

Pour une perspective pluraliste et tolérante de l'enseignement de l'histoire: diversité des sources et didactiques nouvelles

Discours introductif, par Marc Ferro
Rapport général, par Henry Frendo

Symposium, 10-12 décembre 1998
Bruxelles (Belgique)

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:

Towards a pluralist and tolerant approach to teaching history: a range of sources and new didactics

ISBN 92-871-4097-9

Les vues exprimées dans la présente publication sont celles des auteurs: 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 92-871-4096-0

© Conseil de l'Europe, novembre 1999

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.

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.

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.

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; les sciences sociales et le défi de la transition.

A propos du symposium

Le symposium intitulé «Pour une perspective pluraliste et tolérante de l'enseignement de l'histoire: diversité des sources et didactiques nouvelles» a été organisé conjointement par le Conseil de la coopération culturelle (CDCC) du Conseil de l'Europe et la Communauté française de Belgique, dans le cadre du projet du CDCC: «Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du 20^e siècle». Ce projet (l'avant-propos en donne une description détaillée) a pour but de promouvoir une approche de l'histoire qui repose en partie sur la recherche et la compréhension du point de vue d'autrui. Il s'agit entre autres d'aider les jeunes à acquérir l'esprit critique nécessaire pour interpréter les informations de manière responsable, notamment la capacité de reconnaître les attitudes partiales et les stéréotypes cachés, et de comparer les informations issues de diverses sources historiques. Dans ce contexte, le symposium a permis de se pencher sur les sources de l'histoire du 20^e siècle, à savoir les archives, les musées, l'histoire orale, le cinéma et la télévision, afin de trouver les moyens d'exploiter ce riche potentiel jusque-là négligé et d'identifier les pièges et les dangers de son utilisation. Ces sources ont été examinées par des experts de chaque domaine au cours d'une table ronde, puis par les participants – professeurs d'histoire pour la plupart – au sein des groupes de travail. Ces derniers ont présenté des études de cas à partir des expériences menées dans leurs pays respectifs et ont ainsi permis d'inclure dans le projet de précieux exemples de bonnes et de mauvaises pratiques.

En dehors du discours introductif et du rapport général, le présent ouvrage comprend les contributions des experts à la table ronde, ainsi qu'une sélection d'études de cas. En annexe, le lecteur se référera à la Recommandation 1283 de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe relative à l'histoire et à l'apprentissage de l'histoire en Europe – texte statutaire qui a donné priorité à la question de l'enseignement de l'histoire dans les activités du Conseil de l'Europe.

L'orateur principal, **Marc Ferro**, est corédacteur de la revue *Annales* et président de l'Association pour la recherche à l'Ecole des hautes études en sciences sociales. Il est également responsable de l'émission télévisée *Histoire parallèle* produite par Arte.

Henry Frendo, rapporteur général, est professeur d'histoire à l'université de Malte. Auteur de plusieurs ouvrages et articles relatifs aux nationalismes, aux partis politiques, au colonialisme, aux migrants et aux réfugiés, il est notamment responsable de cours sur l'évolution politique européenne, l'histoire des empires et du Commonwealth, et les migrations.

Sommaire

Avant-propos	9
I. Discours introductif, par Marc Ferro	15
II. La réforme de l'histoire peut-elle sauver l'Europe de son passé?, rapport général par Henry Frendo	27
III. Contributions du panel	47
Archives et patrimoine européen commun, par Charles Kecskeméti	47
Sources d'archives et leur exploitation à l'école, par Ryszard W. Woloszynski	59
Vers une approche pluraliste et tolérante de l'enseignement de l'histoire: le rôle des musées, par J. Patrick Greene	61
L'histoire orale, par Philip Ingram	65
Enseigner l'histoire du 20 ^e siècle avec les images du 20 ^e siècle, par Dominique Chansel	69
IV. Etudes de cas	73
Albanie: l'importance des musées dans l'enseignement de l'histoire	73
Pologne: le musée scolaire	77
Slovénie: visite au musée d'histoire moderne	81
Autriche: l'histoire économique et sociale à l'école	83
République tchèque: les supports de la didactique, leur choix et leur utilisation	87
Suisse: le cas pratique du barrage de Rossens	91
Bulgarie: l'utilisation des documents authentiques	95
Lituanie: documents authentiques – deux exemples d'utilisation en classe	99

Grèce: état de la question	103
Malte: état de la question	105
Ecosse: identité nationale et dimensions élargies du patrimoine .	109
Espagne: les différentes sources historiques et leur utilisation dans les classes	115
Arménie: l'histoire de l'enseignement, ses problèmes et ses perspectives	129
République slovaque: identification des règles	133
Annexe	137
Recommandation 1283 (1996) relative à l'histoire et à l'apprentissage de l'histoire en Europe	137

AVANT-PROPOS ¹

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 de 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.

1. Cet avant-propos est tiré de *Leçons d'histoire: le Conseil de l'Europe et l'enseignement de l'histoire*, Editions du Conseil de l'Europe, 1999.

Les satellites sont, quant à eux, constitués de pochettes pédagogiques consacrées aux femmes, aux mouvements de population 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, 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 à 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, de façon 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 cadre, le projet proposera aux enseignants une «filmographie du 20^e siècle» comprenant les 100 films les plus significatifs du siècle; ces films 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. Pour l'enseignant cependant, 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 se 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 apportant de nouvelles ouvertures, 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.

Les « pochettes pédagogiques » se présenteront quant à elles comme des dossiers ou classeurs d'une cinquantaine de pages chacune, facilement utilisables par les enseignants. Elles comprendront des textes, des images, des études de thèmes et des modèles d'exercices ou de travaux d'atelier.

La première 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. D'Evguenia Ginsbourg à Marie Curie en passant par Agatha Christie et Mélina Mercouri, des biographies féminines pourront charpenter des cours ou des thèmes, mais il importe aussi de présenter des femmes «ordinaires» ou anonymes, 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 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.

L'enseignement de l'Holocauste fera lui aussi l'objet d'une pochette ou d'un chapitre ultérieur du programme. Cet enseignement, au-delà des faits eux-mêmes, devrait «personnaliser» les événements, à travers la vie de victimes, avant et pendant l'Holocauste. Un adolescent de 15 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 attractif, 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.

I. DISCOURS INTRODUCTIF

par Marc Ferro

Nous allons examiner quatre problèmes. Tout d'abord, la nature des archives et leur fonction, ensuite les formes d'utilisation des archives en histoire et leur généalogie, le dispositif de nos connaissances, et enfin la façon de construire l'histoire à partir de ces ensembles d'informations.

Nous savons tous qu'il existe d'abord des archives écrites. A la base de nos connaissances historiques, aujourd'hui encore, elles tiennent le haut du pavé, elles sont censées livrer les secrets de l'Etat. Toute ouverture des archives suscite un tintamarre médiatique hors de proportion souvent avec leur intérêt.

Rappelez-vous l'ouverture des archives soviétiques, par exemple, et comment les médias ont annoncé les découvertes sensationnelles que nous aurions faites. On a donc «appris» qu'il y avait un goulag, que Lénine n'était pas un enfant de cœur, que Trotski avait dirigé l'armée rouge, ce qui était soigneusement «caché». Autrement dit, on découvrait que le roi était nu. Comme si les archives officielles, parce qu'elles étaient officielles, constituaient un foyer de vérité.

Ce qui est paradoxal, c'est que lorsque nous écoutons les discours de nos hommes politiques, nous savons parfaitement que leurs discours ne sont rien d'autre que de l'intoxication, de la propagande et que nous votons pour eux lorsque nous sommes croyants, contre eux lorsque nous sommes lucides; à partir du moment où, cent ans après, ces discours passent aux archives, ils seraient devenus une source de vérité! Il y a une contradiction élémentaire qu'il nous faudra surmonter en n'ayant pas le culte des archives. S'il est évident qu'un historien ne peut pas travailler sans un recours aux archives, il faut savoir prendre une certaine distance à leur endroit.

Ces archives, en effet, sont l'expression de l'histoire officielle, c'est-à-dire de l'histoire telle qu'elle est perçue, conduite par nos dirigeants, qu'il s'agisse de nos dirigeants politiques ou de nos banquiers, de nos Eglises ou de nos partis. Autrement dit, les sources écrites ne font que produire, consigner les actes et les écrits des forces qui nous mènent ou nous malmènent; et en les reproduisant, on perpétue leur pouvoir, et si on les critique, on reste à l'intérieur de leur sphère de réflexion. Elles exercent ainsi sur nous une sorte de dictature d'opinion, et c'est pour cela que ces archives écrites méritent d'être, sinon contredites, sinon révisées, au moins contrôlées, ce qui n'est pas nécessairement aisé. C'est pour cela que, depuis quelques décennies, on se demande si les archives orales n'auraient pas une valeur de contre-témoignage. Ce n'est pas un hasard si une sorte de contre-histoire s'est développée à partir de sources orales.

Ce n'est pas un hasard non plus si les sources orales se sont développées dans les pays où l'histoire comme discipline était suspecte, par exemple en Russie soviétique. Lors de la Perestroïka, les foyers de sources orales se sont multipliés, les uns s'appelaient *Memorial* et les autres s'appelaient *Pamiats*, et pendant trois, quatre, cinq ans, chacun de ces foyers recueillait les témoignages au magnétophone, pour rassembler des expériences vécues. Cette expérience vécue contrebalançait l'histoire officielle qui en URSS plus qu'ailleurs – comme nous le savons – était entièrement manipulée. De sorte que l'on a abouti à un paradoxe toujours valable en Russie, et qui existe dans d'autres pays, consistant en une forte suspicion à l'endroit de l'histoire officielle qui, en France, en Belgique ou ailleurs, peut être une histoire nationale, nationaliste, chauvine. Dans nos pays occidentaux, je le rappelle, cette histoire est contrebalancée par d'autres versions de l'histoire.

Bref, il existe plusieurs approches des phénomènes historiques. En Russie, il n'y en avait qu'une et c'est pour cette raison que les gens avaient besoin de s'exprimer pour la contrecarrer, pour dire la vérité. Le paradoxe est venu du fait qu'en Russie n'importe quel individu qui proclamait «sa vérité» était plus écouté et cru que l'armée d'historiens qui incarnaient un régime honni. Je dirais que l'on se rapproche de cette situation en Occident. Dès qu'un individu prend un microphone, raconte sa vie et dit sa vérité, l'opinion a tendance à lui apporter plus de crédit qu'à tous les discours qui émanent du monde des professeurs, du monde des chercheurs, des politiques, des journalistes.

Ainsi, alors que dans le passé le témoignage individuel écrit ou oral – mais surtout écrit – était simplement une source que l'on confrontait à d'autres, aujourd'hui, pour bien des journaux, les sources orales sont devenues le vrai foyer de la connaissance historique et non plus les travaux qui s'appuient sur des archives multiples. C'est leur accent de sincérité qui est sensé représenter la vérité, alors que les témoignages oraux, bien sûr, sont évidemment suspects, même si leur sincérité n'est pas en cause, car d'autres, aussi sincères, peuvent dire les choses autrement. Chacun sa vérité, dirait Pirandello. Ces témoignages expriment une vision de l'histoire, une représentation du passé.

J'ai été frappé par un constat qui concerne l'émission *Histoire parallèle*. J'ai reçu des milliers de lettres, qui se décomposaient en plusieurs ensembles. La majorité venait de gens qui apportaient ou corrigeaient un détail des informations passées à l'écran, étaient des témoins factuels. Mais il y avait un autre ensemble de gens qui écrivaient ce qu'ils n'avaient jamais osé dire: des témoignages écrits, alors qu'ils auraient pu être oraux (vous voyez que les fonctions peuvent s'inverser). La nouveauté résidait dans le fait qu'ils disaient «on vous écrit des faits que l'on a jamais énoncés». Il s'agit essentiellement des témoins sur la côte atlantique: «La période de l'histoire durant laquelle nous avons le plus souffert, c'était durant la guerre, durant les bombardements anglais et américains. Mais on n'a pas pu le dire, parce que sinon on aurait été pris pour des collabos.» Ce deuxième type de témoignage, fort intéressant, enrichit considérablement l'historien. Mais la troisième observation que je voudrais faire est plus inquiétante. J'observe que dans ces lettres, au lieu de se situer par rapport à l'histoire, aux documents, aux archives, aux travaux, etc., et de dire ou de juger qu'ils n'ont pas compris ce qui s'est passé, c'est l'inverse qui se produit: les témoins situent les informations qu'on leur donne en rapport à leur expérience, qui devient le référent et le repère de ce qu'il faut comprendre. De quoi désespérer les historiens! Les historiens peuvent écrire des livres, les professeurs faire des cours, ce qui compte, c'est ce que les gens ont vécu et le reste n'a ni signification ni importance. Cela est net par exemple quand on examine les causes de la défaite française de 1940 et le fait qu'elle a perdu la guerre à cause d'une mauvaise gestion de ses forces et armements. Or ces correspondants continuent à croire que la France était mal armée en 1939. Autrement dit, les sources orales, même si elles prennent une forme écrite, doivent être approchées avec circonspection, autant que les précédentes.

Quant aux sources audiovisuelles, elles portent sur tous les types et catégories d'histoire. L'histoire officielle domine dans un certain nombre de films et d'émissions; la contre-histoire est présente également, et c'est à ces émissions ou à ces films – en opposition avec l'histoire traditionnelle – que la presse s'attache le plus. Par exemple, ces dernières années, il a suffi qu'il y ait une émission sur les massacres de Sétif en Algérie en 1945 pour que la presse y consacre des colonnes entières en affirmant «on nous a caché les massacres de Sétif en Algérie» ou «on nous a caché les massacres à Madagascar». Mais c'est inexact. Si j'ouvre les journaux de 1947-1948, je trouve des colonnes entières sur les massacres de Madagascar et, en 1945-1946, sur les massacres de Sétif, l'attitude du communiste Tillon, etc. On n'a pas voulu en mesurer la portée, et ils ressortent aujourd'hui. De même, on répète: «on ne nous a pas parlé des massacres qui ont accompagné les conquêtes coloniales». Mais si! Ouvrez les manuels de Malet, Isaac ou Huby. On explique que le général Bugeaud faisait flamber les douars d'Algérie les uns après les autres. C'est écrit: il y a des textes, même des lectures là-dessus... Il est précisé le nombre de douars qu'il a réussi à brûler en une semaine. Mais cela ne scandalisait pas. Ce sont nos mentalités qui ont changé. Hier, on lisait ces informations en chantages de l'Etat-nation, propagateurs de la civilisation; aujourd'hui nous les lisons à la lumière de l'idéologie des droits de l'homme et nous sommes horrifiés.

Les sources audiovisuelles peuvent appartenir à un autre groupe: être l'expression de tous ceux qui n'ont pas les moyens de publier un livre, opération complexe, soit qu'ils ne sachent pas écrire – comme les peuples sans écriture – soit que l'on rejette leur témoignage: ils s'expriment alors par la caméra. Aux Etats-Unis notamment, les Indiens de l'Ouest ont réalisé des dizaines de films sur la conquête de l'Ouest, films vidéos ou cinématographiques, mais à la portée de toutes les bourses. Evidemment, ce ne sont pas des westerns, ni des chefs-d'œuvre de notre temps. Au moins, ils disent l'histoire qu'ils n'auraient pas pu écrire, parce qu'ils n'avaient pas d'éditeurs ou parce qu'ils n'auraient pas trouvé de lecteurs. Ainsi, les films vidéo représentent pour certains le seul moyen de s'exprimer.

Ainsi, chaque source, chaque foyer d'archives a des fonctions qu'il faut déceler avant de les utiliser, et ce sont les fonctions qui en prédéterminent le contenu.

Pour comprendre comment la masse de ces informations émanant de ces différents types d'archives est exploitée ou utilisée, il faut à présent passer de l'autre côté de la barrière, non plus examiner la nature ou la substance des sources ou des archives, mais les types et formes d'histoire qui cohabitent. On ne saurait parler d'archives sans en connaître les modes d'écritures de l'histoire.

Quels sont les types d'histoire qui coexistent?

Parmi les différents types d'histoire, il y a d'abord l'histoire générale ou histoire encyclopédique. Et, en vis-à-vis, une contre-histoire qui la conteste.

Le deuxième type d'histoire est l'histoire mémoire, à la mode en Russie car elle permet de faire resurgir des événements occultés: elle postule que la mémoire des citoyens est seule capable de tracer une histoire véritable. En France, le même problème s'est un peu posé, avec l'avènement des procédures dites pédagogiques, qui ont cherché à détruire le discours historique comme discours officiel et qui ont considéré que la mémoire ou l'expérience devenaient des outils de savoir. D'une certaine façon, la mémoire revalorisait le passé et servait à une remise en cause passiste de notre société. Les deux types d'histoire existent donc de façon autonome.

Le troisième type d'histoire est l'histoire expérimentale, initiée par l'école des *Annales*. L'approche est particulière. L'histoire est considérée comme un ensemble de problèmes qu'on tente de résoudre. Le choix des problèmes peut être varié, allant du domaine des forces politiques ou économiques à celui du mariage ou de l'utilisation des épices... L'école des *Annales* multiplie les problèmes en essayant de cerner ainsi la vérité de notre société. Il s'agit d'une histoire diagnostic.

Le quatrième type est celui de l'histoire fiction, comme le roman ou le cinéma. Un historien anglais a remarqué que dans *Le Cuirassé Potemkine*, de Serge Eisenstein, presque toutes les informations sont inventées. Comment se fait-il qu'un film où presque tout est imaginé (même les escaliers qui ont l'air plus grands qu'ils ne sont en réalité...) puisse donner autant d'informations sur la Russie de 1905 que tous les livres écrits sur cette période par des historiens? Car, dans ce film, tout est senti admirablement (les soldats, les marins, la nourriture, etc.) et tout semble plus réel que réel. La fiction, ou l'histoire fiction, pose donc un véritable pro-

blème. A ces types d'histoire, on pourrait y ajouter l'information quelle qu'elle soit (télévision, presse écrite) et même un sixième type, les magazines. Mais étudions aujourd'hui les cinq premiers types d'histoire et examinons un certain nombre de problèmes.

Le choix des informations, dans les différents types d'histoire, constitue un premier problème. Dans l'histoire mémoire, le principe est simple: il n'y a pas de choix à opérer, le principe étant l'accumulation.

En histoire générale, c'est la hiérarchie qui justifie le choix: hiérarchie d'importance, de fiabilité, hiérarchie des sources surtout, le caractère officiel des sources étant essentiel. L'histoire générale reproduit donc l'histoire des pouvoirs. D'un côté, accumulation et non-sélection, de l'autre, hiérarchie et sélection.

En histoire expérimentale, le choix des informations est tout à fait différent: dans le cas d'une étude sur les écarts d'âge des conjoints mariés entre 1914 et 1945, par exemple, on choisira certains registres de mairie en explicitant la méthode adoptée. Mais le choix, s'il est explicité, peut être ensuite critiqué par d'autres chercheurs qui feront un autre choix et l'expliciteront de manière tout aussi satisfaisante.

En histoire fiction, l'exemple du scénario de *Pétain* de Jean Marbœuf est une bonne illustration de ce phénomène. Ici, le producteur souhaite par exemple que de jolies femmes interviennent. Il souhaite aussi que l'on parle de Bousquet, qui n'a pas joué un rôle particulier dans la destinée de Pétain. Le cinéma doit donc actualiser le produit filmique. Pour résumer, disons que dans l'histoire fiction le choix des informations est lié au présent. Il existe une certaine démagogie dans les films de guerre qui, par exemple, développent l'antimilitarisme: Stanley Kubrick agit ainsi, au contraire d'Elia Kazan qui choisit de dévoiler l'ambivalence des comportements, ce qui plaît moins.

Quant à l'information télévisée, par exemple, elle privilégie l'information choc, la dernière information étant la plus importante: on passera souvent un petit papier au présentateur. Le choc d'une information, parfois, justifiera sa répétition, ce qui n'informe plus mais maintient la tension. On assiste à une uniformisation de l'information: les mêmes images, à propos de la guerre du Golfe, reviennent toujours. Une même semaine par exemple, l'arrestation de Maradona, les secours hélicoptérés aux Kurdes, un match de football constituent trois informations qui passent

dans le même ordre dans tous les pays (sauf en Italie où les problèmes de l'actrice Silvana Mangano avec la drogue passent en numéro deux).

L'histoire générale est chronologique. Cette chronologie sert de cadre mental et mnémotechnique. Dans l'histoire mémoire, le principe d'organisation du discours est également chronologique, les témoignages suivant généralement une ligne continue dans le temps. Dans l'histoire expérimentale, le principe d'organisation est la logique. Cela permet de juger la structure du discours à l'aune du bon sens et de sa construction, ce qui n'est pas possible lorsqu'on lit un discours chronologique d'histoire générale, par exemple. Dans ce type d'histoire, la logique est l'argumentaire du discours. Dans l'histoire fiction, le principe n'est pas la chronologie (il peut y avoir des flash-back) ni même la logique, mais la progression dramatique et l'esthétique. Quant à l'information télévisée, son principe d'information est l'ubiquité et l'immédiateté. Dans la guerre du Golfe, le présentateur doit faire preuve de ces deux qualités. Il dit «J'attends Tel-Aviv! Non, j'aurai Riyad ... Ah, c'est Damas! Allô Moscou!» La dramatique de la situation devient la dramatique de la présentation: avoir Damas ou bien Moscou est plus important que ce qui se passe à Damas. Cela va plus loin que l'information spectacle. L'essentiel est d'être partout en un instant.

La fonction de l'histoire générale est de légitimer le pouvoir, car ce sont toujours les pouvoirs qui ont la parole, qui sont mis en avant. L'objectif est bien, en effet, la glorification des pouvoirs puisque les objectifs latents sont, pour les historiens, les honneurs, l'académie, les décorations, etc. En histoire mémoire, c'est l'identification de l'auteur à son objet qui est importante, l'objectif latent étant la glorification du groupe (Arméniens, femmes, etc.). Il y a une réelle sacralisation de l'objet d'étude. L'histoire expérimentale a pour fonction explicite l'analyse d'un problème, l'objectif latent étant le pouvoir intellectuel, la reconnaissance comme chercheur le plus pointu. Quant à l'histoire fiction, c'est le plaisir d'expression de la créativité de l'auteur qui est recherché, l'objectif latent étant ici le prestige narcissique. Enfin, en information, l'objectif est l'autonomie de cette information: c'est ce que cherche à montrer l'informateur. L'information, pour bien indiquer qu'elle n'est pas aux ordres, devient elle-même un pouvoir.

Dans l'histoire générale, la créativité des auteurs réside dans la classification. *La Nouvelle Histoire de France* de Revel et Burguière, publiée aux éditions du Seuil, est très créative dans l'organisation des thèmes. Dans

l'histoire mémoire, il n'y a aucune créativité: tout est là, la créativité ou l'invention constituent un sacrilège. Mais, dans l'histoire expérimentale, la créativité existe: elle réside dans le choix des problèmes, comme le prix des lentilles au Puy entre 1812 et 1886 comparé au prix des lentilles dans la vallée de Sétif en Algérie en 1839 (date de la prise de Sétif) à 1886. Il ne suffit pas d'ailleurs de faire les statistiques: ce problème doit être relié à d'autres questions comme l'évolution de la vie rurale en France. En histoire fiction, la créativité réside dans le choix des situations permettant l'intensité dramatique. Avec *Pétain*, Marbœuf a su trouver une situation intéressante: le jeu de va-et-vient entre les petites gens et le pouvoir.

Deux autres aspects peuvent être étudiés, à savoir la forme (récit, non-récit, etc.) et les silences de chaque type d'histoire. Je n'ai malheureusement pas le temps de les aborder ici. Précisons toutefois que les principaux silences de l'histoire fiction concernent les sources. Jamais un cinéaste, jamais un romancier ne vous donneront leurs sources.

Dans les livres destinés à la classe, il s'agit essentiellement d'histoire générale, avec un peu d'histoire mémoire. Pour dire la vérité, précisons que, dans tout pays libre, chaque écrit historique comporte un saupoudrage des différents types d'histoire. Il existe cependant une dominante et des proportions précises, dont l'historien n'est pas maître lui-même. Un manuel soviétique est très proche de l'histoire officielle. Un manuel d'histoire français est de l'histoire générale sur laquelle on greffe un peu d'histoire mémoire. Les Suisses, eux, font dans leurs manuels de l'histoire mémoire puisque à Lucerne, par exemple, on enseigne aux enfants l'histoire de Lucerne.

Il n'y a pas d'histoire générale qui soit de type expérimental. A Chicago, pourtant, j'ai rencontré un professeur qui a traité de l'histoire aux Etats-Unis par problèmes. Il posait une question sur le sort des Indiens de 1800 à 1917, distribuait aux élèves différents documents et solutions apportés au problème par divers chercheurs et engageait ensuite la discussion avec ses élèves. Et ainsi de suite, séance après séance, un nouveau problème était posé, dont les élèves discutaient le pour ou le contre. Je trouve une telle expérience extraordinaire.

Autre problème plus redoutable et plus important, celui de connaître la généalogie de nos dispositifs d'intelligibilité du monde pour y construire une vision de l'histoire ou une compréhension des faits.

Notre première compréhension des faits vient lorsque nous sommes à l'école ou à l'université. Et là, on nous apprend des matières: l'histoire, la géographie, le français, l'anglais, les langues, etc. Ces matières ne communiquent jamais entre elles, c'est-à-dire que l'on ne parlera pas de Chateaubriand en histoire. Celui qui fait de l'anglais ne connaîtra jamais Goethe, celui qui a fait de l'allemand ne connaîtra pas Tolstoï, et on ne veut pas mêler l'histoire et la géographie, et si on les mêle, on ne les mêle pas avec la littérature. Ainsi, les matières ne communiquent pas entre elles. C'est évidemment très nocif, parce que lorsque nous parlons aujourd'hui de l'Europe, il est évident que la culture européenne comprend Shakespeare, Molière, Goethe et d'autres, et pas uniquement notre dot personnelle. Ces cases disciplinaires se solidifient comme des murailles à l'université et dans la recherche. Non seulement les disciplines se multiplient mais chacune veut absorber l'autre. C'est ce que j'appelle «l'impérialisme sectoriel des disciplines». Par exemple en histoire, à un certain moment, c'est la démographie qui prétendait tout expliquer, puis ce fut la linguistique, puis l'anthropologie, etc. Et aujourd'hui, il y a des disciplines – les sciences cognitives – qui mettent en cause toutes les disciplines. Il y a donc des guerres plutôt qu'une collaboration interdisciplinaire.

Il existe un deuxième foyer de connaissance qui interfère avec le premier, la presse écrite. Tout professeur qui se veut moderne – enfin qui se voulait moderne il y a trente ou quarante ans – croit que pour que ses élèves vivent l'histoire de façon active et actuelle, il est nécessaire d'apporter un journal en classe. Or, les journaux obéissent à un principe d'organisation particulier. La mise en page reproduit l'organisation des pouvoirs de l'Etat, ou les activités de la société, des affaires étrangères, intérieures (santé, etc.). Bref, pour approuver ou pour désapprouver les pouvoirs, pour analyser la société, leur organisation n'a plus de rapport avec les disciplines histoire, géographie, biologie, économie. Connecter la lecture du journal avec les savoirs acquis en classe ou à l'université semble difficile. On y parvient une fois, deux fois, mais on ne peut opérer sur une année. Si on essaye, ce n'est plus de l'histoire mais un commentaire du quotidien. Cette technique a ses limites, parce que le deuxième trait d'un journal de la presse écrite est, par définition – comme pour la presse télévisuelle – de présenter l'actualité, une actualité sans grand recul. Pourtant, la presse écrite se croit obligée d'avoir une page d'histoire. Les commémorations s'y prêtent. La presse propose, par exemple, une page sur la fin de l'esclavage, mais dans les autres pages du même journal, aucune

information n'est connectée avec ce thème, c'est-à-dire que si l'on vous parle de l'esclavage qui existe toujours en Mauritanie, ce sera trois mois plus tôt ou à la page 4 deux jours après. La page histoire est déconnectée du présent. La presse écrite identifie l'histoire au passé, alors que l'histoire est l'étude du passé mais aussi celle des rapports entre le passé et le présent.

Ainsi, la presse écrite découpe le temps: le passé et le présent, et elle casse les liens entre le passé et le présent. Elle fait le contraire de ce qu'est l'histoire, et nous l'utilisons en croyant être modernes, à la mode.

Le troisième mode d'information est la télévision. Or, elle ne découpe pas ses émissions par matière, même les chaînes thématiques. La télévision ne classe pas non plus ses programmes comme la presse écrite. Elle les découpe par genre: l'information, le magazine, le documentaire, le documentaire dramatique, la fiction, les dessins animés, etc. Ce qui caractérise la télévision, c'est bien que ces genres ne communiquent pas entre eux. Si la télévision donne une information au journal télévisé de midi sur le Front national par exemple, elle n'explique pas comment il a pris la suite de tel parti ou de tel autre, etc. Ce sera le fait d'un magazine réalisé de façon autonome. Mais les informations contenues dans un magazine ne figurent pas dans le journal, et dans le magazine vous ne trouverez pas les informations du journal.

Alors que la presse écrite déconnecte le passé du présent, l'audiovisuel déconnecte les faits de leurs analyses. De sorte qu'entre ce que l'on a appris à l'université, dans la presse écrite, à la télévision qui multiplie les fictions, dans les journaux, ou dans les magazines, on ne peut plus situer ces éléments disparates les uns par rapport aux autres.

Mon dernier point – et ce sera ma conclusion – c'est qu'à partir de ces données il faut tenir compte du fait que ces dispositifs sont différents d'un pays à l'autre, bien sûr, et que construire une histoire de l'Europe est d'une difficulté extraordinaire. Comment est-ce possible? Pour écrire cette histoire, trois possibilités sont à considérer.

La première, celle des «diplomates» avec commissions d'historiens. A la fin des discussions, il ne reste plus d'aspérités, il reste de l'histoire sans histoire.

Le deuxième type d'histoire de l'Europe est celle où chaque pays représente un chapitre. La France a fait un chapitre sur Louis XIV, les Anglais

sur le 18^e siècle, les Allemands sur Bismarck, etc. Ou encore, pour le 19^e siècle une vision allemande, pour le 18^e siècle une vision anglaise, et pour le 17^e une vision française, etc., et ainsi tout le monde est content. Il est évident que c'est aussi absurde que l'autre méthode, mais cela donne une apparence d'objectivité puisque chacun fait un chapitre. Pour un de ces ouvrages réalisé il y a quelques années, les Grecs avaient protesté parce qu'il n'y avait pas de chapitre écrit par les Grecs – ils ont dit: «Mais c'est nous qui avons fondé l'Europe, et il n'y a aucun chapitre écrit par la Grèce.» Ils voulaient donc faire un chapitre qui donnerait un point de vue grec sur l'histoire générale de l'Europe.

Un troisième type apparaît aujourd'hui, l'histoire que l'on pourrait «dénationaliser», non pas d'un point de vue conciliateur mais plutôt synthétique, c'est-à-dire que la guerre de 1914-1918 commence avant 1914 et finit après 1918; elle traite des conflits économiques qui se croisent avec les ambitions économiques. Il s'agit d'une histoire tellement analytique qu'il n'y a plus de Français, d'Italiens, il n'y a plus de passion, il n'y a plus de vécu. Avec le temps, l'histoire dite de l'Europe, celle du monde comme l'Unesco en a faite une, va dans ce sens. L'Unesco a édité plusieurs volumes d'une histoire que personne n'a jamais lue. Je ne connais pas une seule personne qui ait lu un seul chapitre de cette histoire du monde publiée par l'Unesco.

Pourquoi cela pose-t-il un problème? Parce que le seul moyen d'écrire l'histoire, me semble-t-il, c'est l'inverse: c'est-à-dire de commencer par établir la liste des conflits et tabous, vus par les autres... Il faut d'une part que ce soit un Allemand qui évoque les tabous des Français, et réciproquement. La liste des tabous est un préalable. Evidemment, l'histoire ne se limite pas aux tabous. Il serait scandaleux de n'étudier que les crimes de la colonisation ou ceux des Nazis. Néanmoins, il faut faire le contraire des diplomates, se demander ce qui à l'époque considérée comptait pour les gens, et nous demander, comme le font les cinéastes ou les romanciers, ce qui intéresse les gens d'aujourd'hui. Bien sûr, il faut le savoir si on veut être lu, mais ce n'est pas parce qu'il faut le savoir, qu'il faut se limiter à cela. Qu'est-ce qui était important pour les gens au 16^e siècle? Il ne faut pas ne pas le dire sous prétexte que cela ne nous intéresse plus. Pour le Moyen Age ancien par exemple, la querelle des images comptait beaucoup. La religion d'Arius a divisé d'Occident, mais aujourd'hui on ne s'y intéresse plus; il faut l'étudier néanmoins. Il faut donc d'abord identifier les interdits, ensuite repérer ce qui intéressait à l'époque, et voir ce qui

dans le passé a des conséquences sur notre vie aujourd'hui. Il ne suffit pas d'étudier les faits, il faut vérifier s'ils ont eu des effets. Enfin, il faut essayer de voir quels sont les problèmes qui sont encore «vivants» (la Révolution française, les guerres de religion entre les Protestants et les Catholiques due à la commémoration de l'Edit de Nantes, Clovis, etc.).

Comme vous le voyez, la didactique des sources, c'est aussi une didactique des connaissances, et c'est pour cela que je me permettrai de vous recommander, au lieu d'interroger toujours vos ordinateurs en croyant que la vérité viendra d'Internet, de lire de temps en temps sur un même thème, un témoignage, une étude, un reportage venus d'horizons différents.

II. LA RÉFORME DE L'HISTOIRE PEUT-ELLE SAUVER L'EUROPE DE SON PASSÉ?

Rapport général par Henry Frenco

«L'Europe d'aujourd'hui se cherche sur les bases de ce que son histoire lui indique», affirmaient, il y a quelques années, Michel Oriol et Francis Affergan dans leur étude sur «L'altérité et les différences culturelles». Le temps n'est-il pas venu, se demandaient-ils, de dépasser des conceptions de la culture closes sur elles-mêmes et imperméables au dialogue pour construire un universalisme relationnel qui inclurait les différences culturelles sans les nier? Mais la question de l'«autre» se pose par opposition au sentiment du «moi». Alors que la précédente question pouvait s'inscrire dans le cadre de la recherche intemporelle d'une définition de la nature humaine, la plupart des auteurs modernes – et surtout les historiens – nous invitent à considérer, au contraire, que c'est en fonction d'une histoire et d'une géographie bien déterminées que nous situons l'altérité et les différences¹.

Les difficultés auxquelles se heurtent traditionnellement ces tentatives sont soulignées avec force dans le cas évoqué par Joseph Roth dans son roman *La marche de Radetzky*, fondé sur l'éloge de l'erreur au nom de l'histoire. Le héros est un Slovène, anobli pour avoir sauvé l'Empereur François-Joseph à la bataille de Solferino. Lorsque, des années plus tard, dans le premier livre scolaire de son fils, il lit cet épisode relaté avec une exagération grotesque, il s'écrie «c'est un tissu de mensonges»; «c'est pour les enfants», lui répond sa femme. «Capitaine, vous prenez cela trop à cœur», lui dit un ami, «tous les événements historiques sont modifiés afin d'être utilisables dans les écoles. A juste titre, d'ailleurs. Il est indispensable de donner aux enfants le type d'exemples qu'ils sont à

1. Michel Oriol et Francis Affergan, «L'altérité et les différences culturelles» dans Carmel Camilleri, *Différences et cultures en Europe*, Editions du Conseil de l'Europe, 1995, p. 17.

même de comprendre, et qui les marquent. Ils pourront toujours apprendre ultérieurement ce qui s'est réellement passé»¹.

David de Lowenthal évoqua cet épisode du recours à l'exagération pour marquer les esprits, lors de la conférence qu'il donna à Paris, en 1994, sur «L'apprentissage de l'histoire». L'hyperbole est à une culture donnée ce que la litote peut être à une autre, mais, aux fins de compréhension, le résultat final doit être rigoureusement le même.

Lors du symposium de Bruxelles, organisé du 10 au 12 décembre 1998, sur le thème «Pour une perspective pluraliste et tolérante de l'enseignement de l'histoire: diversité des sources et didactiques nouvelles», nos deux éminents intervenants, M. Hervé Hasquin, professeur d'histoire et ministre du Gouvernement régional de Bruxelles, et M. Marc Ferro, historien, ont mis le doigt sur ces problèmes. Ils ont présenté des exemples tirés des historiographies belge et française, des exemples que, naturellement, ils connaissaient très bien, étant eux-mêmes respectivement belge et français.

En observant, comme Raymond Aron avant lui, que l'histoire est une science humaine et non pas une science exacte, Hasquin a mis en garde à la fois contre le culte de l'Etat-nation et contre l'identification de la religion avec la nation. Il a qualifié la première approche de «vision jacobine de l'Etat et de l'Etat-nation (...) [qui] a souvent considéré comme suspecte la différence», la seconde de «marque de fabrique».

Hasquin a adopté et défendu une position que l'on peut qualifier de «révisionniste», décrivant l'Etat-nation comme une invention politique et intellectuelle. Il a suggéré de déchiffrer et de repenser le passé, laissant nettement entrevoir une solution fédéraliste. Tout en définissant la démocratie comme un système «complexe» par opposition à «uniforme», il cherche à inverser les jugements portés sur Charles V, considéré comme le «bon», et sur son fils, Philippe II, considéré comme le «méchant», dans la mesure où le fils ne fit que réaliser ce que le père avait amorcé. Prônant une conception naïve, voire neutre, de l'Etat, il blâme ce qu'il qualifie de satanisation de Joseph II, roi de Belgique qui, à la fin du 18^e siècle, avait institué la tolérance religieuse.

1. David Lowenthal, «Vers une instruction en histoire» dans Assemblée parlementaire, *Histoires et interprétations*, Editions du Conseil de l'Europe, 1997, p. 49.

Mais l'histoire, bien sûr, n'est pas faite de héros et de scélérats, et ne doit pas l'être. On pourrait ajouter que Joseph II n'était pas un libéral, mais combien de monarques libéraux régnaient alors? S'il fallait trouver un «libéral», il faudrait plutôt citer l'un de ses principaux détracteurs, un juriste bruxellois, Vonck. Si l'on voulait, en revanche, un opposant conservateur, tenant des traditions et des privilèges, il faudrait sans doute évoquer un autre juriste bruxellois, Van der Noot. Le nœud de l'affaire, c'est que ces deux chefs de l'opposition formèrent une alliance de circonstance, qui ne fit pas long feu, pour renverser Joseph II¹. Le contexte était encore plus complexe, mais la présentation de personnages historiques stéréotypés, quelle que soit l'étiquette, ne peut manifestement pas nous aider à comprendre l'histoire d'hier ou d'aujourd'hui.

L'autre grande question soulevée ici, question qui a manifestement suscité des divergences d'opinion dans l'éventail des points de vue exprimés au cours du symposium, concerne la nature de la nation plutôt que de l'Etat. L'appartenance à la nation peut-elle être universalisée ou mondialisée, relativisée ou neutralisée, et, si oui, dans quelle mesure? N'y a-t-il plus de caractéristiques fondamentales identifiables, de plus petit commun dénominateur grâce auquel un peuple ou une nation donnée se soude dans un sentiment général d'appartenance, né en partie du partage d'expériences, dans le respect absolu des droits de l'homme et des minorités? Les allégeances territoriales sont-elles sur le point d'être supplantées par l'aménagement transfrontalier de l'espace? En l'absence d'entités nationales ou locales conscientes d'elles-mêmes dans la «mosaïque» générale, qui se fédérerait avec qui?

La position critique, presque négative, d'Hasquin vis-à-vis de l'Etat-nation est partagée par d'autres historiens de l'après-guerre comme Elie Kedourie dans ses travaux sur le nationalisme. L'Etat-nation, commence-t-il par affirmer, est une doctrine inventée en Europe au 19^e siècle². C'est une position qui s'oppose à un point de vue plus romantique exprimé antérieurement par Ernest Renan, notamment, qui considérait la nation comme «une âme, un principe spirituel»³.

1. Pour un résumé de l'histoire, voir Franz Hayt et Denise Galloy, *La Belgique des tribus gauloises à l'Etat fédéral*, De Boeck, Bruxelles, 1997, pp. 84-87.

2. Voir Elie Kedourie, *Nationalism*, Londres, 1971.

3. Ernest Renan, «Qu'est-ce qu'une nation?», écrit en 1882 dans *Œuvres complètes de Ernest Renan*, Editions H. Psichari, Paris, 1947-1961, p. 903.

Cette troublante question à la base d'une grande partie des débats du symposium a été posée, d'une autre manière, par Jean-Pierre Titz, secrétaire du Comité de l'éducation au Conseil de l'Europe, lorsqu'il a affirmé que, ces dernières années, les changements ont bouleversé l'image que l'Europe avait d'elle-même. C'est fort probable en effet. Il est, dès lors, urgent d'étudier de quelles façons, par quels moyens, on peut établir, pour l'avenir, une vision stimulante et crédible, à la fois commune et diverse, à travers le passé et le présent. Ce n'est pas une mince affaire.

Pour reprendre les termes mêmes du discours d'introduction d'Henri Ingberg, secrétaire général du ministère de l'Education de la Communauté française de Belgique, il faudrait mettre en musique les différentes sources disponibles pour qu'elles soient plus cohérentes. A l'appui de cette déclaration, M. Ingberg a cité Fernand Braudel, affirmant que l'histoire est l'étude des origines des problèmes de notre temps. Bien que la compréhension de la genèse puisse nous guider vers la terre promise, faisant jaillir l'eau du rocher ou, de manière plus réaliste, construisant des ponts solides par-dessus les cours d'eau, ici, il nous faut aller un peu au-delà, et pointer le doigt, plusieurs doigts, vers l'avenir commun du continent, en tant que réalité en mouvement, pluraliste, diverse et démocratique.

Marc Ferro fit aussi une intervention offensive, soulignant les problèmes et les pièges, sans s'illusionner sur la possibilité de trouver des réponses faciles. Ce fut un peu comme une guerre de tranchées, faite d'avancées et de reculs, mais il est vrai que mieux vaut prévenir que guérir et qui dit averti dit muni.

Homme de l'écrit comme de l'audiovisuel, Ferro plaide essentiellement pour la pertinence, l'authenticité et la profondeur de vue. Il méprise la superficialité, le sensationnalisme et la trivialisaton. Cette position est illustrée par le regard critique qu'il porte sur le professionnel des médias qui prétend qu'il existe une «histoire en direct». La guerre, comme le dit Ferro, n'est pas un match de football. Comment peut-on, par conséquent, se demande-t-il, écrire une histoire européenne sur le moment, question que tous nous nous posons également.

Quelqu'un, entre parenthèses, s'y est essayé récemment, c'est Norman Davies. Il a aussi longuement réfléchi à cette question et s'y est attaqué. Le caractère réellement pervers de presque toutes les présentations de la «civilisation occidentale», écrit-il, réside dans le fait qu'elles donnent du

passé une image idéalisée et donc essentiellement fausse; on en tire la nette impression que l'Europe est un monde habité exclusivement par des Platon et des Marie Curie. Mais il souligne également que les historiens sont tenus de rendre leur récit convaincant sous peine d'être ignorés¹.

Si l'on en juge par la typologie historiographique établie par Marc Ferro, et par les questions posées en réponse à la question de l'approche, on risque de devoir procéder par élimination.

Premièrement, l'histoire «diplomatique» ne fonctionne pas. Les commissions bilatérales ont trop peur qu'un Etat ne s'offense de ce qui est dit sur son compte en relation avec un autre Etat. Toutes les questions sujettes à controverse doivent être laissées de côté, ce qui conduit à une «histoire sans histoire».

Deuxièmement, la «formule un chapitre chacun» ne marche pas non plus. Un siècle pour chacune des grandes puissances – le plus positif pour chacune d'entre elles naturellement – ou bien un historien pour chaque pays – le plus favorable au pays en question naturellement. Une telle formule créerait «un semblant d'objectivité» mais, bien sûr, ce n'est pas de l'histoire, moins encore une histoire européenne.

Troisièmement, on a essayé de «dénationaliser» l'histoire. C'est devenu une histoire synthétique, une parodie sans passions, sans individus. «Plus de passions, plus de Français.» Dans cette optique, on prétend, par exemple, que la Grande Guerre ne se limite pas réellement à la période 1914-1918, aussi n'a-t-on sans doute pas à préciser qui l'a déclarée, qui l'a gagnée, etc. L'index de l'ouvrage passe ainsi sous silence les épisodes les plus douloureux qui caractérisent cette période.

Une quatrième proposition est d'aborder les tabous de front et de demander à ceux qui ont été les plus troublés par certains aspects ou époques de leur propre histoire de s'y attaquer, mais il faut quand même prendre tous les points de vue en compte. Les histoires neutres qui s'efforcent de ne blesser personne, telles que l'histoire du monde en quinze volumes de l'Unesco, constituent une perte de temps et ne sont jamais lues.

1. Voir Norman Davies, *Europe: a history*, Oxford, 1996. Voir également la critique de cet ouvrage par Neal Ascherson, *London review of books* (revue littéraire londonienne), volume 19, n° 4, 20 février 1997, pp. 7 et 8.

Cinquièmement, on peut envisager des histoires générales comme l'histoire de la colonisation (ou de l'Europe pourrait-on ajouter utilement); ou bien les histoires pourraient être liées à la mémoire des familles, des villes, mais alors elles garderaient un caractère «clos... sanctifié».

Il y a eu ensuite une histoire «expérimentale», sur le modèle des *Annales*. Cette école de pensée influente, dont Ferro est lui-même proche, remonte à Marc Bloch et Lucien Febvre; sa meilleure illustration en est la volumineuse étude de Fernand Braudel sur l'Europe et la Méditerranée. Selon cette approche, comme le souligne Marc Ferro, différentes conclusions peuvent être tirées des mêmes sources, se concentrant sur certains aspects ou problèmes à travers le temps. Cette approche est essentiellement connue pour son insistance sur l'interdisciplinarité et la longue durée, la lente maturation des mentalités et des comportements humains dans des contextes géophysiques et socio-économiques tout autant, et peut-être même plus, que dans un contexte politico-étatique. D'où la tension entre le citoyen ordinaire et la société dans son ensemble et ceux qui sont à la tête, à savoir ceux qui exercent le pouvoir et dirigent les affaires, y compris les faiseurs d'opinions de masse et les rapporteurs de «faits historiques».

Les romans historiques sont une autre manière de faire l'histoire qui, selon Ferro, ne doit pas être négligée. Ils influencent, en effet, la connaissance de l'histoire qu'a tout un chacun ou, du moins, ses impressions et la perception qu'il en a. Grâce à Alexandre Dumas, on remonte à l'époque de Louis XIII.

Enfin et surtout, il y a l'audiovisuel. Comme le symposium a consacré une grande partie de son attention à cette question et à ses divers aspects, reléguant même les archives au second plan par l'importance majeure accordée à la vidéo, permettez-moi tout d'abord de résumer brièvement la position de Marc Ferro. Je reviendrai ensuite sur ce leitmotiv lorsque j'évaluerai les débats de la table ronde, y compris les interventions de l'auditoire et les conclusions des trois ateliers.

Ferro critique essentiellement l'état d'esprit qui préside à l'organisation du système d'information et même du système d'enseignement connexe. A l'école, les matières sont traitées séparément, et ce malaise a gagné les études universitaires, comme si les disciplines étaient totalement dis-

tinctes les unes des autres ou ne se chevauchaient pas. Ferro appelle cela l'impérialisme des disciplines. Il considère que cet enseignement, et les divers médias tout autant, sont hachés, fractionnés, négligés.

La presse s'intéresse aux nouvelles et non pas à l'histoire elle-même. Un journal peut avoir une page consacrée à l'histoire, mais sans le moindre rapport avec une quelconque autre rubrique. La presse détruit l'histoire... en dissociant le passé du présent. L'image que la radio et la télévision donnent du monde est tout aussi erronée. Ce qui compte, c'est l'exclusivité, telle que la conçoit le journaliste, généralement une nouvelle qui se rapporte à ceux qui sont considérés comme les détenteurs du pouvoir. Il y a donc une «hiérarchie des sources». Alors que les pages des journaux ont tendance à reproduire l'organisation de l'Etat, la télévision découpe ses programmes en classant les émissions par genre: c'est ainsi que l'on a, par exemple, les documentaires, les œuvres de fiction, les dessins animés, les informations et, dans une catégorie à part, peut-être une fois par semaine, un magazine d'actualité, séparant le reportage de l'analyse. «On en perd son latin.»

En Occident, on établit généralement un équilibre entre les différentes interprétations, en présentant tour à tour un point de vue nationaliste, socialiste ou impérialiste. En revanche, dans l'ex-Union soviétique et en Europe de l'Est, régnait le monolithisme, d'où la soudaine résurgence de l'histoire orale. Les sources orales sont devenues une contre-histoire à l'histoire écrite qui était suspecte. Par conséquent, tout un chacun a voulu raconter sa propre histoire, la vérité, devant un microphone. Les médias ont souvent pris ces épanchements pour de l'histoire, mais en réalité ces récits étaient l'expression de la personnalité du narrateur plutôt que la représentation du passé. L'ouverture de nouvelles archives, notamment des archives russes, a de nouveau incité les médias à se concentrer sur les faits qui, à leurs yeux, étaient les plus sensationnels et «réels», mais par bribes, ce qui est assez significatif.

Toutes les questions soulevées par Hervé Hasquin et Marc Ferro dans leurs exposés liminaires ont été reprises, de manière plus ou moins développée, par les participants au symposium, dans le cadre plus particulièrement des fonctions qu'ils assument dans le projet en cours intitulé «Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du 20^e siècle», comme l'a souligné son président, Claude-Alain Clerc. Les élèves, a-t-il déclaré, n'ont au mieux qu'une vague notion du temps, en dehors de la période

postérieure à 1989. Les enseignants deviennent de simples coordonneurs. Ils doivent faire le meilleur usage possible des outils technologiques et électroniques, et s'investir davantage dans le travail en équipe. C'est pour contribuer à cette évolution, a-t-il ajouté, que le projet comporte cinq volets. Ces thèmes vont du nationalisme et des mouvements de population aux femmes, aux droits de l'homme et aux minorités. On rédigera, en outre, un manuel sur l'histoire générale de l'Europe du 20^e siècle qui comportera un chapitre sur les sources et les bibliographies, et servira d'outil pédagogique à la fois pour les classes supérieures de l'enseignement secondaire et pour le public en général.

On a réalisé des études de cas dans divers pays afin d'orienter et de nourrir la discussion au sein des groupes de travail, où des spécialistes de différentes sources historiques se sont joints aux participants. En outre, lors des séances plénières, ces spécialistes ont fait partie d'un groupe d'intervenants ou table ronde, et, à cette occasion, ils ont fait un exposé et répondu aux questions de l'assistance. La table ronde était présidée par M^{me} Marcella Colle-Michel, vice-présidente du groupe de projet, et les sources examinées en la circonstance étaient essentiellement les suivantes: (1) archives (M. Kecskeméti et M. Woloszynski); (2) législation sur la technologie de l'information (Joseph Cannataci); (3) musées (Patrick Greene); (4) histoire orale (Philip Ingram); (5) cinéma (Dominique Chancel); et (6) télévision (Bernard Balteau).

Aux fins du rapport général, on fera figurer, parmi les conclusions tirées par les groupes de travail, les points soulevés par les membres de la table ronde, source par source, en citant des études de cas pour exemples, le cas échéant.

Les études de cas, examinées par les trois groupes de travail au cours de leurs discussions, émanaient d'historiens praticiens de différents pays européens, à savoir l'Albanie, l'Arménie, l'Autriche, la Bulgarie, la République tchèque, la Grèce, la Lituanie, Malte, la Pologne, la Roumanie, l'Ecosse, la République slovaque, la Slovénie, l'Espagne et la Suisse.

En l'absence de directives précises concernant le genre d'études de cas qu'il convenait de soumettre, on observe une grande diversité dans les réponses; seule la contribution suisse est une appréciation circonstanciée et systématique d'une étude de cas concernant un projet d'enseignement de l'histoire à l'école en tant que tel. Ce projet couronné de succès

consistait en une étude approfondie de la construction d'un barrage à Rossens, dans le canton de Fribourg, et de tout ce qu'une telle entreprise suppose. D'autres études de cas, comme la tchèque et la maltaise, ont mis en lumière des questions relatives à des événements historiques appartenant principalement à l'histoire nationale, qui ont fait l'objet d'exercices pédagogiques et de sorties éducatives. Une autre méthode, comme dans le cas de l'Ecosse et de l'Espagne, a consisté à présenter, de manière circonstanciée, le système scolaire et éducatif en se concentrant sur les disciplines historiques enseignées aux différents niveaux. Certaines études de cas, notamment l'autrichienne, étaient plutôt théoriques, tandis que d'autres encore, comme celle de la Slovaquie, donnaient un point de vue personnel sur la meilleure façon d'enseigner l'histoire européenne. Des pays tels que l'Arménie et l'Albanie, les Républiques tchèque et slovaque et la Lituanie ont souligné l'importance de 1989 en tant que date charnière. Des efforts sont déployés actuellement pour traiter les problèmes historiographiques et méthodologiques qui en découlent.

En général, ces efforts consistent à réécrire l'histoire, mais la rapidité et l'efficacité avec lesquelles ce projet est mené à bien, grâce à l'élaboration, par exemple, de nouveaux manuels, dépend de nombreux facteurs, et surtout des ressources humaines et économiques disponibles.

Dans au moins un pays d'Europe de l'Est, un grand nombre de professeurs âgés qui ont vécu sous le communisme et ont été façonnés dans son moule rechignent à enseigner l'histoire de l'Europe postérieure à 1989 et même à 1945. Dans deux autres pays au moins, les transports posent des problèmes, empêchant d'exploiter au mieux les visites de musées, tandis que, dans un autre pays, les enseignants perçoivent des salaires si modestes qu'ils ne sont guère enthousiastes à l'idée de tenter des expériences nouvelles. Il en va de même de la technologie et du recours à l'Internet ou aux ressources des médias, qui, dans un pays comme l'Espagne, par exemple, se développent rapidement, sur tous les fronts. Toutefois, dans toutes les études de cas européennes soumises, quelle qu'en soit la nature, nous observons un désir irréprouvable de se servir de l'histoire comme d'un instrument pour comprendre le monde en mutation rapide autour de nous et chercher des moyens mieux adaptés à la transmission des connaissances historiques aux élèves et aux étudiants, en tant que partie intégrante de leur éducation permanente. Juste pour donner une idée de cet engagement, j'ai choisi quelques citations tirées

d'études de cas provenant de diverses régions d'Europe et soumises au symposium de Bruxelles, qui témoignent d'une grande diversité:

«... J'aime choisir, pour dispenser un cours, le cadre d'un musée, d'une bibliothèque, d'un site historique, voire d'un cimetière. A quelque quatre-vingts kilomètres de Prague, par exemple, se trouvent la ville et la forteresse baroque de Terezin. Elles abritaient le ghetto juif et la prison de la police secrète allemande (Gestapo) pendant la seconde guerre mondiale. Après la guerre, la forteresse a servi de camp d'internement pour les Allemands des Sudètes (...) Chaque année, je demande à mes étudiants d'assister à la cérémonie de commémoration au cimetière militaire britannique de Prague (...) Après la cérémonie, je les emmène voir les tombes des légionnaires tchèques de la Grande Guerre (République tchèque).

Il n'existe pas de programme national prévu par les textes (...) Le contenu des cours n'est pas défini au niveau national. Les établissements bénéficient d'une grande marge de liberté (...) Les éléments clés de la compréhension de l'histoire doivent être présents dans tous les thèmes sélectionnés: initiation à la nature de la preuve, sens de la chronologie et des séquences historiques, sensibilisation aux relations de cause à effet, au changement et à la continuité, sens du patrimoine (...) Une attention égale est accordée aux dimensions écossaise, britannique et européenne (Ecosse).

L'enseignement de l'histoire en Grèce subit actuellement des transformations profondes: nouveaux programmes, nouveaux manuels scolaires, nouvelles méthodes (...) Les manuels scolaires, un seul par matière et par classe, sont le monopole de l'Etat qui les produit et les diffuse. Les auteurs de manuels sont choisis par le ministère de l'Education après un concours. Les manuels scolaires d'histoire contiennent, à part le récit, des textes et des images qui peuvent aider l'enseignant à faire un cours plus intéressant pour les élèves. Les enseignants utilisent aussi des cartes, des transparents, etc. (...) Les professeurs d'histoire ne reçoivent pas de formation particulière (Grèce).

Les élèves [approfondissent aussi leurs connaissances en visitant divers lieux] en rapport direct avec la guerre, comme la visite de monuments, de la base de commandement des opérations militaires de l'époque et du musée de la Guerre, où ils peuvent trouver une mine d'informations de base. Les élèves apprennent ainsi quels sentiments les Maltais pouvaient nourrir à l'égard des puissances de l'Axe qui infligeaient tant de souffrances à la population. Mais les élèves se rendent compte que les choses ont changé. A quelques exceptions près, les pays européens ont, à présent, appris à vivre en paix comme une seule grande famille (...) Les enseignants soulignent l'importance de la démocratie et de la tolérance. Ils enseignent aux élèves que les divergences d'opinion ne sont pas une mauvaise chose; en fait, elles peuvent même être

très salutaires lorsque l'on sait respecter l'avis des autres et admettre que l'on est différent (Malte).

Lutz Niethammer, historien allemand, a mis en exergue à son introduction sur l'histoire orale la phrase suivante: «Un avenir démocratique a besoin d'un passé où l'on perçoit aussi la voix de la majorité silencieuse de l'histoire.» A la faculté d'histoire sociale et économique de l'université de Vienne, nous nous efforçons, depuis plus de quinze ans maintenant, d'élaborer des outils didactiques/méthodologiques de l'enseignement de l'histoire à l'école qui puissent combiner des approches structurelles, comme l'histoire des structures familiales, de l'industrialisation, et de la main-d'œuvre, avec des méthodes axées sur l'histoire au quotidien, comme l'histoire orale (...) De retour en classe, [les élèves] s'exercent à faire une analyse critique de leur entrevue et enfin rédigeant un compte rendu succinct sur la question ou la personne avec laquelle ils se sont entretenus (Autriche).

Je dois parler de plusieurs modifications de frontières, changements de nationalité, de monnaies, de lois. Les élèves veulent observer les choses du point de vue d'une personne ordinaire. Je pense que lorsque l'on enseigne l'histoire, l'identification affective avec la situation et la survie de l'homme ordinaire est un facteur qui favorise, chez les élèves, la compréhension des événements historiques et la tolérance dans leur réflexion sur les préjugés (...) L'histoire nous permet de montrer aux élèves que lorsque les victoires, les échecs, les succès de la nation et de l'Etat, ou l'importance des personnages historiques ne sont pas mesurés à l'aune du respect de la vie, de la liberté, de l'ordre, de la justice et des plus faibles, le résultat peut être tragique. Dans mes cours, je mets l'accent sur les trois piliers de la civilisation européenne, à savoir la sagesse grecque, le droit romain et la moralité chrétienne (République slovaque).»

Ces études de cas vont donc du général au particulier, d'une position profondément humaniste à une attitude nationaliste camouflée, d'une conception technique et technologique, méthodologique et pédagogique au respect de l'histoire en tant que discipline privilégiant la vérité, l'être et la compréhension. A des degrés divers, les contributions ont permis aux groupes de travail de formuler des observations et des recommandations qui ont été ensuite discutées en session plénière.

Je poserai, à présent, la question des sources, en recourant à l'ordre alphabétique utilisé ci-dessus, en formulant des idées, des suggestions et des contre-suggestions se rapportant généralement à chacune des catégories. Il est manifeste, cependant, qu'aussi bien pour la rédaction que pour l'enseignement de l'histoire européenne, ainsi qu'en rapport avec

les autres disciplines, les divers usages que l'on peut faire de ces sources s'interpénètrent et s'étoffent réciproquement.

Archives

Tout d'abord, les archives elles-mêmes, en tant que sources, doivent être inscrites dans un contexte et considérées pour ce qu'elles sont généralement: un ensemble de documents rassemblés par les divers organes et ministères de l'Etat, essentiellement constitué dans le cadre de l'administration publique et ayant souvent des connotations politiques. Authenticité n'est pas synonyme de véracité. Il faut considérer les archives comme un tout et non pas pièce à pièce. Bien qu'elles n'aient pas pour objet d'informer la postérité, les archives contribuent à organiser la mémoire collective de l'Etat et de la nation.

Les archives peuvent être trompeuses, comme dans le cas des tribunaux soviétiques. Les sources doivent toujours être comparées aux témoignages empiriques, et tirées, si possible, d'archives autres que celles de l'Etat. Certaines informations peuvent faire défaut ou avoir été supprimées des archives. Il est important que le public le sache. Les archives polonaises ont montré que l'on peut fabriquer des preuves pour incriminer les innocents et disculper les coupables. On a mis au jour cette manipulation, notamment s'agissant de questions relatives à la collaboration avec les services secrets.

En ce qui concerne les années noires, certains se sont demandés s'il valait mieux consigner ces événements ou les oublier. A des fins de recherche et d'enseignement, il serait souhaitable que les archivistes, les bibliothécaires et les conservateurs facilitent l'accès aux documents et aux activités des institutions spécialisées. Il est important que les professeurs d'histoire participent à la recherche spécialisée et soient à la pointe de ce secteur. Les sources d'époque comme les journaux, les photographies, les cartes et les lettres impressionnent les élèves et il serait utile de les utiliser même en classe.

On pourrait instaurer un service pédagogique qui servirait d'intermédiaire entre les enseignants et les archives. Il pourrait rassembler des documents sur des thèmes européens tels que la liberté de la presse et la censure, afin de susciter l'éveil d'une conscience européenne.

Il faudrait aussi rechercher et mettre au jour des sources qui ne sont ni manuscrites, ni imprimées, car elles peuvent aussi, à leur manière, devenir

des documents d'archives. Parmi ces sources, on compte des inscriptions en pierre telles que des épitaphes dans les cimetières ou des épigraphes sur les murs des palais, ce qu'un architecte a appelé «l'histoire gravée sur le marbre». C'est une nouvelle archéologie de la modernité qui, comme l'histoire orale et locale, a l'avantage de la présence et de la visibilité, donnant tout aussi bien une idée de l'époque et du lieu. Une autre source qui pourrait être mieux exploitée et rendue plus accessible, c'est le journalisme de presse écrite sous ses diverses formes, des articles à la présentation et de l'iconographie à la bande dessinée. On peut inclure, dans cette catégorie, les lettres adressées aux journaux ou des critiques de lettres à partir desquelles des histoires sont échafaudées. Ces lettres ont eu parfois une importance telle qu'elles ont changé le cours de l'histoire, qu'il s'agisse de faux comme la lettre de Zinoviev lors de la campagne électorale britannique de 1924, ou d'un appel à la justice, comme l'illustrer le pamphlet d'Emile Zola dans l'affaire Dreyfus, en France, au tournant du siècle. Le journalisme de presse écrite s'est donc révélé être un moyen d'exercer une influence considérable sur l'opinion publique, et ce d'autant plus au 20^e siècle du fait du développement de l'alphabétisation et de la technologie. Ces sources aussi peuvent être considérées comme des documents d'archives, assorties d'exemples soigneusement choisis illustrant «l'histoire en train de se faire» et constituant des outils utiles pour l'enseignement de l'histoire et également la réalisation d'études de cas.

Technologie de l'information

Alors que la technologie de l'information (TI) ouvre des voies nouvelles et fascinantes pour la transmission de messages et de données de toutes sortes, il existe des lois et des conventions sur les droits de propriété intellectuelle qui doivent être respectés et, de préférence, harmonisés au niveau européen. La TI laisse supposer que les sources traditionnelles de connaissance pourraient disparaître dans un avenir proche. Selon les lois sur la protection des données, en vigueur dans vingt-deux pays européens, les données personnelles ne doivent être enregistrées que pour une période limitée, conformément à la Convention européenne n° 108 (1981) et à la Directive 96 (1995) de l'Union européenne ayant pris effet en octobre 1998. Ces données pourraient-elles être verrouillées et conservées? Les CD-Rom et les réseaux en ligne permettent désormais d'accéder directement de son domicile à des sources comme les musées, ce qui ne limite plus «le public» aux visiteurs en chair et en os. Du fait du courrier électro-

nique, les transactions laisseront de moins en moins de traces susceptibles d'être archivées et consultées par les historiens à l'avenir.

Bien que la législation nationale permette d'exploiter des documents à des fins pédagogiques, ce n'est pas toujours le cas lorsqu'il faut une autorisation des titulaires des droits. Il existe une fédération internationale des organisations défendant les droits de reproduction, assez active dans certains pays tels que la Norvège. Comme la Convention universelle sur les droits d'auteur et celle de Berne protègent l'information pendant une période allant jusqu'à soixante-quinze ans après la mort de l'auteur, les droits concernant les productions du 20^e siècle doivent souvent être négociés à l'avance et atteignent des sommes assez élevées. Les vidéos et même les documents enregistrés sur bande magnétique cessent d'être oraux ou privés à partir du moment où ils sont enregistrés ou, en tout cas, publiés à des fins commerciales, voire pédagogiques.

Alors que la TI a ouvert de multiples possibilités, les contrôles ou les droits, même dans le domaine éducatif, peuvent s'avérer exorbitants ou paralysants, de sorte que la protection juridique constitue une entrave autant qu'une aide pour la diffusion des connaissances. Par ailleurs, les droits d'auteur sont souvent bafoués, notamment par la pratique courante de photocopier des ouvrages sans que l'auteur ne bénéficie de la moindre compensation. D'un point de vue pédagogique, on peut en arriver à ce que les élèves n'achètent ni ne lisent jamais réellement un livre en tant que tel, se limitant à photocopier un chapitre ou à déclencher un mécanisme pour obtenir des réponses toutes faites.

Musées

Les musées renferment les matériaux historiques bruts et, de plus en plus, expliquent et organisent leur contenu de manière plus didactique. Grâce à des expositions et à d'autres activités, les musées peuvent toucher le grand public et non pas simplement les scolaires. La gamme des thèmes et des objets d'exposition s'est largement étendue, de l'histoire de l'art et de l'histoire naturelle aux concerts de rock et aux clubs de football, démocratisant ainsi divers aspects et perspectives de l'histoire du 20^e siècle. Des musées consacrés à l'industrie se sont ouverts en Grande-Bretagne, en Allemagne et ailleurs. L'environnement est de plus en plus important dans ce que l'on appelle les écomusées qui s'intéressent à la culture d'un peuple et à son contexte géographique. Les musées axés sur l'histoire

d'une nation, comme la Maison de l'histoire («Haus der Geschichte») en Allemagne, sont encore peu nombreux. En Grande-Bretagne, de tels musées n'existent pas. De nombreux petits musées contribuent à faire redécouvrir une localité ou une région, et à réveiller le sentiment identitaire de sa population, même si l'orgueil local l'emporte parfois. En Europe, mais pas seulement, l'histoire des migrations pourrait aussi constituer le thème d'un musée. Selon les participants au symposium, les visites dans les musées devraient être plus fréquentes et mieux structurées, car elles sont un facteur d'interdisciplinarité qui suscite la réaction des élèves.

Pour être efficaces en tant que sources historiques, les musées doivent être intégrés dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Multi-sensoriels et fondés sur des activités diverses, ils donnent aux élèves une expérience authentique susceptible de renforcer d'autres méthodes d'apprentissage. Il est nécessaire de préparer ces visites en concertation avec les conservateurs, car ceux-ci peuvent alors donner aux élèves une vision d'ensemble de la question à l'étude, développer les attitudes cognitives et affectives grâce à des moyens moins accessibles par d'autres médias-sources. Ils constituent un instrument idéal pour la reconstruction du passé par l'imagination, pour travailler dans des domaines tels que la dramaturgie et la technologie, et comme incitation à l'apprentissage individuel, par l'application notamment de la technologie moderne. Les musées devraient être les «partenaires» des enseignants, notamment en histoire: un lieu de ressources et d'expériences. Ils devraient être plus accueillants pour les groupes scolaires ou bien les écoles pourraient avoir leur propre musée.

Histoire orale

L'histoire orale peut être une source majeure d'informations grâce à un vaste éventail de possibilités qui vont des souvenirs des grands-parents à ceux des immigrés de retour au pays ou des réfugiés rapatriés, grâce aux légendes et aux berceuses populaires, aux proverbes et aux idiotismes, aux chansons et danses traditionnelles, aux prières, aux rituels, aux recettes culinaires et aux habitudes en matière de boissons. L'histoire orale est perçue comme un moyen d'expression pour ceux qui n'ont sans doute pas voix au chapitre dans l'histoire traditionnelle. Elle peut aussi remplir des fonctions sociales en éduquant les jeunes et en développant les aptitudes sociales, telles que la prise en compte des autres, le goût de

la découverte et du débat, la capacité d'écouter et de répondre. Le fait de recueillir des récits oraux peut rapprocher des individus grâce à l'empathie et mettre à mal des stéréotypes. L'observation du langage gestuel et du ton de la voix dans les entrevues peut être instructive.

Cependant, si l'histoire orale est accessible, elle n'en est pas facile pour autant. Elle expose le praticien à toute une série de problèmes auxquels se heurte généralement un détective ou un historien. Il est préférable d'éviter certaines questions et souvenirs. La nature des questions et la façon dont elles sont posées doivent témoigner du respect dû à la personne dont on sollicite le témoignage. Il faut éviter les questions insidieuses et les idées préconçues. Avant d'engager les élèves dans un exercice supposant le recueil de témoignages oraux, il faut leur présenter les événements qui leur seront décrits dans leur contexte général, de manière à ce qu'ils puissent mettre les témoignages en situation et discerner ce qui n'est pas plausible. Ils ont besoin d'aide pour apprendre à discerner les informations à prendre en considération et celles à écarter, et pour construire un récit cohérent, structuré et significatif.

L'histoire orale est généralement pertinente sur une durée limitée à environ soixante ans et il faut être conscient du fait que la mémoire travestit les événements. C'est une bonne source pour l'histoire sociale, pour savoir, par exemple, comment vivaient les gens, et pour découvrir des histoires «cachées» qui ne sont pas établies par des documents. Les élèves doivent se familiariser avec la période ou le secteur afin d'être en mesure de poser des questions complémentaires, mais il y a certains problèmes logistiques relatifs à l'âge ou à la sécurité à propos desquels les parents devraient être informés.

Les acquis de l'apprentissage devraient inclure la capacité d'évaluer, d'interpréter, de comparer et de tirer des conclusions valables, tandis que, dans le domaine affectif, les aptitudes à la communication sociale, à l'empathie, à la sympathie et l'appréciation des valeurs comptent beaucoup. Dans des limites clairement définies et avec une préparation adéquate, l'histoire orale en tant que source possède un potentiel important.

Non sans quelque rapport avec l'histoire orale, l'histoire locale a suscité également un certain intérêt, bien que son examen n'ait pas été spécialement prévu dans la table ronde. L'organisation d'entretiens peut également s'avérer utile dans l'histoire locale qui constitue un microcosme

résumant le vaste monde. Plusieurs participants ont présenté les histoires locale et régionale comme des points de départ potentiellement idéals pour étudier et comprendre l'histoire, et pas seulement au niveau de l'enseignement primaire.

L'histoire locale peut offrir une vaste gamme de sources dans l'entourage immédiat et même intime d'une personne. Les lieux de mémoire, notamment, peuvent conduire à une appréciation du patrimoine dans un environnement local, voire national. Toutefois, les élèves devraient s'efforcer de ne pas se replier sur leur milieu mais de percevoir les liens au-delà des frontières locales.

Dans certains cas, les sites historiques d'une ville comme la Porte de Menen à Ypres, par exemple, sont porteurs d'un sens qui va bien au-delà de la sphère locale et même nationale. Il peut être utile de rappeler ici que la devise de l'Union internationale des villes et des pouvoirs locaux est précisément «Penser globalement, agir localement». Ce ne serait pas un mauvais point de départ pour les partisans de l'histoire locale, car il permettrait d'établir des points de comparaison pour une compréhension plus large de l'expérience humaine à travers le temps, grâce à ce qui est immédiatement visible, tangible et intelligible dans leur environnement quotidien.

Cinéma

Tous les groupes de travail ont analysé en profondeur les moyens audiovisuels, notamment le cinéma. Dans une moindre mesure, ils ont aussi discuté de la télévision. La discussion s'est nourrie des extraits de films qui ont été montrés, puis analysés brièvement au cours de la table ronde: le film de fiction par rapport au documentaire historique, l'usage ou l'abus de musique ou d'images, et les messages perçus en contexte, comme dans le cas des scènes de fraternisation franco-allemande tournées dans les années 30.

L'expert du groupe d'intervenants a invité les participants à apporter leur contribution à un projet universitaire visant à sélectionner et présenter cent films de fiction du 20^e siècle relatifs à des thèmes couverts par ce projet. Un tel catalogue devra, toutefois, s'accompagner d'explications et de commentaires particuliers qui sont des auxiliaires pédagogiques indispensables. Certaines catégories de films doivent être identifiées et défi-

nies: films éducatifs, films historiques, documentaires, y compris les actualités.

Il faut être en mesure de déceler les partis pris ou les préjugés, et il est nécessaire, par conséquent, de savoir, dans une certaine mesure, décoder les images. Selon certains participants, des extraits de film sont plus utiles, à des fins pédagogiques, que des œuvres intégrales, bien que cela dépende aussi du type de film. Les élèves peuvent être sensibles à des détails et manquer les aspects essentiels. En outre, les films ne sont qu'une source parmi d'autres et peuvent servir de complément à l'enseignement.

Savoir lire une image est une qualité qui nécessite un entraînement. Le montage, même s'il est fondé sur des séquences historiques, peut être aussi trompeur que dans un film de fiction, sinon plus, selon le degré de compétence et d'honnêteté avec lequel il est réalisé.

Au cours de la discussion, on a passé en revue un certain nombre de films en tant que sources utiles pour l'enseignement de l'histoire. Il s'agit de *Heimat*, film sur l'opinion publique allemande pendant la période nazie; le récent film de la BBC réalisé avec l'aide d'un historien consultant, intitulé *Les Nazis*, le film *Shoah* ainsi que *La liste de Schindler* de Steven Spielberg. On a évoqué aussi le film italien *Pain et chocolat*, sur les travailleurs immigrés en Suisse; le film pacifiste *La grande illusion*, réalisé en 1937, et un film franquiste contrastant avec les films espagnols des années 80 sur la même période; les films forts de Wajda aussi sur la Pologne, sous le communisme soviétique, notamment *L'homme de marbre*, ou encore sur la France, comme *Danton*. On a cité également *Le Cuirassé Potemkine* sur la Russie, *Platoon* sur le Viêt-nam et même récemment *Il faut sauver le soldat Ryan*, réflexion sur les souffrances qu'engendre la guerre et la façon d'y faire face. Le film *Braveheart*, dont la vedette est Mel Gibson, a donné un nouvel élan au nationalisme écossais. Il y avait encore plusieurs autres films de ce type, remontant généralement jusque dans les années 20 et 30.

Parfois, les élèves réalisent leur propre film. Dans certains des plus grands lycées de France, par exemple, les ciné-clubs sont très actifs. Une étude menée à l'université de Rome a montré que les documentaires avaient la préférence, mais en définitive, les enseignants utilisent tout ce qui est à leur disposition.

Télévision

La série télévisée belge intitulée *Jours de guerre*, qui a donné la parole à 500 témoins, coûté 1 500 000 francs belges et attiré quelque 200 000 téléspectateurs pendant plus de cinq ans, a été analysée par son réalisateur, Bernard Balteau, de la Radio-télévision belge francophone (RTBF). La plupart des téléspectateurs avait plus de 45 ans. Une autre série télévisée intitulée *Les années belges* qui s'adressait à un public plus jeune (et qui, en fait, s'est révélé plus restreint), a été diffusée pendant trois ans, et se fondait également sur des témoignages de première main.

L'un des problèmes reste le coût, compte tenu du montant élevé des droits d'accès aux archives, tel que *Movietone News*. Les téléspectateurs sont intéressés par une histoire qu'ils ont eux-mêmes vécue ou dont ils se souviennent. Une série télévisée autrichienne sur l'Europe dans l'entre-deux-guerres a été si bien accueillie que certains enseignants l'ont utilisée à la place des manuels.

Le problème du film par rapport au livre, c'est qu'il diffuse des images qui défilent *non-stop* tandis que, dans un livre, il faut construire ses propres images. Les processus mentaux qu'ils supposent sont différents. Leur portée n'est pas non plus la même puisque, dans le cas d'un livre, on se demande s'il s'agit d'une bonne histoire, tandis que, dans le cas d'un film, on se demande s'il s'agit d'une bonne production. Ici encore, les valeurs en jeu sont différentes.

Bien que nous ayons eu des discussions sur les manuels, il n'y a eu que de très légères allusions, en passant, au rôle éventuel du théâtre. C'est pourtant une source très européenne. Peut-être ce moyen d'expression échappe-t-il encore à l'emprise de la technologie et des médias électroniques. Le théâtre continue d'exercer un attrait en maintenant le contact humain direct.

Conclusions

En résumé, ce symposium a montré comment des sources diverses et innovantes ou des sources traditionnelles employées de manière novatrice pouvaient étayer et enrichir une autre compréhension de l'histoire et la peinture de l'Europe. Ces sources peuvent nous servir de support, mais au-delà, il nous faut «brosser le grand tableau» de manière crédible,

convaincante, tolérante, en naviguant prudemment entre Charybde et Scylla. La réforme de l'histoire peut-elle sauver l'Europe de son passé?

La véritable question pour les historiens, affirme Lowenthal, «consiste à se demander comment des personnes profondément subjectives peuvent parvenir à une vérité objective»¹.

Fort, toutefois, d'une riche diversité d'informations et de sources de connaissances, de plus en plus accessibles et émanant de l'ensemble du continent, et grâce à de la perspicacité, de la diligence, de la persévérance, de la tolérance et un travail coordonné, alors que les pays européens se rapprochent toujours davantage les uns des autres, non seulement sur le plan économique et politique, mais aussi culturel, alors que nous nous trouvons au seuil du nouveau millénaire, nous sommes convaincus que le Conseil de l'Europe peut relever le défi de porter un habit multicolore avec fierté et dans la concorde générale, libérant ainsi l'histoire de l'Europe des attributs nationaux et des raisons d'une autre époque.

1. David Lowenthal, *op. cit.*, p. 45.

III. CONTRIBUTIONS DU PANEL

Archives et patrimoine européen commun

*par Charles Kecskeméti*¹

On rencontre assez souvent, dans des ouvrages de penseurs et d'intellectuels, des questionnements sur la crédibilité et la valeur informative réelle des archives publiques. Ces interrogations partent d'un double postulat selon lequel l'Etat n'étant pas objectif mais partisan (de la loi, de l'ordre, des classes dominantes, etc.), les documents ne peuvent refléter qu'une vérité étatique par définition contestable, et l'Etat ne s'intéressant qu'aux affaires qui ressortent de sa compétence, les documents ne témoignent que d'une histoire tronquée et désincarnée.

Ce double postulat, qui peut se résumer par l'affirmation simple que les archives trompent, est fondé sur la méconnaissance de ce que sont les archives publiques, comment et pourquoi on les produit, comment elles servent à connaître le passé. Pour éviter de tomber dans le piège du double postulat, il faut se reporter aux principes et paradoxes fondateurs de l'archivistique et des archives.

Premièrement les archives ne sont pas créées pour renseigner la postérité sur les événements mais pour servir de preuves aux transactions effectuées par les services publics. Deuxièmement l'unité archivistique fondamentale n'est pas la pièce mais le fonds, c'est-à-dire l'ensemble des documents produits par le fonctionnement d'un service. Les fonds d'archives ne sont pas collectés, ils s'accumulent. Enfin, les institutions d'archives sont chargées, dans l'Etat moderne, d'exercer la fonction de

1. Charles Kecskeméti est l'ancien secrétaire général du Conseil international des archives (CIA).

mémoire organisée de la collectivité. Elles prennent en charge les documents qui n'ont plus d'utilité courante pour le service d'origine.

De ces trois principes, communs à tous les pays où des archives publiques sont produites et préservées, découlent les deux paradoxes fondateurs de l'institution archives. En rejoignant les archives, le produit fini de l'activité administrative devient matière première pour la recherche historique ou autre (sociologique, économique, juridique, agricole, etc.). Les documents créés dans l'exercice d'une fonction donnée, comme preuves des transactions effectuées, deviendront en tant que sources historiques les preuves de faits, de tendances ou de phénomènes sans aucun rapport avec l'objet de la transaction d'origine, selon les liaisons qu'établira le chercheur avec d'autres sources provenant d'autres services.

Il en résulte que les archives publiques présentent la double caractéristique de l'authenticité et de la neutralité.

Authenticité

Chacun sait ce qu'est une pièce authentique: l'organisme émetteur se porte garant de l'exactitude des faits consignés. L'authenticité ne signifie pas nécessairement que le contenu du document correspond à la vérité. Un document authentique n'est pas nécessairement sincère.

Exemple extrême: les documents des procès politiques staliniens. Tout ce qui est dit dans les documents est faux, mais les procès ont eu lieu, les accusés ont avoué, les juges ont condamné et les sentences ont été exécutées.

L'authenticité d'une pièce peut se prouver à l'aide de critères formels: papier, sceau, écriture, style, etc. Mais, en fait, elle est établie par l'appartenance à un contexte archivistique: dossier, série, fonds. Dès lors que la pièce s'insère dans un ensemble, qu'elle est précédée et suivie d'autres pièces consignants les antécédents, les suivis et les conséquences de la transaction, son authenticité est, en principe, établie. Bien entendu, des faux peuvent être délibérément substitués à des pièces authentiques, mais dans de tel cas la falsification est aisément décelable.

Pour résumer, l'authenticité est l'affaire de l'archiviste, c'est lui qui doit détecter les faux. Quant aux erreurs et mensonges délibérés que peuvent contenir les textes de documents, parfaitement authentiques, il appar-

tient aux historiens de les repérer par analyse et par confrontation à d'autres sources.

Neutralité

Les documents sont neutres, leur message idéologique dépend de l'interprétation qui leur est donnée par l'historien.

Construction du chemin de fer Dakar-Bamako: exploitation coloniale pour les uns, entreprise pour faire progresser l'Afrique pour les autres – les documents sont les mêmes.

Justice seigneuriale: iniquité institutionnalisée pour les uns, preuve de l'excellence du paternalisme féodal pour les autres – les documents sont les mêmes.

Comme évoqué plus haut, des penseurs et non des moindres ne croient pas à cette neutralité et estiment qu'il y a derrière la production d'archives une volonté, délibérée ou diffuse, de sélection, que l'Etat ne produit des documents que sur des choses qui lui importent et qu'ainsi de multiples facettes de la réalité qui indiffèrent l'Etat sont occultées et expulsées de l'histoire. En fait, les documents sont créés en fonction de règles juridiques, administratives, institutionnelles, et plus l'Etat est interventionniste, plus il y aura de dossiers. La création de documents ne résulte pas de volontés partisans ou de manipulation. En revanche, l'histoire connaît bien la destruction volontaire de documents par malveillance, par peur ou par nécessité (vraie ou supposée): changements de gouvernement, effondrement militaire, enquêtes judiciaires. La neutralité des archives, à peu près assurée lors de la création, peut être mise à mal plus tard, au moyen de destructions. Parfois, au lieu de détruire on cache les archives dans des dépôts secrets spéciaux.

Par leur nature même, les archives publiques ne nous renseignent que sur des fragments de réalité, pour la simple raison que les administrations ne fonctionnent pas à vide. On ne dresse pas la liste nominative des passagers de l'autobus n° 19 de 8 h 10, sauf s'il y a eu bagarre ou accident et si la police a établi un constat. Les conversations entre pharmaciens et clients n'apparaissent dans les documents que s'il y a eu empoisonnement, hold-up ou autre fait divers, et pourtant: l'autobus n° 19 de 8 h 10 peut être à l'origine de toutes sortes de faits qui conduiront à la création de documents (mariages, création d'associations) et les pharmacies

restent les lieux privilégiés (avec les salons de coiffure) de la sociabilité contemporaine. Ce qui relève de la vie quotidienne ordinaire n'apparaît plus que dans les statistiques.

Les documents publics n'ont pas le monopole de l'information historique. Celle-ci est également véhiculée par des archives privées (églises, firmes, familles, etc.) utiles, souvent indispensables pour la connaissance du passé. Parfois, on les appelle les archives d'en-bas par opposition aux archives publiques émanant des autorités. Leur exploitation exige autant sinon davantage de prudence que celles des archives publiques.

Devoir de mémoire ou droit à l'oubli

La postérité entoure souvent de discrétion les grandes tragédies, iniquités, atrocités et massacres. Les descendants ne veulent ni assumer les crimes, ni revivre les souffrances des pères. Le silence s'offre souvent comme solution consensuelle. Pendant deux siècles, on parlait peu de la Vendée en France. Le destin des archives de l'Inquisition est encore plus révélateur. La masse des archives des tribunaux provinciaux fut détruite en Espagne et en Amérique hispanique après la suppression de l'Inquisition par les Cortes de Cadix en 1813. Les archives qui ont survécu, comme celles de Lima, ont été très peu consultées, pendant 150 ou 160 ans, pour la même raison qui avait conduit au sac des tribunaux en 1813.

Le 20^e siècle est jalonné de tragédies partout dans le monde et tout particulièrement en Europe. Beaucoup souhaitent les voir occultées, minimisées ou commentées avec une certaine compréhension.

Les documents attestant l'indicible existent, parce que l'indicible s'était produit en Anatolie, en Ukraine, à Katyn, à Mauthausen et Auschwitz et, plus récemment, en Bosnie. Chacune de ces tragédies a ses négationnistes qui s'enferment dans le refus absolu de reconnaître vrai ce qu'ils savent vrai. Inutile de polémiquer. La négation de l'indicible est au service de desseins ou d'impératifs politiques que la vérité indiffère.

Le simple désir de fuite, pour ne pas être confronté à des comportements collectifs abominables, n'est pas inébranlable. Si une nation, une communauté, aspire à la sérénité de l'esprit public, elle doit exorciser son passé sans faiblesse.

L'expérience montre qu'une communauté ne supporte pas la confrontation avec les crimes, lâchetés, etc., commis en son nom, immédiatement après les faits. Mais au bout d'un délai de dix, trente, cinquante années, la confrontation est indispensable à moins de se résigner à instaurer une schizophrénie collective. La France est en train de se débarrasser de l'imagerie rassurante des années de Vichy. D'autres pays, en particulier en Europe centrale (Autriche, Croatie, Hongrie, Slovaquie), sont encore loin d'accepter la confrontation. Pourtant, les sources existent, et c'est l'avenir des pays qui est en jeu.

Comme disait Alphonse Allais (citation approximative), il faut se méfier de l'assassinat, car il conduit au mensonge et à la dissimulation. Les générations à venir méritent mieux qu'un passé déformé, truqué, cosmétique pour soigner l'autosatisfaction collective.

Je ne sais si les repentances publiques peuvent contribuer à assainir la vision de l'histoire. Elles risquent d'aboutir à des effets contraires à celui recherché. Elles perpétuent ou ravivent les clivages «eux» et «nous» alors qu'il s'agit d'y substituer une lucidité commune et elles provoquent, psychologie oblige, des interrogations sur les torts réciproques.

Patrimoines nationaux, patrimoine européen – Dépasser le nationalisme

La géographie politique de l'Europe ne cesse d'évoluer depuis l'Antiquité, c'est-à-dire depuis l'apparition des Etats produisant des archives. L'organisation géopolitique contemporaine de l'Europe prend ses racines vers l'an 1000, lorsque se créent, au-delà du limes, la Russie, les royaumes scandinaves, tchèque, polonais et hongrois, en somme lorsque l'ensemble du continent, ou peu s'en faut, se dote de structures politiques liées à des territoires. Pour illustrer l'existence d'un patrimoine archivistique européen composé de multiples patrimoines communs à plusieurs Etats, j'évoquerai quelques exemples.

Le Saint-Empire romain germanique a vécu presque 1000 ans, longévité remarquable pour un mécanisme institutionnel, ecclésiastique et laïque, fédérateur et hiérarchisé, d'une complexité redoutable parce que flexible. Voir dans ce système une préfiguration des régimes allemands nationalistes des deux derniers siècles passe à côté de l'essentiel. Le Saint-Empire, occupant tout le centre de l'Europe depuis Hambourg jusqu'à Rome, servait de cadre à de multiples entités de types divers (royaumes, duchés, évêchés, villes, etc.) dont les habitants pouvaient parler

n'importe quelle langue, depuis l'italien et le français jusqu'au tchèque et au néerlandais. Le territoire de l'Empire d'avant la guerre de Trente ans est divisé aujourd'hui entre l'Allemagne et dix autres Etats.

L'Empire russe émerge relativement tard pour passer, entre 1700 et 1914, par une période d'expansion extrêmement rapide. Il atteint son extension maximale à la fin du 19^e siècle. La tendance s'inverse en 1918. Aujourd'hui, le territoire de l'Empire de Nicolas II est partagé entre dix-sept Etats, dont la Russie. Le patrimoine archivistique commun de ces dix-sept Etats, d'une richesse exceptionnelle, est conservé, pour l'essentiel, à Moscou et à Saint-Pétersbourg.

La géographie européenne fait un virage extraordinaire lorsque la Maison Habsbourg ajoute à ses provinces héréditaires et à la couronne impériale les royaumes de Bohême et de Hongrie-Croatie à l'est, l'Espagne, les Pays-Bas et l'Amérique à l'ouest (avec même un intermède portugais).

Le système multinational des Habsbourg allait donner naissance à de multiples patrimoines communs autres que ceux résultant du fonctionnement des institutions du Saint-Empire: Autriche-Espagne, Espagne-Pays-Bas, Autriche-Belgique, Autriche-Hongrie, etc., auxquels s'ajoutent les patrimoines communs créés par les institutions des pays de la couronne de Saint-Etienne, etc.

Aborder ces problèmes dans l'esprit habituel des croisades patriotiques peut provoquer des polémiques historiques intéressantes, mais ne peut guère contribuer à faciliter le travail des historiens.

Il y a bien d'autres ensembles d'archives, par définition transfrontaliers, en premier lieu ceux de l'Eglise catholique (Saint-Siège, ordres religieux) et ceux des universités qui accueillent, depuis leur création (Paris, 1150, Oxford, 1167, Salamanque, 1218, etc.) des étudiants de toute l'Europe.

Autres entités ayant produit des patrimoines multi ou supranationaux: la Hanse, les grandes banques, les Internationales ouvrières, etc. De leur côté, les bibliothèques conservent de multiples collections de manuscrits intéressant plusieurs pays.

Il y a lieu de mentionner encore trois catégories d'archives issues des relations entre pays et peuples européens: les archives des guerres, y compris

les horreurs de la guerre 1939-1945; les archives diplomatiques; et les archives des organisations internationales dont le volume et l'importance ne cessent de croître.

Enfin, tout fonds d'archives créé en Europe contient, inévitablement, des informations relatives à d'autres pays européens, pour la simple raison que les hommes, les idées et les marchandises n'ont jamais cessé de circuler, mais il semble que cette caractéristique des archives européennes ne fasse partie de la thématique évoquée ici.

Les archives et l'histoire des nations

Archivistes et diplomates sont habitués à concevoir les archives publiques comme la propriété de la nation, inaliénable et imprescriptible, ces deux qualités soulignant leur valeur et leur attachement à la nation propriétaire. Cette conception est juridiquement fondée, il n'y a donc aucune raison de la remettre en cause. Il faut que le régime de la propriété des archives publiques ressortisse à des règles fixes et compréhensibles. Cependant, le droit de propriété qui s'applique aux archives en tant qu'objets matériels ne saurait régir le contenu historico-culturel immatériel des archives. L'archive-objet est propriété inaliénable d'une nation donnée, cédée éventuellement à une autre nation selon des règles, modalités et critères qui ont fait l'objet de nombreuses études et instruments internationaux, mais la parcelle d'histoire que cet objet décrit évoque, rend intelligible, révèle (j'arrête ici la liste des verbes) est immatérielle et, de ce fait, ne peut constituer la propriété physique de quiconque.

L'archiviste en tant qu'observateur, *custos*, gère la propriété physique de sa nation. En tant qu'expert professionnel chargé d'exercer les fonctions de classement, de description et de communication, il est le serviteur de cette chose immatérielle qui s'appelle connaissance du passé.

Depuis environ deux siècles, les Européens apprennent une histoire compartimentée en autant d'histoires nationales. Or, les frontières politiques, en particulier à l'est du Rhin, subissent, assez fréquemment, des modifications considérables, marquant la naissance ou la disparition, l'expansion ou le rétrécissement non plus de possessions dynastiques, mais de nations. Dans la logique de la pensée nationaliste, le statu quo du moment s'enracine dans l'histoire, et cette histoire, construction intellectuelle à forte charge émotive, par définition immatérielle, est perçue comme une propriété appartenant à la nation, tel un bien matériel.

L'appropriation nationale de l'histoire a abouti, partout ou presque partout en Europe, entre 1850 et 1920, à assembler un cadre et à tisser un canevas sur lequel devait broder l'historien, avec plus ou moins de liberté selon les moments. En choisissant le cadre et le canevas, l'historien prenait (prend) fatalement position, se rangeait (se range) dans ou aux côtés d'un camp national. Dès lors, la couleur de sa broderie n'a plus qu'une importance secondaire.

Le sens et l'éthique de leur profession imposent aux archivistes (dans la mesure où le pouvoir politique leur en donne le loisir) de ne pas s'impliquer dans ce débat. Ils communiquent les sources à tout chercheur quel que soient le cadre et le canevas sur lesquels il travaille. La «neutralité» de l'archiviste, de nature professionnelle, se trouve confortée par l'évolution européenne. Le changement de nature des frontières n'arrêtera pas les polémiques bien rodées, et ne promet non plus d'éliminer du champ intellectuel, dans un délai prévisible, les cadres et canevas dont se servent les historiens des nations européennes. Mais, vraisemblablement, cette évolution amènera l'assemblage de nouveaux cadres et le tissage de nouveaux canevas qui s'ajouteront aux autres, de sorte qu'au lieu de s'uniformiser le discours historique ira en s'enrichissant.

L'appropriation nationale de l'histoire a provoqué, ici ou là, des mouvements d'humeur contre des historiens étrangers «qui se mêlent de ce qui ne les regarde pas». J'ai le sentiment que ce genre de protestation est passé de mode, du moins dans l'ensemble européen.

Actions pour la mise en valeur du patrimoine commun

Partons du principe que le droit des communautés, nationales ou autres, à la connaissance de leur histoire, de même que le droit des individus à consulter les archives (selon les modalités esquissées dans le projet de recommandation du Conseil de l'Europe) sont des droits reconnus. Sans ces droits, le discours sur le patrimoine archivistique commun de l'Europe apparaît dépourvu de signification.

Ce patrimoine existe. De multiples projets peuvent être imaginés pour en faciliter la mise en valeur. De nombreux pays qui n'avaient jamais eu la possibilité d'entreprendre le recensement et la copie des sources conservées au-delà de leurs frontières s'y mettent maintenant. L'expérience montre que les campagnes de recherche de ce type peuvent compter sur un accueil favorable de la part des pays qui possèdent les sources.

Dans certains cas, comme celui de la Pologne, l'objectif est plus ambitieux: il s'agit de reconstituer la mémoire d'un pays effacé de la carte pendant plus d'un siècle. Lorsqu'il s'agit de projet de ce type, les partenaires ont sans doute intérêt, pour aborder les problèmes juridiques, à se servir du concept de patrimoine commun tel que défini par l'Unesco et le Conseil international des archives (CIA).

Cependant, l'action destinée à faciliter la mise en valeur du patrimoine archivistique européen devra privilégier d'autres approches, d'autres axes de recherche que les mémoires nationales et la quête de témoignages sur le passé d'une nation dans les archives d'autres nations. Il faudrait ouvrir des chantiers jamais ouverts pour qu'une nouvelle perception de l'identité et de l'histoire européennes puissent enfin naître. Précisons, tout de suite, que l'Europe dont je parle n'est ni celle des Quinze, des Dix-neuf ou des Vingt-trois, ni celle de l'Unesco, mais le continent qui porte ce nom sur les cartes. J'ajoute qu'à côté des chantiers portant sur les sources de l'histoire intérieure de l'Europe bien d'autres peuvent être imaginés pour promouvoir les recherches sur les relations avec les Amériques, l'Afrique, le monde arabe, etc.

Je prends le risque d'esquisser quelques projets qui, au-delà de leur intérêt scientifique direct, et, éventuellement, de leur nouveauté, auraient également une valeur morale ou symbolique:

- le recensement des sources de l'histoire européenne des Rom;
- un instrument de recherche sur les fonds d'archives de la censure, des organismes publics, ecclésiastiques ou autres, chargés de veiller à ce que les manuscrits dangereux pour le pouvoir du moment ou l'ordre établi ne puissent être imprimés;
- le recensement des archives de l'univers concentrationnaire européen d'entre les années 1920 et 1970;
- un autre thème auquel il faudra bien s'attaquer un jour, celui des migrations et des déplacements de population.

Ces quatre thèmes, l'histoire des Rom/Tsiganes, la censure, les migrations et le phénomène concentrationnaire, présentent un trait commun. Pour les aborder, la recherche a besoin d'instruments de travail (guides, bases de données, états d'inventaires, etc.) que seule la coopération euro-

péenne peut réaliser, car ils ne sont intelligibles que dans leur dimension continentale.

L'accès aux archives: recherche et grand public

La problématique de l'accès aux archives publiques (comme d'ailleurs la politique des Etats en matière d'archives) ne se réduit pas aux règles de communication et aux délais de consultabilité, régis dans la plupart des pays européens par des textes législatifs. Pour pouvoir communiquer, il faut d'abord préserver, trier, verser, classer et décrire les documents créés par les administrations.

L'expérience européenne des deux siècles écoulés prouve que la mémoire de la nation ne peut être convenablement préservée et rendue accessible à la recherche historique que si cette double fonction est confiée à une administration spécialisée particulière. En elle-même, l'existence d'une telle administration ne garantit pas préservation et accès. Encore faut-il la doter de pouvoirs, par la promulgation d'une loi et de moyens pour rendre la loi opérationnelle.

Les règles en matière de communication ne constituent qu'un des critères à considérer lors de l'étude de la géographie de l'accès aux archives. Ce critère n'intervient qu'en second lieu. Le critère premier porte sur les versements, c'est-à-dire sur la prise en charge effective des fonds par les institutions d'archives. Sur ce plan-là, l'Europe se divise en quatre zones.

La première est une zone où la mission des archives de l'Etat n'est pas tronçonnée et où les versements s'effectuent convenablement. Ce modèle simple où les administrations versent des documents et les archives de l'Etat conservent ce qui reste après le tri n'a fonctionné jusqu'à présent, avec une discipline et une efficacité raisonnables, que dans une dizaine de pays: Royaume-Uni, Scandinavie, Pays-Bas, Luxembourg, Allemagne, Autriche et Suisse, bref dans les pays à *Registry/Registratur* gardant intact le concept de mémoire nationale. Les pays à *Registratur* d'Europe centrale (Hongrie, Slovaquie, Slovénie, République tchèque) sont relativement proches de ce groupe.

La deuxième est la zone «latine» (France, Italie, Belgique, Espagne) où les deux ministères de la souveraineté, les Affaires étrangères et la Défense, restent autonomes en matière d'archives. L'existence de la tradition d'archives ministérielles autonomes est porteuse du danger de la conta-

gion, en particulier dans la conjoncture actuelle. Deux facteurs poussent, en effet, à l'extension de la méthode. Le pseudo-libéralisme à la mode fait croire que toute réduction de la compétence de l'Etat est salutaire et il s'accommode fort bien de l'atrophie de la fonction «mémoire» de l'Etat. La démagogie budgétaire y trouve également son compte, car les dépenses pour les archives camouflées dans les vastes enveloppes ministérielles deviennent invisibles. On peut, dès lors, faire semblant de ne pas les augmenter puisque, les versements ne se faisant pas, le budget destiné à financer la fonction «mémoire» de l'Etat peut rester stable.

La troisième zone correspond à celle où les versements accusent un retard inquiétant. Peu d'informations circulent sur l'accueil des versements et le pourcentage des documents de «troisième âge» restés dans les services d'origine, dans les pays de cette troisième zone. Il ressort de ces renseignements fragmentaires que même dans un certain nombre de pays à forte tradition archivistique, comme la Pologne, le Portugal et la Roumanie, des masses d'archives considérables du 20^e siècle et, surtout, de la seconde moitié du siècle, restent stockées dans les ministères, presque toujours dans des conditions de conservation précaires. On connaîtra un jour les pertes qu'auront subies ces archives. Tout ce qu'on sait pour le moment, c'est qu'elles sont en danger permanent. Quant à les consulter...

Enfin, la quatrième zone concerne celle où la mise en place d'un véritable service des archives de l'Etat n'a pas encore eu lieu. Deux pays européens seulement appartiennent à cette zone: la Grèce et Malte. Malheureusement, il n'existe aucune forme européenne ou internationale sur les structures d'archives à implanter qui pourrait être recommandée à l'attention des gouvernements de ces pays.

Le deuxième critère à considérer lors de l'étude de la géographie de l'accès en Europe concerne les règles, la politique et la pratique de la communication des archives. Trois zones sont à considérer.

La zone où se pratique une politique détendue: ce modèle n'est suivi que par un nombre limité de pays, ceux qui ont échappé aux tragédies nazie et communiste: Royaume-Uni, Suède, Finlande. S'y ajoutent deux pays occupés par l'Allemagne entre 1940 et 1945: le Danemark et la Norvège. Hors d'Europe, il n'y a guère que les Etats-Unis, le Canada et l'Australie qui appartiennent à ce groupe. Ce sont les mêmes pays qui pratiquent systématiquement la communication des

documents administratifs et qui ignorent la communication par dérogation personnelle. Un dossier communiqué par dérogation est automatiquement déclassifié.

La zone où les restrictions sont motivées par les événements de la période 1939-1945: en France, presque soixante ans après les événements, on hésite à lever toutes les restrictions, et des bombes à retardement y explosent, comme d'ailleurs en Suisse. En Hongrie, des problèmes de ce type se posent à propos de la guerre, l'alliance avec l'Allemagne jusqu'au bout et à propos de la révolution de 1956 suivi d'une période de répression. Des restrictions de même nature sont certainement appliquées en Autriche et, peut-être dans d'autres pays ayant été occupés par l'Allemagne. Il est peu vraisemblable que cette attitude de prudence, aussi compréhensible qu'elle soit, puisse atténuer les clivages et cicatriser les plaies légués par un passé auquel les générations d'aujourd'hui n'aiment pas se trouver confrontées. Toujours est-il que la dérogation personnelle sans déclassification automatique est couramment pratiquée dans les pays qui appartiennent à cette zone, avec l'accord quasi unanime des historiens.

La zone où il existe une forte tradition de secret: forte tradition de secret signifie que toute recherche aux archives est soumise à autorisation, que tout fonds peut être soustrait à la consultation, que les instruments de recherche ne sont pas librement consultables et que seules sont communiquées les pièces contrôlées au préalable par le personnel des archives. Cette tradition ne prévaut que dans quelques pays d'Europe centrale et orientale où, pendant le régime communiste, les archives étaient rattachées au ministère de l'Intérieur. Une telle tradition ne s'efface pas du jour au lendemain, comme le montre l'exemple de la Russie. La nécessité de libéralisation se heurte à la résistance des décideurs formés par l'ancien régime qui ne peuvent imaginer qu'un Etat puisse ouvrir ses archives, même anciennes, sans un contrôle serré de l'accès.

Ainsi, les principes et les pratiques en matière d'accès aux archives sont disparates en Europe. Le projet de recommandation du Conseil de l'Europe offre aux Etats membres un modèle politique ouvert et réaliste en ce qui concerne les règles de la communication. Espérons que le projet deviendra recommandation dès l'année prochaine.

Sources d'archives et leur exploitation à l'école

*par Ryszard W. Woloszynski*¹

Les archives polonaises, surtout depuis 1990, sont largement ouvertes, de manière gracieuse, à tous les intéressés, et surtout aux historiens. Il n'y a pas que les actes des trente dernières années qui soient confidentiels, bien que dans des cas particuliers le directeur des archives puisse donner une autorisation à leur consultation et, en ce qui concerne les chercheurs étrangers, cette compétence revient au directeur en chef des archives nationales. Il convient de souligner que, selon le principe de réciprocité dans ce genre de services, les historiens des pays facilitant l'accès aux sources d'informations aux chercheurs de Pologne peuvent compter sur des soins particulièrement favorables.

Les enseignants et les étudiants d'histoire, qui entreprennent un travail scientifique et veulent réussir leur diplôme, visitent souvent les archives nationales. Parfois, certains enseignants indiquent aux élèves démontrant un talent particulier et intéressés surtout par l'histoire locale des actes concrets.

Presque toutes les archives nationales disposent d'informateurs sur les données qu'elles possèdent. Les expositions thématiques sont une autre façon de prendre connaissance des documents; elles sont organisées par tous les postes d'archives, également par ceux disposant d'actes particuliers, comme les archives de l'Académie polonaise des sciences. Ces expositions sont visitées en masse par les enfants des écoles élémentaires et les jeunes plus âgés accompagnés de leurs enseignants. Les explications sont fournies par les archivistes connaissant bien le thème présenté.

1. Ryszard W. Woloszynski est historien de l'éducation.

Un rôle particulier revient également aux archives d'écoles, où souvent on peut retrouver des documents plus anciens qui n'ont pas été transmis aux archives nationales. Ces données-là ont permis, à maintes reprises, d'élaborer l'histoire des écoles par les étudiants des facultés d'histoire et de pédagogie, ainsi que par les enseignants préparant leur diplôme de troisième cycle dans les universités ou les écoles supérieures de pédagogie. Les matériaux des archives et les données que possèdent les écoles, à côté des objets d'expositions des musées scolaires, sont aussi exploités lors des cours d'histoire.

Au cours des dix dernières années, les nombreuses collections du domaine de l'histoire contemporaine, destinées tout spécialement aux écoles, sont transmises à ces écoles sous forme d'épreuves par reprographie. On attache surtout une grande importance aux événements historiques, jusque-là méconnus du fait que jusqu'en 1989 ils étaient traités dans les manuels et les travaux historiques de manière tendancieuse, sous forme abrégée ou passés sous silence, comme les relations politiques polono-soviétiques. Cela permet de présenter à la jeunesse une réelle image des événements du passé.

Vers une approche pluraliste et tolérante de l'enseignement de l'histoire: le rôle des musées

*par J. Patrick Greene*¹

Tous les musées contiennent des objets historiques, même ceux consacrés à l'art contemporain, les œuvres acquérant une histoire dès l'instant de leur création. Cela ne signifie pas pour autant que tous les musées se préoccupent de l'histoire en tant que telle. Le visiteur qui va au Louvre à Paris ou à la National Gallery à Londres, comptant y trouver un musée didactique, sera déçu, encore qu'il puisse tomber sur une exposition qui aura un parti pris historique, comme c'est le cas avec l'excellente exposition sur Canaletto qui a eu lieu récemment à la National Gallery. Les musées nés des cabinets de curiosités, y compris certains musées d'histoire naturelle, auront aussi choisi une autre trame que l'histoire pour présenter leurs collections. Cela dit, il faut reconnaître que depuis une trentaine d'années les musées tendent à s'orienter vers une approche pédagogique, et que c'est le cadre historique qui leur fournit le plus couramment structure et thématique. Ils sont alors les auxiliaires efficaces, car accessibles à tous, de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire, y compris celle de l'Europe au 20^e siècle. En Grande-Bretagne, chaque année, les musées enregistrent quelque 80 millions d'entrées. Leur public est socialement plus diversifié que celui de toute autre manifestation culturelle (concerts de musique, rock inclus). Dans toute l'Europe, les musées se sont modernisés, ils présentent leurs collections de façon plus attrayante, proposent au public des programmes d'activités, avec pour résultat des chiffres de fréquentation supérieurs à ceux du football. Nous disposons donc là d'un immense réservoir de gens tout prêts à

1. J. Patrick Greene est directeur du musée des Sciences et de l'Industrie de Manchester et, au moment de la rédaction de ce chapitre, président en exercice du Forum des musées européens.

investir de leur argent et de leur précieux temps de loisirs dans la quête de l'histoire.

Mais alors cette histoire qu'on leur propose, quelle est-elle? Tous les musées européens ont vécu une démocratisation de l'histoire, par laquelle des thèmes fort peu présents il y a cinquante ans sont aujourd'hui des plus courants. J'en veux pour exemple les musées qui traitent d'archéologie industrielle. Ainsi, l'Ironbridge Gorge Museum en Angleterre a été le premier lauréat du prix européen du musée de l'année en 1977. Son influence s'est fait sentir dans le monde entier. Mon propre musée, le musée des Sciences et de l'Industrie de Manchester, a été créé il y a quinze ans dans les bâtiments de la toute première gare ferroviaire au monde, inaugurée en 1830. Le lauréat 1992 de l'Emya était le musée des Techniques et du Travail de Mannheim, qui rappelle l'histoire de l'industrialisation du Land de Bade-Wurtemberg. Des musées industriels turcs, slovènes, suédois et français ont aussi obtenu récemment des récompenses. Cette histoire, c'est celle des gens ordinaires dont l'industrialisation a transformé la vie dans tous les pays européens au 20^e siècle. Nombre de ces musées, dont le mien, doivent leur existence, le fait est révélateur, à la détermination de groupes locaux soucieux de sauver des bâtiments menacés de démolition. Signalons aussi ces projets d'envergure nés dans les années 90 en Rhénanie et en Catalogne, qui ambitionnent de présenter, par le biais d'un réseau de musées, une évocation exhaustive de l'histoire industrielle. Et comment ne pas opérer ici un rapprochement avec un autre courant muséographique, celui des écomusées, qui, à la suite de Georges-Henri Rivière, s'est efforcé de réunir hommes et paysages dans une approche holistique.

Le Forum des musées européens recommande chaque année au Conseil de l'Europe des candidats à l'attribution d'un prix qui couronne des contributions réussies à la compréhension de la culture européenne. En 1995, il a été décerné à un musée consacré à l'histoire de l'Allemagne de l'après-guerre, une histoire qu'à l'évidence toute l'Europe partage. La Maison de l'histoire de la République fédérale d'Allemagne réalisait quelque chose de très rare jusqu'ici, l'histoire d'une nation dans un seul musée. Quelque chose qu'on ne trouverait pas au British Museum par exemple, qui conçoit sa mission tout différemment. En revanche, le nouveau Musée d'Ecosse, ouvert le 30 novembre 1998, a un rôle à jouer dans la construction de l'identité nationale, au moment où cette nation est sur le point d'élire pour la première fois sa propre assemblée.

La prise en compte de l'histoire est un élément essentiel du sens identitaire d'une communauté. Cela vaut pour une petite ville comme pour un pays, et je rappellerai à ce propos qu'en Europe la très grande majorité des nouveaux musées sont de taille modeste. La question de l'identité se pose tout particulièrement dans les anciens pays communistes, qui redécouvrent ou révèlent leur histoire. Ainsi, dans un musée à Salekhard sur le cercle Arctique, j'ai été profondément ému par une exposition sur le chimérique projet 501 de Staline, qui voulait construire un chemin de fer à travers la Sibérie du Nord. Inoubliable aussi la présentation réalisée par des anciens combattants des guerres d'Afghanistan et de Tchétchénie au musée de Krasnoïarsk (lauréat du Prix 1998 du Conseil de l'Europe).

J'ai rarement vu des musées au nationalisme agressif, et c'est heureux. Parfois, certes, la fierté locale l'emporte sur le sens de la mesure. Mais, le plus souvent, les musées contribuent à une meilleure compréhension intercommunautaire en présentant un contexte historique qui bat en brèche préjugés, idées préconçues et stéréotypes. Le Tower Museum de Derry en Irlande du Nord et le Levantis Museum à Nicosie en sont l'illustration. Dans une Europe multiculturelle, les musées peuvent jouer un rôle dans l'amélioration des relations entre communautés. Le Musée tropical d'Amsterdam a gagné le prix 1997 du Conseil de l'Europe pour l'imagination novatrice dont il a fait preuve dans l'élaboration de programmes destinés à des publics scolaires d'origines ethniques diverses. Le musée des Sciences et de l'Industrie de Manchester a monté en 1997 une exposition sur l'industrie textile intitulée: «*Fibres, fabrics and Fashion*» (Fibres, tissus et mode), qui traite cette thématique dans une perspective internationale. Une partie de l'exposition évoque l'histoire de gens qui sont venus à Manchester pour chercher du travail et, parfois, y ont fait fortune. Les migrations sont un des thèmes de l'histoire du 20^e siècle, un thème essentiel en ce qu'il permet de rendre aux gens leurs racines. J'ai visité, il y a peu, le nouveau musée de l'Immigration à Melbourne, où des Australiens, originaires d'Irlande, d'Italie et de Grèce, peuvent découvrir leur histoire, ce qui nous rappelle au passage que l'histoire de l'Europe ne se trouve pas seulement en Europe.

Je terminerai en signalant un site Web tout à fait remarquable – www.art-ww1.com – créé par un consortium de musées de cinq pays européens pour marquer le 80^e anniversaire de la fin de la première guerre mondiale, excellent exemple de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire de l'Europe.

L'histoire orale

*par Philip Ingram*¹

L'histoire orale est peut-être la stratégie la plus accessible et la plus précieuse dont dispose un enseignant d'histoire. Elle est pourtant largement négligée dans les écoles.

Son accessibilité est évidente: elle n'exige pas de ressources coûteuses et elle est à la portée de quiconque sachant parler ou écouter. De plus, tout le monde peut être historien, ou source d'histoire. En effet, chacun a son histoire personnelle, qu'il peut partager utilement avec d'autres, et le sujet n'est limité que par le nombre de personnes que l'on peut interroger.

Mais la facilité d'accès de l'histoire orale n'est pas une raison suffisante pour justifier son emploi en classe. L'histoire orale est beaucoup plus qu'un pis-aller ou une stratégie de deuxième choix qui remplacerait à bon compte les textes ou les technologies. Elle présente des avantages propres qui lui confèrent une place unique dans la classe.

D'abord, elle aide l'élève à développer des savoir-faire importants, car l'historien oral utilise concrètement beaucoup de compétences sociales fondamentales chez l'adulte. Au centre de l'entretien, il y a une interaction confiante et positive entre l'historien et sa source. L'élève doit donc développer des capacités d'écoute et de tolérance pour ne pas interrompre son interlocuteur. Il doit penser soigneusement à la façon de formuler des questions qui pourront générer des réponses utiles et précises, et à la manière d'aborder des sujets qui peuvent être très sensibles. Il doit prendre conscience enfin de l'influence de ses gestes et de son ton de voix sur l'attitude des personnes auxquelles il s'adresse.

1. Philip Ingram est coordinateur d'histoire en lycée, formateur de professeurs en technologie de l'information et auteur de plusieurs livres scolaires.

En brisant les barrières entre les personnes, l'histoire orale peut jouer un rôle social positif, notamment quand les élèves interrogent des personnes très âgées. La dispersion de la famille élargie dans de nombreuses régions d'Europe a coupé le lien qui existait entre les générations, et les jeunes et les anciens ont développé, chacun de leur côté, des stéréotypes dangereux et préjudiciables. Précisément, le face à face permet de remettre en question ces stéréotypes. L'histoire orale est un partage d'expériences; elle oblige chacun à se mettre à la place de l'autre et à l'apprécier. Elle favorise le respect mutuel entre le témoin et celui qui recueille son témoignage.

Par nature, l'histoire orale est active, et elle donne un «visage» au cours d'histoire. Certains élèves découvrent en effet que l'histoire n'est pas seulement une matière scolaire: elle est un ensemble d'événements qui les affectent et affectent leurs relations; elle concerne leurs origines; elle est immédiate et intime. Et, par dessus tout, elle est concrète. Elle oblige l'élève à mener un travail sérieux d'historien et elle supprime le caractère passif du cours. Elle permet aux élèves de faire de l'histoire au lieu de simplement l'étudier.

Ces avantages sont en soi un bon argument en faveur de l'utilisation de l'histoire orale en classe, mais ils ne doivent pas nous faire oublier que l'histoire orale est aussi un sujet d'étude sérieux. C'est après les entretiens que commence le véritable travail de l'historien. Il faut donc encourager les élèves à adopter une attitude critique vis-à-vis des données dont ils disposent, à les classer dans des catégories utiles et à les ordonner pour constituer un récit qui aille au-delà de la seule expérience personnelle de leur témoin. C'est une tâche difficile, qui peut dépasser les capacités des élèves les plus doués. Elle exige en effet la mise en œuvre de tout un éventail de compétences, et une bonne connaissance du contexte qui permette de replacer les témoignages dans une perspective plus générale.

Pourtant, en dépit de cet intérêt social et scolaire évident, l'histoire orale reste une stratégie sous-utilisée en classe. Trop souvent, elle a mauvaise réputation. Les témoins donnent parfois des informations qui sont d'une valeur ou d'une véracité douteuses, et que les élèves ont du mal à mettre en question ou à corriger dans leur système de pensée. C'est pourquoi beaucoup d'enseignants mettent en doute la pratique de l'histoire orale en classe en invoquant son manque de rigueur intellectuelle; ils reconnaissent qu'elle est socialement valable, mais ils craignent qu'elle ne se

réduise à un mélange de mythes et de détails personnels anecdotiques qui n'aident pas à comprendre l'histoire.

Ces inquiétudes ne sont pas totalement sans fondement. Lorsqu'on demande aux élèves d'engager une enquête historique en réunissant des témoignages oraux, on les expose à de multiples problèmes: ceux d'ailleurs que rencontrent habituellement les historiens professionnels. Ils doivent apprendre à identifier certains partis pris subtils, à détecter des omissions dans les témoignages, et à mettre en doute l'importance ou la pertinence de telle ou telle information. Ils doivent se demander dans quelle mesure le récit qui leur est fait a une valeur représentative ou générale. Ils doivent formuler des questions qui vont susciter des réponses honnêtes et intéressantes. Ils doivent faire le tri parmi une énorme quantité d'informations et mettre en forme leur propre récit. En bref, on demande aux élèves de faire preuve des compétences multiples que l'on attend d'un historien aguerri et expérimenté. Une gageure!

Je crois pourtant que cela est possible; et même, je suis convaincu que ce sont précisément ces difficultés qui donnent sa valeur à l'histoire orale. De ce point de vue, l'intervention de l'enseignant est décisive à trois moments du processus.

Avant le commencement de l'enquête, le professeur doit s'assurer que les élèves ont une vue d'ensemble des faits attestés et des idées en cours concernant le champ de leur étude. Ce travail revient de toute évidence à l'enseignant, mais le but de l'exercice n'est pas d'encourager les élèves à trouver une conclusion qui réponde à la solution désirée et vienne confirmer le cours. Son but est plutôt de permettre aux élèves de contextualiser l'information dans un cadre général et d'adopter une démarche critique, ouverte aux anomalies qui, éventuellement, viendront remettre en cause le contenu du cours.

Puis, quand les données ont été réunies, l'enseignant doit aider les élèves à développer une démarche critique personnelle pour procéder au tri des informations. Le professeur ne doit pas faire ce travail essentiel à la place de l'élève; il doit seulement l'encourager à faire preuve d'esprit critique par rapport aux informations réunies. Dans un premier temps, cela implique la participation du professeur, qui pose des questions à l'élève sur l'origine et le contenu des données recueillies, mais le véritable but doit

être de développer les facultés critiques de l'élève. On peut élaborer et utiliser à cette fin des ressources structurées.

Enfin, le professeur doit pouvoir aider l'élève à évaluer le contenu des données fiables qu'il a sélectionnées et à les présenter sous la forme d'un récit. C'est à ce moment là que l'élève formule ses conclusions et les ordonne en un tout cohérent. Là encore, il s'agit d'une technique très difficile à maîtriser, mais l'intervention soigneusement orientée de l'enseignant et certaines ressources bien choisies peuvent aider l'élève à l'acquérir.

En conclusion, je pense que si nous pouvons encourager nos élèves à réunir leurs propres données, à sélectionner celles qui leur paraissent les plus fiables et à les présenter sous une forme narrative ordonnée, nous développerons chez eux des savoir-faire importants pour leur vie et leur carrière future, tout en améliorant profondément leur appréciation de l'histoire. L'histoire orale offre d'amples possibilités en ce sens.

Enseigner l'histoire du 20^e siècle avec les images du 20^e siècle

*par Dominique Chansel*¹

A partir des constats, aujourd'hui lieux communs, du formidable développement des moyens de communication de masse et notamment de l'audiovisuel dans notre 20^e siècle, s'ouvrent d'immenses possibilités d'accès à de multiples sources d'images, liées aux évolutions technologiques: les adolescents européens d'aujourd'hui auront accès à de très nombreuses sources d'images de provenances variées (avec prédominance des images américaines). A moins de souhaiter un retour à des enfermements identitaires, qui seront d'ailleurs techniquement de plus en plus difficiles à réaliser, il faut se féliciter de cette pluralité des sources qui entraîne aussi pluralité des points de vue.

Les adolescents ont de l'intérêt, sinon de la fascination, à la fois pour ces technologies nouvelles et les images qu'elles véhiculent. La force de l'image, la prégnance des représentations cinématographiques, dans la construction de nos imaginaires collectifs, y compris dans le domaine des représentations historiques, l'accroissement de la «consommation» d'images animées dans toutes les disciplines, et particulièrement dans le cours d'histoire-géographie: ainsi se pose avec acuité la question d'un véritable usage pédagogique de l'image animée, au service de l'enseignement de l'histoire, dans le cadre d'une véritable éducation du regard.

Il s'agit d'abord de compléter la formation des maîtres dans ce domaine, pour éviter des utilisations peu pertinentes, et parfois même nocives, des documents audiovisuels. Beaucoup de jeunes enseignants

1. Dominique Chansel enseigne actuellement l'histoire-géographie en lycée et a enseigné pendant plusieurs années l'histoire du cinéma au département Cinéma de l'université de Strasbourg.

arrivent encore dans leurs premières classes sans avoir été réellement formés à l'analyse filmique, et de manière plus spécifique, à la critique des documents cinématographiques ou télévisuels d'archives. Alors même que depuis une vingtaine d'années des pratiques pédagogiques novatrices se sont développées autour de l'emploi du document (textes, statistiques, document archéologique ou iconographique, etc.), en faisant une place essentielle aux méthodologies d'analyse critique, le film reste, la plupart du temps, au mieux comme une illustration partielle d'un cours traditionnel, au pire comme un substitut médiocre à celui-ci! Dans le domaine de l'audiovisuel, il existe une tendance nette à privilégier le documentaire (montage d'archives, reportage, etc.) et de se méfier du film de fiction.

Car pour l'enseignant d'histoire, le défi majeur est de parvenir à établir avec un public adolescent l'apparent paradoxe suivant.

Les images dites documentaires ne peuvent jamais être le «réel», elles sont regard sur une fraction de ce réel, déterminées par la position et la fonction de l'observateur, par leur destination publique et leurs objectifs, avoués ou occultés. Il s'agit donc de mettre en évidence le «discours» à l'œuvre sous la prétendue objectivité, de «démontrer» les instances d'énonciation, bref de montrer la part, minime ou prépondérante, de la fiction dans cette mise en scène du réel.

Par ailleurs, pour le cinéma de fiction, tout en tenant compte de la multiplicité des genres, de la diversité des styles, des traditions nationales des cinématographies européennes, de la personnalité irréductible des créateurs, il est nécessaire de montrer comment il est un des lieux privilégiés où s'exerce l'imaginaire collectif.

Le film de fiction, qui exprime un point de vue identifié (origine nationale, date, nom du réalisateur), pour lequel on peut connaître les réactions du public (à sa sortie, mais aussi plus tard, à la télévision par exemple) s'avère un document de premier ordre pour interroger une opinion publique, un état des mentalités, un corpus de représentations collectives qui informent sur une société donnée. Comparer des films de nationalités différentes est un bon exercice pour analyser et comprendre le «regard de l'autre».

A l'appui de cette réflexion seront présentés et commentés quelques courts extraits de films sur la première guerre mondiale (un montage documentaire, trois films de fiction – allemand: *Westfront*, de G.W. Pabst

– français: *Les croix de bois*, de R. Bernard – ex-soviétique: *La chute de Saint-Pétersbourg*, de V. Poudovkine).

L'analyse de documentaires fait ressortir que sous l'apparente neutralité des images pouvait être tenu par le montage et par la bande de son un discours historique très orienté. Des extraits des trois films de fiction montrent, au-delà des différences nationales, comment des mentalités pouvaient se rejoindre dans la dénonciation de mécanisme de la guerre et dans les éloges de la fraternité de combattants.

En tout état de cause, le cinéma entretient avec la société dont il est une composante active des rapports multiples et complexes: l'analyse de ces rapports peut-être riche d'enseignements significatifs pour un public scolaire. Nous sommes persuadés, pour l'avoir souvent observé dans les classes, qu'une approche analytique d'une séquence ou d'un film dans sa totalité, pourvu qu'elle soit menée avec rigueur et passion, ne détruit pas un élément essentiel du rapport des adolescents aux images filmiques, source d'intérêt et de motivation: le plaisir du spectateur, rendu encore plus intense par la jubilation du décryptage.

Le programme ambitieux que nous devons nous fixer entend sensibiliser les maîtres, et par leur intermédiaire, leurs élèves, à un type de document d'histoire spécifique de notre siècle: les images en mouvement. De manière très concrète, les images peuvent permettre de réfléchir sur la notion de «point de vue», de «contrechamp», donc de l'image et du point de vue de l'autre (richesse, lorsque c'est possible de l'étude des regards croisés). Les amener à repérer, et à analyser, le discours «fictionnel» des documentaires, comme l'intérêt documentaire de certains films de distraction.

Nous devons les rendre capables d'une approche critique des «documents audiovisuels» à partir d'exemples concrets: analyser les diverses représentations mises en jeu dans un discours filmique, qu'il soit présenté comme documentaire, ou reconnu comme fiction, des stéréotypes les plus caricaturaux aux implicites les plus subtils.

Réfléchissons de manière parallèle à ce qu'est un «document» et aux méthodes et précautions d'une analyse historique.

Il nous faut attirer l'attention des élèves sur les problèmes spécifiques de la manipulation des images: éducation du regard et exigences d'un télé-spectateur citoyen; s'interroger sur le statut de l'image dans notre société

et son rapport avec «l'événement». L'image sert-elle à voir, à cacher, à comprendre le monde, à nous émouvoir, à expliquer?

Il y a des difficultés institutionnelles majeures. Les pratiques d'analyse filmique des enseignants, de l'école élémentaire à l'université, se heurtent aux réglementations nationales sur la sauvegarde des droits d'auteur et de la propriété artistique. L'utilisation didactique de telle ou telle œuvre reste légalement impossible!

Naturellement, les enseignants respectent les droits de l'auteur sur son œuvre, et comprennent parfaitement la validité des argumentaires des associations de défense des droits des professionnels: en attendant que les diverses instances européennes parviennent à mettre au point des règles de collaboration entre le secteur marchand de l'audiovisuel et les divers systèmes éducatifs européens – y compris les plus démunis – il faut rappeler ces quelques idées simples.

L'introduction massive d'équipements vidéo dans les établissements scolaires a développé des pratiques «illégales» de diffusion d'extraits d'œuvres cinématographiques ou télévisuelles qu'il est totalement hypocrite de nier; ces pratiques, pour légalement répréhensibles qu'elles soient, n'ont aucun but lucratif.

La nécessaire éducation des jeunes à l'image ne peut se faire sans support! Et cette éducation, à long terme, ne peut avoir que des retombées bénéfiques sur l'ensemble de la production audiovisuelle, par la formation de son futur public.

Enfin, la présentation d'un court extrait, support d'analyse et de commentaire, ne détourne pas les élèves de l'œuvre, mais les incite plutôt à la découvrir dans sa totalité.

IV. ETUDES DE CAS

Albanie: l'importance des musées dans l'enseignement de l'histoire

Les musées en tant que tels constituent une composante importante de l'enseignement de l'histoire dans les écoles.

Les objets exposés stimulent notamment la curiosité, la créativité et l'esprit critique.

Dans quelle mesure les musées interviennent-ils dans l'enseignement de l'histoire en Albanie?

Un grand nombre de carences ont pu être constatées dans la formation initiale du futur enseignant d'histoire. Même les enseignants du secondaire sous-évaluent le rôle que les musées peuvent jouer dans l'enseignement de l'histoire.

Les futurs enseignants ne disposent pas d'informations suffisantes sur les musées et leur thématique, ni sur la façon de travailler avec leurs élèves dans de telles institutions. C'est pourquoi les informations à ce sujet présentent un caractère sporadique et aléatoire. Il arrive toutefois que les étudiants préparant un diplôme d'enseignement disposent de certaines connaissances sur les musées de leur région d'origine.

Malheureusement, dans les manuels pédagogiques utilisés, le rôle des musées n'occupe que quelques lignes.

Un autre facteur négatif est constitué par le fait qu'il n'existe en Albanie aucune publication exhaustive présentant les musées de façon thématique ou géographique.

Les divers facteurs qui viennent d'être évoqués expliquent l'opinion relativement mauvaise qui prévaut sur les musées. Dans un tel contexte, une visite dans un musée est bien souvent considérée comme une perte de temps, qui pourrait être employé de façon plus efficace en classe.

Cette préparation des futurs enseignants a sans aucun doute une incidence sur leur pratique quotidienne de l'enseignement.

Nous pouvons affirmer que, dans les écoles albanaises, les musées n'interviennent que de façon négligeable dans l'enseignement de l'histoire.

Ces conclusions se traduisent également au niveau des programmes d'enseignement de l'histoire.

Bien que l'on ait pu constater récemment quelques tentatives d'introduire des concepts modernes et d'enrichir ces programmes, moins d'heures ont été prévues pour développer cette activité, et il n'existe encore qu'un faible nombre d'heures de cours susceptibles d'être mises à profit pour visiter des musées.

En ce qui concerne le premier cycle de l'enseignement secondaire, les programmes d'histoire se présentent de la façon suivante:

- cinquième niveau (11 ans). Acquisition de connaissances nouvelles: 54 heures; révisions et autres activités pratiques: 12 heures;
- sixième niveau (12 ans). Acquisition de connaissances nouvelles: 54 heures; révisions et autres activités pratiques: 12 heures;
- septième niveau (13 ans). Acquisition de connaissances nouvelles: 53 heures; révisions et autres activités pratiques: 13 heures;
- huitième niveau (14 ans). Acquisition de connaissances nouvelles: 58 heures; révisions et autres activités pratiques: 10 heures.

Bien que l'on ait l'impression, pour les cinquième, sixième et septième niveaux, qu'un nombre suffisant d'heures de cours ont été prévues pour des visites dans des musées, ce volume se limite à deux ou trois heures.

Une situation comparable prévaut dans les lycées.

Plusieurs autres facteurs ont contribué à rendre plus difficiles les visites dans les musées: difficulté à financer des excursions en raison de la mauvaise situation économique; manque d'informations sur les horaires de visite des musées; destruction de nombreux musées (en particulier dans les villages) pendant les troubles de 1997.

Nous pouvons dire en conclusion que les musées ne sont pas considérés comme entretenant des liens étroits avec l'enseignement, mais bien plutôt comme un élément distinct de celui-ci.

(contribution de Adrian Papajani)

Pologne: le musée scolaire

L'expression «musée scolaire» désigne une collection d'objets, de documents, de photographies et d'images, etc., constituée par les élèves, leurs parents et les enseignants, conservée à l'école et exposée, quand on en a la possibilité, dans une salle spécialement destinée à cet usage.

La collection peut avoir pour thème l'histoire de l'école, celle de la localité et sa culture, les personnalités marquantes pour le pays ou la région. Le musée est créé conjointement par les enseignants, les élèves et leurs parents, ainsi que d'autres donateurs. Il contribue ainsi au développement de compétences essentielles telles que la communication et la coopération.

L'expérience acquise en Pologne montre que les musées scolaires peuvent s'adresser à toutes les catégories d'établissements et d'élèves. Le degré de participation et de responsabilité dépend de l'âge de ces derniers: les plus jeunes peuvent aider à recueillir des objets, tandis que les aînés sont aptes à s'occuper des fichiers, de la description des pièces et de l'organisation d'expositions.

Ces différentes activités demandent l'application de connaissances dans de multiples domaines: histoire, langue locale, géographie, sciences humaines, etc. Elles permettent d'acquérir des qualifications particulières, touchant notamment le recueil et la sélection d'informations, l'analyse des sources historiques écrites, iconographiques et matérielles, la comparaison entre objets et leur intégration à des systèmes.

Depuis plus de vingt ans, je fais des conférences aux enseignants qui gèrent les musées scolaires et leur dispense une formation et des conseils, et je publie depuis six ans la revue *Musées scolaires*, qui traite les sujets pertinents et popularise la tradition des écoles les plus anciennes de Pologne. Je suis aidé dans ma tâche de formation et d'inspiration des maîtres par des consultants et par les autorités locales de l'enseignement.

Les musées scolaires ont été créés au cours des années 70, à l'initiative de professeurs et d'organisations telles que des équipes scouts et des cellules étudiantes d'autogestion. Initialement, l'attention s'est concentrée sur la participation de la communauté locale à la lutte pour l'indépendance de la Pologne au cours de la seconde guerre mondiale. Après 1980, la gamme des intérêts est devenue plus large, tant en ce qui concerne les thèmes que les périodes, englobant l'histoire plus lointaine, les traditions locales et l'ethnographie. Aujourd'hui, on observe que les musées consacrés à l'histoire de l'école et présentant ses réalisations, ses diplômés éminents, ainsi que la vie quotidienne des élèves dans le passé, tiennent une grande place.

Selon les données les plus récentes, on compte dans le pays 476 musées scolaires, où ont été recueillis environ 102 000 objets et qui constituent un élément important du système éducatif. C'est pourquoi il a été jugé nécessaire d'attribuer un soutien régulier aux établissements qui gèrent leur musée. Un conseil social des musées scolaires et éducatifs a été établi à cette fin. Il comprend des scientifiques (principalement des historiens de la pédagogie) et des enseignants ayant une longue expérience du fonctionnement des musées scolaires. Le conseil est chargé d'aider les établissements qui ont un musée, de stimuler les initiatives dans ce domaine et de conseiller les professeurs impliqués dans les activités. La revue *Musées scolaires*, publiée cinq fois par an, est l'un des moyens de remplir ces tâches.

L'établissement de musées scolaires et leur utilisation dans les programmes s'expliquent par la grande attention accordée en Pologne à l'enseignement de l'histoire et de la culture régionale et locale. Des possibilités naturelles s'offrent donc pour intéresser les élèves à la collection d'objets du passé. L'exploitation de ces possibilités naturelles dépend de l'enseignant et de sa capacité de créer une atmosphère dans laquelle les intérêts des étudiants puissent se concrétiser. Pour y parvenir, il est essentiel de faire participer à cette activité les parents et d'autres personnes qui coopèrent avec l'école. Très souvent, les réunions de diplômés ou anniversaires scolaires donnent l'élan qui pousse à rassembler les reliques du passé de l'établissement.

La diffusion du concept de musée scolaire se heurte surtout à des difficultés organisationnelles. L'espace nécessaire au stockage et à l'exposition des objets est un facteur important. Les changements de personnel,

qui peuvent entraîner une diminution de la participation à la gestion du musée, sont un autre élément crucial.

L'examen de l'expérience acquise quant à la gestion des musées scolaires permet de définir les conditions de leur fonctionnement continu et efficace: en premier lieu, il faut qu'ils soient créés volontairement et qu'un groupe assez large (comprenant les parents et les diplômés de l'établissement) participe au processus, l'ingérence administrative ne facilitant pas ce dernier et pouvant même se révéler contre-productive; d'autre part, l'initiative doit avoir un caractère formel: il importe que le musée soit mentionné dans les statuts de l'établissement parmi les moyens d'éducation utilisés. On peut surmonter la difficulté que représente un manque d'espace en informant la communauté scolaire que le musée a pour raison d'être de rassembler les objets plutôt que de les exposer. Il est primordial que la collection soit décrite et organisée. Sa valeur ajoutée tient au fait que les élèves eux-mêmes en décrivent et en classent les différentes pièces, ce qui enrichit le processus éducatif.

Le réseau de musées scolaires peut aider à promouvoir le concept d'«Europe des patries». Pour faire progresser cette idée, il convient d'encourager la création de musées et d'ouvrir des possibilités de contacts et d'échanges d'expériences directs entre les établissements concernés des différents pays.

J'ai publié un ouvrage et plus de trente articles sur la méthodologie de l'emploi des collections précitées pour l'enseignement de l'histoire. J'ai fait paraître en outre dans la presse destinée aux enseignants plus de vingt articles contenant des conseils et données méthodologiques sur l'établissement des musées scolaires, leur utilisation dans le processus d'enseignement, la constitution de fichiers, la description et le classement des pièces, les principes à appliquer pour planifier les expositions ainsi que les modalités de participation des élèves à ces travaux.

(contribution de Piotr Unger)

Slovénie: visite au musée d'histoire moderne

Il existe de nombreuses façons d'appliquer une approche pluraliste et tolérante dans nos écoles lorsque nous enseignons l'histoire. L'exemple présenté repose sur une visite au musée d'Histoire moderne de Ljubljana (Slovénie) d'un groupe d'enfants de 14 ans. En 1998, le musée a été sélectionné pour le prix européen du musée de l'année.

Les enfants de cet âge achèvent le cycle d'enseignement primaire obligatoire qui est de huit ans, et apprennent l'histoire depuis trois ans. Les cours de huitième comprennent la chronologie du 20^e siècle.

Le musée d'Histoire moderne a ouvert en 1996 une exposition permanente sur la vie des Slovènes au 20^e siècle. M^{me} Irena Kodrič, historienne et conservateur, guide de nombreux écoliers dans cette exposition, les emmenant du début du 20^e siècle à travers les batailles de la première guerre mondiale jusqu'à l'entre-deux-guerres. Lorsqu'ils passent d'une salle à l'autre, les élèves peuvent voir tous les changements intervenus dans l'histoire, y compris dans la vie des gens. La salle consacrée à la seconde guerre mondiale est particulièrement intéressante.

Est ensuite présentée la période comprise entre 1945 et 1991, qui couvre la vie sous le régime socialiste.

L'ensemble de la visite prend environ deux heures et constitue, du point de vue pédagogique, un excellent moyen d'apprendre l'histoire du 20^e siècle.

Je souhaiterais mettre l'accent sur la visite de la salle consacrée à la seconde guerre mondiale.

Les enfants peuvent acquérir des connaissances très complètes, savoir comment la guerre a commencé, s'informer sur les différents systèmes

d'occupation, voir les uniformes des soldats, les armes et les drapeaux... Un documentaire multimédia de dix minutes leur présente la seconde guerre mondiale sous différents points de vue et leur montre comment elle a été vécue.

Mais ce qui cause le plus grand choc, c'est certainement la scène où l'on voit une femme et ses deux jeunes enfants debout au milieu des ruines de leur maison. On demande aux enfants qui manque sur la photo. Ils se rendent très vite compte que le père, le mari de cette femme, n'est pas là. Alors, où est-il? Les réponses possibles à cette question sont nombreuses: il a été tué pendant le bombardement de leur maison; il a été mobilisé dans l'armée allemande; il a été interné dans un camp de concentration; il a rejoint le maquis; il est entré dans la garde nationale pour se battre contre le communisme.

Les réponses qui sont données aux élèves montrent à quel point le destin d'une famille pendant la guerre a pu être terrible. Mais il y a une chose dont nous pouvons être sûrs. Quelle qu'ait été sa décision, l'homme a essayé de faire ce qui était le mieux pour sa femme et ses enfants. Pouvons-nous juger sa décision? Un enseignant doit être tolérant dans la mesure où il peut expliquer la décision difficile de l'homme, même si ce n'était pas la bonne.

Il est sans aucun doute essentiel d'expliquer aux élèves que la guerre est l'une des plus grandes tragédies qu'un peuple puisse connaître. Il faut qu'ils sachent que des enfants et des femmes, s'ils avaient perdu l'un des membres de leur famille, ont beaucoup souffert pendant et après la guerre.

La seconde guerre mondiale est l'un des sujets les plus délicats sur lequel nous puissions faire la démonstration de l'approche tolérante et pluraliste que nous avons de l'histoire. Il en existe certes bien d'autres, mais c'est celle-ci qui vous est présentée parce qu'elle est nouvelle et qu'elle montre à quel point il est difficile d'aborder ce type de problème. La démarche retenue par M^{me} Irena Kodrić au musée d'Histoire moderne représente certainement un pas de plus sur la voie d'une approche pluraliste et tolérante de l'histoire du 20^e siècle. Elle peut aussi servir d'exemple dans certains autres pays, car elle montre à quel point une guerre peut être tragique et inhumaine.

(contribution de Vojko Kunaver)

Autriche: l'histoire économique et sociale à l'école

Lorsque l'on s'interroge sur le rôle de l'histoire dans la formation de la personnalité des jeunes gens ou jeunes filles, on s'aperçoit que l'histoire politique et diplomatique, encore prédominante dans les programmes de l'enseignement secondaire de toute l'Europe, n'aide pas toujours les élèves à construire leur propre identité sociale et/ou historique au sein de la communauté ou de la société dans laquelle ils vivent. L'«histoire des grands hommes», comme on l'appelle aussi, a un inconvénient majeur: certes, elle stimule l'imagination des adolescents, mais elle engendre aussi des frustrations: les jeunes gens ne deviendront pas tous aussi puissants que Napoléon ni aussi sages que Ghandi, et les jeunes filles ne deviendront pas toutes aussi combattives que Jeanne d'Arc, ni aussi influentes que Catherine II la Grande.

En qualité de membres de sociétés démocratiques au début du 21^e siècle, nous pouvons nous demander s'il est souhaitable d'axer l'imagination narcissique de la nouvelle génération sur de telles idoles de l'histoire. Si l'on conçoit l'histoire comme une science de la réflexion et l'enseignement de l'histoire comme un moyen d'appréhender les notions et instruments de réflexion sur le passé, il serait peut-être souhaitable d'avoir une autre approche du passé: une histoire beaucoup plus proche de l'expérience quotidienne des jeunes, une histoire qui englobe leur environnement social, les expériences de leurs parents et grands-parents, de leurs voisins et de leurs amis.

Pour atteindre cet objectif, il peut être utile de s'intéresser aux questions relevant de l'histoire sociale, à savoir la démographie, l'urbanisation; les migrations, l'histoire de l'enfance, de la jeunesse, de l'école, de la famille, du vieillissement; l'histoire de milieux ou couches sociales différentes: les agriculteurs, les artisans, les ouvriers; les employés, les professions libérales, les responsables de l'information; de l'histoire économique, à savoir

l'histoire de la main-d'œuvre, du travail/chômage, des sites de production; l'histoire de la proto-industrialisation de la révolution industrielle, des crises économiques mondiales; ou de l'histoire culturelle au sens large, englobant l'histoire des religions, des arts, mais aussi les notions de «culture matérielle» et les questions de civilisation.

La description structurelle des événements socio-économiques et culturels du passé peut aider les élèves à se familiariser avec le processus historique auquel ils participent ou participeront.

L'un des objectifs des discussions à venir sur la réforme de l'enseignement de l'histoire pourrait être l'instauration d'un bon équilibre entre l'histoire politique, économique, sociale et culturelle dans les programmes d'enseignement, dans les manuels et également dans la formation des professeurs d'histoire.

Depuis le début des années 80, on déplore, dans les débats d'historiographes, que ces approches structurelles de l'histoire aient tendance à laisser de côté les «questions sociales», les personnes qui sont acteurs ou victimes des changements structurels, bien qu'elles informent sur l'évolution générale, dans la durée, de la vie économique ou sociale.

En conséquence, au cours des vingt dernières années, les historiens ont mis beaucoup plus l'accent sur les expériences concrètes des hommes et des femmes dans la vie quotidienne, sur «l'histoire des petites gens» ou «l'histoire de la vie quotidienne». Les nouvelles conceptions et questions historiques ont engendré de nouvelles méthodes, comme l'histoire orale, la recherche locale ou la nouvelle approche biographique de l'histoire. Lutz Niethammer, historien allemand, a mis en exergue à son introduction sur l'histoire orale la phrase suivante: «Un avenir démocratique a besoin d'un passé où l'on perçoit aussi la voix de la majorité silencieuse de l'histoire.»

A la faculté d'histoire sociale et économique de l'université de Vienne, nous nous efforçons, depuis plus de quinze ans maintenant, d'élaborer des outils didactiques méthodologiques de l'enseignement de l'histoire à l'école qui puissent combiner des approches structurelles, comme l'histoire des structures familiales, de l'industrialisation et de la main-d'œuvre, avec des méthodes axées sur l'histoire au quotidien, comme l'histoire orale.

Les élèves travaillent, par exemple, sur des projets dans le cadre desquels ils apprennent, dans un premier temps, à rechercher des informations générales sur l'évolution de la vie familiale en Autriche/dans l'Empire des Habsbourg, et à les analyser, puis à formuler des questions sur un sujet restreint de l'histoire familiale (le travail au foyer, les conditions de vie), et, dans un troisième temps, ils posent ces questions à leurs parents ou grands-parents, aux personnes âgées des maisons de retraite, etc.; de retour en classe, ils s'exercent à faire une analyse critique de leur entrevue et enfin rédigent un compte rendu succinct sur la question ou la personne avec laquelle ils se sont entretenus. Par la suite, on compare ces comptes rendus aux données structurelles pertinentes, de manière à pouvoir intégrer les données recueillies individuellement ou les comparer avec les tendances générales de l'histoire locale ou régionale.

S'agissant des données de base sur l'histoire sociale ou économique, on a publié, ces vingt-cinq dernières années, des informations condensées sur les recherches en la matière, notamment à l'intention des professeurs d'histoire. Nous espérons pouvoir, au cours des prochaines années, traduire et diffuser sur Internet une grande partie de ces informations qui seraient ainsi accessibles à de nombreux professeurs d'histoire de toute l'Europe. Nous espérons, bien sûr, que ces informations sur des questions touchant à l'histoire sociale et économique pourront servir à la mise en œuvre de nombreux autres projets scolaires sur l'histoire de la vie quotidienne.

(contribution de Aloïs Ecker)

République tchèque: les supports de la didactique, leur choix et leur utilisation

Comme l'histoire de notre siècle nous le montre, il est possible de répandre la haine entre les nations ou entre les races en seulement quelques jours, mais il faut des années, des décennies, voire des générations, pour trouver le chemin de la tolérance. Originaire d'un petit pays d'Europe centrale, tombé successivement, au cours des soixante dernières années, sous le joug de l'Allemagne hitlérienne et de la Russie soviétique, je sais de quoi je parle. J'enseigne principalement l'histoire du 20^e siècle – un siècle qui me paraît court parfois, puisque de mon point de vue, le 19^e s'est achevé en 1914 et que le début du 21^e coïncide avec l'effondrement du monde bipolaire, dans les années 90. Mon propos ici est d'examiner les supports pédagogiques spécifiques à l'enseignement de l'histoire du 20^e siècle.

Après novembre 1989, la tâche la plus importante a été de produire de nouveaux manuels d'histoire. A présent, nous les avons. Leur qualité n'est plus la même, mais ils ont un intérêt essentiel à mes yeux: leur diversité.

Beaucoup de professeurs d'un certain âge ne veulent pas enseigner l'histoire contemporaine. Ils ont grandi sous l'occupation allemande, fait leurs études dans les années 50 et vécu les trois quarts de leur existence sous la dictature. La plupart se sont coulés dans le moule de la ligne idéologique imposée. Ils ont perdu leur capacité d'analyse critique et se trouvent aujourd'hui désarmés. Certains refusent d'enseigner l'histoire de l'après 1945 parce que, m'a dit l'un deux, «ce n'est pas de l'histoire, mais de la politique de bas étage». La cause principale de cette attitude est, me semble-t-il, une aversion pour l'auto-analyse historique, largement répandue parmi le peuple tchèque.

On dispose de nombreux outils pédagogiques pour enseigner l'histoire contemporaine. Je n'ennuierai pas le lecteur en dressant la liste des

archives, musées et monuments commémoratifs qui peuvent servir de supports pédagogiques en République tchèque. Je préfère partager avec lui certaines de mes expériences. Les étudiants sont beaucoup plus communicatifs lorsqu'ils se trouvent hors de leur établissement d'enseignement. C'est pourquoi j'aime choisir, pour dispenser un cours, le cadre d'un musée, d'une bibliothèque, d'un site historique, voire d'un cimetière. A quatre-vingts kilomètres de Prague, par exemple, se trouvent la ville et la forteresse baroque de Terezin. Elles abritaient le ghetto juif et la prison de la police secrète allemande (Gestapo) pendant la seconde guerre mondiale. Après la guerre, la forteresse a servi de camp d'internement pour les Allemands des Sudètes. Des milliers de Juifs, de Tchèques et même d'Allemands ont été massacrés et enterrés en ce lieu des plus impressionnants. Une visite historique de Terezin est une expérience très instructive.

Autre exemple: chaque année, je demande à mes étudiants d'assister à la cérémonie de commémoration des soldats tombés durant les deux guerres mondiales au cimetière britannique de Prague. Après la cérémonie, je les emmène voir les tombes des légionnaires tchèques de la Grande Guerre, le monument dédié aux aviateurs tchèques engagés dans la RAF durant la seconde guerre mondiale, le monument à la mémoire des morts de la Résistance, le mémorial soviétique et la croix de Saint-André qui garde la tombe collective des soldats de l'armée de libération russe. Situés à dix minutes de marche les uns des autres, ce sont des sites très évocateurs.

Quantité de supports pédagogiques nouveaux nous sont offerts par les médias – presse, cinéma (au travers des documentaires, mais aussi des vieux films), séries télévisées, vidéocassettes, CD-Rom, Internet, etc. La méthode idéale consiste à regarder d'abord un documentaire, puis à se rendre sur le lieu de l'événement et à y suivre un cours *in situ*, complété par un dialogue avec des témoins oculaires. Faire se confronter les points de vue de témoins oculaires représentant deux camps opposés constitue le moyen le plus efficace de transmission de «l'histoire orale».

Il ne faut pas nécessairement se limiter aux grands établissements publics que sont les musées nationaux ou les archives nationales. Je préfère pour ma part faire cours dans le cadre de visites d'archives ou de musées locaux. Certains d'entre eux, comme le musée Prachenske de Písek, lau-

réat du prix du meilleur musée européen en 1995, se prêtent mieux à une démarche de ce type que les musées de Prague.

En résumé, les méthodes «interactives» ou de «contact», associant le recours aux techniques modernes et «l'élément humain» du dialogue avec des témoins oculaires, sont les outils pédagogiques les plus efficaces. Mais la qualité a un prix, car il faut non seulement assumer le coût des moyens techniques employés et du transport des élèves, mais aussi rémunérer le temps – et surtout l'investissement personnel – de l'enseignant.

(contribution de Lubor Václavů)

Suisse: le cas pratique du barrage de Rossens

L'Ecole normale de Fribourg (Suisse) a l'habitude d'organiser une semaine thématique durant laquelle les élèves forment des groupes de travail et se consacrent pendant une semaine à une activité choisie ou proposée, souvent impossible à organiser dans le cadre normal de l'année scolaire. Lors de l'une de ces semaines thématiques, plusieurs élèves ont manifesté l'intention de s'intéresser aux origines d'un ouvrage qui fait partie du paysage de la région: le barrage de Rossens et le lac auquel il a donné naissance il y a une cinquantaine d'années, le lac de la Gruyère (Rossens est un village au sud de la ville de Fribourg, sur la rive gauche de la Sarine). Après discussions et évaluation du travail, des démarches à faire et des suites possibles à lui donner, cinq normaliennes ont décidé de tenter l'expérience et de se lancer dans l'aventure d'une recherche en histoire locale.

La semaine a été entièrement consacrée au repérage et au recensement des sources écrites et iconographiques. Les résultats ont rapidement dépassé toutes les espérances.

La bibliothèque cantonale et universitaire de Fribourg possède toute une série d'études géologiques sur le cours de la Sarine ainsi que des études relatives à l'utilisation de cette rivière pour la production hydroélectrique (le barrage de Rossens n'était pas une première réalisation de ce genre dans la région et plus particulièrement sur ce site).

La société responsable du projet et propriétaire de l'ouvrage, les Entreprises électriques fribourgeoises, a immédiatement ouvert ses archives qui étaient (et sont toujours) parfaitement classées et conservées. Les élèves y ont retrouvé des études techniques, et spécialement celles de l'ingénieur Henri Gicot, constructeur de nombreux ponts et barrages, toutes les archives écrites, en soi déjà diverses quant à leur nature. Se

sont ajoutés un film et une importante collection de photographies commandées tout au long du chantier à un photographe professionnel.

D'autres élèves ont repéré les articles de presse consacrés aux débats politiques et au chantier jusqu'à la mise en eau du lac et à l'inauguration du barrage.

Un dernier corpus de sources, plus hétérogène au départ, a été repéré dans les sources officielles (les Entreprises électriques fribourgeoises étaient une régie d'Etat et, de plus, le barrage devait être muni de la clause d'utilité publique afin de permettre les expropriations et l'appui financier de l'Etat cantonal), ainsi que dans la littérature, car le lac était associé à la légende du pont du diable et le chantier serait bientôt le prétexte d'une pièce de théâtre en patois régional.

A cette moisson déjà abondante s'est ajoutée en dernier lieu une enquête auprès d'une vingtaine de témoins, des ouvriers pour la plupart et quelques voisins (une aubergiste, des paysans de la région dont le domaine était ou non menacé par les eaux du barrage). L'enquête fut menée sur la base d'un canevas de questions préparé à partir d'un premier survol des sources les plus représentatives et les plus narratives (des explications données par l'ingénieur Gicot dans la presse locale par exemple).

Cette masse documentaire réunie, les élèves ont décidé de poursuivre le travail au moins jusqu'à la première étape, voire de pousser plus avant encore leur démarche.

La première étape fut un montage audiovisuel combinant des diapositives faites à partir des photographies et un texte racontant l'histoire du projet, ses principales étapes politiques puis l'histoire du chantier racontée à partir des sources écrites et des témoignages. D'une trentaine de minutes, ce montage ne parut cependant pas constituer un résultat suffisant. D'où l'idée et la décision de rédiger un texte et de le soumettre à un concours organisé chaque année en Suisse («La science appelle les jeunes»), concours qui constituait une motivation mais qui offrait aussi le prétexte à la fixation d'une date limite pour l'achèvement de la démarche.

C'est durant cette étape que les principales difficultés méthodologiques ont été rencontrées, et parmi elles on peut retenir: la lecture et la compréhension de sources plus ou moins techniques; la confrontation entre ces sources à partir de leur insertion correcte dans le processus de déci-

sion de l'époque; la lecture des sources «politiques» et la compréhension des enjeux d'une décision prise alors que la seconde guerre mondiale n'était pas achevée et que cette décision devait permettre d'éviter une crise sociale comme celle que la génération des décideurs avait connue au début des années 20. Une complication ne se présentait toutefois pas, celle qui aurait pu surgir du débat politique lui-même (polémique gauche-droite par exemple), puisque le Parlement cantonal était constitué d'une très forte majorité conservatrice (démocratie-chrétienne, mais le terme n'était pas utilisé) unanime pour appuyer le projet.

Le traitement (la transcription) et l'utilisation des sources orales fut le dernier obstacle et non des moindres. D'emblée, les élèves ont écarté l'idée d'une transcription codée parce que trop difficile à lire et ne rendant de toute façon par l'oral malgré la sophistication que propose ce type de transcription. Elles ont choisi le mode de mise par écrit le plus simple, le plus courant, mettant l'accent sur la valeur informative du témoignage et laissant de côté les aspects les plus «typiques» de certains d'entre eux (un témoin d'origine italienne avait gardé un très fort accent, d'autres avaient des tics de langage ou des prononciations très particulières). La confrontation de ces témoignages avec les sources écrites fut beaucoup plus délicate, la mémoire la plus fidèle et la vérité ne faisant pas toujours bon ménage, notamment en matière de salaire où certaines affirmations, soulignant l'extrême modestie des salaires des manœuvres non qualifiés, étaient contredites par les sources écrites (les contrats collectifs) ou lorsqu'il s'agissait de préciser les relations de travail entre les équipes d'ouvriers, ceux des tunnels, ceux de l'usine fabriquant le béton ou entre les Suisses et les étrangers, ou encore entre Suisse eux-mêmes, certains ouvriers de langue française ayant gardé un souvenir plus ou moins mauvais de leur contremaître alémanique, l'origine alémanique de ce dernier étant avancée sans hésitation comme la cause de la mauvaise entente.

Une fois toutes ces sources lues, transcrites, digérées et plus ou moins maîtrisées, les élèves sont passées à l'écriture d'un texte d'environ quatre-vingts pages, suivant un plan essentiellement chronologique. Avec l'aide d'un ingénieur des entreprises électriques, elles ont revu tous les aspects techniques et le vocabulaire nécessaire pour les exprimer correctement. Toute cette phase du travail a naturellement pris un temps assez long, réparti sur plusieurs mois et sur une partie des vacances scolaires.

Les auteurs du travail décidèrent alors de pousser encore plus loin l'expérience et de faire de leur travail un livre destiné à la vente. Les contacts avec un éditeur-imprimeur dans la ville de Fribourg aboutirent, avec l'appui financier de certaines entreprises, à l'édition, après relecture, réécriture et reprise de toute l'illustration, d'un petit ouvrage d'une centaine de pages et dont le premier tirage de 500 exemplaires fut assez rapidement épuisé pour inciter l'éditeur à en retirer 800 exemplaires supplémentaires, aujourd'hui également épuisés.

Tout au long de la phase de définition du projet, de la recherche, du traitement des sources, des vérifications et enfin de l'écriture du premier texte et de sa version définitive, le rapporteur soussigné a accompagné les élèves sans intervenir directement dans leur expérience. Il s'est borné à jouer le rôle d'une personne-ressource, aujourd'hui encore impressionné par la motivation et la volonté de ces cinq élèves.

(contribution de Michel Charrière)

Bulgarie: l'utilisation des documents authentiques

A l'école bulgare, l'histoire de l'Europe du 20^e siècle est enseignée durant deux années scolaires. Le contenu scolaire qui termine le cours d'histoire de la classe de neuvième (qui correspond à la troisième du lycée français) présente le début du 20^e siècle jusqu'aux actions militaires de la première guerre mondiale. Il est réparti en trois thèmes consacrés à la civilisation de l'époque moderne, aux relations internationales jusqu'en 1914 et à l'activité militaire en 1914-1918. L'année suivante, en classe de dixième, le cours d'histoire est consacré entièrement à l'histoire du monde moderne, avec un accent mis sur l'histoire européenne. Il comprend la période de la fin de la première guerre mondiale jusqu'aux événements du monde actuel. L'idée organisatrice des contenus est la connaissance de l'histoire et de la culture d'autrui pour mieux comprendre ses propres performances, restrictions et horizons. Cette idée est l'objectif visant le développement, chez les élèves de cet âge, des capacités de s'orienter dans les différentes sources historiques d'une façon autonome et critique, d'être capables de les analyser et utiliser, ce qui prédétermine la variété des choix. La tendance est d'utiliser différentes sources présentes dans le manuel ou sélectionnées et apportées par le professeur suivant les objectifs de la leçon. Les élèves bulgares lisent et analysent dans les cours d'histoire différents témoignages de l'époque, comme le programme de paix présenté en quatorze points par le président des Etats-Unis Woodrow Wilson après la première guerre mondiale. Ils font des commentaires sur des fragments de traités internationaux: le Traité de paix de Versailles signé avec l'Allemagne le 28 juin 1919, ou bien celui de la constitution de l'URSS en 1922; le traité d'entraide entre la France et l'URSS de 1935. On peut citer également le Pacte des Balkans entre la Yougoslavie, la Grèce et la Roumanie de 1934, la Convention de Munich de 1938 et le pacte de non-agression entre l'Allemagne et l'URSS de 1939.

Les statuts, programmes et résolutions de partis politiques, coalitions et organisations internationales constituent un autre type de sources utilisées dans les cours d'histoire moderne de l'Europe. Les élèves y analysent les engagements collectifs pris pour une période de temps déterminée et surtout les moyens envisagés pour leur réalisation. Dans cette optique, dans le manuel de dixième sont présents des extraits des statuts de la Société des Nations ou de programmes de partis politiques de différents pays. Les fragments des programmes du parti national-socialiste de l'Allemagne du 24 février 1920, du Front populaire de France du mois de janvier 1936, ou bien de la résolution du V^e Congrès de l'Internationale communiste de juin-juillet 1924, sont choisis pour les possibilités qu'ils offrent de faire saillir les idées de ces organisations au cours d'une analyse faite par les élèves.

Les sources sont variées également lorsqu'on cherche différents moyens d'expliquer et de commenter la politique sociale de différents pays européens après la première guerre mondiale. Dans cette optique, on propose encore l'utilisation de textes législatifs comme les lois des pouvoirs d'exception de 1920 ou des conflits de travail et des syndicats de 1927 en Grande-Bretagne, ou bien la loi de la dictature d'un parti unique en Allemagne de 1933.

Parmi les types de documents choisis par les professeurs pour le travail en classe d'histoire moderne, qui n'est pas la période préférée des élèves, figurent les mémoires. Les documents de ce type permettent dans une plus grande mesure de comprendre l'unité et l'interrelation du destin historique des pays européens contemporains. Le peu de textes de mémoires inclus dans les manuels est compensé par la sélection faite par les enseignants. De cette façon, les élèves font connaissance avec les souvenirs de Winston Churchill consacrés par exemple à la fondation de la Société des Nations, à la personnalité de Staline, ses estimations de guerres. On utilise parfois comme source complémentaire d'information les souvenirs peu connus de Trotski et surtout ses paroles sur des hommes politiques comme Karl Liebknecht. Les mémoires parus récemment sur le marché des livres trouvent très vite leur place en classe. On peut citer comme exemple le livre de Margaret Thatcher consacré aux années passées à Downing Street. On prend les descriptions des impressions de l'ex-Premier ministre sur le Chancelier allemand Helmut Kohl et le Président français François Mitterrand, ses évaluations de l'activité de la CEE.

A un degré beaucoup moins élevé, les élèves font une analyse critique des lettres d'hommes politiques européens. On sélectionne à dessein la correspondance qui reflète les liens de la Bulgarie avec les autres pays européens à des moments historiques concrets. En lisant et en analysant la lettre de Georges Clémenceau adressée au Premier ministre bulgare de l'époque, Teodor Teodorov (1919), les élèves trouvent des arguments et des contre-arguments concernant les principes de la constitution de la paix après la première guerre mondiale.

On peut citer l'exemple plus spécifique de l'utilisation par certains professeurs de textes de lettres de la dernière heure de participants à la résistance européenne (de Grèce, d'Italie, de France).

Nous guidons les élèves à chercher dans les exposés et les discours d'hommes politiques européens des idées et des intentions déterminées et les moyens de leur réalisation, ce qui justifie la tendance à proposer des textes authentiques d'hommes politiques aux idées politiques différentes. La variété recherchée dans ce sens est plutôt une manifestation de la tendance à une image plus véridique des temps modernes. Parmi les textes les plus caractéristiques utilisés dans ce cours d'histoire, nous pouvons citer l'exposé de Lloyd George du 27 mai 1934 concernant les décisions de la conférence sur le désarmement ou bien le discours de Lénine à l'ouverture du 1^{er} Congrès de l'Internationale communiste en 1919. Les élèves ont la possibilité de commenter un appel de Mussolini aux fascistes par rapport à leur marche sur Rome, un discours du Général de Gaulle consacré à la V^e République en France, un discours de Ludwig Ehrhard concernant les principes de la politique économique de l'Allemagne à la fin des années 50. Dans ce type de documents, on cherche également les points d'intersection de l'histoire nationale et celle de l'Europe. Dans cette optique, on met à la disposition des élèves un extrait du discours de Churchill devant le Parlement anglais, consacré à la position de la Bulgarie par rapport à la seconde guerre mondiale (du 9 février 1941).

Les professeurs et les auteurs de manuels d'histoire moderne s'intéressent également aux études d'historiens contemporains, et surtout à leurs appréciations d'hommes et d'événements politiques. Comme les autres textes, ces études permettent de présenter différents points de vue, différentes conceptions, d'acquérir une position de tolérance envers les opinions différentes d'autrui.

On utilise, quand on en a la possibilité technologique, du matériel audio et vidéo, des enregistrements d'émissions télévisées (par exemple des discussions d'historiens sur des problèmes de l'actualité). Ces enregistrements sont utilisés comme déclencheur de discussions avec les élèves. Les méthodes de travail préférées sont dirigées vers la défense libre de son point de vue argumenté de l'histoire nationale et européenne, et vers une tolérance envers les différentes opinions des autres élèves.

(contribution de Roumiana Koucheva)

Lituanie: documents authentiques – deux exemples d'utilisation en classe

La lettre des gymnastes de Tauragė¹ à la légation de Finlande combattante en Lituanie.

«A cette heure dure à votre peuple nous, lituaniens de Tauragė, amis des Finnois, garçons de classe septième nous, envoyons cette somme modeste de 20 litas 80 cents à votre patrie la Finlande qui se trouve dans le besoin.

Nous pensons que l'aimable légation de Finlande comprend les raisons pour lesquelles le peuple lituanien ne peut pas présenter à la Finlande ses condoléances et apporter un soutien plus considérable.

Donc, nous espérons que vous recevrez cette somme modeste en tant que don pour votre peuple.

Du reste, nous vous prions de ne pas nous remercier publiquement parce que nous ne voudrions pas que notre action soit affichée. Nous, garçons de classe de septième, avons fait la quête sans permission de nos autorités.

Par contre, vous pouvez nous faire savoir si vous avez reçu cet argent.

Si vous envoyez une réponse, vous êtes priés d'écrire à l'adresse suivante:

ST. Matulaitis
classe de septième
Gymnase de Tauragė
Le 1^{er} mars 1940.»

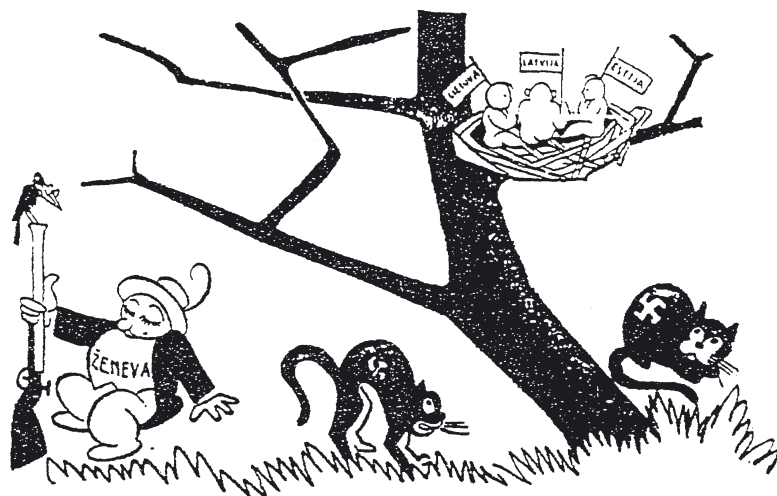
1. Tauragė est une petite ville de province en Lituanie.

Cette lettre a été publiée dans le manuel d'histoire en 1998 (R. Jokimaitis, A. Kasperavicius, *Najausiuju laiku istorija 1918-1998*, V, 1998). Elle a été écrite en 1940 durant la guerre entre la Russie soviétique et la Finlande.

Les questions suivantes ont été posées:

- comment les garçons évaluent-ils la guerre?
- les élèves écrivent que les Finnois savent «pour quelle raison notre peuple lituanien ne peut pas présenter les condoléances et apporter un soutien plus considérable». Expliquez le sens de cette phrase.
- pourquoi ne veulent-ils pas que la légation de Finlande les remercie de leur action?
- quelle information sur la situation en 1940 ce texte nous fournit-il?

Illustration figurant dans le manuel scolaire pour les élèves de dixième (16 ans)



Il s'agit d'une illustration et de questions tirées d'un manuel scolaire pour les élèves de dixième (16 ans). Cette illustration a paru pour la première

fois en 1937 dans le journal *XX amzius* en Lituanie. Les légendes sont les suivantes: sur la chemise du garde-champêtre: «Genève»; sur les fanions dans le nid: «Lituanie», «Lettonie», «Estonie».

On a demandé aux élèves de répondre aux questions suivantes:

- quelle est l'idée centrale qui sous-tend cette illustration?
- à quelle période historique fait référence cette illustration? Choisir parmi les possibilités suivantes: 1917-1920; 1920-1930; 1937-1939; 1945-1990.
- décrire le point de vue de l'auteur sur les Etats baltes en une ou deux phrases.
- que symbolise le garde endormi?
- quels sont, tirés de la liste ci-dessous, les pays dans la presse desquels aurait pu paraître, à cette époque, une telle illustration? Lituanie, Union soviétique, Suisse, Allemagne.

Argumenter en une ou deux phrases.

(contribution de Rimantas Jokimaitis)

Grèce: état de la question

L'enseignement de l'histoire en Grèce subit actuellement des transformations profondes: nouveaux programmes, nouveaux manuels scolaires, nouvelles méthodes. Bien que ces transformations ne fussent pas encore accomplies afin d'être évaluées, nous devons en tenir compte si nous voulons donner une image plus ou moins complète de la situation en place.

Jusqu'à maintenant l'utilisation des sources était recommandée par le ministère de l'Education, mais la réalité de la classe dépendait de l'initiative de l'enseignant. En fait, pour comprendre ce qui se passait (et se passe encore dans la classe), il faut souligner les particularités du système éducatif grec.

Les manuels scolaires – un seul par matière et par classe – sont le monopole de l'Etat qui les produit et les diffuse. Les auteurs de manuels sont choisis par le ministère de l'Education après un concours. Les manuels scolaires d'histoire contiennent, à part le récit, des textes de sources et des images qui peuvent aider l'enseignant à faire un cours plus intéressant pour les élèves. Les enseignants utilisent aussi des cartes, des transparents, etc.

Par ailleurs les professeurs d'histoire ne reçoivent pas d'instruction particulière. Ils sont des professeurs de lettres qui enseignent le grec ancien, le grec moderne, la philosophie et d'autres matières des sciences humaines. Ils n'enseignent pas cependant la géographie, enseignée par des professeurs des sciences naturelles et physiques.

Enfin, le système éducatif grec est orienté vers des examens dont le point culminant est le concours pour entrer à l'université. Cela signifie que l'enseignement de l'histoire se soumet à des finalités plutôt pratiques et ne favorise pas l'initiative et la flexibilité.

Dans des écoles particulières, il existe en fait des programmes pilotes dans le cadre des activités intrascolaires, qui n'appartiennent pas à la responsabilité du ministère de l'Education. Je ne dispose pas pour le moment d'enregistrement détaillé de ces programmes, mais, en général, ils comprennent des visites de lieux historiques et archéologiques, et des cours sur place avec la participation active des élèves. Il semble qu'ils concernent surtout l'Antiquité et l'histoire des villes, et moins l'histoire contemporaine.

La réforme éducative, annoncée il y a un an et en train de se mettre en place, vise à une révision de l'enseignement de l'histoire de ses objectifs, de ses contenus et de ses méthodes. En ce qui concerne l'utilisation des sources, on vient de publier une annonce de concours pour la création du logiciel éducatif (des CR-Rom d'histoire, un pour chaque classe du gymnase¹) afin d'encourager l'apprentissage exploratoire (*exploratory learning*) et «*project-based*». Ces CD-Rom seront produits par le ministère de l'Education et diffusés gratuitement dans les écoles, comme les manuels scolaires.

L'histoire du 20^e siècle particulièrement fait partie de l'enseignement dispensé à la dernière classe du gymnase (troisième) et à la dernière classe du lycée (troisième). En Grèce (surtout à Athènes et à Salonique), il y a beaucoup d'archives spécialisées dans la recherche de l'histoire contemporaine qui pourraient supporter l'enseignement secondaire à part la recherche universitaire et individuelle. Quelques-unes de ces archives ont organisé des expositions et des visites pour les élèves du primaire et du secondaire, mais il s'agissait d'initiatives privées sans continuité.

(contribution de Christina Koulouri)

1. Les trois années de l'enseignement obligatoire.

Malte: état de la question

Etude de cas n° 1: les écoliers de 10 ans et la seconde guerre mondiale

On a élaboré, à l'intention des élèves de l'enseignement primaire, un CD-Rom sur la vie de tous les jours à Malte pendant la seconde guerre mondiale. On l'a conçu pour que les élèves et professeurs l'expérimentent pendant leur stage de formation. L'idée est de donner aux enfants l'occasion de vivre une expérience très différente de la vie qu'ils mènent aujourd'hui. Cette nouvelle expérience suscite nettement une réaction d'empathie chez les enfants. Elle renforce, en outre, l'apprentissage et l'enseignement d'autres savoir-faire. Les enfants sont encouragés à poser des questions à leurs grands-parents ou à leurs arrière-grands-parents concernant la vie à Malte pendant la seconde guerre mondiale. Les enfants sont également formés aux techniques de résolution des problèmes. On leur demande ainsi de trouver des réponses aux questions ci-après: comment était la vie dans les abris? quelles difficultés fallait-il surmonter? dans quelle mesure la vie à Malte pendant la guerre ressemblait-elle à celle des autres peuples d'Europe? nos «ennemis» souffraient-ils aussi pendant la guerre?

Etude de cas n° 2: les adolescents de 15 ans et la seconde guerre mondiale

Les élèves de cinquième année ont également au programme la seconde guerre mondiale. Ils sont encouragés à rechercher des informations par eux-mêmes. Aussi se rendent-ils à la Bibliotheca, c'est-à-dire la Bibliothèque nationale de Malte, et sont-ils exhortés à lire eux-mêmes les vivants comptes rendus de la presse de l'époque. Cette démarche les aide notamment à acquérir une aptitude à extraire des connaissances des sources à leur disposition. La lecture des comptes rendus originaux les aide également à comprendre la mentalité de la population pendant la guerre. C'est dans ce cadre qu'ils peuvent bien renforcer leur aptitude à l'empathie. Cet exercice leur permet également d'apprendre à déceler les partis pris véhiculés par ces sources. On présente également aux élèves

des caricatures et des documents émanant des pays de l'Axe. Le même événement est, par conséquent, présenté sous des éclairages différents. Ils apprennent ainsi à rechercher la vérité et à être aussi objectifs que possible. Nous estimons que ces valeurs sont très importantes pour l'apprentissage et l'enseignement de l'histoire.

Les élèves profitent aussi des excursions qui sont organisées à leur intention dans des lieux en rapport direct avec la guerre, comme la visite de monuments, de la base de commandement des opérations militaires de l'époque et du musée de la Guerre, où ils peuvent trouver une mine d'informations fondamentales. Les élèves apprennent ainsi quels sentiments les Maltais pouvaient nourrir à l'égard des puissances de l'Axe qui infligeaient tant de souffrances à la population. Mais les élèves se rendent compte que les choses ont changé; à quelques exceptions près, les pays européens ont à présent appris à vivre en paix comme une seule grande famille; les élèves maltais acceptent les différences d'opinion et se rendent compte qu'être différent peut être merveilleux; susciter des attitudes saines et positives chez nos élèves est l'un de nos buts majeurs.

Etude de cas n° 3: les jeunes de 14-15 ans et l'étude du nationalisme

Les élèves maltais étudient également le nationalisme au 19^e et au 20^e siècles. Ceux qui ont choisi l'histoire en option approfondissent l'histoire de l'unification de l'Allemagne, ainsi que l'unification de l'Italie. Cette dernière a eu des effets considérables sur l'histoire maltaise, car Malte a accueilli des centaines de réfugiés italiens cherchant à échapper aux persécutions. La présence de réfugiés italiens à Malte a renforcé le nationalisme maltais, d'où les revendications en faveur de réformes constitutionnelles.

Les élèves ont recours aux dessins humoristiques, aux caricatures et aux quotidiens de l'époque. Ils exploitent également les documents officiels, notamment depuis la publication de l'ouvrage intitulé *Maltese Political Development 1798-1964 (Evolution politique de Malte 1798-1964)*, élaboré et publié par le professeur Henry Frendo. On emmène aussi les élèves visiter certains endroits de l'île qui se rattachent à son histoire constitutionnelle et politique, par exemple à La Valette qui fut le théâtre des émeutes du 7 juin 1919.

L'exploitation des sources dépend beaucoup de chaque enseignant. Certains utilisent des coupures de journaux pour entraîner les élèves à

déceler les propos partisans et à acquérir d'autres compétences, comme celles d'observer, de comprendre les sources et d'évaluer les témoignages.

Les enseignants soulignent l'importance de la démocratie et de la tolérance. Ils enseignent aux élèves que les divergences d'opinion ne sont pas une mauvaise chose; en fait, elles peuvent même être salutaires, lorsque l'on sait respecter l'avis des autres et admettre que l'on est différent.

Etude de cas n° 4: les jeunes de 14-15 ans et les émeutes du 7 juin 1919 à La Valette

Une fois encore, une grande importance est accordée aux sources dans l'étude de cette question. Divers documents présentant des points de vue différents sur le même événement sont portés à la connaissance des élèves à qui l'on apprend ainsi à confronter les sources.

Il convient de souligner que nous ne nous intéressons pas simplement au contenu et aux connaissances historiques. Nous accordons également une grande importance à la compréhension et à l'application des connaissances, ainsi qu'à l'acquisition de savoir-faire. On étudie les causes et les effets, ce qui aide les élèves à comprendre que les événements ne se produisent pas isolément. C'est ainsi que l'on développe la conscience historique des élèves; ils comprennent qu'un événement entraîne un autre, et l'on peut espérer qu'ils appréhendent mieux de cette façon l'activité humaine. Cette démarche peut aussi les aider à mieux se connaître.

Les élèves sont également incités à comprendre que ce qui se passe au niveau local (à Malte) doit être analysé dans le contexte plus large de l'Europe. Ils sont, par exemple, invités à réfléchir à la situation sociale des Maltais avant les émeutes de 1919. On leur demande également de se documenter sur les conditions sociales et économiques que connaissaient alors d'autres pays d'Europe. Ces conditions étaient-elles semblables ou différentes? On présente ainsi aux élèves des photos, des statistiques et autres documents qui donnent une idée des conditions de vie en Europe après la première guerre mondiale, idée renforcée par des documentaires de l'époque. Les élèves sont encouragés à mener des travaux de recherche, à se poser des problèmes historiques et à essayer de trouver des réponses. Bien sûr, ils le font avec l'aide des enseignants qui sont encouragés à employer diverses méthodes d'enseignement. Des CD-Rom

sur le 20^e siècle sont disponibles et les enseignants sont encouragés à les employer en tant qu'auxiliaire pédagogique.

Conclusion

Comme je l'ai déjà dit, les méthodes d'enseignement adoptées dépendent beaucoup de l'initiative et de la motivation de chaque enseignant. L'Association maltaise des professeurs d'histoire encourage l'adoption de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire. Les professeurs doivent aussi accorder de l'importance aux connaissances, à la prise de conscience et à la compréhension des phénomènes, aux concepts, à l'acquisition de savoir-faire, ainsi qu'aux valeurs et aux attitudes. On espère, de cette façon, permettre le développement de personnalités plus accomplies.

(contribution de Léonard Grech)

Ecosse: identité nationale et dimensions élargies du patrimoine

Comment le système écossais peut-il concilier au mieux le besoin d'identité nationale des jeunes Ecosais avec le souci de situer leur patrimoine dans une perspective britannique, européenne (et mondiale) plus large?

Problèmes nationaux

Comment encourager plus d'écoles à enseigner l'histoire écossaise de manière structurée et cohérente dans la limite du temps qui leur est attribué pour l'étude du programme?

Comment trouver un équilibre entre le contenu écossais et l'approche britannique, européenne et mondiale du cours?

Quels doivent être les critères de sélection du contenu pour chaque classe?

Comment traiter des questions controversées dans le cadre de chaque approche?

Comment trouver un équilibre entre le développement des connaissances et de la compréhension et l'acquisition progressive d'aptitudes en histoire?

Enfants de 5 à 14 ans (de la première à la septième classe de l'enseignement primaire; première et deuxième classes de l'enseignement secondaire)

Au niveau de l'enseignement primaire, l'histoire est actuellement enseignée dans le cadre plus vaste des «études environnementales» – ensemble multidisciplinaire qui comprend la science, la technologie, l'histoire, la géographie, la santé, les technologies de l'information et une initiation

politique/économique. Le poids de l'enseignement de l'histoire varie en fonction des programmes des écoles primaires.

L'histoire est étudiée par pratiquement tous les élèves des deux premières classes de l'enseignement secondaire. La durée de l'enseignement est comprise entre 55 et 80 minutes par semaine.

Aucun programme national n'est prévu par les textes. Une orientation est donnée au niveau national par les services d'inspection.

Le contenu des cours n'est pas défini au niveau national. Les établissements bénéficient d'une grande marge de liberté. Il existe néanmoins certains critères de sélection du contenu visant à maintenir un équilibre entre les aspects temporels, géographiques, politiques, économiques et sociaux de l'histoire.

Les éléments clés de la compréhension de l'histoire doivent être présents dans tous les thèmes sélectionnés: initiation à la nature de la preuve, sens de la chronologie et des séquences historiques, sensibilisation aux relations de cause à effet, au changement et à la continuité, sens du patrimoine.

L'accent est tout particulièrement mis sur l'acquisition de compétences, notamment en matière de planification et d'organisation du travail, de sélection et d'évaluation des preuves, de présentation des conclusions.

Problèmes nationaux non résolus

Les inspecteurs britanniques sont actuellement préoccupés par l'attention accordée à l'histoire écossaise.

Les préoccupations actuelles concernent également la place de l'histoire dans l'enseignement primaire.

Les questions controversées ou sensibles concernant le passé de l'Ecosse, de la Grande-Bretagne ou de l'Europe sont-elles traitées? Comment peuvent-elles être présentées de manière accessible aux jeunes enfants sans risquer des simplifications excessives ou des généralisations inexactes?

La principale évolution au niveau national concerne le réexamen de l'approche des études environnementales pour les enfants âgés de 5 à

14 ans. L'attention portera notamment sur l'étude de l'histoire écossaise et européenne.

Les inspecteurs britanniques doivent présenter en 1999 un rapport sur les normes et la qualité de l'enseignement de l'histoire, dans lequel seront formulées des recommandations sur quelques-unes des questions précitées.

D'importants investissements en matériel sont réalisés au niveau national pour développer l'enseignement de l'histoire écossaise au moyen des technologies de l'information et de ressources sur CD-Rom.

Elèves âgés de 14 à 16 ans (standard grade examination)

De 14 à 16 ans, l'histoire en Ecosse est une matière optionnelle, qui comporte un enseignement de 160 minutes par semaine, suivi par environ un tiers du groupe d'âge. Les autres matières optionnelles sont la géographie et les études modernes (politique, questions sociales, questions internationales).

Le programme de l'examen accorde une attention égale à l'histoire écossaise, britannique, européenne et à d'autres aspects plus vastes de l'histoire.

L'enseignement comporte trois parties:

- première partie: l'évolution de la société en Ecosse et en Grande-Bretagne de 1750 à 1850, de 1830 à 1930 ou de 1880 à 1980;
- deuxième partie: coopération et conflits internationaux dans les années 1790-1820, 1890-1920 ou 1930-1960;
- troisième partie: le peuple et le pouvoir aux Etats-Unis (1850-1880), en Inde (1917-1947), en Russie (1914-1941) ou en Allemagne (1918-1939).

Une attention égale est accordée aux dimensions écossaise, britannique et européenne.

L'enseignement porte aussi bien sur les principales guerres en Europe que sur les tentatives de rétablissement et de maintien de la paix et de réconciliation.

Les questions potentiellement sensibles et controversées ne sont pas oubliées. L'enseignement met fortement l'accent sur l'évaluation des preuves de sources primaire et secondaire.

Lors de l'examen, il est demandé aux élèves d'évaluer de la même manière les points forts et les faiblesses de différentes sources, de faire des commentaires sur leur exactitude, leur partialité, les exagérations, leur caractère sélectif, etc., de situer les informations de ces sources dans un contexte plus large, de comparer les points de vue présentés en cours et d'utiliser leurs propres connaissances pour formuler des conclusions équilibrées avec preuves à l'appui.

Problèmes nationaux non résolus

L'enseignement met-il trop fortement l'accent sur l'histoire moderne?

L'attention accordée à l'histoire spécifiquement écossaise est-elle suffisante?

Comment donner plus de place au débat et à la discussion?

Elèves de plus de 16 ans

Actuellement, le système écossais repose sur l'examen de fin d'études secondaires (*higher examination*) qui permet d'entrer à l'université. Cet examen s'adresse aux élèves des cinquième ou sixième classe de l'enseignement secondaire.

L'histoire est optionnelle. Elle est actuellement étudiée à ce niveau par environ 10 % du groupe d'âge. En général, il s'agit d'un enseignement de 270-280 minutes par semaine.

L'examen porte sur l'histoire médiévale, le début de l'histoire moderne ou l'histoire moderne. Le choix relève de l'établissement.

Chaque cours accorde une attention égale aux contenus écossais/britannique et à l'histoire européenne.

Il existe trois types d'exercice: dissertation, évaluation des sources (comme pour l'examen du *standard grade*) et exposé préparé sur un thème choisi par l'élève.

Les questions controversées de l'histoire écossaise, britannique ou européenne telles que la Réforme en Ecosse, les troubles en Irlande et la politique d'apaisement ne sont pas oubliées. L'accent est fortement mis sur l'évaluation des preuves et la capacité des élèves à formuler des conclusions personnelles sur des questions précises.

Un faible pourcentage des élèves fréquente la sixième classe de l'enseignement secondaire. Ils y étudient une question précise en profondeur parmi les thèmes suivants: histoire médiévale, début de l'histoire moderne ou histoire moderne dans un contexte écossais, britannique, européen, américain ou africain. Le cours comprend une dissertation de 4 000 mots sur un thème de recherche personnel.

Tous les élèves ne sont pas capables de passer l'examen de fin d'études secondaires. Les seules options qui s'offrent alors à eux sont les modules du certificat national délivrés sur la base d'une évaluation interne à l'établissement. Ceux-ci ne sont cependant pas très prestigieux.

Problèmes nationaux non résolus

Comment encourager plus d'établissements à enseigner l'histoire médiévale ou le début de l'histoire moderne? La grande majorité d'entre eux n'enseignent que l'histoire du 20^e siècle.

Comment les inciter à accorder plus d'attention à l'histoire écossaise?

Comment permettre aux élèves qui ne peuvent prétendre passer l'examen de fin d'études secondaires de relever d'autres défis plus significatifs?

Comment pousser davantage d'élèves de plus de 16 ans à étudier l'histoire pendant deux ans?

Comment élargir la gamme des méthodologies utilisées, notamment en introduisant une plage horaire pour les débats et la discussion?

Un programme national majeur (*Higher Still Programme*) doit être mis en place en 1999: il comprend quatre niveaux pour des élèves âgés de 16 à 18 ans: «intermédiaire I», «intermédiaire II», «supérieur» et «avancé».

Ce programme mettra davantage l'accent sur l'évaluation interne à l'établissement et accordera plus de temps aux débats et à la discussion, en utilisant une gamme élargie de méthodologies.

(contribution de Lachie MacCallum)

Espagne: les différentes sources historiques et leur utilisation dans les classes

Il n'est guère aisé de définir la notion générale de source historique, puis de préciser l'utilisation qu'en font en Espagne les professeurs du niveau secondaire en enseignant l'histoire du 19^e siècle. A mesure que l'on se rapproche du présent, les sources historiques se font si abondantes qu'elles sont parfois difficiles à manier. Nous avons les mémoires – qui sont forcément biaisées –, les archives, les livres, les journaux, les films, les enregistrements d'émissions télévisées, les enregistrements de voix, les procès-verbaux des séances du parlement, les manuels, Internet, etc. Cette pléthore d'instruments implique qu'il faille consulter un large éventail de sources historiques pour étudier le 19^e siècle, car cela permet de mieux appréhender notre passé récent.

D'après une enquête récente sur l'enseignement secondaire obligatoire en Espagne, et plus précisément sur l'utilisation du matériel et des ressources didactiques par les professeurs, ceux-ci se servent surtout du matériel qu'ils élaborent eux-mêmes et des manuels scolaires¹, qui devancent largement les ouvrages de référence (troisième rang), les documents publiés par des maisons d'édition (quatrième rang), les guides didactiques accompagnant le manuel scolaire (cinquième rang), les outils audiovisuels (sixième rang), la presse écrite (septième rang) et les médias informatiques (huitième rang). L'informatique et la presse sont donc à la traîne, malgré la promotion énergique dont ils ont fait l'objet mais qui n'a pas donné les résultats escomptés.

Etant donné que la plupart des instruments élaborés par les enseignants possèdent des caractéristiques comparables à celles du manuel scolaire (photocopies, transparents confectionnés à partir de livres ou de notes,

1. *Diagnóstico del Sistema Educativo, la escuela secundaria obligatoria*, Informe Global, Madrid, 1997.

etc.), il faut reconnaître que le matériel verbal et iconique, et en particulier le manuel scolaire, joue en Espagne un rôle dominant dans l'enseignement secondaire obligatoire. Toutefois, on constate dans les établissements la présence de diverses ressources acceptées par les professeurs, ce qui montre leur intérêt, leur disponibilité et leur utilisation.

Le manuel scolaire

L'étude susmentionnée indique que les enseignants attribuent au manuel scolaire un intérêt essentiellement didactique. Ainsi, 60% des professeurs interrogés affirment que leur enseignement est conditionné par le manuel, contre 40% exprimant un avis contraire. Pour les élèves et les parents, le fait que le manuel scolaire soit édité lui confère une certaine autorité, y compris vis-à-vis de l'enseignant, car si ce dernier peut se tromper, le livre a toujours raison.

Pendant les années d'expérimentation de la réforme de 1990, on a tenté de remplacer totalement le manuel scolaire par les apports personnels de l'enseignant. Si le manuel scolaire a un temps été diabolisé, les professeurs se sont vite aperçus que son absence avait des effets négatifs: d'une part, cette situation leur imposait la tâche ingrate d'élaborer un matériel de substitution; d'autre part, les élèves n'appréciaient guère d'être submergés de photocopies. En définitive, les élèves et les parents sont favorables au manuel scolaire et protestent lorsqu'il n'y en a pas.

Les cours d'histoire reposent dans la majorité des cas sur le manuel. En Espagne, les maisons d'édition jouent un rôle primordial: en fait, elles sont responsables de la «fermeture» de programmes qui sont officiellement «ouverts», mais que le manuel présente aux enseignants avec un certain parti pris. C'est pourquoi dans l'étude évoquée plus haut, ces derniers se plaignent de la pression des maisons d'édition et de leurs motivations fortement commerciales; par ailleurs, ils affirment à propos de la géographie et de l'histoire que les contenus varient sensiblement d'un livre à l'autre. Le rôle, le contenu et le format des manuels ont profondément évolué. Ils comportent des sources documentaires, de très nombreuses propositions d'exercices, une grande (voire excessive) richesse graphique et documentaire, ainsi que des suggestions et des outils pour un cours pratique et actif. Dans certains cas, l'ouvrage se décompose en un livre pour les élèves et un livre pour l'enseignant; il peut aussi contenir un répertoire d'exercices, ce qui en fait un éventail d'instruments pour l'enseignement de l'histoire.

*L'instrument pédagogique*¹

L'étude précitée indiquait qu'à côté du manuel scolaire l'outil le plus employé était la photocopie, que l'on appelle «matériel curriculaire» ou «instrument pédagogique» dans un jargon technique. Avant la réforme pédagogique de 1990, le ministère a submergé les établissements d'instruments visant à faciliter sa mise en œuvre. Jamais les enseignants n'avaient reçu autant d'outils pédagogiques, qui du reste ont été peu exploités. Les instruments produits par et pour les établissements ont primé. Ceux-ci, associés à un manuel généralement unique, permettent de disposer d'un large éventail d'instruments didactiques, de dossiers organisés en activités pour les élèves, de cahiers pour les élèves et de guides ou instruments d'aide aux enseignants, d'outils complémentaires ou comportant des exercices de divers niveaux. D'où le risque d'une utilisation excessive ou mauvaise de ceux-ci. Une grande partie des sources historiques dévoilées aux élèves du niveau secondaire reposent sur des textes écrits (presse), des cartes ou des images graphiques, primaires ou secondaires.

Cette utilisation s'explique par le fait que les professeurs d'histoire sont favorables à une méthodologie novatrice, «homogénéisatrice» et participative compatible avec le cours magistral. Les propositions réellement actives sont retenues, et les documents photocopiés sont utilisés en combinaison avec des livres qui maintiennent un certain équilibre entre contenu et activités (en mettant de préférence l'accent sur le contenu, les activités étant suffisamment ouvertes pour pouvoir être adaptées aux besoins).

Le mythe des ressources: les médias et les nouvelles technologies dans l'enseignement de l'histoire

La popularisation de la technologie a fait entrer dans les écoles une multitude de moyens techniques jadis inconnus. Alors que le matériel était jadis entouré d'élèves, ce sont maintenant les élèves qui sont entourés de matériel. Face au «mythe des ressources», nous avons tendance à penser que celles-ci garantissent le succès de l'enseignement par leur abondance et leur qualité. On estime en général que lorsque

1. Carmen González Muñoz, «Materiales y recursos didácticos» dans *La enseñanza de la historia en el nivel medio: situación, tendencias y innovaciones*, Madrid, 1996, pp. 295-317.

l'élève peut voir chez lui de fascinants documentaires historiques réalisés par des agences spécialisées, l'établissement doit trouver mieux que le simple texte plus ou moins illustré d'un livre pour lui enseigner cette matière. Les écoles rivalisent à l'aide de moyens moins performants et sous-utilisés, ce qui a des effets négatifs sur l'attitude des élèves vis-à-vis de l'institution scolaire.

De nos jours, la presse constitue, avec la télévision et la radio, l'une des grandes sources d'informations. Elle est par ailleurs le plus ancien média. Il reste que les initiatives «presse-école» qui ont été mises en œuvre en Espagne n'ont pas eu les résultats escomptés, car, avec les moyens informatiques, la presse est l'un des outils les moins exploités en classe. Lorsque l'enseignant utilise la presse, c'est pour souligner le caractère contemporain des programmes, trouver des thèmes proches des centres d'intérêt de l'élève ou aiguïser son esprit critique face aux réalités du monde. La presse peut être lue directement, mais on y accède également par l'intermédiaire de manuels et de photocopies présentant des extraits et des articles de journaux.

Le secteur audiovisuel et les nouvelles technologies en général constituent un groupe de moyens très intéressants, dont les innovations et le développement sont constants. On peut distinguer diverses étapes: le classique projecteur de diapositives ou rétroprojecteur, le magnétophone, le téléviseur, la vidéo, les vidéos interactives et les vidéodisques qui sont apparus récemment, et toute la gamme des médias informatiques. Cette évolution ressort des programmes sur les «nouvelles technologies» destinés aux enseignants des niveaux primaire et secondaire, comme celui que nous reproduisons dans l'annexe sur l'université d'Alicante (qui apparaît également dans la bibliographie utilisée pour cette matière).

Assez récemment, les outils informatiques ont fait leur entrée dans les écoles à l'initiative de celles-ci, qui avaient constaté l'intérêt évident que les programmes officiels représentaient pour les élèves. Un domaine moins développé en Espagne et mal accepté des enseignants est celui des programmes de simulation, de résolution des problèmes, de causalité multiple, de prise de décisions, etc., jeux informatiques permettant aux élèves de se familiariser avec une multitude d'éléments historiques. Dans cette catégorie figure l'énorme production des entreprises privées (généralement sous forme de CD-Rom), dont la motivation est souvent purement commerciale.

L'introduction du réseau Internet dans l'enseignement de l'histoire ouvre des possibilités presque inimaginables concernant l'enregistrement et l'exploitation des informations, et ce grâce à: (1) la possibilité d'actualiser l'information enregistrée sans en altérer le support; (2) un accès rapide et automatique à n'importe quel site; (3) la haute densité et la durabilité du réseau Internet; (4) une vaste mémoire et quantité d'informations illimitées et constamment réorganisées; (5) la possibilité d'accès ouverte à tous les enseignants et à tous les élèves, qui peuvent s'interconnecter avec leurs camarades; (6) la possibilité de considérer l'histoire non plus comme le résultat d'une transmission de l'information, mais en terme d'accès immédiat à cette vaste mémoire constamment réorganisée.

En Espagne, il existe dans ce domaine de multiples serveurs, mais nous mentionnerons en particulier celui que dirige J. Tomás Nogales, professeur du département de Bibliothéconomie et Documentation à l'université Charles III de Madrid. Lors d'un colloque de professeurs d'histoire de l'art et d'histoire contemporaine, M. Nogales a décrit ce serveur dans le cadre d'une présentation des ressources habituellement exploitées en Espagne par les enseignants et les élèves du secondaire. Ce serveur comprend les rubriques suivantes: listes de discussion (courrier électronique), groupes d'information, documents intégraux, documents historiques, textes et ouvrages électroniques, séries électroniques (revues, bulletins...), art, musées et expositions virtuelles, cours, etc., liés à l'histoire et à l'art; cours liés à l'histoire ou à l'art.

La publication de *Hispania Nova*, revue électronique espagnole consacrée à l'histoire contemporaine, et en particulier à l'époque contemporaine espagnole, a été lancée récemment. Elle peut être consultée sur Internet grâce à l'appui et à la collaboration de Red Iris (Red Académica española).

Signalons sur Internet le projet Clio, qui vise essentiellement à rassembler des instruments pour l'enseignement de l'histoire, adaptés à l'élève du niveau secondaire et organisés conformément aux programmes scolaires. Clio répond à un réel besoin des établissements scolaires: la possibilité d'utiliser Internet comme outil supplémentaire pour l'enseignement. Ce projet propose des instruments pour l'enseignement de l'histoire au sens large, c'est-à-dire s'étendant à certains domaines liés à l'art, à la littérature, ainsi qu'aux croyances et à la pensée. Le projet Clio a vu le jour dans le cadre de la liste Colon, consacrée au débat sur l'histoire et les nouvelles

technologies. Il s'agit d'une expérience organisée de télétravail, puisque les réseaux télématiques constituent le principal moyen de communication et de coordination du groupe de travail. L'équipe ne se borne pas à créer ou sélectionner des instruments didactiques, mais fournit à tous les enseignants du secondaire un forum dans le cadre duquel ils peuvent partager les informations.

En tout état de cause, comme nous l'avons déjà vu, les outils informatiques sont peu utilisés en classe. Il est difficile de savoir dans quelle mesure ils sont introduits dans les classes et y sont réellement utilisés. Signalons à cet égard les «*hipertextos y tutoriales*», des outils pour l'enseignement de l'histoire, mis au point par Jaume Suau Puig (département d'Histoire contemporaine, université de Barcelone). Le premier est consacré à la Révolution française, mais d'autres «*tutoriales*» en voie d'achèvement porteront sur l'étude et l'explication de faits et processus actuels par rapport à l'histoire (crise en Yougoslavie, désintégration du monde communiste, historiographie catalane, citoyenneté et genre).

En Espagne, la vidéo est utilisée pour enseigner l'histoire de l'art, mais aussi l'histoire à travers le cinéma. Un long chemin a été parcouru entre les premiers balbutiements du *Ciclo de Cine e Historia* (Cycle cinéma et histoire, 1985, Salamanque) et l'année universitaire 1989-1990, où le département d'Histoire contemporaine de l'université de Barcelone créa une section spécialisée après avoir constaté que le cinéma était de plus en plus exploité dans l'enseignement des sciences humaines et de la science historique. Notons que la matière baptisée «histoire contemporaine et cinéma» est devenue une discipline officielle du second cycle de la nouvelle licence d'histoire.

En Espagne, ce changement s'est traduit dans l'enseignement secondaire par le fait que certains professeurs mentionnent désormais des films historiques dans la bibliographie et la documentation thématiques, dans les domaines de l'histoire, de la littérature et du cinéma; par ailleurs, deux enseignants catalans ont inclus dans leur cours préuniversitaire des commentaires sur des films historiques tels que *La Marseillaise*, *Les Temps modernes* et *La Bataille d'Alger*. La première filmographie fut la sélection originale de Francisco Moreno, avec la série documentaire de la BBC «*History of the 20th century*» (Histoire du 20^e siècle). La faculté de Sciences de l'information de Madrid a publié un ouvrage intéressant, avec la collaboration de José María Caparros et José Florit, dont l'excel-

lente analyse critique a enrichi l'œuvre finale, de même que les réflexions didactiques et méthodologiques proposées par Magí Feixa, une humaniste dotée d'une solide expérience en tant que professeur d'histoire contemporaine dans l'enseignement secondaire¹. Mentionnons également les œuvres de J.E. Monterde et J. Fernández-Sebastián, qui furent les premiers à utiliser le cinéma comme instrument de recherche et d'enseignement dans le domaine de l'histoire, prise seule ou combinée avec d'autres disciplines. Cette revue est en fait à l'origine de la création d'une école d'«histoire contextuelle du cinéma» (pour reprendre la dénomination anglo-saxonne) au sein du département d'Histoire contemporaine de l'université de Barcelone². S'agissant du cinéma documentaire – qui se partage généralement entre les actualités et les documentaires –, quelques titres ont été publiés pour nous aider à naviguer sur cette mer infinie.

L'abondance et la force des messages historiques et culturels véhiculés par ces instruments, et le fait que les enseignants les maîtrisent mal rendent la formation d'autant plus nécessaire. Pour être en phase avec les nouveaux programmes d'étude, certaines facultés enseignant l'histoire économique ont décidé d'accentuer le recours à l'informatique. L'université de Séville a appliqué cette stratégie à trois niveaux. Tout d'abord, elle a amélioré – sur les plans de la quantité, de la sélection et de la disponibilité – l'information livrée à l'étudiant pendant les cours. Ensuite et à travers des activités prolongeant la relation élève/professeur au-delà des heures de cours, l'élève déterminera quand et pendant combien de temps il aura accès à des informations sur la matière (ce qui lui permettra d'accéder à bien plus de données que pendant ses heures de cours quotidiennes). Enfin, le recours à l'enseignement informatisé permet de guider l'élève et d'orienter à tout moment sa formation. Bien que cette expérience porte sur l'histoire économique, les travaux et conclusions coïncident et peuvent facilement être élargis aux différentes disciplines.

Pour satisfaire l'ensemble des besoins, le ministère de l'Education et de la Culture a lancé un programme sur les nouvelles technologies appliquées à l'éducation. S'appuyant sur une combinaison de moyens d'information

1. Paz Moa et J. Montero, *Historia y cine: realidad, ficción y propaganda*, Universidad Complutense (université de Alcalá de Henares), Madrid, 1995.

2. José Maria Caparros Lerra, *100 películas sobre historia contemporánea*, Alianza, Madrid, 1997, et deux autres ouvrages, *El cine en Cataluña* et *Una aproximación histórica*, PPU, Barcelone, 1993.

(textes, graphiques, programmes exécutables, images, son, vidéo) et sur l'importance décroissante de la technologie par rapport à son contenu, ce programme rassemble, sous format numérique et avec des outils de plus en plus performants et intégrés, les activités réunies des anciens programmes Atenea (ordinateurs) et Mercurio (vidéo). Une combinaison d'outils informatiques et audiovisuels – c'est-à-dire des produits multimédias, apparus en 1996-1997 – est donc entrée dans les écoles, ce qui a du reste impliqué leur dotation en structures technologiques, la création de contenus et la formation des enseignants.

Ces objectifs sont atteints par le biais des activités suivantes:

- la société de l'information à l'école, la bibliothèque scolaire : faire de la bibliothèque un lieu où l'on accède au savoir, exploiter la combinaison des moyens d'information numériques, mais aussi l'existence de réseaux globaux d'information, tels sont les éléments sur lesquels reposent les activités prévues dans le cadre de ce projet ;
- plan Platea: au travers de ce programme – dont l'objectif initial est depuis 1990 de faire entrer la télématique dans les écoles –, on s'applique actuellement à renforcer les structures de communication pour faciliter l'accès des enseignants et des établissements au réseau Internet. Ce programme joue ainsi le rôle de fournisseur d'accès pour l'ensemble du secteur éducatif. Le but poursuivi est de permettre à l'ensemble des professeurs d'accéder à Internet, mais aussi d'interconnecter tous les élèves ;
- productions audiovisuelles et multimédias: des instruments didactiques destinés aux enseignants sont conçus, produits et diffusés, essentiellement dans l'optique de la communication «à distance» ;
- télévision éducative : le programme de la TEIB (*Televisión Educativa Iberoamericana* – Télévision éducative d'Amérique latine) a vu le jour à la suite du lancement du satellite Hispasat et aux sommets des chefs d'Etats latino-américains il y a six ans. Pendant cinq ans, il a été financé principalement par l'Espagne, grâce à la subvention du ministère de l'Education et de la Culture et de l'Agence espagnole de coopération internationale du ministère des Affaires étrangères. Actuellement, la TEIB émet deux heures par jour (à raison de cinq jours par semaine) pour l'ensemble de l'Amérique latine, l'Espagne et le Portugal, et diffuse plusieurs émissions sur l'histoire contemporaine.

L'exploitation pédagogique des ressources offertes par l'environnement

S'agissant de l'histoire, l'étude susmentionnée sur l'éducation secondaire en Espagne soutient l'idée selon laquelle l'environnement même des élèves est une ressource importante. Cela suppose que l'on «ouvre les portes» et que l'on assume les inconvénients de ce type d'approche. L'environnement proche de l'école est depuis fort longtemps mis à profit (par exemple lors d'excursions ou de promenades), souvent pour découvrir la géographie ou les musées. Il s'agit d'exploiter à des fins pédagogiques des sources historiques qui sont à la portée des élèves et des enseignants (sources matérielles et orales, édifices et vestiges urbains, objets en tout genre, souvenirs de certaines personnes...) et, à un niveau supérieur, les archives municipales, les registres paroissiaux, etc. Ces ressources sont utilisées à des fins très variables: illustration de faits historiques, visites, petites enquêtes sur des aspects concrets, etc. Par ailleurs, elles sont certainement très rentables, puisque l'on constate leurs effets bénéfiques sur le plan du «savoir-vivre» et du comportement, par exemple vis-à-vis du patrimoine artistique ou naturel.

Il convient toutefois de replacer ces travaux dans leur contexte et de les transcender pour éviter le piège d'une conception trop «locale» de l'enseignement.

Tout d'abord, les musées peuvent être un véritable système d'instruments pour l'enseignement historique, et ce grâce à l'évolution qu'ils ont subie et qui facilite l'intervention didactique. L'Espagne jouit d'un inestimable patrimoine historico-artistique, qu'il faut considérer comme un atout lié au développement des nouvelles industries culturelles qui apparaissent dans les sociétés postindustrielles. Collaborer dans le domaine des musées et autres lieux où l'on expose le patrimoine suppose la maîtrise des nouvelles technologies de pointe liées aux loisirs, à la culture et au tourisme culturel.

A l'origine, les musées étaient des trophées, des collections privées, des cabinets d'antiquités. Au 19^e siècle, on est passé du concept de collection à celui d'exposition. Le défi actuel consiste à transformer l'exposition en atelier d'activité mentale, le terme d'«atelier» devant s'entendre tel qu'il est défini dans le dictionnaire, c'est-à-dire comme un groupe de personnes qui, généralement dans un contexte ludique, expérimentent les techniques liées à un domaine particulier.

Ces dernières années, par ailleurs, on constate une évolution dans le type de connaissances transmises par les expositions, ce qui illustre divers problèmes de compréhension des objets exposés, leur adaptation aux capacités cognitives des différents types de visiteurs, leur compatibilité avec des connaissances préalables, ainsi que l'effectivité et les caractéristiques de l'apprentissage informel lié aux musées par rapport à l'apprentissage formel dans le cadre scolaire. Laissons donc les «dinosaures» de côté. Le musée traditionnel présente des expositions qui ne sont compréhensibles que pour les experts. Au lieu des musées «préhistoriques», intéressons-nous aux expositions qui présentent les objets pour communiquer quelque chose et atteindre un but particulier.

Le Museu de la Ciència i de la Tècnica de Catalogne est un nouveau musée où l'on a mis au point deux cours dans une optique interdisciplinaire. Le premier est axé sur la technologie et le second sur les sciences sociales. Les deux cours ont rassemblé de nombreux participants et ont été très appréciés des professeurs qui y ont assisté. Encore faudrait-il que les services de l'éducation voient dans ce type de formation une solution autre que la formation continue proposée par l'administration, qui habituellement est très générale ou au contraire trop spécialisée pour avoir un véritable impact sur la réalité quotidienne à laquelle les enseignants sont confrontés dans les classes. Cette expérience a eu des résultats très positifs. L'interaction entre l'école et le musée a été un succès et les musées reçoivent chaque année plus de demandes de visites de la part des écoles. Précisons enfin que la meilleure publicité a été le bouche à oreille des membres du corps enseignant.

Pour conclure cette section sur les musées, je suggère que nous adoptions ce décalogue du cabinet pédagogique proposé par une collègue espagnole:

«Aller au musée, ce n'est pas lire un livre.

Aller au musée, ce n'est pas copier des textes.

Il faut aller au musée pour faire ce qu'il est difficile de faire en classe.

Il faut aller au musée pour chercher la réponse à des questions et énigmes préalablement énoncées.

Il faut aller au musée pour poser des problèmes et des énigmes.

Le musée doit être «actif», les activités devant être des processus mentaux et non pas simplement manuels.

Les fiches d'information du musée dissimulent souvent l'échec de l'exposition permanente; or c'est précisément cette exposition permanente qui doit être pédagogique.

Les musées doivent offrir des informations pédagogiques pour les adultes comme pour les enfants.

Il faut aller au musée pour apprendre à faire des choses.

Les élèves n'ont pas besoin de voir tout le musée!»

Ce décalogue est un défi pour l'avenir.

Une autre activité intéressante consiste à faire découvrir les archives aux écoles; elle est encore peu développée en Espagne si l'on tient compte du fait que plus de 30 000 centres d'archives y sont recensés. La découverte de ces centres reste pour l'heure limitée. Des feuillets d'information reprennent de façon simple et structurée tout ce qui est expliqué lors de la visite aux archives, pour clarifier les concepts qui n'ont pas été bien compris et renforcer les connaissances acquises. Ces documents comprennent également un résumé des définitions les plus intéressantes, indiquent la provenance des fonds documentaires et les tâches et services essentiels des archives. Ces visites sont complétées par la projection de diapositives et de vidéos, accompagnés de questionnaires auxquels l'élève peut répondre s'il le souhaite. Cette modeste activité n'est pas incompatible avec une bibliographie sur l'utilisation des archives (archives municipales, archives universitaires, établissements de niveau secondaire) par les enseignants.

Au sujet des archives et de l'enseignement, mentionnons le Cida (Centre d'information documentaire des archives), créé par décret royal n° 2258 du 27 août 1977, qui joue un rôle essentiel pour l'ensemble des archives nationales et internationales, en fournissant des informations bibliographiques exhaustives sur la théorie de l'archivage, ainsi que des informations sur les fonds documentaires conservés dans différents centres d'archives, nationaux ou étrangers, avec plus de 12 000 monographies et un important fonds d'histoire orale.

L'utilisation pédagogique de l'environnement consiste également à recueillir des témoignages oraux. Nous avons indiqué plus haut que les sources historiques peuvent être primaires ou secondaires. Parmi les sources primaires figurent bien entendu les témoignages oraux sur le passé récent, surtout sur certains thèmes. La mémoire historique n'est pas conservée seulement dans les documents écrits. De nombreux aspects liés à la vie quotidienne, à la culture populaire, à certaines formes ou conventions sociales, à certains métiers, etc., n'existent plus que dans la mémoire des personnes qui en ont fait l'expérience. Si certaines de ces personnes ont couché leurs expériences sur le papier (mémoires, autobiographies, récits), ce n'est pas le cas de figure le plus fréquent. Les aspects indiqués et d'autres que nous allons évoquer sont parvenus jusqu'à nous grâce à la transmission orale: traditions, souvenirs et expériences des générations antérieures (parents, grands-parents, etc.), ou encore vécu des personnes interrogées.

Les témoignages humains donnés «en direct» ont une valeur pédagogique et motivatrice très élevée. La façon conventionnelle dont les élèves perçoivent les faits historiques peut être transformée si elle n'est pas conforme à la réalité douloureusement vécue par ceux-là mêmes qui témoignent. Dans le milieu universitaire, et un peu moins dans l'enseignement secondaire, des travaux ont été réalisés sur l'histoire orale, dont on peut tirer des méthodologies utilisables en classe ou des textes particulièrement intéressants. Dans le monde universitaire, il existe diverses revues spécialisées en matière d'histoire orale: *Historia y fuente oral*, *Migraciones & exilios*, *Arenal*, *Revista de historia de las mujeres*, qui portent sur l'exil, la guerre civile, la transition, les femmes dans la résistance, etc.

Le lieu d'enseignement de l'histoire

Il semble que l'évolution de la pédagogie appliquée à l'histoire soit intimement liée au changement de structure et d'organisation du lieu où cette matière est enseignée. Les nouvelles technologies contribuent à la conception d'un nouveau type d'établissement mieux équipé (bibliothèque, département des périodiques, vidéothèque, salle d'informatique, salle d'audiovisuel, etc.) et à une répartition plus souple de l'espace et du temps. Cela signifie que le lieu où est enseigné l'histoire doit être un véritable centre de documentation doté d'archives journalistiques et d'une médiathèque. Le souhait actuel est de construire en Espagne des lieux spécifiques pour l'enseignement historique ou des ateliers d'histoire,

éventuellement en annexe du département d'histoire. On romprait ainsi avec la séparation entre les matières disposant de locaux particuliers (laboratoires de physique et de sciences naturelles, salles de dessin, etc.) et celles qui sont enseignées dans des locaux traditionnels. Le type d'établissement auquel nous songeons contiendrait les différentes ressources, la bibliothèque, les moyens audiovisuels, etc. Ce type d'établissement contribuerait largement à l'efficacité de l'enseignement dans les petites écoles comportant un nombre faible ou moyen d'élèves. Dans les grands établissements, on préfère des locaux distincts – avec équipement mobile, écran, possibilité d'assombrir la pièce, etc. – face au nombre élevé de groupes existants.

(contribution de Gregorio González Roldán)

Arménie: l'histoire de l'enseignement, ses problèmes et ses perspectives

Si l'Arménie ne compte que 3 millions d'habitants, les problèmes touchant à l'enseignement de l'histoire y sont beaucoup plus nombreux que dans d'autres pays.

L'enseignement de l'histoire bénéficie d'une place privilégiée en Arménie, peut-être parce que la connaissance de l'histoire nous aide à affirmer notre identité nationale vis-à-vis de nos voisins, mais aussi, naguère, au sein de l'empire soviétique.

Permettez-moi de donner un rapide aperçu de l'actuel système d'enseignement de l'histoire et de formation des enseignants en Arménie.

Des efforts considérables ont été consentis pour réformer le système éducatif arménien. Malgré l'entrée en vigueur de la nouvelle loi sur l'enseignement, la réforme du système éducatif est malheureusement loin d'être achevée.

Actuellement, une formation spécialisée pour les enseignants d'histoire est assurée dans trois instituts pédagogiques d'Etat (à Erevan, Gyumry et Vanadzor) et dans une université d'Etat. Les futurs enseignants y sont non seulement formés aux disciplines historiques, mais également à la théorie et à l'histoire de la pédagogie. La formation dure de quatre à cinq ans.

Pendant leur cursus, les étudiants bénéficient d'une formation pratique en établissement scolaire, sous la direction d'un spécialiste de méthodologie, d'un pédagogue et d'un psychologue. Après avoir achevé leur cursus et réussi les examens, lesquels portent non seulement sur les matières historiques, mais également sur les aspects théoriques, historiques et méthodologiques de la pédagogie, les étudiants sont habilités à enseigner l'histoire.

Malheureusement, les faibles salaires actuellement versés aux enseignants ne satisfont pas les spécialistes et ce ne sont pas les meilleurs d'entre eux qui enseignent. Les femmes représentent 90 % des professeurs d'histoire, les hommes 10 %.

A intervalle de quelques années, les enseignants suivent une formation destinée à améliorer leurs qualifications professionnelles et à renforcer leurs connaissances méthodologiques. Malheureusement, le système actuel n'a pas permis d'atteindre des résultats satisfaisants à même de répondre aux besoins d'aujourd'hui. Ce système est un héritage légèrement modifié de l'ère soviétique.

Dans les établissements arméniens, l'enseignement de l'histoire débute durant le premier cycle de l'enseignement secondaire. Il se subdivise en deux matières: l'histoire nationale et l'histoire générale, qui bénéficient du même volume horaire et sont enseignées de façon chronologique et parallèle.

La structure de l'enseignement est traditionnelle: Antiquité, Moyen Age, temps modernes, histoire contemporaine.

L'histoire contemporaine, autrement dit l'histoire du 20^e siècle, est enseignée à partir de la huitième année, c'est-à-dire aux élèves âgés de 14 à 15 ans. Selon la nouvelle législation, l'enseignement est appelé à se poursuivre dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (neuvième et dixième années), dont les élèves sont âgés de 16 à 17 ans. Il est proposé d'étudier l'histoire à un niveau élémentaire dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, puis à un niveau supérieur dans le deuxième cycle.

Le principal problème auquel se trouve confronté l'enseignement de l'histoire en Arménie est celui des manuels. Les manuels d'histoire nationale sont établis par des spécialistes universitaires, et le problème concerne en réalité l'histoire générale, pour laquelle sont utilisées des réimpressions d'ouvrages de l'ère soviétique (avant 1990).

Ce problème semble devoir être résolu sous peu. De nouveaux manuels sont en préparation grâce à des subventions du Conseil de l'Europe. Nous espérons qu'ils pourront être prêts pour la prochaine rentrée scolaire.

En tant que membre de l'équipe de rédaction de ces nouveaux manuels d'histoire générale, j'essaierai de présenter nos approches à l'apprentissage et à l'enseignement de l'histoire de l'Europe du 20^e siècle lors des tables rondes et discussions de ce symposium.

(contribution de Armen Khachikyan)

République slovaque: identification des règles

*Il n'existe que des Européens, qui ont tous les mêmes goûts,
les mêmes passions, le même mode de vie.
(J.-J. Rousseau)*

Je pense que la règle de base pour enseigner l'histoire par rapport à l'évolution actuelle de l'Europe est de permettre aux étudiants d'envisager les divers événements historiques: d'un point de vue plus vaste; en tenant compte des caractéristiques particulières de l'histoire européenne; dans la perspective du rôle de la région, de la nationalité, de l'Etat.

Lorsque je veux faire un cours sur, par exemple, l'évolution de la partie méridionale de la République slovaque, je dois parler de plusieurs modifications de frontières, changements de nationalité, de monnaies, de lois. J'essaie alors de trouver des méthodes pédagogiques qui permettront de présenter la signification des événements historiques du point de vue politique; l'impact des événements du point de vue de l'armée et des groupes d'intérêts; les conséquences des événements sur les individus, c'est-à-dire leurs biens, leurs relations familiales, leurs relations de voisinage, etc.

Cette forme de travail me paraît utile parce qu'il est compréhensible que les élèves veuillent observer les choses du point de vue d'une personne ordinaire. J'ai vu des élèves se rendre compte un jour que, dans leur propre communauté où ils étaient autrefois la majorité, ils n'étaient plus qu'une minorité par suite d'importants conflits et modifications de frontières.

Je pense que lorsque l'on enseigne l'histoire l'identification affective avec la situation et la survie de l'homme ordinaire est un facteur qui favorise

chez les élèves la compréhension des événements historiques et la tolérance dans leur réflexion sur les préjugés.

Visiter des musées, recueillir les témoignages d'autochtones après la classe, regarder des photos de famille, voir de l'argent qui du jour au lendemain a perdu toute valeur, voilà autant de sujets possibles pour travailler avec les enfants. Ils permettent de considérer les choses sous l'angle de l'humanité et de la compréhension.

L'histoire nous permet de montrer aux élèves que lorsque les victoires, les échecs, les succès de la nation et de l'Etat ou l'importance des personnages historiques ne sont pas mesurés à l'aune du respect de la vie, de la liberté, de l'ordre, de la justice et des plus faibles, le résultat peut être tragique.

Dans mes cours, je mets l'accent sur les trois piliers de la civilisation européenne, à savoir la sagesse grecque, le droit romain et la moralité chrétienne. Je prends comme point de départ la compréhension de nos racines historiques et culturelles communes et du rôle de la nation pour faire en sorte que les élèves se sentent responsables de l'avenir de la collectivité et du destin de l'Europe. Lorsque je prépare mes cours, je garde à l'esprit que l'on peut observer l'histoire européenne du point de vue des idéaux examinés ci-dessous, lesquels peuvent, à mon sens, être compris de chacun.

Idéaux démocratiques: Je suppose que vivant sur le continent européen, mes élèves se considèrent comme faisant partie de l'histoire européenne. Au 20^e siècle, la quasi-totalité des Européens peuvent accepter l'idée que le bien-être collectif dépend de la participation active des peuples à la vie publique. Chaque pays essaie aujourd'hui d'avoir un parlement démocratique librement élu.

Idéaux de l'Etat de droit: La plupart des pays et des peuples appellent de leurs vœux un Etat de droit qui garantisse clairement les règles du jeu. Dans toute l'Europe, à quelques exceptions près, la norme est de distinguer les pouvoirs législatif, judiciaire et exécutif. L'histoire est aussi une source d'exemples pour les enseignants en montrant par exemple que la justice privée n'a jamais amené la paix.

Idéaux de la liberté et de la responsabilité individuelles: Les jeunes d'aujourd'hui ne veulent pas être responsables du destin de leur commu-

nauté, de leur nation, de leur ville, de leur Etat, etc. Mais l'histoire montre que le fait de ne pas se sentir responsable et de ne pas suffisamment défendre sa liberté a entraîné des tragédies dont on peut tirer des enseignements pour l'avenir.

Nous pourrions comprendre l'âme d'un jeune à travers sa compréhension de Dieu, dans la tradition judéo-chrétienne. Il importe que chacun soit responsable de ses actes devant Dieu, qu'il agisse en vue de son salut. Cette responsabilité détermine la liberté d'action. Le bonheur, le statut et la gloire ne font pas automatiquement partie de la tradition européenne mais résultent d'un effort comme le souci d'être en paix avec sa propre conscience.

Je pense que dans les pays d'Europe centrale et orientale, la notion de responsabilité individuelle s'effrite. Les cours d'histoire qui montrent que le désir de pouvoir, l'intérêt personnel et l'absence de sens moral peuvent être cause de souffrance, de décadence et de régression permettent de montrer l'importance d'éveiller le sentiment de responsabilité personnelle des jeunes vis-à-vis d'eux-mêmes, de leur famille, de leur ville, de l'Europe et du monde.

L'histoire est riche d'exemples illustrant que l'europanisme ne s'oppose pas à la confiance en soi nationale. Je pense que nous pouvons parler avec les élèves du potentiel culturel et éducatif que possède chaque nation et, ce faisant, mettre l'accent sur celle-ci. Aimer sa patrie et son patrimoine culturel n'empêche pas de s'intéresser à la contribution des autres nations à la riche mosaïque de la civilisation européenne. J'invoque ici le principe éducatif selon lequel si le patriotisme est relié aux idéaux et s'il favorise l'enrichissement des cultures et des nations, il amènera alors la prospérité.

Je pense que l'enseignement de l'histoire devrait poursuivre les objectifs éducatifs ci-après: (1) les sujets devraient être présentés objectivement et d'après les principes fondamentaux de l'humanisme; (2) les événements historiques peuvent servir à renforcer le sens de la démocratie des élèves, à former leur caractère et à développer chez eux le sens de la responsabilité, les notions de liberté et de valeurs morales; (3) il faut amener les élèves à se faire une idée du monde et à trouver des solutions pragmatiques et consensuelles aux problèmes; (4) le respect de l'histoire nationale et du rôle de leur propre groupe ethnique devrait être relié au patrimoine culturel de l'Europe.

Je pense que chaque enseignant devrait toujours réfléchir aux idéaux sur lesquels la civilisation européenne repose, parmi lesquels figurent une conception de la sagesse qui débouche sur l'humanisme et la grandeur spirituelle, le sens de la justice, une organisation claire de la société et la recherche de solutions pragmatiques aux problèmes.

Si nous pouvions y parvenir non seulement à notre niveau mais aussi à celui de l'ensemble du corps enseignant, les idéaux de l'enseignement seraient alors la seule relation logique avec le patrimoine historique européen de l'avenir. Ils pourraient inspirer des modèles de comportement humain à l'échelon mondial.

(contribution de Viera Hoffmanová)

ANNEXE

Recommandation 1283¹ (1996) relative à l'histoire et à l'apprentissage de l'histoire en Europe

1. Tout individu a le droit de connaître son passé ainsi que le droit de le désavouer. L'histoire est l'un des moyens de retrouver ce passé et de forger une identité culturelle. C'est aussi une porte ouverte sur l'expérience et la richesse du passé et d'autres cultures. L'histoire est une discipline qui développe l'approche critique de l'information et l'imagination contrôlée.
2. L'histoire a aussi un rôle politique clé à jouer dans l'Europe d'aujourd'hui. Elle peut favoriser la compréhension, la tolérance et la confiance entre les individus et entre les peuples d'Europe. Elle peut aussi devenir une force de division, de violence et d'intolérance.
3. La connaissance de l'histoire est importante pour la vie civique. Sans elle, l'individu est plus vulnérable, sujet à la manipulation, politique ou autre.
4. Pour la plupart des jeunes, l'histoire commence à l'école. Elle ne devrait pas consister à apprendre par cœur des faits historiques pris au hasard; elle devrait être une initiation aux modes d'acquisition des connaissances historiques, de façon à développer l'esprit critique et à favoriser un comportement démocratique, tolérant et civiquement responsable.

1. Discussion par l'Assemblée le 22 janvier 1996 (1^{re} séance) (voir Doc. 7446, rapport de la commission de la culture et de l'éducation, rapporteur: M. de Puig).
Texte adopté par l'Assemblée le 22 janvier 1996 (1^{re} séance).

5. Les établissements scolaires ne sont pas les seules sources d'information et d'opinion sur l'histoire. Parmi d'autres sources on peut citer les moyens de communication de masse, le cinéma, la littérature et le tourisme. Une influence est également exercée par la famille, les pairs, les communautés locales et nationales, et par les cercles religieux ou politiques.

6. Les nouvelles technologies de communication (CD-I, CD-Rom, Internet, réalité virtuelle, etc.) sont en train d'élargir progressivement la portée et l'impact des sujets d'histoire.

7. Il est possible de distinguer plusieurs formes d'histoire: la tradition, les souvenirs et l'histoire analytique. La sélection des faits obéit, dans chacune des formes, à des critères différents. Et ces différentes formes d'histoire remplissent des rôles différents.

8. Les hommes politiques ont leur propre interprétation de l'histoire, et certains sont tentés de la manipuler. Presque tous les systèmes politiques ont utilisé l'histoire pour servir leurs intérêts et ont imposé leur version des faits historiques ainsi que leur définition des bons et des méchants dans l'histoire.

9. Même si leur but est d'être le plus objectif possible, les historiens sont aussi très conscients de la subjectivité de l'histoire et des différentes manières dont on peut la reconstruire et l'interpréter.

10. Les citoyens ont le droit d'apprendre une histoire non manipulée. L'Etat devrait donc assurer ce droit et encourager une approche scientifique appropriée, sans déformation religieuse ou politique, de tout ce qui est enseigné.

11. Les enseignants et les chercheurs devraient se concerter pour assurer continuellement la mise à jour et le renouvellement du contenu de l'enseignement de l'histoire. Il est important que l'histoire avance de pair avec le présent.

12. La transparence devrait être de mise entre tous ceux qui travaillent dans les domaines de l'histoire, que ce soit la salle de classe, le studio de télévision ou la bibliothèque d'université.

13. Une attention particulière devrait être accordée à la problématique de l'Europe centrale et orientale qui a tant souffert de la manipulation de l'histoire jusqu'à tout récemment et qui dans des cas d'espèce est encore assujettie à une censure politique.

14. L'Assemblée recommande au Comité des Ministres d'encourager l'enseignement de l'histoire en Europe en formulant les propositions suivantes:

i. la connaissance de l'histoire devrait être une part essentielle de l'éducation des jeunes. Son enseignement devrait permettre aux élèves d'acquérir la capacité intellectuelle d'analyser et d'interpréter l'information d'une manière critique et responsable, de saisir la complexité des sujets et d'apprécier la diversité culturelle. Il importe d'identifier les stéréotypes et autres perversions fondés sur des préjugés nationaux, raciaux, religieux et autres;

ii. le contenu des programmes d'histoire devrait être très ouvert. Il devrait comprendre tous les aspects des sociétés (l'histoire sociale et culturelle aussi bien que l'histoire politique). Le rôle des femmes devrait être dûment reconnu. L'histoire locale ainsi que l'histoire nationale (mais pas nationaliste) doivent être enseignées, ainsi que l'histoire des minorités. Les événements controversés, sensibles et tragiques devraient être équilibrés par rapport aux influences positives mutuelles;

iii. l'histoire de toute l'Europe, l'histoire des principaux événements politiques et économiques, ainsi que les mouvements philosophiques et culturels, qui ont formé l'identité européenne, doivent figurer dans les programmes d'enseignement;

iv. les établissements scolaires doivent reconnaître les différentes façons de traiter les mêmes sujets dans différents pays, et cela peut être développé comme une base pour des échanges scolaires;

v. l'Institut Georg Eckert pour la recherche internationale sur les manuels scolaires devrait être soutenu, et les ministères de l'Education et les éditeurs de manuels scolaires des Etats membres devraient veiller à ce que la collection de manuels de l'institut soit maintenue à jour;

vi. il faut combiner les différentes formes d'apprentissage de l'histoire (l'étude du manuel, la télévision, les exposés, la visite de musées,

etc.) sans privilégier, de façon exclusive, l'une d'entre elles. Les nouvelles technologies de l'information doivent s'intégrer pleinement dans ce processus. Des critères éducationnels (et académiques) appropriés pour la sélection du matériel à utiliser devraient être assurés;

vii. une plus grande interaction devrait être favorisée entre les influences scolaires et extrascolaires sur l'appréciation de l'histoire par les jeunes, par exemple par les musées (et en particulier par les musées d'histoire), les routes culturelles et le tourisme en général;

viii. les approches novatrices de l'enseignement de l'histoire devraient être encouragées, ainsi que la formation professionnelle continue, notamment en ce qui concerne les nouvelles technologies. L'établissement d'un réseau interactif d'enseignants d'histoire devrait être encouragé. L'histoire devrait être une priorité pour les séminaires européens d'enseignants organisés dans le cadre du programme du Conseil de la coopération culturelle pour la formation continue des enseignants;

ix. il faut favoriser la coopération entre les enseignants et les historiens, par exemple par le biais du nouveau projet du Comité de l'éducation du Conseil de la coopération culturelle sur l'apprentissage et l'enseignement de l'histoire de l'Europe du 20^e siècle;

x. les gouvernements devraient soutenir la création d'associations nationales indépendantes des enseignants d'histoire. La participation active de celles-ci dans l'association européenne des enseignants d'histoire Euroclio devrait être encouragée;

xi. un code de conduite pour l'enseignement de l'histoire devrait être préparé en collaboration avec les enseignants en histoire, ainsi qu'une charte européenne pour les protéger des manipulations politiques.

15. L'Assemblée soutient la liberté de recherche académique mais s'attend également à la même responsabilité professionnelle que celle demandée aux professionnels de la radiodiffusion. En conséquence, l'Assemblée recommande au Comité des Ministres:

i. de demander aux gouvernements d'assurer un financement continu de la recherche en matière d'histoire et des travaux des commissions multilatérales et bilatérales sur l'histoire contemporaine;

ii. de promouvoir la coopération entre historiens, en prenant en compte différentes expériences et opinions, en vue de favoriser le développement d'attitudes plus ouvertes et plus tolérantes en Europe;

iii. d'assurer la protection du droit des historiens à la liberté d'expression.

16. Une collaboration européenne dans le domaine de l'histoire devrait être encouragée. L'Assemblée recommande au Comité des Ministres:

i. d'étudier les éléments de base des diverses histoires des peuples de l'Europe qui, acceptés par tous, pourraient être intégrés dans tous les manuels d'histoire européenne;

ii. d'examiner la possibilité d'établir dans les Etats membres une bibliothèque électronique de l'histoire;

iii. d'encourager les Etats membres à établir des musées nationaux d'histoire sur le modèle allemand de la «Maison de l'histoire» à Bonn;

iv. de promouvoir les projets multilatéraux et bilatéraux dans le domaine de l'histoire et de l'enseignement de l'histoire, et en particulier les projets régionaux entre pays voisins.

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
Fax: (61) 33 9 419 7154
E-mail: Robd@mentis.com.au

AUSTRIA/AUTRICHE

Gerold und Co., Graben 31
A-1011 WIEN 1
Fax: (43) 1512 47 31 29
E-mail: buch@gerold.telecom.at

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie européenne SA
50, avenue A. Jonnart
B-1200 BRUXELLES 20
Fax: (32) 27 35 08 60
E-mail: info@libeurop.be

Jean de Lannoy
202, avenue du Roi
B-1060 BRUXELLES
Fax: (32) 25 38 08 41
E-mail: jean.de.lannoy@euronet.be

CANADA

Renouf Publishing Company Limited
5369 Chemin Canotek Road
CDN-OTTAWA, Ontario, K1J 9J3
Fax: (1) 613 745 76 60

CZECH REPUBLIC/RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

USIS, Publication Service
Havelskova 22
CZ-130 00 Praha 3
Fax: (420) 2 242 21 484

DENMARK/DANEMARK

Munksgaard
Østergade 26A – Postbox 137
DK-1005 KØBENHAVN K
Fax: (45) 77 33 33 77
E-mail: direct@munksgaarddirect.dk

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
Keskuskatu 1, P.O. Box 218
FIN-00381 HELSINKI
Fax: (358) 9 121 44 50
E-mail: akatilaus@stockmann.fi

FRANCE

C.I.D.
131 boulevard Saint-Michel
F-75005 Paris
Fax: (33) 01 43 54 80 73
E-mail: lecarrer@msh-paris.fr

GERMANY/ALLEMAGNE

UNO Verlag
Proppeisdorfer Allee 55
D-53115 BONN
Fax: (49) 228 21 74 92
E-mail: unoverlag@aol.com

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann
Mavrokordatou 9
GR-ATHINAI 106 78
Fax: (30) 13 23 03 20

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service/Magyarország
Márgitsziget (Európa Ház),
H-1138 BUDAPEST
Fax: (361) 302 50 35
E-mail: euroinfo@mail.matafv.hu

IRELAND/IRLANDE

Government Stationery Office
4-5 Harcourt Road
IRL-DUBLIN 2
Fax: (353) 14 75 27 60

ISRAEL/ISRAËL

ROY International
41 Mishmar Hayarden Street
PO Box 13056
IL-69865 TEL AVIV
Fax: (972) 3 648 60 39
E-mail: royil@netvision.net.il

ITALY/ITALIE

Libreria Commissionaria Sansoni
Via Duca di Calabria 1/1, CP 552
I-50125 FIRENZE
Fax: (39) 0 55 64 12 57
E-mail: licosa@ftbccc.it

MALTA/MALTE

L. Sapienza & Sons Ltd
26 Republic Street, PO Box 36
VALLETTA CMR 01
Fax: (356) 233 621

NETHERLANDS/PAYS-BAS

De Lindeboom Internationale Publikaties
PO Box 202
NL-7480 AE HAAKSBERGEN
Fax: (31) 53 572 92 96
E-mail: lindeboo@worldonline.nl

NORWAY/NORVÈGE

Akademika, A/S Universitetsbokhandel
PO Box 84, Blindern
N-0314 OSLO
Fax: (47) 23 12 24 10

POLAND/POLOGNE

Główna Księgarnia Naukowa im. B. Prusa
Krakowskie Przedmieście 7
PL-00-068 WARSZAWA
Fax: (48) 22 26 64 49

PORTUGAL

Livraria Portugal
Rua do Carmo, 70
P-1200 LISBOA
Fax: (351) 13 47 02 64

SPAIN/ESPAGNE

Mundi-Prensa Libros SA
Castelló 37
E-28001 MADRID
Fax: (34) 915 75 39 98
E-mail: libreria@mundiprensa.es

SWITZERLAND/SUISSE

Buchhandlung Heinemann & Co.
Kirchgasse 17
CH-8001 ZÜRICH
Fax: (41) 12 51 14 81

BERSY

Route d'Uvrier 15
CH-1958 LIVRIER/SION
Fax: (41) 27 203 73 32

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

TSO (formerly HMSO)
51 Nine Elms Lane
GB-LONDON SW8 5DR
Fax: (44) 171 873 82 00
E-mail: denise.perkins@theso.co.uk

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Company
468 Albany Post Road
CROTON-ON-HUDSON, NY 10520, USA
Fax: (1) 914 271 58 56
E-mail: info@manhattanpublishing.com

STRASBOURG

Librairie Kléber
Palais de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Fax: +33 (0)3 88 52 91 21

