

Antoni Santisteban, Neus Gonzalez-Monfort, Joan Pagès Blanch,
Universitat Autònoma de Barcelona

Pourquoi sont-ils partis? Analyse des récits historiques d'élèves de l'enseignement secondaire sur les causes de l'exil républicain à la fin de la guerre civile espagnole

Abstract

In this work, we present the results of some research conducted by the group GREDICS on the formation of historical thinking in the historical narratives constructed by the students of lower and upper secondary school. To elaborate these texts, they used historical sources. Our research focuses on analyzing the results of a work based on a historical problem, such as the Republican exile during the Spanish Civil War. We present the results of the use of primary and secondary sources for the construction of narratives, especially in a final narrative developed in video format.

Dans cet article, nous présentons les résultats d'une recherche réalisée par le groupe GREDICS¹ sur la formation de la pensée historique dans l'enseignement secondaire et au baccalauréat. Au cours de cette expérience, les élèves étaient amenés à utiliser des sources primaires et secondaires pour produire un récit historique sur la guerre civile espagnole. Ils se sont concentrés sur un problème précis, celui de l'exil républicain. Après avoir élaboré un premier texte sur le sujet, ils ont élaboré un récit final sous forme audiovisuelle.

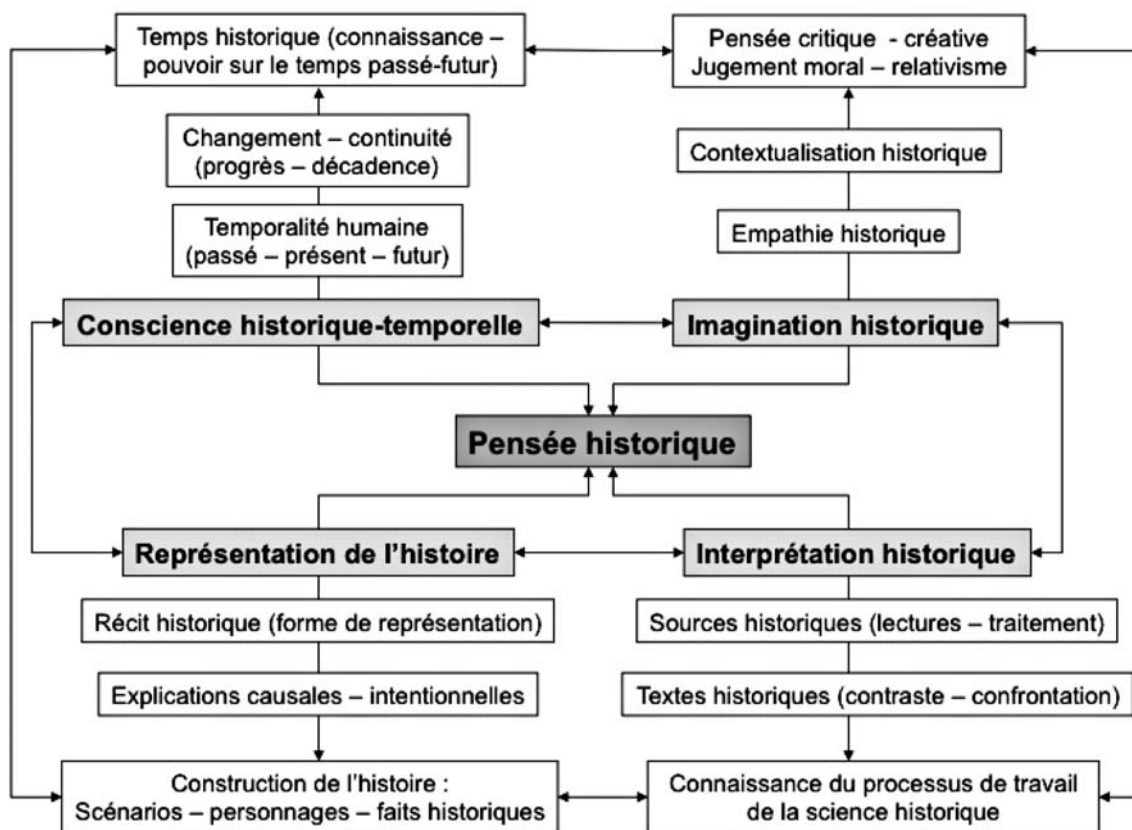
Recherche sur la formation de la pensée historique

La recherche du GREDICS sur les récits élaborés par les élèves au sujet de la guerre civile espagnole fait partie d'une étude beaucoup plus vaste sur la formation de la pensée historique dans l'enseignement secondaire. Cette étude s'est déroulée en deux parties. La première, menée de 2005 à 2010, a permis d'élaborer un schéma décrivant la formation de la pensée historique². La seconde porte sur les composantes qui interviennent dans la formation de la pensée historico-sociale³. Les résultats de cette étude sont synthétisés dans la structure conceptuelle ci-dessous. La suite du présent chapitre revient sur les principales notions convoquées par ce schéma et sur le processus qu'il décrit.

¹ Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials de l'Universitat Autònoma de Barcelona.

² Projets ARIE financés par la Generalitat de Catalunya.

³ Projet financé par le gouvernement espagnol (EDU2012-37668).



La formation de la pensée historique.

La conscience historico-temporelle

La conscience historique est une conscience temporelle. Elle se forme à partir des relations que nous établissons entre le passé, le présent et le futur⁴. Il ne s'agit pas seulement d'un concept lié au passé ou au souvenir d'événements déterminés; de fait, la conscience historico-temporelle

implique le passé comme apprentissage pour la construction du futur. Comme l'affirme Saab, « elle comprend tout autant les représentations que les sujets acquièrent sur le passé que les images avec lesquelles ils projettent le futur »⁵.

Pour Rüsen⁶, le processus mental de la conscience historique peut être décrit comme une construction de l'expérience du temps qui vise à interpréter le passé en compréhension du présent et en anticipation du futur. Nombreux sont les auteurs qui établissent une relation entre l'éducation à la

⁴ PAGÈS Joan, « Ciudadanía y enseñanza de la historia », *Reseñas de enseñanza de la historia*, n° 1, 2003, p. 11-42. PAGÈS Joan, SANTISTEBAN Antoni, « Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica », in JARA Miguel Ángel (éd.), *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*, Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue, 2008. TUTIAUX-GUILLON Nicole, « L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français », in TUTIAUX-GUILLON Nicole, NOURRISSON Didier (éds.), *Identités, mémoires, conscience historique*, Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2003, p. 27-41.

⁵ SAAB Jorge, « El lugar del presente en la enseñanza de la historia », *Anuario IEHS*, n° 13, 1998, p. 297-308.

⁶ RÜSEN John, « Memory, history and the quest for the future », in CAJANI Luigi (ed.), *History teaching, identities and citizenship*, Bristol: Trentham books, 2007, p. 13-34.

citoyenneté, la formation de la conscience historique et les représentations du futur⁷. Audigier, par exemple, considère que « *l'histoire enseignée, comme l'éducation civique, dépend avant tout d'un projet de futur* »⁸.

Rüsen affirme aussi qu'il existe un discours historique qui distingue la mémoire de la conscience historique, bien que cette distinction ne soit pas évidente⁹. En effet, ces concepts se sont formés d'une manière différente. Le discours sur la mémoire est généralement destiné à dévoiler les formes diverses de construction ou de conservation de la relation passé-présent. En revanche, il s'intéresse peu à l'interrelation structurelle entre mémoire et attente. Le discours sur la conscience historique entre dans une rationalisation des processus de la pensée humaine. En outre, il interprète l'impact de l'histoire sur les perspectives futures de la vie humaine.

La représentation de l'histoire à travers le récit et l'explication historiques

Nous ne pouvons séparer la conscience historique du récit, en tant que forme de représentation de l'histoire. Il existe un certain consensus pour définir le récit comme une séquence temporelle de faits mis en interrelation au moyen d'une trame¹⁰. Plá souligne l'importance de tenir compte des

différents niveaux de complexité dans ce type d'écriture, comme par exemple l'intertextualité, trame provisoire de signifiés¹¹. Dans cette perspective, l'écriture de l'histoire constitue un instrument pour l'apprentissage plutôt qu'une fin en elle-même.

Pour Barton et Levstik¹², le récit aide à comprendre l'histoire, mais sa construction implique de prendre des décisions sur des options et des valeurs déterminées : « *Dans le continuum illimité de personnes et d'actions du passé, les récits établissent nécessairement des limites – ils racontent les histoires de telles personnes et pas d'autres, et ils regroupent les actions dans tels événements, et pas d'autres* ». Les difficultés surgissent lorsque le récit est confondu avec l'histoire elle-même. Nous devons par conséquent éduquer à la comparaison et à l'évaluation de la diversité d'options de récits et d'interprétations historiques.

Selon Plá, le récit constitue « *une condition nécessaire mais pas suffisante pour le développement de la pensée historique chez les adolescents dans le cadre scolaire* »¹³. L'enseignement de l'histoire doit amener les élèves à réaliser des récits historiques où les personnages, les scénarios et les faits historiques sont situés dans une trame cohérente¹⁴. Pour Wineburg, l'enseignement de l'histoire doit montrer la manière dont les historiens réalisent leur travail, comment ils écrivent l'histoire, à quels dilemmes ou problématiques éthiques la science historique fait face¹⁵. Les procédures explicatives propres à l'histoire sont les suivantes : explications causales, explications téléologiques ou intentionnelles et explications du changement et de la continuité.

⁷ JENSEN Bernard E., « L'Histoire à l'école et dans la société en général : propos sur l'historicité de l'enseignement de cette discipline », in CONSEIL DE L'EUROPE, *Détournements de l'histoire*, Symposium "Face aux détournements de l'histoire", Oslo, 28-30 juin 1999, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, 2000, p. 89-104. LAVILLE Christian, « La recherche empirique en éducation historique. Mise en perspective et orientations actuelles », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 53, 2001, p. 69-82.

⁸ AUDIGIER François, *L'éducation à la citoyenneté. Synthèse et mise en débat*, Paris : INRP, 1999, p. 42.

⁹ RÜSEN John, « Memory, history... »

¹⁰ HAWKEY Kate, « Narrative in classroom history », *The Curriculum Journal*, vol. 15, n° 1, 2004. MISHLER Elliot G., « Narrative and identity: the double arrow of time », in DE FINA Anna, SCHIFFRIN Deborah, BAMBERG Michael (eds.), *Discourse and Identity*, Cambridge : Cambridge University Press, 2006. SANT Eda, PAGÈS Joan, SANTISTEBAN Antoni, GONZÁLEZ-MONFORT Neus, OLLER Montserrat, « ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? », *Clío & Asociados*, n° 18-19, 2015, p. 166-182.

¹¹ PLÁ Sebastian, *Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el bachillerato*, México : Plaza y Valdés, 2005.

¹² BARTON Keith C., LEVSTIK Lind S. (eds.), *Teaching History for the Common Good*, Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2004, p. 146-147.

¹³ PLÁ Sebastian, *Aprender a pensar...*, p. 199.

¹⁴ SANTISTEBAN Antoni, « La formación en competencias de pensamiento histórico », *Clío y Asociados. La Historia enseñada*, n°14, 2010.

¹⁵ WINEBURG Sam, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, Philadelphia : Temple University Press, 2001.



Mère et filles fuyant la victoire de Franco en Catalogne. Un document photographique peut favoriser l'empathie que les élèves éprouveront envers la condition d'expatrié.

Photographie de Robert Capa.

L'imagination historique : empathie et contextualisation

Dans le passé, les personnes agissaient selon des normes et des systèmes de pensée différents des nôtres. Pour tenter de donner du sens à ces situations, l'histoire les recrée et les imagine à travers la compréhension empathique; le passé est ainsi mis en contexte selon les perceptions et les jugements moraux contemporains. Pour Jenkins, cette empathie est une illusion qui a gagné du terrain, en particulier dans l'enseignement de l'histoire; même si, en réalité, chercher à s'en priver est une entreprise aussi impossible qu'inutile¹⁶. Dans tous les cas, l'empathie aide à développer l'imagination historique et à contextualiser nos jugements sur le passé¹⁷.

L'empathie nous aide à imaginer « comment c'était » et à comprendre les motivations des acteurs du passé, même quand celles-ci nous semblent erronées aujourd'hui. Ainsi, selon Levesque, nous ne pouvons pas simplement affirmer aux étudiants qu'Hitler était quelqu'un de méchant; les éducateurs doivent les amener à découvrir pour quels motifs et à partir de quelles évidences nous jugeons le dirigeant nazi¹⁸. Pour Martineau, l'enseignement

de l'histoire doit être un instrument pour former la pensée critique et créative: critique, pour réaliser des évaluations du passé, des comparaisons et des mises en relation avec le présent; créative, pour imaginer des futurs alternatifs dans l'évolution des problèmes sociaux actuels¹⁹.

L'interprétation des sources historiques

Ankersmit a montré que lorsque nous interprétons des sources historiques, nous y incorporons notre propre expérience historique²⁰. Nous ajoutons quelque chose de personnel en relation avec nos propres expériences, que ce soit par nos connaissances ou par des éléments affectifs. Nos élèves doivent sentir qu'ils font partie de l'histoire qui unit le passé au futur. Pour cette raison, l'histoire enseignée doit être vivante et problématique; elle doit penser ce qui est controversé et latent. Lorsque l'on s'évertue à ce que les élèves développent leur pensée historique, les sources historiques se convertissent en des éléments centraux du processus d'enseignement-apprentissage. Le travail avec les sources doit être réalisé à partir de

¹⁶ JENKINS Keith, *Repensar la historia*, Madrid: Siglo XXI, 2009.

¹⁷ LEVESQUE Stéphane, *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*, Canada: University of Toronto Press, 2008.

¹⁸ LEVESQUE Stéphane, *Thinking Historically...*

¹⁹ MARTINEAU Robert, « La pensée historique... une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen », in PALLASCIO Richard, LAFORTUNE Louise (éd.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Québec: Presses de l'Université du Québec, p. 281-309.

²⁰ ANKERSMIT Frank R., *Historia y tropología. Ascenso y caída de la metáfora*, México: Fondo de cultura económica, 2004.

problèmes historiques, de questions que les élèves abordent à partir de leur interprétation.

Cette approche de l'enseignement basée sur des sources historiques :

- aide à dépasser la structure qui organise les livres de texte ;
- permet de connaître l'histoire récente mais aussi d'établir des relations avec d'autres réalités ;
- génère une connaissance historique conçue comme connaissance discutable ;
- facilite l'introduction des élèves dans le contenu problématique de la discipline ;
- met en jeu le concept d'objectivité face au texte historiographique ;
- permet de contempler ce qui s'est passé dans une situation brute et met les élèves en contact direct avec le passé ;
- facilite l'implication et l'autonomie de l'étudiant dans sa propre reconstruction de l'histoire ;
- diversifie le processus d'enseignement-apprentissage et favorise la richesse des expériences.

L'enseignement de la guerre civile espagnole

En principe, nos élèves ne pensent pas que la guerre civile espagnole soit un conflit en relation avec leurs vies dans le présent. Leur premier contact avec cette partie de l'histoire de leur pays peut se faire à partir d'un exercice scolaire, dans lequel on leur demande de faire des recherches sur leur histoire familiale, avec des interviews de personnes plus âgées. Ils découvriront alors, par exemple, que leur arrière-grand-père a été soldat dans l'un des camps, ou qu'un parent a disparu ou a été fusillé. D'autres personnes leur raconteront les bombardements ou la faim, la peur, la fuite ou l'exil. Mais, dans la majorité des cas, les jeunes continuent à penser la guerre civile comme quelque chose de lointain, qui n'appartient pas à leurs vies mais à la vie de leurs ancêtres²¹.

²¹ SANTISTEBAN ANTONI, «Algunas ideas para la enseñanza de la Guerra Civil española y la dictadura», *Nuevas Dimensiones. Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, n°4, 2013, 19 p.

Or la guerre civile est sans aucun doute la période la plus traumatique de l'histoire de l'Espagne au xx^e siècle. Elle a produit des changements radicaux dans l'évolution politique et sociale du pays. Les élèves peuvent vérifier eux-mêmes cette évidence lorsque les personnes âgées se rappellent la guerre. Les récits de ces dernières constituent des sources orales au service de la mémoire historique. Ils évoquent la peur des bombardements, la faim et la répression pendant l'après-guerre, la violence et la mort. Les silences des témoignages, nombreux, sont également révélateurs.

Nos élèves sont nés dans une démocratie et, dans une trop large majorité, ignorent des aspects fondamentaux de l'évolution politique. La guerre civile, en tant que thème portant à controverse, est essentielle pour aborder cette thématique et rendre vivant l'enseignement de l'histoire. En effet, elle suppose la fin d'un régime démocratique et le début d'une dictature qui provoquera un immense retard social et culturel. L'étudier revient donc à étudier les libertés politiques dans notre pays, et plus largement en Europe. Nous ne pouvons pas comprendre notre présent, politique ou social, si nous n'analysons pas les causes et les conséquences de la guerre civile, et nous sommes incapables de construire notre futur sans dépasser certains aspects traumatiques de cette dernière.

L'histoire de ce conflit touche également de près les professeurs d'histoire de nos établissements d'enseignement. Certains ont vécu une partie de leur expérience scolaire sous le franquisme. Le traitement de ce thème comporte donc une réflexion personnelle sur la guerre et sur la dictature. En outre, la mémoire familiale sur le conflit armé ou sur l'influence de la longue période franquiste laisse une empreinte difficile à effacer. Une partie des professeurs évitent certaines questions concernant la guerre civile et la dictature, ou les traitent de manière superficielle. Le livre de texte semble être utilisé comme outil pour ne pas prendre parti sur les faits traumatiques, comme s'il représentait des positions consensuelles et aseptisées. Il y a quelques années, ces mêmes livres présentaient la guerre civile comme quelque chose d'inévitable, sans exprimer de jugement clair sur le

franquisme²². Mais actuellement, ils donnent une image assez complète du coup d'État militaire et de la répression postérieure dans les manuels²³. Par conséquent, on peut se demander pourquoi une grande partie des professeurs ne traitent pas la guerre comme une question encore vivante sur le plan social.

Si les jeunes ne reçoivent pas un enseignement fondé sur des sources historiques reflétant la réalité de la guerre et de la vie quotidienne des personnes qui l'ont vécue, il ne faut pas s'étonner qu'ils observent l'histoire comme quelque chose d'étranger, de lointain, et qu'ils ne s'impliquent pas personnellement. Si la guerre civile constitue un thème traumatique, il y a alors d'autant plus de raisons de leur montrer qu'il est important de l'étudier, que le débat sur les thèmes les plus inquiétants est nécessaire pour dépasser les tabous qui ont jusqu'à présent empêché un enseignement sans complexes. Dans d'autres recherches, nous avons démontré que les élèves n'appliquent pas de manière automatique leurs connaissances sur le passé, ni même sur le passé récent, pour répondre à des problèmes actuels ou concernant le futur. Pour cette raison, nous devons les aider à établir des connexions entre hier et aujourd'hui, entre le changement et la continuité, et à imaginer les possibilités du futur²⁴.

Étudier la guerre civile espagnole ou la dictature postérieure implique aussi de traiter les attitudes des vainqueurs et des vaincus. Pour Ferro, la majorité des conflits présentent une composante fondée sur le ressentiment, qui ne disparaît pas avec la défaite, mais perdure chez les vaincus comme chez les vainqueurs²⁵. Les républicains ont subi la défaite mais ils ont aussi vécu une humiliation

quand, après la fin de la guerre, ils ont fui en France et ont été traités comme des délinquants, enfermés dans des camps de concentration. Il faut aussi se souvenir qu'il y avait de nombreux Espagnols parmi les premiers soldats à arriver à l'hôtel de ville de Paris en 1944, qui espéraient que la guerre et la démocratie s'étendraient par la suite à leur pays et qui ont vu leurs espoirs s'envoler à nouveau²⁶.

En 2007, lorsque 68 ans après la fin de la guerre le Congrès des députés espagnol a approuvé la loi sur la mémoire historique, la satisfaction des perdants était partielle car les condamnations dictées par la justice franquiste ont été déclarées illégitimes mais pas illégales; de plus, celles-ci n'ont pas été révisées par la justice actuelle. Certains députés se sont opposés à la loi de toutes leurs forces, influençant de manière décisive le résultat final. Dans le même temps, l'Église en a profité pour béatifier 498 prêtres morts pendant la guerre civile. Elle a ainsi donné un signal de la part des vainqueurs pour rappeler que leur ressentiment perdure.

Étudier la guerre civile signifie évaluer, sans aucun doute, toutes les atrocités des combattants et, plus particulièrement, la répression opérée par les vainqueurs après la guerre, répression qui se prolonge dans le temps. Celle-ci a été si cruelle que d'aucuns l'ont qualifiée d'« *holocauste espagnol* »²⁷. Nombre de critiques ont été faites à l'encontre de l'utilisation de ce type de concepts dans un autre contexte que celui de la Shoah, mais il est certain que la dictature franquiste a mené à bien une répression et une annihilation planifiée de tous ceux qu'elle considérait comme ses ennemis, quelle que soit leur appartenance politique, pour s'être opposés au coup d'État militaire. Elle visait même leurs familles ainsi que les personnes soupçonnées d'avoir défendu la démocratie ou la République. Pour Juliá, il faut éviter toute interprétation qui ne reconnaisse pas la responsabilité de ceux qui ont causé la catastrophe, tout d'abord comme guerre illégitime – qui a été nommée « croisade » – et

²² LLOBET Cecília, GONZÁLEZ Neus, HENRÍQUEZ Rodrigo, PAGÈS Joan, SANTISTEBAN Antoni, «L'enseignement de la guerre civile espagnole dans l'Espagne démocratique», in FALAIZE Benoit, KORETA Marianne (éds.), *La guerre d'Espagne: l'écrire et l'enseigner*, Lyon: Institut national de recherche pédagogique, 2010, p. 129-165.

²³ VALLS Rafael, «La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo», *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, n°6, 2007, p. 61-74.

²⁴ PAGÈS Joan, SANTISTEBAN Antoni, «Cambios y continuidades...»

²⁵ FERRO M., *El Resentimiento en la Historia*, Madrid: Càtedra, 2009.

²⁶ VILAR Pierre, *La guerra civil española*, Barcelona: Crítica, 1986.

²⁷ PRESTON Paul, *El holocausto español. Odio y exterminio en la guerra civil y después*, Madrid: Debate, 2011.



Cette photographie intitulée « La retraite de Prats-de-Mollo » permet de placer les élèves en situation de se poser la question des causes d'un exil de telles populations dans de telles conditions.

Fragment d'une photographie de Roger Violet parue dans *L'illustration* du 18 février 1939.

ensuite comme répression d'une extrême cruauté²⁸. Plus de deux millions de personnes peuplaient les prisons à la fin de la guerre. Froidement, Franco signait chaque jour des sentences de peine capitale. Les exécutions étaient massives.

L'enseignement de la guerre civile espagnole doit montrer la vision des perdants, de ceux qui ont souffert de la répression de la dictature, de ceux qui sont partis, de ceux qui sont restés et de leur silence forcé, de l'impuissance des parents, des espoirs de certains de revenir pour restaurer la démocratie. Comme l'ont signalé certains auteurs, la défaite implique aussi la perte d'une vision de l'histoire, ce qui nous oblige à retrouver des « récits éthiques »²⁹.

²⁸ JULIÁ Santos, « Antecedentes políticos: la primavera de 1936 », in MALEFAKIS Edward (éd.), *La Guerra de España 1936-1939*, Madrid: El País, 1999, p. 17-32.

²⁹ AMAR SÁNCHEZ Ana M., *Instrucciones para la derrota. Narrativas éticas y políticas de perdedores*, Barcelona: Anthropos, 2010.

Après la guerre, la vision de l'histoire des vainqueurs s'est imposée pendant presque quarante ans.

Comme dans d'autres dictatures, leurs symboles et leur discours se sont effondrés avec l'arrivée de la liberté, mais leur empreinte dans la société perdure.

L'un des collectifs professionnels les plus persécutés était celui des instituteurs, dont l'unique défaut était, dans la majorité des cas, d'avoir enseigné sous la République. Après la guerre, la dictature a totalement modifié l'enseignement. Fontana a analysé deux manuels d'histoire, le premier écrit en 1933 par un professeur d'histoire fusillé en 1936, le second, œuvre de l'*Instituto de España*, publié en 1939 une fois la guerre terminée³⁰. Le premier relate une histoire des populations indigènes, suggère des activités et propose des thèmes

³⁰ FONTANA Joseph, *Enseñar historia con una guerra civil por medio*, Barcelona: Crítica, 1999.

qui utilisent l'histoire pour donner des leçons concernant l'égalité et la justice, la solidarité et la paix. Le second se focalise sur la vie des grands personnages, des rois et des héros, dans un récit qui s'éloigne du présent et de la société, et qui manipule le passé pour légitimer l'autorité obtenue au moyen de la violence. Après la guerre, « *la préoccupation pour l'histoire explique que le premier livre de texte officiel et obligatoire pour toutes les écoles qui ait été réalisé était consacré à cette matière* »³¹.

Ce genre d'instrumentalisation de l'histoire nous incite à apprendre à nos jeunes à penser l'histoire. Dans ce sens, l'utilisation des sources historiques en cours est essentielle pour former la pensée historique et pour donner à nos élèves de tous âges l'occasion de faire de l'histoire. Les sources historiques se trouvent chez nous, vivent avec nous dans nos villes et font partie de notre vie. Nous n'avons qu'à les utiliser comme quelque chose de naturel, nous approcher du travail de l'historien ou de toute personne qui veut connaître son passé.

Pourquoi sont-ils partis? Récits historiques des élèves

Comment la mémoire historique de la guerre d'Espagne se forme-t-elle chez les élèves? Cette question est particulièrement intéressante, car elle est l'occasion d'évoquer des valeurs démocratiques fondamentales liées à ce conflit. Pour y répondre, nous avons laissé des classes travailler sur une thématique liée à la guerre d'Espagne, à l'aide de méthodes interactives et coopératives. Les élèves devaient proposer des récits écrits mais aussi des récits avec des moyens audiovisuels, à partir de logiciels leur permettant de s'exprimer par d'autres langages³².

³¹ FONTANA Joseph, *Enseñar historia...*, p. 19.

³² SANTISTEBAN Antoni, GONZÁLEZ Neus, PAGÈS Joan, « Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico », in ÀVILA RUIZ Rosa M., RIVERO GRACIA Pilar, DOMÍNGUEZ SANZ Pedro L. (éds.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Zaragoza: Institución Fernando El Católico (CSIC) & Diputación de Zaragoza, 2010, p. 115-128.

La recherche a été menée avec la collaboration de cinq professeurs d'histoire de 2^e (école secondaire ESO, un groupe), de 3^e ESO (quatre groupes), de 4^e ESO (deux groupes) et de 2^e Bachillerato (trois groupes) provenant de quatre établissements d'enseignement, avec un total de dix groupes-classe et la participation de 231 élèves. Le contexte de la recherche était la salle de classe. La recherche était contextuelle et interprétative, ce qui suppose que :

- les dynamiques qui se produisent dans les salles de classe sont réelles et donc extrapolables à des situations similaires. Il en est de même des résultats, qui peuvent aussi être appliqués à des contextes proches ;
- les professeurs – qui sont membres de l'équipe de recherche – agissent en toute normalité, sans penser à aucun moment qu'ils se trouvent dans une situation exceptionnelle ; c'est une recherche qui observe, analyse et interprète la pratique telle qu'elle est, ce qui réduit la pression sur les professeurs concernant la qualité de leur enseignement ;
- la pratique fournit des résultats imprévisibles mais d'une grande richesse ; il est difficile de prévoir ce qui se passera en classe, que ce soit en ce qui concerne les réponses des élèves face aux activités proposées ou la dynamique de classe elle-même. Ce qui était programmé n'arrive pas toujours, même lorsqu'on réalise une recherche.

Le travail s'est concrétisé par l'élaboration d'une séquence historique sur « *Les causes de l'exil dans la guerre civile* », proposée aux élèves comme un problème. Les élèves devaient apporter une réponse à la question suivante : « *Pourquoi les exilés sont-ils partis?* » Cette thématique permet de mener une réflexion sur la cohabitation et sur le conflit dans le passé, à partir de la défense des valeurs démocratiques. Les sessions de travail étaient au nombre de sept. Au cours de la première, nous avons analysé les idées des élèves à partir d'une activité d'introduction qui reproduisait à petite échelle le travail postérieur réalisé avec les sources historiques. Les six sessions suivantes ont été distribuées ainsi :

- 1) Présentation d'une vidéo de douze minutes sur la II^e République et la guerre civile, réalisée par une fille de 4^e ESO avec un logiciel informatique qui combinait images, voix, musique, etc.

Cette présentation est similaire à celle que les élèves doivent réaliser dans les sessions suivantes pour répondre au problème qui leur était proposé. Avec la vidéo de présentation, on cherchait à contextualiser l'exil.

- 2) Présentation du problème: «*Pourquoi les exilés sont-ils partis?*» Il s'agissait de travailler en groupe à partir de sources historiques. Les élèves disposaient de différents dossiers, contenant chacun diverses sources historiques sur une même thématique. Chacune de ces thématiques correspondait à une possible cause de l'exil: bombardements, peur, engagement politique, parents impliqués, profession persécutée, etc. Les informations fournies par les sources devaient être recueillies dans des tableaux préparés au préalable.
- 3) Présentation d'une première réponse, suite au travail de groupe. Les élèves devaient interpréter les documents historiques en fonction du problème initial, sous forme de récit historique.
- 4) Analyse et interprétation de trois textes historiographiques opposés sur les causes de l'exil. Chacun apportait une réponse différente au problème sur lequel les élèves travaillaient. Deux de ces textes mettaient l'accent sur des aspects de l'analyse des causes et des conséquences de l'exil et de la répression franquiste. Le troisième minimisait la répression et l'exil pendant la dictature.
- 5) Élaboration d'une représentation historique pour donner une réponse au problème, en appliquant ce qui avait été travaillé lors des sessions précédentes. Dans un premier temps, les élèves devaient, en groupe, écrire un texte qui serait à la base du récit audiovisuel postérieur.
- 6) Concrétisation du travail des élèves à l'aide d'un logiciel informatique en une vidéo de cinq minutes, qui sera présentée aux camarades. Pour réaliser cette vidéo, chaque groupe disposait d'un CD élaboré par les chercheurs et les professeurs, avec tous types d'archives: photographies, vidéos, musique et chansons de la guerre civile ou de l'exil, interviews, biographies, liens à des pages internet, etc.

Les résultats de cette recherche, obtenus à partir de l'analyse des observations en classe et des journaux de bord des professeurs, nous amènent à affirmer

que les élèves sont capables d'extraire des informations importantes des sources primaires, mais qu'il est nécessaire de les préparer pour leur utilisation et leur interprétation. Dans un premier temps, certains élèves ont considéré que l'activité consistait en un commentaire de texte, et, pour cette raison, cherchaient la réponse correcte dans les textes qui accompagnaient les sources écrites. Quant aux sources secondaires, leur analyse représente une grande difficulté pour les élèves, qui cherchent les différences évidentes plutôt que la diversité dans les approches idéologiques. Il est nécessaire de contextualiser ces sources et leurs auteurs.

Les professeurs ont évalué ce travail de manière très positive, mais ils demandaient plus de temps, en particulier pour l'élaboration de la présentation audiovisuelle ou de la vidéo, qui a impliqué un travail conséquent des groupes en dehors de l'horaire scolaire. Les élèves ne se sont pas montrés réticents à l'idée de faire un effort supplémentaire. À ce propos, il faut souligner que l'organisation horaire des établissements d'enseignement constitue un inconvénient, et que les élèves n'ont pas l'habitude de réaliser des activités basées sur la résolution de problèmes, la recherche et la coopération. En général, les élèves sont accoutumés à des activités de type algorithmiques, qui réclament une autre forme d'habileté que celle nécessaire aux activités plus heuristiques.

L'utilisation d'un instrument de représentation historique sous la forme d'un récit audiovisuel a favorisé la formation de compétences historiques. Ainsi, si l'on compare le premier texte créé par les élèves (à partir de l'analyse des sources primaires) et le dernier récit qu'ils ont réalisé (qui a constitué le scénario de la vidéo finale), on constate que le travail de tous les groupes et de tous les âges se perfectionne. Il y a une grande différence entre le premier récit et le second, étant donné que le second présente plus d'éléments avec plus d'informations, et qu'il est plus complexe sur le plan conceptuel. On observe une amélioration évidente dans la longueur des textes. En outre, dans la dernière explication historique des élèves, le récit est accompagné d'images, de vidéos, de nouvelles extraites de journaux, de documents bibliographiques, de chansons et de musiques.

FRANCO, CAUDILLO VICTORIOSO

Cuartel General del Generalísimo ESTADO MAYOR

PARTE OFICIAL DE GUERRA correspondiente al día 1.º de abril de 1939. - III Año Triunfal. - En el día de hoy, cautivo y desarmado el ejército rojo, han alcanzado las tropas nacionales sus últimos objetivos militares.

La guerra ha terminado

Burgos, 1.º de abril de 1939. AÑO DE LA VICTORIA Generalísimo Franco

Los Estados Unidos han reconocido al Gobierno Nacional de España

Washington, 1.º de abril. - El Gobierno de los Estados Unidos ha reconocido al Gobierno Nacional de España...

El Caudillo escucha, emocionado, la lectura del último parte de guerra

Burgos, 1.º de abril. - La hora heroica que para España...

Felicitación de la Comunidad Madrileña

Madrid, 1.º de abril. - En nombre de la Comunidad Madrileña...

En Madrid sobre gran y ardiente silencio

Madrid, 1.º de abril. - El silencio reinaba en Madrid...

El Santo Padre envía su apostólica bendición al pueblo español. - Encíclica respuesta del Generalísimo

Madrid, 1.º de abril. - El Papa ha enviado al pueblo español...

Felicitación del Presidente de la República de El Salvador

San Salvador, 1.º de abril. - El Presidente de la República...

les prisons, la faim, les bombardements constants, la qualité de vie très mauvaise, firent partir beaucoup de personnes vers l'exil dans l'espoir de vivre une meilleure vie, plus tranquille... »

Nous reproduisons ci-dessous un autre fragment d'un groupe d'élèves qui s'efforcent d'être plus explicatifs :

« Les personnes qui sont parties à la fin de la guerre civile l'ont fait parce qu'elles avaient perdu la guerre et que les extrêmes droites l'avaient gagnée. Les avions franquistes bombardaient et séquestraient la population. Une autre des raisons de leur départ était que les soldats emprisonnaient et fusillaient la population sans aucun motif, du simple fait de ne pas penser comme eux. Le troisième motif qui a provoqué leur départ était la faim et la pauvreté qu'impliquait le fait d'avoir perdu la guerre. Une autre raison très importante était la peur d'être dénoncé, et par conséquent arrêté et torturé. D'autre part, ces gens parlaient aussi à cause du thème du futur prévisible, étant donné qu'une personne républicaine n'avait pas le droit d'exercer sa profession sur le territoire franquiste. La dernière raison est qu'on humiliait les femmes républicaines, on leur rasait la tête, on les faisait défiler dans les villages, pour que les gens puissent les voir et se moquer d'elles. » (élèves 3º ESO-2)

Conclusion

Notre recherche a montré que les élèves utilisent et combinent les informations des sources primaires, mais qu'ils ne font pratiquement pas référence aux sources secondaires. Une bonne partie des récits historiques réalisés pour la présentation audiovisuelle sont très descriptifs, chronologiques et factuels, mais à certaines occasions nous trouvons des réflexions sur des valeurs démocratiques et des projections dans le présent et dans le futur, bien que celles-ci soient minoritaires. En général, les élèves reproduisent le modèle qui leur a été fourni comme exemple, mais cette forme de représentation de l'histoire a mis en jeu des habiletés créatives d'incorporation de matériaux historiques très divers.

Couverture du quotidien La Vanguardia du 2 avril 1939, le lendemain de la victoire de Franco contre la République espagnole. Quelle fut la signification de cette proclamation de victoire des espagnols pour des exilés républicains ?

Dans le premier texte élaboré par les élèves, on trouve une réponse sommaire à une question, mais dans le second, des concepts plus divers et d'une plus grande richesse sont utilisés. La structure narrative s'approche beaucoup plus de celle d'une argumentation raisonnée. Il y a une certaine différence entre les textes écrits individuellement pour les présentations audiovisuelles et ceux qui ont finalement été élaborés en groupe. Les textes individuels sont plus directs en ce qui concerne les causes. Voici par exemple un extrait d'un élève de quinze ans :

« Ils [les exilés] agissaient principalement pour remédier à leurs peurs, pour ne pas mourir, parce qu'ils ne pouvaient pas s'exprimer [...]. Les causes [de leur départ] étaient très diverses, les fusillades,

L'utilisation des sources n'a de sens que si ces dernières sont décodées et interprétées pour construire un récit du passé. Les sources sont muettes, il est nécessaire de les faire parler. Les informations qu'elles apportent présentent des problèmes de partialité, de diversité, de formats ou d'origine. Malgré tout, elles constituent une grande richesse pour l'apprentissage, pour les processus de formation de la pensée historique. Pour Rosso, les sources doivent comporter une valeur épistémologique, didactique et formative; elles doivent être importantes pour la connaissance historique³³. Elles doivent favoriser l'apprentissage de compétences historiques et faciliter l'autonomie des élèves, à

³³ Rosso Ermanno, «Le fonti, dalla storiografia al laboratorio di didattica», in BERNARDI Paolo, MONDUCCI Francesco (éds.), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, Torino: UTET, 2005, p. 105-134.

partir du développement de leurs capacités à sélectionner et à interpréter les informations, ainsi qu'à résoudre des questions historiques.

Cette approche de la guerre civile espagnole à partir d'un problème historique, sous forme de question, a permis un travail de formation de la pensée historique dans lequel les élèves se sont engagés dans l'histoire, à partir de la construction de leurs récits historiques. Comme le signale Fontana, il s'agit maintenant de faire que «*chacun choisisse le passé qui s'assortisse le mieux au type de futur qu'il veut aider à construire*»³⁴. Espérons que ce futur soit meilleur que notre présent!

³⁴ FONTANA Joseph, *Enseñar historia...*, p. 24.

Les auteurs

Professeur à l'Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), **Antoni Santisteban** coordonne la spécialité de didactique des sciences sociales du Master de recherche en éducation. Membre du groupe de recherche GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials), il a rédigé plusieurs articles sur la conscience du temps historique et sur l'éducation à la citoyenneté. Il dirige une recherche financée pour le gouvernement espagnol sur la formation de la pensée historico-sociale.

antoni.santisteban@uab.cat

Neus González-Monfort est professeure intérimaire de didactique des sciences sociales à l'UAB et coordonnatrice du degré d'éducation primaire. Membre du groupe de recherche GREDICS, elle est l'auteure d'articles sur la construction des récits historiques et la pensée historique pour l'éducation patrimoniale.

neus.gonzalez@uab.cat

Professeur ordinaire de didactique des sciences sociales et d'histoire à l'UAB, **Joan Pagès Blanch** coordonne le groupe de recherche GREDICS. Il a récemment dirigé l'ouvrage suivant, en compagnie de Sebastián Plá: *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*, México: Bonilla Artigas & Universidad Pedagógica Nacional, 2014.

joan.pages@uab.cat

Résumé

Dans cet article, nous présentons les résultats d'une recherche réalisée par le groupe GREDICS sur la formation de la pensée historique dans l'enseignement secondaire et au baccalauréat. Au cours de cette expérience, les élèves étaient amenés à utiliser des sources primaires et secondaires pour produire un récit historique sur la guerre civile espagnole. Ils se sont concentrés sur un problème précis, celui de l'exil républicain. Après avoir élaboré un premier texte sur le sujet, ils ont élaboré un récit final sous forme audiovisuelle.