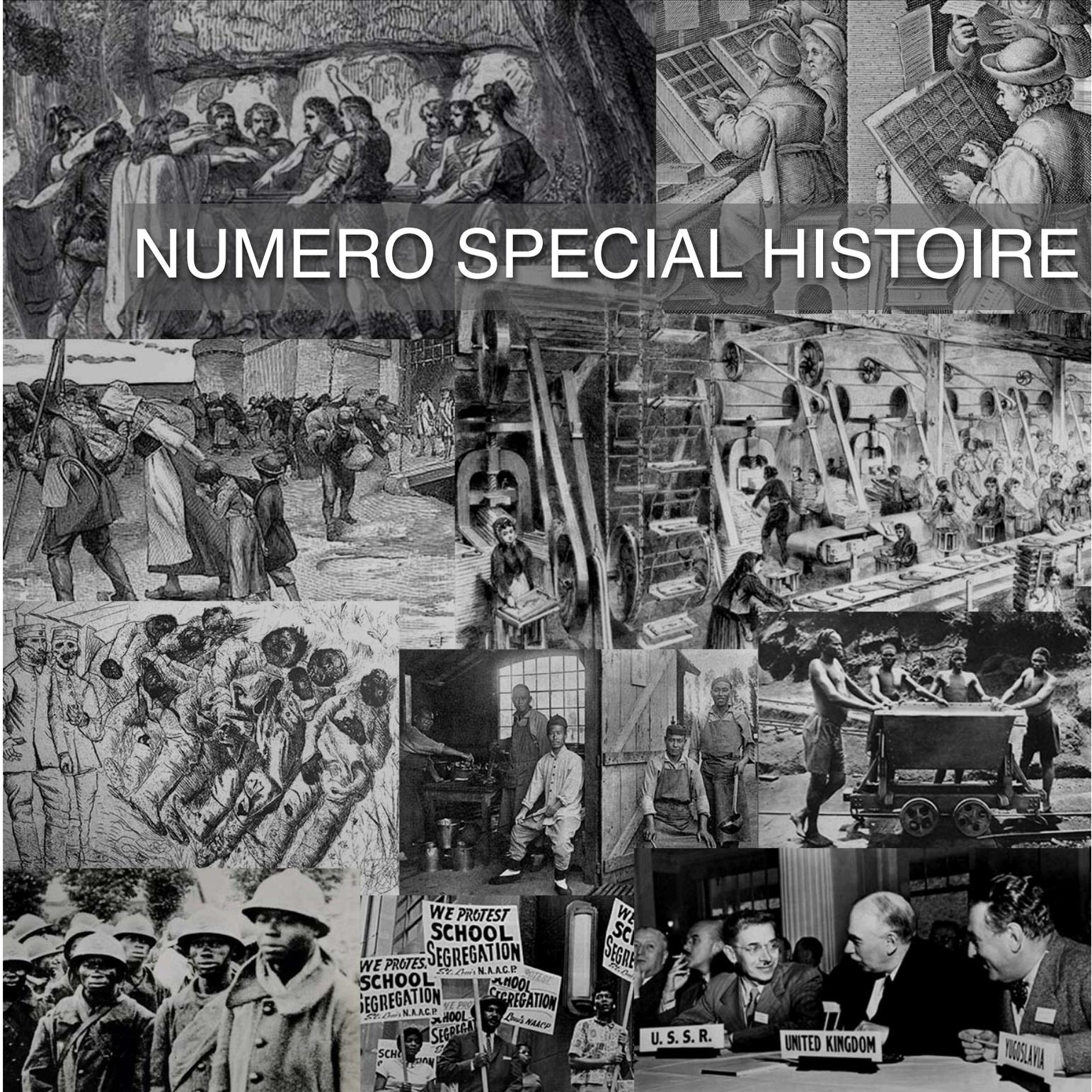


APED

L'ECOLE DEMOCRATIQUE

Publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°87 • septembre 2021 • 3 euros

NUMERO SPECIAL HISTOIRE



**Avenue des Volontaires 103, bte 6
B-1160 Bruxelles
Tél.: +32 (02) 735 21 29
Courriel: aped@ecoledemocratique.org
Site: www.ecoledemocratique.org**

*Une publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped). Existe également en néerlandais.
Comité de rédaction: Tino Delabie, Geneviève Druart, Lutgarde Dumont, Pierre-Yves Henrotay, Nico Hirtt, Michèle Janss, Olivier Mottint, Jeroen Permentier, Christian Ralembert, Philippe Schmetz
Maquette et mise en page: Michèle Janss*

Abonnements

Abonnement simple: 15 euros
Abonnement + affiliation: plus de 15 euros selon vos moyens.

Mode de paiement

Virement bancaire
au compte de l'Aped.
IBAN : BE42 0000 5722 5754
BIC : BPOT BE B1

Articles

Les articles ou propositions d'articles doivent nous parvenir par e-mail, au format RTF, OpenOffice ou Word. Le Comité de rédaction se réserve le droit d'abrégier les articles, d'y apporter des corrections mineures et d'en modifier les titres et intertitres.

Droit de copier

Les textes publiés ici peuvent être librement diffusés et reproduits par quelque moyen que ce soit. Nous vous prions cependant d'en mentionner clairement l'origine et d'indiquer au moins un moyen de contacter l'Aped (adresse, téléphone ou e-mail). Merci de nous faire parvenir un exemplaire de toute publication reprenant ou citant des extraits de l'École Démocratique.

L'Aped se bat afin que tous les jeunes accèdent par un enseignement public, gratuit et obligatoire, aux savoirs qui donnent force pour comprendre le monde et pour participer à sa transformation.

Une farde de présentation de l'Aped, comprenant notre texte de base, est disponible sur simple demande.

SPECIAL HISTOIRE

- 5 Il faut plus d'histoire populaire, qui explique la vie de « ceux d'en bas », un entretien avec Jacques Pauwels
- 7 Mais où est passé Bretton Woods ?
- 9 Visiter les sites de mémoire avec nos élèves : oui, mais...
- 12 Histoire au CEB : compétences contre savoirs
- 14 Capitalisme et démocratie
- 18 Mathématiques et Histoire, une association porteuse de sens ?
- 22 Coups de gueule
- 28 Coups de coeur
- 32 L'image
- 36 La citation



L' EDITO

Après deux années d'enseignement pourries par la crise sanitaire, l'horizon semble se dégager en cette rentrée 2021.

La pandémie nous aura au moins valu cette satisfaction : voir des étudiants réclamer à cor et à cri la réouverture des écoles et la reprise des cours en « présentiel » ! Et c'est avec un réel soulagement que les professeurs retrouvent les interactions qui font le plaisir d'enseigner.

En revanche, nous savons que la crise aura encore creusé les inégalités sociales et scolaires. De nombreux jeunes ont carrément disparu des écrans radars de leur école. Et nous aurons une pensée spéciale pour les milliers d'enfants sinistrés, victimes des dérèglements climatiques.

Nous avons également mesuré combien les GAFAM et consorts ont profité de l'occasion pour pousser plus loin la marchandisation de l'enseignement.

Nous nous étonnons enfin - mais est-ce vraiment une surprise ?- de constater que 18 mois après le premier confinement, les gouvernements n'ont toujours pas pris la mesure de nos besoins. Où reste donc le plan d'investissement qui nous permettrait de réduire drastiquement la taille des groupes-classes (une nécessité à la fois pédagogique et sanitaire), de disposer d'équipements (WC, lavabos, savon...) dignes de ce nom dans toutes les implantations scolaires, de donner cours dans des locaux ventilés ?

Le numéro de l'Ecole démocratique que vous découvrez est un peu particulier : il est presque exclusivement consacré au dossier « Enseigner l'histoire ». Vous y lirez notre point de vue, des contributions de Jacques Pauwels, un historien de renommée internationale, des relations d'expériences, des pistes pédagogiques et bibliographiques... Vous le verrez, concernant l'histoire, les nouvelles ne sont pas vraiment bonnes : en ces temps de fuite en avant du capitalisme et de montée de l'extrême-droite, cette discipline est plus souvent qu'à son tour falsifiée. A l'école, son enseignement est profondément remis en cause par l'approche par compétences. L'enjeu est pourtant crucial pour les progressistes et nous avons là un terrain de résistance et de lutte à investir sans délai.

Tout cela et bien d'autres enjeux encore feront de nos Six heures pour l'Ecole démocratique du 20 novembre prochain un rendez-vous à ne pas manquer. En effet, la chaleur fraternelle de la rencontre entre militants et les contenus abordés dans les nombreux ateliers nous rendront plus forts pour poursuivre notre lutte pour une société et une école démocratiques. Nous piaffons d'impatience de vous y retrouver.

Bonne année scolaire !

Philippe Schmetz

Enseigner l'histoire

Si nous avons jugé opportun de consacrer un dossier à l'enseignement de l'histoire, c'est qu'à nos yeux il doit occuper une place de choix dans l'instruction de tout citoyen. Pour les enseignants progressistes que nous sommes, ces savoirs-là constituent un enjeu fondamental : comprendre les mutations passées permet de prendre position aujourd'hui et de penser demain.

L'histoire, voilà une ligne de front à investir d'urgence. Car son enseignement est actuellement l'un des plus menacés. D'autant qu'aux mauvais traitements qu'il subit dans le système scolaire s'ajoute le mépris de plus en plus décomplexé affiché à son égard par les classes dirigeantes.

A l'école, le cours d'histoire est de ceux où l'approche par compétences a fait le plus de dégâts. De très vagues capacités de travail sur des sujets historiques y ont en effet supplanté l'ambition de construire une connaissance et une compréhension de l'histoire.

Cette évolution ne doit rien au hasard : l'appauvrissement en question arrange les affaires des élites économiques et politiques. En témoignent le révisionnisme désormais inscrit dans les textes européens, la pensée tiède, « mainstream », dépolitisée, superficielle, qui caractérise tant de sites de mémoire, d'expositions et autres musées.

Bien sûr, l'accumulation de connaissances historiques n'a aucun intérêt en soi. L'enseignement doit s'attacher à construire une vision cohérente des grandes époques, de leurs caractéristiques essentielles, de leurs enchaînements, de leurs déterminations, des faits les plus marquants qui permettent de se repérer. Pourquoi donc apparaissent dans l'histoire de l'humanité des contradictions, puis des conflits, puis des équilibres nouveaux ?

Un tel enseignement est éminemment émancipateur puisqu'il rend conscients le changement, les conditions sociales, technologiques, culturelles, politiques, qui déterminent les différents types de société possibles. Puisqu'il montre que les opinions (religieuses, philosophiques, politiques...), les goûts, etc. sont changeants et relatifs à des conditions historiques. Puisqu'il montre que le progrès est le fait de personnes décidées à s'engager, à bouger les lignes de leur époque.

L'enseignement engagé que nous appelons de nos vœux ne peut cependant pas se faire au détriment de la rigueur. Bien entendu, le cours d'histoire doit créer et entretenir des compétences telles que la critique des sources ou la capacité de synthèse.

Enfin, nous soutenons l'idée d'intégrer la dimension historique dans tous les cours : sciences, mathématiques, technologies, philosophie, langues, économie...

Il faut plus d'histoire populaire, qui explique la vie de « ceux d'en bas »

Un entretien avec Jacques Pauwels

L'ED : En quoi, selon vous, le cours d'histoire est-il important ? Que doit-il apporter aux jeunes ?

J.Pauwels : Pour une communauté humaine, l'histoire est aussi importante que la mémoire l'est pour un individu. Pour commencer à comprendre le présent et obtenir une idée du genre d'avenir vers lequel nous nous dirigeons, il faut savoir d'où nous venons. Parce que la situation actuelle n'est pas le résultat d'une évolution naturelle, mais le produit de notre histoire. C'est ce que l'histoire peut nous enseigner. Evidemment, cette manière d'enseigner l'histoire ne plaît pas vraiment aux élites qui préfèrent ramener l'histoire à un enchaînement d'événements dus au « hasard ». Les élites préfèrent éviter qu'on puisse pointer leur responsabilité.

L'ED : En Belgique francophone, si l'on en croit le décret Missions, le cours d'histoire « doit sauvegarder la mémoire des événements qui aident à comprendre le passé et le présent dans la perspective d'un attachement personnel et collectif aux idéaux qui fondent la démocratie ». Qu'en pensez-vous ?

J. Pauwels : C'est très bien, mais il faudrait commencer par expliquer que la démocratie, ce n'est pas simplement un système politique dans lequel il y a plusieurs partis politiques et des élections libres basées sur le suffrage universel. Ça, c'est un type de démocratie pas très avancé, à savoir la "démocratie libérale" de l'Occident. Elle a beaucoup de défauts et de faiblesses, qu'on doit absolument expliquer. Des faiblesses dont les origines, comme celles de la démocratie elle-même, devraient être retracées par les profs d'histoire.

Les stratagèmes par lesquels les élites ont pu créer ce type de gouvernance ne sont, en effet, pas très démocratiques. Je pense par exemple au suffrage censitaire, au scrutin uninominal et au scrutin indirect (comme pour les élections présidentielles aux Etats-Unis).

Cela a permis de "cacher" une grande part du pouvoir dans des institutions qui fonctionnent avec du personnel non-élu, donc non-démocratiques, telles



que les hautes chambres parlementaires et leur bureaucratie, l'armée et les services secrets, les organisations supra-nationales comme l'OTAN...

Résultat: les démocraties occidentales ne sont pas du tout un "nec plus ultra" démocratique mais sont plutôt des oligarchies.

Inversement, les pays socialistes ne sont pas des dictatures mais leurs systèmes témoignent d'un degré assez élevé de démocratie; pas de démocratie libérale mais sociale, avec davantage de plein emploi, des services sociaux, des avantages considérables pour les femmes, etc.

Il y a des démocraties autres que la version libérale/occidentale, et chaque pays devrait avoir le droit de choisir son système, de créer une démocratie faite sur mesure plutôt que d'adopter une démocratie préfabriquée en Occident.

L'Occident ne devrait pas forcer le reste du monde à adopter son système, et certainement pas par le biais de la guerre !

Si on vise un idéal de démocratie, c'est tout cela qu'il faut alors enseigner.

L'ED : Si on parle de mémoire, n'y a-t-il pas un risque de « trous de mémoire » ? Comment y remédier ?

J. Pauwels : Oui, évidemment, on risque fort d'oublier des événements ou de les présenter hors contexte. Le racisme, par exemple, ne vient pas de nulle part. Lorsque le capitalisme est devenu mondial et impérialiste, le racisme servait à justifier l'exploitation des autres peuples. On a exporté la misère afin de mieux payer nos classes laborieuses,

dans les pays industrialisés. De manière aussi à mettre la main sur des ressources naturelles et des matières premières à bon marché. En Europe, seuls les pays sans colonies ne pouvaient venir à bout de leur misère. Et les socialistes n'ont pas fait grand chose.

On oublie de dire que la démocratie ne surgit pas de ces cataclysmes que sont les guerres. Les guerres, au contraire, freinent la marche vers la démocratie.

On doit aller vers une compréhension de l'histoire. On devrait peut-être aussi demander aux élèves (et/ou leurs parents?) de suggérer des thèmes qu'on pourrait aborder ?

L'ED : Quel serait pour vous le cours d'histoire idéal ? Doit-il traiter de la chronologie des événements ?

J. Pauwels : *Cela dépend du niveau de la classe. Il faut évidemment commencer avec un aperçu systématique et chronologique des événements les plus importants de l'histoire.*

Je n'ai rien contre le genre d'histoire de la Belgique où l'on commence avec la Gaule, l'arrivée des Romains, puis le Moyen-Age, etc. Mais il faudrait surtout éviter le genre d'histoire où l'on se concentre surtout sur les "grand hommes" et les guerres ! Il faut plus d'histoire « populaire », qui explique la vie de "ceux d'en bas". Plus d'histoire du travail et des

travailleurs, de ceux qui créent réellement les richesses. Et il ne faut pas éviter les aspects négatifs de notre histoire, tels que la colonisation du Congo, l'avènement des mouvements fascistes dans les années '30, etc.

L'ED : Comment traiter l'histoire contemporaine ?

J. Pauwels : *Cette histoire mérite beaucoup plus d'attention que dans ma jeunesse, quand nos professeurs ne nous ont pas vraiment parlé de la Révolution russe, de l'avènement du fascisme, de la Guerre froide, etc. On oublie encore malheureusement de dire que la guerre 40-45 n'était pas tant une croisade contre le fascisme qu'une croisade contre le communisme. On oublie de parler de la pensée économique de Keynes, qui pourtant a réussi à imposer l'idée de « plus d'état » dans une période libérale. On oublie d'analyser comment plus de capitalisme et plus de néo-libéralisme sont un retour en arrière. Plus de capitalisme, c'est surtout plus d'inégalités et moins de démocratie.*

Mais il n'y a pas qu'à l'école ou dans les universités que le bât blesse. Dans les médias, on n'invitera jamais à la télévision des historiens comme Parenti, Lacroix-Riz, Losurdo (à présent disparu) ou... Pauwels !

Propos recueillis par Michèle Janss



John Maynard Keynes

Mais où est passé Bretton Woods ?

Par Michèle Janss

Dans le décret Missions, le cours d'histoire est considéré comme la construction d'une mémoire commune, la transmission d'un héritage culturel qui « doit sauvegarder la mémoire des événements qui aident à comprendre le passé et le présent dans la perspective d'un attachement personnel et collectif aux idéaux qui fondent la démocratie ». Mais afin de comprendre l'actualité, la mémoire ne suffit pas.

Enseigner les guerres

On se contente bien souvent d'aligner des événements qui, en se combinant, auraient mené à la guerre, comme par fatalité. Or, les dimensions économiques (crises, développement des industries, course aux colonies, intérêts géostratégiques) ne sont pas prises en compte. Les modes de production, le système monétaire international et les échanges commerciaux sont rarement étudiés. Ainsi, lorsqu'on parle des deux guerres mondiales, on étudie les invasions, les engagements militaires, on évoque les pertes humaines et matérielles, les horreurs des camps. Mais les profits sont bien souvent passés sous silence. La fin de la guerre 40-45 en est un exemple.

La présentation d'un épisode de la série Apocalypse, recommandée sur le site enseignement.be¹ est navrante de simplisme : « *C'est dans les tranchées de la guerre de 1914-1918 que l'artiste raté et solitaire découvre sa mission : sauver l'Allemagne. Mais pour la majorité des Allemands, Hitler n'est qu'un illuminé et un marginal. Le grand tournant, c'est la crise économique de 1929. Par peur du chaos, les Allemands votent massivement pour lui. La dictature nazie étend son ombre impitoyable sur le pays. Hitler prétend qu'il veut la paix. Mais il prépare la guerre* »²

Enseigner l'histoire sur cette base n'est pas qu'un raccourci, c'est carrément du mensonge. Ne fut-ce que par omission. En effet, la lutte contre le com-

munisme préoccupait la plupart des industriels de l'entre-deux guerres. Par crainte de révoltes ouvrières, ils ont activement soutenu Hitler. Même aux USA, Ford a gardé des relations étroites avec l'Allemagne nazie tout au long de la guerre, fournissant des véhicules à l'armée et profitant du travail forcé des prisonniers dans son usine de Cologne.

La fin de la guerre

Un autre « oubli » important est celui du contrôle économique de la fin de la guerre. Depuis la révolution industrielle, le système monétaire international était essentiellement fondé sur l'étalon-or, permettant d'assurer la confiance et la stabilité des monnaies émises en billets. Mais au lendemain de la guerre 14-18, le financement massif des États par la création monétaire crée une grande inflation et entraîne la défiance envers la monnaie en billets.

En 1931, l'Allemagne établit un contrôle total des changes, la Grande-Bretagne suspend la convertibilité de la livre en or et crée la zone sterling. En 1933, les États-Unis suspendent la convertibilité de leur monnaie en or et créent une Zone dollar. En 1934, ils dévaluent de plus de 40 % le dollar par rapport à l'or. La France abandonne la convertibilité du franc en or en 1936.

A la fin de la guerre 40-45, l'économie américaine est devenue la plus puissante au monde, avec une industrie ayant accumulé de nombreux capitaux sans avoir subi, comme en Europe ou au Japon, de dommages sur son propre territoire. Les États-Unis disposent de la plus grande partie des capitaux mondiaux et détiennent deux tiers des réserves mondiales d'or. Ils décident alors d'organiser la conférence de Bretton Woods (juillet 1944) dont le but est de créer un système monétaire mondial à leur avantage, capable de soutenir la reconstruction, de favoriser leur expansion économique, en faisant du dollar la base de la nouvelle économie de l'après-guerre. Ces accords ont donné naissance à deux organismes internationaux : la Banque internationale pour la reconstruction et le développement ou BIRD, aujourd'hui devenue la Banque mondiale (BM) et le Fonds monétaire international (FMI).

¹ ressources pédagogique de la fwb : <http://www.enseignement.be/index.php?page=24597&navi=235>

² https://www.liberation.fr/planete/1998/12/04/ford-fournisseur-du-iii-reich-le-groupe-americain-employait-prisonniers-et-deportes-en-produisant-p_254762/

D'autre part, à Yalta en Crimée, en janvier 1945, Staline, Churchill et Roosevelt se réunissent pour adopter une stratégie de guerre commune, régler le sort de l'Europe, s'en partager les zones d'influence et garantir un nouvel ordre mondial pour l'après-guerre.

Nos manuels scolaires ont retenu Yalta dans un souci d'expliquer la situation de guerre froide et de séparation de l'Europe Est / Ouest, mais les cours d'histoire ont oublié Bretton Woods.

Aujourd'hui, la position dominante des USA, la banque mondiale et le FMI dirigent toujours nos politiques. Elles ont leur origine davantage du côté de Bretton Woods que de Yalta. Et pourtant l'économie est oubliée. Comment comprendre l'actualité, les informations quotidiennes si les élèves ignorent d'où viennent la BM et le FMI ? La dimension économique de la fin de la guerre est pourtant plus simple à expliquer que les complexités idéologiques fascisme-libéralisme-communisme.

Idéologies

Le 19 septembre 2019, le parlement européen votait une résolution visant à expliquer que la Deuxième Guerre mondiale a eu pour déclencheur le Pacte germano-soviétique, autrement dit que les responsabilités sont partagées entre Hitler et Staline³. Leurs régimes totalitaires, communiste et nazi, vont donc être également assimilés et condamnés. Leurs symboles « totalitaires » doivent idéalement être interdits.

D'une part, tout sépare le fascisme et le communisme, en particulier pour les questions de racisme, d'égalité sociale et d'accumulation de capital privé. D'autre part, on voudrait nous faire croire que les démocraties occidentales se sont opposées aux deux systèmes avec la même vigueur alors qu'en réalité, elles ont utilisé le fascisme pour sauver le capitalisme. Tout en prétendant préserver la démocratie du « péril » communiste⁴.

Si les victimes du fascisme et du communisme sont arbitrairement associées, celles du libéralisme économique sont rendues invisibles, éparpillées dans l'histoire, sans lien apparent : mise en esclavage, anéantissement de populations, exploitation, apartheid, exposition des travailleurs à la pollution et aux conditions de travail inhumaines⁵... La condition des populations noires aux USA est encore actuellement problématique : « Black lives matter ». Le traitement et l'exploitation des travailleurs sans-papiers est, à ce jour, indigne, tant chez nous qu'aux Etats-Unis.

Si les cours d'histoire doivent sauvegarder la mémoire des événements qui aident à comprendre le passé et surtout le présent, il y a beaucoup de modifications à apporter aux programmes et de nombreux « trous » de mémoire à combler...

Peut mieux faire !

Petit exercice de définition

sauvegarder la mémoire des événements (et si on en analysait davantage les causes et les conséquences ?) **qui aident à comprendre le passé et le présent dans la perspective d'un attachement personnel et collectif aux idéaux** (quels idéaux ? La peine de mort aux USA décrits comme « la plus grande démocratie » ? La non-signature de nombreux traités ? La prolifération des armements ? Les guerres « humanitaires » de l'Otan ?) **qui fondent la démocratie** (mais qu'est-ce qu'une démocratie ? La liberté justifie-t-elle la pauvreté ? Le pouvoir n'est-il pas aussi confisqué par des institutions non élues ? Par les puissances financières ?)

³ On oublie les accords de Munich (1938), le rôle de l'URSS dans la victoire et le prix qu'elle a payé.

⁴ Le mythe des jumeaux totalitaires, Michael Parenti (Editions Delga)

⁵ Le livre noir du capitalisme (Le temps des cerises)

Visiter les sites de mémoire avec nos élèves : oui, mais...

Par Philippe Schmetz

Notre enquête sur les savoirs citoyens¹ en faisait le cruel constat : au sortir du secondaire, (beaucoup) trop d'élèves ignorent des faits pourtant incontournables de l'Histoire. Qui plus est dans les sections qualifiantes. Enseignant dans le professionnel industriel, mes collègues et moi organisons souvent des visites de sites mémoriels : Blegny-Mine, le Bois du Cazier à Marcinelle, la caserne Dossin à Malines, Verdun, Mauthausen, Auschwitz, la maison d'Anne Franck à Amsterdam, le Fort de Battice, etc. Chaque fois, le bilan est incontestablement positif : les élèves sortent de leur bulle pour découvrir un ailleurs et des faits historiques importants. Chaque fois, cependant, il y a pour nous comme un malaise.

Triant mes archives, j'ai récemment mis la main sur le dossier de présentation d'un voyage que nous avons organisé en 1998. Objectif : Mauthausen, Hartheim et Dachau, camps de concentration et d'extermination nazis. Nous avons le privilège de les visiter avec Paul Brusson, un ancien déporté. Notre projet prévoyait aussi, pour l'ensemble des élèves de l'école, l'exposition de la Fondation Auschwitz dans nos locaux, présentée par les élèves ayant participé au voyage. Nous avons tenu à donner un intitulé précis à cette action déployée sur une année scolaire entière : « *Contre l'oubli : pour que vive la mémoire !* » Ce faisant, nous voulions souligner qu'une mémoire morte, sans lien avec le présent et l'avenir, n'avait que peu d'intérêt pédagogique. Nous sommes restés fidèles à cette ambition, ce qui explique notre déception répétée à chaque visite de lieu mémoriel.

Partout, nous découvrons des espaces plutôt bien aménagés. Le temps des musées surchargés et poussiéreux réservés aux seuls passionnés semble bien révolu. Partout, nous sommes guidés par des personnes qui en connaissent un rayon sur leur sujet, souvent habitées d'un grand enthousiasme, capables de livrer moult détails sur l'histoire du lieu...

Et pourtant, partout, l'enseignant soucieux d'aider ses élèves à lire le passé pour mieux comprendre le présent reste perplexe. Quelques exemples illustrent ce propos.

Quelques exemples révélateurs

Par une belle journée ensoleillée, nous parcourons à vélo le Ravel du pays de Herve. Au Fort de Battice, ce sont des bénévoles qui nous accueillent. Avec passion, ils nous ouvrent les portes de l'ouvrage conçu dans l'entre-deux-guerres, ils nous fournissent une myriade d'informations techniques. Nous pouvons nous imaginer la vie des soldats dans leur caserne souterraine, les combats. Mais aucune perspective historique ne sera livrée aux élèves. Pourquoi ces lignes de défenses ? Pourquoi les avoir enterrées et bétonnées de la sorte ? Pourquoi ces deux guerres mondiales ? Les options politiques et sociales actuelles nous prémunissent-elles d'une autre guerre ?



Après-midi, un peu plus loin, au Remember Museum 39-45 de Thimister-Clermont, l'accueil des propriétaires, qui ont consacré l'essentiel de leurs loisirs à constituer une remarquable collection, est tout aussi chaleureux. Ici, l'accent est mis sur les héros de la Libération, ces vétérans américains qui viennent régulièrement leur rendre visite. Nous savons pourtant que réduire la victoire contre le nazisme au débarquement de Normandie, c'est passer sous silence la Résistance et le rôle déterminant de l'armée soviétique. C'est aussi fausser notre vision du présent et de l'avenir, en confondant dans une même image idéalisée l'alliance entre l'Europe et les Etats-Unis, l'OTAN, la démocratie, la liberté, etc.

¹ Aped, 2008, *Seront-ils des citoyens critiques ?* <https://www.skolo.org/2008/09/01/seront-ils-des-citoyens-critiques/>

Avec la Maison d'Anne Franck à Amsterdam, le problème est différent. Le lieu évoque à la fois l'écriture d'un chef-d'oeuvre de la littérature mondiale et la persécution des Juifs d'Europe. C'est à ces titres que la visite est précieuse. Mais celle-ci fonctionne sur une forte identification avec la victime, dont l'histoire prend chair dans le décor conservé quasiment en l'état. Et elle ne dit rien ou presque des dimensions socio-politiques de la Shoah, de l'histoire de l'antisémitisme. Ce faisant, ici non plus, pas moyen de comprendre, pas moyen d'établir un lien entre hier et aujourd'hui pour concevoir des lendemains plus heureux.

Au charbonnage du Bois du Cazier, à Marcinelle, où 262 mineurs sont morts en 1956, les commentaires des guides nous étonnent. A un élève qui lui demande la cause de la catastrophe, notre guide du jour parle d' « erreur humaine » de la part d'un ouvrier. Avant de nuancer, suite à la réaction d'un enseignant : il y avait bien sûr aussi la pression exercée à l'époque pour produire toujours plus dans des conditions de travail indignes... Il est sans doute utile de rappeler que lors du procès de la catastrophe, la thèse de l'erreur humaine était celle des patrons. Autre groupe, autre guide : « mines et terrils, c'est notre patrimoine, dont nous devons être fiers » ... C'est lâché comme ça, sans autre explication. Quel lien avec des jeunes de 2021 ? Quel rapport ? C'est ça, justement, qu'il conviendrait de débattre, c'est ce lien, justement, qu'il serait bon de tisser, celui de l'histoire du travail, celui de la lutte ouvrière pour la dignité. L'histoire d'une lutte de classes, toujours à recommencer.

La caserne Dossin, à Malines, fut le camp de concentration des Juifs de Belgique. Sur les quelque 25000 personnes déportées, seules 1400 sont revenues vivantes. L'énoncé de la mission que s'assigne le mémorial surprend par ses raccourcis conceptuels : « *Kazerne Dossin prend pour point de départ le récit historique de la persécution des Juifs et de l'Holocauste en relation avec le cas belge, pour analyser les phénomènes actuels de racisme et d'exclusion de groupes de la population et la discrimination en raison de l'origine, la foi, la conviction, la couleur de peau, le genre, l'orientation sexuelle. Kazerne Dossin souhaite également analyser la violence de groupe en société, comme une voie possible vers les génocides. Ainsi appréhendé, ce musée conduit de façon fondamentale à un projet sociétal éducatif où la citoyenneté, les valeurs*



démocratiques et la défense des libertés individuelles occupent une place centrale. »²

Raccourcis confirmés lors des deux visites que nous y avons faites. Le-la guide s'arrête longuement devant la reproduction d'une photo de lynchage aux Etats-Unis, la foule de blancs réunie et le large sourire qu'ils arborent, alors que manifestement vient de se produire un meurtre. Seule explication avancée : l'effet de masse ! L'approche choisie, qui permet soi-disant d'actualiser et d'universa-



² Mission de Kazerne Dossin, www.kazernedossin.eu

liser les enseignements de la Shoah, nous semble au contraire stérile, voire contre-productive, parce que dématérialisée, dépolitisée, édulcorée et moraliste. Non, l'extermination des Juifs d'Europe ne fut pas seulement le résultat d'un « dérapage » psychologique collectif. Pas plus que les lynchages de noirs en Amérique ou le génocide rwandais... Si l'on ne peut contester les mécanismes de manipulation et les effets de foule, ils sont loin de tout expliquer, ils ne permettent pas d'éclairer les logiques, d'établir des liens avec le présent, puisqu'ils passent sous silence les enjeux matériels, les enjeux économiques, le rôle joué par les politiciens nationaux et internationaux, le grand capital, l'industrie ... (les Américains blancs de la photo voulaient maintenir leur pouvoir, leur droit d'exploiter les noirs; les Juifs étaient des boucs émissaires, leurs avoirs ont été spoliés, les plus vaillants d'entre eux ont servi de main-d'oeuvre gratuite...)

Conclusion

Manifestement, les grilles de lecture proposées dans les sites mémoriels mettent systématiquement l'accent sur :

- l'individu et sa responsabilité,
- les relations interpersonnelles,
- le psycho-affectif,
- la psychologie sociale,
- l'anecdotique.

Ces grilles de lecture éludent le collectif, le contexte socio-économique, géostratégique, les rapports de production, le travail, les luttes sociales passées et à venir, le politique (qui veut quelle société?), la perspective historique, les idéologies en présence... Ces données qui permettraient justement aux élèves de sortir de la visite en ayant réellement réfléchi et appris quelque chose : pourquoi cet événement est-il arrivé ? comment a-t-on pu en arriver là ? en quoi éclaire-t-il l'histoire de l'Humanité ? en quoi éclaire-t-il le présent ? qu'a-t-il de comparable avec la vie actuelle, avec ma condition sociale, aujourd'hui ? en quoi indique-t-il des voies pour un avenir plus humain ? comment agir pour qu'à l'avenir de telles choses ne se reproduisent plus ?

On peut toujours se dire que les professeurs peuvent ajuster le propos avec leurs classes, avant et après la visite. On peut cependant craindre que la majorité d'entre eux, corsetés dans les UAA, les compétences et tutti quanti ne le feront pas. Effarouchés par leur « devoir de neutralité », peu d'entre eux oseront risquer une analyse ouvertement matérialiste.

En attendant, ce qui circule ainsi, c'est une histoire prétendument neutre, édulcorée, dépolitisée, expurgée de la lutte de classes, frileusement axée sur la pensée « mainstream », sur les mythes du juste milieu, sur la légende du vivre ensemble sans conflit, cache-misère du capitalisme, déguisé en démocratie de marché... Un « devoir de mémoire » qui ne fait pas sens chez les élèves. Alors que l'enjeu, vital pour une démocratie réelle, est bien « que la mémoire vive ! ». Nous agissons en conséquence dans nos classes et lors de nos visites.

Nous nous en voudrions de finir cet article sans évoquer une autre ligne de front qui s'offre aux progressistes : la lutte pour créer et entretenir des lieux de mémoire porteurs de sens.

Histoire au CEB : compétences contre savoirs

Par Giovanni Cosentino

Depuis plusieurs années, à l'approche des épreuves certificatives de la sixième primaire (CEB) et de la deuxième année du secondaire (CE1D), le quotidien *Le Soir* offre gracieusement à ses lecteurs quelques exercices extraits des questionnaires des années précédentes, afin d'aider les élèves à se familiariser avec le type de questions auxquelles ils seront confrontés. C'est ainsi que le samedi 24 avril, le journal proposait cinq questions du CEB d'Histoire. Bien que n'étant nullement versé dans ce domaine, j'ai eu la curiosité d'aller y jeter un coup d'œil et plusieurs choses m'ont interpellé.

Avant d'aller plus loin, il me semble indispensable de préciser, pour ceux qui l'ignorerait, que depuis l'introduction dans notre enseignement de cette pédagogie particulière que l'on appelle l'approche par compétences (APC), tous les programmes d'étude, tous les questionnaires des épreuves externes, toutes les consignes pédagogiques adressées aux professeurs, ont été orientés dans la même direction : l'objectif premier de notre enseignement est de *développer chez l'élève des compétences*, ce qu'il faut comprendre comme *l'aptitude à mettre en oeuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches*¹.

Contradictions de l'approche par compétences

Dans notre monde moderne où la compétition est reine et omniprésente, le but avoué et ainsi décliné de notre enseignement pourrait séduire un esprit non averti qui pourrait se dire que l'école, en poursuivant cet objectif ambitieux, prépare au mieux les élèves à affronter les difficultés de la vie. Mais si on creuse un peu la question, on se rend compte que le tableau n'est pas aussi idyllique qu'il y paraît à première vue. En effet, la focalisation quasi exclusive de l'APC sur l'aptitude à accomplir des tâches mène à de nombreuses désillusions quand ce ne sont pas des catastrophes, car elle ne prend pas en compte toutes les dimensions de l'apprentissage. Aucune discipline, qu'elle soit scientifique ou littéraire, ne peut se laisser enfermer dans un cadre

aussi étroit. En effet, en reléguant les savoirs (les connaissances) au second plan et en les considérant comme de simples « boîtes à outils » dans lesquelles on puise au gré des besoins, l'APC ne peut mener à une réelle maîtrise d'une matière.

Quelques exemples

Le document dont je parlais plus haut illustre assez bien cette priorité accordée au « faire » au détriment du « savoir ». La question 2 porte le titre « La communication à travers le temps » et présente à l'élève une série de photographies représentant : une tablette en bois de l'époque gallo-romaine portant des inscriptions, un haut-relief sculpté, une peinture rupestre de Lascaux, une carte postale, ... Le travail demandé à l'élève consiste à aller puiser dans une liste de mots proposés, ceux qui peuvent servir à préciser la « nature de la trace » : c'est ainsi que la tablette en bois portant des *inscriptions* (nettement visibles sur la photographie) doit être décrite par l'élève comme un *document écrit*, le haut-relief *sculpté* comme une *sculpture*, la *peinture rupestre* comme une *peinture*, la *carte postale* comme un *document écrit*, etc.

Les autres questions, tout aussi étonnantes, sont du même acabit et, faute de place, je ne peux malheureusement pas toutes les évoquer ici, mais je ne peux résister à l'envie de vous parler aussi de la question 4 car, à elle seule, elle permet de montrer à quel point la pratique de l'approche par compétences *conduit parfois à véritablement négliger l'essentiel*. La question 4 porte le titre « La Seconde Guerre mondiale ». Je ne m'attarderai pas sur la première partie, somme toute assez banale, dans laquelle on demande à l'élève de situer cet événement dans le temps par rapport à certains autres (dont la Première Guerre Mondiale !), pour passer directement à la seconde partie dans laquelle on présente à l'élève deux photographies représentant des foules amassées dans les rues, prises juste après la capitulation de l'Allemagne et on le confronte alors à une liste de cinq « informations » (qu'il valait mieux présenter comme des *allégations*, puisqu'il va s'agir de déterminer leur véracité). La tâche confiée à l'élève consiste à cocher, dans un tableau, la case qui convient, en regard de chaque allégation ; il a ainsi le choix entre : « La photo permet de répondre OUI », « la photo permet de répondre NON » et « Rien sur la photo ne permet de répondre avec certitude ». Pour ne pas être trop long,

¹ Définition déclinée par l'Article 5 du Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (24 juillet 1997)

je ne reproduirai ici que trois allégations sur les cinq : « Beaucoup d'hommes portaient un chapeau ou une casquette », « Il y avait autant de trams que de bus » et « Personne ne circulait à vélo ». Pour cette question, comme pour la précédente et beaucoup d'autres questions des CEB (ou même des CE1D), pratiquement aucune connaissance préalable n'est requise : il suffit à l'élève de suivre des consignes en puisant les informations utiles dans un document qui lui est fourni. En l'occurrence, la photographie permet de vérifier très facilement que la première allégation est vraie, donc la case à cocher est « La photo permet de répondre OUI ». Par ailleurs, si on aperçoit bien un tram mais aucun bus sur la photo, il est évidemment impossible de tirer une conclusion générale et toute personne sensée cochera la case « Rien sur la photo ne permet de répondre avec certitude ». Quant à l'allégation : « Personne ne circulait à vélo », elle est manifestement fautive puisque la photographie montre clairement, et au premier plan, un homme, au milieu de la foule, qui tient un vélo à la main. Cependant, la formulation « négative » qui a été adoptée pour exprimer cette allégation (« Personne ne circulait à vélo »), ainsi que l'utilisation bien mal à propos du verbe « répondre », alors qu'il n'y a aucune question dans l'énoncé, vont poser un sérieux problème au niveau de la syntaxe : en effet, on ne peut légitimement cocher la case « La photo permet de répondre OUI » (c'est la réponse attendue dans le corrigé joint au questionnaire) que si on modifie totalement la structure de la phrase qui est proposée dans l'énoncé et qu'on la transforme en : « OUI, la photo permet de *déterminer* (ou de *dire*, de *vérifier*, etc. mais pas de « répondre » !) si cette allégation est vraie ou fautive » ; en l'occurrence, elle est fautive. On peut donc voir que les formulations des questions posées n'ont pas nécessairement le caractère irréprochable qu'on serait tenté, *a priori*, de leur accorder et à trop vouloir tendre des pièges à l'élève, on finit par s'y embourber. La question 4 aurait dû traiter, au vu de son titre, des causes et des conséquences de la Seconde Guerre mondiale : au lieu de cela, elle se focalise sur de purs détails insignifiants comme les chapeaux, les casquettes, les vélos, les trams, les bus et les lampadaires des rues.

Loin de moi l'idée de prétendre que toutes les questions posées dans les épreuves externes, (qu'il s'agisse des CEB, des CE1D ou des CESS) trouvent des réponses aussi triviales (quand elles

sont bien formulées) que celles que je viens de décrire. Bien au contraire : certains problèmes, toutes matières confondues, sont réellement ardues et parfois même beaucoup trop.

Une perte de sens

Ce que j'ai voulu montrer à travers ces quelques exemples, c'est à quelles dérives peut conduire l'application à la lettre de la philosophie de l'approche par compétences : à la *perte de ce qui doit véritablement faire sens pour l'élève et l'instruire*. En parcourant les questionnaires des épreuves externes (toutes matières confondues), le lecteur attentif ne peut manquer de constater que trop souvent, les tâches assignées à l'élève ne représentent en elles-mêmes aucun intérêt pour sa propre construction intellectuelle mais font vraiment penser à des *tests psychotechniques* destinés à évaluer son intelligence et sa capacité à déjouer les pièges qui lui sont tendus, plutôt qu'à la maîtrise de la matière qu'il est censé avoir étudiée. C'est ainsi, par exemple, que l'objet de la question 3, qu'il serait trop long de détailler ici, consistait à découvrir l'astuce « malicieuse » qui permettait d'extraire une information contenue dans un tableau pour la retranscrire dans un autre au lieu de solliciter directement et sans détour inutile les connaissances de l'élève. Il est incontestable, à mon sens, que le schéma le plus récurrent qui apparaît dans les questionnaires des épreuves externes est celui d'une évaluation de la capacité de l'élève à s'adapter à des situations inédites (un des buts avoués de l'APC !). En 2005, déjà, le pédagogue Marcel Crahay ne disait pas autre chose en faisant remarquer que l'approche par compétences poursuit le but d'évaluer « l'intelligence, conçue comme aptitude à s'adapter aux situations nouvelles » en ajoutant que « la logique des compétences véhicule une idolâtrie de la flexibilité »². Cependant, comme chacun sait, l'intelligence est une qualité intrinsèque de l'individu et n'est pas du registre du transmissible. Il est clair que si l'école se limite à n'être qu'un outil destiné à la « mesurer », en négligeant son rôle premier qui est celui de la transmission des connaissances qui permettent de comprendre le monde et de s'y intégrer, elle risque alors de voir son action se limiter à l'établissement de constats - de réussites ou d'échecs - mais en évitant soigneusement de s'interroger sur les choix pertinents qu'il convient de faire en matière de pratiques pédagogiques.

2 Marcel CRAHAY : Dangers, incertitudes et incomplétudes de la notion de compétence en éducation, (Cahiers n°21 et 22 du Service de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège ; page 9)

Capitalisme et démocratie

Par Jacques Pauwels

Le dernier ouvrage de Jacques Pauwels, historien et essayiste, vient de paraître en anglais : « Capitalism and democracy ». Pour notre dossier « Enseigner l'histoire », il nous a aimablement autorisés à en publier la conclusion. S'il n'y est pas directement question de l'enseignement de l'histoire, l'auteur y déconstruit un certain nombre de lieux communs de l'histoire contemporaine pour en donner une tout autre lecture. Même si ce texte n'engage pas l'Aped, il nous a semblé pertinent de le publier dans ces colonnes afin d'alimenter la réflexion critique d'enseignants progressistes.

Dans les années qui ont suivi la fin de la Seconde Guerre mondiale, les Français, les Britanniques et les Néerlandais ont mené une guerre meurtrière contre les mouvements d'indépendance au Vietnam, au Kenya et en Indonésie, mais en vain. Les États-Unis leur ont emboîté le pas avec les guerres de Corée et du Viêt Nam, où des millions de personnes, dont d'innombrables femmes, enfants, vieillards et autres non-combattants, ont été tués, la plupart du temps sous les bombes. Mais la guerre n'était pas le seul outil de l'arsenal antidémocratique et contre-révolutionnaire de l'Oncle Sam. Des coups d'État et assassinats ont été organisés comme par exemple en 1953 en Iran et en 1960, où Lumumba, le leader populaire du Congo nouvellement indépendant, fut remplacé par un dictateur. La politique manifestement antidémocratique des États-Unis s'est également traduite par un soutien inconditionnel à des régimes de droite, (quasi-)fascistes, comme l'Afrique du Sud de l'apartheid, où les Américains ont aidé le régime à localiser et à arrêter Nelson Mandela.

Suivons le conseil de Sherlock Holmes et posons la question « cui bono ? » : qui a bénéficié de cette politique antidémocratique systématique, de cette guerre contre le tiers-monde ? La réponse est évidente. Les bénéficiaires sont les entreprises et les banques des États-Unis et de leurs alliés occidentaux, dont les produits et les capitaux d'investissement ont toujours trouvé des portes grandes ouvertes pour entrer dans les pays où les États-Unis ont réussi à étouffer ou à neutraliser la démocratie, et pour en tirer des superprofits rendus possibles

grâce au pillage des ressources naturelles (souvent au détriment de l'environnement) et à l'exploitation d'une main-d'œuvre bon marché dans des ateliers clandestins. Nous avons ici un autre cas où le camp capitaliste a progressé grâce aux revers du camp de la démocratie. Les pays qui ont été "néo-colonisés" de cette manière ont souvent vu pousser sur leur territoire des bases militaires américaines destinées à soutenir les régimes compradores, à décourager les "indigènes" d'essayer de jouer à nouveau avec le feu démocratique et à "projeter la puissance américaine" dans cette partie du monde.

L'impérialisme est né à la fin du 19^e siècle et s'est développé depuis lors, sous les auspices des capitalistes et à leur profit. Cependant, comme nous l'avons également vu, les superprofits réalisés dans le Nord grâce à la surexploitation dans le Sud ont fait tomber des miettes de la table richement garnie de l'impérialisme, et les gens ordinaires des métropoles occidentales en profitent. Comme dans le cas de l'"aristocratie ouvrière" de la fin du 19^e siècle, cela sert à atténuer les aspirations potentiellement révolutionnaires et à minimiser la sympathie pour, ou pire, à stimuler l'antipathie raciste contre les gens de couleur dans ce que Trump appelle les "pays de merde". Cela amène également la population à approuver les guerres qui sont maintenant menées sans relâche là où le besoin de démocratie et le potentiel de révolution concomitant sont les plus grands, c'est-à-dire dans le tiers-monde et le Sud.

(Vers la fin de notre livre), nous avons vu que la chute du mur de Berlin et l'effondrement du communisme en Union soviétique n'ont pas constitué un triomphe pour la démocratie, bien au contraire. Le capitalisme a fait irruption en Europe de l'Est, amenant les anciennes élites à récupérer la plupart de leurs anciens actifs, pouvoirs et privilèges, détruisant le type de démocratie sociale qui existait dans la région depuis 1945, créant du chômage et une misère généralisée, annulant les acquis des femmes et générant un exode de jeunes sans avenir. En d'autres termes, le capitalisme est entré et la démocratie est sortie. Le capitalisme était censé apporter au moins une démocratie purement politique de type libéral, mais cela ne s'est pas produit. Un journal canadien conservateur a récemment déploré que l'Europe de l'Est regorge désormais de démocraties *peu libérales, dans lesquelles les majorités élisent des gouvernements populistes et anti-immigration qui suppriment ensuite la liberté et oppriment les minorités, ce qui signifie qu'il ne s'agit*

pas vraiment de démocraties.... [Dans ces pays] les tribunaux sont de plus en plus compromis, la liberté de la presse supprimée, les droits des femmes et des minorités sexuelles circonscrits.

L'article ne mentionne pas que, grâce à l'effondrement du communisme et dans le contexte du retour du capitalisme, le fascisme a également refait surface en Europe de l'Est. En 1945, les Soviétiques en avaient éradiqué la plus grande partie, mais malheureusement pas la totalité. Ce qui a survécu de la couvée fasciste est entré dans la clandestinité et a été maintenu en vie avec l'aide de la CIA et, plus tard, de son alter ego, la National Endowment for Democracy (NED), qui "fait ouvertement ce que la CIA fait secrètement ». Elle a ainsi pu relever sa tête hideuse après la chute du mur de Berlin. En 2014, un coup d'État contre un gouvernement démocratiquement élu, orchestré par les États-Unis via des personnes-ressources comme Victoria Nuland, a permis en Ukraine que le gouvernement, la bureaucratie, la justice, la police, l'armée, etc. soient infestés de néonazis.

L'auteur de l'article note également que le triste état de la démocratie en Europe de l'Est "contribue au recul constant de la démocratie dans le monde". Mais il s'abstient d'étudier cette question. Il craint peut-être que cela ne révèle la vérité, à savoir que le recul contemporain de la démocratie est en grande partie le résultat des progrès du capitalisme dans le sillage de la chute du mur de Berlin. Cela mettrait à nu la fausseté du mythe, chéri par les grands médias occidentaux, de l'attachement amoureux du capitalisme - alias "marchés libres" - à la démocratie.

De l'autre côté du mur de Berlin, en Europe occidentale, la démocratie ne s'est pas beaucoup mieux portée que dans l'Est européen. Débarrassé d'un "contre-système" concurrent, le capitalisme a profité de l'occasion pour revenir à sa manifestation favorite, "débridée" et néfaste, typique du 19e siècle, avec le démantèlement de l'État-providence. Cela a permis d'augmenter les profits des capitalistes, mais au prix fort pour les gens ordinaires : chômage, salaires en baisse ou stagnants (malgré une productivité du travail considérablement accrue), et, malgré une augmentation du coût de la vie, la réduction des services et prestations sociales.

En Europe occidentale également, la démocratie a souffert alors que (et parce que) le capitalisme y prospérait. La démocratie non seulement sociale

mais aussi politique a régressé. En effet, l'impuissance des partis politiques traditionnels à résoudre les difficultés des gens ordinaires a amené ces derniers à se tourner de plus en plus vers des partis xénophobes, racistes, fascistes ou quasi-fascistes qui rejettent la responsabilité des troubles sur des boucs émissaires, notamment les immigrés et les réfugiés. L'impuissance des grands partis politiques dans un système pseudo-démocratique a, de même, poussé des millions d'Américains ordinaires à épouser l'illusion que Donald Trump était le sauveur qui pourrait ramener la prospérité.

La chute du mur de Berlin et la disparition de l'Union soviétique, bien que merveilleuses pour le capitalisme, se sont révélées être un revers majeur pour la démocratie. Et pas seulement pour un capitalisme renaissant derrière l'ancien rideau de fer ou en Europe mais aussi dans le reste du monde occidental, y compris aux États-Unis. Elle a également stimulé la manifestation mondiale, super-exploitante et agressive du capitalisme occidental, l'impérialisme, dans son terrain de chasse favori, le tiers-monde ou le Sud.

Après l'implosion de l'Union soviétique, la seule autre superpuissance, le "pays pilote" de l'impérialisme, les États-Unis, s'est sentie totalement libre d'imposer sa volonté au tiers-monde, en forçant les gouvernements à abandonner non seulement les expériences socialistes mais aussi les politiques économiques nationalistes qui pouvaient être démocratiques dans le sens où elles allaient dans l'intérêt de leurs citoyens mais contrevenaient aux intérêts des banques et des sociétés américaines ou occidentales. Et s'il rencontrait une résistance, l'Oncle Sam n'avait plus à s'inquiéter de la réponse de l'ours soviétique, il était même libre d'utiliser la guerre pour atteindre ses objectifs impérialistes.

La poussière de l'effondrement du mur de Berlin était à peine retombée, que le signal était donné avec la guerre du Golfe de 1991. Cette nouvelle "splendide petite guerre", qui sera suivie en 2003 par une conquête américaine totale du pays, a permis que les richesses pétrolières de l'Irak profitent aux trusts pétroliers américains plutôt qu'aux citoyens du pays. Cette entreprise purement impérialiste a été cyniquement et absurdement proclamée comme un effort pour apporter la démocratie au Moyen-Orient, mais elle était en fait extrêmement antidémocratique, entraînant la mort et la misère de millions de personnes, encore une fois principalement des civils. Ce caractère antidémocratique est

aussi révélé par le fait que les Américains ont imposé à l'Irak une constitution à leur goût, destinée à bénéficier non pas au peuple irakien mais aux investisseurs étrangers, c'est-à-dire aux trusts pétroliers et autres sociétés et banques des États-Unis et des membres de la "coalition des volontaires", pays impérialistes qui avaient participé à l'agression de la Mésopotamie en 2003. L'affirmation selon laquelle l'Irak a été envahi au nom de la démocratie est également démentie par le fait que l'alliance dirigée par les États-Unis contre Saddam Hussein comprenait l'Arabie saoudite, sans doute le pays le moins démocratique de la région. Enfin, la guerre contre l'Irak a également eu un effet des plus antidémocratiques pour les Américains ordinaires, blessés ou tués et qui ont également dû payer le coût élevé de la guerre par leurs impôts, tandis que les énormes profits générés par cette même guerre et la conquête du pays ont été privatisés au profit de l'élite. Les vétérans de la guerre ont fini dans des cimetières, des hôpitaux psychiatriques ou dans les files d'attente de chômeurs, tandis que les capitalistes passaient à la caisse.

Cependant, les guerres en Irak, en Afghanistan, en Libye et en Syrie, bien qu'elles aient généré d'énormes profits pour une poignée de personnes déjà très riches, n'ont pas permis de remporter des victoires décisives, et aucune issue favorable n'est en vue, certainement pas en Afghanistan ou en Syrie. Un problème majeur est la résistance continue des populations locales mécontentes, comme en Afghanistan. Un deuxième problème consiste en ce que, de manière pratiquement imperceptible, le monde a cessé d'être unipolaire. Aujourd'hui, les États-Unis ne sont plus la seule superpuissance qu'ils étaient devenus lorsque le mur de Berlin est tombé, que la guerre froide a été déclarée gagnée et que l'on a ridiculement prétendu que l'histoire avait trouvé une fin heureuse avec le triomphe des "démocraties libérales et du capitalisme de libre-échange de l'Ouest". La Russie, qui, sous Eltsine, semblait sur le point de devenir un vassal des États-Unis, a développé une force militaire impressionnante sous Poutine ; la guerre froide a repris, les Russes ont empêché l'Oncle Sam d'atteindre ses objectifs (et ceux d'Israël) en Syrie et le dissuadent d'entreprendre une action militaire contre d'autres pays récalcitrants comme l'Iran, Cuba et le Venezuela.

Un challenger encore plus redoutable est la Chine, que les États-Unis, après leur victoire contre leur rival d'Extrême-Orient, le Japon, croyaient autrefois

"posséder" mais qu'ils ont "perdue" au profit de Mao. L'Empire du Milieu a dépassé les États-Unis sur le plan économique, peut-être aussi sur le plan militaire, et sa quasi-éradication de la pauvreté, une réalisation spectaculaire de la démocratie sociale, a transformé sa marque particulière de socialisme en un formidable contre-système du capitalisme. Depuis Washington, capitale du "pays pilote" du capitalisme, la Chine apparaît comme une menace plus grande encore que l'Union soviétique ne l'a jamais été, non seulement pour le statut de l'Amérique dans l'hégémonie mondiale, mais aussi pour le capitalisme en tant que système socio-économique pour lequel, "il n'y a pas d'alternative" comme le disait Margaret Thatcher. La Chine est une menace car son succès pourrait inciter les pays du Sud, dont elle partageait le sort mais auquel elle a échappé, à suivre son exemple.

Comme l'a dit l'économiste canadien Alan Freeman : « *Ce n'est pas seulement la Chine elle-même, mais l'exemple qu'elle donne à tous les autres... parce qu'elle montre qu'il n'est pas nécessaire d'accepter son statut de pays "arriéré" ou "émergent". N'importe qui peut faire ce que la Chine a fait. C'est cela la véritable menace qu'elle représente.* »

Jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale, la Chine était un pays immense mais impuissant et les Chinois étaient l'un des peuples les plus pauvres de la planète. Aujourd'hui, grâce à une révolution, ou plus exactement à un processus révolutionnaire long et souvent difficile, la Chine est puissante et prospère.

Le cas de la Chine illustre comment la démocratie, du moins la démocratie à vocation sociale, a historiquement progressé principalement par le biais de la révolution. Mais, comme nous l'avons vu dans ce livre, les deux autres grandes révolutions historiques, la Révolution française et la Révolution russe, ont déclenché des contre-révolutions nationales et étrangères qui se sont appuyées sur la guerre contre la France et la Russie révolutionnaire, ou plus tard l'Union soviétique, afin de faire avancer leur cause antidémocratique. Un grand ennemi étranger, les États-Unis, ainsi que ses vassaux occidentaux et les contre-révolutionnaires chinois, s'opposent de la même manière à la Chine aujourd'hui. Jusqu'à présent, ils ont eu recours à la "guerre de l'information", en diffusant des histoires d'horreur anti chinoises non fondées, il n'y a pas si longtemps sur les conditions au Tibet et maintenant

au Xinjiang. Ils espèrent que, d'une manière ou d'une autre, il sera possible de diviser la Chine, tout comme la Yougoslavie et l'Union soviétique ont été séparées. Mais les perspectives d'un troisième succès de cette nature ne sont pas très bonnes. C'est pourquoi Washington a également agité son sabre et semble prêt à risquer une guerre totale dans un effort désespéré pour empêcher l'ascension irrésistible de la Chine au rang de première superpuissance mondiale, détrônant les Etats-Unis, et pour débarrasser le capitalisme international d'un contre-système trop performant.

L'ère de la révolution et de la guerre est loin d'être terminée. Qui l'emportera au prochain tour ?

A lire, du même auteur :

Le Mythe de la bonne guerre. Les États-Unis et la Deuxième Guerre mondiale, éd. Aden, 2005

Big Business avec Hitler, éd. Aden Belgique, 2013

La Grande Guerre des classes, éd. Aden Belgique, 2014

Les Mythes de l'histoire moderne, Investig'Action, 2019

pour l' école démocratique

Ambition et équité

pour l'éducation

samedi 20 novembre 2021

Réservation obligatoire !

En pratique

P.A.F. :

- tarif ordinaire : 15€
- membres Aped : 10€
- étudiants : 8€
- groupes : nous consulter

Attention : le nombre de places dans chaque atelier étant limité, nous ne pouvons y garantir votre participation qu'après le paiement.

Adresse du jour : Institut St Julien Parnasse,
Avenue de l'église St Julien 22, à Bruxelles
Accès par le métro Hankar ou Delta / Parking Delta
Renseignements : écrire à aped-ovds@skolo.org

Mathématiques et Histoire, une association porteuse de sens ?

Pourquoi ne parle-t-on pas (ou peu) d'histoire des maths dans l'enseignement des mathématiques ?

Jean Michel Delire

Professeur de mathématiques et d'histoire des maths
Haute Ecole de Bruxelles-Brabant

Dans les années '60, et pour plusieurs décades, la réforme des *Mathématiques modernes* a entraîné, en Belgique, une tendance à la théorisation et à l'abstraction dans l'enseignement des mathématiques. Aujourd'hui, beaucoup de professeurs suivent encore cette tendance, d'autant plus que l'injonction de « boucler le programme » exerce sur eux une pression qui les pousse à aller directement à la théorie, sans prendre le temps de motiver les sujets qu'ils étudient – et leurs élèves – par l'exposé des circonstances historiques qui ont amené les mathématiciens anciens à développer ces sujets. D'autre part, beaucoup de professeurs s'appuient sur des manuels, rédigés par des équipes attachées à de grands éditeurs, et fortement conseillés parfois par les écoles dans lesquelles ces professeurs travaillent. Or, aucun de ces manuels ne présente, en fait d'histoire, autre chose que des anecdotes, et encore celles-ci ne concernent-elles que les mathématiciens célèbres, pas les problématiques qui les ont amenés à leurs découvertes.

Un petit exemple ? On raconte que Carl-Friedrich Gauss (1777-1855) aurait été puni par son instituteur – sans donner la raison de cette punition, avait-il bavardé parce qu'il s'embêtait en classe ? – qui lui avait donné la tâche de calculer la somme des nombres naturels de 1 à 100. Lourde tâche, additionner cent nombres, pour un enfant qui est censé avoir récemment appris la notion d'addition. Mais Gauss était déjà génial, n'est-ce pas ? Et, donc, il remarqua que la somme de 1 et 100 est la même que celle de 2 et 99, de 3 et 98, etc. Par conséquent, il compta le nombre de fois que cette somme partielle de 101 apparaît dans la somme demandée par le professeur : cinquante fois, puisque Gauss a groupé les cent nombres à additionner par paires dans 101. Et le petit Gauss multiplie alors 101 par 50 pour obtenir 5050 comme somme des nombres entiers de 1 à 100. Le professeur est ébahi par la rapidité du procédé. Evidemment, cette anecdote est hautement improbable car elle met en scène un

enfant qui maîtrise la multiplication alors qu'il n'est censé avoir appris encore que l'addition. Bien sûr, Gauss était génial et il a donc pu imaginer – ainsi que l'association des paires de nombres opposés pour former 101 – cette nouvelle opération par lui-même.

Mais quel est donc l'intérêt de raconter cette anecdote, sinon pour montrer que les mathématiciens sont des êtres d'exception ? De plus, on voit mal, dans cette histoire, la question qui a motivé Gauss à faire cette « découverte », mise à part l'injonction de son professeur. On reste en milieu scolaire, sans chercher à savoir ce qui, dans la vie pratique, pourrait motiver les mathématiciens. Mon sentiment est que cette anecdote est une invention – de professeur ? – permettant de retenir la procédure à suivre pour calculer la somme des n premiers nombres naturels : multiplier la somme des deux nombres extrêmes par la moitié du dernier, soit calculer $(n+1).n/2$ et cela fonctionne pour n pair ou impair. On voit aussi apparaître dans cette anecdote une autre caractéristique des mathématiques et de ceux qui les pratiquent : la tendance à réfléchir en vase clos. On dispose de règles précises – comme pour un jeu de cartes ou tout autre jeu – et on a le droit de créer des développements à partir de ces règles. Cette tendance n'est pas vraiment critiquable, elle fait même partie de l'exposé classique des connaissances mathématiques depuis les mathématiciens grecs, en particulier Euclide, le grand géomètre alexandrin du 3^e siècle av.J.C. Cependant, donner ces règles – ou, mieux, amener les élèves à les découvrir – et leur demander de développer – ou, pire, de suivre les développements du professeur – n'est pas la meilleure manière de les convaincre de l'intérêt qu'ils ont à les maîtriser. En effet, tous les élèves ne sont pas Gauss, ils n'ont pas tendance à anticiper ces règles. La plupart ont même tendance à penser que ces règles ont été inventées par un dieu cruel pour les torturer.

Qu'apporte l'histoire des mathématiques à l'enseignement ?

Les élèves ont le droit de savoir – et nous avons le devoir de leur expliquer – que les mathématiques n'ont pas été inventées par un dieu cruel, mais par des hommes et des femmes, comme eux. C'est là l'intérêt de l'histoire des mathématiques dans l'enseignement, montrer que les propriétés, les méthodes et les théories qu'on enseigne ont été élaborées au fil du temps par des gens qui cherchaient à résoudre des problèmes, souvent issus de ques-

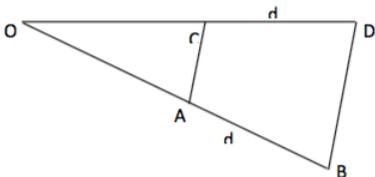
tions concrètes. De plus – les élèves l’ignorent généralement – les mathématiques sont encore et toujours en gestation et de nouveaux problèmes naissent et d’autres sont résolus tous les jours.

Il faut donc, pour intéresser nos élèves – qui ne sont pas tous des petits Gauss – quitter, au moins momentanément, l’aspect ‘vase clos’ des mathématiques pour les replacer dans leur contexte. On peut le faire en cours de mathématiques ou avec l’aide de collègues, d’histoire, de géographie, de sciences, de français même, dans un cadre pluridisciplinaire. On peut, par exemple, utiliser des textes anciens qui présentent souvent les méthodes mathématiques de manière moins sèche que les textes actuels. On peut aussi mettre la main à l’ouvrage et construire des objets mathématiques, par exemple des instruments, soit en amont pour mettre les élèves en situation concrète, soit même faire construire ces instruments par les élèves eux-mêmes¹.

Un exemple : la mesure de la pyramide par Thalès, selon Plutarque, pour comprendre son théorème et la construction d’un instrument, le *Quarré géométrique*.

Selon Plutarque, un auteur grec du 2^e siècle auquel nous devons plusieurs informations sur l’histoire des mathématiques, Thalès (6^e siècle av.J.C.) aurait visité l’Egypte, admiré les pyramides et élaboré une méthode permettant d’en mesurer la hauteur de manière indirecte.

Cette méthode est basée, bien entendu, sur ce que nous appelons en Belgique et en France le Théorème de Thalès, que d’autres nomment plutôt théorème de la proportionnalité. Cette propriété s’énonce (Eléments d’Euclide VI.2) : *Si l’on mène une droite parallèle à un des côtés d’un triangle, cette droite coupera proportionnellement les côtés de ce triangle ; et si les côtés d’un triangle sont coupés proportionnellement, la droite qui joindra les sections sera parallèle au côté restant du triangle.*

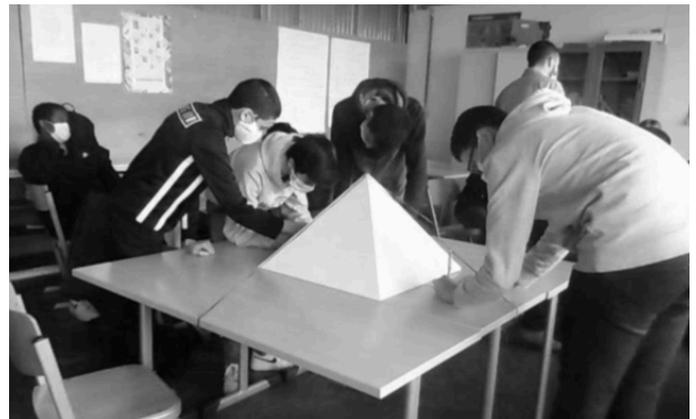


Ce sera plus clair à l’aide d’une figure : si, dans le triangle OBD, AC est parallèle à BD, alors, $\frac{|OB|}{|OA|} = \frac{|OD|}{|OC|}$, c’est la proportionnalité.

On a encore, par symétrie, $\frac{|OB|}{|OA|} = \frac{|BD|}{|AC|}$. Euclide donne aussi la réciproque : si l’on place dans le triangle OBD deux points A et C tels que $\frac{|OB|}{|OA|} = \frac{|OD|}{|OC|}$, alors AC est parallèle à BD.

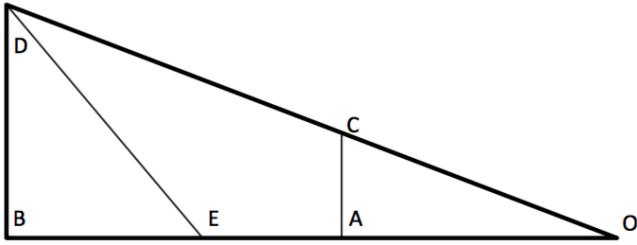
Voyons maintenant le texte de Plutarque, qui représente un personnage s’adressant à Thalès : (...) mon maître (...) a surtout aimé merveilleusement ta façon de mesurer la pyramide, quand, avec la plus grande élégance, et sans utiliser aucun instrument, mais en plaçant seulement ton bâton à la limite de l’ombre portée par la pyramide, le rayon de soleil tangent engendrant deux triangles, tu as montré que le rapport de la première ombre à la deuxième ombre était aussi le rapport de la pyramide au bâton.

Ici, il faut bien entendu aider les élèves à se représenter la situation concrète dans laquelle se trouvait Thalès. Pour ce faire, nous avons construit une pyramide de taille réduite (et transportable) pour inciter les élèves à tester ce que Thalès a bien pu faire.



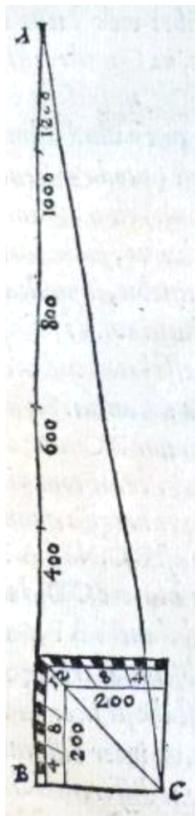
Sur la photo ci-dessus, on les voit travailler par groupe (un par face de la pyramide). Le rayon de soleil tangent est concrétisé par une cordelette tendue depuis le sommet de la pyramide et l’élève à droite place son stylo – c’est le bâton de Thalès – verticalement de sorte qu’il reste à la limite de l’ombre portée par la pyramide. Chaque groupe a un représentant – comme l’élève à droite – qui place le bâton et prend des mesures. Le groupe est alors sollicité pour schématiser la situation de sorte qu’elle ressemble à la configuration du théorème de Thalès. On obtient alors – après moult discussions – le schéma suivant. BD est la hauteur (inconnue)

¹ C’est ce qui a été entrepris dans le cadre d’un projet soutenu par Innoviris en 2019-2020, malheureusement impacté négativement par les restrictions liées à la crise sanitaire. Un nouveau projet interdisciplinaire, soutenu cette fois par la Commission communautaire française, sera mis en œuvre en 2021-2022 au Lycée intégral Roger Lallemand (St-Gilles, Bruxelles), avec la participation des élèves dès la conception des instruments.



de la pyramide, DE une face de la pyramide en coupe, AC l'image du bâton. Du côté des ombres, BO est la trace au sol de l'ombre de la pyramide (considérée comme un grand bâton), AO celle du bâton. Au niveau des mesures à prendre, les élèves ont parfois du mal à prolonger l'ombre de la pyramide de O jusqu'en B – ils s'arrêtent plutôt au pied de la pyramide, en E – mais la nécessité du parallélisme des segments BD et AC dans le théorème de Thalès les aide à conclure (et à voir la pyramide comme un grand bâton). Il leur reste à ajouter à EO la moitié BE de la longueur de la base de la pyramide, qui est facile à mesurer. Finalement, on obtient pour la hauteur de la pyramide $|BD| = \frac{|OB|}{|OA|} \cdot |AC|$. Les élèves comparent alors les résultats des différents groupes.

Cette première activité a pour but de les familiariser avec l'utilisation du théorème de Thalès pour résoudre un problème pratique et historique. Ce problème est peut-être même à l'origine de la découverte de Thalès, mais on n'a aucune certitude. Bien sûr, nous avons dû réduire l'échelle du vrai problème, à la fois pour travailler en classe et, surtout, parce qu'il nous est impossible de nous déplacer en Egypte jusqu'au plateau de Gizeh, siège des pyramides. Mais on peut aller plus loin et utiliser un instrument simple, inspiré peut-être par l'expérience de Thalès, pour réaliser une vraie mesure d'un bâtiment qui ne peut être mesuré directement, par exemple la hauteur de l'école. L'instrument en question se nomme le *Quarré géométrique*, on le trouve décrit et utilisé dans de nombreux livres des 16^e et 17^e siècles. Il s'agit d'un simple carré en bois muni d'une alidade, dont les deux côtés



tés opposés au centre de rotation de l'alidade sont gradués. La figure ci-contre en bas (tirée du *Commentaire de l'astrolabe*, de Jean de Roias, Paris, 1551, p.215) montre comment calculer une hauteur inaccessible de 1200 (cm par exemple) à l'aide d'un Quarré de 200 de côté² et du théorème de Thalès. L'image ci-dessous montre des étudiants de la HE2B en train de mesurer la hauteur d'un bâtiment avec un Quarré géométrique de 64 cm de côté.



Un peu d'étymologie historique ne peut nuire

L'histoire des mathématiques appartient à l'histoire des idées, comme l'histoire des sciences en général, mais aussi l'histoire de la philosophie, de la médecine, des méthodes de navigation, et autres. A mon point de vue, ces différentes histoires sont plus intéressantes que l'Histoire – avec un grand H – celle des pays, des régnants, des batailles, etc., parce qu'elles sont moins répétitives, elles ont un fil conducteur. Bien entendu, les mathématiques ont été développées parfois différemment, à différentes époques et dans différentes régions, mais souvent les problématiques étaient comparables, même si les méthodes de résolution variaient. Ainsi, les équations du second degré (motivées à l'origine par des problèmes d'égalité d'aires) ont été résolues d'abord géométriquement, par les Mésopotamiens et les Grecs, puis algébriquement par les Indiens et les Arabes – avec une justification géométrique, dans ce dernier cas – mais, aujourd'hui elles font partie de l'algèbre, une partie des mathématiques dont le nom dérive du titre de l'œuvre d'Al-Khwārizmī: *Al-Kitāb al-muḥtaṣar fī ḥisāb al-jabr wa'l muqābala* 'Livre abrégé sur le calcul par l'al-jabr et l'al-muqābala'. Le mot al-jabr dérive de la racine جَبَر 'panser, réduire une fracture' et a le sens mathématique de suppression des termes négatifs :

2. 200 cm de côté est un peu excessif pour un Quarré – supposé transportable – en fait, l'unité de division des côtés est arbitraire. Un côté de 50 à 70 cm est plus courant.

par exemple, $2x^2 + 3x + 1 - 2x = x^2 + 2 \rightarrow 2x^2 + x + 1 = x^2 + 2$, tandis qu'al-muqābala, qui dérive de la racine قَبَلَ, a le sens de groupement des termes semblables : $2x^2 + x + 1 = x^2 + 2 \rightarrow x^2 + x = 1$. Il faut encore préciser que ce que nous exprimons par des équations était dit tout autrement par les savants arabes. Ainsi, la dernière équation $x^2 + x = 1$ s'énonce dans les textes arabes 'un trésor et une chose égalent un dirham'.

Voilà encore un aspect qu'il est intéressant d'apprendre aux élèves : d'où proviennent les termes utilisés en mathématiques ? Que signifient-ils ?



Un peu d'étymologie historique ne peut nuire. Le nom d'Al-Khwārizmī signifie que ce grand mathématicien du 9^e siècle, qui s'exprimait en arabe dans ses ouvrages, était originaire du Khwārezm, une région située en Ouzbékistan actuel, au sud-est de la Mer d'Aral. Le mot Al-Khwārizmī lui-même a donné le terme *algorithme*, du fait qu'Al-Khwārizmī a aussi diffusé les méthodes de calcul dans la base décimale positionnelle par son livre intitulé « *Livre de l'addition et de la soustraction d'après le calcul des Indiens* ». Bien entendu, ce livre portait aussi sur la multiplication et la division. Par la suite, ses méthodes de calcul ont été diffusées en Europe sous le nom d'algorismes. Une confusion avec le mot d'origine grecque arithmétique (arithmos) a fini par transformer le s en th, pour donner algorithme.

Quelles sont les perspectives ?

En conclusion, nous voyons que les mathématiques, comme l'histoire, la littérature, la grammaire même, reposent sur un substrat beaucoup plus riche que ce que nous renvoie le souvenir que nous en avons depuis nos études. Malheureusement, elles ont mauvaise presse – qu'on songe au

nombre de journalistes qui les malmènent ou admettent carrément n'y rien comprendre – et sont trop souvent vues comme une discipline essentiellement technique. D'autre part, les professeurs sont rarement formés à l'histoire des mathématiques et, même s'ils le sont, ils restent timides, n'osant se lancer dans des explications – souvent en réponse à la question « à quoi cela sert-il ? » – qui les éloigneraient de « leur sacro-saint programme » et de leur zone de confort.

Il est pourtant temps que cela change en Belgique, vu le retard que nous avons pris dans ce domaine par rapport aux pays voisins, et que l'on encourage les professeurs à penser leur enseignement de manière pluridisciplinaire, pour donner aux mathématiques le contexte et, surtout, le sens qu'elles méritent. Depuis quelques années, les choses évoluaient dans la bonne direction. Ainsi, le document Compétences terminales et savoir requis en mathématiques dit de l'histoire des mathématiques qu'« elle peut contribuer à faire connaître les apports de toutes les cultures au développement des mathématiques : le triangle de Pascal d'origine chinoise, la relation de Pythagore figurant dans des textes indiens anciens, les fractions connues des Egyptiens, les frises islamiques, etc. (...) Pour enseigner des mathématiques qui ont un sens et lutter ainsi contre une vision dogmatique des mathématiques, il y a lieu d'insister sur le rôle des problèmes dans l'émergence des concepts. Ces problèmes, dont les énoncés paraissent parfois éloignés du champ mathématique, tiennent un rôle important dans la culture humaniste et la formation scientifique. »³

On voit que les concepteurs de ce texte insistent sur l'importance de la culture humaniste, dans l'enseignement des mathématiques et de manière générale. Ils donnent aussi une place aux problèmes, pour « lutter contre une vue dogmatique des mathématiques » - ce que je nommais plus haut les mathématiques en vase clos – et il s'agit bien de problèmes envisagés de manière historique, puisqu'il est question de retrouver l'émergence des concepts et, je suppose, de la susciter chez les élèves.

Malheureusement, ce souci de donner une place à l'histoire des mathématiques et de s'en inspirer n'apparaît plus dans le nouveau référentiel de mathématiques. En effet, on n'y trouve pas une seule occurrence 'histoire' ou 'historique', alors que le référentiel des sciences présente 21 entrées en 'histoire des sciences'.

3 <http://www.enseignement.be/index.php?page=24915&navi=515>



Fuite en avant du capitalisme et montée de l'extrême-droite : l'histoire est en danger !

Par Philippe Schmetz

Les adeptes de la « démocratie de marché » le savent très bien : leurs politiques, qui sont tout sauf démocratiques, maintiennent la tête sous l'eau d'une part de plus en plus importante de la population mondiale. Les coupes sombres dans l'emploi, dans les salaires, dans la sécurité sociale, dans les services publics, les guerres menées à des fins impérialistes, l'exploitation débridée des ressources des pays pauvres, l'incapacité flagrante du système à nous prémunir des catastrophes climatiques ou des pandémies gonflent les rangs des mécontents. L'histoire a montré que les bourgeoisies libérales pouvaient momentanément s'accommoder de régimes d'extrême-droite. En revanche, elles ne peuvent laisser fleurir l'idée qu'un autre monde, démocratique, fraternel, égalitaire, écologiquement responsable, serait à la fois nécessaire et possible. Il ne faut dès lors pas s'étonner de voir les pouvoirs en place balayer d'un revers de main le travail minutieux et rigoureux des historiens... et violer allègrement l'histoire. Simplifications, généralisations, banalisations, réécritures, occultations, mystifications, fermetures de précieux espaces de mémoire, tout est bon pour contenir les pensées dans les rails d'une idéologie compatible avec les lois du marché. Vous trouverez ci-après quelques faits¹ parmi tant d'autres qui illustrent ce contre quoi nous continuerons de lutter. Résistance !

Une résolution européenne qui fait froid dans le dos

En septembre 2019, le Parlement européen vote une résolution soulignant l'« importance de la mémoire européenne pour l'avenir de l'Europe ».

Très vite, le lecteur averti est saisi d'effroi. Extrait : « *considérant qu'il y a 80 ans, le 23 août 1939, l'Union soviétique communiste et l'Allemagne nazie ont signé un pacte de non-agression, connu sous le nom de pacte germano-soviétique ou pacte Molotov-Ribbentrop, dont les protocoles secrets partageaient l'Europe et les territoires d'États indépendants entre les deux régimes totalitaires selon des sphères d'influence, ouvrant la voie au déclenchement de la Seconde Guerre mondiale* ».

La suite du texte est du même tonneau. Ses auteurs et une majorité de parlementaires européens entendent établir une égalité entre nazisme et communisme ! A l'aide de considérants qui sont chacun des modèles de propagande et de révisionnisme historique, ils bafouent la mémoire.

« La signature du pacte germano-soviétique est ainsi obsessionnellement désignée comme cause principale du déclenchement de la seconde guerre mondiale. Ce grossier raccourci historique permet d'absoudre cyniquement aussi bien le national-socialisme, son idéologie de mort et les régimes fascistes des années 30 que l'attribution meurtrier et parfois connivent des chancelleries occidentales avec le nazisme, et la complicité active de puissances d'argent avec les régimes fascistes et nazi. Silence est fait sur le Traité de Versailles et ses conséquences. Aucun mot n'est consacré aux Accords de Munich d'octobre 1938, ce « Sedan diplomatique » qui a livré les peuples européens au « couteau de l'égorgeur », ce « début d'un grand effondrement, la première étape du glissement vers la mise au pas » comme l'écrivait dans l'Humanité le journaliste et député communiste Gabriel Péri, fusillé par les nazis. Tout le faisceau de causes mobilisées par des générations d'historiens pour tenter d'expliquer le déclenchement de la seconde guerre mondiale est bazarde au profit d'une bouillie anti-russe sans aucun égard pour le sacrifice immense des soviétiques dans l'éradication du nazisme. »²

Massimiliano Smeriglio³ insiste sur « la complicité silencieuse avec laquelle l'État libéral a permis le

¹ Sources : L'Humanité et le Monde diplomatique

² Patrick Le Hyaric, Directeur de l'Humanité

³ Eurodéputé du Parti Démocrate italien

développement du fascisme et du national-socialisme contre le mouvement ouvrier. »

« Sous une seule désapprobation sont unis opprimés et oppresseurs, victimes et bourreaux, envahisseurs et libérateurs, oubliant en outre l'effroyable tribut du sang versé par les peuples de l'Union soviétique - plus de 22 millions de morts - et même l'événement symbolique de la libération d'Auschwitz par l'Armée rouge. »⁴ Moralement et historiquement inconcevable.

Les communistes ne furent-ils pas, dans de nombreux pays et avec l'appui de différentes forces, gaullistes et socialistes en France, les artisans du redressement national, créant un rapport de force qui permit l'édification d'institutions républicaines et sociales sur les cendres du nazisme et des collaborations ? Est-ce un hasard si cet héritage - la sécurité sociale, par exemple - fait dans le même temps l'objet de violentes attaques dans tous les pays de l'Union européenne ?

Les pays d'Europe de l'Est ne furent-ils pas, quant à eux, des points d'appui décisifs dans les combats anti-coloniaux qui essaimèrent après-guerre ? Noyer dans le concept de totalitarisme des réalités historiques aussi dissemblables est une escroquerie intellectuelle. Une telle entreprise n'aidera d'ailleurs pas à poser un regard lucide et apaisé, pourtant indispensable, sur les régimes influencés par le soviétisme.

La Shoah, sa singularité intrinsèque, et les logiques d'extermination méticuleuses et industrielles du régime nazi sont fondues dans le magma des meurtres du 20ème siècle et ainsi relativisées. L'odieuse équivalence entre nazisme et communisme permet d'exonérer les régimes nationalistes d'inspiration fasciste des années 30 que des gouvernements et ministres actuels d'Etats membres de l'Union européenne célèbrent ardemment.

« Placer sur le même plan moral le communisme russe et le nazi-fascisme, en tant que tous les deux seraient totalitaires, est dans le meilleur des cas de la superficialité, dans le pire c'est du fascisme. Ceux qui insistent sur cette équivalence peuvent bien se targuer d'être démocrates, en vérité, et au fond de leur cœur, ils sont déjà fascistes ; et à coup sûr ils ne combattront le fascisme qu'en apparence et de façon non sincère, mais réserveront toute leur haine au communisme. », écrivait Thomas Mann.

Si l'expérience qui a pris le nom de communiste au 20ème siècle ne peut être, pour tout esprit honnête, résumé à la personne de Staline ou à une forme étatique, tel n'est pas le cas du nazisme intrinsèquement lié à un homme, à un régime. Et si le communisme propose un horizon d'émancipation universelle, quoi qu'on pense des expériences qui s'en sont réclamées, tel n'est pas le cas de l'idéologie nazie qui se revendique raciste, réactionnaire et exclusive, portant la mort en étendard. Ces simples arguments de bon sens disqualifient l'odieuse comparaison de cette résolution.⁵

C'est bien la visée communiste qui est la cible de ce texte indigne et inculte, et avec elle, la possibilité d'une autre société.

Des voix sociale-démocrates et écologistes ont soutenu cette résolution, avec le Front National et les extrêmes-droites continentales. Le signe désolant de la lente dérive d'une frange trop importante de la gauche européenne, qui largue les amarres d'une histoire et d'un courant, ceux du mouvement ouvrier, dans lesquels elle fut elle aussi forgée.

« L'anticommunisme a toujours été un pilier de tous les mouvements d'extrême-droite, de Hitler en Allemagne à Pinochet au Chili. Il s'agit de combattre tous ceux qui proposent une alternative au système capitaliste. Il n'en va pas autrement aujourd'hui. Le président brésilien d'extrême-droite Jair Bolsonaro veut faire du Brésil « un rempart contre le communisme » en Amérique latine. Et la même haine anime la N-VA quand elle qualifie notamment le PTB de « déchet de l'histoire », ou les groupuscules d'extrême-droite comme Schild en Vrienden qui lancent la chasse aux mouvements étudiants de gauche comme Comac (étudiants du PTB). Marxistes, défenseurs de Mai 68, syndicats et militants de l'égalité, tous sont des ennemis et doivent être mis au pas. »⁶

Tous les démocrates, toutes les personnes attachées à la libre expression des courants qui se réclament du communisme et d'une alternative au système capitaliste devraient au contraire se lever contre cette inquiétante dérive qui nous concerne tous. Au risque d'y laisser eux aussi un jour leur peau.

⁴ Massimiliano Smeriglio

⁵ Patrick Le Hyaric

⁶ Marc Botenga, PTB, 27/09/19

La Maison de l'histoire européenne à Bruxelles : histoire ou propagande ?



Inaugurée en 2017, dans le parc Léopold, la Maison de l'histoire européenne soulève bien des questions. Des questions non négligeables quand on sait que pas moins d'un demi-million de visiteurs en ont déjà franchi les portes...

Aboutissement d'un projet du Parlement européen ayant coûté la bagatelle de 55,4 millions d'euros aux contribuables, ses simplifications, ses généralisations et ses silences ont de quoi laisser pantois⁷.

Ainsi, c'est dès l'évocation de la révolution française, au XVIIIème siècle, que sont confondus une première fois le régime nazi et l'Union soviétique ! La période de la Terreur donne en effet droit à ce raccourci : « *Le raisonnement - que des objectifs idéalistes peuvent justifier des moyens brutaux - a été utilisé plusieurs fois dans l'histoire européenne. Notamment par l'Etat policier de l'Union soviétique sous Joseph Staline et par le régime nazi en Allemagne.* » Une analogie qui se révèle être le fil conducteur de la visite.

Les salles consacrées au XIXème siècle passent sous silence les pacifistes pro-européens. Le marxisme est présenté comme une « *réaction passionnée* » à la révolution industrielle, où « *les conditions de vie et de travail [des ouvriers] sont souvent épouvantables* ». Mais... « *à la fin du XIXème siècle, leur situation s'améliore avec l'obtention progressive du droit de vote.* »

On cherchera en vain dans ce musée une évocation positive du mouvement ouvrier. D'ailleurs, souligne l'audioguide : « *les classes ouvrières n'ont jamais constitué un ensemble homogène* », au contraire des bourgeois qui, eux, « *impulsent des change-*

ments économiques et politiques (...) et jouent un rôle important dans l'instauration des démocraties modernes. »

Les salles consacrées à la seconde guerre mondiale placent sur un pied d'égalité les régimes communistes et nazi. Hitler et Staline même combat... Nulle mention par contre des accords de Munich, ni de la bataille de Stalingrad, ni encore des mouvements de résistance communistes. Camps d'extermination nazis et goulag sont allègrement confondus dans un même commentaire...

Comment une telle révision de l'histoire a-t-elle été rendue possible ?

En février 2007, lors de son investiture à la présidence du Parlement européen, H-G Pöttering (CDU, droite allemande) énonce l'idée d'un lieu de mémoire européen. Député européen à l'époque, Francis Wurtz (PCF), a participé aux réunions parfois houleuses du conseil de direction du projet. Il y a lutté pour voir le Musée de l'histoire européenne s'ouvrir à la contradiction et à la nuance. En vain. Selon lui, « *ce musée a été conçu par des combattants de la guerre froide afin d'être conforme à l'idéologie des chrétiens-démocrates allemands* ».

Une autre perle le confirme. Dans les *Lignes directrices pour une Maison de l'histoire européenne*, pondues dès 2008, on peut lire ceci : « *Après le putsch des bolcheviks, une dictature et une autre forme d'organisation de la société apparaissent à l'Est. Dans beaucoup de pays, l'utopie de l'égalité sociale fait de nombreux adeptes. Le conflit Est-Ouest commence. Il s'agit fondamentalement d'un combat entre la dictature communiste et la démocratie libérale.* »

Le musée se voulant pro-européen et porteur de « valeurs positives », les historiens du comité scientifique ont été triés en fonction de leurs orientations idéologiques. La seule historienne à avoir participé à toutes les étapes de la conception du musée, la Hongroise Maria Schmidt, est considérée comme plus idéologue que Victor Orban, dont elle a été conseillère de 1998 à 2002. On lui doit des ouvrages à la gloire de Reagan et de Bush. Selon Forbes, elle détient la 42ème fortune de Hongrie. Elle dirige à Budapest la Maison de la Terreur, qui martèle sur trois étages une idée fixe : la Hongrie du XXème siècle a subi la tyrannie de deux régimes politiques comparables : le nazisme et le communisme. Aux étages supérieurs, des salles lumineuses et colorées vendent la légende

⁷ Jean-Baptiste MALET, *Bienvenue au musée de la propagande européenne*, dans *Le Monde diplomatique*, mai 2021

européenne : reconstruction de l'Europe, naissance de l'Etat-providence, traités, élargissements, chute du Mur, l'histoire sans accrocs, consensuelle, tout en progrès économiques. Aucune critique vis-à-vis des politiques menées à l'Ouest. Seule la grève des mineurs britanniques est évoquée.

Comme le note le journaliste du Diplo : « *Le communisme a perdu, le capitalisme a gagné, l'Union européenne reçoit le prix Nobel de la paix en 2012 : fin de l'histoire au sixième étage.* »



France : ils ne veulent rien savoir de Croizat !

En 2015, on fête le 70e anniversaire de la Sécurité sociale. La Mutualité sociale agricole (MSA, la Sécurité sociale pour les agriculteurs) fait envoyer une communication institutionnelle visant à célébrer cette date. L'ensemble des salariés reçoivent donc un mail racontant l'histoire de la Sécurité sociale. « *Je m'aperçois qu'à aucun moment n'est fait référence à Ambroise Croizat, ministre du Travail et de la Sécurité sociale, et bâtisseur de la Sécurité sociale* », raconte Gilles Piazzoli, employé à la MSA Provence-Azur et membre de la CGT. « *J'ai voulu réparer cet oubli. J'ai cliqué sur "répondre à tous", pour rétablir la véritable histoire de la Sécurité sociale et rappeler le nom de son créateur* », explique-t-il. Mais la direction de la MSA Provence-Azur le convoque alors pour un entretien préalable à sanction. Le motif ? « *J'aurais utilisé la messagerie professionnelle à des fins politiques et syndicales, et non à des fins professionnelles, seules autorisées par le règlement intérieur. Mais ce règlement ne dit pas que l'on n'a pas le droit de répondre. J'ai donc répondu pour rétablir les faits* », raconte Gilles Piazzoli. Malgré la mobilisation de la CGT, le salarié reçoit un avertissement, qu'il

conteste devant le conseil de prud'hommes de Draguignan, où il obtient gain de cause en 2018. Mais la direction de la MSA Provence-Azur fait appel ! « *Mon cas m'importe peu. Ce qui compte, c'est de mettre en lumière le rôle et l'œuvre de Croizat, qui doit entrer au Panthéon* », insiste Gilles Piazzoli. Aux dernières nouvelles, la mobilisation a payé, la cour d'appel confirmant la décision des prud'hommes.

France : le Musée de la résistance et de la déportation de Romans menacé !

En annonçant la fermeture du musée de la Résistance en Drôme et sa délocalisation dans les archives communales, la maire « Les Républicains » de Romans-sur-Isère a lancé un débat sulfureux et politique : peut-on se passer, en 2021, d'un musée de la Résistance et de la Déportation ?

1972 : vingt-deux résistants drômois prennent l'initiative de fonder un musée de la Résistance au cœur de Romans. Parmi eux, certains ont participé au mythique maquis du Vercors, haut lieu de lutte contre l'occupant nazi. Le musée est inauguré en 1974 dans une aile d'un ancien couvent, où il prend place à côté d'un autre lieu de mémoire, ouvrière cette fois : le musée international de la chaussure, objet emblématique de Romans qui a fait les affaires de la ville du début du XXe siècle à l'effondrement industriel des années 1980. Comme pour souligner le double héritage de Romans au siècle dernier, les deux musées partagent une entrée commune. En 2020, les deux ferment pour cause de Covid-19, mais seul le musée de la Résistance reste à ce jour portes closes.

« *Une grande partie des résistants du Vercors étaient des Romains. Avec la chaussure, c'est notre histoire, le lien entre les habitants* », raconte Gérard Monier, du conseil scientifique du musée. Il a pris la suite de son père, Robert, rescapé du camp de concentration de Bergen-Belsen et membre fondateur du musée en 1972. Des affaires appartenant à sa famille y sont d'ailleurs exposées. Gérard Monier fustige l'attitude de la maire, qui refuse, selon lui, tout dialogue avec le comité de défense du musée, malgré une pétition de plus de 22 000 signatures.

La majorité de droite considère le musée obsolète. Selon le communiqué, « *la Seconde Guerre mondiale est terminée depuis plus de soixante-quinze ans. Les acteurs de ce douloureux conflit ont aujourd'hui disparu ou sont très âgés. De fait, la connaissance de ces temps tragiques est maintenant portée par l'école. Grâce à l'évolution extraordinaire de la technologie depuis vingt ans et les équipements informatiques dont sont dotées les salles de classe, les élèves de 2021 ont maintenant à leur disposition des milliers de documents audiovisuels qu'ils peuvent exploiter en cours, avec leurs enseignants, seuls ou en groupe* ». Et de réduire l'enjeu de mémoire à la simple question scolaire en précisant : « *Les collégiens et lycéens romains qui veulent approfondir leurs cours ont également toute faculté de se rendre à la médiathèque Simone-de-Beauvoir, qui offre à la lecture des centaines d'ouvrages sur la Seconde Guerre mondiale.* »

« *C'est hallucinant, ce texte ! se lamente Gérard Monier. Dès que les gens sont morts, on ferme les musées ? C'est un lieu qui traite de la lutte contre l'intolérance, de la montée du nazisme, du combat de tous les jours pour la liberté et la démocratie. Quel message envoie-t-on en le fermant, franchement ? Sous prétexte que de toute façon il y a Internet ?* » « *Si on suit ce raisonnement jusqu'au bout, on peut fermer le palais du Louvre, la Joconde aussi est sur le Net* », ironise Jean Sauvageon, président du comité de défense du musée.

La décision de la mairie dénote en effet un rapport particulier à la mémoire et à sa matérialité. Se retrouver physiquement face à la porte d'un wagon SNCF de déportation dans une des vitrines du musée ou devant la lettre d'un jeune Romain adressée en catimini à ses parents avant d'être fusillé par la milice, « *cela crée un choc émotionnel incomparable avec la consultation d'archives sur Internet* », avance Jean Sauvageon. D'autant que la Mairie reste floue sur le sort réservé à ces objets dans les archives communales. Un espace dédié est évoqué, avec d'éventuelles expositions temporaires. Mais, d'une part, les archives ne sont pas un lieu de passage comparable au musée, qui bénéficie directement de l'attractivité du musée voisin de la chaussure. De l'autre, « *la délocalisation des objets dans un petit espace dans les archives ne permettra pas de les exposer correctement* », s'inquiète la conseillère d'opposition Isabelle Pagani (PS-PCF). Et Jean Sauvageon de conclure : « *On va remiser ces objets de notre histoire dans un placard.* »

Flandre : un monument à la gloire de Waffen-SS



Une étrange ruche de bronze constellée d'abeilles se dresse dans la commune de Zedelghem (Flandre-Occidentale) : la Ruche lettonne pour la liberté. « *De jeunes hommes lettons ont été recrutés par l'armée allemande pour se battre contre l'armée soviétique, explique une plaque commémorative. Près de 12 000 d'entre eux ont été prisonniers à Zedelghem de 1945 à 1946.* »

C'est Pol Denys, conseiller communal (Vlaams Belang), qui est l'initiateur de ce monument. Figure de l'extrême-droite locale, il s'intéresse aux milliers de soldats qui, après avoir combattu sous l'uniforme de la Wehrmacht ou de la Waffen-SS, ont été détenus dans le camp de prisonniers de sa commune.

Ces hommes appartenaient à la Légion lettonne, une unité de la Waffen-SS. Parmi eux, certains étaient des conscrits enrégimentés par l'occupant allemand. Mais beaucoup étaient des nationalistes lettons engagés volontaires dans la SS, afin de participer aux combats contre l'Union soviétique ainsi qu'à l'extermination des juifs de Lettonie. Des crimes de guerre bien documentés. À lui seul, le Sonderkommando Arajs est responsable de l'assassinat de plus de 100 000 personnes.

Depuis plus de vingt ans, les politiciens lettons se relaient afin de réhabiliter ces légionnaires, présentés comme des « *combattants de l'indépendance lettonne* ». Aucun de ces anciens SS n'a jamais été

jugé en Lettonie depuis 1991. Ils touchent même une pension. En 1998, le gouvernement a décidé d'instaurer la *Journée de la Légion lettone*. Face au tollé international, l'initiative a été abrogée en 2000. Ce qui n'empêche pas de nombreuses cérémonies de se dérouler localement.

Pour comprendre pourquoi un monument glorifiant une légion SS a pu être érigé en Belgique, il faut remonter à 2008, quand Pol Denys signe un article sur le camp de prisonniers de Zedelghem, présenté comme un berceau du nationalisme letton d'après-guerre. Son site Internet attire l'attention du musée de l'Occupation de la Lettonie (Riga). Plaçant sur un pied d'égalité nazisme et communisme, ce musée soutient que « *l'occupation soviétique de la Lettonie de 1940 à 1941, l'occupation nazie de 1941 à 1944, et l'occupation soviétique de 1944 à 1991* » ne forme qu'une seule et même « *occupation* ». La Légion lettone y est glorifiée comme une unité de « *résistance* » au communisme, et ses crimes ont été effacés des annales.

Pol Denys propose à la commune de Zedelghem d'ériger un monument aux légionnaires lettons. Et ça passe ! Un sculpteur réalise alors une allégorie de la Légion lettone prenant la forme d'une ruche : « *Cette colonie d'abeilles est une nation. Les abeilles sont pacifiques, elles ne piquent que lorsqu'elles se sentent menacées. Alors elles se défendent, se battent et meurent pour leur ruche.* » Un monument inauguré en 2018, en présence de vétérans de la SS, de l'ambassadrice de la Lettonie en Belgique, des représentants du musée de l'Occupation, de la bourgmestre de Zedelghem, et de Pol Denys, l'élu du Vlaams Belang.

Ces hommages ne sont pas de vulgaires provocations mais le fruit d'une stratégie, mettant à l'épreuve la classe politique et les institutions belges, qui, pour l'heure, se montrent incapables d'y répondre.

En décembre 2020, le député fédéral A. Flahaut (PS) a bien adressé une question au ministre de la Justice à propos du monument. Une question restée à ce jour sans réponse. Quant à la commune où se dresse la Ruche, dirigée par des chrétiens-démocrates, elle affirme ne pas comprendre qu'un monument représentant des abeilles puisse susciter la colère et l'indignation des associations juives ou patriotiques belges...

États-Unis : au Texas, Martin Luther King bientôt banni des programmes scolaires ?



Au Texas, mais pas que là, le Parti républicain mène une offensive législative en vue de réformer le Code de l'éducation. Son objectif : réduire l'enseignement sur le racisme, le féminisme et l'histoire de la classe ouvrière à la portion congrue, imposer une vision unique de l'Histoire - celle des dominants - et la purger de toute vision critique.

Si cette attaque ultra-conservatrice devait aboutir, Martin Luther King pourrait disparaître des manuels scolaires texans, de même que Cesar Chavez – figure du syndicalisme –, ou encore la féministe Susan B. Anthony. L'enseignement de l'histoire amérindienne serait rayé, ou encore celui portant sur la décision de la Cour suprême *Brown v. Board of Education*, de 1954, déclarant la ségrégation scolaire inconstitutionnelle.





« Et si nous recommandions à nos lecteurs des auteurs et/ou des livres qui nous aident à comprendre le présent à travers la lecture du passé ? Des auteurs qui nous fournissent des grilles d'analyse éclairantes ? Bref, quels sont nos historiens (et/ou essayistes) préférés ? »

C'était la question posée aux membres du conseil général de l'Aped, et nous sommes heureux de vous en présenter le fruit.

Bonnes lectures !

Un ouvrage de référence

Littéralement plébiscité, il y a **Howard ZINN**, pour **Une histoire populaire des Etats-Unis. De 1492 à nos jours** (Agone, 2002, pour la traduction française). Cette histoire des Etats-Unis présente le point de vue de ceux dont les manuels d'histoire parlent habituellement peu. L'auteur confronte avec minutie la version officielle et héroïque (de Christophe Colomb à George W. Bush) aux témoignages des acteurs les plus modestes. Les Indiens, les esclaves en fuite, les soldats déserteurs, les jeunes ouvrières du textile, les syndicalistes, les GI du Vietnam, les activistes des années 1980-1990, tous, jusqu'aux victimes contemporaines de la politique intérieure et étrangère américaine, viennent ainsi battre en brèche la conception unanimiste de l'histoire officielle.

Un film de Olivier AZAM et Daniel MERMET lui est également consacré, il est disponible en DVD : Howard Zinn - une histoire populaire américaine (Les Mutins de Pangée)



HOWARD ZINN
**Une histoire populaire
des États-Unis**

De 1492 à nos jours

Traduit de l'anglais par Frédéric Cotton

AGONE
MÉTIERS SOCIALES

Et tant d'autres...

Henri ALLEG, *La question* (Ed. de Minuit).
La torture durant la guerre d'Algérie.

Robert L. ALLEN, *Histoire du mouvement noir aux Etats-Unis, tomes 1 et 2*
(F.M./Petite collection Maspero).

Walter BENJAMIN, *Sur le concept de l'histoire. Œuvres III* (Gallimard).

Jean-Richard BLOCH, *Espagne, Espagne!*
(Aden). Un vibrant témoignage rédigé durant la guerre d'Espagne.

Fernand BRAUDEL, *La dynamique du capitalisme* (Champs Histoire 40 ans).

Bertolt BRECHT, *La résistant ascension d'Arturo Ui* (L'arche).

Tony BUSSELEN, *Une histoire populaire du Congo* (Aden).

Lucas CATERINE, *L'islam à l'usage des incroyants* (E.P.O).

Noam CHOMSKY, **W. McCHESNEY**, *Propagande, médias et démocratie* (Ecosociété).

Michel CAILLAT, **Jean-Marie BROHM**, *Les dessous de l'olympisme* (La Découverte).

Michel COLLON, *Attention, médias ! Médiations du Golfe - Manuel Anti-manipulation*, (EPO, Bruxelles, 1992); *Les 7 Péchés d'Hugo Chavez* (Investig'Action/Éditions Couleur livres, Bruxelles/Charleroi, 2009); *Israël, parlons-en !* (ouvrage collectif sous sa direction, Investig'Action/Éditions Couleur livres, Bruxelles/Charleroi, 2010); *Je suis ou je ne suis pas Charlie ?* (Investig'Action, Bruxelles/Charleroi, 2015).

Catherine COQUERY-VIDROVITCH, *Petite histoire de l'Afrique. L'Afrique au sud du Sahara, de la préhistoire à nos jours* (La Découverte, 2016), *Les Routes de l'esclavage, Histoire des traites africaines VIe-XXe siècle* (Albin Michel, 2021).

La CHANSON DE CRAONNE, dont les paroles ont évolué au cours de la Grande Guerre. Les auteurs ? Des poilus, dans les tranchées de 1914-18. Il existe de nombreux écrits sur cette chanson et sur les possibilités d'exploitation pédagogique.

Guy DEBORD, *Commentaires sur le société du spectacle* (Folio).

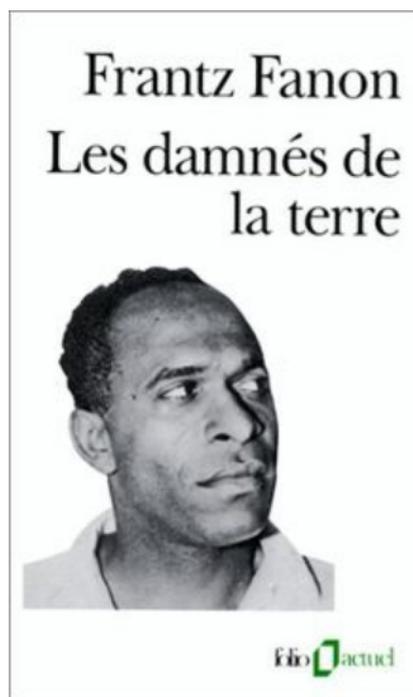
Ludo DE WITTE, *L'assassinat de Lumumba* (Karthala, 2000).

DOXIADIS, PAPADIMITRIOU, PAPADATOS, *Logi-comix*, (Vuibert, 2010). La « quête des fondements des mathématiques ».

Roxanne DUNBAR-ORTIZ, *Contre-histoire des Etats-Unis*. Pourquoi et comment les Indiens d'Amérique ont été décimés.

Didier ERIBON, *Réflexions sur la question gay* (Fayard).

Frantz FANON, *Les damnés de la terre* (La découverte).



Norman FINKELSTEIN, *Mythes et réalités du conflit israélo-palestinien* (Aden).

Harald FRANSEN, *Un coeur en commun - La belge histoire de la sécurité sociale* (Delcourt).

Eduardo GALEANO, *Les veines ouvertes de l'Amérique latine* (Terre humaine / poche).

François GEMENNE, *On a tous un ami noir* (Fayard). Une vision rationnelle et apaisée pour penser le sujet de l'immigration.

Maurice GODELIER, *La production des grands hommes* (Fayard). Sur la colonisation.

Kurt GOSSVEILER, *Hitler l'irrésistible ascension ? Essais sur le fascisme* (Aden).

Denis GUEDJ, *Les cheveux de Bérénice* (Seuil 2003), sur la mesure de la terre par Eratosthènes et l'incroyable richesse de la bibliothèque d'Alexandrie. Guedj, romancier et mathématicien, a signé bien d'autres ouvrages.

Robert HALLEUX, *Le savoir de la main. Savants et artisans dans l'Europe préindustrielle* (Armand Colin).

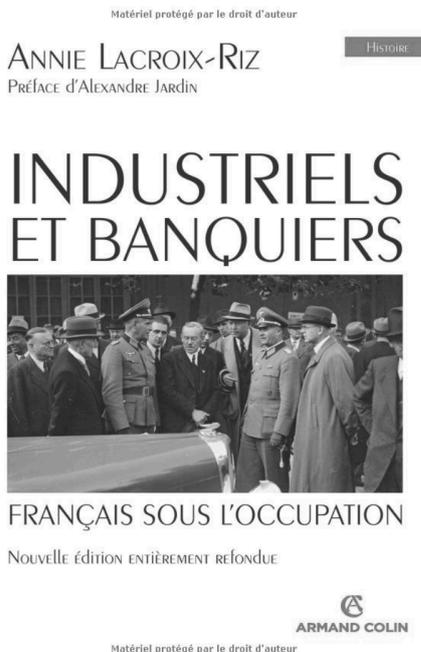
HEGEL, *La raison dans l'histoire* (10/18).

Evelyne HEYER, *L'odyssée des gènes. 7 millions d'années d'histoire de l'humanité révélées par l'A.D.N* (Flammarion).

Eric HOBBSBAWM, *L'âge des extrêmes. Histoire du court XXe siècle* (Complexe/Monde Diplomatique). *Nations et nationalisme depuis 1780* (Folio histoire).

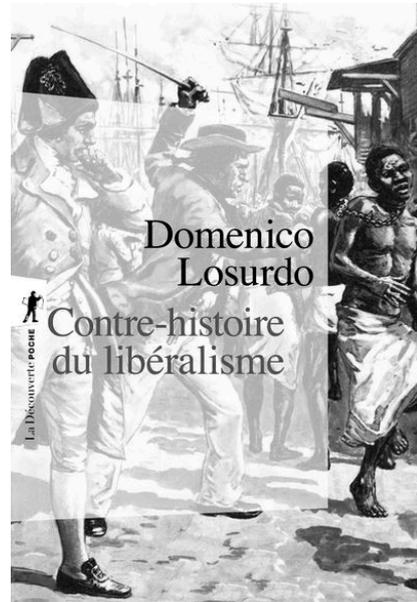
John ILIFFE, *Les Africains, histoire d'un continent* (Flammarion, Champs histoire).

Annie LACROIX-RIZ, *Le Vatican, l'Europe et le Reich. De la première guerre mondiale à la guerre froide* (Armand Colin). *Industriels et banquiers sous l'occupation. La collaboration économique avec le Reich et Vichy* (Armand Colin). *Scissions syndicales. Réformisme et impérialismes dominants 1939 – 1949* (Delga).



Frédéric LORDON, *La société des affects. Pour un structuralisme des passions* (Seuil, Essais).

Domenico LOSURDO, *Fuir l'histoire ? La révolution russe et la révolution chinoise aujourd'hui* (Delga, 2007). *Une contre-histoire du libéralisme* (La Découverte).



Amin MAALOUF, *Les croisades vues par les Arabes* (J'ai lu).

Karl MARX, *L'expropriation originelle* (Les nuits rouges).

Arno MAYER, *La solution finale dans l'histoire* (La Découverte).

Anne MORELLI, *Principes élémentaires de propagande de guerre : utilisables en cas de guerre froide, chaude ou tiède...* (Labor, 2001) *Les émigrants belges : réfugiés de guerre, émigrés économiques, réfugiés religieux et émigrés politiques ayant quitté nos régions du xvie siècle à nos jours* (dir., 1998).

Michael PARENTI, *L'assassinat de Jules César, une histoire populaire de l'ancienne Rome. L'Antiquité du point de vue de la lutte des classes. Le mythe des jumeaux totalitaires* (Delga).



Jacques PAUWELS, *1914-1918, La grande guerre des classes* (Aden, 2014, deuxième édition mise à jour chez Delga). ***Les Mythes de l'histoire moderne*** (Investig'Action, 2019). **Le mythe de la bonne guerre** (Aden).

Robert O. PAXTON, *Le fascisme en action* (Seuil, 2004).

Yvon QUINIOU – Nikos FOUFAS, *Le matérialisme en questions* (L'Harmattan).

Frédéric REGENT, *Les Maîtres de la Guadeloupe. Propriétaires d'esclaves. 1635 – 1848* (Tallandier).

Shlomo SAND, *Comment le peuple juif fut inventé* (Flammarion, Champs essais, 2008).

Georges SOBOUL, *La Révolution française* (Gallimard).

Han SUYIN, *Le déluge du matin, Le premier jour du monde, etc.* Mao et la révolution chinoise (Livre de poche).

David VAN REYBROUCK, *Congo. Une histoire* (Babel).

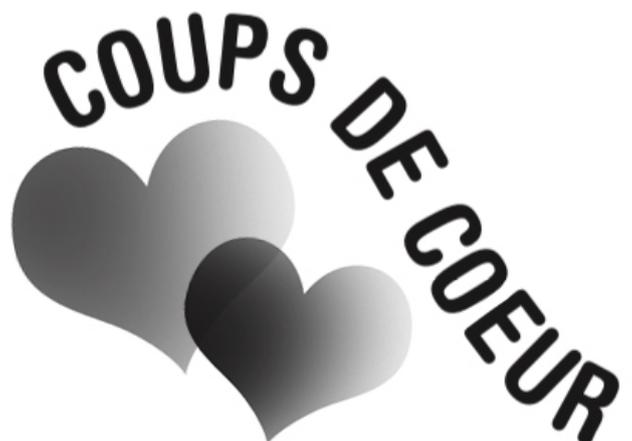
Françoise VERGES, *Le ventre des femmes. Capitalisme, racialisation, féminisme* (Albin Michel).

Pierre VIDAL NAQUET, *Les crimes de l'armée française en Algérie de 1954 à 1962* (La découverte Poche).

Michèle ZANCARINI-FOURNEL, *Les luttes et les rêves. Une histoire populaire de la France de 1685 à nos jours* (Zones).

ZINN, KONOPACKI et BUHLE, *Une histoire populaire de l'empire américain* (édition Vertige Graphic, 2009).

Alexander WERTH, *La Russie en guerre* (Tallandier, 2011, texto semi poche).



RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

LIBERTÉ — ÉGALITÉ — FRATERNITÉ

COMMUNE DE PARIS

IV^e ARRONDISSEMENT

ÉCOLES PUBLIQUES
ET GRATUITES

AUX FAMILLES DE L'ARRONDISSEMENT

La somme des connaissances humaines est un fonds commun dans lequel chaque génération a le droit de puiser, sous la seule réserve d'accroître le capital scientifique accumulé par les âges précédents au bénéfice des générations à venir.

L'instruction est donc de droit absolu pour l'enfant, et sa répartition un devoir impérieux pour la famille ou, à défaut, par la société.

Seule, l'instruction rend l'enfant, devenu homme, réellement responsable de ses actes envers ses semblables.

Comment, en effet, exiger l'observation des lois, si les citoyens n'en peuvent pas même lire le texte?

L'enseignement, nous le répétons, est le premier devoir de la famille et de la société, si celle-ci est impuissante à y pourvoir.

Mue par ces principes indiscutables, la Commune de Paris organisera l'enseignement public sur les bases les plus larges possibles.

Mais elle a dû d'abord veiller à ce que, désormais, la conscience de l'enfant fût respectée, et rejeter de son enseignement tout ce qui pourrait y porter atteinte.

L'école est un terrain neutre, sur lequel tous ceux qui aspirent à la science se doivent rencontrer et se donner la main.

C'est surtout dans l'école qu'il est urgent d'apprendre à l'enfant que toute conception philosophique doit subir l'examen de la raison et de la science.

La Commune ne prétend froisser aucune foi religieuse, mais elle a pour devoir strict de veiller à ce que l'enfant ne puisse à son tour être violenté par des affirmations que son ignorance ne lui permet point de contrôler ni d'accepter librement.

Nous avons donc écarté des écoles publiques de l'arrondissement tous les membres des diverses congrégations religieuses qui, contrairement aux principes de liberté de conscience et des cultes, affirmés par la Révolution française, avaient été jusqu'alors investis du droit d'enseigner.

Dès aujourd'hui, ces écoles seront exclusivement dirigées par des instituteurs et institutrices laïques, et nous veillerons scrupuleusement, à l'aide de fréquentes inspections, à ce que tout enseignement religieux, sans exception, en soit complètement banni.

Apprendre à l'enfant à aimer et à respecter ses semblables; lui inspirer l'amour de la justice; lui enseigner également qu'il doit s'instruire en vue de l'intérêt de tous, tels sont les principes de morale sur lesquels reposera désormais l'éducation publique communale.

A vous de nous aider de votre concours, comme vous pouvez compter sur le nôtre, dans l'accomplissement de cette tâche utile et féconde.

Vive la République! Vive la Commune!

Les Membres de la Commune, délégués par le IV^e arrondissement,

AMOUROUX, Arthur ARNOULD, A. CLÉMENCE, E. GÉRARDIN, G. LEFRANÇAIS





18 mars 1871. Assiégé par les Prussiens, trahi par le pouvoir, le peuple de Paris se lève, érige des barricades, combat et proclame la Commune.

Paris est un véritable chaudron. Voilà vingt ans que Napoléon III exclut du pouvoir le peuple et la petite bourgeoisie, qui avaient fait la Révolution française et portaient le projet républicain. Dans le même temps, la révolution industrielle concentre dans la capitale un prolétariat réduit à la pire des misères. Une misère encore durcie par le siège des Prussiens, qui inspire ces lignes à l'historien P-O. Lissagaray : « *La faim piquait plus dur d'heure en heure. La viande de cheval devenait une délicatesse. On dévorait les chiens, les chats et les rats. Les ménagères, au froid par moins 17° ou dans la boue du dégel, quêtaient des heures entières une ration de naufragé. Pour pain, un mortier noir qui tordait les entrailles. Les petits mouraient sur le sein épuisé.* » Des assemblées politiques échauffent les esprits,

l'Association internationale des travailleurs (AIT, première Internationale, fondée en 1864) soutenant une renaissance du mouvement social. Adolphe Thiers, président de la toute jeune Troisième République, s'est réfugié à Versailles, avec une Assemblée parlementaire majoritairement monarchiste et réactionnaire. Il met le feu aux poudres quand il veut soumettre Paris et récupérer les 227 canons qui s'y trouvent. Pas question pour les Parisiens de céder les canons qu'ils ont payés de leur poche !

72 jours durant, la Commune va rompre radicalement avec l'ordre bourgeois. C'est une société nouvelle qui se dessine : souveraineté populaire, révocabilité des élus, émancipation des prolétaires par une instruction obligatoire et gratuite, émancipation des femmes, séparation entre l'Etat et l'Eglise, internationalisme, citoyenneté pour les étrangers, auto-organisation des travailleurs, réquisition des logements vacants... En effet, parmi les communaux, - ouvriers, artisans, gardes nationaux, intellectuels -, les représentants de l'AIT ont pris le dessus et insufflent les idées les plus originales. 72 jours à peine, puisqu'un terrible massacre de civils, la Semaine sanglante, enterrera la révolution, suivi d'une longue période de répression. « *Le véritable*

crime de la Commune, c'est d'avoir commencé à bâtir une société qui ne repose plus sur la quête effrénée du profit et s'intéresse d'abord au bonheur des uns et des autres. Tout ce qui appartient à l'intelligence populaire et au partage des richesses est quelque chose qui fait horreur aux puissants», note l'écrivain Gérard Mordillat. 72 jours à peine, mais qui auront sur l'histoire une influence considérable. 72 jours qui continueront d'irriguer la pensée des mouvements ouvriers et des révolutions sociales passées et... à venir !

Enfance et éducation

Sous le Second Empire, à Paris comme en province, l'industrialisation est synonyme de surexploitation et d'aliénation pour la classe ouvrière. Les enfants sont livrés à eux-mêmes, « dans la boue des ruisseaux ». Les logements sont insalubres. La mortalité, due essentiellement aux maladies pulmonaires et aux diarrhées, est sidérante : l'espérance de vie moyenne est de 2 ans (vous lisez bien : deux ans) chez les enfants d'ouvriers quand elle s'élève à 29 ans chez les commerçants et autres gens aisés. Pour les enfants qui travaillent, c'est la combinaison entre surmenage et sous-alimentation qui provoque la surmortalité.

On s'en doute, la situation scolaire de l'époque est catastrophique : des milliers de communes sans école de filles ; tous les hameaux sans école d'aucune sorte ; un grand nombre d'enfants écartés de l'enseignement par l'établissement d'un chiffre maximum d'admissibilités gratuites ; pas une bibliothèque de village ; plus de 27 % de totalement illettrés ; maîtres et maîtresses précaires (5.000 institutrices recevaient moins de 400 francs par an, certaines seulement 75 francs) ; pas une n'avait droit à la retraite, pas un instituteur n'était assuré d'une retraite qui lui donnât un franc par jour. Dans certains quartiers populaires du Paris de cette époque, plus de la moitié des enfants n'étaient pas scolarisés.

Fils des désespérés, tu seras un homme libre !

Pour la Commune, l'émancipation des enfants est une priorité. En témoigne la vibrante expression de Jules Vallès, dans son journal *le Cri du peuple*, suite à la proclamation de la Commune, le 28 mars 1871 : « *Fils des désespérés, tu seras un homme libre !* »

En avril, le Comité central des 20 arrondissements, dans la proclamation où il donne le sens de la lutte engagée, ne manque pas de souligner : « *Travailleurs, ne vous y trompez pas... Si vous êtes las de végéter dans l'ignorance et de croupir dans la misère; si vous voulez que vos enfants soient des*

hommes ayant le bénéfice de leur travail et non des sortes d'animaux dressés pour l'atelier ou pour le combat, fécondant de leurs sueurs la fortune d'un exploiteur ou répandant leur sang pour un despote, si vous ne voulez plus que vos filles que vous ne pouvez élever et surveiller à votre gré, soient des instruments de plaisir aux bras de l'aristocratie d'argent, travailleurs, soyez intelligents, debout ! »

Concrètement, la Commune prévoit de remplacer les asiles pour enfants par des garderies conçues comme de véritables jardins d'enfants. Elle organise aussi la distribution de chaussures et de vêtements. Elle crée des cantines scolaires.

Dès sa deuxième séance, le 29 mars, le Conseil de la Commune met en place une commission de l'enseignement, dirigée par Edouard Vaillant. Membre de l'AIT, il avait participé aux travaux sur l'enseignement lors des congrès de Lausanne (1867) et de Bruxelles (1868). C'est un véritable projet d'école socialiste qui voit le jour : affirmation du principe d'égalité comme fondement du projet éducatif, impossibilité de dissocier révolution sociale et révolution éducative, et, enfin, esquisse d'un enseignement « intégral » visant à « cultiver dans le même individu l'esprit qui conçoit et la main qui exécute ». Une éducation complète pour tous car personne ne doit commencer sa vie en condition d'infériorité.

Une instruction intégrale

Dans le *Journal officiel* du 2 avril 1871, une association populaire républicaine, composée paritairement (!) de trois femmes et de trois hommes, réclame, outre une école dégagée de toute emprise religieuse, « *l'instruction rationnelle, intégrale, qui deviendra le meilleur apprentissage possible de la vie privée, de la vie professionnelle et de la vie politique et sociale... gratuite et complète pour tous les enfants des deux sexes... obligatoire en ce sens qu'elle devienne un droit à la portée de tout enfant* ».

Le 17 mai, Vaillant fait chorus : « *Il importe que la Révolution communale affirme son caractère essentiellement socialiste par une réforme de l'enseignement, assurant à chacun la véritable base de l'égalité sociale, l'instruction intégrale à laquelle chacun a droit.* »

Le journal *Le père Duchêne* salue ainsi les premières écoles professionnelles créées pour les enfants du peuple, « les petits sans-culottes » :

« *Ce sont les enfants du peuple qui vont maintenant jouer sous les arbres des grandes cours, Etudier dans les vastes salles, Rire comme des fous dans les préaux,*

*Pencher leurs petites têtes sur les livres,
Aspirer à pleins poumons le grand air et la
science,
Travailler enfin, et se bien porter, nom de Dieu !
Comme ça convient à leur âge...
Comme l'homme ne vit pas que par son estomac,
Et que le cerveau chez lui compte bien aussi pour
quelque chose,
On leur apprendra tout de suite qu'il faut faire
d'eux des hommes complets,
C'est-à-dire capables de mettre en œuvre toutes
leurs facultés,
Et de produire non seulement par les bras, mais
encore par l'intelligence.
En un mot, on leur foutra une éducation scienti-
fique intégrale. »*

On retrouve là le concept marxiste d'enseignement polytechnique, portant sur les bases générales de toute production et lié à la pratique de la production. Une des revendications de l'internationale.

Certes, la révolution communarde n'aura pas eu le temps de refondre l'enseignement. Elle aura néanmoins initié des réformes durables. Dix ans plus tard, Jules Ferry s'emparera de ses principes de gratuité et de laïcité. Mais il se gardera bien de reprendre celui de l'enseignement intégral, preuve qu'il s'agit bien là de la pierre angulaire d'une véritable émancipation, dont Ferry ne voulait à aucun prix. Et aujourd'hui encore, la remarquable modernité des idées de la Commune continue d'irriguer la pensée et les projets des progressistes, comme par exemple notre appel « Ambition et équité pour l'éducation ! »

PhS

Bibliographie

Micheline ZANATTA, *Il y a 150 ans : la Commune de Paris (18 mars - 29 mai 1871)*, dans le Bulletin des musées de la Ville de Liège n° 73, avril 2021.

Paul DOUSSIN, *La Commune et l'enfance*, article paru dans *La Commune*, Revue d'Histoire de l'Association des Amis de la Commune 1871, N° 8 – septembre 1977
(<https://www.commune1871.org/la-commune-de-paris/histoire-de-la-commune/chronologie-au-jour-le-jour/988-la-commune-et-l-enfance-doussin>).

Grégory CHAMBAT, *L'École des barricades, vingt-cinq textes pour une autre école, 1789 - 2014*, Libertalia 2014.

Jean-François DUPEYRON, *À l'école de la Commune de Paris. L'histoire d'une autre école*, Editions Raison et Passions, Dijon, 2020, 306 p.

TARDI et VAUTRIN, *Le cri du peuple*, BD en 4 tomes, Casterman, nouvelle édition 2021.

Raphaël MEYSSAN, *Les damnés de la Commune*. Un roman graphique en trois parties, éditions Delcourt, 2017-2019, et un film d'animation (1h27, ARTE France - CinéTévé, 2021).



LA CITATION

« Une histoire qui se veut créative et souhaite envisager un futur possible sans pour autant trahir le passé devrait, selon moi, ouvrir de nouvelles possibilités en exhumant ces épisodes du passé laissés dans l'ombre et au cours desquels, même si ce fut trop brièvement, les individus ont su faire preuve de leur capacité à résister, à s'unir et parfois même à l'emporter. Je suppose - ou j'espère - que notre avenir sera plus à l'image de ces brefs moments de solidarité qu'à celle des guerres interminables. »

Howard ZINN

Une histoire populaire des États-Unis.
De 1492 à nos jours. Editions Agone 2002

Howard Zinn (1922-2010) a enseigné l'histoire et les sciences politiques à la Boston University. Son oeuvre est consacrée à la place des mouvements populaires dans la société américaine. En effet, son point de vue est le suivant, également précisé dans son ouvrage de référence : « La mémoire des États n'est résolument pas la nôtre. Les nations ne sont pas des communautés et ne l'ont jamais été. L'histoire de n'importe quel pays, présentée comme une histoire de famille, dissimule les plus âpres conflits d'intérêts (qui parfois éclatent au grand jour et sont le plus souvent réprimés) entre les conquérants et les populations soumises, les maîtres et les esclaves, les capitalistes et les travailleurs, les dominants et les dominés, qu'ils le soient pour des raisons de race ou de sexe. Dans un monde aussi conflictuel, où victimes et bourreaux s'affrontent, il est, comme le disait Albert Camus, du devoir des intellectuels de ne pas se ranger aux côtés des bourreaux. »

