

Détournements de l'histoire

Symposium «Face aux détournements de l'histoire»
Oslo (Norvège),
28-30 juin 1999

Discours introductif de Georg Iggers
Rapport général de Laurent Wirth

Projet «Apprendre et enseigner
l'histoire de l'Europe du 20^e siècle»

Conseil de la coopération culturelle

Editions du Conseil de l'Europe

Edition anglaise:
The misuses of history
ISBN 92-871-4315-3

Les vues exprimées dans la présente publication sont celles de l'auteur; elles ne reflètent pas nécessairement celles du Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe ni du Secrétariat.

Conception: Atelier de création graphique du Conseil de l'Europe

Editions du Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex

ISBN 92-871-4314-5
© Conseil de l'Europe, septembre 2000
Imprimé en Belgique

Le **Conseil de l'Europe**, fondé en 1949 dans le but de réaliser une union plus étroite entre les démocraties parlementaires européennes, est la plus ancienne des institutions politiques européennes. Avec quarante et un Etats membres¹, parmi lesquels les quinze pays de l'Union européenne, c'est la plus grande organisation intergouvernementale et interparlementaire d'Europe. Elle a son siège en France, à Strasbourg.

Seules les questions de défense nationale étant exclues de ses compétences, le Conseil de l'Europe déploie ses activités dans des domaines très divers: démocratie, droits de l'homme et libertés fondamentales; médias et communication; questions économiques et sociales; éducation, culture, patrimoine et sport; jeunesse; santé; environnement et aménagement du territoire; démocratie locale et coopération juridique.

La **Convention culturelle européenne** a été ouverte à la signature des Etats en 1954: des Etats membres du Conseil de l'Europe, ainsi que des Etats européens non membres, ce qui permet à ces derniers de prendre part aux activités de l'Organisation dans les domaines de l'éducation, de la culture, du patrimoine et du sport. A ce jour, quarante-sept Etats ont adhéré à la Convention culturelle européenne: les pays du Conseil de l'Europe, plus le Bélarus, la Bosnie-Herzégovine, le Saint-Siège, Monaco, l'Arménie et l'Azerbaïdjan.

Le **Conseil de la coopération culturelle** (CDCC) est l'organe de gestion et d'impulsion des travaux du Conseil de l'Europe en matière d'éducation et de culture. Quatre comités spécialisés – le Comité de l'éducation, le Comité de l'enseignement supérieur et de la recherche, le Comité de la culture et le Comité du patrimoine culturel – l'assistent dans ses tâches, qui sont définies par la Convention culturelle européenne. Le CDCC entretient des liens de travail étroits avec les conférences des ministres européens spécialisés dans les questions d'éducation, de culture et de patrimoine culturel.

Les programmes du CDCC font partie intégrante des travaux du Conseil de l'Europe et ils contribuent, comme les programmes des autres secteurs, aux trois objectifs majeurs de l'Organisation, à savoir:

- protéger, renforcer et promouvoir les droits de l'homme et les libertés fondamentales, ainsi que la démocratie pluraliste;
- promouvoir la conscience de l'identité européenne;
- rechercher des solutions communes aux grands problèmes et enjeux de la société européenne.

1. Albanie, Andorre, Autriche, Belgique, Bulgarie, Croatie, Chypre, République tchèque, Danemark, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Géorgie, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Italie, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Moldova, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Portugal, Roumanie, Fédération de Russie, Saint-Marin, République slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, «l'ex-République yougoslave de Macédoine», Turquie, Ukraine, Royaume-Uni.

Le programme du CDCC en matière d'éducation couvre l'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur. Actuellement, ses grands projets portent sur l'éducation à la citoyenneté démocratique, l'histoire, les langues vivantes, les liens et échanges scolaires, les politiques éducatives, la formation des personnels éducatifs, la réforme de la législation sur l'enseignement supérieur en Europe centrale et orientale, la reconnaissance des qualifications, l'éducation tout au long de la vie au service de l'équité et de la cohésion sociale, les études européennes pour la citoyenneté démocratique, et les sciences sociales et le défi de la transition.

VLADIMIR: *Comment se fait-il que des quatre évangélistes
un seul présente les faits de cette façon? Ils étaient pourtant là
tous les quatre enfin, pas loin...
Et un seul parle d'un larron de sauvé [...]
Pourquoi le croire plutôt que les autres?*

ESTRAGON: *Qui le croit?*

VLADIMIR: *Mais tout le monde. On ne connaît que cette version-là...*

*En attendant Godot, Samuel Beckett
(Editions de Minuit, 1999, p. 15)*

A propos du symposium

Détournements de l'histoire est fondé sur le symposium intitulé «Face aux détournements de l'histoire», organisé conjointement par le Conseil de la coopération culturelle (CDCC) du Conseil de l'Europe et le ministère norvégien de l'Education, de la Recherche et des Affaires religieuses, dans le cadre du projet «Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe au 20^e siècle». En plus du discours introductif et du rapport général, ce livre contient une sélection des discours et textes présentés au symposium.

Après s'être interrogés sur ce qui, dans la nature même de l'histoire, fait qu'elle peut être sujette à des détournements, les participants ont cherché à déterminer par qui et pourquoi l'histoire est détournée. Ils ont étudié les modalités des détournements dans toute leur diversité (détournement par négation d'une évidence historique, par falsification, par fixation, par omission, par paresse ou ignorance, par récupération...). Ils ont constaté que, si l'histoire contemporaine est la plus exposée, toutes les périodes de l'histoire peuvent être concernées. De même, tous les champs de l'histoire peuvent l'être, pas seulement l'histoire politique, mais aussi l'histoire économique, sociale et culturelle. Enfin, ils ont dégagé un certain nombre de pistes quant aux moyens de faire face aux détournements de l'histoire.

L'orateur principal, M. Georg Iggers, est professeur émérite d'histoire à la State University of New York de Buffalo, aux Etats-Unis. Il y enseigne l'histoire des idées et l'historiographie. Il est l'auteur de *Historiography in the twentieth century: from scientific objectivity to the post-modern challenge* (Wesleyan University Press, 1997).

Laurent Wirth, rapporteur général, docteur en histoire, est inspecteur général de l'Education nationale en France. Il est l'auteur d'un ouvrage et d'articles sur les paysans de Haute Auvergne au 19^e siècle, et son dernier livre s'intitule *L'exception française, 19^e-20^e siècle* (Armand Colin, 2000).

Sommaire

	<i>Page</i>
L'historiographie au 20 ^e siècle, par Georg Iggers	11
Face aux détournements de l'histoire, par Laurent Wirth	27
Programmes postcommunistes d'enseignement de l'histoire: les cas de l'Estonie et de l'Allemagne de l'Est, par Sirkka Ahonen	65
La guerre civile espagnole, par Gregorio González Roldán	77
L'histoire à l'école et dans la société en général: propos sur l'historicité de l'enseignement de cette discipline, par Bernard Eric Jensen	89
Les deux faces de la discrimination dans l'enseignement de l'histoire: discriminants et discriminés à la fois, par Christina Koulouri	105
Le rôle de l'histoire à l'école: une optique norvégienne, par Jon Lilletun	115
Histoire et identité nationale en Norvège, par Ola Svein Stugu	121
Interprétations de la révolution de 1956 au sein de l'éducation secondaire, par Attila Szokolczai	137
Annexe	143

L'HISTORIOGRAPHIE AU 20^e SIÈCLE

Discours introductif de Georg Iggers

Dans ce bref exposé, j'aimerais combiner deux thèmes: le sujet qu'il m'a été demandé de traiter – l'historiographie au 20^e siècle – et le thème de la conférence, à savoir les abus de l'histoire. Ces dernières années, la réflexion sur l'histoire est entrée dans une période d'autocritique, reflet des catastrophes qui ont bouleversé le monde au cours de ce siècle. Jamais siècle n'a commencé avec une telle confiance dans les perspectives qui s'ouvraient à l'humanité. Et jamais on n'a connu une telle barbarie, une destruction aussi délibérée de vies humaines et une tyrannie aussi systématique, et cela avec les instruments fournis par le progrès scientifique et technologique dont on faisait si grand cas. D'un côté, des avancées remarquables ont été faites dans l'émergence d'une conscience, d'une économie et d'institutions politiques planétaires; de l'autre, l'économie mondiale a créé non seulement de nouvelles richesses, mais aussi une nouvelle pauvreté dans les pays industriels et dans les parties du monde qui avaient été colonisées. La seconde moitié de ce siècle a vu la disparition d'anciens conflits nationaux, en particulier dans les pays de l'Union européenne, et l'émergence de conflits ethniques et nationaux, l'essor de la tolérance dans des sociétés pluriculturelles, ainsi que la résurgence du fanatisme et du dogmatisme religieux.

Pour comprendre comment les grands courants de l'écriture, et notamment du savoir, historiques en sont venus à être remis en cause à la fin du 20^e siècle, il nous faut examiner les contradictions dans la conception de l'histoire et des connaissances historiques qui ont guidé ces courants. Il nous faut remonter aux origines de la conscience historique moderne au siècle des Lumières. Des critiques, tels que Max Horkheimer, Theodor Adorno, Michel Foucault et Jean-François Lyotard, ont relevé le clivage fondamental dans la perspective du siècle des Lumières qui, d'une part, voulait émanciper l'homme et, d'autre part, a posé les bases d'un contrôle et d'une exploitation renforcés des femmes et des hommes.

La perspective historique moderne qui a émergé au 18^e siècle et a dominé la pensée historique jusqu'à la seconde moitié du 20^e siècle reposait sur deux postulats, liés et présentant l'un comme l'autre des contradictions internes: le premier est que l'histoire a un sens et une cohérence, le second, qu'il est possible de parvenir à une compréhension objective, scientifique de ce processus.

Le premier de ces deux postulats est une idée neuve, jamais exprimée jusqu'ici, ni dans la pensée occidentale, ni dans la pensée non occidentale, par exemple extrême-orientale. La notion que l'histoire s'achemine vers une fin eschatologique était, il est vrai, une clé de voûte de la pensée judéo-chrétienne et islamique, mais elle relevait d'une conception religieuse non transposable à la sphère séculière, qui n'a pas de cohérence. La notion séculière de l'existence d'une histoire unique, qui se confond avec l'histoire du monde, était neuve au 18^e siècle et caractéristique d'une perspective moderne spécifique. Cette notion a dominé la pensée historique jusqu'à très récemment. On trouve une ébauche de cette perspective prémoderne dans l'ouvrage anglais *Universal History*, commencé en 1736. Écrit d'un point de vue chrétien, adhérant fidèlement aux principes de la Bible pour ce qui est des origines et des débuts de l'humanité, cet ouvrage présentait de nombreux peuples, non seulement de l'Occident, mais aussi d'Afrique noire. Au lieu d'une seule histoire, il racontait plusieurs histoires. Chaque volume contenait une foule d'informations sur la géographie, le climat, les structures sociales et juridiques, l'organisation de la famille et les traditions religieuses. Seules les parties sur la politique relataient des récits inscrits dans la continuité, et même là, l'ouvrage avait tendance à se concentrer sur les personnages historiques plutôt que sur l'évolution des événements. Or, dans la perspective moderne, l'histoire ne se compose pas d'une accumulation de données historiques, mais se présente plutôt comme la narration, dans une optique de continuité, de l'histoire de l'humanité. Toute narration présente, cependant, une «intrigue», ce qui suppose de sélectionner les données pertinentes et d'écarter celles qui ne le sont pas. Les données pertinentes étaient celles qui s'intégraient à la fresque de l'histoire du monde, et cette histoire était en majeure partie faite par une élite occupant des positions centrales, au pouvoir. Les gens du peuple et les activités quotidiennes, que l'historien allemand Droysen appelait avec condescendance *Geschäfte*, ne faisaient pas partie de l'histoire proprement dite (*Geschichte*). Une distinction très nette était faite entre peuples civilisés et peuples primitifs, les peuples civilisés étant classés selon leur degré de civilisation. *In fine*, seul l'Occident avait sa place dans l'histoire mondiale. Leopold von Ranke, salué au 19^e siècle comme le «père de la science historique» – comme si on n'avait pas mené d'enquête historique sérieuse longtemps avant –, proclamait que la Chine et l'Inde n'avaient pas d'histoire, qu'elles stagnaient,

qu'elles ne s'étaient pas développées depuis leurs origines, et qu'elles ne pouvaient donc pas faire l'objet d'une étude historique, mais ne pouvaient relever que de l'histoire naturelle. Alors que, depuis Hérodote jusqu'au 18^e siècle, les historiens ont toujours reconnu globalement le rôle important du Proche-Orient, de l'Égypte et de Babylone pour la formation de la civilisation, par la suite, les chercheurs classiques tels que Winckelmann ont mis l'accent sur le fait que la civilisation européenne plongeait ses racines dans la culture grecque classique, qui, pour eux, était novatrice et par essence différente des cultures moyen-orientales. Et alors que des penseurs du 17^e siècle tels que Leibniz voyaient encore en la Chine une civilisation d'un rang au moins égal voire supérieur à celui de l'Europe, des écrivains du 19^e siècle aussi différents que Guizot, Hegel, Burckhardt, Renan, Buckle, et surtout Marx et Max Weber, ont mis l'accent sur la supériorité de la civilisation occidentale. Cette vision ethnocentrique contenait aussi en prémices des attitudes colonialistes et racistes. Là encore, les contradictions de la perspective moderne ressortaient clairement. L'Université de Göttingen, à la fin du 18^e siècle, sous l'influence du siècle des Lumières, a vu se développer une anthropologie empirique partant dans deux directions: l'une prônait l'égalité fondamentale entre les hommes, l'autre, représentée par Christoph Meiners, tentait d'établir une hiérarchie des races en se fondant sur des mesures crâniennes, et classait tout en haut de l'échelle les Européens du Nord, tout en bas les peuples à la peau sombre.

Au cours du 19^e siècle, les historiens se sont de plus en plus focalisés sur l'histoire nationale et, dans ce domaine, sur la politique et ses élites, privilégiant en particulier certains individus et certaines classes, alors que d'autres, comme nous le verrons, étaient considérés comme non pertinents, non historiques. Seuls ceux qui contribuaient à la fresque historique étaient retenus.

En nous rapprochant de la question des abus de l'histoire, nous en venons au deuxième élément fondamental de la perspective historique moderne, à savoir l'idéal d'histoire scientifique. Il est important de souligner le rôle joué par la professionnalisation dans l'historiographie du 19^e et du 20^e siècle. Jusqu'au 19^e siècle, l'histoire était, du moins dans le monde occidental, écrite par des hommes engagés dans la vie publique ou par des hommes de lettres – je pense notamment à Thucydide, à César, à Tacite, à Machiavel, à Voltaire ou encore à Gibbon. Cela est resté le cas au 19^e et au 20^e siècle pour de nombreux auteurs tels que Macaulay, Bancroft, Henry et Brooks Adams, Gustav Freytag, Winston Churchill, Bruce Catton ou Barbara Tuchman, pour n'en citer que quelques-uns. Mais, dès le début du 19^e siècle, les historiens professionnels ont fait de plus en plus autorité et continuent, encore aujourd'hui, bien qu'ils aient essayé récemment des critiques du fait même de ce professionnalisme.

Les études historiques se sont, pour la première fois, professionnalisées en Prusse, sous la restauration qui a suivi les guerres napoléoniennes. Que cela se soit produit précisément en Prusse s'explique non parce que la Prusse était une société particulièrement moderne, mais parce qu'elle présentait un mélange bizarre de modernisation, d'une part, et de résistance à la modernisation, d'autre part. Alors que, du point de vue économique, juridique et, dans une certaine mesure, social, la Prusse et l'Allemagne avançaient globalement dans le même sens que l'Europe occidentale, au niveau politique, elles résistaient à prendre le tournant du constitutionnalisme et du gouvernement parlementaire. La réforme de l'université était étroitement liée à la transformation de la bureaucratie, qui a joué un rôle primordial dans la direction de la société qui se formait. Le professionnalisme était censé garantir l'impartialité et l'objectivité. L'historien ayant reçu une formation professionnelle revendiquait de pouvoir, contrairement à l'amateur, faire autorité, d'être en mesure, comme le disait Ranke, de montrer sans idée préconçue comment les choses s'étaient véritablement passées. Pour cela, il lui fallait s'appuyer sur des preuves indiscutables telles qu'elles ressortaient de toutes les sources documentaires. J'emploie le masculin à dessein, car, jusqu'à très récemment, la profession excluait systématiquement les femmes.

La profession telle qu'elle s'est développée au 19^e siècle n'était cependant aucunement neutre et désintéressée. Partout, des historiens professionnels se sont attachés à inventer des images de l'histoire de leur pays – en Allemagne, en France, en Grande-Bretagne, en Pologne, en Bohême, aux États-Unis et, plus tard, au Japon. La recherche pratiquée par Michelet, Treischke ou encore Seeley ne découvrait pas le passé tel qu'il avait été, mais projetait les idéaux et les idéologies du nationalisme du 19^e siècle et de la société de la classe moyenne sur un passé lointain. Ainsi, Droysen et Sybel se sont acharnés à découvrir chez les premiers représentants de la dynastie des Hohenzollern une conscience nationale allemande que ceux-ci n'avaient pas. Bien loin de se concentrer sur la diversité et la particularité du passé, les historiens découvraient une narration épique dans l'histoire de leurs pays, qui donnait à ces histoires une unité, une direction et une cohérence. Macaulay a présenté ce que l'on a appelé depuis « l'interprétation Whig de l'Histoire », à savoir l'histoire de l'émergence du *statu quo* politique et social du 19^e siècle en Angleterre comme représentant le meilleur des mondes possible. Michelet en a fait peu ou prou de même avec la tradition révolutionnaire en France; l'école prussienne a décrit l'empire bismarckien comme l'heureux aboutissement de l'histoire allemande. Ainsi, même si les historiens rejetaient en général l'idée du progrès comme étant schématique et anti-historique, leurs récits historiques racontaient l'histoire du progrès.

Dans la suite de mon exposé, je me concentrerai sur l'historiographie professionnelle, du fait même du rôle extrêmement important qu'elle a joué dans l'écriture historique, même si, comme on le verra, je reconnais ses

limites. Je décrirai brièvement trois modèles essentiels de la recherche historique au 20^e siècle. J'évite à dessein d'utiliser le terme kunhien de «paradigme», car il suggère une unanimité au sein de la communauté scientifique ou de la recherche qui n'existe tout simplement pas dans les recherches historiques ou, de manière générale, en sciences humaines. Je voudrais faire la distinction entre ce que j'appellerai, faute de mieux, le modèle sur l'historicité, celui fondé sur les sciences sociales et celui axé sur le culturalisme.

Le premier modèle, apparu au 19^e siècle, a dominé la recherche historique jusqu'au milieu du 20^e siècle. Il suivait le modèle de professionnalisme que je décrivais plus haut. Il est apparu dans les années 1830, dans les séminaires de Ranke à l'Université de Berlin, qui se focalisaient sur la critique systématique des sources documentaires par le crible de la philologie. Dans la seconde moitié du 19^e siècle, ce modèle s'est répandu dans toutes les universités de langue allemande; dans les années 1870 et 1880, il a été adapté avec quelques modifications en France, aux Etats-Unis et au Japon, puis, avec un peu de retard, en Italie, aux Pays-Bas, en Scandinavie, en Espagne, en Grande-Bretagne et en Chine, et enfin dans les pays qui formaient les colonies. Bien que prônant l'objectivité et les valeurs neutralistes, les historiens professionnels étaient quasiment tous étroitement liés à la vision politique et aux valeurs sociales des institutions dans lesquelles ils travaillaient. Le problème ne venait pas du fait qu'ils étaient des agents payés par ces institutions, mais qu'ils partageaient de manière générale les perspectives et les valeurs de ces dernières et celles des classes sociales d'où ils étaient issus. Ainsi, les méthodes de la recherche historique ont été utilisées par plusieurs générations ultérieures d'historiens allemands pour justifier la solution bismarckienne à la question allemande avec tous ses aspects antidémocratiques et, à la suite du Traité de Versailles, pour exonérer l'Allemagne de tout remords ou responsabilité concernant l'issue de la première guerre mondiale. Aux Etats-Unis, l'école d'historiens dite scientifique de l'Université de Columbia, dans les trente premières années de ce siècle, s'est attelée, dans ses études sur la reconstruction après la guerre de Sécession, à démontrer l'infériorité raciale des Noirs et à légitimer des pratiques discriminatoires. En 1914, la fragile communauté internationale des historiens a éclaté lorsque les historiens professionnels de tous les pays, quasiment sans exception, se sont ralliés à l'effort de guerre, plaçant leurs recherches à son service. L'engagement explicite envers le professionnalisme et donc l'objectivité scientifique ont obscurci les hypothèses idéologiques sous-jacentes à ce ralliement.

Vers la fin du 19^e siècle, ce premier modèle, qui est toutefois resté prédominant pendant une bonne partie du 20^e siècle, a commencé à être remis en cause par des partisans des modèles empruntés aux sciences sociales. Il est difficile de réunir ces partisans sous une même étiquette, puisqu'ils allaient dans de nombreuses directions. Néanmoins, ils se retrouvaient

dans un rejet unanime du modèle plus ancien, non parce qu'il cherchait à être scientifique, mais parce que, de leur point de vue, il ne l'était pas assez. Ils critiquaient ce modèle parce qu'il était descriptif et n'était pas assez analytique, qu'il se focalisait sur des élites privilégiées au lieu de s'attacher à des aspects plus vastes de la société. A leurs yeux, il représentait une vision obsolète qui ne reflétait pas les conditions sociales et politiques d'une société industrielle moderne. L'histoire est passée d'une perspective de narration politique à l'analyse des structures et des processus sociaux. Seul un historien isolé, de temps à autre, tel que Karl Lamprecht dans son *Histoire de l'Allemagne*, a essayé de dégager des récurrences et des lois dans l'évolution historique. La majeure partie de ses homologues, tels que Charles Beard, Henri Pirenne et Lucien Febvre, souhaitaient uniquement étendre la portée de l'histoire pour y englober des segments plus vastes de la population et étudier l'interaction des facteurs économiques, sociaux, géographiques et politiques, comme l'a fait Febvre dans son histoire régionale très complète de la province française de Franche-Comté pendant la Réforme protestante.

La nouvelle histoire sociale présentait deux tendances très distinctes. D'une part, certains historiens se préoccupaient de structures anonymes, comme dans *La société féodale* de Marc Bloch (1939-1940), qui ne traite quasiment pas des gens. D'autre part, Eileen Power, dans *Medieval People* (1924), donne un visage humain à l'histoire sociale dans ses biographies d'un certain nombre de gens du peuple, y compris des femmes. Dans la période de l'immédiat après-guerre, des historiens orientés vers les sciences sociales se sont efforcés de faire de l'histoire une science analytique rigoureuse travaillant avec des modèles quantitatifs. Emmanuel Le Roy Ladurie a ainsi pu dire que l'histoire qui n'est pas quantifiable ne peut se prétendre scientifique. Dans son ouvrage très dense, *Paysans du Languedoc* (1966), dont le deuxième volume ne contient que des graphiques et des statistiques, il a étudié l'interaction entre la population et l'approvisionnement en denrées alimentaires sur un demi-millénaire et, dans un volume supplémentaire, le climat depuis l'an mille avec ses conséquences sur l'évolution de l'histoire. L'informatique a fait son apparition à point nommé à la même époque.

Robert Fogel (qui devait par la suite recevoir le prix Nobel), avec Stanley Engerman, se sont efforcés, dans *Time on the Cross* (1974), d'épuiser une fois pour toute la question de la rentabilité de l'esclavage aux Etats-Unis en entrant sur informatique toutes les données pertinentes possibles sur la rentabilité des esclaves et leurs conditions de vie. Quant à Fogel, répondant à Geoffrey Elton (défenseur du modèle traditionnel de l'histoire proposé par Ranke), il maintenait que l'histoire, dans la mesure où elle se veut scientifique, n'est pas conçue pour le grand public mais, au contraire, réservée aux spécialistes, tout comme les sciences naturelles ou l'économie à strictement

parler. L'histoire française des mentalités, populaire dans les années 70, s'est efforcée d'étudier les changements de courants de pensées qui sont intervenus au 17^e et au 18^e siècle sur des questions existentielles telles que la mort en traitant par l'outil informatique des milliers de testaments.

Tout comme le prônait l'école plus ancienne de l'histoire politique descriptive, la nouvelle orientation sociale et scientifique soulignait que son approche scientifique excluait les jugements de valeur. En fait, s'étant libérée du nationalisme étroit de l'ancienne école, elle pensait, de manière générale, en termes comparatifs, globaux. Cependant, comme dans l'ouvrage de Walt Rostow, *Stages of economic growth: a non-communist manifesto* (1960), les partisans d'une science sociale rigoureuse, quantitative, croyaient à la solidité et à la rationalité d'un ordre économique fondé sur le capitalisme dynamique. Eux aussi défendaient une «interprétation Whig de l'Histoire» qui voyait en l'histoire un processus de modernisation parvenu au pinacle dans l'ordre de l'après-guerre, avec comme plus bel exemple les Etats-Unis. Les grands courants ouest-allemands de l'histoire en tant que science sociale étaient plus réticents à appliquer des méthodes quantitatives et se tournaient plutôt vers Weber, et dans une certaine mesure vers Marx, pour une approche de l'histoire qui, elle aussi, insistait sur les structures et les processus, et considérait la modernisation en des termes normatifs similaires, tout en portant un regard critique sur l'incapacité de l'Allemagne à mettre en place des institutions démocratiques semblables à celles existant dans d'autres sociétés industrielles nord-américaines et d'Europe de l'Ouest.

C'est ce monde, plein de suffisance, de science et de modernité, qui a été remis en cause alors que le 20^e siècle touche à sa fin. La principale attaque n'est pas venue des historiens mais des philosophes et des critiques littéraires et culturels, même si la nouvelle attitude s'est reflétée aussi dans l'écriture historique. La critique a émergé au sein de la nouvelle gauche dans les années 60 et 70 seulement, mais elle se fondait sur une tradition de pensée anti-moderne remontant à des penseurs plus anciens du courant politique d'extrême droite, tout particulièrement Friedrich Nietzsche et Martin Heidegger. La droite s'opposait depuis longtemps à la manière dont évoluait la société moderne, avec ses valeurs de classe moyenne, sa croyance dans le progrès scientifique et technologique, et ses prises de position favorables aux institutions libérales, voire démocratiques. Mais alors que beaucoup de conservateurs souhaitaient revenir à un monde pré-moderne fondé sur les valeurs chrétiennes, selon une organisation aristocratique et monarchique, des penseurs plus radicaux comme Jacob Burckhardt et Friedrich Nietzsche se sont concentrés sur la culture de masse née de la société de consommation. Ils contestaient les deux hypothèses qui servaient de fondement à la vision moderne, à savoir que le monde pouvait être compris par le biais d'une recherche rationnelle, d'une part, et que l'histoire avait

un sens et une cohérence, d'autre part. La clé de voûte de leur pensée était aussi un rejet sans appel de l'idéal d'égalité entre les hommes tel qu'il était proclamé par le siècle des Lumières et la recherche d'un nouvel ordre aristocratique, fondé non sur la naissance mais sur l'esprit. L'anti-rationalisme fervent de Martin Heidegger et son rejet de la démocratie sous la république de Weimar préfiguraient déjà sa prise de position ultérieure en faveur du régime nazi, en 1933.

Or, c'est la gauche, et en fait la nouvelle gauche, qui a repris bon nombre des arguments avancés par les critiques culturels de droite, y compris les critiques de la science, de la technologie et du progrès, et qui a rendu hommage à Nietzsche et à Heidegger. Ses objectifs politiques étaient très différents de ceux de l'intelligentsia de droite. Elle a épousé avec ferveur la thèse de l'émancipation de l'homme à l'égard des contraintes extérieures, et a soutenu l'idée même de l'égalité entre tous les hommes rejetée par la droite, y compris par Nietzsche et Heidegger. Mais elle était convaincue que le monde moderne, dans la forme qu'il avait prise sous le capitalisme, et le rôle prédominant du progrès scientifique et technologique avaient créé un monstre qui s'est révélé dans la brutalité de la guerre, de la répression politique, par diverses formes d'exploitation et par une culture de masse dévoyée. La nouvelle gauche, issue, dans les années 60, des mouvements militant pour les droits civiques aux Etats-Unis, de la lutte contre l'apartheid en Afrique du Sud et contre la guerre du Vietnam, puisait sa dynamique dans un sens viscéral et profondément enraciné de la justice, une conception qui allait bien plus loin que les simples conceptions économiques, plus étroites, des marxistes et des libéraux traditionnels. Bien qu'elle ait hérité du marxisme son militantisme en faveur de la lutte contre l'exploitation, la nouvelle gauche voyait le marxisme sous l'angle de son engagement envers le progrès scientifique et technologique et sa foi aveugle dans le fait que la productivité n'est qu'un sous-produit du capitalisme, sans place pour la culture, et elle a été totalement déçue par les régimes marxistes-léninistes du bloc soviétique et de la Chine.

Parallèlement aux mouvements d'étudiants des années 60, on a vu aussi émerger une critique intellectuelle de la croyance moderne dans la science et le progrès. Cette critique a pris plusieurs formes, dont certaines sont intéressantes pour notre discussion sur l'historiographie. La première de toutes est la critique de la notion d'objectivité. Dans *Metahistory: the historical imagination in 19th century Europe* (1973), Hayden White, étudiant les travaux de quatre historiens marquants du 19^e siècle (Ranke, Michelet, Tocqueville et Burckhardt), concluait que les ouvrages sur l'histoire ne pouvaient pas plus prétendre à l'objectivité que les philosophies spéculatives de l'histoire ou, si l'on va par-là, les ouvrages littéraires de fiction. Il convenait, avec le critique littéraire français Roland Barthes, que tous les récits historiques sont des formes de littérature et qu'il n'y a pas de distinction claire

entre histoire et fiction. La recherche effectuée par un historien ne change pas, dans l'analyse finale, la valeur réelle du travail historique. Elle ne sert qu'à étayer le récit que l'historien a au départ décidé de raconter.

La notion d'objectivité elle-même a été remise en question. L'historien ne peut évidemment pas confronter le passé sous la forme exacte qu'il avait. Il ne le connaît que par des textes. Jacques Derrida dit bien qu'il n'y a rien en dehors du texte. On ne peut donc pas présumer que le texte ait un quelconque lien avec une réalité extérieure. En outre, tout texte est une construction linguistique. Du point de vue des partisans les plus farouches de l'approche linguistique, ce n'est pas la réalité qui détermine les formulations linguistiques, mais le langage qui modèle et définit la réalité. S'appuyant sur la notion nietzschéenne de la volonté de puissance, Michel Foucault et Jacques Derrida voient dans la science et dans le langage des instruments de contrôle et de domination. Tout texte historique, littéraire ou scientifique contient des éléments idéologiques dont fréquemment l'auteur n'a pas conscience, mais qui définissent des structures et des stratégies de pouvoir. Pour eux, la tradition même de logique qui a caractérisé la pensée occidentale depuis Socrate passe par ces modèles. Selon eux, la tâche de la philosophie aujourd'hui est de déconstruire toutes les expressions de la pensée pour dévoiler les éléments idéologiques qu'elles contiennent. Cette insistance sur la déconstruction offre un paradoxe intéressant. D'une part, elle nie la possibilité de toute norme de connaissance objective, mais, d'autre part, elle cherche à traquer les éléments irrationnels et idéologiques dans tous les textes, or cela n'est possible que s'il existe des normes de rationalité.

D'autres penseurs postmodernes remettent en cause la notion essentielle à la théorie moderne de l'histoire qui veut que celle-ci ait un sens et une cohérence et, avec elle, la notion que l'Occident occupe une place privilégiée dans l'histoire de l'humanité. La notion même d'un sens de l'histoire, que Lyotard et Baudrillard décrivent comme une «suprême narration», a pour eux des relents totalitaires que nous avons vus non seulement dans la facilité avec laquelle les utopistes marxistes-léninistes ont sacrifié des millions de gens sur l'autel de l'histoire pour une noble cause et pour dominer des millions d'autres, mais aussi, de manière plus subtile mais non moins dangereuse, dans la détermination des partisans du capitalisme à voir une économie de marché dynamique s'acheminer sans relâche vers un avenir meilleur.

L'enquête et l'écriture historiques peuvent-elles sortir intactes du relativisme épistémologique impliqué par ce rejet de l'objectivité dans la recherche savante? Hayden White avance que l'écriture historique est en fait possible et peut être pertinente, mais qu'elle doit prendre diverses formes. Selon lui, le roman du 20^e siècle aurait reconnu, mieux que les his-

toriens, le caractère fragmentaire de la réalité et du temps, et aurait abandonné les notions classiques simplistes de la continuité et de la cohérence. Pour lui, il est temps que les historiens se tournent vers les classiques de l'écriture littéraire du 20^e siècle dans le roman, la poésie et le théâtre, et notamment les «grands classiques de l'écriture moderne» (Joyce, Proust, Woolf, Stein, Lawrence, Pound, Stevens, etc.), comme des modèles d'écriture historique.

Qu'est-ce que cela représente pour l'historiographie? A la fois très peu et énormément. Très peu dans la mesure où les historiens continuent à penser, contrairement aux théoriciens postmodernes que je viens d'évoquer, que la recherche est essentielle pour leurs travaux et que cette recherche suit une logique d'investigation, partagée par toute la communauté universitaire, qui vise à reconstruire le passé tout en reconnaissant que cette reconstruction a de fortes chances d'être incomplète et perspectiviste. Pourtant, si l'on prend au pied de la lettre ces mêmes postmodernes, tout travail historique sérieux est impossible; du reste cela vaut également pour tout type de recherche scientifique ou rationnelle. Dans ce cas, la science telle que nous la connaissons n'aurait qu'une fonction rituelle dans le monde occidental, et ne pourrait pas plus apporter de réponses aux questions existentielles que l'imagination mythologique des peuplades dites primitives. Pour ce qui est de la conscience historique, White nous dit que nous pouvons la considérer comme un préjugé spécifiquement occidental grâce auquel il est possible, rétroactivement, d'étayer la supériorité présumée de la société industrielle moderne.

Depuis les années 60 et 70, on assiste cependant à une réorientation fondamentale dans les thèmes abordés par les historiens et dans leurs approches de ces derniers. Il est intéressant de constater qu'alors que l'informatique prenait de plus en plus d'importance, la fascination pour les nombres a laissé la place à un intérêt de plus en plus marqué pour certains aspects liés à la qualité de vie. En 1975, soit neuf ans seulement après *Les Paysans du Languedoc*, Le Roy Ladurie a publié *Montaillou, village occitan de 1294 à 1324*, une reconstitution minutieuse de la vie dans un petit village protestant au début du 14^e siècle. Cette fois, ses sources étaient les minutes des procès pendant les guerres de Religion. On nous présente tout un ensemble d'individus et on nous initie à leur vie et à leurs façons de penser. D'une certaine manière, on est là dans l'anthropologie historique, centrée sur les relations familiales, les croyances religieuses, les superstitions, la conceptualisation de la nature et de la mort, la sexualité, etc. Lawrence Stone, dans un important essai publié en 1978, note ce qu'il appelle la «renaissance de la narration» dans l'écriture historique, qui s'écarte de l'explication scientifique. Pourtant, la narration telle qu'elle sous-tend *Montaillou* ne prend pas la forme d'un seul récit, mais d'une série de petits récits réunis. Du reste, *Montaillou* n'est pas unique en son genre. Un ensemble d'études ont été

publiées depuis, qui s'axent sur les expériences existentielles de la vie des petites gens. En même temps, la frontière rigide entre histoire et littérature, faits et fiction, se brouille. On peut citer à cet égard deux exemples célèbres: *The cheese and the worms* (1975) de Carlo Ginzburg et *Le retour de Martin Guerre* (1984) de Natalie Davis, qui parlent tous deux de gens humbles. L'un et l'autre racontent une histoire. *The cheese and the worms* brosse le portrait d'un meunier dans un petit village du Frioul, qui finit par être mis à mort à cause de ses convictions hérétiques. *Le retour de Martin Guerre*, très connu depuis qu'il a fait l'objet d'une adaptation cinématographique, reconstitue l'histoire véridique d'une paysanne du Sud de la France au 16^e siècle, abandonnée par son mari, qui accepte un imposteur jusqu'à ce que son vrai mari revienne mettre un terme à l'idylle. Le philosophe néerlandais Frank Ankersmi soutient que la seule manière pour les historiens de se libérer des travers idéologiques et de rendre le passé est de se concentrer sur un microcosme, comme l'ont fait Le Roy Ladurie, Ginzburg et Davis. Pourtant, ces deux derniers ouvrages au moins sont truffés d'éléments idéologiques. On a reproché à Davis d'aller en toute connaissance de cause au-delà des preuves documentaires pour camper une héroïne, la paysanne Bertrande de Rols, qui, de l'aveu même de Davis, modèle consciemment, «invente» son couple avec l'imposteur, en réaction de survie dans un monde où les femmes sont asservies. Bertrande applique consciemment des stratégies qui lui permettent de survivre et de s'épanouir dans un monde d'hommes. Certains critiques ont reproché à l'auteur de projeter des préoccupations féministes du 20^e siècle dans une société paysanne du 16^e siècle. Ginzburg, quant à lui, reflète la nostalgie pour un monde paysan détruit par les forces de la modernisation. Il invente une culture paysanne méditerranéenne surannée dont le représentant, le meunier héroïque et hérétique, est acculé par une société capitaliste en pleine modernisation qui l'envoie au bûcher dans sa détermination à éradiquer cette culture paysanne.

Il existe une relation intéressante entre le marxisme et la nouvelle histoire fondée sur le culturalisme. Le marxisme traditionnel a toujours porté l'accent sur les forces économiques et sociales. Par son insistance à se focaliser sur les structures et les processus et sur la croissance économique, il était très proche d'une grande partie de l'histoire des sciences sociales de l'après 1945. Il était objectiviste dans sa croyance que ces structures et processus ne sont pas des inventions des chercheurs en sciences sociales, mais sont inhérents à la réalité sociale. Pourtant, les marxistes se sont heurtés à des difficultés avec la quantification. Dès le début des années 20, dans les essais de György Lukács sur *L'Histoire et la conscience de classe*, comme dans les œuvres des théoriciens critiques de l'école de Francfort dans les années 30 (Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse et Walter Benjamin, pour ne citer qu'eux), les théoriciens du marxisme ont commencé à

remettre en question l'empirisme des sciences sociales dans une perspective dialectique. Ils ont accusé les sciences sociales d'extraire des données quantitatives du contexte plus vaste d'une société. Dans cette même veine, E.P. Thomson, dans *The making of the English working class* (1963), concédait que les défenseurs du capitalisme appelés «les optimistes» (Clapham, Ashton et Hayek, par exemple) avaient raison lorsqu'ils faisaient valoir que les travailleurs avaient en fait tiré des avantages matériels de la révolution industrielle, soulignant néanmoins que l'on n'avait pas pris en compte le coût en termes de qualité de vie, de destruction des modes de vie d'antan, que cette transformation avait entraîné. Les travaux d'Edward Thompson ont été importants aussi en ce qu'ils ont redéfini le concept de classe en termes de culture. En Angleterre, la classe ouvrière a émergé pendant l'industrialisation. Mais les ouvriers n'ont pas été des objets passifs de ce processus, ils se le sont appropriés avec une culture et une conscience très précises. De plus, ils n'étaient pas des prolétaires au sens abstrait, mais des Anglais – et des Anglaises. Pour comprendre cette transformation, les expressions littéraires et artistiques ont été encore plus importantes que les données économiques.

De plus, à l'Ouest, bon nombre de marxistes, complètement déçus de l'expérience léniniste à l'Est et profondément frappés par les catastrophes du 20^e siècle, ont cessé de faire confiance au progrès humain. L'une des expressions peut-être la plus poignante de ce désenchantement a été le commentaire tragique de Benjamin sur l'ange de Paul Klee, qui court vers l'avenir en lui tournant le dos et voit face à lui les ruines du passé. «*Angel of History*» de Benjamin, a été composé très tôt, avant que le pire se produise, mais la pensée marxiste occidentale a pris de plus en plus ses distances par rapport aux théories optimistes plaçant la modernisation au centre d'une grande partie du courant des sciences sociales, voyant plutôt le côté destructeur du progrès.

En 1963, les travaux de Thompson apparaissaient novateurs et passionnants. Aujourd'hui, le marxisme semble dans une très large mesure dépassé. Les débats des années 60, notamment grâce aux écrits de Michel Foucault, ont amené à une compréhension très différente de l'exploitation: d'un noyau central de contrôle politique et économique, tel qu'envisagé par les marxistes, on est passé à toute une série de réseaux de pouvoir qui investissent le corps, la sexualité, la famille, les parents, le savoir, la technologie et ainsi de suite. Cette nouvelle approche a ouvert la voie à une histoire qui prête davantage attention au rôle des femmes. Alors qu'auparavant l'histoire abordait celles-ci sous l'angle de la politique, de la lutte pour le droit de vote, ou de leur rôle sur le lieu de travail, une nouvelle historiographie s'est concentrée davantage sur leurs expériences, notamment leur sexualité. Joan Scott, principale porte-parole de la théorie historique féminine, soutenait que, pour écrire l'histoire dans une perspective féminine, il faudrait

aussi suivre une logique d'investigation fondamentalement différente de celle appliquée dans l'historiographie traditionnelle. Adhérant pleinement à la déconstruction prônée par Jacques Derrida, elle maintenait que la logique traditionnelle telle que pratiquée dans les sciences et la science sociale était opprimante, selon elle, «phallogocentrique», et devrait absolument être remplacée par une nouvelle façon féministe d'aborder la pensée critique; toutefois, elle restait vague sur la forme que devrait revêtir cette nouvelle façon de penser. Ses propres histoires des femmes françaises entre la Révolution de 1789 et celle de 1848 restent conventionnelles en ce qu'elles se focalisent sur une narration essentiellement politique.

Les controverses sur la nature de la Révolution française sont peut-être plus révélatrices des directions empruntées par l'historiographie depuis les années 70. Les travaux de Georges Lefebvre, dans les années 20 et 30, avaient remplacé la narration jusque-là étroitement politique par une analyse marxiste fondée sur la lutte entre classes socio-économiques. Cette interprétation essentiellement économique a dominé l'école de pensée historique jusqu'aux années 70. Dès les années 40, Georges Rudé a cherché à donner à la Révolution française un visage humain en s'efforçant de reconstruire à partir des registres de police qui en avaient été les acteurs et quelles étaient leurs intentions et leurs aspirations, en bref, en regardant l'histoire par le petit bout de la lorgnette. Dans un échange avec des historiens marxistes inconditionnels tels qu'Albert Souboul, François Furet a remis directement en cause toute l'interprétation économique de la Révolution et a souligné le rôle de facteurs politiques et idéologiques qui allaient au-delà des barrières de classe. Dans un ouvrage remarquable, Lynn Hunt non seulement a défendu la primauté de la culture, mais a également cherché de nouvelles sources de langage et de symbolisme comme clés pour comprendre la Révolution. Le rôle du langage et des symboles a été approfondi par Maurice Agulhon et Mona Ozouf dans leurs travaux sur l'émergence de la tradition républicaine dans la France du 19^e siècle, par Michelle Perrot et William Sewell dans leurs études des aspects rituels et symboliques des manifestations ouvrières, par Gareth Stedman Jones pour ce qui est du langage associé au chartisme, et par Thomas Childers dans son analyse du langage social de la politique allemande à la veille de la prise de pouvoir nazie. Un point important mérite d'être relevé cependant: aucun de ces travaux n'a nié le rôle des forces sociales, ni adopté la ligne linguistique dure de Derrida et d'autres qui affirmaient que le langage n'a pas de lien avec la réalité. Au contraire, ils sont partis de l'hypothèse d'une interaction entre réalité sociale et langage.

Les années 80 ont vu émerger une confrontation trompeuse entre partisans d'une science sociale orientée et tenants d'une histoire orientée vers la culture. Certains partisans de cette seconde approche sont allés jusqu'à remettre en question l'utilité des sciences sociales analytiques et à souhai-

ter une anthropologie historique fondée sur l'expérience immédiate, s'inspirant de l'anthropologie de Clifford Geertz, qui invite les ethnologues confrontés à une autre culture à ne pas l'aborder à l'aide d'hypothèses et de questions, qui ne feraient qu'introduire des distorsions et des préjugés dans le sujet étudié, mais de front, par ce que Geertz a appelé une description détaillée.

En fait, ces vingt dernières années ont vu s'établir une fusion de plus en plus étroite entre histoire sociale et histoire culturelle. De fait, la première a souvent ouvert la voie à la seconde. La nouvelle discipline de démographie historique, introduite en Grande-Bretagne et en France dans les années 60, en est un bon exemple. Elle est partie d'une étude strictement empirique qui cherchait à donner une base statistique aux débuts de l'histoire moderne, avant l'existence de statistiques officielles. La reconstitution des familles à partir des registres paroissiaux a permis de glaner des connaissances supplémentaires: on a obtenu des informations sur des aspects tels que les tendances en matière de mariage, l'illégitimité et la conduite sexuelle. Des micro-études historiques telles que celles de David Sabeau, d'Hans Medick et de Giovanni Levi se sont focalisées sur une localité, en général un petit village, pendant une période de transformation sociale et économique, et, en s'appuyant largement, grâce à l'informatique, sur les relations patrimoniales, les registres légaux et les informations démographiques, ont tenté de reconstruire les modes de vie et les mentalités de communautés précises.

Tant les sciences sociales que l'histoire culturelle ont eu tendance à négliger le rôle de la politique, qu'elles voyaient comme superficielle par rapport aux réalités sous-jacentes de la société et de la culture. Nous avons déjà vu chez Furet, Hunt, Childers et d'autres combien l'histoire politique et la culture sont étroitement imbriquées. La rapide transformation des relations politiques depuis la fin de la Guerre froide a montré qu'il ne faut pas négliger l'analyse de la politique, mais qu'elle doit être abordée dans un contexte social et culturel plus vaste que celui adopté par les historiens classiques narratifs (comme Ranke), qui parlaient de l'hypothèse que l'on pouvait comprendre la politique en tant qu'élément pris isolément d'autres facteurs. De plus, quels que soient les reproches qui peuvent être objectés aux théories de la modernisation qui ne reconnaissent pas les incertitudes et les aspects négatifs du progrès, les étudiants en sciences sociales et en histoire seraient aveugles s'ils ne reconnaissaient pas qu'ils vivent entourés de mutations qui affectent tous les aspects de la vie, qui ne peuvent pas être simplement écartées mais doivent être analysées dans toute leur complexité, avec les outils des sciences sociales.

Revenons, en conclusion, à la critique postmoderne du savoir historique. Au cours des vingt ou trente dernières années, les études historiques ont en grande partie perdu confiance dans la possibilité de faire preuve d'ob-

jectivité historique. Elles sont devenues aussi moins affirmatives quant à la direction que prend une société qui a été le témoin de tant de catastrophes. Elles ont reconnu que le savoir historique n'est pas une simple réflexion du passé mais comporte toujours des éléments subjectifs et idéologiques. Cela ne signifie pas cependant que la reconstruction du passé soit pure idéologie, comme l'affirment les théoriciens postmodernes. La théorie de la postmodernité a été particulièrement mise à l'épreuve par la réalité de l'Holocauste. Ni les théoriciens du relativisme historique radical, ni Hayden White, ni Franck Ankersmit, ni François Lyotard, ni Jacques Derrida ne nient qu'il se soit produit. Apostrophé par Saul Friedlander, l'un des grands historiens de l'Holocauste, Hayden White a concédé que nier ce dernier serait une injure à la morale et un ahurissement pour l'intellect, maintenant cependant que tous les récits de l'Holocauste resteraient valables même s'ils ne violaient pas les faits essentiels. Cette concession qu'il y a eu un Holocauste va à l'encontre des hypothèses fondamentales de la théorie postmoderne qui veut que l'histoire soit composée de textes auto-référentiels, qui n'ont aucun lien avec la réalité, laquelle en fait n'existe pas. Si elle s'en tient à cela, la théorie postmoderne ne peut pas répondre à ceux qui nient l'Holocauste. Mais, même si, comme pour White, il n'y a pas contestation sur le fait que l'Holocauste s'est réellement produit, elle ne fait aucune tentative pour expliquer ses causes et le replacer dans un contexte social et historique plus vaste.

On prétend que des éléments idéologiques sont présents dans tous les récits historiques. Il n'y a pas d'enquête historique qui soit dénuée d'idéologie ou de système de valeurs. L'un des dangers inhérents aux trois modèles présentés ici (le modèle de l'historicité, celui des sciences sociales et celui du culturalisme) est que bon nombre de leurs partisans ont refusé de reconnaître les bases idéologiques de leurs travaux. L'histoire a toujours été utilisée et déformée pour contribuer à bâtir des mémoires collectives au service d'un nationalisme agressif, de l'intolérance religieuse, du dogme communiste, de l'impérialisme économique et culturel, ou, plus près de nous, des particularismes ethniques ou du féminisme radical. Les historiens ne peuvent pas éviter d'adopter des perspectives orientées selon des valeurs données pour trouver les informations répondant à leurs questions, mais ils doivent expliciter clairement ces valeurs et éviter toutes distorsions. Le fait que tout récit historique véhicule des valeurs ne signifie pas que tous les récits ont le même degré de véracité ou sont tous aussi faux. L'enquête rationnelle suit des normes généralement reconnues comme valables. Les critères de la méthode critique qui ont servi de socle aux études historiques restent valables pour les historiens professionnels. Il est bien plus difficile que ne le supposait Ranke d'établir ce qui s'est réellement passé, mais il est souvent possible d'établir ce qui ne s'est pas produit. Et c'est là une tâche fondamentale de la recherche historique critique: casser les mythes histo-

riques que les trois modèles ont érigés. La recherche historique est un dialogue permanent; elle n'est en général pas en mesure d'avancer des interprétations ayant une finalité, mais, en corrigeant les erreurs, elle nous permet de mieux appréhender l'histoire et contribue à en limiter les abus.

FACE AUX DÉTOURNEMENTS DE L'HISTOIRE

Rapport général, par Laurent Wirth

Introduction

Le thème du symposium d'Oslo, «face aux détournements de l'histoire», est l'occasion de rappeler que ce sujet fut une préoccupation précoce des travaux historiques du Conseil de l'Europe, dont la première étape concernait l'élimination des stéréotypes et des préjugés contenus dans les manuels scolaires, qui sont une des formes que peuvent prendre ces détournements. Plus récemment, le Conseil de l'Europe a plaidé pour une perspective de l'histoire qui ne soit pas détournée «par des conceptions de la culture closes sur elles-mêmes et imperméables au dialogue» et qui utilise les sources diverses en sachant les trier et les hiérarchiser. Il était opportun, dans le cadre du projet «Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du 20^e siècle», de se pencher plus précisément sur ce problème complexe des détournements de l'histoire.

Ces détournements ne sont pas chose nouvelle en Europe. Au commencement, avant l'histoire, était le mythe... Le nom d'Europe lui-même a trouvé son origine dans un mythe grec. Lorsque prirent fin les «siècles obscurs» et qu'apparut en Grèce l'écriture alphabétique, on était encore à l'âge du mythe: c'était le temps des épopées d'Homère. Puis vint le temps de l'histoire... Hérodote, celui que Cicéron a appelé le «père de l'histoire», frappé par l'affrontement qui avait mis aux prises les Perses et ses concitoyens, marqua les limites entre le temps mythique de l'aède et celui de l'historien, mais son «enquête» (tel est le sens du mot *historia*), émaillée d'incessantes anecdotes, amenait encore ses lecteurs sur les chemins de l'extraordinaire. C'est Thucydide qui le premier affirma le genre historique, avec un véritable discours de la méthode: il s'agissait moins de raconter que de comprendre et de faire comprendre, en recherchant «la cause la plus vraie». L'histoire fut un genre beaucoup plus tardif à Rome, où il fallut attendre encore deux siècles pour la voir apparaître. Cependant, la naissance de l'histoire ne fut pas une

garantie contre des détournements, elle ne marqua même pas la fin des mythes: Tite-Live meubla les premiers temps de Rome en utilisant des mythes et l'on sait ce que fut l'art de la déformation historique dans *les Commentaires* de Jules César.

Au 20^e siècle les détournements de l'histoire sont toujours présents et ils peuvent même utiliser encore la voie du mythe, nous le verrons. Le symposium a permis de confirmer à quel point ce phénomène de détournement a été important au cours du siècle qui s'achève et a concerné non seulement les pays qui ont connu des régimes dictatoriaux, mais aussi les démocraties pluralistes. Les détournements de l'histoire à des fins de propagande ont été, bien sûr, particulièrement évidents dans les dictatures qui ont sévi en Europe, que ces dictatures aient été communistes, fascistes ou simplement autoritaires. Ils ont atteint des sommets dans les régimes totalitaires comme l'Allemagne nazie et l'URSS stalinienne. Cependant les participants au symposium se sont particulièrement attachés à étudier le problème des risques de détournements de l'histoire dans les pays démocratiques, ou qui ont pu récemment accéder à la démocratie à la faveur de l'effondrement du communisme en Europe. Un autre enjeu important s'est précisé au cours des travaux: mettre en évidence les détournements persistants de l'histoire en Europe démocratique de cette fin de siècle, afin de réfléchir aux moyens de mieux les prévenir.

Pour approfondir ce thème, le travail des différents groupes du symposium a été organisé autour d'un certain nombre de questions fondamentales:

- Qu'est-ce qui, dans la nature même de l'histoire, fait qu'elle peut être sujette à des détournements?
- Pourquoi est-elle détournée et par qui?
- Quelles sont les diverses modalités des détournements?
- Que faire face à ces détournements?

Une conférence introductive du professeur Georg Iggers, sur l'évolution de l'historiographie au 20^e siècle, a bien situé, dès le départ, le problème des détournements dans leur cadre général. Les grandes lignes étant tracées, les diverses communications ont apporté des éclairages précis sur des exemples nationaux. Trois de ces exemples concernaient des pays qui ont connu des régimes communistes jusqu'à la fin des années 1980: la Hongrie (communication de Attila Szakolczai), l'Estonie et l'Allemagne de l'Est (communication de Sirkka Ahonen), deux d'entre eux concernaient des pays qui ont subi des dictatures d'extrême droite jusqu'au milieu des années 1970: l'Espagne de 1939 à 1976 (communication de Gregorio González Roldán) et la Grèce de 1967 à 1974 (Christina Koulouri), deux portaient sur des pays restés démocratiques pendant tout le 20^e siècle, à l'exception de

la période de la domination nazie: le Danemark (communication de Bernard Eric Jensen) et la Norvège (communication de Ola Svein Stugu). Tous ces pays fonctionnent actuellement selon des règles démocratiques, mais le problème des détournements de l'histoire continue à s'y poser, comme dans tous les pays de l'Europe.

Cette organisation du travail a permis d'avoir une vision assez large du problème, dont ce rapport va tenter de rendre compte. Il est construit autour des grandes questions qui ont structuré le travail des groupes du symposium et il débouche sur une synthèse des réponses qui ont été apportées par les participants à la dernière d'entre elles: que faire face aux détournements de l'histoire?

L'histoire, sujette à des détournements de par sa nature même?

Le problème des détournements peut, dans une certaine mesure, paraître intrinsèquement lié à ce qu'est l'histoire elle-même. Les différents sens du mot histoire ne sont-ils pas porteurs d'une ambiguïté dont il faut être conscient quand on l'utilise? L'histoire dite savante, bien qu'étant le fruit d'une recherche, peut-elle vraiment être considérée comme une science? L'histoire enseignée nécessite une transposition du savoir savant. Cette transposition ne risque-t-elle pas d'être l'occasion de déformations?

La polysémie du mot histoire

En français le mot histoire désigne à la fois:

- le travail de l'historien et l'objet sur lequel porte ce travail (avec le problème de la distance et de l'interaction entre le sujet et l'objet);
- la matière enseignée (avec le problème de l'écart entre la production savante et la matière enseignée, lié à la transposition des savoirs de la recherche à l'enseignement);
- une fiction menteuse («raconter une histoire»).

Cette polysémie se retrouve dans de nombreuses autres langues (les mots *Geschichte* en allemand, *storia* en italien, *historie* en norvégien ou en danois par exemple). On peut remarquer cependant qu'en anglais, on emploie le mot *story* et non *history* pour désigner la fiction menteuse, et en espagnol le mot *cuento* et non *historia*. Le fait que le même terme puisse désigner l'historien savant, la matière enseignée et la fiction menteuse pourrait être révélateur, mais gardons-nous d'y accorder trop d'importance et de croire

pour autant que les anglophones et les hispanisants soient davantage à l'abri de la tentation de détourner l'histoire.

L'objet du symposium n'est pas d'analyser la fiction menteuse, mais de déterminer en quoi le travail de l'historien et la matière enseignée peuvent être exposés à des détournements. Ce qui amène à se poser deux questions: l'histoire savante est-elle une science? L'histoire enseignée est-elle vouée aux détournements?

L'histoire est-elle une science?

L'histoire a pu avoir cette prétention: ainsi, au temps du scientisme, à la fin du 19^e siècle, certains penseurs français, tels Renan et Taine, ont estimé qu'elle pouvait être une science «positive». C'était faire fausse route: il est clair que l'histoire ne peut être mise sur le même plan que les sciences exactes, ne serait-ce que parce qu'elle n'est pas susceptible de vérification expérimentale. Les historiens «méthodiques», qui ont suivi, ne peuvent pas avoir cette prétention. Ils veulent simplement promouvoir une méthode la plus scientifique possible (Langlois et Seignobos, *Introduction aux études historiques*, 1898).

Contre le scientisme historique, le philosophe allemand Dilthey (1833-1911) affirme que les méthodes des historiens ne peuvent être explicatives, comme dans les sciences exactes, mais compréhensives. L'historicisme s'oppose au scientisme et fait une percée décisive dans plusieurs pays européens: par exemple en Allemagne (Windelband, Rickert, Simmel), en Italie (B. Croce), au Royaume-Uni (Collingwood) et en Espagne (Ortega y Gasset). Pour eux, la connaissance historique ne peut être atteinte qu'à travers l'expérience historique de celui qui la conduit. B. Croce dit qu'«un fait est historique dans la mesure où il est pensé». Collingwood oppose la compréhension à l'explication scientiste: «L'historien n'est pas Dieu regardant le monde d'en haut. Il est un homme de son temps et de son pays.»

Les fluctuations de la terminologie utilisée pour caractériser l'histoire en France révèlent une certaine difficulté de positionnement scientifique. L'expression «sciences de l'esprit» (*Geisteswissenschaften*), utilisée par Dilthey, n'a jamais réussi à percer en France; celle de «sciences sociales» est employée depuis un siècle environ; celle de «sciences humaines» s'est imposée dans les décennies 1950-1960; mais «sciences sociales» est revenu en force à la fin des années 1960.

Peut-on dire pour autant, comme le fait P. Veyne, que «l'histoire n'est pas une science» (*Comment on écrit l'histoire*, 1971, p. 10, 97, 115) et qu'«elle ne le deviendra jamais» (*Faire de l'histoire*, 1974, tome 1, p. 62)? Ne peut-

on parvenir qu'à des vérités provisoires, réfutables, «falsifiables» selon le mot de K. Popper?

La réflexion conduite dans les groupes de travail, tout en prenant en compte la nécessité de nuancer le caractère scientifique de l'histoire, a débouché sur l'idée qu'il ne fallait pas tomber pour autant dans le relativisme. L'histoire est certes une construction de l'historien qui s'inscrit dans son époque, mais cela ne doit pas conduire à lui dénier la possibilité de prétendre à la vérité.

Un consensus s'est dégagé sur le fait qu'il fallait se garder d'un scepticisme radical, tel celui de ces pyrrhoniens de l'Antiquité, pour lesquels toute certitude était hors d'atteinte. La conférence de G. Iggers a bien montré que, malgré l'impact des nationalismes et des idéologies sur le travail des historiens au 20^e siècle, ils peuvent faire œuvre scientifique dans la mesure où ils tendent à l'objectivité. Tout en étant «un mixte indissoluble de sujet et d'objet», selon la formule d'H.I. Marrou, l'histoire peut être un chemin vers la vérité et, sur ce chemin, entre le vrai et le faux, il y a une place pour la «vérisimilarité» au sens que donne à ce mot K. Popper: une approche de la vérité. L'histoire, à défaut de l'atteindre, «a pour norme la vérité», comme l'a dit J. Le Goff (*Histoire et mémoire*, 1988, p. 198). L'historien ne saurait professer un subjectivisme absolu. Certes le fait historique est construction, mais il y a bien une réalité du vécu des hommes dans le passé. La reconstruction historique est une médiation par laquelle nous pouvons atteindre au moins quelque chose du passé. L'objet d'étude des historiens n'est pas celui des sciences de la nature; il n'est pas reproductible et donc pas susceptible de vérification expérimentale.

Si le fait historique est reconstruit, il ne surgit pas *ex nihilo* et ne peut donc être renvoyé au néant. Historiens «intentionnalistes» et «fonctionnalistes» peuvent débattre de la genèse de la «solution finale». Mais les «négationnistes», qui nient la matérialité des camps d'extermination, n'ont pas le droit de se dire historiens. Ce qu'ils prétendent est, à l'évidence, faux car contraire à une réalité attestée par des traces, des documents officiels, des témoignages. Ce ne sont pas seulement des «assassins de la mémoire», selon l'expression de P. Vidal Naquet, ce sont aussi des assassins de l'histoire. Il y a une objectivité du passé humain qu'on ne peut travestir sans perdre la qualité même d'historien. Le fondement du travail de l'historien est de travailler sur des traces de ce passé que l'on appelle des sources.

Toute recherche historique est en effet tributaire de sources sans lesquelles elle ne peut être considérée comme valide. Toutefois, il subsiste quelques problèmes à prendre en compte dans leur maniement:

- celui des règles d'ouverture, variables, des archives qui peuvent rendre difficile la recherche. L'ouverture récente des archives de l'ex-URSS est

l'exemple le plus frappant, mais des délais d'ouverture divers dans des pays démocratiques, souvent pour des raisons louables (protection des individus), peuvent gêner le travail de l'historien;

- celui des faux possibles, qui n'est pas nouveau (voir la «donation de Constantin») et qui ne concerne pas que les écrits mais aussi les images (la célèbre photo sur laquelle Trotski a été gommé au pied de la tribune d'où Lénine harangue la foule). Le danger de falsification est accru du fait des nouvelles technologies de l'information et de la communication (voir *L'Enseignement de l'histoire face aux défis des technologies de l'information et de la communication*, Editions du Conseil de l'Europe) – le fait qu'il existe des sites négationnistes sur Internet a également paru particulièrement inquiétant;
- celui de la surabondance et même de l'explosion de la documentation avec les difficultés que cela implique pour arriver à faire le tri.

L'historien doit prendre en compte ces risques lorsqu'il conduit sa recherche.

La question de savoir si l'histoire est une science a débouché sur une réponse nuancée au cours des travaux du symposium: comme l'a dit Raymond Aron, l'histoire savante n'est pas une science exacte mais une science humaine. Elle est la mise en œuvre de procédés rationnels ayant pour objectif l'établissement de la vérité. La construction opérée par l'historien a d'autant plus de validité qu'elle est soumise au regard critique de ses collègues. C'est l'une des garanties du sérieux de l'histoire, que Popper appelle l'intersubjectivité (*De Vienne à Francfort*, p. 84). L'historien n'échappe pas à la subjectivité, mais heureusement, il n'est pas seul.

L'histoire enseignée est-elle par nature exposée aux détournements?

Il y a un premier problème, celui du «recours à l'exagération pour marquer les esprits», afin de faciliter l'apprentissage de l'histoire. D'une façon plus générale cela pose la question de la distance entre l'histoire savante et l'histoire enseignée, car l'enseignement scolaire n'est pas chargé de former des spécialistes.

Tout jeune enseignant est confronté à l'écart entre le savoir universitaire qu'il vient d'acquérir et celui qu'il peut espérer faire acquérir aux élèves. Il doit impérativement faire un effort de transposition des savoirs. Mais cela doit-il signifier coupure entre enseignement et recherche? Le groupe de travail francophone a attiré l'attention sur la nécessité de maintenir un rapport entre les deux: «L'histoire enseignée doit refléter et suivre l'histoire savante [...] Il faut introduire les enfants à la critique historique [...] Il ne faut pas

écarter les sujets sous prétexte qu'ils sont controversés.» Il a mis en garde contre la transmission d'un savoir médiocre et a insisté sur le fait qu'il faut permettre aux élèves de saisir la complexité de l'histoire, de mesurer «la fiabilité ou la non-fiabilité des sources», de leur donner un esprit critique. Le risque de transmission d'une vulgate simplificatrice, décrochée de la recherche, a été clairement dénoncé.

Cependant le risque, inverse, de coller de trop près à la recherche, a été également mis en évidence. Le chercheur peut parfois ne pas gérer honnêtement l'écart entre sa subjectivité et l'objectivité du passé humain. Il faut être conscient du fait que des effets de mode ou de domination idéologique peuvent se produire à l'université. Le risque de détournement passerait ainsi directement de l'enseignement universitaire à l'enseignement scolaire. Par ailleurs, on risque de polariser les programmes sur des thèmes en vogue en oubliant ce que l'on peut appeler les fondamentaux: ainsi, en France, les programmes de 1977, liés à la réforme Haby du collège, influencés par la «nouvelle histoire» et organisés autour de thèmes diachroniques, débouchent sur une véritable cavalcade chronologique, qui a suscité de nombreuses critiques, parfois virulentes, telle celle de l'historien P. Goubert: il a qualifié ces programmes de «criminels et mis en place pour régner plus facilement sur des demeurés et des robots qui achèteront bien et voteront bien...».

Le groupe de travail bilingue a suggéré, pour faire face au problème du rapport entre recherche et enseignement, que soit véritablement établie «une connexion dialectique» entre les deux, que les historiens universitaires «ne s'isolent pas de ce qui va être enseigné», qu'ils aient une connaissance des programmes scolaires et de leur évolution. Ainsi une véritable relation dans les deux sens permettrait de trouver un équilibre satisfaisant et fécondant pour l'enseignement de l'histoire.

Outre le problème du rapport histoire savante/matière enseignée, il faut envisager les risques de détournements que peuvent comporter les fonctions précises assignées à l'enseignement de l'histoire par le pouvoir et ses relais institutionnels, mais aussi par la société dans son ensemble. Cela revient à poser la question: les détournements de l'histoire, par qui et pourquoi?

Les détournements de l'histoire, par qui et pourquoi?

Il est difficile de dissocier ces deux questions qui sont étroitement complémentaires. Cela revient à se demander à qui profite le crime pour trouver le coupable: chercher les mobiles du détournement permet d'en mettre en évidence les responsables.

Cette recherche est complexe et doit être conduite de façon très ouverte. Comme l'a fait remarquer le ministre de l'Éducation de la Norvège lors de son allocution au début du symposium, «tout le monde peut détourner l'histoire».

Si les responsabilités sont assez clairement établies lorsque l'histoire est utilisée à des fins de propagande, il y a des responsabilités beaucoup plus diffuses et diluées dans l'ensemble de la société.

La fonction de propagande assignée à l'histoire

Cette fonction, que le pouvoir peut assigner à l'histoire, constitue un danger majeur de détournement.

C'est dans les pays non démocratiques que le danger de détournement a été le plus évident. C'est aussi dans ces pays que les manuels étaient officiels et strictement contrôlés. La mobilisation des masses par la propagande et l'embrigadement de la jeunesse étant des aspects fondamentaux du totalitarisme, la «recherche» historique et l'enseignement de l'histoire ont été systématiquement surveillés, mobilisés et détournés par les régimes totalitaires.

Marc Ferro a bien montré comment dans les pays communistes le parti unique a été «le foyer de l'histoire», veillant en permanence à la conformité nécessaire entre le développement historique et ses propres analyses, toute analyse non conforme étant condamnée comme «non marxiste et non scientifique». Les manuels et les enseignants devaient s'aligner totalement sur la vision officielle. Sirkka Ahonen a évoqué dans sa communication au symposium l'ancienne vision marxiste-léniniste d'avant 1989. Elle a donné l'exemple du plan d'études de l'histoire de la RDA, qui était ainsi conçu:

- 1945-1961: la lutte pour les conditions socialistes de production;
- 1961-1970: la poursuite du développement du socialisme;
- 1970-1980: l'accomplissement du socialisme ainsi développé;
- à partir de 1980: l'avancement du socialisme développé ainsi accompli.

Dans ce même pays, la réforme de l'Église au 16^e siècle était présentée comme «la première révolution bourgeoise en Allemagne», la guerre d'indépendance américaine comme «la première révolution bourgeoise en Amérique», les mutineries dans la marine allemande en 1918 étaient vues comme «la Révolution socialiste de novembre», la mainmise des communistes sur l'Europe centrale après la seconde guerre mondiale était présentée comme «la victoire de la Révolution socialiste en Europe», l'invasion de la Tchécoslovaquie de 1968, comme «le rejet de la contre-révolution en Tchécoslovaquie».

Sirkka Ahonen s'est attachée à montrer comment «l'histoire produite par les académies des sciences servait à imposer au peuple une identité socialiste». En Estonie, le régime communiste fit en sorte que dans les programmes d'histoire, l'Estonie, brutalement annexée, apparaisse comme ayant été «aimablement accueillie dans l'heureuse famille du peuple soviétique [...] fondé sur l'union des travailleurs, des paysans et des intellectuels, conduit par la classe laborieuse...».

Attila Szokolczai a, quant à lui, rappelé qu'en Hongrie avant la chute du communisme, «l'historiographie officielle, conçue pour servir le régime, présentait les événements de 1956 comme une simple tentative de restauration du capitalisme» et propageait l'idée que «les masses qui s'étaient ralliées aux conseils ouvriers étaient composées de travailleurs égarés et de petits bourgeois capitalistes qui avaient infiltré la classe ouvrière, de fonctionnaires de l'ancien appareil d'Etat ou simplement de criminels de droit commun».

Sur l'autre versant du totalitarisme, celui du nazisme et du fascisme, on trouve également des détournements grossiers de l'histoire à des fins de propagande, que des participants au symposium ont rappelés. En Allemagne nazie la vision imposée de l'histoire était une vision raciale, dominée par l'idée que la «race des seigneurs» devait lutter contre les races inférieures et d'abord contre le «péril juif». La lutte des races est, selon Hitler, le moteur de l'histoire. Ce thème fondamental de *Mein Kampf* est devenu la version officielle et imposée de l'histoire en Allemagne, une fois les nazis parvenus au pouvoir. Le contenu essentiellement raciste des manuels d'histoire en Allemagne nazie a été rappelé. L'idée de conquête de l'espace vital à l'Est en appelait aussi à l'histoire qui magnifiait le «*Drang nach Osten*» et notamment les combats des chevaliers teutoniques contre les Slaves.

En Italie fasciste, l'histoire était instrumentalisée pour servir la grandeur du pays, en utilisant en particulier le souvenir de la puissance romaine, qui était un des thèmes favoris de la propagande mussolinienne. Comme Hitler s'est fait représenter en chevalier teutonique, Mussolini l'a été en César, vêtu d'une toge et placé dans un décor antique, par exemple sur un tableau officiel daté de 1926.

Il ne faudrait pas penser, cependant, que les pays démocratiques sont à l'abri d'une instrumentalisation de l'histoire.

Elle a été, et peut encore, y être utilisée dans le but de renforcer la cohésion nationale. Georg Iggers a présenté ce qu'il a appelé «la corrélation entre le développement du nationalisme et l'étude de l'histoire», le rôle que l'histoire a joué dans «l'invention des nations» (Gellner) et comment «l'histoire professionnelle est devenue de plus en plus nationaliste» à la fin du 19^e siècle. On a aussi insisté sur le «mauvais usage» qui est fait de l'his-

toire lorsqu'elle est enseignée dans une optique nationaliste: «Il y a danger de sélectivité et d'exagération d'un élément sous prétexte qu'il a contribué à la formation de l'Etat-nation.» On peut multiplier les exemples d'une telle utilisation de l'histoire.

Ainsi en France, au début du 20^e siècle, Ernest Lavisse fait figure de véritable «instituteur national», pour reprendre l'expression de P. Nora. Ses manuels successifs (les fameux «petits Lavisse») ont été en usage dans les écoles primaires jusqu'au début des années 1950. On accommode dans les écoles de la III^e République un véritable panthéon de héros nationaux: Vercingétorix, Jeanne d'Arc, Bayard, les jeunes révolutionnaires Bara et Viala, etc. (voir Ch. Amalvi, *De l'art et la manière d'accommoder les héros de l'histoire de France*, 1988). On peut parler d'une mythologie nationale (voir Citron, *Le Mythe national*, 1987).

Mais cela n'est pas une exclusivité de la République française: Ola Svein Stugu nous a montré notamment que la Norvège a eu son Lavisse en la personne de l'historien Ernst Sars, ses héros (Trygvasson, Skjalgson...) et ses mythes, à commencer par les sagas qui le sont au sens propre du terme.

Christina Koulouri a également insisté sur le rôle des mythes, leur pouvoir et leur utilisation dans les pays balkaniques. Nous avons déjà évoqué l'importance des mythes grecs, mais leur portée dépasse la seule Grèce et constitue un patrimoine culturel européen. Pour en revenir aux Balkans, un mythe significatif, dont l'actualité a été brûlante en 1999, a été évoqué à plusieurs reprises au cours du symposium: celui qui a été forgé par les Serbes autour de la bataille du Kosovo, que le pouvoir de Milošević a instrumentalisé pour justifier sa domination sur les Kosovars. Ce mythe est d'autant plus intéressant que c'est celui d'une défaite héroïque. D'autres exemples de défaites érigées en mythes nationaux ont été cités lors du symposium: en France, la défaite de Vercingétorix à Alésia, la capture et le supplice de Jeanne d'Arc, et celui que constitue la bataille de Camerone pour la légion étrangère; en Espagne, à l'époque du franquisme, la résistance désespérée des cadets de l'Alcazar.

Dans cette perspective d'une histoire au service de la cohésion nationale, Christina Koulouri a attiré l'attention sur l'utilisation de ce qu'elle a appelé les «couples opposés». C'est tout le problème de l'ennemi nécessaire pour affirmer son identité. Dans le cas de la Grèce, il s'agit d'un «réseau complexe de couples opposés». Le couple opposé Grecs-Slaves d'abord: «L'identité nationale grecque s'est affirmée contre les Slaves à plusieurs reprises» (en réaction contre la théorie de «slavisation» des Grecs de Fallmerayer au milieu du 19^e siècle, par peur du panslavisme et de l'expansion bulgare au tournant du siècle, au moment de la guerre froide enfin sous la forme de la peur du communisme). Ce couple doit amener à considérer un autre couple opposé, emboîté dans le premier: la Grèce et l'orthodoxie. Cela est

assez mal perçu en Europe occidentale, comme l'attestent certains commentaires de sa presse lors de la récente guerre du Kosovo, évoquant un axe orthodoxe, dont la Grèce serait partie prenante. La peur des Slaves a modifié les relations avec ces pays orthodoxes et particulièrement avec le principal d'entre eux: la Russie. Autre couple opposé: le couple Grecs-Turcs, «les Grecs rejetant la période de domination ottomane, comme ayant été celle de l'asservissement et du déclin». Tous les malheurs de la Grèce moderne sont attribués aux «siècles d'esclavage». Comme dans le cas du précédent, par un jeu d'emboîtement, on peut relier à l'opposition Grecs-Turcs une opposition Grèce-Orient, la première se démarquant délibérément du second. Enfin, Christina Koulouri a posé le problème du rapport Grèce-Occident. Malgré des incompréhensions, «c'est avec l'Occident que les relations semblent les plus définitives»: les Grecs se sentent européens «par un phénomène réfléchissant, puisque la Grèce antique était l'ancêtre de l'Europe moderne».

Ce besoin d'un ennemi pour affirmer son identité, avec les conséquences que cela implique sur les lectures des histoires nationales, a amené les participants au symposium à donner différents exemples: la France (pour laquelle l'Angleterre a joué ce rôle jusqu'à ce que l'Allemagne ne prenne cette place), les pays Baltes (l'ennemi c'est la Russie), la Pologne (où c'est à la fois l'Allemagne et la Russie).

Sirkka Ahonen a montré comment, dans un pays ex-communiste devenu démocratique telle l'Estonie, il y a une tendance à une relecture nationaliste de l'histoire en réaction contre l'histoire marxiste-léniniste qui niait l'idée d'une nation estonienne, réduite à n'être qu'une partie de la grande communauté soviétique. Le rejet de l'identité pansoviétique y est apparu dès le début des années 1980, avec une revendication de la vérité sur l'histoire. En 1988, le comité central du PC d'Estonie et le PCUS tentèrent de maintenir, mais en vain, la version pansoviétique officielle. La chute finale de l'URSS permet l'affirmation de «nouvelles représentations de l'histoire», destinées à accompagner la réémergence d'une communauté nationale. Ces représentations nouvelles commencent par une réinterprétation du pacte germano-soviétique de 1939. Pour comprendre cette tendance à une relecture nationaliste de l'histoire, il faut prendre en compte ce que fut la persécution des peuples, jusqu'aux déportations de masse, au sein de l'ex-URSS, persécution qu'ont rappelé au sein du groupe bilingue les représentants de la Géorgie et de la Lituanie.

Dans les démocraties, l'histoire peut aussi être utilisée en vue de promouvoir certaines valeurs. Il y a bien sûr un côté très positif dans la volonté de défendre des valeurs démocratiques et le fait que l'histoire ait une finalité civique ne peut être qu'approuvé dans la mesure où il s'agit de permettre aux élèves de devenir des citoyens capables de penser librement et d'agir

dans la cité. Les participants au symposium ont tous été d'accord sur ce point et on a insisté sur le fait que l'histoire doit développer l'esprit critique des élèves et employé une image à ce sujet: «Nous voulons que l'esprit de nos élèves soit comparable à un filtre plutôt qu'à un papier absorbant.»

On peut cependant se demander si, dans certains cas, cette promotion ne comporte pas des effets discutables: en France des historiens comme Lavisson ont développé une sorte de catéchisme républicain qui a pu amener à confondre démocratie et République, à considérer qu'il ne pouvait y avoir de République que française, les autres n'étant que de vulgaires contrefaçons, et à croire que la «patrie des droits de l'homme» ne pouvait attenter à ces droits, ce qui fut à l'origine d'une propension à oublier certains faits, notamment des exactions et des répressions de l'époque coloniale et lors des crises de décolonisation, nous reviendrons sur ce point dans la partie consacrée aux modalités des détournements.

On peut aussi se demander si une certaine vision libérale de l'histoire, au sens économique du terme, revenue en force depuis les années 1980, encore renforcée par l'effondrement du communisme, cultivée dans les discours politiques jusqu'à atteindre une forme de consensus, n'a pas eu pour conséquence une réinterprétation de l'histoire économique, notamment de la crise de 1929, privilégiant à l'excès les explications monétaristes, ne prenant plus en compte la sphère économique dite réelle et occultant totalement la notion de surproduction. Mais il s'agit plus d'une sorte de consensus diffus que d'une instrumentalisation consciente de l'histoire par le pouvoir politique et ses relais institutionnels.

En effet, dans les démocraties, les détournements de l'histoire peuvent procéder de pressions sociales plus diffuses.

La pression mémorielle

Il ne s'agit pas de confondre histoire et mémoire.

Dans *Les Lieux de mémoire* (Gallimard, 1984) Pierre Nora dit que:

«loin d'être synonymes, tout les oppose: la mémoire est la vie, toujours portée par des groupes vivants, ouverte à la dialectique du souvenir et de l'amnésie, vulnérable aux utilisations et manipulations. L'histoire est la reconstruction problématique et incomplète de ce qui n'est plus [...] La mémoire installe le souvenir dans le sacré, l'histoire l'en débusque [...] La mémoire est un absolu, l'histoire ne connaît que le relatif [...] La mémoire est toujours suspecte à l'histoire» (p.19-20).

Si elles sont toutes deux des constructions mentales, ces constructions ne s'opèrent pas de la même manière. Mais elles ont entretenu et entretiennent des rapports complexes, que les participants au symposium ont évo-

qué à plusieurs reprises. Il y a des interactions entre elles qui s'organisent selon deux axes principaux:

Premièrement, le recueil de la mémoire intéresse l'histoire à deux points de vue:

- d'une part, la mémoire des témoins des événements est une source précieuse pour l'historien, «le plus beau matériau de l'histoire», selon J. Le Goff (*Histoire et mémoire*, 1988);
- d'autre part, depuis quelques années, la mémoire est devenue en tant que telle un nouvel objet d'étude pour les historiens.

Deuxièmement, la construction de la mémoire: les historiens, les professeurs d'histoire ne se contentent pas d'utiliser comme source la mémoire des sociétés, ils contribuent à construire cette mémoire.

Histoire et mémoire se nourrissent ainsi l'une de l'autre avec une intensité et selon des modalités variables suivant les époques et les pays.

Dans le cas de la France, étudié par Pierre Nora, l'histoire a d'abord été selon son expression un «recteur de la mémoire nationale». Il estime que, sous la III^e République, jusqu'aux années 1920, «histoire, mémoire et nation» ont entretenu plus qu'une circulation naturelle: une circularité complémentaire, une symbiose à tous les niveaux. Une des fonctions que les historiens s'assignent à partir des années 1870 est de donner une mémoire à la nation française. Ils rejoignent ainsi le vœu du pouvoir républicain, évoqué plus haut, de donner à la nation une plus grande cohésion. Ce n'est que progressivement que va s'opérer un certain découplage entre histoire et mémoire en liaison avec trois éléments:

- la fusion histoire-mémoire s'étant faite à la Belle Epoque autour de l'idée de nation, les horreurs de la grande guerre vont déclencher chez certains une réprobation;
- l'école des Annales, évoquée par G. Iggers dans sa communication, en préconisant une histoire globale et structurale, se prête mal à une intégration dans la mémoire nationale;
- on s'est aperçu que la mémoire pouvait, dans certains cas, étouffer l'histoire et bloquer les historiens. Dans *Le Syndrome de Vichy*, H. Rousso souligne le long consensus du «refoulement» sur les années noires de Vichy, entretenu par le mythe résistancialiste, cultivé aussi bien par les communistes que par les gaullistes. Il faut attendre les années 1970, après que Paxton a montré l'exemple, pour que les historiens français se mettent enfin à attaquer sérieusement ce chantier.

La mémoire est revenue en force cependant depuis les années 1980-1990. P. Nora parle de «moment-mémoire». On connaît le livre qu'il a dirigé sur

les *Lieux de mémoire*; la vogue des commémorations est un autre signe, de même que celle du patrimoine ou de l'histoire orale.

Le symposium a permis d'aborder d'autres exemples de rapports difficiles histoire-mémoire: Gregorio González Roldán a montré toute la difficulté, pour les historiens espagnols, à évaluer sérieusement les chiffres de la violence dans la guerre civile, entre l'interprétation de ceux qui furent les vainqueurs (la violence aurait existé dans le camp républicain seulement), celle du «moitié-moitié» et celle, «romantique», qui estime qu'elle fut plus réduite du côté républicain que du côté nationaliste. C'est une source de controverses d'autant plus vives que ces événements douloureux pèsent encore lourd dans des mémoires opposées et ravivent des plaies qui ne sont pas encore bien cicatrisées.

Attila Szokolczai a évoqué les polémiques, qui se sont développées en Hongrie depuis la chute du régime communiste, sur la façon dont les événements de 1956 devaient être interprétés. Cela est allé jusqu'à des querelles publiques entre «vétérans de 1956». Les historiens se sont «scindés en plusieurs camps souvent pour des raisons plus politiques que professionnelles». Il est difficile à l'opinion publique et aux enseignants de se retrouver parmi les différentes interprétations.

Dans ces deux cas, comme dans celui de la France de Vichy, on peut parler de «mémoire lourde»: l'histoire a eu ou a encore du mal à se faire jour, car les déchirures sont restées longtemps à vif. Quand le débat commence, d'une certaine façon le pas essentiel est franchi: au moins le silence est rompu, le temps du refoulement est fini. Le problème est pour les historiens de pouvoir travailler dans la sérénité nécessaire: c'est le problème d'un passé qui ne passe pas, pour reprendre l'expression que H. Rousso et E. Conan ont utilisée pour qualifier les débats passionnés concernant Vichy.

Sur ce problème du rapport histoire-mémoire, disons, pour finir, qu'il a été signalé, lors du symposium (par Sirkka Ahonen, Attila Szokolczai et d'autres intervenants dans les groupes, originaires d'ex-républiques de l'URSS), que, dans des Etats qui viennent juste de sortir de la domination soviétique, le besoin de mémoire était d'autant plus fort que le pouvoir communiste avait cherché à l'éradiquer. L'*homo sovieticus* ne devait pas avoir de mémoire nationale. Mais cette tentative d'assassinat de la mémoire a été manquée au demeurant, comme le montrent les événements qui ont précipité la chute de l'URSS.

Cependant, ces résurrections de mémoire peuvent être très virulentes et induire une histoire au nationalisme exacerbé: c'est en particulier le problème des Balkans, dont il fut beaucoup question dans les travaux des différents groupes. Les retours de mémoires y ont ravivé de vieilles querelles, avec les

conséquences dramatiques que l'on a pu constater dans les conflits de l'ex-Yougoslavie.

Les participants au symposium ont reconnu que le besoin de mémoire était un besoin légitime mais qu'il devait être replacé dans un objectif de compréhension et de concorde. Il convient de donner à l'élève les éléments d'une mémoire qui constitue son patrimoine, tout en lui donnant les moyens de prendre une distance critique vis-à-vis des représentations de la mémoire collective pour déjouer les risques de détournement nationaliste.

Du symposium s'est aussi dégagée l'idée qu'il ne fallait pas occulter les mémoires plurielles et promouvoir la tolérance: il y a *des* mémoires, celles des groupes ethnolinguistiques, des groupes socioprofessionnels, des groupes religieux... Cela est plus facile dans des pays où le modèle de juxtaposition des communautés est accepté, comme les Etats-Unis (le mythe du «*melting pot*» a fait place au «*salad-bowl*»), que dans un pays comme la France, qui place ses espoirs de concorde dans la laïcité et l'intégration, et où la République se pense véritablement comme un creuset.

Evoquant le problème des communautés de mémoire, Bernard Eric Jensen a attiré l'attention sur la relativité de ces communautés suivant les périodes et parlé d'une «phase postnationale de la mémoire» tout en constatant que cela valait plus pour l'Europe occidentale que pour l'Europe orientale. Il a évoqué aussi d'autres pressions de la société sur l'histoire.

D'autres pressions multiformes de la société sur l'histoire

Bernard Eric Jensen a décrit le processus de «dé-centration» qui s'opère dans les sociétés de l'Europe d'aujourd'hui, qui fait que l'école n'est plus le seul endroit où les élèves entendent parler d'histoire. Avec les médias et les nouvelles technologies, ils sont confrontés à un flot d'informations, que l'enseignement de l'histoire ne peut pas ignorer, si l'on veut continuer à susciter l'intérêt des élèves pour l'histoire et contribuer à la formation de leur conscience historique. Cela apparaît d'autant plus important que ces informations peuvent être des détournements multiformes de l'histoire, hors du contrôle scientifique des universitaires et pédagogique des enseignants. Le Conseil de l'Europe a déjà pris en compte le phénomène des nouveaux flux d'information, lors du symposium d'Andorre sur les défis des technologies de l'information et de la communication (25-27 mars 1999). Le symposium d'Oslo s'est penché d'une façon plus spécifique sur les risques de détournements que peuvent comporter les flots d'information de nature his-

torique que reçoivent les élèves en dehors de l'école. Quelques exemples significatifs ont été évoqués au cours des travaux.

Celui des manipulations d'images par exemple: elles ne datent pas d'aujourd'hui – on a évoqué plus haut l'effacement de Trotski des photos officielles en Union soviétique. La retouche des photos étaye une pratique courante des régimes totalitaires, stalinien et nazi. Aujourd'hui, les nouvelles technologies offrent des possibilités de falsifications beaucoup plus raffinées: le symposium d'Andorre a donné des exemples de manipulation d'images numériques, celui notamment d'une manipulation de la photographie des grands à Yalta qui a permis d'y faire apparaître Mao Zedong.

Les publications pour la jeunesse peuvent véhiculer des stéréotypes dont les élèves doivent être prévenus: dans *Tintin au Congo*, qui date de l'époque coloniale, le Noir est présenté, dans le meilleur des cas, comme un enfant que le colonisateur blanc doit prendre en charge pour son bien (c'est par exemple la scène du déraillement du train), dans le pire des cas comme un sauvage dangereux et sanguinaire (les «hommes-panthères»). Dans les albums d'Astérix, les stéréotypes foisonnent délibérément, de la caricature du Breton (c'est-à-dire l'Anglais) à celle du Romain et du Grec, en passant par celle du Belge. Il est vrai cependant que le Gaulois est lui-même caricaturé: bagarreur, gros buveur et mangeur, chauvin et machiste.

Les films dits historiques ont souvent un contenu qui prend des libertés vis-à-vis de la réalité historique. Ils peuvent faire une présentation des faits qui relève davantage du roman que de cette réalité: ainsi, le film de Patrice Chéreau *La Reine Margot*, qui d'ailleurs ne s'en cache nullement si l'on considère son titre, donne une interprétation de la Saint-Barthélemy fondée sur la vieille légende noire de Catherine de Médicis, qu'Alexandre Dumas a reprise dans son livre. Ils sont souvent fondés sur des mythes historiques, comme le montrent les très nombreuses versions de la vie de Jeanne d'Arc, dont la dernière en date est le film à grand spectacle de Luc Besson.

Mais il est un danger beaucoup plus grave que celui de tels films, qui ne cherchent absolument pas à manipuler l'histoire, mais visent un but artistique ou (et) commercial. C'est celui que constituent certains films, qui sont en fait des instruments de propagande sournoise, les films nazis par exemple et tout particulièrement les films antisémites, tel *Le Juif Suss*. De tels films, diffusés sans commentaires ni avertissements sur les chaînes de télévision, pourraient avoir des effets catastrophiques sur des jeunes influençables.

Certaines émissions radiophoniques ou télévisées à prétention historique continuent à véhiculer des vulgates, telle la sempiternelle référence au «partage du monde à Yalta», si fréquente sur les ondes que beaucoup d'enseignants la reprennent dans leurs cours. Certes les impératifs de l'écoute ne per-

mettent pas de répercuter sur les ondes les acquis de la recherche universitaire, sauf sur certaines chaînes spécialisées, et la vulgarisation ne doit pas être en soi rejetée: dans la mesure où elle ne déforme pas, elle est même souhaitable, car elle peut susciter l'intérêt pour l'histoire. Le problème est que les journalistes, en voulant frapper les esprits, peuvent en arriver à confondre être simple et être simpliste.

On peut rencontrer un excès inverse, lié au genre journalistique: la recherche du sensationnel et du scandale peut amener à accepter sans vérification sérieuse des hypothèses présentées comme des révélations. Ces remarques sur la radio et la télévision concernent également la presse écrite. Les journalistes aiment le «scoop» historique et s'avancent parfois sur ce terrain sans prendre la précaution de vérifier la validité scientifique de leurs informations: que d'articles sur le thème «Pearl Harbor ne fut pas une attaque surprise, Roosevelt savait», ou sur celui du complot qui aurait été à l'origine de l'assassinat du président Kennedy.

Les nouvelles technologies sont aussi sur la sellette et particulièrement l'utilisation d'Internet. C'est certes un très précieux outil de recherche mais qui peut s'avérer dangereux: ainsi, un élève, en naviguant seul sur Internet, risque de tomber sur un site négationniste sans être prévenu sur son contenu, devenant de la sorte victime de la forme la plus scandaleuse de détournement de l'histoire. Comment protéger les élèves contre de tels abus? Cette question permet de faire remarquer qu'il est important de relever les défis de ces technologies nouvelles pour que le professeur puisse aider l'élève à être «un filtre plutôt qu'un papier absorbant».

Il y a une autre forme de détournement de l'histoire à laquelle sont confrontés les élèves en dehors de l'école, qui est sa récupération par la publicité. Elle est aussi ancienne que la publicité elle-même: Ola Svein Stugu en a donné un exemple avec l'utilisation des Vikings sur les boîtes d'allumettes. De ce point de vue le champion de la récupération par la publicité est Napoléon, dont l'image est utilisée dans de très nombreux pays. Il peut y avoir un risque dont un exemple a été donné au cours du symposium: celui de rendre familiers, et en quelque sorte sympathiques, des personnages qui ont été des tyrans faisant peu de cas des vies humaines. Ainsi, en 1999, un annonceur a utilisé Staline et Mao Zedong dans une campagne de publicité en France. On sait le nombre de morts dont ils sont responsables et on connaît les systèmes concentrationnaires (goulag et Lao Gai) sur lesquels ils ont l'un et l'autre fondé leur terreur. En faire des images de promotion est choquant et peut se révéler dangereux.

Enfin, il peut y avoir aussi, en dehors de l'école, des détournements de l'histoire par les artistes. Les régimes totalitaires étaient maîtres en la matière dans la mesure où les artistes ne pouvaient s'exprimer librement que sous contrôle: de nombreux exemples ont été évoqués au cours du symposium,

mais des exemples concernant des pays démocratiques ont également été cités, notamment en ce qui concerne l'art de l'affiche: le Gaulois au bouclier de Ralf Soupault en 1936, le «*scudo crociato*» emblème de la démocratie chrétienne en Italie, l'affiche des étudiants de l'école des beaux-arts, assimilant les CRS aux SS en 1968.

Les détournements de l'histoire, comment?

On peut tenter une typologie des méthodes de détournement (négation, falsification, fixation, omission, récupération), tout en étant conscient que cette typologie est relative et qu'il peut être difficile parfois de classer un détournement dans une catégorie précise, car il relève de plusieurs d'entre elles.

Cette question amène aussi à se demander quelle histoire peut être détournée, tant en ce qui concerne les périodes que pour ce qui est des champs thématiques.

Les détournements par négation d'une évidence historique

C'est une des formes les plus graves de détournements et à laquelle on pense immédiatement. Les participants au symposium lui ont accordé une place importante et ont essayé d'en recenser un certain nombre.

Ce type de détournement peut être le fait d'Etats et être relayés par les versions officielles de l'histoire: on peut citer parmi les plus célèbres la négation du massacre des officiers de l'armée polonaise à Katyn par les Soviétiques, ou celle des massacres d'Arméniens par les Turcs. La négation se produit lorsqu'un Etat est obligé de nier face à une opinion internationale qui le met en cause. Généralement, il préfère omettre de parler des événements concernés (voir *infra*). C'est ce qu'il fait le plus souvent face à l'opinion intérieure et cela se traduit par un «*black out*» dans les livres d'histoire et les manuels: c'est ce qui s'est passé pour le massacre de Katyn en URSS et c'est ce qui se passe encore pour les massacres d'Arméniens en Turquie. Nous reviendrons plus loin sur le problème du détournement par omission avec de nombreux autres exemples.

Le détournement par négation peut aussi être le fait de groupes organisés: l'exemple le plus choquant, évoqué au cours du symposium, est celui des négationnistes, qui nient l'entreprise d'extermination des Juifs, conduite par les nazis pendant la seconde guerre mondiale, et vont jusqu'à prétendre que les chambres à gaz n'étaient que des lieux de désinfection des vêtements des déportés. Ils contestent l'évidence qu'imposent toutes les preuves que les nazis n'ont pas réussies à effacer malgré leurs efforts (constats atroces faits à la libération des camps de la mort, existence matérielle de

chambres à gaz et de fours crématoires, documents retrouvés sur la «gestion» des camps, témoignages des rescapés...). Selon eux, les Juifs seraient les responsables de la seconde guerre mondiale et le «prétendu génocide» ne serait qu'une escroquerie politico-financière, dont le principal bénéficiaire serait l'Etat d'Israël, et les victimes les Allemands et les Palestiniens. Présents dans de nombreux pays, ils utilisent différents moyens pour s'exprimer: tracts, livres, études prétendument savantes, revues spécialisées, bandes dessinées, cassettes audio et vidéo, sites sur Internet. Leurs méthodes sont perverses: fabulation sous couvert d'hypercritique, ergotage sur des chiffres, des détails et des mots, insinuation permanente, ignorance délibérée du contexte, volonté de faire apparaître comme la conclusion d'une démonstration ce qui est le postulat de départ. Elles sont totalement contraires à ce que doit être la démarche de l'historien. C'est pourquoi il faut les qualifier de négationnistes et non de révisionnistes, terme impropre qui leur ferait trop d'honneur, en les parant d'une qualité d'historien à laquelle ils n'ont pas droit. Au cours des discussions du symposium, le problème a été posé de savoir si le négationnisme doit être pénalisé par la loi, comme cela est le cas en France. Une telle pénalisation ne signifie pas que les juges sont gardiens d'une histoire officielle, ni que l'histoire est fixée par la loi: ce qui est puni c'est la négation d'une évidence historique et une expression publique de l'antisémitisme, d'autant plus dangereuse que, comme l'a fait remarquer l'auteur de la proposition de loi votée en France, J.-C. Gaysot, «l'on s'éloignera de l'époque où ces crimes ont été commis, de leur révélation et alors que les victimes et témoins auront disparu».

La négation d'une évidence historique passe par la dissimulation des traces du passé et, quand elles ne peuvent être effacées, par le détournement de leur véritable sens ou, chaque fois que cela est possible, leur falsification. La falsification peut revêtir aussi d'autres formes.

Les détournements par falsification

La falsification peut consister dans la constitution de faux documents. Cela n'est pas nouveau: il y a par exemple le cas de la «Donation de Constantin», ce prétendu testament de l'empereur Constantin en faveur du pape, qui avait le mérite de légitimer ses prétentions à la domination de l'Empire et dont Lorenzo Valla a prouvé, au 15^e siècle, que c'était un faux probablement fabriqué au 8^e siècle. Il y a aussi celui des «Fausses Décrétales», recueil de lettres attribuées aux papes des six premiers siècles, qui furent longtemps regardées comme authentiques et étaient en fait l'œuvre d'un faussaire du 9^e siècle.

Au siècle dernier, la falsification de la dépêche d'Ems par Bismarck, qui ne retint que vingt mots dans un télégramme du roi de Prusse qui en comportait deux cents, pour lui donner un caractère offensant, a atteint son but: comme

l'espérait Bismarck, «la dépêche fit l'effet du chiffon rouge sur le taureau gaulois». La France est tombée dans le piège tendu à l'aide d'une falsification en forme d'amputation délibérée et adroitement calculée.

Un des cas les plus scandaleux au 20^e siècle est celui de l'utilisation par les antisémites, et plus particulièrement par les nazis, des «protocoles des sages de Sion». Ce texte, qui se présentait comme la preuve d'un complot juif pour dominer le monde, était en fait un faux fabriqué par un agent de la police secrète tsariste à Paris au début du siècle. La propagande hitlérienne l'a systématiquement utilisé pour dénoncer «le péril juif». Après la création de l'Etat d'Israël, il a été employé dans le monde arabo-musulman, comme une machine de guerre antisioniste. Cet antisionisme démonologique, fondé sur l'idée du complot juif mondial, encore nourri par les «protocoles», a insidieusement rejoint un antisémitisme virulent au sein d'une mouvance qui n'a pas hésité à franchir le pas du négationnisme: en France, c'est autour de la revue de *La vieille taupe* et de P. Rassinier que s'est effectuée au départ cette conjonction.

Les faux ne sont pas seulement des textes, mais toutes sortes de pseudo-preuves: les nazis, par exemple, ont fabriqué de fausses preuves pour accuser un ancien communiste néerlandais, Van des Lubbe, de l'incendie du Reichstag, qui avait en fait été perpétré par les SA.

Le pouvoir stalinien a fait de même pour charger les accusés des procès de Moscou. En 1937, on peut même parler d'une collusion entre Staline et Hitler dans la fabrication de fausses preuves pour liquider Toukhachevski. Le maréchal était dangereux pour Hitler, dans la mesure où il prônait une guerre préventive contre l'Allemagne nazie, aux côtés s'il en était besoin des armées occidentales. Il paraissait dangereux à Staline aussi, car cet officier supérieur prestigieux, même s'il semblait se plier à son autorité, risquait d'être un rival redoutable. Berlin offrit au Kremlin les preuves qui lui faisaient défaut: le SD fabriqua des faux incriminant Toukhachevski et ceux qui apparaissaient à Staline comme étant ses partisans, Le pouvoir put ainsi les présenter comme «des complices et agents rémunérés des Hitlériens». Le 26 mai 1937, il fut arrêté, avoua sous la torture et fut exécuté le 11 juin 1937. Dans les mois qui suivirent, deux autres maréchaux (Blücher et Egorov), huit amiraux, 430 généraux et plus de 30 000 officiers furent exécutés à leur tour. La manœuvre, entièrement fondée sur des faux, avait parfaitement réussi.

Par ailleurs, l'URSS a systématiquement falsifié ses statistiques pour persuader le monde de sa réussite et de sa puissance. Il a fallu l'ébranlement puis l'effondrement de l'URSS pour que l'on découvre à quel point historiens, géographes et économistes occidentaux avaient pu se laisser abuser jusqu'aux années 1970 par ce maquillage consciencieux de la triste réalité économique soviétique.

Les Japonais ont également falsifié des preuves: ainsi, en 1931, pour justifier leur intervention en Mandchourie, les services de l'armée nippone ont monté une fausse attaque accréditant la thèse de «l'incident mandchou». Ils ont réédité ce procédé en juillet 1937, avec le prétendu incident du pont Marco-Polo, pour pouvoir attaquer la Chine en la rendant responsable. De la même façon, en septembre 1939, les Allemands ont monté l'attaque de postes frontières de Silésie par de faux soldats polonais et, en 1964, les Américains ont simulé l'attaque de l'USS Maddox dans le golfe du Tonkin pour pouvoir déclencher les bombardements de représailles sur le Nord Viêt-Nam et s'engager ouvertement dans le conflit.

Nous avons déjà vu que les falsifications peuvent porter aussi sur des images et que ce danger a encore été accru par les nouvelles technologies de l'information et de la communication. C'est un risque sur lequel il est inutile de revenir, mais dont il faut bien prendre la mesure: il facilite considérablement le travail des falsificateurs en tout genre, surtout à une époque comme la nôtre, qui accorde tellement d'importance à l'image.

La volonté de falsification peut aller jusqu'à la destruction matérielle des traces du passé. Les nazis ont cherché à faire disparaître les preuves de leur entreprise d'extermination. Dans de nombreux camps, c'est le cas par exemple à Mauthausen, ils ont essayé de détruire les chambres à gaz. Ils ont imposé aux déportés d'Auschwitz une terrible «marche de la mort» pour que les Soviétiques ne les découvrent pas à la libération du camp. Malgré tous leurs efforts de dernière minute, ils n'ont pas réussi à détruire toutes les traces de leurs crimes tant celles-ci étaient nombreuses et les alliés ont fait des découvertes atroces lorsqu'ils sont arrivés dans les camps.

D'autres exemples de destruction de traces ont été évoqués: il ne reste plus grand-chose des bâtiments du goulag soviétique: les sites où les traces matérielles sont encore visibles, comme celui des îles Solovki, sont rares, mais cela semble résulter davantage d'une ruine des baraquements livrés au froid et à la neige du désert sibérien que d'une destruction systématique. L'effondrement brutal du communisme a livré aussi des archives, qui heureusement n'ont pas été détruites et qui retracent la comptabilité sinistre du goulag et les réalités de la terreur en URSS, sur lesquelles des historiens, tel le Français Nicolas Werth, peuvent aujourd'hui travailler.

Gregorio González Roldán a insisté sur le fait qu'il était important que les traces ne soient pas détruites pour que les historiens puissent un jour les utiliser: ils ne pourraient pas travailler comme ils le font actuellement en Espagne sur le problème de la violence pendant la guerre civile si les documents relatifs à cette violence avaient été détruits.

Dans cet esprit, il a été regretté au cours du symposium qu'en Grèce une loi ait imposé la destruction des fichiers de la résistance.

Outre la falsification ou la destruction des documents, de nombreux exemples de falsification d'événements historiques ont été donnés.

La légende du «coup de couteau dans le dos», en Allemagne après 1918, que firent courir les chefs de la Reichswehr, selon laquelle la révolte des marins de Kiel et la proclamation de la république en novembre auraient poignardé une armée invaincue. En fait l'état-major, face à la situation militaire irréversible, avait lui-même recommandé au gouvernement impérial de demander l'armistice.

En 1940, Pétain rejeta la responsabilité de la défaite sur le Front populaire, alors qu'elle reposait sur un état-major dont il avait inspiré la doctrine.

Nous avons vu qu'en 1933 les nazis accusèrent les communistes d'avoir incendié le Reichstag, alors qu'ils l'avaient fait eux-mêmes. Ils ne reculaient pas devant les falsifications les plus grossières: ainsi accusaient-ils les Juifs d'être les auteurs d'une guerre dont ils portent l'entière responsabilité.

L'assassinat de Kirov en 1934 fut imputé à ceux que Staline voulait éliminer, mais il est possible que Staline l'ait lui-même organisé, même s'il est difficile de conclure définitivement sur ce point.

Le massacre des officiers polonais à Katyn en Biélorussie fut imputé par les Soviétiques aux troupes allemandes, alors que c'est l'armée soviétique qui l'avait commis.

Les peuples déportés par Staline, à la fin de la seconde guerre mondiale, furent systématiquement accusés d'avoir collaboré avec les Allemands, accusation qui était le plus souvent sans fondement.

Les insurgés de Berlin-Est en 1953 ou de Budapest en 1956 furent qualifiés de «fascistes», alors qu'ils se battaient pour leur liberté contre l'oppression communiste et qu'il y avait dans l'insurrection une composante de gauche, dont Attila Szakolczai a bien montré toute l'importance.

Les idéologies ont falsifié l'ensemble des événements historiques, pour les rendre conformes à la vision qu'elles voulaient donner du monde: selon les communistes, ils ne pouvaient être lus qu'à travers la lutte des classes, selon les nazis à travers la lutte des races, selon les ultra-nationalistes à travers l'affrontement des nations et selon les ultra-libéraux à travers le triomphe du marché.

Les mythes, dont nous avons déjà parlé et sur lesquels il n'est pas nécessaire de revenir longuement, sont eux-mêmes des falsifications plus ou moins poussées de la vérité historique, intégrés dans une sorte d'inconscient collectif national ou instrumentalisés par des pouvoirs ou des groupes dont ils servent les intérêts en flattant leur image.

Les détournements par fixation

Le détournement résulte ici du fait que le projecteur est systématiquement braqué sur un point précis pour en faire oublier un autre ou pour le justifier.

Ainsi, l'historiographie soviétique insistait sur les accords de Munich pour justifier le pacte germano-soviétique (dont les clauses secrètes sur le partage de la Pologne et des pays Baltes étaient passées sous silence). Il s'agissait de démontrer que les démocraties occidentales ayant traité avec Hitler, l'URSS avait été contrainte par cette entente, qui la laissait seule face à Hitler, de gagner un peu de temps en signant le pacte pour mieux se préparer à la lutte.

Cette même historiographie ne parle que du rôle du comité de Lublin dans la résistance polonaise pour faire oublier celui de la résistance non communiste et la façon dont l'Armée rouge a laissé délibérément écraser cette résistance par les Allemands à Varsovie.

L'historiographie française de la III^e République mettait en avant la mort de Joseph Bara pour justifier, en la minimisant considérablement, la répression en Vendée par les « colonnes infernales ». Au temps de la décolonisation, elle mettait en exergue les violences des révoltes pour mieux passer sous silence celle de la répression ou pour justifier celle-ci, que ce soit à Sétif et Guelma le 8 mai 1945, à Haiphong en 1946, à Madagascar en 1947, ou au moment de la « bataille d'Alger ».

En Autriche, depuis 1945, la tendance a longtemps été de présenter les Autrichiens comme ayant subi l'occupation nazie sans être impliqués eux-mêmes dans le nazisme. On mettait en avant les Autrichiens qui en furent effectivement victimes pour éluder la réalité de cette implication.

Au Luxembourg, on a insisté sur le caractère forcé des enrôlements dans l'armée allemande, en oubliant de rappeler l'implication de Luxembourgeois dans des massacres de Juifs, que Ch. Browning a mise en évidence.

En Allemagne même, les atrocités commises par les SS ont été plus mises en avant que la participation d'unités ordinaires à de telles atrocités, sur laquelle Browning et Goldhagen ont récemment attiré l'attention.

Dans les Balkans, on dénonce les massacres perpétrés par les autres peuples sans évoquer ceux dont on est soi-même coupable. L'évocation systématique par les Serbes des exactions des Oustachis pendant la seconde guerre mondiale, alors qu'ils sont en train eux-mêmes de pratiquer l'épuration ethnique, en est la dernière illustration en date.

Un autre exemple concerne l'Irlande, où l'on s'est fixé sur l'absence d'aide anglaise au moment de la « grande famine », présentée comme étant délibérée, en ne précisant pas que la cause réelle de cette absence d'aide était

le dogme libéral régnant à l'époque, imposant à l'Etat britannique de ne pas intervenir.

Il est une forme de fixation particulièrement redoutable et scandaleuse: c'est celle qui procède par le recours au bouc émissaire. Face à des événements ou des situations graves qui touchent la population, on en fait porter la charge par un bouc émissaire sur lequel on fixe l'attention. Ainsi Néron, suspecté d'avoir incendié Rome, trouva des coupables commodes dans les chrétiens, qui subirent une répression impitoyable. En fait, il est très probable que l'incendie de 64 était dû à quelque maladresse.

Cette technique de la fixation sur un bouc émissaire fit recette: en France, les templiers, les Lombards et les Juifs en furent victimes sous Philippe le Bel. Dès le Moyen Age, à partir des Croisades, les Juifs furent en Europe les principaux boucs émissaires auxquels furent parfois adjoints les lépreux. Dans la vallée du Rhin, partir en croisade se résuma souvent à massacrer les Juifs. En Espagne, les Juifs furent expulsés par les «rois catholiques». Le 19^e siècle ajouta à cet antisémitisme chrétien une dimension sociale et raciste qui réactiva la fixation sur ce bouc émissaire idéal. Les Juifs, «rois de l'époque», furent clairement désignés par les antisémites comme les responsables de tous les maux. Au temps de la grande crise des années 1930, les nazis les désignèrent à la vindicte des Allemands en les rendant responsables de toutes les difficultés du pays.

D'une façon plus globale, on peut considérer que l'historiographie et l'enseignement de l'histoire en Europe ont été marqués par une fixation de l'attention sur le continent européen. L'histoire y est longtemps restée très européocentrique: c'était la plupart du temps une histoire dont le cœur était l'Europe, le reste du monde consistant une sorte de périphérie sur laquelle on se penchait plus ou moins avec condescendance. Au temps de la colonisation, cela s'intégrait dans le cadre d'une vision d'un monde dominé par l'Europe. Le symposium a posé le problème de la plus ou moins grande persistance d'un européocentrisme historique, même longtemps après que la domination coloniale a pris fin.

Dans un même ordre d'idée, aux Etats-Unis, comme l'a fait remarquer Georg Iggers, pendant longtemps l'histoire est restée une «histoire blanche», dont les morceaux de bravoure étaient le Mayflower, la guerre d'indépendance et le recul de la «frontière». Les Indiens, premiers habitants de l'Amérique et victimes de l'expansion blanche, et les Noirs, transportés de force pour servir de main-d'œuvre servile aux planteurs du Sud, n'avaient qu'une place subalterne, dévalorisée et péjorative, dans une histoire fixée sur les Blancs.

C'est un problème que l'on retrouve pour toutes les minorités ethniques, les projecteurs étant systématiquement braqués sur le peuple blanc domi-

nant qui écrit l'histoire: l'exemple des Lapons de Norvège a été également cité de ce point de vue, lors du symposium.

Un autre problème a été évoqué, celui des femmes. Elles ne constituent pas une minorité au sens propre du terme, mais ont longtemps été traitées comme des mineures: la France ne leur a accordé le droit de vote qu'en 1944 et, aux Etats-Unis, l'ERA (*Equal Rights Amendment*) n'a jamais été ratifié. Beaucoup ont fait remarquer que l'histoire, qui était d'abord une histoire d'hommes, les avaient aussi traitées en mineures.

Sur ce problème de la place faite par l'histoire aux différentes minorités et aux femmes, il faut tenir compte du fait que, dans un pays comme la France, un idéal intégrateur et universaliste a mis en avant, au nom des principes d'égalité et de laïcité, la ressemblance plus que les différences. Nous avons vu que la République française se pense comme un creuset intégrateur, à la différence des démocraties anglo-saxonnes, qui acceptent l'idée d'être une juxtaposition de communautés: c'est la fameuse image du «*salad-bowl*» aux Etats-Unis. Cela a pu rendre plus difficile en France une histoire communautariste, qui s'est beaucoup développée en revanche aux Etats-Unis.

Enfin, dans les pays communistes, un processus de fixation global s'est cristallisé sur ce qui pouvait apparaître comme des réussites du régime, sur lesquelles les livres d'histoire insistaient lourdement, en les surestimant voire en les truquant. Cela évitait de trop parler des échecs flagrants, qu'il était difficile de maquiller, malgré tous les efforts entrepris en ce sens. Mieux valait parler du développement de l'industrie lourde et de la puissance militaire que de l'agriculture et des biens de consommation dans l'URSS stalinienne.

On voit, avec tous ces cas, qu'entre le détournement par fixation et celui par omission la limite est difficile à tracer.

Les détournements par omission

Une distinction a été établie par l'un des groupes de travail anglophone entre omission intentionnelle (avec l'exemple du massacre de Nankin par les troupes japonaises, dont les manuels d'histoire au Japon ne parlent pas) et omission non intentionnelle (comme celle, jusqu'à une époque récente, de l'histoire des femmes ou des minorités). Cependant, ce groupe a lui-même fait remarquer combien il était, là encore, difficile de tracer une limite entre l'intentionnel et le non intentionnel.

Il est clair que dans des pays totalitaires, où la recherche historique et l'enseignement de l'histoire sont totalement sous le contrôle du pouvoir politique, l'intention délibérée de ce pouvoir de dissimuler tel événement historique qui le gêne est patente et le caractère intentionnel de l'omission ne fait aucun doute. Le nazisme, le fascisme et le stalinisme ont pratiqué couramment l'omis-

sion intentionnelle chaque fois que cela était possible et, quand cela n'était pas possible, ils recouraient à la négation, la falsification ou la fixation.

Mais l'exemple justement donné par le groupe anglophone concerne un pays, le Japon, qui, depuis 1945, est devenu démocratique et qui, malgré cela, a continué à produire des manuels passant sous silence cette épouvantable tuerie de Nankin.

L'omission intentionnelle pourrait-elle donc se rencontrer dans des démocraties? Quelques exemples cités lors des travaux, dont certains ont déjà été évoqués, semblent le confirmer: en France on a longtemps omis de parler des violences de la répression coloniale et des assassinats par la police d'Algériens à Paris en octobre 1961; en Autriche et au Luxembourg, c'est l'implication dans le nazisme qui a longtemps été occultée; en Suisse, le problème de l'or nazi, en Finlande le sort des Caréliens enfermés dans des camps de concentration, en Islande, la syphilis dont souffrait un héros national. La liste n'est pas limitative.

Mais quelle est la part, dans ces omissions, de l'intentionnel et du non intentionnel? C'est souvent difficile à dire, d'autant plus que dans les pays démocratiques, la recherche universitaire et les enseignants ne sont pas sous la domination absolue du pouvoir et peuvent s'exprimer librement. Cela suppose qu'il y ait une sorte de consensus social, à la limite du conscient et de l'inconscient, pour ne pas fouiller des épisodes sensibles du passé. Un cas est particulièrement intéressant, celui du silence sur la période de Vichy en France jusqu'au début des années 1970. H. Rousso parle d'un «refoulement». En France, après la phase d'épuration qui a suivi la Libération, s'est imposé un mythe «résistancialiste», entretenu aussi bien par les gaullistes que par les communistes. Le peuple de France aurait été massivement favorable à la Résistance, la collaboration n'ayant été le fait que d'une poignée de traîtres châtiés par l'épuration. Il faut attendre le livre de Robert Paxton sur *La France de Vichy* pour que l'on assiste vraiment à un «retour du refoulé» à partir des années 1970. Un film réveille aussi le refoulé: *Le Chagrin et la pitié*, mais, significativement, alors qu'il était prévu pour la télévision, il est interdit d'antenne, à une époque où l'Etat jouissait encore d'un monopole dans ce domaine. Une censure consciente sanctionne une atteinte au mythe résistancialiste, à un moment où la société française commence à se poser des questions: la grâce accordée par le Président Pompidou à Paul Touvier, milicien responsable de l'assassinat de Juifs, provoque un trouble dans l'opinion. Depuis, les historiens se sont mis sérieusement au travail, les publications se sont multipliées et les Français ont appris à regarder ce passé en face. Sur fond d'affaires successives (après Touvier, les cas de Bousquet et de Papon), qui sont allées jusqu'à une mise en cause du Président Mitterrand du fait de ses relations avec Bousquet, Vichy est même devenu «ce

passé qui ne passe pas», pour reprendre le titre d'un ouvrage de H. Rousso et de E. Conan.

Le cas, évoqué plus haut, du massacre des Algériens à Paris en octobre 1961 relève aussi de la combinaison du conscient et de l'inconscient. Les autorités ont dissimulé l'ampleur des assassinats commis par la police, alors sous l'autorité de Maurice Papon, et l'opinion ne s'en est guère émue, alors que les morts français du métro Charonne, quelques mois plus tard, ont provoqué une intense émotion. Il a fallu attendre un livre de Jean-Luc Einaudi (*La Bataille de Paris*, 1991), le procès de Papon et un rapport remis à Lionel Jospin en mai 1999 pour que cet épisode dramatique soit largement débattu sur la place publique.

La propension à l'oubli se traduit sur le plan institutionnel par la pratique de l'amnistie. Toutes les grandes crises qui ont déchiré la société française ont donné lieu à des amnisties: ce fut le cas après la Commune, après l'affaire Dreyfus, après Vichy et après la guerre d'Algérie. Cet oubli institutionnel est le pendant de l'omission consciente et inconsciente évoquée plus haut. Pour cicatriser les déchirures, on fait comme si des événements n'avaient jamais eu lieu.

Le problème de la difficile cicatrisation des déchirures et des obstacles que cela peut poser à l'écriture de l'histoire ne concerne pas que la France: l'Espagne démocratique a longtemps eu du mal à se pencher sereinement sur le problème de la violence pendant la guerre civile, comme l'a montré Gregorio González Roldán, et, en Autriche, il a fallu beaucoup de temps pour que l'on regarde en face de l'implication, pourtant avérée, d'Autrichiens dans le nazisme.

Les détournements par paresse ou ignorance

Ils peuvent être le fait d'enseignants n'ayant pas le courage de faire un aggiornamento de leurs connaissances, se contentant de répéter une vulgate ou une présentation des faits remontant à l'époque où ils ont fait leurs études, sans tenir compte des acquis récents de la recherche. En France, par exemple, il arrive que des enseignants disent à leurs élèves que les anciens combattants français dans l'entre-deux-guerres étaient fascistes, que, lors de la seconde guerre mondiale, de Gaulle fut le glaive et Pétain le bouclier, qu'en 1945 Yalta fut un partage du monde, que, pendant la guerre civile en Russie, les paysans ont massivement soutenu les bolcheviks, que l'URSS a marqué la fin de «la prison des peuples» qu'était antérieurement l'Empire tsariste, que le New Deal fut inspiré par Keynes, que la politique économique et sociale du Front populaire en 1936 était d'inspiration marxiste... Ce bêtisier, qui est loin d'être exhaustif, montre un risque réel de détournements de l'histoire liés à une ignorance et à une paresse de quelques enseignants enfermés dans la routine.

La récupération de l'histoire par des intérêts marchands

Cela concerne des aspects déjà évoqués plus haut: utilisation de l'histoire par la publicité, publications pour la jeunesse et productions audiovisuelles à son intention, qui peuvent véhiculer des stéréotypes, voire des erreurs grossières ou des idéologies dangereuses.

De façon plus générale la demande sociale d'histoire qui, en soi, est une bonne chose, peut engendrer certains effets pervers, dans la mesure où elle risque d'être conditionnée et orientée par des modes, dont la fugacité et les revirements rapides ne sont pas compatibles avec la durée et la sérénité nécessaires pour des recherches sérieuses. Les commémorations sont l'occasion de floraisons éditoriales, mais, quand une commémoration chasse l'autre trop rapidement, on tombe dans le zapping historique, l'important étant de vendre en profitant de l'année correspondante. Il est certes satisfaisant que les livres d'histoire se vendent, mais l'histoire ne doit pas être écrite prioritairement pour satisfaire des intérêts éditoriaux, au risque de voir son champs d'investigation se restreindre aux attentes d'un marché à un moment donné.

Quelle histoire peut être exposée à des détournements?

De ce point de vue deux questions se posent: quelles sont les périodes de l'histoire qui risquent d'être détournées? Quels sont les champs de l'histoire exposés à ce risque?

La réponse à la première question est simple: toutes les périodes sont exposées à ce risque même si c'est à des degrés divers.

L'histoire dite immédiate, celle des toutes dernières années, est, bien sûr, la plus concernée. La tentation d'une censure ou d'une déformation est particulièrement forte, dans la mesure où les événements sont récents et ont encore une actualité. C'est vrai dans les pays non démocratiques mais aussi dans des pays démocratiques: comment écrire l'histoire de la guerre de Bosnie ou de celle du Kosovo? C'est d'autant plus difficile pour ceux qui ont directement souffert des événements. La déléguée de Bosnie a, au cours des travaux, fait remarquer qu'il fallait laisser aux Bosniaques un peu de temps pour écrire sereinement leur histoire récente. Ce problème a déjà été évoqué plus haut et nous avons vu qu'il avait fallu du temps aux Français pour se pencher sur la période de Vichy et aux Espagnols sur le problème de la violence pendant la guerre civile.

L'histoire du temps présent, celle pour laquelle il y a encore des témoins vivants, est toujours sensible dans la mesure même où ces témoins sont

toujours là: il peut y avoir des mémoires contradictoires et des difficultés à regarder sereinement l'histoire en face: les controverses risquent de parasiter le travail des historiens: c'est en ce sens que Vichy constitue ce que Rousso et Conan ont appelé un «passé qui ne passe pas». Le problème de la guerre d'Algérie, cette «guerre sans nom», selon la formule reprise par le cinéaste Bertrand Tavernier, en est un autre exemple.

De façon plus large, l'histoire contemporaine que l'on fait commencer en France en 1789 (Révolution oblige!) est également sensible, même si elle remonte beaucoup plus haut. Cette sensibilité est particulièrement marquée en France, comme le montrent les fréquentes controverses politiques avec des références historiques remontant à la Révolution, voire à l'Ancien Régime. Elles ont été très vives en 1989, à l'occasion du bicentenaire de la Révolution. François Furet a souhaité, à cette occasion, que les historiens puissent enfin travailler dans la sérénité sur une question trop longtemps dominée par les polémiques politiques et idéologiques. Plus récemment, alors que l'on se préparait à célébrer le centième anniversaire de l'article «J'accuse» et le cent cinquantième anniversaire de l'abolition de l'esclavage, le Premier ministre français, dans un discours à l'Assemblée nationale, a insinué que le dreyfusisme et l'abolitionnisme étaient des valeurs exclusives de la gauche.

Les périodes plus anciennes sont également exposées au risque de détournement. Cela tient notamment au rôle des mythes fondateurs qui peuvent remonter très loin, comme le montre les nombreux exemples déjà évoqués. Cela peut procéder aussi de relectures idéologiques de l'histoire: ainsi l'interprétation marxiste de l'Antiquité et du Moyen Age, l'exaltation du Moyen Age allemand par les nazis ou celle de la Rome antique par les fascistes italiens.

La seconde question appelle une réponse identique: tous les champs de l'histoire sont soumis au risque de détournement.

L'histoire politique est, bien sûr, concernée au premier chef, mais l'histoire économique, sociale et culturelle l'est également. L'interprétation marxiste, en distinguant infrastructures et superstructures, implique même une relecture enfermant d'abord l'économique et le social dans son moule idéologique. La Weltanschauung nazie procède d'une vision raciste de l'histoire dans tous les domaines: la lutte des races tient lieu de moteur de l'histoire, comme la lutte des classes en tient lieu pour les marxistes. Aucun champ de l'histoire n'est exclu de ces explications totalisantes et totalitaires.

Mais le risque de détournements touchant tous les champs de l'histoire existe aussi dans des pays démocratiques: le renouveau du libéralisme économique depuis les années 1980 a eu, nous l'avons vu, des conséquences sur la relecture de l'histoire économique. Par ailleurs, une culture dominante a pu marquer trop exclusivement la vision globale de l'histoire: c'est le problème déjà évoqué de l'eurocentrisme ou de «l'histoire blanche»

aux Etats-Unis. C'est aussi celui d'une histoire trop exclusivement chrétienne. Il était souhaitable que soient prises en considération, non seulement les cultures des autres continents, mais encore les histoires particulières et trop longtemps ignorées des minorités à l'intérieur même du pays. Cependant, un développement trop exclusif de ce type d'histoires, sur fond d'affirmations communautaristes, risquerait d'avoir, à l'inverse, des effets exagérés sur l'histoire sociale, culturelle ou religieuse d'un pays, dans la mesure où l'on ne verrait plus son histoire que comme une juxtaposition d'histoires de communautés. Il s'agit de ne pas tomber d'un excès dans l'autre.

On peut détourner l'histoire de bien des façons, toutes ses périodes et tous ses champs sont exposés à ce risque. Cela rend d'autant plus importante la question de savoir ce qu'il faut faire face à ces détournements, et d'autant plus complexe la réponse à cette question

Que faire face aux détournements de l'histoire?

Les travaux du symposium, comme y invitait le thème retenu, ont permis de dégager un certain nombre de pistes de réflexion quant aux moyens de faire face aux détournements de l'histoire.

Promouvoir la démocratie d'une façon générale est, bien sûr, une première façon de faire face à ces détournements, dans la mesure où, comme nous l'avons vu, les régimes non démocratiques sont, dans leur essence même, des manipulateurs de l'histoire.

Mais le symposium a mis en évidence le fait que, si la démocratie est une condition nécessaire pour éviter les détournements de l'histoire, elle n'est pas une condition suffisante.

De vieilles habitudes peuvent se perpétuer dans des pays qui viennent d'accéder à la démocratie. La tentation d'une histoire très nationaliste existe dans les pays issus de l'ex-URSS, en réaction contre la négation de leur identité nationale et l'imposition d'une identité socialiste soviétique.

Les pays démocratiques de longue date ne sont pas eux-mêmes à l'abri des détournements, comme l'ont montré de nombreux exemples évoqués.

Comment empêcher les détournements, dans des pays où la démocratie n'est pas suffisante pour le faire?

Quelques recommandations ont semblé utiles à cette fin.

Laisser travailler librement les historiens et les enseignants

Cela apparaît comme une évidence tant la liberté doit être consubstantielle à la démocratie. Dans un système démocratique et pluraliste, la recherche uni-

versitaire doit être libre vis-à-vis du pouvoir politique et l'enseignant d'histoire n'a pas de «vérité officielle» à transmettre pour le compte de ce pouvoir.

Cependant, ce principe fondamental étant rappelé, il convient de considérer quelques difficultés qui peuvent surgir dans l'exercice de cette liberté législative par l'historien ou l'enseignant.

La liberté de l'historien pose un problème, compte tenu de la subjectivité de celui-ci, subjectivité qui peut être un facteur de détournement. Jusqu'où peut aller cette subjectivité? Le véritable historien s'efforce de gérer le plus honnêtement possible la distance inévitable sujet-objet. Sans prétendre détenir la vérité, il doit toujours tendre vers elle. Celui qui n'obéit pas à cet impératif d'honnêteté intellectuelle n'est qu'un faux historien. Il est clair que certains pseudo-chercheurs qui se prétendent historiens doivent être démasqués comme des imposteurs: c'est le cas des négationnistes. Il existe un rempart contre de tels détournements, que Karl Popper appelle «l'intersubjectivité». Les recherches d'un historien ne doivent être validées que dans la mesure où elles sont soumises au regard critique de ses collègues. Le regard de la communauté historique doit disqualifier des versions à l'évidence erronées, par rapport à toutes les traces du passé et à toutes les recherches sérieuses. Il faut désigner clairement les manipulateurs, tels les négationnistes, qui n'ont pas le droit de se dire historiens. Ces assassins de l'histoire ne doivent pas avoir leur place à l'université; celle-ci n'a pas à offrir la moindre tribune à ce qui ne saurait être considéré comme des recherches. Les allégations négationnistes ne doivent surtout pas bénéficier du moindre label universitaire.

Faut-il aller plus loin et légiférer contre les détournements les plus scandaleux? Faut-il faire du négationnisme un délit comme cela a été fait en France? La question a été posée au cours du symposium, mais certains ont fait remarquer qu'une telle législation ne paraissait pas compatible avec d'autres traditions démocratiques: on pense notamment à celle des Etats-Unis et plus précisément à l'interprétation stricte du premier amendement de la Constitution américaine garantissant la liberté d'expression.

La liberté des enseignants d'histoire suppose qu'ils disposent de manuels qui leur permettent de l'exercer pleinement. Il est inutile de revenir longuement sur ce problème des manuels, qui a déjà été l'objet de nombreux autres travaux du Conseil de l'Europe.

Cette liberté a amené les participants au symposium à se poser la question des modalités du contrôle pédagogique qui s'exerce sur les enseignants. Les avis ont été opposés sur ce point. Le contrôle par des corps d'inspection est apparu aux participants de certains pays, la Suisse et la Norvège par exemple, qui ne connaissent pas ce type d'inspection, comme attentatoire à la liberté des enseignants et porteur d'un risque de détournement. Il leur a été répondu

qu'un professeur incompétent ou manipulateur de l'histoire représente un danger auquel aucun remède ne peut être apporté en l'absence de tout contrôle: peut-on laisser un professeur paresseux et ignorant caricaturer l'histoire devant des générations d'élèves? Peut-on laisser un nostalgique du nazisme développer, devant des jeunes influençables, des idées négationnistes et chanter les louanges de Hitler?

Le rôle des corps d'inspection ne doit pas se limiter, loin de là, à un simple contrôle. C'est aussi un rôle de conseil, d'assistance et de vigilance quant à la qualité de la formation initiale et continue des enseignants. Ce dernier aspect est essentiel pour maintenir un lien entre histoire enseignée et histoire savante, lien fondamental si l'on veut que l'enseignant ne confonde pas être simple et être simpliste.

Veiller à une bonne formation des historiens et des enseignants

Il est important tout d'abord que l'étudiant en histoire ait une formation historiographique pour qu'il comprenne bien que l'histoire n'a pas été écrite une fois pour toutes et que l'historien qui tente de reconstruire le passé est un homme de son temps et de son pays avec ce que cela implique: il fait partie d'une époque et d'une société dont il lui est difficile de s'abstraire. Cela ne signifie pas une relativisation absolue, mais est un préalable à une recherche historique honnête et consciente de ses limites.

Pour donner à l'étudiant les moyens de cette recherche honnête, il doit être correctement formé à l'analyse critique de documents de toutes sortes. Il faut lui apprendre à les trier, à les identifier et à les situer précisément, à distinguer les informations fiables de celles qui ne le sont pas, à en saisir la portée. Il doit prendre conscience que la réflexion historique est une construction étayée par des traces incontestables du passé.

Une formation aux détournements de l'histoire eux-mêmes, exemples à l'appui, serait souhaitable afin de bien mettre en garde contre les différents dangers de manipulation, encore accrus par les nouvelles technologies.

Cette formation initiale doit permettre aux futurs chercheurs et enseignants de faire face à ces dangers en toute connaissance de cause. Ceux qui se destinent à l'enseignement secondaire devraient en outre être formés à la transposition des savoirs afin d'être préparés à l'adaptation de leur acquis universitaire au contenu des cours qu'il va assurer. Cette transposition s'avère difficile, les futurs enseignants doivent apprendre à gérer de façon satisfaisante le lien entre histoire savante et histoire enseignée.

La formation continue doit aussi aider les enseignants à faire face aux détournements de l'histoire. Des remises à jour universitaires vont leur permettre de garder un contact avec la recherche et de bien distinguer la recherche sérieuse de la manipulation. Cette formation doit aussi, tout au long de leur exercice professionnel, les aider à gérer le problème de la transposition des savoirs, compte tenu de l'évolution des programmes. Lorsque de nouveaux programmes entrent en vigueur, il faut leur donner les moyens de hiérarchiser les faits, de choisir les exemples signifiants, afin de leur permettre de continuer à respecter la règle déjà évoquée: rester simple sans être simpliste.

Ainsi, bien formés au départ et aidés tout au long de leur carrière, les enseignants sont en mesure non seulement de faire face aux détournements de l'histoire mais encore de permettre aux élèves d'y faire face.

Aider les élèves face aux risques de détournements de l'histoire

L'enseignement de l'histoire doit contribuer à la formation de l'esprit critique des élèves. Les professeurs, correctement formés à l'étude des documents divers, peuvent les initier à leur tour à ce travail de tri, d'identification et de critique.

Il faut leur expliquer que, si l'histoire doit tendre vers la vérité, elle est une tentative de reconstruction du passé qui n'est pas écrite une fois pour toutes et que l'historien n'est pas à l'abri de la subjectivité et de l'influence de son temps.

Il convient de leur faire comprendre que le but de l'enseignement de l'histoire n'est pas de leur faire accumuler des faits et des dates, mais de leur apprendre à hiérarchiser les faits du passé et à en chercher le sens, afin de former leur intelligence critique.

Dans cette optique, il serait souhaitable de les sensibiliser, à partir d'exemples, au problème des détournements de l'histoire afin de les mettre à l'abri des possibles manipulations.

Cela serait d'autant plus utile que, dans le monde actuel, ils sont submergés par un flot d'informations dont les sources sont extérieures à l'école, provenant notamment des médias et des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Le professeur doit aider ses élèves à faire le tri dans ces multiples informations. Il doit non seulement être un filtre mais donner aux élèves les moyens d'être eux-mêmes des filtres plutôt que des papiers absorbants.

Mais en amont de tout ce travail des historiens et des enseignants, une chose est indispensable pour se prémunir des détournements: la préservation des traces du passé sans lesquelles il ne serait pas possible d'écrire l'histoire.

Préserver les traces du passé

Les débats qui ont suivi la communication de Gregorio González Roldán ont été l'occasion d'insister sur cette recommandation. Le bilan de la violence dans la guerre civile espagnole était difficile à faire dans un pays qui n'est sorti de la dictature que depuis le milieu des années 1970, les plaies n'étant pas encore cicatrisées. S'il peut être tenté aujourd'hui, c'est grâce au fait que les traces de cette violence ont été conservées, ce qui fournit aux historiens les documents indispensables.

Il faut absolument tout faire pour que les traces du passé soient conservées et pas seulement, en cas d'affrontement, celles qui servent les intérêts du vainqueur; les vaincus doivent être aussi visibles.

Une intervention de la déléguée de Bosnie sur la difficulté à écrire l'histoire immédiate d'un pays qui sort à peine d'une terrible guerre civile et sur la nécessité de laisser un peu de temps pour que cette histoire puisse être écrite sereinement, a été l'occasion de rappeler que, pour qu'elle puisse l'être un jour, il fallait absolument garder toutes les traces. C'est notamment dans cet esprit que, puisqu'il faut reconstruire, un inventaire photographique des destructions en Bosnie a été entrepris à la fin de la guerre.

Le cas de la Bosnie, compte tenu de la diversité de sa population, est aussi un de ceux qui ont amené le symposium à poser le problème de la nécessité d'une histoire «plurielle».

Promouvoir une histoire «plurielle», avec un objectif de concorde

L'utilisation de l'histoire à des fins nationalistes étant à l'origine de beaucoup de détournements, les participants au symposium ont souhaité que les histoires nationales soient ouvertes et tolérantes.

La fermeture des histoires nationales pouvant aller jusqu'à la mythification, un des groupes de travail a recommandé que le Conseil de l'Europe consacre un futur symposium à ce problème de l'utilisation des mythes nationaux.

Il est certain que des progrès considérables ont déjà été accomplis en Europe et que l'histoire y est moins utilisée dans un but d'exaltation nationaliste. Mais ces progrès concernent surtout l'Europe occidentale. Au début de ce siècle, l'enseignement de l'histoire entretenait des inimitiés entre les peuples de grands pays d'Europe occidentale. L'exemple de la France et de l'Allemagne est le plus évident: les cartes de France où apparaissaient, en cou-

leur de deuil, les provinces perdues en 1871, le livre de lecture *Le Tour de France par deux enfants*, le *Petit Lavis*, et les leçons d'histoire des instituteurs, que Charles Péguy a appelés les «hussards noirs de la République», ont pu contribuer à renforcer l'hostilité en Allemagne, même s'il convient de ne pas exagérer le caractère chauvin de cet enseignement. En Allemagne où le sentiment national s'est largement construit contre la France au cours du 19^e siècle, l'enseignement de l'histoire à l'école a alimenté aussi l'antagonisme à l'égard des voisins d'outre-Rhin. En cette fin de siècle, ces deux pays qui se sont longtemps pensés comme des ennemis héréditaires sont non seulement réconciliés mais encore ils sont souvent regardés, dans le cadre de l'Union européenne, comme formant le «couple franco-allemand». L'enseignement de l'histoire, tout en regardant les antagonismes du passé en face, s'y est ouvert à la dimension européenne et ne dresse plus, bien au contraire, leurs deux peuples l'un contre l'autre.

En Europe orientale et dans les Balkans, en revanche, les progrès restent souvent à faire sur ce plan, dans la mesure où, en réaction contre la négation de l'histoire nationale au profit d'une «histoire socialiste», au temps du communisme, a pu se produire, depuis l'effondrement de l'URSS et des autres régimes communistes, un retour de balancier vers une histoire très nationaliste qui peut dresser les peuples les uns contre les autres. Il a été notamment question de ce risque dans le cas de l'Arménie et l'Azerbaïdjan: en Arménie, l'animosité à l'égard de l'Azerbaïdjan est largement entretenue par les historiens en s'appuyant sur les massacres commis par les Turcs au début du 20^e siècle.

Dans un pays multiethnique comme la Yougoslavie, qui a été déchiré par des guerres civiles depuis la chute du communisme, cela peut être un obstacle à la réconciliation. Le cas de la Bosnie a été plus particulièrement évoqué et il a été souhaité qu'elle puisse se réconcilier avec son histoire et son identité plurielles, qui furent longtemps symbolisées par Sarajevo la tolérante, avant que les atrocités de la guerre civile ne ternissent ce beau symbole.

Une histoire plurielle, c'est aussi une histoire qui respecte les minorités et sache les rendre visibles. La recherche historique et l'enseignement de l'histoire doivent prendre en compte cette dimension. Mais il faut éviter un effet pervers: il ne faut surtout pas que cela aboutisse à une histoire juxtaposant, en les exaltant, des histoires de communautés particulières. On risquerait alors de déboucher sur une situation aux antipodes de la tolérance. Chacun se replierait sur l'histoire de sa communauté. L'histoire plurielle doit avoir un objectif de concorde: permettre aux différents peuples et aux différentes communautés de se connaître pour vivre mieux ensemble.

En France, les tenants de la laïcité y voient le moyen de réaliser cette concorde. Ce qui relève de la sphère privée et de la liberté de chacun ne doit pas interférer dans la sphère publique. L'enseignement laïque se veut

respectueux des différences religieuses en le contenant dans la sphère privée pour permettre à tous de vivre ensemble dans la concorde, à l'école comme dans la République. Cette laïcité n'a pas empêché les programmes d'histoire de s'ouvrir largement à l'histoire religieuse en abordant non seulement l'histoire du christianisme, mais aussi celle de toutes les grandes religions. Cependant, l'idéal de laïcité est une exception française, souvent mal comprise et confondue avec l'anticléricalisme. Cette mauvaise compréhension fait qu'elle peut être perçue dans d'autres pays, notamment aux Etats-Unis, au Royaume-Uni et dans les pays scandinaves, comme une forme d'intolérance.

Par-delà ce problème controversé, il est un point sur lequel les participants au symposium ont affirmé leur accord: l'histoire plurielle doit avoir pour objectif la concorde. Elle doit être une histoire ouverte, porteuse de tolérance.

Tout en permettant de trouver une identité, elle ne doit pas enfermer dans cette identité: comme l'a dit Ola Svein Stugu lors du débat qui a suivi sa communication: «Je suis norvégien mais je souhaite aussi une identité postnationale». Georg Iggers a beaucoup insisté, quant à lui, sur le fait qu'une histoire au service exclusif d'un enfermement dans l'identité nationale serait «une des origines essentielles des détournements de l'histoire».

Conclusion

L'histoire et son enseignement assurent la transmission d'un patrimoine commun, que certains ont cherché ou cherchent encore à détourner à leur profit exclusif. Les coupables de ces détournements sont faciles à identifier lorsqu'il s'agit de pouvoirs politiques ou de groupes bien définis, mais les responsabilités peuvent être beaucoup plus diluées dans la société, notamment dans les pays démocratiques, où se produisent parfois des détournements sans que l'on en ait claire conscience.

Ce patrimoine commun ne doit pas être détourné à des fins idéologiques, étroitement nationalistes ou communautaristes. Il est légitime que chaque communauté ressente le besoin de se constituer sa propre histoire et son identité. Mais cela ne doit pas se faire au détriment de la quête de la vérité historique et d'un enseignement honnête de l'histoire. Il faudrait faire en sorte que cette identité puisse s'articuler avec d'autres identités. L'actualité récente montre à quel point il est difficile de bâtir une identité postnationale qui ne signifierait pas la disparition des identités nationales mais permettrait de savoir enfin vivre ensemble. A l'autre bout de l'échelle les replis communautaires peuvent menacer les sociétés d'explosion à la base.

La fin du 20^e siècle a vu le recul d'idéologies qui ont amplement manipulé l'histoire, mais le risque de détournement existe toujours, notamment pour exalter une identité communautaire ou nationale. Une histoire plurielle et

tolérante, déclinant des identités multiples, du local à l'universel, doit permettre à l'élève de devenir un citoyen responsable dans sa ville ou son village, dans sa région, dans son pays, mais aussi en Europe et dans le monde. La géographie utilise l'emboîtement des échelles, l'histoire doit savoir emboîter des identités: la constitution d'une histoire et d'une identité ne se ferait plus contre les autres identités, mais en complémentarité avec elles. La tentation du détournement en serait réduite d'autant.

Parmi les biens les plus précieux du patrimoine de l'histoire universelle figurent des textes emblématiques de la démocratie: on peut citer notamment le «testament de Périclès», l'Habeas Corpus de 1679, le Bill of Rights de 1689, la Déclaration d'indépendance américaine (1776), la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (1789), la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948), la Convention européenne des Droits de l'Homme (1950) et le discours de Martin Luther King «*I have a dream*». Ils sont un patrimoine historique commun de l'humanité, dont malheureusement ne profite aujourd'hui qu'une partie d'entre elle.

Souhaitons qu'un jour la jouissance de ce patrimoine soit vraiment commune et que les identités puissent se décliner sans s'opposer. Ces oppositions identitaires passant souvent par des détournements de l'histoire, il était important de réfléchir à ce qu'il convient de faire face à ces détournements.

PROGRAMMES POSTCOMMUNISTES D'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE: LES CAS DE L'ESTONIE ET DE L'ALLEMAGNE DE L'EST

*par Sirkka Ahonen*¹

L'histoire est une matière «identitaire» dans la mesure où elle renforce l'identité collective de toute nation et de tout groupe social. Ceux qui exercent le pouvoir sont enclins à favoriser des représentations appropriées de l'histoire pour soutenir l'unité de la collectivité dont ils ont la charge et rendre celle-ci plus facilement gouvernable. De même, les groupes réprimés ont tendance à élaborer un récit historique dont le but est de légitimer leurs activités.

Représentations de l'histoire dans la formation de l'identité historique

On se sert de récits pour donner un sens à ce qui se passe dans la société (Rüsen, 1994²). Un récit traite d'un ou de plusieurs agents d'un événement historique et de leurs aspirations. Il peut s'agir aussi d'un «grand récit», lorsque ce qui se passe est déterminé par un but extérieur. On a vu des gens s'identifier à l'une ou l'autre forme de récit en devenant les fervents adeptes d'une figure héroïque ou d'une idéologie. Le récit correspond donc à un phénomène psychosocial, outre qu'il s'appuie sur la nature reconstructrice de la connaissance historique.

Chaque représentation de l'histoire s'élabore dans le cadre d'un récit. Ceux qui détiennent le pouvoir peuvent cependant la manipuler afin de créer l'identité historique collective dont ils ont besoin pour conduire l'action politique voulue. Ou bien, si l'on parle du «pouvoir» anonyme évoqué par Michel Foucault, les représentations de l'histoire font partie du discours dominant. Benedict Anderson et Anthony Smith ont étudié l'invention et la diffusion d'une identité nationale par les dirigeants politiques et culturels de plusieurs pays

1. M^{me} Sirkka Ahonen est professeur d'histoire et de sciences sociales à l'université d'Helsinki (Finlande).

2. Voir les références bibliographiques, p. 74.

aux 19^e et 20^e siècles (Anderson, 1983; Smith, 1991). Les représentations de l'histoire ne sont guère difficiles à faire entrer dans l'esprit des gens, et lorsqu'elles s'y établissent, elles servent à légitimer l'action sociale.

Lors de la réception par toute personne des représentations officielles de l'histoire, la raison humaine fait intervenir un certain degré de jugement et de choix individuels. Les représentations sont traitées et adoptées lors de la socialisation secondaire de chacun, et l'intéressé est donc moins dépendant d'autrui que lors de sa socialisation primaire pour ce qui est de l'identification à des idées et objets. Autrement dit, «on doit aimer sa mère, non son professeur». En règle générale, il n'y a dans l'enseignement secondaire aucun «autre» qui soit indiscutablement «signifiant» pour transmettre le sens de la réalité. Par rapport à la socialisation primaire, la socialisation secondaire est donc un processus purement cognitif (Berger & Luckmann, 1970).

Le présent document a pour objet d'étudier comment les représentations officielles de l'histoire ont été confectionnées dans deux anciens pays socialistes, la République démocratique allemande (RDA) et la République socialiste soviétique d'Estonie (RSSE), comment elles y ont été reçues et converties en identité nationale, puis comment elles ont ensuite été transformées pour s'adapter aux nouveaux discours politiques.

Cette étude cite des articles de revues historiques et des méthodes, mais surtout des programmes officiels d'enseignement de l'histoire institués par les ministères de l'Education de la RSSE et de la RDA entre 1986 et 1992, ainsi que des interviews réalisées auprès d'éducateurs.

Représentations de l'histoire dans le «socialisme effectivement pratiqué» en Estonie et en Allemagne de l'Est

Dans le «socialisme effectivement pratiqué», l'histoire était une discipline prépondérante. Les écoles lui consacraient beaucoup de temps, et l'histoire produite par les académies des sciences servait à imposer au peuple une identité socialiste.

La représentation officielle de l'histoire s'est construite dans le cadre du grand récit du marxisme-léninisme, dont les deux principes majeurs étaient le progrès et la révolution.

L'histoire était censée se confondre avec le progrès, qui se déployait à mesure que les premiers âges faisaient place à l'esclavage, puis au pouvoir féodal, puis au pouvoir bourgeois, puis enfin au pouvoir socialiste, chaque type de société venant remplacer le précédent à la faveur d'un nouveau virage dialectique. La société socialiste «définitive», lorsqu'elle se mit en place, ne pouvait qu'aller vers le haut. Ce schéma a été représenté dans le plan d'études de la RDA jusqu'en 1989, soit quelques semaines seulement avant

la chute du mur de Berlin, le contenu dudit plan d'études correspondant aux «magnifiques» quarante premières années de la RDA:

- la lutte pour les conditions socialistes de production, entre 1945 et 1961;
- la poursuite du développement du socialisme, entre 1960 et 1970;
- l'accomplissement, entre 1970 et 1980, du socialisme ainsi développé;
- l'avancement, à partir de 1980, du socialisme développé ainsi accompli.

Le mythe de la révolution en tant que moteur de l'histoire a servi à organiser celle-ci. La «légende d'Octobre» trouve son illustration avec la «nov-lange» qu'employaient les plans d'études et les manuels pour faire état des événements perçus comme des tournants dans l'histoire de l'Europe (la vision conventionnelle ou occidental-libérale de chaque tournant figurant à gauche et sa vision marxiste-léniniste à droite):

Vision «conventionnelle occidentale»	Vision «marxiste-léniniste» des mêmes tournants
Réforme de l'Eglise au 16 ^e siècle	Première révolution bourgeoise en Allemagne
Guerre d'indépendance de l'Amérique	Première révolution bourgeoise en Amérique
Mutineries dans la marine allemande en 1918	Révolution socialiste de novembre
Changements politiques en Pologne, Hongrie, etc., à la fin des années 40	Victoire de la révolution socialiste en Europe centrale et occidentale
Crise tchécoslovaque de 1968	Rejet de la contre-révolution en Tchécoslovaquie

Au fil du temps, la négation de l'identité nationale est apparue comme posant problème dans les sociétés socialistes, car une communauté socialiste était trop abstraite et anonyme pour que les gens pussent s'identifier à elle. On manipula donc la notion de «mère patrie» pour la faire correspondre au récit marxiste.

En RDA, dans les années 80, le Parti encouragea les historiens à réévaluer l'«héritage et la tradition» allemands. Les historiens abandonnèrent alors l'idée antérieure selon laquelle seuls les champions de la lutte des classes sont des objets d'identification historique acceptables, et tous les défenseurs de la cause allemande depuis les débuts de l'histoire furent érigés en héros progressistes, surtout ceux originaires de l'est du pays. Le «Progrès» s'appliquait dorénavant aux empereurs du Moyen Age, aux auteurs de l'unité allemande, puis à Martin Luther et au roi Frédéric II en tant que promoteurs de la nécessaire révolution bourgeoise (Ahonen, 1992).

La question de l'identité nationale a posé beaucoup plus de problèmes en Estonie qu'en Allemagne de l'Est. L'Estonie ayant été annexée par l'URSS en 1944, le nouveau régime fit en sorte que l'expression «mère patrie» s'appliquât dorénavant à l'Union soviétique tout entière. De même, les mots «patrie», «histoire locale» et «notre pays» s'appliquaient à l'URSS, alors que l'Estonie était appelée «zone estonienne». Même l'histoire de l'indépendance estonienne, entre 1918 et 1940, passa sous le titre «histoire de l'Union soviétique» (Ahonen, 1992).

Selon la rhétorique soviétique telle qu'elle apparaît clairement dans les programmes d'histoire, l'Estonie fut – en 1940 – «aimablement accueillie dans l'heureuse famille des nations soviétiques». L'identité pansoviétique était systématiquement étayée dans les manuels d'histoire et les plans d'études scolaires. Ainsi le plan d'études de 1986 pour l'histoire soutenait-il encore ce qui suit:

«Notre pays est un Etat supranational qui représente les intérêts et la volonté du peuple [...] une nouvelle communauté historique a vu le jour: le peuple soviétique, fondé sur l'union des travailleurs, des paysans et des intellectuels, conduit par la classe laborieuse et guidé par l'amitié universelle de toutes les nations et nationalités.» (cité dans Ahonen, 1992.)

Jusqu'à 1987, les autorités estoniennes furent accusées d'avoir fait figurer trop de noms de lieux estoniens dans le plan d'études (Ahonen, 1992), détournant ainsi l'esprit des élèves de l'idée que l'Union soviétique était leur mère patrie.

Réception des représentations officielles: rejet des identités collectives

L'institution d'identités collectives a manifestement échoué en RDA comme en Estonie.

Dans les années 80, les autorités est-allemandes commencèrent à soupçonner que la socialisation institutionnelle des jeunes ne fonctionnait pas bien. En 1986, l'Institut de recherches sur la jeunesse de Leipzig fut autorisé à conduire une enquête sur les attitudes vis-à-vis de la société et de ses institutions. Les résultats n'en furent cependant publiés qu'en 1989; ils montraient que les jeunes s'identifiaient faiblement à la RDA. L'enquête fut refaite en 1987 et donna des résultats encore plus inquiétants: lorsqu'on demandait aux jeunes s'ils se sentaient appartenir à la RDA, 43 % seulement répondaient par l'affirmative. Deux ans plus tard, la même enquête révélait que cette proportion avait reculé à 19 % (anonyme, 1990; Ahonen, 1992).

Le sentiment d'identité collective dépendait de la classe sociale de chacun. En 1986, 48 % des jeunes travailleurs se sentaient appartenir à la RDA, alors que cette proportion était de 68 % chez les étudiants de l'Université.

Deux ans après, ces deux chiffres étaient tombés respectivement à 19 % et à 34 % (anonyme, 1990).

Dans l'ensemble, les autorités scolaires trouvèrent la culture historique décevante, car le réexamen «du patrimoine et de la tradition» confié aux historiens pendant les années 80 ne réussit pas à promouvoir une identité historique positive (Wernstedt, 1991).

La *double conscience* se solda par une autre forme d'échec dans l'obligation faite aux gens d'adopter une identité historique collective. «L'héritage peut-être le plus évident et le plus psychologiquement pesant de la pédagogie du SED (le Parti communiste d'Allemagne de l'Est) était l'éducation visant à doter chacun d'un double visage. En public, c'est-à-dire dans les médias, au travail, lors des réunions syndicales, à l'école, etc., les rituels politiques obligatoires étaient strictement observés», écrit en 1991 l'historien R. Wernstedt. Ces rituels politiques correspondaient à l'identification historique recherchée. L'écrivain Anna Seghers décrit dans son roman *Das Vertrauen (La Confiance, 1970, p. 110)* la gêne qu'il y avait à voir un camarade oublier les symboles officiels sous l'effet d'un accès de détresse:

«Alwyn se mit à bégayer, ayant oublié ce qu'elle avait préparé et écrit préalablement sur un morceau de papier. Elle ne retrouvait pas ses notes et dit en pleurant qu'elle connaissait Ella depuis l'enfance, était présente à ses noces et l'avait soutenue après que Hans eut été tué à la guerre. Elle ne souffla mot... de la guerre contre les impérialistes... de la victoire de l'Union soviétique ni de la fondation ultérieure de la République démocratique allemande.» (Traduit d'allemand en anglais par l'auteur du présent exposé.)

En Estonie, le rejet de l'identité pansoviétique forcée apparut au grand jour dès le début des années 80. A Tallinn, en 1980, deux mille étudiants estoniens s'unirent contre la fêrule soviétique pour défendre leur culture nationale. En 1985, la *Glasnost* engendra un débat ouvert sur l'histoire, la vérité sur celle-ci étant exigée à cor et à cri. La nouvelle interprétation de l'histoire aboutit tout d'abord au réexamen du pacte Hitler-Staline de 1939, qui devait devenir en 1987 le symbole de l'histoire nouvelle demandée par la nouvelle Estonie en train de naître (Ahonen, 1992).

On vit ainsi apparaître peu à peu de nouvelles représentations de l'histoire, notamment des années 1940, 1944 et 1949. Elaborées par des historiens, elles furent adoptées volontiers par le peuple. En 1988, le Comité central du Parti communiste d'Estonie et le Parti communiste d'Union soviétique essayèrent encore, mais en vain, d'intervenir à l'appui des «vérités» staliniennes. Puis, les pouvoirs publics capitulèrent (Ahonen, 1992).

La communauté socialiste d'Estonie se disloqua et fit place à une communauté possédant un caractère national, les nouvelles représentations de l'histoire étant destinées à accompagner ce mouvement.

Représentations réformées de l'histoire dans l'enseignement postmarxiste de cette matière en Estonie et en Allemagne de l'Est

Avec la fin du régime socialiste, les représentations marxistes-léninistes de l'histoire perdirent leur importance. Toutefois, les nouvelles représentations sont non seulement des textes déstructurés sur le plan idéologique, mais aussi de nouvelles constructions sociales dues à une nouvelle situation sociale.

Allemagne

Les observations ci-dessous ont trait à des textes rédigés et à des interviews réalisées dans les nouveaux Länder entre 1989 et 1992. Elles illustrent les tentatives de réorientation effectuées par les éducateurs est-allemands, travail qui devait ensuite devenir obsolète lorsque les autorités scolaires décidèrent d'adopter purement et simplement les plans d'étude de l'histoire alors en vigueur dans les Länder occidentaux voisins.

Le 9 novembre 1989, les représentations marxistes-léninistes devinrent superflues du jour au lendemain. Comme l'identification historique trouve souvent son objet dans des tournants de l'histoire ancienne, la réinterprétation porta sur des événements aussi bien anciens que récents. Les exemples ci-dessous sont toutefois pris surtout dans l'histoire du 20^e siècle.

Représentations anciennes	Nouvelles représentations
Martin Luther: un laquais des princes	Martin Luther: un libérateur des esprits allemands
La montée du nazisme dans les années 30: le stade ultime du capitalisme monopolistique	La montée du nazisme dans les années 30: «un crime énorme»
La terreur stalinienne: [silence]	La terreur stalinienne: dictature
La fin de la guerre en 1945: libération	La fin de la guerre en 1945: capitulation
La naissance de la RDA: premier Etat allemand de travailleurs et paysans	La naissance de la RDA: stalinisme
L'invasion de la Tchécoslovaquie en 1968: lutte contre la contre-révolution	L'invasion de la Tchécoslovaquie en 1968: agression soviétique
Le virage de 1989 (<i>Die Wende 1989</i>): réaction	Le virage de 1989 (<i>Die Wende 1989</i>): révolution pacifique

Source: Ahonen, 1992.

Les représentations réformées n'accordent de crédit à aucune fresque grandiose, mais s'appuient sur une vision libérale de l'histoire qui montre le passé comme un chemin conduisant à la liberté et à l'humanité. En règle générale, on laisse l'apprenant modifier tout seul ses représentations individuelles.

Estonie

En Estonie, la recherche et la légitimation d'une *restauration de l'identité nationale* furent la grande affaire du changement opéré autour de 1990. Point n'était besoin, alors, de pousser le sentiment national par en-dessous, comme en Allemagne de l'Est, car il n'y avait pas de complexe national de culpabilité ou de condamnation de ce sentiment par la communauté internationale. Au contraire, celle-ci se sentait coupable vis-à-vis de l'Estonie et se demandait pourquoi elle avait laissé traiter ce pays ainsi après 1944. En Estonie, la transformation des représentations nationales se fit donc dans un climat franchement nationaliste.

Les nouvelles interprétations relevées ci-après portent sur des points sensibles du passé ou du présent. Pour certains points, on adopta une interprétation anachronique. Ainsi remit-on en honneur la fresque grandiose du nationalisme déterministe datant des années 30, époque où l'Estonie était un jeune Etat-nation se servant de l'histoire aux fins de construction nationale. L'«invention de la tradition» (Hobsbawm, 1983) devait aboutir à présenter les soulèvements paysans du Moyen Age comme des tentatives de créer un Etat-nation, et la conquête de l'Estonie par la Suède comme «le bon vieux temps des Suédois». Ces représentations furent dès lors réintroduites.

La «légende d'Octobre» fut rejetée avec violence. La *révolution*, qu'il s'agisse de la Révolution française de 1789 ou de la Révolution russe de 1917, fut présentée davantage comme un coup d'Etat réalisé par des monstres assoiffés de pouvoir que comme un soulèvement du peuple, si impopulaire était l'idée même de révolution qui – jusqu'alors – avait été introduite de force dans l'histoire de l'Estonie.

Représentations anciennes	Nouvelles représentations
Lembitu et Kaupo, deux meneurs paysans: silence	Lembitu et Kaupo, deux meneurs paysans: combattants de la liberté
Les Suédois au 17 ^e siècle: conquérants et voleurs	Les Suédois au 17 ^e siècle: fondateurs de l'université de Tartu
Les Russes au 18 ^e siècle: amitié russo-estonienne	Les Russes au 18 ^e siècle: oppresseurs des paysans estoniens
L'éveil national au 19 ^e siècle: une caractéristique de la formation du capitalisme	L'éveil national au 19 ^e siècle: une défense culturelle de la nation
L'indépendance estonienne entre 1918 et 1940: contre-révolution	L'indépendance estonienne entre 1918 et 1940: Etat-nation
L'arrivée des troupes soviétiques en Estonie en 1940: agrandissement de l'heureuse occupation; famille des peuples soviétiques	L'arrivée des troupes soviétiques en Estonie en 1940: fin de l'indépendance estonienne
Les déportations d'Estoniens en 1941, 1944 et 1949: silence	Les déportations d'Estoniens en 1941, 1944 et 1949: règne de la terreur imposé par Staline
L'installation de colons russes après 1944: silence	L'installation de colons russes après 1944: industrialisation incontrôlée et immigration

Source: anonyme, 1990b; Ahonen, 1992.

Le nouveau discours impliquait la représentation des Estoniens comme un peuple en voie de construction nationale permanente. Pour aider à élaborer une telle représentation dans toute sa limpidité, le nouveau programme retraça le passé de l'Estonie en une fresque grandiose et continue isolant ce passé de celui des autres nations. Amis et ennemis furent redéfinis.

L'Estonie déclara son indépendance en 1991, avec des représentations historiques venant soutenir sa nouvelle conscience nationale.

La réception des nouvelles représentations: une identité transitoire?

Depuis 1990, on assiste à la transformation des représentations de l'histoire à l'école comme dans la rue. Le cas de l'Estonie diffère cependant de celui de l'Allemagne de l'Est: en Estonie s'offre maintenant une nouvelle fresque grandiose du passé, alors qu'en Allemagne, ce parapluie n'existe pas. Désormais, la multiplicité des perspectives est une caractéristique commune des

leçons d'histoire à l'Est comme à l'Ouest. Laquelle des deux représentations réformées serait la plus puissante et la plus séduisante pour ce qui est de l'identification des esprits à l'histoire nationale?

La réaction des Estoniens aux cours d'histoire actuels a fait l'objet d'une étude empirique dans le cadre du projet de recherche paneuropéen «La jeunesse et l'histoire» (Borries, 1993).

Cette étude a été conduite en 1995 auprès d'adolescents âgés de 15 ans, dans vingt-sept pays d'Europe, y compris l'Estonie. Les réponses estoniennes présentent un intérêt particulier.

Aux yeux des jeunes Estoniens, la «légende d'Octobre» des révolutions, considérées comme moteurs de l'histoire, a perdu toute séduction. Moins que l'ensemble des jeunes Européens, les jeunes Estoniens sont d'accord avec l'idée selon laquelle les révolutions modifient l'histoire.

Plus que l'ensemble des jeunes Européens, les élèves estoniens reconnaissent dans l'histoire un *magister vitae*. Peut-être cette réponse tient-elle au statut dominant dont l'histoire bénéficiait jadis dans les programmes scolaires estoniens, ou est-elle due à la connaissance des récents changements historiques.

Les élèves estoniens ne font pas autant confiance aux manuels scolaires que le reste des jeunes Européens, ce qui date peut-être de la période communiste, au cours de laquelle l'«histoire officielle» était en contradiction avec la tradition familiale et les récits privés.

La «nation» perçue comme entité historique a acquis une importance nouvelle en Estonie dès les années 80, ce dont les résultats des recherches offrent un reflet prévisible. Pourtant, seule une minorité de personnes interrogées reconnaissent le droit de groupes ethniques à former des États-nations en recourant à la guerre.

En Allemagne de l'Est, les vestiges des cours d'histoire de la période communiste ont fait l'objet de recherches empiriques de la part de Bodo Borries en 1990. Bien que les anciennes représentations officielles fussent encore présentes dans la rue, leur vraisemblance était partout remise en cause. Cette année-là, Borries a interrogé des jeunes d'Allemagne de l'Est et de l'Ouest sur les relations qu'ils entretenaient avec le passé. Il s'est intéressé surtout aux allégations selon lesquelles les jeunes de l'Est auraient été davantage portés au néonazisme que ceux de l'Ouest parce qu'ils n'avaient pas eu l'occasion de participer à un débat historique ouvert et non manipulé. Il s'est néanmoins aperçu que des deux côtés les jeunes portaient le même jugement sur le national-socialisme et que si ceux de l'Est s'étaient ensuite laissés gagner par le nouveau nationalisme de rue, cela dénotait plus chez eux une frustration sociale qu'un manque de connaissances historiques (Borries, 1993).

Les données du rapport «Jeunesse et histoire» ne fournissent pas, en tant que telles, d'informations comparatives sur les anciens et les nouveaux Länder allemands. Il faudra attendre, pour en disposer, que quelqu'un – des chercheurs allemands, espérons-le – y regarde de plus près. Pour conclure à partir d'observations sporadiques, beaucoup d'Allemands de l'Est semblent mécontents de l'échec d'une «troisième voie», c'est-à-dire qu'on ne puisse élaborer des représentations du passé récent qui reposent sur des informations et un vécu spécifiquement est-allemands. Or, dans de telles circonstances, des représentations imprévisibles de l'histoire peuvent aisément prendre forme.

On peut se demander, par exemple, dans quelle mesure l'identification irrationnelle aux nazis, reconnue par Borries, s'intégrera à la culture historique dominante. En effet, des «signaux» faciles à recevoir par l'homme de la rue peuvent s'avérer plus aptes à façonner une identité que des «significations» reconstruites d'un point de vue critique.

Dans toute société moderne, les «signaux» sont innombrables. Une immense variété de médias sont largement accessibles, et l'on rencontre fréquemment des cultures et sous-cultures autres que la sienne. Aussi l'identité collective uniforme tend-elle à n'être qu'une aspiration des dirigeants politiques. En réalité, les identités se fragmentent, ce à quoi les pouvoirs publics essaient de s'opposer. Par exemple, la classe politique en est venue à s'intéresser de très près aux programmes d'histoire (Bennet, 1985; Englund, 1986; Füredi, 1992). La communication d'informations historiques à l'école et dans l'ensemble de la culture est fondée sur des représentations sociales qui ne résultent que partiellement d'une authentique recherche historique. Celles-ci ont souvent très peu à voir avec le passé, mais beaucoup à voir avec le présent, et leur pouvoir dépend davantage de leur vraisemblance pour l'homme de la rue que de leur solidité épistémologique. Les rendre transparentes et critiquables représente un véritable défi à relever par l'enseignement.

Références bibliographiques

Ahonen, S., 1992. *Clio sans uniforme. A study of the post-Marxist transformation of the history curricula in East Germany and Estonia, 1986-1991*. Annales Academiae Scientiarum Fennicae B:264. Jyväskylä: Gummerus.

Anderson, B., 1983. *Imagined communities*. London: Verso.

Anon, 1989. *Lehrplan Geschichte Abiturstufe. Ministerrat der DDR. 1989*. Berlin: Volk u. Wissen.

Anon, 1990. *Zum staatsbürgerlichen Bewusstsein Jugendlicher. Problem-papier Schuljugend. Zentralinstitut für Jugendforschung. November 1989.* Leipzig. (cité dans: *Geschichte, Erziehung u. Politik* 1, 1990/1, p. 308).

Anon, 1990b. *Üldhariduskooli programmid Ajalugu V-XII klas.* Eesti NSV haridus-ministerium. Eesti õppekirjanduse keskus. Tallinn.

Bennett, W., 1985. «Lost Generation», *Policy Review*, 33.

Berger, P.L. & Luckmann, T., 1970. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, Frankfurt.

v. Borries, B., 1990. *Kindlich-jugendliche Geschichtsverarbeitung in West- und Ostdeutschland 1990.* Pfaffenweiler: Centaurus.

v. Borries, B., 1993. «Vorstellungen zum Nationalsozialismus und Einteilungen zum Rechtsextremismus bei ost- und westdeutschen Jugendlichen. Eine empirische Hinweise von 1990, 1991 und 1992». *Internationale Schulbuchforschung*, 15, p. 139-166. Frankfurt: Diesterweg.

Englund, T., 1986. *Curriculum as a political problem. Changing educational conceptions with special reference to citizenship education.* Lund: Studentlitteratur.

Füredi, F., 1992. *Mythical Past, Elusive Future.* London: Pluto Press.

Robbins, K., *National identity and history: Past, Present and Future.* *History*, 75/245.

Rüsen, B., 1994. *Historisches Lernen.* Köln; Böhlau

Seghers, A., 1974. *Das Vertrauen.* Berlin: Volk un. Wissen.

Smith, A.D., 1991. *National identity.* London: Penguin Books.

Wernstedt, R., 1991. «Erblast und Mitgift». In: *Geschichte u. Gesellschaftskunde*, 1991/4.

Wertsch, J.V. & Tulviste, P. & Hagstrom F., 1994. «A sociocultural approach to agency». In: Forman, E. & Minick, N. & Stone, C.A. (eds.) *Knowledge construction and social practice: Institutional and interpersonal contexts of human development.* New York: OUP.

LA GUERRE CIVILE ESPAGNOLE

*par Gregorio González Roldán*¹

Introduction

Ce document témoigne en faveur de la nécessité de prendre acte de l'histoire de la violence, analyse brièvement des statistiques sur la violence et la répression associée à celle-ci, et présente un synopsis ainsi qu'une chronologie des événements clés de la guerre civile espagnole.

Historique de la violence pour construire la paix

Nous avons constaté cette année que construire la paix nécessitait un grand effort quotidien.

La prépondérance de certaines formes de violence – violence de la guerre totale, nécessité impérieuse d'un arsenal de la violence – ne peut être déterminée que grâce à un historique permettant de mettre en valeur les mythes aux origines lointaines dont se nourrit la violence née de l'interaction entre les Etats, les groupes sociaux et les individus.

Partant de l'état actuel des choses, caractérisé par le progrès de la violence, il nous faut remonter dans le temps pour y trouver les racines profondes des processus de violence.

Une société sans mémoire est une société vulnérable et, pis encore, une société reposant sur des mythes historiques est mal motivée et se trompera toujours.

1. M. González Roldán est conseiller technique du Centre de la recherche et de la documentation éducative du ministère de l'Education et de la Culture de l'Espagne.

Le travail de l'historien doit être orienté vers cet objectif, ce qui sera le meilleur moyen de réagir aux critiques, parfois si implacables, dont il fait l'objet, et la meilleure contribution à la paix.

Historique de la violence dans l'Europe du 20^e siècle

Ces prémices étant posées, le premier défi à relever consiste à donner un sens à la notion de violence. Récemment, Ignacio Sotelo a donné cette définition de la violence: «L'emploi, ou la menace de l'emploi de la force physique à ses différents degrés pour donner la mort, en vue d'imposer sa propre volonté pour venir à bout de la résistance d'autrui¹.»

Toutefois, l'agressivité ou la violence «en général», «dans l'abstrait», n'existent pas, d'où la nécessité de spécifier les comportements concrets qui seront considérés comme violents, «agressifs», et d'isoler les formes de violence caractérisées comme telles.

Giddens voit dans la pacification intérieure des Etats un phénomène associé à la consolidation du contrôle des moyens dont l'Etat dispose pour exercer la violence².

Il s'ensuit que, pour l'historien, la violence politique ne doit pas être vue comme une réaction instinctive, un caractère ou une anomalie pathologique, mais qu'il faut la reconceptualiser en tant que «sujet historique», lié à des formes spécifiques d'organisation de la société.

La violence doit être comprise comme une «activité collective» dont on doit étudier, plus encore que les actes de violence eux-mêmes, le contexte dans lequel ces actes sont commis.

Il ne semble pas non plus exagéré – et au 20^e siècle encore moins – de voir dans la violence un «sujet historique». Après la crise de la culture de la modernité qui a débuté après la première guerre mondiale, ou plutôt au début de ce siècle, la société a connu cinq types d'organisation politique dans lesquels la violence politique s'est exercée:

- la violence capitaliste démocratique;
- la violence communiste, spécifiquement concrétisée dans l'Etat soviétique;
- la violence fasciste, concrétisée dans la société italienne;

1. I. Sotelo, «Violencia y modernidad. Prolegómenos a una reflexión sobre la violencia política» («Violence et modernité. Prolegomènes à une réflexion sur la violence politique»), in *Claves*, n° 1, Madrid, 1990, p. 47.

2. A. Giddens, «Estados nacionales y violencia» («Etats nationaux et violence»), *Débats*, 14 décembre 1985, p. 90 à 102.

- la violence nazie, illustrée par l'Allemagne hitlérienne;
- l'autoritarisme traditionaliste, qui a trouvé son expression en Espagne et au Portugal et, peut-être aussi, dans la société grecque.

L'Espagne peut être choisie comme modèle de l'autoritarisme traditionaliste dans l'usage de la violence en tant que produit de l'organisation de ladite société. Les événements de la guerre civile espagnole représentent pour nous un laboratoire idéal pour l'observation du recours à la violence politique par deux régimes totalement différents.

L'insurrection militaire du 18 juillet 1936 a été la réponse, autoritaire et traditionaliste, proposée à la révolution sociale sublimée, dont les grandes lignes avaient été esquissées par le gouvernement de front populaire. Le déclenchement de la guerre civile a mis en route le mécanisme de la répression dans les deux zones du territoire national qui, au cours des premiers mois, a revêtu la forme d'une violence arbitraire incontrôlée, pour prendre ensuite celle d'une violence plus mesurée et plus rationnelle, exprimée par la suite dans leurs réglementations juridiques respectives.

Tant l'Etat républicain que l'Etat autoritaire et traditionaliste de Franco ont exercé le monopole de la violence, bien que sous des aspects manifestement différents: le premier a revêtu un aspect défensif et le second, un aspect offensif, dû au caractère même de l'insurrection.

La guerre civile espagnole

Une rébellion sans triomphe et une révolution sans direction et sans objectifs précis, en raison des profondes divisions chez ceux qui avaient immédiatement formé deux camps ennemis, empêchent d'appliquer une fois pour toutes à la guerre d'Espagne l'un des qualificatifs couramment en usage pendant les années 30.

Ce qui s'est produit à partir de 1936 a été une lutte de classes armée qui n'en fut pas moins:

- une guerre de religion;
- une guerre entre nationalismes;
- une guerre entre une dictature militaire et une démocratie républicaine;
- une guerre entre révolution et contre-révolution;
- une guerre opposant pour la première fois fascisme et communisme.

Une guerre dont on peut constater l'anachronisme. Une guerre qui, de toute évidence, est d'une autre époque avec autant de morts dans les fossés que dans les tranchées. Avec des paysans en espadrilles, le fusil sur l'épaule, face à des troupes de mercenaires commandées par des militaires.

Mais on pourrait y voir aussi le prologue de la guerre future: guerre de tanks et d'avions, avec villes bombardées, coalition de démocraties et du communisme face aux puissances fascistes, présage des camps entre lesquels l'Europe allait se répartir trois ans plus tard.

La guerre civile a montré que les Espagnols n'avaient pu, sous la République, constituer un cadre qui leur permette de coexister sur les plans politique, social et culturel. L'accumulation des tensions sociales a conduit, à l'arrière, à la haine et à la vengeance entre les tenants des deux parties, quand elle ne les a pas poussés à liquider physiquement ceux qu'ils considéraient comme des ennemis.

Le conflit a eu d'énormes répercussions dans toute l'Europe, où fascismes et socialismes s'affrontaient déjà. Seuls les Etats totalitaires (Allemagne nazie, Italie fasciste et Union soviétique) sont intervenus directement. Les démocraties s'en sont tenues à une politique de non-intervention.

Avant 1937, l'Espagne républicaine avait connu une véritable révolution sociale et la désintégration du pouvoir.

Ces circonstances ont contribué à mettre les rebelles dans une position beaucoup plus avantageuse, ce qui leur a permis de maintenir une stricte unité dans le commandement, tant militaire que politique.

Interprétation des chiffres relatifs à la violence et à la répression pendant la guerre d'Espagne et l'après-guerre

L'un des mythes qui perdure en ce qui concerne la guerre civile espagnole est celui du nombre de victimes du conflit et de la répression exercée au cours de celui-ci dans les deux camps ainsi que, ultérieurement, sous le régime franquiste. De nombreuses études ont été faites jusqu'à présent sur les pertes en vies humaines dues à la guerre civile.

Les chiffres sont peu concordants, ce qui montre que, en maintes occasions, la force des convictions a joué, dans les deux camps, un rôle plus important que l'objectivité ou le raisonnement pur.

Quelques auteurs, plus décidés à cerner la vérité et à tirer les leçons d'une analyse sereine et valable pour l'avenir, ont toutefois considéré le problème avec plus d'objectivité.

Ramón Salas Larrazábal (*Pérdidas de la guerra*, éditions Planeta, Barcelone, 1977), aidé en cela par le registre de l'état civil et par l'Institut national de statistique, a procédé à une étude minutieuse de la question, qui l'a amené à conclure que le nombre de morts au cours de la guerre civile s'était élevé au maximum à 271 444, dont 142 239 attribuables à des faits de guerre proprement dits; le reste – à savoir 129 205, soit 47,60 % du total – «ayant

été des victimes des représailles contre les ennemis ou d'une justice implacable, pourcentage effrayant, qui montre sans ambiguïté l'ampleur des opérations dites de nettoyage réalisées à l'arrière, dans les deux zones».

A ces derniers chiffres, il faut ajouter celui des morts causées par la répression d'après-guerre, exercée avec une rigueur inexplicable, notamment par de nombreux représentants qualifiés du camp des vainqueurs.

Bien que certains auteurs parlent de 200 000 à 250 000 victimes de la répression, Salas indique que «la réalité, la terrible et dure réalité, est que le nombre de personnes exécutées après jugement entre le 1^{er} janvier 1939 et le 31 décembre 1959, année qui a marqué la fin de la répression, s'est élevé exactement à 22 716, chiffre effrayant, qui, s'il n'est pas exagéré, dénote toutefois l'extension et l'importance de la répression».

A partir de ce qui a été écrit entre 1939 et 1992, à savoir avant la révision de tous ces chiffres, réalisée après le cinquantième anniversaire de la guerre civile, la publication desdits chiffres a donné lieu à un débat dont on pourrait, en résumé, tirer trois interprétations de la violence liée à la guerre civile.

La version des vainqueurs, pour qui la violence n'avait existé que dans le camp républicain, sous forme de «promenades», «fournées de prisonniers exécutés à titre de représailles», «tchékas», «tribunaux rouges», «manifestations de rue incontrôlées», fusillades, persécution religieuse, etc.

Par ailleurs, les partis et syndicats de gauche invoquaient cette même violence, avant juillet 1936, pour justifier le coup d'Etat.

«La vie était impossible dans l'Espagne de 1936», tel est l'argument le plus souvent avancé.

Les partis et les syndicats ouvriers devaient être totalement résolus à s'engager dans la voie d'une révolution calquée soit sur le modèle soviétique, soit sur celui du communisme libertaire.

Telle a été l'interprétation des faits donnée pour la première fois dans la *Causa general* et dans l'œuvre de Joaquín Arrarás¹. C'est d'ailleurs toujours la même aujourd'hui que celle de Ricardo de la Cierva et d'autres polémistes, bien qu'elle ait peu de succès.

Un deuxième courant de recherche, tel que l'a défini Pierre Vilar², pourrait être celui du «*fifty-fifty*», selon lequel les deux camps se seraient partagé l'origine de la violence, et, pratiquement tous deux, une répression quantitativement très équilibrée.

1. J. Arrarás, *Historia de la Cruzada española*, Madrid, 1984; *La dominación roja en España. Causa general*, Publicaciones españolas, Madrid, 1953. R. De la Cierva, *Historia de la guerra civil española*, Madrid, 1969.

2. P. Vilar, *La guerra civil española*, Barcelone, 1986, p. 152.

Cette version a été le mieux défendue par Ramón Salas Larrazábal¹, elle est sûrement celle qui a été et est encore la plus répandue.

On pourrait d'ailleurs la compléter en disant que l'Espagne est un pays traditionnellement très violent et que, dans une guerre civile, les excès sont inévitables, plus encore quand elle est menée par des Espagnols.

Une troisième interprétation, que l'on pourrait qualifier de «romantique», serait fondée sur les études entreprises sur la guerre par des hispanistes de l'envergure de Gerald Brenan, Franz Borkenau, Hugh Thomas, P. Broué et E. Témime, Gabriel Jackson, Bernatt Bolloten et d'autres², reprise de nos jours, pour ne citer que deux des meilleurs spécialistes en la matière, par Alberto Reig Tapia et Francisco Moreno Gómez³.

Pour les tenants de cette interprétation, la répression a été moins forte dans la zone républicaine que dans la zone contrôlée par les rebelles.

Il nous semble qu'aujourd'hui encore on ne puisse trancher la question avec suffisamment de certitude.

En tout état de cause, étant donné le nombre total si élevé de victimes dans les deux camps, est-il vraiment important de savoir s'il y en a eu davantage d'un côté que de l'autre?

Qualitativement, les deux types de répression seraient différents. Les arguments fondamentaux sur lesquels repose cette théorie tiendraient au fait que les principaux auteurs de la répression, sur le territoire contrôlé par la République, auraient été des éléments «incontrôlables», sans aucun lien avec les autorités républicaines.

On pourrait donc en conclure que les responsables de la répression en territoire républicain n'ont pas été les gouvernements ni les partis ou les syndicats de gauche, mais plutôt des repris de justice, des intrus et surtout des anarchistes, ces derniers ne faisant aucun cas du fait que la presse liée à la CNT avait condamné de la façon la plus péremptoire et avec le plus grand courage le recours à la pratique honteuse de l'assassinat.

On aurait donc affaire à une répression venue comme par magie, sans raison – «spontanément» –, exercée par on ne sait qui – par des éléments «incontrôlés».

1. R. Salas Larrazábal, *Pérdidas de la guerra*, Barcelone, 1977.

2. G. Brenan, *El laberinto español. Antecedentes sociales y políticos de la guerra civil*, Barcelone, 1985; F. Borkenau, *El reñidero español. Relato de un testigo de los conflictos sociales y políticos de la guerra civil española*, Barcelone, 1977; P. Broué et E. Témime, *La revolución y la guerra de España*, Mexico, 1977; G. Jackson, *La Segunda República y la guerra civil, 1931-1939*, Mexico, 1967; H. Thomas, *La guerra civil española*, Barcelone, 1983.

3. A. Reig Tapia, *Ideología e Historia. Sobre la represión franquista y la guerra civil*, Madrid, 1985; F. Moreno Gómez, *La guerra civil en Córdoba (1936-1939)*, Madrid, 1985.

Face à cette répression, celle du camp rebelle a été parfaitement calculée, organisée par les autorités, depuis les débuts mêmes de la guerre civile.

La révision actuelle, entreprise en 1986 (Santos Juliá, *Victimas de la guerra civil*, Thèmes d'aujourd'hui, Madrid, 1999), pour le cinquantième anniversaire de la guerre civile, a permis de tirer les conclusions suivantes.

La solution du problème des chiffres ne progresse que lentement, à mesure que sont publiées des monographies (provinciales, locales ou régionales), s'appuyant sur des travaux réalisés patiemment sur le terrain, ainsi que grâce à la consultation d'archives (communales, privées, provenant de prisons provinciales, de registres de l'état civil, de registres de cimetières, etc.) généralement ignorées, ainsi qu'à partir de sources orales.

Le fait que l'on ne soit pas parvenu à vaincre la résistance des gouvernements militaires à la réalisation d'enquêtes est actuellement un grave obstacle à la reconstitution de l'histoire.

On a pu, toutefois, dans la moitié des provinces espagnoles, réviser toutes les publications parues jusqu'ici concernant les chiffres de la répression dans les deux camps.

Répression franquiste (guerre et après-guerre)

Ces études ont montré que les chiffres relatifs à la répression franquiste publiés par Ramón Salas Larrazábal devaient être revus à la hausse.

Les sources que constituent les chiffres relatifs aux années 40 provenant de l'Institut national de statistique (INE) se sont révélées aléatoires et trop faibles, et aussi totalement impropres à cerner la réalité concernant la répression. On ne peut pas non plus se fier aux registres de l'état civil, tout au moins en ce qui concerne les tueries ayant eu lieu pendant la guerre, dont il a été prouvé que seule la moitié ont été enregistrées et, dans bien des cas, un tiers.

En revanche, le nombre des exécutions postérieures aux hostilités peut être considéré comme fiable, bien qu'il comporte des lacunes plus ou moins importantes.

Il n'a pas été possible, toutefois, de disposer des études faites dans les provinces qui contiennent des indices donnant à penser que la mortalité due à la répression franquiste avait été alarmante (Galice, Castille, etc.).

Une conclusion très claire peut donc être tirée des enquêtes réalisées: les études effectuées dans vingt-quatre provinces, soit sur moins de la moitié du territoire espagnol, font apparaître un chiffre de 72 527 personnes fusillées par les franquistes. Or, Salas n'en dénombre, dans ces mêmes provinces, que moins de la moitié (34 250).

Répression républicaine

Des études en la matière portant sur vingt-deux provinces indiquent, à l'inverse, que les chiffres «traditionnels» relatifs aux victimes de la répression doivent être ramenés à un niveau inférieur.

En effet, Salas évalue à 60 628 le nombre de victimes de la répression républicaine dans ces vingt-deux provinces; or, la majeure partie des recherches récentes réalisées à partir d'autres sources fait état d'un peu plus de la moitié, soit 37 843.

Cette différence tient peut-être au grand nombre de cas dans lesquels les inscriptions dans les registres ont été faites plusieurs fois, les victimes ayant souvent été répertoriées tant dans leur localité d'origine que dans celle où elles ont été fusillées.

En définitive, la méthode d'investigation historique récente semble nettement consister à augmenter les chiffres précédents de la répression franquiste et à diminuer ceux de la répression républicaine.

Certains historiens estiment que la répression républicaine a fait quelque 70 000 victimes, alors que, d'après les révisions actuelles, ce chiffre ne dépasserait pas 50 000.

Les victimes de la répression franquiste pendant la guerre et l'après-guerre, évaluées jusqu'ici à 57 000, se révèlent actuellement beaucoup plus nombreuses. Si, dans la moitié des provinces, on sait déjà qu'il y a eu 72 527 fusillés (pendant la guerre et immédiatement après) il y a lieu de penser qu'ils sont deux fois plus nombreux dans la totalité de l'Espagne, soit 150 000.

Conclusions

Les données précédentes, relevées dans des ouvrages espagnols récents, nous ont permis d'en finir avec un vieux mythe: les chiffres de la violence et de la répression pendant la guerre civile ne sont toujours pas définitifs, soixante ans après la fin des hostilités.

Elles nous ont également permis d'en finir avec un autre vieux mythe, ayant ses origines hors d'Espagne, selon lequel les Espagnols ne veulent plus parler de la guerre civile, en raison de l'amnistie générale dont a été accompagnée notre transition modèle de la dictature à la démocratie, réalisée sous l'égide de notre roi Juan Carlos 1^{er}.

A propos de ce dernier mythe historique, il faut reconnaître que notre réconciliation nationale est due à la décision d'oublier, prise avec beaucoup de générosité par les deux camps, mais que l'amnistie est une tout autre chose que l'amnésie, le manque de mémoire, et que, chaque année, de nouvelles études sont publiées, ce qui montre que parler de notre passé ne nous pose

aucun problème et, enfin, que notre démocratie n'est pas construite sur l'absence de mémoire.

Synopsis: la guerre civile espagnole (1936-1939)

I. Le soulèvement: les effectifs militaires dans chaque camp

A. Rebelles:

- i. armée d'Afrique
- ii. légion
- iii. guardia civil (sauf Valence et Barcelone)
- iv. armée permanente

B. Républicains (peu de préparation militaire):

- i. soldats du contingent
- ii. forces navales (sauf les officiers)
- iii. gardes d'assaut
- iv. aviation

II. Les appuis politiques et sociaux

A. Nationalistes (pro-Franco):

- i. monarchistes
- ii. militaires
- iii. centre-droite
- iv. traditionalistes
- v. clergé

B. Républicains:

- i. partis de gauche, socialistes et communistes
- ii. républicains

III. La dimension internationale de la guerre civile

A. L'appui international aux rebelles:

- i. Allemagne hitlérienne
- ii. Italie
- iii. Portugal

B. L'appui international à la République:

- i. URSS
- ii. Brigades internationales (volontaires)
- iii. Mexique (diverses formes d'assistance)

IV. Périodes de la guerre civile

A. Première période: de juillet 1936 à mars 1937:

- i. passage du détroit de Gibraltar (rebelles)
- ii. objectif: prise de Madrid (échec)

B. Deuxième période: d'avril 1937 à novembre 1938:

- i. conquête du nord de l'Espagne et des rives de l'Ebre par les rebelles

C. Troisième période: de décembre 1938 au 1^{er} avril 1939:

- i. prise de la Catalogne
- ii. capitulation du colonel Casado
- iii. fin de la guerre

V. Evolution politique de l'Espagne républicaine

A. L'organisation économique et sociale:

- i. pouvoir des organisations: syndicales, révolutionnaires
- ii. appui des communautés autonomes: Pays basque, Catalogne
- iii. divisions internes: le gouvernement républicain disparaît pratiquement

VI. Evolution politique dans la zone nationale: naissance de l'Etat franquiste

A. Commandement unique et discipline

B. Franco assume tous les pouvoirs

C. Etat personnel, traditionaliste et autoritaire

VII. Les coûts de la guerre

A. Pertes humaines irrécupérables

B. Pertes économiques considérables

C. Exil de nombreux Espagnols

- i. 515 000 en France
- ii. 22 000 au Mexique

iii. 2 300 au Chili

iv. 3 000 en république dominicaine

Historique de la guerre civile espagnole

1936: les faits

Augmentation considérable des effectifs de la CNT.

Dissolution des Cortes et convocation, en janvier, à de nouvelles élections générales.

Triomphe du Front populaire aux élections générales de février.

Installation d'un gouvernement de républicains de gauche présidé par Azaña (février).

En mars, la Phalange espagnole est déclarée illégale.

En avril, destitution du Président de la République, Alcalá Zamora.

En avril, tentative de coup d'Etat déclenchée par le général Mola.

En mai, Azaña est élu Président de la République.

Casares Quiroga assume la présidence du gouvernement.

En juin, affrontement aux Cortes entre Calvo Sotelo et Casares Quiroga.

Calvo Sotelo meurt assassiné en juillet.

Juillet 1936: camp nationaliste

Début du soulèvement militaire au Maroc.

Soulèvements militaires en juillet: général Queipo de Llano à Séville et général Franco aux Canaries. Début de la guerre civile.

Constitution, en juillet, par les rebelles, de la Junte de la défense nationale.

Tolède est conquise par les troupes nationalistes.

Celles-ci parviennent aux environs de Madrid en novembre.

Assassinat de García Lorca en août.

Juillet 1936: camp républicain

Démission du gouvernement Casares Quiroga et entrée en fonction du gouvernement Martínez Barrio (juillet).

Démission du gouvernement Martínez Barrio et entrée en fonction du gouvernement Giral.

Largo Caballero assume, en septembre, la présidence d'un nouveau gouvernement.

Tarradellas est élu, en septembre, président du gouvernement de Catalogne.

En novembre, le gouvernement de la République est transféré à Valence.

En novembre, les brigades internationales rejoignent les défenseurs de Madrid.

En novembre, José Antonio Primo de Rivera est fusillé à Alicante.

Intensification et radicalisation de la réforme agraire en mars.

1937: camp nationaliste

En février, bataille du Jarama.

Approbation du décret d'unification des phalangistes et des traditionalistes qui constituent la Phalange espagnole.

En avril, la ville de Guernica est bombardée par la Légion Cóndor.

En août, conquête des Asturies par les nationalistes.

1937: camp républicain

En mars, bataille de Guadalajara.

En mai, Negrín remplace Largo Caballero.

En juillet, bataille de Brunete.

Le gouvernement de la République est transféré en novembre à Barcelone.

1938: les faits

En janvier, le gouvernement nationaliste est constitué à Burgos.

En juillet, offensive républicaine. Bataille de l'Ebre.

1939: camp nationaliste

En avril, le général Franco annonce la fin des hostilités et la victoire sur l'armée républicaine. Dernier bulletin de guerre de Franco.

En août, constitution du second gouvernement du général Franco.

En septembre, l'Espagne proclame sa neutralité dans la seconde guerre mondiale.

1939: camp républicain

En janvier, Miaja est nommé représentant du gouvernement républicain et chef des armées.

En février, le gouvernement de la République franchit la frontière française.

En mars, démission d'Azaña et de Rojo.

L'HISTOIRE À L'ÉCOLE ET DANS LA SOCIÉTÉ EN GÉNÉRAL: PROPOS SUR L'HISTORICITÉ DE L'ENSEIGNEMENT DE CETTE DISCIPLINE

par Bernard Eric Jensen¹

Introduction

En premier lieu, il convient de signaler que notre connaissance de ce qui se passe réellement en matière d'enseignement de l'histoire dans les établissements scolaires européens n'a jamais été aussi fondée qu'à l'heure actuelle. Cela procède en grande partie des nombreux résultats et points de vue découlant du projet «Les jeunes et l'histoire». En effet, les réponses des quelque 32 000 élèves de 14 ou 15 ans invités, dans une trentaine de pays, à exprimer en détail leur avis sur l'histoire et son enseignement ont fait l'objet d'une minutieuse analyse comparative. Publié en 1997, le rapport initial de cette enquête, *Youth and History. A comparative European survey*, s'avère si technique et circonstancié que, probablement, seuls des spécialistes en ce domaine trouveront le temps de le lire. Cependant, avec la parution en 1998 de *The State of History Education in Europe*, les résultats sont à présent disponibles sous une forme plus lisible permettant aux responsables politiques, aux pédagogues et aux professeurs d'histoire de profiter de la quantité d'idées nées de ce projet.

Lorsque j'ai accepté de présenter quelques réflexions sur la situation de l'enseignement de l'histoire en Europe à la fin du 20^e siècle, j'avais pleinement conscience que je devrais exploiter dans mon exposé un certain nombre des résultats émanant du projet «Les jeunes et l'histoire». Il est néanmoins important de souligner dans cet avant-propos qu'il m'est impossible de rendre justice à la quantité considérable de détails et à la finesse des stratégies d'analyse contenues dans ce travail de recherche européen. J'effectuerai donc un choix parmi les conclusions les plus significatives du

1. M. Jensen est maître de conférences en histoire et en didactique de l'histoire à l'Ecole royale danoise d'études pédagogiques de Copenhague.

projet sus mentionné que je soumettrai à un examen et à des remarques complémentaires. Indiquant les orientations de mon raisonnement, le titre de cet article – «L'histoire à l'école et dans la société en général: propos sur l'historicité de l'enseignement de cette discipline» – annonce explicitement mes deux prémisses essentielles. Premièrement, on ne peut aborder de manière constructive le rôle de l'enseignement de l'histoire à l'école que dans le cadre d'une discussion plus large envisageant comment l'histoire est perçue et utilisée dans la société en général. Deuxièmement, il est capital de s'intéresser aux traits spécifiques qui constituent l'enseignement de cette discipline à la fin du 20^e siècle. En d'autres termes, il convient de prendre en compte l'historicité de cet enseignement; en effet, les défis auxquels il faut faire face tendent à changer quelque peu d'une époque à l'autre.

Quelques conclusions importantes du projet «Les jeunes et l'histoire»

Les professeurs d'histoire qui prendront le temps de lire *The State of History Education in Europe* (1998) ne trouveront l'expérience ni très réconfortante, ni particulièrement agréable. Il est probable que leur jugement divergera lorsqu'ils aborderont le bilan quantitatif évaluant la morosité de l'état actuel des choses. L'appréciation des lecteurs risque notamment de varier dans la mesure où tous les pays européens ne connaissent pas la même situation. Toutefois, à mon sens, peu, voire aucun, professeur d'histoire ayant lu ces rapports ne pourra les reposer sans éprouver quelque sentiment de malaise et de déception. En outre, il y a, je pense, de fortes chances pour que certains enseignants se sentent totalement submergés par les défis qu'on leur demandera de relever dans les années à venir.

Dans le rapport initial, une des disparités importantes révélées par le projet «Les jeunes et l'histoire» a pu être soulignée, à savoir la différence qui semble exister entre les objectifs ambitieux des programmes d'histoire et ce à quoi l'on parvient effectivement en classe. A ce propos il a été indiqué:

«Les programmes actuels supposent que l'enseignement de l'histoire développe des compétences et des comportements démocratiques chez les jeunes. D'après les réponses au questionnaire, il est loin d'être évident que les professeurs d'histoire réussissent à susciter la curiosité de leurs élèves envers des sujets tels que la politique et l'essor de la démocratie. Si la plupart des adolescents pensent que, dans quarante ans, l'Europe sera démocratique, ils ne se montrent en revanche guère enclins à s'informer sur la démocratie [...]. Les résultats de cette partie de l'enquête incitent vivement les enseignants à trouver les moyens d'éveiller l'intérêt de leurs élèves à l'égard de sujets indispensables à la consolidation des sociétés démocratiques¹.»

1. J. van der Leeuw-Roord dans M. Angvik & B. von Borries (éd.), *Youth and History. A comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, 1997, vol. A, p. 3.

L'un des chapitres de *The state of history education in Europe* traite de la réponse à la question «l'enseignement de l'histoire est-il moderne?» L'analyse de l'auteur sur des données comparatives disponibles dévoile une autre disparité majeure dans le domaine de l'enseignement de l'histoire. Elle énonce ses principales conclusions comme suit:

«Tel qu'il est dispensé aujourd'hui l'enseignement de l'histoire ne correspond pas aux préférences des élèves [...]. A leurs yeux, les méthodes pédagogiques, l'utilisation des médias et les objectifs sont plutôt traditionnels. Viennent en premier lieu l'accumulation de faits, l'usage du livre et les récits magistraux du professeur. Il est rarement question d'empathie, de reconstitution de situations passées, de travail sous forme de dossiers et de médias modernes. Cet état de fait ne répond pas aux vœux des élèves qui, à leurs manuels, préfèrent de loin les médias audiovisuels, les documents et les musées. Tout concourt à donner l'impression que l'enseignement de l'histoire est obsolète et n'a tenu aucun compte des débats novateurs des dernières décennies¹.»

Le projet «Les jeunes et l'histoire» a donc mis en lumière deux disparités importantes dans l'enseignement de l'histoire en Europe aujourd'hui. La première porte sur la différence entre les ambitions qu'affichent les programmes d'histoire existants et les résultats réels de l'enseignement de cette discipline. La seconde porte sur la dissemblance entre l'intérêt que les élèves manifestent envers la forme d'histoire qui leur est présentée en classe et celle qu'ils côtoient en dehors du système scolaire.

En l'occurrence, il y a lieu de signaler que l'enseignement de l'histoire en Europe n'est pas le seul à rencontrer des difficultés considérables à l'heure actuelle. Sous le titre *The Presence of the Past. Popular Uses of History in American Life* (1998), Roy Rosenzweig et David Thelen ont récemment publié les résultats d'une enquête nationale détaillée effectuée sur ce sujet aux Etats-Unis. Ce rapport montre que la plupart des Américains adultes disent avoir ressenti moins de lien avec le passé au cours de leur scolarité que dans n'importe quel autre environnement social mentionné dans le questionnaire. De plus, ce document souligne que les mots «histoire» et «passé» revêtent des connotations très différentes dans l'esprit des adultes interrogés. A la question: «Vous intéressez-vous à l'histoire?» une majorité d'entre eux répond «non», alors que ces mêmes personnes répondent «oui, énormément» quand on leur demande si elles s'intéressent au passé. Rosenzweig et Thelen expliquent cette intéressante découverte de la façon suivante:

«Après avoir écouté 1500 Américains, nous comprenons comment une génération a grandi pour en être amenée à dire que quelque chose est "de l'histoire" quand c'est révolu, mort, hors de propos et sans la moindre utilisation dans le présent. C'est en effet ainsi que nombre de ceux que nous avons interrogés

1. S. Barschdorff dans J. van der Leeuw-Roord (éd.), *The state of history education in Europe. Challenges and implications of the «Youth and History» Survey*, 1998, p. 85 et 90.

décrivent leur appréhension de l'histoire dans le cadre scolaire. Si d'aucuns rendent hommage à certains de leurs professeurs, leur témoignage ne fait que souligner à quel point pratiquement tous se sont sentis étrangers aux structures et au contenu des cours d'histoire'.»

Quelles sont les implications de ces conclusions?

Compte tenu des disparités révélées par le projet «Les jeunes et l'histoire», il semble judicieux de se demander quelles peuvent être les incidences de ces conclusions sur l'enseignement de l'histoire. Tout en essayant de répondre à cette question, je souhaiterais également m'attarder sur lesdites disparités. Celles-ci me semblent tout à fait s'inscrire dans la ligne de pensée qu'adoptent aujourd'hui beaucoup de gens à l'égard des problèmes affectant l'enseignement de l'histoire. Selon l'hypothèse apparemment retenue dans les deux cas, le changement et l'amélioration de la situation actuelle ne présenteraient guère de difficultés. Ainsi, l'état de cet enseignement est essentiellement dû à l'incompétence des professeurs. S'ils avaient mieux assimilé les discussions novatrices sur leur pratique, les choses auraient été bien meilleures qu'elles ne le sont. Il s'agit donc, somme toute, d'une situation aisément remédiable. Quant au deuxième cas, les professeurs d'histoire sont exhortés à trouver les moyens d'éveiller l'intérêt de leurs élèves sans toutefois se pencher sur les dimensions ou l'ampleur d'un tel défi.

Quant à moi, je me propose d'insister sur le fait qu'enseigner l'histoire à la fin du 20^e siècle est indéniablement une tâche fort difficile et une véritable gageure. Je m'appliquerai à montrer pourquoi dans un instant, mais, auparavant, je tiens à faire remarquer que si l'on commence par admettre franchement que dans de nombreuses régions d'Europe l'enseignement de l'histoire constitue un vrai défi, on se montrera moins disposé à en expliquer les failles par les carences des professeurs. On se trouve même tenté de reconnaître que beaucoup de professeurs d'histoire sont – pour reprendre l'expression fort appropriée qu'utilise le psychologue et pédagogue américain Robert Kegan – «dépassés par les événements» quand ils s'attaquent à la tâche qui leur incombe en classe². Là où je veux en venir, c'est qu'avant de se mettre à changer les méthodes de l'enseignement de l'histoire en Europe, il faut être en mesure de fournir une explication plausible permettant de comprendre pourquoi son état est aussi morose et connaît autant de difficultés que le laissent entendre les pages du rapport sur «Les jeunes et l'histoire».

1. R. Rosenzweig & D. Thelen, *The Presence of the Past. Popular Uses of History in American Life*, 1998, p. 113.

2. R. Kegan, *In Over our Heads, The Mental Demands of Modern Life*, 1994.

Il y a lieu de noter que l'on ne peut pas, en toute vraisemblance, expliquer les problèmes de la classe d'histoire en prétendant que la société d'aujourd'hui n'est guère d'humeur historique ou que la génération montante est, dans l'ensemble, une génération sans histoire. Des études comme celle de R. Rosenzweig et D. Thelen sur «la présence du passé» ne sont pas les seuls indicateurs prouvant que tel n'est pas le cas. Il suffit de voir l'augmentation du nombre des musées, monuments et autres mémoriaux, ou encore la multiplication des jubilés, commémorations et anniversaires. Pratiquement rien n'atteste que, de nos jours, la majorité des gens s'intéresse moins aux événements du passé qu'autrefois, au contraire, il semble que dans plusieurs domaines nombre de travaux de mémoire de genres très différents bénéficient d'un soutien public et privé croissant. Certains spécialistes avancent même que, dans les années 1990, l'on s'est en réalité trouvé au cœur d'une «fureur du souvenir»¹. Ces différentes tendances montrent donc qu'il convient de chercher ailleurs les causes plausibles du manque de succès actuel des cours d'histoire.

Si l'on adopte une perspective d'ensemble pour envisager l'historique de l'enseignement de l'histoire, il devient à mon sens tout à fait clair que, au 19^e siècle comme dans la seconde moitié du 20^e, ledit enseignement s'est déroulé avec, en arrière plan, une série d'incessants projets de construction de nations. Au cours de cette période l'essentiel de l'enseignement de l'histoire s'articulait autour d'une tradition nationale ou d'une mémoire communautaire. Parfois, dans certains endroits, il s'orientait vers des formes de nationalisme plus agressives ou militantes. A d'autres moments, ailleurs, il prônait davantage de compréhension et de respect mutuel entre les membres de la famille des peuples européens. Bien que cet aspect de l'histoire de l'Europe n'ait pas encore été totalement analysé, il semble justifié d'admettre que ces nombreux projets n'auraient pas pu réussir dans les mêmes proportions sans le concours capital des systèmes éducatifs. L'enseignement de l'histoire n'est pas, bien sûr, le seul facteur qui ait contribué aux processus de constitution des nations, l'étude de la littérature nationale et du patrimoine artistique y a aussi amplement participé. Mais ce que je veux souligner, c'est que l'enseignement de l'histoire me semble avoir joué un rôle significatif et efficace conjointement à d'autres tentatives culturelles lors de cette période où il a servi de pierre angulaire à un projet de construction des nations.

Cependant, durant les deux ou trois dernières décennies, les choses ont commencé à changer avec plus ou moins d'intensité selon les régions d'Europe. A mon avis, les défis que rencontre à présent l'enseignement de l'histoire découlent, dans une large mesure, de modifications plus globales intervenant à la fois au sein des systèmes éducatifs et dans la société en général. De nombreuses études montrent que nous vivons à présent une époque de

1. Voir par exemple A. Megill, «History, Memory, Identity», *History of the Human Sciences*, 11-1998.

mutations tout aussi spectaculaires que radicales. Je ne tenterai pas d'examiner les transformations en cours et limiterai ma réflexion à trois d'entre elles que je trouve particulièrement pertinentes pour notre propos. Toutes trois peuvent se définir comme des processus de décentrage. C'est dans ces processus que l'on trouvera, je crois, au moins quelques éléments permettant d'expliquer pourquoi il s'avère aujourd'hui si difficile d'enseigner l'histoire.

Le premier processus de décentrage concerne la compréhension de la manière dont l'histoire est apprise et utilisée. Notre appréhension des objectifs de l'enseignement de cette discipline a considérablement évolué au cours des dernières décennies. Il est maintenant de plus en plus courant de voir dans l'instauration et le développement de la conscience historique des élèves l'objectif prédominant de l'enseignement de l'histoire. Le deuxième porte sur la modification de la situation de l'école en tant que lieu d'apprentissage – modification partiellement due à l'impact socioculturel des médias et de l'économie de marché sur la vie quotidienne des enfants et des adolescents. Enfin, le troisième processus de décentrage est lié à l'évolution du mode d'utilisation de l'histoire dans la société contemporaine. Dans beaucoup de régions d'Europe, la communauté nationale de mémoire n'est plus en mesure de garder la place prépondérante qu'elle occupait il y a cent, cinquante, ou même vingt-cinq ans. Ce fait entraîne naturellement des incidences sur la manière dont l'enseignement de l'histoire est vécu dans le cadre scolaire. Je me propose de développer chacun de ces processus avant d'exposer, en conclusion, quelques remarques résultant de leur analyse.

Premier processus de décentrage: l'enseignement de l'histoire à l'école

Autrefois, on trouvait des professeurs qui estimaient l'enseignement de l'histoire analogue à celui de la lecture, de l'écriture et du calcul. Ils pensaient en conséquence que l'école était un lieu d'apprentissage privilégié et une institution sociale capitale à l'égard des objectifs d'apprentissage de cette discipline. Cependant, au cours des deux dernières décennies, les professeurs d'histoire ont pris de plus en plus conscience que, non seulement les enfants étaient capables d'interpréter et d'utiliser le passé avant de commencer leur scolarité, mais que, en outre, ils apprenaient énormément d'histoire en dehors des murs de l'école. C'est ainsi que, conjointement à la reconnaissance de ces faits, s'est dessiné un changement majeur dans la manière d'appréhender la finalité de l'enseignement de l'histoire. Donner aux élèves une connaissance aussi solide que détaillée du passé n'apparaît plus comme l'objectif essentiel, ce dernier s'attachant désormais davantage à susciter et à développer la conscience historique des enfants et des adolescents.

Si, à première vue, cette modification des objectifs ne semble ni très importante ni d'une portée considérable, il s'agit néanmoins, à mon sens, d'un chan-

gement de pensée radical, si radical à vrai dire que l'on peut, à juste titre, le qualifier de changement paradigmatique dans la conception de l'enseignement de l'histoire. Non seulement il transforme et bouleverse ce qu'il convient d'entendre par le mot «histoire», mais il propose un point de départ différent pour comprendre où, comment et pourquoi elle s'apprend et s'utilise.

Aujourd'hui, on définit la conscience historique en termes d'interconnexion des interprétations du passé non seulement avec la compréhension du présent mais également avec la conception des aspirations concernant l'avenir. Il est important de noter que ce mécanisme d'interconnexion fonctionne dans les deux sens. En effet, les interprétations du passé sont susceptibles d'influer sur la perception que l'on a du présent et du futur, mais il se peut aussi que la compréhension du présent et du futur ait des incidences sur la manière dont on interprète le passé.

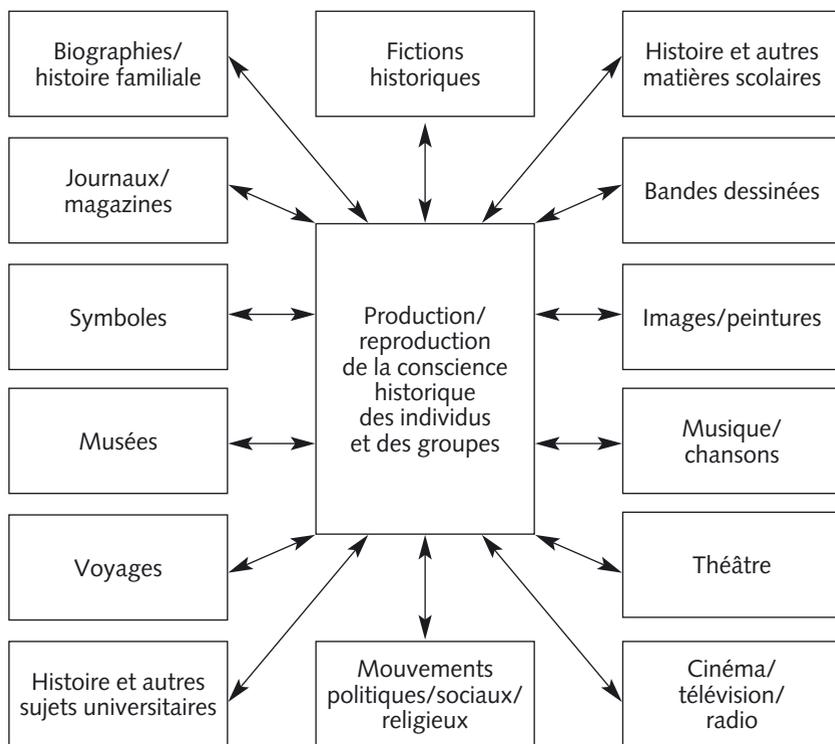
Bien que n'ayant guère le temps d'entrer dans le détail des hypothèses qui étayaient cette théorie, je tiens à souligner deux points minimes, peut-être, mais néanmoins fondamentaux. Premièrement, cette approche repose sur le principe que vivre dans le présent implique la nécessité récurrente tant d'évoquer la mémoire du passé que d'élaborer des perspectives pour l'avenir, et que cela vaut pour tous les domaines de l'existence humaine. En conséquence, cela s'applique à la vie de l'individu comme à celle du groupe. Deuxièmement, elle procède du concept que l'existence peut s'envisager comme – et j'emprunte ici au philosophe américain David Carr la définition pertinente qu'il propose – «un processus dans lequel on se raconte des histoires, on les écoute et on les représente ou on les vit»¹. De plus, il importe de noter que lorsque l'on parle de conscience historique, le mot «histoire» ne se confond plus avec le passé. L'histoire se perçoit davantage comme un ensemble de phénomènes englobant le passé, le présent et l'avenir. Autrement dit, on utilise le mot histoire pour qualifier le type de processus socioculturels dans lesquels évolue l'être humain – c'est-à-dire que par ce mot on entend à la fois exister au cœur de processus socioculturels de nature temporelle et vivre lesdits processus.

Il est assez aisé de démontrer que non seulement la conscience historique se crée et se développe mais que, en outre, elle s'utilise et se transforme dans de nombreux domaines de la vie humaine. S'il fallait illustrer ce point, on pourrait le faire à l'aide du diagramme 1. Il n'est pas indispensable d'étudier ici en détail les composantes de ce diagramme mais, bien sûr, il convient de préciser que l'importance relative dont elles se voient créditées peut varier d'un individu et/ou d'un groupe à l'autre, ainsi qu'exercer un rôle très différent à divers stades du cycle de la vie. Néanmoins, le diagramme 1 montre qu'à partir du moment où l'on place la conscience historique au centre de sa réflexion personnelle sur l'enseignement de l'histoire, cela signifie

1. D. Carr, *Time, Narrative and History*, 1986, p. 61.

que l'on commence aussi à admettre que les cours d'histoire ne sont rien de plus que l'un des multiples facteurs susceptibles de forger et de transformer la conscience historique des élèves. En d'autres termes, on se voit également contraint de reconnaître que l'enseignement de l'histoire dispensé à l'école a subi un décentrage très notable.

Diagramme 1



Quand on examine les conclusions du projet « Les jeunes et l'histoire » il semble incontestable que de nombreux professeurs d'histoire envisagent déjà leur enseignement en termes de développement de la conscience historique de leurs élèves. C'est ainsi que les professeurs interrogés placent en tête l'objectif consistant à « utiliser l'histoire pour expliquer la situation mondiale actuelle et rechercher les axes de changement ». Sans qu'il s'agisse là du seul objectif qu'ils poursuivent dans leur classe, c'est celui qu'ils jugent essentiel. Cependant, les conclusions du projet montrent aussi très nettement que, du point de vue des élèves, cet objectif ne semble pas si patent. A leurs yeux, la finalité majeure du cours d'histoire est l'acquisition « de connaissances sur les principaux événements historiques ». Pour ce qui est

des autres points connexes à la construction de la conscience historique des élèves, la divergence entre les perceptions respectives des enseignants et des apprenants se révèle moins profonde. En ce qui concerne les élèves, le travail consistant à «reconnaître les traditions, caractéristiques, valeurs et tâches de leur nation et de la société» se situe en seconde position dans la liste des objectifs de leur formation historique, alors que l'assimilation des traditions nationales ne vient qu'en quatrième place chez les professeurs.

Si l'on s'en tient aux conclusions du projet «Les jeunes et l'histoire», il semble que l'enseignement de l'histoire en Europe n'ait pas encore assez réorienté la pratique pédagogique de cette discipline vers un développement de la conscience historique des élèves. On ne saurait cependant imputer la situation à une quelconque réticence de la part des professeurs, qui paraissent plus que désireux de répondre à cet objectif. Différents facteurs pourraient expliquer l'échec apparent de leur tentative, je n'évoquerai à ce stade que deux d'entre eux.

Premièrement, il n'y a pas eu d'évaluation suffisante de l'ampleur de la tâche à accomplir. Il s'agit au demeurant d'infiniment plus que du simple remplacement d'un ancien objectif par un nouveau. La conception de l'enseignement de l'histoire en termes de développement de la conscience historique des élèves a des implications d'une portée considérable qui exigent du professeur un remaniement radical de son approche de la formation historique. Elle impose notamment qu'il acquière des notions quant à la manière dont l'apprentissage et l'utilisation de l'histoire en classe peuvent s'apparenter à l'apprentissage et à l'utilisation de l'histoire hors de l'école.

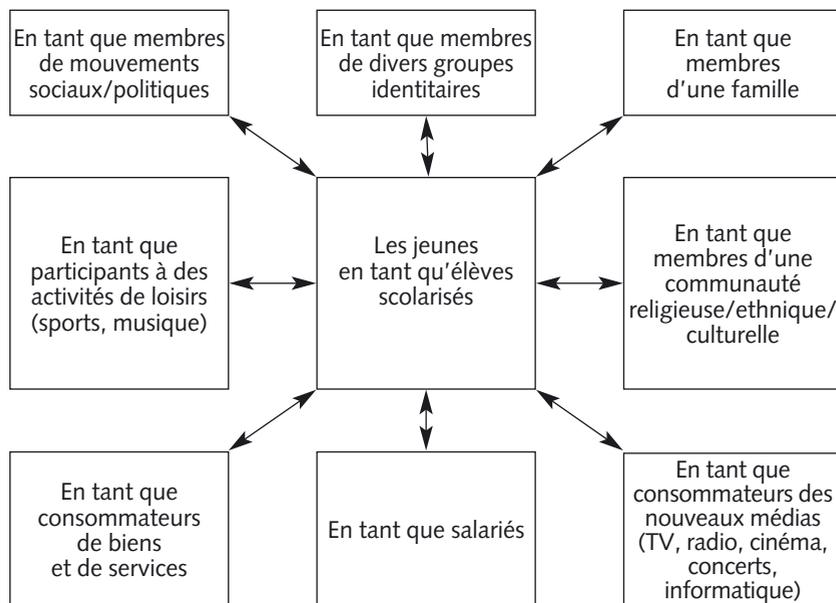
Deuxièmement, il ne suffit pas de parler de mission difficile quand on évoque le développement de la conscience historique des élèves, il convient de reconnaître sans faux-semblant que l'on ne dispose à l'heure actuelle ni des données ni des savoirs nécessaires. S'il a été entrepris un certain nombre d'études sur les liens entre l'histoire académique et l'histoire à l'école, pratiquement aucune ne s'est intéressée aux rapports entre l'enseignement de l'histoire en classe d'une part et l'élaboration populaire et l'utilisation quotidienne de cette discipline d'autre part. Il existe à cela une explication un peu brutale, il y a tout au plus une dizaine d'années que les chercheurs s'attachent sérieusement à découvrir les caractéristiques de l'utilisation populaire de l'histoire et la manière dont fonctionne la mémoire populaire. Certes, les choses commencent à évoluer depuis quelques années mais, pour être honnête, il faut dire que nous faisons là référence à un domaine de recherche qui existe uniquement en marge du monde universitaire.

Deuxième processus de décentrage: la place de l'école

L'étude de l'historicité de l'enseignement de l'histoire suppose également que l'on s'intéresse aux changements intervenus dans la place occupée par

l'école dans la vie quotidienne des jeunes. Ce sujet s'avère aussi complexe qu'épineux et, bien que ne disposant guère de temps à lui consacrer, je tiens à l'avoir évoqué compte tenu de l'importance et de la pertinence qu'il revêt à l'égard des questions à l'ordre du jour de ce symposium.

Diagramme 2



Si l'on devait décrire la place qu'occupe aujourd'hui l'école dans la vie des jeunes, on pourrait tenter de le faire selon les axes indiqués dans le diagramme 2. Comme pour le diagramme 1, il convient de rappeler que l'importance accordée aux différentes sphères mentionnées peut varier non seulement d'un individu et d'un groupe à l'autre, mais également d'une société à une autre. Ce qui importe ce n'est pas tant la manière spécifique de diviser la vie quotidienne des jeunes en domaines distincts, mais plutôt l'examen de certaines des mutations dont l'école a fait l'objet en tant que lieu d'apprentissage au cours des dernières décennies. Je me bornerai à évoquer le point concernant la modification subie par l'autorité de l'école en tant que lieu d'apprentissage.

Dans l'histoire de l'humanité, la culture orale constitue la base de toutes les autres cultures de communication. Les individus apprendront toujours à communiquer entre eux en utilisant leurs ressources physiques intrinsèques. En l'occurrence, il y a lieu de noter que la culture orale recouvre l'utilisation de vecteurs de communication aussi bien non verbaux que verbaux. On

apprend tout d'abord à communiquer à l'aide de moyens non verbaux tels que la gestuelle avant d'employer le moyen verbal de la parole. Dire que tout mode de communication repose sur la culture orale est vrai en termes de phylogénétique et d'ontogenèse – c'est-à-dire dans l'histoire de l'espèce humaine comme dans celle de chaque individu.

C'est à un troisième stade, voire à un stade ultérieur, que l'on commence à apprendre à communiquer par l'intermédiaire de la lecture et de l'écriture. L'alphabétisation est un mode de communication qui non seulement nécessite que l'on transforme et utilise des matériaux non humains aux fins d'établir une communication entre les individus – en employant l'encre et le papier par exemple – mais qui présuppose également que l'on est capable d'effectuer les tâches afférentes – en d'autres termes, que l'on a appris des savoir-faire dépassant ceux développés dans les formes d'interaction sociale les plus élémentaires, celles de la culture orale. L'école est le lieu où la plupart des gens acquièrent ces savoir-faire complémentaires, elle a donc traditionnellement joué le rôle de point d'entrée dans le monde de la lecture et de l'écriture. Savoir lire et écrire signifiait que l'on était en mesure d'accéder à l'univers diffusé par l'écriture mais aussi, pendant ce dernier siècle et demi, que l'on pouvait commencer à pénétrer dans le monde des adultes. C'est cette fonction sociale qui, entre autres, a conféré à l'école son autorité en tant que lieu d'apprentissage.

Cependant, depuis quatre ou cinq décennies, la situation de l'école est soumise à l'impact de l'évolution permanente du monde de la communication. Des chercheurs comme Walter J. Ong et Raymond Williams ont notamment souligné qu'il convenait non seulement de voir dans l'utilisation des nouveaux médias électroniques de communication une extension du monde de la lecture et de l'écriture, mais également de noter qu'elle introduisait un changement dans les modes de communication allant, en partie, à l'encontre des formes traditionnelles de la maîtrise de ces savoir-faire. Bien que les nouveaux modes de communication électroniques soient apparus beaucoup plus tard dans l'histoire de l'homme que les techniques de l'écriture et de l'imprimerie, ces nouvelles technologies fonctionnent d'une manière qui, dans une certaine mesure, s'apparente davantage à la culture orale. C'est pourquoi Walter J. Ong affirme que nous vivons à présent dans une «nouvelle ère de seconde oralité»¹.

Mon propos est de faire remarquer que cette «nouvelle ère de seconde oralité» affecte aussi l'école en tant que lieu d'apprentissage. On peut en effet dire qu'elle contribue à un autre des aspects du processus de décentrage. Si l'école reste, de toute évidence, l'endroit où les jeunes acquièrent les savoir-

1. W. J. Ong, *Orality and Literacy. The Technologizing of the Work*, 1982, p. 135. Voir également Raymond Williams, «Means of Communication as Means of Production», in *Problems in Materialism and Culture*, 1980.

faire permettant d'entrer dans l'univers de la lecture et de l'écriture, elle n'occupe plus une position privilégiée quand il s'agit d'amorcer l'exploration du monde des adultes. Les nouveaux médias électroniques donnent aujourd'hui aux jeunes la possibilité d'accéder au monde qui les entoure beaucoup plus facilement et librement qu'il y a un siècle ou un demi-siècle. Autrement dit, ils les introduisent dans le monde des adultes, monde que ces derniers eux-mêmes ont beaucoup plus de difficultés à structurer et à contrôler que par le passé. Ces nouveaux médias offrent aux jeunes qui le désirent et qui savent exploiter les opportunités à leur disposition davantage d'indépendance et d'autonomie que ce n'était le cas autrefois. A mon avis, ces changements ont commencé à affecter l'autorité de l'école en tant que lieu d'apprentissage.

On trouve des preuves de ce processus de décentrage dans les rapports du projet «Les jeunes et l'histoire». Entre autres points, ce programme de recherche met clairement en lumière que les jeunes jugent l'enseignement de l'histoire basé sur les manuels passablement insipide et ennuyeux. Ils manifestent une nette préférence pour un enseignement capable d'exploiter quelques-unes des nombreuses possibilités offertes par les médias modernes. Il s'agit précisément de la réaction que l'on pouvait escompter de la part d'une génération qui a grandi et qui vit dans la «nouvelle ère de seconde oralité». En outre, ce processus de décentrage ne concerne pas uniquement la place et le rôle des livres dans l'enseignement de l'histoire, il s'applique aussi à la situation des professeurs. Il s'ensuit notamment que les maîtres sont aujourd'hui bien plus obligés de faire leurs preuves vis-à-vis de leurs élèves qu'ils ne le devaient auparavant. Ils travaillent sous la contrainte croissante d'une exigence: être capable de démontrer de manière convaincante à leur public que ce qu'ils ont à lui offrir est intéressant et utile. Voilà qui fait de l'enseignement – et pas uniquement de l'enseignement de l'histoire – un défi plus que considérable en vérité.

Troisième processus de décentrage: les communautés de mémoire

Je vais maintenant dire quelques mots du troisième et dernier des processus de décentrage qu'il convient, je pense, de prendre en compte quand on réfléchit à la situation de l'enseignement de l'histoire à la fin du 20^e siècle. Il est connexe aux communautés de mémoire, cadre de toute éducation historique.

Chaque fois que des individus commencent à constituer un groupe et à ébaucher des formes d'identité collective, ils ne manquent tout naturellement pas de chercher les réponses à des questions du type: i) Qui sommes-nous? ii) D'où venons-nous? iii) Quelle est notre situation actuelle? iv) Où allons-nous et/ou où souhaitons-nous aller? Les gens font appel à leur conscience historique pour, entre autres choses, établir une communauté de mémoire. Il semble qu'il s'agisse d'un processus pratiquement universel et le fait qu'il ait régulièrement lieu figure au nombre de ceux que personne

ou presque ne songe à contester. Le caractère construit de telles communautés et identités est aujourd'hui largement reconnu.

Reprenant le terme de Benedict Anderson, on peut également décrire ce genre de communauté comme étant une «communauté imaginée»¹. Les gens ont l'impression, le sentiment, d'avoir quelque chose en commun avec d'autres personnes qu'ils ne rencontreront jamais pas plus qu'ils ne leur parleront, ce peut-être parce que lesdites personnes vivaient dans le passé, qu'elles appartiennent au présent mais résident en des lieux très éloignés, ou qu'elles composeront les générations futures. Même si une telle communauté est, au sens propre, une communauté imaginée, elle n'a cependant rien de fictif ou d'imaginaire. A vrai dire, une communauté ne peut ni exister ni fonctionner indépendamment de la conscience de ses membres, et une communauté imaginée est une construction dont les conséquences sont considérables. Elle façonne littéralement le monde social.

Bien que la constitution de communautés de mémoire semble être un processus universel, les communautés de mémoire instituées sont en fait un phénomène historique et, par conséquent, leurs caractéristiques évoluent généralement au fil du temps. Il s'ensuit que des communautés de mémoire différentes peuvent prévaloir ou dominer selon les époques. A l'heure actuelle, on est encore loin d'avoir étudié exhaustivement leur histoire dans le contexte européen, toutefois, plusieurs chercheurs travaillant sur le sujet s'accordent à distinguer au moins trois grandes phases qui se chevauchent partiellement².

Il y a eu une phase «pré-nationale» au cours de laquelle les communautés de mémoire tendaient à être soit strictement locales, soit relativement cosmopolites, phase marquée par des différences très importantes entre la mémoire populaire et la mémoire élitare. A partir du 18^e siècle, on commence à s'orienter en Europe vers une phase nationale, et depuis lors, ce sont les communautés de mémoire nationales qui s'avèrent dominantes. A l'origine les populations étaient davantage le destinataire que l'initiateur des commémorations qui soutenaient et maintenaient ces communautés en vie mais il semble qu'ultérieurement la mémoire nationale ait pris une forme beaucoup plus démocratique.

Je souhaiterais m'arrêter sur ce qu'il convient d'entendre par «communauté de mémoire dominante». Si l'on en revient un instant au diagramme 1 – en s'attachant aux divers cadres dans lesquels la conscience historique d'un peuple est produite et reproduite – on peut alors qualifier de dominante une communauté de mémoire qui fait sentir sa présence et se manifeste simultanément dans une série de contextes différents. Ainsi, au cours de l'his-

1. B. Anderson, *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, 1991.

2. Voir par exemple J. Gillis, «Memory and Identity: The History of a Relationship», in *Commemorations. The Politics of National Identity*, 1994.

toire de l'Europe, il y a eu des époques et des endroits où, que les écoliers étudient la littérature, l'histoire ou la géographie, lisent une œuvre de fiction historique, regardent un film, aillent au théâtre ou chantent, ils pratiquaient une activité qui faisait plus ou moins référence à la même communauté de mémoire et la réaffirmait.

La phase nationale correspond à une période marquée par la dominance d'une communauté de mémoire spécifique, et c'est durant cette phase que l'enseignement de l'histoire paraît avoir été vécu comme une expérience intéressante et utile. Contrairement à aujourd'hui, il semble que l'on n'ait pas eu alors besoin de légitimer l'enseignement de cette discipline. Néanmoins, quand on regarde les études consacrées à la manière dont les communautés de mémoire contemporaines se sont développées et ont évolué, on relève une série de facteurs indiquant que, pendant les deux ou trois décennies passées, des régions d'Europe sont entrées dans ce que – faute de mieux – il est convenu d'appeler une «phase postnationale».

J'ai parfaitement conscience qu'il faille établir une distinction entre les différentes tendances qui, à cet égard, se développent dans les diverses régions d'Europe. Ainsi, par exemple, le passage à une phase de mémoire postnationale est-il beaucoup plus prononcé en Europe occidentale qu'en Europe orientale. Je tiens par ailleurs à souligner que mentionner l'évolution de l'Europe occidentale vers une phase postnationale n'en revient aucunement à affirmer que les communautés de mémoire nationales y ont cessé d'exister. Bien au contraire. Il est incontestable que ces communautés perdurent et exercent une influence sur la vie de chacun mais – et tel est le sens de ce propos – elles ne jouent plus le même rôle dominant que par le passé.

Si j'ai décidé de m'étendre sur l'histoire des communautés de mémoire en Europe c'est que, à mon sens, cette mutation vers une phase postnationale commence à avoir une incidence notable sur l'enseignement européen de l'histoire. Elle est à l'origine de ce que j'ai appelé le troisième processus de décentrage dans le domaine de l'éducation historique. Dans certaines régions d'Europe, l'enseignement de l'histoire ne peut plus significativement définir et légitimer sa fonction principale par rapport à une communauté de mémoire dominante spécifique. L'historien américain John Gillis décrit la situation du monde occidental comme suit:

«A l'heure actuelle, chacun est son propre historien et cette démocratisation du passé suscite quelque inquiétude chez les professionnels dont la plupart continuent à écrire dans la tradition nationaliste et conservent un étroit monopole sur l'ensemble des enseignants et des conservateurs de musée, même s'ils s'éloignent du grand public [...]. En réalité, pour une majorité de personnes, la nation ne constitue plus le siège ou le cadre de la mémoire si bien que l'histoire nationale n'est plus le bon critère de leur connaissance effective du passé¹.»

1. *Ibid*, p. 17.

Beaucoup de gens semblent aujourd'hui consacrer davantage de temps au travail de mémoire qu'auparavant. Cette besogne est cependant quelquefois vécue comme plus pesante que lorsqu'il s'agissait essentiellement de se définir par rapport à une communauté de mémoire nationale existante. Dans un contexte postnational il s'avère que l'on s'intéresse plus aux questions connexes à la famille, à l'histoire locale et aux sujets mondiaux (tels que l'Holocauste, Hiroshima, la guerre du Vietnam) qu'aux problèmes concernant l'histoire nationale. L'une des conclusions majeures du projet «Les jeunes et l'histoire» confirme cette tendance. Il en ressort que, de nos jours, les élèves européens estiment que l'enseignement de l'histoire devrait accorder à l'histoire familiale une place beaucoup plus conséquente que celle qu'il lui donne généralement. C'est là justement le type de conclusion que l'on pouvait escompter à un moment où l'importance prédominante des communautés de mémoire nationales paraît manifestement s'estomper dans de nombreuses régions d'Europe.

Les défis immédiats

Dans cette communication au symposium, je me suis efforcé de réfléchir aux défis immédiats. Au centre du tableau que j'ai tenté d'esquisser figure la reconnaissance ouverte qu'enseigner l'histoire aujourd'hui est une tâche extrêmement difficile, voire une véritable gageure qui semble, en fait, passablement plus ardue dans certaines régions d'Europe que dans d'autres. Je tiens à souligner que je me suis borné à qualifier cette mission de difficile et n'ai aucunement cherché à faire entendre qu'elle était impossible. J'ai essayé d'en comprendre les difficultés en décrivant trois processus de décentrage qui affectent l'enseignement de l'histoire de nos jours. Si nous voulons changer l'état actuel des choses, notre capacité d'agir de manière intelligente et responsable dépend de notre appréhension des conditions spécifiques de l'enseignement de l'histoire à la fin du 20^e siècle. Ce que je me suis attaché à faire, c'est précisément d'approfondir notre vision de l'historicité de cet enseignement. Je souhaiterais maintenant conclure en mentionnant trois des défis immédiats.

Premièrement, je crois que l'on se méprend si l'on pense vivre une époque où l'attrait des peuples pour l'histoire est au plus bas. Ce que d'aucuns interprètent comme une désaffection majeure de la société actuelle à l'égard de l'histoire devrait plutôt s'appréhender comme une évolution permanente des types de passé que chacun estime intéressants et utiles aujourd'hui. Il suffit de regarder ce qui se passe à l'extérieur de l'enceinte scolaire pour avoir amplement la preuve que la mémoire populaire et l'histoire publique sont plus florissantes que jamais. C'est pourquoi l'une des tâches immédiates consiste à comprendre le rapport entre l'histoire enseignée à l'école et les nombreuses formes de travail de mémoire en cours dans la société en général. On pourrait même commencer par examiner la perspective de faire de la classe d'histoire un forum

dù les élèves se verraient donner la possibilité de réfléchir et de s'interroger sur la manière dont ils utilisent le passé dans leur vie quotidienne et à quelles fins.

Deuxièmement, je pense que l'on se trouve actuellement au beau milieu d'une expérience pédagogique. Je fais en l'occurrence allusion aux différentes tentatives visant à aborder l'enseignement de l'histoire en termes d'instauration et de développement de la conscience historique des apprenants. Ainsi que je l'ai dit plus haut, le projet «Les jeunes et l'histoire» montre que beaucoup de professeurs d'histoire ont certainement commencé à travailler dans cette optique en réfléchissant à leur pratique. Mais, à la lecture des témoignages dont on dispose, il est manifeste que ce nouveau message n'est pas encore parvenu aux élèves. Ils continuent à voir dans l'acquisition «de connaissances sur les principaux événements historiques» l'objectif majeur de leur formation en histoire. Face à cette situation, il se trouve des professeurs et des responsables politiques susceptibles d'arguer que les expériences articulées autour du concept de conscience historique n'étant guère couronnées de succès, le temps est venu d'abandonner cette nouvelle approche de l'enseignement de l'histoire. Toutefois, il serait à mon sens prématuré d'en arriver à une telle conclusion. Si l'on consulte les résultats de l'enquête en profondeur effectuée par Roy Rosenzweig et David Thelen aux Etats-Unis, publiée sous le titre *The Presence of the Past* (1998), on s'aperçoit qu'ils montrent clairement que le schéma de construction historique populaire suit en fait une ligne de pensée identique à celle qui tend à faire de la conscience historique un axe et un tournant de l'enseignement de l'histoire.

Cela m'amène à mon troisième et dernier point. Quand on analyse les défis immédiats, il est important d'admettre que les modes d'enseignement ne se transforment que lentement dans le cours normal des événements. Non seulement les compétences nécessaires à l'enseignement de l'histoire ne s'acquièrent pas du jour au lendemain, mais il faut en outre un temps non négligeable pour revoir et changer sa pratique pédagogique. La théorie de la conscience historique repose entièrement sur l'approche de ce fait socio-culturel: l'homme est un être historique, ce qui signifie que la culture est une composante de sa nature. Autrement dit, il s'agit de quelque chose qu'il acquiert et modifie, sa vie durant, au moyen de processus continus de socialisation et d'apprentissage. Il s'ensuit également que des individus ayant des types de vécu historique différents deviennent des individus différents et que, pour parvenir à comprendre des individus différents de soi, il faut être en mesure d'appréhender leur histoire et leur culture.

Si aujourd'hui j'ai la conviction que la théorie de la conscience historique peut considérablement contribuer à restructurer et revitaliser l'enseignement de l'histoire en Europe, je pense aussi qu'il convient de reconnaître franchement que les vieilles habitudes ont la vie dure et s'avèrent parfois difficiles à modifier.

LES DEUX FACES DE LA DISCRIMINATION DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE: DISCRIMINANTS ET DISCRIMINÉS À LA FOIS

*par Christina Koulouri*¹

Ma présence ici pourrait être justifiée par des éléments autobiographiques – d'une part par le travail que j'ai mené sur les manuels scolaires grecs d'histoire et de géographie et sur leur message idéologique depuis le siècle dernier, d'autre part par le fait que j'enseigne l'histoire dans une université située près de la frontière turque et par conséquent dans une région habitée par la minorité ethnique la plus importante en Grèce. D'une certaine façon mes préoccupations scientifiques se croisent donc avec le vécu quotidien. D'autant plus que, avant de voyager en Thrace, j'avais une idée plutôt vague et confuse de cette minorité, ce qui est le cas, me semble-t-il, de la majorité des habitants d'Athènes sinon de la Grèce entière en dehors de la région concernée.

Par contre, tous ou presque tous s'aperçoivent de la présence progressivement croissante d'immigrés dans la société grecque. Cela dépend aussi évidemment du rôle des médias qui ne cessent pas d'inclure dans les nouvelles quotidiennes les incidents de criminalité – surtout ceux concernant des Albanais et des Roumains. Il s'ensuit que l'image dominante des immigrés est manifestement péjorative.

L'intégration des minorités indigènes et d'immigrés dans la société grecque pose des problèmes qui dépassent le secteur de l'enseignement et incluent tout le complexe des structures idéologiques et sociales. Je vais cependant me limiter aux questions d'éducation, qui constituent l'objectif de notre séminaire,

1. M^{me} Koulouri est maître de conférences en histoire moderne et contemporaine, université Démocrite de Thrace. Son exposé a été présenté au Séminaire de diffusion du projet du CDCC «Démocratie, droits de l'homme, minorités: les aspects éducatifs et culturels» (Athènes, 22-24 octobre 1998).

et plus particulièrement à la question de l'enseignement de l'histoire. En fait, pour comprendre les contenus de l'enseignement de l'histoire en Grèce, il faut analyser les conditions historiques particulières qui ont produit des minorités à l'intérieur de l'Etat-nation grec, ainsi que les relations entre l'identité grecque et l'identité européenne. Le statut minoritaire des Grecs dans des pays occidentaux d'après-guerre est d'ailleurs une expérience historique absente de l'enseignement de l'histoire mais qui pourrait être exploitée en vue de l'éducation interculturelle. Je vais commencer par ce dernier point.

Les Grecs en tant que minorité

Tout au long du 20^e siècle, la Grèce était un pays d'émigration massive, comme d'autres pays méditerranéens telle l'Italie. Au début du siècle, les Etats-Unis étaient le pays qui recevait le plus grand nombre d'immigrés grecs. Après la seconde guerre mondiale, le courant migratoire se dirigea également vers l'Australie, l'Afrique du Sud et les pays industrialisés de l'Europe occidentale. Dès les années 60, l'Allemagne fut le plus grand récepteur d'immigrés grecs. Dans les années 60 et 70, donc, les Grecs ont constitué une des minorités de migrants qui ont changé les structures démographiques et sociales des pays occidentaux. Leur situation dans les sociétés d'accueil n'était pas aisée. Placés au niveau le plus bas de la stratification sociale – en bonne compagnie avec les Turcs, les Italiens et les Marocains – ils souffraient tant de la pénurie de moyens que des préjugés et des discriminations contre eux. En tant que minorité, les Grecs étaient par conséquent les victimes d'un racisme qui jusqu'alors leur était inconnu à cause de leur situation majoritaire dans leur pays.

Les Grecs se trouvaient aussi en état minoritaire en Turquie après le traité de Lausanne en 1923 qui imposa l'échange de populations entre la Grèce et la Turquie, à l'exception des musulmans de Thrace et des Grecs d'Istanbul. L'expérience de la minorité grecque (minorité indigène dans ce cas-là) dans un Etat national qui aspirait à son homogénéité était traumatique. Actuellement il en reste un petit nombre à Istanbul, qui est cependant encore le siège du patriarche orthodoxe. Un cas analogue est celui de la minorité grecque en Albanie du Sud qui a nourri le grand courant migratoire vers la Grèce après la chute du régime communiste.

Cette expérience de minorité et donc de discrimination chez les migrants grecs et les Grecs de Turquie et d'Albanie, qui fait d'ailleurs partie de l'histoire nationale, nous allons la garder comme un des points de repère pour l'enseignement interculturel de l'histoire en Grèce.

Minorités indigènes et immigrés

La diaspora grecque, voire les minorités grecques à l'étranger – indigènes ou non –, est l'une des faces de l'existence nationale. L'autre face est celle de la

majorité grecque dans son Etat-nation à l'intérieur duquel vivent des minorités indigènes et des immigrés. En fait, le problème des minorités ne semble préoccuper l'Etat et la société en Grèce que depuis peu. Il y a une dizaine d'années à peu près, la Grèce donnait l'impression d'une nation homogène où la différence culturelle était dispersée ou enfermée dans des régions lointaines frontalières. Le racisme était perçu comme une discrimination contre les Noirs et donc comme un problème qui ne touchait pas la Grèce. L'homogénéité culturelle était en grande partie vraie à cause de la politique d'assimilation que l'Etat national avait suivie depuis sa fondation et du fait que jusqu'aux années 90 la Grèce n'était pas un pays d'immigration massive.

Les évolutions politiques en Europe orientale et dans les Balkans après 1989 ont dirigé un courant migratoire important vers la Grèce. Ce courant n'était pas homogène. Il y avait des migrants venant des pays de l'Est (Polonais, Roumains, Bulgares, Russes, etc.) ou de l'Asie (Kurdes, Irakiens). Parmi eux il y avait des immigrés venant des pays balkaniques et de l'ex-Union soviétique qui avaient une conscience nationale grecque et ont été accueillis comme des «rapatriés». Les Albanais du Sud (ou Epirotes du Nord selon le point de vue grec) et les Pontiques des anciennes républiques soviétiques sont donc arrivés en Grèce comme des compatriotes et non comme des «étrangers». Ils devaient par conséquent appartenir à la majorité nationale et non pas former une minorité particulière. Si, malgré tout, ces groupes ethniques souffrent d'exclusions et de discriminations, il semble qu'une définition des minorités appuyée sur l'identité nationale est insuffisante. Les discriminations ne concernent pas uniquement l'«autre» national mais aussi l'«autre» social, ce qui était par exemple le cas des communistes en Grèce après la fin de la guerre civile (1949) ou ce qui est le cas des femmes. On ne peut pas procéder suivant des distinctions rigides et dichotomiques entre «nous» et les «autres», mais on doit tenir compte du fait que les identités sont multiples, complexes et dynamiques, construites socialement et qu'elles subissent des transformations. Un exemple éloquent est celui des Albanais qui se proclament des Epirotes du Nord (et donc des Grecs) pour avoir un meilleur sort ou, inversement, qui sont définis tous indifféremment comme des Albanais quand ils commettent des crimes.

En Grèce contemporaine nous pouvons donc distinguer deux catégories de minorités qui ont été formées à travers des procédures historiques différentes et dont la place dans le système éducatif grec est aussi différente.

Les minorités indigènes, qui ont survécu à la dissolution de l'Empire ottoman multiculturel et à la formation des Etats nationaux dans les Balkans; elles se distinguent de la majorité par leur religion, leur langue et leur culture en général, et elles aspirent à la sauvegarde de leur identité culturelle.

Les minorités allochtones de migrants, de langue et de culture différentes, qui sont à leur tour divisées en deux sub-catégories: d'abord, ceux qui revendiquent

quent d'être intégrés dans la majorité *de jure* en tant que membres de la même nation et qui abandonnent plus ou moins volontiers leurs dialectes pour parler la langue officielle du pays; ensuite, ceux qui souhaitent être acceptés dans la société d'accueil comme des membres égaux et dont l'identité culturelle subit des transformations à cause du processus d'intégration.

Les attitudes discriminatoires envers toutes ces catégories de minorités ne sont ni identiques ni stables. Les minorités des immigrés sont traitées à peu près de la même manière que celles installées dans les pays occidentaux. Les relations avec la minorité musulmane de Thrace sont par contre définies par la rivalité avec la Turquie qui a un fond historique important et par la conjoncture des différends balkaniques voire gréco-turcs.

Enseignement ethnocentrique de l'histoire

En ce qui concerne l'enseignement de l'histoire, on peut aussi repérer deux attitudes différentes bien qu'homologues: premièrement, l'attitude envers toutes les minorités en général qui dépend de l'idée de la supériorité de la civilisation grecque et, deuxièmement, les rapports particuliers avec la minorité musulmane qui sont en partie déterminés par deux visions rivales du passé collectif. En fait, les récits du passé national chez les Grecs d'une part et les Turcs d'autre part s'excluent mutuellement et ne favorisent ni la tolérance ni la coexistence des deux peuples.

Le problème qui se pose alors est, d'après les mots de Fr. Audigier, le suivant: si une minorité dans un Etat correspond à une majorité dans un Etat voisin ou proche, l'histoire de cet Etat de référence pour la minorité doit-elle devenir l'histoire de la minorité? Mais alors si l'histoire était commune, y compris dans un passé parfois proche, pourquoi le présent et l'avenir ne le serait-il pas aussi¹?

Le danger trop évident qui y réside peut être découvert dans une longue série d'exemples tels les Albanais du Kosovo, les Hongrois de Roumanie, l'Irlande du Nord, etc. La réponse au dilemme serait peut-être une histoire qui n'est pas centrée sur les Etats et les événements politiques et militaires mais qui ignore les frontières et s'articule suivant des entités culturelles et géographiques, telles l'histoire locale, l'histoire régionale, l'histoire européenne et mondiale.

L'histoire enseignée en Grèce est par excellence l'histoire nationale. Bien que les formulations négatives à l'égard des voisins balkaniques soient éliminées des manuels scolaires grecs, le récit reste essentiellement ethnocentrique.

1. Fr. Audigier, *Pratiquer la diversité culturelle dans l'éducation* (projet «Démocratie, droits de l'homme, minorités: les aspects éducatifs et culturels». Conférence finale, 21-23 mai 1997, DECS/SE/DHRM (97) 1), p. 29.

La nation grecque est présentée à travers l'enseignement de l'histoire comme «une entité quasi naturelle» qui possède deux caractéristiques principales: «la continuité culturelle ininterrompue depuis la plus haute Antiquité et la parfaite homogénéité»¹. L'ethnocentrisme est accentué par la conviction que la civilisation grecque est un des piliers de la civilisation européenne dont la supériorité est incontestable. L'image des cultures européennes comme autonomes et autosuffisantes exclut comme «envahisseurs culturels» tous les non européens, voire les musulmans².

Cependant, les rapports entre la Grèce et l'Europe sont plus ambigus qu'on ne le croit. On y retrouve la qualité ambivalente de discriminé et de discriminant que nous avons rencontrée quand nous examinons la double situation de majorité et de minorité chez les Grecs. Les Grecs, «enfants gâtés de l'histoire», selon la formulation heureuse d'un érudit grec vers la moitié du 19^e siècle, croient que l'Europe leur est endettée à cause de leur offre éternelle à sa civilisation. Chaque fois que l'Europe ne paraît pas être philhellène, les Grecs se sentent rejetés, même trahis. Placée entre l'Orient et l'Occident, la Grèce oscille aussi entre une civilisation européenne valorisée et une civilisation asiatique dévalorisée³. L'Europe est pour elle un modèle et une menace à la fois. C'est pourquoi on rencontre souvent des courants idéologiques ouvertement hostiles à l'européanité de la Grèce.

L'idée de la supériorité culturelle qui est diffusée par l'enseignement de l'histoire est le premier pas vers l'intolérance et le mépris des autres. Les discriminations ne sont pas engendrées par la simple diversité culturelle mais par le système de rapports inégaux de puissance économique et de rayonnement culturel dans le monde. Les groupes humains dont la culture est censée être «inférieure» sont les objets des discriminations. C'est pourquoi la dimension européenne dans l'enseignement de l'histoire ne suffit pas pour dépasser les ethnocentrismes si l'identité européenne à laquelle on aspire est aussi exclusive que les identités nationales.

Dans les nouveaux programmes d'histoire pour l'enseignement secondaire en Grèce on trouve certains principes de l'éducation interculturelle. Parmi les objectifs de l'enseignement de l'histoire figure la création, au moyen de l'étude des cultures particulières et de leur contribution à la civilisation mondiale, d'un esprit de modération, de tolérance et de respect pour la différence⁴. Les

1. Th. Dragonas, A. Frangoudaki, Chr. Inglessi (éd.), *Beyond one's own backyard: intercultural teacher education in Europe (De chez moi et d'ailleurs: éducation interculturelle des enseignants en Europe)*, Athènes, 1996, p. 40.

2. Cf. A. Perotti, *The case of intercultural education*, Editions du Conseil de l'Europe, 1994, p. 38-40.

3. Cf. Christina Koulouri, «Entre l'Orient et l'Occident: les avatars de l'identité nationale grecque», *Historiens et géographes*, février 1999.

4. Ministère de l'Education nationale et des Cultes, *Annonce pour la rédaction des manuels scolaires d'histoire*, Athènes, 1998, p. 16.

matières détaillées pour chaque classe incluent d'ailleurs des références à la civilisation musulmane¹ et aux civilisations de l'Extrême-Orient². Les auteurs du programme insistent en plus sur sa flexibilité: étant donné que le curriculum concerne l'ensemble des élèves malgré leurs particularités socioculturelles et linguistiques, on doit examiner si le curriculum en place est aussi accessible à des élèves possédant des caractéristiques linguistiques et socio-culturelles particulières³.

Manuels et enseignants

Les directions des programmes expriment plutôt ce qu'on devrait faire que la situation réelle. La pratique de la classe dépend des manuels et des enseignants; plus des enseignants que des manuels. Bien qu'une longue série d'études soit faite sur le contenu des manuels scolaires, nous devons avouer que le rôle formateur du manuel est relativement restreint si nous le comparons à celui de l'enseignant ou de l'école «parallèle» (famille, médias, etc.). Le rôle des manuels dans le processus de socialisation des jeunes générations a été surestimé en dépit d'autres agents beaucoup plus importants. Il est vrai qu'il est plus facile d'étudier un corpus de manuels scolaires que d'essayer de détecter les pratiques de la classe. Cependant, l'impact du manuel ne peut pas être estimé indépendamment des pratiques scolaires.

L'exemple de l'Irlande du Nord peut éclairer l'importance de l'école «parallèle» pour la transmission d'une interprétation sélective et biaisée de l'histoire. Les enfants n'arrivent pas à l'école avec un livre blanc; ils sont élevés dans un environnement social et familial marqué par des divisions profondes⁴. Ils apportent donc à l'école les stéréotypes qu'ils ont acquis en dehors de l'école et ils doivent apprendre à développer une attitude critique à l'égard de leurs propres préjugés. Pour les enseignants aussi il n'est pas du tout facile de se débarrasser d'idées dominantes dans la société où eux-mêmes ont été élevés. En Irlande du Nord, le poids de ce qu'on appelle l'«histoire des rues» (*street history*) dans la transmission d'une vision du passé commun semble être beaucoup plus grand que le poids de l'école. Je pense que cette constatation est valable aussi pour la Grèce et pour d'autres pays beaucoup moins troublés que l'Irlande du Nord. C'est pourquoi la cible de l'éducation interculturelle ne doit pas être uniquement l'école. La compréhension mutuelle et le respect de la diversité culturelle sont surtout stimulés par des activités extra-scolaires.

1. *Ibid.*, p. 44, 75, 103, 106.

2. *Ibid.*, p. 39.

3. *Ibid.*, p. 26.

4. *The teaching of history in a divided community*, rapport d'Alan McCully, Conseil de l'Europe, DECS/SE/BS/Sem (97) 8, Strasbourg, 1998, p. 5-7.

C'est d'ailleurs le cas du nouveau projet du CDCC sur «L'éducation à la citoyenneté démocratique», qui justement se charge de créer des «sites de citoyenneté» en Europe et de s'occuper surtout de questions de participation, d'éducation informelle, d'éducation des adultes, etc.

Cependant, si nous nous limitons à l'école en Grèce (et je me réfère à la fois à l'enseignement primaire et secondaire), nous pouvons faire les remarques suivantes.

Les manuels scolaires d'histoire ne semblent pas correspondre aux principes théoriques formulés dans les programmes. Bien qu'on ne rencontre pas d'expressions négatives contre les peuples voisins, l'idée de la supériorité de la civilisation grecque, l'ethnocentrisme plus ou moins explicite et la prédominance de l'histoire politique en dépit de l'histoire sociale, économique et culturelle entravent évidemment la tolérance et la reconnaissance de la valeur des cultures minoritaires. En fait, l'enseignement de l'histoire ne doit pas viser à transmettre des points de vue modérés mais à équiper les jeunes gens avec un processus qui leur permet de penser d'eux-mêmes de manière critique¹.

Le système du manuel unique par classe et par matière, publié et diffusé par le ministère de l'Education – ce qui est le système en place en Grèce –, ne permet pas la flexibilité exigée par des classes mixtes qui comprennent aussi des enfants minoritaires.

La flexibilité est en plus entravée par le fait que le curriculum grec est orienté vers des examens dont le point culminant est le concours pour entrer à l'Université. Cela signifie que la réussite scolaire dépend de la capacité de répondre suffisamment à un système extrêmement centralisé qui ne récompense pas la diversité.

La formation initiale des enseignants en Grèce ne les prépare pas pour les exigences de l'éducation interculturelle. Leur formation pédagogique en général est défectueuse. En ce qui concerne les enseignants d'histoire en particulier, ils sont des professeurs de lettres et donc ils enseignent aussi, outre l'histoire, le grec ancien et le grec moderne. Il est évident que des enseignants qui ne possèdent pas de formation pédagogique et historique solide sont plus vulnérables à des stéréotypes et à des préjugés.

L'histoire, bien que matière clé pour l'éducation interculturelle, ne suffit pas pour abattre les constructions idéologiques que les enfants se forment dans ou en dehors de l'école. En Grèce, on doit tenir compte de la symbolique de la langue et de l'importance des disciplines qui enseignent la langue grecque pour estimer le vrai poids des stéréotypes. D'autant plus que le temps

1. *Ibid.*, p. 14.

consacré à l'enseignement de l'histoire est manifestement réduit par rapport aux heures d'enseignement du grec. On ne peut pas d'ailleurs méconnaître l'importance de la vie scolaire en général et non pas seulement des disciplines particulières pour l'éducation civique¹.

Expériences historiques et éducation interculturelle

On a déjà mené des recherches en Grèce d'une part pour détecter les stéréotypes chez les élèves et les enseignants et d'autre part pour essayer de mettre en place l'éducation interculturelle dans les écoles minoritaires de la région de Thrace et dans les écoles mixtes fréquentées par des enfants d'immigrés dans la région d'Athènes. Je ne vais pas insister sur les résultats détaillés de ces entreprises. En général ils confirment l'importance du rôle joué par les enseignants et par l'école «parallèle» pour la formation chez les élèves des stéréotypes et des interprétations biaisées du passé collectif. On s'aperçoit donc de l'impératif d'une formation continue des enseignants – les professeurs d'histoire inclus – et de la rédaction de programmes d'études beaucoup plus flexibles. La révision des manuels est aussi exigée afin de nuancer l'ethnocentrisme dominant et de faire ressortir la contribution de plusieurs cultures différentes à la civilisation grecque contemporaine. Une interprétation du passé qui ne serait pas construite sur l'idée de conflit et de rivalité avec les autres, mais sur l'idée d'héritage commun et de ressemblances, serait le fondement de l'enseignement interculturel de l'histoire.

Cette interprétation pourrait s'appuyer sur des expériences diverses.

D'abord, sur les multiples identités de la Grèce: européenne, méditerranéenne, balkanique. La Grèce, à cause de sa place géographique, a toujours été une frontière culturelle: entre l'Occident et l'Orient, l'Europe et l'Asie, la Chrétienté et l'Islam et, pendant la guerre froide, entre le communisme et le libéralisme. Elle se distingue par des traits appartenant aux pays occidentaux et elle fait partie de l'Europe unie. En même temps elle appartient à un ensemble plus restreint de pays méditerranéens, tels que l'Italie et l'Espagne, avec lesquels elle partage aussi des traits communs. Enfin elle se situe dans les Balkans et elle est aussi un pays balkanique – à mon avis moins balkanique que méditerranéen. Si l'enseignement de l'histoire essayait de montrer toutes ces couches identitaires dans leur articulation organique, on aurait sans doute un premier niveau d'auto-interprétation nationale qui ne serait pas exclusive ni excluante.

Deuxièmement, on pourrait étudier des cas analogues qui seraient moins sensibles parce que lointains. La méthode comparative aiderait les élèves à prendre la place des enfants irlandais ou basques par exemple, et ensuite

1. Voir Fr. Audigier, *op. cit.*, p. 22-23.

à essayer de transporter cette expérience dans leur propre pays. La méthode de jouer des rôles, comme dans le cas de la simulation des traités de paix, a été prouvée intéressante pour les enfants et relativement efficace.

Troisièmement, on peut profiter de l'expérience historique des Grecs comme minorité. Nous avons déjà présenté les deux cas dans lesquels les Grecs étaient minoritaires: d'abord, comme minorité historique reconnue par la loi (à Istanbul et en Albanie du Sud) et deuxièmement, comme minorité ethno-culturelle à l'étranger (les migrants grecs). Cet aspect de l'histoire nationale est totalement absent de l'enseignement de l'histoire bien qu'il puisse être exploité en vue de l'éducation interculturelle. L'inversion des rôles afin que la majorité se mette à la place d'une minorité, voire que le discriminant se sente discriminé, pourrait s'avérer être un moyen effectif de compréhension mutuelle et de tolérance¹.

Il est évident que toutes ces propositions, parmi des autres déjà élaborées ou en train d'être élaborées, ont besoin d'une ratification officielle pour qu'elles soient intégrées dans un complexe de mesures en faveur de l'éducation interculturelle. Cela est plus vrai encore quand il s'agit d'un système éducatif extrêmement centralisé, ce qui est le cas grec. Les niveaux d'intervention s'échelonnent des programmes d'études et des contenus des manuels scolaires d'histoire jusqu'à la formation initiale et continue des enseignants. On se limite ici au domaine de l'enseignement bien que les expériences de la vie scolaire en général et des activités extra-scolaires puissent être beaucoup plus déterminantes que le programme ou le manuel scolaire.

Références bibliographiques

Angvik M., von Borries B. (éd.), *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, 2 volumes, Hambourg, 1997.

Audigier Fr., *Pratiquer la diversité culturelle dans l'éducation*, projet «Démocratie, droits de l'homme, minorités: les aspects éducatifs et culturels», Conférence finale, 21-23 mai 1997, DECS/SE/DHRM (97) 1.

Avdela Efi, *Histoire et école*, Athènes, 1998 (en grec).

Dragonas Thalia, Frangoudaki Anna, Inglessi Chryssi (éd.), *Beyond one's own backyard: intercultural teacher education in Europe (De chez moi et d'ailleurs: éducation interculturelle des enseignants en Europe)*, Athènes, 1996.

1. Voir à ce sujet G. Kouzelis, «De la non-reconnaissance à la méconnaissance de la diversité. Réflexions sur la politique éducative pour les minorités», *Synchrona Thémata*, n° 63 (avril-juin 1997), p. 45-48.

Eliou Marie, «Utilisations contradictoires de l'appel à l'identité culturelle: points de repère», in Th. Winther-Jensen (éd.), *Challenges to European Education: Cultural Values, National Identities, and Global Responsibilities*, Peter Lang, 1996, p. 157-172.

Frangoudaki Anna, Dragonas Thalia (éd.), *Qu'est-ce que notre patrie? L'ethnocentrisme de l'éducation*, Athènes, 1997 (en grec).

Grosjean Et., *Synthèse et conclusions de la Conférence finale du projet «Démocratie, droits de l'homme, minorités: les aspects éducatifs et culturels»*, Conseil de l'Europe, CDCC, DECS/SE/DHRM (97) 13.

History in the National Curriculum (England), Department of Education and Science, HMSO, mars 1991.

History. Non-Statutory Guidance, National Curriculum Council, avril 1991.

Koulouri Christina, «Entre l'Orient et l'Occident: les avatars de l'identité nationale grecque», *Historiens et géographes*, février 1999.

Les Balkans – carrefour d'ethnies et de cultures: les aspects éducatifs et culturels, Sofia (Bulgarie), 27-30 mai 1995, Maria Couroucli, rapporteur général, Conseil de l'Europe, 1996.

Mangot Thérèse, *Une conscience élargie. Analyse de l'évolution conceptuelle et politique dans la problématique des minorités et de la diversité culturelle*, «Démocratie, droits de l'homme, minorités: les aspects éducatifs et culturels», Conférence finale, 21-23 mai 1997, Strasbourg, Conseil de l'Europe, CDCC, DECS/SE/DHRM (97) 4.

National Curriculum. History for ages 5 to 16. Proposals of the Secretary of State for Education and Science, Department of Education and Science, juillet 1990.

Perotti A., *The case of intercultural education*, Editions du Conseil de l'Europe, 1994.

Projet «Démocratie, droits de l'homme, minorités: les aspects éducatifs et culturels». Synthèse des travaux du projet par M^{lle} Daphné Leclef, Conseil de l'Europe, CDCC, DECS/SE/DHRM (97) 11 prov.

Synchrone Thémata n° 63 (avril-juin 1997): «Nous et les "autres". La gestion de la diversité ethnoculturelle» (en grec).

The teaching of history in a divided community, rapport d'Alan McCully, Conseil de l'Europe, DECS/SE/BS/Sem (97) 8, Strasbourg, 1998.

Venturas Lina, Koulouri Christina, «L'enseignement de l'histoire nationale en Europe occidentale: recherches et perspectives», *Seminario*, n° 17, 1994, p. 118-147 (en grec).

LE RÔLE DE L'HISTOIRE À L'ÉCOLE: UNE OPTIQUE NORVÉGIENNE

par Jon Lilletun¹

Je suis très heureux que la Norvège soit le pays hôte du symposium sur le thème «Face aux détournements de l'histoire». Ce symposium est une contribution à la célébration du cinquantenaire du Conseil de l'Europe cette année. Je suis moi-même né peu après la seconde guerre mondiale et considère que 50 ans est un très bel âge. Pendant la majeure partie de ce demi-siècle, le Conseil de l'Europe s'est intéressé à l'enseignement de l'histoire, aussi le symposium est-il également un moyen de souligner l'engagement à long terme du Conseil.

C'est un plaisir d'accueillir le symposium. C'est également, pour moi et pour tous les Européens, une source de profonde affliction de constater qu'il va falloir écrire un nouveau chapitre sur la guerre et les souffrances en Europe, centré une nouvelle fois sur les Balkans. La guerre au Kosovo a de profondes racines historiques. Des événements remontant à plusieurs siècles restent dans la mémoire des peuples balkaniques. Ils engendrent des conflits et sont activement exploités pour justifier des politiques despotiques de violence, de persécution et de nettoyage ethnique.

Les dirigeants politiques des pays d'Europe occidentale établissent aussi des parallèles historiques dans leurs analyses; ils évoquent la paix de Versailles après la première guerre mondiale, Chamberlain et les accords de Munich avant la seconde guerre mondiale, Hitler dans son bunker et la guerre du Vietnam. On cherche, par le biais de ces parallèles historiques, à expliquer et à comprendre les événements actuels. Toutefois, la justesse ou la fausseté des comparaisons ne peut pas même être prouvée par des historiens professionnels. Nous vivons dans l'histoire. Néanmoins, il nous incombe à tous de mener une réflexion critique sur cet usage de l'histoire. C'est un cliché de dire que l'histoire se répète, mais on pourrait tout aussi bien dire, comme un historien l'a, je crois, affirmé,

1. M. Lilletun est ministre de l'Education, de la Recherche et des Affaires religieuses de Norvège.

que l'histoire ne se répète jamais. Les situations historiques ne sont jamais exactement les mêmes et il peut être fatal de méconnaître les différences.

Le conflit des Balkans démontre l'importance de renforcer et d'améliorer l'enseignement de l'histoire à l'école, ce à quoi devrait contribuer le présent symposium. Les événements de ces dernières années, en Europe centrale et orientale, ont montré qu'il faut élargir la vision de l'Europe dans notre enseignement de l'histoire et dans nos esprits.

Point de départ

Je m'exprime devant vous en tant que ministre responsable de l'Education, de la Recherche et des Affaires religieuses. Je suis un homme politique démocrate chrétien du sud de la Norvège, et j'ai la cinquantaine. Je ne suis ni historien, ni enseignant. Tels sont les éléments, qui, entre autres, déterminent mon point de départ.

Pourquoi est-ce que je donne ces précisions? Premièrement, pour me présenter en quelques mots. Deuxièmement, et c'est plus important, pour souligner que mes origines déterminent ma vision de l'histoire et ma perception de la place qu'elle devrait avoir à l'école. Les personnes ayant d'autres antécédents auront un autre point de vue. En tant que responsable politique, je suis conscient que la prise de décisions politiques courantes suscite souvent de nombreux débats et désaccords. De toute évidence, des désaccords se font jour aussi ultérieurement, portant sur l'interprétation de ces décisions et leurs conséquences. Nous devrions donc chercher à nous mettre d'accord sur une série de valeurs fondamentales pour l'enseignement de l'histoire en Europe, tout en veillant à ce que les différences apparaissent clairement. C'est là le seul moyen de faire face aux détournements de l'histoire.

L'essentiel, c'est que le respect des différents points de vue soit une caractéristique constante de l'enseignement de l'histoire.

Le Conseil de l'Europe et l'enseignement de l'histoire

Un grand nombre d'entre vous connaissent, dans les grandes lignes, les travaux menés par le Conseil de l'Europe dans le domaine de l'enseignement de l'histoire, mais il est bon de les rappeler. La préparation de ce symposium m'a permis d'approfondir encore ma connaissance de ces travaux et j'ai été très impressionné. L'histoire et l'enseignement de l'histoire ont toujours occupé une place spéciale dans les travaux du Conseil de l'Europe en matière d'éducation. Notre patrimoine historique commun nous lie les uns aux autres en Europe et contribue à l'actuel climat de compréhension et de coopération.

Les travaux du Conseil de l'Europe en matière d'enseignement de l'histoire ont commencé lors de l'établissement de la Convention culturelle euro-

péenne en 1954. La nécessité d'accorder à l'histoire récente sa place naturelle dans l'enseignement est de plus en plus reconnue. L'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe recommande à présent d'accorder un rôle important à l'histoire récente, en vue d'encourager l'évolution démocratique et de former des citoyens responsables.

Après 1989, les travaux du Conseil de l'Europe sur l'enseignement de l'histoire se sont naturellement intensifiés. Au Sommet de Vienne en 1993, on a estimé qu'il était absolument nécessaire de renforcer les programmes de l'enseignement de l'histoire afin de supprimer les préjugés et les idées dans l'histoire de l'Europe. Cette recommandation a été suivie de la mise en œuvre, en 1993, du projet intitulé «L'enseignement de l'histoire dans la nouvelle Europe».

En juin 1997, la Conférence permanente des ministres de l'Education du Conseil de l'Europe s'est réunie dans ma ville natale, Kristiansand. Là, un nouveau projet a été proposé: apprendre et enseigner l'histoire européenne au 20^e siècle. Deux ans plus tard, le présent symposium, organisé à Oslo, fait partie de ce projet.

Détournements de l'histoire

Comment peut-on empêcher les détournements de l'histoire? C'est là le thème de notre symposium. Je ne sais rien du débat des historiens professionnels sur ce thème, mais je vois un certain nombre de défis à relever.

Premier défi: le détournement manifeste de l'histoire dans les anciens pays communistes de l'Europe de l'Est. Deuxième défi: le flux d'informations dans notre société médiatique moderne. Le troisième défi réside dans le dicton: «L'histoire est écrite par les vainqueurs.»

Détournements de l'histoire en Europe orientale

On peut dire que l'ensemble du projet auquel nous participons à présent a été lancé dans le contexte d'un détournement général de l'histoire dans les pays communistes de l'Europe de l'Est. En s'effondrant, ces régimes autoritaires ont entraîné l'effondrement d'un demi-siècle de représentation erronée de l'histoire, et, dans le cas de l'Union soviétique, d'un siècle ou presque. On s'est aperçu que ce que deux ou trois générations d'élèves avaient appris était faux. C'est ainsi que s'est fait sentir la nécessité impérieuse de réécrire l'histoire, de concevoir un nouveau programme d'enseignement et de rédiger de nouveaux manuels. Le projet du Conseil de l'Europe joue un rôle actif dans cette tâche.

Le détournement de l'histoire va presque de pair avec les régimes autoritaires. L'histoire légitime et glorifie la dictature. Elle est improprement exploitée pour promouvoir des régimes étatiques autoritaires et violents.

Certains historiens s'efforcent d'effacer l'Holocauste et des marxistes-léninistes cherchent à minimiser les massacres de Pol Pot. Ceux notamment qui voudraient faire de l'extermination des Juifs par Hitler une simple note historique en bas de page ont malheureusement de nombreux partisans chez les jeunes Européens qui estiment que les dirigeants démocrates les ont trahis. La fondation norvégienne dénommée «Bus blancs pour Auschwitz», dont mon ministère soutient les activités, mène auprès des jeunes une action visant à leur faire connaître la vérité sur les atrocités commises.

Le flux d'informations dans la société médiatique moderne

Nous en arrivons au deuxième défi lié aux moyens d'éviter le détournement de l'histoire: le flux d'informations dans la société médiatique moderne. L'Holocauste est présenté comme un mensonge sur une quantité innombrable de sites Internet, dans des brochures et publications néonazies et dans les textes des groupes rock néonazis.

Le flux d'informations est un élément constitutif d'une démocratie moderne et pluraliste. Il véhicule des demi-vérités, des faits dénaturés ou trop simplifiés. En somme, dans notre société, l'histoire est sans cesse détournée, consciemment ou inconsciemment. L'immense défi que, jeunes et vieux, nous devons relever consiste à mettre au jour ce détournement. Nous devons apprendre à distinguer le vrai du faux, les faits des impressions, l'important de l'insignifiant, puis utiliser le matériel d'information pour se faire une opinion éclairée.

L'important, quel que soit le moyen de communication, c'est de développer des attitudes et des capacités critiques. C'est une chose que les jeunes ne peuvent pas faire seuls, si aptes qu'ils soient à surfer sur l'Internet. Si incroyable que cela paraisse, ils ont besoin de l'aide d'adultes ayant un sens historique et pédagogique.

Le détournement de l'histoire par les vainqueurs

On dit que l'histoire est écrite par les vainqueurs; cette affirmation cache également un avertissement: les perdants n'ont pas voix au chapitre. Même dans nos démocraties, les perdants risquent de passer pratiquement inaperçus dans l'histoire.

Selon Marx, les idées des dirigeants sont les idées dirigeantes, et il a peut-être bien raison. A toutes les époques, une pensée prédomine dans la société ainsi qu'une vision de la société, ce qui enserme la relation des événements historiques dans des limites. Mais il y a peut-être lieu d'espérer que les historiens professionnels, qui ont une connaissance spécialisée de la marche de l'histoire, seront les premiers à mettre à mal les idées reçues. Les historiens devraient être les derniers à être considérés comme des produits de leur époque.

Laisser les perdants dans l'ombre ou véhiculer les préjugés de l'époque n'équivaut pas nécessairement à détourner consciemment l'histoire; il n'en résulte pas moins une interprétation orientée, partielle.

Points de vue des élèves sur l'histoire et l'enseignement de l'histoire

L'enquête sur les jeunes et l'histoire (*Youth and History*), publiée en 1997, ainsi que le récent rapport nordique concernant les jeunes et l'histoire dans les pays nordiques (*Youth and History in the Nordic Countries*), fondé sur cette même enquête européenne, nous renseignent sur les attitudes des jeunes en Europe. L'attitude des jeunes Européens, notamment du nord, vis-à-vis de la démocratie, alimente tout particulièrement ma réflexion en tant que responsable politique et la vôtre en tant que spécialistes de l'histoire du 20^e siècle. Ce qui est dérangeant, c'est l'attitude si pessimiste et résignée des jeunes face à la démocratie. Comme le souligne l'un des chercheurs, pour les jeunes nordiques, la démocratie a perdu de son attrait comme moyen de promouvoir le progrès en Europe. Les jeunes des pays nordiques craignent une extension des conflits ethniques en Europe. Ils ne croient guère que l'Europe puisse connaître une plus grande prospérité et redoutent l'aggravation des problèmes environnementaux.

Les chercheurs concluent en soulignant l'un des résultats les plus préoccupants de l'enquête: l'attitude négative des jeunes Européens vis-à-vis de la politique et de l'action politique. De manière générale, les jeunes Européens manifestent peu d'intérêt pour la politique et n'ont pas l'intention de jouer un rôle actif en politique. Cette situation est réellement inquiétante, mais c'est en même temps un défi considérable à relever, pour nous responsables politiques et, en particulier, pour vous qui êtes présents ici.

Usage de l'histoire

Après avoir examiné comment l'histoire peut être détournée et appris que les jeunes Européens sont pessimistes quant à l'avenir de la démocratie, il est temps d'étudier les moyens de rendre positif l'usage de l'histoire.

L'usage positif de l'histoire ne fait, bien sûr, pas vraiment problème car le terme «positif» a des sens différents selon les personnes et les groupes. La frontière entre ce que certains considèrent comme le «bon usage», et d'autres le «mauvais usage», est très mince. Mais le mieux ne doit pas être l'ennemi du bien.

Je suis entièrement d'accord avec les conclusions d'un autre symposium sur l'histoire, les valeurs démocratiques et la tolérance en Europe. Il est dit, en effet, que le Conseil de l'Europe ne relâchera pas ses efforts pour s'assurer que l'enseignement de l'histoire reflète les valeurs positives qui fon-

dent la démocratie libérale; qu'il faut veiller à ce que l'enseignement de l'histoire devienne un moyen de promouvoir des comportements et des valeurs civilisés; qu'il convient enfin de formuler des recommandations suffisamment équilibrées pour que l'on ne puisse pas être accusé de favoritisme vis-à-vis de tel ou tel courant politique.

De mon point de vue, l'usage positif de l'histoire ne signifie pas promouvoir des opinions politiques particulières, mais transmettre notre fondement politique commun, la démocratie libérale.

Tout d'abord, l'histoire doit être utilisée pour véhiculer des valeurs et attitudes positives. Dans les projets du Conseil de l'Europe, un certain nombre de valeurs ont été définies: curiosité, ouverture, tolérance, empathie et responsabilité sociale. Parmi les comportements à développer, les suivants sont soulignés: la capacité à comprendre d'autres points de vue, la perception des préjugés et l'interprétation critique de l'information. C'est très important.

Concours scolaire des chercheurs

Ce symposium est considéré comme une manifestation préparatoire liée au Congrès mondial des historiens qui se tiendra à Oslo en l'an 2000. Pour bien établir le lien entre les deux manifestations et mettre aussi l'accent sur l'histoire à l'école, un concours scolaire des chercheurs va être organisé en Norvège. Ce concours donnera aux jeunes une chance d'étudier plus en profondeur les courants historiques alors que nous entrons dans un nouveau millénaire. Le concours commencera cet automne et le nom du gagnant sera annoncé lors du congrès mondial, l'année prochaine.

Depuis l'époque des Vikings il y a un millénaire, les Norvégiens, animés par des intentions plus ou moins louables, ont des contacts avec d'autres peuples. Dans un monde interdépendant, nous devons établir des liens avec un nombre croissant de personnes dont les origines sont différentes des nôtres. L'un des plus grands défis que nous ayons à relever au tournant du siècle consiste à régler les conflits entre des personnes de groupes ethniques différents par un dialogue fondé sur le respect et la compréhension mutuels.

Le Secrétaire Général du Conseil de l'Europe a souligné, au début de cette année, l'importance du savoir historique et de l'enseignement de l'histoire. Il nous a exhorté à faire preuve de courage, d'honnêteté intellectuelle et d'une grande tolérance, et à être très stricts sur les valeurs et principes fondamentaux. Le Conseil de l'Europe a une immense mission à accomplir dans la nouvelle Europe unie. C'est dans cet esprit que nous accueillons le projet relatif à l'histoire, en tant que composante essentielle des travaux du Conseil de l'Europe, et la Norvège est fière d'être l'hôte de ce symposium.

HISTOIRE ET IDENTITÉ NATIONALE EN NORVÈGE

par Ola Svein Stugu¹

Mon intervention, aujourd'hui, porte principalement sur le rôle des récits historiques dans la formation de l'identité nationale norvégienne. Mais auparavant, permettez-moi de formuler quelques remarques générales sur le lien entre histoire et identité.

Peu avant l'éclatement de la guerre au Kosovo, la BBC avait diffusé un documentaire qui tentait d'expliquer le conflit. Une séquence du film se déroulait dans une école qui, un jour, avait pratiqué l'intégration raciale mais qui, depuis quelques années, était divisée en une section serbe et une section albanaise. (Comme on pouvait s'y attendre.) Pour mettre en relief le profond fossé culturel qui sépare les deux groupes ethniques, les journalistes avaient choisi comme matière d'enseignement l'histoire. On a ainsi pu voir un enseignant d'histoire serbe affirmer que Kosovo Polje, où s'était déroulée la bataille de 1389, était la Terre sainte de la nation serbe, tandis que son homologue albanais s'était longuement étendu sur les événements et les décisions qui, finalement, ont conduit à la séparation du Kosovo et de l'Albanie en 1913. Ces deux messages visaient avant tout à faire prendre conscience aux élèves qu'il faut réparer les injustices commises par l'histoire à l'encontre de leur groupe ethnique, et que leur nation possède un droit historique à gouverner le territoire sur lequel elle vit.

Que des nationalités différentes défendent des versions divergentes du passé n'a rien de nouveau. Lorsqu'elles sont rattachées à des États différents, nous avons même tendance à trouver cela parfaitement normal. En Scandinavie, les historiographies nationales donnent des versions divergentes et antagoniques des guerres que se sont livrées les royaumes de Suède et du Danemark au début des temps modernes, et sont axées sur des moments décisifs comme le siège de Copenhague en 1660, la bataille de

1. M. Stugu est maître de conférences au département d'histoire de l'université norvégienne de sciences et de technologie de Trondheim.

Lund en 1676, ou la mort du roi Charles XII de Suède en 1718. Cependant, dans cette partie de l'Europe, on s'est employé ces dernières décennies à épurer l'histoire du nationalisme qui la caractérisait précédemment. Par contraste, l'exemple du Kosovo non seulement met en évidence les problèmes que pose un nationalisme fondé sur des critères ethniques lorsque différents groupes ethniques partagent ou revendiquent un même territoire, mais il montre également le rôle potentiellement dangereux que l'histoire d'inspiration nationaliste peut jouer dans des zones et des situations de tension. «Les Serbes ont une trop longue histoire» a un jour affirmé Thorvald Stoltenberg, ex-ministre norvégien des Affaires étrangères et ancien négociateur des Nations Unies en Bosnie, signifiant par-là que cette nation est trop préoccupée par les offenses qui lui ont été faites par le passé. Les Balkans ne sont pas la seule région du monde où le passé sert de prétexte à des actions vindicatives. En Inde, pays dont l'histoire est longue et complexe, quasiment tout un chacun peut se considérer comme la victime d'une injustice historique, comme l'a relevé l'anthropologue social Thomas Hylland Eriksen dans son livre *Kampen om fortiden* (1996), qu'on pourrait traduire par *Les passés contestés*.

Si l'histoire est à ce point dangereuse, pourquoi continuer à la pratiquer? Ne pourrions-nous pas tout simplement la mettre «au rancart», comme l'avait conseillé Henry Ford, ou bien nous entendre pour épurer toute propagande et nous en tenir à la vérité factuelle?

Comme chacun sait, il est impossible, en histoire, d'isoler quelque chose qu'on appelle la «vérité factuelle». Les faits historiques ne revêtent un sens que pour autant qu'ils sont situés dans un contexte et mis en forme. De plus, les choix faits au moment de donner sens au passé sont inévitablement et systématiquement influencés par le contexte culturel dans lequel s'inscrit la rédaction. L'idée de se débarrasser de l'histoire est, elle aussi, vaine. Même si nous parvenions à supprimer l'histoire des programmes scolaires, même si nous pouvions détruire tous les textes écrits concernant le passé, l'histoire subsisterait dans la mémoire individuelle et collective, dans les contes et autres récits oraux du passé.

Force est donc de reconnaître que l'histoire au sens large du terme ne doit pas être considérée comme un élément extérieur de la connaissance, mais comme une condition de base pour comprendre notre existence. Les souvenirs et les récits du passé jouent un rôle clé dans la formation de l'identité individuelle ou collective, si bien qu'il existe une corrélation étroite entre les processus de formation de l'identité et les récits historiques. Ceux-ci indiquent les événements et les tendances du passé qui nous constituent en tant que communauté («nous») et qui montrent ce qui nous distingue des autres («eux»). Bien que la recherche et les ouvrages historiques professionnels ne constituent que l'une des sources de l'identité historique, il

n'en reste pas moins que l'histoire professionnelle jouit d'un statut propre en légitimant ou rejetant certaines versions du passé, ainsi qu'en fournissant les matériaux de base pour d'autres récits.

Le récit du développement national a, jusque récemment, été considéré comme le plus important de tous les récits historiques. Ce n'est pas un hasard si l'émergence de l'histoire professionnelle a coïncidé avec une consolidation et un enracinement de l'identité nationale dans toute l'Europe. Selon Georg Iggers (1997, p. 23), «la nouvelle profession d'historien a servi des besoins de la collectivité et des objectifs politiques particuliers, ce qui explique pourquoi il était important qu'elle communique les résultats de ses travaux à un public dont elle cherchait à façonner la conscience historique et qui s'adressait aux historiens pour connaître son identité historique».

Pourquoi considérait-on que l'histoire revêt une importance fondamentale pour la nation?

Dans un récent article comparatif sur l'histoire nationale des pays d'Europe, Miroslav Hroch (1998) a relevé quatre circonstances qui permettent de répondre à cette question:

1. l'histoire a renforcé non seulement l'identification de l'individu avec la nation, mais aussi l'idée selon laquelle la nation est une entité cohérente, distincte d'autres entités comparables;
2. l'histoire a légitimé l'existence de la nation. Avoir une histoire permet d'affirmer sa propre existence nationale et de considérer la nation comme l'aboutissement d'une évolution inévitable;
3. l'histoire donne à l'individu un sentiment de pérennité. L'existence d'un lien continu entre le passé et le présent, non seulement lui permet de se sentir en union avec ses ancêtres, mais elle contient également la promesse d'un avenir sans fin;
4. l'histoire a servi de fondement à la prise de conscience des valeurs nationales communes – à l'institution d'un système de valeurs collectives. Grâce à l'histoire, des modèles de comportements positifs et négatifs ont été construits, tandis que des rêves et des espoirs pour l'avenir étaient projetés vers le passé.

A mon sens, ces quatre arguments sont applicables à la Norvège. De fait, ce pays est un excellent exemple pour illustrer le lien étroit entre l'histoire et la construction d'une nation. L'évolution de l'histoire nationale norvégienne fait également apparaître la corrélation entre les ouvrages historiographiques et les épopées et projets formateurs de l'identité, que des générations d'historiens ont, par la suite, eu tendance à ignorer. Ainsi, l'historiographie et l'histoire populaire ne s'excluent pas mutuellement mais entretiennent une relation d'interdépendance.

La construction d'un récit national

En Norvège, l'historiographie s'est développée par le biais de ce qu'on appelle l'école historique norvégienne, réunie autour des historiens Rudolf Keyser et Peter Andreas Munch, qui ont été actifs principalement entre la fin des années 1830 et le début des années 1860. En 1814, après avoir été rattachée pendant des siècles au royaume du Danemark, la Norvège était devenue un Etat à part entière, soumis à une simple union personnelle avec la Suède. Keyser et Munch entendaient plus ou moins explicitement démontrer que la Norvège moderne était la résurgence et la véritable héritière du royaume scandinave d'antan. D'où l'accent mis par leurs travaux sur l'époque médiévale. Comme l'a écrit Munch, ceux-ci avaient pour but de montrer «l'importance de la nation norvégienne par le passé, et son caractère authentiquement nordique aujourd'hui» (cité par Dahl, 1970, p. 37). Ces histoires défendaient une théorie de l'immigration selon laquelle les Norvégiens auraient formé une tribu distincte, arrivée en Scandinavie par l'est, qui se serait installée bien plus au nord que les Suédois et les Danois.

Leurs théories n'ont pas tardé à être connues du grand public, notamment grâce au manuel élémentaire d'histoire norvégienne de Munch, publié en 1839. Poètes et auteurs populaires ont, avec l'aide de compositeurs, de peintres et d'autres artistes, pris le relais. Le récit national de base de l'histoire de la Norvège, qui a ainsi pris forme, peut être résumé comme suit: la période viking, au cours de laquelle le pays a été uni et christianisé, est la période la plus héroïque de l'histoire norvégienne. Le royaume médiéval a progressivement gagné en importance, pour atteindre son apogée au 13^e siècle, lorsque le souverain norvégien a régné sur la plus grande partie de l'Atlantique Nord. Suivit ensuite une période de décadence et de perte de l'indépendance, jusqu'à ce que se lève, après une longue période de croissance interne, une nouvelle aube en 1814. Cette année-là, les Norvégiens ont pris leur destin entre leurs mains. Quand, en définitive, ils ont été contraints d'accepter l'union avec la Suède, c'était sur un pied d'égalité et non pas conformément à ce qu'avaient décidé la Suède et le Danemark avec la bénédiction des grandes puissances.

Ce récit était relativement bien enraciné dans la population vers 1905, lorsque l'union a été abolie. Un système scolaire en développement rapide a joué un rôle crucial dans ce processus. Une nouvelle loi sur les écoles publiques dans les villes a été adoptée en 1846, suivie d'une loi sur les écoles publiques en zones rurales en 1860. Bien que l'histoire n'ait pas encore été une matière obligatoire, elle était enseignée à 46 % des élèves du primaire en 1885, contre 3 % seulement en 1853. Lorsqu'une nouvelle loi sur les écoles publiques a été adoptée en 1889, l'histoire est devenue une matière à part entière. Elle a définitivement pris place dans le programme des écoles norvégiennes dans les années 1890 (Dokka, 1967; Myhre, 1992).

A cette époque, l'enseignement de l'histoire et les manuels d'histoire, en diffusant le récit autorisé de l'histoire de la nation, étaient devenus d'importants vecteurs de la construction d'une identité. Les liens idéologiques sautent aux yeux entre, d'une part, la volonté de faire entrer la population dans la modernité et de l'associer aux formes de participation démocratique grâce à l'éducation obligatoire, et, d'autre part, une affirmation de soi plus ferme vers l'extérieur, qui s'exprimait notamment par un nationalisme plus prononcé dans les manuels. La fierté nationale est une caractéristique dominante des livres scolaires du primaire pendant la période qui précède et qui suit l'abolition de l'union, ce qui leur confère une note particulière qui contraste avec le discours relativement modéré sur la nation dans des manuels plus anciens (Lorentzen, 1988).

Cette affirmation nationale ne se manifestait pas seulement dans l'histoire, mais aussi dans d'autres matières, dont le norvégien – *morsmål* ou langue maternelle (*Muttersprache*), comme on l'appelait souvent – et la géographie. Le livre de lecture norvégien le plus couramment utilisé entre 1892, date à laquelle le premier volume a été publié, et 1960 environ était le *Nordahl Rolfsens Lesebok*, dont toutes les éditions et révisions ont accordé une large place aux récits hauts en couleur de l'histoire norvégienne. La couverture de la première édition représentait un troll, évocation des vieux contes de fées devenus eux aussi un important symbole identitaire.

Dans sa préface à la première édition, l'auteur affirme viser l'objectif suivant: «Un livre de lecture destiné à l'école publique norvégienne doit éduquer les ressortissants norvégiens sans fanfaronnade patriotique et sans omettre la vérité d'aucune façon.» A cette fin, il a écrit certains textes du manuel dans le but exprès de «conduire les petits vers ce qui a de la grandeur, ce que nous appelons notre patrie» (*Fedreland-Vaterland*). L'un de ces textes contient une version résumée de l'histoire nationale, qui met en relief la valeur de la liberté d'une nation. «Lorsqu'un peuple peut, sans demander l'autorisation à qui que ce soit, employer son argent et ses soldats comme il l'entend, il est libre. Cependant, s'il ne peut, sans demander l'autorisation à un autre peuple, construire des routes, des vaisseaux de guerre, des ports, des phares, des établissements d'enseignement ou quoi que ce soit d'autre, il n'est pas libre.» Les exemples cités font apparaître que la capacité de se moderniser – y compris sur le plan militaire – est considérée comme un élément central de la liberté nationale.

La publication, en 1900, d'une nouvelle édition des *Sagas des rois norvégiens* de l'Islandais Snorri Sturluson, parue au début du 13^e siècle, a été un événement dont il convient de ne pas sous-estimer l'importance dans la formation de l'identité historique des Norvégiens. Les illustrations de ce livre, signées par certains des plus grands artistes du pays, font toujours partie intégrante du patrimoine culturel de la Norvège.

L'œuvre de Snorri Sturluson était très connue bien avant cette époque. Des fragments de son texte avaient, vers 1550, été traduits en danois plus moderne, la langue écrite alors en usage en Norvège. Une traduction complète avait ensuite été publiée en 1633. Au cours des siècles suivants, plusieurs traductions et éditions sont parues, dont celles, en 1838-1839, de Jacob Aall, homme politique et industriel, et, en 1859, de P. A. Munch. La publication d'une nouvelle édition critique du manuscrit médiéval a donné à des universitaires l'idée d'une nouvelle traduction. A compter de ce moment-là, le projet s'est rapidement transformé en une vaste entreprise visant à forger une identité nationale. Des artistes ont été ravis d'y prendre part. En 1900, le Parlement norvégien, le *Storting*, a affecté 20 000 couronnes à ce projet – une somme considérable à l'époque – «afin que le livre, devenant moins cher, soit lu par le plus grand nombre». Cependant, auparavant déjà, des sagas du texte avaient été intégrés dans des manuels de lecture. Ces sagas ont, pendant longtemps, été la principale source des manuels d'histoire.

Le texte de Snorri Sturluson présente de grandes qualités littéraires et rend la lecture intéressante. Cependant, les dessins qui l'accompagnent depuis l'édition de 1900 contribuent, eux aussi, à la construction de l'image qu'ont les Norvégiens de leur passé. Leur style est original, inspiré des modes européennes de l'époque (modern style), tout en revêtant un caractère nor-dique, comme le montrent les exemples ci-après.

Le premier dessin représente le rêve dans lequel la reine légendaire Ragnhild voit que son fils Harald deviendra roi de toute la Norvège.

Dans le deuxième dessin, on voit la mort du roi Olaf Haraldsson, qui deviendra plus tard saint Olaf, à Stiklestad en 1030. La christianisation définitive de la société norvégienne lui est attribuée.

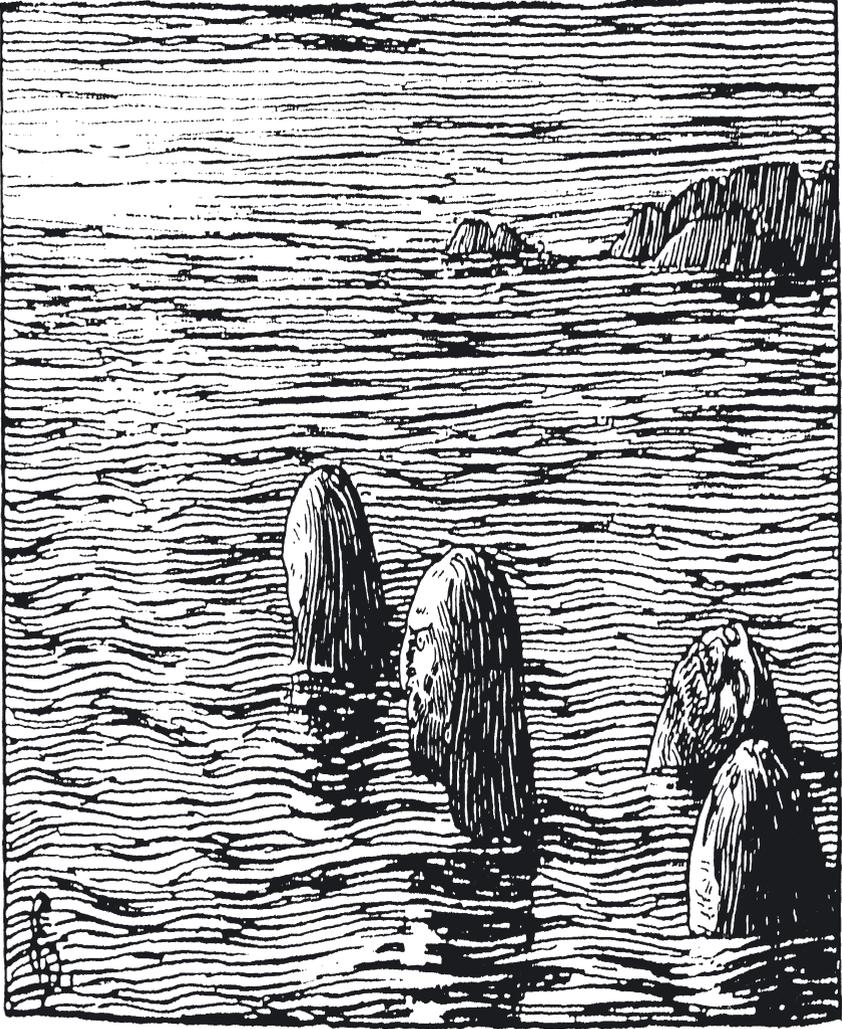
Le troisième exemple représente l'un des dessins les plus expressifs de tout l'ouvrage. Il illustre l'histoire des sorciers à Skratteskjær, un récif immergé à marée haute. Ils y ont été mis par Olaf Tryggvesson, prédécesseur de saint Olaf, comme lui ancien chef viking, qui non seulement aspirait à régner sans partage sur la Norvège, mais aussi à christianiser le pays.

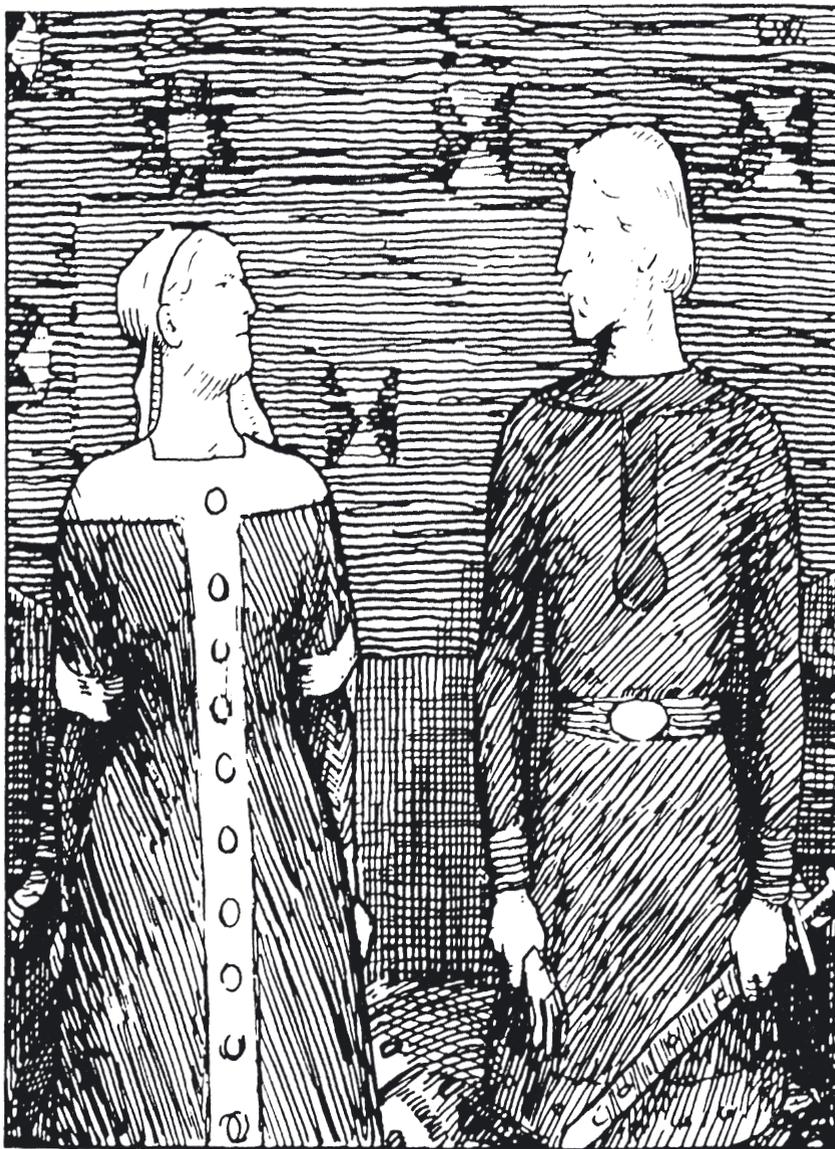
Le dernier exemple représente Olaf Tryggvesson engagé dans une querelle funeste avec la reine Sigrid de Suède. L'artiste Erik Werenskiold a représenté plusieurs fois le roi sous les traits de son ami et voisin Fridtjof Nansen. Ces dessins sont l'expression de la volonté de tracer un fil conducteur dans l'histoire norvégienne en représentant le roi sportif et aventurier sous les traits du scientifique, explorateur et aventurier moderne, que d'audacieuses expéditions dans l'Arctique ont hissé au rang de plus grand héros de l'histoire norvégienne moderne. L'action humanitaire de Nansen lui a également valu une réputation internationale après la première guerre mondiale.



Draumen til dronning Ragnhild.







Da sa Sigrid: «Det kunne vel hende at dette vart banen din!»

Le culte de Nansen en Norvège était tel que celui-ci aurait sans doute pu, s'il l'avait voulu, s'emparer du pouvoir politique dans les années 20 – de fait, il a été encouragé à plusieurs reprises dans ce sens, mais il a toujours refusé. Un autre homme, qui a été le plus proche collaborateur de Nansen lors d'une campagne humanitaire en Union soviétique en 1922, a tenté par la suite de s'ériger en héritier de Nansen. Cet homme, Vidkun Quisling, est le seul Norvégien dont le nom est entré dans le vocabulaire international – pour désigner un collaborateur et un traître.

Les textes de cette saga, ainsi que les dessins de Snorri Sturluson, ont fait partie intégrante du récit national de base qui a dominé l'école norvégienne longtemps après la guerre. De fait, ces dessins sont encore reproduits aujourd'hui dans la plupart des manuels d'histoire. Cependant, des illustrations plus récentes peuvent, elles aussi, avoir valeur d'icônes nationales. A titre d'exemple, je citerai une célèbre photographie du roi Haakon VII, prise lors d'une attaque aérienne par les Allemands au début du printemps de 1940. Cette image a contribué à faire du roi un symbole de résistance et d'indépendance pendant et après la guerre. Cependant, son rôle de rassembleur n'était pas seulement important sur le plan symbolique. A plusieurs reprises, il a su mieux défendre les règles de la démocratie parlementaire que certains de ses conseillers, et il a joui d'une immense popularité parmi la population après la guerre.

La diversité des schémas constructeurs d'une nation

Jusqu'à présent, j'ai surtout parlé de l'épopée dominante pendant l'âge d'or du nationalisme norvégien. Il convient toutefois de nuancer ce tableau.

Dans un récent article, l'historien Øystein Sørensen a recensé quatorze projets différents de construction de la nation norvégienne entre 1770 et 1945, dont certains étaient en concurrence et d'autres en corrélation les uns avec les autres. Ce processus complexe de redéfinition et de développement de tels projets est toujours à l'œuvre aujourd'hui.

Il convient, aux fins de mon exposé, de ranger ces projets dans de grandes catégories. J'en distinguerai trois : celle des projets qui envisagent la construction de la nation sous l'angle de la modernisation, une deuxième catégorie qui considère que la démocratisation est au cœur de la construction d'une nation, et une troisième catégorie, que je qualifierai de tendance autoritaire et absolutiste.

Le premier groupe de projets, axé sur la modernisation, était ouvert sur le monde extérieur et défendait une vision essentiellement technocrate du développement national. Son âge d'or se situe entre 1840 et 1870, qui correspond à l'époque de la première vague de modernisation de la Norvège, menée sous la houlette d'un petit groupe d'universitaires. De récentes analyses ont fait apparaître l'existence de similitudes frappantes entre leur régime, qui a pris fin dans les années 1880, et le gouvernement social-

démocrate au pouvoir pendant la période qui a suivi la guerre, marquée essentiellement par la croissance économique, la modernisation technologique et une forte augmentation du bien-être (Slagstad, 1998).

Cette conception du développement de la nation axée sur la modernisation se distingue de la version nationale dominante de l'histoire norvégienne sur deux points au moins: non seulement elle est davantage axée sur l'avenir, mais elle est aussi plus ouverte sur le monde extérieur. De ce fait, les partisans de la modernisation – de la première comme de la deuxième génération – ont à maintes reprises été accusés de négliger les valeurs et les traditions nationales. Tel à été le cas lors des deux référendums sur l'adhésion de la Norvège à l'Union européenne, en 1972 et 1994. A cette occasion, les sentiments patriotiques de la population ont été mobilisés contre le projet d'adhésion, considéré par un grand nombre comme une menace à l'indépendance nationale au nom de la modernisation et de l'internationalisation.

Le deuxième projet de construction de la nation que je tiens à évoquer s'inscrit dans le cadre du Mouvement national démocratique, qui a fait porter ses efforts en la matière principalement sur la participation de toutes les couches de la population à la vie publique de la nation. L'année 1884 a été marquée par l'arrivée au pouvoir de la grande coalition libérale de gauche réunissant des paysans, des intellectuels et des militaires progressistes, des laïcs chrétiens et certains capitalistes libéraux. Cet événement a non seulement constitué un changement de régime politique et le point de départ d'une série de réformes politiques radicales, mais il a aussi annoncé une politique plus nettement nationaliste qui, en définitive, devait aboutir à la dissolution de l'union avec la Suède en 1905. Le célèbre historien Ernst Sars a été le principal idéologue de ce mouvement. De fait, la version dominante de l'histoire nationale norvégienne – notamment celle qui a été enseignée à l'école – peut, à maints égards, être considérée comme une version simplifiée de la vision historique grandiose de Sars.

La conception national-démocrate de l'histoire norvégienne a été mise à rude épreuve par le mouvement travailliste, dont l'expansion rapide au cours des deux premières décennies du 20^e siècle a coïncidé avec une industrialisation poussée du pays. Ce mouvement défendait des positions radicales à cette époque. De fait, il était le seul parti socialiste majoritaire d'Europe occidentale à avoir rejoint le Komintern en 1919 pour quatre ans.

Les socialistes étaient internationalistes – du moins en théorie. Pourtant, eux aussi, ont agi à l'intérieur d'un cadre de référence nationale. Par la suite, ils ont élaboré leurs propres versions de l'histoire norvégienne, dans lesquelles la lutte des classes est le moteur du développement historique. En 1925, le journaliste Olaf Schieflo, alors membre du parti communiste, a publié un livre intitulé *Le Fil rouge de l'histoire norvégienne*, dont la synthèse est clairement marquée de l'influence d'historiens marxistes professionnels,

comme Edvard Bull, ministre des Affaires étrangères dans le premier et bref gouvernement travailliste en 1828. Cependant, son livre a surtout une valeur de propagande et ne présente guère d'intérêt pour son analyse.

Ce livre surprend surtout par la publicité pour des cigarettes, en quatrième de couverture, qui représente un viking coiffé d'un heaume, surmonté du titre «Achetez des produits norvégiens» rédigé en caractères pseudo-runiques. Sous le dessin, on peut lire le texte suivant: «Ces marques sont fabriquées par des travailleurs norvégiens dans notre usine.» Cette publicité, qui n'évoque nulle part la solidarité internationale, est la preuve que, pour les socialistes aussi, la nation est le cadre de référence le plus important.

Comment concilier ces deux versions de l'histoire, celle de la lutte des classes et celle de la croissance nationale?

L'homme de la situation était Halvdan Koht, professeur d'histoire, membre éminent d'un mouvement culturel nationaliste appelé le Nouveau mouvement norvégien lingual, et membre actif du parti travailliste. Selon Koht, le développement de la démocratie nationale norvégienne n'a pas pris fin avec l'avènement du parlementarisme et la participation des fermiers à la vie politique dans les années 1880 et 1890. La démocratisation devait être un processus continu, dont l'étape suivante serait la participation des travailleurs au système politique (Koht, 1953).

La conception de Koht, selon laquelle le mouvement travailliste était un vecteur d'intégration des travailleurs dans la communauté nationale, a fini par s'imposer au parti travailliste. On pourrait même affirmer que pendant l'après-guerre, l'histoire scolaire a repris à son compte cette conception national-démocrate. Autrement dit, la période social-démocrate de l'histoire politique norvégienne a coïncidé avec une ouverture progressive de l'histoire scolaire – et plus généralement avec la recherche historique.

La troisième tendance nationaliste, que j'ai qualifiée d'autoritaire et d'absolutiste, n'a jamais pris le dessus en Norvège. Jusqu'en 1940, toutefois, ce qu'on a appelé plus tard «l'impérialisme arctique» norvégien, qui préconisait la pureté nationale et affirmait que certaines classes et certains éléments culturels seulement représentaient les «intérêts véritables» de la nation, jouissait, pendant quelques dizaines d'années, d'une assez forte popularité. Cette vision, fondée sur l'histoire médiévale et des récits plus récents d'expéditions et d'explorations, prévoyait la récupération du Spitzberg – ce qui a été fait – et du Groenland oriental – projet qui a échoué. Dans les deux cas, le désir d'expansion était légitimé par des arguments historiques, selon lesquels «nous y étions les premiers» – même si nous n'y sommes pas restés en permanence.

La tendance principale du nationalisme norvégien était étroitement liée à la démocratie libérale. Dans les années 20, toutefois, ce système a été remis

en question non seulement par la gauche, mais aussi par la droite. La montée du mouvement agraire au cours de cette décennie est particulièrement intéressante. En effet, celui-ci avait repris à son compte l'idée que la population agricole incarnait une culture norvégienne plus authentique que la population urbaine et que, parce que le sang des paysans était plus pur, leur naissance leur donnait droit à ce pays. Il n'était pas rare, à l'époque, que le discours national érige les paysans en symboles des vertus véritablement nationales. Dans ce cas, toutefois, ce discours était également imprégné d'idées élitistes relatives à un mode de gouvernement centré sur un chef fort (Ohman, Nielsen, 1997).

L'historien Oscar Albert Johnsen était l'un des idéologues les plus en vue de ce mouvement. Son livre *Norges Bønder (Fermiers de Norvège)*, paru en 1919, était bien documenté, mais ses conclusions étaient trop tendancieuses. Il est révélateur que l'Union des fermiers norvégiens ait fait réimprimer le dernier chapitre de ce livre pour le diffuser auprès de ses membres (Rovde, 1995, p. 175).

Les années 30 sont considérées dans l'histoire norvégienne comme une décennie d'intégration. Le parti travailliste a accédé au pouvoir en 1935 à la faveur d'un compromis historique conclu avec le Parti des paysans. Le portefeuille des Affaires étrangères a été confié à Halvdan Koht, devenu l'une des personnalités fortes de ce gouvernement. L'historien allait enfin pouvoir mettre en pratique sa conception de l'évolution nationale. Bien que le régime social-démocrate de l'après-guerre ait été surtout technocrate et moderniste, il n'est pas difficile de déceler la marque de Koht dans les programmes idéologiques, ainsi que dans la politique éducative et culturelle de l'époque.

Les dilemmes de l'histoire scolaire

Permettez-moi, en guise de conclusion, de formuler quelques remarques sur la situation actuelle, notamment en ce qui concerne l'histoire scolaire.

Un examen du tronc commun de l'enseignement primaire, secondaire et de la formation des adultes en Norvège fait apparaître que l'identité et l'unité nationales sont, aujourd'hui encore, d'importants objectifs éducatifs. Dans un chapitre intitulé «Internationalisation et appréciation de la tradition», on peut lire le passage suivant: «Dans des périodes de mutations importantes et de changements rapides, il est plus urgent que jamais de mettre en relief l'orientation historique, les particularités nationales et les différences locales pour préserver notre identité.» Plus loin, ce texte indique qu'à cette fin il est fondamental d'associer l'école au processus de transmission de la mémoire nationale en lui confiant la tâche d'inviter les élèves à «faire part de leurs expériences et de leurs intuitions, ainsi que des histoires, des chansons et des légendes».

Certes, la préservation de l'identité nationale n'est que l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement en Norvège, au même titre que la participation démocratique, la solidarité, l'étude critique et les méthodes scientifiques, qui occupent une place importante dans le tronc commun. Ainsi, le système de valeurs fondamentales de l'éducation en Norvège présente plusieurs contradictions, qu'il faut surmonter d'une manière ou d'une autre. De fait, le tronc commun de l'enseignement repose sur un principe important, selon lequel l'école doit donner aux élèves les outils qui leur permettent de faire eux-mêmes des choix fondés sur des critères éthiques.

En ce qui concerne l'histoire, le nouveau programme met l'accent sur l'étude critique, qui permet de déconstruire l'histoire, pour contrebalancer la construction d'épopées historiques, et même les méthodes narratives d'enseignement. Il n'en reste pas moins que le récit national reste bien visible, notamment dans les manuels, même s'il tend à disparaître au profit d'une image plus fragmentée revêtant la forme d'un certain nombre de petits récits du passé.

Autrement dit, l'ambition est de laisser l'épopée de côté et de chercher à développer chez les élèves la faculté de trier les preuves et les arguments et de faire un choix critique. Ce qui soulève une autre question: comment rendre l'histoire intéressante? Comment soutenir la concurrence avec des récits populaires et des souvenirs fascinants, hauts en couleur, riches en sentiments, en suspens et en engagements?

Une réponse à cette question consisterait à remettre à l'honneur une sorte d'épopée, en affirmant, dans l'esprit de Koht, qu'il existe aujourd'hui un groupe à intégrer dans la culture politique nationale, à savoir les minorités ethniques et les immigrés. Cette possibilité ne résout toutefois pas les problèmes fondamentaux de l'internationalisation et du pluriculturalisme auxquels font face aujourd'hui tous les projets de construction de la nation et d'intégration nationale. Il est de plus en plus difficile de préserver un grand récit de base national dans un contexte d'intégration internationale, notamment dans le domaine culturel. Parallèlement, même un pays aussi homogène sur le plan culturel que la Norvège est appelé à résoudre la question de savoir comment répondre aux revendications identitaires des divers groupes ethniques et culturels sans outrepasser les limites d'une entité politique qui fonctionne.

Autrement dit, il y a lieu de trouver un juste milieu entre l'intégration et la tolérance, d'une part, et une société de plus en plus pluriculturelle et ouverte sur le monde.

Références bibliographiques

Dahl, Ottar, 1970, *Norsk historieforskning i det 19. og 20 århundre (La recherche historique en Norvège aux 19^e et 20^e siècles)*, Universitetsforlaget.

Dokka, Hans Jørgen, 1967, *Fra allmenskole til folkeskole (Des écoles publiques aux écoles primaires)*, Universitetsforlaget.

Eriksen, Thomas Hylland, 1996, *Kampen om fortiden (Les passés contestés)*, Aschehoug.

Iggers, Georg, 1997, *Historiography in the twentieth century*, Wesleyan University Press.

Koht, Halvdan, 1953 (1929), *Liner i norsk historie; Gamalt og nytt syn på norsk historie (Anciennes et nouvelles conceptions de l'histoire norvégienne); På leit etter liner i historia (Looking for the long lines of history)*, Aschehoug, Oslo, 1953, p. 23-51. (Publication originale: *Syn og Segn.*)

Lorentzen, Svein, 1988, «Det nasjonale i grunnskolen historiebøker – et selvilde i forandring Skolen, årbok for skolehistorie 1988», p. 12-31. Version anglaise: «Patriotism as part of citizenship education: a review of Norwegian history textbooks throughout the nineteenth and twentieth centuries», *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 34, n° 2, 1990, p. 103-111.

Myhre, Reidar, 1992, *Den norske skoles utvikling (Le développement de l'école norvégienne)*, 8° éd., Ad Notam Gyldendal.

Nielsen, May Brith Ohman, 1997, *Jord og ord (La terre et les mots)*, Universitetet i Bergen, Historisk institutt.

Nordahl, Rolfsen, 1892, *Læsebog for folkeskolen (Le livre de lecture norvégien de l'école primaire)*, Første del. Dybwad, Kristiania.

Rovde, Olav, 1995, *I kamp for jamstelling 1896-1945 Norges Bondelag 1896-1996 bd. I (Lutter pour l'égalité, l'Union des fermiers norvégiens, 1896-1996)*, Landbruksforlaget.

Scheflo, Olav, 1925, *Den røde tråd i Norges historie. Ny (Le fil rouge de l'histoire norvégienne)*, Tid, Oslo.

Slagstad, Rune, 1998, *De nasjonale strategene (Les stratégies nationales)*, Pax, Oslo.

Stokke, Bernhard, 1954, *Folket vårt gjennom tidene (Notre peuple à travers les âges)*, 5. oppl. Cappelen, Oslo.

Storm, Gustav, 1900, *Snorre Sturlason, liv og skrifter (Snorri Sturluson, vie et œuvre)*, Fortale til *Snorre Sturlason kongesogur*, nasjonalutgåva, Kristiania.

Sørensen, Øystein, 1998, *Hegemonikamp om det norske (Interprétations divergentes du norvégien)*; Øystein Sørensen (éd.): *Jakten på det norske (La quête du norvégien)*, Ad Notam Gyldendal, p. 17-48.

INTERPRÉTATIONS DE LA RÉVOLUTION DE 1956 AU SEIN DE L'ÉDUCATION SECONDAIRE

*par Attila Szakolczai*¹

Avant d'entrer dans le vif du sujet, je voudrais exposer brièvement les facteurs qui déterminent l'analyse que l'on fait aujourd'hui en Hongrie de la révolution et de la guerre d'indépendance de 1956, analyse qui influe évidemment sur la présentation de ces événements dans l'enseignement secondaire.

Le premier facteur est l'importance politique que la révolution revêt encore de nos jours. Le régime de Kádár fit de sa condamnation du mouvement insurrectionnel de 1956 jugé contre-révolutionnaire l'un des principaux fondements de la légitimité de son pouvoir. Il maintint cette position avec obstination jusqu'à son effondrement en 1989-1990. Les événements de 1956 jouent donc un rôle important dans le changement de régime. L'une des manifestations majeures fut l'organisation, en 1989, de funérailles officielles pour les chefs révolutionnaires qui avaient été exécutés, funérailles qui rassemblèrent des centaines de milliers de personnes. En 1989-1990, tous les partis d'opposition se réclamèrent de la révolution et fondèrent leurs programmes sur ses revendications. Le premier acte du nouveau parlement après les premières élections libres prescrivit l'érection d'un monument à la mémoire des révolutionnaires de 1956. L'homme politique que le parlement choisit comme président de la République avait été condamné à la prison à vie après que la révolution eut été réprimée. C'est ainsi que 1956 devint aussi un fondement important de la légitimité pour le nouveau régime politique démocratique, restant ainsi un élément déterminant de la vie politique.

Toutefois, à l'instant précis de la victoire, une polémique se déclencha sur la façon dont 1956 devait être interprété. Le premier Gouvernement hon-

1. M. Szakolczai est un historien, et est associé à l'Institute for the History of the 1956 Hungarian Revolution.

grois démocratiquement élu, le cabinet conservateur de József Antall, eut du mal à digérer l'héritage gauchiste de la révolution, à une époque où le communisme s'effondrait dans le monde entier et où l'opinion publique hongroise était fortement anticommuniste. Dans l'intervalle, la lutte de libération nationale contre les Soviétiques prenait une dimension largement historique alors que se retiraient les forces d'occupation et que l'Union soviétique elle-même se désagrégeait. Les références à ce chapitre glorieux de l'histoire de la Hongrie ont persisté et à mesure qu'elles ont gagné en solennité, elles se sont vidées de leur substance. Le tableau général de 1956 que se faisait la société fut assombri par la prolifération d'associations de «vétérans de 56». Leurs querelles publiques, souvent engendrées par des antagonismes personnels, étaient émaillées de récriminations et de dénominations, ce qui a terni l'image publique de la révolution elle-même. La discordance s'est encore aggravée en 1994, lorsque le Parti socialiste hongrois, successeur du parti étatique de l'ancien régime, remporta une victoire électorale écrasante. Le nouveau Premier ministre, Gyula Horn, est un homme politique, qui, dans l'autobiographie qu'il a publiée, a reconnu avoir été membre des forces spéciales qui ont participé à la répression de la révolution. (Une association de vétérans a essayé sans succès pendant plusieurs années de le faire inculper pour des exactions commises à l'époque.)

Le gouvernement de droite actuellement au pouvoir en Hongrie cherche à gommer le caractère gauchiste de la révolution et à éliminer les personnalités de gauche qui y ont participé. L'attribution de fonds est l'un des moyens employés à cette fin, alors que le gouvernement s'efforce d'assurer un monopole à un groupe d'historiens proche du pouvoir et résolu à imposer, dans ses travaux, l'échelle des valeurs du gouvernement. Ainsi l'institut où je travaille, fondé à l'époque du changement de régime pour mener des recherches sur les événements de 1956, qui a publié plus de cinquante ouvrages sur le sujet, a vu ses subventions réduites de 90 % pour 1999. Parallèlement, un atelier d'intellectuels de gauche a été complètement privé de sa subvention. Ces aides ont été transférées à un nouvel institut de recherche, dont les responsables, nommés pour des raisons politiques, ne jouissent pas de la reconnaissance professionnelle de l'Académie hongroise des sciences.

Sous le précédent régime, l'historiographie officielle, conçue pour servir la volonté de puissance du gouvernement Kádár, présentait les événements de 1956 comme une simple tentative de restauration. Il y a là une incohérence entre la présentation rétrospective des buts de la révolution (rétablissement du capitalisme) et la proclamation de ses buts par les chefs révolutionnaires (dont le Premier ministre communiste exécuté, Imre Nagy) et ses organes révolutionnaires (tels que les conseils ouvriers). Sous le gouvernement Kádár, les autorités ont cherché à résoudre cette contradiction, notamment en accusant Nagy d'être un traître. On propagea l'idée que les masses qui s'étaient ralliées aux conseils ouvriers en 1956 étaient compo-

sées de travailleurs égarés et de petits bourgeois capitalistes qui avaient infiltré la classe ouvrière, de fonctionnaires de l'ancien appareil d'Etat, ou simplement de criminels de droit commun. Il est courant, dans les régimes communistes, d'accuser les opposants politiques de délits de droit commun (trafic de devises, détournement de fonds, etc.) pour emporter l'adhésion du public. C'est la méthode qui a été employée aussi contre la révolution. La présentation des événements mettait toujours en avant les aspects négatifs, notamment les lynchages et les tribunaux irréguliers, et s'accompagnait invariablement d'images brutales tirées de magazines occidentaux.

Bien que les enseignants d'aujourd'hui soient conscients que ce qu'ils ont appris (et enseigné) par le passé est faux, la plupart d'entre eux n'ont encore qu'une idée vague de ce qu'ils devraient enseigner à la place. Leurs problèmes étaient aggravés, notamment au début des années 90, par la déroutante quantité d'ouvrages sur 1956 qui sont parus. En effet, dans les circonstances spéciales du changement de régime, les ouvrages d'érudition étaient perdus dans une masse d'écrits recherchant le sensationnalisme et dépourvus de valeur. Etant donné que la formation continue des enseignants est à un stade embryonnaire en Hongrie, on laisse, dans la plupart des cas, les enseignants se débrouiller par eux-mêmes, s'agissant de cette question et de maints autres aspects relatifs à une société au pluralisme récent. Le problème n'est donc pas simplement quantitatif. Comme l'ensemble de la société, les historiens, en tant que corps de métier, se sont scindés en plusieurs camps qui s'opposent violemment, souvent pour des raisons plus politiques que professionnelles malheureusement.

En Hongrie aujourd'hui, les événements de 1956 font l'objet, parmi les experts, l'opinion publique et les enseignants, de diverses interprétations très différentes. Le camp nationaliste et conservateur soutient que les événements postérieurs à 1945 ont été nettement dictés par l'étranger. Le pays vaincu a tenté d'y résister dans toute la mesure de ses moyens, mais il ne pouvait qu'échouer face à l'Empire soviétique. Dans cette optique, 1956 ne pouvait être et ne fut que le moment où une nation saisit sa première chance de se retourner contre son oppresseur et de recouvrer sa liberté. Ainsi, le mouvement de 1956 fut-il une guerre nationale de libération, menée pour conquérir l'indépendance nationale. Il aurait rétabli automatiquement les droits et libertés fondamentales du citoyen confisqués lorsque les communistes prirent le pouvoir, et aurait restauré les formes politiques de la démocratie occidentale. (A cet égard, cette position coïncide avec celle que soutiennent les historiens favorables à Kádár.) Les protagonistes de 1956 sont donc les héros de l'insurrection armée qui réussirent pour un temps à stopper l'armée soviétique et à donner à leur pays quelques jours de liberté. Leurs comptes rendus des faits assignent également un rôle important aux partis politiques réapparus pendant la révolution, la place d'honneur revenant au Parti des petits propriétaires, qui avait

gagné les élections de 1945. Selon cette interprétation, il ne restait plus, le 4 novembre, qu'à tenir des élections libres, de manière à ce que l'opinion publique puisse donner son aval aux acquis de la révolution.

Il y a un groupe plus restreint d'historiens de tendance nationaliste et conservatrice qui considèrent que les événements de 1956 représentent la tentative la plus stimulante pour donner corps à une idée politique propre à la Hongrie, tentative qualifiée de troisième voie et démontrant essentiellement que la Hongrie, à travers son histoire, a été ballottée entre l'Est et l'Ouest. L'un et l'autre blocs ont exercé en alternance une influence prédominante sans pour autant que disparaissent les caractéristiques du bloc non prépondérant. Dans le monde bipolaire du 20^e siècle, il convenait de transformer en atout ce qui était jusque-là un handicap, en harmonisant les deux modèles et en conservant les avantages de l'un et de l'autre. La société socialiste, libérée de l'exploitation et axée sur la justice, devrait être croisée avec la structure politique démocratique qui garantit les droits et les libertés. Selon ses partisans, l'à-propos de cette stratégie était renforcé par la politique de la force armée menée en 1956: la troisième voie aurait offert à l'Union soviétique une solution qui lui aurait permis de ne pas perdre la face. Cette stratégie recueillait un soutien certain dans la société et chez les responsables politiques de l'époque, mais elle ne put être mise en œuvre. Les Etats-Unis estimaient n'avoir pas grand-chose à y gagner et l'Union soviétique avoir trop à perdre.

Les divergences d'opinion sur l'interprétation des événements de 1956 que l'on observe chez les historiens hongrois conservateurs se retrouvent aussi dans l'autre camp. Les penseurs libéraux de gauche admettent que les changements intervenus en Hongrie après 1945, et même la prise de pouvoir par les communistes, ont bénéficié d'un soutien social considérable et que, par rapport aux attentes, la désillusion engendrée par les résultats fut une cause majeure de l'insurrection. Les historiens d'obédience socialiste ont tendance à qualifier la révolution de 1956 de «corrective» et à la considérer comme une tentative pour remédier aux erreurs commises lors de l'instauration du communisme en Hongrie et pour restaurer l'indépendance nationale. Dans leur analyse, ils privilégient le rôle réellement important joué par les responsables politiques communistes, à commencer par Imre Nagy, mais aussi János Kádár, parvenu au sommet du parti communiste pendant la révolution. Kádár était membre du gouvernement révolutionnaire et soutenait ses principales revendications, dont le courant favorable à la neutralité de la Hongrie. Toutefois, son analyse de la situation dans les premiers jours de novembre l'a amené à penser que l'insurrection ne visait plus à corriger des erreurs mais à renverser le régime socialiste. Il s'engagea à diriger le gouvernement collaborationniste instauré par les Soviétiques et empêcha ainsi Mátyás Rákosi et ses associés de reprendre le pouvoir. Selon l'historien socialiste, Kádár rechercha les compromis immédiatement après

le 4 novembre et s'efforça de sauvegarder les principales revendications de la révolution. Mais aucune des parties en cause ne pouvait accepter sa politique. Les partis communistes frères des autres pays d'Europe de l'Est et les forces politiques procommunistes à l'intérieur du pays voulaient le rétablissement le plus complet possible du régime (et une répression). L'autre camp ne jurait que par la satisfaction pleine et entière des revendications révolutionnaires, par la force des armes et l'organisation d'une grève générale. Cette situation tendue amena Kádár à adopter une nouvelle ligne d'action. Il déclencha tout d'abord, sur plusieurs années, toute une série de représailles au cours desquelles il régla des comptes, physiquement aussi, avec les partisans de la révolution. Puis, au début des années 60, il élimina des premiers rangs du pouvoir un groupe de responsables de la répression et exclut du parti Rákosi et ses collaborateurs les plus exposés. Après avoir ainsi restauré l'ordre, il entreprit des réformes qui firent de la Hongrie le pays le plus heureux du camp oriental.

La quatrième école de pensée qui se rapporte à notre propos a tendance à être étroitement liée intellectuellement au courant libéral de la politique hongroise. Selon ses tenants, l'opposition au sein du parti, qui éroda la structure jusque-là monolithique du pouvoir, joua un rôle décisif dans la création d'une situation révolutionnaire. L'insurrection qui se déclencha le 23 octobre 1956 fut caractérisée à la fois par l'unité et l'hétérogénéité. Le mouvement était uni sur ce qu'il rejetait. Il ne voulait pas de la suprématie soviétique; il ne voulait pas que soient bafoués les droits de l'homme et du citoyen; il ne voulait plus de pauvreté ni de privations. Toutefois, selon cette école de pensée, les quelques jours de liberté dont put jouir la Hongrie furent insuffisants pour que mûrissent les idées sur la façon dont la majorité de la société envisageait l'avenir. La démocratie bourgeoise et la troisième voie bénéficiaient incontestablement d'un fort soutien. Toutefois, il est indéniable qu'une partie tout aussi large de la population (parmi les rebelles armés également) considérait l'avenir dans le cadre d'un Etat socialiste, mais débarrassé des méthodes et structures staliniennes autoritaires. C'est sur l'appréciation de János Kádár que la divergence d'opinions entre socialistes et libéraux est la plus marquée. Les libéraux considèrent que Kádár est purement et simplement le traître de la révolution et le bourreau de ceux qui y ont participé. D'après eux, ce n'est pas la politique de Kádár mais la volonté de liberté manifestée par la grande majorité de la population hongroise et concrétisée par la lutte armée engagée qui a conduit aux réformes prudentes entreprises au milieu des années 60. En faisant ces concessions, les autorités espéraient échapper au spectre d'une nouvelle insurrection.

Les jugements portés sur les événements de 1956 varient donc considérablement. La preuve en est également le flottement concernant leur désignation. Ils sont aussi bien qualifiés d'insurrection, de révolution, de guerre

d'indépendance, de lutte nationale pour la liberté, etc. Mais alors que la société hongroise, formée actuellement à la démocratie, est prête à accepter le pluralisme politique, les parties intéressées, qui portent sur une situation et un événement des regards différents, ne sont pas aussi compréhensives envers les historiens. Elles ont du mal à accepter que la compréhension du passé passe par la prise en compte d'une multitude de points de vue et, souvent, plus les débats (et les discussions professionnelles) sont nombreux, plus la compréhension est rapide. Peu importe si ces divergences apparaissent également dans les manuels scolaires. L'important, toutefois, c'est que ces divergences se distinguent clairement du contenu factuel du programme. Autrement, les élèves ayant utilisé des manuels différents risqueraient d'entrer dans la salle d'examen ou de s'engager dans des études supérieures avec un bagage de connaissances marqué par des différences profondes, et le fait que cette situation constitue un atout ou un handicap pour l'étudiant relèverait au fond du pur hasard. Par ailleurs, bien que l'on puisse trouver sur le marché des manuels correspondant à chacune des tendances, le choix d'ouvrages supplémentaires ou de documents sur l'Internet n'est pas aussi large.

Cet état de choses a de tristes conséquences sur l'enseignement en Hongrie. Lors d'un test destiné aux élèves journalistes, il fallait écrire une ligne de présentation concernant un ensemble de personnes déterminées. Quelque 80 % des élèves étaient incapables de situer, même approximativement, dans l'histoire de la Hongrie du 20^e siècle, le ministre de la Défense qui était en poste pendant la révolution et fut ultérieurement exécuté, et seuls deux élèves reconnurent le nom de l'homme qui avait dirigé le plus grand groupe armé de Budapest.

ANNEXE¹: APPRENDRE ET ENSEIGNER L'HISTOIRE DE L'EUROPE DU 20^e SIÈCLE

Souvent perçu par les historiens comme étant «le plus difficile à étudier et à enseigner», le 20^e siècle fait l'objet d'un projet spécifique, «Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du 20^e siècle». En 1993 et en 1997, les deux sommets des chefs d'Etat des pays membres du Conseil de l'Europe avaient donné mandat à l'Organisation de développer plus particulièrement les activités et les méthodes pédagogiques relatives à cette période, et l'Assemblée parlementaire avait exprimé une volonté similaire dans une recommandation sur l'apprentissage de l'histoire adoptée en 1996.

Ce projet constitue un véritable ensemble pédagogique, et peut être décrit comme un «atome» dans lequel des «satellites» gravitent autour d'un «noyau». Ce «noyau» sera matérialisé par un guide pratique destiné aux enseignants, entièrement consacré aux méthodes et aux différentes manières de présenter le 20^e siècle aux élèves. Un historien écossais, Robert Stradling, prépare cet ouvrage qui comprendra aussi bien des chapitres pédagogiques que des fiches pratiques et des exercices bâtis autour de cas et des thèmes concrets. Tout en reprenant et amplifiant les recommandations du Conseil de l'Europe déjà établies dans le domaine de l'histoire, il les adapte aux problématiques et à la complexité du 20^e siècle, en tenant compte des bouleversements intellectuels, politiques et sociaux qui le caractérisent. Il s'intéressera aussi à relever les omissions et les falsifications qui entachent la présentation du siècle, et à traiter les questions litigieuses, sources de conflits, de polémiques et d'incompréhensions.

Les satellites sont, quant à eux, constitués par des pochettes pédagogiques consacrées aux femmes, aux mouvements de population, au cinéma, à l'enseignement de l'Holocauste et aux nationalismes, toujours en Europe et au 20^e siècle. Ils seront complétés par des rapports et des contributions concernant, entre autres, l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement,

1. Ce texte est tiré de *Leçons d'histoire: le Conseil de l'Europe et l'enseignement de l'histoire*, Editions du Conseil de l'Europe, 1999.

le problème des sources en histoire contemporaine et l'étude des «détournements de l'histoire». L'ensemble constitue un «paquet» utilisable par tous les enseignants, adapté à leurs besoins et leurs moyens. Il sera disponible aussi bien sur des supports traditionnels, composés de cahiers et de livres, complétés par des films et des photos, que sous une forme électronique.

Spécifiquement traitée par plusieurs rapports et ateliers, la question de la collecte et de l'exploitation des sources de l'histoire du 20^e siècle apparaît aussi, en transversale, dans l'ensemble du projet. Celui-ci prévoit d'initier les élèves à la consultation et à l'exploitation d'archives, comme base documentaire ou thème de réflexion. Mais, à la différence des siècles qui le précèdent, le 20^e siècle s'étudie et se lit aussi à travers les nouveaux médias qu'il a générés comme le cinéma, la radio, la télévision et plus globalement l'image, qui côtoient, voire supplantent, l'information écrite.

Ces sources nouvelles doivent être recensées et connues, mais aussi décryptées et évaluées. Le pouvoir de l'image, fixe ou animée, accroît aussi le risque de manipulation du spectateur: les films de propagande tournés par les régimes totalitaires en sont l'illustration la plus tragiquement exemplaire, mais les omissions ou détournements – y compris ceux permis par les techniques de montage ou de prise de vues – parsèment aussi des films ou des reportages qui se drapent d'objectivité ou d'information. En découvrant ces mécanismes, volontaires ou non, les élèves d'aujourd'hui, qui vivent dans un environnement audiovisuel permanent, apprendront aussi à se montrer plus critiques face à celui-ci, en regardant un journal télévisé ou un film.

Mais bien évidemment, au-delà de la propagande et de la manipulation, le passage progressif du monde de l'écrit vers une société de l'image constitue aussi, en soi, un phénomène historique devant être étudié. Dans ce contexte, la pochette pédagogique sur le cinéma proposera aux enseignants une «filmographie du 20^e siècle» comprenant les cent films les plus significatifs du siècle; ils serviront à éclairer leur période, historiquement et culturellement, et favoriseront aussi les débats autour d'elle.

Le projet entend aussi stimuler le recours à des sources peu employées dans l'enseignement, comme le recueil de témoignages oraux. Ceux-ci constituent parfois la seule source disponible pour cerner un événement ou un cadre de vie, et fournissent souvent un éclairage capable de contrebalancer l'histoire «officielle»; ils permettent de plus de personnaliser l'histoire en donnant à l'orateur un rôle de témoin. Certaines écoles invitent déjà des anciens résistants, ou des anciens déportés, à raconter leurs souvenirs, qui replacent les auditeurs dans le contexte de l'époque; de même, la vie dans une usine peut être illustrée par le récit d'un ancien ouvrier. Toutefois, la mémoire orale doit aussi être multiple, car elle peut manquer d'objectivité comme toute source écrite ou visuelle.

Les technologies les plus récentes, notamment informatiques, véhiculent elles aussi des nouvelles sources d'information, comme les CD-Rom ou les sites Internet, mais constituent de plus des moyens d'enseignement en tant que tels. Là aussi, il importe d'aider les élèves à sélectionner et à évaluer la profusion de documents disponibles sur Internet, et de les faire s'interroger sur leur provenance, leur fiabilité et tous les risques de manipulation ou d'omission qu'ils peuvent contenir. Mais pour l'enseignant, utiliser Internet implique d'abord de savoir s'en servir: en fonction de leur formation et de leur attitude face à ces outils, les professeurs s'y montrent plus ou moins réceptifs et favorables. Le projet vise donc à les aider à utiliser ces équipements, qui leur fourniront par exemple des textes et des images, les sites Internet et les CD-Rom pouvant ainsi compléter utilement les manuels et les cours.

Néanmoins, si ces nouveaux outils offrent d'importantes perspectives pédagogiques, les enseignants qui participent aux séminaires de formation rappellent qu'ils ne sauraient se substituer aux livres et aux papiers, et, tout en ouvrant des perspectives, qu'ils ne bouleverseront pas entièrement l'enseignement. De plus, beaucoup d'enseignants observent que leur développement à l'école reste encore, actuellement, freiné par les contraintes liées à leur coût.

La pochette consacrée à «l'histoire des femmes» s'inscrit dans la volonté du Conseil de l'Europe de donner une représentation équitable des deux sexes dans la société, mais son objectif dépasse ce seul rééquilibrage. En effet, tout en soulignant le rôle trop longtemps négligé des femmes dans la société, elle vise aussi à «éclairer l'histoire» à travers leur regard, et à leur «rendre la parole». Plusieurs séminaires ont déjà été organisés autour de ce projet, dont la présentation s'appuiera aussi sur des exemples précis, collectifs ou individuels. Parmi ceux-ci, le rôle des femmes dans la Russie de Staline présentera la vie, l'activité et l'image des femmes de la période, et l'illustrera à travers elles. Des biographies féminines pourront charpenter des cours ou des thèmes, mais il importe aussi de présenter des femmes «ordinaires» ou anonymes, ainsi que leurs points de vue face aux événements et au monde. Pour cela, le recours au témoignage et à l'histoire orale doit être encouragé: la pochette proposera des exemples et des méthodes «d'interviews» pouvant être réalisées auprès de femmes ayant vécu des événements historiques ou représentatives d'une époque ou d'un thème.

La pochette recense également les sujets généraux à aborder dans les cours, que ce soit la lutte pour le droit de vote, le travail féminin ou l'image de la femme. Elle s'intéresse aussi aux biais et aux omissions qui entravent la présentation du rôle des femmes dans l'histoire, et débouche ainsi sur un véritable travail d'historiographie propice au commentaire et au jugement critique.

Conçue sous une forme comparable, la pochette sur les nationalismes dépassera les seules définitions du phénomène pour en aborder les aspects les plus quotidiens, jusqu'au sport ou aux monnaies. Elle en présentera les grandes conséquences historiques, comme la mobilité des frontières ou l'éclatement des empires (Autriche-Hongrie, Empire ottoman et URSS) et s'intéressera aux relations entre les groupes majoritaires et minoritaires au sein des Etats. Elle réfléchira ensuite à la cohabitation des groupes et aux moyens de «vivre ensemble», par exemple à travers le fédéralisme. La pochette, comme les deux autres, sera complétée par une bibliographie incluant documents écrits, films, mais aussi CD-Rom et sites Internet.

La pochette sur les migrations abordera l'ensemble des mouvements de population en Europe au 20^e siècle, les raisons qui poussent les individus et les groupes à changer de pays et les échanges culturels et sociaux qui découlent de ces mouvements. Elle ne se réduira pas aux grands courants migratoires des dernières décennies, mais s'arrêtera aussi sur les mouvements transfrontaliers dictés par des modifications de frontière ou des nécessités économiques, comme dans le cas des travailleurs frontaliers. Elle vise à présenter les réalités et les points de vue des «migrants» comme ceux des habitants des pays d'accueil, tout en facilitant le dialogue et la compréhension mutuelle, autour de préoccupations et de modes de vie qui tendent à se rapprocher.

La pochette sur l'enseignement de l'Holocauste, au-delà des faits eux-mêmes, devrait «personnaliser» les événements, à travers la vie de victimes par exemple, avant et pendant l'Holocauste. Un adolescent de quinze ans sera plus touché par l'histoire d'un jeune de son âge, avant et pendant la guerre, que par une seule présentation globale de l'époque, et percevra plus concrètement l'ampleur de la tyrannie et des crimes. A l'heure où l'antisémitisme connaît d'inquiétantes résurgences dans certains pays, il importe, au-delà des faits, de rappeler que tout individu peut devenir un jour la victime de tels crimes, mais il faut réfléchir aussi sur les «mécanismes» qui peuvent, simultanément, transformer des individus «normaux» en tortionnaires et en bourreaux.

Le projet étudie aussi la manière dont l'histoire du 20^e siècle est enseignée à travers l'Europe, que ce soit dans les manuels, les programmes ou les cours. Il invite les enseignants, au-delà de la présentation des faits, à aborder leur représentation et la «mémoire» qui en émane. Le concept de «lieu de mémoire», propice à la réflexion comme au souvenir, introduit aussi l'idée de patrimoine culturel. Ce dernier ne doit pas se limiter à un palais ou une église, mais inclut aussi des sites rappelant les heures les plus sombres du 20^e siècle, comme les tranchées de 1914 ou les camps de concentration.

La «mémoire vécue» peut être illustrée par le recours à des documents peu connus, comme les lettres adressées par les soldats de la Grande Guerre à leurs familles, qui témoignent ainsi de la dimension individuelle d'un

événement collectif. Les cartes et les photos, comme les extraits de films, parlent souvent mieux d'une guerre aux élèves que la seule énumération chronologique de son déroulement, et la présentation d'un mémorial témoigne aussi de la manière dont un conflit marque un pays ou une région.

Enfin, la formation des professeurs d'histoire fait l'objet d'études comparatives qui serviront de base à des recommandations formulées par le projet. Selon les pays, les futurs enseignants passent directement de l'université au milieu scolaire, et leur bagage académique se complète d'une formation plus ou moins poussée en pédagogie, qui va de simples stages à une ou plusieurs années de préparation à l'enseignement. Le projet entend évaluer et recenser les différents modèles de formation même s'il ne vise qu'à les optimiser, et en aucun cas à les uniformiser. Il insiste sur la nécessité de développer la formation continue des enseignants, que ce soit en matière de techniques d'enseignement ou dans le choix des thèmes et problématiques méritant d'être exposés aux élèves.

Le projet devrait permettre aux enseignants d'histoire, en Europe, quel que soit leur pays, de développer des méthodes et des thèmes adaptés aux spécificités de l'histoire du 20^e siècle. Il les aidera à intégrer la diversité des sources documentaires et des sujets dans leur pratique, mais aussi à adapter celle-ci aux évolutions technologiques contemporaines. Le projet souligne la spécificité de l'enseignement de l'histoire du 20^e siècle par rapport à la formation historique en général, et insiste pour que le 20^e siècle fasse l'objet d'une présentation plus ouverte sur le monde extérieur, capable d'en favoriser la compréhension par l'élève. Dynamique et attrayant, cet enseignement doit rappeler aux élèves, confrontés hors de la classe à de nombreuses sources extérieures d'information historique, que l'école reste le lieu privilégié pour apprendre, connaître et analyser l'histoire de l'Europe du 20^e siècle.

Sales agents for publications of the Council of Europe
Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

AUSTRALIA/AUSTRALIE

Hunter Publications, 58A, Gipps Street
AUS-3066 COLLINGWOOD, Victoria
Tel.: (61) 3 9417 5361
Fax: (61) 3 9419 7154
E-mail: Sales@hunter-pubs.com.au
<http://www.hunter-pubs.com.au>

AUSTRIA/AUTRICHE

Gerold und Co., Graben 31
A-1011 WIEN 1
Tel.: (43) 1 533 5014
Fax: (43) 1 533 5014 18
E-mail: buch@gerold.telecom.at
<http://www.gerold.at>

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie européenne SA
50, avenue A. Jonnart
B-1200 BRUXELLES 20
Tel.: (32) 2 734 0281
Fax: (32) 2 735 0860
E-mail: info@libeurop.be
<http://www.libeurop.be>

Jean de Lannoy
202, avenue du Roi
B-1190 BRUXELLES
Tel.: (32) 2 538 4308
Fax: (32) 2 538 0841
E-mail: jean.de.lannoy@euronet.be
<http://www.jean-de-lannoy.be>

CANADA

Renouf Publishing Company Limited
5369 Chemin Canotek Road
CDN-OTTAWA, Ontario, K1J 9J3
Tel.: (1) 613 745 2665
Fax: (1) 613 745 7660
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

**CZECH REPUBLIC/
RÉPUBLIQUE TCHÈQUE**

USIS, Publication Service
Havelkova 22
CZ-130 00 PRAHA 3
Tel./Fax: (420) 2 2423 1114

DENMARK/DANEMARK

Munksgaard
35 Norre Sogade, PO Box 173
DK-1005 KØBENHAVN K
Tel.: (45) 7 733 3333
Fax: (45) 7 733 3377
E-mail: direct@munksgaarddirect.dk
<http://www.munksgaarddirect.dk>

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
Keskuskatu 1, PO Box 218
FIN-00381 HELSINKI
Tel.: (358) 9 121 41
Fax: (358) 9 121 4450
E-mail: akatilaus@stockmann.fi
<http://www.akatilaus.akateeminen.com>

FRANCE

C.I.D.
131 boulevard Saint-Michel
F-75005 PARIS
Tel.: (33) 01 43 54 47 15
Fax: (33) 01 43 54 80 73
E-mail: cid@msh-paris.fr

GERMANY/ALLEMAGNE

UNO Verlag
Proppelsdorfer Allee 55
D-53115 BONN
Tel.: (49) 2 28 94 90 231
Fax: (49) 2 28 21 74 92
E-mail: unoverlag@aol.com
<http://www.uno-verlag.de>

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann
Mavrokordatou 9
GR-ATHINA 106 78
Tel.: (30) 1 38 29 283
Fax: (30) 1 38 33 967

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service
Hungexpo Europa Kozpont ter 1
H-1101 BUDAPEST
Tel.: (361) 264 8270
Fax: (361) 264 8271
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
<http://www.euroinfo.hu>

ITALY/ITALIE

Libreria Commissionaria Sansoni
Via Duca di Calabria 1/1, CP 552
I-50125 FIRENZE
Tel.: (39) 556 4831
Fax: (39) 556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
<http://www.licosa.com>

NETHERLANDS/PAYS-BAS

De Lindeboom Internationale Publikaties
PO Box 202, MA de Ruyterstraat 20 A
NL-7480 AE HAAKSBERGEN
Tel.: (31) 53 574 0004
Fax: (31) 53 572 9296
E-mail: lindeboo@worldonline.nl
<http://home-1-worldonline.nl/~lindeboo/>

NORWAY/NORVÈGE

Akademika, A/S Universitetsbokhandel
PO Box 84, Blindern
N-0314 OSLO
Tel.: (47) 22 85 30 30
Fax: (47) 23 12 24 20

POLAND/POLOGNE

Główna Księgarnia Naukowa
im. B. Prusa
Krakowskie Przedmiescie 7
PL-00-068 WARSZAWA
Tel.: (48) 29 22 66
Fax: (48) 22 26 64 49
E-mail: inter@internews.com.pl
<http://www.internews.com.pl>

PORTUGAL

Livraria Portugal
Rua do Carmo, 70
P-1200 LISBOA
Tel.: (351) 13 47 49 82
Fax: (351) 13 47 02 64
E-mail: liv.portugal@mail.telepac.pt

SPAIN/ESPAGNE

Mundi-Prensa Libros SA
Castelló 37
E-28001 MADRID
Tel.: (34) 914 36 37 00
Fax: (34) 915 75 39 98
E-mail: libreria@mundiprensa.es
<http://www.mundiprensa.com>

SWITZERLAND/SUISSE

BERSY
Route d'Uvrier 15
CH-1958 LIVRIER/SION
Tel.: (41) 27 203 73 30
Fax: (41) 27 203 73 32
E-mail: bersy@freesurf.ch

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

TSO (formerly HMSO)
51 Nine Elms Lane
GB-LONDON SW8 5DR
Tel.: (44) 171 873 8372
Fax: (44) 171 873 8200
E-mail: customer.services@theso.co.uk
<http://www.the-stationery-office.co.uk>
<http://www.itsofficial.net>

**UNITED STATES and CANADA/
ÉTATS-UNIS et CANADA**

Manhattan Publishing Company
468 Albany Post Road, PO Box 850
CROTON-ON-HUDSON,
NY 10520, USA
Tel.: (1) 914 271 5194
Fax: (1) 914 271 5856
E-mail: info@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

STRASBOURG

Librairie Kléber
Palais de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Fax: (33) 03 88 52 91 21

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg Cedex

Tel.: (33) 03 88 41 25 81 – Fax: (33) 03 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Web site: <http://book.coe.fr>

