

### Délégation "Nouveaux médias, nouveaux réseaux numériques"

---

5 juin 2009

#### Contribution de Jean-Pierre Branchereau

#### **Histoire immédiate ou actualité : la perception des guerres du monde contemporain quand l'école "n'en parle pas"**

Ce texte a été publié dans le n° 29 de la revue "Tréma", revue scientifique de l'IUFM de Montpellier

La guerre a longtemps été (et reste encore) dans les manuels, l'objet de nombreux chapitres d'histoire. Par les documents et les témoignages, ils en construisent une représentation organisée, tout en évoquant la "violence" rampante des sociétés contemporaines.<sup>1</sup> Mais ces chapitres renvoient aussi à un passé souvent très éloigné du vécu et de la sensibilité des élèves.

Pourtant, les guerres du monde actuel s'affichent brusquement sur les écrans de télévision et aux premières pages des journaux. L'événement s'impose et s'installe par les images, il interroge, il inquiète. Mais il est souvent trop violent pour que l'on en parle en famille, il est trop sensible politiquement pour que l'on en parle à l'école.<sup>2</sup>

Dans le contexte de la première guerre du Golfe, une enquête avait été menée avec l'aide de collègues étrangers, partenaires de l'IUFM des Pays de la Loire<sup>3</sup>. Elle partait de l'hypothèse que les enfants des différents pays concernés avaient tous vu les mêmes images : celles de la CNN, donc celles de l'armée américaine, reprises par toutes les chaînes de télévision nationale. On pouvait s'interroger sur la mondialisation de la perception de l'événement présenté alors comme une guerre technologique maîtrisée voire "chirurgicale" et sur les éléments de connaissance construits par les enfants. Ces éléments étant à la fois le reflet d'une opinion dominante, souvent celle de leurs parents, et la formation d'une opinion naissante. On avait alors constaté que cette construction de connaissances sur les guerres du monde actuel fonctionnait surtout pour les enfants qui regardaient la télévision. En revanche, ceux à qui l'on interdisait un journal télévisé jugé trop violent (souvent des enfants de catégories sociales plus favorisées) comprenaient moins bien les conflits du monde, d'autant que l'école "n'en parlait pas". On aurait presque pu se risquer à proposer une sorte d'inversion des processus de reproduction des inégalités sociales et scolaires si les connaissances en question n'avaient pas été factuelles (listes d'armes, personnages influents etc) et sans vraie structuration, comme si, sur ce sujet précis, les enfants socialement défavorisés en savaient plus que leurs camarades.

Nous reprenons aujourd'hui la même enquête sur les guerres dans le monde, cette fois non plus à chaud mais avec le recul du temps, sur des guerres installées dans la durée et dans le quotidien des media. Le dispositif de l'enquête sera d'abord décrit afin d'en préciser la portée et les limites. Les résultats seront ensuite abordés dans le prolongement de ceux de 1991 mais aussi dans leurs spécificités afin d'esquisser certaines évolutions, qui permettront de s'interroger sur la perception de l'histoire immédiate des conflits quand les programmes et les pratiques de l'école restent largement étrangers à cette actualité.

## I. L'ENQUETE

Le questionnaire a été largement inspiré de celui de 1991 de façon à pouvoir éventuellement établir des comparaisons. Il propose aux élèves de répondre à des questions simples et leur donne la possibilité de joindre un dessin à leur réponse. Nous verrons par la suite l'intérêt de faire appel à ces deux formes d'expression.

La diffusion, la traduction du questionnaire et des réponses ont été assurées par des collègues appartenant au réseau international de l'IUFM de Pays de la Loire (site de Nantes) et par des collègues de deux écoles nantaises<sup>43</sup>. Le cadre limité de cette enquête ne pouvait évidemment prétendre à la détermination scientifique d'un échantillon. Il permet cependant de risquer quelques comparaisons et d'esquisser les lignes de forces d'une perception collective de la guerre par 442 élèves, regardant les images des journaux et de la télévision, dans des aires géopolitiques différentes : USA, Europe de l'ouest, Europe centrale, Europe de l'est.

Les écoles nantaises sont des écoles de centre-ville. Les écoles tchèques, diversifiées socialement, sont celles d'une capitale. Les écoles roumaines sont plus rurales. Quant à l'école de Portland, elle est composée pour une bonne partie d'élèves de catégories socio culturelles favorisées.

Les dessins ou les textes libres permettent aussi de cerner la compréhension des événements tout en permettant l'expression plus spontanée de la sensibilité des enfants.

Les questions visent à faire émerger les connaissances construites par les élèves, à partir des media et souvent en dehors de l'école sur un sujet délicat. Elles doivent ménager la sensibilité de jeunes élèves et il peut arriver que certains répondent qu'ils ne s'intéressent pas à la guerre. Par ailleurs, des parents allemands n'ont pas souhaité que leurs enfants répondent à nos questions alors que ceci n'avait posé aucun problème en 1991.

### **Enquête sur la façon dont les enfants comprennent les guerres dans le monde**

Ce questionnaire auquel on te demande de répondre a déjà été proposé à des enfants de différents pays durant la première guerre en Irak et au Koweït en 1991. Nous reposons les mêmes questions aux enfants d'aujourd'hui pour voir comment ils s'imaginent les guerres dans le monde et comment ils les comprennent.

- 1) Connais-tu des régions du monde ou des pays en guerre aujourd'hui ?  
**Oui. C'est l'Irak qui est en guerre.**
- 2) Connais-tu les raisons de ces guerres ?  
**Oui, pour gagner d'autres territoires, pour le pétrole et contre les terroristes.**
- 3) Peux-tu citer des pays qui envoient des soldats dans d'autres pays ? Sais-tu pourquoi ?  
**Oui, l'Amérique (Note du traducteur : les Etats Unis), la Roumanie. Pour finir avec la guerre.**
- 4) Connais-tu des noms de personnages qui jouent un rôle important pour la guerre ou pour la paix ?  
**Oui, George W. Bush.**

- 5) Est-ce que tu as vu des images de guerre ?  
a) Dans des journaux ?  
**Non, parce que je ne lis pas de journaux.**  
b) Dans des livres : lesquels ?  
**Non, parce que je ne lis pas de livre de guerre.**  
c) A la télévision ?  
**Oui, parce que je regarde à la télé surtout au téléjournal**
- 6) Connais-tu des noms de matériels de guerre, lesquels ?  
**Oui, les carabines, les chars d'assaut, les avions, les mitrailleuses, les missiles.**
- 7) Parle-t-on des guerres dans le monde actuel à l'école ?  
**Non.**

**Entoure les réponses:**

Tu es : **une fille** un garçon

Profession de tes parents :

Mère : **femme de ménage**

Père : **chauffeur**

Ton âge : **12 ans**

Décris ou dessine au verso de la feuille ou sur une autre page (format A4) la scène de guerre qui te reste le plus en mémoire ou en imagination.

Merci à tous ...et vive la Paix !

Jean-Pierre Branchereau, professeur de géographie, Institut Universitaire de Formation des Maîtres, Nantes, France

Questionnaire rempli par un enfant de Pitesti (Roumanie).  
Traduction Pr Nicolae- Florentin Petrisor

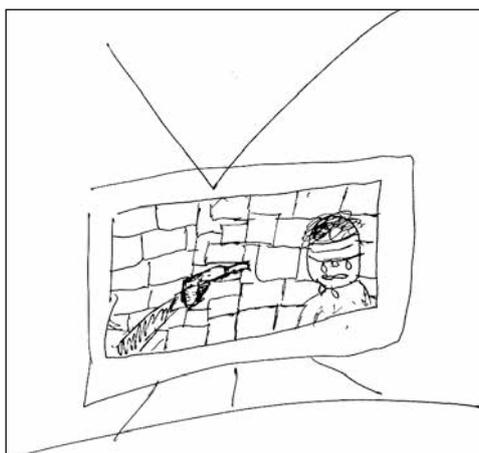
## **II. LA COMPREHENSION DE LA GUERRE PAR LES ENFANTS A TRAVERS LA PRESSE ET LA TELEVISION**

Les réponses au questionnaire ont été regroupées sous forme de tableaux conservant au plus près, grâce à nos collègues traducteurs roumains et tchèques, l'expression littérale des élèves. Les réponses en français ou en anglais restant dans leur formulation initiale.

### **A. Les moyens d'information des élèves**

Les réponses à la question sur ce que les enfants lisent ou regardent n'apportent pas de grande surprise : les enfants regardent les journaux plus qu'ils ne les lisent, en dehors de la France où certains mentionnent le *Journal des enfants* mais aussi les journaux gratuits. Ils regardent le journal de leurs parents, parfois en citent le nom, mais nombreux sont ceux qui disent ne regarder que les images de la première page ("*front page*").

La télévision est, sans surprise non plus, la première source d'information. Les enfants regardent le journal télévisé souvent en même temps que leurs parents. Ils regardent aussi des "films de guerre": *Le soldat Ryan* (Prague, garçon, 11 ans) *La liste de Schindler* (Prague, garçon, 12 ans), mais aussi des documentaires, des séries dont les titres reviennent parfois, comme à Prague "*Quatre hommes et un chien dans un char*".



**Dessin 1. Garçon, 12 ans , Prague . La guerre à la télévision**

L'image de télévision semble souvent faire office de preuve : *"Il y a un soldat qui entre dans un bâtiment avec un pistolet. Il crie des ordres aux autres soldats. Je l'ai vu à la télé"* (Portland Fille, 13 ans). Quelquefois au contraire on sent poindre une certaine distanciation par rapport à l'information : *"Je l'ai vu dans les journaux qui paraissent en Roumanie et dans les programmes nationaux"* (Prague fille, 12 ans, mère : ouvrière, père chauffeur) ou *"la raison apparente est le 11 septembre"* (Portland fille 13 ans, parents dans les affaires).

Dans tous les cas, la télévision et plus particulièrement l'image télévisuelle, est porteuse de connaissances sur les guerres du monde.

### **B. Les caractéristiques de cette information**

Elles sont celles des langages audio-visuels destinés à des adultes. Il s'agit donc ici de savoir comment des enfants reçoivent cette information qui a priori ne leur est pas destinée.

#### 1. Des localisations énumérées sans compréhension des enjeux géopolitiques

<b>Tableau 1 - REGIONS DU MONDE EN GUERRE (par aires géopolitiques)</b>					
	Prague	Pitesti	Newbury Swindon	Portland	Nantes
Iran	34,5	5,9	6,0	14,1	4,8
Irak	66,4	80,4	58,3	74,1	74,2
Bagdad	0,9	0,0	3,6	1,5	1,6
Pakistan	3,6	2,0	4,8	5,2	1,6
Afghanistan	8,2	33,3	1,2	8,1	4,8
"Middle East"	0,0	0,0	0,0	7,4	0,0
Arabie	0,9	0,0	0,0	3,0	1,6
Koweït	0,9	17,6	0,0	0,7	0,0
Israël	15,5	2,0	6,0	5,9	27,4
Palestine	10,0	0,0	0,0	1,5	1,6
Liban	0,9	0,0	1,2	3,7	22,6
Afrique	3,6	0,0	1,2	0,0	3,2
Darfour	0,0	0,0	0,0	3,0	1,6
USA	5,5	9,8	0,0	4,4	4,8
Colombie	0,0	0,0	0,0	0,0	4,8

*Lire : 34,5 % des enfants du groupe de Prague pensent que l'Iran est en guerre*

Autres réponses :

Prague : *Asie, Les Juifs, les Arabes, le Hamas, La Russie, Les Balkans*

Pitesti : *Cuba*

Portland : *Asie, Corée, Bangladesh, Amérique du sud*

Nantes : *Tibet, Algérie*

En 1991, seuls quelques élèves québécois mentionnaient, à propos de la première guerre du Golfe, la question de la "17<sup>e</sup> province" et les enjeux d'un accès à la mer pour le Koweït. En 2007, deux grandes zones de conflits sont connues (il faudrait vérifier qu'elles sont bien localisées). Les Etats impliqués dans le conflit irakien sont très largement cités et à moindre degré ceux du Moyen-Orient. Ils polarisent l'information au détriment d'autres régions (Afrique, Darfour, Algérie...). Les élèves tchèques semblent sensibles, par un effet de proximité, aux problèmes des Balkans. Comme les petits Américains, ils élargissent plus volontiers l'éventail des réponses à l'ensemble du monde. Pour ces derniers, on peut rapprocher cette éventuelle ouverture plus large au monde à la conscience de la puissance américaine, terme qui apparaît fréquemment dans leurs réponses. L'origine sociale favorisée de nombreuses familles est sans doute aussi à l'origine d'une vision de l'espace à l'échelle mondiale.

Les dessins montrent des soldats évoluant dans un milieu géographique indéterminé alors qu'en 1991 le désert était pris en compte comme un des éléments déterminant le déroulement du conflit. Un nombre non négligeable de dessins montre des scènes de guerre en milieu urbain.

## 2. Un effet de proximité : les interventions militaires et les personnages

L'intervention des USA, comprise comme un contrôle sur le monde, est connue de la plupart des enfants : "*America because we have some power to do something*" (Portland, fille, 12 ans). Les jeunes Européens savent que des troupes de leur pays sont engagées dans le conflit irakien aux côtés des USA, et c'est parfois un motif de fierté nationale, une sorte de reconnaissance d'une nouvelle existence à l'échelle internationale, voire une sécurité pour l'avenir. C'est le cas des jeunes Roumains qui connaissent bien la composition de la coalition et la participation de la Roumanie aux côtés d'autres états européens : "*Oui, je connais : la Roumanie, pour se garder et lutter pour que l'ennemi ne vienne pas chez nous*" (Pitesti, garçon, 11ans), "*Oui, je sais La Roumanie, les Etats Unis, l'Angleterre. Pour les aider et rétablir l'ordre*" (Pitesti, fille, 11ans), "*La Roumanie, l'Allemagne et bien d'autres pays pour le renforcement des forces d'attaque de ceux-ci*" (Pitesti, garçon, 11 ans). Quelquefois, l'intervention paraît avoir été imposée : "*Nous intervenons, mais je pense que les USA l'ont un peu exigé*" (garçon, Prague, 12 ans). En revanche, la plupart des jeunes Américains ne mentionnent pas l'intervention alliée.

	Prague	Pitesti	Newbury Swindon	Portland	Nantes
USA	40,0	45,1	29,8	37,0	29,0
Allemagne	1,8	13,7	2,4	0,0	3,2
Espagne	0,9	5,9	0,0	0,0	0,0
France	6,4	0,0	4,8	2,2	19,4
Italie	0,0	7,8	0,0	0,0	1,6
Roumanie	0,0	58,8	0,0	0,0	0,0
Russie	2,7	0,0	6,0	0,7	4,8
Tchéquie	20,9	0,0	0,0	0,0	0,0
UK	7,3	23,5	39,3	5,2	4,8

*Lire : 40 % des enfants de Prague pensent que les USA envoient des troupes à l'étranger*

Autres réponses :

Prague : *Chine, Europe, Irak, Suisse, OTAN, Israël ;*

Pitesti : *Chine, Japon, Pologne*

Portland : *Canada, ONU, Israël, Pologne*

Cet effet de proximité se retrouve dans la liste des personnages importants pour la guerre ou la paix dans le monde.

### 3. Une information personnalisée

L'information des enfants est largement personnalisée. Pendant la première guerre du Golfe, les personnages considérés comme des acteurs déterminants de la crise étaient les chefs d'Etats alliés ainsi que les généraux américains (Schwarzkopf pour les jeunes Allemands). En 2007, les relations internationales sont encore présentées comme une affaire de personnes. Cette fois-ci, en période de conflit installé dans la durée, le président des Etats-Unis (souvent désigné comme tel : "*the president*"), voire, dans trois cas, son père (Bush senior) est, de loin, le plus fréquemment cité avec Tony Blair ... mais chez les jeunes Anglais seulement. Les autres réponses sont largement dispersées et l'on remarque la faible place des autorités spirituelles. Certaines réponses rappellent, de manière sans doute pas si innocente, le rôle des institutions internationales et surtout celui des sans-grades, en particulier aux USA. Certains enfants de Portland citent un grand-père ou un voisin engagés dans différents conflits.

	Prague	Pitesti	Newbury Swindon	Portland	Nantes
Al Qaïda	0,0	0,0	3,6	0,0	1,9
Ben Laden	10,0	0,0	0,0	3,0	21,1
Blair	4,5	0,0	34,5	0,7	0
Bush	41,8	23,5	20,2	28,9	5,7
Condoleeza Rice	0,0	7,8	0,0	0,0	0
Reine d'Angleterre	0,0	0,0	1,2	1,5	0
Saddam Husseïn	7,3	11,8	0,0	18,5	0
soldiers	0,0	0,0	0,0	5,9	0

*Lire : 3,6 % des enfants de Newbury et de Swindon pensent que Al Qaïda joue un rôle important pour la guerre ou pour la paix.*

Autres réponses :

Prague : *Ali le chimique, Havel, Heydrich, Klaus, les juifs, Prince Harry, Poutine*

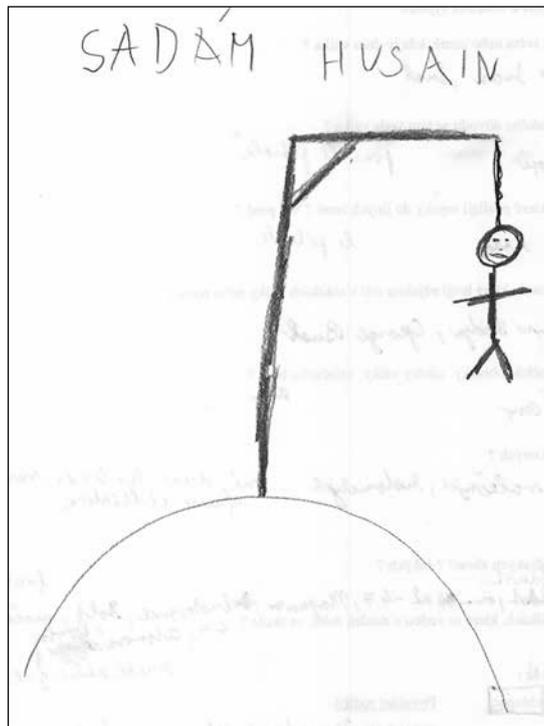
Newbury, Swindon : *Gordon Brown,*

Portland : *Bush senior, l'ONU, Army, Marines , Dalaï lama*

Nantes: *Sarkozy*

Saddam Hussein, qualifié de "*fasciste*", de "*traître*", de "*dictateur*", de "*diable*", apparaît comme l'ennemi commun. Ben Laden est simplement mentionné sans que son rôle soit vraiment précisé.

La guerre est donc affaire d'affrontement entre deux personnes, mais elle ne se réduit pas cependant à une simple opposition binaire.



Dessin 2. Prague, fille, 14 ans.

La pendaison de Saddam Hussein n'apparaît que dans deux dessins mais avec beaucoup de force également. En fait les télévisions ont montré des plans rapprochés de Saddam Hussein au moment où la corde lui était passée au cou. Les enfants dessinent cependant l'image classique de la potence, ce qui montre que les représentations sont plus prégnantes que les images réelles.

#### 4. Une information éphémère pour une histoire immédiate "en miettes": exemple des raisons de la guerre

Les enfants reçoivent des fragments de discours à travers la bande son du journal télévisé, les photos de la une des journaux, les discussions des adultes. Il est difficile de savoir comment cette information qui doit se structurer schématiquement suivant les clivages de la perception des adultes se recompose, en associant à la logique adulte le filtre de l'imaginaire et de l'émotionnel propre à l'enfance. (On peut d'ailleurs s'interroger sur la pertinence de cette distinction entre adultes et enfants). Comme dans un système d'information géographique,<sup>5</sup> différentes strates explicatives se superposent, se croisent éventuellement en des systèmes d'explications élémentaires. On peut ainsi distinguer plusieurs niveaux d'explication qui parfois interfèrent dans le même questionnaire. Mais il faut dissocier une pensée géopolitique en construction, une approche technique de la guerre, et une approche plus émotionnelle.

L'approche géopolitique enfantine émerge et se structure autour d'un refus, d'une acceptation ou d'une explication de la guerre.

##### 4.1. Le refus de l'idée de guerre : les critiques, voire les pacifistes

Ils refusent l'idée de guerre. Ils le disent explicitement. Il y a ceux, et peut-être plus encore celles, qui signifient leur manque d'intérêt pour cette problématique en répondant de façon lapidaire aux questions : "Oui, non, je sais, je ne sais pas"

D'autres accusent les fauteurs de guerre, personnifiés en général par les chefs d'États, qui font la guerre "pour des bêtises au sujet desquelles ils pourraient s'arranger, mais cela ne leur vient pas à

*l'esprit* (Prague, garçon, 12 ans), ou *"parce que ce sont des crétins"*(Prague, fille, 13 ans). Quatre autres questionnaires reprennent la même formule. On retrouve parfois cette distanciation en termes plus mesurés : *"The US soldiers aren't bad, they just take orders"* (Portland, fille, 12 ans), *"La raison apparente est le 11 septembre, mais le peuple n'est pas sûr"* (Portland, fille, francophone, 13 ans), ou parfois en termes catégoriques : *"Bush, il ne dit que des conneries"*, (Portland, fille francophone, 13 ans).

#### 4.2. La guerre pour la défense des valeurs (liberté, justice)

On retrouve des grands thèmes de l'actualité. On fait la guerre pour défendre les libertés, pour lutter contre la dictature en Irak, en *"Iran, à cause de la religion, en Afrique pour la liberté"* (Prague, fille, 12 ans). On fait la guerre pour *"faire triompher la justice"* (Prague, fille, 12 ans) ou bien encore pour maintenir la paix, ce qui montre l'évolution du rôle et de l'image des armées.

#### 4.3. La guerre de représailles ou de punition : les réactifs voire les justiciers

On retrouve alors la justification de l'intervention en Irak. Elle se décline en deux temps : la réaction à l'attaque des tours jumelles et la recherche d'armes de destruction massive. On fait la guerre *"à cause des Irakiens, ces crétins qui ont attaqué les jumeaux"* (Prague, garçon, classe sportive, 12 ans), *"Les USA craignent que l'Iraq possède une arme nucléaire et l'utilise contre les USA"*(Prague, garçon, 11 ans) ou *"Because the US think that Iraq has a machine of mass destruction, but they have not found it"* (Portland, fille, 12 ans). La responsabilité de Saddam Hussein est souvent évoquée alors que la force de l'image de sa pendaison brouille déjà la chronologie : *"à cause de l'exécution de Saddam Hussein qui a fait tuer des centaines de personnes dans un village. On se bat pour des terres sans arrêt"* (Prague, garçon, 10 ans).

Curieusement, l'attaque contre le World Trade Center et la recherche d'armes de destruction massive sont peu évoquées dans la multiplicité des explications de la guerre (à Portland 6 réponses sur 135 mentionnent les tours jumelles, et 18 questionnaires sur 135 évoquent la recherche d'armes interdites en Irak). En revanche, la charge émotionnelle liée à l'événement reste très présente dans les dessins alors que les enfants que nous avons questionnés n'avaient qu'entre 3 et 7 ans lors de l'effondrement des tours.

#### 4.4. La guerre pour une conquête territoriale ou des intérêts économiques : les réalistes, *"Because of oil !"*

Les intérêts économiques, la conquête de territoires, la présence de pétrole en Irak sont les raisons avancées, parfois de façon radicale : *"Les USA (font la guerre) parce qu'ils veulent du pognon"*(Prague, garçon, 13 ans), le plus souvent sur le ton de l'évidence : *" Oui, pour la terre et le pétrole"*(Pitesti, garçon, 11ans).

Ces raisons économiques peuvent se conjuguer sans exclusive avec d'autres objectifs : *"Les raisons en sont : à cause des terroristes, à cause du pétrole"* (Pitesti, garçon, 11ans), *"à cause des attaques terroristes et du pétrole, pour se débarrasser des terroristes et pour l'argent"*(Prague, garçon, 12 ans), *"la liberté et le pétrole"* (Portland, fille, francophone, 12 ans). En revanche pour les élèves de Portland, la présence de pétrole est la raison invoquée le plus souvent (28 réponses sur 135 questionnaires) devant les armes de destruction massive (18 fois) ou la lutte contre le terrorisme (18 fois) : *"Because of oil !"* (Portland, fille, 12ans, sur le ton de l'évidence !)

#### 4.5. La guerre pour des raisons humanitaires

On fait la guerre pour *"aider contre les maladies"*, ou de façon plus générale pour aider d'autres pays : *" To help the Irak people"*(Portland, fille, 11ans)

<b>Tableau 4- LES RAISONS DE LA GUERRE</b>					
	Prague	Pitesti	Newbury Swindon	Portland	Nantes
<b>Refus de la guerre</b>					
bêtise des responsables	9,1	0,0	0,0	0,0	0,0
<b>La guerre pour les valeurs</b>					
liberté	1,8	0,0	0,0	3,7	0,0
Pour la justice	0,9	2,0	0,0	0,0	0,0
Pour le maintien de la paix	2,7	7,8	11,9	0,7	5,8
Guerres civiles, différends entre populations	15,4	2,0	4,8	9,6	1,9
Pour maintenir ordre	1,8	3,9	0,0	0,0	0,0
Contre la ségrégation raciale	1,8	0,0	1,2	1,5	1,9
À cause des religions	16,4	0,0	3,6	5,9	11,5
<b>La guerre de représailles</b>					
armes de destruction massives	0,9	0,0	3,6	13,3	0,0
attentats, tours jumelles, 9/11	1,8	0,0	1,2	4,4	0,0
lutter contre le terrorisme	6,4	11,8	0,0	13,3	0,0
<b>La guerre pour des raisons humanitaires</b>					
action humanitaire	2,7	0,0	0,0	0,0	0,0
aider	11,8	2,0	0,0	5,2	0,0
protéger	0,9	2,0	1,2	0,0	0,0
<b>La guerre de conquête territoriale ou par intérêt</b>					
conquête de territoires	20,0	33,3	0,0	7,4	13,5
pétrole	8,2	11,8	0,0	20,7	9,6
argent	4,5	0,0	0,0	0,0	1,9
matières premières	0,9	15,7	0,0	0,7	0,0
<b>La guerre pour des raisons stratégiques</b>					
montrer sa puissance	0,9	0,0	0,0	3,0	0,0
pour avoir assez de soldats	0,0	0,0	1,2	1,5	0,0
pouvoir	7,3	7,8	0,0	8,1	1,9

Lire : 9,1 % des enfants de Prague considèrent que la guerre est due à la "bêtise des responsables".

Autres réponses :

Prague : l'exécution de Saddam Hussein, les opinions, pays faibles, la reconnaissance aux USA, avoir des informations, manifestations dans le pays, massacre de populations, la relève des soldats, la réponse à une attaque

Pitesti : le trafic de drogues, Transylvanie, Moldavie, gloire, espionnage, avoir un trésor, pour de la nourriture

Newbury Swindon : l'occupation d'un pays, deux soldats kidnappés

Portland : Saddam Hussein traître, Saddam Hussein fasciste, égoïsme de Bush, le président Bush, Le "caporal qui a été égorgé", la corruption, les différences culturelles, la dictature en Irak, l'indépendance des USA, reconstruire l'Irak, stabiliser la région

#### 4.6. La guerre pour des raisons stratégiques

La gestion de la guerre dans la durée suppose la collaboration d'autres pays "pour prendre la relève" (Prague, garçon 12ans) "pour aider un autre pays qui nous a aidés auparavant" (Prague fille 12 ans). "Certains aident les USA et ils le leur rendent" (Prague, garçon, 11 ans)

### 5. Une approche technique : la connaissance des armes

Cette question reste rarement sans réponse, même quand le questionnaire est rempli sans conviction. C'est parfois même la seule question à laquelle on répond. Cette "compétence" dans le domaine de l'armement est souvent surprenante et elle était déjà réelle en 1991. Durant cette première guerre du Golfe, l'idée de guerre chirurgicale était parfaitement bien passée chez les enfants, un petit Québécois citant par exemple "l'image d'un jet français visant la porte d'un hangar au laser", et évoquaient également l'affrontement des avions, des Scud et des Patriot, et surtout des armes équipant les armées de leur propre pays.

L'intérêt pour les listes d'armes ne se dément pas en 2007, on peut cependant distinguer plusieurs niveaux d'information.

- Les classiques, les plus nombreux : ils souhaitent répondre à la question mais ne citent que des matériels désignés par un nom générique, et correspondant à une permanence de l'image de la guerre : chars, bombes, grenades, canons, pistolets (guns), fusils (rifles). Ce sont plus souvent des filles.

- Les classiques modernisé-e-s y ajouteront peut-être des missiles et des bombes atomiques.

- Les "experts", plus nombreux que les expertes : ils peuvent représenter par exemple 4 élèves sur 29 dans une classe nantaise de CM1. Ce sont des garçons parfois jeunes (8 ans), et de milieux sociaux divers. Les listes atteignent alors, et même parfois dépassent, la vingtaine d'armes, souvent désignées par leur marque et leur type. On les retrouve dans presque tous les pays : "MP 40, MP 44, KAR 98, Luger, Thompson 1928, M1 Grand bar, colt 1911, MG 42, Scorpion, V 61, AK 47, Uzi, SMG mini, MP5, M16, MP 7, P 90, Desert- Eagle, M4A, Bazooka, G36C, Semtex, Springfield"(Prague, garçon, 10 ans), "Grenade à fragmentation, Luger, fusil MP44, bombe nucléaire, bar, fusil KG 98, Thompson, char Sherman, Panzer, MG 42, calibre 30, mortier, MG 42, Springfield, Sniper, carabine M1A1, fusil à pompe"(Nantes, garçon, 10 ans et demi), "guns, bazookas, tanks, nukes, fighterplanes, bombs, U 16, air- craft cruiser, humsvees, explosives"(Portland, garçon, 12 ans), "Tanks, guns, AK47, nukes, mssiles, sniper, sten, rifles caliber50, 30 caliber sniper rifles"(Portland, garçon, 12 ans).

Ce panthéon des armes est connu, dans les mêmes termes, d'élèves de villes aussi éloignées que Prague, Nantes ou Portland. Il s'agit de listes d'armes de poing, de mitraillettes, de pistolets désignés par une nomenclature technique précise (une trentaine de termes) dont on peut souvent vérifier l'exactitude. Ces dénominations semblent constituer une sorte de collection mondiale de l'armement : la Kalachnikov (arme la plus vendue dans le monde, dont l'AK 47, l'AK 74 ukrainien), le M16 (fusil américain à bas prix), le Colt 16, le sniper (dont le M76, fusil de précision de l'ex-Yougoslavie), la mitraillette Thompson, la Sten, les mitraillettes M, PPS 17, M1A1, le pistolet mitrailleur tchèque Skorpion, le fusil israélien Uzi, le Desert Eagle (pistolet israélien), la mitrailleuse et le pistolet italien Beretta...

Alors qu'en 1991 les noms des armes citées par les enfants, telles que des missiles (Scud, Patriots) des avions (F16, Mirage, Tornado), étaient entendus de toute évidence à la télévision, en 2007, les unes des quotidiens ou le journal télévisé ne font pas l'inventaire de cette armurerie connue des "experts". Ces "experts" se sont probablement documentés sur les armes par eux-mêmes et ils trouvent dans la guerre (ou dans le questionnaire ?) l'occasion de mobiliser, de valoriser ce vocabulaire technique.

Certaines armes sont également survalorisées : celles qui explosent, les grenades, celles qui permettent à quelques soldats de percer les blindages, comme les "bazookas" largement cités dans les quatre groupes.

Rien ne permet d'affirmer que ces élèves experts en matériels de guerre soient plus bellicistes que d'autres. On peut même considérer que cette familiarité des armes est un exutoire et que ces outils d'une violence imaginaire n'impliquent pas forcément une violence réelle.

**Tableau 5-1. LES ARMES DE GUERRE**

	Prague	Pitesti	Newbury Swindon	Portland	Nantes
<b>ARMES INDIVIDUELLES</b>					
mitrailleuse	34,5	52,9	0,0	0,0	6,5
mitraillette	34,6	0,0	3,6	8,1	66,1
bazooka	24,5	0,0	1,2	6,7	40,3
canon	4,5	35,3	4,8	0,0	0,0
fusil	26,4	51,0	7,1	12,6	58,1
Kalachnikov	5,5	0,0	0,0	0,0	17,7
AK 47	14,5	0,0	0,0	3,0	1,6
Thompson	6,4	0,0	0,0	0,0	4,8
Magnum	8,2	0,0	0,0	0,0	0,0
colt	7,3	0,0	0,0	0,0	3,2
pistolet	19,1	17,6	38,1	34,1	46,8
Beretta	6,4	0,0	0,0	0,0	0,0
Uzi	8,2	0,0	0,0	0,0	1,6
Desert Eagle	4,5	0,0	0,0	0,0	0,0
Skorpion	7,3	0,0	0,0	0,0	0,0
Snipers	10,0	0,0	0,0	1,5	14,5
M16	18,2	0,0	0,0	0,0	3,2
M14	6,4	0,0	0,0	0,0	0,0
casque	0,0	0,0	1,2	1,5	0,0
<b>ARMES COLLECTIVES</b>					
<b>BLINDES</b>					
Tank, char, panzer	10,0	76,5	23,8	31,1	27,4

Lire : 34,5 % des élèves de Prague citent la mitrailleuse comme arme de guerre

Autres réponses :

*MP40, AR17, M4, M5, M60, MPJ, C4, C5, CK40, F1, RG4, K9, P12, matraque, lunette de visée, laser, télescope.*

Cette vision de la guerre est, en 2007 plus qu'en 1991, une vision de fantassin. Les unités logistiques comme la marine, les moyens de transport, sont très peu souvent citées.

Quant aux questions d'armement qui ont traversé récemment l'opinion, celle des mines, des bombes à fragmentation, elles ne sont que très rarement connues des élèves.

Notre échantillon ne permet pas de comparaisons internationales mais tout au plus peut-on remarquer qu'en général les Anglais citent un peu plus que les autres les bombes, les Français la bombe atomique, les Américains les "humvees". Références sans doute aux images de la guerre

à travers les histoires et les économies nationales : attentats de Londres, nationalisme nucléaire français, jeep US du XXI<sup>e</sup> siècle ...

<b>Tableau 5-2. LES ARMES DE GUERRE (suite)</b>					
	Prague	Pitesti	Newbury Swindon	Portland	Nantes
<b>AVIATION</b>					
Avions de chasse	0,0	47,1	21,4	0,0	8,1
bombardiers	0,0	0,0	0,0	5,2	1,6
rockets	0,0	0,0	0,0	7,4	12,9
bombes	1,8	13,7	33,3	31,1	37,1
bombes atomiques	5,5	0,0	3,6	5,2	14,5
bombes à fragmentation	0,0	2,0	0,0	0,0	3,2
bombes à gaz	0,0	2,0	1,2	0,0	3,2
missiles	2,7	11,8	6,0	5,2	3,2
missiles nucléaires	0,0	2,0	0,0	0,7	0,0
<b>HELICOPTERES</b>	0,9	11,8	0,0	1,5	1,6
<b>PARACHUTES</b>	0,0	2,0	0,0	0,0	0,0
<b>MARINE</b>					
navires	0,0	2,0	6,0	0,0	3,2
lance - torpilles	0,0	9,8	0,0	0,0	4,8
porte-avions	0,0	0,0	0,0	0,7	1,6
sous-marins	0,0	0,0	0,0	0,7	1,6
<b>TRANSPORTS TERRESTRES</b>					
camions	0,0	2,0	0,0	0,0	0,0
humvees, jeeps	0,0	0,0	1,2	4,4	1,6
<b>EQUIPEMENT MEDICAL</b>	0,0	0,0	1,2	0,0	0,0
<b>EXPLOSIFS FEU</b>					
grenade	14,5	39,2	6,0	4,4	30,6
cocktail Molotov	2,7	0,0	0,0	0,0	1,6
explosives	0,0	0,0	3,6	0,0	4,8
dynamite	0,9	3,9	0,0	0,0	3,2
mines	0,0	0,0	1,2	0,0	3,2
road- side bombs	0,0	0,0	0,0	0,7	0,0
car-bombs	0,0	0,0	0,0	1,5	0,0

## 6. Une approche émotionnelle : le choc des images

S'ils ne disent rien ou presque des raisons de la guerre ou des personnages importants, les textes libres ou les dessins complètent en revanche ce que nous disent les questionnaires sur les matériels, et témoignent aussi de la compréhension du déroulement de la guerre. Ainsi les avions, les hélicoptères, les parachutistes, apparaissent peu dans les réponses écrites, mais on les retrouve nombreux sur les dessins. L'hélicoptère, qui en 1991 était perçu comme un moyen de secours, est maintenant une arme d'attaque. Les navires apparaissent un peu plus souvent aussi.

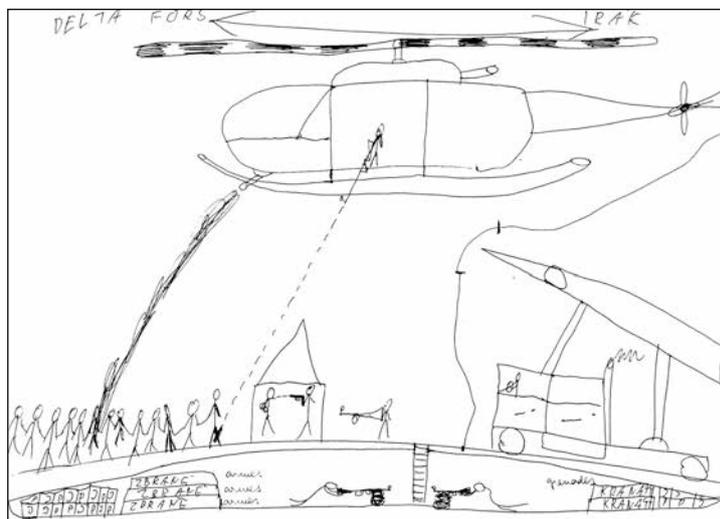
### Les combats

Nombreux sont les élèves qui représentent des images générales d'affrontements terrestres ou aériens, de combats frontaux, en formations constituées, d'infanterie, de combats de chars. Le

désert est moins présent qu'en 1991, les puits de pétrole aussi. La guerre se déroule souvent en milieu indéterminé du moins en dehors des villes. D'autres représentent des sortes de duels au pistolet entre deux soldats ou entre deux chars. Le jaune, le rouge évoquent probablement le sang, les flammes et les explosions.

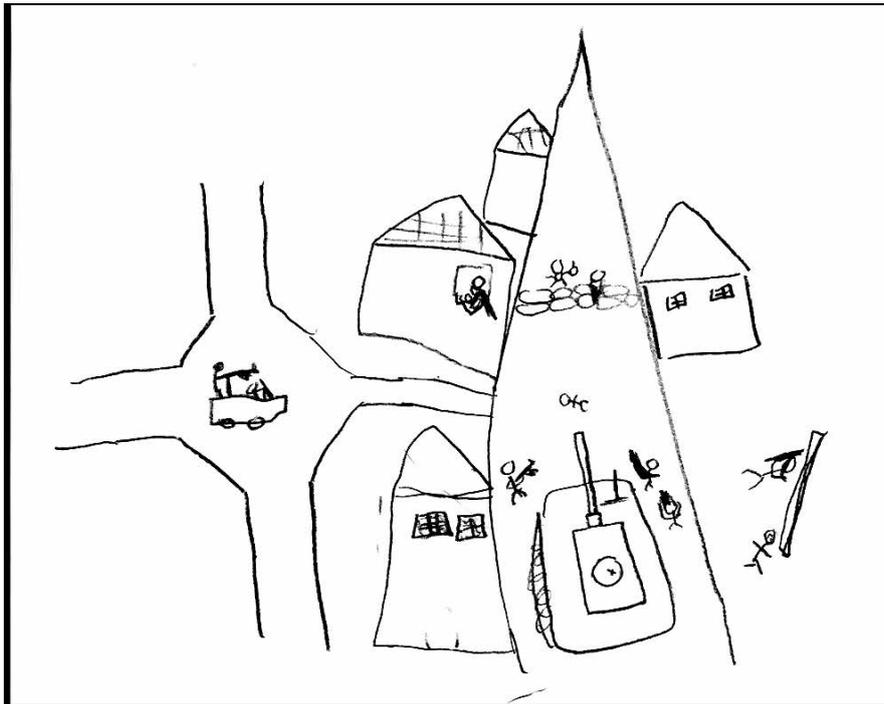


Dessin 3. Pitesti (Roumanie), Garçon, 11 ans :  
 sous-marin lanceur d'engins, combats aériens , puits de pétrole en feu,  
 parachutages, hélicoptères,  
 humsvee (?) combats terrestres , victimes ( couleur rouge )



Dessin 4. Prague, garçon, 13 ans. Les armes (de destruction massive ?), sous terre.

Certains dessins montrent des vues verticales et expriment déjà une sorte d'approche stratégique des affrontements.



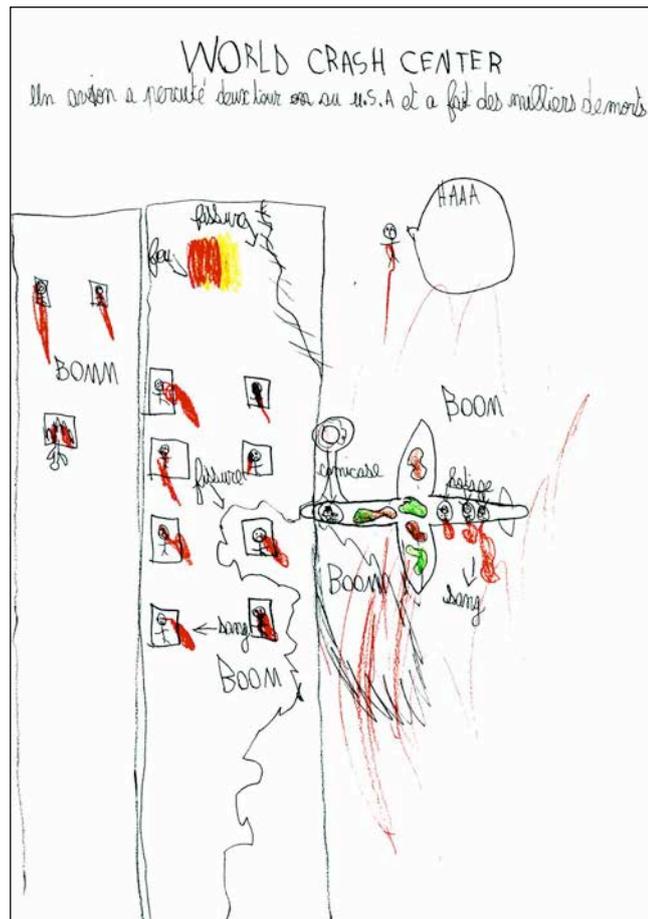
Dessin 5 Newbury, garçon, 10 ans. Scène de combat en milieu urbain (vue verticale).  
Carrefour tenu par un véhicule équipé d'une mitrailleuse, blindé progressant  
vers un barrage de sacs de sable.

D'autres images fortes apparaissent, même si elles ne sont pas les plus nombreuses.

### Les attentats

Le World Trade Center : *"Ce n'est pas une scène de guerre, mais elle a déclenché une nouvelle guerre. C'est l'attaque contre le World Trading Center. Je n'avais que cinq ans, mais je me souviens très clairement que je l'ai vu à la télévision. De toutes les prises d'image, je me souviens d'une seule : une femme aux cheveux noirs, en manteau rouge. Elle tient son enfant de deux ans à peu près dans ses bras et court le plus loin possible des " Jumeaux" qui s'écroulent. Elle crie. Je n'avais que cinq ans mais cela m'a très secouée. J'ai demandé à mes parents qui était responsable de ce qui était arrivé. Ils ne le savaient pas. Après cet événement, je voyais tous les jours dans le journal comment la situation évoluait.*

*Il y a trois ans, alors que j'étais pendant cinq mois aux USA, j'ai visité un endroit intéressant qui m'a rappelé le souvenir de la femme au manteau rouge. J'ai vu un espace vide. Un espace vide au milieu d'une métropole. Un espace vide où se trouvait avant le World Trading Center. Je me suis rendue compte que nous étions près de l'endroit où se tenait la femme au manteau rouge. Je l'oublierai difficilement."*(Prague, fille, 11ans, traduction Pr Renata Listikova).

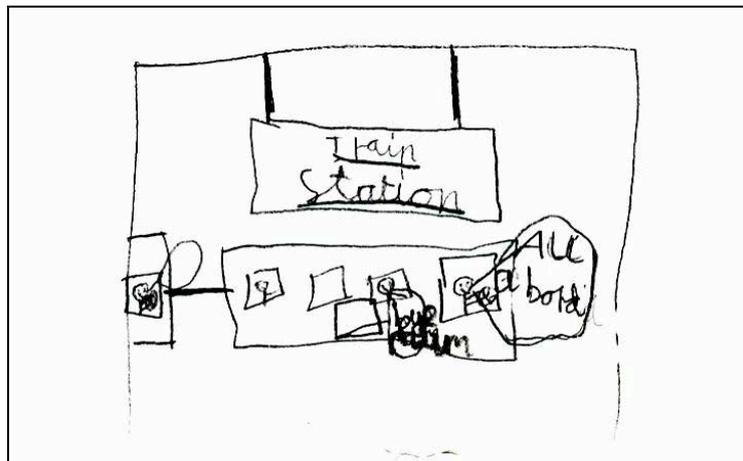


Dessin n° 6. Nantes, garçon, 10 ans,

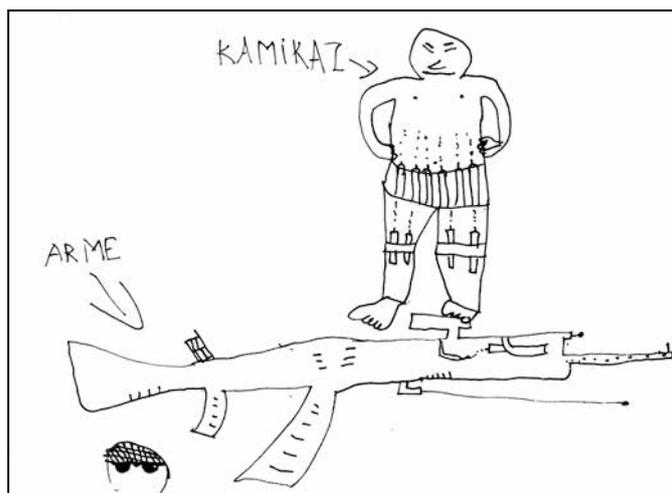
L'attaque des tours jumelles est très présente dans les dessins qui souvent occupent une page entière. D'autres dessins, de façon isolée, représentent un attentat dans une gare de Londres, un kamikaze...



Dessin 7. Prague, Garçon, 12 ans



Dessin 8. Newbury, garçon, 10 ans. Les attentats. Explosion au départ d'un train



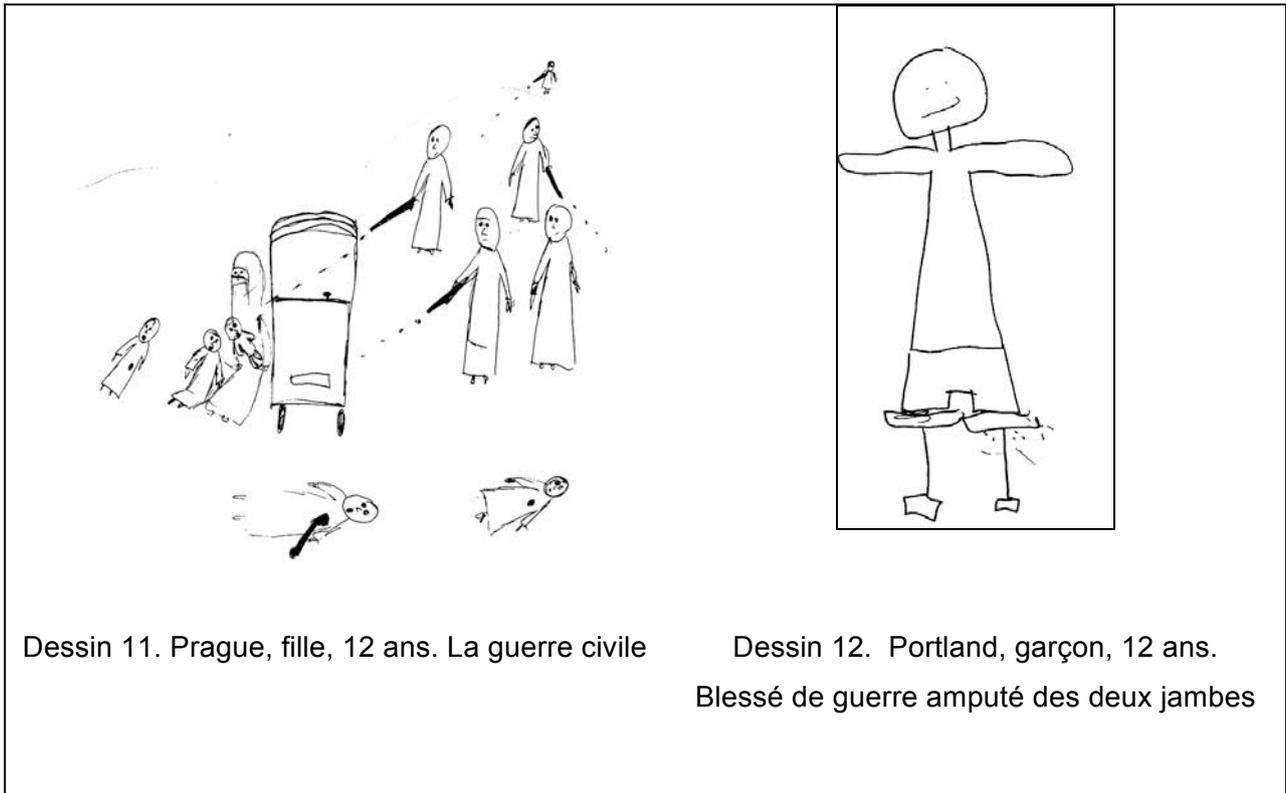
Dessin 9. Nantes, garçon, 8 ans

### Les victimes

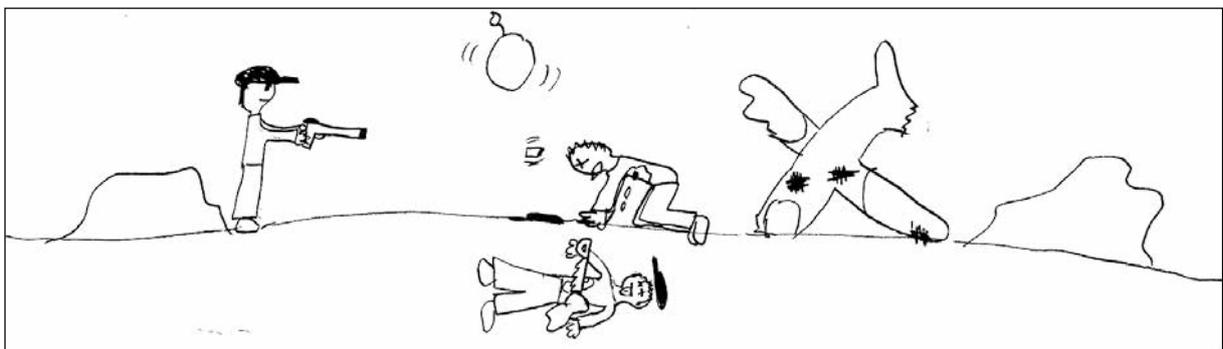
Contrairement à 1991, la vision n'est plus celle d'une guerre chirurgicale. Les victimes civiles ou militaires sont représentées avec peut-être plus de force aux USA ou en Grande-Bretagne : les victimes que l'on évacue vers les hôpitaux, celles des bombardements mais aussi l'aviateur qui est tombé, les soldats ...



Dessin 10. Newbury, fille, 10 ans, Les victimes.



Les enfants regardent donc les guerres du monde actuel à travers le filtre des media et particulièrement celui des journaux et des journaux télévisés des parents. Ils comprennent les conflits, comme les adultes, par une information souvent émiettée, mal localisée, et qui privilégie l'image de certains acteurs, des grands personnages et l'image technique des armes à celle des cartes et à l'analyse géopolitique. Les références sont globalement partout les mêmes, au détriment d'une certaine "videodiversité". Cette perception évolue en fonction des événements. Elle privilégie à certains moments certains espaces. Elle est en quelque sorte "videodégradable". Cependant et malgré ces limites, un certain regard géopolitique commence à se construire sur les conflits du monde actuel. Il s'ancre et interfère avec d'autres images rencontrées sur le temps de l'école et sur celui des loisirs.



Dessin 13. Portland, fille, 10 ans. L'avion abattu

### III. D'AUTRES OUTILS POUR UNE HISTOIRE IMMEDIATE DES GUERRES ACTUELLES

Dans nos quatre groupes, les élèves se divisent grossièrement en trois catégories équivalentes. Ceux qui affirment que l'on "ne parle pas" des guerres du monde actuel à l'école, ceux qui pensent que l'on "en parle" et ceux qui ont l'impression que l'on en parle un peu lors des exposés (ou à Portland, lors des séances de "*social studies*" ou de "*public speaking discusses*"). L'école "parle" pourtant des guerres d'un passé qui parfois n'est pas si lointain et les références historiques servent de points d'ancrage aux connaissances des guerres de 2007.

#### 1. Des représentations de la guerre qui s'ancrent sur d'autres connaissances

##### 1.1. Celles de l'école

L'objectif de cette enquête n'était pas de paraphraser les recherches menées sur le "panthéon scolaire" ou sur les images des manuels. Il s'agissait simplement de voir quels étaient, selon les élèves de nos quatre groupes, les personnages ayant joué un rôle important pour la guerre ou pour la paix dans l'histoire. Il s'agissait aussi de dégager quelques facettes marquantes de leurs représentations de la guerre, d'étudier, en quelque sorte, une mémoire en cours de mondialisation. Pour notre échantillon, ces représentations s'organisent autour de deux périodes qui parfois se retrouvent dans les mêmes dessins : le Moyen-Âge et les deux dernières guerres mondiales, particulièrement la seconde.

Le Moyen-Âge apparaît dans les dessins sous forme de duels entre têtes couronnées, d'attaques de châteaux, ce qui n'empêche pas d'y inclure des anachronismes, dans des combats achroniques (et atopiques) : certains dessins montrent l'attaque d'un char d'assaut avec des armes moyenâgeuses : lances, couteaux, poignards, haches... Ces anachronismes ne semblent pas gêner leurs auteurs et l'on peut même supposer qu'ils en sont conscients.

La seconde guerre mondiale apparaît au travers de moments marquants et producteurs d'images comme le débarquement de Normandie, Pearl Harbor, les bombardements et l'évocation fréquente des camps de concentration : *"Les gens ont entrepris la guerre : se tuer, jeter les bombes. Chaque côté voulait gagner à tout prix. Cela leur était égal de savoir combien de gens, hommes, femmes et enfants mourraient. Les hommes s'attaquaient et se tuaient. On conduisait les femmes et les enfants dans les camps de concentration. Par terre gisaient des blessés et des morts, les corps déchirés par une bombe et quelques corps sans membres. On tirait et on avait peur. Que se passerait-il dans la prochaine minute. Pourvu qu'il n'y ait pas de guerre !"* (Prague, fille, 13 ans, mère vendeuse, père policier).

Les élèves citent également des personnages historiques qui ont œuvré pour la paix ou pour la guerre. Ils en projettent, de façon plus ou moins explicite, certains traits sur les acteurs du monde actuel. Ils en réutilisent certaines facettes qu'ils croisent ensuite avec des éléments d'actualité pour en construire une image toujours réajustée. Ces personnages renvoient à l'histoire européenne (*Hitler, Napoléon, Staline, Lénine*) et aux histoires nationales (*De Gaulle, Pétain, Jean Moulin, Mihai Eminescu, Etienne le Grand, Michel le Brave, Vlad l'empaleur, Martin Luther King, Washington, Gandhi*, ce dernier seul cité à Prague, à Nantes et à Portland).

Ces images sont donc construites à l'école à partir des manuels, des documents projetés en cours, mais aussi à côté ou en dehors de l'école.

Les élèves citent ainsi des livres d'histoire, des livres de guerre, des livres militaires (*The Great Britain army book*), des bandes dessinées, des films, etc. Les mêmes références reviennent souvent dans les réponses, comme le *Journal d'Anne Franck*, d'autres plus rares montrent la diversité des sources : *"Le livre d'histoire de mon frère qui est en 4<sup>é</sup>"* (Nantes, garçon, 10 ans), *"Un*

*long dimanche de fiançailles*" et *"La vie est belle"*(Nantes, garçon, 10 ans), sans oublier les journaux gratuits ou *le Journal des Enfants*.

### 1.2. En dehors de l'école : films et jeux vidéo

Quelques enfants une dizaine à Portland, répondent à une question qu'on ne leur posait pas et que nous poserions s'il fallait refaire ce travail : ils s'informent par Internet et d'autres (quatre ou cinq à Nantes) précisent à leur professeur qu'ils jouent à la guerre dans des jeux vidéo. Il faudrait donc savoir quelle est la fréquentation réelle de ces nouveaux media par les élèves.

Ces jeux reproduisent des situations de guerre et certains sont précisément localisés. *New York Defender* montre le "skyline"de Manhattan : il s'agit d'abattre, avant l'impact, des avions s'approchant des tours. *War in Irak* propose pour objectifs de détruire toutes les maisons irakiennes ("*Find and kill Irak troops*"), ou encore de tuer les deux fils de Saddam. Dans *War against Irak*, qui présente un soldat avec un bazooka en page d'ouverture, les GI's doivent tirer (cliquer) sur tout ce qui bouge. Les dialogues sont explicites : "*Go Saddam, go !*" "*Hey ! It's not too late to destroy the world !!!*", *Where are your weapons of mass destruction*". *Saddam bomb* propose de traverser une route minée ouvrant l'entrée d'un camp américain en prenant les bombes désamorçées et en laissant les mines actives...

L'influence réelle de ces nouvelles technologies éducatives", véritables méthodes d'éducation active... à la guerre est encore difficile à apprécier. Le nombre d'élèves concernés augmente sans doute rapidement et certains savent qu'il n'est peut-être pas habile de dire à l'école qu'ils fréquentent ce genre de media. On ne peut donc que risquer certaines observations en guise d'arguments ou d'hypothèses.

On remarque une certaine porosité entre certains dessins et le graphisme des jeux vidéo :

- Les incohérences apparentes sont, nous l'avons vu, assez nombreuses : comme dans certains jeux vidéo, on attaque un château féodal avec un humvee ou un char. Ceci bien entendu ne veut pas dire que les élèves ne sont pas conscients de ces anachronismes, ils restent simplement dans le monde du virtuel.
- En 2007 les dessins, en vue verticale, représentant frontalement deux camps ennemis sont plus nombreux qu'en 1991.
- En 1991 les chars, les avions, les hélicoptères étaient toujours dessinés en vue latérale. En 2007, on les dessine souvent en vue de dessus comme dans de nombreux jeux.
- Les duels aussi sont plus nombreux.



Graphisme (à rapprocher du dessin n°4)

On peut aussi évoquer une osmose des termes : le "*sniper*", trouvé dans de nombreuses listes de matériels est à la fois une arme de guerre, un mode de combat urbain et un titre de jeu vidéo.

Reste à espérer que cette osmose, au-delà du graphisme et du lexique ne traverse pas aussi les comportements...

C'est là un "vaste programme". Nous nous bornerons à suggérer quelques pistes de travail sur le "langage" guerrier qui environne les élèves, sur les langages audiovisuels et les techniques élémentaires qui véhiculent les informations, sur leurs contextes géopolitiques décrits à l'aide de concepts géographiques et historiques. Si cette démarche est déjà éprouvée pour l'information télévisée, elle sera difficile à envisager pour les jeux vidéo en ligne, outils de conditionnement belliciste abêtissant, degré presque zéro de l'information.

## 2. Des pistes de travail

Les élèves savent beaucoup de choses, mais les noms de personnages et de pays gagneraient à être visualisés, ne serait-ce que pour être bien orthographiés. Les pays pourraient être localisés sur un mur d'actualité mis à jour de temps à autre ou sur une plate forme numérique. Les enjeux géopolitiques simples pourraient être l'objet de débats... du moins si ceux-ci existent ou sont maintenus.

Enfin les élèves étudient la presse écrite à l'école et certains quotidiens régionaux de l'ouest de la France organisent des rencontres sans aucun doute utiles. Mais les jeunes élèves ne lisent pas beaucoup la presse, ils la regardent. En revanche ils regardent la télévision et certaines émissions comme le "Dessous des cartes" pourraient avoir une version enfantine (en collaboration avec le CNDP ?)<sup>6</sup>. Les élèves pourraient être invités à utiliser plus régulièrement les langages audiovisuels (et pas seulement les techniques), comme certains organismes (CLEMI) le suggèrent depuis longtemps<sup>7</sup> et pourquoi pas, comme nous l'avons proposé ailleurs pour des objets géographiques, produire des documents audio-visuels simples pour mieux comprendre le monde. La "lecture" et la production d'images sont aussi complémentaires que la lecture et l'écriture, cela n'a rien de novateur en soi. Mais il s'agirait ici d'adapter ces techniques pédagogiques bien connues au thème des guerres du monde actuel, de faire prendre conscience aux élèves de la nature de l'information qu'ils reçoivent, de les faire réfléchir sur l'émiettement, la discontinuité des informations, la personification des conflits, les raisons de la sur-information technique sur les armes. Également sur le "clonage" des images (vues dans tous les pays du monde) et sur la nature des images virtuelles, sortes de graines d'idéologies transgéniques dans une information souvent mondialisée.

L'école, dit-on parfois, aurait manqué la révolution de l'audio-visuel. Elle s'efforce aujourd'hui de préserver la maîtrise de l'écrit et de la concilier avec celle du multimédia. Doit-elle s'abstenir, sous prétexte de neutralité ou de scientificité, de "parler" des guerres du monde actuel qui évidemment ne sont pas au programme ? Les élèves ont alors librement accès aux images en continu. Comme l'avait déjà montré l'enquête de 1991, les élèves qui regardent les journaux télévisés ou pratiquent Internet semblent mieux informés que ceux, peu nombreux il est vrai, pour qui c'est "interdit". S'il ne s'agit pas d'une information à finalité pédagogique, au niveau des élèves tout au moins, elle permet cependant de construire des représentations du monde, et il serait dommage que l'école "n'en parle" toujours pas.

---

### Bibliographie

BRANCHEREAU, J.-P. (1995 ). "Children's understanding of war and international politics", in Osler, A & Starkey, H, (dir ). *Teaching for citizenship in Europe*. Stoke-on-Trent : Trentham Books.

BONVOISIN, S. (dir). (1999) *Historiens et géographes face à la médiatisation de l'événement*. Paris : CNDP/CLEMI.

CLERC, P. (2002) *La culture scolaire en géographie. Le monde dans la classe*. Rennes : PUR.

FERRO, M. (1991) *L'information en uniforme*. Mesnil-sur-l' Estrée : Ramsay

LOCHARD, G. (1989), *Apprendre avec l'information télévisée*. Condé-sur-l'Escaut : CLEMI et Retz.

LOCHARD, G. (2006) *L'information télévisée. Mutations professionnelles et enjeux citoyens*. Paris : CIEMI/INA/Vuibert.

YVES, A & CROISSANDEAU, M. (1979) "Analyse comparée presse – radio-télévision", *Lire le journal*, Saint-Julien-du-Sault : F.P. Lobies.

---

## Notes

---

<sup>1</sup> Ainsi le programme d'histoire du cycle 3 de 2002 (BOEN hors série n°1 du 14 février 2002) préconisait d'étudier «la planète en guerre : l'extrême violence du siècle», "marqué par la guerre totale, les génocides et le Goulag"selon les documents d'application.

<sup>2</sup> S. Bonvoisin (dir), *Historiens et géographes face à la médiatisation de l'événement*, CNDP/CLEMI, 1999.

<sup>3</sup> BRANCHEREAU Jean-Pierre : "La guerre du Golfe vue par les enfants de Heidelberg, de Montréal, de Nantes et d'Oxford », *Cahiers Nantais n°44/45, 1995*.

<sup>4</sup> Pr Renata Listikova, Université Charles, Prague. Pr Nicolae- Florentin Petrisor, Pitesti, Roumanie. Pr Geoff Anderson, Brooks University, Oxford. Pr Dr Gerhard Treutlein, Pädagogische Hochschule, Heidelberg. Jocelyne Lemoine, Fas division head, The French American school the Gilkey international Middle School, Portland, USA. Isabelle Leblet (dir) et Sylvie Chatelier professeurs des écoles, Ecole Léon Say, Nantes. Michel Beaupré (dir) Patrick Faucillon, Pascal Paillet, professeurs des écoles, Ecole Villa- Maria, Nantes.

<sup>5</sup> Système d'information géographique : *outil informatique de représentation et d'analyse de données géographiques, localisées et référencées en couches d'information que l'on peut superposer ou croiser dans des recherches multi-critères*.

<sup>6</sup> Une initiative de ce type existe pour les classes de collège (3<sup>ème</sup>) et lycée, aux éditions Belin.

<sup>7</sup> LOCHARD Guy, *Apprendre avec l'information télévisée*, CLEMI et Editions Retz, 1989