

FAIRE LA FÊTE!

ENTRE COMMÉMORATION ET TRANSGRESSION
ZWISCHEN GEDENKEN UND UMDEUTUNG
TRA COMMEMORAZIONE E TRASGRESSIONE



DIDACTICA HISTORICA 4/2018

REVUE SUISSE POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE
SCHWEIZERISCHE ZEITSCHRIFT FÜR GESCHICHTSUNTERRICHT
RIVISTA SVIZZERA PER L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA

Didactica Historica

Revue suisse pour l'enseignement de l'histoire
Schweizerische Zeitschrift für Geschichtsunterricht
Rivista svizzera per l'insegnamento della storia

Faire la fête !

**Entre commémoration et transgression
Zwischen Gedenken und Umdeutung
Tra commemorazione e trasgressione**

N° 4/2018

Revue annuelle publiée par le Groupe d'étude de didactique de l'histoire
de la Suisse romande et italienne (GDH) et par la Deutschschweizerische
Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD)

Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

© Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 2018
Case postale 5
2002 Neuchâtel
Suisse

www.aphil.com

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

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

ISSN 2297-7465

Responsables éditoriaux

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

GDH: groupe.didactique.histoire@gmail.com

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

DGGD: info@dggd.ch

<http://www.dggd.ch>

Pour les Éditions Alphil: Rachel Maeder

Comité de rédaction

Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg, directeur de rédaction ;

Nadine Fink, HEP Vaud, co-directrice de rédaction ; **Markus Furrer**, PH Luzern, co-responsable des articles germanophones ;

Nicolas Guillaume-Gentil, HEP BEJUNE Neuchâtel ; **Prisca Lehmann**, Gymnase d'Yverdon-les-Bains, responsable des articles

italophones ; **Nathalie Masungi-Baur**, HEP Vaud ; **Michel Nicod**, ES Nyon-Marens ; **Béatrice Rogéré Pignolet**, Université de Fribourg – HEP Valais ; **Béatrice Ziegler**, PH FHNW, Aarau, co-responsable des articles germanophones.

Comité international de lecture

François Audigier, Université de Genève ; **Gianfranco Bandini**, Université de Florence ; **Mathieu Bouhon**, Université de Louvain-

la-Neuve ; **Vincent Boutonnet**, Université du Québec en Outaouais ; **Félix Bouvier**, Université du Québec à Trois-Rivières ;

Luigi Cajani, Università di Roma "La Sapienza" ; **Vincent Capdepuy**, Lycée Ambroise Volland, Saint-Pierre (La Réunion) –

É.H.GO Géographie-Cités, Paris ; **Dora Cavourra**, Université nationale et capodistrienne d'Athènes ; **Stéphanie Demers**,

Université du Québec en Outaouais ; **Chantal Déry**, Université du Québec en Outaouais ; **Sylvain Doussot**, Université de Nantes ;

Marc-André Ethier, Université de Montréal ; **Neus Gonzalez**, Universitat Autònoma de Barcelona ; **Katja Gorbahn**, Aarhus

University ; **Jean-Louis Jadoulle**, Université de Liège ; **Lyonel Kaufmann**, HEP Vaud ; **Felicitas Macgilchrist**, Georg-Eckert-

Institut Braunschweig ; **Johannes Meyer-Hamme**, Universität Paderborn ; **Patrick Minder**, Université de Fribourg ; **Julia Poyet**,

Université du Québec à Montréal ; **Nicole Tutiaux-Guillon**, Université de Lille ; **Rafael Valls Montés**, Université de Valence –

Espagne ; **Karel van Nieuwenhuysse**, University of Leuven ; **Anne Vézier**, Université de Nantes.

Image de couverture

Johann Conrad Gessner, *Fête villageoise*, dessin et lavis sur papier, fin XVIII^e siècle - début XIX^e siècle, Musée national suisse, inv. LM 59369 © Musée national suisse.

Représentation d'une fête villageoise dans la vallée de la Limmat zurichoise ou argovienne.

Pour la population rurale, c'est une occasion d'oublier pour un temps les journées de travail ardues tout en dansant en costumes traditionnels. Chacun porte un couvre-chef, un type de coiffure, une couleur... révélant l'âge de la vie, l'état matrimonial ou le statut social, les femmes par exemple étant reconnaissables à leur tablier. On retrouve ici les caractères élémentaires de la fête mis en contexte par les historiens: un moment d'évasion et/ou de transgression, ainsi qu'une occasion de renforcer l'identité d'un groupe ou l'ascendant d'une autorité.

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



Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften
Académie suisse des sciences humaines et sociales
Accademia svizzera di scienze umane e sociali
Academia svizra da ciencias humanas e sociais
Swiss Academy of Humanities and Social Sciences

En partenariat avec:

zemes
Schweizerisches Zentrum für die Mittelschule
Centre suisse de l'enseignement secondaire II
Centro svizzero dell'insegnamento medio superiore
Center svizzer per la scolia media

Les articles de la rubrique thématique « Dossier » – conférences ou communications lors d’une manifestation organisée par le *GDH* ou la *DGGD* – sont l’objet d’une demande éditoriale par le Comité de rédaction. Les articles des autres rubriques sont sélectionnés par le Comité de rédaction à la suite de l’appel à communication lancé pour chaque numéro. Les articles dits longs – 32 000 signes – édités en ligne à condition de proposer aussi un article dit court – 16 000 signes, sur le même thème, avec un titre différent – sont soumis à une procédure d’expertise en double aveugle (*peer review*) par le Comité international de lecture de *Didactica Historica* (voir aux sites du *GDH* et de la *DGGD*: <http://didactique-histoire.net/gdh/> et <https://www.dggd.ch>)

Table des matières

Éditorial / Editorial / Editoriale

La fête, objet d'histoire	9
Das Fest – Gegenstand der Geschichte	9
Le festività come materia di studio della storia	10

Faire la fête !

Lara Dubosson-Sbriglione, Université de Lausanne

Commémorer l'arrivée d'une nouvelle divinité : la fête à Rome à travers les jeux Mégalésiens	13
---	----

Thalia Brero, Université de Genève

Les joyeuses entrées, des célébrations festives formalisant des rapports de pouvoir. Le cas de la maison de Savoie à Genève (xv^e-xvi^e siècle)	19
--	----

Nicole Staremborg, conservatrice et commissaire d'exposition au Château de Prangins

Fêtes et transgression à Lausanne au xviii^e siècle	27
--	----

Corinne Legoy, Université d'Orléans

Bals masqués et costumés au xix^e siècle : pourquoi, et comment, en faire l'histoire?	35
--	----

Anne Philipona, École professionnelle de Bulle

Transgression et immoralité : quand la bénichon faisait peur aux autorités fribourgeoises	43
--	----

Patrick Minder, Université de Fribourg

C'est la fête au Village ! Les exhibitions de l'Exposition nationale suisse de Genève en 1896	49
--	----

Chantal Déry, Université du Québec en Outaouais Emilie Girard, Université du Québec à Montréal

La classe d'histoire comme lieu pour développer un regard critique sur la commémoration	57
--	----

Martina Sochin D'Elia, Liechtenstein-Institut

« Ein Stück Schweiz namens Liechtenstein » – Narrative der liechtensteinisch- schweizerischen Beziehungen anlässlich der Zollvertragsjubiläen	63
--	----

Ariane Devanthery, État de Vaud, coordinatrice patrimoine mobilier
et conservatrice patrimoine immatériel

Fête et patrimoine culturel immatériel	69
---	----

Stéphanie Dubosson, École secondaire de Nyon-Marens

La folie en Christ : entre rire et rejet de la hiérarchie. Le cas des fols-en-Christ en Russie	77
---	----

Didactique de l'histoire

Muriel Frisch, Université de Reims Champagne-Ardenne

La didactique de l'Information-Documentation en France comme ressource pour l'enseignement : une histoire et une « épistémologie plurielle » 87

Catherine Souplet, Université de Lille

Pourquoi enseigner l'histoire, et pourquoi enseigner l'histoire à l'école élémentaire ?..... 93

Sylvain Doussot, Université de Nantes

Lincoln et l'esclavage : étude d'un cas de problématisation en histoire scolaire 99

Daniel V. Moser-Léchoy, PH Bern

Theorien der Periodisierung und ihre Anwendungen in Lehrplänen und Geschichtsbüchern der Schweiz..... 107

Pratiques enseignantes

Belén Calderón Roca, Universidad de Malaga

Proposta didattica educativa per l'interpretazione e la comunicazione dei valori del paesaggio industriale di Malaga (Spagna) 115

Joël Mak dit Mack, LPO François Mansart de Thizy-les-Bourgs

« Dans les interstices des programmes scolaires : Histoire connectée et histoire contrefactuelle en classe de seconde générale, technologique et professionnelle »..... 121

Luigi Cajani, Università di Roma la Sapienza

Numismatica e didattica della storia: il *real de a ocho* e la globalizzazione moderna..... 127

Sonia Castro, SUSPI, Dipartimento Formazione e Apprendimento

Liberi e svizzeri. La festa per il monumento in piazza indipendenza a Lugano (1898)..... 133

Ressources pour l'enseignement

Pierre-Philippe Bugnard, Professeur émérite de l'Université de Fribourg

Que faire en classe d'un dictionnaire d'histoire nationale à 100 millions ? 141

Nathalie Hof, RTS Découverte, Genève

L'histoire suisse expliquée aux enfants, un décryptage proposé par RTS Découverte..... 149

Christian Mathis, PH Zurich, Kristine Gollin, PH FHNW, Dominik Sauerländer, PH FHNW

Winkelried-Denkmal – also: Denk' mal! Lernmaterialien zum Winkelried-Denkmal in Stans 155

Comptes-rendus

Béatrice Ziegler, Bern

Markus Furrer, Peter Gautschi (Hrsg.), *Remembering and Recounting the Cold War. Commonly Shared History?* 165

Pierre Jaquet, Gymnase de Nyon

Laurent Testot, *Cataclysmes. Une histoire environnementale de l'humanité*..... 167

Alain Chardonens, ECGF – Fribourg

Alain-Jacques Tornare, *L'Histoire des Fribourgeois et de la Suisse*..... 173

Noémie Baume Boillat, HEP Vaud

Kristina R. Llewellyn, Nicholas Ng-A-Fook, *Oral History and Education* 175

La fête, objet d'histoire

« *Convenons donc qu'à toute époque la fête s'invente la paternité qui lui convient et se fait l'héritière de qui lui plaît.* »¹

Le dossier de *Didactica historica* 4/2018 est consacré à la fête, entre commémoration et transgression. Cette thématique a été choisie pour marquer l'anniversaire des 20 ans d'existence du GDH et de ses cours de formation continue. Nous avons saisi cette occasion pour proposer un tour d'horizon des regards que des historien-ne-s et des didacticien-ne-s portent sur la « fête » en tant qu'expression d'un rapport au passé.

Chaque année, de nombreuses heures d'enseignement sont consacrées aux pages sombres de l'histoire, comme s'il importait avant tout de décoder les dissensions tragiques du passé pour assurer un avenir meilleur. Avec la thématique de la fête, nous déplaçons la focale sur des moments de cohésion sociale, cherchant à saisir les liens qui unissent « *chaque individu et chaque groupe social au monde et aux autres* »².

L'étymologie du mot « fête » nous rappelle qu'il s'agit d'une ellipse de *fasta dies*, qui signifie que l'on a affaire à un moment, à une occasion, à un jour non ordinaire³. Une fête est organisée par une collectivité spécifique et se rapporte toujours à un élément constitutif de cette collectivité, inscrit dans un temps historique particulier, participant à créer de l'imaginaire, à nourrir du mythe, à construire de l'identité, à affirmer du pouvoir, à imposer de la norme, à transgresser de l'ordre établi ou encore à contester de l'autorité. Ce sont autant de significations et de dynamiques qui sont explorées dans le dossier « Faire la fête ! ».

Parallèlement au dossier, nos lectrices et lecteurs retrouveront les rubriques habituelles de *Didactica Historica*, les invitant à découvrir des recherches empiriques et théoriques sur l'enseignement de l'histoire, des récits de dispositifs mis en œuvre, des propositions de ressources intéressantes et des comptes rendus de quelques lectures stimulantes.

Le comité de rédaction

Das Fest – Gegenstand der Geschichte

« *Stimmen wir also darin überein, dass zu allen Zeiten sich das Fest die Urheberschaft gibt, die ihm passt, und sich zum Erben desjenigen bestimmt, dessen es sich rühmen will.* »⁴

Das Dossier der *Didactica Historica* 4/2018 ist dem Fest zwischen Gedenken und Umdeutung gewidmet. Dieses Thema wurde aus Anlass des 20sten Jahrestags des einen Trägervereins der *Didactica Historica*, des GDH, und seiner Weiterbildungskurse gewählt. Aus diesem Anlass

haben wir vorgeschlagen, dass Historikerinnen und Historiker und Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktiker ihre unterschiedlichen Perspektiven auf das « Fest » als geschichtskulturelle Manifestation werfen.

Jahr für Jahr sind viele Stunden Geschichtsunterricht den dunklen Seiten der Geschichte gewidmet, als ob es vor allem darum ginge, die tragischen Zerwürfnisse der Vergangenheit zu entschlüsseln, um eine bessere Zukunft zu garantieren. Mit dem

¹ VOVELLE Michel, « L'historien et la découverte de la fête aujourd'hui », *Études rurales*, n° 86, 1982, p. 15, http://www.persee.fr/doc/rural_0014-2182_1982_num_86_1_2816 (consulté le 7.02.2018).

² CONFÉRENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN, *Plan d'études romand*, Neuchâtel: CIIP, 2010, p. 61.

³ BUGNARD Pierre-Philippe, « La fête », *Cahiers du musée gruérien. Revue d'histoire régionale*, 1, 1997, p. 11.

⁴ VOVELLE Michel, « L'historien et la découverte de la fête aujourd'hui », *Études rurales*, Nr. 86, 1982, S. 15, http://www.persee.fr/doc/rural_0014-2182_1982_num_86_1_2816 (besucht am 07.02.2018).

Fest verschieben wir den Fokus auf die Momente des sozialen Zusammenhalts, indem wir die Bande zu bestimmen suchen, die « jedes Individuum und jede soziale Gruppe der Welt mit den anderen »⁵ verbindet.

Die Etymologie des Wortes «Fest» erinnert uns daran, dass es sich um eine Ellipse von *fasta dies* handelt, die bedeutet, dass man sich einen Augenblick machen soll, eine Gelegenheit, einen «Tag», aber nicht einen gewöhnlichen⁶. Feste sind von einem Kollektiv organisiert und nehmen auf Besonderheiten dieses Kollektivs Bezug. Sie sind von einer spezifischen historischen Zeit geprägt und mit ihnen

wird Imaginäres weiter konstruiert, der Mythos genährt, Identität bekräftigt und entwickelt, Macht bestätigt, die Norm durchgesetzt, Ordnung bestätigt, Autorität herausgefordert. Diesen Bedeutungen und Dynamiken gelten die Texte im Dossier. Neben dem Dossier finden unsere Leserinnen und Leser auch die gewohnten Rubriken der *Didactica Historica*, nämlich zu empirischer und theoretischer Forschung, zu Dispositiven des konkreten Unterrichts, für Vorschläge von interessanten Materialien und mit Besprechungen von stimulierenden Büchern.

Das Redaktionskomitee

Le festività come materia di studio della storia

« Ogni epoca si attribuisce la paternità della festa che le si addice e diventa l'erede di ciò che le piace »⁷. Il dossier di *Didactica Historica* 4/2018 è dedicato alla festa, tra commemorazione e trasgressione. Questo tema è stato scelto per celebrare il 20° anniversario di esistenza del GDH e dei suoi corsi di formazione continua. Abbiamo colto l'occasione per offrire una panoramica delle opinioni che storici e specialisti della didattica hanno della «festa» come espressione di un legame con il passato.

Ogni anno, molte ore di insegnamento sono dedicate alle pagine oscure della storia, come se soprattutto fosse importante decifrare i tragici dissensi del passato per garantire un futuro migliore. Con la celebrazione, spostiamo l'attenzione su dei momenti di coesione sociale, cercando di cogliere i legami che uniscono « ogni individuo e ciascun gruppo sociale al mondo e agli altri »⁸.

L'etimologia della parola «festa» ci ricorda che si tratta di un'ellisse di *fasta dies* che significa che si è confrontati ad un momento, un'occasione, un «giorno», ma non è un giorno ordinario⁹. Una festa è organizzata da una comunità ben precisa e si riferisce sempre ad un elemento costitutivo di quella comunità, iscritta in un tempo storico, e contribuisce a creare l'immaginario, nutrire il mito, costruire l'identità, affermare il potere, imporre norme, rompere l'ordine stabilito, sfidare l'autorità. Significati e dinamiche che vengono esposti nel nostro dossier.

Inoltre, i nostri lettori troveranno anche le consuete sezioni di *Didactica Historica*, pensate per dar loro l'opportunità di scoprire ricerche empiriche e teoriche sull'insegnamento della storia, presentazioni di dispositivi didattici, interessanti proposte di risorse e resoconti di alcune letture stimolanti.

Il Comitato Editoriale

⁵ CONFÉRENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN, *Plan d'études romand*, Neuchâtel, CIIP, 2010, S. 61.

⁶ BUGNARD Pierre-Philippe, « La fête », *Cahiers du musée gruérien. Revue d'histoire régionale*, 1, 1997, S. 11.

⁷ VOVELLE Michel, « L'historien et la découverte de la fête aujourd'hui », *Études rurales*, n° 86, 1982, p. 15, http://www.persee.fr/doc/rural_0014-2182_1982_num_86_1_2816 (consulté le 7.02.2018).

⁸ CONFÉRENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN, *Plan d'études romand*, Neuchâtel, CIIP, 2010, p. 61.

⁹ BUGNARD Pierre-Philippe, « La fête », *Cahiers du musée gruérien. Revue d'histoire régionale*, 1, 1997, p. 11.

Faire la fête !

Commémorer l'arrivée d'une nouvelle divinité : la fête à Rome à travers les jeux Mégalésiens

Abstract

In 204 B.C., the Great Mother (Cybele) came in the roman pantheon. This goddess who coming from the Phrygia was greeted pompously by the authorities and the Roman people, and immediately received official festivals called *ludi Megalenses*. These festivals, inscribed on the calendar, were to mark the introduction of this new divinity and to establish, in the collective memory, this important event. Through these festivities, it was a matter of honoring this great goddess who had agreed to change her home to ensure the protection of the Roman people. With this example, we will ask ourselves about the occasions we had “to celebrate” in Rome, the form that it took, the actors as well as the places in which it took place.

DUBOSSON-SBRIGLIONE Lara, « Commémorer l'arrivée d'une nouvelle divinité : la fête à Rome à travers les jeux Mégalésiens », in *Didactica Historica* 4/2018, p. 13-18.

La fête chez les Romains

Un passage tiré des *Saturnales* (I, 16, 2-3), une œuvre du philosophe et philologue latin Macrobe et datée de la fin du IV^e siècle ap. J.-C., explique de quelle manière les Romains divisent le temps et surtout ce qu'ils entendent par « *jour de fête* ». Selon Macrobe, il y a des jours fériés dits *festi*, consacrés aux dieux, des jours ouvrables dits *nefasti*, réservés aux activités humaines, et enfin des jours mi-partis dits *intercisi* dont une partie est dévolue aux activités humaines et l'autre aux dieux. Macrobe ajoute que les jours *festi* comportent des sacrifices (*sacrificia*), des festins sacrés (*epulae*), des jeux (*ludi*) et des réjouissances publiques (*feriae*). La fête désigne ainsi un ou plusieurs jours consacrés aux divinités qui sont ponctués par divers actes rituels parmi lesquels des sacrifices et des festins sacrés (banquets). Outre ces obligations culturelles, les jours de fête incluent également des divertissements qui prennent la forme de jeux ou de « *concours sportifs* ». Les mots *ludi* et *spectacula* désignent divers types de divertissements parmi lesquels les jeux théâtraux et musicaux (*ludi scaenici*), les jeux du cirque (*ludi circensis*), les jeux de gladiateurs et les combats d'animaux (*munus gladiatorium* ou *munera*), ou encore les combats navals (*naumachia*). Or, dans le monde romain, les *ludi* appartiennent au domaine du religieux puisqu'ils sont célébrés en l'honneur des dieux – et plus tard aussi de l'empereur et de sa famille –, mais également parce qu'ils comportent une partie religieuse qui se matérialise notamment par une procession qui a pour but d'escorter la divinité de son temple jusqu'au lieu où se déroulent les festivités.

Ainsi, la fête marque un moment durant lequel les hommes quittent leur espace de vie habituel pour entrer en contact avec les dieux et

se divertir. La fête est un temps fort de la vie religieuse tout en jouant un rôle social et communautaire important. Mais, à Rome, la fête a également pour but de commémorer un événement particulier (par exemple l'introduction d'une nouvelle divinité ou un triomphe), un souvenir, la dédicace d'un édifice public, une personne vivante ou défunte.

Afin de mieux comprendre à quelles occasions les Romains font la fête et quelle forme celle-ci prend, nous nous focaliserons sur un exemple : les jeux Mégalésiens, introduits en 204 av. J.-C. en l'honneur de la Mère des dieux et célébrés sans interruption jusqu'à la fin du IV^e siècle ap. J.-C.

L'arrivée de la Mère des dieux et l'instauration des jeux Mégalésiens

L'entrée de la Mère des dieux dans le panthéon romain est relativement bien documentée et la plupart des récits s'accordent sur les causes, les temps et les modalités¹. L'affaire débute en 205 av. J.-C., dans les années difficiles qui marquent la seconde guerre punique opposant Rome à Carthage. Suite à une série de graves défaites militaires et à de mauvais présages, les Romains consultent les Livres Sibyllins qui, selon Tite-Live, rendent l'oracle suivant : « à quelque moment qu'un ennemi étranger aurait porté la guerre en terre italienne, on pouvait le bouter hors d'Italie et le vaincre, si la Mère de l'Ida était transportée de Pessinonte à Rome »². Toujours selon l'historien, suite à cette prédiction, les Romains envoient à Pessinonte une ambassade qui revient, quelques mois plus tard, avec une météorite de couleur noire qui, dit-on, est tombée du ciel et qui « matérialise » la grande déesse. Le navire avec à son bord la divinité et une partie de son clergé phrygien accoste à Ostie en 204 av. J.-C. La déesse est alors baignée

rituellement dans l'Almo, un affluent du Tibre, puis conduite en procession jusqu'à Rome :

« Les femmes la portèrent [la déesse] dans le temple de la Victoire situé sur le Palatin, la veille des nones d'avril [4 avril], et ce jour devint férié. Le peuple vint en foule apporter des présents à la déesse sur le Palatin, on célébra un lectisterne et des jeux appelés Mégalésiens. »³ (Tite-Live, *Histoire romaine*, 29, 14)

La même année, les Romains votent la construction d'un temple destiné à abriter la statue de la Mère des dieux. Ce temple est érigé sur le Palatin, juste à côté de celui de la Victoire dans lequel la déesse est provisoirement installée lors de sa venue. L'édifice est dédié en 191 av. J.-C., soit 13 ans plus tard⁴. Son inauguration est accompagnée, selon l'usage, par un lectisterne et des jeux. Le calendrier de Préneste⁵ fournit de précieuses informations au sujet des jeux Mégalésiens : il confirme notamment que la déesse arrive à Rome le 4 avril et que ce jour marque le début des jeux en son honneur. Il indique également que les jeux se prolongent jusqu'au 11 avril, et que les deux dernières journées se passent au cirque (*in circo*). En outre, ce calendrier précise que le 11 avril correspond au jour de la dédicace du temple palatin de la déesse. Enfin, il mentionne la réalisation de *mutitationes*, c'est-à-dire des banquets financés en commun et organisés par les membres de la *nobilitas*. Ces repas sont réalisés à tour de rôle par la noblesse romaine, chez elle et en présence de la déesse. Ils ont pour but de renforcer les liens communautaires ainsi que les alliances familiales et politiques⁶. Ainsi, à partir de 191 av. J.-C., année de l'achèvement du temple palatin de la Mère des dieux, la déesse est honorée par des *ludi* qui débute le 4 (correspondant à la date de l'arrivée de la déesse à Rome) et se conclut le 11 avril (correspondant

¹ Voir en particulier : GRAILLOT Henri, *Le culte de Cybèle, Mère des dieux à Rome et dans l'Empire romain*, Paris : Fontemoing, 1912, p. 25-69 ; BORGEAUD Philippe, *La Mère des dieux de Cybèle à la Vierge Marie*, Paris : Le Seuil, 1996, p. 89-105. Parmi les nombreux récits, deux sont particulièrement détaillés : celui de l'historien Tite-Live (*Histoire romaine*, 29, 10-14) et celui du poète Ovide (*Fastes*, 4, 247-349).

² TITE-LIVE, *Histoire romaine*, 29, 10.

³ Texte édité et traduit par ADAM Anne-Marie, Paris : Les Belles Lettres, 1994.

⁴ TITE-LIVE, *Histoire romaine*, 36, 36.

⁵ *Fasti Praenestini : Inscriptiones Italiae* 13.2, 17.

⁶ Sur les *mutitationes*, outre le calendrier de Préneste, voir CICÉRON, *Caton l'Ancien* 13, 45 ; AULU-GELLE, *Nuits Attiques* 18, 2, 11 ; OVIDE, *Fastes* 4, 353-356.

à la date du *dies natalis* de son temple)⁷, et qui sont désignés sous le nom de *Megalesia* ou *ludi Megalenses*. Il paraît vraisemblable que les Romains aient décalé volontairement la date de la dédicace du temple pour qu'elle ne coïncide pas avec le 4 avril, mais qu'elle s'en rapproche tout de même assez. De cette manière, les réjouissances ont pu être prolongées entre ces deux dates pour former un ensemble de huit jours festifs consécutifs.

Contenu des jeux Mégalesiens

Les *ludi Megalenses* débutent à l'aube du 4 avril par une procession solennelle (*pompa*) destinée à escorter la déesse ainsi que les victimes sacrificielles jusqu'à l'autel, selon un itinéraire qui nous est inconnu. Nous ignorons si chaque journée s'ouvre par une procession, en revanche nous savons que les journées du 10 et du 11 avril débutent par la *pompa circensis*, la procession qui escorte la déesse depuis sa demeure jusqu'au Cirque Maxime afin qu'elle puisse assister au spectacle donné en son honneur. Cette procession rassemble à la fois la déesse portée par les membres de son clergé, les autorités romaines qui ont la charge d'organiser les jeux Mégalesiens et l'ensemble des acteurs et des athlètes qui vont par la suite divertir le public. Le fait de porter en procession une statue divine permet aussi d'évoquer un épisode mythique : le transfert d'une cité à une autre, comme c'est le cas de la Mère des dieux qui a accepté de quitter Pessinonte pour venir s'installer à Rome. Ainsi, le parcours suivi par la procession au cœur de la cité représente une évocation topographique de son histoire, menant de l'histoire la plus récente à un passé plus ancien. Dans ce sens, la procession a, sur la communauté, une fonction éducative : elle diffuse en quelque sorte le divin en le faisant sortir de son sanctuaire, et en « *racontant* » l'histoire liée à cette divinité.

Un air de fête se dégage des processions, notamment grâce à la musique et aux danseurs ainsi qu'aux parfums et odeurs qui les caractérisent.

⁷ Le *dies natalis* est le jour de l'anniversaire. Cette expression indique la date de dédicace d'un temple qui devient ensuite le jour de la fête de la divinité qui y réside.

Durant la *pompa*, des fleurs sont disposées çà et là le long du parcours, des onguents sont certainement répandus sur les participants et de l'encens est brûlé sur les petits autels portatifs. La musique est aussi omniprésente puisque la flûte ouvre la procession et qu'elle est parfois accompagnée par d'autres instruments. Lors des jeux Mégalesiens, les tambourins et les cymbales – qui sont les attributs de la déesse – sont toujours présents, tout comme la flûte phrygienne qui a la particularité de produire un son rauque. Cette musique est décrite par les auteurs antiques comme particulièrement bruyante, frénétique et à connotation « *exotique* ». Elle a pour but d'annoncer l'arrivée du cortège et de scander la marche, mais aussi de couvrir les autres bruits pour éviter les paroles de mauvais augure. Le son produit par les instruments de musique est parfois accompagné par des prières chantées récitées par des hymnologues ou par des chœurs de jeunes gens. Il s'agit de charmer les oreilles de la divinité avec des instruments et des airs qui lui sont familiers, tout en la conviant à la fête donnée en son honneur. Des danseurs sont aussi chargés d'exécuter des danses rituelles et il est possible que dans le cadre de la *pompa* de la Mère des dieux, cette charge incombe aux Curètes⁸, aux galles⁹ ou encore à des danseurs professionnels consacrés à la déesse¹⁰. Enfin, le chemin processionnel est ponctué par des offrandes de fleurs, de parfums et de pièces de monnaie. Tout ce dispositif mis en place durant la procession permet de créer un espace festif éphémère, tout en garantissant une grande proximité entre la divinité et les spectateurs quels que soient leur rang social, leur rôle dans la société et dans le culte.

Au terme de la procession a lieu le sacrifice public qui permet aux humains d'entrer en communication avec leur déesse à travers l'offrande, suivi d'un banquet sacrificiel auquel la déesse est également

⁸ LUCRÈCE, *De la nature des choses* 2, 610-640.

⁹ La présence des galles lors des processions est confirmée par Ovide (*Fastes* 4, 179-188) mais leur rôle en tant que danseurs n'est pas prouvé par les sources. Néanmoins, en contexte phrygien et à l'époque hellénistique, les galles pratiquaient une danse caractéristique dite de Cybèle. Il se pourrait donc qu'ils aient conservé une telle fonction à Rome.

¹⁰ Une inscription de Rome mentionne un collège de danseurs de Cybèle, les *sodales ballatores* (*Corpus Inscriptionum Latinarum*, VI, 2265).

conviée et qui est organisé chaque année pour commémorer la dédicace de son temple. Parallèlement, les membres de la noblesse romaine s'échangent des invitations à banqueter chez eux, dans le cadre du rituel des *mutitationes*. Une fois tous les rites accomplis, les jeux en l'honneur de la déesse peuvent enfin commencer. Ceux de 204 av. J.-C., qui se déroulent sur une seule journée (le 4 avril), ne comportent sans doute que des compétitions athlétiques. Puis, lorsque les jeux se prolongent sur plusieurs jours, le programme s'enrichit avec l'ajout de représentations scéniques et par deux journées *in circo* comprenant des compétitions hippiques et athlétiques. Les jeux scéniques se déroulent dans un théâtre éphémère en bois qui est érigé chaque année sur le Palatin, devant le temple de la déesse, tandis que les jeux du cirque prennent place dans le Cirque Maxime.

Conclusion

La fête invite donc les hommes à célébrer leurs dieux et plus tard aussi leurs empereurs. Elle prend la forme d'un ensemble complexe associant étroitement des gestes culturels, des repas, des processions, des *ludi* et des *spectacula*. À travers les jeux Mégalésiens, elle permet également aux Romains de revivre chaque année deux événements importants de leur passé : la venue solennelle de cette déesse majeure, introduite en 204 av. J.-C. sur injonction des Livres Sibyllins afin d'apporter aux Romains la victoire militaire sur leurs ennemis carthaginois, et la dédicace en 191 av. J.-C. de son temple, érigé sur le Palatin. En revivant chaque année ces événements, les Romains gardent en mémoire ce lointain passé et réitèrent sans cesse leurs remerciements envers la Mère des dieux qui a, par sa venue, contribué au retour de la paix et à la prospérité du peuple romain. À travers l'organisation de huit jours consécutifs de rites et de jeux, l'ensemble du peuple romain se réunit pour rendre publiquement hommage à la déesse et lui témoigner sa dévotion. Cet ensemble festif contribue donc à renforcer le prestige de la déesse et à accroître la cohésion du peuple romain.

Dans le cadre des jeux Mégalésiens, plusieurs espaces et monuments de la ville sont concernés. En premier lieu, la procession nécessite un déplacement

au cœur de Rome sans que nous en connaissions l'itinéraire. Cette *pompa* revêt diverses significations outre le fait d'escorter la divinité d'un lieu donné à un autre. Elle contribue également à évoquer certains événements du passé en réitérant un parcours ou en passant devant des espaces chargés de significations politiques et religieuses. Mais surtout, la *pompa* permet à la divinité et à la population d'entrer en relation plus intime car la statue cultuelle ne sort qu'occasionnellement de son temple. Durant la procession, la déesse est ainsi vue de tous.

Quant aux *ludi*, une partie d'entre eux sont réalisés sur le Palatin, à l'intérieur même du sanctuaire de la déesse. Juste devant son temple se trouve l'autel sur lequel les rites sacrificiels sont célébrés. Sur cette même place est érigé le théâtre éphémère dans lequel se tiennent les jeux théâtraux. Le Cirque Maxime, enfin, accueille les deux dernières journées dévolues aux jeux du cirque. Mais, au théâtre comme au cirque, le spectacle n'a pas lieu que pour le peuple, il est aussi donné pour les dieux dont les *imagines* – les statues – ont été acheminées durant la procession puis installées dans le pulvinar¹¹, juste à côté de l'empereur et des membres de sa famille, afin que les divinités puissent, elles aussi, assister aux jeux. Par leur présence, les divinités ouvrent une dimension temporelle exceptionnelle et garantissent la stabilité sociale et cosmique de l'Empire. Durant les jeux, l'empereur se donne à voir à son peuple, dans le but de manifester son pouvoir. La fête est, pour lui, l'occasion d'affirmer sa richesse et sa générosité puisque, à partir de l'Empire, divertir le peuple de Rome est l'un des objectifs prioritaires de la propagande impériale. Tous les empereurs utilisent par conséquent les jeux pour accroître leur popularité. Ainsi, durant les jeux, chaque spectateur peut observer son système divin et politique, et être vu de lui, tout en se divertissant.

Une fois la fête terminée, la divinité est ramenée dans son temple, l'empereur retourne dans son palais et vaque à ses occupations, les spectateurs retrouvent leur place et leurs activités au sein de la société romaine si bien structurée, en attendant la prochaine fête.

¹¹ Le pulvinar est une sorte de tribune d'honneur qui accueille les divinités et la famille impériale.



Petit autel anépigraphe en marbre de provenance inconnue et actuellement conservé à Cambridge, au Fitzwilliam Museum (inv. GR.5.1938). Datation : 100-300 ap. J.-C.

Trois de ses côtés portent un décor sculpté. Sur la face principale, la Mère des dieux est représentée au centre de l'image, debout, de face, la tête voilée par un pan de son vêtement. Elle tient une cruche et une corbeille de fruits dans la main gauche, et un rameau ainsi qu'une grenade dans la main droite. Elle est encadrée par deux galls coiffés du *pileus* et vêtus du costume phrygien traditionnel. Sur le côté droit de l'autel est représenté un pin aux branches duquel sont suspendus un tambourin, une double-flûte et une paire de cymbales. Le côté gauche de l'autel présente une scène plus développée. Nous y voyons quatre galls portant en procession un trône richement orné sur lequel repose une ciste mystique. Les galls sont coiffés du *pileus* et sont vêtus du costume phrygien traditionnel. Le trône est encadré par deux figures antithétiques qui sont habituellement interprétées par des statues de galls.

© The Fitzwilliam Museum, Cambridge.



Mosaïque du Cirque de la villa de Bell-Iloch à Gérone, en Espagne. Elle est actuellement conservée au Museum d'Arqueologia de Catalunya (inv. MAC BCN-19004). Dimensions : 7,98 x 3,53 m. Datation : IV^e siècle ap. J.-C. (vers 300-350).

Sur cette mosaïque provenant d'Espagne est représentée une course de quadriges qui se déroule dans le Cirque Maxime de Rome. La composition est divisée en deux parties : la partie supérieure est occupée par la *spina* du cirque – une barrière centrale qui séparait l'arène des deux pistes –, où l'on peut voir notamment la statue de Cybèle chevauchant un lion. Dans la partie inférieure est figurée la course de chars à laquelle participent quatre équipes. Plusieurs images antiques (mosaïques et monnaies notamment) prouvent qu'une statue de Cybèle chevauchant en amazone un lion était placée dans la *spina* du Cirque Maxime de Rome, près de l'obélisque.

© Agència Catalana del Patrimoni Cultural, Barcelona.

L'auteure

Lara Dubosson-Sbriglione. Docteur ès Lettres (histoire ancienne) à l'Université de Lausanne avec une thèse consacrée au culte de la Mère des dieux dans l'Empire romain (2016). Ses travaux de recherches portent sur l'histoire et la religion romaine, l'épigraphie latine et la numismatique romaine. Elle est actuellement 1^{re} assistante en Histoire ancienne à l'Université de Lausanne et coordinatrice du Programme doctoral en Sciences de l'Antiquité à l'Université de Genève.

Lara.Sbriglione@unil.ch

unil.academia.edu/LaraDubosson

Résumé

En 204 av. J.-C., la Mère des dieux – aussi connue sous le nom de Cybèle – fut introduite dans le panthéon romain. Cette déesse, venue de la lointaine Phrygie, fut accueillie pompeusement par les autorités et le peuple de Rome, et pourvue de fêtes officielles appelées *ludi Megalenses* (les jeux Mégalésiens). Ces fêtes, inscrites au calendrier, devaient marquer l'introduction de cette nouvelle divinité et fixer cet événement dans la mémoire collective. En outre, par le biais de ces festivités, il s'agissait d'honorer cette grande déesse qui avait accepté de changer de domicile pour assurer la protection du peuple romain. À travers cet exemple, nous nous interrogerons sur les occasions que l'on avait de « faire la fête » à Rome, sur la forme que prenait celle-ci, sur les acteurs ainsi que sur les lieux dans lesquels elle se déroulait.

Thalia Brero, Université de Genève

Les joyeuses entrées, des célébrations festives formalisant des rapports de pouvoir. Le cas de la maison de Savoie à Genève (xv^e-xvi^e siècle)

Abstract

In the Middle Ages, cities of a certain importance used to organise a ceremony called «joyous entry» to welcome the rulers passing within their walls. This celebration was some kind of festival, mixing different types of art and media. Analysing it clearly reveals the cultural trends of the time as well as the nature of the – sometimes conflictual – relationship between the prince and the city.

Un cérémonial d'accueil de plus en plus élaboré

La joyeuse entrée se met en place à la fin du Moyen Âge, à une époque où les cours sont itinérantes. Les rois et les princes sillonnent alors continuellement leurs États, suivis de tout leur entourage. Comme les capitales n'existent pas, être présent partout est le meilleur moyen de gouverner efficacement : c'est pourquoi les souverains restent rarement plusieurs mois d'affilée au même endroit. Tout au long du Moyen Âge, quand le prince arrive dans une de ses villes, ses sujets lui offrent le gîte et le couvert, ainsi que des dons en argent, en vin ou en nourriture pour s'assurer de sa bienveillance envers la région.

Vers 1350, cet accueil commence à se complexifier : des délégations de citoyens sortent alors des remparts pour aller à la rencontre du monarque et échanger avec lui, aux portes de la cité, des serments confirmant ou redéfinissant leurs rapports. Le souverain entre ensuite solennellement dans la ville. Le cheminement du prince à travers les rues n'est pas laissé au hasard. Les autorités urbaines mettent en place tout un itinéraire dans la ville, laquelle est rendue méconnaissable par des décors et des ornements divers. Le parcours est rythmé par des déclamations de poèmes, des chants, des fontaines à vin et, dès les années 1380, des tableaux vivants. Ces représentations, organisées par les corporations de métiers ou les confréries, mettent en scène des citoyens grimés. Elles prennent place sur des plateformes surélevées, disposées le long des rues et aux carrefours. Parallèlement à ces attractions, des gestes symboliques se mettent à incarner les rapports entre le prince et les citoyens, comme la remise des clés de la ville, pratiquée dès les années 1430.

BRERO Thalia, « Les joyeuses entrées, des célébrations festives formalisant des rapports de pouvoir. Le cas de la maison de Savoie à Genève (xv^e-xvi^e siècle) » in *Didactica Historica* 4/2018, p. 19-25.

Les guerres d'Italie, dès 1494, marquent un tournant. Elles diffusent le modèle de l'entrée à l'italienne, inspirée des triomphes romains. Les cours européennes se laissent séduire par les cortèges de chars, arcs de triomphe, divinités antiques et couronnes de laurier qui la composent. Mais après avoir connu son apothéose aux xv^e et xvi^e siècles dans toute l'Europe occidentale, la cérémonie de la joyeuse entrée décline – en même temps que le pouvoir devient plus sédentaire, centralisé et absolutiste¹.

Entre 1350 et 1500, l'accueil du prince devient donc une cérémonie complexe, inspirée de diverses célébrations : le cortège à travers la ville vient à la fois des triomphes des empereurs de l'Antiquité et des processions entourant les reliques des saints ; quant aux échanges aux portes de la cité, ils évoquent la prestation d'hommage féodale.

Ces entrées n'ont rien de spontané, elles sont souvent commandées par le souverain. La ville doit donc organiser et payer la célébration, mais elle y trouve aussi son compte. C'est en effet l'occasion de réaffirmer ses liens avec le pouvoir, de faire confirmer – voire d'accroître – ses prérogatives (fiscales, commerciales), de faire aboutir des requêtes et d'augmenter son prestige. Ces entrées peuvent finalement profiter aux deux parties et c'est généralement ce qui se produit ; mais dans un contexte politique tendu, elles servent aussi de catalyseur aux conflits.

Les duchesses de Savoie et la ville de Genève

À partir de la fin du xiv^e siècle, les rois et les princes régnants ne sont plus les seuls à faire l'objet de joyeuses entrées : leurs épouses en bénéficient également. Durant les premières années de leur mariage, les souveraines effectuent ainsi une véritable tournée des principaux centres urbains de leur nouveau pays. Le duché

de Savoie² développe une caractéristique particulière à cet égard. À la fin du xv^e siècle, les entrées des ducs dans les principales villes de leurs États relèvent presque de la formalité, les plus spectaculaires d'entre elles étant réservées à leurs épouses.

Cette spécificité s'explique par le fait que les Savoie sont une maison ducal et non royale. Or, contrairement aux rois, les ducs ne sont ni sacrés ni couronnés : ils ne disposent donc pas d'un véritable rituel d'investiture. En conséquence, l'accession au pouvoir doit être matérialisée par l'intermédiaire d'autres cérémonies. Pour les ducs, il s'agit des funérailles du prédécesseur ; pour les duchesses, les entrées prennent peu à peu ce rôle, devenant une sorte de rituel d'investiture itinérant, destiné à présenter aux sujets leur nouvelle souveraineté³.

Dans ce contexte, les entrées à Genève sont particulièrement chargées de sens, car cette ville épiscopale a un statut très particulier. Son souverain est théoriquement le prince-évêque de Genève, mais, en réalité, les Savoie sont impliqués en profondeur dans les affaires politiques de la ville, qu'ils espèrent bien annexer, d'autant qu'elle est une enclave au sein de leur duché. Depuis le milieu du xv^e siècle, les ducs ont obtenu du pape le privilège de pouvoir désigner l'évêque de Genève. De fait, jusqu'à la Réforme, tous les évêques de la ville sont soit des cadets ou des bâtards issus de la maison de Savoie, soit de fidèles serviteurs de la dynastie. Si certains Genevois s'accommodent de ce protectorat savoyard, d'autres, plus nombreux, songent à s'en extraire en s'alliant aux Cantons suisses, particulièrement au début du xvi^e siècle⁴.

Les trois dernières joyeuses entrées que la ville de Genève offre aux duchesses de Savoie sont ainsi, malgré le contexte festif, un bon baromètre des tensions alors montantes. Il s'agit tout d'abord

¹ GUENÉE Bernard, LEHOUX Françoise, *Les entrées royales françaises de 1328 à 1515*, Paris : Éditions du CNRS, 1968 ; BRYANT Lawrence M., *The King and the City in the Parisian Royal Entry Ceremony. Politics, Ritual, and Art in the Renaissance*, Genève : Librairie Droz, 1986.

² Dirigé par la famille du même nom, le comté de Savoie est devenu un duché en 1416. À l'époque qui nous intéresse, son territoire regroupe les départements actuels de Savoie et de Haute-Savoie, la Bresse, le Pays de Vaud, le Val d'Aoste, le Piémont et Nice.

³ BRERO Thalia, *Rituels dynastiques et mises en scène du pouvoir. Le cérémonial princier à la cour de Savoie (1450-1550)*, Florence : Sismel, 2017, p. 252, 310-313.

⁴ CAESAR Mathieu, *Histoire de Genève. La cité des évêques (iv^e-xv^e siècles)*, Neuchâtel : Éditions Alphil, 2014, p. 138-147.



« La ville de Genève avec sa situation ». Sébastien Munster, *La Cosmographie universelle*, Bâle : Heinrich Pietri, 1552.

de l'entrée de Yolande-Louise de Savoie, épouse du duc Philibert II de Savoie, en février 1499⁵ ; puis de celle de la seconde femme du même duc, Marguerite d'Autriche, en décembre 1501⁶. La dernière entrée a lieu plus de vingt ans plus tard : entre-temps, un nouveau duc, Charles II de Savoie, a accédé au pouvoir et les tensions se sont exacerbées. En 1519, des citoyens genevois tentent d'obtenir pour leur ville une combourgeoisie avec Fribourg. Ils en sont empêchés par le duc de Savoie, qui punit les Genevois en pénétrant *manu militari* dans la ville et en faisant exécuter quelques meneurs. Autant dire que les rapports entre la Savoie et Genève sont très tendus quand est organisée la dernière entrée, celle de l'épouse du duc Charles II, Béatrice de Portugal, en août 1523⁷.

Rencontre entre deux mondes – la ville et la cour –, les joyeuses entrées présentent l'avantage



Bernard van Orley (1488-1541), *Portrait de Marguerite d'Autriche*, c. 1518. Huile sur bois, 37-27 cm. Monastère royal de Brou, ville de Bourg-en-Bresse, Inv. 975.16. © Hugo Martens.

⁵ CIBRARIO Luigi, *Le feste torinesi dell'aprile MDCCCXLII*, Turin : Alessandro Fontana, 1842, p. 115-132.

⁶ LINNERT JENSEN Simone, « L'entrée à Genève de Marguerite d'Autriche, duchesse de Savoie », *Mémoires et documents publiés par la Société d'histoire et d'archéologie de Genève*, n° 36, 1938, p. 280-363.

⁷ COINDET Charles, CHAPONNIÈRE Jean-Jacques, « Récit des fêtes célébrées à l'occasion de l'entrée à Genève de Béatrix de Portugal, duchesse de Savoie », *Mémoires et documents publiés par la Société d'histoire et d'archéologie de Genève*, n° 1, 1841, p. 135-203.

d'offrir plusieurs types de sources. Les délibérations du Conseil de la ville et sa comptabilité permettent de reconstruire la mise sur pied et la dimension matérielle de l'événement, tandis que les récits émanant de la cour donnent une vision d'ensemble (probablement idéalisée) de la journée. Les témoins étrangers (comme le Bourguignon Jean Molinet, qui appartient à la suite de Marguerite d'Autriche⁸) ou les chroniqueurs locaux (tel le Genevois François Bonivard⁹) achèvent d'offrir une multiplication des points de vue.

La confrontation de ces différents documents permet de reconstituer le déroulement de ces réjouissances, de comparer la manière dont elles étaient perçues par les différentes parties et de mesurer les enjeux de ces festivités. Par exemple, les préparatifs pour l'entrée genevoise de Marguerite d'Autriche s'étendent sur plus de dix mois et l'événement coûte à la communauté 3 422 florins, soit 77 % des dépenses annuelles de la ville¹⁰ : des chiffres qui en disent long sur l'importance qui était accordée à cette manifestation.

Des faubourgs aux portes de la ville

La cérémonie de la joyeuse entrée se déroule en deux parties distinctes : une première à l'extérieur de la ville, dans la campagne ou dans les faubourgs avoisinants, et la seconde dans ses murs. L'entrée débute au moment où la souveraine rencontre la délégation qui l'accueille à quelques centaines de mètres des portes de la cité. Les trois duchesses de Savoie qui nous intéressent ici suivent le même itinéraire : elles arrivent par le Pont d'Arve, qui marque la frontière entre les États de Savoie et le territoire de Genève, puis, de là, elles traversent l'actuelle plaine de Plainpalais pour se retrouver au pied des murailles de la ville, à la porte

de la Corraterie. Yolande-Louise de Savoie et Marguerite d'Autriche font toutes deux leur entrée à cheval, tandis que Béatrice de Portugal, enceinte, est assise dans un chariot.

À l'approche des portes de Genève, les trois duchesses sont accueillies par différentes délégations et longent les premières attractions. En 1499, Yolande-Louise croise deux géants et un dromadaire, faits d'une armature métallique recouverte de tissus et aux têtes de bois peint. En 1523, ce sont huit cents Genevois vêtus à l'antique qui accueillent Béatrice de Portugal sur la plaine de Plainpalais.

Après avoir reçu des syndics de la ville un discours de bienvenue, les duchesses sont placées sous un dais, signe de souveraineté, puis elles passent la porte et les murailles pour entrer dans Genève. Les rues, nettoyées pour l'occasion, sont jonchées de feuillages, tandis que des tapisseries sont pendues aux fenêtres afin de décorer les parois extérieures des maisons. Comme l'affluence est très importante et qu'il faut assurer la sécurité des princes, un service d'ordre est prévu. Trente-six citoyens reçoivent une tenue aux armes de Genève pour maîtriser la foule lors de l'entrée de Marguerite d'Autriche, en 1501. Il règne un véritable tintamarre : les cloches des églises sonnent à toute volée, des musiciens jouent à chaque coin de rue et la ville fait tirer le canon pour solenniser l'événement.

Une fois à l'intérieur de la ville, les trois duchesses suivent encore une fois le même parcours. En entrant par la porte de la Corraterie, leurs cortèges passent par les rues basses jusqu'au couvent des franciscains de Rive, pour ensuite monter au Bourg-de-Four ; la cathédrale Saint-Pierre marque la destination des trois processions¹¹.

Les tableaux vivants, témoins de l'air du temps

Des formes variées d'attractions sont disposées un peu partout dans la ville : il peut s'agir de mystères – soit de véritables représentations théâtrales –, ou

⁸ MOLINET Jean, *Chroniques*, éd. Georges Doutrepont, Omer Jodogne, Bruxelles : Académie royale de Belgique, 1935, vol. 2, p. 488-497.

⁹ BONIVARD François, *Chroniques de Genève*, éd. Micheline Tripet, Genève : Droz, 2001-2014, 3 vol.

¹⁰ CAESAR Mathieu, *Le pouvoir en ville. Gestion urbaine et pratiques politiques à Genève (fin XIII^e-début XV^e siècles)*, Turnhout : Brepols, 2011, p. 37.

¹¹ BEERLI Conrad André, *Rues basses et Molard. Genève du XIII^e au XX^e siècle*, Genève : Georg éditeur, 1983, p. 175-182.



Tableau vivant présenté à la reine Claude de France lors de son entrée à Paris (1517).

La partie supérieure met en scène trois allégories («*Amour naturelle*», «*Amour divine*» et «*Amour conjugale*»), tandis qu'un mélange de personnages historiques et de personnages bibliques occupe le bas de la scène. De gauche à droite : les Romaines Julia (fille de Jules César) et Porcia (épouse de Brutus), Abigaïl et son fils le roi David (personnages de l'Ancien Testament), et tout à droite, Coriolan et sa mère Veturie.

Le sacre, couronnement et entrée de Madame Claude, royne de France, British Library, Londres, Ms Stowe 582, fol. 38v.

encore de tableaux vivants, qu'ils soient parlants ou muets. Des personnages grimés dialoguent entre eux ou s'adressent à la duchesse. Les acteurs de ces scènes sont des hommes et des femmes déguisés, mais aussi des créatures factices : animaux, géants, créatures mythologiques. Le cheminement des duchesses à travers la ville est en outre parsemé d'intermèdes comiques et de moments de piété : dans la même rue, Yolande-Louise de Savoie rit ainsi aux bouffonneries d'un couple de goitreux, puis, quelques mètres plus loin, elle vénère des reliques exposées par les franciscains de la ville.

Les scènes qui se succèdent appartiennent à toute une série de registres. Religieux, tout d'abord : Yolande-Louise assiste à des épisodes de la vie de la Vierge, ainsi qu'à l'histoire de deux femmes fortes de l'Ancien Testament, Esther et Judith. Deux ans plus tard, la parabole de l'enfant prodigue est présentée à Marguerite d'Autriche. Béatrice de Portugal assiste pour sa part à un mystère représentant la découverte de la relique de la vraie croix par l'empereur Constantin.

L'univers chevaleresque n'est pas en reste : Marguerite d'Autriche rencontre dans les rues basses de Genève les neuf preux et les neuf preuses. Les allégories sont omniprésentes : Bonne Justice, Paix, Humilité et consorts permettent à la ville de donner à la duchesse des conseils de bon gouvernement. Mais la tendance émergente est surtout celle de l'Antiquité. En témoigne toute la série de scènes mythologiques montrées à Yolande-Louise de Savoie – lesquelles figurent Méduse, Hercule, Persée, Thésée, les Amazones, Vénus et Thétis – ainsi que les histoires troyennes présentées à Marguerite d'Autriche ou les neuf Muses adressant un poème à Béatrice de Portugal.

Les joyeuses entrées sont également le miroir de certaines modes, telle celle qui, au tournant du XVI^e siècle, met à l'honneur l'exotisme, comme le montre le personnage de Turc qui déclame un compliment à Yolande-Louise en 1499. La cathédrale de la ville marque la fin du parcours. Quand le cortège y parvient, une messe est célébrée, puis la duchesse est conduite à ses appartements, où elle reçoit des cadeaux de la ville.

Des fêtes totales... pouvant tourner à l'aigre

Les joyeuses entrées réunissent tous les divertissements de l'époque (théâtre, banquets, danses, tournois...) en convoquant tous les arts (poésie, littérature, musique, peinture, architecture éphémère...). On peut ainsi les qualifier de fêtes totales, voire de véritables festivals. Elles offrent un aperçu éloquent des tendances culturelles du moment – comme le goût pour l'Antiquité ou l'attrait des contrées lointaines. Ces célébrations sont des chefs-d'œuvre collectifs qui impliquent la contribution de toute la population, depuis les guildes de marchands jusqu'à l'Église, en passant par les autorités urbaines, les femmes et même les enfants. En théâtralisant le décor urbain, la ville se met elle-même en scène et matérialise le lien particulier l'unissant à ses souverains. Cet effort collectif permet aussi de réaffirmer l'ordre social et de renforcer la cohésion interne de la cité. Les entrées sont enfin une source de prestige et de fierté pour les villes, leur permettant d'affirmer leur suprématie sur leurs voisines.

Cependant, les entrées n'ont parfois de joyeux que le nom ; elles peuvent cristalliser les conflits latents entre le prince et ses sujets. En 1467, le duc de Bourgogne Charles le Téméraire voit sa sécurité mise en péril lors de son entrée dans la ville de Gand, qui tourne à l'émeute¹². Béatrice de Portugal et Charles II de Savoie échappent certainement de peu à une confrontation analogue en 1523. La situation est alors extrêmement tendue à Genève. La cérémonie commence à l'endroit précis où la tête de l'un des opposants au duc, décapité en 1519, a été exposée jusqu'à récemment. En outre, les citoyens chargés de déclamer un poème de bienvenue à la duchesse sont d'anciens meneurs du parti prônant la combourgeoisie avec Fribourg : leur faire jouer ce rôle est sans doute une mesure de soumission.

Un faux pas faillit par ailleurs mettre le feu aux poudres. Les Genevois ont une délicate attention

¹² LECUPPRE-DESJARDIN Élodie, *La ville des cérémonies. Essai sur la communication politique dans les anciens Pays-Bas bourguignons*, Turnhout : Brepols, 2004, p. 294-302.

en chargeant l'épouse d'un des leurs, d'origine ibérique, de déclamer un compliment à la duchesse dans sa langue maternelle. Hélas, celle-ci n'est pas la bonne! La Genevoise d'adoption parle espagnol, alors que la langue de la duchesse de Savoie est le portugais. La réaction glaciale de Béatrice de Portugal et son attitude hautaine exaspèrent les Genevois... un vent de révolte souffle dans la ville.

Certains citadins parlent de détruire toutes les scènes et les décors montés pour la fête, tandis qu'un autre clame « *Vous feriez mieux d'employer l'argent que vous despensez pour honorer le duc et sa femme à fortifier votre ville pour les faire demeurer*

dehors »¹³. Un conseil prophétique : quelques années plus tard, les Savoie sont définitivement chassés de la ville et la Réforme s'y installe¹⁴. Cette ultime entrée genevoise montre ainsi que si ces cérémonies peuvent favoriser le dialogue entre le prince et la ville, il faut s'en méfier quand les tensions montent : elles risquent de devenir alors un dangereux rituel¹⁵.

¹³ BONIVARD François, *Chroniques de Genève...*, vol. 1, p. 194.

¹⁴ Les Savoie n'abandonneront pas pour autant leurs visées sur la ville, comme en témoigne l'invasion manquée de 1602 restée dans les mémoires sous le nom de l'Escalade.

¹⁵ Pour reprendre l'expression de BUC Philippe, *Dangereux rituel. De l'histoire médiévale aux sciences sociales*, Paris : PUF, 2003.

L'auteure

Après un doctorat en histoire médiévale à l'Université de Lausanne, **Thalia Brero** a rejoint la Maison de l'histoire de l'Université de Genève, où elle est maître-assistante. Elle est l'auteur de *Les Baptêmes princiers. Le cérémonial dans les cours de Savoie et de Bourgogne (XV^e-XVI^e s.)*, Lausanne, 2005 ; ainsi que de *Rituels dynastiques et mises en scène du pouvoir. Le cérémonial princier à la cour de Savoie (1450-1550)*, Florence, 2017.

thalia.brero@unige.ch

Résumé

Quand les grands centres urbains du Moyen Âge reçoivent un souverain de passage entre leurs murs, ils le gratifient d'une cérémonie d'accueil appelée joyeuse entrée. Celle-ci prend la forme d'un véritable festival, mêlant différents arts et supports d'expression. Ces célébrations, révélatrices des tendances culturelles du moment, permettent de saisir les rapports – parfois conflictuels – qui prévalent entre le prince et ses villes.

Nicole Staremborg, conservatrice et commissaire d'exposition
au Château de Prangins

Fêtes et transgression à Lausanne au XVIII^e siècle

Abstract

During the eighteenth century, parties and balls represent in Lausanne – the cultural capital of Vaud region under the administration of the Republic of Bern – a part of the urban Sociability of the local elites and the foreign nobles. The ruler provides a more flexible framework for the control of morals, especially the prohibition of dance as it was established in the aftermath of the Reformation. It displeases those who fear an undermining of the traditional social order in a context of secularization of society, whereas for a majority of its local agents dance, until then the prerogative of higher categories, is now a right to happiness for all.

Époque engagée, le siècle des Lumières est aussi celui de festivités somptueuses et onéreuses des élites dirigeantes. Les fêtes relèvent d'une sociabilité urbaine en plein essor. Au même titre que les cercles de réflexion, les sociétés de pensée et les cafés, elles en constituent avec les salons le versant mondain, mêlant hommes et femmes réunis à l'occasion de repas, de spectacles et de bals. Pour les couches populaires, les cabarets sont des lieux d'échange et de distraction. En Suisse, les villes prennent part à ce phénomène à des degrés divers. Lausanne connaît comme ailleurs au XVIII^e siècle un processus sensible de laïcisation qui permet, pour les élites dirigeantes, de conjuguer hiérarchies sociales et pratiques culturelles à la mode qui sont au cœur de la sociabilité urbaine, tout en participant grâce à son Académie et à ses sociétés de pensée à l'essor des sciences et à la diffusion des connaissances¹.

À ce titre, malgré sa petite taille et sa sujétion à la République de Berne, Lausanne constitue à partir des années 1740 une destination attractive pour des étrangers, des résidents nobles et des voyageurs de passage, qui apprécient en outre la beauté de ses paysages alpestres et lacustres. Ceux-ci jouent un rôle important dans le développement de la sociabilité lausannoise, ainsi que le mettent en évidence certains écrits personnels, journaux

STAREMBERG Nicole, «Fêtes et transgression à Lausanne au XVIII^e siècle», in *Didactica Historica* 4/2018, p. 27-34.

¹ Pour plus de précisions, voir BURNAND Léonard, «Les Lumières rayonnent en terre vaudoise», in MEUWLY Olivier *et al.*, *Histoire vaudoise*, Lausanne: BHV; Gollion: Infolio, 2015, p. 298-311; ROSSET François, *L'enclos des Lumières. Essai sur la culture littéraire en Suisse romande au XVIII^e siècle*, Chêne-Bourg: Georg éditeur, 2017, p. 77-81; STAREMBERG Nicole, «Le contrôle des mœurs à Lausanne au XVIII^e siècle: discours, normes et pratiques consistoriales», in CAESAR Mathieu, SCHNYDER Marco (dir.), *Religion et pouvoir. Citoyenneté, ordre social et discipline morale dans les villes de l'espace suisse (XIV-XVIII siècles)*, Neuchâtel: Éditions Alphil, 2014, p. 225-247; WALTER François, *La Suisse urbaine, 1750-1950*, Carouge-Genève: Éditions Zoé, 1994; WALTER François, *Une histoire de la Suisse*, Neuchâtel: Éditions Alphil, 2016, p. 236-241; ZELLER Olivier, *La ville moderne XVI-XVIII siècle. Histoire de l'Europe urbaine 3*, sous la direction de Jean-Luc PINOL, Paris: Seuil, 2003, p. 285-325.



Pierre-Samuel-Louis Joyeux et Carl Franz Xavier Wexelberg, *Vue de Lausanne depuis le Nord-Ouest*, estampe aquarellée, 1786, Musée national suisse, inv. LM 72525 © Musée national suisse.

de raison et correspondances, au demeurant plus nombreux à cette période, ainsi que les documents normatifs et judiciaires issus du contrôle des mœurs².

On observe dans cette cité très cosmopolite une tolérance grandissante envers la danse et les bals,

qui sont favorisés par l'adoucissement de la politique morale du souverain et par la levée partielle de l'interdiction de la danse considérée depuis la Réforme, à l'instar de la consommation excessive d'alcool et de nourriture, comme scandaleuse et contraire aux bonnes mœurs chrétiennes³. Étonnamment, ces changements suscitent de vifs débats au sein des élites locales, d'abord dans le huis clos des délibérations pastorales et judiciaires, puis au sein d'une opinion publique favorisée par des réseaux de sociabilité et une presse naissante. Quelle place y occupent les fêtes et quelles sont les catégories sociales visées par la

² BURDET Jacques, *La musique dans le Pays de Vaud sous le régime bernois (1536-1798)*, Lausanne: Payot, 1963; BIAUDET Jean-Charles (dir.), *Histoire de Lausanne*, Toulouse & Lausanne: Privat & Payot, 1982; VAN MUYDEN Berthod, *Pages d'histoire lausannoise. Bourgeois et habitants*, Lausanne: G. Bridel, 1911; STAREMBERG Nicole, «Le contrôle des mœurs à Lausanne au XVIII^e siècle...»; KAPOSSY Béla, TOSATO-RIGO Danièle, ROSSET François, *L'Europe en province. La société du comte de la Lippe (1742-1747). Colloque international, Lausanne, 25-26 juin 2009*, actes consultables en ligne sur <http://lumières.unil.ch/publications/actes-colloques>. Sur les Lumières à Lausanne, voir la plateforme de recherche de l'Université de Lausanne, notamment le projet *Gibbon et Lausanne*: <http://lumières.unil.ch/>; sur les écrits personnels, voir la Base de données suisse d'écrits personnels: <http://wp.unil.ch/egodocuments/>, consultée le 15.10.2017.

³ BURDET Jacques, *La danse populaire dans le Pays de Vaud sous le régime bernois*, Bâle: G. Krebs, 1958; GROSSE Christian, «'Après la panse vient la danse': le scandale du mélange ou l'indécence de la danse à l'époque moderne», *Équinoxe*, n° 20, 1998, p. 17-28; STAREMBERG Nicole, *Du buveur à l'ivrogne: le Consistoire de Lausanne face à l'abus d'alcool, 1754 à 1791*, Lausanne: Éd. du Zèbre, 2006.

polémique à une époque où tout débordement, débauche et violence, voire même révolte, auxquels celles-ci peuvent conduire sont attribués aux individus appartenant aux seules couches inférieures?⁴ En quoi les fêtes sont-elles révélatrices, à la période prérévolutionnaire, d'enjeux de gouvernement?

Héritage de la Réforme et laïcisation de la société

Interdite peu après la Réforme en raison de son association à l'impureté, c'est-à-dire à la fornication, en favorisant le rapprochement corporel des sexes, la danse est tolérée uniquement les jours de nocces, et ce jusqu'au milieu du XVIII^e siècle⁵. L'engouement pour cette distraction est tel que Berne constate en 1746 dans les lois révisées et destinées aux consistoires du pays de Vaud

*« que plusieurs de nos citoiens & sujet, non contens de profiter de ce divertissement les Jours de Nocces, en abusent, s'y livrans dans toutes sortes d'occasions, & cela en cachette & à l'écart, tant de nuit que de jour. Voulons & ordonnons, que quiconque fournira la place pour ces danses illicites, paie vingt livres; chaque danseur deux livres, & les danseuses une livre d'amende par tête. »*⁶

Les nombreuses ordonnances souveraines prohibant la danse depuis l'instauration du protestantisme n'ont guère été efficaces, tant il est vrai qu'elle fait partie des temps forts de la vie quotidienne de la population. Deux cents ans plus tard,

⁴ BÉRCÉ Yves-Marie, *Fête et révolte*, Paris: Hachette, 1976; MUCHEMBLED Robert, *Culture populaire et culture des élites dans la France moderne (XV^e-XVIII^e siècles): essai*, Paris: Flammarion, 1978.

⁵ Archives cantonales vaudoises [désormais ACV], Bd 39, *Loix et ordonnances du Consistoire de la ville de Berne*, Berne: Imprimerie de Leurs Excellences, 1640, IV, 14, p. 60-61; ACV, Bd 43, *Loix consistoriales de la Ville et République de Berne*, Berne: Imprimerie de Leurs Excellences, 1746, V, 6, p. 95; BURDET Jacques, *La danse populaire dans le Pays de Vaud...*, p. 15-28, 167-199. Sur la conception de la danse chez les réformateurs, voir GROSSE Christian, « 'Après la panse vient la danse'... », p. 17-28; STAREMBERG GOY Nicole, « 'Pour savoir s'il y a scandale'. Contrôle des mœurs et lutte contre l'incroyance à Lausanne à l'époque des Lumières », *Mémoire vive. Pages d'histoire lausannoise. Tous les états du corps*, n° 17, 2008, p. 34-38.

⁶ ACV, Bd 43, *Loix consistoriales...*, V, 6, p. 95.

à la lecture des procès-verbaux du Consistoire de Lausanne, véritable tribunal des mœurs au sein duquel siègent les quatre pasteurs de la ville et six à huit magistrats⁷, la danse constitue une distraction pratiquée par tous les Lausannois, bien que ses formes soient très différentes selon l'appartenance sociale des protagonistes⁸.

Pour les gens des catégories inférieures, elle offre le dimanche des occasions de « *récréation* »⁹ lors d'une noce, d'un repas familial ou d'une soirée au cabaret entre jeunes gens et jeunes filles, au son d'un instrument de musique, le plus souvent un violon¹⁰. Les coupables sont rarement contraints de payer le montant de l'amende qui figure dans la législation consistoriale. Lorsque la danse est improvisée, qu'elle se limite à être pratiquée en famille et qu'elle ne donne lieu à aucun débordement, le tribunal gracie les fautifs, son action se voulant le plus souvent éducative et informative¹¹. Le Consistoire craint davantage les danses qui se déroulent dans les cabarets, au cours desquelles « *les acteurs échauffés par la danse et le vin engageoient souvent des batteries* »¹². Même lorsque la danse est à l'origine d'une rixe, la Chambre décide le plus souvent que le tenancier tenu pour responsable, tel le dénommé Henny,

« etoit bien dans le cas de subir les rigueurs que la loy prononce contre ceux qui permettent des danses chès eux, dans les temps non permis; mais,

⁷ Le Consistoire, à la fois instance disciplinaire et tribunal matrimonial, est créé par le souverain au lendemain de la Réforme. Incarnation dans les États et les communautés protestantes de l'appui traditionnel de la religion au gouvernement, ce dernier garantit en contrepartie l'orthodoxie de la foi réformée et le respect des valeurs chrétiennes. Pour plus de précisions, voir *Sous l'œil du Consistoire: sources consistoriales et histoire du contrôle social sous l'Ancien Régime. Études de Lettres*, édité par Danièle TOSATO-RIGO et Nicole STAREMBERG GOY, n° 3, 2004.

⁸ STAREMBERG Nicole, « Temps sacré et activités profanes: l'action du Consistoire de Lausanne pour le respect du Sabbat », in *Temps libre et loisirs du 14^e au 20^e siècle*, Zurich: Éditions Chronos, 2005, p. 99-106.

⁹ ACV, Bi 5 bis 9, 14.2.1782, Rouge, p. 99. Voir aussi STAREMBERG Nicole, « Temps sacré et activités profanes... »

¹⁰ ACV, Bi 5 bis 9, 23.12.1784, David Beaud, p. 298; ACV, Bi 5 bis 7, 15.2.1776, Daniel Roth, p. 221-222; ACV, Bi 5 bis 4, 1.5.1755, Louis Courmon, p. 109; ACV, B 5 bis 4, 10.10.1754, Esther Dormond, p. 55-56. Pour plus d'informations sur les modalités de la danse populaire, voir BURDET Jacques, *La danse populaire dans le Pays de Vaud...*

¹¹ ACV, Bi 5 bis 7, 15.2.1776, Daniel Roth, p. 221-222.

¹² ACV, Bi 5 bis 5, 8.9.1763, Christ Henny, p. 124.

étant en usage de pardonner ceux qui paroissent par devant elle p[ou]r la p[remiè]re fois, c'est pourquoi elle a bien voulu user de douceur envers lui p[ou]r cette fois. Toutes fois il lui sera adressé une ap[re] censure, avec menaces que s'il vient à rescidiver, on sévira contre lui à rigueur suivant l'exigence du cas.»¹³

Les préoccupations du tribunal à l'encontre de la danse relèvent donc davantage, à la fin de l'Ancien Régime, d'une volonté d'ordre public et d'une prohibition de tout usage de la violence interpersonnelle plutôt que d'une lutte contre l'immoralité. Elles coïncident avec les demandes pastorales réitérées depuis le début du siècle d'une justice consistoriale propre à susciter le repentir des pécheurs et distincte des cours séculières sanctionnant des délits semblables par des amendes pécuniaires¹⁴. Cette ligne de conduite de la Chambre lausannoise semble avoir été approuvée par l'ensemble de ses membres. En revanche, elle n'adopte pas la même position lors des festivités de notoriété publique, en particulier à l'occasion des grands bals donnés par des personnes occupant des charges publiques ou par de riches étrangers séjournant à Lausanne.

Les bals et l'inégalité du contrôle des mœurs en question

Au cours de la seconde moitié du XVIII^e siècle, les personnes aisées comparaissent rarement pour avoir transgressé les ordonnances à l'encontre de la danse, un domaine qui fait pourtant l'objet d'une attention soutenue de la part du souverain qui la désigne comme « *la passion* » du siècle¹⁵. Il est vrai que le magistrat bernois a dû assouplir à partir de 1748 l'interdiction de la danse dans les villes à l'attention des individus des catégories supérieures dont elle est l'un des signes sociaux

distinctifs et l'une des caractéristiques de la sociabilité urbaine :

« Deffendons à chacun très-severement & sous peine de quinze Ecus blancs de danser le Dimanche & les jours de Fête, tant dans Nôtre Capitale, que dans les autres Villes de Nos Pais Allemands & Romans: de même que dans les Logis, Cabarets ou autres maisons publiques, en quel tems que ce soit. Permettons cependant de danser les autres jours dans les maisons particulières des susdites Villes. Dans l'intention néanmoins, que ce soit que de jour, & pas plus tard que neuf heures du soir, sous peine de quinze Ecus blancs d'amende, païables, non-seulement par celui, chez qui l'on aura dansé, & par celui qui aura donné les Violons; mais aussi par chaque personne qui y aura dansé. »¹⁶

En tant que magistrat chrétien, le souverain est conscient des risques de cette libéralité nouvelle, en particulier de la difficulté à limiter la danse aux jours ouvrables, et il prend soin de la prohiber le dimanche et les jours de fête religieuse, qui doivent être consacrés à la pratique de la foi.

Pourtant, quelques années plus tard, la profanation du Sabbat est en augmentation à Lausanne et dans la campagne environnante. La danse est citée parmi d'autres activités telles que travaux agricoles, circulation des chars, exercices militaires, jeux, ouvertures des cabarets et promenades en carrosse qui contreviennent à la sanctification du Sabbat et des jours de fête religieuse. À partir de 1755, le phénomène ne cesse d'inquiéter les pasteurs de la Classe de Lausanne et de Vevey¹⁷ parce qu'il témoigne à leurs yeux d'un processus croissant de laïcisation de la société, en particulier de l'athéisme des élites dirigeantes qui affichent une indifférence religieuse et un mépris

¹³ ACV, Bi 5 bis 5, 8.9.1763, Christ Henny, p. 124.

¹⁴ Pour plus de précisions, voir STAREMBERG Nicole, « Contenir la parole et le geste à Lausanne au XVIII^e siècle. Le Consistoire de la Ville face à la violence », in *Sous l'œil du Consistoire...*, p. 175-192.

¹⁵ BURDET Jacques, *La danse populaire dans le Pays de Vaud...*, p. 195-199.

¹⁶ BURDET Jacques, *La danse populaire dans le Pays de Vaud...*, p. 195; ACV, Bd 43, *Loix consistoriales...*, V, 6, 1746, p. 95.

¹⁷ Les Classes, au nombre de cinq, sont des assemblées réunissant chaque année les pasteurs du Pays de Vaud. Ceux-ci délibèrent sur l'état de la religion et du clergé, et leurs conclusions sont ensuite rédigées et portées à la connaissance du souverain. Pour plus de précisions sur l'organisation de l'Église vaudoise d'Ancien Régime, voir VUILLEUMIER Henri, *Histoire de l'Église réformée du Pays de Vaud sous le régime bernois*, Lausanne: La Concorde, 1929-1933, 4 vol.



Scène de danse, carton d'invitation à un bal lausannois avec une illustration gravée d'après un dessin à la plume de Balthasar Anton Dunker, seconde moitié du XVIII^e siècle, Archives cantonales vaudoises, P Charrière de Sévery Cb5 © Rémy Gingroz.

du culte public en toute impunité. Exemptées d'une justice consistoriale décrite clairement comme inégalitaire, cette conduite des élites ne peut qu'inciter la population à les imiter et sape les fondements même de l'ordre social dont la religion est l'un des piliers traditionnels depuis la Réforme¹⁸.

¹⁸ Bibliothèque cantonale et universitaire [désormais BCU], manuscrits A 912/1, ALLAMAND François-Louis, *Mémoire sur la profanation du dimanche*, s.l., 1755, 8 p. Voir aussi STAREMBERG GOY Nicole, «De l'inégalité de la justice consistoriale à la mise en cause de l'ordre social. Discours et action disciplinaire dans le pays de Vaud à l'époque des Lumières», in HOLENSTEIN André, KAPOSSY Béla, TOSATO-RIGO Danièle, ZURBUCHEN Simone, *Richesses et pauvreté dans les républiques suisses au XVIII^e siècle*, Actes du colloque de Lausanne des 23-25 novembre 2006, Genève: Éditions Slatkine, 2010, p. 63-73.

La teneur des discours pastoraux est confirmée par l'analyse des registres du Consistoire de Lausanne et d'écrits personnels, à commencer par le journal de Jean Henri Polier de Vernand qui est le président de ce tribunal de 1754 à 1791¹⁹. Membres du patriciat local ainsi que nobles ou riches étrangers bénéficient de traitements privilégiés: exemption de comparution, avertissement donné en particulier ou même absence de poursuites en raison de leur rang et des exigences de la sociabilité²⁰. Aussi les pasteurs usent-ils de la chaire comme d'une tribune²¹. Toutefois, celles et ceux qui sont leur cible ne s'en préoccupent guère et se limitent le plus souvent à se moquer des tenants de la discipline, et ce surtout s'ils sont d'une condition sociale inférieure à la leur, ainsi que le révèle l'une des lettres de Louise de Corcelles. Ainsi, elle ridiculise le pasteur Leresche en écrivant à l'une de ses amies que s'il

*«savait toutes les courses que nous avons faites, le monde que nous avons reçu, les dîners, etc., il pourrait en faire un sujet de mercuriale sur les excès du siècle. Badinage à part, je me suis donné plus de mouvement ces huit jours que dans tout un mois à Lausanne [...]»*²²

Cette correspondance, tout comme d'autres relations, montre également que les familles lausannoises nobles ne dérogent pas à la pratique, très répandue un peu partout en Europe, de la villégiature. Durant l'été, elles vivent sur leurs terres au rythme d'une intense sociabilité. Outre le fait que celle-ci puisse avoir parfois un caractère plus intime, elle prend le plus souvent une dimension bucolique, en adéquation avec le goût nouveau pour la nature: collations champêtres, soupers en forêt ou promenades en bateau sur le lac avec musique et danses²³. Quelques années plus tard,

¹⁹ Voir à son sujet MORREN Pierre, *La vie lausannoise au XVIII^e siècle d'après Jean Henri Polier de Vernand, lieutenant baillival*, Genève: Labor et Fides, 1970.

²⁰ STAREMBERG GOY Nicole, «De l'inégalité de la justice consistoriale...»

²¹ STAREMBERG GOY Nicole, «'Pour savoir s'il y a scandale'...», p. 34.

²² PERROCHON Henri, «Ville et campagne au XVIII^e siècle: Madame de Corcelles», *Revue historique vaudoise*, n° 54(4), 1946, p. 208.

²³ BURDET Jacques, *La musique dans le Pays de Vaud...*, p. 428-429; PERROCHON Henri, «Ville et campagne au XVIII^e siècle...», p. 204-210. Voir GUIGUER DE PRANGINS Louis-François, *Journal*,

selon le patricien bernois Johann-Rudolf Sinner de Ballaigues, dans le récit qu'il fait de son voyage en Suisse en 1781, les Lausannois éprouvent toujours un grand attrait pour les fêtes au point d'en être l'un de leurs traits communs : ceux-ci sont « *vifs, gais; ils aiment le plaisir, le bal, la comédie* »²⁴.

La lutte contre les vices et la promotion de la vertu pour éviter une « foule de singes »

Cet état de fait et l'inaction de la justice consistoriale obligent les pasteurs de la ville à rechercher le soutien du bailli, le représentant local du souverain, en poste durant six ans, qui peut être plus ou moins favorable au contrôle des mœurs selon son appartenance sociale et ses convictions politiques ou religieuses. En 1745, la création d'une assemblée pastorale pour améliorer l'éducation religieuse de la population et en particulier celle de la jeunesse bénéficie du soutien du bailli Friedrich Rhyner, inquiet de l'augmentation de la population lausannoise. Les pasteurs espèrent ainsi contribuer au maintien des bonnes mœurs. L'assemblée pastorale, qui demeure sans équivalent dans le pays de Vaud et qui s'inspire de la Compagnie des pasteurs de Genève, est précédée en ville de Lausanne de deux initiatives privées dues à des ecclésiastiques et à de pieux laïcs poursuivant des buts comparables, à savoir la création d'écoles de charité et d'un poste de catéchiste. Neuf ans plus tard, sans en référer à son successeur, le spectre des tâches de l'assemblée est étendu à l'assistance régulière aux malades, aux visites des écoles deux fois par année, à l'organisation des interrogations avant Noël, au choix des textes pour les fêtes religieuses, à la stigmatisation des vices les plus répandus par la prédication, notamment les « *frivoles amusements du*

1771-1786, édité et annoté par Rinantonio VIANI, avec une introduction et une postface de Chantal DE SCHOULEPNIKOFF, Prangins : Association des Amis du Château de Prangins, 2007-2009, 3 vol., qui contient de très nombreux exemples de la sociabilité champêtre. Voir aussi la Base de données suisse d'écrits personnels...

²⁴ SINNER DE BALLAIGUES Johann-Rudolf, *Voyage historique et littéraire dans la Suisse occidentale, en Suisse*, s.n. : 1787 [1781], p. 158.

siècle »²⁵, et à la profanation du Sabbat²⁶. Puis l'assemblée entend intervenir dans de nouveaux domaines, le contrôle des libraires, des comptes de la Bourse des pauvres habitants français et des personnes étrangères, ces dernières étant justement celles qui organisent les fêtes parmi les plus fastueuses²⁷.

Deux décennies plus tard, à une époque de forte laïcisation des institutions, ainsi que le met en exergue le Consistoire de Lausanne et ses préoccupations grandissantes d'ordre public, un autre modèle disciplinaire est proposé par un homme très en vue de la ville, le bourgmestre Antoine Noé Polier de Bottens. Ce dernier a été partie prenante par le passé de débats d'idées sur le gouvernement et les mœurs au sein de sociétés de pensée²⁸. Dans son essai *Du gouvernement des mœurs*, publié en 1784 sans nom d'auteur en raison de son caractère subversif, ne s'attendant pas au succès qu'il remportera et pour lequel il sera récompensé par Berne, Antoine Polier de Saint-Germain réaffirme que « *les Mœurs peuvent & doivent contribuer au bonheur des individus & des familles, comme à celui des sociétés & des Nations* »²⁹. Elles sont le rempart à un égoïsme individuel grandissant qui sape le bien général et qu'il impute à une laïcisation manifeste dans la libéralisation des conduites et source potentielle d'instabilité politique.

À l'époque prérévolutionnaire, au nom d'une représentativité élargie et de qualités morales, il n'accorde plus la prépondérance aux acteurs traditionnels de la discipline, pasteurs et magistrats, qui prendront part au côté de citoyens au sein des Conseils des mœurs appelés à remplacer les consistoires, pour autant qu'ils y soient « *appelés*

²⁵ ACV, Bdb 94, Livre des actes de l'assemblée pastorale de l'Église de Lausanne, 5.2.1756, p. 36.

²⁶ ACV, Bdb 94, 3.8.1765, p. 89. Voir aussi ACV, Bdb 94, 28.8.1747, p. 8, 16.12.1745, p. 3, 30.11.1751, p. 23, 27.3.1752, p. 25, 21.5.1759, p. 68.

²⁷ STAREMBERG Nicole, « Le contrôle des mœurs à Lausanne au XVIII^e siècle... », p. 236-239.

²⁸ STAREMBERG Nicole, « Contrôle social, religion et éducation », *Revue historique vaudoise «Éducation et société* », n° 117, 2009, p. 60. Voir aussi KAPOSSY Béla, TOSATO-RIGO Danièle, ROSSET François, *L'Europe en province. La société du comte de la Lippe (1742-1747)*...

²⁹ POLIER DE SAINT-GERMAIN Antoine, *Du gouvernement des mœurs*, Lausanne : chez Jules Henri Pott et Comp., 1784, p. 2.

par leur mérite & désignés par la voix publique»³⁰. Il observe que les individus ont tendance à imiter des modes de vie, jeu, danse et théâtre, qui sont ceux des catégories sociales supérieures :

« Delà cette foule de singes qui les copient jusques dans leurs travers, leurs caprices & leurs inepties, & qui semblent se consoler par-là de l'impuissance où ils se voyent, de les égaler & de les atteindre »³¹.

Par l'appropriation des pratiques culturelles des élites, les couches populaires recherchent une égalité dont est exempte la vie politique dans une société où l'accès aux charges les plus hautes est tributaire de la naissance. Aussi le bourgmestre en appelle-t-il à l'exemplarité des dirigeants et fait-il de l'émulation, fort discutée à cette époque, le principe pédagogique fondamental au maintien de la morale, car « dans le bien comme dans le mal, l'homme est également enclin à faire comme ses semblables »³². Au final, il ne dénonce pas des pratiques culturelles dont il est lui-même l'un des protagonistes mais leurs excès et les risques que celles-ci font encourir aux hiérarchies sociales³³.

En guise de conclusion : la danse, un plaisir pour tous

Face à la mise en cause de la justice consistoriale par des tenants d'un ordre social fondé sur une discipline religieuse et morale destinée avant tout aux couches inférieures, le souverain s'est borné à rappeler à plusieurs reprises la sanctification

dominicale en vigueur sur ses terres, et ce jusqu'à la dernière révision, en 1787, des lois à l'usage des tribunaux des mœurs³⁴. À cette date, il ne peut que constater les changements généralisés des comportements et des pratiques culturelles, et il cesse de réprimer des actions jugées contraires à la religion et à la morale depuis la Réforme.

Tel est le cas des jeux et des danses qui ne sont plus expressément prohibés, sauf s'ils ont lieu le dimanche et profanent de la sorte le Sabbat³⁵. D'ailleurs, le dernier bailli de Lausanne en poste, qui se doit d'être le garant de la législation consistoriale en tant que représentant du souverain en terre sujette, autorisera même la danse pour le peuple un dimanche par mois dans un cabaret qui est situé toutefois à l'extérieur de la ville³⁶. Quelques années plus tôt, dans le *Journal de Lausanne*, un correspondant resté anonyme a exprimé une opinion sans nul doute majoritaire à propos des danses populaires :

« J'aime à voir le peuple se rassembler dans les belles nuits d'été pour faire ces danses qu'on appelle "ronds" ici, et qui, en le rendant plus heureux, ne peuvent qu'adoucir ses mœurs et le rendre plus honnête [...] »³⁷

À la fin de l'Ancien Régime et quelques années avant la Révolution, dans une société où la laïcisation est plus grande que jamais, cet individu se fait le porte-parole d'un droit au bonheur³⁸ pour tous. Très loin de la conception de la Réforme, la danse est désormais envisagée comme un divertissement innocent pour la population et une source de vertu.

³⁰ POLIER DE SAINT-GERMAIN Antoine, *Du gouvernement...*, p. 308.

³¹ POLIER DE SAINT-GERMAIN Antoine, *Du gouvernement...*, p. 67.

³² POLIER DE SAINT-GERMAIN Antoine, *Du gouvernement...*, p. 70.

³³ En janvier 1772, il a accueilli le soir chez lui le bal de la Société dite du dimanche. Voir BURDET Jacques, *La musique dans le Pays de Vaud...*, p. 456.

³⁴ ACV, Bd 46, *Loix consistoriales de la Ville et République de Berne*, Berne: Imprimerie de LL.EE., 1787, p. 105.

³⁵ ACV, Bd 46, *Loix consistoriales...*, p. 101-102.

³⁶ ACV, Bdb 62, Actes de la Classe de Lausanne, 26-27.5.1795, p. 335.

³⁷ Correspondant non identifié du *Journal de Lausanne*, 1792, cité par BURDET Jacques, *La danse populaire dans le Pays de Vaud...*, p. 73.

³⁸ Voir à ce sujet notamment *Le bonheur au XVIII^e siècle*, études réunies et présentées par Guilhem FARRUGIA et Michel DELON, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015.

L'auteure

Nicole Staremborg a étudié l'histoire, la littérature française et l'histoire de l'art à l'Université de Lausanne où elle a été assistante diplômée en histoire moderne, doctorante FNS et chargée de cours jusqu'en 2007. Depuis 2008, elle travaille au Musée national suisse – Château de Prangins, d'abord comme collaboratrice scientifique puis en tant que conservatrice et commissaire d'exposition. Ses recherches portent notamment sur les pratiques culturelles dans le pays de Vaud sous administration bernoise et sur l'histoire des mœurs à Lausanne à l'époque des Lumières.

Nicole.Staremborg@snm.admin.ch

Résumé

Au cours du XVIII^e siècle, fêtes et bals participent à Lausanne – capitale culturelle du pays de Vaud sous administration de la République de Berne – de la sociabilité urbaine des élites locales et des nobles étrangers qui y séjournent. Aussi le souverain assouplit-il le contrôle des mœurs, en particulier l'interdiction de la danse telle qu'elle est instaurée au lendemain de la Réforme. Il mécontente ceux qui craignent un bouleversement de l'ordre social traditionnel dans un contexte de laïcisation de la société, alors que pour une majorité de ses relais locaux, la danse, jusqu'alors l'apanage des catégories supérieures, relève désormais d'un droit au bonheur pour tous.

Corinne Legoy, Université d'Orléans

Bals masqués et costumés au XIX^e siècle : pourquoi, et comment, en faire l'histoire ?

Abstract

The entire 19th century was filled with masked and costume balls. Countless sources attest to these celebrations, private or public, official or oppositional, aristocratic or popular. In view of this, the silence of historians is striking; they have largely ignored this field of festive masquerading. Our contribution proposes to explore the reasons that compel us – as historians but also as teachers and citizens – to break this silence.

Peints, caricaturés et relatés à foison par les contemporains, surveillés scrupuleusement par les pouvoirs, fréquentés par des foules parfois impressionnantes, les bals masqués et travestis s'imposent comme l'une des formes massives – autant qu'oubliées – des fêtes du XIX^e siècle. Pourquoi et comment les rendre à la lumière ? Tel est ici notre propos. Quelques voies d'approche possibles de ces fêtes seront ainsi exposées, avant d'aborder, au gré de quelques exemples, les liens entre bals costumés et usages mémoriels ainsi que le sens de cette pratique, toujours entre rituel de consolidation du pouvoir et usage transgressif.

Lumière sur des nuits de fête : quelques voies d'approche

Formes, lieux et cadre : héritages et invention

Les formes et les codes de ces bals doivent, tout d'abord, être précisés. Certains bals sont masqués sans être costumés. Les hommes portent alors l'habit de soirée, éventuellement un masque, mais plus souvent un nez postiche, ainsi qu'un domino ; les femmes, quant à elles, y portent généralement le masque et le domino. D'autres bals sont à la fois masqués et costumés – le costume pouvant alors être obligatoire ou facultatif comme au bal de l'Opéra.

Au-delà de ces conventions, il importe d'éclairer les lieux qui abritent ces bals. Fort divers, ils vont des lieux traditionnels aux lieux neufs inventés par le siècle. Ce sont, tout d'abord, les bals publics, à savoir des bals ouverts à tous contre paiement d'un droit d'entrée. Vivaces dès l'âge censitaire, particulièrement nombreux à la fin du XIX^e siècle, ils se transforment au gré de l'évolution de l'offre de loisirs. Le premier d'entre eux est le bal organisé par l'Opéra de Paris, avant que les différents

LEGOY Corinne, « Bals masqués et costumés au XIX^e siècle : pourquoi, et comment, en faire l'histoire ? », in *Didactica Historica* 4/2018, p. 35-42.

théâtres ne se mettent à leur tour à en proposer, y compris hors de la période du Carnaval à laquelle le bal de l'Opéra reste, lui, circonscrit. Des salles de bal les abritent également, comme le bal du Prado ou le bal Bullier, puis, vers la fin du siècle, les cafés-concerts et les cabarets (ainsi du Moulin Rouge), avant les parcs d'attractions, comme le Magic City ouvert en 1910.

Tout aussi nombreux, les bals masqués et costumés privés fonctionnent sur invitation, au sein de cercles socialement, professionnellement et culturellement homogènes, où chacun se connaît et où l'amitié est un lien décisif pour « en être ». Au début du XIX^e siècle, ils poursuivent largement la tradition des bals masqués de cour et aristocratiques. Avec la monarchie de Juillet apparaissent les bals masqués d'artistes et d'hommes de lettres. En 1833, Alexandre Dumas organise l'un des plus célèbres, pour lequel, raconte-t-il dans ses *Mémoires*, Delacroix vint décorer un pan de mur¹. Plus tard dans le siècle, Michelet, Arsène Houssaye ou Offenbach en organisent dans leurs salons. À la croisée de cette vogue et du divertissement de cour, s'inscrivent aussi les bals officiels organisés par les cercles du pouvoir. C'est là une spécialité du Second Empire, qui voit les ministres de Napoléon III, mais aussi l'Empereur et l'Impératrice eux-mêmes, en organiser de nombreux durant le Carnaval.

Enfin, ces bals peuvent être des bals dits « de société », organisés par des associations. Ils se multiplient à la fin du XIX^e siècle. Ce sont, par exemple, des bals d'étudiants, inventifs et souvent provocants : le bal des Quat'z'Arts (des étudiants de l'École des beaux-arts de Paris), le bal de l'Internat (des étudiants en médecine) ou encore la fête du Point Gamma organisée par les élèves de Polytechnique. Ils se diversifient à la charnière du XIX^e et du XX^e siècle avec les bals des ouvriers typographes, des « artistes peintres humoristes », de la Mutuelle des cinémas ou de l'Union des artistes russes.

Ce premier repérage des bals pose la question de leur inscription dans une tradition revendiquée ou remaniée – et, plus largement, du poids des rituels hérités dans les usages festifs. Au long du XIX^e siècle perdure le lien entre ces bals et le temps

du Carnaval. Ils en suivent le calendrier, à savoir de novembre-décembre à mars-avril au plus tard. Ce lien avec la tradition carnavalesque vaut ainsi pour le plus grand bal masqué public du XIX^e siècle qu'est le bal de l'Opéra. Cependant, au fur et à mesure que l'on avance dans le siècle, cette pratique s'affranchit peu à peu du temps du Carnaval. Se pose alors, corrélativement, une nouvelle question : celle de l'invention de la nuit blanche festive, telle que peut la connaître notre siècle.

Pour une autre histoire de la nuit : la « nuit blanche » de fête

Les bals masqués et costumés sont des divertissements nocturnes très tardifs en un âge où la lumière n'a pas encore conquis totalement la vie nocturne des villes². Le début d'un bal masqué s'échelonne entre 21 heures et minuit, débutant le plus souvent aux alentours de 23 heures. L'ouverture de ces bals masqués est alors suffisamment tardive pour que les quelques heures qui les précèdent constituent un cliché de la littérature sur le sujet. Ces récits de l'attente du bal dépeignent le plus souvent une errance partagée entre amis, de café en café ou de salle de bals en salle de bals. Cette déambulation festive dans Paris n'est pas celle du flâneur, mais celle de la bande d'amis plus ou moins enivrés, costumés et débraillés, qui sillonnent la ville en attendant le bal masqué. C'est le monde des viveurs qui émerge ainsi, dans une fraternité d'avant-fête impérieuse pour éviter l'endormissement du bon bourgeois devant son journal dans l'attente d'un bal qu'il ne rejoindra jamais³.

Cette flânerie festive et nocturne liée aux bals masqués et costumés questionne également les liens entre fête, rue et ordre public. Ces bals de nuit sont en effet fort souvent le théâtre d'une véritable compétition des pouvoirs, où les uns (citoyens) invoquent l'usage hérité et les autres (pouvoirs politiques) l'ordre public.

² Sur cette question des perceptions et des usages de la nuit, nous renvoyons au travail fondateur de Simone DELATTRE, *Les douze heures noires. La nuit à Paris au XIX^e siècle*, Paris : Albin Michel, 2000, 680 p.

³ Tel que le dépeint, par exemple, Louis HUART, dans un chapitre intitulé « Entre onze heures et minuit », de son *Paris au bal*, Paris : Aubert et C^{ie}, 1845, p. 34.

¹ DUMAS Alexandre, *Mes Mémoires*, T. 9, Paris : Lévy, 1884, p. 69.

Vers une autre histoire de la rue et de l'ordre public

Si les usages rebelles et insurrectionnels de la rue au XIX^e siècle ont été largement étudiés⁴, les pratiques festives déployées dans la rue l'ont été beaucoup moins. Elles sont pourtant l'objet d'une intense législation, d'une surveillance scrupuleuse et de conflits parfois violents. Les sources policières, judiciaires et administratives révèlent les tensions que cristallisent ces divertissements dans l'espace urbain. Elles éclairent également le progressif refoulement public de cette tradition festive.

L'une des tensions les plus vives est liée au port du masque dans la rue. En la matière, le legs de la Révolution française est décisif: en 1790, la Commune de Paris interdit le port du masque durant les jours gras, ouvrant la voie à une législation largement répressive reprise par les différents pouvoirs. Alors qu'elle était traditionnellement tolérée dans les cortèges carnavalesques, la pratique festive de l'anonymat volontaire semble ainsi l'être de moins en moins à mesure que la rue s'impose comme espace de déchiffrement immédiat, et obligatoire, de l'autre⁵. Les normes de la décence dans l'espace public constituent un autre enjeu, non moins important, pour les pouvoirs publics. Les protestations croissantes de riverains contre la débauche et l'impudeur des déguisés témoignent ainsi d'un conflit d'usages et de représentations, qui fait se heurter la rue-lieu de divertissement partagé et la rue-« vitrine » édifiante de l'ordre social. Le bal des Quat'z'Arts qui cristallise, en particulier dans les années 1920, les critiques outrées des ligues de morale publique, est un exemple emblématique de ces tensions particulièrement vives autour des usages de la rue. Il témoigne ainsi, à sa façon, d'une forme d'affaiblissement de la tolérance vis-à-vis de la fête travestie dans l'espace public.

Tout ce que nous venons de voir montre que la question des fonctions de cette pratique festive est

loin d'être aisée à résoudre: rituel carnavalesque ou stratégie subversive? Réaffirmation cathartique et conformiste de l'ordre social ou contestation masquée, par la captation calculée d'une fête admise? Sur ce chemin incertain, quelques constats s'imposent.

Une pratique festive entre rituel de consolidation et usage transgressif

Trouble dans les normes du genre

Dans la société du XIX^e siècle, fondée sur un impératif de distinction et de lisibilité immédiate, les bals permettent pour beaucoup de femmes et d'hommes un affranchissement vis-à-vis de l'identité de genre. S'y trouvent ainsi fréquemment bousculés les codes de la femme « comme il faut ». Le travestissement est indissociable du dévoilement du corps et se costumer c'est souvent s'autoriser à montrer ce que les usages sociaux contraignent à cacher: les jambes en particulier, mais aussi le corps en lui-même. Se répand l'usage du « maillot » (justaucorps), qui donne la sensation que les femmes sont nues. Le bal masqué est également le temps d'un bouleversement des usages et des normes de comportement associés au genre féminin, comme le revendique la malicieuse Phémie de Gavarni (ill. 1).

Les hommes aussi peuvent se soustraire aux codes admis de la virilité en s'adonnant, dans les bals privés, au travestissement en femme. Mémoires et journaux consignent les anecdotes en la matière. Ainsi de M. de Mun, déguisé en femme au bal masqué de M^{me} de la Briche le 13 février 1820 et qui n'eut pas le temps de retirer son costume pour se rendre auprès du duc de Berry expirant sous le couteau de Louvel⁶; ainsi également, en avril 1860, du comte de Choiseul, déguisé en soubrette Louis XV au bal masqué de l'hôtel d'Albe et harcelé par plusieurs galants tout au long de la soirée⁷.

⁴ Citons, sans être exhaustive: ROBERT Vincent, *Les chemins de la manifestation (1848-1914)*, Lyon: Presses universitaires de Lyon, 1996, 394 p.; CORBIN Alain, MAYEUR Jean-Marie (dir.), *La barricade*, Paris: Publications de la Sorbonne, 1997, 522 p.; TARTAKOWSKY Danielle, *Les manifestations de rue en France, 1918-1968*, Paris: Publications de la Sorbonne, 1997, 869 p.

⁵ Sur cette question de l'anonymat volontaire, citons un article de Philippe ARTIÈRES, « La jeune fille au masque. Éléments pour une histoire du corps anonyme », *Corps. Revue interdisciplinaire*, n° 1, 2006/1, p. 39-43.

⁶ BOIGNE Comtesse de, *Récits d'une tante. Mémoires de la comtesse de Boigne*, T. 2, Paris: Émile-Paul Frères, 1921, p. 25-26.

⁷ LANO Pierre de, *Les bals travestis et les tableaux vivants sous le Second Empire*, Paris: Simonis Empis, 1896, p. 20.



— Encore une nuit blanche que tu me fais passer, Phémie. — Eh bien ! et moi donc ? — Toi, Phémie, c'est pour ton plaisir. — Eh bien ! et toi ? est-ce que ce n'est pas pour mon plaisir, bête ?

Ill. 1 : Phémie se préparant avant son bal masqué.

Caricature de Gavarni, dans *Le Diable à Paris. Paris et les Parisiens à la plume et au crayon*, Paris : Hetzel, 1868-1869, p. 9.

Bibliothèque nationale de France, Paris.

Gallica. Domaine public.

Mise à l'épreuve des normes du couple

Le bal masqué et costumé est également une pratique qui met à l'épreuve les normes conjugales. Mémoires, caricaturistes ou moralistes s'accordent sur ce point : les ingénieuses combinaisons des bals masqués sont plus avantageuses pour les amants que pour les maris, pour les maîtresses que pour les épouses. Les uns s'y

rendent pour abriter des aventures extra-conjugales, les unes y suivent un mari pour démasquer ses mensonges, les autres y cherchent une liaison avec des femmes hors de leur milieu, certains ou certaines, enfin, s'y réfugient pour vivre des aventures sexuelles que la sphère sociale et la morale commune condamnent alors. Cela explique la formule lapidaire du *Nouveau manuel complet de*

la bonne compagnie, ou guide de la politesse et de la bienséance destiné à tous les âges et à toutes les conditions, de M^{me} Celnart : « *Les bals publics travestis sont des divertissements où la bienséance n'a que faire ; nous n'en parlerons pas* »⁸.

De surcroît, la prostitution s'y invite fréquemment, y compris la prostitution homosexuelle, comme le rapporte, par exemple, un passage éclairant du *Journal* des Goncourt :

« *Puis on parle pédérastie, et d'un certain pédéraste se faisant 1 800 frs dans la saison des bals masqués, pédéraste qui a trouvé le moyen de se faire de la fausse gorge avec du mou de veau qu'il fait bouillir, et taille en forme de téton. L'autre jour, dit-elle [M^{lle} ***], il était désolé. Un putain de chat, ainsi qu'il s'exprime dans son dialecte franco-germanique, au moment où il allait partir pour l'Opéra, avait mangé un de ses seins, qu'il faisait refroidir dans le chéneau de sa mansarde.* »⁹

Brouillage des codes sociaux

Plus généralement, ce sont les codes sociaux qui se trouvent brouillés par ce divertissement. En attestent les bals masqués et costumés fondés sur un renversement des places assignées dans l'espace social : les élites se griment en pauvres, en mendiants ou en gens du peuple, et retournent ainsi la tradition carnavalesque du peuple qui prend le pouvoir. Le Second Empire fourmille de bals en domestiques, en forts des halles ou en villageois. Le déploiement d'usages propres aux bals masqués et costumés contribue également au brouillage des codes sociaux : le tutoiement obligatoire, la langue volontairement vulgaire des balochards, la pratique de l'intrigue où hommes et femmes jouent à se mystifier dans l'anonymat. Souvent décolletées « *par en haut et par en bas aussi* » selon le bon mot

⁸ CELNART Elisabeth, *Nouveau manuel complet de la bonne compagnie, ou guide de la politesse et de la bienséance destiné à tous les âges et à toutes les conditions*, Paris : Librairie encyclopédique de Roret, 1863, p. 216.

⁹ GONCOURT Edmond et Jules de, *Journal des Goncourt. Mémoires de la vie littéraire*, 2^e volume, 1862-1865, Paris : Charpentier et C^{ie}, 1887, p. 94 [22 février 1863, relation d'une discussion chez Flaubert].

de Mérimée¹⁰, les femmes s'affranchissent de la pudeur et de la décence obligées de leur vestiaire quotidien.

Mais si les bals masqués et costumés sont un temps de subversion, ils peuvent être aussi un espace de consolidation du pouvoir.

Un espace de consolidation ou de subversion du pouvoir ?

Le Second Empire a pratiqué singulièrement les bals masqués officiels et politiques et en a fait un vecteur privilégié de consolidation du pouvoir. Le faste des costumes, des décors et de l'ornementation des salles sert l'ambition du régime de démonstration publique de son prestige¹¹. Ces bals servent également à la mise en scène directe des succès du régime : il en va ainsi du bal costumé organisé au ministère de la Marine et des Colonies en février 1865, où un cortège cochinchinois vient faire écho à l'établissement concomitant de la colonie française de Cochinchine. La vogue des burnous, des chlamydes rayées, des pyramides sur la tête au moment de l'inauguration du canal de Suez en 1869 s'inscrit dans cette même exploitation propagandiste des fêtes costumées.

Cependant cette fièvre des bals masqués et costumés a, parallèlement, contribué à nourrir l'imaginaire négatif du prince double, secret et menteur. La collusion de la métaphore et de l'usage, entre le Sphinx et l'amateur de fêtes costumées, que Charles Vernier peint dès 1851 (ill. 2) a englouti l'usage officiel du travestissement festif, consacrant la fin du bal masqué comme pratique officielle instrumentalisée par les cercles du pouvoir. Le pouvoir républicain rompt radicalement avec cet usage, tant au niveau de la pratique que de la métaphore.

¹⁰ MÉRIMÉE Prosper, *Lettres à une inconnue*, T. 3, Paris : Calmann-Lévy, 18... , p. 91 [Mardi soir, 1^{er} mai 1860].

¹¹ Pour une vue d'ensemble, on renvoie au colloque organisé au musée d'Orsay, les 24 et 25 novembre 2016 : « Sans blague aucune, c'était splendide. Regards sur le Second Empire » : communications enregistrées, en ligne sur le site du musée : <http://www.musee-orsay.fr/fr/evenements/colloques/presentation-generale/article/regards-sur-le-second-empire-45428.html?cHash=7f7d4ec593>, consulté le 23.11.2017. Sinon, citons en particulier : GLIKMAN Juliette, *La monarchie impériale. L'imaginaire politique sous Napoléon III*, Paris : Nouveau Monde éditions, 2013, 540 p. ; MAUDUIT Xavier, *Le ministère du faste. La Maison de l'Empereur Napoléon III*, Paris : Fayard, 2016, 465 p.



chez Aubert & Co. Pl. de la Bourse 29, Paris.

Imp. de M. V. Aubert & Co. Pl. de la Bourse 29, Paris.

— Dis donc, beau masque, on dit que tu aimes à faire boire du Champagne....
en aurais-tu par hasard une bouteille sur toi ?.....

Ill. 2 : Caricature de Louis-Napoléon Bonaparte et Adolphe Thiers en amateurs de fêtes travesties et de champagne. Lithographie de Charles Vernier, 1851. Bibliothèque nationale de France, Département des estampes et de la photographie, Paris. Gallica. Domaine public.

Masques et costumes : jeu sur les temps, constructions mémorielles ?

Jeter la lumière sur ces bals masqués et costumés, c'est aussi ouvrir la piste du rapport au temps et démêler l'écheveau des modes qui – au-delà de l'apparence figée de la pratique – les rattachent aux soubresauts de l'histoire.

Des modes ?

Les modes sont tributaires des codes définis pour les bals. Ceux-ci peuvent avoir pour thème une période précise de l'histoire, comme les bals Louis XV fort à la mode sous le Second Empire. Ils peuvent être aussi – à partir de la fin du XIX^e siècle – des bals à thème : fêtes du Ventre de Paris ou du Clair de Lune chez Paul Poiret dans les années 1910 ; bal de la Mer ou du Tricentenaire de Racine chez le comte Étienne de Beaumont dans l'entre-deux-guerres. Mais les bals, le plus souvent, sont sans contrainte thématique et laissent libre cours à l'inventivité, fort grande, des femmes et des hommes du temps. Pour le Second Empire, citons Gustave Doré déguisé en campagne mouillée par la pluie, le duc de Dino déguisé en arbre ou la comtesse Walewska en eau et la princesse de Metternich en air¹².

En regard de cette fantaisie, qui paraît sans limite, s'esquisse une histoire possible des modes costumées. Se repère, par exemple, un âge de l'instrumentalisation politique offensive des costumes vers la fin de la monarchie de Juillet et sous la Seconde République : costumes de « *liberté au bonnet phrygien* », de « *Paillasse-réac* » ou de « *Pierrot démoc-soc* » ne sont alors pas rares. Sous Napoléon III s'épanouit la vogue Louis XV, combinant imaginaire du faste et socle référentiel hybride du régime. D'autres modes se repèrent encore : mode russe au moment de la guerre de Crimée ou vogue scientifique sous la III^e République.

¹² ALLEM Maurice, *La vie quotidienne sous le Second Empire*, Paris : Hachette, 1948, p. 150 ; FILON Augustin, *Mérimée et ses amis*, Paris : Hachette, 1894, p. 314.

Concernant les masques, l'histoire reste à écrire. Quelques remarques peuvent cependant être faites. Jusqu'à la fin du Second Empire, les masques sont le plus souvent de simples loupes, en papier mâché, en velours, en soie ou en dentelle. Sous la III^e République, en revanche, apparaît le masque d'actualité politique : masques de Bismarck, de Thiers, de Gambetta ou de Boulanger, masques façonnés à partir de photographies apportées font alors rentrer la polémique dans le divertissement.

Peut-on, historien ou enseignant, aller au-delà de ces constats esquissés à grands traits et faire le lien entre modes costumées et régimes d'historicité, selon l'expression de François Hartog ?¹³

Des régimes d'historicité ?

Si cette pratique du travestissement festif nous renvoie à une fascination pour le passé et à un goût pour l'histoire propres au XIX^e siècle, elle témoigne aussi de rapports fluctuants au temps – et donc de différents régimes d'historicité. Il est frappant de constater combien les costumes du Second Empire puisent prioritairement leur inspiration dans le passé, parfois dans l'actualité glorieuse du régime, mais quasiment jamais dans le futur ou dans l'évocation d'inventions qui projeteraient vers l'avenir. À l'inverse, les costumes de la III^e République s'inspirent fréquemment de projections scientifiques ou de l'actualité politique¹⁴. On ne peut dès lors que s'interroger sur le contraste entre un régime, la III^e République, qui s'invente des modèles dans la célébration du progrès ou dans la polémique politique, et un autre, le Second Empire, qui privilégie la captation du passé et la célébration consensuelle des hauts faits du régime.

Pour conclure, nous voudrions souligner la force des questions posées par ces fêtes travesties et

¹³ HARTOG François, *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris : Le Seuil, 2003, 272 p.

¹⁴ Un seul exemple extrait de la rubrique « *Élégances* » de *Paris-Soir*, du 10 février 1927 : « *Délaissant à propos les Bergères, les Arlequines, les Pierrettes, les saltimbanques, les pâtisseries, rebattues depuis longtemps, vous jetterez votre dévolu sur un costume d'actualité. Les événements de l'année vous en fournissent le thème : pourquoi n'imaginerez-vous pas un costume de "Télégraphie Sans Fil" ou d'"Impôt sur le revenu" ? Voilà qui vous permettrait les plus folles interprétations.* »

masquées : ce sont celles de l'anonymat, fût-il festif, dans l'espace public ; des rapports de chaque société aux identités assignées et repérables ; de la tolérance au déploiement de la fête

dans la rue ; des sens conférés aux pratiques festives héritées. Autant de questions cruciales pour les sociétés du passé comme pour nos sociétés contemporaines.

L'auteure

Corinne Legoy est maître de conférences en histoire contemporaine à l'université d'Orléans. Elle est l'auteur de *L'enthousiasme désenchanté. Éloge du pouvoir sous la Restauration* (2010, Société des Études robespierristes, prix Albert Mathiez). Ses travaux portent, en particulier, sur les usages politiques de certaines pratiques sociales et culturelles, comme le théâtre ou la poésie. Elle travaille actuellement sur les bals masqués et costumés du XIX^e siècle aux Années folles (« Delphine Baron, la fée du travestissement en procès. Bals costumés et normes sociales sous le Second Empire », *Modes Pratiques. Revue d'Histoire du vêtement et de la mode*, n° 1, 2015).

clegoy@free.fr

Résumé

Le XIX^e siècle tout entier est parcouru de bals masqués et costumés. D'innombrables traces témoignent de ces fêtes – privées ou publiques, officielles ou contestataires, aristocratiques ou populaires. En regard, frappant est le silence des historiens, qui ont largement déserté ce champ du travestissement festif. Notre contribution se propose donc d'explorer les raisons qui nous invitent – en tant qu'historien, enseignant mais aussi citoyen – à rompre avec ce silence.

Anne Philipona, École professionnelle de Bulle

Transgression et immoralité : quand la bénichon faisait peur aux autorités fribourgeoises

Abstract

The Benichon is a traditional celebration in the state of Fribourg, Switzerland, celebrating the end of field work and the descent of herds from the alpine pastures. In this Catholic state, the authorities tried in vain to prohibit or limit the celebration, by laws and ordinances, so as to maintain strict control over the social life of the people. Dance in particular was seen as an incitement to sin.

La bénichon est une fête régionale, célébrée uniquement dans le canton de Fribourg. Elle est dite traditionnelle, parce qu'elle est ancienne et parce qu'elle se fête surtout à la campagne. Mais le mot est souvent galvaudé : traditionnel ne veut pas forcément dire figé. Les Fribourgeois qui la pratiquent ont tous une idée bien précise de sa signification et de la manière de la fêter, par contre chacun aura sa propre version selon son vécu et ses souvenirs plus ou moins lointains. L'histoire de la bénichon est donc une histoire avant tout émotionnelle et rappeler qu'elle n'a pas été de tous temps une fête qui faisait l'unanimité permet aussi de mieux comprendre pourquoi l'on continue de la célébrer et d'éviter peut-être ainsi qu'elle ne soit récupérée aujourd'hui par les tenants d'un passé figé et glorifié.

La bénichon est organisée autour de deux temps forts. D'abord, c'est une fête familiale, qui réunit la famille élargie autour d'un imposant menu. Codifié assez tardivement – dans la deuxième partie du ^{xx}e siècle –, il se compose essentiellement de produits de la ferme¹. Le repas se prolonge plusieurs heures. Pour les enfants, on aura eu soin de monter la balançoire de bénichon, faite d'une longue planche tenue par des chaînes fixées sous l'auvent de la ferme. Ensuite, la bénichon a aussi une partie communautaire ou villageoise. Traditionnellement, la jeunesse montait un pont de danse devant l'auberge où les danseurs se retrouvaient après le repas et après les vêpres souvent raccourcies. Dès le ^{xix}e siècle,

PHILIPONA Anne, « Transgression et immoralité : quand la bénichon faisait peur aux autorités fribourgeoises », in *Didactica Historica* 4/2018, p. 43-48.

¹ La version la plus commune du menu se compose en apéritif de la cuchaule et de la moutarde de bénichon, une moutarde aux épices sucrée, puis de la soupe aux choux, du ragoût d'agneau, accompagné de pommes de terre et de poires à botzi, de jambon à la borne, de saucisson, de langue, de choux et de carottes, de gigot d'agneau et de salade aux carottes rouges, et pour finir de meringues avec double crème ainsi que des fameux délices de la bénichon : croquets, cuquettes, beignets, bricelets et pains d'anis.

les bourgades et les gros villages accueillent également des carrousels².

Une histoire ancienne

La bénichon est une fête ancienne. Sa signification évolue au fil du temps. À l'origine, c'est une fête religieuse. Bénichon vient du latin *benedictio*: on célébrait l'anniversaire de la bénédiction de l'église paroissiale par l'évêque. La mention la plus ancienne retrouvée dans les archives remonte à 1443 et à une Ordonnance de Leurs Excellences de Fribourg qui se plaignent des troubles occasionnés par les vagabonds lors des bénichons³. La fête avait donc déjà une partie profane importante. La signification de la bénichon évolue au XVIII^e siècle:

en 1747, les autorités fribourgeoises émettent une ordonnance qui tente de limiter l'impact des festivités en la fixant à une date commune⁴. Les villageois avaient pris l'habitude de célébrer non seulement leur fête paroissiale, mais également d'aller dans les villages alentour pour prolonger leur bénichon. Les réjouissances duraient le dimanche, le lundi, le mardi et parfois le mercredi. Les autorités trouvent donc que « *la vie licencieuse et les débauches excessives auxquelles ont coutume de se livrer la plupart de nos sujets, aux jours de dédicaces, sont contraires et nuisibles au bien tant public que particulier* »⁵. Elles séparent alors la fête profane de la fête religieuse et fixent la bénichon au deuxième dimanche de septembre. La fête devient ainsi synonyme de fin des travaux des champs; faire bombance à cette occasion est tout aussi justifié.



Vuippens, pont de danse à la bénichon, vers 1930 © Photo Glasson Musée gruérien Bulle, G-P-04-0010.

² PHILIPONA ROMANENS Anne, PAPAUX Jean-Pierre, *Chantons, dansons, bénichonnons*, Fribourg: Éditions La Sarine, 2011, p. 74-79.

³ AEF, Législations et variétés 5, fol. 147V, n° 541, 1443.

⁴ L'origine est la même que celle de la Saint-Martin ajoulote, fixée par une ordonnance de 1748, qui impose la partie profane de la fête de la bénédiction de l'église à cette date. Les deux régions faisaient partie d'un évêché qui dépendait de l'archevêché de Besançon, où l'on trouve sans doute l'origine de ces ordonnances.

⁵ AEF, Livre du château de Gruyères, vol. 1^o, fol. 158.

Mais les Fribourgeois suivent peu cette ordonnance. Ils continuent à célébrer leur bénichon par village ou par paroisse, à la date coutumière. Les lois et les arrêtés se succèdent durant tout le XIX^e siècle pour limiter la fête de la bénichon : loi sur la sanctification des dimanches et des fêtes (1804, 1859), loi sur la danse (1882) ou encore arrêté qui interdit les danses (1812, 1880)⁶. Seule la période radicale (1848-1856) est plus permissive : le décret concernant la danse permet de danser le dimanche, mais seulement à partir de 15 heures⁷.

En 1888, la loi se fait plus stricte encore. Les conservateurs-catholiques sont au pouvoir. Ils forment ce que l'on a appelé la République chrétienne, un gouvernement qui exerce un contrôle social très fort⁸. C'est la partie communautaire de la bénichon, en particulier la danse, qui déplaît tant aux autorités. La bénichon est la seule fête profane tolérée et permet un espace de liberté que les autorités veulent encore empêcher. Durant cette fête, le contrôle de la population leur échappe. Dans une société où la vie est rythmée par le travail et par la religion, cette période de liesse, associant boisson et fête, n'est plus sous contrôle. C'est un moment où les excès sont possibles. La danse est perçue comme diabolique, car elle déclenche des instincts primitifs et encourage une certaine liberté du corps qui est vue comme un péché et que l'on veut bannir⁹.

Une loi très stricte

La loi du 28 septembre 1888 sur les auberges et autres établissements analogues fixe la date de la bénichon, d'une manière définitive pense-t-on. Une enquête dans les districts fait état des dates retenues jusqu'alors¹⁰. Force est de consta-

ter, devant la diversité des dates recouvrant pratiquement toute l'année, que les ordonnances et les lois passées n'ont été que peu suivies. Le débat a alors lieu au Grand Conseil pour fixer la date. Un député propose celle du 1^{er} janvier pour suivre la mode des mascarades du canton de Vaud. Les autres s'accordent plutôt à la fixer en automne. Novembre paraît tardif, et finalement un député met tout le monde d'accord en proposant deux dates : la bénichon des villages de la plaine se fera le deuxième dimanche de septembre et celle des villages des préalpes, le deuxième dimanche d'octobre, au moment où les troupeaux sont descendus de l'alpage. Et il ajoute : « *De toute façon, ça n'a pas beaucoup d'importance. Dans quinze ans, la bénichon n'existera plus* »¹¹.

Mais cette loi fait parler d'elle pour une autre raison. C'est une loi restrictive, voire draconienne, car elle interdit toute danse le dimanche, y compris le dimanche de la bénichon, alors que les autres lois ajoutaient un alinéa qui exceptait ce dimanche-là. Les Fribourgeois n'acceptent pas cette décision. On assiste à une désobéissance civile à laquelle les autorités fribourgeoises, très autoritaires, ne sont pas habituées. La révolte commence à Estavayer-le-Lac, ce qui n'est pas un hasard : la bénichon d'Estavayer est la fête la plus importante du canton, car, de par sa situation géographique, elle accueille des visiteurs des cantons voisins. On y accourt des villages vaudois et de Neuchâtel, grâce à des courses spéciales de la compagnie de navigation qui traversent le lac pour l'occasion. Ce sont surtout les aubergistes d'Estavayer qui réagissent fortement : la nouvelle loi leur fait perdre une part importante de leur gagne-pain, puisque ce jour-là était pour eux, financièrement, la plus belle journée de l'année. La délégation d'Estavayer essaie vainement de défendre la position de la ville auprès du Conseil d'État qui ne veut rien entendre.

La jeunesse monte alors le pont de danse devant l'Hôtel de Ville. Après les vêpres, à la sortie de l'église, les danseurs trouvent le pont de danse occupé par 45 gendarmes. S'ensuit une bagarre générale : les sapins qui ornent le pont sont arrachés et lancés sur les gendarmes qui se défendent avec

⁶ PHILIPONA ROMANENS Anne, PAPAUX Jean-Pierre, *Chantons, dansons...*, p. 19-22.

⁷ « Décret du 20 mai 1848 concernant la danse », in *Bulletin officiel des lois, décrets, arrêtés et autres actes publics du gouvernement du canton de Fribourg*, Fribourg : imprimerie Joseph Piller, 1848, p. 104-107.

⁸ STEINAUER Jean, « Éminents pythoniens », in ROH Mélanie, *Max au Musée, Une politique culturelle à la Belle Époque*, Fribourg : Société d'histoire du canton de Fribourg, p. 7-8.

⁹ PHILIPONA ROMANENS Anne, PAPAUX Jean-Pierre, *Chantons, dansons...*, p. 23-25.

¹⁰ PHILIPONA ROMANENS Anne, PAPAUX Jean-Pierre, *Chantons, dansons...*, p. 35-36.

¹¹ *Bulletin des séances du Grand Conseil fribourgeois*, septembre 1888, p. 148-149.

leur sabre, blessant deux danseurs. Puis les jeunes et les gendarmes en viennent aux mains. Seule l'intervention du commandant de gendarmerie et du préfet calme enfin l'émeute. Dans d'autres villages, comme à Domdidier et à Dompierre, situés à la frontière avec le canton de Vaud, la jeunesse contourne la loi en montant le pont de danse sur le territoire vaudois.

Mais l'affaire n'en reste pas là : un mois plus tard a lieu la bénichon de la montagne. En Gruyère, le préfet Nicolas Duvillard a quelque crainte, car il sent que les esprits s'échauffent. Il écrit plusieurs lettres au Conseil d'État, en particulier à Georges Python, l'homme fort du gouvernement, mais rien n'y fait. Georges Python décrète qu'il n'y a pas de raisons de se montrer plus tolérant avec les Gruériens qu'avec les Broyards. Il reste inflexible, malgré une pétition signée par 987 citoyens gruériens demandant l'abrogation de ce fameux article 31 de la loi sur les auberges (interdiction de la danse le dimanche).

Le préfet a des raisons d'être inquiet car les journaux radicaux attisent encore l'incendie. On peut ainsi lire dans *La Gruyère*, le journal radical du chef-lieu :

*« Jeunes gens de Bulle, de Charmey et des environs, montrez-vous dignes de la Jeunesse d'Estavayer ; montrez à ce pouvoir civil, traînant lui-même le boulet, que vous ne craignez pas, malgré les sbires, de montrer sur un pont de danse, le dimanche de la bénichon, celle que vous savez respecter et que vous avez choisie pour compagne. »*¹²

Et la jeunesse bulloise monte le pont de danse. Le préfet trouve encore une parade : il invite les musiciens bullois à venir jouer « à la soirée des vêpres au café Gruérien où il y aura pour elle un bon coup à boire »¹³. La jeunesse engage alors des musiciens de Lucens. Le jour de la bénichon, les autorités, ne voulant pas de nouvelles bagarres, demandent aux gendarmes de rester discrets. Le sergent de gendarmerie se présente et intime l'ordre de cesser la danse. La jeunesse lui répond qu'elle n'en fera

rien et le sergent se retire ; la danse a ainsi lieu. Par contre, l'affaire connaît une suite pénale : les trois membres du comité de la jeunesse sont poursuivis pour résistance à l'autorité et contravention à la loi sur la danse.

Il n'empêche que le peuple a gagné et que la résistance n'a pas été vaine. Le Grand Conseil débat déjà le mois suivant pour changer la loi. La danse reste interdite les dimanches et les jours de fête, mais un alinéa à l'article 31 est ajouté : à l'exception du dimanche de la bénichon ! Depuis lors, les autorités ne touchent plus à la danse ce jour-là qui reste pendant longtemps, avec Carnaval, la seule fête profane de l'année.

Certains villages, ne voulant pas changer leurs habitudes, continuent également, malgré la loi, à célébrer leur bénichon particulière. Les autorités, à nouveau, envoient les gendarmes, en leur demandant surtout de ne pas intervenir. Le souvenir d'Estavayer et de sa « *bénichon des gendarmes* », comme l'événement est surnommé, reste dans les mémoires. Ainsi, l'année suivante, à Vuisternens-devant-Romont, qui fête la bénichon de la Saint-Jacques, en juillet, la danse a lieu et l'aubergiste doit payer une amende. D'autres villages suivent et l'amende se transforme, au fil des années, en une taxe. Dans les années 1920, plusieurs communes se plaignent de devoir payer une taxe pour la danse de la bénichon, ne se rappelant plus qu'il s'agit en réalité d'une amende ! La danse de la bénichon ne sera plus jamais remise en question par les autorités.

Les autorités religieuses trouvent encore une dernière parade pour limiter l'impact de la fête : elles organisent, pour la première fois en 1892, un pèlerinage aux Marches¹⁴ le mardi de la bénichon. Elles l'annoncent comme un moyen de limiter les excès de la fête et de faire pénitence : on fait la fête pendant deux jours et on participe ensuite à un pèlerinage pour demander pardon d'avoir fait la fête. Cette décision prend aussi une tournure politique. Par journaux interposés, les

¹² *La Gruyère*, 18 septembre 1889.

¹³ AEF, Danse : affaire de Bulle. Archives du Département de la police (Dpd 1586), 9 octobre 1889.

¹⁴ La chapelle votive Notre-Dame des Marches, dans la plaine de Broc, est un lieu de pèlerinage connu depuis le XVII^e siècle, mais c'est surtout à partir des années 1880, à la suite de deux guérisons miraculeuses, qu'elle devient un lieu de recueillement important.



La Bénichon à Gruyères.

La bénichon à Gruyères © Photo Glasson Musée gruérien Bulle, G-P-06-0014.

conservateurs-catholiques et les radicaux se lancent des piques autour de ce pèlerinage. Selon *Le Fribourgeois* et *La Liberté*, deux journaux conservateurs, voici ce qu'apporte le pèlerinage :

« [...] pour échapper au hideux démon de l'impureté qui pourchasse les jeunes gens dans les veillées et les bénichons et réparer l'outrage fait à Dieu par le péché »¹⁵

« [...] on se sent débordé par le flot de spiritualité, de paix intérieure, de piété qui coule de ce sanctuaire de la Vierge des Marches et qui pénètre dans les âmes de ce peuple accouru sous l'impulsion d'un esprit de foi et de pénitence. »¹⁶

¹⁵ *Le Fribourgeois*, 11 septembre 1892.

¹⁶ *La Liberté*, 15 septembre 1892.

À quoi répond *La Gruyère* :

« Nos campagnards, qui toute l'année ont une vie si pénible, ont cependant trois jours pendant lesquels ils peuvent s'amuser [...]. C'est peu, n'est-ce pas, amis lecteurs; eh bien! non, c'est encore trop pour notre fougueux clergé de la campagne et pour nos enragés tépélets qui ont organisé mardi, le jour de la bénichon, un pèlerinage monstre à la chapelle des Marches. »¹⁷

Ce pèlerinage garde son caractère de pèlerinage d'abstinents en lien avec la bénichon jusque dans les années 1920. Puis, il devient le traditionnel pèlerinage d'automne, organisé encore aujourd'hui. Dans les années 1950, les cars qui amènent les pèlerins s'arrêtent, au retour des Marches, à Bulle à la fête foraine de la bénichon. Les enfants y retrouvent alors carrousels et manèges, tandis que les adultes se pressent aux stands de tombolas, de roue de la fortune ou de pêche miraculeuse. Les temps ont bien changé et ne sont plus à la diabolisation de la fête, même si, jusque dans les années 1960, les curés mettent encore régulièrement en garde leurs paroissiens contre les abus et les faiblesses provoqués par la danse de la bénichon.

Une fête qui évolue

L'enjeu autour de la fête de la bénichon n'était donc pas seulement une question de moralité, mais également un enjeu politique. Les autorités fribourgeoises de la fin du XIX^e siècle veulent positionner Fribourg comme un bastion du catholicisme suisse; elles mettent beaucoup d'énergie à fonder l'Université catholique de Fribourg qui donne à la ville du bord de la Sarine une renommée européenne, et qui n'est, bien sûr, destinée qu'aux élites. Dans les campagnes, le peuple est soigneusement encadré par un réseau de prêtres et d'instituteurs formés à ces valeurs qui contrôlent la vie politique et sociale¹⁸. La bénichon peut donc être vue comme un espace de

¹⁷ *La Gruyère*, 18 septembre 1892.

¹⁸ BUGNARD Pierre-Philippe, *Le machiavélisme de village: la Gruyère face à la République chrétienne de Fribourg (1881-1913)*, Lausanne: Éd. Le front littéraire, 1983.

liberté qui est toléré plus qu'approuvé, mais auquel les villageois sont attachés.

Aujourd'hui, la bénichon est toujours fêtée. Les prévisions du député qui pensait, en 1888, que 15 ans plus tard, on ne fêterait plus la bénichon ne se sont pas réalisées; on continua, et on continue encore aujourd'hui, à gueuletonner et à danser ce jour-là. La fête a pris des formes nouvelles. En Gruyère, la course des charettes de Charmey,

organisée depuis plus de 40 ans, est devenue une tradition. On organise depuis quatre ans une grande bénichon qui a lieu dans un endroit différent chaque année. Des cortèges ou marchés de la bénichon sont organisés à maints endroits. La bénichon n'est donc pas une fête figée, mais s'est adaptée et a évolué, ce qui lui a permis de ne pas disparaître et d'être toujours un moment important de la vie fribourgeoise.

L'auteure

Anne Philipona est historienne et enseignante à l'École professionnelle de Bulle (EPAC). Intéressée par l'histoire de son canton, elle préside la Société d'histoire du canton de Fribourg. Elle est également responsable du comité de rédaction des *Cahiers du Musée gruérien*, une revue d'histoire régionale qui paraît tous les deux ans. Doctorante à l'Université de Neuchâtel auprès du professeur Laurent Tissot, elle mène un important projet de recherches sur l'histoire laitière de son canton. Elle est co-auteur d'un livre sur l'histoire de la bénichon, paru en 2011.

philiponaa@gmail.com

Résumé

La bénichon est une fête traditionnelle du canton de Fribourg. À l'origine fête religieuse, elle devient, avec le temps, une fête profane, qui célèbre la fin des travaux des champs et la descente des troupeaux de l'alpage. Dans ce canton catholique, la fête fait peur aux autorités, car sa partie communautaire échappe au contrôle très strict qu'elles exercent sur la vie sociale des Fribourgeois. Au XIX^e siècle surtout, elles tentent en vain de limiter son impact par des lois et des ordonnances. Elles s'en prennent en particulier à la danse, considérée comme une incitation au péché.

Patrick Minder, Université de Fribourg

C'est la fête au Village! Les exhibitions de l'Exposition nationale suisse de Genève en 1896

Abstract

The Swiss National Exhibition held in Geneva in 1896 consists of many attractions, but two villages, of diverse origins, hold particular attention. One, located in the Parc de Plaisance, gathered together nearly 200 Africans. The other, the famous Swiss Village, appended to the technological and industrial installations, is a bucolic giant model whose goal is to edify the public. It is animated by more than 350 figurants. The traditional cultural and architectural diversity of the country, eclipsing the urban and modern Switzerland, reveals the harmony that presides over national unity.

MINDER Patrick, «C'est la fête au Village! Les exhibitions de l'Exposition nationale suisse de Genève en 1896», in *Didactica Historica* 4/2018, p. 49-55.

La mode des expositions

L'État fédéral en 1848 exerce une influence certaine dans l'organisation des expositions, devenues nationales et subventionnées par les nouvelles institutions en remplacement des anciennes expositions cantonales. Trois thèmes principaux sont présentés entre 1848 et 1883, année de la première Exposition nationale à Zurich: l'agriculture, largement dominante puisqu'on compte quatre expositions en l'espace de vingt ans¹, l'industrie² et les beaux-arts. Durant la même période, la Suisse participe aux expositions internationales à cinq reprises en l'espace de treize ans³. À chaque fois, un pavillon suisse porte les symboles et les valeurs du pays.

Suite au succès de l'Exposition zurichoise de 1883 et aux plaintes de l'industrie et du commerce au sujet du marasme économique chronique, un groupe d'entrepreneurs décide d'organiser une exposition à Genève. L'idée est, d'une part, de souder la nation en invitant la Suisse alémanique à redécouvrir ce qui se trame du côté romand et, d'autre part, de se rapprocher de la France en raison des tensions douanières qui ont marqué la décennie⁴. Mais la concurrence internationale des grandes expositions et la proximité chronologique avec l'exposition de

¹ Zurich en 1861, Weinfelden en 1873, Fribourg en 1877 et Lucerne en 1881. PICTET Paul, *Rapport administratif publié au nom du Comité central. Exposition nationale suisse, 1896*, Genève: W. Kundig, 1898, p. 2.

² Les expositions industrielles régionales de Liestal, de Coire et de Teufen en 1891, de Fribourg et de Zofingue en 1892, de Zurich, d'Yverdon et de Bellinzone en 1894 entre autres. PICTET Paul, *Rapport administratif...*, p. 6.

³ Paris en 1867 et en 1878, Vienne en 1863, Philadelphie en 1876 et Melbourne en 1880. PICTET Paul, *Rapport administratif...*, p. 2.

⁴ CLAVIEN Alain, *Les Helvétistes: intellectuels et politique en Suisse romande au début du siècle*, Lausanne: Éditions d'en bas, p. 17.

Zurich bloquent momentanément les initiatives genevoises. Sous l'impulsion d'hommes politiques influents à Berne, le projet passe enfin la rampe. Il est essentiellement lié à « *trois circonstances: l'ouverture de la ligne du Gothard, la mise en vigueur de la législation sur la propriété industrielle et la transformation [du] régime douanier* »⁵.

Symptôme de l'importance du fédéralisme, la première tâche du Comité central est de s'assurer des bonnes intentions de toute la communauté nationale pour la réussite de l'entreprise. Le pouvoir politique hésite cependant à entrer de plain-pied dans l'organisation d'une telle manifestation en préférant en céder la réalisation au secteur privé. Cet aspect fédéraliste sera maintenu durant toute la durée de l'Exposition par le biais de journées cantonales, aspect sur lequel Daniel Baud-Bovy insiste dans la conclusion de l'ouvrage de luxe consacré au *Village suisse*, le village devenu symbole :

« *Chacun y retrouvait quelque chose de soi [...]. Le Village suisse était le vrai lien de Fraternité et d'Amour, la réduction idéale de l'idée que chacun portait en soi du sol natal, l'image même et l'amplification de la devise: Un pour tous, tous pour un.* »⁶

En fait, l'intention est de monter une exposition nationale doublée d'un volet fortement international. Les organisateurs se sont intéressés aux grandes expositions occidentales ou coloniales. Cela prouve que le projet suisse a d'emblée une vocation universelle. Le ton est donné dans la circulaire adressée en avril 1883 à tous les partenaires institutionnels :

« [...] *La tendance à organiser des expositions s'accroît partout; c'est la preuve de leur influence bienfaisante comme de leur utilité. Dans les circonstances actuelles, il est plus que jamais utile de montrer aux différentes nations ce dont nous sommes capables, et de lever plus énergiquement encore que par le passé le drapeau de notre production nationale.* »⁷

⁵ PICTET Paul, *Rapport administratif...*, p. 5.

⁶ GENOUD Léon, MAYOR Jacques, BAUD-BOVY Daniel, VEVEY Emmanuel de, *Le Village suisse à l'Exposition nationale suisse: Genève 1896*, Genève: Commission du Village suisse, 1896, p. 145-146.

⁷ PICTET Paul, *Rapport administratif...*, p. 7.

Ces intentions ne sont pourtant pas transmises de la sorte au public. C'est même le contraire que l'on déclare, en critiquant et en occultant toute l'inspiration étrangère qui préside à l'organisation de la manifestation genevoise. Aucune remarque à propos de cette influence extérieure ne sera mentionnée, y compris au sujet du circuit économique, dont l'importance n'est soulignée qu'à l'intérieur des frontières suisses.

Les origines du Village suisse

Le statut du *Village suisse* au sein de l'Exposition est particulier. Il est dirigé par une commission spéciale permanente. L'exécution du projet est décidée unilatéralement par le Comité central dès le 1^{er} février 1895. Les visiteurs seront obligés de visiter les galeries industrielles avant de découvrir la fameuse reconstitution et devront s'acquitter d'une taxe supplémentaire pour y entrer. Construit dans l'enceinte de l'Exposition, le *Village suisse* reste une attraction au cœur de la manifestation, « *les industriels n'y seront pas admis à exposer. La Commission devra surtout s'inspirer du caractère national, de la couleur locale, du pittoresque [...]* »⁸. Tout le monde s'accorde pour dire que l'emplacement du Village suisse est excellent en raison du paysage montagnoux d'arrière-plan et de son utilité fonctionnelle.

En raison d'une réglementation stricte en matière d'expositions fédérales agricoles, les organisateurs bernois de 1893 reportent leur projet à 1895, insistant auprès des Genevois pour qu'ils renoncent à mettre sur pied une exposition temporaire de bétail bovin. Un compromis est trouvé: les Genevois acceptent la proposition à condition de relever les subventions fédérales, tout en se réservant le pouvoir d'« *organiser en revanche, en connexion avec une laiterie modèle en activité, une exhibition permanente d'un nombre restreint d'animaux représentant toutes les races de bétail suisse. [...] Le projet d'un troupeau permanent et d'une laiterie modèle en activité fit naître celui du Village suisse.* »⁹

⁸ PICTET Paul, *Rapport administratif...*, p. 128.

⁹ En date du 7 mars 1894 dans PICTET Paul, *Rapport administratif...*, p. 12.

NATIONALE SUISSE à GENÈVE, 1896
 PLAN GÉNÉRAL, 3^e Edition



Extrait du plan du Parc de Plaisance. Le village noir (indiqué *Village nègre*) est situé en haut à droite aux lettres o et p.
 Source : *Guide officiel Exposition nationale suisse Genève 1. Mai-15. Octobre 1896, 3^e édition.*
 Lithographie en couleur, 31 cm x 24 cm, Lith. Duc, Quai de la Poste, Genève, échelle 1:4000^e. Collection Patrick Minder.

S'inspirant des reconstitutions d'expositions précédentes¹⁰, Charles Hadius présente son projet au Comité central en janvier 1895, quatre mois avant la signature du contrat pour le village africain. Les organisateurs établissent d'ailleurs un parallèle entre les deux constructions :

« *Un Village suisse en Suisse, cela leur semblait ridicule et la présence d'un village nègre au Parc de Plaisance paraissait moins insolite. On est bien revenu de cette appréciation fantaisiste et nous ne croyons pas que personne songe encore à discuter le Village.* »¹¹

Si la comparaison est pertinente quant à la forme, elle l'est nettement moins sur le fond. Selon certains auteurs, la soi-disant opposition voulue par les organisateurs entre *Village suisse* et *Village noir* ne résiste pas à la confrontation avec les sources.

Il faut donc rendre le Village suisse attractif. Les 353 figurants sont engagés pour trois types de travaux : les exploitations agricoles, les industries domestiques et les débits de consommation. Une ménagerie de haute et de basse-cour complète le tout¹². Mais ces personnages d'une scène qui se veut proche de la réalité sont – c'est le souhait du comité –, bien plus que des acteurs :

« *Ils auront un rôle important à jouer, et ce rôle ils ne l'ont pas appris pour les quelques semaines de leur séjour à Genève, ils le savent dès l'enfance, c'est leur vie quotidienne qu'ils nous montreront.* »¹³

¹⁰ Le château fort et le bourg médiéval de l'Exposition de Turin en 1884, le vieil Amsterdam en 1884, une rue de l'ancien Londres à Londres sans précision de l'année, la Bastille à Paris en 1889, le *Vieux Vienne* en 1892 et le *Vieil Anvers* en 1894 sont cités. Le *Village suisse* recouvre 23 191 m² alors que le *Vieil Anvers* ne comptait que 15 000 m². Voir PICTET Paul, *Rapport administratif...*, p. 128-129.

¹¹ GENOUD Léon, MAYOR Jacques, BAUD-BOVY Daniel, VEVEY Emmanuel de, *Le Village suisse...*, p. 16.

¹² Outre le gros bétail, se trouvent huit petites vaches des races montagnardes du Valais, des chèvres, « une jument avec son poulain, des moutons, des porcs, des poules, des oies, des dindes, des pigeons, des canards, des sarcelles et des abeilles ». PICTET Paul, *Rapport administratif...*, p. 134.

¹³ GENOUD Léon, MAYOR Jacques, BAUD-BOVY Daniel, VEVEY Emmanuel de, *Le Village suisse...*, p. 3.

Pour comprendre ce que les organisateurs cherchent à réaliser, il ne faut pas oublier que le *Village suisse* est un artifice. Il n'existe que dans l'imagination, puisqu'il vaudrait mieux parler de villages cantonaux ou régionaux. Par analogie, un village africain est tout aussi imaginaire qu'un village suisse. L'originalité du *Village suisse* de l'Exposition de Genève réside justement dans le caractère national de cette reconstruction artificielle. Cas unique dans l'histoire des exhibitions de population et des expositions, la Suisse est une nation qui s'autoreprésente dans un décor réaliste et animé par des autochtones.

Étendue sur 42 hectares avec un périmètre de plus de sept kilomètres, l'Exposition accueillera deux millions trois cent mille visiteurs pour une population nationale totale de trois millions d'habitants. Le *Village suisse*, quant à lui, attire plus d'un million cent mille visiteurs.

Les origines du Village noir

D'après les archives, le *Parc de Plaisance* s'appelle d'abord *Kermesse* pour devenir en décembre 1895 *Parc de Plaisance* en référence à l'Exposition de Chicago en 1893 et à celle de Berlin en 1896¹⁴. Les plans des différentes expositions, notamment celles de Lyon et d'Anvers en 1894 et celle d'Atlanta en 1895, sont connus du Comité¹⁵. On se base également sur l'expérience de la première exposition nationale.

Le *Parc de Plaisance* trouve ses origines dans les divertissements et dans la foire. Les attractions insistent beaucoup sur la vue et l'optique (cinéma, *Kinétoscope* d'Edison, *Panopticum*), sur les points de vue (*Ballon captif*, *Tour métallique*, sommet du *Water-Toboggan*, sommet de la montagne artificielle) et les trompe-l'œil (*Labyrinthe oriental*), sur le modèle réduit (*Panorama des Alpes bernoises*, *Panorama du Congo*, maquettes et relief) et sur les techniques modernes de représentations (*Concert-théâtre javanais*, *Café-concert égyptien*, *Théâtre Le Sapajou*).

¹⁴ PICTET Paul, *Rapport administratif...*, p. 144.

¹⁵ PICTET Paul, *Rapport administratif...*, p. 143.



Carte postale «*Souvenir de l'Exposition nationale suisse à Genève 1896 – Village suisse – Souvenir de Genève – Das Schweizerdorf an der schweiz Landesausstellung in Genf – 1896*», en couleur, 14 cm x 8 cm, Henri Schlumpf, lith. Art. éditeur, Winterthur, 1896. Collection Patrick Minder.



Photo intitulée «*Parc de plaisance*» avec, au centre, la Tour métallique et au fond à droite, le Ballon captif. Photographe inconnu, 22 cm x 16 cm. Collection Patrick Minder.

Cette place de fête serait peu attirante si, aux yeux des organisateurs, elle n'était pas animée. La présence du Village noir serait ainsi parfaitement justifiée. C'est le premier contrat signé sur un total de 264 dossiers (104 seront maintenus, les autres écartés ou abandonnés)¹⁶. L'attraction africaine, par sa surface d'occupation, a converti les récalcitrants.

Si l'on résume, « *l'exotisme tenait une large place dans le Parc de Plaisance, contrastant étrangement avec le caractère bien suisse de l'Exposition. Il régnait dans le "Palais des Fées" de M. Lavanchy Clarke, un homme à l'imagination remarquablement féconde ; au "Concert-théâtre javanais" ; au "Panorama du Congo" et dans un grand nombre de cafés, confiseries ou bazars, arabes ou turcs* »¹⁷. À cela, il faut ajouter les vitrines de l'explorateur Alfred Bertrand présentant une collection d'objets et d'animaux empaillés ramenés de ses voyages et de ses explorations en Amérique latine, en Asie et en Afrique. Le *Journal officiel de l'Exposition* conclut l'article présentant la collection en insistant sur les valeurs chères à l'image que l'on se fait à l'époque de l'identité nationale :

« *Nous ne sommes point un peuple colonisateur, mais nous devons être fiers que les enfants de la Suisse, emportés par leurs intérêts ou par l'amour de la science dans de lointains exodes, sachent inspirer, en tous points du globe, le respect du nom et de l'autorité morale de leur petite patrie.* »¹⁸

Un mauvais bilan financier engendre parfois un succès populaire. En effet, le bénéfice du *Parc de Plaisance* est quatre fois moindre que ce qui était escompté¹⁹. À l'ouverture, seule la moitié de la surface du parc avait trouvé preneur, ce qui a laissé un lourd déficit au niveau des locations. Une bise froide durant le mois de mai, les mois d'été pluvieux et l'éclairage artificiel, déficient le soir, expliquent ce résultat médiocre. Mais le *Village noir* reste gravé dans les mémoires en raison de son originalité et de ses habitants considérés comme

d'authentiques Africains, alors qu'il s'agit d'une troupe d'acteurs engagés par contrat, issus souvent de la même famille originaire du Sénégal.

Les vestiges des deux villages de l'Exposition nationale suisse

Ce qu'il reste de 1896, à notre connaissance, est assez maigre. Le *Village suisse* disparaît en 1903 dans un ouragan à Dublin où il était installé depuis deux ans, non sans avoir auparavant transité ailleurs en Europe²⁰. À Genève même subsiste de façon visible la rue du *Village suisse* à l'emplacement de l'ancienne attraction clé de l'Exposition. Le *parc Bertrand* à Champel est un espace de verdure et de repos qui commémore plus le parcours de vie du célèbre Genevois que sa contribution africaine à l'Exposition²¹.

En revanche, l'exotisme a mieux supporté les affres du temps. Des objets utilisés par les Africains sont conservés dans les réserves du Musée d'ethnographie de Genève. Cette collection originale est la seule trace connue et visible du passage des Africains de l'Exposition en Suisse. Il y a eu encore la tombe d'Ibraïma Thiame, un jeune Africain décédé à l'hôpital cantonal de Genève le 23 août 1896 et dont le corps a été enterré deux jours plus tard au cimetière Saint-Georges. Il n'en reste aucune trace aujourd'hui.

Un dernier vestige exotique, de grande envergure et présenté à Genève, a traversé le temps. C'est le labyrinthe imaginé par l'architecte zurichois Henri Ernst, composé de 90 miroirs et appelé *Nouveau Labyrinthe oriental, Palais des Glaces* ou encore *Alhambra*. Il s'inspire du célèbre palais de Grenade. Il est démonté et reconstruit en 1899²² dans un parc lucernois regroupant plusieurs éléments qui semblent disparates au prime abord. Non loin de là est exposé le *Löwendenkmal*, monument taillé en 1821 dans une falaise de grès, figurant un lion mortellement blessé. Il symbolise le massacre des Suisses lors de la prise des Tuileries à

¹⁶ PICTET Paul, *Rapport administratif...*, p. 145.

¹⁷ PICTET Paul, *Rapport administratif...*, p. 145-146.

¹⁸ *Journal officiel illustré de l'Exposition nationale suisse* n° 33 du 4 septembre, 1896, Genève : Imprimerie suisse, p. 396.

¹⁹ PICTET Paul, *Rapport administratif...* 1898, p. 191.

²⁰ *La Liberté* n° 55 du dimanche 8 mars 1903, p. 2.

²¹ <http://www.ville-geneve.ch/plan-ville/parcs-jardins-plages-bains-publics/parc-bertrand/>, consulté le 30.08.2017.

²² <https://www.gletschergarten.ch/>, consulté le 30.08.2017.

Paris en août 1792. À quelques pas se trouve une autre curiosité : le Jardin des Glaciers. Il attire les visiteurs autour des sculptures naturelles creusées par des marmites glaciaires il y a 20 000 ans. Ce parc accueille encore un musée, créé en 1874, où la faune alpine côtoie le plus ancien relief topographique du monde relevé par Franz Ludwig Pfyffer von Wyher (1716-1802)²³.

Ainsi, dans un espace confiné de quelques centaines de mètres carrés, subsiste aujourd'hui encore à Lucerne, en version abrégée, une représentation

des valeurs dominantes de l'Exposition de Genève, mélangeant subtilement le mythe historique national, la proximité avec la nature, la forteresse alpine, sans oublier un zeste d'exotisme oriental. Tout cela pour le plus grand bonheur des touristes et des écoliers en vadrouille, la plupart ignorant tout de la fonction première du Palais des Glaces, ce qui constitue, de fait, une dernière illusion d'optique chère à l'Exposition de 1896²⁴.

²³ <http://www.zb.unibe.ch/maps/ryhiner/welten/scenes.html> sous la rubrique « *Le monde des maquettes* », consulté le 30.08.2017.

²⁴ Pour aller plus loin : MINDER Patrick, « Les images coloniales suisses (1880-1939). Analyse de l'imaginaire colonial dans un pays sans colonie », in DELPORTE Christian, GERVEREAU Laurent, MARÉCHAL Denis (éd.), *Quelle est la place de l'image en histoire ?*, Paris : Nouveau Monde éditions, 2008, p. 449-467.

L'auteur

Patrick Minder est enseignant au Collège Saint-Michel (lycée) de Fribourg et maître d'enseignement et de recherche en didactique de la géographie et de l'histoire au CERF, Université de Fribourg. Il a publié *La Suisse coloniale. Les représentations de l'Afrique et des Africains en Suisse au temps des colonies* (Peter Lang Verlag, 2011) et coédité l'*Atlas de la Ville de Fribourg de 1822 à nos jours* (Bibliothèque cantonale et universitaire de Fribourg, 2017).

patrick.minder@unifr.ch

Résumé

L'*Exposition nationale suisse* de Genève en 1896 comporte de nombreuses attractions, mais deux villages, aux origines diverses, retiennent particulièrement l'attention. L'un, situé dans le Parc de Plaisance, regroupe près de 200 Africains. L'autre, le fameux *Village suisse*, accolé aux installations technologiques et industrielles, est une maquette géante bucolique dont le but est d'édifier le public. Il est animé par plus de 350 figurants. La diversité culturelle et architecturale traditionnelle du pays, occultant la Suisse urbaine et moderne, met en évidence l'harmonie qui préside à l'unité nationale.

Chantal Déry, Université du Québec en Outaouais
Emilie Girard, Université du Québec à Montréal

La classe d'histoire comme lieu pour développer un regard critique sur la commémoration

Abstract

As a tool of power, commemoration stages the past and history while keeping in mind the preoccupations of the present in order to build a homogeneous national identity. As such, it seems necessary to us to address it with students of primary and high schools. This article provides a brief overview of the dynamics of commemoration by highlighting how it can be used as a framework for in-class critical analysis with students.

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

En 2017, Montréal soulignait son 375^e anniversaire par des festivités qui se sont poursuivies tout au long de l'année. Les activités et les débats associés à cet événement nous amènent à nous interroger sur la manière d'aborder la commémoration avec les élèves en classe d'histoire. Afin de réfléchir à cette question, nous présenterons quelques caractéristiques de la commémoration telle qu'elle se vit au XXI^e siècle à Montréal et nous proposerons une piste pour l'aborder en classe en cohérence avec les finalités citoyennes et critiques de l'enseignement de l'histoire.

La commémoration : entre passé et futur

S'intéresser à la commémoration suppose de définir dans un premier temps ce vaste concept. Dans une des rares études récentes portant sur la commémoration au Québec, Malack, une géographe, voit en la commémoration « *une des manifestations physiques de la mémoire* » qui, à l'échelle collective, devient « *un usage sociopolitique d'une appropriation du passé* »¹. Cette vision rejoint celle de Nora et Traverso, qui pensent la commémoration comme une instrumentalisation de l'histoire à des fins mémorielles².

Cottret et Gillis, dans leurs collectifs respectifs, définissent la célébration commémorative comme étant une mise en scène, une représentation d'un passé au profit de constructions sociales

DÉRY Chantal, GIRARD Emilie, « La classe d'histoire comme lieu pour développer un regard critique sur la commémoration », in *Didactica Historica* 4/2018, p. 57-62.

¹ MALACK Dominique-Valérie, *Identités, mémoires et constructions nationales ; la commémoration extérieure à Québec, 1889-2001*, thèse de doctorat, Université Laval, 2003, p. 14.

² NORA Pierre (éd.), *Les lieux de mémoire*, Paris: Gallimard, 1984. TRAVERSO ENZO, *L'histoire comme champ de bataille. Interpréter les violences au XX^e siècle*, Paris: La Découverte, 2011, p. 255.

et politiques du présent³. La commémoration devient donc un outil unificateur au sein duquel le pouvoir politique tente de rassembler les différents groupes sociaux afin de tendre vers un idéal commun : la nation⁴. Toutefois, les auteurs indiquent le potentiel conflictuel des commémorations où les individus ne se reconnaissent pas dans l'idéal commun et, en conséquence, le contestent⁵.

Bien que la dimension rituelle de la commémoration soit essentielle afin de lui assurer une certaine pérennité, Nelles soutient qu'elle n'est pas la seule dimension. Selon lui, la commémoration en possède quatre : le rituel, certes, mais aussi le spectacle, la fête et le jeu ou le loisir⁶. L'aspect spectacle, c'est celui de la mise en scène, de la représentation. La fête et le jeu, de leur côté, sont inhérents aux commémorations contemporaines. Commémorer, c'est aussi célébrer, fêter, avoir du plaisir, sortir du quotidien par le biais d'un événement hors du commun. Cela permet au citoyen de se dire qu'il était là, cette journée-là, pour participer à la fête. Ce qui remplit également le souhait de faire de la commémoration un outil d'appartenance au groupe, de cohésion sociale.

Dans la littérature scientifique, la commémoration est donc définie comme un outil du pouvoir qui met en scène le passé et l'histoire au profit du présent et du futur dans le but de construire une identité nationale homogène. Pour y parvenir, des acteurs ciblent un objet (un événement ou un personnage à commémorer) et mettent en place une programmation en cohérence avec les buts qu'ils se sont fixés afin de susciter une participation populaire (figure 1). Lorsque tous ces éléments sont réunis, nous sommes en présence d'une commémoration dont le succès dépendra



Figure 1 : La dynamique de la commémoration.

de la fluidité avec laquelle les différents éléments s'emboîteront. En s'appuyant sur cette dynamique de la commémoration, il convient maintenant de voir comment celle-ci prend forme dans le contexte québécois actuel.

La commémoration au XXI^e siècle

Puisque « *l'entreprise de commémoration ne saurait nier l'influence du présent* »⁷, celle-ci devient, au XXI^e siècle, davantage un produit de divertissement populaire permettant d'encourager la venue de touristes et de favoriser le développement économique d'une région⁸. Ainsi les chiffres et les bilans économiques occupent-ils une grande place dans

³ COTTRET Bernard, *Du bon usage des commémorations : Histoire, mémoire et identité, XVI^e-XXI^e siècle*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2010, p. 10-15 ; GILLIS John R., *Commemoration: the Politics of National Identity*, Princeton : Princeton University Press, 1994, p. 3-5.

⁴ GORDON Alan, *Making Public Pasts, The Contested Terrain of Montréal's Public Memories, 1891-1930*, Montréal : McGill-Queen's University Press, 2001, p. 7-9 et 164.

⁵ COTTRET Bernard, *Du bon usage des commémorations...*, p. 15 ; GILLIS John R., *Commemoration: the Politics of National Identity...*, p. 4-10.

⁶ NELLES Henry Vivian, *L'histoire spectacle. Le cas du tricentenaire de Québec*, Montréal : Boréal, 2003, p. 199-201.

⁷ MATHIEU Jacques, « La langue de la commémoration », *Les lieux de la mémoire : la commémoration du passé au Canada*, Actes du symposium national tenu à l'occasion du 75^e anniversaire de la Commission des lieux et monuments historiques du Canada, Ottawa : Société royale du Canada, 1997, p. 45.

⁸ OSBORNE Brian, « Paysages, mémoire, monuments et commémoration : L'identité à sa place », *Métropolis*, 2001, p. 27, disponible en ligne : http://canada.metropolis.net/events/ethnocultural/publications/putinden_f.pdf, consulté le 17.09.2017.

les commémorations récentes vécues au Québec, notamment pour en évaluer le succès⁹. De ce fait, les acteurs qui prennent en charge la commémoration sont de plus en plus issus du milieu des affaires et visent principalement à en faire un succès qui se mesure en termes de participation populaire.

Une des critiques récurrentes à l'égard des commémorations concerne la place restreinte de la trame historique dans la programmation en raison de la volonté de faire de celles-ci un événement essentiellement festif. À cet égard, un éditorial de Nelles publié sur le site *Encyclopédie canadienne* pour le 400^e anniversaire de la fondation de la ville de Québec en 2008 souligne :

« [...] on a tout simplement fait l'économie de l'Histoire. On se contentera d'un pur divertissement pour réunir des factions opposées à Québec et attirer des touristes du reste du Canada et du monde. À une époque où l'Histoire – source de honte et de gêne (sinon d'ennui) pour certains – a été jetée aux oubliettes, on pourra fermer les yeux et soupirer de soulagement. Mieux vaudra fêter les vedettes, les nombreux talents de Québec, les jeux de lumière... et le retour du parrainage fédéral. »¹⁰

Ce constat, certes un peu sévère, n'en demeure pas moins révélateur d'une conception de la commémoration au Québec au XXI^e siècle. Il s'applique également au 375^e anniversaire de la fondation de la ville de Montréal célébré en 2017.

La commémoration du 375^e anniversaire de Montréal en 2017

Bien que nous n'ayons pas encore le recul nécessaire pour dresser un bilan complet de

la commémoration du 375^e anniversaire de Montréal, il est possible d'y reconnaître la mécanique de la commémoration avec son objet, ses acteurs, ses buts, sa programmation et sa participation populaire. Il y a donc cette volonté de la ville de mettre l'accent sur le présent et sur le futur de la commémoration et de célébrer la vivacité de la métropole québécoise en utilisant la commémoration comme moteur. La composition du comité organisateur des fêtes du 375^e anniversaire témoigne d'ailleurs de cette orientation puisque, parmi les 30 membres de ce comité, la plupart sont issus du milieu des affaires, du marketing ou du spectacle ; il n'y a aucun conseiller historique.

Si l'histoire n'est pas assez présente dans la programmation, du moins aux yeux de certains, nous ne pouvons pas en dire autant de la dimension festive. En effet, Tourisme Montréal convie les visiteurs à une grande fête par le biais d'une publicité en anglais diffusée sur le Web et destinée au public du Nord-Est américain¹¹. Un regard sur la programmation permet de constater la démultiplication des événements proposés tout au long de l'année. La fête prend plusieurs visages selon les intérêts des gens, ce qui est une nouveauté par rapport aux commémorations précédentes où les événements spéciaux étaient davantage circonscrits dans le temps et ne visaient pas une participation populaire tous azimuts.

Un autre but avoué de cette commémoration est « *de profiter des célébrations du 375^e anniversaire de Montréal pour générer des projets socio-économiques qui aideront la métropole à retrouver tout son éclat* »¹². La commémoration joue ici un rôle de levier économique par la réalisation de plus de trente-cinq legs (la promenade Fleuve-Montagne, le recouvrement partiel de l'autoroute Ville-Marie, le réaménagement du Parc Jean-Drapeau, l'illumination du pont Jacques-Cartier, etc.) financés par les différents paliers de gouvernement et qui laisseront leur marque dans le paysage montréalais des

⁹ Analyse intégrée et rapport d'évaluation des retombées économiques des activités du 400^e anniversaire de Québec, disponibles en ligne : http://www.scn.gouv.qc.ca/publications/pdf/400e_Rapport_FINAL.pdf, consulté le 17.09.2017.

¹⁰ NELLES Henry Vivian, « Les 400 ans de Québec », *Encyclopédie canadienne*, disponible en ligne : <http://www.encyclopediecanadienne.ca/fr/article/les-400-ans-de-quebec/>, consulté le 17.09.2017.

¹¹ PourvoirlapublicitedeTourismeMontréal : <https://www.youtube.com/watch?v=89cSlmaYHDE>, consulté le 17.09.2017.

¹² Vive 375 : <http://www.375mtl.com/projets-socio-economiques/>, consulté le 17.09.2017.



Publicité pour l'illumination du pont Jacques-Cartier. L'illumination du pont pour les dix prochaines années constitue un legs de la commémoration du 375^e de Montréal et du 150^e anniversaire de la Confédération canadienne en 2017.

© Moment Factory

prochaines années¹³. Nous reconnaissons donc dans la commémoration du 375^e anniversaire de fondation de Montréal à la fois les éléments constitutifs de toute commémoration et l'emphase sur les volets festif et économique. Ces éléments peuvent servir de socle à un travail scolaire sur la commémoration.

Aborder la commémoration en classe d'histoire

Parce que la commémoration est « *une théâtralisation, un temps spécifique, une écriture collective de l'histoire et un télescope discursif du passé, du présent et de l'avenir* »¹⁴, il nous apparaît nécessaire d'aborder la commémoration en classe d'histoire non pas tant par devoir de mémoire, mais surtout pour répondre à la finalité citoyenne et critique de l'enseignement de l'histoire. En effet, nous pouvons certifier que les élèves des écoles

primaires et secondaires vivront plusieurs commémorations tout au long de leur vie. Pourquoi ne pas alors leur donner les outils adéquats qui leur permettent de porter un regard critique sur celles qu'ils vont croiser au fil du temps ?

Pour élaborer un tel dispositif pour la classe d'histoire, nous avons d'abord tenté de trouver des activités existantes pour nous en inspirer. Or les quelques activités offertes actuellement aux enseignants québécois proposent essentiellement une valorisation historique d'un personnage ou d'un événement¹⁵. Aucune n'amène l'élève à porter de regard critique sur la commémoration, c'est-à-dire à questionner les mécanismes sous-jacents à sa mise en place ou les motivations des acteurs impliqués. C'est donc à partir des différentes définitions et éléments constitutifs de la commémoration, présentés plus haut, que nous avons développé un canevas visant à porter un regard critique sur la commémoration destiné aux élèves de niveaux primaire et secondaire (tableau 1).

¹³ À la fois la ville de Montréal et le gouvernement du Québec fournissent chacun leur liste de legs pour le 375^e anniversaire. Pour la ville voir: <http://ville.montreal.qc.ca/375/legs>, pour le gouvernement du Québec voir: <http://www.mamot.gouv.qc.ca/375e-anniversaire-de-montreal/legs-gouvernementaux/>, consulté le 17.09.2017.

¹⁴ Namer Gérard cité par Groulx Patrice, « La commémoration de la bataille de Sainte-Foy. Du discours de la loyauté à la "fusion des races" », *Revue Histoire d'Amérique française*, vol. 55, n. 1, 2001, p. 48.

¹⁵ Par exemple, le site du 375^e anniversaire de Montréal contient une section avec des ressources pédagogiques, mais celles-ci ciblent davantage des personnages ou des événements de l'histoire montréalaise. Voir: <http://www.375mtl.com/activites-pedagogiques/>, consulté le 17.09.2017.

Tableau 1. Canevas de lecture critique d'une commémoration – phase 1

OBJET – Quel est l'objet de la commémoration ?
<ul style="list-style-type: none"> - Quel est l'événement, le personnage ou le lieu commémoré ? - Quels sont les faits historiques rattachés à cette commémoration ? - Quel est le sens de la commémoration ? Est-ce le même pour tous ? Est-ce que cette commémoration a le même sens pour les hommes et les femmes, les jeunes et les vieux, les résidents et les visiteurs, etc. ?
ACTEURS – Qui sont les organisateurs de cette commémoration ?
<ul style="list-style-type: none"> - Quel est l'organisme/la personne qui finance cette commémoration ? - Qui fait de la publicité pour cette commémoration ? - À qui sert-elle ?
BUTS – Dans quel(s) but(s) fait-on cette commémoration ?
<ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi a-t-on choisi de commémorer cet événement ? - Est-ce que cette commémoration est organisée pour se souvenir, pour célébrer, pour stimuler l'économie, pour servir une finalité politique, etc. ?
PROGRAMMATION – Quelles sont les activités proposées ?
<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que les activités organisées ciblent l'histoire, le sport, la culture, etc. ? - Est-ce que les activités se déroulent principalement au même endroit ? - Est-ce que les activités sont concentrées à un moment précis dans l'année ?
PARTICIPATION POPULAIRE – Quel est le public visé par la commémoration ?
<ul style="list-style-type: none"> - Qui est invité à participer à cette commémoration ? - Est-ce que cette commémoration est ouverte à tous ?

L'idée est de proposer un canevas qui puisse servir à analyser la commémoration, qu'elle soit passée, présente ou future. Ici, c'est une analyse qui relève davantage de la démarche de l'historien qui est mise en avant. En reprenant chacun des éléments, nous questionnons les élèves afin de les amener à dresser un portrait de la commémoration avec son objet, ses acteurs, ses buts, sa programmation et sa participation populaire. Avec des élèves plus jeunes, les cinq questions principales (en gras dans le tableau 1) seront accompagnées de sous-questions afin de les aider à repérer plus facilement les éléments dans la commémoration étudiée.

Les sous-questions présentées ici ne sont que des exemples et, selon le contexte, l'enseignant pourra choisir d'en ajouter ou d'en retrancher.

Une fois le portrait de la commémoration bien établi, il est possible, avec les élèves du secondaire, de poursuivre l'analyse critique en y introduisant la dimension citoyenne et critique (tableau 2). Ainsi, toute la question des enjeux sociaux, politiques, économiques, identitaires, etc., peut être abordée. De même, la dimension historique peut être approfondie en questionnant la temporalité ou les traces de l'événement commémoré dans les manuels utilisés en classe.

Tableau 2. Canevas de lecture critique d'une commémoration – phase 2

Y a-t-il des controverses entourant cette commémoration ?
<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce qu'il y a des gens ou des groupes qui contestent certains événements, certains choix d'activités, le financement, etc., de la commémoration ?
Quels liens peut-on faire entre cette commémoration et ce qui est écrit dans votre livre d'histoire ?
<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que la manière dont on parle de cet événement dans votre livre d'histoire est la même que pendant la commémoration ?
Est-ce que le sens de cette commémoration se modifie dans le temps ?
<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que la commémoration de cet événement a toujours eu le même sens ? - Aura-t-elle toujours le même sens ?

Cette lecture critique de la commémoration s'appuie sur une variété de documents (articles, capsules vidéo, entrevues, affiches, etc.) selon l'âge des élèves et les enjeux liés à la commémoration étudiée.

Conclusion

Considérant le triptyque passé-présent-futur dans lequel s'inscrit la commémoration, la classe

d'histoire nous semble être le lieu tout désigné pour l'aborder avec les élèves. En amenant ces derniers à questionner la commémoration, ce sont à la fois les finalités citoyennes et les finalités identitaires de l'enseignement de l'histoire qui sont mobilisées. Le canevas de lecture proposé se veut un exemple pour mettre en avant la dynamique de la commémoration dans le travail qui peut se faire en classe. Nous espérons qu'il permettra aux enseignants qui le souhaitent d'explorer de nouvelles façons de le faire tout en gardant le cœur à la fête!

Les auteures

Chantal Déry est professeure en didactique des sciences humaines à l'Université du Québec en Outaouais/campus Saint-Jérôme. Elle s'intéresse particulièrement au transfert des apprentissages du contexte de la classe au contexte hors classe à la fois en histoire et en géographie chez les élèves du primaire.

chantal.dery@uqo.ca

Emilie Girard est candidate au doctorat en histoire à l'Université du Québec à Montréal. Diplômée d'histoire et de muséologie, elle s'intéresse à la didactique et à l'application de l'histoire à l'extérieur de la sphère académique. En plus de ses études, elle est active à titre de chercheure autonome dans diverses institutions culturelles.

emi_girard02@hotmail.com

Résumé

Parce que la commémoration est un outil du pouvoir qui met en scène le passé et l'histoire au profit du présent et du futur dans le but de construire une identité nationale homogène, il nous semble nécessaire de la travailler en classe d'histoire avec les élèves. Cet article propose un bref tour d'horizon de la dynamique de la commémoration en faisant ressortir comment celle-ci peut servir de cadre pour mener une analyse critique en classe avec les élèves.

Martina Sochin D'Elia, Liechtenstein-Institut

«*Ein Stück Schweiz namens Liechtenstein*»¹ – Narrative der liechtensteinisch-schweizerischen Beziehungen anlässlich der Zollvertragsjubiläen

Abstract

2023 will witness the 100th anniversary of an event that has been celebrated many times in the history of Liechtenstein: the signing of the Customs Treaty between Switzerland and Liechtenstein. The anniversaries of this event have been primarily occasions on which the history of Liechtenstein's shared relationship with Switzerland has been repeatedly brought to mind – and which have also spurred efforts not only to reflect on the partnership with Switzerland, but also to shape it in new ways.

Liechtenstein wird manchmal als der 27. Kanton der Schweiz bezeichnet.² Obwohl die beiden Länder am 29. März 1923 einen Zollanschlussvertrag³ unterschrieben und damit gemeinsam die Grundlage für eine Zoll- und Währungsunion schufen, ist Liechtenstein ein eigenständiges, souveränes Staatsgebiet geblieben. Liechtenstein hat jedoch die Ausübung einzelner Souveränitätsrechte für die Vertragsdauer an die Schweiz abgetreten. Mit dem Zollvertrag⁴ übernahm Liechtenstein sämtliches mit diesem in Zusammenhang stehendes schweizerisches Recht. Alle von der Schweiz mit Drittstaaten abgeschlossenen Handels- und Zollverträge galten fortan automatisch auch für Liechtenstein. Liechtenstein gab mit dem Zollvertrag seine Aussenhandelsautonomie auf und ermächtigte die Schweiz, es bei Verhandlungen mit Drittstaaten zu vertreten. Mit dem Vertrag wurden auch die fremdenpolizeilichen Grenzkontrollen zwischen der Schweiz und Liechtenstein aufgehoben und Liechtenstein damit indirekt dazu angehalten, das schweizerische Fremdenpolizeirecht anzuwenden.⁵

SOCHIN D'ELIA Martina, «*Ein Stück Schweiz namens Liechtenstein*» – Narrative der liechtensteinisch-schweizerischen Beziehungen anlässlich der Zollvertragsjubiläen», in *Didactica Historica* 4/2018, p. 63-68.

¹ Zitat aus: BERGER Olivier, «Ein Stück Schweiz namens Liechtenstein», in *Bündner Zeitung*, 30. März 1998, S. 4.

² Eine längere Version dieses Beitrages ist unter dem Titel ««Unsere guten Beziehungen werden alle Veränderungen überleben». Die liechtensteinisch-schweizerischen Beziehungen im Spiegel der Zollvertragsjubiläen», erschienen in LIECHTENSTEIN-INSTITUT, HISTORISCHER VEREIN FÜR DAS FÜRSTENTUM LIECHTENSTEIN (Hrsg.), *Geschichte erforschen – Geschichte vermitteln*, Barend: Verlag der Liechtensteinischen Akademischen Gesellschaft, 2017, S. 249–272.

³ Siehe LGBL 1923 Nr. 24, Vertrag vom 29. März 1923 zwischen der Schweiz und Liechtenstein über den Anschluss des Fürstentums Liechtenstein an das schweizerische Zollgebiet.

⁴ Im Wortlaut des Vertrags aus dem Jahr 1923 wird der Begriff «Zollanschlussvertrag» verwendet. In Liechtenstein wurde relativ bald nach Abschluss des Vertrags der einfachere, aber nicht ganz korrekte Begriff «Zollvertrag» gebräuchlich. In Anlehnung an die für diesen Beitrag verwendeten Quellen soll hier ebenfalls hauptsächlich vom «Zollvertrag» die Rede sein.

⁵ Der Vertrag erfuhr bis heute nur geringe Anpassungen. So wurde 1990 vereinbart, dass Liechtenstein künftig, was die Zollvertragsmaterie betrifft, neben der Schweiz selbstständiger



Rheinbrücke Sevelen-Vaduz.
 Bildnachweis: By Kecko from Northeast corner of, Switzerland (Wikimedia Commons).

Die Zollvertragsjubiläen

An die Unterzeichnung des Zollvertrags erinnert man sich in Liechtenstein gerne. In den liechtensteinischen Landeszeitungen – dem Liechtensteiner Volksblatt und dem Liechtensteiner Vaterland – wurden die sogenannten Zollvertragsjubiläen in Fünf- und später in Zehn-Jahres-Schritten jeweils eingehend thematisiert. Von der liechtensteinischen Regierung initiiert wurden die in grösserem Rahmen abgehaltenen Feiern zum 50-jährigen und zum 75-jährigen Zollvertragsjubiläum 1973 respektive 1998.

In Anlehnung an Aleida Assmann werden im vorliegenden Beitrag die Zollvertragsjubiläen als

Vertragsstaat internationaler Übereinkommen werden oder internationalen Organisationen, denen die Schweiz angehört, beitreten kann.

«Denkmäler in der Zeit»⁶ betrachtet, als geschichtliche Vergegenwärtigungen also, die nicht örtlich gebunden sind, die aber periodisch zurückgeholt und einer allgemeinen Öffentlichkeit (immer wieder) ins Bewusstsein gebracht werden. Die Beziehung, die an Jubiläen zwischen dem historischen Ereignis und der Gegenwart hergestellt wird, soll die Regelmäßigkeit und Stabilität der Institution verdeutlichen, gleichzeitig aber auch einen Geltungsanspruch für die Zukunft postulieren.⁷ Darüber hinaus verleihen Jubiläen

⁶ Siehe ASSMANN Aleida, Jahrestage. «Denkmäler in der Zeit», in MÜNCH Paul (Hrsg.), *Jubiläum. Jubiläum ... Zur Geschichte öffentlicher und privater Erinnerung*, Essen: Klartext Verlag, 2005, S. 305–324.

⁷ Siehe MÜLLER Winfried, «Vom «papistischen Jubeljahr» zum historischen Jubiläum», in MÜNCH Paul (Hrsg.), *Jubiläum, Jubiläum ... Zur Geschichte öffentlicher und privater Erinnerung*, Essen: Klartext Verlag, 2005, S. 29–44, hier S. 29–30. Siehe auch

vergangenem Handeln nachträglich Legitimität, indem sie die daraus resultierenden positiven Aspekte betonen. Jubiläen haben damit eine identitätsstiftende Funktion, indem sie an eine gemeinsame, erfolgreiche Vergangenheit erinnern.⁸ Diese identitätsstiftende Funktion ist nicht an Grenzen gebunden. Im vorliegenden Beispiel etwa dienen Jubiläen auch dazu, die Partnerschaft zwischen zwei Staaten zu stärken mit der Folge, dass Identität grenzüberschreitend gestaltet wird. Im Folgenden wird diese grenzüberschreitende Komponente näher betrachtet und die Frage nach den anlässlich der Zollvertragsjubiläen verwendeten Narrativen der bald 100-jährigen partnerschaftlichen Zoll-Beziehungsgeschichte gestellt werden.

Seite an Seite mit dem grossen Bruder

Es sind drei Hauptnarrative, die sich aus den offiziellen Ansprachen von liechtensteinischen und schweizerischen Politikern erkennen lassen. Da ist erstens die – auf beiden Seiten des Rheins – herrschende Vorstellung, dass mit dem Zollvertrag der Grundstein zum wirtschaftlichen Aufstieg Liechtensteins gelegt wurde. 1919 hatte Liechtenstein, vom Ersten Weltkrieg wirtschaftlich stark mitgenommen, den seit 1852 bestehenden Zollvertrag mit Österreich gekündigt und sich damit weitgehend selbst in eine wirtschaftliche Isolation manövriert. Der 1923 mit der Schweiz abgeschlossene Zollvertrag – darin waren sich die Zeitzeugen mehrheitlich einig – schuf neue Entwicklungsmöglichkeiten, und damit «*begann der wirtschaftliche Aufstieg des Landes*»⁹. Auch wenn der kometenhafte wirtschaftliche Aufschwung zur heutigen Prosperität erst in der Zeit nach dem

Zweiten Weltkrieg einsetzte, wurde und wird er vielfach mit der Unterzeichnung des Zollvertrags in Verbindung gebracht.¹⁰ Das Narrativ des wirtschaftlichen Erfolgs, der zu einem grossen Teil dem Zollvertrag mit der Schweiz zu verdanken sei, ist in sämtlichen vom Fürsten, Regierungschef und Landtagspräsident gehaltenen Ansprachen anlässlich des 50-jährigen und des 75-jährigen Zollvertragsjubiläums zu finden. Der damalige Regierungschef Alfred Hilbe drückte es anlässlich der Feierlichkeiten 1973 wie folgt aus:

*«Für Liechtenstein ist somit der Zollvertrag, dessen Bestehen wir heute feiern, zum eigentlichen Fundament seiner Wirtschaftspolitik geworden. Dieser Vertrag hat beigetragen, die Folgen des Ersten Weltkrieges in unserem Land zu beseitigen, er hat mitgeholfen, die Stürme der Weltwirtschaftskrise und des Zweiten Weltkrieges zu überdauern, und dank seiner Anpassungsfähigkeit waren die gemeinsamen Schritte auf dem Weg zu den Europäischen Freihandelsregelungen möglich geworden.»*¹¹

Alle politischen Parteien und Staatsmänner Liechtensteins dankten der Schweiz dafür, dass der Zollvertrag den wirtschaftlichen Erfolg Liechtensteins erst ermöglicht habe. Ohne die Schweiz, so die anlässlich der Jubiläen stets wiederkehrende Grundaussage, wäre man nicht das, was man heute ist. Die Schweiz hat diesen Dank an den offiziellen Jubiläumsfeiern gerne entgegengenommen, wenn auch mit etwas Zurückhaltung. Bundesrat Kaspar Villiger sagte anlässlich des 75-jährigen Jubiläums 1998:

*«Der Zollvertrag hat sich sehr bewährt. Liechtenstein hat er eine sehr gute wirtschaftliche Entwicklung ermöglicht. Er hat aber sicher auch der Schweiz etwas gebracht.»*¹²

ASSMANN Aleida, Jahrestage, S. 312; SABROW Martin, «Jahrestage und Jubiläum in der Zeitgeschichte», in SABROW Martin (Hrsg.), *Historische Jubiläen*, Radebeul: Akademische Verlagsanstalt, 2015, S. 9–23, hier S. 13.

⁸ Siehe BRIX Emil, «Kontinuität und Wandel im öffentlichen Gedenken in den Staaten Mitteleuropas», in BRIX Emil, STEKL Hannes (Hrsg.), *Der Kampf um das Gedächtnis. Öffentliche Gedenktage in Mitteleuropa*, Wien/Köln/Weimar, 1997, S. 13–21, hier S. 13.

⁹ N. N., «Aus der liechtensteinischen Wirtschaft», in *Liechtensteiner Vaterland*, 6. März 1943, S. 2.

¹⁰ Siehe MERKI Christoph Maria, «Wirtschaftswunder Liechtenstein. Die rasche Modernisierung einer kleinen Volkswirtschaft im 20. Jahrhundert», Vaduz/Zürich: Verlag des Historischen Vereins für das Fürstentum Liechtenstein/Chronos Verlag, 2000.

¹¹ HILBE Alfred, «Der Zollvertrag. Das Fundament unserer Wirtschaftspolitik», in *Liechtensteiner Vaterland*, 29. März 1973, S. 1.

¹² FRITZ Günther, ««Der Zollvertrag hat sich sehr bewährt»», in *Liechtensteiner Vaterland*, 9. Mai 1998, S. 5.

Bundesrat Kaspar Villiger deutete damit zumindest an, dass mit dem Zollvertrag nicht nur die Interessen Liechtensteins berücksichtigt worden waren. Denn hinter dem von schweizerischer Seite nach dem Ersten Weltkrieg geäußerten Willen, dem arg gebeutelten Kleinstaat zu helfen, standen auch ureigene Interessen. Mit dem Abschluss des Zollvertrags wurde es der Schweiz in den 1920er Jahren möglich, Einfluss auf die liechtensteinische Regierung und die liechtensteinische Gesetzgebung zu nehmen. Dazu gehörten beispielsweise die Verhinderung einer liechtensteinischen Spielbank oder die Tatsache, dass die Schweiz über mehrere Jahrzehnte hinweg immer wieder in ihrem Sinne korrigierend in liechtensteinische fremdenpolizeiliche Angelegenheiten eingriff.¹³

Ein zweites Narrativ war das Bild der Schweiz als grosser Bruder Liechtensteins, der für die Nöte und Bedürfnisse eines noch kleineren Staats Verständnis hat und ihm helfend unter die Arme greift. So urteilte Fürst Franz Josef II. in seiner Thronrede im Jubiläumsjahr 1973:

« Der Vertrag stellte in den Augen der Schweizer keine formale Angelegenheit dar, sondern wurde von ihnen mit dem Geiste echter Freundschaft erfüllt [...] »¹⁴

Die Jubiläumsfeierlichkeiten dienten Liechtenstein dazu, mit dem Narrativ des grossen Bruders der Schweiz gegenüber ihre Dankbarkeit für erfolgte Hilfestellungen auszusprechen, zum anderen aber auch dazu, die ab den 1970er Jahren stärker werdende liechtensteinische – und von der Schweiz losgelöste – aussenpolitische Öffnung zu rechtfertigen. So griff der damalige Erbprinz



Die liechtensteinische Kommission für die Zollvertragsverhandlungen, Januar 1920.

Von links sitzend: Landtagspräsident Fritz Walser, Prinz Eduard von Liechtenstein.

Von links stehend: Legationsrat Dr. Emil Beck, Landtagsabgeordneter Dr. Wilhelm Beck, Regierungsrat-Stellvertreter Emil Batliner.

Bildnachweis: Amt für Kultur, Liechtensteinisches Landesarchiv, Repro von Walter Wachter, Schaan.

Hans-Adam 1973 auf das Bild eines kleinen Kindes zurück, das Schutz bei seinem grossen und erwachsenen Bruder sucht. Er bezeichnete den Zollvertrag nicht als Ergebnis des liechtensteinischen Verhandlungsgeschicks, sondern als Akt des Grossmuts der grossen Schweiz dem kleinen Liechtenstein gegenüber. In Anspielung an seine sogenannte « Rucksack-Rede », die er 1970 gehalten hatte und in der er sich für eine verstärkte internationale Öffnung und eigenständigere Aussenpolitik Liechtensteins ausgesprochen hatte, meinte er:

« Wir erleben seit einiger Zeit, dass Liechtenstein versucht, auf verschiedenen Gebieten mehr auf eigenen Beinen zu stehen. Diese ersten Gehversuche auf vielleicht noch ungewohntem Parkett bedeuten aber keineswegs, dass Liechtenstein die Hand seines grossen Bruders loslassen und sich von ihm trennen will. »¹⁵

¹³ Siehe QUADERER-VOGT Rupert, *Bewegte Zeiten in Liechtenstein 1914 bis 1926*, Bd. 3, Vaduz/Zürich, 2014, S. 100–101, 105, 174; SOCHIN D'ELIA Martina, « Man hat es doch hier mit Menschen zu tun! » Liechtensteins Umgang mit Fremden seit 1945, Vaduz/Zürich: Verlag des Historischen Vereins für das Fürstentum Liechtenstein/Chronos Verlag, 2012, S. 149–232; MARXER Veronika/HEEB-FLECK Claudia, *Die liechtensteinische Migrationspolitik im Spannungsfeld nationalstaatlicher Interessen und internationaler Einbindung 1945–1981. Texte und Materialien*, Schaan, Typoskript, 2001.

¹⁴ Siehe dazu die Thronrede von Fürst Franz Josef II., abgedruckt in: REGIERUNG DES FÜRSTENTUMS LIECHTENSTEIN (Hrsg.), *Die Thronrede S. D. Fürst Franz Josef II. von und zu Liechtenstein*, Vaduz, 1986.

¹⁵ LIECHTENSTEIN Hans Adam von, « Gleichberechtigte Partnerschaft », in *Liechtensteiner Vaterland*, 8. September 1973, S. 2.

Das Narrativ des grossen Bruders wurde von der Geschichte eingeholt und musste anlässlich des 75-jährigen Zollvertragsjubiläums 1998 revidiert werden. Liechtenstein ist im Gegensatz zur Schweiz im Mai 1995 dem EWR beigetreten. Anlässlich der Feierlichkeiten 1998 galt es von Seiten der liechtensteinischen Politiker denn auch einerseits, den Dank Liechtensteins an den «grossen Bruder» – nämlich für die Wahrung des Zollvertrags nach dem EWR-Beitritt, also die sogenannte doppelte Verkehrsfähigkeit – auszusprechen, und andererseits, den Hinweis anzubringen, dass der kleine Bruder in der Zwischenzeit erwachsen geworden sei und der Hilfe der Schweiz nicht mehr im gleichen Masse bedürfe.¹⁶

Dies mag den Anschein erwecken, dass sich Liechtenstein des Schutzes durch den grossen Bruder langsam zu entledigen versuchte. Dem widerspricht aber ein weiteres, drittes, Narrativ, nämlich das Narrativ von der Dauerhaftigkeit und des in die Zukunft weisenden Charakters der liechtensteinisch-schweizerischen Beziehungen. Der politische Charakter der Jubiläumsfeierlichkeiten wird anhand dieses Zukunftsnarrativs besonders deutlich. Das Zukunftsnarrativ kann in erster Linie als Bekenntnis Liechtensteins betrachtet werden, den gemeinsam mit der Schweiz erreichten Fortschritt weiterzuführen. Die liechtensteinischen Erwartungen für die Zukunft wurden anlässlich der Jubiläen jeweils mit einem Rückblick auf die Vergangenheit untermauert, indem man sich die Stabilität und den Erfolg der Institution des Zollvertrags vergegenwärtigte und gleichzeitig den Versuch unternahm, daraus einen Geltungsanspruch des Vertrags für die Zukunft abzuleiten.

Der Fortbestand des Zollvertrags – des «Bindeglied[s]» zwischen der Schweiz und Liechtenstein, so Bundesrat Kaspar Villiger im Jahr 1998¹⁷ – wurde auch von der Schweiz nie infrage gestellt. Dies war auch im Jubiläumsjahr 1998 nicht der Fall, nachdem der Zollvertrag mit dem

EWR-Beitritt Liechtensteins ein paar Jahre zuvor auf seine bis anhin härteste Probe gestellt worden war. Und Fürst Hans-Adam II., der sich in seiner Rolle als Staatsoberhaupt sehr stark für einen EWR-Beitritt Liechtensteins eingesetzt hatte, ging anlässlich des 75-jährigen Zollvertragsjubiläums noch weiter. Er hob die Sensibilität der Schweiz gegenüber den liechtensteinischen Bedürfnissen hervor und schloss seine Rede mit folgenden, fast schon pathetischen Worten:

«Wenn wir heute das 75jährige Bestehen des Zollvertrags feiern, so feiern wir ein Symbol, welches stellvertretend für die engen Beziehungen zwischen unseren beiden Staaten steht. Wir unterscheiden uns in Grösse und Tradition, es verbindet uns aber sehr viel mehr, als dies



Titelseite des Zollvertrags mit der Schweiz, 1923.
Bildnachweis: Amt für Kultur, Liechtensteinisches Landesarchiv, Repro von Catherine Wolf, Vaduz.

¹⁶ Siehe LIECHTENSTEIN Hans Adam von, ««Unsere guten Beziehungen werden alle Veränderungen überleben»», in *Liechtensteiner Vaterland*, 11. Mai 1998, S. 5; WOLFF Peter, «Tief verwurzeltes Vertrauen», in *Liechtensteiner Vaterland*, 11. Mai 1998, S. 6.

¹⁷ Siehe WENAWESER Sandra, «Eine weitsichtige und erfolgreiche Idee», in *Liechtensteiner Vaterland*, 30. April 1998, S. 5.

üblicherweise zwischen zwei Nachbarstaaten der Fall ist. Europa und die Welt werden sich in den nächsten 75 Jahren weiterhin stark verändern, aber ich bin sicher, dass unsere guten Beziehungen alle diese Veränderungen überleben werden.»¹⁸

Liechtenstein hat sich der Zollvertragsjubiläen bedient, um an den Beginn der besonders engen Beziehungen wie auch an die seither zusammen mit der Schweiz erlebte Geschichte zu erinnern. Die Jubiläumsfeierlichkeiten bezweckten die

¹⁸ LIECHTENSTEIN Hans Adam von, «Unsere guten Beziehungen werden alle Veränderungen überleben», in *Liechtensteiner Vaterland*, 11. Mai 1998, S. 5.

Stiftung einer gemeinsamen, zwischenstaatlichen Identität. Die Gemeinsamkeiten wurden betont, die teilweise heftigen Auseinandersetzungen zwischen den beiden Ländern ausgespart, um vor dem Hintergrund der Jubiläen auf eine gemeinsame, dauerhafte Zukunft hinzuarbeiten. Und so mag, Bezug nehmend auf den Titel dieses Beitrages, das «*Stück Schweiz namens Liechtenstein*» die Dauerhaftigkeit des Zollvertrags symbolisieren. Trotz der immer eigenständiger werdenden Aussenpolitik ist Liechtenstein darum bemüht, die eigene Dankbarkeit hervorzuheben. Um zu gewährleisten, dass der Zollvertrag auch in Zukunft Bestand haben wird, funktioniert das Bild des grossen Bruders viel besser als die Akzentuierung von Differenzen.

Die Verfasserin

Dr. Martina Sochin D'Elia (*1981)

Studium der Zeitgeschichte, Medien- und Kommunikationswissenschaften sowie Volkswirtschaftslehre in Freiburg i. Üe. Seit 2011 Forschungsbeauftragte im Fachbereich Geschichte am Liechtenstein-Institut.

www.liechtenstein-institut.li

martina.sochin@liechtenstein-institut.li

Zusammenfassung

Ein in der Geschichte Liechtensteins mehrfach gefeiertes Jubiläum jährt sich im Jahr 2023 zum 100. Mal: die Unterzeichnung des Zollanschlussvertrags zwischen der Schweiz und Liechtenstein. In erster Linie hat sich Liechtenstein anlässlich der Zollvertragsjubiläen regelmässig der gemeinsamen Beziehungsgeschichte mit der Schweiz erinnert – und damit auch Versuche in die Wege geleitet, die Partnerschaft mit der Schweiz nicht nur zu reflektieren, sondern auch zu gestalten.

Ariane Devanthéry, État de Vaud, coordinatrice patrimoine mobilier et conservatrice patrimoine immatériel

Fête et patrimoine culturel immatériel

Abstract

There are a variety of celebrations. Those which are recognized by UNESCO as intangible cultural heritage are communal, unifying, mostly imposing and with a strong sense of identity or symbolism. The participants, who know the rules, come back to it for the time of a return to something known, joyful, perhaps reassuring and supporting. A reminder shot into our cultural and social roots.

La notion de patrimoine culturel immatériel¹ est relativement récente en Occident, puisqu'elle compte à peine une quinzaine d'années. Originaires d'Asie, elle nous est parvenue par l'intermédiaire de l'UNESCO, et plus particulièrement par le biais de la *Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel* (2003). En Europe, on connaissait la notion – passablement empoussiérée – de «folklore» ou celle, plus savante, d'«ethnologie européenne». La notion de «patrimoine culturel immatériel» est venue bousculer non seulement les formulations, mais aussi ce qu'elles recouvraient. Pour mettre de l'ordre dans les très nombreuses manifestations de patrimoine immatériel qui lui sont soumises tous les ans, l'UNESCO propose cinq domaines qui dessinent les formes de ces «nouveaux» patrimoines :

- 1 – traditions et expressions orales,
- 2 – arts du spectacle,
- 3 – pratiques sociales, rituels et événements festifs,
- 4 – connaissances et pratiques concernant la nature et l'univers,
- 5 – savoir-faire liés à l'artisanat traditionnel.

Le patrimoine culturel immatériel s'intéresse donc aux manifestations de l'oralité, à la musique et à la danse, aux fêtes et aux coutumes (aussi bien religieuses que profanes), à notre rapport au monde et à notre terre, et enfin aux gestes et savoir-faire des métiers ou de l'habileté humaine. Où trouver de la fête dans tout cela ? Partout, si la fête est un état d'esprit ; dans les catégories 2 et surtout 3, si c'est une structure organisée ou portée par un collectif souvent très large qui réalise pour ce faire des préparatifs importants.

DEVANTHÉRY Ariane, «Fête et patrimoine culturel immatériel», in *Didactica Historica* 4/2018, p. 69-75.

¹ Listes du patrimoine immatériel de l'UNESCO : <https://ich.unesco.org/fr/listes>; Liste suisse des traditions vivantes : <http://www.lebendigetraditionen.ch/index.html?lang=fr>; Recensement du patrimoine immatériel vaudois : <http://www.patrimoine.vd.ch/traditions-vivantes/accueil/>

Les fêtes selon l'UNESCO

Que cherche l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture quand elle inscrit une fête dans le répertoire mondial des traditions et savoir-faire? Est-ce qu'une fête d'anniversaire ou un modeste festival de musique classique a une chance de répondre à ses critères? Clairement non: l'UNESCO s'intéresse aux fêtes de grande ampleur et à forte signification; des fêtes fédératrices, qui «structurent la vie des communautés et des groupes, et auxquelles un grand nombre de membres de celles-ci sont attachés et participent»; des fêtes qui «réaffirment l'identité de ceux qui les pratiquent en tant que groupe ou société»². Ainsi considérée, la fête doit être fortement chargée de significations et de symboliques diverses. Ceci posé, elle peut aussi bien prendre la forme d'une imposante parade dans une capitale ou un lieu saint que d'une cérémonie intime, telles des funérailles, ce qui laisse aux fêtes une extraordinaire variété de modèles possibles.

La démarche de l'UNESCO n'est clairement pas exempte d'arrière-pensées. Son objectif principal est en effet une action militante: l'Organisation souhaite maintenir vivantes ces traditions, en tant que reflets de la diversité et de la créativité humaine, en tant qu'éléments identitaires significatifs et importants. Dans la société mondiale que l'on connaît aujourd'hui, les menaces qui pèsent sur les traditions – ce qui inclut les fêtes – sont multiples et peuvent se révéler majeures; pensons notamment aux transformations sociales (qui font évoluer une société, mais qui peuvent aussi la déstabiliser), aux migrations, à la généralisation de l'éducation formelle, aux phénomènes de standardisation, à une touristification excessive ou à la montée de l'individualisme. Ce dernier point est un danger à ne pas sous-estimer, car les fêtes importantes pour une société ou une communauté sont fortement dépendantes de l'engagement de leurs membres, comme acteurs ou spectateurs de la fête. Sans eux, celle-ci n'existerait probablement pas.

² UNESCO, *Domaines du patrimoine immatériel. Pratiques sociales, rituels et événements festifs*, <https://ich.unesco.org/fr/pratiques-sociales-rituels-et-00055>, consulté le 7.9.2017.

Faire événement

Qui consulte les listes des fêtes inscrites dans le registre du patrimoine immatériel mondial de l'UNESCO fait un incroyable voyage. Des fêtes indigènes dédiées aux morts au Mexique au Festival chinois du Bateau-Dragon, de la Fête de St-Blaise, saint patron de la ville de Dubrovnik en Croatie, aux Tours humaines en Catalogne, du Festival de lutte à l'huile de Kirkpınar (Turquie) au Gwoka guadeloupéen³, les fêtes sont des demandes de protection, des arènes pour démontrer la force d'un homme ou d'un groupe, des lieux où célébrer une identité. Des différentes catégories établies par l'UNESCO, les «Pratiques sociales, rituels et événements festifs» sont indubitablement les plus nombreux. Réalité objective ou corollaire de la hiérarchie accordée aux inscriptions par les détenteurs eux-mêmes? Y a-t-il plus de fêtes dans le monde que de gestes et de savoir-faire? Sans doute pas. Mais la fête semble avoir une forte capacité à s'imposer, à se singulariser dans la vie courante, à se distinguer des gestes du tavailleur ou du fabricant de tapis kirghiz en feutre. Est-elle plus intéressante ou plus utile? Probablement pas. Mais plus visible, certainement. «Césure dans la vie quotidienne, la fête projette l'homme, pour une durée limitée, dans une autre dimension de son existence.»⁴ Une fête fait événement, se démarque des jours ordinaires. Si elle est limitée par sa nature même, elle est aussi récurrente, souvent avec une fréquence annuelle. Cela permet la préparation de celle-ci, puis son souvenir. Les Veveysans disent en effet de la Fête des Vignerons, qui a un cycle d'une vingtaine d'années, que cela permet de s'en souvenir pendant dix ans et de la préparer pendant dix autres années.

Collectivité et bénévolat

Les fêtes telles que considérées par l'UNESCO doivent avoir une dimension essentiellement collective. Que leurs motivations soient religieuses,

³ Voir <https://ich.unesco.org/fr/listes>, consulté le 7.9.2017.

⁴ LEIMGRUBER Walter, «Fêtes», *Dictionnaire historique de la Suisse*, <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F17447.php>, consulté le 7.9.2017.



Fête des Vignerons 1999, Chœur rouge. Photographie : Philippe Pache © Confrérie des Vignerons, Vevey.



Repas des Brandons, Payerne, 1896. Photographie : Dupertuis © BCU-L, Collection iconographique vaudoise.

historiques ou sociales, que leurs formes soient celles d'un entracte joyeux ou d'une cérémonie sérieuse et très codifiée, la fête inscrite dans une liste du patrimoine immatériel de l'UNESCO est toujours communautaire. Point de fêtes d'anniversaire: on y célèbre moins l'individu que le groupe, le privé que le collectif. Les fêtes retenues et présentées par l'UNESCO parlent d'une nation ou d'une communauté et de significations communes. Les réjouissances et l'ordre de la fête sont connus à l'avance, agendés de longue date; on sait ce que l'on fête, comment on le fête et c'est la célébration partagée qui donne sa valeur à la fête.

Qu'elles soient brandons, girons de Jeunesses campagnardes, lotos d'association ou désalpes, les fêtes communautaires se perpétuent souvent par et grâce au bénévolat. Pour que de nombreux bénévoles s'y engagent, y investissent de leur temps – parfois de manière très importante –, il faut que, de leur côté, ils y trouvent du sens, une raison de s'impliquer. Une signification forte de la fête est ainsi un moteur essentiel à sa perpétuation. Si une fête devait perdre de son sens, elle perdrait dans le même mouvement ses bénévoles et son public. C'est aujourd'hui le cas, par exemple, du Jeûne fédéral en Suisse. Qui sait encore précisément ce que l'on commémore ce jour-là et la raison du jour férié qui lui est associé dans les cantons de Genève⁵, Vaud, Neuchâtel et dans le district du Lac du canton de Fribourg? Comme la fête était plus religieuse que sociale, qu'elle remplissait plus les églises que les rues, son affaiblissement est moins visible que s'il s'agissait, par exemple, d'un carnaval. Les églises sont en effet seules à s'être vidées ce week-end de septembre et, bien que le jour férié subsiste actuellement, on peut se demander s'il ne va pas un jour être remis en question.

Menaces et renouvellement

Outre le danger principal qu'est pour une fête la perte de signification, on peut aussi relever que notre début de XXI^e siècle pose des exigences en matière de sécurité, d'hygiène, de protection de

⁵ Même si le Jeûne genevois est fêté une dizaine de jours avant le Jeûne fédéral, le principe de base de la fête est identique: on rend grâce par un jour de jeûne d'avoir échappé à une guerre, une disette ou une épidémie.

l'environnement et d'autorisations administratives qui deviennent de plus en plus difficiles à gérer pour les organisateurs d'une fête. Au point de mettre parfois celles-ci en danger. Qui a en effet encore le courage de se lancer dans une organisation de titan où tout doit faire l'objet de permis et de patentes? L'augmentation du nombre des participants et/ou des spectateurs est un autre défi à relever, car le gigantisme est un problème aussi délicat que le manque de public. Les Jeunesses campagnardes vaudoises sont de plus en plus fréquemment confrontées à ce souci: les plus grands girons⁶, qui peuvent rassembler 20 000 à 30 000 visiteurs en 5 jours, nécessitent une organisation considérable et de nombreux groupes villageois hésitent à les prendre en charge, par crainte de ne pas y arriver ou de faire moins bien que leurs prédécesseurs.

Pour durer, pour traverser les ans et les siècles, une fête doit garder une signification forte, on l'a dit. Mais elle n'est pas condamnée à l'immobilisme pour autant. Ce sens peut en effet se modifier et modifier la fête. Initialement entièrement religieuse, la Fête-Dieu de Savièse⁷ est par exemple en train de voir ses aspects sociaux prendre de l'importance. Dans une dynamique de ce type, chercher à maintenir la fête dans son corset historique est plus dangereux que d'accepter sa transformation. Car si ses acteurs et ses spectateurs n'y trouvent plus de sens, ils ne s'engageront plus pour la faire vivre, pas plus qu'ils ne se déplaceront pour la voir vivre.

Patrimoine immatériel ou traditions vivantes?

En Suisse, les formules de «*patrimoine culturel immatériel*» et de «*traditions vivantes*» sont synonymes. La première tournure a été très vite adoptée par les cantons romands, alors que les cantons alémaniques préfèrent celle de «*lebendige Traditionen*». Cette dernière formulation a deux avantages très

⁶ Voir «Pratiques sociales - Toute l'année - Jeunesses campagnardes», www.patrimoine.vd.ch/immateriel, consulté le 15.10.2017.

⁷ Pratiquées dans les cantons catholiques, les Fêtes-Dieu ont lieu tous les ans deux semaines après la Pentecôte. Elles associent moments profanes et religieux, le temps fort en étant une procession qui promène le Saint-Sacrement dans un ostensor à travers le village.

clairs: elle affirme d'une part que les gestes, coutumes et fêtes qui peuvent être pris en compte à titre de patrimoine immatériel doivent être encore pratiqués et/ou fêtés. Une fête qui aurait ainsi existé pendant plusieurs centaines d'années, mais serait tombée en désuétude durant les Trente Glorieuses (période dangereuse pour les traditions et savoir-faire anciens, tant on recherchait une modernité tendue vers un futur forcément brillant), ne peut être recensée. Cette formule a ensuite le mérite de ne pas laisser de doute quant à la signification du mot «immatériel», qui se démarque bien ici de toute idée de dématérialisation. Le patrimoine immatériel n'a en effet rien à voir avec une culture dématérialisée et informatisée, par exemple. Si la formulation de «*patrimoine culturel immatériel*» est plus juridique et abstraite, elle a quant à elle l'avantage d'être absolument neutre, tenant à distance aussi bien l'émotion que le vécu. À cette absence de jugement, on peut aussi ajouter l'affirmation de la claire symétrie qui existe entre le patrimoine matériel (mobilier, immobilier et documentaire) et le patrimoine immatériel.

Les fêtes reconnues comme patrimoine immatériel helvétique

La Suisse a décidé d'inscrire dans la liste mondiale de l'UNESCO huit traditions pour la représenter: une tradition pour chaque région linguistique (la Fête des Vignerons de Vevey pour la Suisse romande, le Carnaval de Bâle pour la Suisse allemande et les Processions de la semaine sainte à Mendrisio pour la Suisse italienne), deux traditions liées à la gestion de la montagne en été (la Saison d'alpage) et en hiver (la Gestion des risques d'avalanches), un type de chant (le yodel) ainsi que deux sortes de savoir-faire: ceux de la mécanique horlogère et ceux du design graphique et typographique suisse. Il est remarquable que les trois traditions retenues pour représenter les différentes régions linguistiques du pays soient des fêtes. Et quelles fêtes! Des réjouissances fédératrices, qui se préparent longuement, où la communauté est réaffirmée et où les heures bénévoles ne se comptent plus. Le processus d'inscription des traditions helvétiques à l'UNESCO est en cours. Enregistrée dans le répertoire du patrimoine immatériel mondial

le 1^{er} décembre 2016, la Fête des Vignerons est la première tradition à y représenter la Suisse. Dans la liste que l'Office fédéral de la culture a dressée des traditions du pays, on trouve de nombreuses fêtes importantes pour un canton ou une ville. Dans la seule Suisse romande, on relève une vingtaine de fêtes, dont la Bénichon à Fribourg et la Saint-Martin dans le Jura, la Fête – et non la course – de l'Escalade à Genève, la Fête des Vendanges à Neuchâtel, les Tchèggättä en Valais et les abbayes vaudoises. Au vu de l'importance que les fêtes détiennent dans les listes du patrimoine immatériel aussi bien mondial que régional, il est toutefois étonnant de constater qu'il y a peu de fêtes qui fédèrent la Suisse en son entier. Dès 2018, la liste des traditions vivantes de l'OFC comptera 199 traditions, 186 étant des pratiques et savoir-faire cantonaux et 13 inscriptions recensant des traditions que l'on considère valables pour toute la Suisse. Parmi celles-ci, une seule est clairement une fête: la Fête fédérale de tir. Que comprendre de cela? Est-ce un indice de l'importance du fédéralisme suisse qui peinerait à rassembler? Serait-ce causé par un manque de cohésion nationale? Ou une fête ne peut-elle s'organiser qu'à une échelle régionale? Étrangement, on y chercherait en vain la fête nationale du 1^{er} août...

Fêtes de contradictions...

L'ethnologue Walter Leimgruber, auteur de l'article «fêtes» du *Dictionnaire historique de la Suisse*, et le dictionnaire du *Centre national de ressources textuelles et lexicales* se retrouvent dans leurs définitions de la fête: pour le premier, elle a une «*fonction de rupture et de transgression*», de «*disparition des barrières sociales et [de] renversement de l'ordre établi*» et joue parfois un rôle de «*souape permettant d'évacuer la pression sociale*»⁸. Pour le second, la fête «*organise, sinon un désordre, du moins des dérogations à l'ordre, pour obtenir dans la conscience collective l'assentiment à l'ordre préconisé*»⁹. Il est

⁸ LEIMGRUBER Walter, «Fêtes...»

⁹ Centre national de ressources textuelles et lexicales, «Fête», <http://www.cnrtl.fr/definition/f%C3%AAte>, consulté le 7.9.2017.

frappant de constater qu'aussi bien l'ADN lexical du mot « fête » que les modèles interprétatifs qu'en ont proposés les ethnologues se rejoignent.

Si l'on peut craindre qu'une mise en registre des fêtes ne les fige ou ne les empêche de s'adapter aux besoins changeants des sociétés qui les pratiquent, il faut quand même souligner que l'UNESCO cherche à leur garder le plus de liberté possible, en ayant posé comme contrainte une réactualisation chaque six ans de toutes les inscriptions de sa liste représentative. Un travail important, certes, mais qui met en évidence que la démarche est pensée de manière évolutive.

Le paradoxe de ces mises en listes du patrimoine immatériel mondial réside probablement ailleurs,

notamment dans la tension qui s'installe entre le fait que, pour préserver des traditions, on a créé un répertoire qui les fait connaître et que cette publicité donne envie à toutes sortes de gens d'aller en faire l'expérience et donc, potentiellement, de détruire des fêtes qui auraient dû rester étroitement communautaires. Mais les fêtes arriveront sans doute à absorber ces tensions, elles qui « *vivent de contrastes, entre limite et transgression, obligation et anarchie, ordre et chaos* »¹⁰.

¹⁰ LEIMGRUBER Walter, « Fêtes... »

Le Service des affaires culturelles du canton de Vaud et le patrimoine immatériel

Depuis le 1^{er} mai 2015, le canton de Vaud dispose d'une nouvelle loi sur la culture (Loi sur le patrimoine mobilier et immatériel – LPMI) qui se donne les buts suivants : « *préserver, conserver et mettre en valeur le patrimoine mobilier et immatériel vaudois* »¹. Novatrice par la prise en compte neuve des deux types de patrimoines que sont les patrimoines mobilier et immatériel, cette loi pose non seulement un cadre au recensement cantonal des traditions vivantes, mais elle donne surtout à ces dernières des moyens inédits jusqu'ici : elle institue un poste de conservateur du patrimoine immatériel (40 % dès 2018) et la possibilité pour les détenteurs de coutumes, savoirs et savoir-faire d'obtenir des subventions pour des actions destinées à mettre en valeur une tradition vivante du canton, dont des fêtes.

En 2013, le Service des affaires culturelles du canton de Vaud a consacré un dossier École-Musée au patrimoine culturel immatériel. Téléchargeable sous forme de pdf, on y trouve des activités adaptables à tous niveaux scolaires : http://www.bcu-lausanne.ch/wp-content/uploads/2013/05/P_do-dp_051_PCI-2.pdf

¹ ÉTAT DE VAUD, Loi sur le patrimoine mobilier et immatériel (LPMI), http://www.rsv.vd.ch/rsvsite/rsv_site/doc.pdf?docId=1123588&Pvigueur=&Padoption=&Pcurrent_version=0&PetatDoc=referendum&Pversion=&docType=loi&page_format=A4_3&isRSV=true&isSjL=true&outformat=pdf&isModifiante=false, consulté le 7.9.2017.

L'auteure

Historienne de la culture, **Ariane Devanthery** est spécialisée dans l'histoire des guides de voyage en Suisse. Elle travaille aujourd'hui à la fois comme Conservatrice du patrimoine immatériel et comme Coordinatrice du patrimoine mobilier au Service des affaires culturelles du canton de Vaud, et en tant qu'historienne indépendante.

DEVANTHÉRY Ariane, *Itinéraires. Guides de voyage et tourisme alpin, 1780-1920*, Paris: Presses universitaires de Paris-Sorbonne, 2016.

DEVANTHÉRY Ariane et MATOS-WASEM Rafael, « Une Suisse à voir et à vivre. Patrimoine culturel immatériel et tourisme en Suisse, jadis et aujourd'hui », in CAMP Marc-Antoine, EGGMANN Sabine, TAUFER Barbara (dir.), *Reiseziel: Immaterielle Kulturerbe. Ein interdisziplinärer Dialog / Destination: patrimoine culturel immatériel. Un dialogue interdisciplinaire*, Zurich: Kronos Verlag, 2015, p. 23-45.

ariane.devanthery@vd.ch

Résumé

Carnavals, Saint-Nicolas de Fribourg, Fête d'Unspunnen ou pèlerinages et processions religieuses, les fêtes sont multiples et variées. Celles qui sont reconnues comme patrimoine culturel immatériel par l'UNESCO sont communautaires, fédératrices, souvent imposantes et à forte signification identitaire ou symbolique. Les participants, qui en connaissent l'ordre et les articulations, viennent s'y replonger le temps d'un retour à quelque chose de connu, de joyeux, de rassurant peut-être, et de porteur. Une piqûre de rappel dans nos racines culturelles et sociales.

Stéphanie Dubosson, École secondaire de Nyon-Marens

La folie en Christ : entre rire et rejet de la hiérarchie. Le cas des fols-en-Christ en Russie

Abstract

This paper proposes a brief historical analysis from a peculiar Christianity's side which is called the «fool in Christ», in evoking the similarities and the differences between the Catholic and the Orthodox religions. Some leads for lessons in history classes are mentioned at the end of the paper.

Comment aborder le thème très peu connu en Occident du fol-en-Christ? Si cette sorte de folie est apparue intéressante, c'est tout d'abord en raison d'un questionnement autour de la proximité entre religion orthodoxe et religion catholique, lors de la formation continue donnée par le Groupe d'étude de la Didactique d'Histoire de la Suisse romande et italienne (GDH)¹. Pour cette étude, nous nous sommes essentiellement penchés sur des documents proposés par des historiens, des théologiens ou encore des linguistes.

Folie-en-Christ : essai de définition

Afin de proposer une définition du fol-en-Christ, expression qui était essentiellement utilisée par les croyants dans l'ancienne Rus'² puis en Russie impériale³, nous nous sommes penchés sur le mot russe, *jurodivij*, dont le sens français est «faible d'esprit». En prenant son étymologie, il semblerait que ce mot russe vienne du vieux-russe *jurodiv*' (début du XIV^e siècle) qui se disait auparavant *urodiv*'⁴, lié au vieux-slave *urod*' (mot disparu aujourd'hui)⁴, signifiant «fou, insensé»⁵. D'après le *Grand dictionnaire*

DUBOSSON Stéphanie, «La folie en Christ : entre rire et rejet de la hiérarchie. Le cas des fols-en-Christ en Russie», in *Didactica Historica* 4/2018, p. 77-84.

¹ Ce cours avait pour problématique : «Faire la fête! Entre commémoration et transgression, quel rapport au passé?»

² L'ancienne Rus' est le premier État indépendant slave de l'Est connu, comprenant les territoires actuels de l'Ukraine, de la Biélorussie et de la Russie. Cet État prend fin en 1472, lors de l'union d'Ivan III avec Zoé Paléologue, une nièce du dernier empereur byzantin, donnant à l'emblème russe son aigle à deux têtes, ainsi qu'avec la centralisation opérée par Ivan III (grand-prince de Moscou), grand-père du premier tsar russe, Ivan le Terrible (Ivan IV).

³ On peut dater le début de l'empire russe avec le règne de Pierre le Grand, dès 1682.

⁴ D'après FASMER Maks, *Etimologičeskij slovar' russkogo jazyka*, Tome 4, Moscou : Progress, 1987, p. 534. [Dictionnaire étymologique de la langue russe], qui s'appuie sur SOBOLEVSKIJ Aleksej Ivanovič, *Obrazovannost' moskovskoj Rusi. XV-XVII vekov*, Sankt Peterburg : Tipografija M. Merkusheva, 1894 [Éducation de la Rus' moscovite].

⁵ MIKLOSICH Franz von, *Dictionnaire abrégé de six langues slaves. Un dictionnaire comparatif des langues russes, vieux-slave, bulgare,*

raisonné de la langue russe⁶, *jurdivij* est un terme populaire issu de la tradition orthodoxe qui désigne un « *vagabond volontairement miséreux, ayant adopté la figure d'une personne, dépourvue de santé mentale, mais titulaire du don de prophétie; le bienheureux* »⁷. John Seward, dans son ouvrage sur ces saints fous⁸, donne huit caractéristiques liées à cette folie dans l'orthodoxie, qui sont :

1. le christocentrisme, autrement dit, le personnage s'identifie à Jésus-Christ et tente de lui ressembler au mieux ;
2. le charisme, en théologie la grâce divine (de *kharisma*, « faveur » en grec) ;
3. une sainte folie volontairement simulée ;
4. une folie qui serait toujours eschatologique (donc liée à des prophéties de la fin du monde) ;
5. des fols-en-Christ en pèlerinage constant ;
6. une immixtion dans la politique (ainsi qu'une éventuelle dénonciation de celle-ci) ;
7. le discernement des esprits (afin de montrer au reste du clergé sa condition de pêcheur mortel) ;
8. ou l'ascétisme, parfois à l'extrême de ces fous-de-Dieu, puisqu'ils aspirent à devenir « *les moindres, les oubliés, les méprisés, pour vaincre l'orgueil, renoncer à eux-mêmes et ne vivre que pour le seigneur* »⁹.

De nombreuses caractéristiques ont été attribuées à ces fols-en-Christ en Russie, comme la folie, la misère¹⁰, la santé mentale altérée (surtout au XIX^e siècle¹¹), l'aberration des fols-en-Christ, ou

encore leur capacité à émettre des prophéties vérifiées par la suite¹². Cette définition est le fruit d'une tradition qui a cours dans l'ancienne Rus' (plus tard et pour simplifier le discours, en Russie), basée sur un extrait biblique. En effet, le fol-en-Christ aurait pour source un passage de la Bible : « *27 Mais ce qui a de fou dans le monde, voilà ce que Dieu a choisi pour confondre ce qui est fort; 28 ce qui dans le monde est sans naissance et ce que l'on méprise, voilà ce que Dieu a choisi; ce qui n'est pas, pour réduire à rien ce qui est, 29 afin qu'aucune chair n'aille se glorifier devant Dieu* »¹³. En se basant sur cet extrait, plusieurs personnages ont pu avoir une attitude parfois choquante¹⁴, en justifiant leur comportement grâce à cette citation. Deux figures fameuses en Europe occidentale ont été décrites comme telles par les linguistes Lotman et Ouspenski¹⁵ : celle de saint François d'Assise (qui avait fini par vivre dans une misère volontaire) et celle de Jeanne d'Arc (à qui l'on a prêté des pouvoirs de sorcellerie¹⁶ ou, plus récemment, d'autres atteintes mentales actuellement démenties par des psychiatres¹⁷). Cette reprise biblique a été très utilisée par le peuple en Europe orientale, et surtout en Russie, où parfois ces fols-en-Christ étaient dévêtus durant les rudes hivers de l'Est¹⁸. Ces personnages ont eu une telle

serbe, tchèque et polonais, suivi des langues français et allemand, Amsterdam : Philo Press, 1974, p. 946-947.

⁶ Dictionnaire usuel du russe, à l'instar du Petit Robert pour la langue française.

⁷ KUZNECOV Sergej Aleksandrovič, *Bolšoj tolkovij slovar' russkogo jazyka*, Sankt Peterburg : Norint, 2006 [Grand dictionnaire raisonné de la langue russe].

⁸ D'après SEWARD John, *Dieu à la folie. Histoire des saints fous pour le Christ*, traduit de l'anglais par Marie Tadié, Paris : Seuil, 1980, p. 42-48. Ce théologien ne donne pas de date précise de début. Les sources se perdent, mais on pourrait souligner que les premiers fols-en-Christ seraient les apôtres du Christ eux-mêmes, qui auraient pris pour base ce type de comportement afin de propager la bonne nouvelle.

⁹ SEWARD John, *Dieu à la folie...*, p. 49.

¹⁰ Il s'agit d'un des éléments que l'on retrouve aujourd'hui encore dans l'iconographie des fols-en-Christ (notamment, des petits films sur la vie des fols-en-Christ, comme saint Basile-le-Bienheureux, dont la cathédrale trône sur la place Rouge de Moscou) et qui a également marqué ces personnages représentés sur des icônes que l'on retrouve aisément.

¹¹ MIRONENKO MARENKOVA Irina, « Folie en Christ à la romaine et à la moscovite : deux exemples de la religiosité chrétienne au

XIX^e siècle », in *Conserveries mémorielles*, n° 14, 2013 (mis en ligne le 20 juin 2013, consulté le 26 juillet 2017, URL : <http://cm.revues.org/1545>), point 48.

¹² Notamment lorsqu'on lit la vie de saint Théophile de Kiev, principalement avec la prophétie en lien avec le tsar Nikolaj Pavlovitch Romanov. PRESBYTERA Anna (trad.), *Saint Théophile. Vie de notre père entre les saints Théophile de Kiev le fol-en-Christ, hiéromone, grand-schème de la lavra des grottes de Kiev, ascète et prophète*, Lausanne : L'Âge d'Homme, 1999, p. 126.

¹³ Première Épître de saint Paul apôtre aux Corinthiens in *La Bible de Jérusalem*, Paris : Cerf, Chapitre 1, versets 27 à 29.

¹⁴ MIRONENKO MARENKOVA Irina, « Folie en Christ... », point 43. Mironenko Marenkova prend l'exemple de saint Benoît-Joseph Labre, ayant vécu de 1748 à 1783 entre la France et l'Italie.

¹⁵ Certainement en raison de leur provenance, l'ex-URSS, afin de valoriser le régime soviétique en abaissant une partie de la culture occidentale.

¹⁶ LOTMAN Iouri et OUSPENSKI Boris, *Sémiotique de la culture russe*, Lausanne : L'Âge d'Homme, 1990, p. 325.

¹⁷ Voir BARATTA Alexandre, HALLEGUEN Olivier et WEINER Luisa, « Jeanne d'Arc et ses voix : pathologie psychiatrique ou phénomène contextuel? », in *L'information psychiatrique*, vol. 85, n° 10, décembre 2009, p. 907-916.

¹⁸ ROBERTI Jean-Claude, « Un clown d'Église : le fol en Christ? », in VIGOUROUX-FREY Nicole (dir.), *Le clown. Rire et/ou dérision?*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 1999, p. 25-29, point 5. Disponible en ligne : <http://books.openedition.org/pur/1390?lang=fr>, consulté le 24 juillet 2017.

influence en Russie au Moyen Âge¹⁹ que même Ivan IV, plus connu sous le pseudonyme d'Ivan le Terrible, a eu un comportement qu'il jugeait lui-même être celui d'un fol-en-Christ²⁰.

Ressemblances entre les fols-en-Christ orientaux et autres rois de carnaval

En sus de cela, les fols-en-Christ russes ont plusieurs traits en commun avec d'autres faux dignitaires religieux que l'on peut trouver en Europe occidentale, plus particulièrement dans le catholicisme²¹. Dans ce contexte, nous pouvons relever cette inversion tant entre les fols-en-Christ qu'entre les rois de carnaval, ainsi que le lien ténu entre eux et l'institution ecclésiale²². Souvent, en Europe occidentale, la fête des fous²³, qui reprend justement ce principe d'inversion et de conduite des participants dépassant des normes sociales usuelles²⁴,

¹⁹ L'influence des fols-en-Christ en Russie s'explique aisément pour ce peuple qui était peu éduqué au sens scolaire du terme. Aussi, de telles figures pouvaient confirmer la foi du peuple et les écrits saints en étaient confortés dans ce qu'ils promouvaient.

²⁰ Il s'est d'ailleurs fait appeler durant cette époque Parfène le Fol, a vécu dans un monastère et avait un comportement totalement inversé par rapport aux normes sociales en vigueur. À ce propos, voir l'article de ЛІХАЧЕВ Дмитрій Сергеевич, «Канон і молитва Ангелу Грозному воеводе Парфенію Уродивого (Івана Грозного)», in *Rukopisnoe Nasledie Drevnej Rusi, po materijalam Puškinskogo Doma*, Leningrad: Nauka, 1972, p. 10-27 [Canon et prière à l'Ange le Terrible voïévode de Parfène le fol-en-Christ (Ivan le Terrible)].

²¹ SAWARD John, *Dieu à la folie...*, p. 10, qui présente ces personnages dans l'orthodoxie et le catholicisme.

²² Cela se retrouve dans les origines de la fête de Carnaval, fête païenne reprise par l'Église dans son calendrier. Cf. article sur le Carnaval de l'*Encyclopaedia Universalis*, corpus 5, in Paris: Encyclopædia Universalis France S.A. Paris, 2008, p. 89.

²³ Cette fête serait liée aux Saturnales romaines fêtées fin décembre dans la Rome antique, BERNARD Frédéric, *Les fêtes célèbres*, Paris: Hachette et C^{ie}, 1878, p. 64.

²⁴ On retrouve ce principe d'inversion déjà dans les Saturnales de la Rome antique, ainsi que dans la Fête des fous. Une description intéressante est celle donnée dans un livret accompagnant un disque compact: PICKETT Philip, *The Feast Of Fools*, New London Consort, Monaco: Éditions de l'Oiseau-Lyre, 1990, p. 12 à 14 (pour l'enregistrement: London: The Decca Record Company Limited, 1992). Dans ce livret, on apprend qu'une première tentative d'interdiction, ou en tout cas de réforme, de ce genre de célébrations aurait eu lieu en 1199 à Paris. Toutefois, cette fête se perpétua par la suite. Elle avait lieu essentiellement dans les églises où le bas clergé exécutait des tâches réservées d'ordinaire à leurs supérieurs. Durant ces cérémonies, vestiges de fêtes païennes plus anciennes, le renversement des valeurs communément admises était de rigueur. Ce thème de la fête et de son évolution serait intéressant pour les élèves. Partir de l'Antiquité jusqu'aux célébrations actuelles leur permettrait d'avoir un historique plus complexe que



Exemple d'icône de saint Basile-le-Bienheureux, basilique de Saint-Basile-le-Bienheureux, place Rouge, Moscou.

permettait aux membres du clergé de se déguiser et de s'adonner à toutes sortes d'actes plus ou moins répréhensibles (comme de se promener complètement nu), une sorte de succession aux Saturnales antiques²⁵.

simplement des retrouvailles costumées lors desquelles la population se retrouve et ripaille gaiement.

²⁵ En ce qui concerne les fêtes de manière générale et certaines fêtes religieuses en particulier, cf. articles sur la fête de l'*Encyclopaedia Universalis*, corpus 9, p. 726.

Bien qu'il y ait eu des inversions dans l'univers catholique médiéval, les fols-en-Christ allaient encore plus loin dans la religion orthodoxe russe du Moyen Âge. En effet, on retrouve dans quelques hagiographies orthodoxes (notamment celles de saint Basile-le-Bienheureux chez les vieux-croyants²⁶) des indications qui vont dans ce sens. Les fols-en-Christ russes avaient un comportement inversé de manière pérenne. Ils étaient parfois complètement nus, ou souvent peu habillés, se comportaient de manière odieuse la journée avant de passer leurs nuits à prier dans des églises ou dans des monastères²⁷. Ce type d'attitude était souvent réprimé du vivant des fols-en-Christ par crainte ou par méfiance de ce genre de personnage. Ou alors, il était valorisé plus tard dans des livres de dévotion populaire du XIX^e siècle²⁸. Quelquefois, ils se déguisaient, tout comme le faisaient les évêques des Innocents, d'autres membres de la fête des fous ou encore du carnaval catholique²⁹.

En conclusion : quelles pistes pédagogiques pour quels élèves ?

Comment aborder cette thématique avec les élèves ? La réponse à la question paraît assez évidente pour les élèves du secondaire I suivant le plan d'études romand (PER)³⁰. Dans la description du PER, de nombreux points peuvent être traités dans une approche historique. De ce fait, il est possible d'aborder le thème transversal des fêtes traditionnelles en prenant un exemple couvrant l'Église catholique ainsi que l'Église orthodoxe. Cette amorce est possible à l'aide d'un développement sur les différences entre les deux institutions. L'influence qu'ont pu avoir (et qu'ont encore aujourd'hui) les pratiques d'inversion sur les différentes mentalités et leurs conséquences

sur les mœurs actuelles peuvent être aussi passées en revue, tout comme l'analyse de la folie dans les cultures médiévale et moderne. Mais l'accès aux sources premières qui sont en russe et qui doivent donc être traduites représente un frein. De plus, l'accès aux sources russes est une entreprise hasardeuse et complexe. Il ne faut également pas oublier la difficulté que représente l'étude d'un sujet de religion chrétienne pour des élèves d'origines diverses, qui n'ont que des notions vagues de ce qu'est le christianisme. Une séquence spécifique autour de l'étude de la marginalité prendrait alors tout son sens. Il nous serait possible d'insérer une telle thématique en permettant aux étudiants ou aux élèves de mieux comprendre ce que l'on désigne aujourd'hui comme étant des personnes nécessitant des soins psychiatriques, et de voir ensuite comment ces personnes étaient considérées et traitées par nos ancêtres.

Pour des étudiants de secondaire II, plus précisément de niveau d'école de maturité, une séquence sur les fols-en-Christ apporte un éclairage intéressant pour plusieurs raisons. Tout d'abord, ce genre de séquence peut être développé en cours de base pour les étudiants de première année de gymnase vaudois. En effet, suivant le plan d'étude³¹, il est proposé aux enseignants d'« *étudier une civilisation "extra-européenne" et [de] permettre à l'élève de repérer et de relativiser ses valeurs* » ou encore d'« *étudier un thème et de permettre à l'élève d'intégrer ses connaissances relatives à l'histoire de la civilisation occidentale et de les interroger* »³². Dans cette optique, un travail sur les différentes religions et sur leurs implications dans la vie quotidienne des pratiquants, du Moyen Âge jusqu'à l'époque contemporaine, est intéressant. Nous pouvons relever, par exemple, les interactions importantes du pouvoir régulier dans la vie quotidienne des laïques en comparant la Russie avec l'Europe occidentale, jusqu'à nos gouvernements actuels qui, comme la Fédération de Russie, retournent à une image de la religion importante dans les affaires de l'État. Toutefois, l'accès aux sources reste difficile, pour des raisons de langue.

²⁶ Les vieux-croyants sont des adeptes de l'orthodoxie telle que pratiquée jusqu'au XVII^e siècle, avant la réforme ordonnée par Nikon entre 1666 et 1667. Il reste encore des pratiquants de cette tradition.

²⁷ SAWARD John, *Dieu à la folie...*, p. 43.

²⁸ On parle ici d'*okolocerkovnaia literatura*, ce qui signifie littérature proche ou autour de l'Église. MIRONENKO MARENKOVA Irina, « Folie en Christ... », point 51.

²⁹ Cf. article sur le Carnaval de l'*Encyclopaedia Universalis*, p. 89.

³⁰ Nous ne prendrons pas en compte ici le plan d'études vaudois (PEV) transitoire pour quelques années encore, et ce afin de simplifier la lecture. Pour ce qui est des informations du plan d'étude romand, cf. planetudes.ch

³¹ http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgep/fichiers_pdf/DGEP_EM_WEB_PROD.pdf, consulté le 7 août 2017.

³² Plan d'étude pour les écoles de maturité du canton de Vaud (adresse web ci-dessus), p. 138.



Photographie d'un fol-en-Christ du début du xx^e siècle, Miša-Samuyl. Carte postale, librairie I. V. Bykova à Pereslavl'.



Exemple de présence des fols-en-Christ dans la vie religieuse russe, ici, lors d'un pèlerinage. Mixail Vasil'evič Nesterov (1862-1942), « En Rus' : L'âme du peuple », huile sur toile (206 x 484 cm), Galerie Tretiakov, Moscou.

De plus, toujours pour les écoles de maturité, ce type de problématique est clairement envisageable dans le cadre d'un cours à option complémentaire et peut représenter un axe pertinent dans l'étude des faits religieux et de leur implication dans la sphère politique. Ce genre de leçon peut également être agrémenté par un panel de sources iconographiques qui sont denses, si l'on ne s'attarde pas uniquement sur les icônes, mais également sur la photographie. Nous pouvons à ce propos souligner les nombreuses icônes montrant des fols-en-Christ, ou les caricatures et les photographies de Raspoutine, qui peut être considéré comme un fol-en-Christ, si l'on désire s'arrêter sur ce personnage afin d'expliquer la fin du tsarisme en Russie³³.

En conclusion, le thème offre de multiples axes passionnants dans le cadre d'un cours s'étalant sur un nombre de périodes à définir, pour un enseignant souhaitant aborder la question de la folie au Moyen Âge et à l'époque moderne, de manière différente, par des liens entre Europe occidentale et Europe orientale. Sans oublier qu'en soi les fols-en-Christ peuvent représenter une clef d'analyse pour des phénomènes comme la fin du tsarisme, ce qui n'est pas négligeable dans une histoire qui cherche à souligner la pluralité des causes plutôt que de souligner une causalité unique³⁴.

³³ Par exemple, SAINT PIERRE Isaure de, *Raspoutine. Le fol en Christ...*, RADZINSKY Edvard Stanislavovitch, *Raspoutine. L'ultime vérité*, Paris : J.-C. Lattès, 2000.

³⁴ Le comportement outrageant de Raspoutine, que la tsarine appréciait aussi pour ses divers dons, a gêné le reste de la noblesse qui voyait en lui une personnalité prenant trop d'importance dans la politique du pays.



Caricature indiquant l'importance de Raspoutine dans ses liens avec le pouvoir, ici en présentant le couple impérial sous forme de marionnettes, « *La maison tsariste russe* », N. Ivanov, 1916 env., regnum.ru

L'auteure

Marie Stéphanie Florine Dubosson est titulaire d'un master ès lettres de l'Université de Lausanne et d'un master d'enseignement secondaire I et II. Enseignante depuis près de sept ans, elle a également étudié le russe et s'est passionnée pour l'histoire et la culture des pays de l'ex-URSS. Actuellement, elle s'intéresse à l'Anthropocène et aux liens entre histoire occidentale et orientale.

stephanie.dubosson@gmail.com

Résumé

L'article propose une brève analyse historique d'un aspect particulier de la chrétienté qu'est la folie-en-Christ, en évoquant les ressemblances et les différences entre les religions catholique et orthodoxe. Quelques pistes pour des séquences de cours d'histoire sont évoquées en fin d'article.

Didactique de l'histoire

Muriel Frisch, Université de Reims Champagne-Ardenne

La didactique de l'Information-Documentation en France comme ressource pour l'enseignement : une histoire et une « épistémologie plurielle »

Abstract

Information-Documentation didactic in France as teaching resources: an history and a “plural epistemology”. This text is based on our research Information-Documentation didactic. It focuses on the epistemological and historical dimensions developed in our Habilitation Thesis (2016) and uses a review of the literature. This paper is thus going to be organized into four parts: characterization of what we call a “plural epistemology”; origins and history of Documentation-Information training in Education; neighboring fields, complementary and identification of trends, paradigms and models dominant; documentary culture, Information-Documentation didactic and link with teaching of history.

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

FRISCH Muriel, « La didactique de l'Information-Documentation en France comme ressource pour l'enseignement : une histoire et une “épistémologie plurielle” », in *Didactica Historica* 4/2018, p. 87-91.

Introduction

La Documentation dans le milieu de l'Éducation s'est construite à la jonction d'influences multiples, en référence à des disciplines, à des pratiques variées et à une activité professionnelle composite. Nos travaux appréhendent les évolutions pour une didactique de l'Information-Documentation, sans occulter la genèse historique des savoirs, sans renoncer à considérer le sens heuristique du questionnement, sans oublier les problèmes qui fondent les questions de recherche, en tenant compte des renouvellements théoriques ainsi que dans les pratiques.

Ce texte s'appuie sur les recherches que nous menons en didactique de l'Information-Documentation. Il se focalise sur la dimension historique et épistémologique développée entre autres dans notre mémoire de synthèse d'Habilitation à diriger des recherches (2016)¹ et utilise la revue de littérature. Dans cette communication, nous posons la question du positionnement de l'Information-Documentation par rapport à une histoire et à une forme « d'épistémologie plurielle ». Nous organisons cet article autour de quatre parties : premièrement, la caractérisation de ce que nous appelons une « épistémologie plurielle » ; deuxièmement, les origines et l'histoire de la formation à l'Information-Documentation dans le milieu de l'Éducation ; troisièmement, des domaines voisins, complémentaires et l'identification de paradigmes,

¹ FRISCH Muriel, *Didactique de l'Information-Documentation et développement d'une posture de recherche : Émergences-Cheminements-Constructions de savoirs et didactiques pour l'Éducation. L'apprentissage et la formation, dans les métiers de l'humain et en intelligence collective*, UHA: Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme national d'Habilitation à diriger des recherches, sous la direction du professeur Loïc Chalmel, obtention le 13 mai 2016.

de courants et de modèles dominants; quatrième-ment, la culture documentaire, la didactique de l'Information-Documentation et lien avec l'enseignement de l'histoire.

Ce que nous appelons une « épistémologie plurielle »

Nous parlons de « épistémologie plurielle » dans le sens où l'Information-Documentation convoque des traditions épistémologiques différentes et des registres de savoirs pour une épistémologie documentaire multiple en se référant à des sources, des théories, des modèles et des influences variés, dans des contextes d'intervention différents. Parmi les contextes d'intervention possibles pour exercer des compétences informationnelles et documentaires, il y a celui de l'éducation.

Origines et histoire de la formation à l'Information-Documentation dans le milieu de l'éducation

C'est le mouvement de l'Éducation nouvelle qui est aux sources de la réforme des lycées jusque dans les années 1950 en fédérant diverses doctrines et mouvements pédagogiques qui l'animent dès les années de l'entre-deux-guerres (Chapron, 2015)². Des années 1970 aux années 1980, nous assistons à une dynamique de rénovation avec notamment « *le Module 3* »³ placé sous la coordination de Brigitte Chevalier. L'ancrage dans le milieu éducatif de l'Information-Documentation s'effectue par rapport à des méthodes puis à des formes de pédagogies innovantes. Dans les années 1990, un autre tournant est amorcé, avec la création du Capes de sciences et techniques documentaires, dans le contexte de la première loi d'orientation Jospin (arrêté publié au JO du 8 juillet 1989). On

privilégie une aide méthodologique pour lutter contre les difficultés scolaires et on passe d'une logique de programme à une logique de projet. La diffusion de nouvelles approches pédagogiques est liée à la prise en compte des évolutions technologiques et à la mise en place de nouveaux dispositifs qui ne cesseront de se multiplier : Travaux Personnels Encadrés (TPE) en lycées, travaux croisés et interdisciplinarité en collèges, Projets Pluridisciplinaires à Caractères Professionnels (PPCP) dans les lycées professionnels...

Le débat reprend aujourd'hui autour de la mise en œuvre des Enseignements et Pratiques Interdisciplinaires⁴ (EPI) dans le cadre de la réforme des collèges pour les élèves du cycle 4.

Des domaines voisins, complémentaires et l'identification de paradigmes, de courants et de modèles dominants

Concernant ce volet de l'épistémologie scientifique, il existe un champ de domaines voisins : Information, Documentation, Communication, Technologie, Informatique et Numérique, qui ont chacun leurs caractéristiques. Aucun n'est réductible à l'autre. On peut parler des entrées reliées et spécifiques : « Information-Documentation » ; « Information-Communication » ; « Information-Médias » ; « Information-Numérique ». Ces domaines distincts et complémentaires génèrent différents paradigmes, courants, modèles dominants en recherche susceptibles d'influencer la compréhension de ce qui fonde les connaissances en Information-Documentation.

D'un paradigme de la maîtrise à la culture de l'information, *literacy* et *transliteracy*

Les assises nationales pour l'éducation à l'information⁵ ont insisté sur : « *un renversement de*

² CHAPRON Françoise, *De la pédagogie du document au curriculum en Information-Documentation. Dynamiques et résistances*, Septembre, 2015, Disponible à l'adresse : http://www.congres2015.fadben.asso.fr/IMG/pdf/de_la_pedagogie.pdf

³ PERETTI André de, CHEVALIER Brigitte (Coord.), *Module III. Utilisation des ressources documentaires et conseils méthodologiques*, INRP, 1983, non publié.

⁴ Voir sur le site du ministère Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid99750/epi.html> (Consulté le 7 septembre 2016).

⁵ Assises nationales pour l'éducation à l'information, « *Éducation à l'information et à la documentation. Clés pour la réussite, de la maternelle à l'université* », 11-12 mars 2003, URFIST de Paris, 2004 [en ligne], <http://www.ext.upmc.fr/urfist/Assises/Ass-index.htm>

«posture», celui de penser culture de l'information plutôt que «maîtrise de l'information» (Chapron, 2006). Venue de l'industrie, c'est dans le monde des bibliothèques anglo-saxonnes que «l'information literacy» a pris corps et s'est imposée. Dès les premières définitions (années 1980), la dimension éducative est présente : listage de ce que doit faire une «information literate person», puis des contenus à transmettre ; le concept de «littératie», emprunté aux sciences de l'éducation, a été repris et décliné en «littératie informationnelle» par les SIC qui l'étudient avec leur regard propre, leurs théories, leurs concepts⁶.

Les synonymes français les plus répandus pendant un temps avec l'entrée «Information Literacy» sont : «culture de l'information», «culture informationnelle» et «usage de l'information». Selon l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE), la littéracie est «l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et capacités»⁷. Dans la littérature scientifique, nous lisons aussi la terminologie «translittératie». La définition utilisée est souvent celle de Sue Thomas (2007)⁸ : «l'habilité à lire, écrire et interagir par le biais d'une variété de plateformes, d'outils de moyens de communication, de l'iconographie à l'oralité en passant par l'écriture manuscrite, l'édition, la télé, la radio et le cinéma, jusqu'au réseaux sociaux». L'utilisation de l'expression anglophone «Information Literacy» n'intègre pas l'entrée Documentation qui pour le coup peut faire figure d'exception française. En outre, de nombreux modèles servant de référence ne sont pas à proprement parler des «modèles didactiques», c'est-à-dire qui auraient été pensés en fonction des conditions des transmissions, des médiations, des constructions et des appropriations info-documentaires du point

⁶ CHAPRON Françoise, *Culture et maîtrise de l'information*, 24 novembre, Disponible à l'adresse : <http://urfistreseau.wordpress.com/2006/11/24/culture-et-maitrise> (Consulté le 10 décembre 2007).

⁷ «Éducation à l'information», *La lettre d'information de la VST*, n° 17, avril, 2006. <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/avril2006.htm> (Consulté le 12 juillet 2009).

⁸ SUE Thomas et al., «Transliteracy: crossing divides», *First Monday*, vol. 12, 3 décembre 2007.

de vue des enseignements et des apprentissages (Frisch, 2014)⁹.

Des modèles dominants

L'«information literacy» se lit encore aujourd'hui dans certains travaux dans une approche «information behavior», expression traduite par «pratique informationnelle» (Chaudiron, Ihadjadene, 2010)¹⁰. Nous avons montré que beaucoup de modèles qui servent de référence à l'activité professionnelle d'information-documentation restent dans une logique de modèles «à étapes»¹¹, par exemple les modèles de : «la démarche documentaire» pour la formation (Chevalier, 1980), «pragmatique» de Dewey (1910), «de la recherche d'information» (Guthrie, 1988), qui repose sur les «usages et le besoin d'information» (Yves-François Le Coadic, 1997).

Culture documentaire, didactique de l'Information-Documentation et lien avec l'enseignement de l'histoire

L'entrée par la/le(s) culture(s) : «de l'information», «informationnelle», «des médias», «numérique» ne nous semble pas devoir se faire au prix de l'abandon de la «culture documentaire». Rappelons que le mot «documentation» provient du nom «document» (en latin *documentum*), dérivé du verbe latin *docere*, qui signifie instruire, faire apprendre, enseigner. Suzanne Briet (1951)¹² souligne à ce titre que «de tout temps la latinité et son héritage ont donné au mot document le sens d'enseignement ou

⁹ FRISCH Muriel, «Les méthodes de regards croisés en formation : l'exemple d'un dispositif en information-documentation et construction collective de savoirs en recherche-action-formation», *Recherches en Didactiques*, 18, 2014, p. 57-77.

¹⁰ CHAUDIRON Stéphane, IHADJADENE Madjid, «De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles : questions de modèles et de méthodes», *Études de communication*, n° 35, 2010, p. 13-30.

¹¹ FRISCH Muriel, «Démarches, modèles et concepts en didactique de l'information-documentation», *Tréma*, Modèles et didactiques, n° 45, 2016, p. 43-57, URL : <http://tréma.revues.org/876.p.43-57>, Journée d'étude Modèles et Didactiques à Nantes organisée par Rosine Galuzzo-Dafflon, 2016.

¹² BRIET Suzanne, *Qu'est-ce que la documentation?*, Paris : Édit, 1951, 48 p.

› *The lady and the antelope*

« L'antelope qui court dans les plaines d'Afrique ne peut être considérée comme un document... Mais si elle est capturée... et devient un objet d'études, on la considère alors comme un document. Elle devient une preuve physique ».



Archive 1: L'antelope devient un document.



Archive 2: Suzanne Briet une pionnière de la documentation.

de preuve» (Frisch, 2003)¹³. Dans le même temps, elle impulse une vision innovante de l'activité documentaire en contribuant à élargir la notion de document et à définir avec elle de nouvelles techniques. L'antelope comme objet d'étude, traitée devient un document¹⁴.

La « didactique de l'Information-Documentation » aujourd'hui constitue un champ de recherche qui étudie ce qui « se joue » au sein de l'activité professionnelle complexe et discipline vivante Information-Documentation, en mettant en place une éducation documentaire et informationnelle dans les métiers de l'humain (Frisch, 2014)¹⁵. Elle peut contribuer à penser des « points d'ancrage » à établir entre les objets de l'information-documentation et les autres objets disciplinaires et d'éducation.

« L'Éducation aux Médias et à l'Information » a été introduite dans les textes officiels récents¹⁶ faisant le lien entre l'information-documentation et l'éducation aux médias. La loi du 8 juillet 2013

d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, dans son chapitre 1^{er}, pose parmi les missions de l'École de « développer les connaissances, les compétences et la culture nécessaires à l'exercice de la citoyenneté dans la société contemporaine de l'information et de la communication »¹⁷.

Dans ce contexte de mutations technologiques et sociales et de recompositions curriculaires, nous menons une étude conséquente¹⁸ sur les pratiques quotidiennes dans les établissements français. Soulignons que parmi les répondants outre les professeurs documentalistes, l'implication majoritaire des autres répondants concerne les professeurs de lettres et d'histoire-géographie. De nombreuses activités sont menées avec l'enseignement de l'histoire, à travers les notions de : documents, supports d'écrits, archives, citoyenneté.

¹³ FRISCH Muriel, *Évolutions de la documentation. Naissance d'une discipline scolaire*, Paris: L'Harmattan, 2003, 108 p., Préface de Jean-Pierre Astolfi, p. 52-53.

¹⁴ MAACK Mary, *The Lady and the Antelope: Suzanne Briet's contribution to the French Documentation Movement*, Disponible à l'adresse: <http://www.gseis.ucla.edu/faculty/maack/BrietPrePress.htm>

¹⁵ FRISCH Muriel, « Les méthodes de regards croisés en formation... », p. 57-77.

¹⁶ Loi de refondation de l'école, juillet 2013; Référentiel métier, 2013; BO n° 22, 2015.

¹⁷ L'EMI dans la loi du 8 juillet 2013, Disponible à l'adresse: <http://eduscol.education.fr/cid83623/l%19emi-dans-la-loi-de-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html> (Consulté le 10 décembre 2014).

¹⁸ Intitulée « L'éducation à l'information et aux médias (EIM) dans le contexte du web 2.0 et des réseaux: mise en cohérence des savoirs et recompositions curriculaires », projet piloté par Yolande Maury MCF en sciences de l'information et de la communication au laboratoire GERiCO (Lille). Notre corpus est constitué de 190 réponses à un questionnaire proposé sur des pratiques déclarées quel que soit le domaine en lien avec l'EMI, dans trois académies (Paris, Lille et Metz-Nancy) dans des établissements du second degré.

Conclusion

Nous proposons de considérer l'Information-Documentation comme une discipline avec sa didactique, son histoire et son « épistémologie plurielle ». Les influences multiples lui donnent sa densité. Cela n'exclut pas le fait qu'elle constitue aussi une éducation documentaire et informationnelle et qu'elle mette en œuvre des compétences interdisciplinaires et transverses. Cette approche

dans sa dimension complexe peut être conçue également comme ressources pour l'enseignement, puisque l'éducation à l'information et aux médias est aussi l'affaire de tous. Des pratiques interdisciplinaires se sont développées avec l'enseignement de l'histoire. L'Information-Documentation est ainsi appréhendée au-delà d'une approche strictement cognitive dans laquelle elle ne serait perçue que comme procédure type et supposée valable pour tous.

L'auteure

Muriel Frisch est professeure des universités en sciences de l'éducation à l'ESPÉ, Université de Reims Champagne-Ardenne (URCA). Elle dirige le laboratoire Cérep (Centre d'Études et de Recherches sur les Emplois et les Professionnalisations).

Elle est responsable du réseau et projet scientifique IDEKI (Information-Innovation-Didactiques-Documentation-Education-Knowledge-Kultur-Ingénierie) et dirige la collection I. D/Emergences, cheminements et constructions de savoirs aux Éditions l'Harmattan. Elle intervient en formation auprès de publics variés en articulant ses objets de recherche à ses interventions en formation autour des entrées : didactiques, didactique de l'information-documentation, construction de la professionnalité et développement professionnel, intelligence collective, interdisciplinarité, inclusion, recherche-éducation-formation.

Muriel.frisch@univ-reims.fr

Résumé

Ce texte s'appuie sur les recherches que nous menons en didactique de l'Information-Documentation. Il se focalise sur la dimension historique et épistémologique développée entre autres dans notre mémoire de synthèse d'Habilitation à diriger des recherches (2016) et utilise la revue de littérature. Nous organisons cet article autour de quatre parties : premièrement, la caractérisation de ce que nous appelons une « épistémologie plurielle » ; deuxièmement, les origines et l'histoire de la formation à l'Information-Documentation dans le milieu de l'Éducation ; troisièmement, des domaines voisins, complémentaires et l'identification de paradigmes, de courants et de modèles dominants ; quatrièmement, la culture documentaire, la didactique de l'Information-Documentation et lien avec l'enseignement de l'histoire.

Catherine Souplet, Université de Lille

Pourquoi enseigner l'histoire, et pourquoi enseigner l'histoire à l'école élémentaire ?

Abstract

This paper chooses to talk about history teaching, considering in particular its purposes. The aim is not to deliver a dogmatic reflexion, but rather to invoke others papers and authors' propositions to think with them from a didactic point of view. The intent is to deliver a way to consider school history purposes, considering its practises, especially in primary school.

Situer les propos

Pourquoi enseigner l'histoire? La question n'est pas nouvelle, et se trouve régulièrement prise, implicitement ou explicitement, dans des débats publics dès qu'un événement traumatique surgit (tel que des attentats), ou lors de réformes des programmes scolaires (voir par exemple les débats autour de la réforme des programmes en France durant l'année 2015¹). Si cette question renvoie à une interrogation plus large sur la place de l'Histoire² dans nos sociétés, que ce soit l'histoire de façon générale, en tant que discipline de recherche, ou l'histoire scolaire, elle conduit également à réfléchir sur les finalités de la discipline scolaire. De sa position d'historien, Krzysztof Pomian pose la question: « Pourquoi enseignons-nous l'histoire? Parce que nous la croyons utile. Utile à qui? Utile en quoi? Rarement posées de façon explicite, ces questions exigent des réponses claires, car c'est en fonction de l'objectif que l'on assigne à l'enseignement de l'histoire que celui-ci aurait dû être programmé, ce qui apparemment n'est pas le cas. »³

Utile à qui, utile en quoi? Ces questions provoquent la réflexion: utile en premier lieu pour les apprenants, c'est-à-dire les élèves, mais utile aussi pour la société; utile en quoi, voilà un aspect plus complexe. Des recherches en didactique de l'histoire ont déjà largement reconnu des finalités conférées à cet enseignement, finalités culturelles, patrimoniales, civiques,

SOUPLET Catherine, « Pourquoi enseigner l'histoire, et pourquoi enseigner l'histoire à l'école élémentaire? », in *Didactica Historica* 4/2018, p. 93-98.

¹ Ces débats ont été suivis par le Café pédagogique, site d'informations sur l'éducation, un aperçu en est donné dans l'article suivant (un parmi d'autres): <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/06/04062015Article635689994986254342.aspx>

² Histoire avec un H majuscule permet de penser celle-ci comme un ensemble vaste qui inclut l'histoire scientifique, l'histoire scolaire, l'histoire médiatisée... comme des composantes multiples d'un champ disciplinaire.

³ KRZYSZTOF Pomian, « Partir du présent », *Le Débat*, n° 175, 2013, p. 79.

intellectuelles⁴. Néanmoins, dès que l'on considère une discipline scolaire comme relevant d'une construction sociale, elle est soumise à des variations, à des tensions ou encore à des prises de position. Reprendre et maintenir la réflexion sur la question des finalités de l'enseignement de l'histoire est donc essentiel ; c'est ce que tente cette contribution, sans pour autant prétendre à l'exhaustivité, parce que le questionnement reste nécessairement ouvert, et qu'elle est contextualisée à l'enseignement de l'histoire dans le système scolaire français avec, à un moment donné, un regard plus particulier sur l'école élémentaire. Cela en cheminant avec des propositions, des suggestions et des pensées de quelques auteurs, notamment des historiens, des didacticiens ou encore des acteurs du système éducatif. Après un regard plus général sur des finalités communément admises, de la construction d'une identité nationale à des vertus intellectuelles et humanistes, la dernière partie s'attarde plus spécifiquement sur l'histoire à l'école élémentaire, pour souligner la notion d'acculturation au sein des finalités de la discipline scolaire.

L'histoire et l'identité nationale

L'histoire enseignée sert-elle à construire une identité nationale ? Un dossier, coordonné par Jean-Clément Martin, de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (2015, n° 69), rassemble des études de l'enseignement de l'histoire, issues de dix pays différents, et « toutes les interventions rappellent que les États se préoccupèrent de créer ou de développer un enseignement de l'histoire après 1814-1819, pour garantir la cohésion nationale »⁵. Le sens donné à l'histoire enseignée à partir du XIX^e siècle renvoie au « besoin de bâtir les nations à partir des sociétés massifiées par les révolutions politiques et industrielles et par les grandes guerres civiles européennes qui avaient eu lieu »⁶. L'enseignement

de l'histoire scolaire et la construction d'une identité nationale apparaissent donc en partie liés. L'histoire scientifique n'est pas exclue de ce mouvement. Dans son ouvrage *Crépuscule de l'histoire*, Shlomo Sand (2015) développe son propos pour montrer la part de l'idéologie présente dans l'élaboration qui est faite du passé, en soulignant que l'histoire est vectrice de mythes nationaux fondateurs. Ses réflexions rejoignent la mise en exergue critique que Suzanne Citron (1987/2008) a dressée, en se situant dans le champ de l'enseignement de l'histoire, à propos du *Mythe national*, ou *roman national*, de l'histoire de France. Inlassablement, Suzanne Citron montre dans ses travaux « les strates historiographiques et idéologiques sur lesquelles s'est fabriquée l'histoire scolaire de la III^e République »⁷, porteuse d'une identité nationale construite.

La place de l'histoire nationale reste une interrogation prégnante, voire récurrente. Ainsi, Pierre Nora, dans le dossier de la revue *Débat*, consacré au « difficile enseignement de l'histoire », affirme la fin du roman national, mais pose la question « quelle histoire de France faut-il donc enseigner et comment ? »⁸, ce qui ramène bien vers une histoire nationale, même s'il invite à penser les rapports de cette histoire avec une « histoire générale », à l'ouvrir à l'histoire de l'Europe et du monde.

Indéniablement, l'histoire scolaire participe à la « transmission d'une mémoire sociale, nationale »⁹, voire à la construction d'une mémoire nationale ; c'est là une de ses finalités en tant que discipline scolaire, mais pas exclusivement.

Histoire, porteuse de vertus intellectuelles et humaines

Reprenons maintenant la question de façon légèrement différente : à quoi sert l'histoire ? Avec un soupçon de provocation, certains historiens répondent

⁴ AUDIGIER François, « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves », *Spirale* n° 15, 1995, p. 61-89.

⁵ MARTIN Jean-Clément, « Pour quoi enseigne-t-on l'Histoire ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 69, 2015, p. 49.

⁶ MARTIN Jean-Clément, « Pour quoi enseigne-t-on ... », p. 43.

⁷ CITRON Suzanne, « Préface. Un parcours singulier dans la fabrique scolaire », in DE COCK Laurence, PICARD Emmanuelle, *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille : Agone, 2009, p. XXIII.

⁸ NORA Pierre, « Difficile enseignement de l'histoire », *Le Débat*, n° 175, 2013, p. 5.

⁹ MONIOT Henri, *La didactique de l'histoire*, Paris : Nathan, 1993, p. 20.

« à rien »; tel est le cas de Michèle Perrot¹⁰, de Henry Rousso¹¹ et de Sylvie Thénault¹² lorsque la question leur est posée par Emmanuel Laurentin¹³. Bien sûr, ce premier fragment de réponse est ensuite assorti d'un développement plus ample. Je retiens deux axes dans leurs propositions (et celles d'autres auteurs) : la prise en compte de l'altérité et la compréhension du monde.

L'altérité, parce que l'objet principal de l'histoire est l'homme, qui surgit sous la forme d'un Autre, un Autre en ce qu'il appartient au passé et qu'il donne à voir des comportements qui, par certains aspects, diffèrent de ceux du présent. En même temps, l'histoire cherche à comprendre cet Autre, « la rencontre de l'Autre est toujours au cœur même de la démarche historique. Il s'agit de comprendre un autre individuel ou collectif, plus ou moins éloigné dans le temps »¹⁴. C'est aussi ce que retient Serge Gruzinski lorsqu'il regarde, avec son point de vue d'historien, un travail mené par des lycéens qui proposent une réécriture sous forme de pièce de théâtre d'extraits d'un de ses ouvrages. Il y voit une appropriation, par ces élèves, de faits historiques qui ouvre sur « la découverte de l'autre, ou plus exactement des autres »¹⁵, et la découverte de civilisations et d'époques différentes, ce qui leur permet une entrée dans une compréhension de phénomènes liés à la mondialisation. La compréhension du monde constitue aussi l'un des motifs forts de l'Histoire; comprendre les activités humaines, les contraintes qui régissent les actions des êtres humains; comprendre les traces du passé dans lesquelles nous vivons. L'Histoire prend alors les allures d'un outil intellectuel qui

permet de construire un jugement sur le monde qui nous entoure, voire un regard critique, « elle aide à mieux prendre conscience de notre place dans le temps et de nos possibilités d'action ici et maintenant »¹⁶.

Ces vertus de l'Histoire s'inscrivent dans les finalités de l'histoire scolaire, en contribuant à servir une formation civique et politique, pour former un citoyen éclairé : « L'histoire forme le citoyen. C'est une sorte de topos de la discipline. »¹⁷

Est-ce que l'enseignement de l'histoire sert à autre chose ?

Pour poursuivre la réflexion, je propose un détour par un extrait d'une leçon de classe d'école élémentaire française. Je m'appuie pour cela sur une situation issue d'une classe de CM1 (élèves de 9-10 ans). Au cours d'une leçon sur le thème des Grandes Découvertes du xv^e siècle, un document pédagogique a été proposé aux élèves pour réfléchir sur le contexte historique de ces découvertes, et notamment sur la « recherche d'une nouvelle route ». Ce document, ci-dessous, inclut une carte historique (dépersonnalisée et non légendée), une illustration représentant un astrolabe, ainsi qu'un texte explicatif.

De fait, des connaissances historiques sont en jeu, qui, si elles ne renvoient pas à la perspective d'une identité nationale, concernent des aspects patrimoniaux, et surtout confrontent à une forme d'altérité et à la compréhension du monde. Ce document permet aux élèves d'entrer dans une compréhension d'une construction du monde, à une époque donnée, avec ses contingences spécifiques, une construction du monde faite par des hommes (les Autres) à un moment donné de l'histoire. Les élèves sont ainsi confrontés à une représentation du monde autre que celle qu'ils connaissent, ce qui les amène probablement à penser différemment leur propre représentation. Il a été demandé à un petit groupe d'élèves de lire

¹⁰ « À quoi sert l'histoire? Je n'aurais pas la prétention de dire que ça sert à quelque chose. À rien sans doute, à rien peut-être. » (MICHÈLE PERROT, in LAURENTIN Emmanuel, *À quoi sert l'histoire aujourd'hui?*, Montrouge: Bayard, 2010, p. 166).

¹¹ « À quoi sert l'histoire? À rien, ai-je envie de répondre spontanément... » (ROUSSO Henry, in LAURENTIN Emmanuel, *À quoi sert l'histoire...*, p. 162).

¹² « À quoi sert l'histoire? [...] Spontanément, alors, j'ai eu envie de répondre: "à rien du tout"... » (THÉNAULT Sylvie, in LAURENTIN Emmanuel, *À quoi sert l'histoire...*, p. 150).

¹³ Cette question a été posée par Emmanuel Laurentin et les différentes contributions des historiens ont été rassemblées dans un ouvrage, *À quoi sert l'histoire aujourd'hui?* (2010).

¹⁴ LAUTIER Nicole, « L'autre dans l'enseignement de l'histoire », Le cartable de Clio n° 5, Lausanne: Éditions LEP, 2005, p. 56.

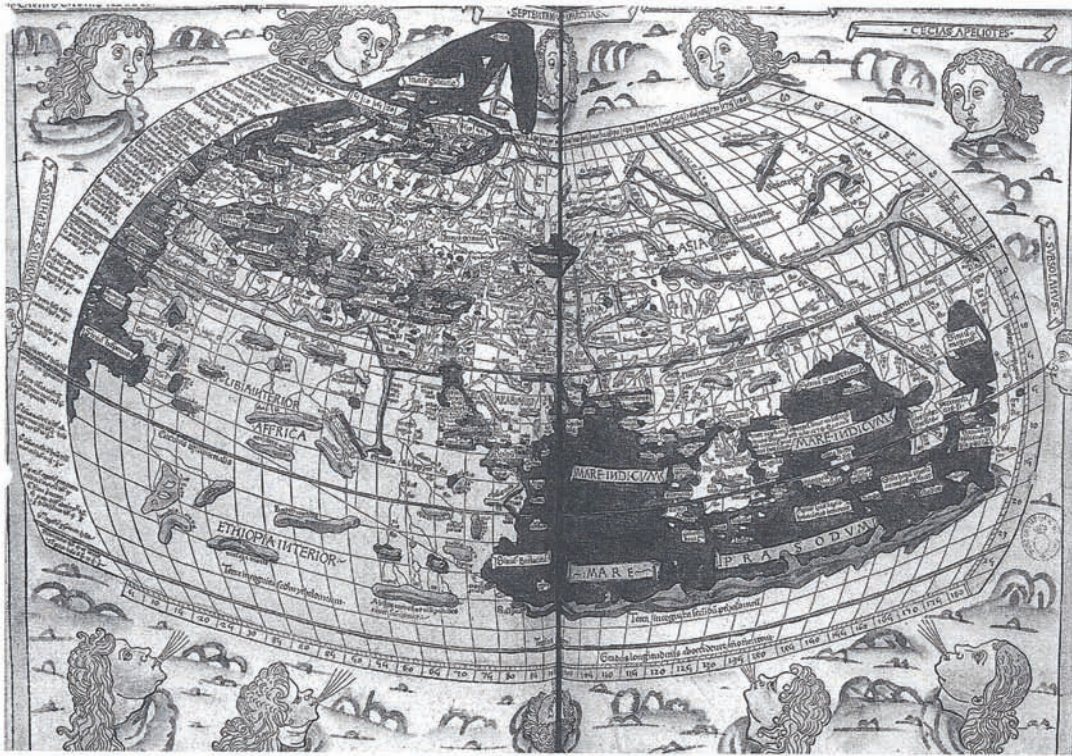
¹⁵ GRUZINSKI Serge, *L'histoire, pour quoi faire?*, Paris: Fayard, 2015, p. 11.

¹⁶ BRANCHE Raphaëlle, in LAURENTIN Emmanuel, *À quoi sert l'histoire...*, p. 85.

¹⁷ FALAIZE Benoît, *Enseigner l'histoire à l'école*, Paris: Retz, 2015, p. 24.

Comment se fournir en Orient en évitant les pirates?

À LA RECHERCHE D'UNE NOUVELLE ROUTE

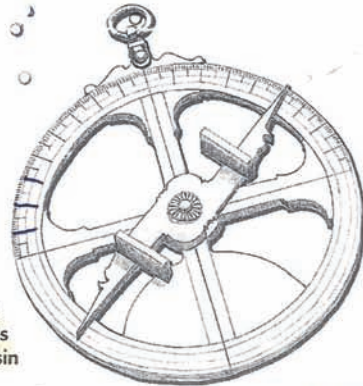


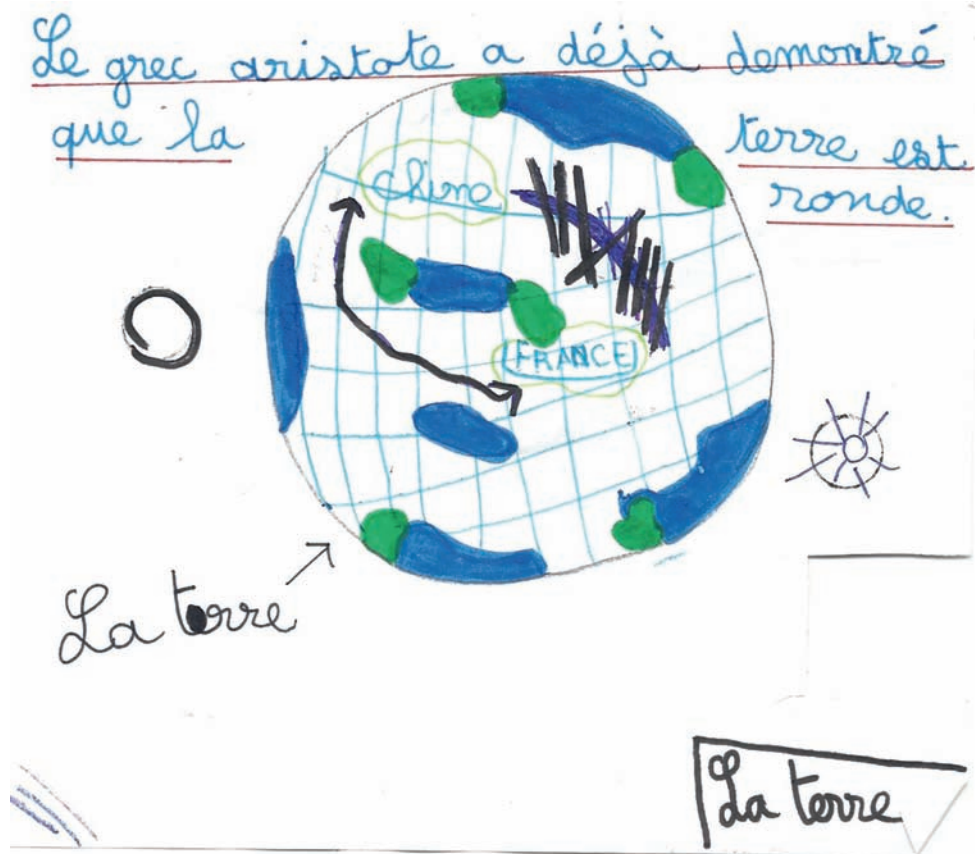
Les échanges avec l'Orient se développent. Mais il faut trouver de l'or pour commercer et trouver d'autres routes de navigation.

Les produits en provenance de l'Orient connaissent dans notre pays un véritable succès, à la grande joie des armateurs des ports français de la Méditerranée. Les belles étoffes, les soieries, les fourrures, les parfums, les tapisseries, les bijoux de toutes sortes, les épices... font fureur en France. Trop souvent, les caravanes transportant ces produits et arrivant de Chine, des Indes ou d'îles plus lointaines encore, sont pillées par les Turcs ou par les pirates arabes en Méditerranée. Afin d'éviter tous ces tourments, des navigateurs veulent passer par l'ouest pour arriver aux Indes ! S'ils se réjouissent de la bonne santé de notre économie et des échanges fructueux avec les pays de l'Orient, les responsables financiers s'inquiètent. Les états européens vont bientôt manquer d'or pour effectuer les transactions. Les mines d'or s'épuisent et il faut aller en chercher de nouvelles dans des pays lointains ●

Astronomes et cartographes améliorent les connaissances géographiques : le grec Aristote a déjà démontré que la Terre est ronde, mais les principales cartes alors existantes, réalisées par des savants grecs de l'Antiquité, sont incomplètes : ici la carte de Ptolémée représente seulement le nord de l'Afrique, l'Europe, la Méditerranée, l'Inde et l'Asie. Les cartographes du XV^e siècle essaient de les compléter. Les astronomes observent des variations dans la luminosité de la Lune. Ils pensent, à juste titre, que les terres et les mers ne réfléchissent pas la même quantité de lumière. Il doit donc exister une immense terre dans l'hémisphère sud ! Planisphère de Ptolémée. Manuscrit de 1482, *Claudii Ptolomei Cosmographia libri octo*. Cliché Bibliothèque nationale de France, Paris.

Un astrolabe de mer espagnol du XVI^e siècle. Cet appareil permet de calculer la latitude d'après la position du soleil. Dessin Nadine Gautier-Quentin.





ce document pour ensuite expliquer à leurs camarades ce qu'ils y avaient découvert. L'image 1 est une reproduction du document, avec les traces du travail des élèves (couleurs, surlignage, marques) : les élèves s'essaient de fait à comprendre ce que présente le texte. L'image 2 montre un dessin d'une élève de ce groupe, qui traduit ce qu'elle a compris : une représentation de la terre (proche de la représentation d'aujourd'hui), la symbolisation des routes empruntées par les hommes (entre route devenue impossible et nouvelle route), et l'identification d'Aristote comme personnage qui a contribué à une construction de la représentation du monde.

À quoi peut servir l'enseignement de l'histoire, avec ces contenus, dans cette situation, pour ces jeunes élèves ? Être confronté à une représentation du monde autre que celle qui leur est familière, ce qui permet un processus de décentration dans leur appréhension du monde ; être confronté aux productions des hommes du passé, ce qui renvoie à l'appropriation d'éléments culturels ; percevoir que le monde présent est le fruit d'un processus

de faits et de constructions historiques ; s'exercer à comprendre des documents. Et peut-être *prendre plaisir*, s'approprier ce qui leur est présenté, en le formalisant selon leur propre interprétation. Certes, ce ne sont là que des hypothèses, mais de façon certaine, l'histoire scolaire, dans cette situation, a servi ces élèves d'une façon ou d'une autre, et probablement au-delà des savoirs prescrits par les programmes d'enseignement.

Pourquoi enseigner l'histoire ?

Alors, pourquoi enseigner l'histoire ? La discipline scolaire histoire contribue, tout comme son homologue scientifique mais de façon différente, à la construction d'une identité nationale par la connaissance partagée de repères, d'aspects patrimoniaux. Elle sert des finalités civiques et intellectuelles. Elle permet une réflexion critique sur le monde environnant, sur les actions humaines. Jean-Noël Jeanneney écrit que « *l'histoire sait aussi que sans elle les enfants flottent à la*

surface d'un monde qu'ils ne comprennent pas, et que les citoyens sont abusés par le bombardement des nouvelles qui les assaillent, incapables de fonder leur jugement présent sur la mise en perspective du temps qui passe»¹⁸. Ce sont là des visées extrascolaires¹⁹, c'est-à-dire qui dépassent l'école, en ayant pour horizon la construction de la citoyenneté, la formation culturelle. Cela converge avec la réflexion d'André Chervel, qui souligne le fait que «l'enseignement scolaire [...] provoque l'acculturation conforme», ou une «acculturation de masse»²⁰, les disciplines scolaires pouvant être vues comme «une médiatisation mise au service de la jeunesse scolaire dans sa lente progression vers la culture de la société globale»; l'histoire scolaire contribue à cette acculturation.

Pourquoi enseigner l'histoire à l'école élémentaire? Pour les mêmes raisons indubitablement, mais la question mérite d'être reprise en compagnie de Krzysztof Pomian: dans cet espace qu'est l'école élémentaire, avec de jeunes élèves, l'histoire est utile à quoi? Elle devrait l'être autant dans une perspective de développement individuel de

leurs cadres de pensée, de la construction de leur réflexion, que dans une perspective scolaire de premier contact avec des apprentissages disciplinaires qui se poursuivront. Peut-être s'agit-il aussi pour ces jeunes élèves d'*entrer en discipline*. Il s'agit alors de visées intradisciplinaires²¹, c'est-à-dire l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire spécifiques, ce qui réfère à une acculturation disciplinaire, dans le sens où des leçons d'histoire introduisent à la fréquentation du passé et aux modes de pensée que cela induit. Elles permettent la construction de premiers repères (dates, événements, personnages) au sein de l'histoire scolaire, elles initient aux savoir-faire sollicités dans la discipline (par exemple travailler avec des documents). L'histoire à l'école élémentaire montre cela de façon accrée; ces élèves, confrontés à des aspects du passé que les leçons d'histoire leur donnent à voir et à comprendre, déploient les prémisses de pratiques disciplinaires.

Les finalités de l'enseignement de l'histoire doivent continuer à être pensées et construites dans toute leur variété, à distance d'une vision simpliste et univoque, en considérant visées extradisciplinaires et intradisciplinaires comme relevant de processus complémentaires d'acculturation, dès l'école élémentaire.

¹⁸ JEANNENEY Jean-Noël, in LAURENTIN Emmanuel, *À quoi sert l'histoire...*, p. 31.

¹⁹ REUTER Yves, «Analyser la discipline: quelques propositions», Colloque de l'AIRDF, Québec, 2004.

²⁰ CHERVEL André (1988), «L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche», *Histoire de l'éducation*, n° 38, 1988, p. 117.

²¹ REUTER Yves, «Analyser la discipline...»

L'auteure

Catherine Souplet est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Lille, membre de l'équipe Théodile-CIREL (EA 4354). Ses recherches s'inscrivent en didactique de l'histoire et explorent plus particulièrement les questions des apprentissages en histoire à l'école élémentaire, de la forme de la discipline scolaire *histoire*, et des visites scolaires dans les musées.

Catherine.souplet@univ-lille3.fr

Résumé

Ce texte propose une réflexion qui reprend et discute, sans les contredire, les finalités de l'enseignement de l'histoire, en croisant les propos d'historiens et de didacticiens. En partant d'un point de vue général, la discussion s'arrête sur un moment de leçon d'histoire à l'école élémentaire, pour introduire la notion d'acculturation comme une façon de penser et de décliner les finalités de la discipline scolaire *histoire*.

Lincoln et l'esclavage : étude d'un cas de problématisation en histoire scolaire

Abstract

French students in a graduate training program to become history teachers have been studying a document in a typical classroom activity about an unknown topic (The American Civil War). This paper shows how close their positivist school habits are to school students, and how data and explanation models dealing with another question have arisen from the struggle to answer the initial question. This gives access to the conditions of possibility of a historical problem-building process in a school environment.

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

DOUSSOT Sylvain, « Lincoln et l'esclavage : étude d'un cas de problématisation en histoire scolaire », in *Didactica Historica* 4/2018, p. 99-105.

Introduction

Dans le cadre d'un cours de didactique, un groupe d'étudiants en première année de master de formation au métier d'enseignant d'histoire-géographie est mis dans une situation scolaire pratique. Ils ont à traiter d'un événement qu'ils n'ont jamais étudié en tant que tel (la guerre de Sécession) par le biais de l'étude d'un document dans son acception scolaire : en s'appuyant sur la Proclamation d'émancipation signée par Lincoln en 1863, ils doivent répondre à la question suivante : « à la lecture de ce document, dites quelle est la position du président Lincoln sur l'esclavage ». Ils confrontent ensuite leurs réponses à deux extraits d'ouvrages d'historiens qui donnent à cette question des réponses opposées. Cet article vise à rendre compte, à partir des énoncés oraux et écrits de ces étudiants, des enjeux épistémologiques de ce type de travail scolaire par rapport à l'enquête historique entendue comme processus de problématisation.

Une approche positiviste pour répondre à la question

Le document de la Proclamation (figure 1) donne à voir un texte à la fois ambigu et singulier par rapport à la question posée, ce qui laisse ouvert le choix de la réponse. Comme souvent en classe, le texte est précédé d'une courte légende, qui prend parti implicitement et sans justification (il dit que la proclamation « fut un premier pas vers l'abolition de l'esclavage qui fut étendue à la fin de la guerre à l'ensemble des États des États-Unis »), par un raisonnement chronologique de sens commun qui repose sur l'idée de « premier pas » qui n'a d'autre fondement que le fait de savoir ce qui s'est passé après. De fait, elle ne rend pas compte de la situation d'incertitude des acteurs de l'événement.

Proclamation d'émancipation, 1^{er} janvier 1863

Présentation de [Wikipédia](#) : La Proclamation d'émancipation (*Emancipation Proclamation*) désigne deux décrets (*executive orders*) du président des États-Unis Abraham Lincoln pendant la guerre de Sécession. Le premier, daté du 22 septembre 1862, déclare libre tout esclave résidant sur le territoire de la Confédération sudiste qui n'est pas sous le contrôle de l'Union dès le 1^{er} janvier 1863. Le second, daté du 1^{er} janvier 1863, désigne explicitement les États concernés.

La Proclamation d'émancipation fut attaquée en son temps par les [Black Codes](#) pour ne libérer que les esclaves des territoires sur lesquels l'Union n'avait aucun pouvoir effectif. Elle fut cependant un premier pas vers l'abolition de l'esclavage qui fut étendue à la fin de la guerre à l'ensemble des États des États-Unis.

Texte de la proclamation :

« Attendu que, le vingt-deuxième jour de septembre de l'an de Notre-Seigneur mil huit cent soixante-deux, une proclamation, publiée par le président des États-Unis, contenait, entre autres dispositions, ce qui suit :

« Que le premier janvier de l'an de Notre-Seigneur mil huit cent soixante-trois, toutes personnes possédées comme esclaves, dans un État ou dans une partie désignée d'un État, dont la population se trouvera en rébellion contre les États-Unis, seront, à partir de ce moment, et pour toujours, libres ;

« Que le gouvernement exécutif des États-Unis, y compris les autorités de terre et de mer, devront reconnaître et protéger la liberté de ces personnes, et ne devront mettre obstacle, en aucune manière, aux efforts qu'elles pourraient faire, pour obtenir leur liberté effective ;

« Que ledit premier janvier, le pouvoir exécutif désignera, par une proclamation, les États ou partie d'États, s'il en est encore, dans lesquels la population sera en rébellion contre les États-Unis ; que le fait qu'un État ou sa population sera, ce jour-là, représenté de bonne foi au congrès des États-Unis par des membres choisis à des élections auxquelles aura participé la majorité des électeurs légaux, sera, à défaut de preuves puissantes établissant le contraire, considéré comme un témoignage concluant que cet État n'est pas en hostilité contre les États-Unis. »

En conséquence, moi, Abraham Lincoln, président des États-Unis, en vertu des pouvoirs dont je suis investi, de commandant en chef des armées de terre et de mer des États-Unis, et comme mesure de guerre convenable et nécessaire, pour la suppression de ladite rébellion, aujourd'hui premier jour de janvier de l'an de Notre-Seigneur 1863, conformément à ce que je me suis proposé de faire après la période de cent jours pleinement écoulée depuis la date de l'ordre ci-dessus mentionné, je proclame publiquement et je désigne, comme États ou parties d'États dont les populations respectives sont aujourd'hui en rébellion contre les États-Unis, les suivants, savoir :

L'Arkansas, le Texas, la Louisiane, (excepté les paroisses de Saint-Bernard, Plaquemine, Jefferson, Saint-Jean-Baptiste, Saint-Charles, Saint-Jacques, Ascension, Assomption, Terre-Bonne, Lafourche, Sainte-Marie, Saint-Martin et Orléans, y compris la ville de la Nouvelle-Orléans) ; le Mississippi, l'Alabama, la Floride, la Géorgie, la Caroline du Sud, la Caroline du Nord, la Virginie (excepté les quarante-huit comtés désignés sous le nom de Virginie-Occidentale, ainsi que les comtés de Berkeley, Accomac, Northampton, Elisabeth-City, York, Princesse-Anne et Norfolk, y compris les villes de Norfolk et de Portsmouth) ; les parties d'État exceptées resteront, pour le présent, comme si cette proclamation n'avait pas été publiée. Et, en vertu du pouvoir, et dans le but ci-dessus indiqué, j'ordonne et je déclare que toutes personnes retenues comme esclaves dans les États ou parties d'États désignés sont libres à partir de ce jour, et que le gouvernement exécutif de États-Unis, comprenant les autorités militaires et navales, reconnaissent et maintiennent la liberté des dites personnes.

J'enjoins aux personnes ainsi déclarées libres de s'abstenir de toute violence, excepté dans le cas de légitime défense, et je leur recommande de travailler loyalement, autant qu'elles le pourront, moyennant des salaires raisonnables.

Je déclare, de plus, et je fais connaître, que ces personnes, si elles sont dans les conditions convenables, seront acceptées dans le service de l'armée des États-Unis, pour former les garnisons des forts, pour garder les positions, les postes et autre places, ainsi que pour servir à bord des navires de guerre de toutes sortes.

En agissant ainsi, je crois sincèrement accomplir un acte de justice, rester dans les prescriptions de la Constitution, obéir aux nécessités militaires, et j'invoque le jugement réfléchi de l'humanité et la grâce favorable du Tout-Puissant.

En foi de quoi, je signe la présente de ma main, et j'y fais apposer le sceau des États-Unis.

Fait en la ville de Washington, le premier jour de janvier de l'an de Notre-Seigneur mil huit cent soixante-trois, et le quatre-vingt-septième de l'indépendance des États-Unis d'Amérique.

Abraham Lincoln.

Consigne : à la lecture de ce document, dites quelle est la position du président Lincoln sur l'esclavage.

Figure 1 : document et consigne.

L'analyse des écrits des neuf groupes montre que seuls deux donnent une réponse « contre » (l'esclavage), en s'appuyant sur la sélection d'informations qui renforcent l'image de l'abolitionniste et sur l'ignorance des autres éléments en faveur d'un acte avant tout stratégique. Les sept autres groupes argumentent pour répondre plutôt négativement (ce serait une stratégie contre l'adversaire sudiste sans conviction pour l'abolition de l'esclavage). Ces réponses argumentées n'en restent pas à l'approche réaliste du document qui caractérise celle des élèves¹ mais articulent critiques externe et interne (position et intention de l'auteur, confrontation de phrases).

¹ AUDIGIER François, « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves », *Spirale*, 1995, N° 15, p. 61-89.

Cependant, le plus instructif se situe ailleurs. Un seul groupe met directement en discussion la question posée, en conclusion de son texte :

« Seulement, on ne peut pas savoir ce que pense Lincoln, quelles étaient ses réelles convictions. »

On peut interpréter cette rareté comme le résultat de l'approche positiviste de ces étudiants, au sens de Tutiaux-Guillon² : bien qu'experts, ils séparent l'établissement des faits (par étude critique du document) de celui de l'explication. C'est d'autant plus intéressant que l'idée de connaître la « position » de Lincoln ne questionne

² TUTIAUX-GUILLON Nicole, « Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français », in AUDIGIER François, TUTIAUX-GUILLON Nicole (éd.), *Compétences et contenus*, Bruxelles : De Boeck, 2008, p. 117-146.

pas les étudiants alors même que cela renvoie à la possibilité de savoir ce qu'il se passait dans sa tête, ce qui est « *le propre de la fiction* »³ par rapport à l'histoire. On peut penser que l'enjeu moral de la question de l'esclavage les incite à juger l'homme. Mais comme le soulignait déjà Bloch⁴, cette tendance au jugement affecte la plupart des historiens : il y a donc derrière cette manière de séparer questionnement et établissement des faits – ou analyse et synthèse, dans le vocabulaire de l'historiographie autour de 1900 – plus qu'une technique à corriger, un véritable obstacle épistémologique⁵ que les historiens de l'histoire-problème, parmi d'autres, se sont efforcés de surmonter, et que conforte au contraire l'emprise de la culture disciplinaire scolaire.

La construction du problème – ou problématisation – qui caractérise le processus scientifique alternatif au positivisme consiste à mettre en discussion la question elle-même. Outre la phrase précédemment citée, les échanges entre étudiants sur la base de leur travail écrit manifestent l'esquisse d'un tel processus. En particulier, le terme « position » de la question est relativisé. Il leur semble impossible de dire s'il est pour ou contre :

« Le premier paragraphe sur Wikipédia dit que c'est un premier pas vers l'abolition de l'esclavage et je pense qu'il pourrait y avoir plus de nuance à ça » ; « il n'y a qu'une phrase qui peut donner des éléments qui va à l'encontre de ce qu'on vient de dire [il n'est pas pour, c'est une stratégie] » ; « on a dit ensuite que ce n'était pas une prise de position face à l'esclavage, mais que c'était plus une stratégie politique, une décision qu'il prend en tant que chef de l'État ».

Cependant, cette mise en cause de la question initiale reste potentielle parmi les étudiants à ce stade. Voyons ce qu'il en est dans la deuxième phase.

Confrontation d'interprétations et esquisse de problème historique

Les réponses des étudiants sont ensuite confrontées à la lecture de deux extraits d'ouvrages d'historiens américains qui traitent de cette période⁶, et qui s'opposent quant à la position de Lincoln (consigne : *qu'est-ce que la lecture de ces deux textes change à votre réponse ?*). En tant qu'experts d'histoire scolaire, les étudiants identifient les deux positions et les arguments des deux historiens. Soit ils y trouvent des éléments les confortant dans leur réponse, soit ils y découvrent de nouveaux arguments qui la nuancent ou la remettent en cause. Dans l'ensemble des réponses écrites de ce deuxième travail, on voit qu'ils se focalisent à nouveau sur les faits rapportés par les historiens sur l'événement et sur leur poids dans l'argumentation pour ou contre, selon une lecture positiviste. Par exemple :

« Le texte de Zinn renforce l'appui de notre conviction sur la motivation stratégique de l'abolition de l'esclavage dans les États du Sud (possibilité de recruter des Noirs dans l'armée) » ; « Lincoln n'est pas contre l'esclavage pour promouvoir l'égalité des hommes. Il est contre l'esclavage par intérêt militaire. En effet, McPherson et Zinn évoquent tous deux la menace posée par Lincoln aux états sudistes... » ; « on se rend compte avec ces deux textes d'historiens que Lincoln n'est pas vraiment contre l'esclavage, il se sert juste de l'abolition à des fins stratégiques. Il précise bien que certains états ont le droit d'être esclavagistes alors que d'autres non... La notion de posséder un être humain n'est finalement pas remise en cause ».

À nouveau, pour ces étudiants, les faits sont à établir avant de pouvoir répondre à la question, mais les interprétations des historiens ne sont pas évaluées en tant que telles et la question initiale n'est pas remise en cause. Autrement dit, la plupart d'entre eux tendent à se soumettre à l'autorité des spécialistes que sont ces historiens et à trouver dans

³ COHN Dorritt, *Le propre de la fiction*, Paris : Seuil, 2001, 212 p.

⁴ BLOCH Marc, *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, Paris : Armand Colin, 1997, 110 p.

⁵ BACHELARD Gaston, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris : Vrin, 1938, 304 p.

⁶ MCPHERSON James M., *La guerre de Sécession (1861-1865)*, Paris : Robert Laffont, 1991, 1004 p. ; ZINN Howard, *Une histoire populaire des États-Unis*, Marseille : Agone, 2002, 812 p.

leurs textes des confirmations factuelles de l'un ou l'autre des points de vue sur la question posée. Il faut dire que dans ces deux textes, les historiens argumentent comme en histoire scolaire, en illustrant leur réponse de citations qui ne sont alors que des informations ad hoc, sélectionnées dans ce seul objectif, mais qui ne disent rien de leur validité d'arguments. Bien qu'il s'agisse de textes d'historiens, ils ne rendent pas compte d'une enquête historique : ils écrivent ici en tant qu'experts qui argumentent en s'appuyant sur leurs connaissances sans chercher à problématiser. Leur légitimité est la même que celle du professeur, elle repose sur leur maîtrise des contenus et non sur leur maîtrise des problématiques.

Seul un écrit se situe, dans sa conclusion, sur la prise en compte de la nature de ces deux textes :

« Les 2 cherchent des citations qui les arrangent (renforcent l'argumentation) ».

Cette évaluation des textes des historiens se déploie dans la discussion collective, mais sous le guidage direct du formateur :

Étu1: « Dans la toute première phrase [McPherson], "il avait conclu un pacte avec Dieu" »

Formateur: Alors ça c'est l'historien qui rapporte les paroles de qui? Qu'est-ce que ça vaut? [...] Mais qu'est-ce que ça vaut son interprétation de la conviction de Lincoln?

Étu1: ... Je pense qu'il est plus nuancé que le deuxième, il insiste sur la conviction.

F.: Mais qu'est-ce que ça vaut sur la conviction de Lincoln?

Étu2: C'est douteux... puisque c'était personnel... c'est difficile de...

...

Étu3: Mc Pherson met en doute que ça soit une "pure stratégie" militaire... en haut de la 2^e colonne. Pas de position tranchée sur la position, la pensée de Lincoln sur l'abolition, il met juste en doute le fait que c'est une pure stratégie militaire, ça pouvait avoir une autre raison, notamment de pas pouvoir le faire. »

Comme dans la première phase, le problème de pertinence de la question ne se pose pas d'emblée

aux étudiants, mais des éléments qui ouvrent les interprétations de la situation, au-delà de la question posée, émergent de leurs productions et des échanges.

Il ressort de cette première analyse de la situation scolaire d'étude des documents que ces étudiants agissent dans un paradigme positiviste tout en étant ouverts à des sorties de ce paradigme. Ce fonctionnement repose sur l'articulation d'une approche critique des sources – qui est d'ailleurs possible chez les élèves, y compris de niveau primaire⁷ – pour établir des faits, qui sont ensuite reliés entre eux par un lien de causalité chronologique. Cette manière de répondre à la question posée en s'appuyant sur des documents tend à ignorer l'écart passé/présent qui existe entre les traces du passé et le présent de la question. D'autres modalités sont possibles épistémologiquement comme nous l'avons suggéré avec Bloch, et semblent émerger du corpus étudié.

Les conditions d'une problématisation historique scolaire

L'obstacle épistémologique du positivisme est robuste d'abord parce qu'il repose sur un sens commun chrono-causal. Il s'ancre d'une part sur la forme narrative de l'histoire, et d'autre part sur un rapport à la vérité qui linéarise faits et récits : la mise en récit ne peut pas contester la production antérieure des faits. Il est par ailleurs robuste dans la situation scolaire dans laquelle le professeur (ici, le formateur et les historiens) a une légitimité fondée sur la maîtrise des faits, et la maîtrise des questions⁸. Ces deux légitimités se déploient souvent sous la forme de « boucles didactiques »⁹. Dans ces conditions, l'enjeu proprement historique de l'écart entre le présent de la question et le passé des traces sur lesquelles reposent les réponses disparaît

⁷ DOUSSOT Sylvain et VEZIER Anne, « Débat historiographique sur la Grande Guerre et étude de cas en histoire : des références pour la classe? », *Didactica Historica*, N° 1, 2014, p. 83-88.

⁸ C'est l'effet de contrat didactique illustré par le paradoxe de « l'âge du capitaine », montré par une recherche de Stella Baruk : les élèves répondent à la question, même si elle est absurde, parce qu'en classe on répond à des questions.

⁹ LAUTIER Nicole et ALLIEU-MARY Nicole, « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie*, N° 162, 2008, p. 95-131.

dans le présent de l'étude sous l'autorité du professeur. D'autres modalités prennent cependant en charge l'enjeu épistémologique de l'écart passé/présent de l'opération historiographique en articulant, dans l'enquête, production des sources et (re)construction du problème. Elles existent dans l'historiographie et émergent dans notre corpus. Nous avons évoqué, avec le vœu de Bloch que les historiens retiennent leur jugement, le fait que l'histoire positiviste focalisée sur les faits a été contestée par une histoire centrée sur les problèmes, seuls susceptibles d'articuler analyse et synthèse. La comparaison entre l'enquête judiciaire et l'enquête historique constitue une autre manière, pertinente en didactique, d'envisager cette position épistémologique. Si, dans les deux cas, le rapport entre les actes et les circonstances sont en jeu, et la production d'indices le moteur de l'enquête, les deux types d'enquête se séparent sur d'autres plans. Dans l'enquête judiciaire, les indices servent à identifier des preuves de culpabilité, puisque la finalité se situe dans la détermination de la responsabilité des actes. Dans l'enquête historique, en revanche, ce sont les indices qui valent à défaut de preuves possibles¹⁰, et l'on cherche moins à établir des faits que des circonstances¹¹.

En ce sens, la question posée aux étudiants de la « position » de Lincoln envers l'esclavage s'inscrit d'emblée dans une perspective de jugement au détriment des circonstances. Elle appelle une réponse de type « pour ou contre », appuyée sur l'idée ou le *modèle explicatif* « *quand un homme de pouvoir a une conviction il agit en conséquence* », et sur des *données* tirées du document (par exemple : il écrit « *en agissant ainsi je crois sincèrement accomplir un acte de justice* »). Pourtant, dans les travaux recueillis, les réponses s'organisent différemment. C'est moins la conviction pour ou contre l'esclavage qui est en jeu dans la lecture du document que le *fait* qu'il agisse par conviction (contre) ou par cynisme (pour un autre but, maintenir l'Union). Comme cette seconde réponse domine dans les échanges, elle permet le développement de

l'idée d'action par stratégie. Avec le *modèle explicatif* sous-jacent (un acte politique peut se faire par intérêt stratégique), certains étudiants établissent ainsi le *fait* que « *Lincoln est contre l'esclavage par intérêt militaire* », en utilisant des *données* (il y a un intérêt militaire à émanciper les esclaves du Sud : enrôlement de Noirs dans l'armée du Nord). Il est notable que ce fait, qui domine dans les propositions, ne répond pas à la question initiale. Comment en arrive-t-on là ?

La recherche de preuves (l'établissement de faits) pour argumenter une réponse possible à la question initiale conduit les étudiants à identifier les indices relatifs à une autre question sur la situation : quelle est la stratégie de Lincoln en publiant cette proclamation ? Autrement dit, l'identification de données et l'appel à des modèles nouveaux *modifient le problème* pour faire peu à peu converger document et question, pour réduire l'écart initial problématique (le document ne peut prouver la conviction). Ce faisant, les indices liés à la nouvelle question (implicite) renseignent malgré tout sur la conviction de Lincoln. Ainsi, selon le second modèle explicatif (action par intérêt stratégique), on peut dire qu'il anticipe stratégiquement les effets de sa Proclamation, qu'il agisse par cynisme (but militaire et politique) ou par conviction. Ce cheminement signifie qu'on ne peut appréhender les convictions de Lincoln sans dégager les *conditions de possibilité* de leur expression dans la situation. Ces conditions historicisent l'usage du modèle explicatif initial : si un homme de pouvoir a une conviction, il agit en sa faveur – modèle initial – à *condition* qu'il anticipe des circonstances favorables à son succès. Le savoir produit par un tel processus réside finalement dans la formulation de ces conditions : le choix de Lincoln montre qu'en 1863 il devenait pensable (pour lui et la population du Nord) d'abolir l'esclavage.

Conclusion : peut-on poser en classe des questions auxquelles on ne répondra pas ?

Le processus ainsi décrit montre que substituer une problématisation à une approche positiviste signifie, en quelque sorte, poser une question pour répondre à une autre. On discerne combien

¹⁰ PROST Antoine, « Histoire, vérités, méthodes. Des structures argumentaires de l'histoire », *Le Débat*, N° 92, 1996, p. 127-140.

¹¹ THOMAS Yan, « La vérité, le temps, le juge et l'historien », *Le Débat*, N° 102, 1998, p. 17-36.

By the President of the United States of America:

A Proclamation.

Whereas, on the twenty-second day of September, in the year of our Lord one thousand eight hundred and sixty-two, a proclamation was issued by the President of the United States, containing, among other things, the following, to wit:

"That on the first day of January, in the year of our Lord one thousand eight hundred and sixty-three, all persons held as slaves within any State or designated part of a State, the people whereof shall then be in rebellion against the United States, shall be then, thenceforward, and forever free; and the Executive Government of the United States, including the military and naval authority thereof, will recognize and maintain the freedom of such persons, and will do no act or acts to support such persons, or any of them, in any efforts they may make for their actual freedom.

"That the Executive will, on the first day

Figure 2: Première page de la Proclamation d'émancipation, National Archives, Washington, DC.

cette modalité s'oppose à la culture disciplinaire scolaire.

Si on l'envisage du point de vue des apprentissages des élèves, on peut d'abord poser la question autrement. Savoir problématiser, c'est ne pas se laisser imposer un problème, c'est savoir construire un questionnement (historique) et s'émanciper des faux problèmes. Mais l'étude du cas présenté ici dit davantage sur ce plan. Dans la forme dominante de l'étude de documents en classe d'histoire, l'imposition des documents et des questions tend à réduire le travail historique scolaire à une rhétorique positiviste : rechercher la bonne donnée permettant de conforter un modèle explicatif conforme à l'esprit de la question, qui l'un et l'autre ne sont pas mis en question. Ce travail est alors plus proche de l'expertise et de l'essayisme que de l'approche scientifique en se préoccupant davantage de l'efficacité de l'argumentation que de son rapport à la vérité. Dès lors, il semble difficile d'écarter purement et simplement la question de la problématisation scolaire au prétexte qu'elle s'oppose aux attentes des élèves. Ce qui pose la question des conditions de sa mise en œuvre.

Si on l'envisage du point de vue de l'enseignement (et de la formation des enseignants), le paradoxe apparaît moins flagrant. Envisager le travail documentaire en fonction de la convergence potentielle de la question et des documents est un moyen pour l'enseignant de contrôler ses choix didactiques (des questions, des documents). De la même manière, la différenciation entre données, modèles et faits offre un outil d'analyse des productions (écrites ou orales) des élèves susceptible de faciliter l'identification d'étayages propices pour les aider à ouvrir leur questionnement, comme cela se produit pour ces étudiants. La dimension anhistorique des modèles explicatifs en fait des intermédiaires essentiels dans le travail de la relation passé/présent. Enfin, si une problématisation utilise la question initiale pour explorer d'autres perspectives possibles sur la situation étudiée, le savoir produit n'est cependant pas totalement séparé de cette première question puisqu'il en constitue une condition historique de possibilité.

L'auteur

Sylvain Doussot est enseignant-chercheur en didactique de l'histoire à l'ESPE de l'Université de Nantes et au laboratoire du CREN. Ses recherches s'inscrivent dans le cadre théorique de la problématisation qui vise à dégager les conditions d'accès des élèves à des savoirs scientifiques. Il a publié : *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Rennes : PUR, 2011, et « La continuité entre recherche et enseignement dans un dispositif de recherche didactique. Problématisation historique et problématisation didactique », *Revue française de pédagogie*, N° 187, 2014, p. 55-70.

sylvain.doussot@univ-nantes.fr

Résumé

Des étudiants en formation d'enseignant travaillent à une étude de documents de type scolaire sur un thème inconnu d'eux (la guerre de Sécession). L'article montre comment leurs habitudes scolaires positivistes ressemblent à celles des élèves, mais également comment émergent, au fil de leur activité, des données et des modèles explicatifs répondant à une autre question que celle posée initialement. Émergence qui permet de mettre au jour des conditions de possibilité d'un processus de construction de problème historique en situation scolaire.

Daniel V. Moser-Léchet, PH Bern

Theorien der Periodisierung und ihre Anwendungen in Lehrplänen und Geschichtsbüchern der Schweiz

Abstract

It seems that the issues of periodisation do not feature amongst the popular topics of discussion in the science of history. However, important accounts of this subject have been published. It has been made clear in the process that periodisation is bound to certain spaces. The periodisation of European history is different from the one of Chinese or African history. Furthermore, periodisations are didactic necessities: every account requires a temporal structuring. The most important aspects of periodisation theories will be pointed out, followed by an analysis of their application in new Swiss syllabi and teaching materials.

Theorien der Periodisierung

«*Es ist die wesentlichste Schwierigkeit der Kulturgeschichte, dass sie ein grosses geistiges Kontinuum in einzelne scheinbar oft willkürliche Kategorien zerlegen muss, um es irgendwie zur Darstellung zu bringen*»¹. Die Aussage Jakob Burckhardts lässt sich auch auf andere Sachgebiete der Geschichte übertragen, wie etwa die Politik-, Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Burckhardt begründet die Notwendigkeit einer Periodisierung mit der Frage, wie Geschichte dargestellt werden soll, also mit einem didaktischen Kriterium. Von der Volksschule bis zur Universität wird die Geschichte in Perioden zerlegt. Der niederländische Historiker Johan Hendrik Jacob van der Pot hat in seinem umfangreichen Werk «*Sinneutung und Periodisierung der Geschichte*» die Geschichte der Periodisierung ausführlich dargelegt.²

Bei der Frage der Periodisierung stehen folgende Probleme im Vordergrund:

- Zur Bestimmung einer Periode müssen die Zäsuren festgelegt werden: Wann beginnt eine Periode (*terminus post quem*) und wann geht sie zu Ende (*terminus ante quem*)?
- Aus welchem Bereich der Geschichte werden die Zäsuren ausgewählt? In der klassischen Periodisierung sind es meistens Ereignisse aus der politischen Geschichte, selten aus der Sozial-, Kultur- und Wirtschaftsgeschichte.

MOSER-LÉCHOT Daniel V., «Theorien der Periodisierung und ihre Anwendungen in Lehrplänen und Geschichtsbüchern der Schweiz», in *Didactica Historica* 4/2018, p. 107-112.

¹ BURCKARDT Jakob, *Die Kultur der Renaissance in Italien*, Stuttgart: Kröner, 1966, S. 3.

² VAN DER POT Johan Hendrik Jacob, *Sinneutung und Periodisierung der Geschichte*, Leiden u. a.: Brill, 1999, S. 67-70.

- Bei der Definition einer Periode wird in der Regel nach der Homogenität eines bestimmten Zeitraumes gesucht.
- Verschiedene Periodenbegriffe überlagern sich, wie dies bei Fernand Braudels «histoire événementielle», «histoire cyclique» und «longue durée» der Fall ist.³

In den letzten Jahren ist die Diskussion um die Periodisierung in der Geschichtswissenschaft wieder aufgeblüht, so durch den Beitrag von Jacques Le Goff, der für die Perioden einer Spätantike (3.– 7. Jh.) und eines «langen» Mittelalters (8.– 18. Jh.) plädiert und auch auf die Vorschläge eines «kurzen» 18. Jahrhunderts (1715–1789), eines «langen» 19. Jahrhunderts (1789–1914) und schliesslich eines «kurzen» 20. Jahrhunderts (1914–1989) verweist.⁴ Im selben Jahr erschien in der Zeitschrift «Atala» in Rennes der Sammelband «Découper le temps. Actualité de la périodisation»⁵ mit einer breiten Darstellung der neueren Diskussion um die Periodisierung in Frankreich. Jean-Pierre Chrétien wies darin eindrücklich nach, dass die «klassische» Periodisierung eine eurozentrische Sichtweise vertritt und schlug für Afrika eine afrikazentrische Periodisierung vor. Jürgen Osterhammel hat die Frage der Periodisierung aus globalgeschichtlicher Perspektive betrachtet und ein neues Periodisierungsschema diskutiert.⁶

Didaktische Perspektiven der Periodisierung

Pomian verwies auf die didaktische Bedeutung der Periodisierung:

«L'activité de la périodisation est autrement plus dynamique que la mémorisation de la chronologie. Ordonner des séries de faits, choisir les césures, hiérarchiser la valeur consentie à tel événement par rapport à un autre, au politique ou à l'économique exprimer l'essentiel d'une série par un titre: Voilà des exercices.»⁷

In der Praxis des Geschichtsunterrichts werden häufig sogenannte «Zeitleisten» zur Darstellung der Periodisierung angewandt, womit «Zeit» räumlich repräsentiert wird. Es fällt auf, dass die «Zeitleiste» oder der «Zeitenstrahl» in der didaktischen Literatur selten theoretisch fundiert aufgearbeitet worden ist.⁸ Die Praxis der Zeitleiste wird aber kritisch betrachtet: Diese Darstellung der Zeit ist ausserhalb der Schule selten zu finden, sie fordert von den Schülerinnen und Schülern die mathematische Fähigkeit, Proportionalitäten zu erkennen, führt zu linearem Denken und nimmt die Epoche zwischen zwei Zäsuren als relativ homogen an, ohne diese Homogenität explizit zu beschreiben.⁹

Die «klassische Periodisierung» ist nach wie vor dominant, sei es in Lehre und Forschung, sei es im Unterricht der verschiedenen Schulstufen, sei es in historischen Museen oder sei es in populärwissenschaftlichen Zeitschriften. In den meisten Fällen werden die Zäsuren, die eine Periode begrenzen, aus dem Bereich der politischen Geschichte bestimmt. Die klassische Periodisierung ist ein eurozentrisches Produkt, wird aber häufig auch auf die Geschichte anderer Kontinente angewandt. Zu Periodisierungsmodellen mit globalem Anspruch, wie demjenigen von Osterhammel, findet man kaum didaktische Anwendungen.¹⁰

³ POMIAN Krzysztof, *L'ordre du temps*, Paris: Gallimard 1984, S. 106; INGLEBERT Hervé, «De l'Antiquité au Moyen-Age: de quoi l'Antiquité tardive est-elle le nom?», in GIBERT Stéphane, LE BIHAN Jean, MAZEL Florian (Hrsg.), *Découper le temps. Actualité de la périodisation en histoire*, Atala, No 17, Rennes, 2014, S. 117–131. BRAUDEL Fernand, *Écrits sur l'histoire*, Paris: Flammarion, 1969, S. 11–19.

⁴ LE GOFF Jacques, *Faut-il vraiment découper l'histoire en tranches?*, Paris: Éd. Seuil, 2014, S. 8–15.

⁵ GIBERT Stéphane, LE BIHAN Jean, MAZEL Florian (Éd.), *Découper le temps*, Atala, No 17, Rennes, 2014

⁶ CHRÉTIEN Jean- Pierre, «Périodiser l'histoire de l'Afrique noire: temps et espaces», in GIBERT Stéphane, *Découper le temps...*, S. 185–201. OSTERHAMMEL Jürgen, «Über die Periodisierung der neueren Geschichte», in *Berichte und Abhandlungen der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften*, Bd. 10, 2006, S. 45–64.

⁷ POMIAN Krzysztof, *L'Ordre du temps...*, S. 317.

⁸ SAUER Michael, «Die Zeitleiste», in PANDEL Hans-Jürgen, SCHNEIDER Gerhard (Hrsg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 1999, S. 197–210.

⁹ MEVEL Yannick, TUTIAUX-GUILLON Nicole, *Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée*, Paris: Publibook, 2013, S. 146–149.

¹⁰ Jürgen Osterhammel postuliert in seinem Beitrag «Über die Periodisierung der neueren Geschichte» (vgl. Anm. 6), folgende Periodisierung: ein langes Mittelalter (600 bis etwa 1350), eine Frühe Neuzeit (1350–1760), eine entstehende Moderne (1760–1870) sowie die Hypertrophie der Moderne (1870–1945), S. 64.

Zum Problem der Räume in der Geschichtsschreibung

In der schweizerischen Historiographie des 19. und 20. Jahrhunderts spielte die Nationalgeschichte eine wichtige Rolle, neben einer Weltgeschichte, die meist aus eurozentrischer Sicht präsentiert wurde.¹¹ In der älteren Geschichtsdidaktik wurde in den unteren Klassen häufig mit «Heimatkunde» auf der lokalen Ebene begonnen, um in späteren Schuljahren über die National- zur Weltgeschichte zu gelangen.¹² Die Globalgeschichte setzt hier neue Akzente, weil sie auf eine Beziehungsgeschichte setzt, welche die Nationalgeschichte überwinden will. In der Folge stellen sich zwei zentrale Fragen:

- Welche Periodisierungssysteme legen die neuen Lehrpläne und die neuen Lehrmittel ihren Darstellungen zugrunde?
- Auf welchen Grundlagen stehen in den Lehrplänen und den Lehrmitteln die räumlichen Aspekte der Geschichte (Nationalgeschichte, eurozentrische Universalgeschichte, Globalgeschichte)?

Zeit und Raum in den neuen schweizerischen Lehrplänen

Für die Sekundarstufe I umschreibt der «Lehrplan 21» innerhalb des Abschnittes «Räume Zeiten Gesellschaften» vier Themenkreise: «Schweiz in Tradition und Wandel verstehen», «Weltgeschichtliche Kontinuitäten und Umbrüche», «Geschichtskultur analysieren und nutzen» und «Demokratie und Menschenrechte verstehen und sich dafür engagieren». Die Themen des Lehrplanes 21 bleiben in der Politikgeschichte

¹¹ OSTERHAMMEL Jürgen, *Geschichtswissenschaft jenseits des Nationalstaates*, (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, Bd. 147), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2001; FELLER Richard, BONJOUR Edgar, *Geschichtsschreibung der Schweiz vom Spätmittelalter zur Neuzeit*, Basel & Stuttgart: Schwabe, 1962, S. 858–872; KREIS Georg, «Eine neue Schweizer Geschichte», in KREIS Georg (Hrsg.), *Die Geschichte der Schweiz*, Basel: Schwabe, 2014, S. 1–5. Eine andere Sicht vermittelt HOLENSTEIN André, *Mitten in Europa. Verflechtungen und Abgrenzungen in der Schweizer Geschichte*, Baden: Hier und Jetzt, 2015.

¹² SCANDOLA Pietro, *Schule und Vaterland*, Bern: Eigenverlag, 1986, S. 151–239 (betrifft die Lehrpläne und Schulbücher des Kantons Bern im 19. und 20. Jahrhundert).

chronologisch geordnet, während in Längsschnitten wirtschafts- und sozialgeschichtliche Themen angesprochen werden. Auffallend ist die strenge Trennung zwischen National- und Weltgeschichte. Zwar wird in der Schweizer Geschichte des 19. Jahrhunderts auf die europäische Entwicklung verwiesen – worauf man für alle Epochen hätte verweisen können –, doch taucht eine als Beziehungsgeschichte verstandene Globalgeschichte explizit nicht auf. Betrachtet man die Unterthemen der vier Themenkreise, sind fünf der National- und fünf der Weltgeschichte zuzuordnen.

Der PER hält an der klassischen Periodisierung in chronologischer Reihenfolge fest: Das 5. und 6. Schuljahr befasst sich mit der Urgeschichte und der Antike, das 7. und 8. Schuljahr mit dem Mittelalter und der neueren Geschichte. Der PER schafft zwischen der Periodisierung und dem Raum eine Verbindung, wenn er als Ziel festhält: «*l'enfant... caractérise selon 2 ou 3 critères le mode de vie à certaines périodes, dans certaines régions*»¹³. Als weiteres Unterrichtsziel wird genannt: Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage gewisse Charakteristika verschiedener Epochen zu benennen und sind sich der Dauer und der Chronologie bewusst. Der PER unterscheidet nicht zwischen National- und Universalgeschichte und kommt insofern dem Konzept einer Globalgeschichte näher als der Lehrplan 21.

Periodisierung in einzelnen Lehrmitteln

Das Schulbuch «Zeitreise» ist nach dem Lehrplan 21 erschienen. Implizit folgen die Autorin und die Autoren der klassischen Periodisierung, wobei sie explizit eine Zäsur nennen, nämlich die Erfindung des Buchdrucks durch Gutenberg 1450. Gleichzeitig schliessen sie eine Überschneidung der Perioden nicht aus. Was die Räume angeht, schaffen sie in ihrem Lehrmittel enge Verbindungen zwischen der National- und der europäischen Geschichte des 19. Jahrhunderts. In dieser Hinsicht werden sie den Vorgaben des Lehrplans 21 durchaus gerecht. Das Lehrmittel «Gesellschaften im Wandel» thematisiert

¹³ Vgl. www.plandetudes.ch am 10.06.2017.

die Periodisierung explizit. Die Abgrenzungen der einzelnen Epochen erfolgen zwar mit Jahreszahlen, die aber mit Wörtern wie «um» relativiert werden. Es verknüpft Welt- und Schweizergeschichte eng miteinander, folgt also der strengen Trennung des Lehrplanes 21 glücklicherweise nicht.¹⁴

Das Schulbuch «L'atelier de l'histoire. Histoire 5e–6e» basiert auf dem PER. Auch dieses Buch folgt strikt der Chronologie und der traditionellen Periodisierung. Letztere wird hier im didaktischen Kommentar explizit thematisiert, ebenso wie die Problematik jeglicher Periodisierung. Dabei werden nicht exakte Daten auf einem Zeitenstrahl fixiert, sondern mit der Farbgebung allmähliche Übergänge angedeutet.¹⁵ Der Kommentar für Lehrpersonen nimmt die aktuelle Diskussion um die Periodisierung auf und verweist unter anderem auf Le Goff. Auch wird festgehalten: «*Les périodes posent des repères dans la chronologie, mais sont valables dans une optique euroéo-centrée et sont inapplicables à de nombreuses autres régions du globe*».¹⁶ Die folgenden Bände der Reihe sind nach denselben Prinzipien aufgebaut.

Schlussfolgerungen

Die Schulbücher in der deutsch- und französischsprachigen Schweiz, die nach 2014

erschienen sind, gehen explizit auf das Thema der Periodisierung ein. Dies ist vermutlich ein Ergebnis der in den letzten Jahren intensiven Diskussion in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik um die Entwicklung des «Temporalbewusstseins», der Fähigkeit zur Einordnung historischer Ereignisse in ein „gestern-heute-morgen».

Die Schulbücher der Romandie folgen eng den Vorgaben des PER, was bei den neuen Büchern in der Deutschschweiz viel weniger der Fall ist. In der Westschweiz ist weder im Lehrplan noch in den Schulbüchern eine strenge Trennung von National- und Weltgeschichte zu finden. In der deutschsprachigen Schweiz unterscheidet der Lehrplan explizit zwischen National- und Weltgeschichte. Die Schulbücher zeigen aber auch, dass die Suppe nicht so heiss gegessen wird, wie sie gekocht wurde, folgen sie doch dieser strikten Trennung nicht streng. Die Renaissance der Nationalgeschichte im Lehrplan 21 entspricht dem neokonservativen Zeitgeist der letzten Jahre. Trotzdem besteht die Hoffnung, dass die Geschichte der globalen Beziehungen auch in den Schweizer Schulstuben Einzug hält.¹⁷ Auch lohnt es sich, in der Geschichtsdidaktik über die etwas vernachlässigte Problematik der Periodisierung und deren Räume nachzudenken.

¹⁴ FUCHS Karin, GAUTSCHI Peter, UTZ Hans, *Zeitreise*, Baar: Klett & Balmer, 2014; MARTI Philipp, BYLAND Anna, HODEL Jan, KREBS Patrick, SCHMID Stefan, WÄLTI Nicole, *Gesellschaften im Wandel. Themenbuch*, Band 1 und 2, Zürich: Lehrmittelverlag Zürich, 2017, S. 5, 36–37.

¹⁵ AMSTUTZ Claudine, MIÉVILLE Dominique, RIEDO Michel, STANESCU-MOURON Madeleine, *L'atelier de l'histoire*, Neuchâtel: CIIP, 2014, S. 29.

¹⁶ STANESCU-MOURON Madeleine, AMSTUTZ Claudine, MIÉVILLE Dominique, RIEDO Michel, *Histoire 5e–6e. Guide didactique*, Neuchâtel: CIIP, 2014, S. 50.

¹⁷ KÜHBERGER Christoph, *Globalgeschichte als Vernetzungsgeschichte. Geschichtsunterricht im Mehr-Ebenen-System*, Hildesheim, Zürich, New York: Olms, 2012. Vgl. dazu auch die Tätigkeit des Arbeitskreises Globalgeschichte: www.philhist.uni-augsburg.de/lehrstuehle/geschichte/didaktik/ak_globalgeschichte/ am 30. Mai 2017.



Chronos. Der griechische Gott misst die Zeit mit dem Stundenglas – ein erster Versuch zur Zeiteinteilung. Zeitglockenturm in Bern, als Teil des Figurenspiels zwischen 1467 und 1483 entstanden (Foto: Daniel V. Moser-Léchet).



Ein Blick über die Grenze: Die Brücke über den Doubs verbindet das Dorf Goumois (Frankreich) mit dem Dorf Goumois (Schweiz/JU). Heute gibt es keine Personenkontrollen mehr, die Grenze ist offen, auch für die «historiens sans frontières». Im «Hôtel du Doubs» (Schweiz) ist eine grosse Fotosammlung zur Internierung französischer Soldaten im Jahre 1940 zu sehen (Foto: Daniel V. Moser-Léchet).

Der Verfasser

Daniel V. Moser-Léchot wurde am 23. Juni 1942 in Bern geboren. Nach Ausbildungen zum Primar-, Sekundar- und Gymnasiallehrer an den Universitäten Bern und Zürich promovierte er 1977 zum Dr. phil. hist. Bis 2000 wirkte er als Geschichtslehrer am Staatlichen Lehrerseminar Hofwil und am Sekundarlehramt der Universität Bern. Nach 2000 lehrte er als Dozent für Geschichte und Geschichtsdidaktik an der PH Bern. Seit 2007 ist er im Ruhestand.

d.v.moser@bluewin.ch

Zusammenfassung

In der Schweiz bestehen heute drei sprachregionale Lehrpläne: der «Lehrplan 21» für die deutschsprachige Schweiz, der «Plan d'études romand» (PER) für die französischsprachige Schweiz sowie der «Piano di studio della scuola» für den Kanton Tessin. Das traditionelle Schulfach «Geschichte» wurde dabei in den drei Lehrplänen mit «Geographie» und Politischer Bildung verbunden.

Die Lehrpläne haben zur Publikation neuer Lehrmittel geführt. Im Zentrum der aktuellen politischen Diskussion steht der Lehrplan 21, während die neuen Lehrmittel kaum diskutiert werden.

Nach einer kurzen Darstellung der geschichtswissenschaftlichen Diskussion um die Problematik der Periodisierung sollen die Aussagen der neuen Lehrpläne und von ausgewählten Lehrmitteln zu diesem Thema analysiert werden.

Pratiques enseignantes

Belén Calderón Roca, Universidad de Malaga

Proposta didattica educativa per l'interpretazione e la comunicazione dei valori del paesaggio industriale di Malaga (Spagna)

Abstract

The urban landscape is shaped not only for the urban heritage, neither for specific urban spaces, it is an image that distils the city itself and stored in the memory of citizens. In the case of industrial heritage is particularly frail, dispersed and fragmented, its memory becomes increasingly ephemeral. The way we use for the discovery and interpretation of heritage tracks, inevitably impinge on ways to assimilate the city in our memory, just as for construction of its truthful and holistic image.

ROCA Belén Calderón, «Proposta didattica educativa per l'interpretazione e la comunicazione dei valori del paesaggio industriale di Malaga (Spagna)», in *Didactica Historica* 4/2018, p. 115-120

Introduzione

Durante il processo di trasformazione della città industriale in città post-industriale sono state generate numerose lacune nello spazio urbano di Malaga. Ci siamo trovati davanti a *non luoghi* per i quali non era prevista un'ulteriore destinazione e che quindi non sono stati oggetto di attenzione da parte dell'amministrazione. Tali paesaggi industriali urbani sono ormai ampiamente frammentati; essi sono testimoniati soltanto da "pietre miliari" come caminetti o edifici isolati. A questa situazione dobbiamo aggiungere i processi di ricollocazione delle nuove funzionalità, normalmente associate al tempo libero e la cultura¹. I pochi esempi superstiti del paesaggio urbano industriale malaghegno ancora visibili richiedono quindi di essere sottoposti ad una specifica interpretazione affinché possano essere resi comprensibili al cittadino. I lacerti dei manufatti divengono così il luogo dell'esercizio conservativo dell'eredità industriale; per essi si dovrà ricorrere sempre più tempestivamente a raffinate attività di restauro architettonico, di recupero edilizio e urbano, di documentazione pubblicistica. Dette attività costituiscono infatti gli attesi preliminari alla programmazione concreta della valorizzazione. Si tratta, beninteso, di un genere di restauro e di approccio conoscitivo storico-critico, attento al carattere filologico degli interventi, cioè ricomposizioni di parti significative dell'organismo architettonico, appropriate alla documentazione della cultura che lo ha generato. Quindi si applica un metodo che si può definire scientifico: tale metodologia

¹ BIEL IBÁÑEZ M.P., «El patrimonio industrial y los nuevos modelos de gestión cultural», *Artígrama*, n. 28, 2013, p. 56.

di “restauro per la valorizzazione”² è frequente in Italia, ove i recenti proscrittori della “scuola romana” di Gustavo Giovannoni, a partire da Paolo Marconi, hanno realizzato nel tempo importanti restauri unitamente a una estesa produzione pubblicistica. Si tratta di “manuali per il recupero” utili a valorizzare la cultura materiale anche attraverso l’esercizio, con valenza documentale, delle tecniche costruttive tradizionali nel restauro³. A tali repertori manualistici si è aggiunto un fondamentale prodotto editoriale, voluto dal Ministero italiano per i Beni Culturali e per il Paesaggio: un *Thesaurus* dell’architettura tradizionale italiana⁴ che si pone come un importante strumento di condivisione linguistica attraverso il quale documentare “i luoghi comuni” nel lessico delle architetture e dei siti che, nel panorama delle comunità europee, possano servire alla costruzione di uno scenario culturale condiviso, a matrice antropologica, in armonia con l’idea di “educazione al patrimonio” proposta dalla Convenzione di Faro⁵. Un simile approccio potrebbe costituire il naturale “contesto di accoglienza” di appropriate iniziative educative e di didattica, ma la prospettiva della fruizione diretta nella forma descritta non sempre è disponibile con la necessaria tempestività; pertanto diviene importante l’attività di presidio durevole delle vestigia del passato da attivarsi nell’immediato attraverso forme organizzate di comunicazione, come quelle illustrate di seguito per il caso specifico del paesaggio industriale di Malaga.

² PUGLIANO A., «Paolo Marconi e il restauro per la valorizzazione», in PALLOTTINO E., PINELLI A. (a cura di), *Paolo Marconi architetto- restauratore. Ricerche di Storia dell’Arte*, n. 116-117/2015, Roma: Carocci, p. 88-92.

³ PUGLIANO A., «L’organismo architettonico premoderno», in MARCONI P., *Manuale del Recupero del Comune di Roma, II Ed. Ampliata*, Roma: DEI, 1997, p. 47-122.

⁴ PUGLIANO A., *Elementi di un Costituendo Thesaurus utile alla conoscenza, alla tutela, alla conservazione dell’architettura*, Roma: Prospettive Edizioni, 2009, vol. I, p. 1-391, vol. II, p. 1-453.

⁵ PUGLIANO A., «L’educazione al patrimonio per l’educazione alla cittadinanza. Il contributo della didattica e della ricerca universitaria alla trasmissione di valori identitari», in CALDERON ROCA B. (a cura di), *La didáctica del Patrimonio Cultural: Aprender a enseñar*, Córdoba: UCO, 2014, p. 57-90.

Possibilità didattiche del paesaggio industriale di Malaga (Spagna)

La città di Malaga raggiunse un importante sviluppo economico alla fine del 19° secolo, in uno spazio delimitato dai quartieri del settore ovest: *Perchel, Bulto, Huelin, Pelusa e San Andrés* (fig. 1). La struttura urbana di questo settore è stata determinata dalla presenza “tradizionale” di opifici e di strutture commerciali, ottimamente concepite e collegate con le polarità distributive della stazione ferroviaria e del porto (fig. 2 e 3). All’inizio degli anni Sessanta del 20° secolo, la decadenza della prospettiva di sviluppo urbano di tipo industriale, a vantaggio della vocazione turistica di Malaga, determinò un’inversione di tendenza: nei comparti urbani il carattere industriale divenne marginale e gli opifici vennero via via abbandonati. Iniziò così un processo di rigenerazione, anche sociale, di quei contesti che ora si mostrano come profondamente mutati, tanto da non agevolare nel visitatore una appropriata suggestione che evochi quel recente passato. Sottratta alla frequentazione sociale di carattere operaio, questa parte di città che fu in un tempo industriale, ora si è rivolta al Mediterraneo caratterizzandosi velocemente nel settore dei “servizi alla fruizione”, avendo strutturato un solido sviluppo turistico ricettivo e residenziale. Si pongono così le premesse per arricchire la fruizione dei luoghi innovati rimettendo in circolazione frammenti significativi della storia locale. Il patrimonio industriale superstite va pertanto “risignificato”; questo compito appare particolarmente complesso ma premia chi vi si applica perché attiva una risorsa culturale malintesa. Nello stesso ambito territoriale e architettonico così stratificato convergono, infatti, componenti importanti della storia e della cultura cittadina. Non si può perdere l’occasione, pertanto, di esporre e comunicare le interazioni tra i fattori sociali, politici, antropologici e materiali. È necessario quindi fare in modo che i beni tangibili esprimano i loro valori immateriali genetici, riscoprendo e comunicando la trama di relazioni tra componenti del paesaggio urbano. Valga l’esempio dei rapporti tra gli edifici di tipologia specialistica e le infrastrutture (mezzi di trasporto e vie di comunicazione), tra la tecnologia e la cultura materiale, tra i luoghi della residenza e la “naturalità” entropica



Fig. 1 Contesto urbano e ambientale dell' *Antico Mercato dei Grossisti*. **a)** 1940 ca. Fonte: Archivio Storico Comunale di Malaga. **b)** Immagine ottenuta da Google Earth, 2016.



Fig. 2 Rimanenza delle ciminiere delle fabbriche. **a)** Quartiere Huelin, 1990. Fonte: Pepe Ponce. **b)** Nell'attualità il Lungomare Antonio Banderas. Fonte: Panoramio.



Fig. 3 **a)** Malaga, *Antica stazione della ferrovia*, 1940 ca. Fonte: Archivio Manuel Ocón Dueñas; **b)** *Società Metallurgica di Piombo "Los Guindos"*, 1940. Fonte: <https://www.facebook.com/groups/solofotosantiguasdemalaga/?ref=ts>, e **c)** *"La fabril Malagueña"*, s.d.; s.a. Fonte: Archivio Diaz de Escovar (Malaga).

del sito⁶. Condividendo il pensiero di Benedetto Croce, si può asseverare che il paesaggio è più storia che natura: la valorizzazione del paesaggio non può prescindere dal contributo interpretativo offerto dalle discipline storiche. Compito dello storico è costruire la realtà percepita del territorio decifrando i segni che si accumulano nello spazio vivo, interpretandoli e comunicandoli affinché possano sedimentare e comporre la memoria dei luoghi⁷. La comunicazione della costruzione storica del paesaggio urbano può avvenire attraverso forme di “didattica esperienziale” nella quale i fruitori della città incontrano la Storia nella quotidianità⁸. Vivere la Storia anche nel quotidiano è possibile ideando idonei strumenti informativi, unitamente ai relativi modi di comunicazione, atti a estrapolare contenuti particolari da generalizzare e comparare con altre realtà anche distanti. Il nostro ambiente di vita diviene parte di un “altrove” globale e comune, segnato da processi storici estesi. La storia quindi determina il paesaggio urbano consentendo la conoscenza del territorio e delle sue presenze materiali, nel contesto della percezione del ruolo formativo delle attività umane, delle culture materiale e industriale e delle loro estetiche, delle scoperte scientifiche e della loro applicazione, dei movimenti sociali associati alle mutazioni politiche ed economiche.

La segnaletica come proposta d'insegnamento per l'interpretazione del patrimonio industriale di Malaga nei contesti educativi non formali

Trasformare una risorsa patrimoniale in un prodotto turistico-culturale o educativo di tipo informale richiede l'utilizzo di strumenti adeguati per suscitare l'interesse del pubblico, trasmettendo i

messaggi complessi in significati semplici senza perdere il rigore scientifico e la “fedeltà” storica. La nostra proposta didattica è diretta sostanzialmente al turista culturale e deve svilupparsi ancora, vuole mettere in atto una serie di strategie di comunicazione che permetteranno di decifrare il messaggio del paesaggio locale attraverso questi pochi testimoni materiali. Permettendo così di chiarire gli effetti della Rivoluzione industriale a Malaga e attribuendo un significato a ciò che si vede e si sente.

Attualmente possiamo trovare tredici caminetti e alcuni edifici industriali sparsi in tutta la città che si alzano come rovine isolate, seppure protette dalla legislazione vigente. Tuttavia non possiamo determinare *a priori* la permanenza di questi spazi e neppure la loro capacità di essere assimilati in maniera spontanea da parte di tutti i settori della società, dato che, per quanto riguarda l'aspetto antropologico, parliamo di una zona d'incertezza semantica che impone di strutturare l'informazione di forma corretta.

In contesti storici pluristratificati e in occasione di “paesaggi poliedrici” si può guidare l'utente nella sua mobilità attraverso la trasmissione di segnali con un linguaggio chiaro, facile da percepire, visivo. Nella visita dei luoghi si includerà un repertorio segnaletico formato da pannelli distribuiti lungo uno o più percorsi concepiti per assecondare la “libera scelta” del visitatore e indicati su cartografia specifica, situata in un luogo strategico per il passaggio delle persone. Dovranno inoltre essere prese in considerazione le seguenti questioni per facilitare la lettura dei pannelli da parte degli utenti:

- Disporre gerarchicamente l'informazione attraverso la selezione dei caratteri tipografici.
- Utilizzare un *font* con dimensioni non troppo piccole, evitando il corsivo e le maiuscole: escludere il carattere senza grazie e, in generale, i tipi grafici da stampa di carattere calligrafico con grazie o troppo ornamentali.
- Non è consigliabile utilizzare più di due diversi caratteri nello stesso testo.
- Utilizzare grassetto o sottolineato per evidenziare gli aspetti essenziali, ma senza abusarne.
- Utilizzare frasi non troppo lunghe né troppo condensate.

⁶ PAPAPIETRO M.A., «Proyección paisajística del patrimonio industrial en Andalucía», *Jornadas Andaluzas de Patrimonio Industrial y de la Obra Pública*, Sevilla: Fundación Patrimonio Industrial de Andalucía, 2012, tratto da: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=544230>, data di consultazione: 15.06.2016.

⁷ PUGLIANO A., «Riconoscere è ricordare. Strumenti e metodi per la valorizzazione della memoria», *Roma Tre News*, Roma, 2016, p. 47-49.

⁸ AUGUSTOWKY G., EDELSTEIN O.Y., TABAKMAN S., *Tras las huellas urbanas. Enseñar historia a partir de la ciudad*, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2000, p. 26ss.

- Utilizzare un buon contrasto tra sfondo e caratteri, cercando di non sovrapporre il testo alle immagini o, nel caso bisognasse farlo, garantendo il corretto contrasto tra le due risorse.

Sulla base di alcuni degli elementi più significativi appartenenti al patrimonio industriale situato nella zona ovest della nostra zona di studio, in particolare nel quartiere degli operai *Huelin*, prendiamo come riferimento l'adeguato lavoro realizzato da Antonio Santiago⁹, per eseguire un itinerario culturale accompagnato da uno specifico programma segnaletico.

Detto itinerario culturale dovrà rispettare le caratteristiche sopra menzionate, integrandovi diverse fasi di percorrenza e l'incontro (la visita) con alcuni "attrattori" adeguatamente selezionati rispetto a criteri di rilevanza storico-artistica e stato di conservazione:

- 1) Porto di Malaga.
- 2) Antica gru del porto di Malaga.
- 3) Deposito o "torre dell'acqua" dell'area portuale.
- 4) Statua di Manuel Agustín Heredia.
- 5) Ponte della ferrovia sopra il fiume Guadalmedina.
- 6) Antico mercato dei grossisti (Fig. 1).
- 7) Ciminiera della fabbrica d'olio Larios, S. A. (via Constancia).
- 8) Ciminiera della Fondazione del Carmen, nell'antica area edificabile del Monastero de S. Andrea (via Eslava).
- 9) Ciminiera della Fondazione "Cayetano Ramírez y Pedrosa" (via Ferrocarril).
- 10) Antica stazione della ferrovia di Malaga (attuale stazione "María Zambrano") (Fig. 3).
- 11) Fabbrica di tabacchi "Tabacalera" (Largo Sor Teresa Prat).

- 12) Camino della fabbrica di acido solforico Cross: "Unión Española de Explosivos" (via Pacífico).

Nella proposta di cartello per la presentazione *in situ* di un esempio del patrimonio industriale malaghegno, si è scelto di utilizzare la lingua spagnola. Questa scelta indica la volontà di rivolgersi principalmente alla popolazione autoctona, invitandola a farsi parte attiva nella conservazione di tali manifestazioni materiali avendo con esse ritrovato la giusta familiarità, così da riconoscerle come componenti essenziali di valore identitario della società e della cultura locale (Fig. 4).

I principali obiettivi da raggiungere con i contenuti della nostra proposta sono i seguenti:

- Ampliare i livelli culturali del cittadino e visitatore attraverso un'attività didattica per fornire l'esercizio di attività culturali per il tempo libero.
- Osservare gli effetti della Rivoluzione industriale nel contesto locale di Malaga e il suo impatto sul paesaggio urbano. Capire inoltre il patrimonio industriale locale vincolato al territorio e alla società che lo generò.
- Riconoscere l'importanza del recupero, del restauro e della valorizzazione del patrimonio industriale per lo sviluppo locale, considerando come fondamentale strumento di educazione della comunità al patrimonio la comunicazione dei valori culturali espressi dalle presenze architettoniche riconoscibili, anche se frammentate, nella struttura urbana.
- Vincolare gli aspetti materiali dell'ingegneria, delle costruzioni industriali e degli artefatti (con valori tecnologici, scientifici ed estetici) con quelli antropologici derivati dalla storia della produzione da parte degli operatori e dei promotori industriali.

⁹ SANTIAGO RAMOS A., «Rutas del Patrimonio Industrial de la ciudad de Málaga», in *III Jornadas Andaluzas de Patrimonio Industrial y de la Obra Pública (23, 24 y 25 de octubre de 2014)*, 2015, tratto da: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=578947>, data di consultazione: 26.06.2016.

Patrimonio Industrial de Málaga: 6. Mercado de Mayoristas



Antiguo Mercado de mayoristas tras su construcción. Años 40.



CAC MÁLAGA en la actualidad.



Anteproyecto original Luis Gutiérrez Soto, 1937.

El edificio del CAC Málaga (antiguo Mercado de Mayoristas) se encuentra en el núcleo de la división que realiza el río Guadalmedina entre las antiguas ciudades burguesa (al este) e industrial (al oeste). Se ubica en su margen derecha, en la zona oriental contigua al río y actúa como nexo de unión entre ambas zonas.

Construido en 1937 por el arquitecto Luis Gutiérrez Soto (Madrid, 1900-1977) y se inscribe en el racionalismo adscrito al movimiento moderno. El inmueble fue rehabilitado en 2003 y convertido en Centro de Arte Contemporáneo, afectando positivamente a su entorno mediante su remodelación y peatonalización.

La construcción se compone de sótano, dos plantas, un cuerpo superior de terrazas que coronan el edificio. La zona más aguda se sitúa en la entrada al edificio y todos los servicios se zonifican con el fin de ubicar el espacio comercial en la parte más ancha.



Zona de ensanche urbanístico realizada durante el s. XIX en los terrenos adyacentes al Puerto.



Edificio fue declarado Bien de Interés Cultural en 2010. Entre sus principales características se encuentran: la conjunción de volúmenes, casi total ausencia de elementos decorativos historicistas y su composición volumétrica de planta triangular, que se adapta obligadamente a la forma del solar.



Ejemplar del emplazamiento urbanístico del CAC Málaga. Años 50 (foto superior) y actualidad (foto inferior).

El paisaje urbano de la zona responde a la urbanización ortogonal, realizada por ensanches desde finales del siglo XVIII y XIX, o consecuencia del crecimiento demográfico y el desarrollo económico experimentado por la ciudad de Málaga, en las proximidades del Puerto.



Evolución de la trama urbana de Málaga (zona del ensanche Heredia).

Nos encontramos en un sector triangular de la ciudad, limitada por el río Guadalmedina, la Alameda Principal, la Alameda de Colón y la Avenida del Muelle Heredia, que surgió tras el ensanche que ocupaban los antiguos pescaderos y playas. El edificio que ocupa el Centro de Arte Contemporáneo de Málaga (antiguo Mercado de Mayoristas), junto a la entrada marítima fluvial de la ciudad, entre las calles Comandante Benítez, Linoja, Alemania y Navarón.



MODELO DIDÁCTICO PARA LA INTERPRETACIÓN DEL PAISAJE INDUSTRIAL EN MÁLAGA



Fig. 4 Ejemplo de cartel para l'interpretazione *in situ* del patrimonio industriale di Malaga (adattato all'edificio Antico Mercato dei Grossisti). Fonte: elaborazione dell'autrice, 2017.

L'autore

Dottorato di Ricerca in Storia dell'Arte con Menzione Europea (Università di Malaga, 2010). Attualmente Professoressa all'Università di Malaga, dopo aver svolto una docenza universitaria dal 2010 alla Università di Córdoba. Decine di pubblicazioni riflettono le sue indagini sulla tutela delle città storiche e i paesaggi culturali; sulla metodologia per lo studio, comunicazione e insegnamento del patrimonio culturale, e sulla vita e opera di Gustavo Giovannoni.

belencalderon@uma.es

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=343106>

Riassunto

Il paesaggio urbano non è costituito dal solo patrimonio della città, né è riconducibile unicamente a specifici ambiti urbani; esso consiste in un'immagine urbana che è la sintesi della realtà materiale e della percezione che la comunità ha della città stessa. Detta percezione costruisce la memoria dei cittadini. Nel caso del patrimonio industriale malaghegno tale percezione si va indebolendo: il patrimonio è particolarmente fragile, disperso e frammentato, tanto che la sua conoscenza diventa ogni giorno più labile. Si pone pertanto la domanda di come vivificare la memoria di tale passato coadiuvando, attraverso la comunicazione appropriata, i necessari processi di recupero urbano e di restauro delle vestigia materiali del passato che l'autorità cittadina reputerà utile mettere in atto.

Joël Mak dit Mack, LPO François Mansart de Thizy-les-Bourgs

«Dans les interstices des programmes scolaires : Histoire connectée et histoire contrefactuelle en classe de seconde générale, technologique et professionnelle»

Abstract

This article deals with an experience of teaching global or connected history in a small school in rural France. The aim is to set up a pedagogical method based on connected history and counterfactual readings in order to encourage multiperspectivity and crossed views of different civilizations. The integration of multiple narratives allows us to capture the attention of students who come from different migrations of our history.

La notion de mondialisation ou de monde global, dans l'enseignement en France, a souvent paru davantage réservée à des questions géographiques plutôt qu'à une réflexion historique, un peu comme si cette notion n'avait pas de passé et devenait un objet d'enseignement uniquement dans un temps présent très proche, vu à travers ses déclinaisons économiques et les échanges culturels globalisés. L'exemple du «manuel» de Fernand Braudel¹ a été en Histoire l'exception (mal comprise) qui confirme la règle et s'avère sans lendemain². Cependant, peu à peu le regard historique évolue³ pour prendre également dans l'enseignement secondaire des chemins moins traditionnels et intégrer les «autres»⁴ sans être uniquement circonscrit par le prisme d'un discours exclusivement ethnocentré. C'est ce que semblent indiquer, modestement, les dernières réformes des programmes, entre autre, en collège, provoquant d'ailleurs des polémiques sur cette question⁵. Des réflexions et des expériences existent en France sur un enseignement d'une histoire globale ou connectée⁶, cependant elles restent encore

MAK DIT MACK Joël, «Dans les interstices des programmes scolaires : Histoire connectée et histoire contrefactuelle en classe de seconde générale, technologique et professionnelle», in *Didactica Historica* 4/2018, p. 121-126.

¹ BAILLE S., BRAUDEL F. et PHILIPPE R., *Le Monde actuel, histoire et civilisation*, Paris : Belin, 1963.

² DAGORN René-Éric, «Fernand Braudel et la Grammaire des civilisations (1963)», *EspacesTemps.net*, Livres, 06.10.2003 (<https://www.espacestems.net/articles/fernand-braudel-et-la-grammaire-des-civilisations-1963/>). Voir également LEGRIS Patricia, *L'introduction controversée des civilisations extra-européennes dans les programmes d'histoire* dans <https://aggiornamento.hypotheses.org/790>

³ MOREL Chloé, *Manuel d'Histoire globale*, Paris : Armand Colin, 2014.

⁴ LEGRIS Patricia «Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une "citoyenneté plurielle" (1980-2010)», *Histoire de l'éducation*, 126, 2010, p. 121-154.

⁵ Voir «Louis XIV, Napoléon, c'est notre Histoire, pas Songhaï ou Monomotapa» (pétition citée dans <http://aggiornamento.hypotheses.org/1035>).

⁶ Voir GUITTON Laurent, *Enseigner la première mondialisation du 16^e siècle à partir de L'Aigle et le Dragon de Serge Gruzinski*, dans http://blogs.histoireglobale.com/enseigner-la-premiere-mondialisation-du-16e-siecle-a-partir-de-laigle-et-le-dragon-de-serge-gruzinski_4125;

exceptionnelles. Comme d'autres, en tant qu'enseignants dans le secondaire, majoritairement dans les filières professionnelles, j'ai mis en place et testé différentes propositions de cours sur cette question, en lien avec les référentiels mais également en les « interprétant » plus exactement dans leur déclinaison au quotidien, en classe. Cette manière de procéder peut être définie sans doute à travers la notion « d'interstices » que l'on trouve dans le titre de cet article. L'expérience tentée depuis 2009 avec neuf classes de seconde professionnelle, deux classes de seconde générale et deux classes de première professionnelle (pour les exercices d'histoire contrefactuelle depuis 2016), a déjà fait en partie l'objet d'un article⁷. Je voudrais dans ce texte davantage cibler et explorer quelques aspects spécifiques de ce travail toujours en cours d'expérimentation (une quarantaine d'élèves concernés à l'heure actuelle) et qui cherche à mettre en place, peu à peu et très empiriquement, une méthodologie exigeante mais adaptée aux élèves pour « oser » une autre histoire à même de proposer un « regard croisé » entre les civilisations.

Du rôle des images et de l'analyse iconographique pour mieux saisir une histoire connectée en classe

La place des images dans l'enseignement et leur utilisation – entre simples éléments d'illustration ou documents à part entière voire même comme outil principal de réflexion – restent toujours une question à la fois didactique et pédagogique de fond, qui n'a pas été totalement tranchée⁸. Les réflexions méthodologiques autour des pratiques que cela entraîne peuvent trouver en partie des réponses sous l'angle d'une histoire connectée, ouverte aux autres civilisations, aux autres regards. Les sources sont nombreuses et multiples mais

très rarement utilisées en tant qu'objets culturels pris dans leur totalité⁹. Pour sortir de ces images « prétextes » ou illustratives, il faut proposer autre chose. L'approche méthodologique de départ utilisée en classe est identique quels que soient les documents iconographiques proposés. Il s'agit de montrer des représentations sans aucune information au préalable. Il est demandé aux élèves dans un premier temps de décrire ce qu'ils observent (en appliquant les règles succinctes et déjà connues pour eux du cadrage, des angles de vue et de la profondeur de champ) et de donner une explication au message supposé de l'image (dans un processus d'analyse également réitéré à chaque séquence entre explicite et implicite). Des échanges ont lieu, des informations sont notées en commun à ce propos, puis les indications nécessaires à l'identification des documents leur sont fournies. Les élèves affinent alors leur interprétation, la consolident ou la transforment. C'est le moment choisi par l'enseignant, qui a déjà encadré la réflexion, pour compléter le propos en proposant une contextualisation forte et en intégrant ces informations aux thématiques plus précises de la séquence. Même s'il semble complexe de transférer en cours des recherches récentes, leur apport s'avère particulièrement formateur comme lors d'une tentative d'adapter en classe l'essai de l'historien canadien Timothy Brook, *Le chapeau de Vermeer*¹⁰. Dans cet ouvrage, l'auteur montre ce que les tableaux du peintre hollandais du XVII^e siècle, dont les thèmes traitent des mœurs de la société de son époque, indiquent « inconsciemment », en filigrane, de la première « mondialisation ». Une telle approche nécessite tout un travail « périlleux » de transposition d'un savoir scientifique en milieu scolaire. Pourtant, il a semblé intéressant d'étudier et de proposer cette réflexion pointue à des lycéens. Au tableau, l'enseignant a inscrit une seule question : « Quel rapport y a-t-il entre ces deux peintures et ce qui a été étudié précédemment en cours ? »¹¹

CAPDEPUY Vincent, *Enseignement : histoire connectée / histoire globale* sur <https://aggiornamento.hypotheses.org/2139> (initialement publiée sur le blog Histoire globale).

⁷ MAK DIT MACK Joël, http://blogs.histoireglobale.com/enseigner-une-histoire-globale-connectee-en-classes-de-secondes-generales-et-professionnelles-13_4155 (article en trois parties).

⁸ HAVER Gianni, « L'image et l'enseignement : l'écueil des bonnes intentions », *Projections : actions cinématographiques*, 29/30, p. 52-55.

⁹ Voir à ce propos les analyses faites en classe autour des gravures de Théodore de Bry. <http://blogs.histoireglobale.com/author/joel-mak-dit-mack> (partie 3).

¹⁰ BROOK Timothy, *Le chapeau de Vermeer*, Payot, coll. « Histoire », 2010.

¹¹ Le travail sur la première mondialisation essentiellement espagnole s'est accompagné d'une analyse de cartes autour des échanges de l'océan Indien, extra-européen avant la fin du XV^e siècle.



Vermeer, *La liseuse à sa fenêtre*, 1657-1659. Staatliche Kunstsammlungen, Gemäldegalerie, Dresde.



Boutique de marchand de porcelaine à Canton, Compagnie française des Indes orientales : aquarelle sur soie, Chine, époque Quianlong, seconde moitié du XVIII^e siècle (Paris, Bibliothèque nationale de France, Estampes).



Traite avec les Amérindiens autochtones, Canada, 1777.
In: Cartouche from William Faden, «A map of the Inhabited Part of Canada from the French Surveys; with the Frontiers of New York and New England», 1777.

Les observations méthodiques de certains détails de chaque œuvre : la table encombrée d'un tapis turc et d'un grand plat en faïence blanche et bleue venu de Chine, dans la «Liseuse à sa fenêtre» (1657-1659), et le chapeau richement décoré de «L'officier et la jeune fille riant» (1658), dont les fourrures proviennent du commerce de peaux entre Français et Hurons ou Iroquois, permettent d'établir l'existence de relations économiques importantes, quantitativement, entre différentes régions du monde. Une gravure d'époque du commerce des peaux en Amérique du Nord et une aquarelle d'un magasin de porcelaines à Canton complètent l'ensemble. L'insistance à vouloir partir d'un élément en apparence insignifiant de ces peintures pour en arriver à une explication générale sur la mondialisation des échanges bien avant l'époque contemporaine offre la possibilité, avec



Vermeer, *L'officier et la jeune fille riant*, 1657. New York, Frick Collection.

des objectifs réduits et modestes, de montrer à la fois un mécanisme global et ancien (dès les XVII^e et XVIII^e siècles) mais également à quel point une œuvre d'art, au-delà de l'appréciation portée sur elle, reste un formidable document d'époque, élément figé par le temps qui s'avère particulièrement bavard à qui sait le faire parler.

De l'histoire contrefactuelle comme outil de décentration en milieu scolaire

L'histoire contrefactuelle, en France, n'en est qu'à ses balbutiements, elle appartient à un courant peu usité de ce côté de la Manche et de l'Atlantique mais qui commence à faire son apparition médiatique à travers, entre autres, l'ouvrage récent *Pour une histoire des possibles*¹². Ce qui semble être en Angleterre un moyen très ancien de réflexion au sein de la science historique, le « What if » si prisé dans le monde anglo-saxon¹³, n'est jamais jusqu'à présent rentré dans les habitudes de penser de la recherche en France. Mais quel intérêt pédagogique peut-on trouver à l'usage d'une telle « méthodologie » dans l'enseignement de l'Histoire et dans ses pratiques en classe ? À part prendre le risque de semer davantage le doute et la confusion dans des têtes souvent « trop pleines »... La réponse vient peut-être d'une réflexion à la fin de l'ouvrage déjà très ancien *Old Africa rediscovered (L'Afrique avant les Blancs* pour la version française)¹⁴ dans lequel l'auteur évoquait le commerce triangulaire, la déportation et l'esclavage des populations noires d'Afrique, plus de vingt millions d'individus hors du continent, en se posant la question de savoir ce qu'il serait advenu si cela n'avait pas eu lieu. C'est-à-dire combien de futurs ingénieurs, chefs d'états, architectes, soldats, bâtisseurs, poètes... auraient pu « éclore » et permettre un développement « naturel » du continent ? Le raisonnement était à la fois simple

et limpide, il montrait en une économie de mots et d'arguments toute la violence et les conséquences du commerce triangulaire pour le continent africain et dans le monde. Cette manière de procéder, d'inverser le raisonnement, peut s'avérer pour les élèves comme un « électrochoc » qui redonne une dimension plus « humaine », moins scolaire, et peut apparaître comme un outil de réflexion au service d'une vision plus globale (l'histoire connectée) pratique et efficace. C'est dans cette optique que plusieurs exercices ont été proposés à des classes de seconde bac pro lorsque la première phase des cours était achevée. Des scénarii ont été conçus toujours avec en tête l'idée de déconstruire un regard, d'offrir une autre perspective. S'appuyant sur des dossiers documentaires proposés en classe et sur des recherches encadrées sur Internet, l'objectif a consisté à rédiger un récit fictif à partir des données et des documents d'époque et d'envisager ce qu'il aurait pu advenir dans un autre contexte historique en suivant les « trames imposées » par l'enseignant pour les besoins de l'exercice (Que se serait-il passé si la traite négrière n'avait jamais eu lieu ? Que serait-il arrivé si l'Empire ottoman avait pu s'imposer dans l'océan Indien face aux Portugais ?). L'hypothèse la plus développée fut d'envisager ce qu'il serait advenu dans le cas où l'administration Ming eût poursuivi les expéditions maritimes de l'amiral Zheng He au lieu de détruire ses grands vaisseaux comme elle l'ordonna¹⁵. Comment les premières caravelles portugaises dans l'océan Indien auraient réagi face aux immenses navires chinois ? Comment les Européens auraient pu s'intégrer dans un commerce international contrôlé par les cités-états de culture swahilie, de la côte orientale de l'Afrique à la plaine arabe et jusqu'en mer de Chine ? Ces grandes flottes chinoises auraient-elles eu les opportunités de contourner le continent africain jusqu'en Europe ? Seraient-elles allées à leur tour en Amérique ? Autant de questions difficiles à développer sous forme de texte argumentatif (30 à 40 lignes demandées) mais qui permettent un exercice de style stimulant sous forme de narration que les élèves doivent illustrer avec deux ou trois documents de leur choix.

¹² DELUERMOZ Quentin et SINGARAVÉLOU Pierre, *Pour une histoire des possibles, Analyses contrefactuelles et futurs non advenus*, Paris : Seuil, 2016.

¹³ DELUERMOZ Quentin et SINGARAVÉLOU Pierre, « Explorer le champ des possibles. Approches contrefactuelles et futurs non advenus en histoire », *Revue d'Histoire moderne et contemporaine*, 2012/3 (n° 59-3), p. 70-71.

¹⁴ DAVIDSON Basil, *L'Afrique avant les Blancs*, Paris : PUF, 1962.

¹⁵ CHE Philippe, « La marine chinoise du x^e au xv^e siècle », in *Publications de l'UFRM de la Réunion*, 1998, p. 106.

De l'intérêt d'enseigner l'histoire globale alors même qu'elle ne figure pas véritablement dans les programmes d'enseignement en France et des difficultés d'un tel «exercice»

Tout au long de ces lignes, il a été évoqué la complexité, pour différentes raisons, de faire passer un tel ensemble de connaissances dans l'enseignement secondaire, soit du fait des difficultés de maîtrise écrite de la langue (plus accentuées dans les filières professionnelles que générales et technologiques même si les «écarts» se resserrent hélas du côté de la fragilité de ces apprentissages) ou de la complexité des données et des savoirs combinés à utiliser, d'autant plus qu'ils paraissent pour beaucoup en contradiction avec ce qui est appris depuis le primaire. De plus, la proposition d'utiliser, en complément d'un enseignement d'histoire connectée, des exercices pouvant être jugés parfois très abstraits voire «farfelus» d'histoire contrefactuelle ne vient en apparence qu'alourdir un tel dispositif. Il n'en est finalement rien. Si le programme en seconde professionnelle débute avec le thème de *Renaissance et Humanisme* dont l'un des objets d'étude est la controverse de Valladolid, permettant de ce fait de présenter la conquête du Mexique par les Espagnols et ses conséquences pour les populations amérindiennes, il se poursuit avec *Voyages et découvertes (XVI^e-XVIII^e siècle)*, restreignant la thématique à trois explorateurs européens : Christophe Colomb, Bougainville et James Cook. Le troisième thème, le *Premier empire colonial français*, offre plus de possibilités. Cependant, l'ensemble ne permet

pas finalement de présenter des «regards croisés» tels qu'ils sont pourtant proposés dans la rubrique «Pièges à éviter dans la mise en œuvre» du programme de seconde générale. Mais celui-ci n'offre finalement pas de vraies pistes d'histoire connectée malgré le thème de *L'élargissement du monde*. De ce fait, pour compléter les deux derniers thèmes, il est nécessaire de proposer une trame plus large, plus ouverte de l'Asie à l'Europe et du début du xv^e siècle au xviii^e siècle. Il est ainsi possible d'aborder des navigations extra-européennes comme les expéditions de l'amiral Zheng He (1405-1433) ou celles de l'amiral Piri Reis dans la mer Rouge et l'océan Indien (1550-1552), d'explorer les conséquences du Grand Échange (la première mondialisation est évoquée en seconde générale, elle est à peine esquissée au lycée pro) et de montrer comment les puissances mondiales du xv^e siècle se sont retrouvées en concurrence et mises à mal par l'expansionnisme européen. De plus, dans la France du xxi^e siècle, la mixité sociale peut rendre nécessaire l'enseignement d'une histoire plurielle¹⁶ qui présente des situations plus complexes qu'un certain «Roman national» afin d'intégrer davantage des récits multiples à même de capter l'attention de nos jeunes concitoyens issus des différentes migrations de notre histoire. Si l'entreprise est périlleuse, longue et en devenir, elle s'avère nécessaire et c'est ce qui est engagé, ici, même à une toute petite et modeste échelle, dans un lycée dit de proximité en milieu rural.

¹⁶ BOUCHERON Patrick et DELALANDE Nicolas, «Récit national et histoire mondiale. Comment écrire l'histoire de France au xxi^e siècle?», *Histoire@Politique*, vol. 31, no. 1, 2017, p. 17-26.

L'auteur

Joël Mak dit Mack, docteur en Histoire et enseignant lettres-histoire au Lycée polyvalent F. Mansart de Thizy-les-Bourgs. Axes de recherche : 1. étude de corpus documentaires issus de la massification des productions culturelles (BD, cinéma de science-fiction, jeux vidéo...) dans l'optique d'en tirer de nouveaux éclairages épistémologiques et didactiques, entre micro- et macro-histoire. 2. Élaborer des outils didactiques autour d'une histoire globale / connectée qui s'essayerait aux relectures contrefactuelles comme méthode pédagogique...

joel.makditmack@laposte.net

Résumé

La notion de mondialisation ou de monde global dans l'enseignement en France a souvent paru davantage réservé à des questions géographiques plutôt qu'à une réflexion historique. Pourtant, des expériences existent en France sur un enseignement d'une histoire globale ou connectée. Cependant elles restent encore exceptionnelles. L'expérience tentée depuis 2009 dans un petit établissement public rural de proximité cherche à mettre en place, peu à peu et très empiriquement, une méthodologie exigeante utilisant l'histoire globale ou connectée et des relectures contrefactuelles comme méthode pédagogique susceptible de proposer un « regard croisé » entre les civilisations afin d'intégrer davantage des récits multiples à même de capter l'attention de nos jeunes concitoyens issus des différentes migrations de notre histoire.

Luigi Cajani, Università di Roma la Sapienza

Numismatica e didattica della storia: il *real de a ocho* e la globalizzazione moderna

Abstract

The *real de a ocho*, a Spanish coin minted with silver from American mines since the mid-sixteenth century, has been rightfully defined “The first world currency”. It spread widely over all markets, where it held a prominent role for three centuries, and left a legacy in the currencies of many American and Asian states.

Insegnare storia con le monete

Le monete sono oggetti molto ricchi di potenzialità per l'insegnamento della storia. Specificamente collegate a molti temi di storia economica, come il commercio, i prezzi, le politiche monetarie e quelle fiscali, il ruolo dei metalli preziosi e le teorie economiche, le monete danno informazioni molto interessanti anche per quanto riguarda la storia delle istituzioni, non solo in quanto riferibili a sovrani e altri personaggi di rilievo politico, come pure ad eventi quali guerre, conquiste o cambiamenti di regime, ma anche perché sono veicolo dell'ideologia, dei simboli e della propaganda del potere. Oltre alla dimensione cognitiva va tenuta presente anche quella emotiva, che può influire positivamente sulla motivazione degli studenti. Le monete sono infatti il più accessibile documento tangibile del passato: con spesa relativamente modesta si possono acquistare monete autentiche anche molto antiche, soprattutto di rame o bronzo ma anche d'argento, che sono di scarso rilievo per i collezionisti o perché comuni o perché in imperfetto stato di conservazione – altre monete possono invece raggiungere prezzi alti o altissimi – ma che dal punto di vista storico sono comunque molto significative, come le monete imperiali romane. Toccarle può stimolare l'immaginazione, e magari anche uno spirito collezionista. Per completare l'attività didattica, a monete autentiche si possono poi affiancare anche riproduzioni contemporanee, che sono solitamente di ottima fattura e dal costo davvero minimo.

L'argento americano

Una moneta spagnola, il *real de a ocho*, bene illustra la storia della globalizzazione seguita alla scoperta dell'America, in quanto la sua vicenda è legata a quella delle miniere d'argento americane

CAJANI Luigi., «Numismatica e didattica della storia: il *real de a ocho* e la globalizzazione moderna», in *Didactica Historica* 4/2018, p. 127-132.

e al ruolo fondamentale che per secoli questo argento ha avuto nella storia del commercio mondiale¹. Dopo l'iniziale saccheggio di oro e argento a danno degli Aztechi e degli Incas, il grande salto per la Spagna fu rappresentato dalla scoperta simultanea, fra il 1545 e il 1546, dei ricchissimi giacimenti d'argento del Cerro Rico del Potosí, nell'attuale Bolivia, e di Zacatecas, nel Messico attuale. Poco dopo queste miniere vennero rese ancora più produttive grazie ad un nuovo metodo per l'estrazione dell'argento basato sull'uso dell'amalgama di mercurio, che consentiva di ridurre i costi e di sfruttare anche minerali meno ricchi. All'inizio venne esportato nel nuovo mondo il mercurio delle miniere in Spagna e in Istria, peraltro insufficiente rispetto alle esigenze delle miniere americane, ma già nel 1563 venne scoperta a Huancavelica, fra Callao e Potosí, una grande miniera di mercurio, che servì sia Zacatecas e Potosí sia altre miniere d'argento che vennero aperte in seguito. La produzione di argento ebbe così una straordinaria impennata e si mantenne a livelli molto elevati per un tempo straordinariamente lungo. Si calcola che l'America spagnola produsse fra il 1560 e il 1685 fra le 25 000 e le 30 000 tonnellate d'argento, e una quantità più che doppia fra il 1685 e il 1810². Una quantità di argento mai vista prima, che rappresentava più dell'80% della produzione mondiale³, ed era tutta nelle mani di un solo Stato.

¹ Il *real de a ocho* è una delle monete più studiate, a partire dalla monumentale opera di Dasí Tomás, *Estudio de los reales de a ocho, también llamados pesos, dólares, piastras, patacones o duros españoles*, Valencia: [El Autor], 1950-1951, in 5 volumi, fino al recente VILAPLANA PERSIVA Manuel, *Historia del real de a ocho*, Murcia: Universidad de Murcia, 1997. Al di là della dimensione numismatica, un'agile sintesi del ruolo di questa moneta nella storia del commercio si trova in CIPOLLA Carlo M., *Conquistadores, pirati, mercatanti. La saga dell'argento spagnolo*, Bologna: il Mulino, 1996. Per approfondire il contesto dei commerci mondiali si può vedere MAGALHÃES GODINHO Vitorino, *Os descobrimentos e a economia mundial*, 4 volumi, Lisboa: Editorial Presença, 1981-1982.

² GARNER Richard L., «Long-Term Silver Mining Trends in Spanish America: A Comparative Analysis of Peru and Mexico», *The American Historical Review*, vol. 93, n° 4, ottobre, 1988, p. 898-935.

³ CROSS Harry E., «South American Bullion Production and Export 1550-1750», in RICHARDS John F. (a cura di), *Precious Metals in the Later Medieval and Early Modern Worlds*, Durham (NC): Carolina Academic Press, 1983, p. 397-423.

L'argento lasciava le Americhe in due direzioni: la principale destinazione era la Spagna, da cui usciva rapidamente per via delle ingenti spese dovute alla politica imperiale e per via del pagamento delle importazioni, e passava così ad altri Stati europei. La seconda destinazione era Manila, da dove entrava direttamente nel mercato cinese. La Cina fu il principale motore – una vera pompa aspirante, è stata definita – della circolazione mondiale dell'argento. La Cina aveva infatti poche miniere di argento ma ne aveva grande bisogno per le transazioni di un certo valore e per il pagamento delle imposte. «L'argento è sangue», si diceva in Cina⁴. Il rapporto fra oro e argento in Cina era dunque più basso che altrove: fra il 1580 e la prima parte del '600 questo rapporto oscillò fra 1:5.5 e 1:8, mentre in Spagna (e similmente in Europa) era fra 1:12.5 e il 1:14⁵. Pertanto il valore dell'argento era molto più alto in Cina che in Europa, e questa differenza, unita alla scoperta delle miniere americane, mise in moto un intenso commercio, che coinvolse non solo la Cina ma tutto il mondo, dalle Americhe all'Europa all'Impero ottomano all'India.

Il *real de a ocho*, la prima moneta mondiale

L'argento circolò in buona parte sotto forma di una moneta, il *real de a ocho*, che sarebbe rimasta sui mercati per tre secoli. Il *real*, la moneta del re, come dice appunto il nome, distinta da quella coniata da altre autorità, ad esempio i vescovi, era stato introdotto da Pedro I di Castiglia (1350-1369), ed era una monetina d'argento che pesava fra i 3,43 e i 3,48 grammi. Ne vennero coniate successivamente sottomultipli e multipli, di cui il *real de a ocho*, istituito da Carlo V, fu il maggiore. Coniata dapprima in varie zecche spagnole, questa moneta venne coniata poi nelle zecche americane: la prima fu aperta nel 1536 a Città del Messico, seguita da quelle di Santo Domingo (1536), di

⁴ MANRIQUE Sebastian, *Itinerario de las Misiones*, Roma: por Francisco Caballo, MDCXLIX, p. 285.

⁵ FLYNN Dennis O., GIRALDEZ Arturo, «Born with a «Silver Spoon»: The Origin of World Trade in 1571», *Journal of World History*, Vol. 6, n° 2, Fall, 1995, p. 201-221, qui p. 206.



Figura 1: *Real de a ocho* di Ferdinando VI. Sul dritto lo stemma reale, con a sinistra le iniziali degli *ensayadores*, responsabili della zecca (Manuel de León e Francisco de la Peña y Flores) e a destra il numero 8 a indicare il valore della moneta in *reales*; sul rovescio la M con la O soprascritta indica che è stata coniata nella zecca di Città del Messico.



Figura 2: *Real de a ocho* di Carlo III con contrassegni cinesi.

Lima (1565), di Potosí (1572), di Bogotá (1620), Guatemala (1731) e Santiago de Chile (1743). Ben presto apparve su queste monete un disegno (“tipo”, nella nomenclatura numismatica) destinato a diventare famoso: due colonne sormontate da due corone e attraversate dalle parole “Plus Ultra”, il motto di Carlo V, divenuto il simbolo della creazione di un impero mondiale al di là delle Colonne d’Ercole. Il disegno, all’inizio un po’ rozzo, divenne molto più bello nel 1732, grazie all’introduzione della coniazione a macchina al posto di quella manuale a martello. Si ebbe così il tipo *columns y mundos*, così detto poiché vi erano

rappresentate le due colonne sulle onde dell’oceano, avvolte da un nastro con il motto e fra di esse i due emisferi; sul bordo c’era la scritta “Utraque Unum”, ad affermarne l’unione in un solo impero (figura 1). Nel 1771 venne introdotto un nuovo tipo, detto *busto* perché recava al rovescio il ritratto del sovrano, mentre le colonne passavano al dritto ad affiancare lo stemma reale (figura 2). Questo tipo rimase in vigore fino alla fine della coniazione di questa moneta nel 1868, quando la Spagna introdusse la *peseta* per adeguarsi al sistema decimale dell’Unione Monetaria Latina.

Il grande successo del *real de a ocho* sui mercati internazionali fu dovuto alla sua abbondanza e alla qualità dell’argento, che rimase sostanzialmente costante, a parte un episodio a metà Seicento, quando i responsabili della zecca di Potosí coniarono monete con una ridotta quantità di argento: il governo spagnolo reagì però prontamente per evitare un disastro finanziario ed economico⁶. Inglese e olandese lo usavano abbondantemente come mezzo di pagamento nel Levante e in tutta l’Asia, dove veniva comunemente accettato oppure fuso per essere trasformato in valuta locale. La moneta poteva anche essere tagliata in due o più pezzi uguali, per ottenere dei sottomultipli, a riprova dell’importanza del contenuto in metallo prezioso. Pietro della Valle, un nobile romano che viaggiò nell’Impero ottomano, in Persia e in India fra il 1614 e il 1626, narra che ad Aleppo, uno dei principali mercati del Levante, Francesi, Veneziani, Olandesi e Inglese usavano quasi esclusivamente il *real de a ocho* per acquistare le pregiate merci orientali. Ma questa moneta serviva anche per commerci di minore rilievo, come scriveva da Isfahan:

« Quà in Spahan, dove il vivere è più caro, per una piastra di reali di Spagna, che è la moneta più corrente, e più stimata in tutto il Levante, si hanno cinque ò sei galline molto buone; ma

⁶ CÉSPEDES DEL CASTILLO Guillermo, «El real de a ocho, primera moneda universal», in *Actas del XIII Congreso Internacional de Numismática. Madrid 2003, II*, Madrid: Ministerio de Cultura, 2005, p. 1751-1760; CAPOROSSI Olivier, «La falsificación de moneda en la América Hispana a mediados del siglo XVII: entre reorganización administrativa y represión judicial», *Anuario Americanista Europeo*, n° 4-5, 2006-2007, p. 65-82.



Figura 3: *Real de a ocho* di Carlo IV del 1797 con contromarca della Arabia Saudita, in uso nel 1875 (foto Alejo Maria).



Figura 4: *Real de a ocho* di Carlo IV del 1791 con contromarca inglese.

*per la strada hò trovato luoghi, dove, con tutta la gente delle carovane ne havemo mangiate, per una piastra, ventiquattro; cosa, che in Italia si crederebbe difficilmente*⁷.

Nel corso dell'Ottocento in alcuni Stati le autorità punzonarono queste monete con delle contromarche per ufficializzarne il corso legale: è il caso ad esempio dell'Arabia Saudita (figura 3), del Bahrein, del Sudan, di Zanzibar, della Birmania e della Thailandia. Anche la Bank of England nel 1797 e nel 1804, in momenti di grave crisi di liquidità durante le guerre contro la Francia, fece ricorso ai *real de a ocho* delle sue riserve, e data l'urgenza fece apporre dalla zecca su circa tre milioni di pezzi una piccola contromarca con il ritratto del re Giorgio III su quello del re spagnolo⁸ (figura 4). Altro genere di punzonature si trova invece in Cina a partire dalla fine del Settecento. Circolavano infatti molte monete false, per cui i banchieri e i mercanti cinesi presero ad autenticare con i loro contrassegni distintivi le monete buone (figura 2).

La vasta circolazione del *real de a ocho* fa sì che questa moneta sia frequentemente rinvenuta

nei relitti di navi dell'epoca, e sul mercato numismatico se ne trovano parecchie, debitamente certificate con i dati del naufragio e del recupero.

L'eredità del *real de a ocho*

La circolazione mondiale del *real de a ocho* in tali quantità e per così lungo tempo ha fatto sì che esso abbia lasciato una forte impronta anche su altre monete, coeve e successive. Gli Stati dell'America latina nati con l'indipendenza dalla Spagna agli inizi dell'Ottocento coniarono monete che ne copiavano le dimensioni e il contenuto d'argento. Il nome venne cambiato in *peso*, riprendendo l'espressione *peso de ocho*, da tempo in uso nel mondo spagnolo in alternativa a *real* ad indicare appunto il peso di questa moneta. In Messico la produzione di argento continuò ad alto livello nel corso dell'Ottocento e il *peso* messicano prese il posto del *real de a ocho*, in particolare in Cina, dove giungeva in gran parte dopo essere passato attraverso gli USA. Questi infatti lo importavano in gran quantità dal Messico proprio per commerciare con la Cina, finché nel 1875 non iniziarono a coniare con l'argento delle miniere di recente scoperte nel Nevada il *trade dollar*, unicamente destinato al commercio estero, in primis con la Cina, dove sia il *peso* messicano che il *trade dollar* vennero

⁷ DELLA VALLE Pietro, *Viaggi, La Persia, Parte prima*, Roma: a spese di Biagio Deversin, MDCLVIII, p. 52.

⁸ MANVILLE H.E., «The Bank of England Countermarked Dollars, 1797-1804», *British Numismatic Journal*, vol. 70, 2000, p. 103-117.

spesso contrassegnati, sempre per timore dei falsi. La Cina non conìò la sua prima moneta d'argento che nel 1899, basata appunto sul *peso* messicano. Era stata preceduta dal Giappone nel 1870: in tal modo il *real de a ocho* divenne lo standard anche per queste monete dell'Estremo Oriente. Particolare è la vicenda che collega il *real de a ocho* al nome della moneta degli USA. Già nelle Tredici Colonie erano molto diffuse monete straniere, giacché l'Inghilterra vietava a queste colonie di battere moneta, e fra queste il *real de a ocho* era la più importante e venne chiamata *spanish dollar* per via di una storia di intrecci e sovrapposizioni lessicali e monetari che risale a prima della nascita del *real de a ocho*, cioè a quando in Boemia, nel Sankt Joachimsthal (Valle di San Gioacchino), vennero scoperte miniere d'argento, che pur di gran lunga meno ricche di quelle americane ebbero comunque un'importanza considerevole nell'economia europea dell'epoca. Con questo argento il conte Schlick, proprietario delle miniere, fece coniare dal 1519 una grande moneta del peso di 28,81 grammi e del diametro di 40 mm, che dal luogo venne chiamata *Joachimsthaler*, presto abbreviato in *thaler*. Questa moneta ebbe grande fortuna in Europa, e attraverso varie trasformazioni giunse fino al tallero di Maria Teresa, un'altra moneta molto diffusa in Africa e in Asia dopo la metà del Settecento e fino al Novecento. Un effetto di questa fortuna fu l'imitazione di questa moneta da parte della Repubblica delle Sette Province Unite, dove la parola *thaler* divenne *daalder*, e fu applicata a varie monete, fra cui il *Leeuwendaalder*, così detto perché sul rovescio appariva un leone, coniato a partire dal 1575 e del peso di 27,68 grammi. La moneta olandese si diffuse anche nelle Tredici Colonie, dove *daalder* divenne in inglese *dollar*, e poiché per forma e peso era simile al *real de a ocho* quest'ultimo venne comunemente chiamato *spanish dollar*. Allo scoppio della rivoluzione americana venne emessa cartamoneta denominata in *spanish dollar* (figura 5), e dopo l'indipendenza con il *Coinage Act* del 1792 venne istituita la nuova moneta americana, dello stesso valore della moneta spagnola e che portò appunto il nome di *dollar*. Non è solo il nome a collegare il *real de a ocho* al dollaro americano, ma anche



Figura 5: biglietto da 30 dollari del 1776 emesso dalle United Colonies (U.S. National Archives).

il simbolo \$, frutto dell'evoluzione grafica del simbolo Ps (*pesos*) nei libri contabili manoscritti del Settecento⁹. In proposito va comunque segnalata una diffusa e fantasiosa interpretazione secondo cui il segno \$ sarebbe la stilizzazione di una delle Colonne d'Ercole circondata dal nastro recante il motto di Carlo V.

Anche in altri Stati si fa sentire l'eredità del *real de a ocho*. Nell'America latina sette Stati chiamano ancor oggi la loro moneta *peso* (sempre con il simbolo \$), e le Filippine hanno il *piso*, col simbolo ₱. La moneta brasiliana si chiamò *real* dal 1790 al 1942, denominazione reintrodotta dal 1994 con un simbolo simile a quello del dollaro statunitense ma attraversato da due tratti verticali. A questa moneta spagnola viene ricondotta anche l'origine del nome di alcune monete asiatiche: il *riyal* dell'Arabia saudita, il *rial* dell'Iran e il *riel* della Cambogia¹⁰.

⁹ NEWMAN Eric P., «The Dollar Sign. Its Written and Printed Origins», in KLEEBERG John M. (a cura di), *America's silver dollars Coinage of the Americas Conference, 1993*, New York: American Numismatic Society, 1995, p. 1-49.

¹⁰ KLÜTZ Konrad, *Münznamen und ihre Herkunft*, Wien: Money tred Verlag, 2004, *ad voces*.

L'autore

Luigi Cajani ha insegnato storia moderna e didattica della storia nella Facoltà di Lettere e Filosofia dell'università di Roma la Sapienza. È Assoziierter Wissenschaftler del Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung di Braunschweig (Germania) e presidente della International Research Association for History and Social Sciences Education (IRAHISSE).

luigi.cajani@uniroma1.it

Riassunto

Il *real de a ocho*, moneta spagnola coniata con l'argento delle miniere americane a partire dalla metà del Cinquecento, a buon diritto è stata definita "la prima moneta mondiale". Si diffuse infatti ampiamente su tutti i mercati, dove mantenne un ruolo preminente per ben tre secoli, ed ha lasciato un'eredità nelle monete di molti Stati americani e asiatici.

Sonia Castro, SUSPI, Dipartimento Formazione e Apprendimento

Liberi e svizzeri. La festa per il monumento in piazza indipendenza a Lugano (1898)

Abstract

The project aims to provide an example of a teaching path experimented in a 11th grade-school class and dedicated to the festival that took place in Lugano on the occasion of the inauguration of the monument for independence in 1898. The case study focuses on an extremely animated period in the history of the Swiss territory: the period between the creation of the Swiss Republic in 1798 and the birth of the Federal State in 1848, and thus relates to issues connected with both the Swiss identity and, in particular, that of a peripheral area such as the Canton of Ticino.

CASTRO Sonia, «Liberi e svizzeri. La festa per il monumento in piazza indipendenza a Lugano (1898)», in *Didactica Historica* 4/2018, p. 133-138.

Presentazione attività

Il programma del terzo anno di liceo comprende argomenti di studio soprattutto di storia moderna, dalle rivoluzioni inglesi del XVII secolo fino alla fine del XIX, con l'imperialismo.

L'itinerario che si presenta in queste pagine è stato pensato come un percorso didattico sperimentale in rapporto ad argomenti precisamente relativi alla storia svizzera del XIX secolo. L'assenza di adeguati testi di riferimento sulla storia svizzera per il livello scolastico interessato, il secondario II, costituisce notoriamente per gli insegnanti del Canton Ticino un limite nella trasposizione didattica degli argomenti designati dal programma, ma al tempo stesso rappresenta una sfida, che può stimolare gli insegnanti a percorrere itinerari sperimentali, concedendo un certo grado di autonomia.

Per trattare una delle tematiche più rilevanti sotto il profilo della storia svizzera, ossia il periodo compreso tra la creazione della Repubblica Elvetica, nel 1798, e la nascita dello stato federale, nel 1848, si è pensato di focalizzare l'attenzione su un evento specifico, ossia la festa organizzata a Lugano nel 1898 in occasione dell'inaugurazione del monumento all'indipendenza.

Il monumento all'indipendenza e la piazza omonima (1898)

Il monumento all'indipendenza assume una rilevanza nell'ambito del contesto storico dell'epoca per diversi motivi. In primo luogo la piazza, già anticamente denominata piazza Castello, per la presenza di una fortezza (oggi scomparsa) costruita dai duchi di Milano come baluardo difensivo contro i confederati interessati alle regioni a sud delle alpi, divenne in seguito luogo deputato alla fiera del bestiame, decorato con una croce in legno, posta al centro della piazza. *Piazza Indipendenza*



1. Piazza Indipendenza, Lugano, foto dell'autore.

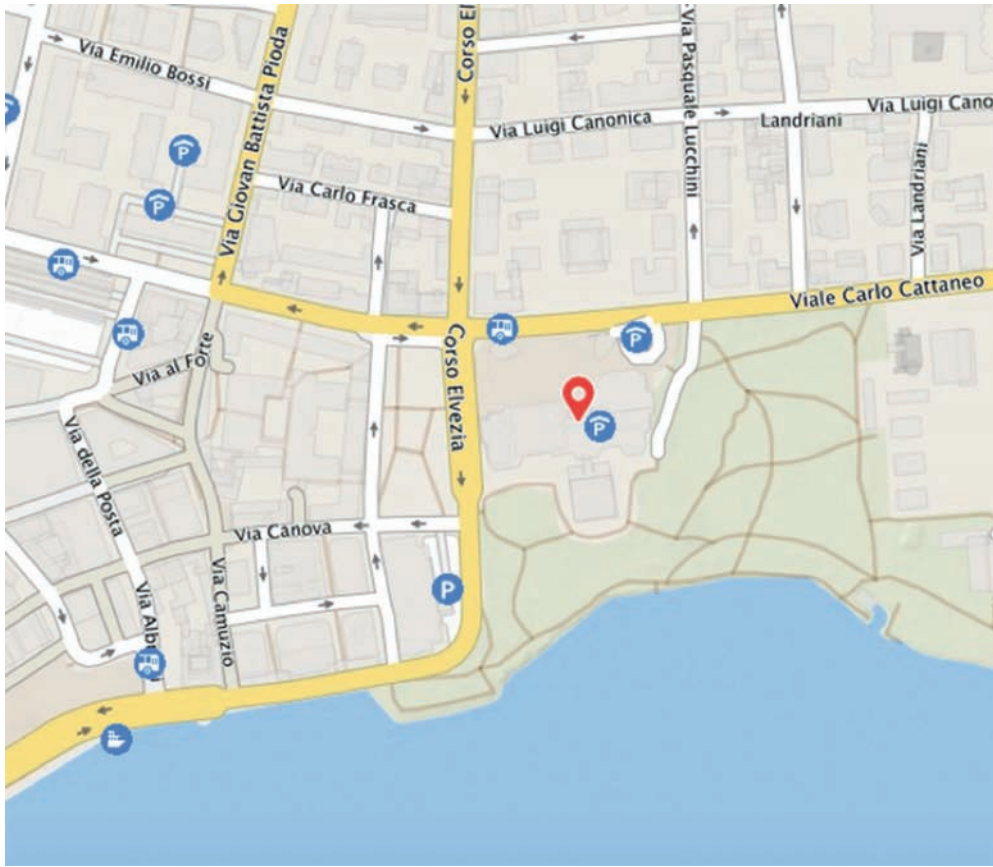
subisce una trasformazione con l'inaugurazione del monumento e con la nuova denominazione in un momento-chiave delle trasformazioni urbanistiche che interessarono la città nell'ultimo quarto del XIX secolo e che crearono nuovi assi di comunicazione tra il centro e la periferia, riconoscibili negli attuali corso Elvezia e viale Carlo Cattaneo. Così com'era avvenuto nelle principali città europee, basti per tutte citare l'esempio di Haussmann a Parigi, anche Lugano si stava adeguando alla crescita demografica e alle esigenze imposte da una modernizzazione del territorio che procedeva rapidamente.

Come testimoniano anche le cartoline d'epoca, che ritraggono la piazza con al centro il monumento trasformato nel 1898, la piazza divenne il simbolo della città in seguito alle trasformazioni sociali ed urbanistiche, rappresentando un nuovo spazio pubblico in cui riconoscersi e un luogo di aggregazione sociale. Se pensiamo alle immagini tramandate dalle cartoline degli ultimi vent'anni, che rispecchiano una rappresentazione del paesaggio modellata su quella impressa nei cartelloni turistici della metà del Novecento, ci si rende conto di come sia profondamente cambiata la percezione del territorio da parte della popolazione stessa e l'immagine che di sé si voleva trasmettere all'esterno.

Articolazione dell'attività didattica

1. L'attività didattica prende avvio da una situazione-problema iniziale: perché nel 1898, e non nel 1903, si festeggia l'indipendenza ticinese?¹ La storiografia in lingua italiana relativa all'indipendenza ticinese ha da sempre sottolineato come l'indipendenza del Canton Ticino sia da ricondurre all'Atto di mediazione, che conferì ai territori ticinesi lo statuto di cantone, ponendo fine del regime dei baliaggi, che aveva governato i territori a sud delle Alpi interamente dal 1521 al 1798. La situazione-problema iniziale, che riconduce l'indipendenza ticinese al 1798, vuole far riflettere gli studenti sui legami, assai rilevanti, che nel corso del XIX secolo incominciano a essere intessuti tra la storia e la ricostruzione della memoria. La festa per l'indipendenza del 1898 si iscrive in questo tentativo di costruire una memoria storica a posteriori, in funzione delle esigenze identitarie, politiche e regionalistiche esistenti alla fine dell'Ottocento. In seguito alla consegna di materiali didattici allestiti dalla docente, fonti di diversa tipologia – scritte, iconografiche e materiali – si chiederà agli studenti di effettuare un'analisi dell'avvenimento storico, inserendolo nell'ambito del contesto storico dell'epoca ed effettuando i dovuti collegamenti con filoni storiografici a partire dalla consegna di

¹ Al seguente indirizzo internet è possibile consultare il materiale e le attività organizzate nel Cantone in occasione dei festeggiamenti per il bicentenario: www4.ti.ch/decs/dcsu/sportello/bicentenario-del-canton-ticino



Mappa attuale di Lugano con l'indicazione della piazza Indipendenza.

estratti dei testi di Michelle Vovelle e Pierre Nora. Infine, alcune indicazioni sitografiche sono fornite per orientare la ricerca bibliografica o le conoscenze necessarie allo svolgimento dell'attività. La modalità scelta per il lavoro è quella a gruppi, in modo tale che gli studenti si possano confrontare tra di loro, attivando competenze anche di carattere sociale.

Elenco del materiale consegnato alla classe

– Fonti

- Articolo tratto dalla “Gazzetta di Lugano”, 1798
- Distinta del 1898, conservata nell'archivio storico di Lugano
- Fonti iconografiche coeve

– Testi storiografici

- Estratto dal saggio di Vovelle, *La mentalità rivoluzionaria* (Laterza, 1992)
- Estratto da *Les lieux de mémoire* (Gallimard, 1997) di Pierre Nora

– Schede didattiche create dalla docente sulla storia della Confederazione dalla Repubblica Elvetica fino alla formazione dello stato federale

– Indicazioni sitografiche

- www.treccani.it
- www.hls-dhs-dss.ch
- www.lugano.ch
- www.sbt.ti.ch

Tabella 1. Descrizione delle competenze attivate nel percorso didattico

Tipologia competenza	Competenze specifiche
Disciplinari	<ul style="list-style-type: none"> – Comprendere l'origine dell'indipendenza del Canton Ticino – Comprendere l'importanza delle feste civiche quali strumenti di pedagogia civile – Comprendere i processi di costruzione dell'identità nazionale
Procedurali	<ul style="list-style-type: none"> – Saper analizzare fonti materiali, scritte e iconografiche – Saper cogliere il nesso storia-memoria – Saper collegare l'analisi delle fonti al dibattito storiografico
Sociali	<ul style="list-style-type: none"> – Lavorare in gruppo – Essere sensibile al patrimonio culturale – Essere consapevole delle strategie messe in atto per la costruzione del sentimento nazionale e di cittadinanza

Prerequisiti

- Saper analizzare una fonte storica di tipo materiale
- Conoscere gli aspetti simbolici della Rivoluzione Francese
- Conoscere la storia del territorio svizzero dalla fondazione della Repubblica Elvetica alla nascita dello stato federale
- Conoscere per sommi capi l'evoluzione della politica federale e ticinese fino alla fine del XIX secolo.

Storia del monumento

Eretto nel 1743 in sostituzione di una croce lignea sotto forma di obelisco con croce in ferro sulla sommità, nel 1821 fu costituito un nuovo basamento in granito rosso progettato da Otto Maraini. Dal primo al 3 maggio 1898 si celebrò la festa per il centenario dell'indipendenza ticinese e l'inaugurazione del monumento.

Il 21.10.1899 furono inserite alcune testimonianze storiche nel basamento. In sostanza si assistette alla trasformazione del monumento da simbolo religioso a simbolo patriottico liberale.

Contesto storico dei festeggiamenti

Per comprendere il contesto storico in cui si spiegò la vicenda del monumento occorre ricollegarsi alla rivoluzione liberale del 1890, ossia al colpo di stato



Festeggiamenti in occasione dello scoprimento del monumento a Lugano, maggio 1898. Archivio storico di Lugano, www.lugano.ch.

messo in atto dai liberali ai danni dei conservatori ticinesi, questi ultimi al governo dal 1875. In quell'occasione la Confederazione inviò un commissario, Arnold Künzli, per pacificare il Paese. Nel 1892 venne introdotta una riforma costituzionale che impose l'elezione del governo e del parlamento con il sistema proporzionale, per la prima volta applicato in Svizzera. Fu così che il Canton Ticino divenne un laboratorio per la democrazia consociativa, o di concordanza².

² Sulla rivoluzione liberale del 1890 segnalò GHIRINGHELLI Andrea, «La transizione verso la politica consociativa (1890-1922)», in

Un altro avvenimento non privo di conseguenze fu la nomina del primo consigliere federale del partito cattolico conservatore, Joseph Zemp (LU), nel 1891.

Legame storia-memoria

La vicenda riportata in auge con l'inaugurazione del monumento all'indipendenza risale al 1798, precisamente al febbraio del 1798, quando alcuni volontari della Repubblica Cisalpina, partendo dall'enclave di Campione d'Italia assalirono Lugano. In quell'occasione si formò un corpo di volontari per la difesa del borgo, che riuscirono a sconfiggere le truppe napoleoniche e che come grido di vittoria si dichiararono "Liberi e svizzeri", riconfermando quindi la fedeltà alla Confederazione. In seguito in Piazza della Riforma a Lugano fu eretto l'albero della libertà, così come era avvenuto in molte città durante la Rivoluzione Francese.

I festeggiamenti del 1898 riportano quindi all'attenzione della cittadinanza un episodio della storia ticinese in cui i cittadini si distinsero per uno slancio di civismo e ribadirono la fedeltà all'Antica Confederazione. Si volle dunque allora andare a cercare le origini della libertà ticinese, esaltare i valori patriottici liberali, fornendo anche un contributo alla definizione dell'identità cantonale. È chiaro quindi l'intento di costruire una religione civile che potesse, in un momento politico di rafforzamento delle forze conservatrici sia sul piano cantonale che federale, delineare una continuità tra l'origine del cantone e la sua identità politica.

Tematiche rilevanti

Attraverso uno studio sui monumenti, le feste e i rituali possiamo delineare una mappatura delle culture politiche esistenti in un determinato periodo, come ad esempio emerge nel caso della festa al monumento dell'indipendenza. In quell'occasione si confrontarono nel territorio

ticinese gruppi politici di tendenza conservatrice, liberali elvetisti e liberali che aspiravano all'annessione delle terre ticinesi alla Repubblica Cisalpina. Ma i simboli sono anche una autorappresentazione della collettività, strumenti attraverso i quali si veicolano valori e sentimenti connessi alla propria identità storica e politica. Nel caso del Canton Ticino possiamo riscontrare in questa come in altre vicende il tentativo di costruire una pedagogia patriottica avente come fine la maggiore integrazione del cantone nella Confederazione, questione che non sarà di facile risoluzione. Anche nel corso del Novecento in due occasioni, nel 1924 e nel 1938, il Canton Ticino presentò, infatti, a Berna un elenco di rivendicazioni dietro le quali si intravedeva un'insoddisfazione per il trattamento, ad avviso dei ticinesi, non paritario di cui il cantone godeva sul piano federale³.

Possibili sviluppi

Una prima direzione percorribile può essere quella di conferire al percorso didattico una maggiore interdisciplinarietà, creando collegamenti con la storia dell'arte, la storia dell'urbanistica, l'antropologia culturale e l'etnografia.

Un possibile sviluppo è da vedersi ad esempio nell'ampliamento della tipologia delle fonti utilizzate, ricorrendo soprattutto a quelle a stampa e analizzando l'impatto dell'avvenimento nel contesto sociale e politico ticinese e svizzero.

Un'altra direzione possibile potrebbe essere la progettazione di un itinerario didattico con altre fonti materiali e la costruzione di un percorso tematico dedicato alla storia ticinese tra la Restaurazione e la nascita dello stato federale.

Infine, anche l'elaborazione di una banca dati sulla monumentalità pubblica nel Canton Ticino nel periodo compreso tra il Congresso di Vienna e la Prima guerra mondiale, con la parallela elaborazione di materiali didattici, potrebbe rappresentare un ulteriore e interessante sviluppo della tematica.

CESCHI Raffaello (ed.), *Storia del Canton Ticino, L'Ottocento*, Bellinzona: Canton Ticino, 1998, p. 415-432.

³ Per un'analisi in prospettiva storica della tematica relativa all'integrazione del Canton Ticino nella Confederazione con uno sguardo rivolto all'attuale, cito MAZZOLENI Oscar, *Berna è lontana? Il Ticino e il nuovo regionalismo politico*, Locarno: Dadò, 2015.

Conclusione

Il percorso didattico delineato consente di collegare la storia del territorio ticinese con quella che viene chiamata la “narrazione italiana del Risorgimento”, garantendo in tal modo un’inserzione nel contesto europeo, e con il processo di integrazione nella Confederazione. Sotto il profilo didattico il percorso risponde anche all’esigenza di valorizzare il patrimonio culturale

e di considerare, in sintonia con i contributi recenti della storiografia e della didattica della storia, il territorio come laboratorio, soggetto storico e al tempo stesso come museo diffuso. Da questo punto di vista l’attività si propone di contribuire ad attivare competenze relative all’educazione alla cittadinanza e ai valori democratici, che potrebbe esplicarsi anche attraverso la collaborazione con istituzioni culturali attive nel territorio.

L'autore

Sonia Castro ha conseguito il dottorato di ricerca in “Istituzioni, idee, movimenti politici nell’Europa contemporanea” presso l’Università di Pavia. Attualmente insegna storia presso il liceo cantonale di Lugano e didattica della storia presso il Dipartimento Formazione e Apprendimento della SUPSI.

sonia.castro@edu.ti.ch

Ha pubblicato i volumi: *Egidio Reale tra Italia, Svizzera e Europa* (Milano, 2011); Guglielmo Canevascini-Egidio Reale, *Al di sopra di ogni frontiera. Carteggio 1927-1957* (a cura di, Lugano-Milano 2016).

Riassunto

Il contributo vuole fornire un esempio di un percorso didattico sperimentato in una classe di III liceo e dedicato alla festa che si celebrò a Lugano in occasione dell’inaugurazione del monumento all’indipendenza, nel 1898. Il caso di studio riguarda quindi un periodo estremamente movimentato della storia del territorio svizzero, ossia il periodo compreso tra la creazione della Repubblica Elvetica, nel 1798, e la nascita dello stato federale, nel 1848, e si relaziona quindi con tematiche connesse sia all’identità svizzera, sia, in particolare, a quella di una zona periferica come il Canton Ticino.

Ressources pour l'enseignement

Pierre-Philippe Bugnard, Professeur émérite de l'Université de Fribourg

Que faire en classe d'un dictionnaire d'histoire nationale à 100 millions?

Un exemple d'utilisation en classe de l'*e-DHS* (avec des ressources sur l'histoire de la guerre en Suisse) figure en annexe à cet article sur: www.alphil.com

Un exemple d'utilisation de l'*e-DHS* pour le traitement d'une problématique sur les rapports neutralité / conflits armés en Suisse

En 2014, la *Fondation Dictionnaire historique de la Suisse* sortait le dernier de ses 41 volumes de 850-900 pages chacun – dont 13 volumes pour la version française –, après trente années d'un travail consacré par 200 conseillers scientifiques, 100 traducteurs et plus de 3 000 auteurs, en majorité historiens, pour l'élaboration de 36 000 articles! Le tout placé sous les auspices de l'*Académie suisse des sciences humaines (ASSH)* et de la *Société suisse d'histoire (SSH)*. Non seulement le bon vieux *Dictionnaire historique et biographique de la Suisse (DHBS)*, publié de 1921 à 1934, était ainsi remplacé, mais aussi l'autre « bon vieux » *Dictionnaire géographique de la Suisse (DGS)*, publié de 1902 à 1910, dans la mesure où les aspects historiques y étaient même assez souvent développés.

Principes du *DHS* et usages scolaires

L'ampleur et la complexité d'une telle œuvre publiée en trois et partiellement en quatre langues dépassent l'imagination. Par exemple, comment coordonner la rédaction de 36 000 articles de *Aa* à *Zyro* en trois langues avec *Arsenal* à publier en 2002 et son équivalent allemand *Zeughaus* en 2014? Quelle place accorder à tel ou tel article thématique? *Alpes*, région fondamentale pour l'identité nationale et l'emprise territoriale, mineure quant au nombre d'habitants; *Moyen Pays*, haut lieu de l'industrialisation et de la modernisation, majeur quant au nombre d'habitants, mineur concernant son territoire. Quelle personnalité doit-on mettre en valeur? *Guisan*, grand artisan du rôle de la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale; *Tell*, mythe servi tout au long des siècles pour sceller

BUGNARD Pierre-Philippe, « Que faire en classe d'un dictionnaire d'histoire nationale à 100 millions? », in *Didactica Historica* 4/2018, p. 141-148.

les origines du roman national. Ou encore quelle ville? *Fribourg*, 3^e cité du pays à son entrée dans la Confédération en co-vainqueur du Grand Duc d'Occident; *Genève*, 3^e ville aujourd'hui place internationale au rayonnement mondial.

Une connaissance même élémentaire de la structure de ce gigantesque édifice de la connaissance historique nationale – sans équivalent dans le genre – est une condition de son bon usage scolaire. Les articles tant du *DHS* que de l'*e-DHS* sont distribués en quatre domaines: biographies (35%), familles (15%), géographie (25%: communes, cantons, régions, pays étrangers – dans leurs relations avec la Suisse –, seigneuries, châteaux, bailliages, sites archéologiques...) et thèmes (25%: institutions, événements, structures, processus et grands concepts historiques). Les entrées émanent en principe d'une perspective d'histoire «totale», en fonction de l'état le plus récent de la recherche, chaque article étant confié au spécialiste expert du domaine qu'il traite.

L'école a ainsi l'opportunité de prendre en compte les statuts du savoir de la discipline «histoire enseignée», entre les ressources scientifiques mises à disposition du grand public – celles du *DHS*, justement, comme versions vulgarisées des savoirs historiens issus de la recherche. Des savoirs que les classes peuvent confronter à ceux des manuels, du sens commun ou issus des conceptions spontanées, celles des récits nationaux de toutes sortes circulant dans l'opinion, les familles... en fonction de leurs statuts réciproques, pour une formation historienne scolaire.

L'éditeur de la version française Gilles Attinger (Hauterive NE) a pris de gros risques en accueillant dans ses dépôts les 100 palettes de 60 tonnes des 2 000 exemplaires en 13 volumes de l'édition française (3 000 pour l'édition allemande, 1 000 pour l'édition italienne). Il lui en restait la moitié en 2014 et il met actuellement en vente la collection complète au prix de 2 710 frs (3 874 frs à l'origine). 20% seulement des acquéreurs sont des institutions ou des écoles. Il en espérait davantage¹. La seule contemplation d'un

¹ JUBIN Serge, «Gilles Attinger, l'intrépide éditeur du "Dictionnaire historique de la Suisse"», *Le Temps*, 24.11.2014: <https://www.letemps.ch/suisse/2014/11/24/gilles-attinger-intrepide-editeur-dictionnaire-historique-suisse> (consulté le 14 septembre 2017).

Articles biographiques

Quelle place le *DHS* accorde-t-il aux personnalités?

La dotation canonique allouée aux personnalités importantes est très exactement de 5 775 caractères.

Une figure cantonale peut valoir une figure nationale

Ainsi, dans l'édition imprimée, le conseiller d'État fribourgeois Georges Python, par exemple, président du Conseil des États pour 1915, a obtenu une surface éditoriale de 5 775 c., tout comme Dufour, Guisan, Alfred Escher ou Pestalozzi, mais avec deux reproductions couleurs contre une seule aux autres figures nationales.

Tell vaut Calvin

C'est un personnage mythique qui trône en champion des rares personnalités à 7 700 c., aux côtés de Nicolas de Flue, Calvin, Zwingli ou du conseiller fédéral Giuseppe Motta: Guillaume Tell, avec, comme Georges Python, deux reproductions couleurs.

mètre linéaire de rayonnage d'histoire suisse devrait déjà constituer une expérience édifiante. D'autant plus que dans un siècle, l'édition papier sera toujours consultable, comme l'est celle de son prédécesseur de 1934 le *DHBS*, alors que l'édition numérique...

Quoi qu'il en soit, il est désormais possible de consulter dans l'*e-DHS* (<http://www.hls-dhs-dss.ch/f/home>) les articles du corpus imprimé sans avoir pour autant recours à l'ensemble de la riche iconographie de l'édition papier (reproductions, cartes, graphiques en couleurs), mais avec déjà deux outils de recherche que ne peut pas offrir une consultation manuelle. Soit, hormis l'indexation alphabétique numérisée des articles, la recherche des entrées et la recherche dans le texte intégral, par mots clés, dans les trois langues nationales principales, ressource

particulièrement précieuse pour la compréhension des terminologies réciproques, plus de 70 % des articles étant rédigés en allemand.

Peut-on se passer d'une histoire nationale à 100 millions ?

Il faudrait vérifier si un pays a jamais consacré, proportionnellement, autant de moyens – 80 millions de francs selon son directeur Marco Jorio², 108 à 110 millions selon l'éditeur de l'édition française³ – et de ressources humaines et scientifiques à l'élaboration d'un corpus ordonné alphabétiquement, d'un dictionnaire centré non pas sur une discipline mais sur un seul et unique domaine disciplinaire, étroitement circonscrit, l'histoire nationale suisse ! Un domaine dont la portée, « à la fois pour la recherche historique et la cohésion du pays », est pleinement reconnue par le gouvernement qui l'a commandité⁴.

À titre de comparaison, et pour ne prendre que le cas d'un des pays les plus emblématiques de la discipline histoire, c'est de l'initiative privée qu'est sorti pour notre grande voisine de l'Ouest le *Dictionnaire de l'Histoire de France* (Jean-François Sirinelli, dir.), publié simultanément au *DHS*, en 2006, et mis en ligne depuis 2012. Or la version imprimée de l'ouvrage fait 1 176 pages, soit à peine plus que l'équivalent d'un seul des 41 volumes du *DHS*, pour un pays infiniment plus grand, en conséquence à l'histoire infiniment plus prépondérante, sinon plus riche ! Quelle autre discipline aura-t-elle bénéficié, pour le seul champ national, d'un tel effort de recherche, de vulgarisation et de médiation que celui initié par la Confédération

² SIMON Philippe, « Un grand dictionnaire pour tout savoir de l'histoire suisse », *Le Temps*, 09.11.2012.

Référence obtenue in Dictionnaire historique de la Suisse, *Wikipédia*: https://fr.wikipedia.org/wiki/Dictionnaire_historique_de_la_Suisse#cite_note-16 (consulté le 11 septembre 2017), article classé parmi les 2 778 « bons articles » sélectionnés sur 1 907 442 articles répertoriés en 2017. Pour une vue d'ensemble sur la démarche et l'édition du *DHS*, la consultation de cet article est indispensable.

³ JUBIN Serge, « Gilles Attinger... »

⁴ Avis du Conseil fédéral sur le postulat adopté en 2006 par le Conseil des États: <https://www.parlament.ch/fr/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaef?AffairId=20063497> (consulté le 11 septembre 2017). Référence obtenue in Dictionnaire historique de la Suisse, *Wikipédia*.

helvétique ? A-t-on jamais imaginé, sur des bases quantitatives aussi colossales et qualitatives, aussi notables, l'élaboration de ressources pour le seul domaine, par exemple, de la géographie en Suisse ?

Articles géographiques

Alpes, Moyen Pays... des histoires parallèles

Les articles géographiques consacrés aux trois régions naturelles, *Alpes*, *Moyen Pays* (*Plateau*) et *Jura*, constituent autant de (relativement) brèves histoires politiques, sociales et économiques qui transcendent les États cantonaux tout en évoquant quelques-unes des caractéristiques historiques propres à la Suisse.

Si *Alpes* parvient à 142 000 caractères, pour une quinzaine d'auteurs, *Moyen Pays* n'offre que 7 700 c. (*Jura* 21 175 c.), quand bien même il est expliqué que la région basse qui n'occupe que 30 % du territoire sur 300 km concentre l'essentiel de l'activité industrielle et tertiaire, et plus des deux tiers de la population en 1990. Avec l'iconographie, *Alpes* arrive à plus de 30 pages, dans la version imprimée, contre une seule page et demie pour *Moyen Pays* !

Dans *Alpes*, si l'histoire économique, par époque, prend une part léonine (53 000 c.), l'histoire culturelle (33 000 c.) occupe la place dévolue aux objets de la nouvelle histoire. Alors qu'on aurait pu s'attendre, pour les deux chapitres conclusifs consacrés à *L'invention des Alpes* et à *Alpes et identité suisse*, plus particulièrement encore pour ce dernier, à un statut majeur, ils restent relativement courts, comme si l'espace rédactionnel était déjà épuisé par le corps du sujet.

C'est ici que les professeurs peuvent faire preuve de perspicacité en ouvrant à leurs élèves les articles susceptibles de combler certaines lacunes ponctuelles. En consultant par exemple *Industrialisation* pour le Moyen Pays, *Gothard* (*Col du*), *Réduit national* ou *Mythes fondateurs* pour les Alpes.

Il est important de le souligner afin de tirer d'un tel investissement culturel tout le profit souhaitable, en particulier grâce aux ressorts didactiques, dans l'ordre de la transposition des savoirs historiques en savoirs enseignés, sur lesquels peuvent déboucher leur mise en ligne. Mesurer la portée et les usages de telles ressources déclenchera sans nul doute une soif de connaissances à la mesure des potentialités infinies qu'un tel accès livre à une histoire nationale écrite par des historiens, à partir du simple clavier de chaque élève de chacune de nos classes. Pour le professeur, l'accès à de telles ressources prend essentiellement deux formes : l'enseignement à la classe des modestes techniques assurant la maîtrise des outils de recherche par articles et dans le texte même du corpus ; ainsi que la constitution de banques thématiques coordonnant des

séries d'articles pour le traitement de problématiques, en passant par les inévitables quêtes d'informations sur un événement, un thème, un lieu, un personnage... tout ce qui constitue le traitement d'une masse infinie de faits et d'objets de l'histoire. Des problématiques que justement, pour cette raison, le professeur doit aider à faire poser et à traiter par ses élèves en fonction de questionnements spontanés ou agencés par les programmes. C'est de cet aspect qu'il est question dans la ressource annexée, mise en ligne sur le site de l'éditeur, autour de la question du rapport qu'entretient un pays neutre avec la guerre. Avant cela, il importe de percer les arcanes de fabrication d'un dictionnaire aussi ambitieux, ouvert à tous vents.

Les critères retenus pour la rédaction des articles

En 2004, j'ai demandé à Lucienne Hubler, rédactrice de l'édition en français, de présenter dans *Le Cartable de Clio* le DHS alors en pleine phase d'élaboration. Elle a intitulé sa recension : « *Le Dictionnaire historique de la Suisse : outil pédagogique ?* »⁵ L'historienne vaudoise nous a alors renseignés sur les critères établis pour la rédaction des articles, critères universels pour tout ouvrage de ce type, permettant l'établissement d'analogies dans le temps et dans l'espace. Autant d'informations indispensables à une utilisation optimum de l'outil, dans sa version imprimée ou électronique. J'en retranscris ici, en les complétant et en les adaptant à l'état actuel du *Dictionnaire*, les plus significatives et qu'on ne trouvera pas in extenso dans l'article consacré par *Wikipédia* au DHS.

- Les **biographies** sont prévues courtes, de 500 à 3 850 caractères, en sept catégories, certaines personnalités ayant droit à une dotation supérieure de 5 775 c. et d'autres, exceptionnellement, au nombre maximum de 7 700 c. (voir l'encadré *Articles biographiques*). Elles sont rédigées selon un schéma classique, uniforme



Un siècle d'historiographie sépare les 7 tomes du DHBS (reliures brunes) des 13 tomes du DHS.

⁵ *Le Cartable de Clio*, revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire, Lausanne GDH-LEP, 4/2004, p. 309-314. L'article est en ligne sur le site du GDH à la rubrique *Anciens numéros de la revue du GDH*.

- pour permettre des comparaisons: données personnelles, famille, origine sociale, formation, carrière, influence, éléments bibliographiques. Le choix de ces personnalités relève de la rédaction centrale après consultation de deux cents conseillers scientifiques. Elles peuvent provenir de toutes origines sociales et de tous genres d'activité. La condition est de jouir d'une certaine notoriété ou d'avoir joué un rôle déterminant dans la société, d'être né avant 1936 ou d'être décédé. Les articles consacrés aux familles proposent une synthèse au lieu d'une simple énumération de noms.
- Les **articles géographiques** concernent les cantons (*Zürich* avec 192 500 c. détient le record absolu de tout l'ouvrage, mais le petit *Appenzell* arrive avec ses deux Rhodes à 165 000 caractères!), les communes, les sites archéologiques importants, les cours d'eau, les montagnes et les cols ayant joué un rôle historique, les pays actuels avec lesquels la Suisse entretient ou a entretenu des relations. Les articles consacrés aux cantons sont les plus riches du dictionnaire avec plusieurs dizaines de pages, dotées d'une bibliographie essentielle.
 - Les **articles thématiques** enfin sont compris entre une demi- et une page. Certains sujets s'imposent – les deux conflits mondiaux, la crise de l'entre-deux-guerres, les grèves... pour le *xxe* siècle. Les partis politiques et les syndicats ont également leur place. Les **institutions** aussi, avec leurs composantes statistiques et leur profondeur temporelle: *Parlement, Conseil fédéral... Gouvernements cantonaux, Administration, Fonctionnaires... École* (25 articles dont 19 500 c. pour *École primaire*)...
 - Les **institutions d'Ancien Régime** sont présentées dans les articles cantonaux, ce qui permet des comparaisons entre les différentes formes d'États (à *Landsgemeinde*, à *patriciat*, à *corporation*...). *Service étranger* est doté de 23 100 caractères – est-ce suffisant pour une entrée majeure de l'histoire nationale? – alors que pour les **guerres** et les **batailles**, il faut aller à leurs dénominations respectives. On mesurera dans l'annexe en ligne l'ampleur des entrées événementielles liées au seul thème des conflits armés, pour un petit pays neutre réputé pacifique!
 - Les **droits** – dont l'unification n'intervient qu'à la fin du *xix^e* siècle – offrent une cinquantaine d'entrées, avec, du *Droit seigneurial* au *Droit des enfants* en passant par le *Droit de vaches*, des articles sur maints aspects d'un domaine étroitement lié à l'éducation à la citoyenneté par l'histoire culturelle. **Histoire économique, Histoire sociale et Histoire des techniques**, peu ou moins traitées dans les précédents dictionnaires, ont chacune leur entrée, sachant qu'il faut aller aux articles cantonaux ou géographiques pour des développements particuliers, tout comme pour **Mouvements sociaux** (des troubles d'Ancien Régime aux grèves), groupes de pression, populations marginales... Secteurs et branches, entreprises, produits, agents énergétiques... y figurent, de l'économie ancienne à la plus récente. La **culture** obtient la place de choix qui lui revient dans la nouvelle histoire, avec des entrées relatives aux religions, à la vie religieuse, aux arts, à l'école, aux mentalités, aux idéologies... Les **tableaux** (graphiques, données chiffrées, listes de noms...) font partie du corpus, à l'instar de l'iconographie qui constitue un savoir intrinsèque.

L'iconographie

Même si la version électronique n'est pas encore dotée de l'ensemble des représentations iconographiques (par exemple pour l'article *Alpes*, on trouve pour l'instant, en ligne, un quart à peine des illustrations de la version papier), il est bon de connaître le rôle qui leur a été attribué dans la conception d'un article, pour son enrichissement, à titre d'information historique à part entière. C'est ce que Lucienne Hubler montrait en conclusion de son article de 2014. En voici les éléments essentiels :

- Le dictionnaire a reçu en 2003 le *Prix des plus beaux livres suisses* décerné par l'Office fédéral de la culture. Les **illustrations**, au nombre de 7 000 dans la version imprimée, enrichissent les textes, parfois en complétant une explication centrée sur un aspect, d'une image tirée d'un autre aspect. Un accent a été placé sur

les affiches politiques ou touristiques, sur les infographies ainsi que sur les photographies, dès leur apparition dans la seconde moitié du XIX^e siècle: familles endimanchées, travailleurs mis en scène, gymnastes en ligne, nombre d'élèves par classe, heures de travaux ménagers... Les reproductions d'œuvres d'artistes connus ou dans l'ombre apparaissent dans des articles qui ne leur sont pas nécessairement consacrés.

- Les **cartes** des articles à caractère géographique, en particulier pour ceux traitant des cantons et des villes, permettent de suivre l'évolution des territoires ou l'essor urbain, pour chaque canton ainsi que pour chaque grande ville (et en passant, on s'aperçoit que *Bâle*, avec 108 000 caractères, est doté d'une emprise éditoriale double de celle de *Zürich*!).

Les ressources de l'*e-DHS* pour traiter une problématique en classe

À condition de parvenir à en percer les arcanes, ce à quoi la présente contribution voudrait contribuer, un tel outil est destiné par sa version en ligne à fournir aux classes une inépuisable mine de ressources historiennes. On trouvera donc en annexe, sur le site de l'éditeur, une périodisation de l'histoire suisse centrée sur les conflits armés, constituée à partir des articles du dictionnaire et ouvrant à la question de savoir si l'histoire d'un petit pays neutre est exonérée de toutes guerres. L'idée est de montrer qu'on peut, à partir des ressources en ligne du *Dictionnaire historique de la Suisse*, aider les classes, sinon à poser une problématique complexe du moins à la traiter.

Alpes • Affiche pour l'hôtel Belvédère sur la route de la Furka vers 1906 (RNS). L'hôtel fut ouvert en 1882 par Joseph Seiler, déjà propriétaire de l'hôtel du Glacier du Rhône spécialisé en médailles. Le géographe entretient une habile confusion de lieux en introduisant sur la route de la Furka un symbole alpin célèbre (le « Pinillon du Gouillard » de 1874, tableau de Rudolf Koller), devenu poème de son sur le glacier du Rhône et la mention des établissements valaisans de la dynastie Seiler à Zermatt et à Reffelalp.



tem, ont mieux conservé les structures médiévales. Dans le domaine profane, les bâtiments publics manifestaient l'autorité accrue du souverain: hôtels de ville (Schwytz, Sarnen), grenettes (Schwytz, Atdorf), arsenaux (Stans, Zoug), sièges baillivaux (Lottigna, Bironico). Parmi les commanditaires privés, ce sont surtout des entrepreneurs militaires enrichis grâce au service étranger qui se faisaient construire des maisons de maître, selon des modèles importés (Schwytz, Nâfels, Gersau). Le palais Stockalper à Brigue est l'un des rares témoins d'une fortune acquise grâce au commerce à travers les A.

Pas plus qu'à d'autres époques, la montagne ne fut alors un obstacle en matière artistique, car les limites étroites imposées par la topographie obligeaient en même temps à l'ouverture. Les traditions étaient particulièrement tenaces, mais la faiblesse

persistante des ressources locales encourageait l'émigration, généralement saisonnière, qui conduisait vers des centres culturels situés hors des A. et vers les métropoles européennes une main-d'œuvre de valeur reconnue. Les régions traditionnelles d'émigration, surtout les vallées du sud, cultivaient un savoir-faire artisanal et des formes très solides d'organisation sociale grâce auxquels les artisans émigrés faisaient rapidement carrière. Revenus au pays, ils y diffusaient les connaissances qu'ils avaient pu acquérir. Parmi ces travailleurs itinérants, il faut citer en particulier ceux du val Sesia (I), dits Prismeller, ceux de la région de Côme, les Tessinois du Sottoceani, les Grisons du val Mesocco. Ils étaient principalement architectes, tailleurs de pierre, sculpteurs, peintres, sculpteurs et menuisiers. Quelques-uns acquirent une célébrité européenne, comme les Tessinois Domenico Fontana, Carlo Maderno et Francesco Borromini, qui influencèrent l'architecture romaine pendant un siècle, tandis que d'autres familles d'artistes exerçaient leurs talents sur un plan local ou régional, comme les Sigrist ou les Ritz dans le Valais de l'époque baroque.

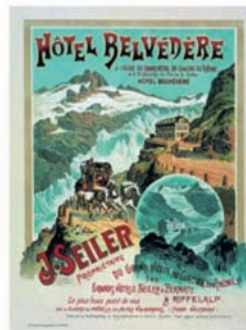
Les changements sociaux de la fin du XVIII^e s. entraînèrent le déclin des commanditaires traditionnels (couvents, entrepreneurs militaires). Dans les quelques régions des A. et des Préalpes qui connurent une industrialisation précoce (Glaris, Appenzel Rhodes-Extérieures), les nouveaux entrepreneurs se firent construire des villas de prestige. Vers le milieu du XIX^e s., le bâtiment et le génie civil connurent un essor qui marqua profondément le paysage alpin: constructions hôtelières, sanatoriums, chemins de fer, routes, ponts, tunnels, barrages.

La glorification du mythe des A. dans le cadre de la défense spirituelle fit du patrimoine culturel alpin une valeur nationale: on vit des chalets, symbole de la maison suisse, jusque dans les grandes villes du Plateau (= Chalet). En revanche certains palais furent démolis (par exemple celui du Rigi-Kulm): dans la perspective du « Heimatschutz, ils étaient considérés comme des monuments urbains, étrangers au paysage alpestre. Dans l'après-guerre, l'ar-

les protestants, plus retenus, ont mieux conservé les structures médiévales. Dans le domaine profane, les bâtiments publics manifestaient l'autorité accrue du souverain: hôtels de ville (Schwytz, Sarnen), grenettes (Schwytz, Atdorf), arsenaux (Stans, Zoug), sièges baillivaux (Lottigna, Bironico). Parmi les commanditaires privés, ce sont surtout des entrepreneurs militaires enrichis grâce au service étranger qui se faisaient construire des maisons de maître, selon des modèles importés (Schwytz, Nâfels, Gersau). Le palais Stockalper à Brigue est l'un des rares témoins d'une fortune acquise grâce au commerce à travers les A.

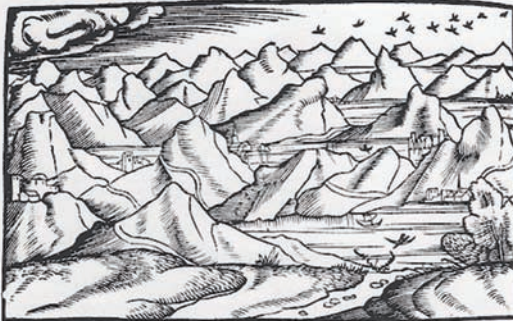
Pas plus qu'à d'autres époques, la montagne ne fut alors un obstacle en matière artistique, car les limites étroites imposées par la topographie obligeaient en même temps à l'ouverture. Les traditions étaient particulièrement tenaces, mais la faiblesse persistante des ressources locales encourageait l'émigration, généralement saisonnière, qui conduisait vers des centres culturels situés hors des A. et vers les métropoles européennes une main-d'œuvre de valeur reconnue. Les régions traditionnelles d'émigration, surtout les vallées du sud, cultivaient un savoir-faire artisanal et des formes très solides d'organisation sociale grâce auxquels les artisans émigrés faisaient rapidement carrière. Revenus au pays, ils y diffusaient les connaissances qu'ils avaient pu acquérir. Parmi ces travailleurs itinérants, il faut citer en particulier ceux du val Sesia (I), dits Prismeller, ceux de la région de Côme, les Tessinois du Sottoceani, les Grisons du val Mesocco. Ils étaient principalement architectes, tailleurs de pierre, stucateurs, peintres, sculpteurs et menuisiers. Quelques-uns acquirent une célébrité européenne, comme les Tessinois Domenico Fontana, Carlo Maderno et Francesco Borromini, qui influencèrent l'architecture romaine pendant un siècle, tandis que d'autres familles d'artistes exerçaient leurs talents sur un plan local ou régional, comme les Sigrist ou les Ritz dans le Valais de l'époque baroque.

Les changements sociaux de la fin du XVIII^e s. entraînèrent le déclin des commanditaires traditionnels (couvents, entrepreneurs militaires). Dans les quelques régions des A. et des Préalpes qui connurent une industrialisation précoce (Glaris, Appenzel Rhodes-Extérieures), les nouveaux entrepreneurs se firent construire des villas de prestige. Vers le milieu du XIX^e s., le bâtiment et le génie civil connurent un essor qui marqua profondément le paysage alpin: constructions hôtelières, sanatoriums, chemins de fer, routes, ponts, tunnels, barrages.



Affiche pour l'hôtel Belvédère sur la route de la Furka vers 1906 (Bibliothèque nationale suisse). (...)

La glorification du mythe des A. dans le cadre de la défense spirituelle fit du patrimoine culturel alpin une valeur nationale: on vit des chalets, symbole de la maison suisse, jusque dans les grandes villes du Plateau (Chalet). En revanche certains palais furent démolis (par exemple celui du Rigi-Kulm): dans la perspective du Heimatschutz, ils étaient considérés comme des monuments urbains, étrangers au paysage alpestre. Dans l'après-guerre, l'architecture contemporaine voulut



Alpes • «Helvetia: voici le pays nous ont la Confédération»: tel est le titre de cette illustration tirée de la Cosmographie de Sebastian Münster, publiée à Bâle en 1552 (RPEG). © Nicolas Bousquet, Courmayeur. L'écriture géographique du pays alpin a traversé l'histoire de manière assez symbolique: lacs et montagnes, chalets et villes reliés par un réseau de routes alpines, entre le nord (montagnes et temples) et le sud vers lequel migrent les oiseaux.

Le même extrait de l'article *Alpes*: version imprimée / version en ligne (2017)⁶

L'iconographie pénètre peu à peu le champ de l'édition en ligne, pour l'instant en moins bonne qualité.

⁶ Version imprimée: "Alpes" (extrait), *DHS* 1-2002, p. 216.

Version en ligne: "Alpes" (extrait), <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/F8569.php> (consulté le 11 septembre 2017).

L'auteur

Après des études à Fribourg et Paris I, **Pierre-Philippe Bugnard** a soutenu une thèse en histoire contemporaine. Il a été professeur d'histoire de l'éducation (thèse d'habilitation) et de didactique de l'histoire aux Universités de Fribourg, Neuchâtel et Rouen. Il a présidé le *GDH* de 1996 à 2013, cofondé sa revue *Le Cartable de Clio*, depuis 2015 *Didactica Historica* dont il assume la direction éditoriale avec Nadine Fink. Membre fondateur et vice-président de l'*AIRDHSS*, l'association internationale de recherche en didactique de l'histoire.

pbugnard@gmail.com

Une publication : *Le Temps des espaces pédagogiques. De la cathédrale orientée à la capitale occidentée*, Nancy : PUN-Presses universitaires de Lorraine, 2006 (rééd. 2013, 395 p.).

Résumé

En 2012, l'idée initiale d'un CD-ROM étant abandonnée, le Conseil fédéral et le Parlement confiaient à la *Fondation Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)* le mandat de prolonger l'œuvre imprimée par des ressources en forme électronique multimédia. Une mission préparée par une première mise en ligne des articles au fur et à mesure de leur rédaction, dès 1998, avant même la sortie du premier volume imprimé, en 2002.

C'est sur un usage scolaire – le traitement d'une problématique – de cette forme contemporaine d'accès au savoir que je me concentrerai. Un usage forcément lié à la structure de l'édition imprimée, structure qu'il convient donc de présenter afin de passer, ensuite, à la conception d'une périodisation de l'histoire des conflits armés en Suisse, à partir des articles en ligne. Les ressources et le dispositif figurent en annexe sur le site d'Alphil.

Nathalie Hof, RTS Découverte, Genève

L'histoire suisse expliquée aux enfants, un décryptage proposé par RTS Découverte¹

Abstract

The educational website of RTS, RTS Découverte, includes 190 dossiers. One of them is dedicated to the history of Switzerland and is intended for children and teachers. With two educational sheets, a short video on William Tell, two quizzes, a short history, an interview with a historian, a bibliography and many more, this dossier follows the study plan of the French-speaking part of Switzerland, the so-called « Plan d'études romand ». In brief, the documented and reliable information presented here is a great turnkey tool to use in class.



© RTS Découverte

RTS Découverte est un site pédagogique qui a pour vocation de rendre la science accessible à tous. Ce mandat éducatif fait partie intégrante de la mission fixée par la concession octroyée par le Conseil fédéral à la SSR. Pour remplir ce devoir de « formation du public », RTS Découverte met sur pied des dossiers qui abordent des thèmes scientifiques, économiques, géopolitiques, culturels ou encore historiques, souvent en lien avec l'actualité. Pour l'heure, près de 200 dossiers sont disponibles. Ils vont des tremblements de terre à la physique quantique en passant par les dinosaures et les théories du complot. Ces dossiers ont été pensés tout particulièrement pour les enseignants et pour les élèves. Ils sont en effet tagués en fonction des objectifs du Plan d'étude romand. On peut y accéder par thème ou par degré d'enseignement. Ce référencement spécifique au PER est validé pour chaque dossier par la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) avec qui RTS Découverte coopère activement. Les dossiers de RTS Découverte sont à la disposition de tout un chacun, tant des internautes qui ont soif de connaissances que des enseignants ou des élèves. Les ressources regroupées sont multiples et variées: explications sous forme d'interviews courtes d'experts issus principalement des universités romandes, fiches pédagogiques, quiz, lexiques, infographies, émissions TV et radio, bibliographies, vidéos explicatives, articles, animations, galeries

HOF Nathalie, « L'histoire suisse expliquée aux enfants, un décryptage proposé par RTS Découverte », in *Didactica Historica* 4/2018, p. 149-153

¹ Cet article est une version remaniée spécialement pour la revue *Didactica Historica* d'un article écrit en juin 2017 pour le *Bulletin de la Conférence intercantonale de l'instruction publique*, pour publication fin 2017.

photos, chronologies et références web. Il tient à cœur à l'équipe rédactionnelle de RTS Découverte de fournir des informations fiables, raison pour laquelle les ressources mises à disposition sont dans leur très grande majorité validées par des experts.

Helveticus et l'histoire suisse

C'est l'heure de parler de la genèse de la Confédération en classe ? Le dossier *Histoire suisse*² décrypte le mythe de Guillaume Tell. Un dossier qui comprend tous les épisodes d'*Helveticus*, un dessin animé qui décortique de façon ludique l'histoire suisse pour les petits de 4 à 8 ans.

On y retrace, entre autres, l'histoire des lacustres, la traversée du Gothard, le serment du Grütli, Calvin ou encore la guerre du Sonderbund.

« Les grands événements, personnages et symboles de la Suisse sont mis en images et racontés tout au long de ces 26 épisodes de 4 minutes ». Voilà le résumé de la fiche pédagogique³ spécialement créée par e-media, le portail romand de l'éducation aux médias, un site de la CIIP. Mise à disposition des enseignants des cycles 1 et 2 HarmoS, cette ressource est incluse dans le dossier de RTS Découverte. Les pistes pédagogiques proposées dans cette fiche sont conçues pour exploiter en classe n'importe quel épisode d'*Helveticus*.

Les objectifs de l'exercice sont multiples. Ils vont de l'apprentissage de la distinction entre les faits réels et

les faits imaginaires à la compréhension de la fonction du narrateur et de son importance dans le récit.

La fiche pédagogique du dossier « Histoire suisse »

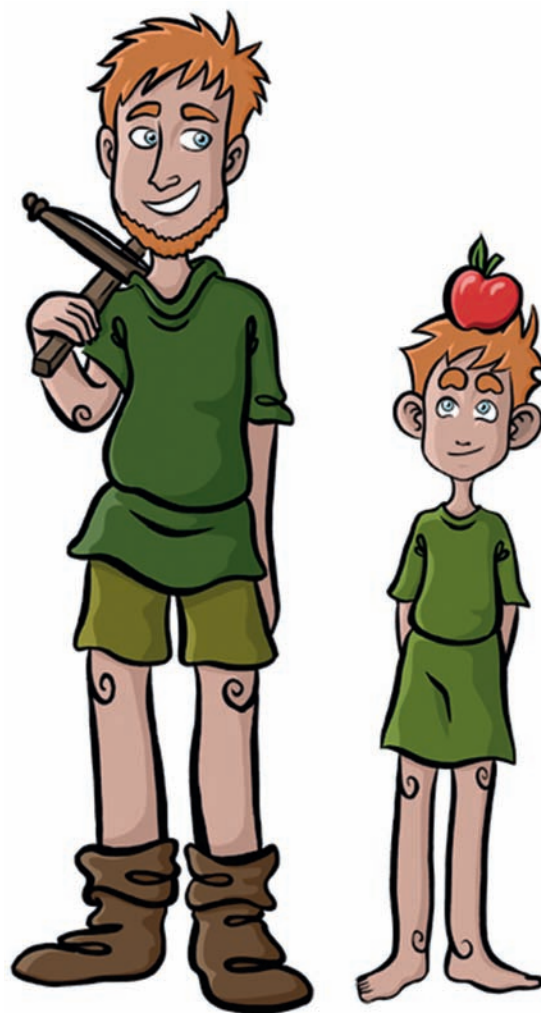
À côté de cela, pour les plus grands, RTS Découverte a mis spécialement sur pied une fiche pédagogique⁴ prête à l'emploi à l'intention des enseignants. Cette fiche permet d'approfondir le sujet en cherchant les



Comment Arnold Winkelried est-il devenu un héros suisse ? Helveticus répond à ce genre de questions © RTS.

² <http://www.rts.ch/decouverte/monde-et-societe/histoire/l-histoire-suisse/>

³ <http://www.e-media.ch/documents/showFile.asp?ID=5386>



Pourquoi Guillaume Tell est-il si connu ? Les explications de Martine Piguet et Tania Chytil. © Jeromeuh / RTS Découverte.

⁴ http://www.rts.ch/decouverte/6182168.html/BINARY/Fiche_histoire_suisse

réponses dans les différentes ressources proposées dans le dossier.

Conçue pour le travail en classe, cette fiche propose des exercices dont le but est de connaître les principaux événements et personnages importants de l'histoire suisse, de comprendre les informations principales d'un reportage, de différencier la légende du fait historique, d'analyser un débat d'opinion et d'analyser la construction d'un dessin animé historique.

Un des exercices porte sur Guillaume Tell. Après visionnement de la capsule animée « Pourquoi Guillaume Tell est-il si connu? »⁵, coécrite par Martine Piguet, du Laboratoire d'archéologie pré-historique et d'Histoire des peuplements de l'Université de Genève, et Tania Chytil, qui explique aux enfants pourquoi Guillaume Tell est si connu, il est proposé aux enseignants de distribuer une fiche aux élèves. Ces derniers sont invités à résumer la légende de Guillaume Tell, à déterminer s'il s'agit d'une légende ou d'une histoire vraie.

Les explications d'experts et les références

Comme pour la plupart des dossiers de RTS Découverte, Tania Chytil a interviewé un spécialiste pour présenter et décortiquer la matière. Ici, elle a rencontré Dominique Dirlewanger, historien, enseignant et animateur du site Memorado – une association dont le but est de faire découvrir l'histoire suisse à un public adolescent –, pour l'interroger sur l'histoire suisse de 1291 à 1848. Ses réponses se retrouvent dans des vidéos de trois minutes racontant l'histoire du 1^{er} Août, de Guillaume Tell, de l'utilité des mythes dans l'histoire d'un pays ou encore de l'État fédéral de 1848. Des vidéos qui peuvent être diffusées en classe via notre site web. Par ailleurs, une bibliographie en images donne aussi quelques pistes de lecture. Elle comprend notamment les 5 tomes de la série *Histoire de la Suisse* écrite par François Walter et publiée aux Éditions Alphil, le *Dictionnaire historique de la Suisse*, le *Que sais-je, Histoire de la Suisse* écrit par

⁵ <http://www.rts.ch/decouverte/questions-reponses/1511480-pourquoi-guillaume-tell-est-il-si-connu.html>



© Ferkelraggae - Fotolia.

Jean-Jacques Bouquet ou encore, entre autres, *L'histoire suisse en un clin d'œil* de Joëlle Kunz. Une liste de sites web est aussi à disposition. On y retrouve le site du *Dictionnaire historique de la Suisse*, infoclio.ch, le portail suisse des sciences historiques ou encore celui de la Société suisse d'histoire.

RTS Découverte a par ailleurs mis sur pied un partenariat avec *Mazette!*, un magazine romand d'information pour les 8-12 ans, et partage certaines de ses publications. D'où l'article⁶ mis en lien dans le dossier, « Guillaume Tell, un héros suisse mondialement connu ». On y trouve un bref rappel historique de la légende de Guillaume Tell et une mise en perspective expliquant comment il est devenu, avec le temps, un « symbole du droit de se révolter ».

Les ressources maison

Du côté des ressources produites par RTS Découverte, un bref historique, co-écrit avec Dominique Dirlewanger, permet de retracer l'histoire suisse en quelques dates et repères qui vont de 1291 et le renouvellement du pacte de défense mutuelle d'Uri Schwytz et Unterwald à 1847 et la guerre du Sonderbund en passant par 1648 et le

⁶ <http://www.rts.ch/decouverte/monde-et-societe/histoire/l-histoire-suisse/8239114.html/BINARY/Le%20magazine%20Mazette%20explique%20aux%20enfants%20qui%20est%20Guillaume%20Tell>

traité de Westphalie, sans oublier 1848 et l'adoption de la Constitution fédérale.

Deux quiz, l'un portant sur l'histoire⁷ et l'autre sur les batailles suisses⁸, permettent aux élèves de tester leurs connaissances en la matière. Dans le premier, on trouve des questions comme « *Étymologiquement, que signifie le terme "Waldstätten"?* », « *Quelle était l'arme de prédilection des combattants lors de la bataille de Morgarten?* » ou encore « *Lors de quelle bataille le héros légendaire Arnold Winkelried permit-il de battre les troupes de Habsbourg?* ».

À noter enfin la présence d'une sélection d'émissions de la RTS, tant de la radio que de la télévision, s'intéressant à l'histoire suisse, dont une émission d'Infrarouge portant sur l'identité suisse et un décryptage de Geopolitis sur l'utilité des dates historiques.

RTS Découverte, un site pensé pour les enseignants

Bref, un dossier dans lequel les enseignants peuvent puiser des ressources à utiliser en classe. Mais aussi un dossier qui peut accompagner les élèves dans « *l'apprentissage de la démarche historique* » tel que défini par le Plan d'études romand et grâce auquel ces derniers peuvent s'informer, approfondir leurs connaissances, acquérir des repères chronologiques et comprendre pourquoi la Suisse est devenue ce qu'elle est.

Comme précisé en introduction, RTS Découverte permet aux enseignants d'accéder à des contenus classés par degré d'enseignement, par thème ou par objectif du nouveau Plan d'études romand (PER), un classement validé par la Conférence intercantonale de l'instruction publique. Le site a été entièrement pensé pour les enseignants. De plus, notre petite équipe se tient à leur disposition. Si un thème en classe n'apparaît pas dans notre liste, il ne faut pas hésiter à nous contacter⁹, nous étudierons la possibilité d'élaborer un dossier. RTS Découverte, de par son mandat de service public, est là pour les enseignants!

⁷ <http://quizz.rts.ch/histoire-suisse>

⁸ <http://quizz.rts.ch/batailles-suissees>

⁹ Pour nous écrire : <http://www.rts.ch/decouverte/contact/>

En lien avec l'histoire

Parmi les thèmes en lien avec l'histoire sur notre site, signalons, outre notre dossier consacré à l'histoire suisse, nos dossiers « La Réforme », « Rousseau et les Lumières », « Pâques et ses rites », « Noël et ses rites », « L'archéologie », « Les lacustres », « Les grands discours », « Le Patrimoine mondial », « Halloween », « Les dinosaures », « Darwin », « Marie Curie » ou encore « Gagarine ».

La rétrospective du mois

Pour alimenter le débat en classe sur l'actualité en Suisse, nous mettons en ligne tous les mois un questionnaire sur des événements du mois écoulé, accompagné d'une proposition de débat. Ce dossier mensuel comprend des exercices, des propositions de solutions et des liens internet en rapport avec des thèmes d'actualité : politique, économie et société. Notre dossier « Rétrospective du mois »¹⁰ a pris le relais des fiches d'iconomix.ch, élaborées par la Banque nationale suisse.

« Questions-Réponses » : pour répondre à vos questions !

Si votre soif de connaissances n'est pas éteinte avec tous nos dossiers, RTS Découverte met à votre disposition une plateforme qui permet de poser des questions à des spécialistes : Questions-Réponses!¹¹ Quel que soit leur âge, nos internautes peuvent interroger, dans de nombreux domaines, des universitaires qui leur répondent ensuite en ligne. Rien que pour l'histoire ou l'archéologie, il y a près de 300 questions qui ont trouvé réponse auprès de nos experts!

¹⁰ <http://www.rts.ch/decouverte/monde-et-societe/economie-et-politique/la-retrospective-du-mois/>

¹¹ <http://www.rts.ch/decouverte/questions-reponses/>

Campus Junior, un magazine scientifique gratuit

RTS Découverte publie quatre fois par an *Campus Junior*¹². Ce magazine scientifique – qui est la version junior de *Campus*, magazine scientifique de l'Université de Genève – est destiné aux 8-12 ans. Gratuit, il permet d'aborder de manière ludique de nombreux sujets en classe ou à la maison. Les thèmes vont de l'archéologie à l'histoire en passant par le civisme, la géographie, les dinosaures, les arts et bien d'autres sujets encore. *Campus Junior* est le fruit d'un partenariat entre RTS Découverte et l'Université de Genève. Il est possible d'abonner gratuitement toute une classe et d'utiliser le magazine comme base de travail. L'inscription se fait sur le site internet de Campus Junior.

¹² www.unige.ch/campusjunior

L'auteure

Après des études de journalisme et de psychologie à l'Université de Neuchâtel, **Nathalie Hof** s'est tournée vers le journalisme. Elle a tout d'abord travaillé pendant huit ans au sein de la rédaction du Teletext, avant d'être engagée en 2008 à la Radio Télévision Suisse (RTS) où elle a couvert l'actualité au sein de la rédaction de RTSinfo jusqu'en 2013. Depuis, elle travaille pour RTS Découverte, le site pédagogique de la RTS.

nathalie.hof@rts.ch

Résumé

RTS Découverte, le site pédagogique de la RTS, compte, parmi ses quelque 190 dossiers, un dossier consacré à l'histoire suisse. Destiné à la fois aux enfants et aux enseignants, ce dossier regroupe entre autres deux fiches pédagogiques, une capsule expliquant qui est Guillaume Tell, deux quiz, un bref historique, une interview d'un historien, ainsi qu'une bibliographie. Le tout est classé en fonction du Plan d'études romand. Bref, une jolie ressource, documentée et fiable, à utiliser clé en main en classe.

Christian Mathis, PH Zurich
Kristine Gollin, PH FHNW
Dominik Sauerländer, PH FHNW

Winkelried-Denkmal – also: Denk' mal! Lernmaterialien zum Winkelried-Denkmal in Stans

Abstract

In the focus of the presented teaching materials lies the monument for Winkelried, the hero of the battle of Sempach in 1386. It is a source of national culture of remembrance of the young Swiss Federation in the second half of the 19th century. This monument serves as example for fostering the students' involvement with history in the public space, i.e. students should acquire the skills to self-initiatedly observe and discern this public space and to expose themselves autonomously to its phenomena. Therefore, the monument is contextualized in seven contexts. The monument or its contexts can either be the starting point or the objective of the pupils' historical enquiry. The teaching materials are published on the webpage of the «Nidwaldner Museum».

MATHIS Christian, GOLLIN Kristine, SAUERLÄNDER Dominik, «Winkelried-Denkmal – also: Denk' mal! Lernmaterialien zum Winkelried-Denkmal in Stans», in *Didactica Historica* 4/2018, p. 155-162

Einleitung

Geschichtsunterricht soll Schülerinnen und Schüler in die sie umgebende Geschichtskultur einführen, denn erst in der «*Geschichtskultur ihrer Gegenwart offenbart sich das Geschichtsbewusstsein der Schülerinnen und Schüler*»¹. Im Lehrplan 21 erhalten die Geschichtskultur und in ihrer reflektierten Nutzung ausserschulischer Lernorte ein stärkeres Gewicht als in den meisten bisherigen kantonalen Lehrplänen der deutschsprachigen Schweiz. Für die Sekundarstufe I wird beispielsweise von den Lernenden erwartet, dass sie eine Karte relevanter Denkmäler und historisch bedeutsamer Orte in der eigenen Umgebung erstellen oder dass sie erklären können, woran ein ausgewähltes Denkmal erinnert². Die Anforderungen für Lehrkräfte wie Lernende sind hoch, gilt es doch, sich mit einer Manifestation von Geschichtskultur reflektiert auseinanderzusetzen, deren Inhalt und Entstehungsbedingungen oftmals kaum mehr bekannt sind. Am Beispiel des Winkelried-Denkmal in Stans soll hier exemplarisch umrissen werden, wie die Erschliessung und Interpretation eines solchen Lernorts aussehen kann. Anlass dazu bietet ein Lehrmittel, das im Auftrag des Nidwaldner Museums erarbeitet wurde.³

¹ PANDEL Hans-Jürgen, «Geschichtskultur», in: MAYER Ulrich et al. (Hrsg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2006, S. 74–75.

² Vgl. DEUTSCHSCHWEIZER ERZIEHUNGSDIREKTOREN-KONFERENZ (D-EDK), *Lehrplan 21. Natur, Mensch, Gesellschaft*, 2016, unter: <http://vorlage.lehrplan.ch/downloads.php> (13.6.2017). Insbesondere: RZG 7: Geschichtskultur analysieren und nutzen).

³ Vgl. MATHIS Christian, GOLLIN Kristine, SAUERLÄNDER Dominik, *Museums-Satellit mit Lehr- und Lernmaterialien: Lernumgebung zum Winkelried-Denkmal in Stans, entwickelt im Auftrag des Nidwaldner Museums*, 2015, unter: <http://www.nidwaldner-museum.ch> (14.6.2017); MATHIS Christian, GOLLIN Kristine,



Abb. 1: Die Figurenkomposition des Winkelried-Denkmal von 1865. Ikiwaner, Wikimedia Commons; CCBY-SA3.0.

Die Skulptur wurde von Ferdinand Schloth (1818–1891) aus einem Block Carrara-Marmor gehauen (vgl. Abb. 1). Sie steht in einer Sandsteinhalle am oberen nördlichen Rand des Stanser Dorfplatzes und gilt als Wahrzeichen des Nidwaldner Hauptortes. Das Denkmal wurde 1865 eingeweiht und gilt als erstes Nationaldenkmal des jungen Schweizer Bundesstaates. Es ist eine wichtige geschichtskulturelle Quelle der nationalen Versöhnung und eidgenössischen Identität. Es zeigt sich denn auch die doppelte Exemplarität der Lehr- und Lernmaterialien – sowohl für

den Umgang mit Denkmälern im Allgemeinen als auch mit der historischen Geschichtskultur des jungen Schweizer Bundesstaates. Daher ist das Winkelried-Denkmal nicht nur für Stanser Jugendliche von Belang. Im Fokus stehen die genaue Denkmalbetrachtung vor Ort sowie die Einordnung des Denkmals in die zeitlichen und räumlichen Kontexte seiner Entstehungs- und Wirkungsgeschichte (so etwa die Entstehung des Schweizerischen Bundesstaates, die Mythen der Entstehung und Entwicklung der Eidgenossenschaft etc.).

Die kompetenzorientierten Aufgabenformate für die 5./6. Primarstufe sowie die Sekundarstufe I orientieren sich am Lehrplan 21. Sie ermöglichen einerseits, das Winkelried-Denkmal gezielt in den Fokus des Geschichtsunterrichts zu rücken und bieten somit eine Möglichkeit, Geschichtskultur im Schulalltag anschaulich zu thematisieren.

SAUERLÄNDER Dominik, *Winkelried-Denkmal – also: denk' mal!*. Lehr- und Lernmaterialien und Lehrkommentar, Stans: Nidwaldner Museum, 2016. Die Materialien sind auf der Website des Nidwaldner Museums frei zugänglich und können kostenlos hier heruntergeladen werden: <http://www.nidwaldner-museum.ch/museums-satelliten> (10. Juni 2017).

Andererseits sind sie aber auch anschlussfähig an Themen der allgemeinen Geschichte im Sekundarunterricht (z. B. der junge Bundesstaat) und im Unterricht der oberen Primarklassen (z. B. Leben im Mittelalter).

Der Mythos

Die Geschichte des Winkelried-Denkmal ist vielschichtig. Um diese Schichten zu erkennen und auseinanderzuhalten, muss man die Geschichte des Winkelried-Mythos verstehen. Der in der Schlacht von Sempach 1386 gefallene Herzog Leopold III. habe vor seinem Tod seinem Namen entsprechend wie ein Löwe gekämpft. Der Kern des österreichischen Geschichtsbildes lässt sich in folgender Formel zusammenfassen: *«auf dem Seinen, um das Seine, von den Seinen»* (auf seinem Herrschaftsgebiet, im Kampf um sein Erbe, umgebracht von seinen Untertanen). Als Reaktion auf die habsburgische Heldenstilisierung Leopolds entstand erst rund hundert Jahre nach dem historischen Ereignis der Mythos des eidgenössischen Helden Winkelried. In einem Volkslied von 1533 erscheint dieser zum ersten Mal als eidgenössische Antwort auf den österreichischen Helden. Die Eidgenossen stellten mit ihrer Geschichte von Winkelried, der sich in die Speere geworfen und so die Wende zum Sieg herbeigeführt haben soll, der habsburgischen Deutung eine eigene Version der damaligen Ereignisse entgegen. Winkelrieds mythische Tat erklärte jedoch nicht nur den Sieg der Eidgenossen bei Sempach. Sein Opfer für die Gemeinschaft wurde darüber hinaus zum Symbol eidgenössischer Tugend stilisiert⁴. Im Laufe der Zeit wurden dem sterbenden Winkelried – quasi als Testament – zudem die Worte *«Ich will euch eine Gasse bahnen, sorgt für Weib und Kinder»* in den Mund gelegt. Die Tugenden der Opferbereitschaft und des Muts wurden somit um jene der Fürsorglichkeit ergänzt⁵.

⁴ Vgl. MARCHAL Guy P., *Schweizer Gebrauchsgeschichte. Geschichtsbilder, Mythenbildung und nationale Identität*, Basel: Schwabe, 2007.

⁵ Vgl. SUTER Beat, *Arnold Winkelried, der Heros von Sempach. Die Ruhmesgeschichte eines Nationalhelden*, Stans: von Matt, 1977; MARCHAL Guy P., *Sempach 1386. Von den Anfängen des*

Deutung des Denkmals: Drei Ebenen und Lesarten

Ferdinand Schlöth hat mit seinem Winkelried-Denkmal gemäss der klassizistischen Idee einen *«Augenblick des Ertragbaren»*, einen Heldengestus in einer harmonischen Dreiecksfigur dargestellt. Dabei hat er ein komplexes Denkmal mit verdichteten Botschaften geschaffen. Das Denkmal lässt sich mindestens in dreifacher Weise interpretieren: 1) Die horizontale Achse verweist auf die räumliche Dimension der Schlacht. Links und rechts der Figurengruppe stehen sich die feindlichen Heere gegenüber; links die Habsburger, rechts die Eidgenossen. Diese Heere muss die Betrachterin bzw. der Betrachter aber durch Imagination ergänzen, denn der Künstler hat auf deren Abbildung verzichtet. Kennt der Betrachter jedoch den Mythos, fällt ihm die Vorstellung leichter. Dabei helfen auch die in der Brust des mittleren Mannes steckenden, von links kommenden abgebrochenen Spiesse.

2) Die vertikale Achse zeigt die zeitliche Dimension des Mythos. Unten liegt der bereits tote Krieger. Er fiel durch die langen Spiesse. Auf ihn gestützt, befindet sich der Held der Schlacht im Augenblick seines Todes. Damit bewirkt er zu Gunsten des Heeres der Eidgenossen die Wende der Schlacht. Zuoberst stürmt ein junger Krieger über ihn hinweg. Er wird den Sieg erringen.

3) Ebenfalls in der Vertikalen, die zeitliche Dimension überlagernd, kann eine dritte ideelle sinnbildliche Dimension gedeutet werden. Der unten liegende älteste Krieger verkörpert die Vergangenheit. Die Vorfahren haben bereits früher mit ihrem Opfertod das Fundament der Eidgenossenschaft gelegt. In der Mitte versinnbildlicht der sterbende Held Arnold von Winkelried die Gegenwart. Die Söhne der Vorfahren opfern sich im Jetzt – mit Blick auf die Zukunft bzw. die nachfolgende Generation, die der dynamische Jüngling zuoberst symbolisiert. Das Werk der Väter und Vorväter kommt schliesslich den Jungen und den nachfolgenden

Territorialstaates Luzern, Basel: Helbing & Lichtenhahn, 1986; MARCHAL Guy P., *Schweizer Gebrauchsgeschichte ...*; STETTLER Bernhard, *«Winkelried»*, in: *Das Lexikon des Mittelalters (Bd. 9)*, München: Artemis, 2002, Sp. 238.

Generationen zugute. Dieses Erbe verpflichtet sie, an den Tugenden der Opferbereitschaft und Fürsorglichkeit festzuhalten⁶.

Das Denkmal erkunden – Auseinandersetzung mit dem Denkmal an verschiedenen Lernorten

Das Lehrmittel «Winkelried-Denkmal – also: Denkmal!» ist dem erkundenden Geschichtsunterricht verpflichtet⁷. Durch das Hinausgehen aus der Schule und die Erkenntnisgewinnung an und mit originalen Quellen im öffentlichen Raum ermöglicht der erkundende Geschichtsunterricht Realerfahrungen mit den materiellen Spuren der Vergangenheit in der unmittelbaren Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Das Arbeiten an außerschulischen Lernorten erfordert zudem von den Lernenden spezifische Lernmethoden wie beispielsweise das Zeichnen, Fotografieren, Abschreiten oder Vermessen. Das Lehrmittel bietet Aufgaben, welche die Arbeit vor Ort, am und mit dem Denkmal und seiner Umgebung in den Fokus stellen: Was sehe ich, wenn ich das Denkmal genau betrachte? Welche Informationen bleiben einem bei der Betrachtung vorenthalten? Wie arbeitet man mit einem Denkmal als geschichtskultureller Quelle? Welche Bedeutung hat das Denkmal für den Raum, in dem es steht und umgekehrt, in welcher Beziehung steht das Denkmal zu andern Gebäuden auf dem Dorfplatz,

⁶ Vgl. MATHIS Christian, GOLLIN Kristine, «... zuoberst ist der Winkelried». Das Stanser Winkelried-Denkmal in der Deutung von Schülerinnen und Schülern», in: WALDIS Monika, ZIEGLER Béatrice (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 15»*, Bern: hep, 2017, S. 87–98; MATHIS Christian, «Das Stanser Winkelried-Denkmal von 1865. Eine geschichtskulturelle Quelle der nationalen Versöhnung und eidgenössischen Identität», in: BUDDÉ Gunilla et al. (Hrsg.), *Geschichts-Quellen. Brückenschläge zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik. Festschrift für Hilke Günther-Arndt*, Berlin: Cornelsen, 2008, S. 149–162.

⁷ Vgl. GÜNTHER-ARNDT Hilke, «Erkundender Geschichtsunterricht», in: GÜNTHER-ARNDT Hilke, HANDRO Saskia (Hrsg.), *Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. (5., überarbeitete Neuauflage)*, Berlin: Cornelsen, 2015, S. 116ff.; GÜNTHER-ARNDT Hilke, «Methodik des Geschichtsunterrichts», in: GÜNTHER-ARNDT Hilke, ZÜLSDORF-KERSTING Meik (Hrsg.), *Geschichts-Didaktik. Praxisbandbuch für die Sekundarstufe I und II. (6., überarbeitete Neuauflage)*, Berlin: Cornelsen, 2014, S. 158–204, konkret: S. 203f.

auf dem es steht? Die Lernmaterialien zum Winkelried-Denkmal sollen in diesem Sinne dabei helfen, die Geschichtsvermittlung im lokalen Museum, beim so genannten «Museums-Satelliten A: Winkelried-Denkmal» im öffentlichen Raum, und im schulischen Geschichtsunterricht zu verbinden. Mit Hintergrundinformationen für Lehrpersonen und Lernende sowie Aufgaben zu den verschiedenen Kontexten der Entstehungs- und Wirkungsgeschichte des Denkmals dient das Lehrmittel als Schnittstelle zwischen den Lernorten Schule, Denkmal und Museum⁸.

Das Nidwaldner Museum hat dazu das Konzept der «Museums-Satelliten» lanciert, um sein Angebot für Schulen auszubauen. Der Fokus auf die Betrachtung von Sachzeugnissen im Rahmen der Museumsausstellungen soll erweitert werden. Hierfür fasst das Museum außerschulische Lernorte auf seiner Website quasi zu einer neuen, virtuellen Ausstellung zusammen und stellt dazu Unterrichtsmaterialien zur Verfügung. In seiner Dauerausstellung lassen sich entsprechende Artefakte und Präsentationen mit der Geschichte des Winkelried-Denkmals in Beziehung setzen und für das unterrichtliche Lernen nutzen. Im übersichtlichen Kanton Nidwalden ist dieses Konzept gut umsetzbar, weil die Orte für alle Schulklassen im Kanton relativ einfach zu erreichen sind⁹.

Das Denkmal beschreiben – Anleitung zur genauen Betrachtung

Denkmäler gelten als komplexe Quellen der Geschichtskultur. Damit man sie angemessen interpretieren und als Quelle nutzen kann, muss man sie in einem ersten Schritt genau beschreiben. Eigene und weitere empirische Studien zum Umgang von Schülerinnen und Schülern mit

⁸ Zudem wurde am Denkmal ein QR-Code befestigt, der die Besucherinnen und Besucher auf die Website des Nidwaldner Museums beziehungsweise zum «Museums-Satelliten Winkelried-Denkmal» führt.

⁹ Das Winkelried-Denkmal ist der erste Museums-Satellit. Weitere sind zurzeit die Fundstelle zu neolithischen Pfahlbauern beziehungsweise Uferbewohnern in Kehrsiten und der Landsgemeinde-Ring in Wil. Entsprechende Einträge finden sich unter: <http://www.nidwaldner-museum.ch> (14.6.2017).

Frage 3:
*Wie kann das Denkmal in der
Senkrechten (von unten nach oben)
gedeutet werden?*

Auftrag 3: Betrachte die Details!

**a. Richte deinen Blick auf die drei
Männer.
Beschreibe: Haltung,
Gesichtsausdruck,
Rüstung/Kleidung,
Waffen/Gegenstände usw.**



?!
n|w



3a)

	Haltung, Blickrichtung	Gesicht, Haare	Kleidung, Rüstung	Waffen, Gegenstände
Mann oben (A)				
Mann Mitte (B)				
Mann unten (C)				

Abb. 2: Auszug aus «Aufgabe A.1.2» des Lehrmittels.

Denkmälern (und Bildquellen) haben gezeigt, dass diesen bereits das genaue Betrachten und das sprachliche Benennen dessen, was sie sehen, Schwierigkeiten bereitet¹⁰. Es kommt somit

eher zu einem «Erraten» des Denkmals. In einer eigenen empirischen Studie zur Deutung des Winkelried-Denkmal durch Schülerinnen und Schüler konnte festgestellt werden, dass die Kinder und Jugendlichen bei der Betrachtung keiner erkennbaren Systematik folgen. Sie gehen eher sprunghaft vor und lassen sich stark von subjektiven Alltagserfahrungen leiten. Meist nennen sie einige Details des Denkmals und versuchen damit, eine Deutung vorzunehmen,

¹⁰ Vgl. etwa BERNHARDT Markus, «Ich sehe was, was du nicht siehst!'. Überlegungen zur Kompetenzentwicklung im Geschichtsunterricht am Beispiel der Bildwahrnehmung», in: HANDRO Saskia, SCHÖNEMANN Bernd (Hrsg.), *Visualität und Geschichte*, Berlin: LIT, 2011, S. 37–53.

die stark von alltagsweltlichen Vorstellungen geprägt ist¹¹.

Die Studie konnte zeigen, dass Hilfestellungen in Form von Hinweisen und Fragen dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler genauer hinschauen, präziser beschreiben und sich somit vertiefter mit dem Denkmal befassen. Zudem gelingt es ihnen auf diese Weise, ihre Deutungen anschliessend mit Vorwissen und expliziten Geschichtsvorstellungen zu vernetzen.

Für die Unterrichtspraxis kann deshalb hervorgehoben werden, dass erstens das Betrachten und Beschreiben von gegenständlichen Quellen systematisch angeleitet und geübt werden muss. Hier ist die Expertise der Lehrperson gefragt. Sie muss diesen Lernprozess modellieren. Zweitens: Hilfestellungen, die den Prozess der Beschreibung und der Interpretation strukturieren und auf Besonderheiten hinweisen, ermöglichen den Lernenden eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Denkmal und führen zu besseren Interpretationsleistungen. Und schliesslich drittens: Handlungsorientierte Erschliessungsmethoden sind hilfreich, um der oberflächlichen Bildwahrnehmung entgegenzuwirken, weil durch handlungsorientierte Verfahren *«die prä-attentive oberflächliche Durchmusterung des Bildes, welche die schlechten Wahrnehmungs- und Verstehensergebnisse hervorbringt, durch eine attentive ersetzt wird»*¹². Allein durch die grössere Aufmerksamkeit wird erreicht, dass sich die Betrachter intensiver und vor allem länger mit Details des Bildes beschäftigen, weiteres Vorwissen aktivieren und mit mehr «Emotionen» bei der Sache sind.

Hier möchte das Lehrmittel ansetzen. Zur Unterstützung der Lehrpersonen sind im Lehrkommentar Hinweise zum Vorgehen bei der Denkmalbetrachtung und -interpretation aufgeführt. Zudem finden Lehrpersonen dort eine Denkmalbetrachtung und mögliche Deutungen des Denkmals. Wie man bei der Denkmalbetrachtung vorgehen kann, zeigt die Aufgabe «Winkelried-Denkmal – Schau' mal!»

(vgl. Abb. 2). Im Sinne der oben formulierten didaktischen Strukturierungsvorschläge ist in der Aufgabe (vgl. Abb. 2) die Betrachtung im Sinne einer angeleiteten Entdeckung (*guided discovery*) angelegt. Den Schülerinnen und Schülern werden in Ausschnitten Details präsentiert, auf die sich ihr Blick richten soll. Mithilfe einer Tabelle erhalten die Lernenden einen Systemisierungsvorschlag, der sie dabei unterstützt, die einzelnen Beobachtungen miteinander in Beziehung zu bringen und neue Erkenntnisse und weiterführende Fragen zu formulieren.

Das Denkmal deuten – Kontexte zur Erschliessung

Damit man die Bedeutung des Winkelried-Denkmal im jungen Bundesstaat Schweiz verstehen kann, muss man die verschiedenen Aspekte seiner Entstehungs- und Wirkungsgeschichte kennen. Ausgehend vom Winkelried-Denkmal werden im Lehrmittel Kontexte beleuchtet, die für die Erschliessung des Denkmals relevant sind. Unter dem Stichwort *«Fakten und Fiktionen»* werden das Ereignis der Schlacht von Sempach und die Entstehung des Winkelried-Mythos thematisiert. In einem weiteren Kontext wird die Wirkungsgeschichte des Winkelried-Mythos beleuchtet. Zudem werden Hintergrundinformationen und Aufgaben zum räumlichen Kontext (*«Der Dorfplatz»*) und zum zeitlichen Kontext unter dem Aspekt *«Das Winkelried-Denkmal als Zeichen der Versöhnung im neuen Bundesstaat»* geliefert. Der Bereich *«Das Denkmal als Kunstwerk»* befasst sich mit kunst- und stilgeschichtlichen Aspekten. Ein Themenkomplex ist Fragen der politischen Bildung gewidmet: Hier geht es unter anderem um die Auseinandersetzung der Lernenden mit Helden und deren Tugenden sowie mit der Erinnerungskultur.

Die einzelnen Kontexte zum Winkelried-Denkmal sind anschlussfähig an reguläre Themen des Geschichtsunterrichts. Das Lehrmittel kann somit exemplarisch oder ergänzend für Inhalte des regulären Geschichtsunterrichts herangezogen werden, indem beispielsweise die Auseinandersetzung mit dem Denkmal und

¹¹ Vgl. MATHIS Christian, GOLLIN Kristine, «... zuoberst ist der Winkelried...»

¹² BERNHARDT Markus, *«Ich sehe was, was du nicht siehst!», S. 46.*

seiner Entstehung in die Thematik «*Die Schweiz im 19. Jahrhundert*» integriert wird oder die Wirkungsgeschichte Winkelrieds in der Geistigen Landesverteidigung innerhalb der Thematik «*Die Schweiz 1914-1945*» behandelt wird. Umgekehrt kann die Beschäftigung mit dem Winkelried-Denkmal als Ausgangspunkt dienen, um in weitere Themenfelder einzusteigen: Die Erarbeitung der stilistischen Merkmale des Neoklassizismus am Denkmal kann zur Klassik der Aufklärung oder der römischen Antike führen.

Schluss

Ausgehend vom Winkelried-Denkmal werden sieben Kontexte beleuchtet (vgl. Tab. 1). Jeder Kontext wird mit einem einführenden Text erläutert. Anschliessend sind Lernaufgaben als PDF-Dateien

angehängt, die Auseinandersetzungen mit den Inhalten im jeweiligen Kontext ermöglichen. Im Lehrkommentar wird der Bezug zum Lehrplan hergestellt, zudem werden Informationen und Hinweise zu den Aufgaben geliefert sowie weiterführende Links und Literaturhinweise präsentiert. Die Gliederung des Lehrmittels entlang verschiedener Kontexte ergibt keinen zwingend linearen Aufbau. Es ist wie oben erwähnt zudem möglich, lediglich einzelne Aspekte herauszupicken.

Das Lehrmittel «Winkelried-Denkmal – also: Denk’ mal!» bietet die Gelegenheit, mittels eines erkundenden Geschichtsunterrichts Geschichte im öffentlichen Raum, im Museum und im Schulzimmer zu verbinden. Es leistet einen Beitrag dazu, sich das Winkelried-Denkmal in vielfältigen Kontexten als Quelle der eidgenössischen Erinnerungs- und Geschichtskultur zu erschliessen.

Autorin und Autoren

Christian Mathis ist promovierter Geschichtsdidaktiker und Professor für Didaktik «*Natur, Mensch, Gesellschaft*» an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Seine Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkte liegen in den Bereichen des historischen Lehrens und Lernens, der Holocaust Education und der politischen Bildung (<https://phzh.ch/personen/christian.mathis>).

christian.mathis@phzh.ch

Kristine Gollin ist Historikerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) in Aarau. Ihre Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkte liegen in den Bereichen der historischen Lehr-/Lernforschung (<http://www.fhnw.ch/personen/kristine-gollin>).

kristine.gollin@fhnw.ch

Dominik Sauerländer ist promovierter Historiker und Dozent für Geschichte und ihre Didaktik im Institut Sekundarstufe der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) in Windisch (<http://www.fhnw.ch/personen/dominik-sauerlaender>). Daneben realisiert er in der eigenen Firma Projekte zur Geschichtsvermittlung mit den Schwerpunkten Orts- und Regionalgeschichte sowie Schweizergeschichte (<http://www.sauerlaender-mangold.ch>).

dominik.sauerlaender@fhnw.ch

Literatur zum Thema:

MATHIS Christian, «Das Stanser Winkelried-Denkmal von 1865. Eine geschichtskulturelle Quelle der nationalen Versöhnung und eidgenössischen Identität», in: BUDDE Gunilla et al. (Hrsg.), *Geschichts-Quellen. Brückenschläge zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik. Festschrift für Hilke Günther-Arndt*, Berlin: Cornelsen, 2008, S. 149–162.

MATHIS Christian, GOLLIN Kristine, «'... zuoberst ist der Winkelried'. Das Stanser Winkelried-Denkmal in der Deutung von Schülerinnen und Schülern», in: WALDIS Monika, ZIEGLER Béatrice (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 15»*, Bern: hep, 2017, S. 87–98.

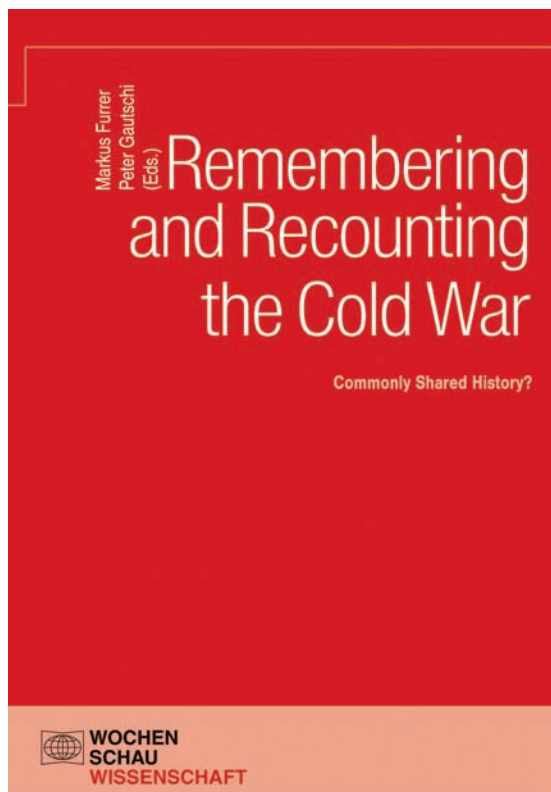
Zusammenfassung

Im Fokus des hier präsentierten Lehrmittels liegt das Stanser Winkelried-Denkmal, das in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu Ehren des Helden der Schlacht von Sempach von 1386 errichtet wurde. Es ist eine Quelle der nationalen Erinnerungskultur des jungen Schweizer Bundesstaats. Das Denkmal steht exemplarisch für die Auseinandersetzung mit einem geschichtskulturellen Phänomen im öffentlichen Raum. Schülerinnen und Schüler sollen dabei die erforderlichen Kompetenzen erwerben, um sich zunehmend selbstständig geschichtskulturelle Quellen und Darstellungen erschliessen zu können. Das Winkelried-Denkmal wird in sieben Kontexte eingeordnet, wobei sowohl das Denkmal als auch die einzelnen Kontexte den Ausgangspunkt resp. den Endpunkt für das forschend-entdeckende Lernen der Schülerinnen und Schüler bilden können. Die Unterrichtsmaterialien stehen auf der Website des «Nidwaldner Museums» kostenlos zur Verfügung.

Comptes-rendus

Béatrice Ziegler, Bern

Markus Furrer, Peter Gautschi (Hrsg.), *Remembering and Recounting the Cold War. Commonly Shared History?*¹



Der vorliegende Band, der danach fragt, ob der Kalte Krieg eine international geteilte (*shared*) *history* sei, vereinigt Beiträge, die geschichtskulturelle Tradierungen und Narrative zum Kalten Krieg, Schulbuchthematisierungen und Auffassungen von Geschichtslehrpersonen über Geschichte und Kalter Krieg in jeweils einem Land thematisieren. Die Herausgeber des Bandes konnten insbesondere Autorinnen und Autoren aus ehemaligen Ostblockstaaten, der Türkei und der Schweiz gewinnen.

Die Herausgeber führen in die Thematik ein, indem sie Lehrmittel und Geschichtsunterricht als in die Geschichtskultur eingebettet verstehen, in die sowohl geschichtswissenschaftliche Fragestellungen und Erkenntnisse einfließen als auch geschichtskulturelle Tradierungen, die im Unterricht nicht zuletzt durch das Oszillieren der eher älteren Lehrperson zwischen professioneller Geschichtsvermittlung und Bezug auf die eigene Erinnerung an vergangene Befindlichkeiten, Situationen und Emotionen im Kontext von Ereignissen während des Kalten Kriegs vermittelt werden. So wollen sie das Verhältnis zwischen Geschichte und Erinnerung (*memory*) in historischen Lehr-Lern-Prozessen erforschen. Sie betonen, dass die Wirkungen des Kalten Krieges global waren, Gesellschaften aber unterschiedlich involviert und die Einzelnen individuell geprägt wurden. Die hohe Komplexität im Umgang mit dieser historischen Phase in der Zeit und danach erachten Markus Furrer und Peter Gautschi als den zentralen Wert für ihre Thematisierung im Geschichtsunterricht, nicht zuletzt, weil daran deutlich werden kann, was die *shared history* im Geschichtsunterricht anbietet: Auseinandersetzung mit Mehrperspektivität, Kontroversität und auch Alterität.

Das Buch ist in die Teile «Bilder», «Politische Kultur», «Den Kalten Krieg (wieder) erzählen» und «Den Kalten Krieg diskutieren» gegliedert, dem in einem letzten Teil die Dokumentation einer Unterrichtslektion aus der Schweiz angefügt ist. Die Anzahl der Beiträge in den Teilen ist unterschiedlich, die Präsenz der verschiedenen Länder ebenso. In einem Beitrag zeigt *Anu Raudsepp*, wie sich das Feindbild in estnischen Schulbüchern präsentierte. *Tamas Kanyo-Fischers* Blick auf die ungarischen Schulbücher nach der Wende bewegt

¹ Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 2017, 205 S.

sich vornehmlich in der Zeit zwischen 1990 und 2006 und verdeutlicht eine Situation der schwierigen Formierung von Geschichte in einer zerklüfteten und im Umbruch befindlichen Gesellschaft. *Alexander S. Khodnev* widmet sich der Geschichtskultur in Russland seit 1991 und schliesst, dass es eine reiche Fachdebatte über die Sowjetunion und den Kalten Krieg gebe, der Zweite Weltkrieg aber wichtiger sei als der Kalte Krieg und das Gedenken an den Kalten Krieg politisch stark beeinflusst werde. *Ismail H. Demircioglu* berichtet von der Erinnerungskultur zum Kalten Krieg in der Türkei und betont, dass diese von einer gespaltenen Einschätzung der Positionierung der Türkei im Kalten Krieg beherrscht sei. Auch im folgenden Abschnitt ist *Ismail H. Demircioglu*, diesmal zusammen mit *Ebru Demircioglu*, vertreten. Die Autoren untersuchen im ersten Beitrag gegenwärtige Schulbücher und im zweiten die Auffassung von Lehrpersonen zur Thematik. Wie stark sich der Kalte Krieg in der Massenkultur Polens widerspiegelt, zeigt das Beispiel von

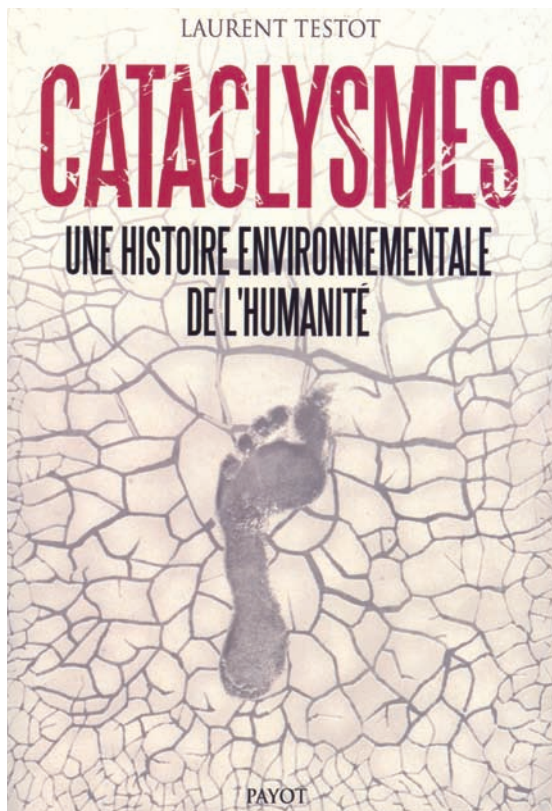
Joanna Wojdon zu Colonel Ryszard Kuklinski, der für die einen Spion und Verräter und für die anderen Held und Patriot ist.

Aus der Schweiz kommen neben der Einleitung ein Beitrag von *Daniel V. Moser-Lécho*t zum Bild Chinas in Schulbüchern zwischen 1950 und 2005 und von *Markus Furrer* zum schweizerischen historischen Narrativ zum Kalten Krieg, in welchem dieser eine Phase der Neuorientierung konstatiert, in der die Frage nach dem Nachwirken von Strukturen und Institutionen noch nicht einmal gestellt werde. *Ueli Bischof* berichtet von Gruppengesprächen mit Lehrpersonen der Sek-Stufe zum Kalten Krieg und ihrer eigenen Erinnerung dazu. Ein Dossier zur Analyse einer Doppellektion zum Kalten Krieg beschliesst den Band, ohne dass seine Funktion im Band eingeführt würde.

Die Beiträge sind von sehr unterschiedlicher Qualität und können als ein erster – durchaus anregender – Einblick in die Unterschiedlichkeit von Geschichte und tradierter Erfahrung verstanden werden, die sich hinter einer *shared history* verbirgt.

Pierre Jaquet, Gymnase de Nyon

Laurent Testot, *Cataclysmes.* *Une histoire environnementale de l'humanité*¹



Le duel de l'homme et sa nature: une épopée qui relate les relations entre l'humanité et les milieux dans lesquels elle a successivement évolué. Tel est le récit fascinant – et parfois effrayant – que nous offre Laurent Testot dans son dernier livre.

Journaliste au magazine *Sciences humaines* et conférencier, Laurent Testot vient de publier *Cataclysmes. Une histoire environnementale de l'humanité*. Ce spécialiste de l'histoire globale réétudie le parcours de l'homme, depuis son apparition sur terre, dans une synthèse magistrale. Dans sa perspective

globalisante, il s'intéresse aux interactions entre l'être humain – auquel il donne emblématiquement le nom de « Singe » – et son environnement. C'est donc tout autant une appréhension biologique – laquelle se focalise plus particulièrement sur la notion de biotope considérée au sens le plus large – que chronologique qui est soumise à l'examen du lecteur. La publication, consignée à l'heure de la COP21, est bien dans l'air de son temps!

Mettant en scène un nombre élevé de péripéties et de facteurs, ce grand roman des civilisations et de la nature s'apprécie essentiellement comme un outil de formation historique. Loin d'être un manuel scolaire, cette fresque en joue intelligemment le rôle. L'enseignant y cherchant de l'information s'en trouvera inspiré. Qu'il soit autodidacte ou guidé par son professeur, l'élève – ou l'étudiant – pourra explorer le passé tout en posant les jalons nécessaires à l'avenir de sa génération.

La multiplicité des sujets traités dans cette publication en rend difficile un compte rendu suffisamment détaillé. Contentons-nous ici d'indiquer un certain nombre de points spécifiques. À chacun d'aller y chercher les éléments qui le captivent plus spécifiquement.

Une série de diapositives spatio-temporelles

Singe fait la guerre à la nature, et elle le lui rend bien! Ainsi pourrait se résumer le cheminement général et temporel auquel nous invite Laurent Testot.

Le tableau brossé se structure en trois volets, précédés d'une introduction générale. Très didactique, cette portion d'ouverture pose bien son cadre: la présentation de l'histoire se veut globale; le récit environnemental est jalonné par sept étapes, se présentant, pour Singe, comme autant de révolutions lui ayant conféré des relais évolutifs. Dans cet itinéraire, le lecteur est placé face à différents épisodes,

¹ Paris: Payot, 2017, 496 pages.

apparemment connus, mais auxquels le chercheur donne un décryptage que le grand public considérera peut-être comme original, alors qu'il s'agit, répétons-le, de la talentueuse synthèse vulgarisatrice de travaux universitaires soigneusement choisis.

Tournons les pages

«*Et Singe conquiert le monde*» : ainsi est titrée la première fraction de l'étude. L'auteur, reprenant un schéma que ne renierait pas un naturaliste, insiste sur la relative simultanéité des différents types humains. Singe a des frères et des cousins – qui se répandent sur toute la terre par vagues successives et simultanées (Néanderthaliens, Hommes de Flores...) – évoqués avec précaution, dans leur spécificité. Si nous sommes les descendants de la variante «*Sapiens*», nous portons, chacun à notre manière, des traces de l'ADN de notre «parentèle».

L'auteur envisage, au travers d'études de cas, la disparition simultanée de grands animaux : mammouths, tigres à dents de sabre, kangourous géants... La responsabilité de «Singe» dans ces extinctions parmi la mégafaune est clairement engagée. Même si le climat joue un rôle – Laurent Testot en présente les variations et leurs effets plus ou moins importants –, ce dernier est sans nul doute influencé par nos ancêtres. Par exemple, en Australie, les Aborigènes pratiquent depuis longtemps le brûlis; cela pénalise certaines espèces (grands wombats et kangourous géants, pour ne citer qu'eux). Dans la suite de l'exposé, le Néolithique et les débuts de l'Antiquité sont notamment étudiés : si le développement de l'agriculture permet d'assurer à Singe des stocks de nourriture, il le rend dépendant de la céréale. Le changement de régime alimentaire a des effets, pas toujours positifs, sur son apparence physique, son organisation sociale, sa façon de considérer le monde, naturel et surnaturel; tous ces contenus sont analysés avec diligence. La seconde section, intitulée «*Et Singe domine la nature*», est un panorama des seize premiers siècles de notre ère. Laurent Testot reprend les principales phases définies par la science de Clio en les passant au tamis de la problématique environnementale. Il suggère, entre autres, que dans l'effondrement de l'Empire romain, une surexploitation des sols dans les territoires du bassin méditerranéen est à prendre en compte. L'analyse historique générale inclut, dans

la série des différents paramètres présentés, l'enjeu bactérien : elle met par exemple en avant le rôle de la peste dans l'affaiblissement dramatique des empires rivaux byzantin et sassanide au VII^e siècle, affaiblissement qui laissera de la place pour le développement de la conquête musulmane. Est pareillement envisagé, plus loin dans la démonstration, le rôle de l'épidémie dans les conquêtes espagnoles en Amérique centrale et du Sud.

La troisième étape du parcours dénommée «*Et Singe transforma la terre*» se lit comme un réquisitoire implacable face à l'action la plus souvent mortifère du primate doté d'une âme durant les époques modernes et contemporaines. Nombreux sont les épisodes envisagés : parmi eux, les effets graves de la première «*mondialisation économique*», inhérente aux Grandes Découvertes. Leur dimension tragique, comme la traite des esclaves, est auscultée avec soin. Laurent Testot prend, de même, le temps de s'arrêter sur la succession des crises hétérogènes qui rythment la pulsation temporelle entre le début du XIV^e et le milieu du XIX^e siècle, période dite du «*Petit Âge glaciaire*». Ses effets politiques et sociaux sont forts, et différentes civilisations sont passées au crible de l'historien journaliste, notamment la Chine, avec la fin de la dynastie Ming et l'installation des Mandchous; plus proche de nous, l'Empire ottoman semble être sévèrement touché, des hivers très durs en affectent durablement l'économie et la démographie. Le début de son déclin pourrait y trouver là son explication...

Ces siècles sont les témoins d'une déforestation massive; avec le développement de la mondialisation, mais aussi les préliminaires de l'industrialisation, le bois est associé aux débuts de la multiplication du haut fourneau. L'économie se tourne ensuite vers d'autres sources d'énergie. Sa quête sous des formes fossiles implique la destruction, le saccage de milieux, mais aussi l'auto-destruction de celui qui cherche à faire tourner ses machines. Au terme d'une longue évocation, implacable et circonstanciée, où foisonnent les cas de figure, le lecteur est amené au constat d'un espace hautement dégradé – l'auteur parle de «*guerre à la nature*» –, alors que Singe, dont la démographie explose au même moment, devrait pourtant en assurer une sage gestion; pire, une progression inquiétante vers le réchauffement climatique se met en marche, et le journaliste s'attarde sur ses contrecoups.

Avec Internet et les moyens de communication modernes, Singe paraît de plus en plus dissocié de son environnement réel, à défaut de naturel. En argumentant sur de nombreux plans qui sont autant d'invitations à la réflexion, Laurent Testot donne, dans un inventaire circonstancié, un état de la situation, présente et à venir, troublant : à l'opposé d'une « adaptation » à son milieu naturel, Singe s'« exapte », interagit avec un environnement artificiel. Les frontières entre le réel et le virtuel s'effaçant, une nouvelle forme d'être vivant intelligent – de quelle part d'humanité peut-on le gratifier ? – paraît émerger, mais dans un cadre et sous une forme pas forcément rassurants. Les effets des recherches biologiques et chimiques paraissent échapper à leur démiurge : perturbateurs endocriniens, micronutriments, métaux lourds et autres polluants ont des conséquences sur la santé et la génétique. Comme pour conforter ce qu'affirme Laurent Testot, une commission de l'Office fédéral de la santé publique (OFSP) lance d'ailleurs ce printemps une vaste enquête de bio-surveillance humaine, sur 4 ans, avec 1 000 participants... Reprenant la terminologie d'« Anthropocène » pour définir cette dernière ère chronologique, le rédacteur se livre à un bilan implacable, peut-être résumable par ces quelques lignes : « *Singe se bouche les oreilles, les yeux et la bouche. Ne pas entendre, ne pas voir, ne pas dénoncer un monde devenu fou, où la violence que l'on croyait congelée de la scène internationale refait surface, où la pollution de l'air abrège la vie de populations de plus en plus nombreuses, où la nourriture toujours plus abondante se paye de corps altérés. Et Singe rêve d'immortalité. Au plus profond de lui-même, il devine qu'il n'a jamais été aussi proche d'accomplir ce fantasme... Singe sera-t-il Icare ou Prométhée ? Se brûlera-t-il les ailes ou pourra-t-il se métamorphoser en dieu ?* » (p. 422).

En conclusion

Après avoir établi ce bilan très sombre d'une guerre livrée à la planète, l'auteur suggère quelques pistes d'espoir, notamment celle-ci : Si Singe est une machine à tuer, un « hyperprédateur », il est aussi capable de compassion et d'empathie. C'est cet aspect de sa personnalité qu'il convient de déployer et de faire cultiver. La quête de profit à

court terme et de pillage doit être remplacée par une conception plus mesurée, telle que la développerait un sage jardinier. C'est sur cet ensemble d'images, qui n'est pas sans rappeler – avec, sans doute, une pointe d'humour sous-entendu – le paradis de nos origines – voire le conte voltairien ? – que se referme cette stimulante synthèse.

Un dialogue

Laurent Testot a bien voulu nous accorder un entretien, dans un esprit très chaleureux, qui développe quelques-unes des idées formulées dans son écrit. Voici des extraits de la discussion.

« Mon livre est construit à la manière d'un film », indiquez-vous à la page 10. Avez-vous pensé à en réaliser un, à la manière de Jared Diamond ?

Vous pensez à sa publication : « *De l'Inégalité parmi les sociétés* » ? J'ignorais qu'il en avait tiré un documentaire ! Pour répondre à votre question, non, je n'ai pas prévu de travailler à un film. Mais si l'on me contacte, je verrai bien.

Avez-vous pensé, planifié, une édition de poche, bon marché, destinée, entre autres, aux lycéens ? Votre style alerte et vivant s'y prête bien.

Si le livre se vend bien, l'éditeur Payot sort une version de poche après quelques années. Si vous songez à un instrument de travail pour le lycée, j'ai déjà publié en 2014 un hors-série *Sciences humaines* titré *La nouvelle histoire du monde*.

Dans cette catégorie d'ouvrages, vous avez aussi l'*Histoire des hommes*, de Suzanne Citron, publié en 1996, que je trouve intéressant.

Justement, quelle est la part de la pédagogie par rapport à la recherche dans votre ouvrage ?

Je privilégie clairement la pédagogie ! Je suis journaliste et non historien. Ma tâche consiste à diffuser les acquis de l'histoire globale, notamment dus aux Américains. Je lis aussi les historiens européens. Je travaille sur la façon d'écrire l'histoire. Il

faut rendre ce domaine intéressant. Et l'histoire longue, c'est une clef pour le futur.

Vous savez, nous sommes enchaînés par des décisions prises auparavant. Il faut s'en dégager, s'émanciper pour trouver d'autres choix.

Selon vous, la « Saga de Singe » se décline en 7 révolutions: 1. biologique; 2. cognitive; 3. agricole; 4. morale; 5. énergétique (ou industrielle); 6. numérique; 7. évolutive. Comment les avez-vous définies? Sélectionnées? Vous ne mentionnez pas la révolution démographique initiée du XVIII^e siècle.

Ces révolutions sont des étapes lors desquelles Singe (j'utilise ce terme de « Singe » comme une métaphore de l'humanité) a modifié son milieu et a été modifié par lui. Cela veut dire aussi que son corps a changé; par exemple, avec la révolution énergétique et ses suites, se pose la question de l'obésité.

La révolution démographique (ou transition démographique) est incluse dans la révolution industrielle. Le cliquet malthusien a alors sauté. Il y a eu plus de gens, pour plus de travail. Songez à la chimie: cet aspect de la révolution industrielle a eu des conséquences sur la révolution agricole, car elle a permis de produire plus, donc de nourrir plus de gens, mais cela a induit de nouvelles et fortes contraintes environnementales.

Selon vous, quel(s) facteur(s) premier(s) a/ont présidé à l'élaboration de l'histoire connectée?

Je ne fais pas d'histoire connectée, mais je m'en inspire. L'histoire connectée se base sur des archives de différents pays; il s'agit alors de dépasser les frontières. L'histoire globale est plus vaste, et l'histoire environnementale s'inscrit dans un temps plus large. Y sont incluses les contraintes agissant sur notre espace.

Quelle place accordez-vous à Jared Diamond? En reprenant sa thèse des microbes, comme arme inconsciente de conquête, n'en êtes-vous pas le disciple?

Avec sa thèse sur le rôle des microbes, il n'est pas le premier. Avant lui, William McNeill avait ouvert la voie dans son livre paru en 1964: *The Rise of the West*. McNeill s'intéressait déjà à la question

du « succès » du monde occidental par rapport à d'autres civilisations, et incluait la problématique des maladies amenées par les conquérants dans ses recherches.

Après lui, il y a eu Alfred Crosby, inventeur, en 1972, du terme d'« échange colombien »: des biens matériels, de nombreuses plantes alimentaires, contre des populations d'invasisseurs, mais surtout contre des microbes dévastateurs. Les populations amérindiennes ont payé un lourd tribut démographique.

Jared Diamond n'est donc pas l'inventeur de ces notions, mais je porte à son crédit d'avoir popularisé ces analyses. C'est, pour moi, très important.

Yuval Harari dans son best-seller Sapiens, paru en 2015, se montre sévère envers la révolution agricole. Selon l'universitaire israélien, elle fut une terrible évolution pour la plupart des humains. Par rapport à la vie sauvage d'auparavant, la plus grande partie d'entre eux ont dû trimmer dur et obéir. Accompagnant une explosion démographique, l'espérance de vie a chuté, l'inégalité et l'esclavage ont surgi. Vous énoncez les mêmes critiques; est-ce à dire que vous vous placez dans sa lignée?

Harari est un disciple de Diamond. C'est un excellent narrateur et à cet égard je l'admire beaucoup. Quand je le lis, je m'en sens plus proche que de Jared Diamond. Le propos de Yuval Harari est un modèle sur le plan de la communication. Sur la question que vous me posez, je partage tout à fait son analyse. Mais j'avais planifié le contenu de mon livre avant de lire le sien, et en ce qui concerne les conséquences du Néolithique, je m'inspire plus de Jean Guilaine que de Harari...

La thèse de votre dernier volume, vous le dites, « c'est avoir le plus possible de descendants ». Et la course au confort? Se détacher des contraintes? Vouloir échapper à la mort?

Je m'inspire de la pyramide des besoins d'Abraham Maslow, élaborée en 1943 déjà. Il met en avant des besoins physiologiques: manger, dormir, se reproduire. C'est seulement après que viennent les besoins sociaux: accumuler, bénéficier de confort, de sécurité, vouloir toujours plus.

À considérer l'histoire, nous observons que l'humain est partagé entre deux impératifs contradictoires. Nous faisons une différence entre nos proches, les membres de notre famille, les membres de notre communauté, les opposant à des étrangers, des êtres différents, susceptibles d'être perçus comme des concurrents. L'être humain oscille donc entre empathie et violence. Toute l'interrogation est là : qui est « nous » et qui est « eux » ? Qui allons-nous protéger et qui allons-nous combattre ?

Ces définitions sont primordiales ; par leurs champs d'application successifs, elles ont bouleversé le monde : les « eux » étaient des esclaves des « nous », mais peu à peu ils sont aussi devenus des « nous », car la révolution énergétique a débouché sur une conception du travail axée sur la coopération plutôt que [sur] l'esclavage. Aujourd'hui, nous considérons cette transformation comme naturelle, mais cela n'a pas toujours été évident. Il reste des traces d'esclavage sur des points de la planète, et certaines formes de production s'y apparentent encore aujourd'hui. Nous pourrions parfaitement nous trouver encore dans une situation où l'esclavage existe comme une banalité. L'évolution n'était pas prédestinée.

Oui, mais aujourd'hui, nous préférons avoir moins d'enfants et leur offrir une bonne éducation, une bonne formation...

C'est une question biologique. Oui, aujourd'hui, comme vous le dites, nous voulons que nos enfants soient bien éduqués. Mais dans une situation de rupture, il faut avoir des enfants armés, aptes à pouvoir assurer leur reproduction. Le confort importe peu.

Que diriez-vous à ceux qui vous reprochent une vision prioritairement pessimiste de l'histoire humaine (écocides, propos sévères sur Internet). Ce que vous dites sur l'histoire de l'île de Pâques n'invite-t-il pas aussi à un optimisme mesuré : Après les désastres écologiques, « les humains ont su transformer l'île de Pâques en jardin, à grand renfort de murets et de dépressions circulaires protégeant l'agriculture des éléments. Les colons polynésiens sont arrivés avec des patates douces, ignames, taros, cannes à sucre, bananiers et mûriers (dont l'écorce permettait de fabriquer les vêtements)... Ils se sont adaptés aux changements. » (p. 335).

Nous sommes sur une pente induite par des capitalistes anglais du XVIII^e siècle : ils ont défini une idéologie économique basée sur des énergies fossiles. Dans ce but, nous prélevons un excédent formidable. Et pourtant nous ne pouvons pas vivre comme Trump, dans une débauche de luxe ! Nous devons choisir notre modèle. Des évidences nous échappent. Par exemple, quand nous mangeons, nous ne nous rendons pas compte de toutes les substances nocives que nous ingérons. Nous altérons ainsi la génétique de nos enfants. Dans mon texte, je mentionne les problèmes de fertilité masculine ou de surreprésentation des naissances féminines dans une tribu amérindienne du Canada, voisine d'un centre industriel. Il faut prendre conscience de ces événements, il faut agir avant qu'il ne soit trop tard.

Notre comportement nous modifie, nous risquons d'être modifiés contre notre volonté. Vous savez, si la température monte de 5, 6 ou même 7 degrés, il y aura des humains pour y survivre, mais nos valeurs seront menacées.

Vous parlez d'effondrement (ex. fin de l'âge du bronze, petit âge glaciaire), menant à l'écroulement d'empires. Pour en rester à l'histoire récente, diriez-vous que la chute de l'URSS en est un signe actuel ? Cet empire n'a pas été très favorable à l'écologie.

Pour l'URSS, je dirais que c'est un effondrement modéré. Ils ont eu des troubles et se sont adaptés. Leur démographie a un peu varié, l'espérance de vie a un peu baissé, une génération a été, globalement, un peu plus petite (1 centimètre en moyenne), puis les choses se sont améliorées. Avant ils avaient la dictature, mais un accès aux soins. Après, ils ont eu la liberté d'entreprendre, l'ouverture. Entre-temps, il y a eu une période instable.

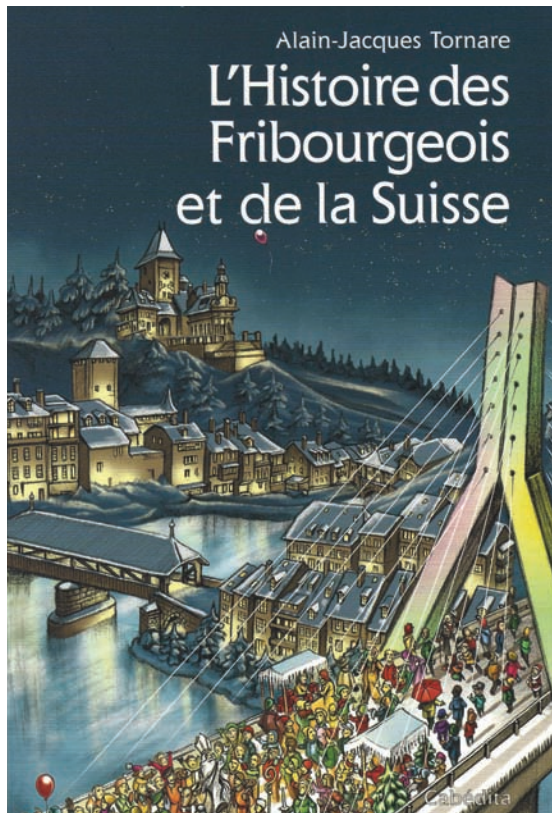
Votre livre est militant. Vous définiriez-vous comme un « historien - politique » ?

Non, je ne suis pas un politicien, je me définis comme un journaliste et je n'ambitionne que d'alerter mes contemporains.

Propos recueillis par Pierre JAQUET

Alain Chardonens, ECGF – Fribourg

Alain-Jacques Tornare, *L'Histoire des Fribourgeois et de la Suisse*¹



Alain-Jacques Tornare suit les pas du docteur Berchtold, auteur de la première synthèse de l'histoire cantonale parue au milieu du XIX^e siècle². Son ouvrage, intitulé *L'Histoire des Fribourgeois et de la Suisse*, comble un vide. En effet, au cours du XX^e siècle, seules quatre histoires cantonales ont été publiées. *L'Histoire du canton de Fribourg depuis les origines jusqu'en 1857* de Gaston Castella³, parue en 1922, a été notamment

pensée pour le corps enseignant, tout comme celle de l'archiviste Jeanne Niquille⁴ 19 ans plus tard. Les deux volumes édités sous la direction de Roland Ruffieux, destinés aux deux communautés linguistiques du canton, mais peu accessibles aux non-spécialistes, paraissent en 1981⁵. La brochure de Michel Charrière et d'Anton Bertschy⁶ est conçue à l'occasion du 700^e anniversaire de la Confédération.

Il manquait donc une étude mise à jour, renouvelant les approches et relatant en détail le dernier quart de siècle. L'originalité de cette dernière réside dans le fait de démontrer de quelle manière les autres cantons et pays voisins ont influencé la construction et l'identité du canton de Fribourg. Elle s'insère dans la veine de *L'Histoire mondiale de la France*, publiée sous la direction de Patrick Boucheron⁷, qui insiste sur la richesse de l'apport externe concernant l'évolution de l'Hexagone. Ainsi, quelques titres de chapitres sont significatifs: «*L'apport de la main-d'œuvre étrangère*»⁸, «*Les Fribourgeois de l'étranger*»⁹, «*L'apport des étrangers à Fribourg*»¹⁰. L'auteur déclare dès le début qu'«*à y regarder de plus près, nous sommes tous des descendants d'immigrés*»¹¹.

L'étude d'Alain-Jacques Tornare renouvelle également l'approche de plusieurs événements historiques. Alors que la République helvétique a

¹ Bière: Cabédita, 2017, 208 p.

² BERCHTOLD Jean-Nicolas-E., *Histoire du canton de Fribourg*, Fribourg: Louis Piller, 1841-1852, 3 volumes, 408 p., 409 p., 467 p.

³ CASTELLA Gaston, *Histoire du canton de Fribourg depuis les origines jusqu'en 1857*, Fribourg: Fragnière Frères Éditeurs, 1922, 638 p.

⁴ NIQUILLE Jeanne, *Un siècle d'histoire fribourgeoise*, Fribourg: Éditions de l'Imprimerie Saint-Paul, 1941, 210 p.

⁵ RUFFIEUX Roland (éd.), *Histoire du Canton de Fribourg*, Fribourg: Fragnière, 1981, 2 volumes, 1112 p.

⁶ CHARRIÈRE Michel, BERTSCHY Anton, *Fribourg, un canton, une histoire*, Fribourg: Conseil d'État du canton de Fribourg, 1991, 146 p.

⁷ BOUCHERON Patrick (éd.), *Histoire mondiale de la France*, Paris: Seuil, 2017, 796 p.

⁸ TORNARE Alain-Jacques, *L'Histoire des Fribourgeois...*, p. 165.

⁹ TORNARE Alain-Jacques, *L'Histoire des Fribourgeois...*, p. 174.

¹⁰ TORNARE Alain-Jacques, *L'Histoire des Fribourgeois...*, p. 193.

¹¹ TORNARE Alain-Jacques, *L'Histoire des Fribourgeois...*, p. 9.

souvent été diabolisée au cours du xx^e siècle dans le canton, l'historien de Marsens écrit qu'elle « *a permis la transition vers la modernité, tout en préservant l'existence de la Suisse. Elle marque le début du processus de démocratisation de la vie politique, sociale, religieuse et culturelle* »¹².

À l'image des différents volumes de la collection « L'histoire pour les nuls » publiés aux

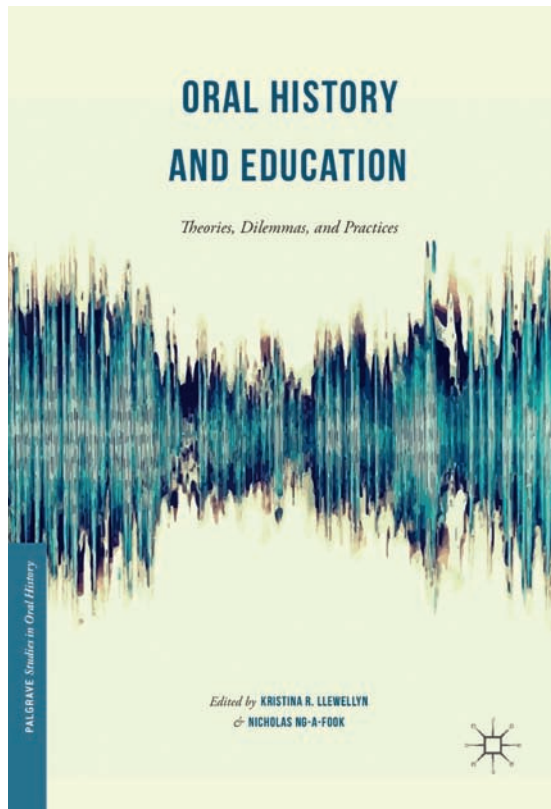
Éditions First, l'ouvrage fourmille d'anecdotes figurant dans des encarts.

Enfin, *L'Histoire des Fribourgeois et de la Suisse* peut être utilisée, comme nous l'avons expérimenté, comme ressource réflexive à l'usage des élèves du secondaire 1 (13-16 ans) et 2 (16-20 ans) dans le cadre des cours, en tissant des liens entre histoire locale et histoire suisse.

¹² TORNARE Alain-Jacques, *L'Histoire des Fribourgeois...*, p. 78.

Noémie Baume Boillat, HEP Vaud

Kristina R. Llewellyn, Nicholas Ng-A-Fook, *Oral History and Education*¹



Enseigner l'histoire à l'école, pourquoi? Dans quel(s) but(s)? Comment? Voilà des questions qui se posent de manière récurrente en Suisse romande, outre-Sarine et ailleurs. *Oral history and education; Theories, Dilemmas and practices*, paru en 2017, rassemble une série de travaux qui concernent aussi bien le Canada, la Colombie, le Rwanda, la Belgique ou encore l'Allemagne, et qui tendent à démontrer l'important potentiel de l'histoire orale en matière d'enseignement. Elle y est tour à tour présentée comme un moyen de franchir, voire de briser, des barrières entre élèves

et enseignants, entre générations, entre communautés, mais aussi comme un pont entre l'école et le monde qui l'entoure.

Les dix-huit articles qui constituent l'ouvrage sont organisés en trois parties: concepts et approches théoriques, méthodologies et dilemmes pédagogiques et, enfin, programmes et pratiques. Au travers de ces différentes contributions, c'est le potentiel, mais aussi les limites de l'histoire orale dans le champ de l'éducation qui sont appréhendés. Dans l'introduction, Llewellyn et Ng-A-Fook nous rappellent que la pratique de l'histoire orale dans le cadre de l'enseignement de l'histoire remonte aux années 1960. Ce n'est cependant que depuis 10 à 15 ans que cette tradition s'est généralisée dans le champ éducatif en Amérique du Nord. Cette tendance est encore bien plus récente pour les autres régions du globe, y compris en Europe. De nos jours, nous disent les deux auteurs, l'histoire orale fait partie intégrante de notre quotidien. Cela se manifeste notamment au travers de la propension qu'ont les individus de documenter leur propre vie. Ce phénomène trouve une caisse de résonance importante de par les possibilités de diffusion existantes sur le Net, particulièrement via les réseaux sociaux. Cette évolution s'inscrit par ailleurs de manière plus large dans le tournant numérique que vivent actuellement nos sociétés.

Comme le relèvent Davey, De Welde et Foote, les projets versés dans le domaine de l'histoire orale s'avèrent particulièrement adaptés et féconds en vue de rendre l'élève actif et acteur de sa découverte de la « pensée historique ». Von Heyking met en lumière le fait qu'en collectant des témoignages, puis par la suite en synthétisant et en analysant les données récoltées en vue d'une forme de rendu final, les écoliers prennent conscience de la manière dont l'histoire s'écrit et se construit. Au travers de ce processus, les élèves ont l'occasion de se rendre compte du caractère artisanal (*craft*) d'un tel cheminement qui ne va pas sans obstacles

¹ New York: Palgrave Macmillan, 2017, 388 p.

logistiques et pratiques et qu'il faut surmonter « avec les moyens du bord ».

Par ailleurs, Perrone nous explique que faire de l'histoire orale à l'école offre un espace privilégié pour sortir du classique rapport « maître-élève » et, de fait, entrer dans des logiques collaboratives. Aitken ajoute que ces dernières peuvent être potentiellement étendues hors de la classe via la possibilité de partage et de mise à disposition de données qu'offre Internet.

Il ressort de plusieurs contributions, notamment celles de Brockmann et de Van Nieuwenhuysse, qu'une des grandes forces de l'histoire orale est de permettre de lier les cours d'histoire à des choses qui sont proches et qui sont donc porteuses de sens pour les élèves. En d'autres termes, cela permet de rendre l'histoire « concrète » au travers de la mise en contexte et en perspective des « petites histoires » des témoins qui s'inscrivent dans la « grande histoire ».

C'est aussi, selon Llewellyn et Ng-A-Fook, une opportunité de (re)interroger et de contextualiser des éléments qui font partie de l'environnement des élèves au quotidien pour les inviter à les regarder sous un nouveau jour. Au cœur de cette entreprise de « pensée en histoire », on retrouve de nombreux questionnements. Ces derniers représentent, pour Van Nieuwenhuysse, le véritable moteur et « fil rouge » des démarches menées par les élèves. Ces questionnements sont, d'une part, ceux posés aux témoins et, d'autre part, comme le mettent en lumière Christodoulou ainsi que Pagenstecher et Wein, une façon d'amener les élèves à questionner leurs propres schémas de pensée. Il s'agit de les mettre à distance pour pouvoir se décentrer dans le temps (à un autre moment) et/ou dans l'espace (dans un autre lieu). Ces questions les rendent en outre capables de se mettre « à la place de l'autre », notamment pour pouvoir se représenter le champ des possibles des acteurs. Et ce, quel(s) que soi(en) t le niveau d'« étrangeté » de sa condition et/ou la forme d'altérité dont il peut être question. Cela représente de fait, aux yeux de Vodniza et Freund, une belle opportunité de rendre l'école plus inclusive. À plus large échelle, pour Stanton, Hall et Ricciardelli, les entretiens sont des moments de rencontres privilégiés et, par conséquent, autant de possibilités de créer du lien, que ce soit dans le cadre familial ou même au-delà de celui-ci.

De plus, et pour plusieurs contributeurs, dont Perrone qui insiste beaucoup sur ce point, les témoignages rendent nécessaire un travail invitant les étudiants à instaurer une certaine distance critique par rapport à la parole des témoins. Aborder ce type de « traces » du passé un peu particulières permet également de faire émerger des questions d'ordre éthique.

À cela s'ajoute le fait, selon Aitken, que de tels projets permettent aux élèves de développer des compétences (*skills*) à caractère transversal tant dans le champ relationnel que sur le plan de la communication, aussi bien écrite qu'orale ou encore visuelle. On relèvera également le fait que Brockmann ainsi que Vodniza et Freund soulignent que de telles démarches ont pour avantage de stimuler à la fois l'imagination et la créativité. Enfin, on retrouve de manière récurrente chez Wray, mais également chez Taylor, Rwigema, Kyte et Sollange, l'idée que l'histoire orale ne permet pas seulement de rendre l'élève actif dans la salle de classe, mais également d'en faire potentiellement un citoyen bien informé et proactif au sein de sa communauté et de la société.

Il est néanmoins nécessaire de bien garder en vue le fait que, comme le soulignent Vodniza et Freund, l'histoire orale n'est pas une panacée. Comme toute méthode elle connaît également ses travers. Au fil des chapitres, deux principaux écueils sont mis en lumière. En premier lieu, faute d'encadrement dans la réception des témoignages, on risque de déboucher sur une situation où, face à la parole du témoin, on se limite à provoquer chez les élèves une réaction émotionnelle au lieu d'une nécessaire mise à distance critique. Deuxièmement, à défaut d'accompagnement dans leur mise en perspective, cela peut mener à réduire leur contenu à une collection de faits, sans même en questionner la véracité. Ce qui doit impérativement se faire *via* le recoupement avec d'autres témoignages ou d'autres sources. À l'heure actuelle, il est aisé d'accéder à de nombreuses archives numérisées disponibles en ligne. En ce qui concerne la Suisse, ces dernières sont répertoriées sur infoclio.ch dans la rubrique « édition de sources ». Parmi ces nombreuses archives numérisées, on relèvera les archives du *Temps* qui regroupent plusieurs titres de la presse romande, le site très bien organisé et fourni des documents diplomatiques suisses (DODIS), ainsi que la très

récente plateforme collaborative mise en place dans le but de donner accès aux riches archives de la Société des Nations au plus grand nombre. On rappellera encore l'existence d'un outil aussi ergonomique que complet lorsqu'il s'agit de contextualiser en matière d'histoire nationale, voire locale: le *Dictionnaire historique de la Suisse* (DHS), disponible intégralement en ligne.

Pour conclure, *Oral history and education; Theories, Dilemmas and practices* est un ouvrage extrêmement riche de questionnements et de pistes de réflexions novatrices aussi bien d'ordre théorique que d'ordre pratique. Il constitue tout à la fois une bonne « prise de température » et une porte d'entrée accessible dans la littérature concernant l'histoire orale et l'enseignement.

«Geschichtsdidaktik empirisch 17»: «Translation II», 7.-8. September 2017

Als sechste Tagung in der Reihe «geschichtsdidaktik empirisch» hat am 7. und 8. September 2017 die «geschichtsdidaktik empirisch 17» stattgefunden. Die Tagungsreihe versteht sich als Plattform zur Verstärkung des Austausches innerhalb der geschichtsdidaktischen Forschungsgemeinschaft über Forschungsinteressen, Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse. Sie wird vom Zentrum für Demokratie, Politische Bildung und Geschichtsdidaktik organisiert und findet jeweils in der alten Universität Basel statt.

Die Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 17» (<http://www.geschichtsdidaktik-empirisch.ch/>) gab einen möglichst repräsentativen Überblick zu Trends, Ideen und Problemen der aktuellen empirischen Forschung in der Geschichtsdidaktik und regte den wissenschaftlichen Austausch an. Es fanden zwei Keypanels statt, welche sich der Übersetzung von geschichtsdidaktischer Theorie in empirische Forschung und der Rückbindung von empirischem Vorgehen und seinen Ergebnissen in die Theorie widmeten. Michele Barricelli meldete als Keynote-Speaker seine Bedenken gegenüber einer Sicht an, die theoretische Entwürfe von ihrer empirischen Überprüfbarkeit abhängig macht, während Carla van Boxtel für Pragmatismus plädierte, mit welchem theoretische Konzepte für empirische Vorhaben eingesetzt werden sollten. Gegenüber den letzten Tagungen war eine leichte Verlagerung des Interesses hin zu Leistungen von Schülerinnen und Schülern festzustellen, auch wenn sich in den Panels eine breite Palette an Inhalten und methodischen Vorgehensweisen der Forschungsvorhaben zeigte. Wie immer bot die Tagung Gelegenheit für fachlichen Austausch neben den Panels. Gegenwärtig ist der Tagungsband in Vorbereitung.

Jugoslawienkriege und Geschichtskultur – vergangenes Unrecht, Umgangsweisen und Herausforderungen

Die Tagung fand im Zentrum für Demokratie Aarau statt, am 27. Januar 2018 (vgl. <https://www.zdaarau.ch/de/veranstaltungen>). 2019 wird ebenfalls im Januar eine Folgetagung das Thema im Kontext von Vermittlung, insbesondere in der Schule behandeln.

Le GDH et sa revue annuelle *Didactica Historica*

Fondé en 1996, le Groupe d'étude de didactique de l'histoire de la Suisse romande et de la Suisse italienne (GDH) regroupe des enseignants, des enseignants-formateurs, des universitaires, toute personne intéressée par l'enseignement de l'histoire. Il organise un cours annuel et des journées de formation à l'intention des enseignants, en collaboration avec le WBZ CPS de Berne, le Centre suisse de formation continue des professeurs du secondaire et le ZEM CES – Centre suisse de l'enseignement secondaire II depuis 2017.

Le GDH édite **DIDACTICA HISTORICA – Revue suisse pour l'enseignement de l'histoire** en partenariat avec la Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD). **DH** succède au *Cartable de Clio* depuis 2015. Elle bénéficie d'une aide à l'édition de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSHS).

DH est publié par Alphil – Presses universitaires suisses, Neuchâtel, et paraît une fois par an.

Pour plus d'information :

Site du GDH : <http://www.didactique-histoire.net>

Site de la DGGD : <http://www.dggd.ch>

Adresses :

- **GDH** : groupe.didactique.histoire@gmail.com
- Présidente du GDH 2016, Nathalie Masungi-Baur, HEP Vaud : nathalie.masungi@hepl.ch
- Vice-président – Directeur de rédaction de **DH**, Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg : pbugnard@gmail.com
- Co-directrice de rédaction de **DH** – Déléguée à la formation continue du GDH auprès du WBZ CPS, Nadine Fink, HEP Vaud : nadine.fink@hepl.ch

Inscription au GDH et abonnement à **DH** :

À l'aide du bulletin annexé (page suivante).

Les commandes sont aussi possibles en ligne sur www.alphil.com.

Die DGGD und ihre Zeitschrift *Didactica Historica*

Die Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik gibt in Kooperation mit dem Groupe de la didactique de l'histoire (GDH) die dreisprachige Zeitschrift **DIDACTICA HISTORICA – Schweizerische Zeitschrift für Geschichtsunterricht** heraus. Die **DH** wird von der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften unter Vermittlung der Schweizerischen Gesellschaft für Geschichte unterstützt.

DH wird von Éditions Alphil–Presses universitaires suisses, Neuchâtel, herausgegeben und erscheint einmal jährlich.

Für weitere Informationen:

Website der *DGGD*: <http://www.dggd.ch>

Website des GDH: <http://www.didactique-histoire.net>

Adressen:

- DGGD: info@dggd.ch
- Präsidentin der DGGD ist Béatrice Ziegler, PH FHNW: beatrice.ziegler@fhnw.ch
- Deutschsprachige Redaktion der **DH**: Markus Furrer, PHLU, Béatrice Ziegler, PH FHNW

Anmeldung für eine Mitgliedschaft bei der DGGD und Abonnement der DH:

mit Hilfe der beigefügten Anmeldekarte.

Bestellungen der DH sind auch möglich über www.alphil.com.



- Je souhaite faire partie du GDH et être régulièrement informé-e de ses activités (cotisation 50.-/an, abonnement à la revue compris).
- Je souhaite m'abonner à la revue *Didactica Historica* sans faire partie du GDH (prix de l'abonnement annuel : 37.-) (no 3092).
- Je souhaite acheter exemplaire(s) du numéro 4/2018 de *Didactica Historica* (37.-) (no 3092).

- Ich trete der DGGD bei.
Mitgliederbeitrag 60.- bei BG über 50 %; 30.- bei BG bis 50 % und Studierende;
Kollektivmitglieder 120.-. Darin ist das Abonnement der *Didactica Historica* inbegriffen.
- Ich abonniere die *Didactica Historica*, ohne Mitglied der DGGD zu werden (37.-) (Nr. 3092).
- Ich kaufe die Nummer 4/2018 von *Didactica Historica* (37.-) (Nr. 3092).

Nom/Name..... Prénom/Vorname.....

Adresse.....

NPA, localité/PLZ, Ort.....

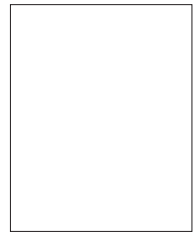
Courriel/Mailadresse

Établissement scolaire ou institution/Schule oder Institution

.....

Lieu, date/Ort, Datum

Signature/Unterschrift.....



Éditions Alphil
Case postale 5
2002 Neuchâtel 2
Suisse

LE GDH en 2017

En 2017, le GDH a organisé son cours annuel à Yverdon-les-Bains, cours dirigé par Prisca Lehmann et Nathalie Masungi. À l'occasion de son 20^e anniversaire, la thématique choisie a été « fêtes et commémorations ». Une trentaine de participants ont ainsi parcouru ces dimensions d'un point de vue diachronique, en déclinant également les enjeux didactiques. Nous avons eu le privilège de recevoir des chercheuses et des chercheurs, historiennes et historiens, qui ont mis en lumière les aspects inhérents à leurs périodes historiques de prédilection. L'assemblée générale du GDH s'est tenue en marge de la manifestation.

Le comité du Groupe a mené une réflexion de fond sur l'avenir des cours proposés à ses membres ; car, depuis 2017, le ZEM CES (Centre suisse de l'enseignement secondaire II) n'est plus l'organisme partenaire dans l'organisation de ces manifestations. Cette institution servira davantage de plateforme de relais d'information, dans le cadre des formations continues proposées en Suisse. L'enjeu est crucial. En effet, les enseignants souhaitant participer à un cours doivent faire valoir le rattachement de ce dernier à une formation continue attestée. Pour pallier cette absence de reconnaissance institutionnelle en 2018, le GDH s'est associé à l'organisation des journées d'étude internationales sur l'enseignement et l'apprentissage de la Shoah, organisées dans le cadre de l'année de la présidence suisse de l'IHRA (l'International Holocaust Remembrance Alliance). En outre, de nombreux projets émergent et des partenariats se développent sur divers terrains. Le GDH souhaite également étendre ses offres de cours à l'ensemble de la scolarité, car les demandes en la matière ne manquent pas.

Notre partenariat avec la DGGD induit également une réflexion sur les contenus à décliner dans la revue suisse *Didactica Historica*. L'habitude d'exploiter le thème du cours annuel du GDH ne sera désormais plus la norme, mais une thématique porteuse et choisie en commun permettra aux différentes associations d'organiser des manifestations en ce sens. Des interventions pourront être diffusées dans les rubriques de notre périodique.

Cours de formation continue du GDH

1997	<i>Histoire et mémoire</i>	Les Geneveys
1998	<i>1798 – 1848 – 1998</i>	Tramelan
1999	<i>Image et histoire enseignée</i>	Pinchat
2000	<i>Enseigner le XX^e siècle</i>	Bellinzona
2001	<i>L'histoire sensible : apprendre sur le terrain</i>	Broc
2002	<i>La construction scolaire de l'histoire sociale</i>	Genève
2003	<i>HistoriTIC</i>	La Chaux-de-Fonds
2004	<i>L'histoire orale à l'école</i>	Genève
2005	<i>« Je, nous et les autres » : identité, altérité</i>	Rolle
2006	<i>Les échelles de l'histoire</i>	Fribourg
2007	<i>Cinéma et enseignement de l'histoire</i>	Lausanne
2007	<i>Les historiens, le NET et l'histoire enseignée (journée d'étude)</i>	Lausanne

2008	<i>La modernisation des Alpes, succès et insuccès</i>	Bellinzona
2009	<i>Orient – Occident</i>	Yverdon
2010	<i>Les imaginaires alimentaires</i>	Genève
2011	<i>Pensée historique et nouveaux récits nationaux</i> (journée d'étude)	Genève
2011	<i>Musées, histoire, mémoire</i>	Prangins - Nyon
2012	<i>Histoire sociale et politique des peurs et de leur exploitation</i>	Lausanne
2013	<i>Le genre en histoire. La construction du féminin et du masculin</i>	Genève
2013	<i>Enseigner la guerre un siècle après la Grande Guerre</i> (journée d'étude)	Lausanne
2014	<i>Guerres et paix: enjeux éducatifs</i> (en synergie avec la Conférence 2014 de l'AIRDHSS)	Fribourg
2015	<i>L'histoire-monde, une histoire connectée</i>	Lausanne
2016	<i>Le documentaire et son usage en histoire</i> (vingt ans du GDH)	Lausanne
2017	<i>Faire la fête! Entre commémoration et transgression, quel rapport au passé?</i> (vingt ans du 1 ^{er} cours du GDH)	Yverdon
2018	<i>Enseignement et apprentissage de la Shoah. Pratiques et expériences dans le monde scolaire</i>	Lausanne

Die Aktivitäten der DGGD

Die DGGD hielt am 24. Juni 2017 ihre Generalversammlung im Restaurant «Tell» in Bürglen ab. Romed Aschwanden und Jolanda Nydegger erwarteten dann die Mitglieder der DGGD im nahen «Tell-Museum». Sie wurden von Romed Aschwanden durch das neu gestaltete Tell-Museum geführt. Die Ausstellung thematisiert nun die Geschichte des Mythos Tell und zeigt in diesem Kontext eine grosse Zahl von Objekten, die die Ausstrahlung des Mythos in unterschiedlichste Sphären verdeutlichen. Die DGGD hat sich mit der Reise nach Bürglen ein weiteres Mal mit geschichtskulturellen Erscheinungen auseinandergesetzt.

Die Gemeinde Bürglen baut ihre Identität systematisch darauf auf, Heimat von Wilhelm Tell zu sein. Neben dem Museum im Wattigwilerturm (einem von vier mittelalterlichen Türmen in Bürglen) ist insbesondere die Tellskapelle eine eindrucksvolle Sehenswürdigkeit.¹ Mit der Schaffung des Tell-Schwerpunkts erhält die mythische Gestalt ein lokales Gewicht, das vielen der DGGD-Mitglieder fremd sein dürfte.



<https://www.tellmuseum.ch/?lang=de> [besucht 18.10.2017]

¹ Vgl. auch Marion Sauter: Wilhelm Tell und die Telldenkmäler in Bürglen. Altdorf 2012.



© B. Ziegler.

Die Besichtigungen wurden später ergänzt durch die Diskussion über lokalgeschichtliche Lehrmittel auf der Grundlage des LP21.

Daneben hat die DGGD mit Freude die Einrichtung des «Masters für Geschichtsdidaktik und öffentliche Geschichtsvermittlung» zur Kenntnis genommen.

**PH LUZERN
PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE**



Institut für Bildungswissenschaften
Pädagogische Hochschulen



Joint Degree-Masterstudiengang der PH Luzern und der Universität Freiburg, in Zusammenarbeit mit der PH der Fachhochschule Nordwestschweiz mit dem Institut für Bildungswissenschaften IBW der Universität Basel sowie der Universität Luzern, der PH St. Gallen und der HEP Vaud (als Vertreterin des Centre de compétences romand en didactique disciplinaire 2G2D). Der Masterstudiengang ist im Aufbau begriffen und startet erstmals im Herbst 2017. Der vorliegende Flyer bildet den Entwicklungsstand vom 10. April 2017 ab. Änderungen sind möglich. Die aktuelle Version dieses Flyers findet sich auf der Website der PH Luzern und der anderen Träger- und Partner-Hochschulen des Studiengangs. Aus den Angaben in diesem Flyer lassen sich keine Rechtsansprüche ableiten.

www.zge.phlu.ch

Ansprechpersonen

PH Luzern

Institut für Geschichtsdidaktik und
Erinnerungskulturen

- Prof. Dr. Peter Gautschi (Leiter)
peter.gautschi@phlu.ch
- Dr. Christine Szkiet
christine.szkiet@phlu.ch
T 041 228 33 40

Universität Freiburg

Studienbereich Zeitgeschichte

- Prof. Dr. Christina Späti
christina.spaei@unifr.ch
- Prof. Dr. Damir Skenderovic
damir.skenderovic@unifr.ch
- Sekretariat T 026 300 79 35

PH FHNW / IBW Universität Basel

Institut Bildungswissenschaften

Universität Basel

- Prof. Dr. Monika Waldis
monika.waldis@fhnw.ch, T 062 832 02 63

Universität Luzern

Historisches Seminar

- Dr. Manuel Menrath
manuel.menrath@unilu.ch, T 041 229 56 97

Pädagogische Hochschule St. Gallen

► Prof. Johannes Gunzenreiner

johannes.gunzenreiner@phsg.ch

► Dr. Thomas Metzger

thomas.metzger@phsg.ch
T 071 387 55 66, T 071 243 94 59

HEP Vaud:

- Dr. Nadine Fink
nadine.fink@hepl.ch, T 021 316 09 52

PH Luzern - Pädagogische Hochschule Luzern

Ausbildung

Pflistergasse 20 · Postfach 7660 · 6000 Luzern 7

T +41 (0)41 228 71 11

kanzlei@phlu.ch · www.phlu.ch

**PH LUZERN
PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE**



Ausbildung – Masterstudiengang

Geschichtsdidaktik und öffentliche Geschichtsvermittlung

Spezialisierter Master of Arts

weiterbilden.

Achévé d'imprimer
en mai 2018
aux Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

Responsable de production : Rachel Maeder

Commémorations et célébrations, fêtes populaires, bals masqués, jours fériés et autres festivités locales, régionales ou nationales : quelles étaient et quelles sont leurs fonctions dans les sociétés passées et présentes ? Quels rapports au passé ces célébrations traduisent-elles ? Comment de tels enjeux peuvent-ils être pris en compte dans l'enseignement ? De l'Antiquité à nos jours, le dossier « Faire la fête ! » questionne le rôle des fêtes en tant que lieu de démonstration et de réglementation sociales ou, à l'inverse, comme espace de transgression et de contestation de l'autorité civile ou religieuse.

Gedenkanlässe und Feiern, Volksfeste, Maskenbälle, Festtage und lokale, regionale oder nationale Feste : Was waren und sind ihre Funktionen in vergangenen und heutigen Gesellschaften ? Welche Bezüge zur Vergangenheit tradieren sie ? Wie können solche Inhalte im Unterricht aufgegriffen werden ? Das Dossier « Faire la fête ! » greift die Rolle von Festen, vom Altertum bis heute, auf und befragt diese als Orte des Vorzeigens und der Reglementierung oder, umgekehrt, als Momente der Umdeutung und der Einrede gegenüber zivilen und religiösen Autoritäten.

Commemorazioni e celebrazioni, feste popolari, balli mascherati, festività pubbliche e altre festività locali, regionali o nazionali : quali erano e quali sono le loro funzioni nelle società del passato e del presente ? Come si rapportano queste celebrazioni al passato ? Come tener conto di queste questioni nell'insegnamento ? Il dossier "Festeggiare !" presenta il ruolo delle festività, dall'antichità ai giorni nostri, come luogo di manifestazione e regolamentazione sociale o, viceversa, come spazio di trasgressione e contestazione dell'autorità civile o religiosa.