme par exemple le créationnisme.

4. Israël Finkelstein et Neil Asher Silberman, *la bible dévoilée*, Folio histoire, Gallimard 2002.

5. « La Septante : la Bible traduite en grec à Alexandrie au III^e siècle »

6. Ce qui rend vertigineux la concurrence de traduction « plus juste » du texte biblique, si l'on se pose la question : à partir de quelle référence ? Voir : Thomas Römer, *L'invention de Dieu*, Seuil, 2017.

7. Par exemple par Alfred Louis de Premare, *Les fondations de l'islam. Entrée écriture et histoire*. Le Seuil, Paris, 2002.

8. Cf. l'élimination de tous les corans concurrents du coran devenu officiel. Cf. la géométrie variable de la Bible, selon qu'il s'agisse de celle des juifs, des catholiques ou des protestants. Cf. enfin, la longue élaboration de la dogmatique chrétienne, entre le II^e et le V^e siècle au moins.

9. De multiples références scientifiques renvoient à l'inanité des lectures littérales des textes anciens, sacrés ou non, ne serait-ce que parce que le sens des mots relève toujours de leur contexte d'énonciation. C'est même l'un des arguments des révisions historiques (Cf la critique de G. Duby par D. Dominique Barthelemy). Pour notre propos, lire Jacqueline Chabbi, *Le Seigneur des tribus. L'islam de Mahomet*, CNRS Éditions, 2010 (1^{ère} édition, 1997).

10. Jean, 18 et 19.

11. Le Second Temple, reconstruit après l'Exil.

12. Étienne Trocme, *L'enfance du Christianisme*, coll. Pluriel, Hachette, 1999.

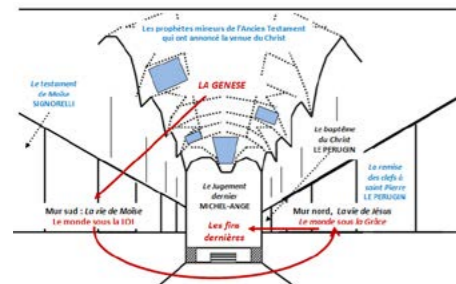
13. Le souci des premiers chrétiens est d'abord de s'intégrer à l'empire romain et ils évitent absolument de reprocher à Rome le supplice de leur maître. En accusant les Juifs est une habile esquivé, alors que c'est le pouvoir romain qui condamne et exécute Jésus (la crucifixion est un supplice romain et non juif).

14. Il est d'un raisonnement historique douteux de projeter dans un passé lointain des concepts d'une autre époque. Ainsi en est-il de celui d'antisémitisme, dont les sources sont infiniment complexes, mais qui réactive indéfiniment les citations qui lui conviennent.

15. Ce que sont pas exemple nombre de propriétaires d'« églises » américaines qui se disent évangéliques ou de fructueuses entreprises de télé-évangélisme.

16. Le littéralisme qui prétend s'opposer à l'interprétation est une escroquerie intellectuelle : ce n'est qu'une interprétation parmi les autres, moins fondée que toute autre (Cf. note 9)

pas en tant que texte de loi positif auquel l'on pourrait se référer¹⁸. Ce n'est qu'un ensemble de références, plus ou moins vagues, incertaines et incomplètes, tirées ici de versets du Coran et là de hadiths dont tout le monde, notamment dans l'islam, ne reconnaît pas la valeur¹⁹. Des équipes



Document n°4, *Le cycle de la Sixtine, discours théologique et discours de légitimation*, Jacques Limouzin

concurrentes de « savants en religion²⁰ » ont élaboré un droit, variable selon les lieux²¹. Ce processus est récurrent : dans les périodes les plus contemporaines, d'autres candidats au pouvoir de dire le droit ont inventé une nouvelle obligation religieuse, le *halal*²². Depuis la viande, ils l'ont étendu et l'étendent chaque jour à de multiples produits ou domaines de la vie, avec la complicité actives de firmes multinationales qui, comme Nestlé, tirent d'immenses profits du nouveau marché que cette norme, si récemment fabriquée, élargit de plus en plus.

C'est enfin **les œuvres d'art**, support privilégié, **qu'il convient de toujours contextualua-**

liser. La seule référence à une croyance ou à un dogme intemporel, du catholicisme, du protestantisme, du bouddhisme ou de l'islam ne suffit jamais à les comprendre. Réduite au témoignage de la croyance, une œuvre d'art n'est plus qu'un catéchisme. En effet, les œuvres d'art à sujet religieux sont toujours un discours, tenu par leurs commanditaires, les experts religieux qui ont assisté les artistes ou par les artistes eux-mêmes lorsqu'ils ont les moyens intellectuels et économiques de tenir un propos autonome. Elles renseignent donc d'abord sur les intentions de ces auteurs du discours, au moment où ils le tiennent. Plus indirectement elles disent quelque chose sur ceux à qui les œuvres s'adressent.

Mais, c'est à supposer que l'on puisse bien les identifier. À qui s'adresse *Le triomphe de l'Église* (documents n°1 à 3) d'Andrea Boniauti (vers 1365), dans la chapelle des Espagnols au fond du cloître de Santa Maria Maggiore, à Florence ? Sans doute pas au peuple des fidèles d'alors et encore moins aux touristes d'aujourd'hui. Plutôt aux dominicains, résidents ou de passage, ou à leurs invités. La fresque légitime le pouvoir de l'Église qui contrôle seule le chemin du salut qui passe comme physiquement au travers du corps du saint (Dominique de Guzman). Mais elle affirme aussi le triomphe de l'ordre dominicain dans l'Église, celui des *dominicanes* (les chiens gardiens de l'orthodoxie, porteurs des couleurs de l'ordre qui le symbolisent), contre leurs concurrents Franciscains. Ceux-là sont sévèrement admonestés aux pieds du pape par l'archevêque domi-

nicaïn Saltarelli en les personnes de Michel de Césène et de Guillaume d'Ockham. L'œuvre sert de répertoire d'arguments et d'images pour les prêcheurs. Elle entretient la flamme de la sainte légion. Elle fonctionne comme les affiches aux murs d'une moderne « école du parti ».

Même exercice à faire dans la chapelle Sixtine du Vatican. Le cycle des fresques (document n° 4) déploie certes tout le discours chrétien, depuis la Création (à la voûte) jusqu'au Jugement Dernier (mur d'autel), en passant par le règne de la Loi (la vie de Moïse) et celui de la Grâce (la vie de Jésus).



Document n°5, *La Madonna del Parto*, Piero della Francesca, vers 1455, Musée de Monterchi.

Deux anges (écho chrétiens des Séraphins du judaïsme qui montaient la garde aux murs du Temple de Jérusalem) ouvrent le rideau qui fermait le Saint des Saints. L'Arche d'Alliance est supposée y avoir été placée par la tradition. En écho, la robe tendue de la Vierge enceinte s'ouvre, annonçant la Nouvelle Alliance qu'elle montre de sa main droite.

17. Voir Abdallah Laroui, *Islam et histoire*, Champs, Flammarion, 1999 et Nabil Mouline, *Le Califat. Histoire politique de l'islam*, Champs, Flammarion, 2016, notamment p. 98 et suivantes.

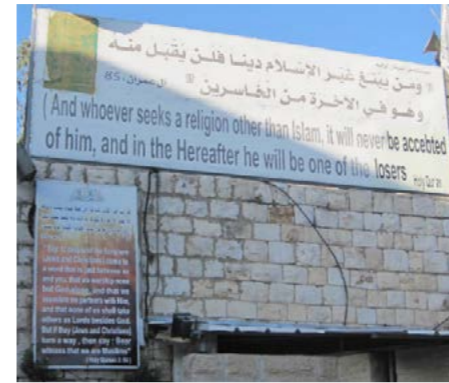
18. Pour des idées plus précises, lire : Jean-Philippe Bras et Nathalie Bernard-Maugiron, *La charia*, Dalloz, 2015.

19. Parmi les recensions de hadiths reconnues comme les plus légitimes par la Tradition musulmane, celles de Boukhari et de Muslim n'en retiennent qu'un peu plus de 7 000. Malik ibn Anas s'est même limité à 1 720. Mais Ibn Hanbal, par ailleurs pape du fondamentalisme littéraliste et inspirateur posthume du wahhabisme en accepte gaillardement près de 40 000.

20. Ces ulémas, « savants en religion » sont la forme musulmane du clergé en milieu sunnite, soit le groupe social qui légitime son pouvoir à dire le juste sur son discours religieux. Dans le shī'isme duodécimain, leurs équivalents (mujtahid) deviennent peu à peu un véritable clergé à partir des Safavides.

21. Cf. les différences d'appréciations des *madhhab*, les « écoles juridiques » de l'islam.

22. Voir Florence Bergeaud-Blackler, *Le marché halal ou l'invention d'une tradition*, Seuil, 2017. Il en va de même de l'invasion contemporaine du voile sur lequel on peut lire Bruno Nassim Abouardar, *Comment le voile est devenu musulman*, Champs, Flammarion, 2014, rééd. 2017.



Document n°6, Jacques Limouzin

Un professeur n'a besoin de rien d'autre pour donner une vision à peu près complète des croyances chrétiennes et l'œuvre serait un remarquable support pour la catéchèse.

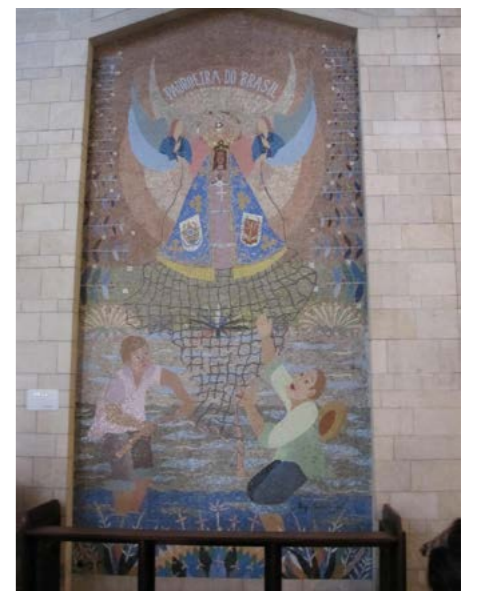
Mais sous le récit premier gisent des discours seconds. Les sibylles de l'Antiquité et les prophètes mineurs de l'Ancien Testament sont associés aux origines (la voûte). Réputés avoir annoncé la venue du Christ, ils frappent d'obsolescence la première révélation. Le panneau du *Testament de Moïse* de Signorelli donne une subtile confirmation en jouant sur la proximité du nom de l'héritier Josué avec celui de Jésus. *La remise des clefs à Saint-Pierre* (Le Pérugin) par le Christ au premier des papes lui fait face. La boucle est refermée, d'Adam à Moïse, de Moïse à Josué, de Josué à Jésus et enfin au pape, légitime lieutenant du Seigneur, formule reprise au tambour de Saint-Pierre : « *Tu es Petrus, et super hanc petram aedificabo Ecclesiam meam*²³ ». La chapelle des

papes est donc un extraordinaire discours de légitimation, celle du christianisme comme successeur du judaïsme et celle des papes pour le conduire. Et il y a bien d'autres niveaux de lecture de la célèbre chapelle, liés aux événements contemporains : le sac de Rome (1527) et ses effets sur les mentalités et les styles, les hésitations de Paul III entre compromis et combat avec les réformés, les idées du concile de Trente sur les représentations artistiques, la polémique sur le Jugement dernier qui conduit à son maquillage après sa mort²⁴.

À l'inverse de la tolérance naturelle des polythéismes²⁵, **les monothéismes sont des religions qui tendent à absolutiser leur Vérité** et à conforter son affirmation par la dénonciation des erreurs des autres.

Le christianisme a continuellement proclamé que le Nouveau Testament disqualifiait l'Ancien (voir aussi *La Madonna del Parto* de Piero della Francesca²⁶, document n°5). Quant à l'islam, il a fait le même coup de la disqualification aux deux précédents monothéismes (les Écritures des juifs et des chrétiens sont réputées avoir été perverties). Le prophète des musulmans ou ses successeurs, ont d'ailleurs inscrits dans l'airain du texte que la prédication de Mahomet était « *le sceau de la prophétie* » : la disqualification vise aussi les religions suivantes. De là le fondement dogmatique de la persécution des prophètes qui se lèvent à la mort de Mahomet (Musaylima, par exemple), puis de certains *ghulat* (hérétiques) comme les Druzes ou les Bahais. À Nazareth, ville aux deux tiers musulmane, les pèlerins et visiteurs qui se

rendent à la basilique de l'Annonciation cheminent au milieu des boutiques d'objets pieux vendus par les commerçants du cru. Ils doivent passer devant un panneau qui cite deux versets du Coran, en arabe et dans une traduction anglaise approximative. Ils y apprennent que « *quiconque cherche une religion autre que l'islam, il ne sera jamais reconnu de Lui, et dans l'au-delà, il sera l'un des perdants* »²⁷. Le second est plus explicite encore, « *Dis : O peuples du Livre [Juifs et Chrétiens], Venez à une parole commune entre nous et vous : nous n'adorons que Dieu ; nous ne lui associons rien ; nul parmi nous ne se donne de Seigneur en dehors de Dieu* »²⁸ (document n°6).



Document n°7, Jacques Limouzin

23. Matthieu, XVI, 18.

24. Voir Antonio Pinelli, *La belle manière, anticlassicisme et maniérisme dans l'art du XVI^e siècle*, Livre de Poche, 1996.

25. Les persécutions sporadiques du christianisme par les Romains ne sont pas de la même nature que les persécutions des autres religions par les monothéismes. Ce ne sont pas les croyances que visent les autorités romaines, qui, dans leur langage, ne sont que des « superstitions » et dont elles se moquent éperdument. C'est la rupture du lien politique qui unit la Cité romaine qui déclenche leur répression, comme elle le fit en 186 av. JC pour les Bacchanales, parce que les nouveaux fidèles désertaient la cité : « *c'était déjà presque un second peuple* » écrit Tite-Live à propos des réprouvés d'alors. Cf. John Scheid, *Religion et piété à Rome*, Albin Michel, 2001, p.33 et suivantes.

26. La Madone enceinte se tient devant un rideau dont deux anges soutiennent l'ouverture, rappel du rideau du Temple de Jérusalem qui cachait le Saint des Saints et était gardé par des Séraphins. Sur son ventre gonflé, sa robe tendue semble s'ouvrir en écho du rideau. Le discours est transparent : la nouvelle alliance remplace la première, le Messie succède à l'Arche.

27. Citation partielle et approximative du verset 2, 27 (« *Ceux qui violent le pacte de Dieu après avoir accepté son alliance... voilà les perdants !* ») Trad. Par Denise Masson, *Le Coran*, coll. Pléiades, Gallimard, 1967.



Document n°8, Jacques Limouzin

Voilà, dans la nef droite de Sainte Marie Majeure à Rome, la statue de la *Madonna della Pace*, élevée en 1915 par Benoît XV. Sa titulature qui nous dit son sens. La statue est si belle, si douce et si paisible qu'on lui donnerait le bon dieu sans confession. Mais traversons la nef pour nous rendre dans la chapelle Sixtine de la même église²⁹. Deux tombeaux de papes n'y inspirent pas les mêmes sentiments. Le rude Sixte Quint dont les Romains disaient : « *il est né comme un rat, il a vécu comme un lion, il est mort comme un loup* »²⁹ fait face à saint Pie V. Celui-là fut un homme dont la puissante piété s'accompagna d'une détermination et d'une violence dans la persécution des hérétiques qui font froid dans le dos³¹. Qu'est ce donc que les catholiques ? Ceux qui prient devant la Madone de la Paix où ceux qui viennent embrasser le cercueil de verre dans lequel repose le pape à la fois saint et honni ? Et le catholicisme, est-il une religion d'amour où l'inventeur de l'inquisition ? C'est évidemment l'un et l'autre, un tissu de contradictions dans l'histoire. Mais c'est aussi l'un ou l'autre, selon le choix que chacun des croyants décide de faire parmi ces contradictions, lorsqu'il est assez informé. Comment ne pas mieux éclairer l'inaïté des « amalgames » ? Mais comment ne pas **demandé à chacun d'assumer la responsabilité de ses choix**, objectif éducatif essentiel en démocratie ?

Retournons à Nazareth dans la basilique de l'Annonciation. Chaque nation catholique a eu à cœur d'offrir une œuvre qui orne ses murs. Elles nous révèlent **l'inscription nationale de chaque catholicisme**. Voici la figure

familière d'une vierge médiévale tenant l'Enfant sur ses genoux et dont la prédelle représente la façade d'une cathédrale : ce christianisme patrimonial, sans monstration de fidèles certes, mais avec force et magnifiques œuvres du passé, c'est la France. Plus loin, une mosaïque aux tons pastel et au style naïf montre une madone jetant ses filets dans une eau où s'ébattent des jeunes gens gentiment étonnés : cette religion sereine, c'est le Brésil (document n°7). Mais tout près, une œuvre de faïence vernissée aux couleurs de pierre et d'acier nous présente de sévères prélats mitrés et des chevaliers en armure portant bannière sous une madone à l'aurole solaire agressive. Pas de doute sur ce catholicisme de combat : c'est la Pologne (document n°8).

On peut et doit faire cet exercice sur toutes les religions. Quoi de commun entre la sérénité souriante d'un « océan de sagesse » des bouddhismes mahayana ou vajrayana qui séduisent tant d'occidentaux épris d'empathie pour l'Univers et tel moine birman furieux³² qui appelle à la persécution des Rohyngias ? Dans l'islam, la persécution séculaire des soufis par les sunnites les plus orthodoxes³³, celle des chiites duodécimains *akhbari* par les chiites duodécimains *usuli*³⁴ sont tout aussi éclairantes. D'une manière générale, **il ne peut y avoir d'enseignement laïque des faits religieux qui fasse l'économie d'une histoire des persécutions croisées et des conflits internes aux religions**, qui furent certes souvent de pouvoir, mais tout autant de doctrine, de comportement, de sensibilité et d'éthique.

Cette posture intellectuelle de distance introduit à la complexité des faits religieux, contre les appels à la « sainte simplicité » des hiérarques avides de pouvoir. C'est **cette mesure de la complexité qui permet le mieux la lutte contre les amalgames**. Car, dans un enseignement laïque, le piège serait de construire des idéaux-types plus ou moins éternels, de faire croire que « les chrétiens », « les protestants », « les juifs », « les musulmans » ou « les bouddhistes » sont des réalités auxquelles l'on peut assigner tous les croyants.

Or la confrontation avec l'histoire révèle l'hétérogénéité, les différences et les conflits internes de ces catégories trompeuses : il oppose la réalité des existences au mirage de l'Essence.

28. Trad. D. Masson. Sur le panonceau, le verset est complété par une allusion à un récit tiré de la Tradition et qui lui donne sens : c'est un appel du prophète des musulmans aux chrétiens de Najran les invitant à maudire les menteurs (ordalie d'exécution), ce qu'ils refusèrent, trahissant ainsi leur trouble.

29. À ne pas confondre avec la chapelle du même nom au Vatican.

30. Cité par Pierre Grimal, *Rome, les siècles et les jours*, Arthaud, 1982.

31. Inquisiteur féroce, haï des Romains (« Pie brûle les chrétiens comme fagots, c'est pour s'accoutumer à la chaleur de l'enfer » disait Pasquino, P. Grimal, op. citée), il donna l'ordre à ses troupes envoyées en France dans les guerres contre les Huguenots de ne pas faire de prisonniers [Léopold Ranke, *Histoire de la papauté pendant les XVI^e et XVII^e siècles*, Bouquins, Robert Laffont, 1986, p. 245].

32. Ashin Whirathu.

33. Voir les persécutions symétriques d'Ibn Arabi par Ibn Taimiyya et de Pierre Abélard par Bernard de Clairvaux.

Enfin, l'enseignement laïque des faits religieux serait gauchi s'il ne construisait pas également **la distance qui est nécessaire avec un discours critique univoque de la religion en elle-même**. Le sentiment religieux ne se réduit pas à la recherche de béquilles pour affronter les terreurs et les drames de l'existence. Ce serait, par les siècles des siècles, prendre les croyants pour des imbéciles. Il ne se réduit pas à la manipulation d'un « opium des peuples » par de machiavéliques dominants, même s'il a souvent servi des pouvoirs en quête de légitimation. S'il attire et retient des hommes et des femmes depuis la nuit des temps, c'est qu'il leur apporte quelque chose de plus que les satisfactions matérielles.

Phénomènes humains, les religions ont la même part d'ombre et de lumière que tous les autres. Elles ont été parmi les premières instances à fonder les lois qui protègent de la violence élémentaire des forts : l'interdiction de tuer est le reflet du droit à ne pas être tué, l'un des premiers droits de l'homme. Les prescriptions mahométanes qui définissent une condition inférieure de la femme, si décalées par rapport aux valeurs des démocraties occidentales, peuvent aussi être contextualisées. On peut dès lors émettre l'hypothèse, que fixant des règles, elles ont pu constituer un progrès par rapport à la situation antérieure de la société nomade dans laquelle la femme n'était pas loin de n'être qu'une marchandise. Ce n'est pas leur définition il y a quatorze siècles qui pose un problème car il est vain de donner des leçons de morale au passé, c'est le projet de leur perpétuation littérale. Quant au

christianisme, sa sacralisation du mariage l'a conduit à exiger, au moins en principe, le libre consentement des époux et donc celui de la femme.

Ce sont des religieux qui ont pris en charge l'assistance aux pauvres et aux faibles quant aucune institution publique autre n'avait les moyens ou la volonté de s'en charger. C'était le sens initial des hospices, de la charité, de l'hospitalité, des biens *waqf* et de l'aumône légale (*zakat*), au nom de principes éthiques qui méritent autre chose que l'insulte ou le mépris. Il y a un humanisme fondamental dans le discours des grandes religions contemporaines, même si, dans la pratique, elles ont souvent résolu la contradiction entre cette valeur et l'absolutisation de leur vérité en limitant les bénéfices de cet humanisme aux seuls croyants de leur chapelle. C'est cet humanisme que, au sein de chacune d'elles, des penseurs contemporains cherchent à retrouver, à étendre et à parfaire³⁵.

Avec cette nécessaire complexité du « quoi », nous voilà bien loin des classes et de leurs élèves concrets. Pas si loin que l'on pourrait le penser si l'on songe aux interrogations des adolescents qui veulent comprendre le monde dans lequel ils vivent. On peut regretter que, dans les programmes d'histoire, les faits religieux soit très présents aux petits âges du collège, puis de moins en moins au lycée, jusqu'à presque disparaître quand les élèves atteignent enfin les âges qui permettraient de traiter les questions brûlantes. Aux âges des indignations, des certitudes et de l'effervescence adolescente

elles suscitent une réserve qui pousse sans le dire à « *ne pas parler des choses qui pourraient fâcher* ». On comprend bien ce désir de garantir la paix scolaire et il ne sert à rien de susciter des conflits au risque de ne plus être légitime, ni même écouté. Mais si j'ai accepté d'écrire ces lignes, c'est parce que je crois que l'enseignement des faits religieux peut-être abordé à chaque occasion qui se présente. Mais il faut qu'une réflexion préalable ait donné une vision claire de son objet à celui qui décide de l'affronter. ■

34. Voir Mohammad Ali Amir-Moezzi et Christian Jamblet, *Qu'est ce que le shi'isme ?* Le Cerf, 2004, rééd. 2014, p. 199 et suivantes ; p. 230 et suivantes. Sous la direction du même Mohammad Ali Amir-Moezzi, *Lieux d'islam. Cultes et cultures de l'Afrique à Java*, Autrement, 1996, donne une lecture riche et sensible de ces différences internes à l'islam. Lire enfin, Hamadi Redissi, *Une histoire du wahhabisme. Comment l'islam sectaire est devenu l'islam*, Points, Seuil, rééd. 2016 avec nouvelle postface, pour les enjeux les plus contemporains.

35. On peut lire notamment quelques uns des « nouveaux penseurs de l'islam » et notamment Mohammed Arkoun, *Humanisme et islam*, Vrin, 2006 ; Malek Chebel, *L'islam et la raison, le combat des idées*, Perrin, 2005 ; Abdennour Bidar, *L'islam sans soumission. Pour un existentialisme musulman*, Albin Michel, 2008, rééd. 2012 et, du même, *Un islam pour notre temps*, Seuil, 2004, rééd. 2017 (avec postface).

ENSEIGNER LE JUDAÏSME ET L'ISLAM

Emmanuel Attali,

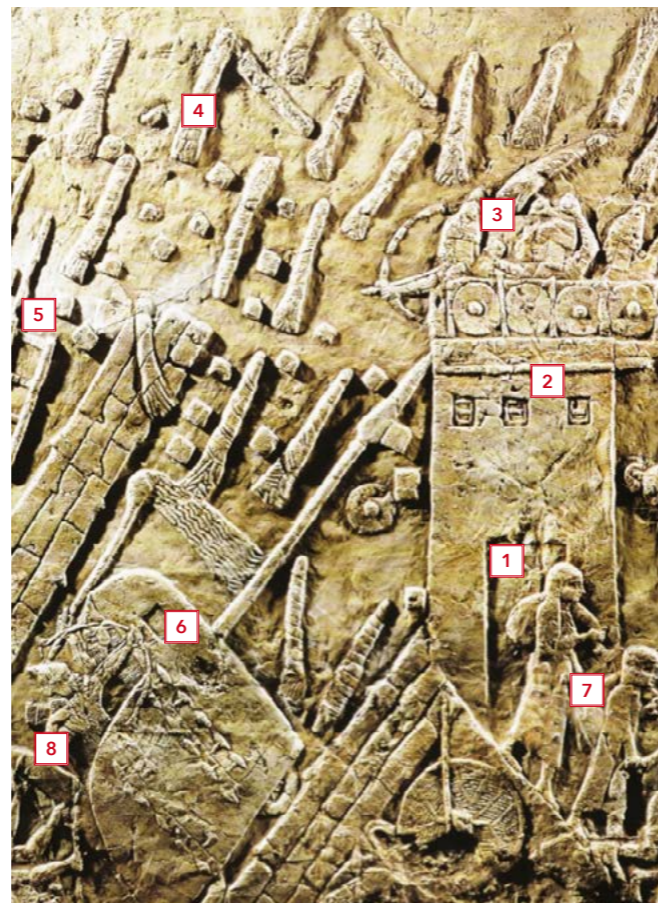
PROFESSEUR AU COLLÈGE PIERRE DE FERMAT - TOULOUSE.

Le professeur d'histoire - géographie peut rencontrer certaines difficultés pour enseigner les faits religieux comme le Judaïsme et l'Islam. Face à cette situation, l'entrée par compétences à partir de textes sources peut constituer une mise à distance critique permettant d'aborder ces questions sensibles en historien.

Le Judaïsme et l'Islam sont des religions dont le poids démographique et leur représentation dans la société française sont très différents. Leur enseignement est parfois une question sensible. En effet, le développement de l'antisémitisme est manifeste dans la société et dans nos classes. Il est entre autre porté par des courants de l'Islam radical. D'autre part, certains élèves remettent en cause la légitimité des professeurs à aborder l'enseignement de l'Islam. Sans m'étendre sur la description de ce climat dans certaines classes, je peux signaler que je l'ai rencontré au cours de ma carrière, en région parisienne à l'époque de la publication du livre *Les territoires perdus de la République*.

L'ambition de la démarche que je propose ci-dessous vise à développer l'esprit critique¹. Le document est placé au cœur de l'enseignement. Leur diversité est voulue afin de les mettre en relation. J'ai explicité des capacités travaillées à chaque exercice. Le travail présenté peut se faire en groupe.

Je présenterai donc deux approches qui peuvent s'insérer dans des séquences abordant l'histoire du Judaïsme ou celle de l'Islam. Commençons par le Judaïsme, traditionnellement étudié en 6^e. Une carte de la région avec les royaumes d'Israël et de Juda, les empires néo assyrien et néo Babylonien peut accompagner le corpus documentaire comme celle figurant dans l'ouvrage d'Elie Barnavie, *Histoire universelle des Juifs* ainsi qu'une bande chronologique du IX^e au VI^e avant notre ère que l'on trouve dans de nombreux manuels de cette classe.



Doc. 1 : Bas-relief de la salle du trône du palais du roi d'Assyrie Sennachérib (704-681) à Ninive, André Lemaire, « Les Hébreux, Peuple de la Bible », La Documentation photographique, n°7033, février 1996 - fiche n°7

Doc 1 :

Capacité : décoder une image

- 1) De quel empire, ce document est-il originaire ?
- 2) À quel siècle a-t-il été réalisé ?
- 3) Différents éléments sont numérotés sur le document permettant de le décrire. Écris leur numéro dans la liste proposée.
 - Archers et défenseurs judéens
 - Torche enflammées jetées par les défenseurs
 - Archers assyriens
 - Porte fortifiée de la citadelle de Lakish
 - Déportés en route pour l'exil
 - Haute tour
 - Béliet de siège
 - Échelle brisée servant pour l'escalade
- 4) Quelle est l'issue du combat d'après ce document ?

Doc 2 :

«Ezéchias le Judéen, qui ne s'était pas soumis à mon joug... je l'enfermai dans Jérusalem comme un oiseau en cage. J'accumulai les terre-pleins contre lui, et qui voulait sortir des portes de la ville était repoussé et renvoyé à sa misère... Ezéchias fut terrorisé par la splendeur de ma grandeur, et abandonné par les mercenaires qu'il avait engagés pour défendre Jérusalem. Plus de trente talents d'or et huit cents d'argent, des pierres précieuses et des bijoux, [...] toutes sortes de trésors, ainsi que ses filles, ses femmes du palais, ses musiciens hommes et femmes, voilà tout ce qu'il dut m'envoyer à Ninive, ma cité royale.»

Annale assyrienne, 8^e siècle av. JC

Doc 3 :

«① De Lakish, le roi d'Assyrie, envoya [...] une puissante armée, contre le roi Ezéchias à Jérusalem. [...] L'envoyé de Sennachérib prononça ses paroles en langue judaïque : "voici ce que propose le roi d'Assyrie : Manifestez à mon égard des sentiments pacifiques, rendez-vous auprès de moi" [...].

② Lorsque le roi Ezéchias les eut entendus, il se rendit dans la maison de Dieu. Il adressa la prière suivante à l'Éternel : "Éternel dieu d'Israël, accorde ton attention au message envoyé par Sennachérib, et maintenant protège nous contre lui, Éternel notre Dieu, afin que, tous les royaumes de la terre reconnaissent que seul, ô Seigneur, tu es Dieu".»

③ Cette même nuit, un ange du Seigneur se rendit au camp assyrien et y fit périr cent quatre-vingt cinq mille hommes. Sennachérib, roi d'Assyrie, leva alors le camp, prit le chemin du retour et s'arrêta à Ninive. Là, pendant qu'il était prosterné dans le temple de son dieu, ses fils le frappèrent de leur glaive.»

La Bible, II Rois 18-19

Capacités : prélever des informations, mettre en relation des documents, justifier, synthétiser

- 1) Que décrit le document 2 ?
- 2) Comment le roi Ezéchias est-il décrit ?
- 3) Le document 2 confirme-t-il le document 1 ? Justifie ta réponse.
- 4) Le document 3 décrit-il la même issue que le document 2 ? Justifie ta réponse
- 5) Comment le roi Ezéchias défend-il Jérusalem d'après le document 2 ?
- 6) Quelle croyance, ce texte présente-t-il ?
- 7) Donne un titre aux paragraphes numérotés

L'étude des documents visent à faire comprendre le contexte historique et la manière dont le texte biblique l'interprète. Ainsi, tandis que le royaume d'Israël s'écroulait, le royaume de Juda restait pratiquement indemne. Le nouveau roi de Juda, Ezéchias, fils d'Achaz attaqua Gaza, renouant avec l'Égypte dans une perspective antiassyrienne. Il dota Jérusalem de fortifications et d'un système hydrique assez perfectionné. Ses voisins lancèrent un appel au roi d'Assyrie, entraînant l'intervention en force de Sennachérib (704-681). C'est l'expédition racontée dans II R. 18-19. L'un des hauts faits de celle-ci est la prise de Lakish² (701). Des habitants furent déportés, 200 000 d'après les sources assyriennes. Jérusalem fut assiégé mais ne capitula pas et fut contraint de payer un lourd tribut au grand empire qui s'en contenta.

La séance qui suit se concentre sur un texte de la Bible, l'épisode de la découverte de la loi par le roi Josias. Le texte proposé est volontairement long, certains passages peuvent être coupés.

Doc 4 :

① Josias^a régna trente et un ans à Jérusalem. [...] il fit ce qui plaît aux yeux de l'Éternel, suivant en tout la voie de son aïeul David^b [...]. En la dix-huitième année du roi Josias, le roi envoya le secrétaire Shaphân, [...] au Temple de Yahvé : «Monte, lui dit-il, chez le grand-prêtre Hilqiyyahu pour qu'il fonde l'argent qui a été apporté au Temple de Yahvé [...] recueilli du peuple. [...] pour les ouvriers qui travaillent aux réparations dans le Temple de Yahvé, [...] pour acheter le bois et les pierres de taille destinés à la réparation du Temple.»

1. Voir l'article de Hicham Zaïm, *L'École face aux enjeux de la radicalisation*, dans ce numéro.

2. Voir André Lemaire, « Les Hébreux, Peuple de la Bible », La Documentation photographique, n°7033, février 1996 - fiche n°7

② Le grand-prêtre Hilqiyyahu dit au secrétaire Shaphân : « J'ai trouvé le livre de la Loi dans le Temple de Yahvé ». [...] Le secrétaire Shaphân annonça au roi : « Le prêtre Hilqiyyahu m'a donné un livre » et Shaphân le lut devant le roi. [...] En entendant les termes du livre de la loi, [...] le roi donna cet ordre [...] : « Allez consulter l'Éternel pour moi, pour le peuple, pour tout Juda, au sujet de ce livre qu'on vient de trouver » [...]. Ainsi a parlé l'Éternel : « Je vais amener le malheur sur cette contrée et ses habitants [...] parce qu'ils m'ont abandonné et ont offert l'encens des dieux étrangers » [...].

③ Alors [...] le roi monta au Temple de Yahvé avec tous les hommes de Juda et tous les habitants de Jérusalem [...]. Il lut devant eux tout le contenu du Livre de l'alliance trouvé dans le Temple de Yahvé. Le roi était debout sur l'estrade et il conclut devant Yahvé l'alliance qui l'obligeait à suivre Yahvé et à garder ses commandements, ses instructions et ses lois, de tout son cœur et de toute son âme, pour rendre effectives les clauses de l'alliance écrite dans ce livre. Tout le peuple adhéra à l'alliance.

④ Le roi ordonna [...] de retirer du sanctuaire de Yahvé tous les objets de culte qui avaient été faits pour Baal, pour Ashéra^e et pour toute l'armée du ciel ; il les brûla en dehors de Jérusalem. Il supprima les faux prêtres que les rois de Juda avaient installés et qui sacrifiaient dans les hauts lieux, dans les villes de Juda et les environs de Jérusalem, et ceux qui sacrifiaient à Baal, au soleil, à la lune, aux constellations et à toute l'armée du ciel. Il transporta du Temple de Yahvé en dehors de Jérusalem, à la vallée du Cédron^d, le pieu sacré le brûla dans la vallée du Cédron ; [...]. Il fit venir des villes de Juda tous les prêtres et il profana les hauts lieux où ces prêtres avaient sacrifié. [...] Les autels qui étaient sur la terrasse et qu'avaient bâtis les rois de Juda, et ceux qu'avait bâtis Manassé^e dans les deux cours du Temple de Yahvé, le roi les démolit, les brisa là et jeta leur poussière dans la vallée du Cédron.

Il n'y avait pas eu avant lui un roi qui, comme lui, revint au Seigneur de tout son cœur, de tout son être et de toute sa force, selon toute la Loi de Moïse. Après lui, il ne s'en leva pas de semblable. Toutefois, le Seigneur ne revint pas de l'ardeur de la grande colère qui l'avait enflammé contre Juda, à cause de toutes les offenses que Manassé avait commises contre lui. Le Seigneur dit : « Même Juda, je l'écarterai loin de ma présence comme j'ai écarté Israël, je rejeterai cette ville que j'ai choisie, Jérusalem et la Maison dont j'ai dit : Là sera mon nom. »

La Bible, II Rois 22, 23

- a. Josias : roi de Juda, 640-609 av. J.-C.
- b. David : 2^e et plus grand roi d'Israël aux yeux des Hébreux.
- c. Baal et Ashera : divinités dont le culte était pratiqué par les Hébreux.
- d. Cédron : rivière de Judée.
- e. Manassé : roi de Juda, 698-642 av. J.-C.

1) Donne un titre aux paragraphes numérotés parmi les propositions suivantes :

- Le renouvellement de l'alliance entre Dieu et son peuple
- Josias ordonne la destruction des idoles
- Josias organise des travaux dans le temple
- La découverte du Livre de la Loi

2) Où le livre de la Loi est-il trouvé ?

3) Le schéma narratif du texte peut être résumé dans un schéma. Classe les propositions suivantes dans le bon ordre.

① Renouveau de l'Alliance, ② L'annonce d'un futur malheur sur le royaume de Juda, ③ Destruction des idoles, ④ Des cultes à d'autres dieux étaient réalisés, ⑤ Juda et Jérusalem seront détruits malgré tout, ⑥ Colère de Yahweh.

--	--	--	--	--	--

4) Qui sont les responsables de la colère divine d'après ce texte ?

5) Comment les rois cités dans le texte sont-ils présentés ?

6) Le texte a-t-il été écrit à l'époque de Josias ? Justifie ta réponse.

Cette réforme de Josias coïncide avec le déclin de l'autorité impériale assyrienne. Le roi de Juda saisissait ainsi l'opportunité de remplacer une dépendance promise à l'empereur, par une dépendance à Yahweh. La Bible définit le texte retrouvé comme le « livre de la Loi » (*Sefer hattorah*). De quelle loi s'agit-il ? Les biblistes estiment qu'il devait être en rapport avec le livre du Deutéronome. Le texte que Josias prétend avoir retrouvé dans le temple correspondrait à Dt. 4-28 : le « code deutéronomique », comme on l'appelle (Dt. 12-25), auquel s'ajoute le cadre pour le présenter comme un « pacte d'alliance » entre Yahweh et son peuple. Ce pacte comporte une fidélité unique à Yahweh et à la Loi de la part du peuple, en échange de bénédictions ou pour conjurer les malédictions.

On retrouve dans ce texte certains éléments de l'idéologie deutéronomique. Ainsi, Yahweh est un dieu unique. De plus, le rapport entre dieu et son peuple se fonde sur un pacte dont le cœur est constitué par les « tables de la Loi » de Moïse. Enfin, le peuple a l'obligation d'être fidèle à Yahweh qui doit avoir un seul temple (celui de Jérusalem) et à sa Loi. Il doit donc résister à toute tentation d'apostasie et d'idolâtrie.

Le travail sur le texte biblique permet aux élèves de comprendre des éléments de l'idéologie qu'il contient.

Le travail que je propose sur l'enseignement de l'Islam vise à étudier des sources musulmanes avec le même questionnement d'analyse critique comme pour le l'enseignement des débuts du Judaïsme présenté précédemment.

Doc 1 :

Lis au nom de ton Seigneur qui a créé tout ;
Qui a créé l'homme de sang coagulé.
Lis, car ton Seigneur est le plus généreux.
Il t'a appris l'usage de la plume ;
Il apprit à l'homme ce que l'homme ne savait pas.
Coran, Sourate 96, versets 1 à 5 (ed° Garnier Flammarion).

1) Qui parle dans ce texte ? Réponse attendue : rien ne permet de répondre.

2) Quel mode est employé ? Réponse attendue : le mode impératif

3) A qui est adressé le message ? Réponse attendue : rien ne permet de répondre.

Doc 2 :

« L'ange Gabriel descendit du ciel et trouva Mahomet¹ sur le mont Hira. Il se montra à lui et lui dit : "Salut à toi, Ô Mohamed, apôtre de Dieu." Mohamed se leva, pensant qu'il était devenu fou. Il se dirigea vers le sommet de la montagne. Mais Gabriel le prit entre ses ailes et lui dit : "Mohamed, tu es le prophète de Dieu et je suis Gabriel, l'ange de Dieu qui t'apporte son message pour que tu le lises." Mohamed lui répondit : "Comment lirais-je, moi qui ne sait pas lire ?" Gabriel lui dit : "Lis au nom de ton seigneur, qui a tout créé." »

Ibn Hicham, Sira (Vie du prophète), IX^e siècle

1 : Mahomet vécu de 570 à 632 en Arabie

Capacités : critiquer un document, établir des liens entre des documents

1) Qui parle ? L'ange Gabriel

2) Quels modes sont employés ? Mode narratif et le mode impératif

3) À qui est adressé le message ? À Mahomet appelé apôtre¹ et prophète².

4) Souligne la phrase commune aux deux textes.

5) Le texte permet de comprendre le doc 1. Justifie cette affirmation. Il permet de comprendre qui parle et à qui. Il permet donc de comprendre les circonstances dans lesquelles le message délivré dans le doc 1 a été réalisé. Il est précisé que la scène se passe sur une montagne.

6) L'auteur du doc est-il contemporain des faits qu'il raconte ? Non, il a vécu près de 3 siècles après.

¹ : apôtre : personne qui propage une doctrine

² : prophète : personne qui révèle des vérités au nom d'un dieu dont elle se dit inspirée.

Doc 3 :

« Aux premiers temps de son arrivée à Médine¹, le prophète logea chez ses grands-parents, Durant seize ou dix-sept mois, il fit la prière en se dirigeant vers le temple de Jérusalem, bien qu'il eût préféré se tourner vers le coté du temple de [La Mecque].

La première prière qu'il fit dans cette seconde direction fut une prière de l'après-midi.

Un des fidèles du groupe qui venait de prier avec lui en s'en allant, auprès d'un oratoire où d'autres étaient dans l'attitude de la prière : « Je jure par Dieu que je viens de prier avec l'Envoyé de Dieu et que étions tournés vers La Mecque. » Aussitôt ces gens, tout en conservant la même attitude, se tournèrent vers la Kaaba. »

El Bokhari, Hadiths, IX^e siècle.

¹ : Mahomet arrive dans la ville de Médine le 24 septembre 622, après avoir fui la ville de La Mecque.

1) Où se déroule la scène ? À Médine, une ville à 200 Km de La Mecque.

2) Quelle pratique religieuse est évoquée dans ce texte ? La prière.

3) Dans quelle direction Mahomet prit-il d'abord ? Vers Jérusalem

4) À quelle date change-t-il de direction de prière ? 16 ou 17 mois après 622 soit vers 624.

5) Dans quelle direction se tourne-t-il alors pour prier ? Vers La Mecque, la Kaaba.

Le tableau de synthèse qui suit permet au professeur d'explicitier la question de la rédaction du Coran du point de vue matériel c'est-à-dire sa mise par écrit et de sa formalisation.

	Doc 1	Doc 2	Doc 3
Date de rédaction			
Auteur			
Titre			
Situation de l'Islam à cette date			

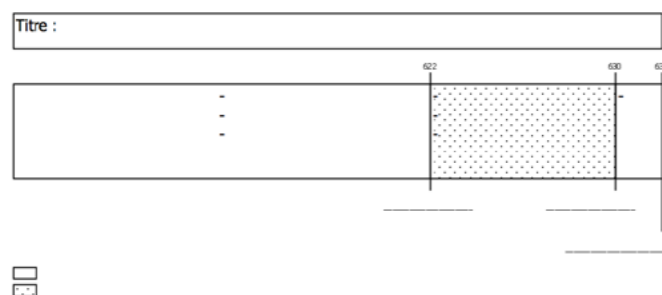
Capacités : Situer dans le temps, classer.

1) La vie de Mahomet peut être résumée dans une bande chronologique. Place les éléments de la liste suivante pour la compléter.

- a) Conquête de La Mecque,
- b) Conversion des habitants,
- c) Hégire,
- d) Révélations,
- e) Organisation de la communauté des fidèles,
- f) Mort de Mahomet,
- g) Prédication,
- h) Opérations militaires en Arabie,
- i) Hostilité des habitants

2) Complète la légende.

3) Donne un titre à la bande chronologique.



L'approche biographique de la personne et de l'action de Mahomet pose des problèmes à la méthodologie historique. Elle est appliquée à une histoire fortement travaillée de croyances et quasiment sacralisée. Dans son article de 1996 dans *Arabica*³, Jacqueline Chabbi plaide pour une révision pour tout ce qui touche à la « biographie de Mohammed ». L'histoire devrait raisonner, en terme « de situation vraisemblable » dit-elle. On doit lire le récit sacré mais on doit, dans chaque cas d'utilisation, clairement l'identifier comme tel. Ainsi, dans le Coran, les textes allusifs sont difficiles à décrypter. Il faut souvent se poser la question : qui parle à qui, de qui ou de quoi et dans quelles circonstances de temps ou de lieu ? Il n'existe pas cadre narratif qui puisse nous aider à y voir un peu plus clair. C'est la littérature des commentaires qui recomposera pour chacune de ces allusions, un cadre historico-narratif. Mais seulement 100 ans après la mort de Mahomet.

Le Hadith est devenu un nom générique servant à désigner les corpus de traditions relatant, des dits (*hadith-s*), des faits et gestes de Mahomet, et qui se sont constitués à partir de la deuxième moitié du VIII^e siècle. Les grands corpus canoniques datent du IX^e siècle. Ce sont donc des compilations tardives, organisant certaines collections antérieures en les amplifiant et en les augmentant de données nouvelles. Une chaîne d'appui ou de garants (*sanad ou isnad*) existent dans les ouvrages historiographiques, c'est une liste de nom de personnes qui ont transmis le récit jusqu'à la source première d'information. De plus, ces corpus correspondent à un projet particulier :

Mahomet est « le beau modèle » (Coran 33, 21) : chacun de ses dits, faits et gestes, voire de ses silences, a valeur normative pour la communauté des croyants de l'islam.

Enfin, ils sont établis aux temps où les arabes ont connu une expansion militaire rapide et où la communauté islamique était en train d'établir sa pratique rituelle, ses lois sociales, politiques, militaires, ses rapports avec les non-musulmans de son empire. Dans les Hadiths, il y a un récit où Mahomet est mis en scène pour dire ou justifier une prescription légale, une ordonnance morale, une tenue vestimentaire, une pratique rituelle ou alimentaire, un comportement social ou domestique.

C'est en grande partie dans cette perspective que s'est construite peu à peu la « biographie » islamique du prophète. C'est la *Sira*. Beaucoup de *hadith-s* particuliers (à partir du VIII^e siècle), ont été compilés pour constituer une biographie du prophète de l'Islam plus ou moins ordonnée chronologiquement. La recension la plus connue, et qui est devenue quasiment la version reçue de la Vie du prophète, est celle d'Ibn Hishâm sous le titre de *Sira*, ou *Vie du prophète*.

La *Sira* prophétique est un autre genre littéraire. Ce sont des sources tardives harmonisées constituées par « Les circonstances de la révélation » (*asbâb al-nuzûl*). Ces données ont pour base l'exégèse narrative du Coran. Il s'agit en fait du cadre narratif pour comprendre les passages allusifs du Coran. Il permet de dire que c'était en telles et telles circonstances que tel passage du Coran, telle sourate, tel verset, étaient « descendus » sur le prophète. On trouva pour les cinq premiers versets de la sourate 96 (que j'ai utilisé dans l'exercice), un récit-cadre qu'on attribua à Mahomet racontant lui-même l'événement, et la transmission de ce récit fut attribuée à l'une de ses épouses, 'Aïcha. C'est le récit consacré de la grotte de Hirâ, tellement connu qu'il a pris place dans certains de nos manuels scolaires de la classe de 5^e. La *Sira* n'est donc pas un document d'histoire proprement dit, mais au mieux une histoire interprétée ; c'est un sens qu'elle veut délivrer.

Ces sources permettent de dégager les significations que les musulmans, à partir du VIII^e siècle et jusqu'aujourd'hui, ont donné à leur histoire. ■

DÉBATTRE SUR LA LAÏCITÉ EN CLASSE



Laurent Lom,

PROFESSEUR D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE,
CONSEILLER PÉDAGOGIQUE DANS LA PÉNINSULE IBÉRIQUE (2013-2017),
RÉFÉRENT LAÏCITÉ DE L'ACADÉMIE DE TOULOUSE.

Depuis une trentaine d'années, le paysage religieux français est en pleine mutation : face au long mouvement de sécularisation qui ne cesse de creuser son sillon dans un pays dont la population se déclare de plus en plus athée¹, deux autres tendances sont apparues plus récemment, à savoir une pluralisation religieuse et une revendication de plus en plus affirmée à l'expressivité du sentiment religieux. C'est dans ce contexte d'une mutation marquée par des contradictions que la laïcité est redevenue un sujet de tensions, après avoir été, après la Seconde Guerre mondiale, l'objet d'un relatif consensus. Cette crispation autour du principe de laïcité à partir du milieu des années 1980 s'est traduite par de nombreux débats sur la place publique mais aussi sur le plan juridique. L'école a été tout particulièrement le point de cristallisation de ces tensions, ce qui a donné lieu en 2004 à une nouvelle loi interdisant « le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse² ». Après les attentats de 2015, l'Éducation nationale a souhaité réaffirmer son attachement aux principes et valeurs de la République, à commencer par la laïcité avec la diffusion dans tous les établissements d'une charte de la laïcité. Depuis 2017, la politique

ministérielle s'attache à ne laisser aucune atteinte à la laïcité sans réponse à travers la mise en place d'équipes académiques laïcité et fait religieux autour d'un ensemble de réponses cohérentes et unifiées définies dans un document, le vademecum (*voir ci-dessous*), validé par un conseil des Sages de la laïcité. Cela n'a pas pour autant atténué les divergences sur un principe qui est, du fait du nouveau contexte religieux et politique, réinterrogé. Ce débat autour de la laïcité a-t-il sa place dans les classes ? Débattre sur ce principe est-il le meilleur moyen de le transmettre ?

Affirmer la pertinence du débat sur la laïcité en classe

Il n'est tout d'abord pas totalement infondé de se poser la question de la légitimité de débattre sur la laïcité dans les classes. En tant que principe, la laïcité, posée donc comme un fondement essentiel de notre République, ne saurait être soumise à une interrogation voire à une contestation. Avant même de devenir un principe constitutionnel, la laïcité faisait déjà partie intégrante du projet républicain français : elle en est à la fois son commencement et

son commandement. Pour autant, délaissier le champ du débat au sujet de la laïcité apparaîtrait comme une double erreur.

Il y aurait tout d'abord une maladresse à présenter aux élèves la laïcité telle qu'elle s'applique *hic et nunc* comme une évidence alors qu'elle constitue une exception au regard des autres pays et qu'elle fait l'objet de nombreux débats dans notre société, débats dont les élèves ne peuvent ignorer l'existence. Les élèves seraient en droit de s'interroger sur une approche monolithique d'un principe dont ils perçoivent ou ils percevront qu'il donne lieu à des interprétations différentes.

De plus, enseigner un principe nécessite une approche historique qui permet à l'élève d'en appréhender son épaisseur historique. Or, il n'est pas concevable d'aborder la construction de la laïcité sans en évoquer les débats qui l'ont traversée, à commencer par ceux de la Chambre des députés au moment du vote de la loi de 1905. Il serait d'autant plus dommageable d'ignorer ces débats que leur analyse, avec notamment l'étude des projets de loi qui ont été refusés³, éclaire le choix que la nation a opéré en 1905 et la voie empruntée par le pays dans sa définition de séparation des Églises et de l'État.

3. J. Chabbi, « Histoire et Tradition sacrée, la biographie impossible de Mohammed », *Arabica* 1996, p. 195

1. Selon une enquête WIN/Gallup international mentionnée par Le Monde (7 mai 2015), les Français athées ou sans religion sont les plus nombreux : 29% des personnes sondées se disent « athées convaincues » et 34% affirment n'appartenir à aucune religion, soit 63% de personnes n'appartenant à aucun culte reconnu.

2. Art. L. 141-5-1 du code de l'Éducation

Une fois affirmée la légitimité d'un enseignement de la laïcité par le débat, il convient de s'interroger dans quel but cette approche serait plus pertinente qu'une autre. Cette question renvoie à celles plus larges d'un enseignement laïque de la morale d'une part et de l'enseignement des questions dites «vives» d'autre part.

Tout d'abord, enseigner des principes et des valeurs dans une école laïque ne consiste pas à substituer aux préceptes religieux un catéchisme républicain. Il ne s'agit pas d'inculquer au sens étymologique du terme (étymologie d'inculcation : quelque chose qu'on enfonce avec le talon : calx) mais d'aider chacun des futurs citoyens à s'approprier ces principes et valeurs. Condorcet définissait déjà très clairement cette ambition : «*Le but de l'instruction n'est pas de faire admirer aux hommes une législation toute faite, mais de les rendre capables de l'apprécier et de la corriger.*»⁴. Faire apprécier et être en capacité de la corriger, c'est tout le sens qu'il faut donner au mot transmission utilisé dans l'article 1 du code de l'éducation⁵. Le débat participe de cette ambition car il permet aux élèves de comprendre les fondements de ce principe et surtout d'en appréhender la complexité.

De plus, de par les débats à propos qu'elle suscite, tant dans les milieux universitaires et politiques que dans la société elle-même, la laïcité peut être considérée comme une question socialement vive. Le débat en classe sur cette question, comme sur toute question socialement vive, doit permettre aux élèves, par le contact avec d'autres points de vue, de se forger une opinion libérée des représentations premières forgées par des déterminismes ou des pressions.

Ainsi, par sa capacité à faire entrer l'élève dans une pensée à la fois complexe et ouverte à l'autre, le débat apparaît comme un dispositif particulièrement pertinent sur la question de la laïcité. Il convient alors de s'interroger sur la nature du débat qui peut être proposé en classe.

Définir le périmètre du débat sur la laïcité en classe

Avant de considérer sur quels aspects de la laïcité le débat peut porter, il faut commencer par définir quelle pourrait être sa place dans un apprentissage qui se doit d'être progressif.

Le principe de laïcité apparaît dans les programmes d'enseignement moral et civique⁶ de 2015 de chaque cycle mais dans des termes différents qui témoignent du souci des auteurs d'accompagner les enseignants à penser un enseignement progressif qui ne néglige pas les interrogations qui traversent notre société quant à l'application de ce principe. Les programmes indiquent assez explicitement aux enseignants une progressivité de l'enseignement du principe de la laïcité, progressivité qui privilégierait le débat dans un second temps. En effet, les programmes proposent, pour les cycles 2 et 3, de définir positivement le principe de laïcité en le liant aux deux premières valeurs de la devise républicaine. Pour le cycle 2, la laïcité est définie avant tout comme un principe de liberté («*liberté de penser et de croire ou de ne pas croire*»), définition à laquelle on ajoute, en cycle 3, la notion

d'égalité («*comprendre que la laïcité accorde à chacun un droit égal à exercer librement son jugement et exige le respect de ce droit chez autrui*»). Ce n'est donc qu'à partir du cycle 4, et plus encore dans les programmes de lycée, que les débats que peut susciter l'application du principe de laïcité sont étudiés avec les élèves en s'assurant que la définition positive ait été acquise.

Une fois posée la progressivité de l'apprentissage du principe de laïcité, il est nécessaire de circonscrire le champ du débat. La définition de la laïcité en tant que principe est assez consensuelle. Elle repose sur trois piliers qui ne sauraient être remis en question : la liberté de conscience, la séparation des institutions publiques et des organisations religieuses qui se traduit par une neutralité de l'État, l'égalité de tous devant la loi quelles que soient leurs croyances ou leurs convictions. Par ailleurs, au sein de l'école, de la laïcité découle une distinction claire entre le savoir assuré par la communauté éducative et les croyances laissées à la liberté de chacun. Ces affirmations constituent le cadre intangible de la laïcité que la République française assume pleinement et sur lequel il n'y a pas lieu de débattre. Le débat doit donc porter sur la nature de l'intervention de l'État dans son exigence de protéger la liberté de croire ou de ne pas croire de chacun : les controverses qui existent entre les partisans de la laïcité se situent au niveau de l'intensité des limites que l'État doit poser afin de garantir à chacun sa liberté de conscience. En explicitant le niveau d'intensité choisi par les législateurs au regard du contexte dans lequel le choix s'est opéré, l'enseignant

ouvre la voie à un possible débat sur une modification dans le futur de la législation. Il participe ainsi, par le débat, à une éducation aux possibles qui met en avant le rôle du citoyen dans le processus législatif en démocratie. Un autre point de vigilance dans la conduite du débat sera de bien préciser à quel type d'espace le débat fait référence. S'il s'agit de s'interroger sur le cadre juridique concernant l'application de la laïcité dans l'espace scolaire, il conviendra de l'indiquer très clairement car cet espace, de par le public qu'il accueille et par les missions qui lui sont associées, est un espace singulier pour lequel le législateur a défini des règles spécifiques.

Pour atteindre son objectif, transmettre le principe de la laïcité à travers l'organisation d'un débat qui ne le remet pas en cause dans son fondement, l'enseignant se doit donc d'en penser avec précision les contours. L'efficacité du dispositif nécessite aussi d'accompagner les élèves dans l'implication d'une situation pédagogique qui peut vite être déstabilisante.

Proposer des pistes pour les débats sur la laïcité en classe

L'organisation d'un débat sur la laïcité, comme sur tout autre sujet, nécessite de mettre en place un cadre intellectuel sécurisant pour tous les participants. D'une part, les règles fixées par l'enseignant doivent poser les conditions d'un débat qui, quelle que soit sa forme, ne ressemble en rien à un combat de boxe : dans la classe, chacun doit être soucieux de la parole de l'autre afin que personne n'ait le sentiment de

perdre la face⁷. D'autre part, l'enseignant doit, en amont au débat, prévoir un temps d'appropriation de connaissances nécessaires à l'implication des élèves dans l'argumentation. C'est ce que suggèrent les programmes de Terminale d'EMC qui, dans les exemples de situations et de mises en œuvre, préconisent une approche comparative et/ou historique qui permet de montrer que la laïcité est la traduction française du principe de séparation des Églises et de l'État, principe commun à toute démocratie mais dont la mise en œuvre diffère selon les États («*différentes façons de concevoir les relations entre l'État et la pluralité des convictions religieuses au sein des régimes démocratiques*»).

Différentes formes de débat peuvent être organisées sur la question de la laïcité. La plus classique est le débat régulé pour lequel on assigne à chaque groupe une prise de position à défendre. Dans ce type de dispositif, il peut être intéressant de faire travailler, en amont, tous les élèves sur les différents points de vue avant de leur confier une position à défendre. Une autre modalité de débat peut être envisagée : elle consiste en un débat mouvant appelé aussi jeu de positionnement. Dans un premier temps, les élèves réalisent une étude de cas consacrée à la loi de 2004 à partir de l'analyse des conditions d'élaboration de cette loi et des débats au sein de la commission Stasi. L'étude de cas doit aboutir à une double prise de conscience de la part des lycéens : celle de la singularité de l'espace scolaire, enceinte à la fois protectrice et émancipatrice, et celle du changement que constitue la loi de 2004 avec une plus grande neutralisation de l'espace scolaire. La classe est ensuite divisée en deux parties

délimitées par un élément visible (corde, scotch sur le sol) : une partie représentera le oui et l'autre le non. L'enseignant propose alors aux lycéens des situations concernant la laïcité à l'école, de préférence qui ont fait l'objet d'un jugement, et demande aux élèves de se positionner par rapport à cette situation selon leur point de vue ; les lycéens doivent argumenter pour justifier leur position. L'enseignant conclue en indiquant ce que dit actuellement la jurisprudence sur cette situation. Par exemple, l'enseignant peut proposer la situation d'un élève en classe préparatoire qui, au nom de sa religion juive, refuse de venir en classe le samedi matin. Le chef d'établissement doit-il refuser ou accepter l'inscription de cet élève dans son lycée ? Après débat entre les élèves, l'enseignant rappellera que si l'école ne nie pas les pratiques religieuses et respecte les convictions religieuses de chacun, une absence prolongée ne saurait être considérée comme compatible avec la scolarité normale de l'élève.⁸

Le débat apparaît donc comme une situation pédagogique particulièrement appropriée pour faire comprendre aux élèves le sens de la laïcité et sa portée dans la construction du projet républicain français. Mais, au-delà des débats qui porteraient spécifiquement sur ce principe, il convient de noter que, plus globalement, ce dispositif est intrinsèquement lié à la dimension laïque de notre enseignement : en effet, en confrontant les élèves à des opinions différentes des leurs, en les autorisant à changer de point de vue, il fournit à chaque élève un cadre de construction d'une pensée autonome. ■

4. Condorcet, *Premier mémoire sur l'instruction publique*, 1791

5. *Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école, celle de faire partager aux élèves les valeurs de la République*

6. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158 pour les cycles 2, 3 et 4 et http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90243 pour le lycée

7. Sur la théorie des faces concernant l'interaction, voir *Les Rites d'interaction* d'Erving Goffman publié en 1974

8. Conseil d'État 14/04/1995 affaire Koen : «... les contraintes inhérentes au travail des élèves en classe de mathématiques supérieures font obstacle à ce qu'une scolarité normale s'accompagne d'une dérogation systématique à l'obligation de présence le samedi, dès lors que l'emploi du temps comporte un nombre important de cours et de contrôles de connaissances organisés le samedi matin ; ... »



Présenté le 30 mai 2017 lors d'un séminaire réunissant les équipes académiques laïcité et fait religieux, le vademecum est un document comportant 22 fiches - deux fiches de portée générale et vingt fiches ressources - dont l'ambition est de donner des outils à tous les personnels de l'éducation nationale afin qu'ils puissent faire vivre le principe de laïcité dans leur établissement.

Les fiches ressources analysent des situations conflictuelles (exemple : contestation des contenus d'enseignement) en s'appuyant sur les principes juridiques et des exemples concrets. Elles proposent également, pour chaque situation, des conseils et pistes d'action. Ces situations conflictuelles peuvent concerner les élèves, les personnels, les parents d'élèves ou les intervenants extérieurs.

La publication de ce document s'inscrit dans une politique ministérielle définie dès décembre 2017 qui affiche la volonté de ne plus laisser aucune atteinte à la laïcité à l'école sans réponse. Le vademecum, validé par un conseil des sages de la laïcité, permet de garantir des réponses cohérentes et homogènes au niveau national. Les équipes académiques laïcité et fait religieux mises en place dans le cadre de cette politique accompagnent les personnels dans la mise en œuvre de ces réponses sur le terrain, mise en œuvre qui privilégie le dialogue pour une application sereine et ferme du principe de laïcité.

LA LAÏCITÉ, UNE QUESTION SENSIBLE ?



Sandra Grzeskowiak,

CONSEILLÈRE PRINCIPALE D'ÉDUCATION À CREIL PUIS PERSONNEL DE DIRECTION DANS L'ACADÉMIE DE TOULOUSE, CHARGÉE DE MISSION ACADÉMIQUE LAÏCITÉ ET FAIT RELIGIEUX DEPUIS MARS 2018. TITULAIRE DU DIPLÔME UNIVERSITAIRE POLITIQUE RELIGION LAÏCITÉ, SON MÉMOIRE DE RECHERCHE A PORTÉ SUR « TRANSMETTRE LA FRATERNITÉ AU COLLÈGE, VERS UNE LAÏCITÉ APAISÉE ? ».

Les sujets « difficiles », que nous qualifierons de « sensibles », au sens de la définition du petit Larousse « que l'on doit traiter avec une attention, une vigilance particulière » ont toujours existé. Il est intéressant de penser qu'ils changent d'une époque à l'autre et d'un pays à l'autre.

Charles Seignobos, historien ardéchois de la III^e République affirmait « Il est très utile de poser des questions, mais très dangereux d'y répondre ». Au sein de notre école, apprendre aux élèves à se poser des questions et à y répondre participe de la nécessaire construction de l'esprit critique de nos apprentis citoyens. Par ailleurs ce danger de la réponse produite suggère pour tous qu'une réponse formulée à une question implique une maîtrise de connaissances et de compétences, bien que ces dernières ne puissent jamais être absolues : pensons un instant avec Socrate que « je ne sais qu'une chose, c'est que je ne sais rien ». Cette maîtrise engage nécessairement la question de la transmission des savoirs, celle de l'évaluation des compétences, mais également celle de la formation tout au long de la vie. Mais, le danger d'une réponse, questionne il me semble également toujours le positionnement éducatif des personnels, leur conception de l'autorité, et par effet miroir le rapport à la règle et à la loi des élèves.

La transmission du principe de laïcité à l'école n'échappe en rien à ces problématiques.

Dès lors, s'il est utile de poser des questions, et parfois dangereux d'y répondre, prenons le risque de nous attarder sur la suivante : la laïcité est-elle une question sensible ?

Nous reviendrons dans un premier temps sur la laïcité en tant que principe constitutionnel, Puis nous essaierons de réfléchir en quoi la laïcité est une question sensible. Enfin, nous rattacherons la laïcité au « sensible », en terme de pratiques professionnelles de terrain.

L'article un de notre constitution stipule : « La France est une république indivisible, laïque, démocratique et sociale ». La laïcité est le principe constitutionnel qui distingue et sépare le pouvoir politique et le pouvoir religieux dans notre pays. L'État, neutre, garantit la liberté de conscience et le libre exercice du culte : chaque citoyen est libre de croire ou de ne pas croire, sous réserve que l'exercice de cette croyance, le culte, se déroule sans provoquer de trouble à l'ordre public. C'est parce qu'elle est à la fois un principe constitutionnel et qu'elle répond à un questionnement fondamental humain, que la laïcité est une question sensible. C'est justement parce qu'elle établit l'égalité entre les diversités des réponses apportées aux grands questionnements humains qu'elle est devenue un principe républicain et constitutionnel, dans la prolongation de la pensée des Lumières, et de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et du Citoyen dont nous commémorerons cette

année les soixante-dix ans. Il ne s'agit donc pas de questionner la laïcité en ce sens.

Pour autant, la laïcité est une question sensible car elle impacte les fondamentaux du pouvoir politique et le noyau structurel des « significations fondamentales » que sont l'école, le pouvoir public et la notion d'espace public ou privé dans lequel il s'applique. Elle questionne la perception du visible, notamment eu égard aux signes religieux, et leur présence dans les différents espaces de la Cité. En cela, c'est une question qui peut diviser les citoyens mais c'est également une question qui peut constituer le lien national politique voire le lien européen. La laïcité est également une question conjoncturellement sensible, car elle implique les pouvoirs publics par les débats qui ont lieu dans l'espace politique, au fil de l'évolution de notre société et de ses enjeux. L'histoire de la laïcité montre que ses fondements, jusqu'au contexte même de l'élaboration de la loi de 1905, sont marqués par des tensions.

Pour mémoire, en 1904-1905, la France vit toujours sous régime concordataire et les tensions entre républicains anticléricaux et démocrates-chrétiens sont vives. En 1903, Francis de Pressensé, député socialiste, fils de pasteur, fait une proposition de loi à l'Assemblée Nationale : il veut garantir « la liberté de conscience et de croyance » : il veut soumettre les associations pour l'exercice du culte à des conditions plus restrictives.

En Avril 1904, la visite du président Loubet au Roi Victor Emmanuel à Rome provoque la protestation du Pape : la visite du chef de l'État français à Rome symbolise la perte de Rome pour le pouvoir pontifical. Le pape Pie X convoque à Rome deux évêques français sans l'agrément du gouvernement : le 30 juillet 1904 les relations diplomatiques entre la France et le Saint Siège sont rompues. En Novembre 1904, Émile Combes dépose un nouveau projet de loi visant à ce que les Églises séparées de l'État soient soumises à une surveillance étroite. Les débats s'engagent le 21 mars 1905 : c'est la logique de paix et de vivre ensemble, chère aux acteurs, Jean Jaurès, Aristide Briand, Francis de Pressensé qui l'emporte. Pour Patrick Cabanel : «mettre en place une séparation qui insiste autant sur la liberté de religion et de culte public (article 1) que sur la fin de la reconnaissance et des subventions (article 2), et qui, sur le point crucial de l'organisation interne, respecte les règles catholiques, c'était rendre possible un ralliement futur, c'était promettre à la loi une véritable durée, et lui donner la capacité d'apaiser un conflit pourtant si aigu en 1905».

Ainsi, il est intéressant de penser que la loi de 1905 et notre principe de laïcité naissent d'un conflit qui par essence mêle des représentations sensibles, des perceptions. C'est pour cela qu'aujourd'hui et de tous temps, autour d'une table, d'aucun ne partagera tout à fait la même sensibilité quant à définir ce qu'est pour lui «sa» laïcité. Pour autant, seule la Loi du 9 Décembre 1905 s'applique.

C'est en cela que la question de la laïcité est éminemment sensible au sens premier ; car elle permet à chaque citoyen de disposer, au sein de notre République qui le rend possible, des réponses qu'il choisit sensiblement, en âme et conscience, quant à l'appréhension du monde qui l'entoure, à la construction de sa perception de sa finitude, aux réponses qu'il apporte aux grands questionnements qui agitent depuis sa naissance l'Humanité : quelle explication donner à l'origine de la vie, à la mort, à l'existence de l'être humain sur notre planète ?

C'est également pourquoi, à l'École, nous, fonctionnaires, agents publics de l'Éducation

nationale, sommes soumis à une neutralité stricte : nous devons être en mesure de laisser de côté notre propre sensibilité, notre propre rapport au monde, mystique s'il en est, et être capables de nous distancer de nos propres représentations sensibles quant aux réponses que nous apportons dans l'exercice quotidien de nos missions. C'est en cela que la neutralité du fonctionnaire a été pensée et doit rester première : préserver la construction de l'esprit critique des élèves dans un lieu, l'École, où le prosélytisme, religieux ou politique, n'a pas lieu d'être. «L'enceinte scolaire», au sens où l'emploie d'Abdenour Bidar, est un lieu «non seulement neutralisé mais aussi pacifié». Ainsi, l'école permet à chaque élève, de s'armer intellectuellement, afin de construire sa citoyenneté et de pouvoir donner du sens à son existence. L'école publique apporte un bagage de savoirs exempté de tout dogme, et amène des réponses scientifiques aux questions existentielles qui émergent de façon plus prégnante à l'adolescence.

Tout l'enjeu pour notre école est donc de «désensibiliser» la laïcité, de la mettre à distance des ressentis et des passions et de la présenter au service du vivre ensemble. L'école doit montrer aux élèves que ce qui nous rassemble est bien plus vivant que ce qui nous éloigne les uns des autres, et que la laïcité induit de transmettre des valeurs au service du vivre ensemble et de la paix. En ce sens, il est utile de rappeler que ce sont les mêmes prises de position qui ont animé la venue en République de la fraternité et les débats qui ont donné lieu à l'écriture de la Loi de 1905. Une piste pédagogique à envisager est de montrer que la laïcité contribue à la valeur de la fraternité, «parent pauvre» de notre devise comme le dit Mona Ouzouf. Faire fraternité, c'est embrasser cette sensibilité en partageant ce que Spinoza appelle «les affects joyeux», quel que soit son rapport au sacré. C'est faire vivre à la communauté éducative des moments communs, c'est partager du sensible, des émotions, que ce soit au travers d'une Activité Physique Sportive et Artistique, d'un chant choral, d'un projet commun mené à bien. En ce sens, Christophe Marsollier, Inspecteur Général de l'Éducation nationale,

lors de sa conférence du 10 mars 2017 à Toulouse, intitulée «Favoriser la construction des valeurs par la qualité des relations au sein de l'établissement» s'est fait l'écho du rapport effectué sur la morale laïque paru en avril 2013. Ce rapport a dégagé sept facteurs d'efficacité pour la transmission des valeurs en classe, dont «fonder les apprentissages sur quatre dimensions : la sensibilité, la règle et le droit, le jugement et l'engagement» : des clefs à retenir pour faire vivre notre sensible principe de laïcité à l'école.

Enfin, apprivoiser ce sensible, c'est également dans les pratiques quotidiennes tenir compte du fait que la laïcité n'est pas un sujet à traiter «à la légère», mais un sujet à considérer comme prioritaire sur les autres petites urgences du quotidien. Il s'agit de s'imposer de prendre le temps d'évaluer conjointement en équipe chaque problématique liée à la laïcité, au risque de voir revenir certaines situations différées avec un effet boomerang. Comme le préconise le *Vademécum Laïcité*, aucune situation d'atteinte à la laïcité ne doit rester sans réponse et chacune doit pouvoir donner lieu à un dialogue avec l'élève et sa famille. Prendre le temps de s'asseoir autour d'une table, d'engager une communication véritable permet d'affirmer plus facilement la loi, de la faire appliquer et de l'imposer si nécessaire. Il s'agit également d'expliquer et réexpliquer encore le principe de laïcité, sans jamais le négocier, tout en gardant en tête cette dimension du sensible qui touche à la vision du monde de celui ou celle qui est en face de soi.

C'est l'esprit du travail mené par les équipes académiques laïcité et fait religieux mises en place par notre ministre, qui, sous la responsabilité de madame la rectrice, et au sein du pôle civique pour l'académie de Toulouse, ont vocation à répondre aux demandes des écoles et des établissements, à leur apporter un soutien concret, soit en situation de crise, soit dans le cadre d'un accompagnement à plus long terme, sans se substituer aux équipes, mais en appui de ces dernières quant au traitement de ces questions sensibles. ■

FAIRE VIVRE LA LAÏCITÉ AU CŒUR DES ACTIVITÉS COLLECTIVES EN EPS

LES IA IPR EPS DE L'ACADÉMIE DE TOULOUSE.

À l'école, au collège et au lycée des contestations du principe de laïcité se produisent dans différentes situations. L'EPS est une discipline propice à l'expression de celles-ci. Il n'est pas rare de constater :

- que la mixité est parfois vécue par les jeunes comme une contrainte ;
- que certains d'entre eux se détournent d'activités comme la natation justifiée souvent par des choix liés à la religion ;
- que les activités telles que l'acrosport, la danse sont parfois perçues par les garçons comme des activités réservées aux filles. Les stéréotypes de genre sont encore très persistants.

Depuis plusieurs années la laïcité à l'école suscite de nombreux débats. En 2015 une Charte de la laïcité a été élaborée à l'intention des élèves et de tous les personnels de la communauté éducative. Cette charte précise clairement principes et concepts de cette notion dans le contexte historique de la France et des valeurs fondamentales de la République. C'est «un support privilégié pour enseigner, faire partager ces principes et ces valeurs à l'école». En 2018, un *vademécum* sur «La laïcité à l'école» à destination des différents acteurs de la communauté éducative a été rédigé. Cet outil a pour objet de donner un cadre juridique, des conseils et des pistes d'action dans toutes les situations rencontrées dans le cadre de l'école.

Dans son introduction, il reprend l'article 6 de la Charte qui définit les bénéfices que la laïcité apporte aux élèves : leur offrir «les conditions pour forger leur personnalité, exercer leur libre arbitre et faire l'apprentissage de la citoyenneté...».

L'EPS, qui met en jeu le corps et le rapport aux autres, a un rôle tout particulier à jouer pour que les élèves puissent mieux comprendre et s'approprier les valeurs véhiculées par la laïcité.

Valoriser l'apport des activités collectives constitue un enjeu majeur pour le vivre ensemble basé sur ces valeurs. L'objet du présent article est de montrer comment ces activités engageant des interactions entre élèves peuvent contribuer à un travail réflexif sur le rapport aux autres, sur les représentations et les stéréotypes de genre.

Les activités collectives intègrent plusieurs notions contribuant à développer des attitudes favorisant le vivre ensemble :

- la socialisation,
- la collaboration entre pairs,
- l'ouverture aux autres et la prise en compte de la différence.

La socialisation est un processus continu qui s'acquiert tout au long de la scolarité de l'élève. Les différents rôles que les activités collectives² lui permettent de vivre en EPS contribuent à l'intériorisation de normes et de valeurs indispensables à la vie de groupe. L'acceptation et la compréhension des règles qui régissent une activité facilite le respect entre élèves.

Par exemple, le rôle de l'arbitre permet de développer sa capacité à reconnaître les règles et à les faire appliquer à l'ensemble du groupe. Le respect de la décision de l'arbitre participe à la construction de l'autorité et facilite les relations entre joueurs notamment en sports collectifs.

L'enseignant offrira au cours du cycle l'occasion à chacun de pouvoir vivre différents rôles : de celui d'arbitre à ceux de conseiller, juge, observateur, spectateur ou en encore coach..., en fonction de l'âge des élèves. Cette pratique facilitera la construction de compétences sociales nécessaires à la vie de groupe.

Le travail collaboratif s'appuie sur les interactions entre élèves et favorise les apprentissages. Dans le dossier d'actualité de l'IFE sur les pratiques collaboratives, Hélène Godinet³ donne une définition par l'exemple du travail collaboratif : «on parlera de travail ou d'apprentissage collaboratif quand les apprenants ont à résoudre un problème ou à élaborer ensemble une connaissance complexe». Dans ce cadre, deux conditions pour que les élèves s'engagent sur la voie de l'apprentissage collaboratif : avoir des objectifs et besoins proches et partager des valeurs communes. Que ce soit gagner un match en sports collectifs, réaliser un enchaînement en acrosport ou encore composer une chorégraphie en danse collective, c'est la cohérence du collectif qui permet d'atteindre l'objectif. Travailler sur la même tâche à plusieurs suppose que l'on accepte

1. Rôles : arbitre, juge, coach, observateur etc...

2. Les sports collectifs, les sports d'opposition en double du champ d'apprentissage 4, l'acrosport, la danse collective et les arts du cirque du champ d'apprentissage 3 et toutes les activités traitées de manière collective.

3. Dossier d'actualité n°4 - mars 2009, Quelles pratiques collaboratives à l'heure des TIC ? Veille et Analyses.

d'être contesté, amendé, corrigé, complété par ses pairs. Cela suppose également que l'on apprenne à construire de façon positive c'est-à-dire écouter, proposer, apporter une critique constructive. Cette façon de travailler en groupe est source de conflits sociocognitifs, de recherche de consensus sur la base de l'argumentation et de la négociation acceptée.

Par exemple, les interactions sont nécessaires pour construire un enchaînement en acrosport. À partir des échanges verbaux, les élèves pourront construire des repères internes (proprioceptifs, spatiaux- temporels ...) et des repères externes en lien avec les autres (articulation des différentes figures proposées par les divers membres du groupe ...). Ces repères participent à l'acquisition de compétences motrices assurant cohérence et fluidité dans la réalisation de l'enchaînement conçu par les élèves. L'enseignant portera une attention particulière aux procédures utilisées par les élèves pour composer l'enchaînement. Il a un rôle essentiel de régulateur et d'aide dans les échanges.

Si les activités collectives contribuent à la socialisation et au travail collaboratif, elles participent également à l'ouverture aux

autres et à la confrontation aux différences. La constitution d'équipes ou groupes homogènes, hétérogènes, mixtes ou non doit être pensée et réfléchi en fonction des effets et des compétences visées. Toutefois, pour agir ensemble et construire une stratégie ou réaliser une production de groupe, des choix prenant en compte les compétences de chacun sont nécessaires. Être à l'écoute, se mettre à la place des autres, prendre en compte l'avis d'autrui sont autant d'attitudes favorisant une relation de qualité avec ses pairs. Elles encouragent une meilleure connaissance de soi et des autres, une meilleure compréhension de ses actions et une meilleure acceptation du regard d'autrui. Dans ce cadre, les stéréotypes de genre et les représentations des élèves pourront être travaillés.

Par exemple l'activité danse pourra être abordée de différentes façons en fonction du public visé. Pour que les garçons puissent investir cette activité, s'appuyer soit sur des notions comme la prise de risque ou la prouesse... ou soit sur des danses particulières liées à la culture des jeunes telle que le hip-hop avec toutes ses tendances.

L'enseignant accueillera les propositions diverses des élèves. Elles serviront de matériau de base pour conduire les jeunes à

transformer les mouvements en fonction des objectifs/compétences visés (rapide/lent, grand/petit, saccadé/continu...). Pour toutes les activités collectives, l'enseignant portera un regard bienveillant à l'égard des élèves particulièrement au moment de l'adolescence où la problématique du corps est très sensible.

Pour associer plus étroitement les parents, les enseignants développeront un dialogue plus soutenu avec les familles sur le rôle bénéfique de l'EPS sur la scolarité de leurs enfants. Les réunions parents-professeurs sont autant d'espaces privilégiés pour échanger sur l'importance des activités physiques et sportives sur la santé et la sécurité des élèves.

Pour faciliter l'inclusion de tous aux activités physiques et sportives un certificat médical adapté⁴ a été mis en place. Outil de communication entre la famille, l'élève et le médecin, il permet aux professeurs de définir un enseignement adapté au profil de l'élève.

Si les activités collectives en EPS aident les jeunes à mieux s'approprier les valeurs de la laïcité, les travaux interdisciplinaires s'inscrivent également dans cette dynamique comme toutes les activités de groupe qui suscitent des interactions entre pairs. ■

4. <https://disciplines.ac-toulouse.fr/education-physique-et-sportive/groupe-ebep>

L'ÉCOLE FACE AUX ENJEUX DE LA RADICALISATION



Hicham Zaïm,

INSPECTEUR D'ACADÉMIE - INSPECTEUR PÉDAGOGIQUE RÉGIONAL
ÉTABLISSEMENT ET VIE SCOLAIRE.

Depuis les attentats terroristes de 2015 à Paris, le basculement de jeunes français vers la violence djihadiste et les nombreux départs vers la Syrie ont fortement interrogé la société française. Ce phénomène désigné par « radicalisation », processus par lequel un individu développe des croyances extrêmes et en vient à considérer la violence comme moyen légitime d'action, a mobilisé de nombreux chercheurs ces dernières années.

En effet, la diversité des profils concernés par la radicalisation djihadiste et la multiplicité des formes et des degrés d'implication qu'elle peut prendre supposent une approche plurielle de ce phénomène, au confluent de facteurs géopolitiques, anthropologiques, sociologiques, culturels et psychologiques.

Le rapport « Saisir les mécanismes de la radicalisation violente » paru en avril 2017 sous la direction de Xavier Crettiez, apporte une synthèse éclairante de la logique processuelle multifactorielle de l'engagement violent observé sous différents prismes de la recherche¹.

Le schéma ci-contre montre à la fois la densité de la recherche en cours sur la question de l'engagement violent mais aussi la diversité des facteurs intervenant dans le processus de radicalisation d'un individu.

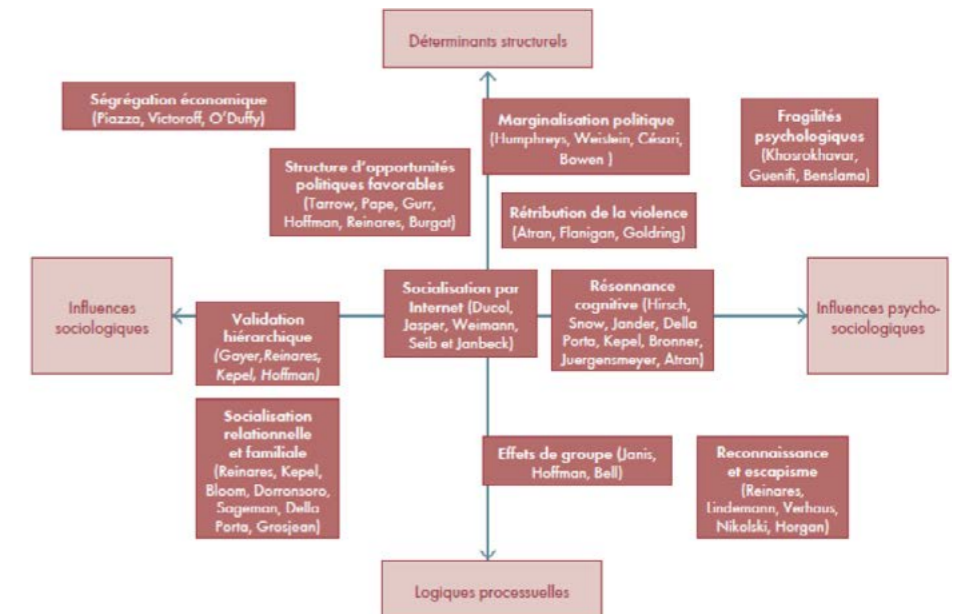


Schéma 1- Les facteurs de radicalisation selon Xavier Crettiez¹

1. Crettiez X. « Saisir les mécanismes de la radicalisation violente : pour une analyse processuelle et biographique des engagements violents » Rapport de recherche pour la Mission de recherche Droit et Justice, Avril 2017

L'État a déployé des moyens juridiques et institutionnels importants pour lutter contre la radicalisation. La loi antiterroriste du 13 novembre 2014 a prévu un dispositif d'interdiction de sortie du territoire, un délit d'apologie du terrorisme et un délit d'entreprise individuelle de terrorisme. Une plateforme de signalement des personnes en voie de radicalisation a été créée, dénombrant, en juin 2016, plus de 9 000 signalements. Au niveau territorial, des cellules préfectorales de prévention et d'accompagnement des familles (CPRAF) ont été créées dans chaque préfecture, et un centre de désengagement (Réinsertion et citoyenneté) a été inauguré en Indre-et-Loire en juillet 2016. En janvier 2016, ce sont plus de 425 millions d'euros de budget public qui ont été affectés à la lutte contre la radicalisation.

Trois plans interministériels se sont succédés pour accompagner cette problématique. L'école est largement concernée. En effet, les sujets radicalisés ont majoritairement entre 15 et 30 ans, 5% des personnes fichés sont mineures.

Le plan interministériel de février 2018 affirme avec force l'importance de l'institution scolaire dans la lutte contre la radicalisation. Dix mesures sur soixante présentées dans ce plan concernent l'École. Cette volonté d'« Investir l'École », se traduit par quatre priorités :

1. Défendre les valeurs de l'École Républicaine.
2. Fluidifier la détection dans l'ensemble des établissements scolaires.
3. Travailler en réseau dans le contrôle de la scolarisation en établissements d'enseignement hors contrat et de l'instruction dans la famille.

4. Renforcer les défenses des élèves.

Cette dernière priorité comporte deux mesures :

■ Prémunir les élèves face au risque de radicalisation dans l'espace numérique et aux **théories du complot** en systématisant **l'éducation aux médias et à l'information (EMI)**, tout en développant leur **pensée critique et la culture du débat**.

■ Poursuivre la formation pédagogique des personnels, développer les ressources et outils à disposition (www.eduscol.education.fr, www.reseau-canope.fr, www.clemi.fr).

En effet, la radicalisation vise à imposer de façon inconditionnelle un corpus de croyances. Elle induit chez les adeptes une rupture avec les modalités antérieures de comportements, de jugements et de valeurs. Elle tend à isoler les sujets de leurs liens et lieux de sociabilité (individuelle, familiale et collective). Elle peut entraîner une rupture avec la rationalité et une marginalisation avec la société dont les signes avant-coureurs sont l'éloignement de l'environnement familial, éducatif, amical...

La propagande djihadiste comprend des productions numériques ciblant des adolescents et de jeunes adultes, via des vidéo-clips, et un discours idéologique léger qui insiste sur l'aspect « ludique » de djihad ou « lol djihad », pour reprendre l'expression de David Thomson², à travers un registre discursif et visuel juvénile spécifique aux banlieues, visant principalement un public d'adolescents et de post-adolescents (18-24 ans). Ce genre de production reprend souvent les nouvelles techniques de l'imagerie, les codes et les personnages hollywoodiens en les associant à des images et discours familiers à la population

cible³. Cette propagande comprend aussi des productions écrites s'adressant plus particulièrement à un public adulte. Pour ce faire, il est fait usage d'une idéologie à connotation religieuse plus construite et variée, susceptible d'attirer un public plus cultivé.

Le développement de l'esprit critique chez les jeunes est au centre de la prévention de la radicalisation.

La loi d'orientation et de programmation du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école de la République à travers les programmes de la scolarité obligatoire, l'enseignement moral et civique (EMC), et l'éducation aux médias et à l'information (EMI) donne une importance primordiale au développement de **l'esprit critique**, via le travail de formation des élèves au décryptage du réel et à la construction, progressive, d'un esprit éclairé et autonome. Somme toute, retrouver cet idéal des lumières et de l'humanisme : *penser par soi-même*.

L'EMI et l'EMC ont un point commun majeur : **ils ont pour objectif explicite de favoriser l'émergence de l'esprit critique et de cultiver sa mise en œuvre par les élèves**⁴. En ce sens, ils constituent un levier effectif pour mettre en œuvre ce qu'on pourrait appeler la « pédagogie de l'esprit critique », même s'ils n'en sont évidemment pas les vecteurs exclusifs⁵ :

■ L'EMC « vise à l'acquisition d'une culture morale et civique et d'un esprit critique qui ont pour finalité le développement des dispositions permettant aux élèves de devenir progressivement conscients de leurs responsabilités dans leur vie personnelle et sociale⁶ ». Il se déploie selon des pratiques pédagogiques spécifiques⁷, de nature à faire émerger l'esprit critique et à l'exercer :

débat réglé, discussion à visée philosophique, dilemme moral, conseil d'élèves, etc. Ce sont là autant d'expériences pédagogiques qui reposent sur ce que Kant appelle un « usage libre et public de la raison ».

■ L'EMI : c'est un champ qui sollicite spécifiquement l'esprit critique et qui fait de son développement un objectif structurel. La société de l'information et de la communication exige en effet des élèves qu'ils soient capables de passer au crible de l'analyse ce que l'univers multi médiatique leur offre. On retrouve ici le sens originel du terme critique (« *krinein* ») qui signifie, en grec, « discerner, trier ». Ressaisi dans le contexte de l'EMI, l'esprit critique désigne bien la capacité à avoir une lecture distanciée des contenus et des formes médiatiques au sein desquels l'esprit doit discerner pour mieux juger. Or pour passer de l'information à la connaissance, il faut préciser une médiation décisive : celle de l'esprit critique.

Le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, à travers la compétence « Aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres », invite tous les enseignants à se saisir de cette priorité.

En effet, toutes les disciplines sont amenées à développer l'esprit critique chez les élèves au travers de situations pédagogiques les plus diverses⁸. De nombreuses ressources d'activités pédagogiques, s'intéressant à la démarche scientifique, permettent de faire de l'esprit critique un moyen pour atteindre le savoir et le fonder. À titre d'exemple, on peut citer les ressources développées par l'IRES (Institut de Recherche pour l'Enseignement des Sciences)⁹ sur des thématiques tels que :

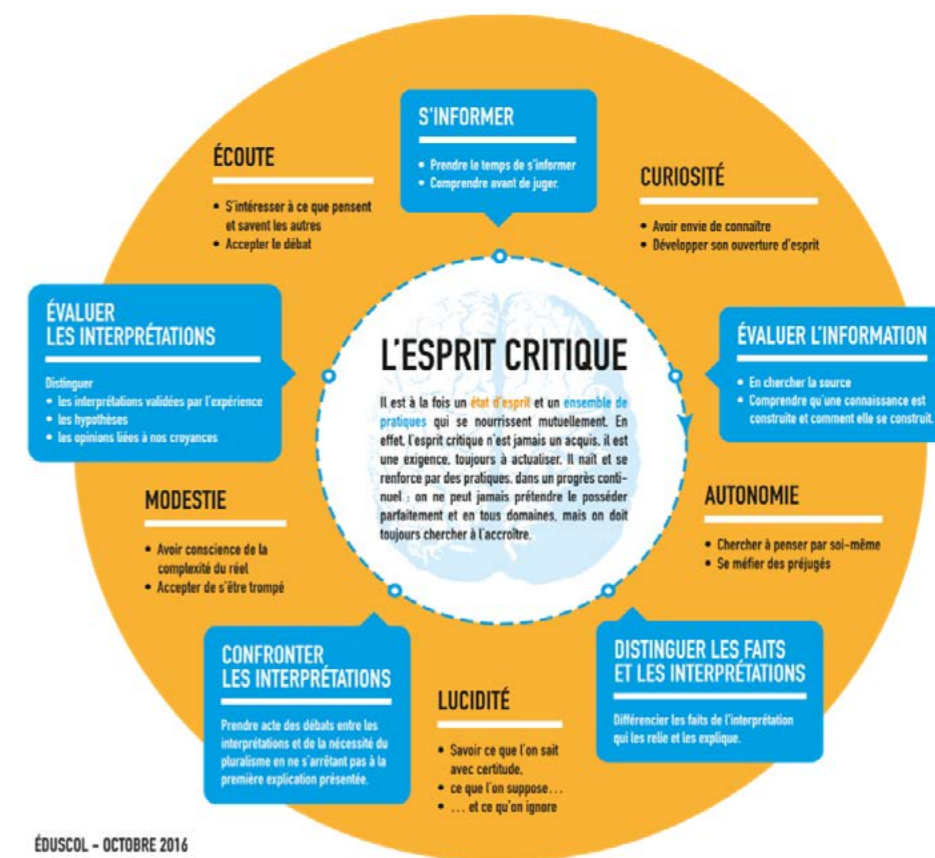
■ Comment la recherche scientifique élabore-t-elle de la connaissance ?

■ Comment la connaissance scientifique se diffuse-t-elle à la société ?

■ Comment la démarche et la reconnaissance de la science peuvent-elle être détournées ?

■ Quels biais et fausses conceptions peuvent affecter la perception et le jugement ?

L'infographie ci-dessous publiée sur le **portail national éducol** permet de saisir de manière globale les attitudes fondamentales qui caractérisent l'esprit critique et la manière dont il peut être mis en œuvre :



2. David Thomson, « les revenants », Le Seuil, 2016.

3. Hasna Hussein « la stratégie médiatique de DAESH », Cdradical.hypothese, février 2016.

4. Concernant l'EMC, voir en particulier les principes généraux et les finalités définis par le programme de la scolarité obligatoire (cycles 2-3-4) ainsi que les objectifs de formation déclinés dans le champ n° 3 : « Le jugement : penser par soi-même et avec les autres. » Concernant l'EMI, se reporter notamment au référentiel des programmes pour le cycle 4 (cycle des approfondissements).

5. Article « À l'école de l'esprit critique ». Eduscol, 2016.

6. Programme d'enseignement moral et civique de l'école élémentaire et du collège, « Principes généraux », « Finalités ».

7. Voir sur ce point les ressources pédagogiques publiées sur éducol et dédiées aux méthodes et pratiques mobilisées dans le cadre de l'EMC.

8. http://eduscol.education.fr/numerique/edunum-thematique/edunum_02#header-1

9. <https://ires.univ-tlse3.fr/esprit-critique-science-et-medias/>

10. Elie Pecaut. *Le dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson*, rééd. 2002.

COMMENT FORMER LES PROFESSEURS À ENSEIGNER LES « QUESTIONS SENSIBLES » ? L'EXPÉRIENCE DU MÉMORIAL DE LA SHOAH



Alban Perrin,

FORMATEUR AU MÉMORIAL DE LA SHOAH ET CHARGÉ DE COURS À SCIENCES PO BORDEAUX.

Inauguré à Paris en 2005 dans le quartier du Marais, le Mémorial de la Shoah organise chaque année plusieurs dizaines de journées de formation et de voyages d'étude pour les professeurs du premier et du second degrés, en partenariat avec de nombreuses académies dont celle de Toulouse. Consacrées à l'histoire de la Shoah et des génocides du XX^e siècle, ces formations offrent aussi des pistes pour enseigner ces « questions sensibles », former au jugement critique et concourir à la lutte contre l'antisémitisme.

Les actions de formation proposées par le Mémorial de la Shoah s'inscrivent dans un cadre national établi en 2011 avec la signature d'une convention, renouvelée en 2016, avec le Ministère de l'Éducation nationale. Elles portent sur l'enseignement de la Shoah et des génocides du XX^e siècle, ainsi qu'un certain nombre de questions « sensibles » ou « socialement vives » telles que l'antisémitisme et les théories conspirationnistes. Il s'agit le plus souvent de stages d'une à deux journées, proposés dans le cadre des plans académiques de formation et ouverts principalement aux enseignants d'histoire-géographie. Les thèmes abordés correspondent au contenu des programmes et sont définis par les formateurs du Mémorial en liaison avec les inspecteurs pédagogiques régionaux pour les professeurs de collège et de lycée général, les inspecteurs de l'éducation nationale de lettres-histoire pour ceux des lycées professionnels, et les formateurs des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) pour les enseignants stagiaires.

L'objectif principal de ces journées relève de la formation disciplinaire. Alors que la mémoire de la Shoah occupe régulièrement l'actualité, à l'occasion de cérémonies officielles, de la diffusion de films ou de la parution d'ouvrages de qualités très diverses, peu d'enseignants ont eu l'opportunité d'étudier cette question au cours de leur cursus universitaire. D'où la persistance de confusions ou de représentations erronées, à commencer par l'amalgame très répandu entre l'assassinat des Juifs d'Europe et l'histoire du système concentrationnaire. Il en est de même pour le génocide des Arméniens de l'Empire ottoman, dont l'introduction dans les programmes scolaires demeure relativement récente, et pour le massacre des Tutsis du Rwanda qui est encore souvent qualifié à tort de « génocide rwandais », comme si la Shoah avait été d'abord un « génocide européen ». Sur chacun de ses sujets, le Mémorial fait systématiquement appel à des historiens reconnus, ayant publié des articles et des ouvrages auxquels les professeurs peuvent se référer à l'issue des journées de formation.

Un détour par le droit s'avère également fort utile pour préciser le sens juridique des notions de génocide et de crime contre l'humanité, et se prémunir contre une concurrence des victimes liée tout particulièrement aux mémoires de la traite négrière et de la colonisation. Dans le même esprit, le Mémorial fait intervenir un spécialiste de l'histoire sud-africaine pour apporter aux enseignants des éléments de connaissance précis sur le régime d'apartheid, reconnu comme un crime contre l'humanité par les Nations Unies en 1973.

Une attention particulière est portée à la formation des enseignants sur l'histoire du régime de Vichy et sur la responsabilité de l'État français dans la persécution, l'arrestation et la déportation des Juifs de France. Dans ce cadre, les professeurs sont encouragés à développer des projets d'histoire locale en mobilisant différents centres d'archives (dont le Mémorial lui-même) afin de reconstituer les itinéraires personnels des victimes de la collaboration, quelle que soit leur nationalité.

De cette manière, il est possible de rendre compte du rôle concret de l'administration française dans la mise en œuvre de la « Solution finale » en zone occupée et en zone libre, et d'opposer la réalité des faits aux tentatives récurrentes de réhabilitation du régime de Vichy.

Les programmes des journées de formation organisées par le Mémorial accordent toujours une place importante à la présentation de pistes pédagogiques pour aborder en classe l'histoire de la Shoah et des génocides du XX^e siècle. Il peut s'agir de l'analyse de documents d'archives, de témoignages ou de ressources iconographiques. De nombreuses séances sont consacrées au décryptage des images, qui ne peuvent être utilisées uniquement pour illustrer un cours. Les photographies prises par les SS à Birkenau ou sur les sites de fusillades massives en territoire soviétique contiennent

énormément d'informations sur le déroulement des opérations d'assassinat et sur le regard porté par les tueurs sur leurs propres actes. De même, la diffusion en classe de séquences de films documentaires ou de fiction ne peut faire l'économie d'un questionnement proprement cinématographique (Où est placée la caméra ? Que filme-t-elle ? Qu'entend-on ?...). Cet effort d'analyse participe plus largement d'une éducation à l'image d'autant plus essentielle que les élèves ont facilement accès en ligne à des contenus de toute nature qui exigent la formation d'un regard critique. Autrement dit, toute vidéo diffusée sur internet, y compris lorsqu'elle adopte la forme d'un film documentaire, ne fait pas automatiquement vérité.

Depuis les attentats perpétrés contre l'école Ozar Hatorah à Toulouse en mars 2012 et contre l'Hyper Casher de la Porte de

Vincennes en janvier 2015, le Mémorial de la Shoah organise de nombreux stages, partout en France, pour aider les enseignants à déconstruire les préjugés antisémites et à faire face à la diffusion du conspirationisme. Des journées entières de formation sont consacrées à l'histoire des Juifs de l'Antiquité à nos jours, et au temps long des passions antijuives depuis l'antijudaïsme chrétien jusqu'au mythe du complot juif mondial. Le Mémorial fait régulièrement appel à des spécialistes des outils numériques et des réseaux sociaux pour en comprendre le fonctionnement et les pièges. Enfin, la question du négationnisme est également abordée, tant d'ailleurs à propos de la Shoah que du génocide des Arméniens, dont l'enseignement au collège suscite parfois de vives réactions chez les élèves d'origine turque. ■

ENSEIGNER L'HISTOIRE DE LA SHOAH, L'EXEMPLE DE LA HAUTE-GARONNE



Michèle Courtin

RÉFÉRENTE DÉPARTEMENTALE, MÉMOIRE ET CITOYENNETÉ.

Pour accompagner les professeurs dans l'enseignement de la question sensible de la Shoah et des génocides, l'inspection académique de la Haute-Garonne a développé un partenariat riche avec le Mémorial de la Shoah. Chaque année, des actions de formation, des activités pédagogiques et des voyages d'étude sont menés dans le département dans ce but.

Un partenariat avec le Mémorial de la Shoah

Depuis bientôt 10 ans, une convention a été signée entre le Mémorial de la Shoah et l'inspection académique de la Haute-Garonne. Renouvelée et adaptée tous les trois ans, cette convention a pour but de sensibiliser les professeurs et l'encadrement aux questions de mémoire, de laïcité et de citoyenneté. Dans le cadre de sa mission éducative, pédagogique et culturelle, l'inspection académique du 31 a élaboré ce partenariat afin de s'appuyer sur les ressources et la compétence du Mémorial pour donner aux enseignants les moyens les plus adaptés, permettant, face à des élèves, l'enseignement de l'histoire de la Shoah et des génocides contemporains.

Les apports du Mémorial (service pédagogique, formation, aménagement des lieux de mémoire) favorisent la conception et la mise en œuvre d'actions pédagogiques et de formation menées en concertation avec l'inspection académique.

Les actions de formation

Chaque année, le département, en lien étroit avec le Mémorial, met en place des actions de formation :

- pour le second degré «Génocides, Shoah et racismes : approches scientifiques, pédagogiques et civiques». Les thématiques sont différentes chaque année.

Les conférences prononcées par les historiens, universitaires, chercheurs, constituent un outil pédagogique remarquable pour les enseignants, complémentaire des autres actions engagées dans les établissements scolaires.

Cette formation s'adresse en priorité aux enseignants d'histoire mais s'ouvre largement aux enseignants d'autres disciplines telles que les lettres, les arts, les langues, ainsi qu'aux professeurs documentalistes, facilitant les projets transdisciplinaires.

- pour le premier degré, elle est destinée aux professeurs des écoles et aux conseillers pédagogiques.

Par le biais de la littérature jeunesse, du

cinéma ou des arts visuels, les intervenants du Mémorial apportent aux stagiaires des outils très pertinents facilitant l'enseignement de ces questions particulièrement sensibles auprès du jeune public.

«Le grenier de Sarah» est un site conçu spécifiquement pour les jeunes élèves, il est organisé à partir de documents d'archives émanant du Mémorial :

www.legrenierdesarah.org

Ces journées permettent de poser la question de la mémoire de la Shoah et des génocides et interrogent aussi les enjeux de formation civique associés à ces questions. Les contenus, en lien avec les programmes officiels, sont fondés sur de riches apports scientifiques.

Par le biais de l'évaluation, les enseignants -stagiaires soulignent la qualité des interventions offrant une aide vers la mise à niveau individuelle et collective sur les différents thèmes abordés.

Les points forts de ces formations sont éga-

lement les mises en pratiques possibles à mettre en œuvre avec les élèves et l'apport bibliographique pour une réactualisation et un approfondissement des connaissances.

Autres activités pédagogiques encadrées par le Mémorial

Depuis deux ans, des ateliers pédagogiques «Mémorial-hors-les-murs» ont été mis en place dans les classes. Animés par les équipes du Mémorial qui se déplacent spécifiquement, ces ateliers touchent des disciplines variées : l'histoire, l'enseignement moral et civique ou encore les arts et la littérature. Cette initiative du Mémorial, portée par notre académie et soutenue par la Dilcrah (Délégation Interministérielle à la Lutte contre le Racisme, l'Antisémitisme et la Haine anti-LGBT), contribue à prolonger et à approfondir le travail des

enseignants dans le cadre des cours.

Par ailleurs, en 2017, une université d'été du Mémorial a été mise en place à Toulouse par le rectorat en partenariat avec les académies de Bordeaux et de Montpellier.

Les enseignants s'y inscrivent dans le cadre d'un parcours mémoriel adapté à une réflexion pédagogique bâtie de manière progressive.

Les voyages d'étude

Dans le cadre du programme initié par la Fondation pour la Mémoire de la Shoah, des voyages d'étude vers Auschwitz sont organisés chaque année pour les enseignants du 2nd degré avec une ouverture sur le 1^{er} degré. Ces formations sur site représentent un enrichissement personnel et didactique considérable. Les conférences au Mémorial à Paris, puis les journées en Pologne dans l'ancien ghetto de Cracovie et sur le complexe d'Auschwitz-Birkenau,

sont pour les participants une expérience humaine et intellectuelle exceptionnelle.

Au-delà de l'approche sensible très forte, ces temps forts nourrissent la réflexion des professeurs en s'appuyant sur la recherche historique contemporaine.

Quelques mois plus tard, un accompagnement pédagogique est mis en place à travers une journée de formation intitulée «retour de voyage d'étude». Il a pour but d'aider chaque participant à réutiliser ses connaissances en classe par l'usage pertinent des images récoltées, la conception de projets transdisciplinaires, la lutte contre les théories du complot ou encore, précisément, l'appréhension des questions dites «sensibles» à différents niveaux.

Le travail de mémoire est au cœur de la pédagogie, il se fonde sur l'humanisme et nourrit la réflexion sur les valeurs de l'humanité. ■

SHOAH & BANDE DESSINÉE



Marie-Édith Agostini,

COMMISSAIRE GÉNÉRAL DE L'EXPOSITION BD ET SHOAH, MÉMORIAL DE LA SHOAH.

L'exposition « Shoah et bande dessinée », prévue de janvier à novembre 2017 puis prolongée de trois mois, marque une évolution pour le Mémorial de la Shoah, lieu à vocation pédagogique, quant aux outils pour dialoguer avec son public. Alors que les derniers témoins disparaissent, quels sont les moyens et les supports de transmission ; sur qui repose-t-elle ?

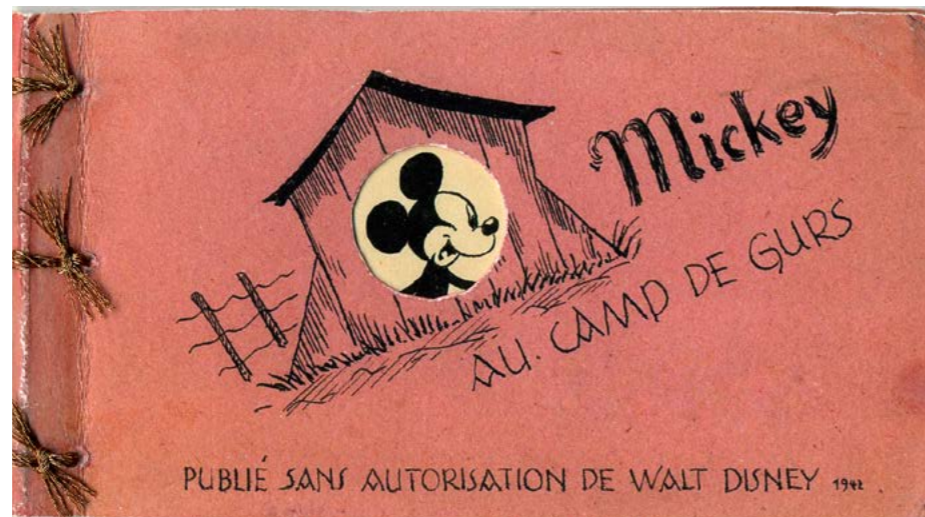
Didier Pasamonik, spécialiste de la bande dessinée, et Joël Kotek, professeur en Sciences Politiques, ancien directeur de la formation au Mémorial de la Shoah, ont lancé ce projet d'exposition il y a une dizaine d'années ; finalement, en 2017, l'exposition a été programmée dans les salles du 1^{er} étage.

Raconter l'évolution de la représentation de la Shoah à travers ce marqueur visuel et narratif qu'est la bande dessinée, en était le thème principal.

Pour l'exposition nous avons réuni plus de 150 planches originales venant du monde entier : la planche de la couverture d'*Impact #1*, dessinée par Jack Davis - comics dans lequel se trouve *Master Race* de Bernard Krigstein et Al Feldstein (mars 1955), première œuvre à montrer la Shoah dans toute sa vérité -, se trouvait chez un collectionneur au Texas ; pour obtenir les planches originales de *Yosel* de Joe Kubert des centaines de mails de négociation ont été indispensables. Patience et persévérance ont été convoquées pour pouvoir réunir ce fonds exceptionnel en un temps record. Le projet a rencontré de la part des bédéistes un enthousiasme formidable : Enki Bilal a accepté

sans condition de signer le visuel de l'exposition ; Chris Claremont, le scénariste star des X-Men, a revu ses standards à la baisse pour venir témoigner au Mémorial de la Shoah. L'événement ainsi que toutes les manifestations organisées autour du projet ont été de véritables succès public, toujours accompagnées par une presse élogieuse. Le catalogue a obtenu le prix spécial Catalpa 2017 qui récompense les catalogues

des expositions parisiennes. Le nombre de visiteurs des expositions temporaires au Mémorial de la Shoah, a augmenté : les plus jeunes se sont joints aux autres générations ; de nombreuses familles ont visité l'exposition ensemble partageant la passion de l'histoire et celle de la bande dessinée. Les demandes des professeurs n'ont pas été en reste et le service pédagogique a été très sollicité pendant la période de l'exposition.



Couverture Mickey au camp de Gurs de Horst Rosenthal.

« LES DEMANDES DES PROFESSEURS N'ONT PAS ÉTÉ EN RESTE ET LE SERVICE PÉDAGOGIQUE A ÉTÉ TRÈS SOLlicitÉ PENDANT LA PÉRIODE DE L'EXPOSITION. »

Alors pourquoi ? Pourquoi le médium « bande dessinée » est-il un excellent support pour parler des sujets sensibles et en particulier de la Shoah ? Pourquoi avoir attendu si longtemps ?

À la sortie de la guerre, soucieux de se reconstruire et pour des raisons qui tiennent aux différentes politiques de mémoire nationales, la Shoah va passer à la trappe.

On tente d'effacer l'impossible réalité de cinq années de guerre. La mémoire nationale met en lumière le rôle de la Résistance. Quant aux quelques survivants, leur expérience indescriptible s'efface rapidement derrière le silence de la honte préférable au surgissement du souvenir. Il faudra attendre deux décennies avant que le génocide des Juifs ne resurgisse dans la mémoire collective. En 1961, le procès Eichmann et la médiatisation exceptionnelle de l'événement (procès filmé par Leo Hurwitz et diffusé sur les chaînes du monde entier, couverture presse exceptionnelle) va permettre aux témoins d'être entendus véritablement. D'autres étapes suivront : *La France de Vichy, 1940-1944* de Robert O. Paxton est publié en 1972 (en France, l'année suivante), le feuilleton de Marvin Chomsky *Holocaust* est diffusé en France en 4 épisodes en 1978, le film *Shoah* de Claude Lanzmann sort en 1985 - autant d'événements déclencheurs pour une mémoire refoulée. La question de la transmission de cette histoire ne



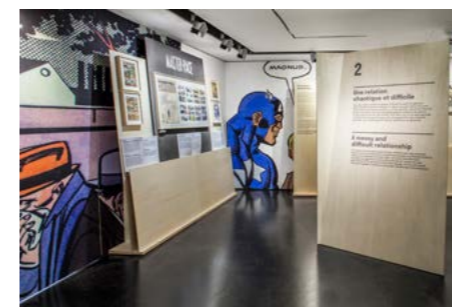
© Belley-Martin-Shoah

devient-elle pas alors une nécessité ? C'est le cas pour Art Spiegelman qui, au prix d'un parcours personnel douloureux, livre un album magnifique qui raconte l'histoire de son père, survivant, auquel il travaille dès les années 1970 (*Prisoner of the Hell Planet*, 1972).

Dès lors, la recherche s'est emparée du sujet ; derrière les historiens, et grâce au travail archivistique considérable des associations de victimes, les bases de la représentation de la Shoah sont posées au travers de multiples médiums, jusqu'à l'hyperprésence actuelle.

L'exposition « Shoah & bande dessinée » commence avec des dessins réalisés par des témoins directs pendant ou après la guerre. *Mickey au camp de Gurs* de Horst Rosenthal, est certainement l'ouvrage le plus bouleversant qu'il m'ait été donné de feuilleter. Ce tout petit livre (13 x 7 cm), qui pouvait se glisser dans la manche d'un manteau, représente son auteur sous les traits

« L'EXPOSITION « SHOAH & BANDE DESSINÉE » COMMENCE AVEC DES DESSINS RÉALISÉS PAR DES TÉMOINS DIRECTS PENDANT OU APRÈS LA GUERRE ».



© Belley-Martin-Shoah

de Mickey, la fameuse souris de Walt Disney, et raconte au fil des pages l'absurdité de son quotidien dans le camp de Gurs en 1942. Tout y est : l'arrestation par le gendarme français, les privations, etc. traduit en magnifiques dessins à l'aquarelle, auxquels un texte précis, d'une écriture régulière, ajoute des informations explicites. L'auteur

« LA FORME ARTISTIQUE ET LITTÉRAIRE DES ALBUMS TOUCHE UN LARGE PUBLIC. »

ne connaît pas la fin de l'histoire puisqu'il sera assassiné dans les chambres à gaz, dès son arrivée à Auschwitz, le 13 décembre 1942. Mais son œuvre sauvée miraculeusement et conservée dans les collections du Mémorial est un témoignage pour les générations suivantes. C'est une des premières représentations de la Shoah et la première à utiliser l'animalisation pour une représentation réfractée du sujet. Le personnage central transposé en souris, Mickey la mascotte des enfants, représente l'innocence face à l'horreur.

Dans *La Bête est morte*, publié par Galimard en novembre 1944, Edmond-François Calvo, Victor Dancette et Jacques Zimmermann choisissent eux aussi de représenter les personnages de l'album sous des traits animaliers : les nazis sont des loups, les fascistes italiens des hyènes, les Russes des ours blancs, les Américains des bisons, les Français juifs ou non des lapins, etc. Cette bande dessinée qui raconte la Seconde Guerre mondiale ne représente pourtant le génocide du peuple juif que dans deux vignettes, mais sans nommer la judéité des victimes, l'allusion est cependant très claire avec la représentation de l'étoile jaune. Et à part quelques exceptions, avant les années 1980, la Shoah ne sera traitée de façon frontale ni en Europe ni aux États-Unis. Si les super-héros américains combattent les monstres les plus sombres de l'histoire, ceux-ci apparaissent de façon déguisés ou métaphoriques.

Maus, un des premiers romans graphiques - genre consacré par l'œuvre de Will Eisner - est l'unique bande dessinée à recevoir le prix Pulitzer (1992) dans la catégorie documentaire et non dans la catégorie fiction. Merveilleusement documenté, résultat d'heures passées à interroger son père, Art Spiegelman livre dans un album intime une mémoire individuelle (celle de son père), représentative de la mémoire collective, créant ainsi un nouveau genre le « récit

mémorial historique», comme le nomme Isabelle Delorme dans sa thèse sur *Les récits mémoriels historiques : mémoire individuelle et mémoire collective du XX^e siècle en bande dessinée*. Art Spiegelman, qui a été récompensé en août par la Edward Macdowell Medal 2018 pour l'ensemble de son œuvre, a également contribué à un profond changement du regard porté sur la Shoah. La bande dessinée acquiert ainsi ses lettres de noblesse et entre en même temps dans l'âge adulte : elle peut s'emparer de sujets «sérieux» et n'est plus destinée au seul jeune public.

« L'EXPOSITION A PERMIS AU MÉMORIAL L'ACQUISITION DE NOMBREUSES PLANCHES DE BANDE DESSINÉE PRÉSENTES DANS L'EXPOSITION. »

La forme artistique et littéraire des albums touche un large public. Le 9^e art est entré au Musée, il a ses festivals et de nombreux prix récompensent ses auteurs. Les artistes abordent les sujets historiques avec une sensibilité qui leur est propre, permettant de faire passer ce qui ne peut être transmis ni par un documentaire ni par un essai. Transcription réaliste de l'horreur ou son évocation proprement artistique, attention portée à l'esthétique tantôt très travaillée (*A Life Force* de Will Eisner, 1988), tantôt sous des traits enfantins (*Irena* de David Evrard, Jean-Baptiste Morvan et Séverine



© Belley-Martin-Shoah

Tréfouël, 2017), la bande dessinée s'affirme comme un outil de transmission de la mémoire et de médiation efficace. Sa position à la jonction entre histoire individuelle et histoire collective permet aux lecteurs de s'identifier ou d'entrer en empathie avec les victimes.

Ainsi à partir des années 1980, de nombreux auteurs vont s'emparer de la Shoah comme sujet, explorant toutes les thématiques. Des enfants à la Résistance, des procès aux spoliations, c'est avec une connaissance de l'événement et un accès à la documentation, parfois même un échange direct avec les témoins que ces albums s'écrivent. Avec *Deuxième génération, ce que je n'ai pas dit à mon père*, Michel Kichka, dans le sillage de *Maus*, signe un album à la mémoire apaisée. D'autres albums invoquent la métaphore pour parler de l'événement, comme c'est le cas du *Lait noir* de Fanny Michaëlis qui pose un regard poétique sur son histoire familiale. Les autres génocides vont également être également représentés (*Déogratias* de Stassen, 2000 - *Mémé*

d'Arménie de Farid Boudjella, 2006, etc). Pour la seule année 2017, dix-sept albums sur le sujet ont vu le jour. *Simone Veil, l'immortelle* par Pascal Bresson et Hervé Duphot vient de sortir aux éditions Marabout et de nombreux titres seront publiés prochainement parmi lesquels *Le Spirou* d'Émile Bravo. Le sujet continu à passionner, et c'est réconfortant.

L'exposition a permis au Mémorial l'acquisition de nombreuses planches de bande dessinée. Elle aura permis aussi la traduction en français de l'album de Nils Oskamp, *Drei Steine*, qui sortira prochainement.

Le monde, dans lequel la négation de la Shoah est encore présente aujourd'hui, qui a la tentation de rejeter les massacres et les atrocités passés et présents, a besoin de l'art pour ouvrir la discussion sur un monde meilleur. Articulant la mémoire individuelle et la mémoire collective, marqueur visuel et narratif dans lequel le lecteur peut s'identifier, la bande dessinée est un formidable support de transmission. Reste néanmoins que la qualité des albums est essentielle et qu'elle trouve son épanouissement dans l'exigence des auteurs. Ainsi est-ce l'histoire de victimes, héros ordinaires et exemplaires pris dans un siècle troublé, que nous avons essayé de montrer dans l'exposition Shoah & bande dessinée au Mémorial de la Shoah.

L'exposition sera présentée à la Kazerne Dossin, Malines - Belgique, du 16 septembre 2018 au 22 avril 2019.

UN ROMAN GRAPHIQUE SUR LE GÉNOCIDE ARMÉNIEN



Franck David,

PRAG UNIVERSITÉ BRETAGNE SUD - LORIENT.



Paolo Cossi, *Medz Yeghern - le grand mal*, © 2009 - COSSI - Dargaud Benelux (Dargaud lombard s.a)

La BD historique est devenue un genre à part entière dans l'immense champ que constitue le neuvième art. Depuis les débuts de la collection VÉCU aux éditions Glénat, la richesse des palettes s'est considérablement diversifiée au bénéfice d'un engouement du public et d'une certaine profusion éditoriale. La diversité des thèmes, des périodes et des approches côtoie désormais la science historique et fait de la bande dessinée un vecteur puissant de vulgarisation.

Si le scénariste Franck Giroud, ancien de l'École des Chartes, reste l'un des pionniers - on lui doit notamment les séries *Louis la Guigne* ou *Le Décalogue* - Kris co-auteur de *Notre Mère la Guerre* a également suivi un cursus universitaire d'histoire tandis que Jul - *Silex and the city* - est un ancien de l'ENS. La barre est ainsi placée très haut du point de vue de l'exigence et de la rigueur historiques. Dans le même temps, la BD documentaire (Étienne Davodeau ou Emmanuel Lepage) et le roman graphique se sont également connectés aux questions vives de l'histoire offrant à un public large une ouverture aux problématiques de la discipline.

Dans ce médium qu'est la bande dessinée, la question du génocide arménien est relativement peu abordée. On signalera néanmoins le tome V du *Decalogue* de Giroud et Rocco et surtout l'excellent *Cahier à fleur* de Galandon et Nicaise, réédité en intégrale chez Bamboo en 2012 avec un supplément sur le génocide (téléchargeable sur le site de l'éditeur). Mais l'ouvrage le plus singulièrement intéressant sur le sujet reste le beau roman graphique en noir et blanc du scénariste et dessinateur italien Paolo Cossi.

Lorsqu'on prend en main *Medz Yeghern*, il est impossible de ne pas penser au magistral *Maus* d'Art Spiegelman voire à *Gen d'Hiroshima* de Kenji Nakazawa. Outre un format quasi identique, le même grain satiné de la couverture et un traitement du noir et

blanc propre à chaque auteur, ces trois récits s'associent d'emblée dans le traitement des tragédies de leur siècle. Par contre pour Paolo Cossi point de convergence biographique avec le génocide arménien ! Et c'est sans doute le premier motif d'étonnement quand on mesure le degré d'implication de l'auteur¹ dans son sujet tant du point de vue de la documentation que du traitement graphique.

S'affranchissant avec talent de la structure des cases, car l'intérêt de l'ouvrage réside aussi dans son esthétique, il montre que la BD n'est pas qu'un prétexte pour traiter des sujets aussi graves. Elle apporte en effet la dimension supplémentaire que seul le dessin permet, au même titre que le feraient dans leur registre l'œil du photographe ou les qualités littéraires de l'écrivain. Paolo Cossi fait montre d'un véritable talent en jouant sur les dégradés du lavis, du noir au blanc, comme pour mieux inscrire son récit dans le passé. Le point de vue centré sur les personnages dessinés le plus souvent «à hauteur d'homme» adopte un point de vue très frontal. Le décor est réduit au strict minimum, sauf lorsqu'il cherche à donner une profondeur à l'intensité des scènes et instaurer alors une certaine distance, une forme de re-contextualisation. Le lecteur est ainsi un témoin impliqué dans la tragédie, d'autant que le narrateur s'adresse à lui tantôt individuellement «tu» tantôt collectivement «vous».

1. L'auteur restera à ce point marqué par le récit du génocide arménien au point de livrer deux autres ouvrages : *Ararat la montagne du mystère* (Vertige Graphic 2013) puis *Mission spéciale Némésis* (Sigest 2014).



Figure 2 Paolo Cossi, *Medz Yeghern - le grand mal*, © 2009 - COSSI - Dargaud Benelux (Dargaud lombard s.a)

Il serait aisé de se livrer à une étude strictement formelle tant elle est fertile. De ce point de vue les passerelles sont nombreuses avec l'histoire des arts. Comment ne pas établir des rapprochements en forme d'hommage entre certaines vignettes et des œuvres emblématiques, sans compter le clin d'œil au mystérieux «marin corbeau» Corto Maltese² ?

Dès les premières pages du livre, cette composition en pleine page (24 x 17 cm) est réalisée sans marge comme pour laisser déborder hors du cadre la violence de la scène (figure 1). Des soldats arméniens démobilisés et venant d'être désarmés font face à leurs bourreaux et au regard du lecteur. Cernés par une (s)ombre armée de fusils, ils sont pris dans la vague de violence qui va s'abattre sur leur peuple.

L'absence de décor et la présentation en plans placent les victimes en point de mire, désignés et condamnés à la fois par le geste du soldat turc et le feu des armes.

On pourra rapprocher cette scène du *Tres de Mayo* de Goya ou de *La grande vague de Kanagawa* d'Hokusai où l'humanité des

victimes est renforcée d'un côté par la dés-humanisation des bourreaux et de l'autre par le déchaînement des éléments. Quelques pages plus loin ce sont les civils qui sont victimes du déferlement des violences de soldats turcs (figure 2).

La force du dessin et le traitement symbolique de la cruauté infligée à la jeune fille par l'animalité des soldats s'apparentent ici au *Guernica* de Picasso.

La maîtrise du sujet ne souffre aucune approximation lorsqu'une question aussi vive que le génocide arménien fait l'objet d'une fiction documentaire. Le récit est ainsi construit autour de la contextualisation des premiers massacres en 1915 jusqu'au procès de Soghomon Tehlirian accusé de l'assassinat à Berlin en 1921 de Talaat Pacha, ministre de l'intérieur turc à l'époque des violences. Plusieurs télégrammes exhumés des archives sont d'ailleurs cités³, tel celui du 29 décembre 1915 : « Nous apprenons que des officiers étrangers rencontrant le long des chemins des cadavres de "personnes visées" les photographient. Je vous recommande vivement d'enterrer immédiatement ces cadavres et de ne plus les



Figure 1

laisser sur les routes - le ministre de l'Intérieur Talaat». Le lecteur croise ainsi le destin d'Armin Wegner, soldat allemand à qui l'on doit les rares photographies du génocide, dont certaines sont reproduites sous forme de dessins à l'encre. Apparaît également le pasteur Johannes Lepsius, qui a témoigné des exactions en Allemagne. Ce contact avec des sources établit un parallèle habile entre la fiction et la réalité historique.

La composition non linéaire permet d'appréhender dans sa globalité le processus de l'extermination : stigmatisation, exclusion, déportation, humiliation, déshumanisation, massacres... La résistance arménienne ainsi que le soutien apporté aux Arméniens par des Turcs permettent d'introduire aussi d'indispensables nuances dans la complexité du jugement.

Medz Yeghern - Le Grand Mal de Paolo Cossi ne saurait se résumer à d'aussi brèves invitations. Lu et relu, scruté dans ses moindres détails, il ne peut que s'imposer comme un ouvrage de référence sur le génocide arménien à faire figurer dans toute bibliothèque. ■

TRAITES, ESCLAVAGES, ABOLITIONS



Olivier Grenouilleau,

DIRECTEUR DE RECHERCHES À SORBONNE-UNIVERSITÉ (CENTRE ROLAND MOUSNIER) ET MEMBRE DE L'ACADEMIA EUROPAE ET DE L'ACADÉMIE DES SCIENCES D'OUTRE-MER, OLIVIER GRENOUILLEAU A ÉCRIT ET/OU ASSURÉ LA PUBLICATION D'UNE VINGTAIN D'OUVRAGES, CONSACRÉS À L'HISTOIRE DU CAPITALISME, DES TRAITES, DES ESCLAVAGES ET DE LEURS ABOLITIONS.

Les traites négrières, les esclavages et leurs abolitions constituent des sujets à la fois liés et distincts. Les deux premiers sont particulièrement abominables. Le dernier n'a pas échappé aux jugements moraux, conduisant à des actions en béatification ou à des critiques acerbes, selon que l'on fait des abolitionnistes des héros ou des défenseurs d'un intérêt bien compris. Aussi convient-il d'abord, si l'on souhaite les étudier en classe, d'essayer de dépasser les réactions premières, de les rendre intelligibles. C'est, en substance, ce que nous disait Friedrich Engels, en 1878, dans son *Anti-Dühring*. Il « ne coûte pas grand-chose », y écrivait-il, de « partir en guerre avec des formules générales contre l'esclavage et autres choses semblables, et de déverser sur de telles infamies un courroux moral supérieur ». Car « cela ne nous apprend rien sur la façon dont ces institutions sont nées, sur les causes pour lesquelles elles ont existé et sur le rôle qu'elles ont joué dans l'histoire »¹.

Pour combattre de tels fléaux il importe d'en saisir le sens historique, d'en démonter les logiques. Je distinguerai ici des logiques de fonctionnement permettant d'appréhender traites, esclavages et abolitions comme des systèmes à partir de leur définition ; et des logiques d'action donnant à voir, concrètement, comment les choses se sont combinées. Je terminerai par le rappel de quelques écueils à éviter. Il ne faut pas voir dans cette énumération un plan à

suivre. On peut, par exemple, choisir de définir d'emblée les éléments de notre triptyque. On peut considérer que ces définitions peuvent surgir en fin de parcours, comme une sorte de conclusion à l'analyse. On peut aussi combiner ces deux approches.

Définitions et logiques de fonctionnement

Combinés, cinq éléments permettent de saisir le système négrier non pas en théorie mais en fonctionnement : 1 - l'existence de réseaux d'approvisionnement en captifs relativement organisés et stables, capables d'en drainer un nombre significatif - d'où un relatif maillage de l'espace (lieux de capture ou de « production » disent les anthropologues, routes par lesquelles ils transitent, marchés...); 2 - l'existence d'un arsenal idéologique permettant d'assurer la légitimité de l'ensemble, pour les sociétés et les personnes impliquées dans le trafic; 3 - l'existence de sociétés esclavagistes ne pouvant assurer leur reproduction ou leur développement par croît naturel et devant, de ce fait, recourir à des « importations » de captifs - d'où la nette dissociation entre les lieux de « production » et d'utilisation des esclaves; 4 - si des razzias peuvent être effectuées par des négriers venus du dehors, l'essor des traites est indissociable de l'échange, marchand ou tributaire; 5 - tout cela néces-

site l'assentiment d'entités politiques ayant, malgré leurs différences, un certain nombre d'intérêts convergents.

Aucun critère ne peut, à lui seul, définir l'esclavage. Par ailleurs, sans doute très utile, une définition abstraite ne serait pas satisfaisante, s'agissant d'hommes, de femmes et d'enfants. Par-delà la diversité des systèmes esclavagistes, dans le temps et l'espace, des éléments de convergence apparaissent cependant, dès lors que l'on s'intéresse à la personne de l'esclave. Ils sont au nombre de quatre, au moins. L'esclave, en premier lieu est toujours un homme, une femme ou un enfant considéré comme un Autre ou transformé en un autre; la fabrique de l'extranéité étant par elle-même complexe : elle emprunte à la violence et au marché, est « légitimée » par des facteurs religieux, culturels ou autres conduisant à transformer ce qui est perçu comme différence en signes d'infériorité « naturelle » ouvrant la voie à de multiples formes de ségrégation et de racisme. Deuxième caractère : l'esclave est possédé (en fait ou en droit), dans la totalité de sa personne, par son « maître ». Troisième élément : son « utilité » pour son maître est extrêmement variable; l'esclave étant l'homme, la femme ou l'enfant à tout faire, il peut être ouvrier agricole, eunuque, esclave sexuel, pêcheur de perles, précepteur, fonctionnaire ou encore soldat. Enfin (quatrième élément), l'humanité de cette personne considérée comme un Autre,

2. P. Cossi est également l'auteur d'une biographie en bande dessinée d'Hugo Pratt.

3. Archives dont l'authenticité est désormais établie; Gaïdz Minassian et Annick Cojean, « *Taner Akçam, l'historien du génocide des Arméniens* », *Le Monde*, 6/09/2018, p. 14-15 [https://www.lemonde.fr/long-format/article/2018/09/26/taner-akcam-l-historien-du-genocide-des-armeniens_5360210_5345421.html]

possédée totalement et à qui l'on peut tout demander, est potentiellement mise en sur-sis par son maître ; lequel peut traiter son esclave comme un homme, un animal ou une chose, même s'il demeure toujours un homme (sans quoi il ne serait guère utile à son maître).

Traites et esclavages ne sont jamais allés de soi ; sinon il n'aurait pas été nécessaire de fournir autant d'alibis afin d'essayer de les légitimer. Leur existence a, malgré ce que l'on pense parfois, toujours posé problème. Et l'on sait qu'Aristote, auteur de la première théorie de l'esclavage dit naturel qui nous soit parvenue, répondait déjà aux objections d'un ou de plusieurs sophistes dont l'identité ne nous est pas connue. Cependant, pendant des millénaires, les hommes ont surtout cherché à s'accommoder de l'esclavage. On a pensé « améliorer » le sort de certains – souvent afin d'accroître l'efficacité du système esclavagiste. On a multiplié les formes d'affranchissement (lesquelles permettent, en laissant du « jeu » dans le système, de favoriser sa reproduction, entraînant, par réaction, la poursuite des traites). Mais on n'a longtemps même pas imaginé que l'on pourrait mettre un terme aux traites et aux esclavages en tant qu'institutions. Et, lorsqu'ils se révoltaient, les esclaves cherchaient à retrouver leur liberté en tant que personnes, non à lutter pour détruire le système esclavagiste. Le surgissement du projet abolitionniste constitue donc une rupture dans l'histoire de l'humanité.

Logiques d'action

Les systèmes esclavagistes proprement dits n'étant pas vraiment abordés en classe, je me limiterai ici aux traites (en fait à la traite occidentale, seule à être étudiée) et aux abolitions.

Il faut d'abord comprendre qu'il y eut plusieurs traites. Une traite occidentale, principalement atlantique mais également présente dans l'océan Indien, visant à approvisionner les colonies esclavagistes européennes et américains en esclaves déportés d'Afrique. À cela s'ajoutent des traites internes, propres à l'Afrique subsaharienne et à ses sociétés esclavagistes, et orien-

tales, destinées à alimenter en esclaves les régions d'Afrique du Nord et du Moyen Orient. Ces dénominations ne sont peut-être pas les meilleures, mais elles évitent les pièges du réductionnisme et de l'essentialisation qui nous font sortir de l'histoire (raisons pour lesquelles je ne parle jamais de traites « chrétiennes », « musulmanes » ou encore « arabo-musulmanes »). Ceci dit, il convient de voir comment ces différentes traites peuvent se différencier et s'imbriquer, dans le temps (leur période d'apogée n'est pas la même : XVIII^e siècle pour la traite occidentale, XIX^e pour les traites orientales et internes) comme dans l'espace et dans leur organisation (plus de captifs hommes pour les Amériques, sans doute, que pour les traites orientales, par exemple, même si, sur la longue durée, la différence est peut-être moins nette).

On peut commencer par entrer dans la description à partir de cartes montrant l'articulation des traites. À partir de graphiques ou de chronologies indiquant leurs périodes d'activité et leur mesure démographique : environ 12 millions de personnes pour la traite occidentale entre le milieu du XV^e siècle et le milieu du XIX^e ; sans doute dix-sept millions pour les traites orientales, du VII^e au XX^e siècles, au moins quatorze pour les traites internes pour une durée encore plus longue (estimation sans doute minimum, nombre d'historiens estimant qu'au moins la moitié de la population est, en Afrique subsaharienne, réduite en esclavage, au cours de la seconde moitié du XIX^e siècle). On peut mieux « voir » les choses grâce au moyen d'analyses plus pointues, centrées sur des itinéraires de captifs devenus esclaves. Il est impossible, pour le XVIII^e siècle, de se fonder pour cela sur une source unique. La traversée de l'Atlantique peut être illustrée par d'assez nombreux journaux de bord de navires négriers, à comparer avec des témoignages d'abolitionnistes (plans de navires négriers). D'anciens esclaves ont écrit leurs mémoires, comme Olaudah Equiano. Ces documents sont précieux (même s'ils relèvent autant d'un genre littéraire que du témoignage brut) pour relater la parole de l'esclave,

essentielle et trop souvent méconnue. Mais ils nous renseignent surtout sur la vie aux Amériques, parce qu'ils sont généralement écrits par des esclaves nés sur place (ce qui, semble-t-il, est le cas d'Equiano). La reconstitution d'un « trajet » passe donc nécessairement par le recouplement de sources différentes, renvoyant à des regards d'acteurs différents.

Ce trajet, il faut aussi, au-delà du simple circuit, en mettre à jour les logiques. On peut pour cela commencer par décrire les faits. Un document simple, comme un tableau relatant l'évolution des produits échangés par les Européens en Afrique subsaharienne, du XV^e au XVIII^e siècle, permettra de montrer que rien n'était donné d'avance, et que l'on est peu à peu passé d'un commerce diversifié (XV^e - XVII^e siècles), à un commerce spécialisé : la traite. Un graphique, celui de l'évolution du nombre d'esclaves déportés vers les Amériques, permettra de discerner les trois grandes phases du trafic et de souligner l'apogée du XVIII^e siècle. Les données statistiques sur la question étant particulièrement abondantes et fiables, on pourra également cibler les zones de départ des navires négriers en Afrique (lesquelles ne correspondent pas forcément aux régions d'origine des captifs), celles d'arrivée aux Amériques, ainsi que la part des divers pays d'Europe et d'Amérique dans le trafic. Il faut ensuite examiner la demande (pourquoi avait-on besoin de tant de travailleurs aux Amériques et pourquoi on a eu massivement recours à l'esclavage ?), l'offre (pourquoi et comment certaines élites africaines mirent-elles des esclaves sur le marché atlantique ?), les termes de l'échange sur les côtes d'Afrique, les modalités de la traversée de l'océan, et la vie des esclaves aux Amériques (esclaves « domestiques », travaillant dans les champs, ou bien encore « esclaves à talents »).

Concernant l'histoire des abolitions, il faut différencier déploration, critique de l'esclavage et abolitions proprement dites. L'abolition se fonde sur une critique de l'esclavage, mais n'y est pas soluble. Montesquieu, par

exemple, a joué un rôle essentiel dans la dénonciation de l'esclavage et dans la critique de ses fondements idéologiques. Mais il ne s'est pas personnellement engagé dans un combat pour mettre un terme à l'esclavage en tant que tel. Il n'est donc pas à proprement parler un abolitionniste, même si les abolitionnistes de la fin du XVIII^e et du XIX^e siècle le percevaient comme l'un des leurs. De la même manière les Esséniens ou les Thérapeutes de l'Antiquité, pas plus que les Druzes du Moyen Age ne furent abolitionnistes. Car s'ils se sont interdits de posséder des esclaves, ils n'ont pas remis en cause l'existence de l'esclavage en général, en dehors de leurs sociétés perfectionnistes.

Deuxième point : l'abolition est un projet radical visant à œuvrer dans le siècle pour mettre un terme définitif à une institution établie, mais la méthode la plus souvent mise en œuvre par les abolitionnistes est réformiste. On commence par abolir la traite en pensant que l'esclavage déperira ensuite de lui-même, puis on s'attaque à l'esclavage. Parfois par le biais d'abolitions totales et immédiates, comme aux États-Unis, en 1865, après la guerre de Sécession. Mais cela est rarissime. Le seul autre véritable exemple de ce type d'abolition est celui, arraché par les esclaves eux-mêmes, à Saint-Domingue, suite à leur révolte qui débute en août 1791. Dans tous les autres cas l'abolition officielle vient couronner un processus fait d'abolitions graduelles (comme en maints pays d'Amérique latine), progressives (lorsque les Britanniques décident, par exemple, en 1833, d'abolir l'esclavage mais de mettre en place une phase dite d'apprentissage durant laquelle les anciens esclaves devenus libres doivent travailler comme salariés pour leur ancien maître), ou mixtes (comme en France où de nombreux textes, sous la monarchie de Juillet, conduisent à faciliter les affranchissements et octroyer la liberté de droit aux libres « de savane » ou de fait). Il faut donc faire prendre conscience de ces évolutions contrastées. Il en résulte un troisième point : il s'agit d'un processus assez long. Débutant à la fin du XVIII^e siècle il ne s'achève en Amérique qu'en 1888, avec la fin officielle de l'esclavage au Brésil. L'abo-

lition n'est pas plus l'apanage d'un courant politique que d'un régime particulier.

Écueils à éviter

Les écueils à éviter sont légion. Certains ont été indirectement mentionnés précédemment : se limiter à des réactions premières et ne pas chercher à définir et à comprendre.

Concernant la traite atlantique, il faut également dépasser l'idée du commerce dit « triangulaire ». D'une part parce que toutes les traites atlantiques ne s'insèrent pas dans un « triangle » (songeons aux circuits négriers entre le Brésil et l'Afrique). D'autre part parce que cela conduit trop souvent à réduire la traite à un circuit sur l'océan et à un certain nombre de « ports », et donc à oublier l'importance des hinterland. Qu'il s'agisse de l'Afrique côtière et intérieure ou des Amériques et de leurs systèmes esclavagistes sans lesquels la traite atlantique ne se serait pas non plus développée ; et de l'Europe où des marchandises de traite sont produites, des navires armés, des équipages constitués.

De la même manière, il ne faut pas confondre marchandises de traite et « pacotille ». Ce dernier terme avait au XVIII^e siècle plusieurs sens. Le droit de pacotille permettait au capitaine de traiter quelques esclaves pour lui-même. Plus généralement, on entendait par pacotille un ensemble ou paquet de marchandises sans présumer de leur valeur. Jamais aucune marchandise ne vaudra la vie d'une seule personne. Ceci dit, les marchandises de traite étaient nombreuses, de qualité et de valeur fort variable. Alcools, petits objets (pipes...) voisinaient avec des pistolets, de la porcelaine de luxe, des armes, des textiles ou encore matières premières (fer). Au XIX^e siècle, l'idée que l'on pouvait acheter des esclaves en Afrique avec des marchandises de pacotille (i.e. sans valeur, sens peu à peu pris par le mot) a servi, dans des discours racistes, à décrire les chefs africains (des « roitelets » disait-on alors) comme des êtres d'une grande naïveté. Les partenaires impliqués dans le commerce négrier percevaient dif-

féremment la valeur des marchandises nécessaires à l'achat de captifs. On pouvait, par exemple, accorder peu de valeur en Europe aux cauris (coquilles de gastéropodes) introduites en Afrique ; même s'il fallait souvent de longs périple océaniques pour se les procurer. Côté africain, ces cauris servaient d'équivalents monétaires, avec en outre cet avantage considérable de ne pouvoir être contrefaits. Malgré ces perceptions différentes, tous les acteurs du trafic négrier y voyaient un avantage. Sinon, la traite n'aurait pas pu se développer.

Il y a sans doute moins de poncifs que de réductionnismes relativement à la question des abolitions. La plupart des réductionnismes ont par ailleurs trait aux facteurs d'émergence de l'abolitionnisme. Certains n'y ont vu que la manifestation du Juste, avec les figures du philosophe, du philanthrope et du « saint » (motivé par la foi). D'autres ont insisté surtout sur l'intérêt que certaines nations auraient pu avoir à abolir la traite et l'esclavage, notamment la Grande-Bretagne (ce qui est sans doute vrai d'un point de vue géostratégique, la Grande-Bretagne s'érigeant en gendarme des mers en réprimant la traite illégale ; et ce qui est sans doute erroné d'un point de vue économique). Enfin, récusant légitimement l'idée que l'abolition ne serait que le produit de blancs anglo-saxons et protestants, on a insisté sur le rôle des esclaves eux-mêmes. Ce qu'il faut néanmoins comprendre c'est qu'aucun de ces facteurs ne peut expliquer à lui seul un processus abolitionniste ayant duré un siècle, concerné plusieurs générations d'hommes et de nombreux pays.

Trois facteurs ont nourri l'abolitionnisme occidental. Le premier réside dans la convergence de morales profanes, avec l'esprit des Lumières, et religieuses, à la fois catholiques et protestantes. Second point : les adeptes de ces morales ne se contentent pas d'attendre que le progrès ou la fin des temps fassent leur œuvre ; ils militent pour transformer le monde tel qu'il est. Enfin troisième élément, s'insérant dans un processus de démocratisation plus large, ce discours est entendu par des individus-acteurs se positionnant en fonction de

leur expérience et de leur conviction, et non plus seulement de la tradition.

À ces causes profondes s'ajoutent, bien sûr, les multiples formes de résistance des esclaves, même s'il ne faut pas confondre résistance (des esclaves résistent depuis l'Antiquité) et abolitionnisme : c'est l'essor du marronage qui conduit à une première prise de conscience en Europe, du problème de l'esclavage, à partir des années 1760 ; d'anciens esclaves ont milité parmi les abolitionnistes ; des esclaves se sont, comme à Saint-Domingue, libérés seuls. L'Utile a également été mobilisé par les abolitionnistes ; en soulignant que le travail de salariés libres serait plus efficace que celui d'esclaves, ou que l'on pourrait remplacer la traite, « commerce infâme », par un « commerce légitime » avec l'Afrique. Certains y ont cru. Mais ce type de discours était généralement tactique, destiné à répondre aux arguments des défenseurs de

la traite et de l'esclavage assimilant abolitionnisme et déclin économique.

En France, les mêmes raisons, à savoir l'action des esclaves, l'esprit des lumières et des valeurs religieuses contribuent à l'abolition de l'esclavage, une première fois en 1794, une seconde, définitive, en 1848. L'abolition s'y concrétise durant la Première et la Seconde République. Mais, ici comme ailleurs, elle s'enracine dans un long processus qu'il est impossible de raccrocher uniquement à un parti, ou un régime. Parmi les multiples acteurs de l'abolitionnisme en France, citons par exemple les philosophes Montesquieu (même s'il ne fut pas à proprement parler abolitionniste) et Condorcet, le pasteur Frossard, l'ancien esclave Toussaint Louverture et nombre d'esclaves anonymes, l'abbé Grégoire, le protestant de Felice, le martiniquais Bissette ou l'agnostique Schoelcher, qui vient parachever le mouvement.

L'abolition en droit, et donc formelle de l'esclavage, constitue une avancée énorme dans l'histoire de l'humanité, car il n'est désormais plus possible de le légitimer. Mais cela ne met nullement un terme à l'exploitation de l'homme par l'homme. En son temps, déjà, l'abolition de l'esclavage est corrélée à d'autres abolitions, comme celles de la prostitution ou de la guerre.

Et c'est en 1840 que Félicité de Lamennais publie *De l'esclavage moderne*, qui est une dénonciation de la manière dont sont lourdement exploités les prolétaires de l'ère industrielle. Il faut cependant être prudent. Si des millions de personnes sont sans doute aujourd'hui encore esclaves de fait à l'échelle du globe, toute forme d'exploitation de l'homme n'est pas de l'esclavage. Encore une fois, pour bien combattre un fléau il importe en premier lieu de le comprendre et de le définir. Évitions donc les amalgames. ■

Pour aller plus loin

BOURGEON (F.), *Les passagers du vent*, 12bis éditions. Une BD particulièrement respectueuse des réalités historiques

DAGET (S.) et RENAULT (F.), *Les traites négrières en Afrique*, Paris, Karthala, 1985.

EHRARD (J.), *Lumières et esclavage*, Bruxelles, André Versaille, 2008.

GRENOUILLEAU (O.), *Les traites négrières*, Documentation photographique 8032, *Les traites négrières. Essai d'histoire globale* (Paris, Gallimard, 2004), *Qu'est-ce que l'esclavage ?* (Paris, Gallimard, 2014), *La révolution abolitionniste*, (Paris, Gallimard, 2017).

GUILLET (B.), *La Marie-Séraphique, navire négrier*, Nantes, Memo éditions, 2010.

RÉGENT (F.), *La France et ses esclaves*, Paris, Grasset, 2007.

SPARKS (Randy), *Les deux princes de Calabar*, Bécherel, Les Perseides, 2007.

Illustrations :

The Atlantic Slave Trade and Slave Life in the Americas: A Visual Record (<http://hitchcock.itc.virginia.edu/Slavery/index.php>)

Comprendre la traite négrière atlantique (utile surtout pour ses 160 documents, en partie présentés en anglais dans le site indiqué plus haut). Statistiques : *The Trans-Atlantic Slave Database* (www.slavevoyages.org)

ENSEIGNER LES GÉNOCIDES



Vincent Duclert,

INSPECTEUR GÉNÉRAL DE L'ÉDUCATION NATIONALE (GROUPE HISTOIRE-GÉOGRAPHIE), VINCENT DUCLERT EST PRÉSIDENT DE LA MISSION D'ÉTUDE EN FRANCE SUR LA RECHERCHE ET L'ENSEIGNEMENT DES GÉNOCIDES, DES CRIMES DE MASSE ET DES VIOLENCES EXTRÊMES. IL EXPOSE LES ENJEUX CONTEMPORAINS DU TRAVAIL EN CLASSE SUR LES GÉNOCIDES.

Enseigner les génocides participe de la réflexion sur l'enseignement des questions sensibles, à condition de poser méthodiquement les choses. En effet, les génocides ne sont des questions sensibles que sous la dimension des impacts qu'un tel enseignement peut exercer sur la sensibilité des élèves comme de tout public. C'est la raison pour laquelle les propositions développées dans les pages suivantes soulignent le caractère indispensable de l'enseignement des sorties de génocides et des réponses - notamment internationales, mais aussi morales - à de tels événements absolus.

Il faut se garder en revanche d'imaginer et de présenter les génocides comme des questions sensibles parce que controversées : elles ne sont refusées que par des entreprises et des militants du négationnisme dont il s'agit de souligner les méthodes mimétiques de la vérité scientifique, le culte du mensonge et la poursuite du phénomène génocidaire sous d'autres formes. En effet, elles partagent avec lui l'obsession de la négation ; et elles agissent dès la réalisation des génocides avec la volonté d'effacer les traces de l'extermination, de faire des chambres à gaz, selon l'expression de l'historien allemand Eugen Kogon, « un secret d'État ».

Si les génocides sont des questions sensibles, c'est d'abord parce que de tels événements interrogent la capacité d'être humains à concevoir, planifier, programmer, réaliser et enfin nier la destruction d'une population, au moyen d'administrations d'États, d'institutions dédiés, d'idéologies structurées, avec la complicité de tout ou partie des sociétés, devant l'indifférence du monde, au milieu de guerres classiques et de crimes de masse. L'enjeu pour la recherche et l'enseignement, mais aussi l'éducation et la

médiation est donc crucial. Comme le sont les réponses judiciaires et l'arsenal juridique telle que la Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide adoptée à Paris par l'Assemblée générale des Nations Unies le 9 décembre 1948. On commémore le 70^e anniversaire de ce texte fondateur alors que les derniers survivants de la déportation vers les centres de mise à mort nazis vont disparaître. Déjà beaucoup d'entre eux et elles sont partis, comme ces derniers mois Marceline



Photographie de Vincent Duclert



Photographie de Vincent Duclert

1. Eugen Kogon et alii, *Les chambres à gaz. Secret d'État*, Paris, Seuil, coll. « Points Histoire » (3^e éd. rev. et mise à jour), 2000.



De gauche à droite, Ginette Kolinka (que l'on devine), Esther Senot, Raphaël Esrail, Elie Buzyn, rescapés du camp d'Auschwitz-Birkenau, en voyage avec des élèves et des étudiants pour l'Union des déportés d'Auschwitz (2 mai 2018). Hommage et recueillement devant le Mur des fusillés. (photographie de Vincent Duclert)

Loridan-Ivens et Ida Grinspan, toutes deux rescapées du camp d'Auschwitz-Birkenau. Elles ont beaucoup témoigné de l'expérience qui fut la leur du génocide des Juifs d'Europe, des témoignages essentiels parce que soucieux de vérité historique et de démarche pédagogique comme l'est de la même manière la récente autobiographie de Raphaël Esrail, président de l'Union des Déportés d'Auschwitz². Se pose avec leur disparition une interrogation majeure. Comment parler des génocides en l'absence des derniers témoins ? Ainsi que le montre le génocide des Arméniens de l'Empire ottoman, les chercheurs peuvent assumer cette fonction de transmission et de compréhension, à condition toutefois qu'ils aillent vers l'école, les élèves et la jeunesse. Et ils sont déjà beaucoup à suivre cette voie, sans déserrer nullement la recherche fondamentale. Ils savent la richesse des projets en établissements, très nombreux sur ces sujets, élaborant de nouvelles connaissances et forgeant l'attitude démocratique des nouvelles générations.

Ces questions furent au cœur des travaux de la Mission d'étude en France sur la recherche et l'enseignement des génocides, des crimes de masse et des violences extrêmes. Instituée le 30 mai 2016 par la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Najat Vallaud-Belkacem, elle a rendu son Rapport le 15 février 2018 à la ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation Frédérique Vidal et au ministre de l'Éducation nationale Jean-Michel Blanquer. François Hollande étant intervenu dans le cours de cette Mission, le rapport de la Mission a également été communiqué à son successeur Emmanuel Macron. Le Rapport de la Mission ministérielle d'étude sur la recherche et l'enseignement des génocides et des crimes de masse a réfléchi, avec les spécialistes français et étrangers (chercheurs, enseignants-chercheurs, professeurs) qui la composent, à l'ensemble de ces enjeux. Son Rapport est reçu par la ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, et par le ministre de l'Éducation nationale, le 4 décembre 2018. La version publiée par CNRS Éditions est disponible simultanément.

La lettre de la Ministre du 30 mai 2016 donnait à la Mission d'amples objectifs de travail qui l'apparentaient à un véritable programme de recherche³. En conséquence, elle mobilisa de nombreuses compétences, tant sur le plan scientifique que pédagogique, bénéficiant de l'engagement de chercheurs et de professeurs français autant qu'étrangers - sans compter les personnalités entendues dans le cadre des auditions, des rencontres et des sessions du colloque final de restitution (octobre 2017)⁴.

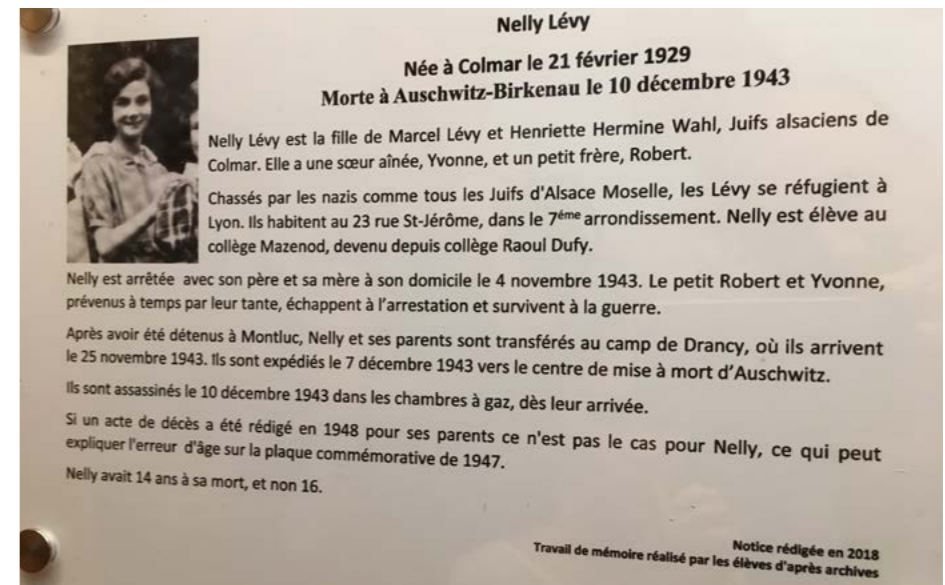
Sans prétendre à l'exhaustivité, le Rapport s'est appliqué à attester de la très forte implication des professeurs dans ces objets d'enseignement qui ont la particularité de croiser la recherche en cours et en action. Les sujets des génocides, des crimes de masse et des violences extrêmes sont ceux qui soulignent le plus décisivement l'importance des savoirs scientifiques pour l'enseignement secondaire et de premier cycle universitaire. Et ceci sur cinq plans au moins :

1. Ces événements hors-normes, souvent incompréhensibles par la majorité des contemporains persistant dans l'incrédulité ou la dénégation, appellent des faits clairement et fortement établis au moyen d'études et de travaux menés internationalement, portés par d'incontestables canaux de diffusion et bénéficiant de synthèses qui enregistrent ces progrès de la recherche (y compris dans les pays qui, comme la Turquie, opposent à la connaissance scientifique un négationnisme d'État en l'occurrence sur le génocide des Arméniens de l'Empire ottoman).
2. Ces travaux ne se limitent pas à établir et documenter les dynamiques et les mises en œuvre génocidaires. Ils s'intéressent aux logiques idéologiques, étatiques et sociales des bourreaux, ils étudient les processus de déshumanisation des groupes désignés à l'extermination, ils interrogent les actes et les attitudes de résistance des victimes, ils travaillent les univers de violence dans

lesquels s'inscrivent les génocides et les crimes de masse - souvent connectés les uns aux autres -, ils interrogent les réactions avant, pendant et après la phase paroxysmique de la destruction physique, sociale et culturelle,...

3. Cet élargissement des intérêts de la recherche fait émerger des données essentielles à l'enseignement dès lors qu'il s'agit d'étudier avec les élèves les réponses que les sociétés - y compris celles promises à l'anéantissement-, les États et les organisations internationales ; des réponses souvent tardives, insuffisantes mais réelles toutefois, capables de susciter des analyses en classe, aidées en cela par des temps de commémoration que formalisent des journées officielles⁵ ou bien des dates anniversaires à l'image du 9 décembre 2018 qui marque les soixante-dix ans de l'adoption par les Nations Unies, à Paris, de la Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide. Quelles que soient les réserves qui peuvent être portées sur cette dernière initiative (en figeant notamment la notion), elle n'en constitue pas moins l'exemple d'une réponse internationale, juridique et contraignante qui se situe à la hauteur du défi représenté par les génocides du XX^e siècle, produit d'un progrès de la conscience universelle et du droit humanitaire, indissociable de l'autre grande incrimination au sortir de la Seconde Guerre mondiale que sont les crimes contre l'humanité. Sa commémoration, de fait, peut constituer un moment important de pédagogie des sociétés et de diffusion des savoirs.

4. Outre que ces réponses ne désertent pas le champ des génocides, des crimes de masse et des violences extrêmes (dont la torture et l'esclavage), elles demeurent indispensables pour l'enseignement afin de ne pas enfermer les élèves dans le traumatisme de l'extermination des uns, de l'indifférence des autres et de l'impuissance générale ; ces réponses sont des ouvertures pour l'enseignant qui peut alors amener les élèves à s'interroger sur les sorties de



(Photographie de Vincent Duclert)

génocide et les conditions de la reconstruction des sociétés, de toutes les sociétés. Car les génocides et les crimes de masse concernent l'ensemble des nations.

5. La recherche enfin parle d'elle-même aux élèves et à leurs professeurs, à la fois parce qu'elle résulte de volontés individuelles et collectives à échelle nationale et internationale, parce qu'elle procède par l'enquête, la prise de risque et le travail sur le terrain, parce qu'elle met en lumière l'importance du document, de la preuve, de la réparation par la connaissance. À ce titre, la Mission a constaté l'importance pour la recherche elle-même des projets pédagogiques, éducatifs et commémoratifs menés dans les établissements par des professeurs et des équipes interdisciplinaires de professeurs (associés aux professeurs documentalistes) travaillant différemment avec leurs élèves et avec succès : ils mettent à jour des documents, des situations, des histoires vécues au plus près des sociétés et des territoires, autant de données et de destins dont la révélation et l'étude participent d'un courant scientifique centré sur la micro-histoire des génocides et des crimes de masse.

Aussi la recherche n'entretient-elle pas un

rapport seulement descendant avec l'enseignement ; ce dernier nourrit à son tour les dynamiques et les savoirs scientifiques de ses propres acquis, de ses propres méthodes. Il convient sur ce plan de renforcer le lien des chercheurs et des professeurs d'autant que bon nombre d'enseignants-chercheurs ont été des professeurs du secondaire et le restent, faute de postes suffisants dans la recherche et l'université.

Ces sujets indissociables des volontés de recherche permettent aux professeurs d'exposer les uns comme les autres, se donnant une efficacité supplémentaire devant les phénomènes de complotisme et la pratique des «fake-news». Ils conduisent à enseigner différemment, avec une efficacité renouvelée nous le croyons comme nous avons pu le constater sur le terrain.

Évidemment, ces sujets doivent être enseignés aux professeurs, au travers de la formation continuée à laquelle contribuent fortement les actions du Mémorial de la Shoah ou bien les voyages d'étude de l'Union des déportés d'Auschwitz (ces deux institutions disposant par ailleurs d'importantes ressources en ligne).

2. Raphaël Esrail, *L'espérance d'un baiser*, Paris, Robert Laffont, 2017.
3. Voir le texte de cette lettre de mission plus bas.
4. Voir la composition de la Mission plus bas.

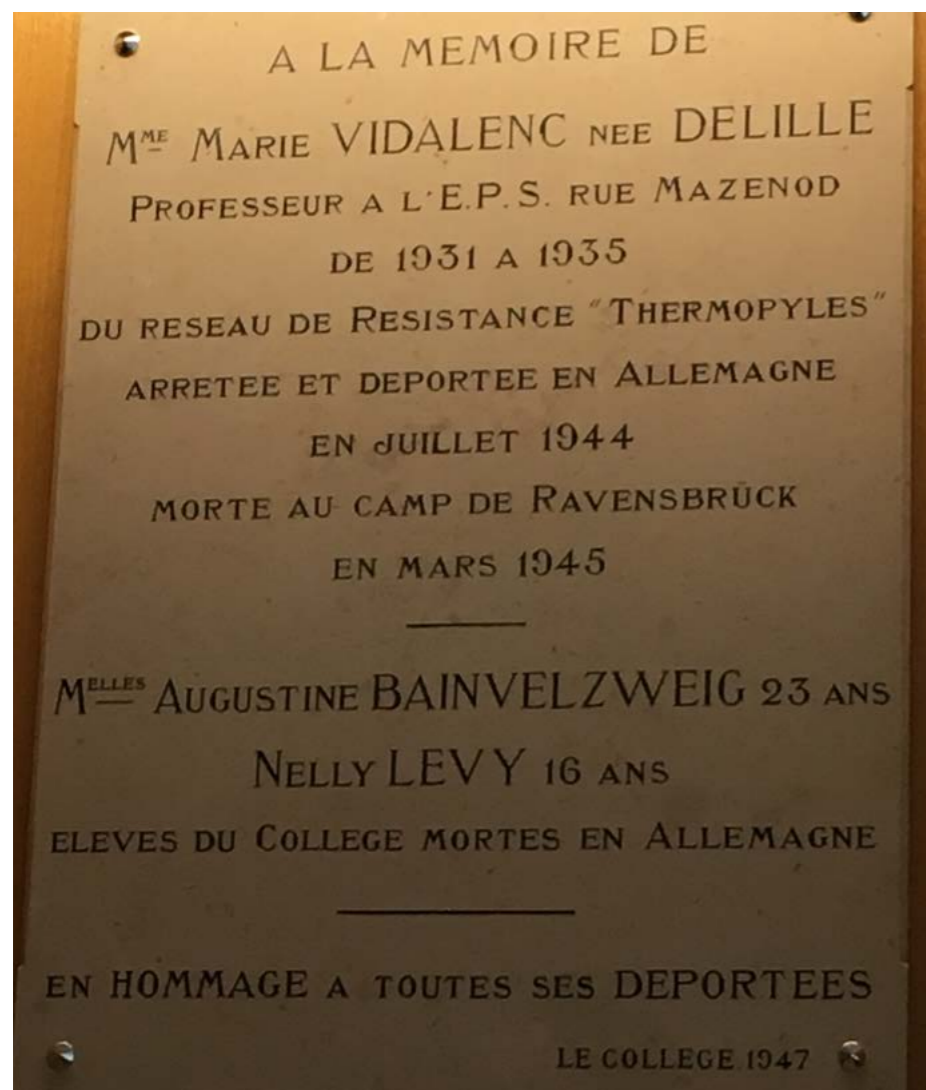
5. Voir le tableau récapitulatif plus bas.

Ces sujets doivent être de même intégrés aux programmes. C'est le cas en histoire et géographie dans la scolarité obligatoire. C'est le cas aussi en lycée dans l'actuel programme comme dans les futurs programmes en cours de rédaction par le Conseil supérieur des programmes. Ceux-ci devraient faire une place accrue à ces objets d'enseignement et aux méthodes comme aux savoirs qu'ils mobilisent ; de fait, ils pourraient avoir leur place dans l'enseignement moral et civique, dans les lettres

et les arts, en philosophie, en sciences économiques et sociales, Nul doute que les groupes d'experts du CSP y travaillent d'autant qu'en la matière, comme nous l'avons signalé, les apports français d'enseignement et de recherche sur ces sujets sont loin d'être négligeables ; ils sont même éloquentes comme l'a montré la Mission ministérielle d'étude.

Pour les professeurs comme pour les chercheurs, pour les juristes comme pour

les muséographes, pour les éducateurs comme pour les documentalistes, l'accès à la connaissance des génocides, des crimes de masse, des violences extrêmes et des esclavages devrait être favorisé. Pour cette raison, la Mission ministérielle d'étude a recommandé la création d'un Centre international de ressources (CIRE) : il pourrait doter la France d'un outil sans équivalent dans le monde. La Mission réfléchit d'ores et déjà à sa possible préfiguration avec les partenaires officiels et des fondations. ■



Plaque du souvenir au collège Raoul Dufy, Lyon, dévoilée en 1947, restaurée en 2018. (photographie Vincent Duclert)

Les annexes*

I. Journées nationales commémoratives en France (par dates)

(rédacteur : H. Rouso)

27 janvier [Ouverture officielle du camp d'Auschwitz par les Soviétiques en 1945]

Journée de la mémoire des génocides et de la prévention des crimes contre l'humanité

Accord international, 2002 + 2005, changement 2007 (dénomination actuelle)

19 mars [Signature du cessez-le feu en Algérie, 1962]

Journée nationale du souvenir et de recueillement à la mémoire des victimes civiles et militaires de la guerre d'Algérie et des combats en Tunisie et au Maroc

Hollande, 2012

Dernier dimanche d'avril [Ouverture des camps de concentration en Allemagne en 1945]

Journée nationale du souvenir des victimes et des héros de la Déportation

IV^e République, 1954

8 mai - FÉRIÉ

Commémoration de la victoire du 8 mai 1945

IV^e République, 1946 - nombreux changements => Mitterrand (1981) jour férié et chômé

9 mai [Discours de Robert Schumann en 1950]

Journée de l'Europe

Conseil européen, 1985

10 mai [Loi Taubira de 2001 sur l'esclavage comme crime contre l'humanité]

Journée commémorative du souvenir de l'esclavage et de son abolition

Chirac, 2001 - remplace la loi de 1983 (abolition) et modifiée en 2006 (abolition)

Deuxième dimanche de mai [Libération d'Orléans, en 1429]

Fête nationale de Jeanne d'Arc et du patriotisme

1920

27 mai [Création du Conseil national de la Résistance, en 1943]

Journée nationale de la Résistance

Hollande, 2015

23 mai [23 mai 1848, abolition de l'esclavage en Martinique + 23 mai 1998, marche silencieuse à Paris]

Journée nationale de commémoration en hommage aux victimes de l'esclavage colonial

Hollande 2017

8 juin [Transfert du soldat inconnu d'Indochine vers la nécropole de Notre-Dame de Lorette, 1980]

Journée nationale d'hommage aux «morts pour la France» en Indochine

Chirac, 2005

* Extraits des travaux de la Mission ministérielle d'étude et présentation de cette dernière.

18 juin

Journée nationale commémorative de l'appel historique du général de Gaulle à refuser la défaite et à poursuivre le combat contre l'ennemi

Chirac, 2006

Dimanche plus proche 16 juillet [Rafle du Vél d'Hiv, 16 et 17 juillet 1942]

Journée nationale à la mémoire des crimes racistes et antisémites de l'État français et d'hommage aux «Justes» de France

Mitterrand, 1993 et Chirac, 2005

25 septembre [Plan en faveur des forces supplétives en Algérie, les « Harkis », 2014]

Journée nationale d'hommage aux harkis et autres membres des formations supplétives

Chirac, 2003

11 novembre - FÉRIÉ

Journée nationale pour la commémoration de la Victoire et de la paix, et d'hommage à tous les morts pour la France

1922 et Sarkozy, 2012

5 décembre [Inauguration du Mémorial du Quai Branly, à Paris, 2002]

Journée nationale d'hommage aux morts de la guerre d'Algérie et des combats du Maroc et de la Tunisie

Chirac, 2003

Journées commémoratives nationales en France (selon la date de leur instauration)

(rédacteur : V. Duclert avec H. Rousso)

1920

Fête nationale de Jeanne d'Arc et du patriotisme. Deuxième dimanche de mai [Libération d'Orléans, en 1429]

1922

Loi du 24 octobre fixant au 11 novembre la commémoration de l'armistice du 11 novembre 1918.

1946

Loi du 7 mai instituant la célébration de la «victoire remportée par la France et ses alliés» le 8 mai ou le premier dimanche suivant.

1953

Loi du 20 mars transformant le 8 mai en jour férié.

1959

Décret du 11 avril fixant la commémoration de la «victoire de 1945» au deuxième dimanche de mai (sauf pour le 8 mai 1965, exceptionnellement férié pour le 20^e anniversaire), afin de limiter le nombre de jours fériés en mai (cette décision suscite de nombreuses protestations des anciens combattants qui continuent à célébrer le 8 mai).

1968

Décret du 17 janvier décidant du retour au 8 mai pour commémorer la «victoire remportée par les armées françaises et alliées» mais sans le rendre férié.

1975

Suppression le 7 mai 1975, par le président Valéry Giscard d'Estaing, du 8 mai du calendrier commémoratif français au nom de la réconciliation franco-allemande (proposition d'en faire de cette date une journée de l'Europe ; vives réactions hostiles, notamment chez les anciens combattants).

1981

Loi du 2 octobre inscrivant la «victoire du 8 mai 1945» comme jour férié dans le code du travail.

1954

Loi du 14 avril instituant la «Journée nationale du Souvenir des victimes et héros de la déportation» qui se déroule le dernier dimanche d'avril.

1964

Les crimes contre l'humanité sont déclarés imprescriptibles.

1965 (?)

Naissance de l'usage voulant que se tienne au Panthéon, chaque 17 juin, une cérémonie en hommage à Jean Moulin (ni texte législatif, ni texte réglementaire). (Rapport KASPI)

1993

Décret n° 93-150 du 3 février instituant une journée nationale commémorative des persécutions racistes et antisémites commises sous l'autorité de fait dite «gouvernement de l'État français» (1990-1944)

2000

Loi n° 2000-644 du 10 juillet instaurant une journée nationale à la mémoire des victimes des crimes racistes et antisémites de l'État français et d'hommage aux «Justes» de France, suivie du décret n° 2002-994 du 11 juillet portant application de la loi n° 2000-644 du 10 juillet 2000 instaurant une journée nationale à la mémoire des victimes des crimes racistes et antisémites de l'État français et d'hommage aux «Justes» de France (les ambiguïtés du décret de 1993 sont levées, et la loi définit comme «Justes» les personnes «ayant recueilli, protégé ou défendu, au péril de leur vie et sans contrepartie, une ou plusieurs personnes menacées de génocide»). Cette journée est placée le dimanche le plus proche du 16 juillet de chaque année.

«Il est institué une journée nationale à la mémoire des victimes des crimes racistes et antisémites de l'État français et d'hommage aux «Justes» de France qui ont recueilli, protégé ou défendu, au péril de leur propre vie et sans aucune contrepartie, une ou plusieurs personnes menacées de génocide.

Cette journée est fixée au 16 juillet, date anniversaire de la rafle du Vélodrome d'hiver à Paris, si ce jour est un dimanche ; sinon, elle est reportée au dimanche suivant.

Chaque année, à cette date, des cérémonies officielles sont organisées aux niveaux national et départemental, dans des conditions fixées par décret en Conseil d'État.»

2001

Journée commémorative du souvenir de l'esclavage et de son abolition (remplace la loi de 1983, modifiée en 2006) 10 mai [Loi Taubira de 2001 sur l'esclavage comme crime contre l'humanité].

2002

«Les ministres européens de l'éducation ont adopté, le 18 octobre 2002, [lors d'un sommet du Conseil de l'Europe] la déclaration qui institue une journée de mémoire de l'Holocauste et de prévention des crimes contre l'humanité. La date a été laissée libre de choix à chaque pays. La France et l'Allemagne ont choisi le 27 janvier. Il s'agit d'une date symbolique car elle correspond à l'anniversaire de la libération du camp d'Auschwitz-Birkenau.» (site EDUSCOL)

2003

Journée nationale d'hommage aux morts de la guerre d'Algérie et des combats du Maroc et de la Tunisie. 5 décembre [Inauguration du Mémorial du Quai Branly, à Paris, 2002].

2003

Décret du 31 mars instituant une journée nationale d'hommage aux harkis et aux membres des formations supplétives le 25 septembre.

2005

Décret du 26 mai instituant le 8 juin une journée nationale d'hommage aux «morts pour la France» en Indochine [Transfert du soldat inconnu d'Indochine vers la nécropole de Notre-Dame de Lorette, 1980].

2006

Journée nationale commémorative de l'appel historique du général de Gaulle à refuser la défaite et à poursuivre le combat contre l'ennemi, instituée le 18 juin.

2005

Journée exceptionnelle du 27 janvier pour le 60^e anniversaire de la libération des camps.

2006

Décret du 10 mars instituant une journée commémorative de l'appel du général de Gaulle du 18 juin 1940.

2006

Le 10 mai devient la «Journée nationale des mémoires de la traite, de l'esclavage et de leur abolition».

«La France est le premier État et demeure le seul qui, à ce jour, ait déclaré la traite négrière et l'esclavage «crime contre l'humanité». Elle est également le seul État à avoir décrété une journée nationale de commémoration. À l'occasion de cette journée, des actions sont menées par l'éducation nationale notamment dans les centres de documentation et dans les établissements scolaires. Il s'agit également d'une journée de réflexion civique sur le respect de la dignité humaine et la notion de crime contre l'humanité.» (EDUSCOL)

2012

Journée nationale du souvenir et de recueillement à la mémoire des victimes civiles et militaires de la guerre d'Algérie et des combats en Tunisie et au Maroc, instituée le 19 mars [Signature du cessez-le feu en Algérie, 1962].

2012

transformation du 11 novembre en Journée nationale pour la commémoration de la Victoire et de la paix, et d'hommage à tous les morts pour la France.

2015

Journée nationale de la Résistance instituée le 27 mai [Création du Conseil national de la Résistance, en 1943].

2017

Journée nationale de commémoration en hommage aux victimes de l'esclavage colonial 23 mai [23 mai 1848, abolition de l'esclavage en Martinique + 23 mai 1998, marche silencieuse à Paris].

En complément de cette liste des journées commémoratives intéressant notre objet, il y a lieu de mentionner les textes nationaux définissant les génocides, crimes de guerre et crimes contre l'humanité, comme la loi n° 2001-70 du 29 janvier 2001 instaurant la reconnaissance officielle de la France du génocide arménien de 1915 et la loi n° 2001-434 du 21 mai 2001 établissant la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité, ainsi que l'article 24 bis de la loi sur la liberté de la presse du 29 juillet 1881 introduit par la loi Gayssot du 13 juillet 1990 qui incrimine et réprime d'un an d'emprisonnement et de 45 000 euros d'amende la contestation de l'existence des seuls crimes nazis, à l'exclusion des autres crimes contre l'humanité, et notamment ceux reconnus par les lois précédemment citées.

II. Journées internationales intéressant notre sujet

(rédacteurs : K. Fracapane, et V. Duclert pour les compléments UE)

ONU

Date	Journée	Résolution	Année de la résolution	Anniversaire
27 janvier	Journée internationale dédiée à la mémoire des victimes de l'Holocauste	(A/RES/60/7) 1 ^{er} novembre	2005	Libération du camp d'Auschwitz-Birkenau en 1945
21 Mars	Journée internationale pour l'élimination de la discrimination raciale	(A/RES/2142 (XXI))	1966	Tuerie de Sharpeville (Afrique du Sud) en 1960. La police a tué 69 personnes lors d'une manifestation pacifique contre les lois relatives aux laissez-passer imposées par l'apartheid
24 mars	Journée internationale pour le droit à la vérité en ce qui concerne les violations flagrantes des droits de l'homme et pour la dignité des victimes	(A/RES/65/196)	2010	Assassinat de l'archevêque Oscar Arnulfo Romero du Salvador en 1980
25 mars	Journée internationale de commémoration des victimes de l'esclavage et de la traite transatlantique des esclaves	(A/RES/62/122)	2007	Abolition de la traite transatlantique des esclaves par le Royaume-Uni
	En appoint à la Journée internationale du souvenir de la traite négrière et de son abolition, 23 août	UNESCO (151 EX/5.1)	1998	Insurrection de Saint Domingue (1791)
7 avril	Journée internationale de réflexion sur le génocide au Rwanda	(A/RES/58/234)	2005	Date du début du génocide de 1994
29 avril	Journée du souvenir dédiée à toutes les victimes de la guerre chimique	(OPCW C-10/5) Conférence des Etats parties pour l'interdiction des Armes chimiques	2005	Entrée en vigueur de la Convention internationale sur les armes chimiques, 1997
8-9 mai	Journées du souvenir et de la réconciliation en l'honneur des morts de la Seconde Guerre mondiale	(A/RES/59/26)	2005	Capitulation de l'Allemagne, 1945
19 juin	Journée internationale pour l'élimination de la violence sexuelle en temps de conflit	(A/RES/69/293)	2015	Adoption, le 19 juin 2008, de la résolution 1820 (2008), dans laquelle le Conseil de sécurité a condamné l'utilisation de la violence sexuelle comme une arme de guerre
26 juin	Journée internationale pour le soutien aux victimes de la torture	(A/RES/52/149)	1997	Convention contre la torture et autres peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants, 26 juin 1987
9 déc.	Journée internationale de commémoration des victimes du crime de génocide, d'affirmation de leur dignité et de prévention de ce crime	(A/RES/69/323)	2015	Adoption de la Convention de 1948 pour la prévention et la répression du crime de génocide

Autres Journées internationales, plus ou moins pertinentes pour les travaux de la mission : Journée mondiale de la dignité des victimes de la traite d'êtres humains (A/RES/68/192) ; Journée internationale des victimes de disparition forcée (A/RES/65/209) ; Journée internationale de la paix (A/RES/36/67), (A/RES/55/282) ; Journée internationale pour l'élimination totale des armes nucléaires (A/RES/68/32) ; Journée internationale de la non-violence (A/RES/61/271) ; Journée internationale pour la prévention de l'exploitation de l'environnement en temps de guerre et de conflit armé (A/RES/56/4) ; Journée internationale pour la tolérance (Résolution 5.61 de la 28^e session de la Conférence générale de l'UNESCO), (A/RES/51/95) ; Journée internationale pour l'abolition de l'esclavage (A/RES/317(IV)) ;

À ces journées il y a lieu de rajouter la journée de la justice internationale organisée par la Cour pénale internationale. La Cour a choisi la date de la signature du traité de Rome (17 juillet 1998) plutôt que celui de son entrée en vigueur (1^{er} juillet). En préparatif de cette journée, plusieurs événements sont organisés par la Cour et ses partenaires dans les différents pays, notamment la campagne #JusticeMatters (J. Seroussi).

Union Européenne (UE)

Date	Journée	Décision	Date de la décision	Anniversaire
27 janvier	Journée européenne de commémoration de l'Holocauste	Résolution du Parlement européen sur le souvenir de l'Holocauste, l'anti-sémitisme et le racisme P6_TA(2005)0018	27 janvier 2005	Libération du camp d'Auschwitz-Birkenau, 1945
23 août	Journée européenne du souvenir	Résolution du Parlement européen du 2 avril 2009 sur la conscience européenne et le totalitarisme P6_TA(2009)0213	2 avril 2009	Pacte germano-soviétique, 1939
23 août	Journée européenne contre l'impunité des génocides, des crimes contre l'humanité et des crimes de guerre	Conseil de l'Union européenne Renforcement de la lutte contre l'impunité du crime de génocide, des crimes contre l'humanité et des crimes de guerre au sein de l'Union européenne et de ses États membres	12 mai 2015	Pacte germano-soviétique, 1939

Concernant le sort des Roms, le Parlement européen, dans une résolution adoptée le 15 avril 2015, a appelé à davantage d'efforts pour mettre fin à la discrimination, aux crimes et discours haineux contre les Roms et pour reconnaître le 2 août comme journée de commémoration de l'holocauste des Roms, afin de se souvenir du génocide des Roms pendant la Seconde Guerre mondiale (la résolution est adoptée par 554 voix pour, 13 contre et 44 abstentions). Dans son communiqué de presse du 2 août 2015, la Commission européenne a apporté son soutien à cette résolution visant à instaurer une Journée européenne de commémoration de l'holocauste des Roms tout en espérant que les États membres ne tarderont pas à la proclamer.

Mentionnons également, pour la connaissance de la politique de l'UE sur ces questions, différents acquis juridiques et politiques :

1996

Action commune 96/443/JAI, du 15 juillet adoptée par le Conseil sur la base de l'article K.3 du traité sur l'Union européenne, concernant l'action contre le racisme et la xénophobie.

1997-2009

Le Traité sur l'Union européenne (version consolidée depuis le 1er décembre 2009, traité de Lisbonne ; dispositions fixées en 1997 dans le Traité d'Amsterdam instituant la Communauté européenne).

Article 29 du traité sur l'Union européenne faisant de la lutte contre le racisme et la xénophobie l'un des objectifs de l'Union.

1997

Articles 13 (et 12) et 34 du Traité sur l'Union européenne, dans la rédaction qui lui a été donnée par le Traité d'Amsterdam.

1997

Création au mois de juin d'un observatoire européen des phénomènes racistes et xénophobes à Vienne, afin de favoriser l'échange d'informations et d'expériences dans ce domaine.

1999

Résolution (du 9 avril) sur la communication de la Commission intitulée « Plan d'action contre le racisme » (COM(98)0183 C4-0253/98)

2000

Directive 2000/43/CE du 29 juin relative à la mise en œuvre du principe de l'égalité de traitement entre les personnes sans distinction de race ou d'origine ethnique ;

2001

La Commission européenne le 28 novembre 2001 une proposition de décision-cadre concernant la lutte contre le racisme et la xénophobie.

2008

Décision-cadre 2008/913/JAI sur la lutte contre certaines formes et manifestations de racisme et de xénophobie au moyen du droit pénal a été adoptée par le Conseil de l'Union européenne le 28 novembre 2008.

Conseil de l'Europe

Date	Journée	Décision	Date de la décision	Anniversaire
27 janvier Autres dates choisies par les États membres	Journée du souvenir de l'Holocauste et de prévention des crimes contre l'humanité	Déclaration des Ministres européens de l'Éducation	18 octobre 2002	Libération du camp d'Auschwitz-Birkenau, 1945

Exemples de Journées nationales

On peut consulter les activités relatives aux journées nationales en mémoire des victimes de la Shoah des pays participants de l'OSCE dans le rapport *Holocaust Memorial Days, An overview of remembrance and education in the OSCE region* (mis à jour en octobre 2015).

III. Lettre de mission de la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 30 mai 2016

Monsieur l'inspecteur général de l'Éducation nationale,

En 2015, la France a commémoré le génocide arménien qu'elle a reconnu publiquement par l'article unique de la loi du 29 janvier 2001. C'est la raison pour laquelle j'ai tenu, le 25 mars 2015, à ouvrir le colloque sur « Le génocide des Arméniens de l'Empire ottoman dans la Grande Guerre : cent ans de recherche (1915-2015) » à la Sorbonne. J'ai rappelé à cette occasion la nécessité du devoir de mémoire et de l'éveil à la citoyenneté par la connaissance des périodes sombres du passé pour empêcher qu'elles ne se reproduisent.

Face aux actes de barbarie et à l'apologie de la violence proférée dans le but de détruire un groupe national, ethnique, racial ou religieux, il devient désormais impératif d'établir un état des lieux de la recherche et de l'enseignement sur les génocides et de mobiliser les communautés scientifiques et enseignantes, afin d'intensifier la connaissance sur les crimes de masse, dans une perspective comparative et une compréhension globale du phénomène.

La mission qui vous est confiée aura par conséquent pour objectif de me remettre un rapport qui dressera d'abord un bilan des points suivants :

- la production scientifique et les ressources pédagogiques existantes : les différents champs étudiés par les genocide studies en France et à l'étranger, les thèmes de recherche (par génocide), les études comparées, les publications, les cours et séminaires dispensés dans l'enseignement supérieur, les programmes actuels de l'enseignement secondaire, etc. ;
- les ressources disponibles en matière de fonds documentaires, de lieux d'archives, de centres de mémoire, de musées, de sites patrimoniaux, etc. ;
- les institutions de recherche, des équipes de chercheurs et d'enseignants chercheurs, qui étudient le phénomène de violence massive sous toutes ses formes, aussi bien à travers les études historiques qu'en mobilisant les sciences sociales (études comportementales, sociologiques, politiques, socio-psychologiques, etc.) ;
- les formes efficaces de médiation sur le sujet à destination de tous les publics, en s'appuyant sur des exemples significatifs en France (Mémorial de la Shoah) et à l'étranger (United States Holocaust Memorial Museum à Washington D.C., Memorial to the Murdered Jews of Europe à Berlin ...).

Le rapport que vous me remettrez devra apporter une information analysée et maîtrisée, permettant d'appréhender le domaine d'étude de la mission, d'identifier des problèmes et de proposer des solutions. Vous me proposerez également de nouvelles perspectives de travail et de nouveaux moyens institutionnels pour la recherche, l'enseignement et l'éducation, afin d'intensifier la connaissance des génocides, des crimes de masse et des violences extrêmes, d'en favoriser une plus large compréhension et diffusion, tant dans l'institution scolaire et universitaire que dans la population.

Ce rapport devra être achevé dans un délai d'une année, avec la remise d'une note d'étape prévue dans six mois.

Vous serez libre de désigner les membres de l'équipe qui constituera la mission d'étude, en respectant la parité et la pluralité des compétences. Vous me rendrez compte de sa composition.

Vous pourrez bénéficier, pour l'accomplissement de votre mission, des moyens que pourront mettre à votre disposition l'Inspection générale de l'Éducation nationale et l'École des hautes études en sciences sociales à laquelle vous êtes rattaché comme chercheur.

Je vous prie d'agréer, Monsieur l'inspecteur général de l'Éducation nationale, l'expression de ma considération distinguée.

Najat VALLAUD-BELKACEM

Monsieur Vincent DUCLERT
Inspecteur général de l'Éducation nationale
31-35 rue de la Fédération - 75015 PARIS

COMPOSITION DE LA MISSION (64 membres)

Directoire (14)

Vincent DUCLERT,

historien, inspecteur général de l'Éducation générale, professeur associé à Sciences Po et chercheur à l'EHESS (CESPRA), président de la Mission

Dominique SCHNAPPER,

sociologue, directrice d'études à l'EHESS (CESPRA), membre honoraire du Conseil constitutionnel, première vice-présidente

Stéphane AUDOIN-ROUZEAU,

historien, directeur d'études à l'EHESS (CESPRA), rapporteur

Souâd AYADA,

philosophe, inspectrice générale de l'Éducation nationale, vice-présidente

Marie CALVARY,

secrétaire administrative

Isabelle DELPLA,

philosophe, professeure à l'Université Jean Moulin, Lyon, vice-présidente

Xavier DESBROSSE,

historien, professeur au lycée Bayen (Châlons-en-Champagne), secrétaire scientifique

Anne-Celia FEUTRIE,

littéraire, docteure de l'Université de Londres, chargée de mission

Mikaël NICHANIAN,

historien, conservateur à la BNF, rapporteur

Malika RAHAL,

historienne, chargée de recherche au CNRS (IHTP), rapporteure

Marie-Ange RIVIÈRE,

historienne, IA-IPR, académie de Montpellier, chargée de mission

Henry ROUSSO,

historien, directeur de recherche au CNRS (IHTP), vice-président

Emmanuelle SIBEUD,

historienne, professeure à l'Université de Paris 8, vice-présidente

Jean-Philippe TREMBLAY-MILLER,

historien, anthropologue, doctorant à l'EHESS, chargé de mission

Membres d'institutions françaises (36)

Ilsen ABOUT,

historien, chargé de recherche au CNRS (Centre Georg Simmel) [Génocide et persécution des Tsiganes, sources photographiques et Shoah]

Hervé ASCENSIO,

juriste, professeur à l'Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne [droit international pénal, droit des génocides]

Annette BECKER,

historienne, professeure à l'Université de Paris-Nanterre et membre senior émérite de l'IUF [Première Guerre mondiale, Shoah, questions mémorielles et représentations]

Hamit BOZARSLAN,

historien, sociologue, directeur d'études à l'EHESS (CETOBAC) [Empire ottoman, génocide des Arméniens, négationnisme]

Patrick CABANEL,

historien, directeur d'études à l'EPHE [histoire des Justes et des sauvetages, historiographie et mémoires de la Shoah]

Johann CHAPOUTOT,

historien, professeur à l'Université Paris-Sorbonne [nazisme, totalitarisme, racisme]

Elisabeth CLAVERIE,

anthropologue, directrice de recherche au CNRS (groupe de sociologie politique et morale) [traitement pénal, purification ethnique, ex-Yougoslavie]

Myriam COTTIAS,

directrice de recherches au CNRS (LC2S, CIRESC, SHOELCHER, MARTINIQUE) [Histoire et mémoire des traites et des esclavages]

Claire DEBET,

professeure certifiée de lettres au collège Doucet, Nanterre [enseignement de la littérature]

Ingolf DIENER,

historien, chercheur à l'Université de Paris 8 [génocide des Herero et des Nama]

Hélène DUMAS,

historienne, chargée de recherche au CNRS (LAM UPPA) [génocide des Tutsi au Rwanda, étude sur la justice]

Isabelle ERNOT,

historienne, professeure d'histoire-géographie détachée à l'Union des Déportés d'Auschwitz [Shoah, pédagogie, documentation]

Adriana ESCOBAR,

historienne, doctorante à l'EHESS (CESPRA) [régime khmer rouge, Cambodge, mémoire]

Bénédicte GILARDI,

professeure documentaliste au lycée Thierry-Maulnier (Nice) [mémoire, éducation et enseignement des génocides]

Zoé GRUMBERG,

historienne, doctorante à Sciences Po [déportations, survivants, sorties des génocides]

Christian INGRAO,

historien, directeur de recherche au CNRS (IHTP) [nazisme, extermination, génocide]

Cécile JOUHANNEAU,

politiste, maîtresse de conférences à l'université Paul Valéry Montpellier (ART-Dev) [mémoires des violences, Bosnie-Herzégovine]

Marcel KABANDA,

historien, président d'IBUKA-France [génocide des Tutsi au Rwanda ; survie post-génocidaire]

Dzovinar KÉVONIAN,

historienne, maître de conférences à l'Université de Paris Ouest Nanterre La Défense [génocide des Arméniens, droit pénal international, exil et réfugiés]

Anouche KUNTH,

historienne, chargée de recherche au CNRS (IRIS) [génocide des Arméniens, survie post-génocidaire]

Sandrine LEFRANC,

politiste, chargée de recherche au CNRS (ISP) [sortie de conflits violents, politiques de pardon, justice transitionnelle]

Judith LYON-CAEN,

historienne, maître de conférences à l'EHESS (CRH) [Shoah, littérature, témoignage et histoire]

Ariane MATHIEU,

historienne, journaliste à L'Histoire, chercheuse indépendante [crimes des khmers rouges, mémoires et histoire des génocides]

Nicole MATULIK,

conseillère pédagogique du 1er degré, académie de Paris [enseignement de l'histoire]

Gaïdz MINASSIAN,

politiste, enseignant à Sciences-Po [génocide des Arméniens, crimes de masse, géopolitique du Caucase]

Pap NDIAYE,

historien, professeur à Sciences-Po [race, racisme, société française et américaine]

Iannis RODER,

historien, professeur agrégé au collège Pierre de Geyter (Saint-Denis), formateur au Mémorial de la Shoah [enseignement de la Shoah, antisémitisme et négationnisme]

Emmanuel SAINT FUSCIEN,

historien, maître de conférences à l'EHESS [violence de guerre, pédagogie scolaire à l'épreuve de la violence]

Virginie SANSICO,

historienne, professeure d'histoire géographie au collège Les Battières (Lyon) et au collège Jean-Jacques Rousseau (Tassin-la-Demi-Lune) [enseignement de la Seconde Guerre mondiale, recherches sur le régime de Vichy]

Julien SEROUSSI,

sociologue, membre (jusqu'au 31 août 2017) du Pôle « Génocide, Crime contre l'humanité et Crimes et délits de guerre » du Tribunal de Grande Instance de Paris [Justice pénale internationale, vérité historique et vérité judiciaire, crimes de masse dans la région des Grands Lacs en Afrique]

Leila SEURAT,

politiste, chercheuse post-doctorante à l'IEMAM/IFPO [Syrie et Moyen-Orient actuels]

Sandrine WEIL,

juriste et historienne, doctorante à l'Université de Lorraine

Vanessa VOISIN,

historienne, chercheuse au CERCEC et au CEFR, boursière à la Fondation pour la mémoire de la Shoah [procès soviétiques de criminels de guerre, Shoah et médiatisation]

Nicolas WERTH,

historien, directeur de recherche au CNRS (IHTP) [pogroms, Holodomor, Russie-URSS]

Membres d'institutions internationales ou étrangères (14)

Fatma Müge GÖÇEK,

sociologue, professeure à l'University of Michigan - Ann Arbor [Turquie, génocide des Arméniens, mémoire et société].

Jan GROSS,

historien, professeur à Princeton University [Seconde Guerre mondiale, Shoah, relations judéo-polonaises]

John HORNE,

historien, professeur à Trinity College Dublin, directeur du Centre for War Studies [violences et crimes de guerre, mémoire et histoire]

Hans-Lukas KIESER,

historien, professeur à Zurich Universität et professeur associé à l'University of Newcastle, Australia (Centre for the History of Violence) [génocide des Arméniens, mémoire et historiographie des génocides]

Joël KOTEK,

politiste, professeur à l'Université libre de Bruxelles [étude comparée des génocides]

Karel FRACAPANE,

administrateur principal de projet, en charge de l'enseignement de l'Holocauste et d'autres génocides à l'UNESCO [documentation et programmes sur les génocides]

Anne-Marie LAROSA,

juriste, professeure invitée à l'Université de Fribourg [droit pénal international, droit des génocides, droit international humanitaire]

Thomas MAISSEN,

historien, professeur à Heidelberg Universität et directeur de l'Institut Historique Allemand, Paris [mémoires de la Shoah en Europe et historiographie]

Philip NORD,

historien, professeur à Princeton University [France contemporaine, Shoah, monde juif]

Renée POZNANSKI,

historienne, professeure à l'Université Ben Gourion du Neguev [Shoah, « Solution finale » en France]

Ornella ROVETTA,

historienne, chercheuse post-doctorante, Université libre de Bruxelles (Centre de recherche Mondes modernes et contemporains) [justice internationale, génocide des Tutsi au Rwanda]

Steve SAWYER,

historien, professeur à l'American University in Paris [histoire de la démocratie, documentation des génocides]

Florin TURCANU,

politiste, professeur à la Faculté des sciences politiques de l'Université de Bucarest [étude de la Shoah et de la déportation en Europe centrale et orientale]

Karine VANTHUYNE,

anthropologue, professeure à l'Université d'Ottawa [violences génocidaires, peuples autochtones, Guatemala, Canada]

LES LIEUX DE MÉMOIRES DE VIOLENCES EXTRÊMES DANS LA MONDIALISATION



Dominique Chevalier,

MAÎTRESSE DE CONFÉRENCES-HDR EN GÉOGRAPHIE, ELLE ENSEIGNE À L'UNIVERSITÉ CLAUDE BERNARD LYON1-ESPÉ, ET EST RATTACHÉE AU LABORATOIRE ENVIRONNEMENT VILLE SOCIÉTÉS (EVS) - UMR 5600.

Dominique Chevalier s'empare ici du concept de « lieux de mémoire » de Pierre Nora afin de le mettre au service de la géographie. Comment le-la géographe questionne-t-il la violence extrême par le biais des lieux ?

Cet article est une version remaniée (et adaptée) de : Dominique Chevalier, « Que deviennent les mémoires douloureuses aux musées : un universel métissé ? », *Mondes du tourisme*, n° 14, juin 2018.

Quoique la paternité du concept de « lieux de mémoire » revient incontestablement à l'historien Pierre Nora pour l'œuvre magistrale du même nom qu'il a dirigée, la thématique de la mémoire¹ dépasse le strict champ des recherches historiques et ne constitue donc pas (ou plus) exclusivement un « bon gibier pour historiens », pour reprendre l'expression de Jean-Pierre Rioux citée par Philippe Poirrier [2004].

Au cours des dernières années, les études sur la mémoire se sont multipliées dans les sciences humaines et sociales (Klein 2000, Radstone 2000, Zelizer 1995). En histoire (Nora 1984-1992, Assmann 1995) tout comme en anthropologie (Berliner 2005, Candau 1998, Climo et Cattell 2002 Olick et Robbins, 1998), le *Memory boom* s'est rapidement imposé dans le monde académique. La géographie, et tout particulière-

ment la géographie culturelle, ne pouvaient rester insensible à cet engouement. En effet, en raison de leur caractère foncièrement polysémique, les mémoires - à court et long terme, collectives et individuelles, liées aux faits et aux émotions - modulent, nourrissent et transforment fortement les espaces dans lesquels elles s'insèrent.

Cet article propose de croiser « mémoires » et « mondialisation » à travers un objet particulier : les musées et mémoriaux urbains consacrés aux mémoires douloureuses (Sion 2015, Chevalier 2015, 2014, 2013, 2011, Arnold-de Simine 2013, Linenthal 1994, Walsh 1992). Les échelles des déchires et traumatismes mémoriels sont multiples, du micro-local au transnational. L'édification des musées qui les exposent s'inscrit dans des conditions et des contextes politiques, géopolitiques, sociaux, historiques

et territoriaux qui façonnent les productions mémorielles et patrimoniales, tandis qu'en retour ces patrimonialisations nourrissent différentes formes de mises en tourisme. Dans le cas des mémoires douloureuses, ce processus correspond à un travail de conservation matérielle et immatérielle, dans un monde planétaire mondialisé et globalisé marqué par des mobilités et des mutations rapides. La reconnaissance des génocides et des mémoires douloureuses est d'autant plus considérable que les flux migratoires produisent des diasporas planétaires en mal de mémoire (Appadurai, 2007). Les acteurs et les combinaisons d'acteurs engagés dans les diverses muséifications et mises en tourisme de ces mémoires douloureuses participent à la fabrication urbaine de nouveaux territoires, au sein desquels les considérations (réparations)

du passé occupent une place et un horizon indépassables. Finalement, grâce à ces jeux d'acteurs diversifiés, les mémoires douloureuses permettent à de nombreuses métropoles de se faire connaître et reconnaître à différents niveaux d'échelles. De ce point de vue, les constructions mémorielles, et les édifices, généralement dessinés par les architectes du *starsystème*, participent pleinement à la mondialisation. Dans un contexte où la concurrence inter-métropolitaine incite la plupart des villes à valoriser les « starchitectures » et/ou les musées post-modernisés (Walsh, 1992, p. 122), ces édifices constituent des éléments promotionnels incontestables de la mondialisation.

Ce sont précisément les performativités politiques et touristiques mondialisantes de ces monuments qui seront envisagées dans notre propos. Comment les musées et mémoriaux consacrés aux mémoires douloureuses, ancrés dans des contextes nationaux singuliers et dans les lieux les plus emblématiques des métropoles, participent-ils à la mondialisation de ces mémoires (H. Rouso, 2007 ; D. Levy & N. Szaider, 2006 ; Kreissler, 2007)?

Entre profusion des traumatismes collectifs, obsessions mémorielles liées aux spectres des génocides (Assayag, 2006) et craintes que le ventre de la bête immonde (B. Brecht, 1941) ne soit encore fécond, ces dernières décennies ont été prolifiques et inventives en terme d'édification de nouveaux musées et mémoriaux consacrés aux événements traumatiques. Nous proposons d'aborder deux mémoires particulières : celle du génocide des Juifs d'Europe et celle du Massacre de Nankin sous l'angle de leurs fonctions touristiques, éducationnelles et potentiellement curatives.

Un passé historique commun, des présences plurielles

S'ils ont en commun la thématique de la Shoah, les grands musées urbains consacrés à cette césure anthropologique² ne se ressemblent pourtant pas. Érigés selon des temporalités différentes, ils sont à la fois concurrents et complémentaires les uns des autres (Chevalier, 2014, 2017). Chacun évoque le passé en fonction des enjeux politiques et géopolitiques du pays dans lequel il s'insère, au regard du travail politique national effectué à propos de la période en question. Plus généralement, au-delà d'une considération sur la notion de régimes d'historicité (Hartog, 2003), chacun de ces édifices dégage une ambiance singulière, liée à la fois à la diversité des publics (scolaires, militaires, officiels, touristes...) et aux choix des agencements muséographiques et architecturaux : descendre dans les entrailles de la terre du *Mémorial des enfants* conçu par Moshe Safdie à Yad Vashem, trébucher sur les pavés disjoints du *Mémorial aux Juifs d'Europe assassinés* dessiné par Peter Eisenmann, entendre la lourde porte de la *Tour de l'Holocauste* du musée juif de Berlin, pensé par Daniel Libeskind, se refermer sur soi, ou traverser un wagon de déportation aux musées mémoriaux de Washington (USHMM) ou de Los Angeles (LAMOTH), constituent autant d'épreuves corporelles différentes et mémorables. Ces parcours expérientiels participent à la fois de la performativité de ces choix et de l'attractivité des lieux, comme en témoignent leurs excellents classements sur le site *Tripadvisor*³. Pour ne retenir que les deux plus importants d'entre eux, à la date du 5 mai 2018, l'USHMM (United States Holocaust

Museum Memorial) de Washington, lauréat du certificat d'excellence 2014, était classé numéro 3 sur 476 attractions recensées dans la ville, et Yad Vashem classé numéro 6 sur 316 attractions. Un rapide (et régulier) coup d'œil aux commentaires postés par les visiteurs confirme cet enthousiasme pour le tourisme mémoriel ; « visite incontournable » revient régulièrement dans les annotations. Par leur notoriété, les architectes du *starsystème* renforcent la position de ces musées sur la scène internationale, et la renommée de la ville dans les circuits touristiques et économiques mondiaux.

Se déplacer dans l'un ou l'autre de ces musées, c'est aussi côtoyer l'altérité et se trouver en situation de co-présence avec d'autres visiteurs, locaux, nationaux, internationaux qui impriment diversement « leurs » marques, « leurs » visions, et « leurs » manières d'être au monde. Ces impressions diffèrent selon les périodes de l'année, selon les localisations, selon que la visite se déroule hors période scolaire ou pas. Quelques enquêtes internes, effectuées par le Mémorial de la Shoah de Paris à l'occasion d'expositions temporaires, montrent toutefois une très grande similitude avec les autres lieux culturels⁴ en terme de profil et de motivations des visiteurs : forte présence de retraités et de catégories professionnelles supérieures (cadres, professions libérales, enseignants), c'est-à-dire des visiteurs qui possèdent un fort capital culturel (Bourdieu, 1966). Les visites sont principalement motivées par un intérêt pour l'histoire, et par une curiosité intellectuelle. L'hommage à un parent disparu ou ayant vécu la Shoah reste un motif de visite, mais celui-ci s'estompe peu à peu, au fil des années. Les résultats d'une telle enquête seraient probablement différents à Yad Vashem, voire à Budapest puisque selon András Szécsényi⁵, historien

1. Nous entendons ici par « mémoire » à la fois le concept de « mémoire collective » tel que l'a défini le sociologue français Maurice Halbwachs, repris ensuite par les historiens, et celui de « lieux de mémoire » tel que Pierre Nora l'a théorisé dans son ouvrage majeur : Pierre Nora, (Dir.), *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque illustrée des histoires », 1984-1992, 3 tomes.

2. In « Pourquoi interroger la Shoah aujourd'hui ? », Georges Bensoussan, conférence janvier 2013, Paris.

3. Site autoproclamé « plus gros site de voyage sur le Web ».

4. Voir la publication d'Olivier Donnat, *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique*. Éléments de synthèse 1997-2008, Éditions La Découverte / Ministère de la Culture et de la Communication, 2009, <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/>

et muséologue du musée de l'Holocauste de la capitale hongroise, les touristes étrangers viennent essentiellement des États-Unis et d'Israël. Dans ce dernier cas, par leurs mobilités, les visiteurs, en grande partie issus de la diaspora «post Shoah», produisent et développent des relations à la fois réelles et idéelles avec le pays «des aïeux». Le tourisme de mémoire côtoie aussi le tourisme de racine, une manière de créer ou de maintenir un lien avec des lieux et un passé plus ou moins transmis selon les familles.

Néanmoins, dans chacun des musées, le public se compose essentiellement d'élèves, et, sans surprise, les scolaires constituent un public captif important. Vouloir enseigner les processus qui ont conduit au génocide n'a rien d'étonnant. Si les travaux de Sarah Gensburger et Sandrine Lefranc (2017) montrent bien que l'intensification des politiques de mémoire n'entraîne pas mécaniquement l'émergence d'une société tolérante, il n'empêche que la volonté de transmettre l'histoire des génocides afin qu'aucun génocide ne se reproduise⁶ reste extrêmement prégnant. D'ailleurs Hélène Dumas (2014), qui a consacré son travail de doctorat à l'analyse du génocide des Tutsis rwandais explique superbement dans l'introduction de son travail combien la défaite de la proclamation «Plus jamais ça» apprise au cours de sa scolarité a joué un rôle déterminant dans le choix de son sujet.

Des visiteurs transformés en témoins

Le dispositif muséographique consacre généralement un moment aux témoins, passifs, actifs, résistants, acteurs souvent anonymes de *La destruction des Juifs*

d'Europe (Hilberg, 2006). Le sauvetage des Juifs danois, le sens moral des habitants du Chambon-sur-Lignon sont régulièrement montrés comme modèles en terme de résistance. À Yad Vashem, un jardin spécifique est dédié aux *Justes parmi les nations*, ces individus qui «ont mis leur vie en danger pour sauver des Juifs». À Paris, un «Mur des Justes» a été inauguré le 14 juin 2006, sur le mur extérieur du Mémorial de la Shoah situé dans le quartier du Marais (IV^e arrondissement). Le titre de *Juste* est décerné au nom de l'État d'Israël par Yad Vashem, depuis 1953.

Semblablement, le musée de l'usine Schindler de Cracovie consacre sa dernière salle à diverses réflexions philosophiques. On y arrive au terme d'une marche malaisée sur un sol mou et instable. Six rouleaux, évoquant les rouleaux de la Torah, tournent sur eux-mêmes et interpellent les visiteurs avec des questions morales rédigées en polonais, français, anglais, allemand et hébreu. Une phrase, répétée à l'infini, est projetée sur le mur dans plusieurs langues, avec des caractères de tailles différentes : «Il m'a embauché dans son usine tout en sachant que je ne servirai à rien».

Ces questions relatives aux responsabilités collectives et individuelles accompagnent les visiteurs dans leur découverte parfois mystagogique des différents musées. «Au-delà des symboles et des explications, c'est un véritable parcours initiatique qui [...] est proposé» déclare pertinemment un internaute français sur *Tripadvisor* à l'issue de sa visite de Yad Vashem. Les musées constituent en effet des pôles actifs où les specta(c)teurs peuvent repenser leur présent afin de se projeter dans l'avenir, à l'aide des mémoires culturelles et politiques passées. L'Imperial War Museum de Londres est de

ce point de vue extrêmement explicite ; une salle entière de la partie dévolue à l'Holocauste est consacrée à l'ensemble des rouages de l'administration, pays par pays, qui ont rendu possible la Solution finale. Il s'agit là d'un dispositif implacable, froid et terriblement efficace. Le rôle majeur des trains qui ont permis la déportation est bien sûr évoqué par le biais d'une image qui chaapeute l'ensemble.

Si, en effet, ne rien faire quand autrui est brutalisé par les pouvoirs publics relève d'une forme de complicité, la question de savoir ce que chacun-e aurait fait en pareille situation émerge rapidement. Les visiteurs ne sont pas uniquement des sujets qui voient et apprennent passivement. Dans ces nouveaux musées, par le truchement des expériences propres aux agencements muséographiques et par une sorte de *reenactment* performatif, ils deviennent eux-mêmes des témoins du traumatisme, des *témoins* de substitution en quelque sorte, des *vicarious witness* selon Hartog (2007, p. 13) susceptibles de transmettre en dehors ce qu'ils ont vu, lu, entendu et expérimenté. L'enjeu est d'autant plus important que les derniers témoins directs disparaissent peu à peu. Et donc, finalement, que faisons-nous quand des situations identiques d'exclusions et de persécutions se produisent ? Cette interrogation se révèle lancinante dans le contexte de la crise des migrants que le monde connaît tragiquement depuis l'été 2015. Tzvetan Todorov (1993) ne conclut-il pas son propos sur «La mémoire et ses abus» en précisant que «ceux qui, à un titre ou à un autre, connaissent l'horreur du passé ont le devoir d'élever leur voix contre une horreur autre, mais bien présente, se déroulant à quelques centaines de kilomètres de chez eux» ?

L'antre de l'entrechoc des mémoires

La visite des musées consacrés aux mémoires douloureuses réserve parfois des chocs insoupçonnés, comme celui de voir par exemple une bannière ornée d'une croix gammée nazie exposée au même titre que deux Croix-Rouge au Mémorial du Massacre de Nankin⁷, haut-lieu touristique et pédagogique chinois. Chaque année, six millions de visiteurs arpentent les 28 000 m² de ce complexe mémoriel. La raison de cette invraisemblance porte un nom : John Rabe. Chef du parti nazi à Nankin, il s'est en effet illustré en sauvant la vie de milliers⁸ de Chinois lors du «Massacre de Nankin» perpétré par les soldats nippons. Le massacre débuta le 13 décembre 1937, dura six semaines et fit entre 200 000 et 300 000 victimes selon les sources.

Du fait de son statut nazi et de son brassard orné du svastika, les soldats japonais se contiennent en sa présence. Il accueille autant de monde qu'il le peut dans sa maison et sur sa propriété. Nuit et jour il veille et essaie de prévenir les atrocités, notamment les viols des femmes et des fillettes. Pour ces actes de résistance, John Rabe est présenté comme un *Juste*, qualifié de «Bouddha vivant de Nankin» par les Chinois ou encore surnommé le «Oskar Schindler de la Chine»



Croix gammée nazie entre deux Croix-Rouge.



Abondance de la référence aux 300000 sur le site du Mémorial du Massacre de Nankin
Cliché : Dominique Chevalier Novembre 2015.



par l'écrivaine américaine d'origine chinoise Iris Chang, auteure de l'ouvrage *Le viol de Nankin* (1997 en anglais, 2010 en français). Le livre, qui paraît l'année du 60^e anniversaire du Massacre, établit un parallèle analogique avec la Shoah. La première traduction chinoise du livre de Iris Chang paraît dès 1997 à Taiwan, sous le titre *L'Holocauste oublié. 1937, le viol de Nankin*. En effet, selon de nombreux Chinois «[...] Les crimes perpétrés en 1937-1938 à Nankin doivent désormais intégrer la mémoire universelle, au même titre que la Shoah» (Kreissler, 2007). Décédée en 2004, l'auteure a sa statue de bronze dans le *Memorial Square* du complexe mémoriel de Nankin, à proximité des statues des rescapé-e-s et de leurs empreintes de pieds. Dessinée et sculptée par Wang Hongzhi, elle est représentée tenant son livre dans la main gauche.

Les relations entre la Chine et le Japon restent empoisonnées par le souvenir des diverses atrocités perpétrées par les troupes impériales pendant l'occupation partielle de la Chine. À rebours de l'Allemagne qui a présenté ses excuses, payé des réparations de guerre et accompli un gros travail de mémoire, le Japon a «non seulement échappé au versement des réparations mais a en outre perçu des milliards d'aide des États-

Unis qui ont permis à son ancien ennemi de devenir une puissance économique rivale» (Young, p. 312). Il continue par ailleurs de nier ou de minimiser les exactions commises entre 1931 et 1945, notamment dans les manuels scolaires. Dans une lettre⁹ publiée sur Internet le 5 mai 2015, quelque deux cents universitaires américains ont exhorté l'archipel nippon à reconnaître les torts de son passé colonial et à s'excuser pour les souffrances infligées. Cette tension a encore été exacerbée par la visite du premier ministre nippon Shinzo Abe, le 26 décembre 2015, au sanctuaire Yasukuni, à Tokyo, où sont enterrés les criminels de guerre. Les autorités chinoises accusent le Japon de refuser d'accomplir le travail nécessaire sur les atrocités commises par son armée. Le différend sur la souveraineté d'îles situées en mer de Chine orientale n'arrange rien. Dans un tel contexte diplomatique, les musées et mémoriaux consacrés à cette période deviennent de formidables instruments au service d'une guerre de propagande.

Le Massacre de Nankin a sensiblement changé de statut entre l'ère maoïste où il représentait un non-événement dans l'histoire du peuple chinois, et aujourd'hui où il apparaît comme l'un des «trois grands

5. Rencontre à Budapest le 29 novembre 2011 et échanges de mails postérieurs.

6. Le 18 octobre 2002, les ministres européens de l'éducation ont adopté, à l'initiative du Conseil de l'Europe, la Déclaration créant la Journée de la mémoire de l'Holocauste et de la prévention des crimes contre l'humanité dans les établissements scolaires des États membres. La France et l'Allemagne ont choisi de fixer cette commémoration annuelle au 27 janvier, date anniversaire de l'ouverture du camp d'Auschwitz.

7. Le musée-mémorial a été inauguré le 15 août 1985, jour anniversaire de la défaite japonaise. Il est ensuite agrandi et rénové. L'inauguration du nouveau Mémorial tel qu'on le visite aujourd'hui a lieu le 13 décembre 2007, à l'occasion du 70^e anniversaire du Massacre de Nankin. La lecture mémorielle de l'événement a changé entre les deux périodes.

8. Le nombre de Chinois sauvés grâce à John Rabe est estimé à environ 250 000. Un film germano-sino-français réalisé par Florian Gallenberger a été consacré à son histoire, en 2009, *John Rabe, le juste de Nankin*.

9. https://networks.h-net.org/system/files/contributed-files/japan-scholars-statement-2015.5.4-eng_0.pdf, lettre consultée le 11 février 2017.



La statue d'Iris Chang, tenant son livre - cliché de l'auteur, novembre 2015

massacres mondiaux» de la Deuxième Guerre mondiale, avec Auschwitz et Hiroshima. Le site Internet du musée précise d'ailleurs, dès la page introductive¹⁰, que *L'expérience du passé, si elle n'est pas oubliée, est un guide pour l'avenir*. Pour pallier les discours négationnistes, le Mémorial de Nankin accumule donc les preuves des atrocités, à travers différents témoignages, expositions d'objets et d'ossements. Au fur et à mesure que le musée s'agrandit, des reliques humaines sont exhumées. Une salle des «restes humains» a été aménagée. On y accède en enjambant un petit muret.

L'objectif n'est pas d'abord de diffuser des messages de paix pour le futur, même si le mot - rédigé en chinois, japonais et anglais - revient à plusieurs reprises dans les cartels, mais plutôt de collectionner et d'exposer les

preuves du Massacre pour nourrir son souvenir et en promouvoir sa reconnaissance. Signe de l'efficacité du dispositif, un Mémorial consacré aux Héros américains pendant le Massacre de Nanjing (Memorial Hall of US heroes in Nanjing holocaust¹¹) a ouvert ses portes à Los Angeles à la fin du mois de décembre 2015. Il s'agit de la première exposition permanente hors de Chine consacrée à cette tragédie¹². Si, comme souvent aux États-Unis la perspective est d'abord américaine, (elle honore avant tout la mémoire des vingt-deux Américains qui sont restés à Nankin pendant le Massacre¹³), il n'empêche que cette exposition, avec ses 335 photographies, 94 objets historiques, 115 livres et vidéos, contribue inévitablement à faire (re)connaître cet épisode douloureux.

Depuis octobre 2015, les documents relatifs au Massacre de Nankin sont inscrits sur le Registre de la mémoire du monde de l'Unesco, ce qui a suscité la colère du Japon.



Copie d'écran - [http://www.cctv-america.com/2016/01/04/la-exhibition-brings-to-light-nanjing-massacre-through-america-eyes](http://www.cctv-america.com/2016/01/04/la-exhibition-brings-to-light-nanjing-massacre-through-american-eyes), page consultée le 6 mars 2016

En conclusion

Finalement, les musées et mémoriaux des mémoires douloureuses apparaissent comme des instruments hybrides et métissés, à la fois agents et actants de la mondialisation du souvenir des violences extrêmes. Agents car ils exposent une combinaison de mémoires individuelles et collectives qui tissent et produisent des co-présences, en un même lieu, de nouvelles mémoires simultanément individuelles, collectives, nationales et mondialisantes. Et actants car ces musées, en tant que lieux attractifs et performatifs, sont traversés, habités par des visiteurs devenus *témoins* en vertu de leur présence, pétris (parfois pétrifiés), façonnés par ce qu'ils voient, ce qu'ils entendent et ce qu'ils éprouvent. Les mémoires circulent, se (re)territorialisent ou se délocalisent. Différents territoires s'entrecroisent dans ces espaces où les interactions passé/présent, global/local, multiscalaire/transcalaire se conjuguent pour faire advenir ou reconnaître des mémoires qui s'ancrent et circulent à travers les artefacts, les sculptures, les œuvres d'art, les productions de paysages mémoriels, les témoignages de rescapés, les récits des historiens et les mobilités des visiteurs. Chaque action spatiale, chaque édification architecturale et mémorielle, matérielle ou idéale, dessine des agencements singuliers qui interagissent avec d'autres agencements, selon de multiples combinaisons spatio-temporelles à géométries variables, pour affirmer des projets tantôt (ou à la fois) politiques, géopolitiques, urbanistiques, architecturaux et touristiques. ■

bibliographie

APPADURAI (A.), *Géographie de la colère. La violence à l'âge de la globalisation*, Payot, 2007.

ARNOLD-DE SIMINE (S.), 2013. *Mediating memory in the museum. Trauma, empathy, nostalgia*. Palgrave macmillan memory studies.

ASSAYAG (J.), « "Prendre le XX^e siècle à la gorge". Le partage des génocides: spectre, comparaison, colonialisme », *L'homme* 2006/1 (n° 177-178), p. 467-486.

ASSMAN (J.), 1995. "Collective Memory and Cultural Identity." *New German Critique* 65 : 125-133.

BERLINER (D.), «The Abuses of Memory : Reflections on the Memory Boom in Anthropology», *Anthropological Quarterly*, Volume 78, Number 1, 2005, pp. 197-211.

BOURDIEU (P.), *L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public*, Minuit, 1966.

CANAU (J.), *Mémoire et identité*. Paris : Presses Universitaires de France, 1998.

CHANG (I.), *Le viol de Nankin*, Petite Bibliothèque Payot, 2010.

CHEVALIER (D.), *Géographie du souvenir. Ancrages spatiaux des mémoires de la Shoah*. Préface de Denis Peschanski, Édition L'Harmattan, collection Géographie et cultures, dirigée par Catherine Fournet-Guérin

CHEVALIER (D.), «Les musées urbains de la Shoah comme objets d'enjeux géopolitiques et espaces-temps de l'entre-deux», mis en ligne le 18 avril 2014, consultable sur *Revue EspaceTemps.net*. <http://www.espaces-temps.net/articles/les-musees-urbains-de-la-shoah-comme-objets-denjeux-geopolitiques-et-espace-temps-de-lentre-deux/>

CHEVALIER (D.), «Sunt lacrymae rerum et mentem mortalia tangunt. Quels objets pour signifier la Shoah ?», in *Géographie et Culture* 91-92, «Géographie des objets», Numéro coordonné par Serge Weber, pp. 65-82, 2015.

CHEVALIER (D.), «Yad Vashem, un lieu entre mémoires et espoirs», in *Territoires en mouvement*, «Religions et Territoires en mouvement. Visibilité et invisibilité, emplois et réemplois du religieux», 13/2012, pp. 56-69.

CLIMO (J.) and CATTELL (M.), *Social Memory and History. Anthropological Perspectives*. Walnut Creek, CA : Altamira Press, 2002.

COLE (T.), *Selling the Holocaust : from Auschwitz to Schindler. How History is Bought, Packaged and Sold*, New York, Routledge, 1999, 214p

COTE (M.), «Les musées de société : le point de bascule», in *Les musées au prisme de la communication*, numéro coordonné par Paul Rasse et Yves Girault, *Hermès* 61, pp. 113-118, 2011.

DEBARY (O.), «La peine des hommes est-elle objet d'histoire ? Représentations et historicisations de l'holocauste», *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz*, Bruxelles, Éditions du Centre d'Études et de Documentation- Mémoire d'Auschwitz, 97, octobre-décembre 2007.

DUMAS (H.), *Le génocide au village. Le massacre des Tutsi au Rwanda* (préface de S. Audoin-Rouzeau), Paris, Seuil, L'Univers historique, 2014, 365 p.

GENSBURGER (S.), LEFRANC (S.), *À quoi servent les politiques de mémoire ?*, Paris, Les Presses de Sciences Po, 2017, 183 p.

10. http://www.nj1937.org/en/2014-08/23/c_133577657.html, page consultée le 27 février 2016.

11. http://en.cncnews.cn/news/v_show/54511_Memorial_hall_of_US_heroes_in_Nanjing_holocaust.shtml, page consultée le 4 mars 2016.

12. Une trentaine de villes à travers le monde ont organisé des manifestations relatives au Massacre de Nankin (dont une dizaine localisées aux États-Unis) ; mais ces expositions étaient toutes temporaires (20 jours maximum).

13.. Wilhelmina Vautrin, surnommée Minnie Vautrin, originaire de l'Illinois, est considérée comme «La déesse de Nankin». Elle aussi va sauver de nombreuses femmes au péril de sa propre vie.

GRYNBERG (A.), «Du mémorial au musée, comment tenter de représenter la Shoah ?», *Les Cahiers de la Shoah*, 2003/1 no 7, p. 111-167.

HARTOG (F.), *Régimes d'historicité, Présentisme et expériences du temps*, Paris, Seuil, 2003.

HARTOG (F.), *Évidence de l'histoire. Ce que voient les historiens*, Collection Folio histoire n°157, Gallimard, 2007.

HILBERG (R.), *La destruction des Juifs d'Europe*, 3 volumes, Folio Histoire, Gallimard, 2401 p, 2006.

KLEIN (L.), "On the Emergence of Memory in Historical Discourse." *Representations* 69 : 127-150, 2000.

KREISSLER (F.), «Le Mémorial de Nankin lectures et relectures de l'histoire.», *Matériaux pour l'histoire de notre temps* 4/2007 (n° 88) , p. 8-12

LINENTHAL, (E.T.), «The Boundaries of Memory : The United States Holocaust Memorial Museum», *American Quarterly*, 46/3 : 406-433, 1994.

MANALE (M.), «Berlin sans frontières ?», *Espaces et sociétés*, 2004/1 n° 116-117, p. 189-208

NORA (P.), (dir.), *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, coll. «Bibliothèque illustrée des histoires», 1984-1992, 3 tomes.

OCKMAN (J.), préface *Starchitecture(s). Figures d'architectes et espace urbain/Celebrity Architects and Urban Space*, Gravari-Barbas (M.) et Renard-Delautre (C.) (dir.) L'Harmattan, 2015.

OLICK (J.) and ROBBINS (J.), "Social Memory Studies: From 'Collective Memory' to the Historical Sociology of Mnemonic Practices." *Annual Review of Sociology* 24 : 105-140, 1998.

RADSTONE (S.), *Memory and Methodology*. Oxford/New York : Berg, 2000.

ROBIN (R.) *La mémoire saturée*, http://raicc.mcgill.ca/raicc%20accueil_fichiers/moscov98.html, page consultée le 16 février 2010.

SION (B.), *Memorials in Berlin and Buenos Aires : Balancing Memory, Architecture and Tourism*. Manama, Maryland : Lexington Books, 2015.

STORA (B.), «L'histoire ne sert pas à guérir les mémoires blessées», *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 2007/1, n°85, bdic, 2007.

TODOROV (S.), «La mémoire et ses abus», in «Le poids de la mémoire», *Esprit*, juillet 1993

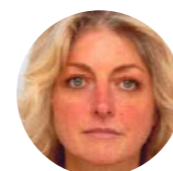
VIOLI (P.), «Quand l'art rencontre la mémoire. Le musée pour la Mémoire d'Ustica par Christian Boltanski», *Actes Sémiotiques* [en ligne]. 2015, n° 118. Disponible sur : <<http://epublications.unilim.fr/revues/as/5370>> (consulté le 03/03/2016)

WALSH (K.), *The Representation of the Past, Museums and heritage in the post-modern world*. Routledge, 1992.

YOUNG (J.E.), «The Biography of a Memorial Icon : Nathan Rapoport's Warsaw Ghetto Monument», *Representations*, Vol. 26 Spring, pp. 69-106, 1989.

ZELIZER (B.), "Reading the Past Against the Grain : The Shape of Memory Studies." *Critical Studies in Mass Communication* 12.

L'image de l'Allemagne transmise par le système scolaire français : comment surmonter l'écart entre la commémoration des guerres et la responsabilité de construire le couple franco-allemand de demain ?



Sabine Bergmann,

IA-IPR ALLEMAND, ACADÉMIE DE TOULOUSE.

L'amitié franco-allemande est de nos jours souvent considérée comme moteur de l'unité européenne et, pour promouvoir l'allemand, nous mettons l'accent à chaque fois sur les liens multiples qui unissent la France et l'Allemagne.

Et pourtant, assez nombreux restent les parents d'élèves qui ressentent encore une certaine réticence envers l'Allemagne. Ils l'expriment quelquefois confusément, parfois plus nettement et cela peut être une des raisons qui leur font refuser que leur enfant choisisse d'apprendre l'allemand. Pourquoi cette image négative persiste-t-elle ? Est-ce que l'école pourrait contribuer davantage à donner une image positive de l'Allemagne et de l'allemand ?

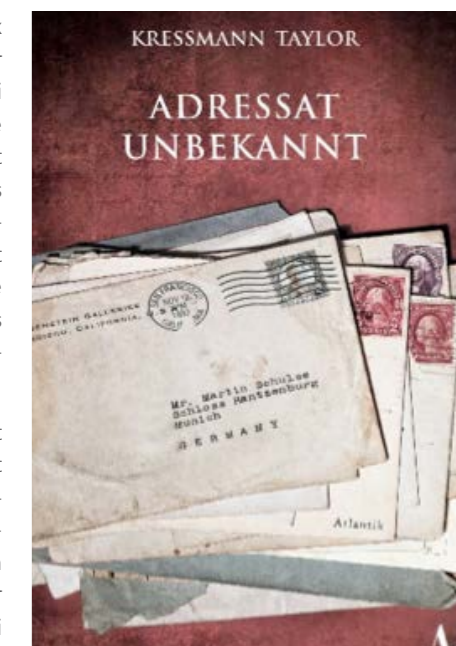
Il y a 55 ans déjà a eu lieu la signature du Traité de l'Élysée et les très nombreux échanges, notamment entre les écoles de nos deux pays, créent une véritable réalité scolaire. Plus de 70 ans ont passé depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale et cent ans depuis la Grande Guerre. Une commémoration régulière de ces événements s'est établie. Les adultes qui font partie de la communauté éducative se posent-ils suffisamment de questions et mesurent-ils les réactions des élèves à ces célébrations ?

Dans mon vécu de professeur, ayant

enseigné à de très jeunes élèves jusqu'aux grands adolescents du lycée, j'ai pu constater un questionnement chez les élèves qui choisissent d'apprendre l'allemand et ce depuis le plus jeune âge. Ils manifestent régulièrement un grand intérêt pour les liens historiques entre la France et l'Allemagne mais, à travers leur scolarité, ils ont cherché, souvent en vain, un véritable espace de discussion et d'échange sur des sujets aussi délicats, qui leur permettrait de répondre à leurs questions vis-à-vis du passé.

Chacune des deux matières principalement concernées - histoire-géographie et allemand - s'abrite derrière les préoccupations de la discipline. Le professeur d'histoire-géographie se voit confronté à un programme chargé. Quant au professeur d'allemand, il craint d'entamer un sujet qui touche à nombre de représentations individuelles et sociétales, lourdes, variées et complexes. Son appréhension se voit souvent renforcée par les échos du travail de tel ou tel collègue, dans le premier degré et dans les autres disciplines, avant tout en français et en histoire-géographie. Notamment, lorsqu'en classe de troisième, un des temps forts de l'année est le «Concours National de la Résistance et de la Déportation».

Ne serait-ce pas le moment idéal pour ac-



Un projet partagé entre différentes disciplines et différents professeurs permettrait d'harmoniser les pratiques et les discours pour répondre aux interrogations des élèves. © <http://www.hoffmann-und-campe.de>

compagner les élèves dans leurs interrogations et provoquer des dialogues fructueux interdisciplinaires ?

Notre devoir d'enseignant est de mieux accompagner les élèves dans leurs interrogations, de tourner résolument nos jeunes vers l'avenir européen en permettant aux



Pour Margarete et Alexander Mitscherlich, faire le deuil du passé implique aussi de regarder vers l'avenir. © Freud-Institut

professeurs d'allemand, de français, d'histoire-géographie et des autres disciplines de se concerter, de se rapprocher, de partager des activités autour d'un même idéal celui de l'amitié franco-allemande.

Je me permets d'aborder, plus concrètement, trois pistes à titre d'exemples :

La première consisterait donc à renforcer le travail interdisciplinaire et à proposer aux élèves des projets qui tissent un vrai lien entre les connaissances données et les compétences développées dans chacune des matières. Mentionnons ici le recueil épistolaire *Inconnu à cette adresse - Adressat unbekannt* qui reflète l'évolution d'une amitié sous l'influence de la dictature du Troisième Reich.

La lecture de l'œuvre intégrale pourrait être abordée en français en 3^e dans le cadre d'une séquence sur l'engagement. En cours d'allemand, quelques lettres choisies feraient ensuite l'objet d'une compréhension détaillée qui viserait aussi la compréhension de l'implicite.

Nous sortirions ainsi du cloisonnement de la seule thématique historique au profit d'un travail de lecture critique, pour renforcer réellement les compétences de lecture des élèves. En même temps, le projet s'inscrirait dans le parcours citoyen de l'élève.

Il illustrerait à quel point les valeurs de la République constituent la base d'une vie en société saine et pacifique.

Ces objectifs généraux sont d'autant plus importants que la commémoration des moments difficiles dans l'histoire franco-allemande ne doit pas se limiter à l'évocation du passé, mais doit servir de leçon pour préparer un avenir de paix.

Il s'agit en somme, et voici ma deuxième piste, de faire de l'enseignement de la Mémoire un vrai travail de deuil, comme le proposent les psychologues Margarete et Alexander Mitscherlich dans leur œuvre *Die Unfähigkeit zu trauern - Le deuil impossible*. D'après ces deux chercheurs, la confrontation avec le passé douloureux de l'Allemagne du XX^e siècle doit passer par un vrai travail d'analyse de l'époque concernée qui fasse comprendre les raisons précises de ce qui s'est passé et qui devra nécessairement aboutir à une prise de conscience de la part des générations actuelles pour qu'elles s'approprient la responsabilité d'une construction heureuse de l'avenir européen.

Concrètement, cela signifie, pour le travail en classe, que nous proposons aux élèves une gamme variée de documents authentiques - visuels, sonores ou écrits - et que nous leur permettons de confronter l'analyse de ces documents, afin de rapprocher la jeune génération au maximum d'une expérience vécue et de remplacer ainsi la transmission verticale de connaissances. C'est dans cette perspective que pourraient être alors incluses dans cet apprentissage les manifestations extra-scolaires, comme les cérémonies de commémorations, puisque les élèves français sont invités à y participer dès leur passage à l'école maternelle.

Associer régulièrement les élèves à commémorer les guerres constitue une singularité dans la découverte d'un pays voisin et doit nous conduire à une véritable interrogation éducative, si nous voulons diminuer les ressentiments qui persistent. Lors de ces occasions, nous devrions mettre plus en avant le développement de l'amitié franco-allemande, les fréquents échanges, les jumelages, les multiples possibilités de découvrir le pays de l'autre, enfin les nombreux liens familiaux qui unissent Français

et Allemands. Sommes-nous réellement si différents, si la plupart des mariages binationaux en Europe sont contractés entre Français et Allemands ?

Comme troisième piste, je propose donc d'aborder ces aspects dès les premières années de l'école et de les relier à un travail de Mémoire, des albums comme *Le casque d'Opapi* peuvent guider la réflexion de nos jeunes. La Grande Guerre y est évoquée dans le texte de Géraldine Elschner et son message comme les illustrations de Fred Sochard contribuent à mettre en valeur un idéal de paix par l'évocation d'une histoire familiale douce qui ouvre sur un avenir optimiste et appelle à la responsabilité.

Faire d'un événement national un événement franco-allemand à dimension européenne est un défi : la formation initiale et continue des professeurs du premier et du second degré doit se saisir de l'enjeu et cela de façon interdisciplinaire pour encourager et accompagner ce changement, d'ailleurs au même titre que le travail réalisé avec les partenaires extra-scolaires, notamment les Conseils Départementaux.

C'est ainsi que nous préparerons davantage nos élèves à prendre leur responsabilité en faveur de l'Europe de demain. ■



La commémoration doit se faire au service d'une éducation à la paix. © <https://livre.fnac.com>

À PROPOS DES QUESTIONS SENSIBLES DANS LE DOMAINE DES LETTRES



Anne Faurie-Herbert,

IA-IPR DE LETTRES DANS L'ACADÉMIE DE TOULOUSE.

Il est certains sujets, auxquels l'actualité donne parfois une résonance particulière, qui appellent à la prudence ; évoquer « les bouleversements historiques majeurs du XX^e siècle » (enjeux littéraires et de formation personnelle inscrits dans les nouveaux programmes du collège cycle IV) à travers l'étude d'œuvres relatant des événements douloureux (génocides, guerres de décolonisation, lutte contre la discrimination¹...), s'interroger sur « la question de l'homme » (Programme de 1^{ère}), sur « le statut et les valeurs (...) des récits de création appartenant à différentes cultures » parmi lesquels figurent

des extraits de textes sacrés, peuvent induire chez les élèves des réactions émotionnelles, parfois passionnelles, inattendues, des attitudes affectives d'adhésion ou de rejet.

Cette irruption de l'émotion crée de l'appréhension chez les enseignants et peut parfois inciter à éluder ces questions délicates. Pourtant, elle demande à être accueillie, pensée et accompagnée² ; on reconnaît en la matière au cours de français un « statut à part »³ et une qualité propre « une émotion assumée » qui, dans le cadre d'une analyse critique, fait

l'objet d'un traitement en soi par la médiation des œuvres littéraires⁴ et cinématographiques. Devant les trois types de risques mentionnés par Laurence Corbel et Benoît Falaize⁵ (danger de sacralisation, de saturation et de réactions verbales parfois violentes), certains dispositifs ou pratiques pédagogiques favorisent une prise de recul essentielle pour gérer cette tension vive entre émotion et raison : la nécessaire contextualisation des événements ou discours en concertation avec les collègues historiens, une terminologie rigoureuse et commune, l'accueil d'une parole singulière, celle de

1. De nombreux récits à valeur testimoniale ou d'ordre fictionnel sont ainsi proposés en lecture cursive ou étude intégrale : *Si c'est un homme* de Primo Lévi, *C'est en hiver que les jours rallongent* de Joseph Bialot, *Petit pays* de Gaël Faye, *Le rapport de Brodeck* de Philippe Claudel, *Rouge décanté* de Jeroen Brouwers...
2. Sophie Ernst : « Clarifier ce qu'il faut enseigner » : Il faut distinguer ce qui relève du travail strictement historique et ce qui constitue la connaissance commune. L'émotion a aussi sa place, de même que l'image qui aide à comprendre par la sensibilité ce qu'une connaissance conceptuelle ne permet pas forcément de saisir avec justesse. (...) La fiction, les œuvres d'art, jouent aussi un rôle important en ce sens. Si on veut avoir un impact de réflexion sur le monde contemporain, sur la morale, sur la politique, sur le sens civique, il faut adopter une perspective de culture humaniste qui ne repose pas seulement sur la conception de l'histoire. Réfléchir à ce qu'est un être humain, à ce qu'on peut faire en tant que citoyen dans notre société, ce sont des questions profondes qui interrogent la subjectivité au-delà de l'enseignement disciplinaire. L'émotion fait partie du sens de l'expérience humaine. http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2010/shoah2010_SophieErnst.aspx
3. Le texte littéraire « dépasse le statut de document historique et vise au-delà du simple témoignage mais aussi de la simple efficacité rhétorique » à « éduquer l'humanité » par une lecture impliquée. Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 - volet 3.3.
4. Frédérique Leichter-Flack, *Le laboratoire des cas de conscience*, Alma éditeur, 2015, p. 216 « La littérature ne dit pas où est le bien et où est le mal, mais apprend à regarder de plus près ce que l'on prend souvent trop vite pour l'un ou pour l'autre, à scruter l'interface en perpétuel mouvement du juste et de l'injuste. Qui, dans l'arc-en-ciel, peut marquer l'endroit où finit le violet et où commence l'orange ? écrit Melville. Nous voyons distinctement la différence des couleurs, mais où exactement l'une commence-t-elle à se mêler à l'autre ? C'est un tel nuancier, fait d'empathie et d'attention, de sensibilité et d'imagination, que la lecture des grandes œuvres offre à la conduite des affaires humaines : dans les lignes de démarcation d'une couleur à l'autre de l'arc-en-ciel, mille nuances se révèlent que l'œil exercé saura percevoir. A chacun d'affronter ensuite les dilemmes du réel ».
5. Corbel Laurence et Falaize Benoît, *L'enseignement de l'histoire et les mémoires douloureuses du XX^e siècle* - Enquête sur les représentations des enseignants, Revue française pédagogique, volume 147, 2004, pp. 43 - 55. https://www.persee.fr/doc/AsPDF/rfp_0556-7807_2004_num_147_1_3119.pdf

l'élève, qui exige, pour être réellement autonome et personnelle, des conditions sine qua non notamment pour s'assurer qu'il soit « attentif à la portée de ses propos », en mesure d' « exprimer ses émotions et sa pensée », de « justifier ses choix », « de s'insérer dans des controverses en respectant les autres »⁶.

L'intérêt porté depuis quelques années à la subjectivité de leur réception en tant que « sujet lecteur »⁷, le recours aux écrits créatifs et/ou intermédiaires pour formaliser l'expression de leur sensibilité⁸ permettent de « (les) faire décoller du simple

ressenti », de « découvrir et de capturer le monde dans le filet d'une symbolique qui se précise », de « fai(re) intervenir une culture plus vaste, de nouveaux savoirs, qui déplace le lexique ordinaire et sollicite la verbalisation, favorise le retour réflexif sur sa propre pensée, et sa production verbale ». Ce sont là des procédures de contrôle, d'évaluation et de régulation de la parole, incontournables notamment si un recours au « débat régulé »⁹ est envisagé. Des compétences linguistiques et langagières doivent être mobilisées pour aborder les questions vives et les sujets délicats qui renforcent la formation de la

personne et du citoyen, garantissent un rapport renouvelé à la notion du « vivre ensemble » et rendent nécessaires une réflexion collégiale et des temps de formation interdisciplinaires communs. ■

6. Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 - volet 2 - Domaine 3 - La formation de la personne et du citoyen.

7. Anne Vibert : « Faire place au Sujet lecteur en classe » - http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf

8. Dominique Bucheton, *Refonder l'enseignement de l'écriture*, 20014, PUR.

9. Dolz Joaquim, Rey Nathalie, Surian Marc, « Le débat : un dialogue avec la pensée de l'autre », *Le français aujourd'hui*, 2004/3 (n° 146), p. 5-15. DOI : 10.3917/ifa.146.0005. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-3-page-5.html>

COMMENT ABORDER LES QUESTIONS SENSIBLES EN SVT ?

Sabine Martin,

CHARGÉ DE MISSION D'INSPECTION EN SVT, ACADÉMIE DE TOULOUSE.

Annie Bousquet, Armelle Vialar,

IA-IPR SVT, ACADÉMIE DE TOULOUSE.

À l'école, la transmission de savoirs et la formation au raisonnement scientifique est au cœur de l'enseignement des sciences et s'expriment pleinement dans les éducations à... (la santé, au développement durable, au choix, à la sexualité, etc ...). Il ne s'agit pas seulement de former de futurs scientifiques, mais de fournir une culture scientifique à tout citoyen. Ainsi les contenus enseignés reposent aussi sur leur implication sociétale ; ils permettent de comprendre les enjeux et fournissent des repères objectifs pour l'action grâce à la construction d'arguments scientifiques.

Catherine Reverdy (2018), relève la place de plus en plus importante prise à l'école par les questions scientifiques dites « socialement vives » engageant les élèves d'une part dans un apprentissage de contenus complexes et d'autre part dans le développement de compétences leur permettant de prendre eux-mêmes position face à ces questions.

Selon A. Legardez (2006), une Question Socialement Vive (QSV) est triplement vive :

- dans la société, elle interpelle les pratiques sociales, elle est considérée comme un enjeu et fait l'objet d'un traitement médiatique ;
- dans les savoirs de référence elle suscite des débats entre spécialistes des champs disciplinaires ou entre experts des champs professionnels ;

- dans les savoirs scolaires enfin, les élèves y sont directement confrontés sans que leurs enseignants puissent se référer à un modèle pédagogique de référence.

Le développement de l'esprit critique chez les élèves est un enjeu majeur de l'enseignement des sciences de la vie et de la Terre. Dès le cycle 3, « les objectifs de formation et de spécificité du cycle précisent que la construction de savoirs et de compétences, par la mise en œuvre de démarches scientifiques et technologiques variées et la découverte de l'histoire des sciences et des technologies, introduit la distinction entre ce qui relève d'une opinion ou d'une croyance ». Au cours du cycle 4, « il s'agit, en sciences de la vie et de la Terre, de permettre aux jeunes de se distancier d'une vision anthropocentrée du monde et de distinguer faits scientifiques et croyances, pour entrer dans une relation scientifique avec les phénomènes naturels ou techniques, et le monde vivant. Cette posture scientifique est faite d'attitudes (curiosité, ouverture d'esprit, esprit critique, exploitation positive des erreurs...) et de capacités (observer, expérimenter, modéliser, ...) » (volet 1 des programmes).

Au lycée, parmi les objectifs de programme, « l'enseignement des sciences de la vie et de la Terre doit participer à la formation de l'esprit critique et à l'éducation citoyenne par la prise de conscience

du rôle des sciences dans la compréhension du monde et le développement de qualités intellectuelles générales par la pratique de raisonnements scientifiques » en travaillant la capacité à « manifester sens de l'observation, curiosité, esprit critique ».

Les enseignants de sciences de la vie et de la Terre ne peuvent s'emparer de l'enseignement des questions socialement vives relatives à la discipline qu'à la condition de maîtriser le risque soulevé par leur problématisation et mise en débat en classe. La formation initiale et continue des enseignants se doit de les outiller ; les enseignants doivent posséder des connaissances scientifiques solides et apprendre à faire construire une argumentation s'appuyant sur des faits scientifiques et des liens de causalité établis (connaissances et compétences).

Simonneaux (2010) propose quatre opérations nécessaires pour l'étude d'un « raisonnement socioscientifique » : « analyse de la complexité inhérente à la question étudiée ; examen de la question à partir de différents points de vue ; perception que la question doit être soumise à des recherches complémentaires ; expression de scepticisme vis-à-vis d'informations qui peuvent être biaisées ». S'ajoutent potentiellement à ces opérations l'identification des risques, l'évaluation de savoirs, la prise en compte des valeurs ou principes moraux, l'analyse des modes

de gouvernance et des rapports de force locaux ou globaux (notamment la concertation des individus concernés).

Concernant les thèmes enseignés en sciences de la vie et de la Terre, on peut distinguer plusieurs contextes pour les questions socialement vives, par exemple :

Science vs Opinion



Source : https://twitter.com/eduscol_emi

Lorsque le consensus scientifique est unanime et s'appuie sur des éléments scientifiques non discutés dans la sphère scientifique par exemple : la vaccination ou le changement climatique. La controverse est exclusivement portée dans la société avec une propagation des discours anti- via internet (sites scientifiques, blogs, forums de discussions, réseaux sociaux...). Le message délivré non scientifique est rarement structuré ou sourcé et détourne le plus souvent le discours scientifique. Il utilise des éléments de langages à caractère émotionnel (anxiogène, alarmiste...).

En formation initiale et continue, engager les enseignants à mettre en œuvre des séances d'éducation aux médias et à l'information intégrées aux parcours éducatifs (santé et/ou citoyen). L'EMI est ici envisagée sous l'angle du « média source de controverse ». Les compétences travaillées en classe seront par exemple « identifier la fiabilité d'une source », « distinguer un discours scientifique d'un discours d'opinion » notamment par une étude comparative : consensus scientifique vs controverse d'opinion.

Science vs Croyance

Lorsque le consensus scientifique, bien qu'unanime, souffre d'une controverse importante, comme dans l'exemple de la théorie de l'évolution mise à mal par le créationnisme ou l'Intelligent Design déguisé en Science.



Darwin cartoon (London Sketchbook)
Source : wikimedia.org

En formation initiale et continue, on apporte des connaissances sur la distinction entre Science et Croyance : d'après Lecoindre (2010), *la démarche scientifique ne peut s'initier que sur un scepticisme initial concernant les faits, les méthodes de la science sont réalistes donc le monde des idées n'a pas la priorité sur le monde physique, les méthodes de la science mettent en œuvre la rationalité de l'observateur (lois de la logique et principe de parcimonie) et la science est expérimentalement accessible dans le monde réel est matériel ou d'origine matérielle*. Une entrée avec l'EMI pourra être développée par une analyse argumentative du média support ou encore par une construction de la capacité « Argumenter ». On argumente sur des faits scientifiques qui ne sont pas des certitudes avec l'objectif de convaincre sans manipuler ; on organise un faisceau de faits scientifiques mis en relation avec des hypothèses. Cela va au-delà de la simple expression ou de la simple prise d'informations.

Pour engager les enseignants à mettre en œuvre des séances permettant de travailler en classe des compétences telles que « éduquer à l'incertitude », « comprendre l'incerti-

tude comme un moteur de la construction scientifique », « identifier les freins et les leviers de l'évolution de la pensée scientifique en lien avec le contexte historique, socio-culturel... », « distinguer une théorie scientifique et une théorie dogmatique », « construire une argumentation scientifique » notamment par un travail sur les démarches scientifiques.

Science vs Éthique



Source : <https://www.legifrance.gouv.fr/>

Lorsque la question sensible connaît une réponse cadrée par une loi comme dans l'exemple de l'interruption volontaire de grossesse, la procréation médicalement assistée, le clonage, l'expérimentation sur les embryons ou encore l'égalité Femmes/Hommes et les discriminations (homophobie par exemple). L'éthique engage une réflexion sur l'action et sur les valeurs qui la fondent.

En formation initiale et continue, on apporte des connaissances épistémologiques sur les notions de valeurs morales et éthiques et des connaissances juridiques telles que la loi de bioéthique du 7 juillet 2011, la loi du 4 juillet 2001, relative à la contraception et à l'IVG, modernise la loi Veil de 1975 qui autorisait l'IVG et complétait alors la loi Neuwirth qui a légalisé la contraception à partir de 1967 ou les extraits du code pénal concernant l'homophobie. Mais aussi on développe des compétences sur la mise en œuvre de débats en classe (Discussion à visée démocratique et philosophique, discussion réglée ou débat argumenté, jeu de rôle...). Il conviendra de développer des formats de formation qui permettent aux enseignants d'interroger leur devoir de neutralité afin de leur faire percevoir que l'objectif du débat « n'est pas d'enrôler les élèves en vue de « faire avancer sous le masque » un savoir

institutionnalisé, mais de les pousser, sur des questions ouvertes, à éviter les réponses toutes prêtes et à dépasser l'argumentation molle de type conversationnel. Mais aussi on les outille sur les règles du débat et les critères d'évaluation qu'ils pourront rendre explicites auprès des élèves. Les compétences travaillées en classe seront par exemple « coopérer », « s'exprimer à l'oral », « confronter ses jugements à ceux d'autrui », « développer une conscience civique » autant en s'appuyant sur l'étude d'éléments extraits du débat public et politique que sur la mise en œuvre de débats en classe.

Science vs Sphère privée



Source : <http://eduscol.education.fr/cid46864/les-jeux-de-l-education-a-la-sexualite.html>

C'est le cas lorsque la question sensible porte sur la construction d'une identité ou d'un choix individuel, comme par exemple l'éducation à la sexualité (le genre, l'orientation sexuelle, la contraception...). Au-delà du traitement de ces questions dans le respect strict des principes éthiques (promotion de l'égalité, principes de laïcité, valeurs humanistes, limites entre espace privé et public...), il faudra asseoir la légitimité de l'école à les traiter. Notamment en s'appuyant sur le cadre institutionnel national avec la circulaire du 17 février 2003 relative à l'éducation à la

sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées décliné dans le projet d'établissement avec l'action du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté. Mais aussi en ayant une approche collective de ces questions, par un véritable engagement de la communauté éducative et une relation renforcée avec les parents d'élèves et les partenaires. Une communication régulière, claire, explicite et cohérente est indispensable à une mise en œuvre sereine du traitement de ces questions qui seront traitées en partant des préoccupations et des interrogations des jeunes.

En formation initiale et continue, il conviendra de développer les compétences collaboratives des enseignants pour établir des modalités de mises en œuvre des actions reliées aux contenus d'enseignements de manière interdisciplinaire et intégré au parcours santé, pour co-animer des séances et pour développer des outils d'évaluation des actions. Ici encore l'EMI est sollicitée en interrogeant les médias comme modèles de communication (« miroirs » de la réalité sociale, construction d'une réalité sociale, théorie des influences, modèle émetteur / récepteur...). Les compétences travaillées en classe seront par exemple « percevoir les risques », « identifier les dimensions relationnelle, juridique, sociale et éthique de la sexualité », « respecter les règles et les autres », « développer son esprit critique face aux stéréotypes »...

Dans l'académie de Toulouse, l'IRES (Institut de Recherche pour l'Enseignement des Sciences) réunit des enseignants du secondaire et du supérieur au sein de groupes de travail. Le groupe « Esprit Critique, Science et Médias » travaille depuis 2014 sur la problématique suivante : compte tenu de la masse des médias et des points de vue, comment atteindre une connaissance à la fois abordable et scientifiquement établie ? (<http://www.irem.ups-tlse.fr/spip/spip.php?auteur41>)

Les outils et les ressources produites sont au service de la formation des professeurs

ainsi que des activités pédagogiques à destination des élèves. Toutes les activités proposées ont été testées en conditions réelles d'enseignement dans des classes. Des formations de professeurs sont également proposées dans le cadre du Plan Académique de Formation. ■



Source : <http://www.irem.ups-tlse.fr/spip/>

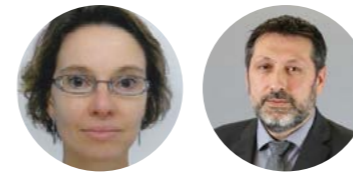
Bibliographie

REVERDY (Catherine), *Les recherches en didactique pour l'éducation scientifique et technologique*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 122, février Lyon : ENS de Lyon, 2018

LECOINTRE (Guillaume), *Le créationnisme et le contour des sciences*. http://www.astrosurf.com/nitschelm/Guillaume_Lecointre.pdf

La loi de bioéthique : révision 2010-2011. la documentation française. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/d000030-lois-de-bioethique-la-revision-2010-2011>

ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DURABLE ET ENSEIGNEMENT DES QUESTIONS SOCIALEMENT VIVES EN HISTOIRE-GÉOGRAPHIE : QUELS PRINCIPES ET QUELS ENJEUX ?



Nathalie Benoît,
PROFESSEURE CERTIFIÉE D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE AU COLLÈGE VERT À AIGNAN (32),
FORMATRICE EDD DANS L'ACADÉMIE DE TOULOUSE.

Christophe Escartin,
IEN EG LETTRES-HISTOIRE-GÉOGRAPHIE,
COORDONNATEUR DE L'ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DURABLE DE L'ACADÉMIE DE TOULOUSE.

«À quoi nous servirait tous les savoirs parcellaires si nous ne les confrontions pas afin de former une configuration répondant à nos attentes, à nos besoins et à nos interrogations cognitives ?»

Edgar Morin, 1990

S'agissant des questions socialement vives (QSV) en éducation au développement durable, les travaux d'Alain Legardez, de Laurence et de Jean Simonneaux font référence¹. Pour eux, les QSV se définissent par trois niveaux de vivacité ou trois niveaux de questionnement :

- une vivacité dans la société : la question suscite l'intérêt d'acteurs divers et est un objet de controverse en provoquant des débats contradictoires qui mobilisent des représentations, des valeurs ou des arguments différents ;

- une vivacité dans les savoirs de référence qui attire des acteurs des champs scientifiques et techniques directement concernés par la question soulevée : au départ de la QSV, il y a souvent un conflit de paradigmes scientifiques non stabilisés, cette

controverse est donc vive d'un point de vue épistémique ;

- une vivacité dans les savoirs scolaires puisque les deux premiers questionnements ont des résonances au sein de l'École donnant lieu à des débats et des interrogations nouvelles.

Elles sont également caractérisées par leur nature ouverte. Elles sont fondées sur des savoirs contradictoires qui interrogent le futur. Elles n'ont pas de bonne réponse unique qui permet de les clôturer. Elles aboutissent à des solutions hypothétiques diverses et parfois contradictoires entre le « socialement juste » et le « scientifiquement vrai ».

De plus, les QSV sont toujours complexes car elles brassent plusieurs types de savoirs (savoir scientifique, savoir social, savoir

professionnel...) sur des échelles plurielles de temps et d'espace. Elles mêlent également savoirs et valeurs. Enfin, elles sont toujours médiatisées et appréhendées par des acteurs divers (chercheurs, journalistes, politiques...) qui se positionnent par rapport à la question posée. Ces positionnements influencent le questionnement. Pour finir, il est difficile d'isoler une QSV tant elles sont connectées et imbriquées les unes aux autres (par exemple le problème de la transition énergétique et le cas du nucléaire) touchant plusieurs champs disciplinaires et éthiques.

Par leur finalité d'éducation à la citoyenneté et par les sujets et les problématiques qu'elles interrogent, l'histoire et la géographie scolaires se trouvent en prise directe avec plusieurs questions socialement vives

1. Alain Legardez et Laurence Simonneaux, *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*, Issy les Moulineaux, ESF, 2006.

Alain Legardez et Laurence Simonneaux, *Développement durable et autres questions d'actualité, questions socialement vives dans l'enseignement et dans la formation*, Dijon, Educagri éditions, 2011.

Jean Simonneaux, « Les Questions Socialement Vives (QSV) comme enjeux d'une société plus durable », UVED, vidéo 11 min, 20 mai 2015.

dont un grand nombre s'inscrivent dans le questionnement des enjeux de développement durable. Ces questions ancrent ces disciplines dans la réalité des sociétés et des territoires et interrogent directement leur devenir au regard de choix sociétaux déterminants pour construire le monde de demain, pour envisager des futurs possibles et les inscrire dans les perspectives d'un développement durable qui pose les enjeux centraux du devenir des sociétés humaines.

Éduquer au développement durable en histoire-géographie

Énoncée dans le rapport Brundtland en 1987, la notion de développement durable devient rapidement un cadre de l'action internationale (sommet de la Terre à Rio en 1992 par exemple) et de l'action publique (charte constitutionnelle de l'environnement en 2005 par exemple).

Le développement durable, pour beaucoup, n'est pas seulement un cadre d'action, il devient une idéologie avec un cadre scientifique de référence multiple (économique, écologique...) doublé d'un cadre philosophique important (équité, solidarité, principe de précaution...). Le développement durable est constitué d'objectifs politiques (solidarité entre générations, préservation de l'environnement, répartition des richesses...) qui vont se décliner en actions politiques. Il propose donc un modèle de société qui conduit à s'intéresser aux modes de gouvernance. C'est dans ce contexte qu'il entre dans les politiques éducatives de certains pays dont la France, d'abord avec l'EEDD (éducation à l'environnement et au développement durable) en 2003 après la publication du rapport de Gérard Bonhoure et Michel Hagnerelle, inspecteurs généraux de l'Éducation nationale, sur *L'éducation relative à l'environnement et au développement durable : état des lieux, perspectives*



Organisation des Nations unies, 2015

et propositions pour un plan d'action (avril 2003) puis avec l'EDD (éducation au développement durable) depuis 2007.

Aujourd'hui, quinze ans après son lancement, la politique nationale d'éducation au développement durable continue à être portée avec constance et cohérence, comme peu de politiques éducatives le sont.

Cette ambition est rappelée dans la dernière circulaire de déploiement de l'éducation au développement durable : « [L'éducation au développement durable] ouvre aussi l'éventail des thèmes que l'on peut aborder dans ce cadre : ressources, risques majeurs, changement climatique, biodiversité, ville durable, transports et mobilités, aménagement et développement des territoires, agriculture durable et alimentation de la population mondiale, enjeux démographiques, etc. (...) Cette volonté de transversalité se traduit aussi par le nécessaire approfondissement de la continuité et de la complémentarité entre les projets d'éducation au développement et à la solidarité internationale et ceux d'éducation au développement durable.

En effet, l'éducation au développement et à la solidarité internationale, qui vise à donner aux élèves des clés de compréhension des grands déséquilibres planétaires et à encourager leur réflexion sur les moyens d'y remédier, participe pleinement à l'éducation au développement durable, en contribuant à la compréhension des interdépendances environnementales, économiques, sociales et culturelles à l'échelle mondiale.

Il en est de même pour l'éducation à la santé, que la perspective d'un développement durable amène à aborder selon différents aspects.² Les objectifs de développement durable des Nations unies rejoignent très largement les objectifs qui étaient déjà ceux de notre système éducatif et renforcent la dimension prospective pour ouvrir les élèves sur le futur, à l'image même des QSV.

Dans le cadre éducatif, il faut donc questionner tout à la fois les objectifs de l'éducation au développement durable portés par notre institution de manière continue ces quinze dernières années et les objectifs de développement durable portés par la communauté internationale. L'éclairage scientifique est nécessaire mais pas suffisant pour

la prise de décision. Le résultat attendu de la formation n'est donc pas seulement une acquisition de connaissances mais une formation vers un mode de pensée, vers un rapport au monde et à l'autre, dans des approches systémiques raisonnées de la complexité qui permettent aux élèves de mesurer les enjeux et les invitent à s'inscrire comme futurs citoyens dans des futurs possibles respectueux de l'état de droit et des valeurs de la République.

En septembre 2015, les Nations unies publiaient dix-sept « Objectifs de développement durable » constituant un cadre commun d'action pour l'humanité, la planète et la prospérité pour les quinze prochaines années³, objectifs servant de support à un Agenda 2030 auquel contribue la France et le ministère de l'Éducation nationale en particulier⁴. Ces objectifs répondent aux défis mondiaux actuels, notamment ceux liés à la pauvreté, aux inégalités, au climat, à la dégradation de l'environnement, à la prospérité, à la paix et à la justice.

Comme le signalait le cadrage problématique du Forum des ressources de l'éducation au développement durable des 1^{er} et 2^e février 2018, à propos de l'Agenda 2030, porté par les Objectifs de développement durable : « L'éducation joue un rôle fondamental pour infléchir les futurs possibles vers un avenir qui ne soit pas subi, mais qui nous soit commun, voulu et soutenable. Une de nos premières responsabilités vis-à-vis de nos élèves est de les ouvrir au(x) futur(s), de leur donner le goût de l'avenir, avenir qui reste à écrire et dont ils doivent être les architectes et les constructeurs. » Cela impose de leur permettre de se poser les bonnes questions, celles qui sont parfois aujourd'hui sans solution, celles qui sont au cœur de polémiques et de controverses. C'est par l'inscription des élèves dans la perspective d'avenir(s) qu'ils peuvent, dès à présent, contribuer à l'atteinte de ces objectifs de développement durable et se saisir des interrogations que ces derniers soulèvent. En histoire et en géographie, on devine sans difficulté les interrogations

qui viennent s'inscrire dans des questions socialement vives, en géographie en particulier mais pas exclusivement, notamment autour des conflits d'acteurs et d'usages. On pensera, non exhaustivement, aux projets d'aménagement des territoires qui suscitent réactions et oppositions (les ZAD par exemple), aux migrations internationales suscitant parfois des « crises migratoires », aux choix énergétiques au regard des émissions de gaz à effet de serre et des enjeux posés par le réchauffement climatique (les gaz de schiste, la durabilité des énergies renouvelables, le nucléaire par exemple), aux questions alimentaires et agricoles aussi bien d'ordre philosophique, éthique, environnemental, économique et sociétal (sur les modes de production tout autant que les choix de consommation).

L'histoire et, surtout, la géographie occupent une place singulière au sein de l'éducation au développement durable. Comme le rappelle le programme de seconde générale et technologique (2010), le développement durable et les questions de société sont au cœur de l'enseignement de la géographie : « Par ses concepts, ses outils et ses méthodes conduisant à une mise en relation permanente des sociétés humaines avec leurs environnements, la géographie apporte une contribution majeure aux approches du développement durable, réactivant les questions de développement et les replaçant au cœur des débats de société. Elle intègre la nécessaire mise en perspective historique, ancre les problématiques dans les territoires à toutes les échelles spatiales, met en scène les acteurs et inscrit les réflexions dans une indispensable vision prospective. La géographie porte aussi une attention particulière aux villes qui accueilleront, en 2025, les deux tiers de la population de la planète. Privilégiant le questionnement, l'exercice de l'esprit critique et l'apprentissage de l'argumentation qui conduisent à des choix raisonnés, la démarche géographique participe à la construction d'une citoyenneté éclairée et responsable. »

Enseigner en histoire-géographie des questions socialement vives ancrées dans le développement durable

Au regard des éléments précédemment énoncés, intéressons-nous rapidement à la question de l'alimentation qui viendra illustrer comment l'enseignement de la géographie rencontre des questions socialement vives.

Dans les années 1980-1990, la production alimentaire était excédentaire ce qui a fait naître, en occident, une nouvelle question, celle de la sécurité sanitaire de l'alimentation face à une activité agricole intensive et à des préoccupations environnementales croissantes. Dans le même temps, la mondialisation accroissait l'évolution des modes de consommation des pays émergents et les inégalités d'accès à une alimentation de qualité en quantité suffisante se creusaient entre les États mais aussi au sein même des États, qu'ils soient du nord comme du sud. Ceci a fait naître des interrogations sur le système alimentaire, sur la manière dont les hommes s'organisent dans l'espace et dans le temps pour obtenir et consommer leur nourriture. L'étude du système alimentaire interroge non seulement l'agriculture mais aussi les modes de consommation et les échanges commerciaux.

Cette question alimentaire est inscrite dans les programmes d'enseignement de la géographie à différents niveaux de formation : par le sujet d'étude « Nourrir les hommes » en classe de seconde professionnelle (programme de 2009) et de seconde générale et technologique (2010), par le thème « Consommer en France : Satisfaire les besoins alimentaires. » au cycle 3 (2015) ou encore par le thème « Des ressources limitées, à gérer. L'alimentation : comment nourrir une humanité en croissance démographique et aux besoins alimentaires accrus ? » au cycle 4 (2015). Cela souligne l'enjeu

2. Circulaire n°2015-018 du 4 février 2015 portant sur l'« instruction relative au déploiement de l'éducation au développement durable dans l'ensemble des écoles et établissements scolaires pour la période 2015-2018 », BOEN n°6 du 5 février 2015 [en ligne : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=85723]

3. Le site des objectifs de développement durable de l'ONU : <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/>

4. Voir l'infographie sur le site du MEN : <http://www.education.gouv.fr/cid114243/les-objectifs-de-developpement-durable.html>

majeur posé par cette question que l'on va interroger à des échelles spatiales et de complexités différentes à plusieurs reprises de la scolarité d'un élève. Au collège, le thème permet de questionner la relation alimentation-environnement-société sous l'angle de la santé (alimentation saine et équilibrée ?), de l'aménagement des territoires (alimentation produite dans les espaces ruraux et consommée dans les villes...), des enjeux de développement. Il soulève donc des QSV (utilisations d'entrants chimiques, destruction des insectes pollinisateurs, diminution de la biodiversité...) et croise d'autres problématiques portées par plusieurs objectifs de développement durable, dont notamment la lutte contre le changement climatique. Que ce soit dans son quotidien immédiat, notamment par ses pratiques alimentaires ou ses goûts (qui peuvent être conditionnés culturellement ou économiquement), ou dans son inscription dans le monde qu'il interroge dans ses inégalités de répartition et de développement, dans ses fractures socio-spatiales, l'élève peut faire état de connaissances et de représentations sur le sujet étudié qui peuvent l'amener à le questionner, voire à le contester parce que ne s'inscrivant pas dans son horizon personnel. La place de l'enseignant de géographie est alors centrale pour le conduire à mettre en débat des opinions, les confronter à des faits, établir scientifiquement, les étudier avec les outils et les méthodes du géographe ; bien souvent la dynamique de classe va faire émerger plusieurs hypothèses entre le « socialement juste » et le « scientifiquement vrai » et la question qui était posée initialement, confrontée à l'analyse systémique de la complexité géographique, va dégager plusieurs solutions, un ensemble de réponses cohérent et scientifiquement valide définissant des horizons ou des futurs possibles.

Cet exemple témoigne de l'intérêt d'enseigner les questions socialement vives liées au développement durable en histoire-géo-

graphie. Les QSV permettent d'engager les élèves, de manière concrète et bornée, à développer leur esprit critique mais surtout leur raisonnement critique. Cela permet d'apprendre aux élèves à adopter des principes intellectuels rigoureux (validité de l'information et de sa source, etc.) et ainsi leur permet de déjouer théories fallacieuses et fausses informations. Dans ce cadre, l'enseignement des QSV a des objectifs pédagogiques clairement identifiables. Le premier objectif est de faire des recherches approfondies sur le sujet sensible et controversé en rendant compte de toute la gamme des possibles, en lisant toutes les littératures et en consultant tous les médias possibles. Le second objectif est de créer une distanciation critique face au sujet sensible par la mobilisation de compétences numériques et informationnelles. L'enseignement des QSV se rapproche ainsi de la « cartographie de la controverse » créée il y a plus de 15 ans à l'école des Mines par Bruno Latour, puis développée à Science Po par Thomas Venturini afin d'analyser les controverses scientifiques dans le paysage médiatique. Il permet donc de lutter contre l'obscurantisme et les théories du complot puisque cet enseignement apprend aux élèves à se repérer dans des situations complexes et incertaines et à détecter parmi tous les acteurs impliqués ceux qui apportent des preuves convaincantes. Dès lors, l'enseignement des QSV peut être conçu comme une proposition originale pour restaurer la confiance, agir et s'engager dans un monde incertain ; il participe de l'éducation au développement durable pensée non pas comme « un objet de désespérance, mais au contraire un projet d'action pour aujourd'hui et pour demain »⁵ comme le rappelle régulièrement Michel Hagnerelle. Cet enseignement historique ou géographique des QSV rencontre d'autres disciplines et enseignements, notamment l'enseignement moral et civique.

Au-delà du développement de l'esprit critique, il convient de souligner les autres apports de l'enseignement des QSV aux



Michel Hagnerelle, IGEN histoire-géographie, au ForEDD 2016 © Canopé Amiens - Pôle national de compétences et de ressources en EDD

apprentissages et au développement des élèves : mise en œuvre de compétences orales (compétences langagières, respect de la parole d'autrui, etc.), développement de l'autonomie, la responsabilité et l'aptitude au travail collaboratif, mise en œuvre des compétences infodocumentaires.

L'enseignement des QSV permet également de rendre les élèves « sensibles à d'autres possibles » pour reprendre l'expression de Jean Simonneaux. En effet, en développant le raisonnement socioscientifique des élèves, on les encourage à envisager d'autres perspectives rejoignant ainsi la géographie prospective. « Aborder les objets de la géographie scolaire en questionnant leur durabilité implique de ne plus apporter aux élèves de réponses validées sur le monde actuel et à venir ; il faut au contraire amener les apprenants à construire des outils de pensée du futur. »⁶ Il s'agit donc là de construire des connaissances par et avec les élèves en utilisant la compréhension de la place du débat scientifique, des controverses, des incertitudes, de l'instabilité des savoirs, l'analyse des relations société-technosciences-environnement, la problématisation de questions de durabilité, le développement de la « citoyenneté scientifique », l'émancipation des élèves, leur engagement, la modification de leurs comportements...

Le raisonnement socioscientifique s'appuie sur quatre dimensions que sont l'analyse de la complexité inhérente à la question étudiée, l'examen de la question à partir

de différents points de vue, la perception du fait que la question doit être soumise à des recherches complémentaires dans les champs scientifique et social, et l'expression d'un scepticisme vis-à-vis d'informations qui peuvent être biaisées. En éducation au développement durable s'ajoutent l'identification des risques et incertitudes, la recherche et l'évaluation de savoirs élaborés par des producteurs de savoirs non académiques (comme les groupes professionnels, associations, consommateurs...), la prise en compte des valeurs (valeurs potentiellement marquées par des éléments sociétaux ou médiatiques) ou principes moraux qui orientent les prises de position, et l'analyse des modes de gouvernance et des rapports de force dans les orientations locales ou globales.

En faisant entrer nos élèves dans ce raisonnement socioscientifique, nous les amenons à revoir leur position initiale fait de connaissances *a priori* reposant sur des représentations sociales ou des résidus d'apprentissage antérieurs, à être déstabilisés, à se poser des questions : quelle est la thèse qui me convainc le plus ? pourquoi ai-je raison de choisir cette thèse plutôt qu'une autre ? Dans ce contexte, le professeur d'histoire-géographie est au cœur de son métier puisqu'il doit articuler l'interaction entre la construction des sciences et la société ; il est conduit à faire des choix pertinents, conscients et responsables.

Comment enseigner des QSV en lien avec le développement durable ?

Les QSV et l'EDD sont des éducations « sur » et « pour » l'action qui mettent en jeu des valeurs, des savoirs et des compétences sociales, qui supposent une approche affective (identifier ses émotions), une approche éthique (identifier les principes sous-jacents), une approche cognitive (mobiliser des concepts structurants, identifier

et évaluer des critères scientifiques, cerner les orientations socio-économico-politiques), la maîtrise et l'analyse critique de la documentation et de l'argumentation. Il s'agit d'une éducation interdisciplinaire intégrant sciences humaines et sciences expérimentales. Considérant cela, envisageons quelques exemples de pistes d'enseignement des QSV en histoire-géographie.

Comme nous le signalions plus haut, une question socialement vive se prête à la controverse et on peut donc envisager le recours pédagogique au débat, un débat réglé qui réponde à des règles organisationnelles encadrant la réflexion et l'expression des élèves dans le respect des règles de communication orale et du régime de la preuve (et de l'exemple). Une séance de géographie en classe de 5^e articulée autour de la problématique « comment les sociétés répondent-elles au changement global ? » peut permettre d'envisager une étude de cas, par exemple, sur la montée des eaux dans le Pacifique qui donne la possibilité aux élèves de réfléchir au changement global, de comprendre ses causes et de considérer ses conséquences, de mesurer les enjeux pour les sociétés et les territoires, à différentes échelles, des changements climatiques. L'étayage scientifique offre la matière nécessaire à la mise en place d'un débat qui envisage la problématique selon différents points de vue d'acteurs à l'échelle locale et mondiale. Les intérêts pourront être tantôt convergents, tantôt divergents sans qu'aucune solution unique puisse être proposée, ce qui engagera les élèves dans la projection de futurs possibles au travers d'échanges délibératifs. Ainsi le débat rencontre plusieurs finalités éducatives : maîtrise de la langue, respect des autres, l'écoute, co-construction des savoirs ; l'élève entre dans une « organisation apprenante qui développe son « intelligence collective »⁷ ». Le débat est didactisé ou didactisable puisqu'il a des objectifs d'apprentissage et des moyens d'apprentis-

sage disciplinaire des savoirs. Il faut bien considérer que le débat implique des dimensions différentes, que l'enseignant ne doit pas ignorer, en particulier quand est traitée une QSV :

- une dimension psychologique incluant les motivations, les affects et les intérêts de l'élève ;
- une dimension cognitive qui renvoie à la complexité du thème et à l'état des connaissances des élèves ;
- une dimension sociale ;
- une dimension didactique en prenant un thème qui ne soit pas trop quotidien.

Un débat qui réunit ces différentes dimensions devient un moment d'apprentissage de choix dans lequel l'argumentation occupe une place importante.

L'éducation aux médias et à l'information (EMI) peut également être investie pour envisager le traitement d'une QSV, permettant à l'enseignant d'inscrire en complémentarité et en correspondance les deux éducations transversales du parcours citoyen (EDD et EMI). Les médias peuvent être utilisés comme acteurs de la controverse, comme aide à l'analyse socio-épistémologique, comme support à l'argumentation et peuvent être utiles dans la réflexion et le questionnement sur les modèles de communication autour des QSV. Ils participent de la sphère sociale et par conséquent, de manière directe ou indirecte, du quotidien des élèves, de la maternelle au baccalauréat. Ils invitent à se questionner sur leur nature et leur rôle : sont-ils des miroirs de la réalité sociale ? influencent-ils la société ? pourquoi le feraient-ils ? quel rôle jouent-ils dans l'espace démocratique ? Les médias peuvent servir de source d'information (avec toutes les rigueurs méthodologiques qui s'imposent) pour envisager une QSV, un enjeu de développement durable au regard d'acteurs aux opinions et aux intérêts multiples et parfois contradictoires. Pour construire ce corpus médiatique, l'enseignant doit veiller à en préciser les modalités d'utilisation avec les

5. Michel Hagnerelle, inspecteur général de l'Éducation nationale, « L'apport de la géographie aux problématiques de développement durable », conférence donnée à l'Académie des sciences, belles lettres et arts, Rouen, 16 janvier 2010.

6. Jean-Luc Dorier, Franca Leutenegger, Bernard Schneuwly, *Didactique en construction, constructions des didactiques*, De Boeck Supérieur, 2013.

7. Michel Tozzi & Richard Etienne (dir.), *La discussion en éducation et en formation : Un nouveau champ de recherches*, L'Harmattan, 2004.

élèves et à lui donner une place dans la démarche d'enquête et de positionnement sur la QSV. On peut proposer une grille d'analyse des articles de presse mettant en évidence leurs rapports aux sciences et informations scientifiques (contenu des énoncés scientifiques, objets scientifiques convoqués et mise en scène, discours sur les méthodes scientifiques, précision sur la ou les sources d'information, rapport entre les images et le texte, etc.). Enfin il est possible d'engager les élèves dans la création d'un média, ponctuel ou périodique, qu'il s'agisse d'un journal imprimé, d'une émission de radio, ou d'un reportage vidéo.

Les questions socialement vives de développement durable offrent, nous l'avons vu, de multiples opportunités de créer des conditions d'apprentissage mobilisant connaissances, compétences et culture, favorisant l'engagement d'élèves mis en action et en coopération pour parvenir à construire une compréhension du monde et à s'y projeter en utilisant les outils et les méthodes de l'histoire et de la géographie. Il n'en reste pas moins que peuvent poindre, parfois, des difficultés à enseigner les QSV notamment sur la place et la posture du professeur qui peut craindre de ne pas maîtriser une séance de ce type.

En outre, enseigner les QSV peut conduire, si on n'y prend garde, à deux dérives majeures : il s'agit en premier lieu d'une dérive normative (dire le politiquement correct au détriment des savoirs savants), en second lieu d'une dérive relativiste (qui fait disparaître opinions et savoirs). Il convient en outre de ne pas nier la distance entre les savoirs scolaires et les pratiques sociales, les deux sphères s'interpénétrant *de facto*, au risque de proposer un enseignement de ces questions décontextualisé des réalités du monde que l'histoire et la géographie ont vocation à éclairer.

Face à ces difficultés, comment doit réagir et agir l'enseignant ? L'Éducation nationale a une exigence de déontologie et d'éthique professionnelles vis-à-vis des enseignants et eux-mêmes se l'approprient également.

Or l'enseignement des QSV interroge cette déontologie comme le rappellent Laurence et Jean Simonneaux. L'enseignement des QSV liées au développement durable demande à l'enseignant d'histoire et de géographie, qu'il soit aussi bien au collège qu'au lycée général, technologique ou professionnel, de gérer une distance nécessaire favorisant la prise de recul par rapport aux a priori, l'émergence chez les élèves du besoin de savoirs scientifiques et sociaux sur lesquels on va procéder à une analyse critique. Pour cela, l'enseignant doit changer de posture. Il passe d'enseignant à médiateur, de celui qui sait à celui qui anime, de celui qui mène à celui qui conduit. Ce qui est aussi le cas en éducation au développement durable. Il doit aussi expliciter aux élèves la diversité des points de vue des différents groupes sociaux, le fait que chaque groupe fonde ses points de vue sur des informations différentes et des interprétations différentes d'une même information, que chaque groupe interprète une information en fonction de ses propres valeurs. Il doit aussi insister sur le fait qu'une controverse scientifique ne peut pas toujours être résolue parce qu'une QSV peut évoluer dans le temps, comme c'est le cas pour les questions de bioéthique par exemple. Enfin l'enseignant doit adopter une posture de neutralité, neutralité bien évidemment indispensable pour l'enseignant fonctionnaire ou agent du service public d'éducation. Pour autant, cette neutralité doit-elle le conduire à écarter tout sujet s'inscrivant dans les QSV ? L'enseignant peut adopter des stratégies et des postures différentes que l'on peut catégoriser selon la typologie proposée par Kelly (1986)⁸ : la neutralité exclusive (l'enseignant s'interdit d'aborder des sujets controversés) ; la partialité exclusive (l'enseignant témoigne de l'intention délibérée de conduire les élèves à adopter un point de vue particulier sur une question controversée) ; l'impartialité neutre (les élèves doivent être impliqués dans des débats sur des questions controversées tandis que l'enseignant reste neutre et ne

dévoile pas ses points de vue) ; l'impartialité engagée (l'enseignant communique ses points de vue tout en favorisant l'analyse de ceux qui se confrontent). Sur les problématiques d'éducation au développement durable, l'enseignant, d'histoire-géographie en particulier, bien que neutre en ce sens où il ne peut pas prendre parti, doit témoigner d'un engagement républicain fondé sur les valeurs de la République qu'il convient de faire partager aux élèves et sur une stricte rigueur scientifique et intellectuelle. Sans cette rigueur qui permet d'assurer la maîtrise des débats et des échanges au sein de la classe, la posture de l'enseignant peut devenir délicate dès lors qu'il propose d'étudier une QSV.

Enseigner les questions socialement vives liées au développement durable en histoire-géographie n'est pas une tâche simple mais cet enseignement exigeant, parfois déroutant et innovant, apporte de nouvelles possibilités d'enseigner, certes moins classiques, mais qui ont désormais toute leur place dans la structure de notre société actuelle et de notre système démocratique.

Gérald Bronner, sociologue et éditorialiste au *Point* écrivait au sujet des «fakes news», dans un édito du 11 janvier 2018, que l'École doit apporter «une réponse pédagogique adaptée aux nouvelles conditions du marché cognitif... Elle doit saisir toutes les opportunités pour faire connaître aux jeunes esprits le fonctionnement de leur propre cerveau. Pourquoi ai-je envie de croire vraie cette information sans la vérifier ? Pourquoi ce raisonnement captieux me paraît-il convaincant ? Voilà quelques-unes des questions auxquelles doit pouvoir répondre un citoyen»⁹ correctement formé à l'École de la République. En d'autres termes, l'enseignement des QSV en lien avec les enjeux de développement durable doit permettre, notamment en histoire et en géographie, d'appréhender la vie en société, d'apprendre à se méfier de soi-même et des autres, de penser librement et indépendamment, d'éviter toutes formes d'asservissement moral. ■

8. Thomas E. Kelly, «Discussing controversial issues: four perspectives on the teacher's role», *Theory and Research in Social Education* 14, p.113-138, 1986, cité par Legardez & Simonneaux 2011 (op.cit).

9. Gérald Bronner, «Fake news : comment réguler le marché cognitif», *Le Point*, 17 janvier 2018

LES CATHARES, UNE QUESTION SENSIBLE?



Pilar Jiménez Sanchez,

PROFESSEUR D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE DANS L'ACADÉMIE DE TOULOUSE, DOCTEUR EN HISTOIRE, MEMBRE FONDATEUR DU COLLECTIF INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE CATHARISME ET LES DISSIDENCES -CIRCAED.

Parmi les questions sensibles traitées en Histoire, à en juger non seulement par le nombre de controverses suscitées mais aussi par leur virulence, celle des cathares est sans doute une des plus importantes.

Jusqu'aux années 1990, la grande majorité des travaux de recherche sur les cathares continuent de transmettre la vision traditionnelle, remontant aux clercs du Moyen Âge. Ce courant historiographique de tendance catholique ne mettait pas en doute les arguments des auteurs des sources médiévales, des ecclésiastiques qui décrivent pour dénoncer, voire combattre dialectiquement, puistracker - à partir de la création du Tribunal de l'Inquisition en 1231- ceux qu'ils qualifient d'«hérétiques». Parmi eux, à partir du milieu du XII^e siècle, les cathares sont présentés par les sources, comme les pires des hérétiques assaillant l'Église catholique et la société médiévale toute entière. Ils les accusent de dualisme, de néo-manichéisme, le pire des dangers que le christianisme a du affronter depuis les premiers siècles de son existence. En témoigne, l'importante diffusion des traités contre les manichéens élaborés par Augustin, le Père de l'Église latine, au IV^e et V^e siècles, constituant une référence dans la matière pour les clercs médiévaux. *Les Sermons contre les cathares*, d'Eckbert, abbé de Schönau, près de Cologne, rédigés vers 1165, confirment cet usage. Premier texte de réfutation contre des hérétiques nommés

cathares dans les régions d'Empire, l'abbé de Schönau les accuse faussement de dualisme, en leur attribuant les croyances des manichéens condamnés par Augustin, dont il paraphrase les traités. Nommés différemment dans d'autres régions de la chrétienté médiévale du XII^e-XIII^e siècle (piphles, tisserands, bougres, manichéens, albigeois), c'est principalement le nom «cathare» qui est retenu par l'historiographie du sujet à partir du XIX^e siècle.

Le choix du nom appartient à Charles Schmidt, pasteur strasbourgeois, auteur de la première *Histoire et doctrine de la secte des Cathares ou Albigeois* en 2 vol., parue en 1849. C'est lui qui confirme la vision traditionnelle des cathares présentant une Eglise fondée dans les Balkans puis implantée dans la chrétienté médiévale à partir du XI^e siècle par le biais des missionnaires bogomiles. Cette vision domine dans la recherche historique jusqu'à la fin des années 1980, en témoigne le n° 94 de novembre 1986 de la revue *L'Histoire*. Jean-Louis Biget s'attaque remarquablement à la légende des cathares, issue de la construction d'un mythe construit depuis le XIX^e siècle, surtout dans le sud de la France.

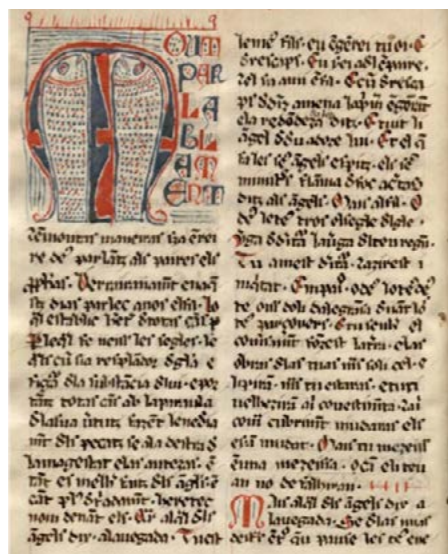
Pourtant, du point de vue des origines historiques et doctrinales, les cathares sont toujours présentés comme des néo-manichéens. Dans ce domaine, les acquis apportés par les travaux du juriste Jean Duvernoy, ne sont pas encore relayés.



Enluminures : Nouveau Testament et Rituel cathare (Bibliothèque municipale de Lyon, Ms P.A. 36)

En s'appuyant sur les recherches des rites cathares réalisées par Jean Guiraud (1935) et Raoul Manselli (1960), Jean Duvernoy confirme la nature chrétienne et évangélique des rites et des croyances cathares. Au phénomène *Le Catharisme*, Duvernoy consacre deux volumes, l'un à la Religion, l'autre à l'Histoire, parus en 1976 et 1979 respectivement. Bien que mettant en cause l'image traditionnelle des cathares, son travail est dans la continuité de *l'Histoire* de Ch. Schmidt, situant les origines de l'Église cathare dans l'Orient bogomile. Sa position fait école mais elle sera durement contestée par les défenseurs de la vision traditionnelle, incarnée alors par des universitaires. La thèse sur *les Cathares* d'Arno Borst (1953), traduite en France en 1974, et celle de Christine Thouzellier, *Catharisme et Valdésisme en Languedoc* (1966), avec les travaux du dominicain Antoine Dondaine, constituent les références historiques en matière de recherche cathare. Tous donnent raison aux clercs catholiques affirmant que les cathares étaient des néo-manichéens d'époque médiévale.

En 1981, avec la création du Centre d'Études Cathares, centre René Nelli, dans l'Aude, la nouvelle image des cathares véhiculée par les travaux de Jean Duvernoy est à l'honneur. Visant à promouvoir la nature chrétienne des cathares, les plaçant parmi les autres hérétiques de leur époque, la directrice de ce centre et fondatrice de la revue *Heresis*, Anne Brenon, publie son «Vrai visage du catharisme» en 1989. Dans les années 1990, la recherche sur l'hérésie médiévale fait un pas décisif, suscitant un renouveau, mais aussi une polémique sans précédent. Coordonné par Monique Zemer, dans le cadre d'un séminaire à l'Université de Nice, un groupe de chercheurs est invité à réfléchir «aux progrès de l'écrit à partir du X^e-XI^e siècle». Si quelques années plus tôt l'historiographie anglo saxonne s'intéressait aussi à l'écrit, et plus précisément aux rapports complexes entre l'écrit et l'oralité - *literacy et illiteracy* -, les chercheurs du séminaire de Nice s'interrogent sur les techniques d'élaboration des textes médiévaux, portant un regard nouveau et assez critique sur les



Enluminures : Nouveau Testament et Rituel cathare (Bibliothèque municipale de Lyon, Ms P.A. 36)

différentes sources informant sur l'hérésie dans la période précédant l'Inquisition. Notre image de l'hérésie médiévale serait donc redevable de la «construction discursive» des clercs qui la combattent. Les résultats du séminaire de Nice et de la table ronde le clôturant sont publiés en 1998, dans le volume *Inventer l'hérésie ? Discours polémiques et pouvoirs avant l'Inquisition*. L'approche historique dominant ce volume est dans la ligne de celle développée par Robert I. Moore dans ses travaux sur la formation d'une société de la persécution où l'hérétique fait irruption aux côtés d'autres groupes ou catégories sociales marginalisées (lépreux, juifs, prostitués). Le travail de «déconstruction» de l'hérésie se poursuit. En 1999, Monique Zemer remet en question l'authenticité d'un des documents des plus controversés et emblématiques du dossier des cathares, la Charte de Niquinta. Cette démarche suscite de vives réactions. Elle motive l'étude de l'authenticité du document, menée par une équipe de chercheurs de l'Institut de Recherche et d'Histoire des Textes (IRHT), dirigée par Jacques Dalarun. Ils en concluent qu'il s'agit bien d'un document médiéval-contemporain des événements relatés. Dès les débuts des années 1990, dans le cadre d'une thèse de doctorat, l'auteur de cet article se lance dans la démythification du dualisme cathare, revenant

sur le discours des clercs catholiques pour montrer que l'accusation de dualisme n'est qu'un artifice rhétorique pour mieux discréditer, voire criminaliser les cathares. Situait la naissance du phénomène dissident dans l'Occident médiéval du XII^e siècle, dans le contexte de l'après réforme dite «grégorienne», les origines de celui-ci peuvent remonter à l'époque carolingienne. C'est alors que l'exégèse de certains passages scripturaires (évangiles, Apocalypse) nourrit le mépris du monde véhiculé par les moines, mépris toujours présent dans les textes cathares. L'usage du pluriel, «catharismes», me paraît traduire mieux la complexité de ce phénomène dissident. Des modèles du christianisme médiéval sont proposés par des groupes organisés en Église, attestés surtout en Italie et dans le sud de la France, dont les adeptes se réclament des vrais successeurs des apôtres, et accusent la hiérarchie catholique d'être indigne. Les recherches des dernières années sont menées principalement par des historiens anglo saxons, britanniques et américains, et portent sur les sources tardives, les registres de l'Inquisition et la procédure inquisitoire. Caterina Bruschi et Peter Biller, ainsi que James Given, John Arnold et Mark G. Pegg, tous s'accordent à affirmer que les sources transmettent une image de l'hérésie résultant, en grande partie, des constructions mentales, élaborées et diffusées par l'appareil inquisitorial dans sa démarche d'éradication de l'hérésie. Désacralisation et déconstruction du phénomène hérétique ont suscité de vives réactions de part et d'autre des principaux représentants des courants concernés par un débat de plus en plus animé. Une mise en cause trop radicale de l'hérésie, mais aussi des origines historiques et doctrinales des cathares, est à l'origine de l'accusation de 'négationisme' portée par Michel Roquebert contre les historiens «déconstructionnistes». Il rapproche leur démarche de celle des négationnistes contestant la réalité du génocide juif (article de Michel Roquebert dans *Les Cathares devant l'Histoire, mélanges offerts à Jean Duvernoy*, publié en 2005). Se positionnant en garants de vérité en matière d'histoire de l'hérésie, certains historiens, dont Mark. G.



Consolamentum des Parfaits, Bible moralisée, XIII^e siècle

Pegg se fait le porte-parole, annoncent alors la fin du «catharisme», dont l'histoire a été inventée par les historiens du XIX^e, et poursuivie par ceux du XX^e siècle qui «continuent de s'obstiner à voir des cathares partout» (article dans *Cathars in question*, 2016). Le dossier de *L'Histoire : Les Cathares. Comment l'Église a fabriqué les hérétiques*, publié dans le n°4, décembre 2016, annonce la

fin des «études cathares moribondes» (art. M.G. Pegg). Dressant un bilan très simplifié de la recherche récente sur les cathares, R. I. Moore résume cette dernière autour de deux courants historiographiques. D'une part, les «tenants de la vision traditionnelle» ou «tenants du catharisme occitan» qui défendent l'existence d'une Église dissidente au Moyen Âge. Ces derniers ne sont jamais cités ni invités à participer à leurs colloques, séminaires ou dossiers, les condamnant ainsi à l'oubli, sinon à la disparition de la scène scientifique. Pourtant, l'histoire de la dissidence dite cathare, comme celle des bons hommes du Midi de la France au XII^e et XIII^e siècle, mériterait d'être abordée (enfin !) sereinement. Dans cet objectif est créé en 2012 le Collectif International de Recherche sur le Catharisme et les Dissidences (CIRCAED), avec pour principale ambition, d'enrichir le débat, autour d'arguments exposés en toute humilité et dans un esprit de tolérance, pour aborder la «question vive» des cathares à partir d'une connaissance des sources partagée par le plus grand nombre. ■

le mot cathare par confort (il est plus facilement compris du public que celui des bons hommes). Sujet à polémiques, la question cathare est certes sensible. Aujourd'hui, «les tenants de la nouvelle approche» semblent résolus à tourner le dos aux historiens défendant l'existence d'une Église dissidente au Moyen Âge. Ces derniers ne sont jamais cités ni invités à participer à leurs colloques, séminaires ou dossiers, les condamnant ainsi à l'oubli, sinon à la disparition de la scène scientifique. Pourtant, l'histoire de la dissidence dite cathare, comme celle des bons hommes du Midi de la France au XII^e et XIII^e siècle, mériterait d'être abordée (enfin !) sereinement. Dans cet objectif est créé en 2012 le Collectif International de Recherche sur le Catharisme et les Dissidences (CIRCAED), avec pour principale ambition, d'enrichir le débat, autour d'arguments exposés en toute humilité et dans un esprit de tolérance, pour aborder la «question vive» des cathares à partir d'une connaissance des sources partagée par le plus grand nombre. ■

GRAND TÉMOIN



Colette Zytnicki,

L'ENSEIGNEMENT ET LES RECHERCHES DE COLETTE ZYTNICKI, PROFESSEUR ÉMÉRITE DE L'UNIVERSITÉ JEAN JAURÈS, L'ONT AMENÉ, AU COURS DE SA CARRIÈRE, À S'INTÉRESSER DE PRÈS AUX QUESTIONS SENSIBLES.

1) Vous êtes actuellement professeur émérite de l'Université Jean Jaurès, pourriez-vous nous retracer votre parcours professionnel et universitaire qui vous a conduit à vous intéresser aussi bien à l'histoire de Juifs de France et notamment de Toulouse qu'à celle de la question coloniale ?

Ce qui m'a conduit à travailler sur les Juifs de France, c'est la rencontre avec Jean Estèbe, alors (1989) professeur d'histoire contemporaine à l'Université de Toulouse le Mirail et membre du CIREJ (Centre interdisciplinaire de recherches et d'études sur les Juifs). Il m'a proposé de faire une thèse sur l'histoire des Juifs de Toulouse après la Seconde Guerre mondiale. Le sujet - sur lequel je ne connaissais rien - m'a tout de suite intéressée, faire ainsi l'histoire d'une minorité sur laquelle existait assez peu d'études concernant la période contemporaine. À vrai dire, seuls les sociologues s'intéressaient alors aux Juifs après 1945... Ce qui m'a aussi incité à me lancer dans cette aventure, c'est le fait de travailler au CIREJ alors dirigé par Chantal Bordes-Benayoun. Autour d'un même sujet, les juifs en tant que minorité, s'étaient regroupés des sociologues comme Chantal Bordes-Benayoun, Jacques Rojzman, Alain Médam, des historiens comme Jean Estèbe ou Pierre Laborie et d'autres encore. C'était un lieu de travail vraiment interdisciplinaire qui avait

« LE SUJET - SUR LEQUEL JE NE CONNAISSAIS RIEN - M'A TOUT DE SUITE INTÉRESSÉE, FAIRE AINSI L'HISTOIRE D'UNE MINORITÉ SUR LAQUELLE EXISTAIT ASSEZ PEU D'ÉTUDES CONCERNANT LA PÉRIODE CONTEMPORAINE. »

pour sujet d'étude les Juifs dans une perspective ouverte, étudiés dans leur contexte. J'ai ainsi beaucoup lu les sociologues français et anglo-saxons sur le sujet, beaucoup d'entre eux sont aussi venus à nos séminaires. Ma thèse, qui était résolument historique, cherchant à cerner l'évolution à la fois sociale et identitaire des Juifs de Toulouse dont l'histoire a été bouleversée par l'arrivée des « Séfarades », s'en est largement nourrie. J'ai insisté sur les processus d'insertion sociaux mais également sur la construction identitaire d'une communauté par les responsables des institutions juives, construction alors difficile à définir dans une France jacobine qui répugnait à reconnaître les communautés autres que celle de la nation française. Et puis se posait alors la question : de quelle communauté parlait-on ? religieuse, ethnique, culturelle ? Ce qui renvoie à l'épineux problème de la définition de la judéité sur laquelle les responsables des institutions juives n'étaient pas d'accord. J'ai consacré une large part de mon travail

aux Juifs séfarades s'installant à Toulouse. Ce qui m'a amenée par la suite à étendre mes recherches sur les questions de leur insertion en France de manière plus générale. D'autant que j'ai été en contact avec des collègues tunisiens dont Habib Kazdaghli qui travaillaient alors sur les Juifs du Maghreb. Nous avons organisé de nombreux colloques sur le sujet qui ont eu la particularité de regrouper des chercheurs venus d'Europe, des États-Unis, du Maghreb et d'Israël. Ce fut assez pionnier... et a donné lieu à des thèses dont celle de Olfa Ben Achour en co-tutelle avec l'Université de Tunis, sur les migrations des Juifs de Tunisie après 1943. En même temps, toujours avec Habib Kazdaghli, nous avons développé un nouveau champ de l'histoire coloniale, celui du tourisme. Nombre d'étudiants en maîtrise à Toulouse et à Tunis ont défriché ce terrain. Des colloques et des ouvrages collectifs en témoignent. À Toulouse, avec Sophie Dulucq, spécialiste de la colonisation française en Afrique subsaharienne, nous avons ouvert un atelier de réflexion sur le « savoir colonial ».

« EN MÊME TEMPS, TOUJOURS AVEC HABIB KAZDAGHLI, NOUS AVONS DÉVELOPPÉ UN NOUVEAU CHAMP DE L'HISTOIRE COLONIALE, CELUI DU TOURISME. »

Nous avons organisé de nombreuses rencontres sur le sujet et publié différents ouvrages ou dossiers de revue sur le sujet. Et je termine en ce moment un livre sur l'histoire d'un village dans l'Algérie coloniale, une histoire que je voulais faire depuis longtemps, une histoire « par le bas » des populations en situation coloniale. Le cadre d'un village permet cette plongée dans le quotidien de la colonisation, un sujet qui me taraude depuis des années. Comment vivait-on en situation coloniale ? Mis à part ce dernier travail (avec lequel j'ai toutefois beaucoup échangé avec Christine Mussard qui a fait un beau travail sur un village de colonisation en Algérie, publié récemment, *L'obsession communale. La Calle, un territoire de la colonisation dans l'Est algérien, 1884-1957*, Presses Universitaires de Provence, 2018), j'ai toujours travaillé en coopération étroite avec des collègues avec qui j'ai par ailleurs noué des liens d'amitié.

2) Femme, la première à être le « Grand témoin » pour la revue Pastel d'ailleurs, professeur dans le second degré pendant près de vingt ans, vous avez été nommée Professeur des Universités en 2010. Votre parcours a-t-il été semé d'embûches ?

Des embûches, non, du travail, oui. Je suis arrivée à ce statut en suivant un cursus ditons graduel : chargé de cours, PRAG, MCF, PR. Disons que ce fut une course d'obstacles, dans le sens hippique du terme. Ce fut bien des vacances sacrifiées, une vie de famille et une carrière à mener de front, mais le jeu en valait la chandelle. Pour en venir à la question du genre, je dois dire que des collègues et amis hommes qui sont entrés à la fac à la même date que moi, ont connu les mêmes étapes. Nous avons cheminé de conserve... Sur ce point, je n'ai pas senti de différences de genre. Là où elles apparaissent, c'était, du moins au début de ma présence à la fac, dans les réunions et les prises de parole. Pas toujours facile de s'exprimer quand on est femme et de plus, une subalterne, chargée de cours ou PRAG...

3) Comment définiriez une question sensible ou « socialement vive » en histoire ? Établissez-vous d'ailleurs une différence entre les diverses expressions généralement utilisées pour évoquer des situations d'enseignement considérées comme délicates ?

Je ne vois pas la différence entre les deux formulations, mais il faut dire que je ne connais pas les consignes données en la matière par l'Éducation nationale. Selon ce que je comprends, une question sensible est celle qui a des échos, répercussions, effets, dans la société contemporaine. Dans les années 70, par exemple, c'était l'histoire du mouvement ouvrier. Nombre de mes camarades - j'étais alors au PCF - faisaient leur maîtrise sur ce sujet. En choisissant de travailler sur la révocation de l'Édit de Nantes à Nîmes, je me sentais quelque peu traître à la classe ouvrière. Mais j'avais lu Joutard et vu le film de René Allio sur les Camisards... Dans les années 80/90, ce fut surtout la question de la Shoah et de la collaboration qui furent des questions vives. Je me souviens qu'une de mes élèves de lycée que j'aimais beaucoup s'est levée toute droite en classe pour me dire : « Madame, ce n'est pas vrai ce que vous dites, Pétain a protégé les Juifs et il a protégé les Français ! ». Il a fallu beaucoup de discussions pour la convaincre et retrouver aussi sa confiance. Puis est arrivée la question coloniale. Au début des années 2000, en voyant la résurgence de cette question sur un plan sociétal et surtout ses mésusages politiques et médiatiques, nous avons proposé des plans de formation à l'IUFM avec Sophie Dulucq. Un livre publié (*Enseigner les colonisations et les décolonisations*) chez Canopé en est le résultat. Il est le fruit d'un travail conjoint avec des collègues du secondaire.

« DANS LES ANNÉES 80/90, CE FUT SURTOUT LA QUESTION DE LA SHOAH ET DE LA COLLABORATION QUI FURENT DES QUESTIONS VIVES. »

4) On dit souvent que ces questions se posent pour l'essentiel dans l'enseignement secondaire. Qu'en est-il dans le monde universitaire : existe-t-il des freins pour investir un domaine de recherche ? Y avez-vous été confrontée ?

Il peut y avoir des freins, par exemple, dans l'accès à des archives contemporaines interdites ou limitées d'accès. Cela a été le cas pour celles concernant la guerre d'Algérie et cela reste en partie vrai, malgré la volonté d'ouverture affirmée au début des années 2000. Mais je n'ai pas constaté de volonté de freiner les initiatives destinées à ouvrir un nouveau domaine de recherches. Quand nous avons travaillé sur le tourisme colonial (qui, il faut le reconnaître, ne gêne absolument personne...), nous avons organisé un grand colloque international sur le sujet qui a largement été soutenu par l'UTM et l'université de Tunis. Il arrive toutefois que nous pouvons nous sentir quelque peu bridés parce que nos thématiques sont un peu à la marge des domaines d'études développés dans le laboratoire d'accueil. Travailler sur l'Afrique dans un laboratoire centré comme il le fut à l'origine à la France méridionale et l'Espagne, ce n'était pas gagné ! Il manque un effet de masse parfois nécessaire pour dynamiser la recherche. Mais pour être juste, j'ajouterais que lorsque nous avons travaillé sur la construction du savoir colonial avec Sophie Dulucq, nous avons toujours reçu un excellent soutien de FRAMESPA qui aujourd'hui développe un axe important de recherches sur la question des Empires, englobant en partie celui de la colonisation. Les laboratoires évoluent avec les thématiques et les problématiques développées par leurs membres.

5) Dans l'enseignement secondaire, ces thématiques sont dorénavant bien repérées en histoire (génocide des Juifs, esclavage, fait colonial, fait religieux, conflit israélo-palestinien, etc.) et interrogent les pratiques des enseignants. Le monde de l'université peut-il apporter des réponses utiles à des questionnements qui touchent aussi bien à des problématiques sociétales qu'à un domaine scientifique ?

« APPORTER DE LA RIGUEUR MAIS AUSSI RENDRE LE PASSÉ DANS SA COMPLEXITÉ ACCESSIBLE À TOUS, C'EST UN BEL OBJECTIF. »

Oui. Il faut savoir répondre aux demandes sociales. C'est notre travail que d'y réfléchir, d'y apporter des éléments factuels vérifiés, de situer les grands enjeux que ces questions ont suscités en leur temps, d'amener aussi des éléments de comparaison. Bref, contextualiser, problématiser et informer. L'idée est aussi de contrevvenir aux polémiques stériles qui utilisent à tort et à travers l'argument historique pour servir un objectif idéologique. Nourrir, enrichir le débat, pas les polémiques. Il faut aussi savoir nuancer, le passé n'est pas entièrement noir ou rose, restituer la complexité des situations, donner à voir la subtilité du jeu des acteurs, aller aussi parfois à contre-courant de la vulgate médiatique qui, souvent, schématise, voire plus. Il est de notre devoir de rappeler sans cesse la complexité des choses et singulièrement des activités humaines. Il n'est pas question ici de relativiser, mais de restituer le monde du passé dans son entièreté. Par exemple, dans mon prochain livre, j'ai essayé, dans la mesure où les sources le permettent, de donner à voir aussi bien le jeu des acteurs dit Européens que celui de ceux que l'on a appelé les « Indigènes », puis les Français musulmans. Le village était constitué de ces deux entités elles-mêmes plus complexes que cette seule appellation donne à entendre. Apporter de la rigueur mais aussi rendre le passé dans sa complexité accessible à tous, c'est un bel objectif...

Vous êtes régulièrement intervenue pour la formation des enseignants, à quels questionnements avez-vous été confrontées ? Quels sont selon vous aujourd'hui les besoins des enseignants en matière de formation ?

J'ai du mal à me prononcer de manière définitive sur la question. Mais je dirais que compte tenu de l'immensité du programme et de la multiplication des publications, il est difficile aux enseignants de suivre en profondeur l'actualité de la recherche. C'est su-

rhmain ! Dans mon seul domaine, colonial, il n'y a quasiment pas un jour sans publication en français ou en anglais sur le sujet. On peut s'en rendre compte grâce au très beau travail réalisé par Guillaume Vial, webmaster de la Société française d'histoire des Outre-mers, très actif sur twitter : <https://twitter.com/sfhomoutremers> Il envoie quasiment tous les jours une mention de parution... Je pense que les collègues du secondaire ont besoin (entre autres) de bibliographies indicatives permettant de renouveler leur approche et de formation sur tel ou tel sujet. Il y a beaucoup d'outils en la matière et même Twitter s'y est mis !

6) Quelles sont, selon vous, aujourd'hui, les questions sensibles qui se posent avec le plus d'acuité ? Quelles réponses pourrait apporter l'Institution scolaire ?

Aujourd'hui, je pense que la question des migrations doit être au cœur de nos préoccupations. C'est une question à la fois politique et sociale, et de plus, sujette à toutes les instrumentalisation. Elle n'est pas, à ma connaissance, explicitement traitée dans le secondaire. Elle devrait être creusée, pour faire prendre conscience de la situation singulière de la France, vieux pays de migrations. Il est nécessaire néanmoins de souligner les différences entre les types de migrations (de travail, coloniales, ou mondialisées comme aujourd'hui) et faire prendre conscience que ces mouvements font partie à la fois de notre histoire passée et certainement à venir. Préparer les futurs citoyens à les aborder sans haine ni ressentiment, mais comme une donnée du monde

« AUJOURD'HUI, JE PENSE QUE LA QUESTION DES MIGRATIONS DOIT ÊTRE AU CŒUR DE NOS PRÉOCCUPATIONS. »

d'aujourd'hui qui appelle des réponses politiques, sociales, culturelles.

7) Au cours de votre carrière, avez-vous perçu des évolutions sur la manière dont vos élèves ou vos étudiants envisageaient

certaines questions considérées aujourd'hui comme sensibles. Compte tenu de vos travaux de recherche, nous pensons tout particulièrement à la question de la perception des Juifs dans la société française ou encore des mémoires dans le cadre de la guerre d'Algérie.

J'ai enseigné pendant des années l'histoire des Juifs en France. Je pense que cela a rencontré un vrai intérêt chez beaucoup d'étudiants. Mon ambition était de montrer comment une minorité s'inscrit dans l'espace national, et donc de faire réfléchir à cette question cruciale du rapport majoritaire/minoritaire. C'était une manière de faire autrement une histoire de la France, par le biais d'une de ses minorités. Par ailleurs, il me semblait nécessaire de sortir du cadre à peu près seul connu des étudiants, celui de l'histoire des Juifs pendant la Seconde Guerre mondiale. J'ai beaucoup insisté sur le XIX^e siècle, sur la question de l'israélitisme tel qu'il a été défini par Patrick Cabanel et Chantal Bordes-Benayoun, cette modalité particulière de s'intégrer à la fois sur le plan économique et culturel. Cet israélitisme n'est d'ailleurs pas propre à la France, on le retrouve en Italie, en Allemagne aussi. Les Juifs dit Livournais qui ont migré en Tunisie au XIX^e et XX^e siècles étaient, par exemple, de farouches patriotes italiens. Et admirateurs des Lumières françaises... Et je n'ai eu aucune réaction négative de la part des étudiants, du moins à ma connaissance, au contraire, une grande curiosité et des questions nombreuses.

Les étudiants d'après 2010, sensibles à l'air du temps, étaient également intéressés par la question coloniale, mise au programme des concours ces années-là. Des étudiants calédoniens m'ont dit : enfin, on parle un peu de nous ! L'histoire n'est pas faite pour « parler » de tel ou tel groupe, à mon avis, mais la remarque traduit ce sentiment d'être inclus - enfin - dans l'histoire collective. L'histoire enseignée n'est plus une histoire nationale comme elle le fut sous Lavis. Je ne l'ai jamais enseignée comme cela, même si mon expérience est ancienne (mais je n'ai pas connu Lavis...). Mais elle doit

permettre aux élèves de prendre conscience de la complexité du monde et de comprendre qu'ils font partie des diverses collectivités qui nous constituent : familiale, nationale, européenne, mondiale qui ne sont pas ni exclusives les unes des autres ni opposées. On peut être enfant ou petit-enfant d'immigré, français, européen, enfant du monde tout à la fois. C'est cette complexité qu'il faut enseigner à mon avis. C'est celle qui peut nous permettre de vivre ensemble, malgré nos différences d'origine.

« MAIS ELLE DOIT PERMETTRE AUX ÉLÈVES DE PRENDRE CONSCIENCE DE LA COMPLEXITÉ DU MONDE ET DE COMPRENDRE QU'ILS FONT PARTIE DES DIVERSES COLLECTIVITÉS QUI NOUS CONSTITUENT : FAMILIALE, NATIONALE, EUROPÉENNE, MONDIALE QUI NE SONT PAS NI EXCLUSIVES LES UNES DES AUTRES NI OPPOSÉES. »

Pierre Laborie nous a quitté en mai 2017. Il a été votre directeur de recherche et collègue à l'université Jean Jaurès. Quelle a été son influence sur votre parcours intellectuel et vos travaux de recherche ? Quels enseignements tirer de ces travaux face aux questions sensibles auxquels est confrontée l'École ?

Pierre Laborie a été membre du jury de ma thèse. Il a aussi dirigé des séminaires qui rassemblaient doctorants et enseignants-chercheurs de l'UTM. Là et dans ses livres, j'ai beaucoup appris. Si je devais résumer son apport, ce serait de se défier de ce qui semble aller de soi, d'aller au-delà de la doxa quelle qu'elle soit. Ce qui revient à toujours s'interroger sur les intentions des acteurs dans leur prise de parole ou dans leurs actes quand on lit les sources. En ce sens, le livre le plus fort selon moi est *Le Chagrin et le Venin* où il analyse de manière formidablement subtile les représentations collectives sur la Résistance, bousculant les stéréotypes (et les interrogeant). Je retiens aussi son souci de perfectionnisme dans l'enquête historique (poser les bonnes

questions, bien lire les sources) et son écriture à la fois précise et élégante. En ce sens, il s'inscrit dans ce courant ancien de l'histoire à la française caractérisée par le souci de la langue. Qui n'est pas seulement un souci littéraire, mais celui d'exprimer au mieux, le plus clairement possible, la complexité des choses. Ce qui signifie être attentif aux mots et à leurs usages sociaux.

Et j'aimerais aussi rendre hommage à mon directeur de thèse, Jean Estèbe. Il a été comme Pierre Laborie un des acteurs fondateurs de l'ouverture d'un champ d'histoire des Juifs durant la Seconde Guerre mondiale. Il a été à l'origine de nombreux travaux d'étudiants sur le sujet, en particulier sur les camps où furent rassemblés les Juifs pendant la période. Et je me permets de rappeler son livre sur Toulouse pendant la Seconde Guerre mondiale qui est une excellente étude, très accessible aussi, sur le sujet.

L'un et l'autre ont su, à leur manière, différente, répondre avec rigueur aux attentes sociales des années 1990. ■

Entretien réalisé par Hubert Strouk.

IN MEMORIAM

Hélène Bernard (1957 - 2018)



Hélène Bernard, rectrice de l'académie de Toulouse, chancelière des Universités, de juillet 2013 à février 2018, était animée d'un grand sens de l'engagement au service de l'État. Comme l'a souligné notre rectrice Anne Bisagni Faure en lui rendant hommage lors de son décès à la fin du mois de mai 2018, «elle a marqué de son empreinte ce territoire par son indéfectible dévouement au service de la réussite des élèves et des étudiants. Unanimement reconnue pour son grand professionnalisme et sa connaissance fine du système éducatif elle a toujours veillé à travailler en étroite collaboration avec tous les partenaires de l'École, les diverses institutions et les collectivités territoriales [...] Elle était très attachée à la promotion de l'ambition scolaire sur tous les territoires des huit départements de l'académie. En veillant à toujours mobiliser autour d'elle les enthousiasmes et les compétences multiples de cette académie dont elle était si fière, elle avait tout particulièrement souhaité encourager l'innovation, la pédagogie de projet mais aussi l'art, la culture et le sport qui, par ailleurs, tenaient une place très importante dans sa vie personnelle.»

La rédaction de Pastel s'associe à cet hommage et n'oublie pas l'éditorial qu'Hélène Bernard avait rédigé dès son arrivée dans l'académie de Toulouse et son soutien constant et bienveillant envers notre revue.

François Icher,
INSPECTEUR D'ACADÉMIE, INSPECTEUR PÉDAGOGIQUE RÉGIONAL D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE
DOCTEUR EN HISTOIRE

Directrice de la publication :

Anne Bisagni-Faure, rectrice de l'académie de Toulouse, chancelière des Universités

Responsable de l'édition :

François Icher, inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional d'histoire-géographie, référent académique mémoire, défense, citoyenneté

Comité de rédaction :

Emmanuel Attali, Fabien Juvé, Stéphanie Maffre, Hubert Strouk, professeurs d'histoire-géographie

Conception et réalisation :

Julie Rolland, Direction de la communication du rectorat de l'académie de Toulouse

Contacts :

francois.icher@ac-toulouse.fr

stephanie.maffre@ac-toulouse.fr

emmanuel.attali@ac-toulouse.fr

fabien.jouve@ac-toulouse.fr

hubert.strouk@ac-toulouse.fr

Les articles publiés n'engagent que leurs auteurs.

