

Par Daniel LETOUZEY*

Depuis 1997, cet article sur Internet et ses usages dans l'enseignement de l'Histoire, de la Géographie témoigne des activités multiples développées par nos collègues.

Nicole Mullier, Evelyne Py, Christophe Dijoux, Claude Robinot, David Landry ont été particulièrement sollicités pour cette édition.

Une version actualisée de ce texte rédigé en octobre 2008 est disponible à <http://aphgcaen.free.fr>

Les choix proposés dans ce texte n'engagent ni l'association, ni la revue.

Les sites et les articles mentionnés dans ce texte proviennent d'une **veille documentaire régulière** ainsi que de la participation active à la liste H-Français et aux forums Schoolhistory et SLN Geography... Clioweb, un portail indépendant et réactif, est l'aboutissement de **ce travail artisanal, individuel et collectif, mené dans la durée.** <http://clioweb.free.fr>

INTERNET EN DEBATS



1945 Hiroshima, Les images sources. Michael Lucken replace les clichés (authentiques, pas les « très suspectes photos » publiées par *Le Monde* en mai) dans leur contexte, américain et japonais. Le 3 septembre dernier, il a présenté son livre dans l'émission « *A plus d'un titre* ». Nous en reparlerons dans la prochaine chronique.

<http://clioweb.free.fr/dossiers/39-45/lucken.htm>

Robert Darnton, The Library in the New Age. <http://www.nybooks.com/articles/21514>

Dans un article récent, l'historien, directeur de la bibliothèque de Harvard, fait l'éloge du livre. Selon lui, rien ne détrône le contact physique avec le livre. Rien ne remplace la richesse des fonds dans les bibliothèques. Rien ne se conserve aussi bien que le papier et l'encre.

Cependant il vante l'intérêt de la numérisation, il rappelle que « Information has never been stable » (cf. la bataille de Brandywine). Face à la presse, son expérience personnelle l'incite à la prudence : « Having learned to write news, I now distrust newspapers as a source of information, and I am often surprised by historians who take them as primary sources for knowing what really happened. I think newspapers should be read for information about how contemporaries construed events, rather than for reliable knowledge of events themselves ».

Wikipedia, des discours à mettre en contexte.

Les débats autour du projet d'encyclopédie sont vifs. Trois indices permettent de continuer à les mettre en contexte :

1 - **Henri Dutrait-Crozon.** Ce nom est le pseudo utilisé par deux officiers anti-dreyfusards. Pierre Assouline s'en est servi comme « scud » contre Wikipédia, selon lui « l'erreur à haut débit ». Il aurait pu vilipender tout autant le catalogue de la BNF : aucun indice n'informe le lecteur. Les fiches de Sudoc sont davantage explicites. Depuis, les wikipédiens ont étoffé l'article sur « l'affaire Dreyfus » et en ont mis en ligne un à propos des 2 officiers. <http://fr.wikipedia.org/wiki/Dutrait-crozon>

2 - Le traitement de la biographie de **Marc Bloch** est révélateur : sur le web l'encyclopédie Larousse consacre deux lignes à l'historien (six pour Lucien Febvre, plusieurs écrans pour André Gide). La notice de l'Universalis s'intéresse d'avantage à l'œuvre qu'à l'homme. L'article de Wikipedia est étoffé, et mentionne deux sources importantes sur le web : le site de l'association Marc Bloch, le texte de plusieurs ouvrages numérisés au Québec par Jean-Marie Tremblay.

<http://clioweb.free.fr/dossiers/39-45/defaite.htm>

* Lycée Marie Curie -Vire, secrétaire de la Régionale de Basse-Normandie

3 - **La citation incomplète.** Pour illustrer « l'hostilité que Wikipédia continue de susciter en France, particulièrement dans les milieux pédagogiques » Christian Vandendorpe cite une formule choc d'Eric Bruillard (IUFM de Créteil) : « Wikipédia ne peut avoir une présence reconnue dans l'enseignement en France, ses principes-mêmes (neutralité) n'étant pas compatibles avec les valeurs de l'école laïque et républicaine française ».

Cette phrase est fréquemment reproduite dans les blogs. La suite du paragraphe nuance le propos. Elle n'est jamais reprise...

« Cela n'empêche pas qu'elle puisse avoir une place. On peut tout d'abord la considérer comme un projet et voir les modalités de participation active à ce projet ou bien privilégier l'aspect encyclopédie dans une posture de consommateur ».

Eric Bruillard, Wikipédia : la rejeter ou la domestiquer ? *Médialog* 2007.

http://www.stef.ens-cachan.fr/annur/bruillard/eb_wikipedia_medialog.pdf

TECHNOLOGIES EDUCATIVES EN COLLEGE ET EN LYCEE



Disneyland Paris - vue par Google Earth



Tokyo Disneyland vue par Google Earth

Lorsque ce texte paraîtra, les projets de réforme du lycée seront connus. L'existence des technologies éducatives dépendra du sort réservé à nos disciplines en première et en terminale. Dans l'immédiat, l'offre de supports didactiques payants se développe. La dernière campagne de promotion concerne **le site Edugeo**. Les professeurs dont les régions ou les établissements sont riches peuvent consulter la vidéo publicitaire, demander un mot de passe et utiliser **le Géoportail** pour la géographie de la France.

<http://www.edugeo.fr/demo/film.htm>

Les autres continueront à exploiter efficacement, en accès libre et gratuit pour l'ensemble du globe, les excellentes ressources mises en ligne par **Google Earth et Virtual Earth**. Par exemple dans le cadre d'une étude sur la géographie du tourisme, passer d'Eurodisney à Tokyo ne prend que quelques secondes, et n'exige de l'internaute ni mot de passe compliqué, ni paiement à distance. La copie d'écran proposée ici ne remplace bien sûr pas l'usage direct d'une application interactive qui permet de varier à la demande les échelles, du global au local, d'accéder aux photos prises par les internautes (Panoramio), d'utiliser l'option 3D...

<http://clioweb.free.fr/images/geoimage.htm>

La très importante **collection de cartes historiques** constituée par **David Rumsey** (plus de 150.000 cartes dont 20 000 numérisées) est à découvrir. Notamment pour le lecteur spécifique qui permet de superposer les données de **la carte Cassini** à celles de Google Maps. La carte de Cassini est accessible également sur le site de l'EHESS.

<http://tinyurl.com/rumseycassini> -

<http://cassini.ehess.fr/>

« **Survол de France** », le site créé par Benoît Marembert, est une autre source indispensable, déjà présentée. Les photos aériennes prises par environ 500 pilotes sont exploitables en classe. La reproduction en ligne est de grande qualité (voir ci contre la cathédrale de Toul, cliché de Frédéric Bastien en 2005).

Ces trois exemples montrent que pour tous les enseignants, le web est devenu une mine, à exploiter avec leur expertise professionnelle (et beaucoup de temps familial).



Wikipedia, les usages en classe.

L'expérience des TPE est révélatrice : les sujets scolaires peuvent se satisfaire des manuels et des outils habituels. Mais beaucoup de sujets « originaux » exigent un recours à des sources absentes du lycée. Le web a alors un triple rôle : une source documentaire en accès immédiat, un outil pour prendre contact avec des personnes-ressources, un espace de publication et de diffusion.

Une suggestion : les dossiers rédigés à l'occasion des TPE comportent une webographie. Les adresses longues y trouvent difficilement place. Beaucoup de mentions sont copiées-collées sans soin et mènent à des erreurs 404. Une attention plus grande à la citation exacte des sources serait souhaitable. Ce serait un pas vers la note de bas de page, une forme d'apprentissage de la rigueur et surtout une reconnaissance du travail des autres internautes. La généralisation de cette pratique aiderait à écarter les soupçons de plagiat.

Pour les enseignants, deux pistes sont à proposer :

- Prendre le temps de vérifier au préalable, dans les articles proposés aux élèves, la présence de quelques **ouvrages de référence** et des sites web majeurs (Créer un compte est utile).

- **Wikimedia Commons est une base documentaire exceptionnelle**, en accès libre et instantané. Pour ceux qui disposent d'un vidéo-projecteur (ou d'un très coûteux TBI), elle remplace la numérisation artisanale et fait gagner un temps précieux. Voir les exemples d'Honoré Daumier ou du Creusot.

<http://commons.wikimedia.org/wiki/Accueil> - <http://tinyurl.com/age-lecreusot>

Au total, pour Michèle Drechsler, l'interface Wiki est un outil de choix au service des apprentissages : apprendre à apprendre, en prenant appui sur la nouvelle « grammaire de l'information-documentation », savoir se servir d'une production collective en évolution constante, être capable d'en développer une lecture distanciée et critique, ce sont selon elle des démarches essentielles dans la mise en place d'une culture informationnelle et civique, qui ont leur place dans le cadre du B2I ou du C2I. <http://tinyurl.com/mdinfoliteracy>

Ressources pour la Terminale ST2S : <http://eduscol.education.fr/D0012/Hist-Geo-ST2ST-Ressources.pdf>

GUERRES MONDIALES

Le **Dictionnaire et Guide des Témoins** est réalisé collectivement par le **CRID 14-18** sous la direction de Rémy Cazals.

<http://www.crid1418.org/temoins/>

De très nombreuses expositions ont lieu en novembre 2008.

Le **Musée de Vire** s'est intéressé aux « créations » des poilus (voir ci contre)

<http://clioweb.free.fr/dossiers/14-18/danslevif.htm>

CNRD : **Les enfants et les adolescents dans le système concentrationnaire nazi.**

Le dossier 2008-2009. http://www.fmd.asso.fr/updir/20/memoire_vivante_57.pdf

Cercle d'étude de la déportation et de la shoah.

- « Juillet 1942-mai 1944, une enfant dans les camps d'internement de Vichy ».

Francine Christophe a connu six camps en France avant d'être déportée à Bergen Belsen.

- Bergen-Belsen. Un choix de liens sur le nouveau site du Cercle.

- « Jean Giboureau, un STO parmi tant d'autres ». <http://www.cercleshoah.org>



IUFM - SITES ACADEMIQUES

Les pages **Nouveautés** des Académies : <http://aphgcaen.free.fr/chronique/academies.htm>

Google Custom Search permet d'interroger l'ensemble des sites des IUFM et des académies (dont l'excellente *Lettre du Carim* à Caen). <http://tinyurl.com/2eap64>

Aix-Marseille : La folie du développement durable (juin 2008)

Versailles - Faire de l'histoire avec des élèves (avril 2008)

RESSOURCES UNIVERSITAIRES

Le Groupement de recherches (GDR) « **Diplomatique** » (CNRS) vient d'ouvrir un site web. <http://www.gdr-diplomatique.net/>

« **L'Histoire (du Moyen Âge) est un sport de combat** ». Lire la suite de l'entretien avec Joseph Morsel dans cette chronique. Pour la liste H-Français, en février 2007, nous avons proposé une lecture du chapitre sur les usages d'internet (rédigé avec la participation de Christine Ducourtieux). http://clioweb.free.fr/debats/morsel_dl.htm

PRESSE - REVUES

Persée, Revues.org, CNRS... les sites de revues en ligne. <http://clioweb.free.fr/revues.htm>

Hérodote - 129 - Stratégies américaines aux marches de la Russie. 130 - Géographie, guerres et conflits.

<http://www.herodote.org>

Mappemonde - 90 - L'emploi industriel en France (1994-2004). <http://mappemonde.mgm.fr>

Cybergéo - Le président, les « spécialistes » et la géographie - <http://www.cybergeo.eu/>

Espaces-Temps - Habitabilité versus développement durable - <http://espacestemp.net/>

Le cartable de Clio, no 8 (2008) est paru chez Antipodes. Il comporte un dossier «espace-temps». Lire le sommaire :

http://www.didactique-histoire.net/rubrique.php3?id_rubrique=5

Le Pays Bas-Normand a fêté son centenaire. Le dernier numéro traite des « réfractaires au STO dans l'Orne » (Sébastien Beuchet). Les actes du colloque sur la bataille de 1106 (Tinchebray 2006) paraîtront au printemps 2009.

<http://clioweb.free.fr/revues/pbn.htm>

REGIONALES

Consulter la page <http://aphgcaen.free.fr/regionales.htm>

CONCLUSION :

« **Comment le web change le monde. L'alchimie des multitudes** ». L'ouvrage de Francis Pisani et Dominique Piotet est en partie accessible en ligne. <http://clioweb.free.fr/debats/alchimie.htm>

« **On n'enseigne pas à voir** », « **la géographie scolaire n'est pas de la géographie** », « **les connaissances factuelles manquent en histoire** »... **Les jugements péremptoires semblent à la mode ces derniers temps**. Le travail patient que mènent nos collègues, dans des conditions souvent très difficiles, y est systématiquement dévalorisé, parfois par ceux qui sont à l'origine des programmes dont l'application est contestée aujourd'hui. Sur fond de reconstruction nostalgique d'une école largement fantasmée...

Pourtant, en 11 ans de Chronique, nous avons pu témoigner des changements considérables dans notre métier. Nos collègues ont montré une capacité extraordinaire d'invention et d'adaptation. Ne pas vouloir le reconnaître, confondre condamnation globale et recherche de solutions réalistes à des problèmes soigneusement délimités, c'est prendre le risque de renforcer les discours déclinistes et donner des armes à ceux qu'intéresse surtout la possibilité de démolir notre travail et nos valeurs.

L'Histoire (du Moyen Âge) est un sport de combat...

Réflexions sur les finalités de l'Histoire du Moyen Âge
destinées à une société dans laquelle même les étudiants d'Histoire s'interrogent

Joseph Morsel, Maître de conférences à l'Université Panthéon-Sorbonne (Paris 1) avec l'aide de Christine Ducourtieux
<http://lamop.univ-paris1.fr/W3/JosephMorsel/index.htm>

seconde partie

En quoi l'étude de votre très long Moyen Âge est-elle selon vous une « nécessité » absolue pour mieux comprendre la société d'aujourd'hui et ses mutations ?

Face à ce dévoiement spécifique de l'histoire médiévale qui fait du Moyen Âge l'inverse de nos représentations sociales enchantées, j'ai non seulement démonté quelques-uns des facteurs qui ont permis la construction de ce discours (1^{ère} partie), mais ensuite essayé de montrer, sur la base des travaux actuels et sans concession au devoir de mémoire, dans quelle mesure on peut considérer que le Moyen Âge a en fait constitué une matrice essentielle pour l'élaboration non seulement du système social actuel (sans pour autant nier les écarts considérables qui ont fini par s'instaurer entre les deux sociétés) mais aussi de sa spécificité historique.

La question du « déroutement » (le *Sonderweg*) de l'Occident latin préoccupe philosophes, historiens et sociologues depuis le XIX^e s., et le rôle crucial joué par la période médiévale est indubitable : c'est à ce moment-là, probablement à partir du X^e ou du XI^e s., que la société occidentale commence à adopter un mode de fonctionnement qui aboutit quelques siècles plus tard à sa domination planétaire. Mais rien n'est achevé à la fin du Moyen Âge « académique » (c'est-à-dire vers 1500), l'époque dite moderne ne fait guère que poursuivre et intensifier les évolutions entamées auparavant, sans innovation particulière (la Renaissance n'est qu'une rupture superficielle), jusqu'à ce que s'enclenche vers le milieu du XVII^e s. une dynamique nouvelle, à l'origine de la révolution industrielle et du « désenchantement du monde », focalisé sur l'individu.

Ce qui se produit à partir du Moyen Âge est un processus que j'appelle « déparentalisation du social », qui exige immédiatement une précision : cela ne signifie pas que les rapports de parenté disparaissent, mais que les rapports de parenté charnelle (essentiellement la consanguinité) cessent de jouer le rôle déterminant qui était le leur (comme dans toutes les sociétés traditionnelles). La déparentalisation du social est allée de pair avec une transformation profonde de l'organisation de l'espace médiéval, puisque se mettent en place des rapports sociaux inscrits dans des espaces communs (les *communautés* villageoises et urbaines, plus tard les *nations*) qui pallient la perte de cohésion qu'aurait pu entraîner la déparentalisation. Mais la corrélation la plus fondamentale, du point de vue de ses effets historiques, a été la formation d'un système méritocratique : l'accession aux fonctions réside de

moins en moins sur la seule hérédité, il faut « passer par la case 'diplôme' ». Certes, les enfants de bonne famille sont mieux placés pour les obtenir : c'est pourquoi la promotion de la méritocratie n'est en rien la promotion automatique d'un système égalitaire. Mais l'effet en est que, tendanciellement, les fonctions ne sont plus exercées par les seuls héritiers mais par des gens choisis pour leur compétence. D'où une meilleure « productivité sociale ».

Or l'institution sociale qui a joué un rôle déterminant dans la marginalisation de la parenté charnelle et qui s'est la première constituée, pour son plus grand profit, en une structure méritocratique, c'est l'Église. À l'encontre d'un certain type de discours actuel qui évoque les « racines chrétiennes » de l'Europe, il est beaucoup plus juste de parler de racines cléricales, dans la mesure où ce qui a eu une efficacité particulière n'est pas le christianisme (qui n'est pas propre à l'Occident latin, et qu'on instrumentalise face à l'Islam) mais un mode de domination sociale historiquement daté, au profit de l'institution ecclésiale – et que la Réformation n'a absolument pas ruiné même si elle en a changé les principaux bénéficiaires. La différence qui s'est introduite entre le monde latin, le monde byzantin et le monde arabo-ottoman ne relève pas des textes sacrés (le Coran tonne tout autant que la Bible contre la stricte solidarité parentale) mais de la formation ou non d'une institution dominante qui retrace ces textes et en tire des normes de fonctionnement obligatoires.

La réduction de l'individu à son patrimoine génétique (c'est-à-dire la négation du caractère social de la parenté), l'enjeu de l'institution scolaire dans la reproduction du système social, les problèmes de cohésion sociale posés par la négation de l'espace dans le système libéral, l'importance du village dans l'imaginaire altermondialiste, les écarts entre les structures sociales occidentales (au sens large) et les autres – toutes ces choses prennent un sens plus précis dès lors qu'on les replace dans cette évolution à très long terme (la déparentalisation étant d'ailleurs en train de s'accomplir sous nos yeux).

Dans le secondaire, le Moyen Âge a longtemps été cantonné au collège. Si vous aviez la possibilité de participer à la conception des prochains programmes de lycée, quelle place donneriez-vous à cette période historique ?

L'enseignement de l'histoire dans un cadre scolaire est un problème majeur, dans la mesure où sa finalité actuelle est,

quoi qu'on en dise, strictement idéologique : il s'agit de doter les enfants puis les adolescents d'un cadre identitaire sous couvert d'acquiescer un vernis culturel (les événements, les monuments qu'on ne peut pas ne pas connaître). Le passage du cadre national au cadre européen n'a rien changé à l'affaire. La tyrannie du sacro-saint programme, que personne ne respecte jamais faute de temps mais qui conduit à bourrer les têtes de prétendues connaissances, n'a pas d'autre effet que de dégoûter de l'histoire une grande partie (sinon l'essentiel) des élèves. Il ne s'agit pas d'une critique contre les enseignants : ils ne font que ce qu'on leur dit de faire¹. Moyennant quoi même les étudiants d'histoire ne comprennent pas pourquoi ils font ce qu'on leur demande de faire... Si l'on admet que l'histoire n'est pas la connaissance du passé (ce que beaucoup croient – mais les historiens ne sont pas des antiquaires !) mais une science sociale dont l'objet est l'explication du changement, de la transformation des sociétés, alors c'est sur cet objet (le changement) que devrait être focalisé l'enseignement de l'histoire dans un système scolaire dont la finalité serait de former véritablement des citoyens. Personnellement, j'orienterais l'ensemble des enseignements « de découverte » à l'école primaire (grosso modo : histoire, géographie, biologie, physique) vers la compréhension de la transformation et du changement, avec ses échelles temporelles et spatiales variées (ce qui impose bien sûr de comprendre le fonctionnement d'un organisme : mais si l'on ne prend pas le changement comme horizon de travail, on ne fera que décrire des mécanismes, sans dynamique). Je reprendrais la même chose au collège, mais cette fois avec un bagage disciplinaire plus marqué et plus formalisé. Pour ce qui est du lycée, je ne tiens pas à ce qu'il y ait nécessairement un programme d'histoire médiévale : ce dont souffrent les étudiants en difficulté en histoire médiévale, ce n'est pas tant de ne pas avoir un vernis culturel sur le Moyen Âge, mais de n'être pas capables d'analyser un document au-delà de la lecture immédiate, de réfléchir à un problème abstrait, de faire preuve d'esprit critique non seulement face à ce qu'on leur dit mais aussi face à leurs propres catégories d'analyse. Le lycée doit fournir des outils intellectuels, pas des connaissances (en tout cas pas seulement), et le Moyen Âge n'aurait sa place au lycée que dans cette mesure : si c'est pour alourdir encore les programmes, autant s'abstenir – et compter alors sur des apports extrascolaires (mais organisés dans un cadre public, afin de réduire tendanciellement les inégalités socioculturelles).

Pourquoi la télévision n'a-t-elle pas poursuivie l'œuvre de vulgarisation entreprise par Georges Duby ? Quels acquis récents de la recherche historique mériteraient à votre avis d'être médiatisés à destination d'un public large ?

Ma compétence en matière télévisuelle est médiocre dans la mesure où je ne la regarde pas. Il me semble cependant que la réponse à la question de l'absence de postérité de l'action de G. Duby est simple : elle tient au fait que la finalité de la télévision a changé. D'un instrument (un peu) orienté vers des programmes culturels, elle est devenue un instrument presque exclusivement commercial, dont la finalité est fondamentalement de faire consommer par la publicité. Il n'y a donc pas plus de place pour une histoire à la Duby que pour des émissions littéraires comme celle de Pivot. Ou alors sur des chaînes à publics très restreints et très ciblés (Arte, chaînes historiques, etc.).

Était-ce une fatalité ? Sans doute pas si l'on regarde le cas de la BBC ou des chaînes publiques allemandes. Je pense que la démission des pouvoirs publics en France, qui a conduit à la privatisation de la principale chaîne et à la dérive des programmes, non seulement sur celle-ci mais aussi sur les chaînes publiques, par effet d'entraînement et négligence des missions de culture publique, explique beaucoup de choses – même s'il ne faut pas se leurrer : nous vivons dans un monde où tout a vocation à devenir une marchandise, ce qui signifie que même les chaînes publiques livrent des produits culturels « marchandisés ».

Il est difficile de dire ce qui devrait être vulgarisé. Je pencherais pour : 1) les changements dans la manière dont les historiens travaillent les sources (non seulement l'exploitation du contenu, avec les moyens nouveaux que sont la lexicométrie et la reconstitution de champs sémantiques assistées par ordinateur, mais aussi la réflexion sur les effets propres de la production matérielle du document, de sa conservation sélective et de son archivage) ; 2) le caractère « construit » (mais en même temps réel) des catégories sociales (la noblesse, les femmes, les cathares, etc.), qui contraint à remettre en cause l'évidence et le caractère naturel que l'on prête à ces classifications dans la vie sociale ; 3) l'incroyable renouvellement de nos connaissances apporté par les milliers de sites archéologiques fouillés ces deux dernières décennies ; 4) la formation récente du paysage habité (villages, cimetières, etc.) malgré notre croyance en son caractère immémorial, et au-delà la transformation de

¹ Il faudrait se garder de voir dans mes observations sur la place de l'Histoire dans l'enseignement une adhésion aux projets gouvernementaux visant à un recentrement sur les prétendus « fondamentaux ». Un tel recentrement consiste purement et simplement à abandonner le principe d'un enseignement public destiné non seulement à la formation mais aussi à la compensation des écarts socioculturels.

Toutefois, il ne s'agit là, à mon sens, que du dénouement (le moment où les masques tombent) d'un processus qui avait déjà commencé bien avant – et dont justement l'alourdissement des programmes et leur orientation vers l'accumulation des connaissances étaient le principal moyen puisque cela revenait, en faisant apparaître comme importunes et lourdes les matières autres que les lettres et les maths, à engendrer au sein même du fonctionnement scolaire, donc de façon invisible, le blocage de la capacité de l'école à réduire les inégalités socioculturelles. Ce qui a finalement manqué, c'est notre capacité à penser la culture autrement que comme un vernis et à doter les élèves de curiosité et de désintéressement (ne compte que ce qui rapporte – des notes, plus tard de l'argent) – et il est clair que les choix qui viennent d'être pris ne vont pas arranger les choses.

la spatialité européenne ; 5) la domination ecclésiastique sur la société (au-delà de toute polémique laïcarde, l'important étant de comprendre ce qu'est une société dominée par une institution théocratique) ; 6) l'évolution de la place des rapports de parenté (à ne pas réduire à la famille)...

Christine Ducourtieux semble très critique sur les usages d'internet. Ces critiques ne portent-elles pas d'abord sur certaines formes de vulgarisation ? Au contraire, la numérisation n'est-elle pas un auxiliaire essentiel dans le travail des chercheurs et dans leur accès aux sources ?

Je partage entièrement les réserves émises par Christine Ducourtieux : le chapitre sur internet a été conçu à deux, même si la rédaction lui en a pour l'essentiel incombé. Comme il apparaît dans ce chapitre, c'est effectivement la fausse vulgarisation que nous dénonçons, non pas parce que son contenu est faux mais parce que peu d'internautes sont capables de se rendre compte de sa fausseté. Les historiens professionnels ne peuvent se contenter de faire l'autruche : ce qui fausse l'histoire sur internet fausse l'histoire tout court. Les historiens professionnels *doivent* donc impérativement s'engager sur ce nouveau support. Mais nous dénonçons alors l'usage que font certains médiévistes des blogs, sur lesquels ils se perdent en critiques non scientifiques (dans leur contenu ou dans leur forme), et donc détournement du débat scientifique l'instrument qu'est internet.

À aucun moment nous ne considérons qu'internet est en soi une mauvaise chose pour l'historien : on voit mal comment Ch. Ducourtieux, qui porte à bout de bras le portail des médiévistes *Méneštre!*, pourrait penser une telle chose. Quant à moi, je l'utilise abondamment – et j'ai justement décidé d'y publier le livre que je présente ici, qui a d'emblée été conçu pour être diffusé sur le web (bien que sa forme soit plutôt celle d'un ouvrage imprimé classique). Ce que nous critiquons vivement, ce sont les usages faits d'internet au plan de la médiévisique – ce qui pose de redoutables problèmes pour les enseignants. Actuellement, il y a plus de chances pour nos étudiants de collecter des informations erronées (je ne parle même pas des sites qui vendent en ligne des corrigés de travaux !) que de trouver ce dont ils ont besoin – non seulement parce que les sites absurdes sont innombrables, mais aussi et surtout parce que ni les étudiants ni les enseignants ne sont formés à l'utilisation intelligente de cet instrument.

Quant à la facilité d'accès aux sources, c'est effectivement une nouveauté : on peut désormais accéder à des centaines de milliers de pages numérisées ou digitalisées, à des dizaines de milliers d'enluminures ; des dizaines de volumes médiévaux sont lisibles à l'écran, ce qui évite de devoir se déplacer et de les user. D'où l'apparition de trois problèmes, à commencer par le choix des documents numérisés ou

digitalisés : les historiens ne sont que rarement associés à ces choix, qui privilégient le beau et/ou le célèbre ; en revanche, les actes de la pratique (chartes, censiers, comptes, lettres quotidiennes) sont ignorés alors qu'ils sont essentiels pour les médiévistes. Quelle histoire ferons-nous si nous nous restreignons à ce qui est à l'écran (ou si l'on décide de ne plus financer les déplacements des historiens dans les archives au motif qu'il y a bien assez de documents utilisables à distance) ?

Deuxième problème : comment maîtriser cette masse ? Comment traiter les dizaines de milliers d'occurrences de tel ou tel terme ? Ceci montre que le problème des historiens ne résidait pas tant dans l'accès aux sources que dans la maîtrise de techniques d'exploitation adaptées à l'objet étudié. Par conséquent, internet ne résout pas un problème d'historien, il contraint les historiens à adapter leur mode de travail à ce qui ressemble à de nouvelles possibilités. Une technique n'est jamais neutre en soi, dans la mesure où elle ne peut se développer qu'en engendrant des rapports de pouvoir entre les producteurs et les utilisateurs de cette technique.

Le troisième problème est celui de la nature de l'objet sur lequel travaille l'historien à l'écran, ce que vous appelez « source ». Car bien que l'image de la page soit beaucoup plus ressemblante (mimétique) de l'original qu'une simple édition de texte, ce n'est pourtant pas l'original, c'est à dire le document concret, l'objet produit. Le document est donc réduit à une image, ce qui évacue tout autant le caractère d'objet produit que lorsqu'on a affaire à une édition de texte – sauf que l'illusion du rapport direct est là. Or la technique informatique, comme toutes les techniques de diffusion de données, produit un sens supplémentaire, que nous maîtrisons encore mal étant donné le caractère récent et en perpétuelle évolution de cette technique. Par ailleurs, le fantasme du fac-similé absolu, à la Borges, a été dénoncé par des historiens tout comme des philologues², non seulement à cause de son caractère absurde, mais aussi et surtout parce qu'il s'agit d'un renoncement au travail scientifique et à la production du sens, comme si les documents parlaient tout seuls.

On en déduira que, s'il ne saurait être question de se passer de l'outil informatique et de l'internet, nous sommes encore loin de comprendre les effets induits de ces techniques sur le régime de production du sens de nos observations. La plus grande prudence reste donc de mise, qui plus est face à des internautes qui ne maîtrisent pour la plupart que les aspects techniques de l'utilisation (grâce aux logiciels interactifs) mais aucun des aspects cognitifs (modalités de validation des trouvailles, sens du chaînage hypertextuel, apparence immatérielle des données, etc.) propres à la circulation sur internet.

Entretien Daniel Letouzey - Joseph Morsel

² Cf. notamment B. CERQUIGLINI, *Éloge de la variante. Histoire critique de la philologie*, Paris, Seuil, 1989.

Un Moyen-Age récupéré ?

Joseph Morsel (Université Paris 1)



*Le cavalier de Bamberg, accolé au pilier nord du chœur oriental de la cathédrale de Bamberg (vers 1230).
cliché J. Morsel.*



Uta von Ballenstedt, épouse du margrave Ekkehard II de Misnie, dans le chœur occidental de la cathédrale de Naumburg (milieu du XIII^e s.). cliché J. Morsel

Ces deux statues constituent un ensemble historiographique très significatif : indépendamment du fait qu'elles sont à peu près contemporaines, que certains y voient une influence stylistique champenoise, qu'elles proviennent de ces cathédrales à deux chœurs qui sont un signe caractéristique de l'Empire, qu'elles représentent des laïcs dans un espace clérical, elles **soulèvent surtout clairement le problème de la récupération du Moyen Âge** et de l'attitude des médiévistes face à cela. En effet, ces deux figures ont été de véritables « icônes » à l'époque nazie, pendant laquelle elles ont été élevées au rang de représentations de la beauté allemande et de l'ancienneté de l'expansion germanique vers l'Est (Naumburg comme Bamberg avaient été fondés comme points d'appui pour la christianisation des régions orientales, dites « slaves »).

Ayant fourni le cliché du cavalier de Bamberg pour la couverture de l'ouvrage réalisé en collaboration avec Michel Parisse et autres, *De la Meuse à l'Oder. L'Allemagne au XIII^e siècle* (Paris, Picard, 1994), puis le cliché d'Uta pour la couverture de mon livre *L'aristocratie médiévale. La domination sociale en Occident (V^e-XV^e siècle)* (Paris, Colin, 2004), j'ai à chaque fois entendu d'excellents collègues allemands m'en rappeler le caractère « politiquement incorrect » dans leur pays. On peut

répondre à cela de deux manières : d'une part, **il n'y a aucune raison de laisser une idéologie fasciste mettre la main sur des créations qui relèvent du patrimoine commun** ; il est de notre devoir de lutter contre de telles appropriations ; mais cela tend à naturaliser la notion de « patrimoine commun » qui, bien qu'il soit employé de façon systématique et irréfléchie, ne va absolument pas de soi puisqu'il n'est que le pendant matériel de la « mémoire » et ne renvoie ainsi qu'au rapport des gens d'aujourd'hui à ces objets du passé au lieu d'en considérer l'historicité.

C'est ce qui conduit alors à la seconde réponse, qui consiste à souligner le caractère illogique de l'argumentation avancée : soit on admet que le sens d'une œuvre est fixé par le créateur dans sa société - et dans ce cas le cavalier et Uta ont un sens purement médiéval ; soit on admet que le sens de l'œuvre évolue dans le temps - et dans ce cas, il n'y a aucune raison de considérer que le sens que les nazis ont donné à ces figures est leur sens définitif : l'interprétation fasciste qu'ont pu recevoir alors le cavalier et Uta est purement historique et dépassable, pourvu qu'on prenne la peine de leur construire un nouveau sens (non « patrimonial » !) - les seuls combats perdus sont ceux qu'on n'a pas livrés.