



DGIV/EDU/HIS TDIM (2007) 09

SYMPOSIUM SUR

« APPRENDRE L'HISTOIRE

POUR VIVRE ET COMPRENDRE LA DIVERSITE CULTURELLE »

Strasbourg,

29 – 30 octobre 2007

Rapport

Symposium sur

« Apprendre l'histoire

pour vivre et comprendre la diversité culturelle »

Rapport de

M. Jean-Michel LECLERCQ
France

Les opinions exprimées dans ce document sont celles de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement la politique officielle du Conseil de l'Europe.

TABLE DES MATIERES

RAPPORT

INTRODUCTION	7
I. LA REAFFIRMATION DU LIEN ENTRE LA REFLEXION HISTORIQUE ET L'APPROCHE DU MULTICULTURALISME.....	7
1.1 Le contexte politique du Symposium.....	7
1.2 La perspective du Symposium.....	8
II. QUELLE HISTOIRE POUR PRENDRE EN COMPTE LA DIVERSITE CULTURELLE ET FAVORISER LE DIALOGUE INTERCULTUREL ?	11
2.1 Désarmer l'enseignement de l'histoire.....	11
2.2 L'idée élargie d'histoire	12
2.3 L'histoire comme dialectique du nous et des autres.....	12
2.4 Une histoire des différences plutôt que des similitudes	13
2.5 Comparer à partir des différences.....	13
2.6 Pour une histoire culturelle.....	14
2.7 L'intérêt pour les notions-clés de l'histoire culturelle.....	15
2.8 Le profil d'une histoire qui réponde aux enjeux du multiculturalisme	16
III. COMMENT TRANSMETTRE CETTE HISTOIRE AUX JEUNES ?	17
3.1 La réaffirmation de la pertinence de la multiperspectivité	17
3.2 Des concepts difficiles à mettre à la portée des élèves.....	18
3.3 La tendance à des évolutions pédagogiques prudentes	19
3.4 Les approfondissements possibles.....	20
3.5 L'importance des contextes.....	21
3.6 Le recours aux milieux extra-scolaires.....	21
3.7 La formation des enseignants et des autres acteurs	24

3.7.1	La formation des enseignants	24
3.7.2	La formation des autres acteurs	26
3.8	L'importance de l'individu	26
3.9	Privilégier les initiatives locales	27
3.10	D'une étude segmentaire de l'histoire à son apprentissage global.....	27
3.11	L'adaptation des programmes et des manuels.....	29
3.11.1	Les curricula	29
3.11.2	Les manuels scolaires	30
IV.	TENTATIVE DE BILAN	31
4.1	Une entreprise passionnante mais difficile	31
4.2	L'atteinte des objectifs assignés au Symposium	33
4.2.1	La définition des stratégies	33
4.2.2	L'identification de concepts-clés.....	34
4.2.3	Méthodes et matériaux pédagogiques pour les acteurs	35
4.2.4	La collecte des bonnes pratiques	36

INTRODUCTION

Dans le cadre du Projet *L'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire*, le Symposium *Apprendre l'histoire pour comprendre et vivre la diversité culturelle* a eu lieu à Strasbourg au siège du Conseil de l'Europe les 29 et 30 octobre 2007. Il a réuni 111 participantes et participants originaires de la plupart des Etats- membres du Conseil de l'Europe ainsi que des représentants de nombreuses organisations internationales impliquées dans le dialogue interculturel notamment entre le monde musulman et l'Europe.

Des séances plénières, des Tables rondes, des échanges dans les groupes de travail et des autres interventions, que comportait le programme qui figure en annexe, est ressortie une impression forte. Le titre du Symposium n'était pas à prendre au sens d'une simple exploitation à faire de ressources déjà disponibles en matière de connaissances historiques ou de pratiques de l'enseignement de l'histoire. Il s'agissait bien plutôt de préciser de nouvelles manières d'envisager la démarche historique et de nouvelles pédagogies pour que les jeunes les partagent. Ces réorientations ayant pour fil conducteur le lien depuis longtemps souligné au Conseil de l'Europe mais encore réaffirmé à cette occasion entre l'histoire et la diversité culturelle.

C'est pourquoi ce Rapport paraît naturellement devoir s'articuler en quatre étapes. La première consacrée au rappel de l'importance accordée par le Conseil de l'Europe à la perspective historique pour la perception de la nature et du fonctionnement des sociétés multiculturelles. La seconde s'attachant à préciser le nouveau profil à donner à la réflexion historique pour qu'elle prenne effectivement en charge la diversité culturelle. La troisième explorant les voies les plus propices pour que les savoirs, les attitudes et les comportements des élèves reflètent ces points de vue. Enfin il ne faut pas oublier que les réorientations préconisées dans la conception même de l'histoire et dans son enseignement marquent des changements parfois très profonds par rapport aux formules ayant prévalu jusqu'ici. Dans une dernière étape, il y aura donc lieu de chercher à apprécier dans quelle mesure ces changements ont des chances de s'opérer et plus précisément dans quelle mesure les objectifs assignés à ce Symposium ont été atteints.

I. LA REAFFIRMATION DU LIEN ENTRE LA REFLEXION HISTORIQUE ET L'APPROCHE DU MULTICULTURALISME

La contribution essentielle de la réflexion historique à une vision adéquate des sociétés multiculturelles est de longue date mise en relief par le Conseil de l'Europe. Cette contribution est au centre du Projet *L'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire* et elle a été naturellement réaffirmée et reprécisée dans ce Symposium.

1.1. Le contexte politique du Symposium

Dès sa fondation, le Conseil de l'Europe a exprimé la volonté de faire des connaissances historiques un instrument pour favoriser le dialogue interculturel. Au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale, la révision des manuels scolaires d'histoire utilisés par les anciens belligérants en a été une première preuve.

Il n'est pas nécessaire de remonter si loin. Les deux dernières décennies offrent de multiples illustrations de la permanence de cette volonté de promouvoir *une vision interculturelle de l'histoire* afin qu'il soit possible pour tous *d'acquérir et d'intégrer l'existence et les éléments fondateurs de la diversité culturelle*¹. La Recommandation 1283 (1996) avait déjà mentionné que *l'histoire est l'un des moyens de retrouver (son) passé et de forger une identité culturelle*. La Recommandation (2001) 15 du Comité des ministres sur *L'enseignement de l'histoire au XXIème siècle* met encore davantage l'accent sur les bénéfices à attendre de l'enseignement de l'histoire pour encourager le *débat fondé sur une vision plurielle* indispensable au développement et à la promotion du dialogue interculturel.

Il n'est donc pas surprenant que le Projet *L'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire* puisse se référer à des déclarations officielles qui l'appellent d'avance. Selon le Plan d'action adopté au troisième Sommet des Chefs d'Etat et de Gouvernement des Etats-membres du Conseil de l'Europe à Varsovie en mai 2005, *le dialogue entre les cultures se nourrit d'une compréhension exacte de l'histoire*². La Déclaration sur la stratégie du Conseil de l'Europe pour les développements du dialogue interculturel (Faro, octobre 2005) reprend et accentue la même thématique. Elle insiste en particulier sur *la nécessité du développement de la connaissance de l'histoire des cultures, des arts et des religions et la mise en valeur d'éléments illustrant les influences historiques et contemporaines entre cultures et civilisations ainsi que les phénomènes de métissage culturel*³.

Pour ce qui est des objectifs assignés aux activités du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'enseignement de l'histoire, la 22ème session de la Conférence Permanente des ministres de l'éducation les a explicitement liés à ceux du Projet *L'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire*. L'étude de l'histoire doit être adaptée au caractère de plus en plus multiculturel des sociétés européennes. Cette étude doit œuvrer à la promotion des valeurs défendues par le Conseil et à la bonne entente et la compréhension mutuelle dans les différents contextes. Dans l'éducation scolaire et extra-scolaire des évolutions de l'étude de l'histoire et des innovations dans sa pédagogie sont nécessaires pour que cette étude facilite le dialogue interculturel et religieux. C'est pourquoi, à l'ouverture du Symposium, M. Jean- Pierre TITZ, Chef de la Division de l'enseignement de l'histoire, a insisté sur le caractère politique d'un Projet dont l'aboutissement recherché était une nouvelle Recommandation sur l'enseignement de l'histoire. C'est dire combien ce Projet peut être considéré comme une pièce maîtresse dans les initiatives du Conseil de l'Europe et combien ce Symposium, comme première étape de ce Projet, était un enjeu important.

1.2. La perspective du Symposium

Dans ce contexte, le présent Symposium a été envisagé comme permettant de mieux expliciter les raisons qui doivent convaincre de la nécessité et des avantages d'un recours à l'histoire pour aborder comme il convient les divers aspects des sociétés multiculturelles.

L'allocation d'ouverture de Mme Gabriella BATTAINI- DRAGONI, Directrice Générale de l'éducation, de la culture et du patrimoine, de la jeunesse et du sport, a été à cet égard particulièrement éclairante. Elle a en effet vigoureusement insisté sur la brûlante actualité du multiculturalisme qui oblige à se demander s'il est un atout ou une menace pour nos sociétés.

¹ Leclef Daphné, *La gestion de la diversité culturelle* Projet Démocratie, droits de l'homme, minorités : les aspects éducatifs et culturels, Editions du Conseil de l'Europe 1997 p.59.

² Document DGIV/ EDU/HIST IM (2006) 07 rev.p.3.

³ Ibidem

A ses yeux la réponse ne fait pas de doute à condition que soit instauré un authentique dialogue interculturel dont les bénéfices sont indiscutables. C'est grâce à lui que peuvent être prévenus ou gérés par la résolution des conflits les risques de la diversité. Ainsi de danger, la diversité bien comprise et bien abordée devient la marque de la richesse d'une société et un atout pour son image. Cela permet qu'y prévalent les valeurs de la tolérance, de la démocratie, des droits de l'homme qui doivent permettre aux sociétés de coexister dans le respect de leurs différences et la compréhension réciproque. Or le développement du dialogue interculturel implique une connaissance de l'histoire des sociétés entre lesquelles il s'établit. Ces sociétés ont toutes traversé de longs processus de formation avec de tumultueuses relations et de multiples métissages. Seule une connaissance du passé est susceptible d'en faire découvrir les spécificités et les incidences sur les situations présentes et leurs éventuelles difficultés. Il y a notamment une persistance du racisme, du nationalisme, de l'antisémitisme, de l'islamophobie. Or contre ces déviances la mise en lumière de déformations du passé qui incitent à la haine et à la violence est un remède à ne jamais négliger. De plus les compétences dont il faut faire preuve dans le dialogue interculturel sont aussi largement celles que requiert l'exercice de la connaissance historique, comme le sens critique ou l'interprétation des événements selon une pluralité de perspectives. Aussi, en évoquant les efforts menés pour la prochaine publication par le Conseil de l'Europe d'un Livre Blanc sur le dialogue interculturel, Mme BATTAINI- DRAGONI a-t-elle signalé que l'ouvrage ne manquerait pas d'insister sur le rôle essentiel de l'histoire.

Les autres interventions de la session d'ouverture sont également revenues sur la nécessité du dialogue interculturel et sur son lien étroit avec la connaissance de l'histoire. Pour Mme Sue BOLAN, Représentante du Congrès des pouvoirs locaux et régionaux au Conseil de l'Europe, l'Europe a une histoire faite de destructions et de reconstructions. Pour cette raison, la paix dont elle bénéficie actuellement appelle des efforts continus pour la préserver. Or ceux-ci passent par la promotion du dialogue interculturel et interreligieux, impossible sans la connaissance du passé et son application au présent. Quant à Mme Annelise OESCHGER, Présidente de la Conférence des Organisations Internationales Non Gouvernementales du Conseil de l'Europe, elle s'est d'abord félicitée d'un Projet en vue de bâtir une Europe où l'on vive en harmonie. Puis elle a rappelé que l'histoire était une arme incroyablement puissante parce qu'elle permettait au citoyen d'être informé sur la réalité de situations passées ou présentes et que, comme toute personne pouvait en faire usage, elle était la meilleure protection contre les manipulations. Chargé d'introduire le Symposium, M. François AUDIGIER est allé dans le même sens. Entre les cultures et les civilisations il n'y a pas seulement des contacts pacifiques mais aussi des rapports de force et des conflits et cela vaut aussi bien pour le présent que pour le passé. Or l'objet de l'histoire est la connaissance du passé mais les questions que le présent pose ne lui sont pas étrangères car le passé propose des exemples qui peuvent être à suivre ou pas. Ces propos venaient en écho à la remarque initiale de M. Arild THORBJORNSEN, Président du Groupe de projet *L'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire*, selon qui l'histoire aide à comprendre le passé, le présent et l'avenir. Ce qui, pour reprendre les termes de M. AUDIGIER, invitait à se demander *De quelle(s) histoire(s), de quel(s) récit(s) avons-nous besoin pour vivre ensemble ? Et vivre ensemble pour faire quoi et comment ?*

Ainsi se trouvait parfaitement cadrée la problématique de ce Symposium. Elle se situait là où le dialogue interculturel et la réflexion historique doivent se rencontrer et se mettre en synergie pour que, selon les propres mots des personnalités intervenues à cette ouverture, la paix, l'harmonie, la solidarité règnent à l'intérieur des sociétés multiculturelles et dans leurs relations.

Il est alors permis de penser que parallèlement est suggérée une vision élargie à la fois des sociétés multiculturelles et des démarches inhérentes à l'histoire.

Il est frappant que désormais on se réfère aux sociétés multiculturelles comme s'il s'agissait de toutes les sociétés. Ce point de vue s'explique par l'intensification des migrations et des mouvements de personnes en Europe et dans le monde entier. Ces phénomènes auraient généralisé le multiculturalisme jadis limité aux cas où dans un pays existaient ce qu'on appelait des minorités. Mais aujourd'hui, par suite du développement des communications et des échanges, toutes les sociétés connaissent une évidente proximité. Le dialogue interculturel est envisagé comme une modalité de relation souhaitable non seulement entre les cultures d'une même société mais également entre toutes les sociétés qualifiables ou pas de multiculturelles. Tout se passe comme si chaque société pouvait être considérée comme ayant une culture dont le degré d'homogénéité serait variable sans compromettre sa spécificité. Du reste à l'inverse, la présence d'une diversité de cultures dans une société est bien plus fréquemment interprétée comme une spécificité de sa culture que comme un obstacle à l'existence d'une culture propre à cette société. C'est donc une optique selon laquelle toutes les questions liées à la diversité culturelle peuvent être considérées comme d'une portée tout à fait générale, à l'échelle européenne et même mondiale et pas seulement comme particulières à quelques sociétés.

On pressent un élargissement assez similaire du champ de la réflexion historique. Dans son étendue et dans ses lignes de force. A l'instar de la diversité culturelle retrouvée partout, s'impose une multiplication des histoires. Il y a d'abord la pluralité des histoires résultant de la prise en compte de la diversité des cultures dans une société donnée qui ont chacune une histoire. Il y a aussi une pluralité accrue des histoires. Jadis, faute de contacts, presque sauf lors de conflits, elles pouvaient presque s'ignorer alors qu'elles sont maintenant en permanence dans l'observation réciproque et la comparaison. Par ailleurs chaque histoire devient plurielle à un double point de vue. D'une part selon les situations qu'elle étudie ou selon ses préoccupations, elle peut devenir plus politique ou plus sociale ou plus culturelle. D'autre part, après l'abandon des thèses positivistes et scientistes, d'une même situation elle a la possibilité de donner plusieurs interprétations. .

Pour faciliter le dialogue interculturel on devine que cette pluralité de la connaissance historique doit être exploitée à fond compte tenu de la nature et de la complexité des situations dans lesquelles elle devra intervenir. En se mettant au service du dialogue interculturel elle doit chercher à éviter l'écueil qu'ont dénoncé les historiens hostiles aux nationalismes et aux sectarismes pour qui *une histoire qui sert est une histoire serve*. De la sorte les enseignants sont confrontés à deux nécessités mal conciliables. Celle d'inculquer la méthodologie sans laquelle la connaissance dite historique serait impossible. Celle de faire prévaloir des valeurs non négociables. Une autre difficulté comparable est comment traiter le registre des mémoires dont la connaissance historique est censée se distancier mais que les cultures ne perdent jamais de vue.

Le dialogue culturel que l'histoire est appelée à soutenir se pose à une échelle et dans une complexité inconnues jusqu'à présent. Il ne s'agit plus seulement de l'établir entre une société majoritaire et des minorités mais dans l'ensemble des sociétés. Pour éclairer et stimuler ce dialogue, l'histoire et son enseignement voient leur rôle s'étendre à des domaines peu explorés jusqu'ici et à la solution de problèmes souvent épineux.

II. QUELLE HISTOIRE POUR PRENDRE EN COMPTE LA DIVERSITE CULTURELLE ET FAVORISER LE DIALOGUE INTERCULTUREL ?

Quel profil donner à l'histoire pour qu'elle prenne en compte la diversité culturelle et favorise le dialogue interculturel ? Cette question inaugurale des travaux du Symposium ne pouvait que paraître en même temps naturelle et insidieuse. Il irait presque de soi que l'histoire doive s'intéresser à la diversité culturelle qui est dans une large mesure le résultat d'évolutions historiques et s'impose bien comme un fait historique. Mais si pour s'en saisir, l'histoire doit changer, cela ne revient-il pas à sous-entendre deux suppositions. D'une part l'histoire telle qu'elle serait pratiquée serait incapable d'effectuer cette démarche. Ensuite en s'engageant dans cette direction, l'histoire devrait adopter un nouveau profil restant à définir et susceptible de soulever des objections au regard des exigences imputables à la connaissance historique établie et reconnue. Quant à faciliter le dialogue interculturel, c'est un engagement qui à bien des égards paraît davantage relever d'un choix personnel de l'historien que de sa pratique professionnelle. Pour qu'il en soit autrement, il faudrait faire une autre histoire dont la validité resterait à démontrer ou resterait douteuse. Cette impression a pu être fréquemment ressentie dans les échanges au cours du Symposium entre ceux que M. Christopher WULF aurait qualifiés d'*historiens ouverts* et ceux qui, pour se conformer à la méthodologie historique et pour tenir compte des contraintes des enseignements scolaires, préféraient s'en tenir à des formules moins novatrices mais mieux maîtrisables. La remarque que l'historien dispose d'une multitude de sources alors que l'élève ne travaille d'habitude que sur deux documents, faite par Mme Gerdien JONKER, du Georg-Eckert Institut pour la recherche sur les manuels scolaires, était une bonne illustration de la possibilité des deux points de vue. Ils ne se sont toutefois pratiquement jamais diamétralement opposés parce qu'au cours de la réunion s'est progressivement instaurée une idée élargie de l'histoire qui permettait en quelque sorte de la prendre sous de nouveaux angles sans avoir pour autant à procéder à des révisions jugées dramatiques.

2.1. Désarmer l'enseignement de l'histoire

C'est bien le cas avec l'idée de *désarmer*⁴ l'enseignement de l'histoire, exprimée dans la synthèse des discussions du premier séminaire préparatoire du Symposium et reprise par M. Jean-Pierre TITZ dans la présentation du Symposium. On entendait par là renoncer à une tradition à laquelle beaucoup d'historiens ont été fidèles et qui les conduisait à de multiples formes d'enfermement et d'intolérance. Cette tradition a été le ressort de tous les nationalismes et sectarismes que le Conseil de l'Europe n'a pas cessé de dénoncer en prônant un véritable retournement. L'invocation de spécificités, qui est une démarche parfaitement acceptable, ne doit pas s'accompagner du refus de reconnaître celles des autres. Il faut au contraire que l'approche d'une spécificité signale en même temps tout ce qui la relie à d'autres dont elle a besoin non pas pour s'imposer par l'opposition et l'exclusion mais pour s'insérer dans un réseau de différences reconnues et acceptées. Mais il y a toujours le danger de voir resurgir les vieux démons et ce Symposium l'a bien rappelé. On a donc avec ce souci de désarmer l'histoire le préliminaire indispensable pour que l'investigation de la diversité culturelle et l'encouragement au dialogue interculturel soient pleinement un objet d'histoire.

Les implications de ce choix ont été examinées davantage au plan de l'enseignement de l'histoire qu'à celui de l'histoire comme mode de connaissance en lui-même. C'est normal dans la mesure où aussi bien ce Symposium que le Projet dont il est un élément portent expressément sur l'enseignement de l'histoire. Cet enseignement de l'histoire est pourtant toujours adossé à l'histoire comme mode de connaissance. L'évocation régulière de la

⁴ Document DGIV/EDU/HISTDIM(2007)01 p.5.

distance par rapport à celui-ci de ce qui s'enseigne dans les écoles le montre bien. L'explication la plus plausible de cette primauté accordée au pédagogique est que l'accent mis sur l'analyse et la diffusion de bonnes pratiques permettait d'éviter des questions qui auraient donné lieu à des débats trop longs et trop théoriques aux yeux de beaucoup de participants. De nombreux indices permettent cependant de penser que ces questions sont restées présentes à l'esprit de tous. Ainsi plusieurs présentations en séances plénières et des échanges dans les groupes de travail ont mentionné les conceptions souvent divergentes dont les démarches historiques sont l'objet, par exemple en ce qui concerne leur degré exigible ou possible de rigueur ou bien du degré de conviction qu'entraînaient leurs conclusions. Au risque d'être incriminable d'extrapoler, il semble donc souhaitable dans ce Rapport de tenter de mieux expliciter ce qui est resté sous-jacent.

2.2. L'idée élargie d'histoire

La nécessité d'enseigner une histoire qui reste à la portée des élèves a été maintes fois réaffirmée. Cela n'a pas pour autant conduit à s'en tenir à une idée étroite de l'histoire qui serait une démarche strictement définie dans des domaines bien fixés à l'avance. Les exigences essentielles pour la production d'une connaissance bien fondée, comme l'interprétation méthodique des sources ou la distanciation par rapport au vécu, n'ont pas été oubliées. Mais le registre sur lequel pouvaient s'effectuer ces analyses a été considérablement ouvert. Ces analyses ont été considérées comme possibles aussi bien à froid à propos d'évènements survenus dans un passé éloigné qu'à chaud sur de l'actualité presque immédiate. Il a été admis en outre que ces analyses pouvaient s'effectuer aussi bien dans les murs de l'école que dans d'autres lieux de la vie économique, sociale ou culturelle.

Il y a eu ainsi reconnaissance de la multiplicité des messages que l'histoire pouvait délivrer et qui lui permettait d'être présente non seulement dans les écoles, les universités ou les centres de recherche mais également dans les librairies, dans les musées, sur les écrans de télévision ou de cinéma. On a donc été invité à prendre conscience de l'ubiquité de l'histoire. Ce phénomène ne brouille pas son image au point de rendre impossible de savoir ce qu'elle est. Cela en fait une palette d'approches avec des intérêts et des canons différents. Les messages qui en résultent sont marqués d'un inégal souci de rigueur mais participent néanmoins à des efforts similaires de connaissance. La pluralité de ces messages témoigne de la pluralité de l'histoire en elle-même. Elle autorise toujours de nouvelles approches par l'abandon d'une idée de l'histoire trop exigeante et trop réductrice au profit de celle de *science douce* pour reprendre la formule d'un historien français.

2.3. L'histoire comme dialectique du nous et des autres

La pratique d'une telle histoire, surtout quand elle doit affronter la diversité culturelle, n'ouvre pourtant pas la voie à l'enregistrement d'échanges et de rencontres idylliques qui ne se heurteraient à aucun obstacle. La plupart des interventions faites lors du Symposium et en particulier dans les groupes de travail ont insisté au contraire sur leurs difficultés. Comme l'a rappelé M. AUDIGIER, ce ne sont pas les cultures qui se rencontrent mais des individus dont la représentativité par rapport à leur groupe d'appartenance est variable et qui ont à l'égard de l'autre des réactions souvent imprévisibles. Et comme y ont insisté Mme Luisa BLACK et Mme Danielle LECLERC, l'autre est imaginé ou se présente sous des visages très différents dont chacun provoque chez son observateur ou son interlocuteur des réactions presque toujours très divergentes. Chaque individu relève d'un nous, d'une conscience collective ou d'une mentalité qui lui valent pour lui-même et pour les autres une image toujours susceptible

d'entraîner des méprises. Il faut donc qu'en permanence s'effectue une accommodation critique pour mettre au point l'image de l'autre offerte dans le dialogue. C'est un processus qui prend du temps et qui s'effectue dans les incertitudes au lieu des assurances immédiates et indiscutables qu'aurait permises une histoire repliée sur elle-même. Face à la diversité culturelle et aux expériences de dialogue interculturel, l'histoire se construit donc sur cette dialectique du nous et des autres qui est une série de moments contrastés. Ce sont tour à tour ceux de la confiance naïve dans la fidélité des images que les interlocuteurs donnent d'eux-mêmes et ceux de la méfiance provoquée par la découverte d'images faussées. Il y aussi l'exercice difficile, parfois douloureux, d'un sens critique ayant à se frayer un chemin étroit entre la sympathie ou l'empathie et l'indifférence ou l'hostilité. C'est aussi une dialectique à cheval sur le passé et le présent. Elle se déroule dans le présent quand la diversité culturelle est concrètement donnée à un moment. Mais il est rare que la signification de ce moment puisse être dégagée et comprise sans une référence au passé. C'est dans la multiplicité de ces moments, qui sont aussi des niveaux d'analyse que doit se déployer l'histoire se situant dans une perspective interculturelle, et les difficultés qu'elle doit affronter ne sont pas rares.

2.4. Une histoire des différences plutôt que des similitudes

Comme toute dialectique, celle du nous et des autres conduit à surmonter des différences mais sans avoir l'espoir de les voir complètement disparaître. De fait le dialogue interculturel n'a pas pour objectif de faire disparaître la diversité culturelle sans laquelle il n'aurait plus de raison d'être. L'univers de ce dialogue est donc celui de différences acceptées comme la norme.

Or il faut rappeler que pendant longtemps et dans bien des contextes, les différences ont eu le statut d'exceptions, voire de déviances, par rapport à un modèle dont il était exclu qu'on s'écarte. Ou quand la rigidité du modèle s'assouplissait, les différences étaient seulement tolérées et toujours exposées à être de nouveau bannies quand des revirements se produisaient. Les régimes totalitaires du XX^{ème} siècle et leurs versions plus récentes ont valu d'innombrables situations de ce genre. Toute idéologie intransigeante, toute tendance hégémonique dans quelque domaine que ce soit ont de tels aboutissements

Moins dangereusement mais tout aussi nettement, la priorité donnée à la recherche des similitudes quelles qu'elles soient a des résultats similaires. Par rapport aux similitudes dégagées, ce qui n'y entre pas fait figure d'exception. De la sorte s'instaure un modèle dominant qui rend précaire la réalité des autres formules. Au contraire, la reconnaissance au droit à la différence est aussi celle d'une diversité dans laquelle les différences deviennent la forme d'existence habituelle

2.5. Comparer à partir des différences

Pour donner toute sa portée à la reconnaissance des différences, il convient parallèlement de la mettre à profit pour convaincre qu'elle permet d'effectuer les comparaisons les plus symptomatiques. L'idée a longtemps régné que la comparaison exigerait des termes de comparaisons semblables. Pourtant de telles comparaisons ne pouvaient que faire découvrir de l'identique qui néanmoins n'avait d'intérêt que s'il comportait quelque différence. C'est pourquoi pour les épistémologies contemporaines qui font de la comparaison la démarche essentielle de la réflexion et de la connaissance, c'est seulement en s'effectuant sur les différences que la comparaison est productrice d'informations significatives sur ses termes.

Cela s'est bien vérifié en maintes circonstances au cours de ce Symposium. Lorsque mention a été faite de différences à relever dans un domaine ou un autre, la nécessité de procéder à des comparaisons a été aussitôt soulignée. Le cas a été particulièrement net dans un groupe de travail à propos des manuels scolaires ou des bonnes pratiques. On a eu, à première vue, l'impression d'une jungle non maîtrisable quand on a voulu dégager des similitudes. Mais d'une série de contrastes suggestifs quand on a fait l'examen sous l'angle de la différence.

L'histoire comparée a été jusqu'ici peu pratiquée parce qu'elle se trouverait face à des situations trop différentes pour autoriser des comparaisons. La prise en compte de la différence et de la diversité comme la vraie caractéristique de ces situations serait sûrement le moyen de réduire ces appréhensions et donc de doter l'histoire d'une plus forte dimension comparative dont elle a besoin pour mieux consolider son statut épistémologique

Il ne faut pas non plus oublier que la comparaison donne à tous ses termes une égale importance du moins en principe. Le danger des comparaisons purement quantitatives est du reste de toujours risquer de s'en écarter insidieusement en classant, en hiérarchisant. Les comparaisons axées sur les différences permettent dans une large mesure d'éviter cet écueil en favorisant les approches qualitatives. Ce sont aussi celles que préfère l'histoire. En se concentrant sur la diversité culturelle elle se trouve aussi incitée aux comparaisons correspondant le mieux à sa nature et à ses ambitions.

2.6. Pour une histoire culturelle

Il était naturel qu'en se ralliant à ces points de vue, on attende de nouveaux éclairages sur l'univers des cultures devenu un des aspects des sociétés du passé et du présent qui attirent le plus l'attention. On était ainsi amené à envisager une histoire qui soit plus culturelle ou totalement culturelle.

Les évolutions qui ont conduit d'une histoire surtout politique, parfois ironiquement baptisée 'histoire- batailles, à une histoire sociale et culturelle n'ont guère été signalées. Mais l'importance à accorder aux représentations et aux symboles qui ponctuent la vie d'une société a été pleinement reconnue. Or l'on sait bien que l'attention à leur prêter l'histoire culturelle la revendique. C'est son originalité. On peut aussi estimer qu'à l'arrière- plan de bien des remarques apparaissait ou se laissait deviner la référence à la notion de mentalité qui a bénéficié d'un intérêt si marqué dans l'histoire culturelle que pour certains celle-ci aurait dû être centrée sur l'étude des mentalités.

Est également ressortie l'opportunité de faire dans l'histoire culturelle une large place à l'histoire de la culture. Celle-ci a été reconnue comme indispensable parce que chaque culture est un processus historique qui lui vaut des avatars bien éloignés de l'existence presque miraculeuse dont certains mythes la dotent. Les cultures comme tout existant ayant une histoire est susceptible de connaître l'essor et le déclin, d'être reconnue et célébrée ou négligée et même oubliée.

C'est ainsi l'histoire culturelle qui a paru livrer le visage le plus symptomatique d'une société à travers les représentations qu'elle se fait de ses comportements dans ce qu'elles peuvent avoir en même temps de véridique et d'imaginaire. C'est sous cet angle qu'on peut espérer rendre l'enseignement de l'histoire plus attrayant en faisant entrer dans le vécu des autres. Il est aussi alors le plus propice à la mise en évidence de différences qui pourront être expliquées et par là même mieux comprises. En tout état de cause l'histoire culturelle a bien

été perçue comme la meilleure voie pour que la dialectique du nous et des autres apporte les images des autres les plus complètes et nous invite aux retours les plus lucides sur nous-mêmes

2.7. L'intérêt pour les notions- clés de l'histoire culturelle

L'intérêt pour l'histoire culturelle s'est aussi manifeste de manière très explicite par l'importance attachée à une meilleure perception de ses notions- clés comme celle de culture et d'identité.

Les documents de travail établis par le Secrétariat pour ce Symposium n'avaient du reste pas omis d'indiquer la nécessité au moins de les clarifier à défaut de pouvoir probablement en proposer des définitions incontestables. Certains exposés et bien des interventions dans les groupes de travail se sont engagés dans cette direction..

La notion de culture n'a pas été totalement soustraite à sa pluralité conflictuelle d'acceptions englobant à la fois des aspects de la quotidienneté et les productions de l'activité littéraire ou artistique. Néanmoins a largement prévalu ce que M.WULF a dénommé une vision globale de la culture qui en retient ses divers profils sans en privilégier ou exclure certains. Cela a conduit à voir la culture d'une société comme les diverses modalités de son emprise sur son environnement. De fréquentes observations sur l'organisation et le fonctionnement des cultures ont aussi permis de mieux cerner leur nature. Il a été relevé qu'aucune culture ne saurait ni se fermer ni s'ouvrir complètement à d'autres et que le sort commun de toutes les cultures était donc un inévitable métissage qu'il serait illusoire de vouloir freiner ou arrêter. Dès lors l'authenticité d'une culture est toujours plus relative qu'absolue et tient toujours bien davantage à l'opinion qui la professe qu'à la réalité des faits. Dans ces conditions l'interculturalité devrait être comme un état naturel de toute culture et de toute personne. Seules des circonstances malheureusement fréquentes le font oublier. Cela ne devrait pas pour autant dispenser de considérer le choc des cultures comme une de leurs pathologies. De la sorte l'incitation au dialogue interculturel apparaîtrait non pas comme un nouvel horizon à découvrir mais comme un retour à la normalité en triomphant d'obstacles incongrus.

L'autre notion- clé de l'histoire culturelle qui a donné lieu à de multiples observations est celle d'identité. Celle-ci a pu ainsi bénéficier d'éclairages souhaitables et partagés. L'accord s'est fait en particulier sur la reconnaissance de la polyvalence et de la polymorphie de l'identité personnelle tenant à la pluralité de rôles que doit tenir chaque individu. Son rôle familial, son rôle professionnel, son rôle social lui font comme interpréter des personnages différents qui n'ont généralement pas le même profil ou ont seulement certains traits d'une physionomie commune. Ces rôles pour la plupart tiennent à une société dans laquelle ils peuvent être joués. Il y a donc une relation indéfectible entre l'identité personnelle et l'identité collective sans qu'il soit pour autant possible de les envisager sur le même modèle. Les rôles individuels et les rôles collectifs ne sont pas toujours les mêmes. Un individu et un groupe ne réagissent pas de la même manière aux difficultés et aux ratés de la série des rôles à assumer. Les troubles de la personnalité individuelle consécutifs à l'insatisfaction devant les rôles eux-mêmes ou la frustration due à leur mauvaise exécution sont bien connus sous leur forme bénigne ou grave. Les phénomènes équivalents au plan collectif sont beaucoup plus mal connus et donnent lieu en tout cas à des interprétations sujettes à discussion. Quoiqu'il en soit, l'accès à une identité sur les deux plans à ce qui serait l'essentiel est malaisé. C'est sans doute particulièrement net pour l'identité nationale qui semble n'avoir jamais pu être véritablement atteinte qu'on se fie par exemple à l'idée de caractère national ou à celle de mentalité

proposée par des représentants de l'anthropologie culturelle, de la psychologie sociale ou encore par certains historiens. Les tentatives d'application de ces notions aboutissent toujours à des vues trop schématiques et trop rigides. On se retrouve en fin de compte devant des identités beaucoup plus complexes et beaucoup moins homogènes qu'on ne voulait les imaginer initialement. C'est toutefois aussi une raison d'être optimiste sur les chances du dialogue interculturel. Lorsqu'il est refusé par une personne ou un groupe, on peut espérer que c'est seulement un aspect de l'identité qui y est hostile et supposer qu'un autre aspect pourra y être favorable. C'est évidemment ce qui fait du dialogue interculturel un processus temporel. Il faut parfois attendre le moment où il deviendra possible.

Ces aspects de l'identité n'ont bien entendu jamais paru être sans conséquences sur la manière d'envisager l'image de l'autre. Il a été fait état de la pluralité des identités sous lesquelles l'autre peut être perçu. Tantôt comme un voisin proche à tous les points de vue, tantôt comme un étranger spatialement et culturellement éloigné avec toute une série de variantes entre ces deux pôles. De telles expériences ont incité à distinguer dans l'image de l'autre comme dans toute image deux versions. L'une dans laquelle l'image serait tenue pour le simple reflet que renvoie un miroir et qui serait donc une représentation fidèle de son objet sauf au cas où le miroir serait défectueux. L'autre version dans laquelle l'image serait au contraire une représentation dûment élaborée avec tous les risques que comporte une telle opération. Or tout concourt à faire tenir l'image- reflet pour une dangereuse illusion. En premier lieu, il y a dans le regard sur l'autre l'intervention d'une subjectivité qui n'a rien d'un simple miroir et plutôt tout d'un miroir déformant. Ensuite à cause de la multiplicité des rôles qui la constituent, une identité ne saurait se livrer dans le seul rôle qui serait vu par un autre dont on attendrait alors qu'il capte l'invisible. Il ne reste donc que la possibilité d'avoir une image- représentation, sans doute source d'erreurs mais imputables à celles et ceux qui l'élaborent. Nous serions donc responsables de l'image que nous avons des autres que nous ne pouvons espérer coucher sur une pellicule photographique.

Comme précédemment avec l'identité, nous retrouvons une sorte d'état naturel du dialogue interculturel puisque, sauf à nous enfermer totalement en nous-mêmes, nous ne pouvons éviter de nous représenter, c'est-à-dire de construire l'autre et ce faisant d'ébaucher la communication avec lui. Cependant bien que ce processus puisse s'effectuer souvent inconsciemment et presque automatiquement, tout incite à supposer que dans la majorité des cas il exige un effort. On enregistrerait alors ainsi une caractéristique forte du dialogue interculturel qui serait potentiellement une démarche allant de soi mais qui ne se concrétiserait que dans l'effort pour atteindre l'autre avec lequel se nouera le dialogue.

2.8. Le profil d'une histoire qui réponde aux enjeux du multiculturalisme

Les analyses précédemment évoquées ont permis de préciser le profil souhaitable pour une histoire qui réponde aux enjeux du multiculturalisme.

C'est d'abord une histoire qui doit éclairer des aspects de l'évolution et de l'état des sociétés qui ont jusqu'ici été largement laissés dans l'ombre. Ce nouvel éclairage est destiné à mieux faire voir les situations liées à la culture d'une société et leurs incidences éventuelles sur les phénomènes politiques, économiques ou sociaux. C'est aussi une histoire qui retrace l'évolution d'une société en elle-même et par rapport aux autres en accordant une attention plus marquée aux facteurs culturels sur le long terme abstrait que ceux-ci, la plupart du temps, ont été invoqués surtout dans les seules périodes de crise. On le voit bien à propos des luttes que des minorités, par exemple dans les Balkans, ont menées pour la défense de leur langue et

de leurs traditions. Ces luttes ne sont guère mentionnées que lors de périodes de crises et de conflits ouverts avec le groupe majoritaire alors qu'elles ont marqué pendant nombre d'années tous les instants de la vie des communautés concernées. C'est aussi une histoire à laquelle il est demandé de faire des acteurs des situations analysées des sujets au même titre que leurs interprètes officiels ou leurs observateurs extérieurs. C'est là que doit conduire le souci d'accorder à l'autre et à son image toute l'attention désirable. L'autre doit être traité comme un autre je et à l'histoire s'applique également la formule que *les faits sociaux ne sont pas des choses*⁵. Il faut néanmoins convenir que dans l'analyse des motivations des acteurs, les historiens ont d'habitude privilégié la logique de l'intérêt et des rapports de force au détriment des composantes les plus profondes et les plus subjectives de leur personnalité. Le roi peut être nu dans les fictions⁶ mais pas dans les ouvrages d'histoire, sauf dans des biographies souvent critiquables d'être indiscrètes et insidieuses. Bref l'histoire à préconiser pour qu'elle se mette au diapason du multiculturalisme, est une histoire qui reconnaisse dans toutes ses démarches la présence et l'initiative de personnes appréhendées dans toutes leurs dimensions et pas seulement dans un rôle qui ferait disparaître les autres. C'est bien entendu tout à fait dans la ligne des valeurs auxquelles adhère le Conseil de l'Europe.

III. COMMENT TRANSMETTRE CETTE HISTOIRE AUX JEUNES ?

Si c'est sur cet arrière plan conceptuel que s'est déroulé le Symposium, les questions qui y ont été le plus explicitement soulevées ont été d'ordre plus pratique. Ce sont celles de savoir si et comment on pouvait espérer transmettre aux jeunes et les manières dont devrait procéder cette histoire et les conclusions auxquelles elle pourrait aboutir. Que ces questions aient été posées est bien naturel pour deux raisons. D'une part ce qu'on pourrait appeler l'histoire pour le multiculturalisme semble devoir sortir des chemins empruntés jusqu'à présent par les professeurs d'histoire et il n'y a rien d'étonnant à ce que des précisions soient attendues sur les nouveaux itinéraires à suivre. D'autre part les pédagogues peuvent avoir l'impression qu'il est envisagé de faire appel à des notions et des analyses très peu familières aux élèves et donc être enclins à s'interroger sur la possibilité de les y faire accéder.

3.1. La réaffirmation de la pertinence de la multiperspectivité

On peut néanmoins avoir le sentiment qu'il n'est pas inévitable de se heurter à des obstacles insurmontables. Car la pratique de la multiperspectivité reste reconnue comme la démarche la plus pertinente et elle est déjà bien installée dans les pédagogies. Il n'est guère en effet de propos tenu à ce Symposium qui n'ait pas signalé les ressources qu'elle offrait pour accorder l'enseignement de l'histoire aux nouvelles exigences.

Il n'y a pas lieu de rappeler ici dans le détail en quoi consiste la multiperspectivité C'est le concept auquel se réfèrent de nombreux textes officiels du Conseil de l'Europe et qui est de longue date au centre de la réflexion et des activités de la Division de l'enseignement de l'histoire. Sa présentation même très schématique suffit pour faire comprendre qu'elle permet à l'enseignement de l'histoire d'intégrer les diverses répercussions de l'intérêt à porter au multiculturalisme. La multiperspectivité consiste pour l'essentiel à découvrir et à exploiter les différentes directions à donner au travail d'interprétation considéré comme la pierre angulaire de la démarche de connaissance historique. Celle-ci se constitue à travers les diverses interprétations dont un même événement peut faire l'objet notamment pour favoriser des regards croisés ou comprendre des regards contradictoires. D'une multiplicité de points de

⁵ Monnerot Jules, *Les faits sociaux ne sont pas des choses*. Paris, Gallimard, 1946.

⁶ Selon le fameux conte d'Andersen

vue possibles est retenu celui dont la vraisemblance » est la plus plausible. Il y a donc un pluralisme de la connaissance qui est en accord avec celui de la société et l'on voit bien comment dans cette optique les nouvelles orientations de l'histoire sont susceptibles d'intervenir. Il faut *désarmer* l'histoire pour permettre le plus large échantillonnage d'interprétations possibles alors qu'une histoire engoncée dans les partis pris le restreint par principe. Il faut qu'au moins dans l'idéal on ne passe sous silence l'histoire d'aucune société. Autrement on diminuerait les chances d'avoir une gamme d'interprétations possibles assez étendue pour fonder celle qu'on retient. La pratique de la multiperspectivité doit aussi susciter l'intérêt pour toutes les facettes d'un événement et donc pour ses côtés culturels parce que sinon le registre des interprétations possibles se trouverait encore une fois restreint. Enfin il va de soi que dans la pratique de la multiperspectivité les arrêts sur l'image de l'autre ouvriront entre le nous et les autres tout un champ d'interrogations qui seront matière à interprétations. Tout permet donc d'espérer qu'avec l'optique de la multiperspectivité on se retrouvera bien plus en terrain familier que sur des terres inconnues. C'est du reste ce que recherche la politique de l'enseignement de l'histoire du Conseil de l'Europe qui dès qu'elle a introduit la multiperspectivité l'a aussitôt associée au multiculturalisme.

3.2. Des concepts difficiles à mettre à la portée des élèves ?

On s'est toutefois demandé si cette association n'impliquait pas le recours à des concepts paraissant parfois difficilement ou pas transmissibles aux élèves. Il s'agit notamment des notions de culture et d'identité qui se retrouvent inévitablement dans l'évocation des problèmes inhérents au multiculturalisme. Or ces notions ne se trouvent guère abordées dans les manuels scolaires et pas davantage dans les cours des enseignants. On peut donc s'interroger sur les chances de modifier cette situation tout au moins jusqu'aux classes terminales du deuxième cycle du secondaire, ces notions pouvant être jugées trop complexes pour les élèves des niveaux antérieurs.

C'est le cas avec la notion de culture qui décourage facilement à la fois par sa complexité et son imprécision. Comme l'a fait M. WULF, on peut signaler le passage de la culture entendue comme la production littéraire et artistique à la culture envisagée globalement comme l'ensemble des réactions d'un groupe à son environnement. Mais on risque alors de devoir entrer dans les arcanes des distinctions à faire entre des termes comme ceux de culture et de civilisation ou de culture et modes de vie. Il paraîtrait pourtant possible de faire comprendre même aux élèves du premier cycle du secondaire qu'il faut tenter de procéder à ces distinctions sans craindre des difficultés éventuelles qui sont normales. Ce serait une expérience salutaire de la prudence absolument nécessaire dans le choix d'une dénomination, un processus linguistique et culturel d'une importance capitale, mais qui n'apporte pas toujours une clarification absolue. Dans cette perspective la comparaison entre certains termes pourrait être très instructive car elle montrerait et les possibilités de précisions et la part à concéder à l'imprécision. Par exemple la distinction entre culture et folklore serait relativement facile si l'on considérait le folklore à la fois comme un aspect significatif de la culture et comme un moment de son devenir. Il concerne en effet la plupart de ses aspects depuis des modes de vie jusqu'à des manifestations artistiques comme le chant et la danse. Mais il est aussi une mémoire de la culture à un certain moment avec toutes les émotions et tous les aspects qui s'y relient pour se faire reconnaître par une majorité dominante ou préserver des traditions jugées en péril. Par ailleurs on pourrait promouvoir l'idée de culture en rappelant qu'elle est une clé désormais indispensable pour aborder et comprendre le monde contemporain dans ses caractéristiques les plus symptomatiques en raison de la

prévalence du multiculturalisme. Car il est la marque de sociétés qui tiennent à vivre leur culture précisément sous tous les aspects qui viennent d'être mentionnés.

La notion d'identité interpelle aussi par sa complexité. Un participant l'a caractérisée comme très mouvante. Elle varie d'une région à l'autre. Elle peut être communautaire, tribale, religieuse. Elle n'est pas la même dans un Etat centralisé et dans une communauté. Il y a, comme au Liban, des *identités meurtrières*. La notion d'identité a paru pourtant accessible aux élèves du secondaire. Le rapprochement avec la personnalité pourrait être commode et parlant à cet égard. L'expérience du je et de l'autre se fait très tôt chez l'enfant qui est capable de sentir très précocement ce qui lui appartient et le concerne. Du même coup commence très tôt le jeu de rôles dont une identité personnelle est le siège. Quant à l'identité collective, il a longtemps paru impossible de l'envisager à l'image de l'identité personnelle. Avec la conception strictement unitaire qu'on avait de celle-ci, le risque de tomber dans les travers organicistes semblait inévitable. Mais une fois la familiarité établie avec une identité personnelle plurielle rien ne devrait plus interdire d'envisager l'identité collective à son image. On le vérifierait bien à propos de l'idée de nation. La conception romantique l'assimilant à une personne entretenait la double illusion d'une personne et d'une entité d'une totale homogénéité et d'une totale unité. Mais le temps est venu de reconnaître des nations plurielles dans lesquelles comme en Belgique ou en Espagne des communautés culturelles se voient désormais comme des nations dans la nation. Il faudrait avoir la précaution de ne pas pousser trop loin l'analogie entre l'identité collective et l'identité personnelle mais elle peut certainement aider à mieux imaginer toute la complexité des comportements et des réactions dans une société en elle-même et dans ses relations avec les autres.

Ces approches mettraient aussi dans de bonnes conditions pour faire mesurer combien sont excessives les prétentions d'une culture à l'originalité ou à l'authenticité absolues. Ce serait très bénéfique. De telles prétentions bloquent toujours le recours à la multiperspectivité et alimentent tous les nationalismes et toutes les xénophobies.

3.3. La tendance à des évolutions pédagogiques prudentes

Sans difficultés insurmontables, il serait possible de faire travailler les élèves sur les nouvelles problématiques par les élèves sans difficultés. Ceci explique sans doute que des évolutions pédagogiques radicales pour y parvenir n'aient pas été jugées indispensables par la plupart. Les échanges intervenus à ce sujet. Dans les groupes de travail le laissent penser.

On a sans doute enregistré des soucis comme ceux de promouvoir une *compréhension empathique de l'autre*, d'adopter une approche comparative des récits historiques de différents pays, de reconsidérer les récits en usage dans son propre pays ou de faire preuve d'honnêteté dans l'appréciation de sa propre histoire ou de sa propre culture.

Mais il a été généralement admis que ces démarches peuvent et doivent demeurer conformes à la méthodologie historique reconnue avec la pratique de l'interprétation et avec le sens critique requis. On n'a pas estimé non plus que les apports escomptables des nouvelles technologies de l'information et de la communication différaient totalement de ceux qu'on peut attendre pour un enseignement de l'histoire moins tourné vers l'interculturel. Les nouvelles technologies ont, semble-t-il, l'avantage de faciliter les échanges entre les élèves de pays et de cultures différentes et de rendre plus nombreuses et plus disponibles les

informations sur l'autre. Dans l'ensemble on s'est bien davantage attaché à rappeler leur rôle habituel qu'à envisager une extension de celui-ci ou sa profonde réorientation.

A première vue cette situation passerait facilement pour décevante. Elle peut pourtant tout aussi bien inciter à l'optimisme. Si le cours d'histoire peut être doté de sa dimension multiculturelle et interculturelle avec ces aménagements somme toute modestes, il faudrait s'en féliciter. S'en remettre à des changements beaucoup plus importants pourrait relever de l'irréalisme et de l'illusion quand on se souvient de l'enlisement qu'ont connu trop de réformes ambitieuses.

3.4. Les approfondissements possibles

Toutefois cette réunion a donné lieu à plusieurs présentations qui ont souligné que la méthodologie historique habituelle et notamment l'exercice de l'esprit critique pouvaient être mis à profit pour investiguer des domaines encore peu explorés ou totalement inexplorés.

Cela concerne en particulier les concepts qui interviennent dans la réflexion sur la diversité culturelle. Leur série commence par l'idée de l'autre et comprend des notions comme culture et identité culturelle ainsi que nationalisme, patriotisme ou racisme. Contrairement aux faits dont une observation systématique conduit à une description précise ou à une définition univoque, ces concepts se manifestent systématiquement à travers des mots qui sont toujours polysémiques. Il n'y a jamais d'acception unique de termes tels que pluralisme, nationalité, étranger. Selon les contextes ou les époques ils ont des connotations positives ou négatives. Conformément à la méthodologie historique, les élèves doivent donc faire usage de leur sens critique pour identifier leurs différentes significations et ne pas les employer à contresens dans l'interprétation d'une situation ou dans un entretien avec un interlocuteur. Par ailleurs si l'imprécision de ces termes peut rendre des concessions nécessaires, celles-ci doivent rester dans des limites à déterminer. Le souci de ne pas heurter l'autre ne doit pas conduire à abonder dans son sens sans discernement. Ces limites varient naturellement selon le profil de l'autre qu'il convient donc d'identifier le mieux possible pour éviter les malentendus.

En allant dans ces directions, on tend à affiner la méthodologie historique afin qu'elle soit mieux en prise sur la diversité culturelle et le dialogue interculturel. Par exemple, en maintenant l'absolue nécessité d'une analyse des sources comme point de départ obligatoire de la démarche de connaissance historique, on infléchira celle-ci vers des procédures qui se relient plus directement à l'examen de contextes multiculturels. On pourra développer la compréhension des débats et des controverses dont l'histoire d'une période, d'un pays dans son ensemble ou d'une de ses composantes peut être l'objet. On pourra apprendre à discerner les partis pris et les interprétations tendancieuses, à soulever les questions les plus pertinentes, à comprendre la causalité, la continuité, le changement. On pourra aussi faire comprendre qu'une vision exacte du passé exige un examen attentif des valeurs de l'époque.

3.5. L'importance des contextes

Ces approfondissements doivent aussi conduire à être attentif aux contextes. Comme on vient de le voir rappelé, leur ignorance fait courir le danger de graves malentendus sur les sens des concepts ou des mots utilisés et dans l'interprétation des situations.

De nombreuses remarques faites par les participantes et les participants au Symposium ont par ailleurs insisté sur un point. L'importance accordée au contexte ne doit pas se cantonner aux

conditions de fonctionnement des classes pour ce qui est par exemple du profil psychosocial ou pédagogique des élèves. Tenir compte du contexte devrait désormais signifier que les élèves aient des expériences plus directes des situations qu'ils étudient. Il faudrait ainsi leur faire percevoir l'autre comme un être bien concret et très divers qui peut être l'immigré, le réfugié, la personne d'un autre pays, d'un autre genre, d'une autre génération, d'une autre catégorie socioprofessionnelle. Si ce sont des perceptions qu'il est possible de susciter à propos de contextes du présent, des opérations similaires sont possibles sur des contextes du passé. Pour cela il faut personnaliser le passé en parlant plutôt d'un esclave que de l'esclavage, plutôt d'un persécuté bien identifié ou de sa famille que de la Shoah. Il faut aussi bien entendu utiliser aussi toutes les ressources disponibles pour ne plus se limiter à une évocation abstraite du passé mais le restituer en le faisant revivre. La civilisation de l'image le permet depuis longtemps à condition que s'effectue une initiation à la lecture des images servies analogue à celle des textes écrits. Cependant des ressources plus anciennes et parfois moins spectaculaires peuvent être aussi fructueuses comme les œuvres des écrivains. Parmi ceux-ci les écrivains voyageurs ont un intérêt particulier. Ils nous transportent dans des contrées où les visages de l'autre et sa conduite frappent par leur caractère parfois si différent et si insolite par rapport à l'environnement habituel des élèves.

Ces efforts devraient avoir déjà été accomplis pour tout enseignement de l'histoire quelle que soit sa perspective. Il est assez normal qu'ils aient paru s'imposer encore plus dans un enseignement de l'histoire se reliant à la promotion de l'interculturel. La menace d'abstraction le guettait à cause de la place plus importante qu'il est supposé devoir faire à des histoires d'ailleurs au lieu d'histoires plus proches et plus familières. On préconise le respect de valeurs qui rend possible le dialogue interculturel sans oublier la menace d'abstraction qu'il comporte. Ce sont autant de raisons pour chercher à éviter qu'un enseignement de l'histoire avec ces préoccupations ne tombe pas dans des abstractions telles qu'il passerait au-dessus de la tête des élèves et leur feraient survoler sans y entrer vraiment les questions à affronter.

3.6. Le recours aux milieux extra - scolaires

Toutefois il y a d'innombrables aspects à prendre en compte pour concrétiser tout ce qui est à évoquer à propos de l'interculturel. C'est pourquoi un des leitmotivs de ce Symposium comme des séminaires préparatoires a été qu'il ne fallait pas espérer y parvenir avec les seuls moyens dont dispose le milieu scolaire. Il a donc paru indispensable de pouvoir compter sur les initiatives menées hors des écoles et sur les synergies entre les différents partenaires. Leur gamme qui a souvent été déclinée est fort large. Elle va d'associations où leurs membres côtoient les enseignants et coopèrent régulièrement avec eux à celles d'institutions spécialisées pouvant n'avoir eu jusqu'ici que de rares contacts avec les établissements scolaires. Mais l'intérêt des réflexions exprimées à ce propos ont mis en lumière le profit à tirer des objectifs poursuivis dans les divers secteurs pour faire mieux connaître la diversité des cultures et faciliter leur dialogue ainsi que les moyens de mieux coordonner les activités des uns et des autres.

Sur ce plan on a évoqué bien des possibilités offertes ainsi. Nouer ou resserrer des contacts avec des voisins de cultures différentes que les jeunes connaissent peu ou dont ils ignoraient l'existence. Faire découvrir aux résidents d'une agglomération ou d'une région un passé méconnu et dont les influences sont encore perceptibles. Ainsi la visite guidée de certains quartiers d'une ville peut révéler la présence très ancienne de populations allochtones et de métissages insoupçonnés. Surtout là où coexistent des populations ayant des rapports difficiles, toutes les formes de rencontres entre les communautés rendues possibles par des

interventions de cette nature peuvent susciter une meilleure compréhension réciproque et déminer les agressivités éventuelles. Ces révélations de la complexité des origines ou des chances de contacts sont à l'évidence un apprentissage particulièrement concret de la diversité culturelle. Il fait donc bien mieux voir et bien mieux sentir que ce que livre un cours. Faute de ces ancrages et de ces compléments, il risque de rester trop vague pour inspirer une réflexion déterminante et mobilisatrice.

Sur un autre plan, on a insisté sur l'intérêt que présentent toutes les initiatives pour éviter la disparition ou l'ignorance de moments de l'histoire de certaines cultures. Ces rappels ont paru particulièrement opportuns quand il s'agit de populations immigrées ou étrangères. Il faudrait par exemple, qu'après leur participation aux combats aux côtés du pays d'accueil, ces populations bénéficient d'un droit de cité et d'un droit à la différence plus effectivement reconnus. Il serait donc opportun que les initiatives de cette nature soient mieux connues et mieux suivies par les jeunes pour avoir des expériences plus riches d'autres cultures.

Il va de soi que des projets similaires sont encore plus souhaitables dans des zones où sévissent des conflits latents ou ouverts. Il faudrait des occasions de faire se rencontrer, parfois pour la première fois, les deux parties qui jusque là s'étaient ignorées ou avaient l'une de l'autre des images faussées. C'est l'objectif du *festival des invasions* de Cosenza grâce auquel les communautés de cette ville italienne se retrouvent pour mieux envisager l'avenir ensemble. Les projets de cette nature exigent de la part des organisateurs des capacités à mobiliser les intéressés et souvent une forte ténacité pour surmonter les déceptions qui ne sont pas rares. Mais il y a encore en Europe suffisamment de situations conflictuelles pour qu'il soit nécessaire de souhaiter l'essor de telles démarches.

Dans les contextes plus faciles et même dans les autres, les échanges de jeunes avec des finalités scolaires ou plus expressément culturelles ont bien entendu retenu l'attention. Dans ces échanges les stages de perfectionnement linguistiques occupent une très large place. Pendant une très longue période leur seul objectif a été d'améliorer les compétences dans une langue étrangère et c'est un objectif qui n'est pas dépourvu de toute dimension interculturelle. Mais celle-ci peut souvent rester trop implicite pour avoir une portée suffisante. Heureusement, dans une large mesure grâce à l'insistance du Conseil de l'Europe sur la nécessité de lier l'apprentissage d'une langue et celui de sa culture, ces stages mènent de plus en plus souvent ensemble la familiarisation dans les deux domaines. Mais le Symposium et surtout les deux séminaires préparatoires ont permis de constater l'existence de nombreuses associations qui se consacrent en priorité à l'organisation de rencontres pour mieux faire connaître la culture de l'autre.

Les musées ont été également mentionnés à maintes reprises comme des lieux très propices à des contacts très stimulants avec des témoignages du passé et du présent des cultures. Il a été convenu que la présentation de leurs collections permanentes ou de leurs expositions temporaires n'apportent pas toujours les informations dont les publics jeunes auraient besoin pour en tirer le meilleur profit. La recherche de la fréquentation la plus élevée possible ou le poids d'impératifs purement muséographiques conduisent souvent à survaloriser la dimension pittoresque ou esthétique au détriment de l'apport d'informations plus parlantes pour un public jeune. Il n'en reste pas moins que les objets exposés sont toujours pour les enseignants qui le souhaitent ou des guides soucieux de s'adapter à leur auditoire, des points d'appui très précieux pour faire imaginer une culture dans son ensemble ou entrer dans le détail de certains de ses aspects. Il a aussi été rappelé que les musées sont les mieux placés pour faire revivre des pans ou des périodes de cultures qui ont été victimes des vicissitudes de l'histoire. A cet

égard une attention particulière a été portée à la culture musulmane dont on peut estimer qu'elle s'est décrochée de celle de l'Occident à partir du XIII^{ème} siècle et plusieurs expositions destinées à réparer cette coupure ont été citées. D'autres cas similaires en Europe même ont été mentionnés tels que les programmes du musée de Tallin destinés à faire resurgir du passé des communautés et des traditions oubliées. Ce qui se fait avec les musées a donc pu être considéré à juste titre comme d'excellents exemples des compléments dont l'enseignement de l'histoire peut bénéficier à l'extérieur de l'école bien que les objectifs poursuivis par cet enseignement et ceux poursuivis par les musées ne coïncident pas toujours.

Les distances sont apparues encore plus marquées avec les médias et surtout les médias audiovisuels. Les productions historiques affluent sur les écrans de cinéma et de télévision. Or elles ne répondent que très rarement à des exigences qui leur permettraient d'être des apports appréciables à la connaissance historique. Elles misent avant tout sur la plongée dans l'émotion et non pas sur la crédibilité ou le caractère plausible d'une restitution du passé. Il n'y a que de rares exceptions qui méritent d'autant plus d'être remarquées. On s'est ainsi arrêté à une série télévisée qui a offert une présentation très véridique de deux cultures ayant d'assez mauvais rapports à travers leurs coutumes les plus quotidiennes et une intrigue sentimentale entre des membres de chacune des cultures. En l'occurrence mieux qu'un discours très argumenté, la comédie a réussi à faire sentir les chances de se rejoindre qu'avaient des interlocuteurs très éloignés les uns des autres par les stéréotypes et les préjugés. Mais les réussites de ce genre paraissent assez rares et l'engouement pour des séries qui n'ont pas cette qualité ne contribue guère à mieux faire accepter l'autre dans sa différence.

Les représentants de la chaîne Arte invités au Symposium ont été très sincères sur ce sujet. Leurs émissions historiques se heurtent de toute façon à des obstacles budgétaires parce qu'elles obligent à faire appel à des spécialistes coûteux. De plus en tout état de cause le règne de l'audimat est jusqu'ici un handicap pour ce genre d'émission. Une série avec une forte ambition d'exactitude historique n'a attiré qu'une audience limitée. Les responsables de la chaîne ne veulent pas renoncer à la programmation d'émissions historiques de qualité, mais ils ne sont pas optimistes sur l'accueil qui leur sera réservé..

Pour malgré tout pouvoir exploiter dans les cours d'histoire certaines réalisations audiovisuelles, la nécessité d'une solide éducation à l'image a été rappelée. Cette éducation permettrait de faire faire un tri entre des productions ne méritant aucun intérêt et d'autres acceptables. Cela mènerait à la découverte de documentaires parfois excellents et dont les réalisateurs ont besoin d'être encouragés ; Mais l'éducation à l'image ferait aussi voir autrement les œuvres les plus courantes dont les inexactitudes voire les mystifications repérées et critiquées deviendraient significatives. De la sorte les productions historiques télévisuelles fourniraient des occasions d'exercer l'esprit critique et finiraient par devenir un moyen moins facile et moins suspect d'apprentissage de l'histoire. Grâce à l'éducation à l'image, dont la nécessité, n'a pas fait de doute il y aurait une continuité dans le traitement de l'iconographie depuis les illustrations dans les manuels qu'il faut apprendre à interpréter jusqu'aux séquences filmées.

Parmi ces apports extérieurs, il était inévitable que soit mentionné l'Internet qui serait en mesure de mettre à la disposition des enseignants et des élèves des sources et des documents innombrables. De très sérieuses réserves ont toutefois été émises sur la fiabilité de ceux-ci. Ils sont rarement vérifiés et on a cité le cas de la relation qui avait été faite d'une entrevue entre deux responsables politiques qui n'avait pas eu lieu. Ici une formation appropriée à l'utilisation de ce qui est disponible serait nécessaire et elle pourrait également être centrée

sur l'exercice de l'esprit critique. Mais la tâche paraît immense et assez décourageante parce que les jeunes n'attendent guère de conseils sur l'utilisation de l'ordinateur.

De manière un peu surprenante, il n'a pas été beaucoup question de la presse. Est-ce parce que la presse est depuis longtemps entrée à l'école et que son utilisation est déjà bien cadrée ?

3.7. La formation des enseignants et des autres acteurs

Comme on l'a vu on a pu s'interroger sur le degré d'innovation pédagogique à prévoir pour un enseignement de l'histoire plus orienté ou réorienté vers l'interculturel. Mais quoi qu'il en soit, cet enseignement a paru exiger au moins une adaptation à cette nouvelle optique ne serait-ce qu'à cause des nouvelles compétences requises. Cela semble même encore plus indispensable pour les enseignants. Ils sont appelés à travailler en coopération avec des acteurs extérieurs dont le profil de formation est très différent du leur et qui ont des activités et des contacts d'un tout autre style avec des publics qui n'ont bien souvent rien de commun avec les leurs. Mais ces intervenants connaissent une situation assez comparable vis-à-vis des enseignants. Leurs préoccupations et leurs manières d'opérer peuvent toujours paraître très éloignées des leurs. Il n'est donc pas surprenant que ces questions de formation aient été longuement abordées dans les groupes de travail et que les possibilités d'y apporter des réponses aient été considérées comme déterminantes pour les chances d'atteindre les objectifs assignés au Symposium et au Projet sur *L'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire*.

3.7.1. La formation des enseignants

C'est de toute évidence la formation des enseignants qui a focalisé l'attention. Cela s'explique sans doute parce que c'était un domaine plus familier à des participants en majorité concernés par l'éducation scolaire ou universitaire. Cela permet probablement aussi de comprendre pourquoi les changements requis pour cette formation ont été principalement envisagés au regard des tendances dominantes qui se veulent depuis déjà un certain temps novatrices. Pour cette raison elles ne paraissaient pas constituer de très sérieux obstacles aux nouvelles innovations qui seraient nécessaires. En effet on a pu faire état d'un consensus dans tous les pays sur les attitudes souhaitables de la part des enseignants à l'égard de leurs élèves et sur les didactiques à suivre avec eux. Tous sont tombés d'accord pour penser qu'il était primordial que l'enseignant, sans se départir de son autorité, soit proche de ses élèves et comprenne leurs réactions. Il en a été de même avec l'idée que l'enseignement d'une discipline, quelle qu'elle soit, doit aboutir à une participation de l'élève à la construction de ses savoirs et de ses compétences.

Parmi les qualités que la formation doit développer, il a été aussi très souvent fait mention de capacités sans relation directe ni avec l'enseignement de l'histoire ni avec les réorientations dont celui-ci devrait faire l'objet. C'est bien le cas avec le souhait, exprimé dans tous les groupes de travail, que soit développé l'esprit critique, l'expertise dans l'analyse des curricula et leur mise en œuvre. Il en va de même pour le recours aux méthodes pédagogiques jugées les plus pertinentes, telles qu'une présentation stimulante de la discipline enseignée dans ses contenus les plus concrets ou l'attention à porter aux évaluations et à leurs résultats.

Toutefois on a considéré que sur ces registres devenus les plus habituels de la formation des enseignants on pouvait greffer des manières de procéder mieux en accord avec la perspective interculturelle dans l'enseignement de l'histoire. Ainsi le développement de l'esprit critique figure dans la formation de toutes les disciplines mais on peut lui donner une tonalité

particulière chez les professeurs d'histoire. Cette pensée critique doit s'exercer sur tous les matériels disponibles pour leur enseignement depuis les manuels, les sources écrites ou les illustrations jusqu'aux points d'appui extérieurs. De même la recherche de la proximité avec les élèves doit permettre l'établissement d'un dialogue avec eux pour leur faire découvrir l'image et l'identité de l'autre. On n'a pas oublié non plus que le sens critique des enseignants doit s'appliquer aussi à eux-mêmes pour repérer leurs préjugés et leurs idées préconçues susceptibles d'affecter leurs relations avec certains élèves et d'être des contre-exemples aux attitudes qu'ils veulent encourager chez eux.

On ne s'est pas pour autant dissimulé qu'il fallait parfois aller plus loin pour rendre les enseignants tout à fait capables de dispenser un enseignement qui réponde aux nouvelles attentes. Il a été reconnu qu'au plan de la didactique il devient nécessaire qu'on initie les maîtres à faire en sorte que les élèves se réfèrent aux concepts auxquels renvoient les phénomènes étudiés sous l'angle culturel. La complexité de cette analyse doit être également mise en relief. D'où la nécessité d'entraîner à la pratique de la multiperspectivité qui doit permettre d'échapper aux interprétations trop rapides et trop unilatérales ou à des vues trop schématiques de l'autre. Il faut mettre dans la formation tout l'accent sur les éléments du curriculum se rapportant à cette question.

On n'a donc pas vraiment noté une solution de continuité entre les formations habituellement proposées aux enseignants et celles qui conviendraient pour un enseignement de l'histoire bien en accord avec le multiculturalisme du monde contemporain. C'est pourquoi on a même pu considérer que le véritable obstacle était parfois le manque d'une assez solide formation initiale à l'enseignement de l'histoire qui sévit encore dans certains pays.

Il a cependant été aussi précisé que cette formation initiale, même quand elle est de bonne qualité, nécessite des compléments et des approfondissements importants. L'éducation à l'image, comme on l'a déjà vu est cruciale et appelle tout un programme de formation. La concertation avec des associations ou des instances proposant des activités parascolaires, comme la préparation de visites de musées ou d'expositions exigeront de forts investissements en temps et en efforts de programmation et de management. Cela relèvera donc probablement plus de la formation en cours de service que de la formation initiale. De toute façon dans l'enseignement d'une histoire plus tournée vers le multiculturalisme, les professeurs devront faire davantage accéder les élèves à la signification de concepts, de mots et à leurs connotations. C'est là tout un nouveau volet de la formation à ouvrir.

C'est pourquoi il a été régulièrement rappelé que s'imposait une meilleure information des futurs enseignants et des enseignants en exercice sur toutes les ressources extérieures à l'école auxquelles ils peuvent faire appel. Il a bien entendu été indiqué que parmi ces ressources les nouvelles technologies de l'information et de la communication offraient de larges possibilités. L'attention a toutefois été attirée sur les dangers, pour eux comme pour les élèves, d'une utilisation de l'Internet sans les précautions indispensables. Tout spécialement sur le plan de la culture et de l'histoire ce que la toile met à disposition doit être vérifié avec le plus grand soin. Ces préoccupations à prendre entrent aussi dans le champ de l'éducation aux médias dont l'absolue nécessité, pour les enseignants comme pour les élèves, a été réitérée dans tous les groupes de travail. On a du reste rappelé que l'UNESCO vient de publier un manuel d'éducation aux médias.

L'impression finale des formateurs d'enseignants pourrait être que leur tâche reste considérable mais qu'elle ne part pas de l'inexistant.

3.7.2. La formation des autres acteurs

La nécessité d'une coopération entre les enseignants et les autres acteurs de la sensibilisation à l'interculturel a été un leitmotiv des échanges. Cette coopération implique un effort de formation en faveur d'intervenants qui au sein de leurs activités ne mettent pas toujours assez en évidence leur contribution à une meilleure connaissance des autres. Comme si en quelque sorte ils faisaient de l'interculturel sans le dire ou sans même le savoir.

Toutefois, sous réserve que des informations sur ce point soient passées inaperçues, à ce Symposium, les mentions d'expériences concrètes dans ce secteur ont pratiquement été rares. La seule exception semble avoir été l'évocation très rapide d'une formation de guides de musées. Ces personnels seraient aussi réceptifs que les enseignants à la nécessité d'adopter la perspective interculturelle pour avoir avec leur public des contacts plus adéquats et plus fructueux. De façon différente au cours des séminaires préparatoires, la présentation des initiatives de plusieurs associations avait souligné la question de la formation de leurs intervenants.

Mais il est apparu que dans ce cadre la formation incombe à des instances qui ont leurs propres préoccupations et leurs propres traditions assez éloignées de celles qui prévalent dans la formation des enseignants. Ce sont des formations qui relèvent beaucoup plus souvent d'un apprentissage sur le tas que de cursus faisant un large place à la théorie, sauf peut-être quand il s'agit de la communication. Il apparaît également que l'auto-formation est assez courante. Ce qui est loin de signifier une spécificité qui serait en opposition radicale avec les formations pour le milieu scolaire. En effet comme on l'a rappelé, sur tous les plans les enseignants sont désormais invités à faire preuve d'une autonomie. Or celle-ci doit s'appliquer aussi à leur développement personnel en cours de service et peut-être spécialement à tout ce qui touche à l'interculturel.

3.8. L'importance de l'individu

La corollaire de cet accent mis sur l'initiative personnelle est l'importance à accorder à l'individu sur un plan beaucoup plus vaste que celui de son développement personnel. De nombreuses remarques, à bien des niveaux, l'ont désigné comme celui qui joue un rôle déterminant.

Dès l'ouverture du Symposium, il a été déclaré que c'était non pas des cultures, mais des femmes et des hommes qui se rencontraient et dialoguaient. Bien entendu cela ne signifie pas que les cultures par elles-mêmes n'aient pas la possibilité de contacts. Leurs influences réciproques, leurs métissages ont été à juste titre cités comme preuves du contraire. Mais on perçoit bien que ces aboutissements ne sont guère repérables que grâce aux paroles et aux comportements des personnes touchées par ces processus.

Il faut également se souvenir combien cette importance de l'individu a été soulignée en ce qui concerne la constitution de l'image de l'autre. Ce n'est qu'après avoir pu être rapportée à des individus effectivement rencontrés que cette image peut accéder à une certaine généralité sans distorsions trop grossières. Dans la construction de cette représentation, l'expérience individuelle du profil de l'autre est donc un point de départ indispensable qui conditionne tout le reste. L'autre doit d'abord être identifié comme un individu dans une situation particulière qui tient à son statut socioéconomique, à sa profession, à son genre, à sa

profession ou à d'autres caractéristiques. C'est seulement à partir de là que peut se construire une notion de l'altérité qui ne soit pas une unité abstraite sans contenu mais une unité plurielle à l'instar des identités à partir desquelles elle a été élaborée. Dans le dialogue ou plutôt les dialogues qui doivent s'y instaurer, la diversité culturelle est à la fois un constat de départ et une donnée toujours présente. On n'a pas non plus oublié le rôle du professeur comme individu. Ce qui fait aimer l'histoire, c'est avant tout celui qui l'enseigne, a-t-on entendu dire.

3.9. Privilégier les initiatives locales

L'importance accordée au contexte et à l'individu a aussi conduit à privilégier les initiatives locales jugées les plus fructueuses pour mieux affronter et mieux résoudre à la fois les questions que peut soulever la diversité culturelle dans les sociétés et celles liées à un enseignement de l'histoire axé sur cette diversité. C'est au niveau local que doivent être le plus souvent gérées les relations entre les communautés de cultures différentes. Quant à l'enseignement de l'histoire, la diversité culturelle à tous les niveaux, est susceptible de faire envisager des adaptations de ses contenus et de ses méthodes à des populations scolaires qui souvent n'ont pas les mêmes attentes ni les mêmes capacités d'assimilation à l'égard de ce qui leur est proposé. Or c'est aussi au niveau local que les décisions les plus appropriées paraissent possibles. C'est du moins ce qu'incite à penser ce qui se passe dans les pays où les autorités locales sont dotées de pouvoirs en la matière.

Le niveau local a aussi été perçu comme celui où se mobilisent le plus aisément les multiples concours extérieurs autour de l'école pour doter l'éducation de toute la dimension interculturelle souhaitable. Or ces concours sont ceux d'organismes qu'on désire voir agir dans la proximité, facilement accessibles à d'autres et entre eux pour permettre la négociation d'interventions. C'est pourquoi le niveau local, c'est à dire municipal ou régional, est apparu comme le plus pertinent tant pour l'adaptation des actions aux besoins que pour leur rapidité. L'autonomie croissante de ces niveaux consécutive à des politiques de décentralisation, qui ont toujours été soutenues par le Conseil de l'Europe, de vrait permettre d'aller dans ces directions sans rencontrer d'obstacles majeurs. Que les initiatives locales aient surtout retenu l'attention ne signifie pas pour autant que le niveau national ait été oublié ou contesté. A souvent été rappelée la nécessité de conserver des cohérences d'ensemble.

3.10. D'une étude segmentaire de l'histoire à son apprentissage global

Les manières d'envisager dans une perspective interculturelle la pédagogie de l'histoire et les formations préconisées pour celles et ceux qui la mettent en œuvre sont assez différentes de celles prévalant jusqu'ici.

En schématisant quelque peu mais sans pour autant déformer totalement les résultats des échanges à ce sujet, il est permis de penser qu'ont été largement admis les contrastes suivants. Jusqu'à présent il se serait agi pour l'essentiel d'inculquer des connaissances qui apportaient une restitution du passé dont les possibilités d'exploitation pour comprendre le présent n'étaient pas sans ambiguïtés. Tirer des leçons du passé applicables au présent n'était pas exclu mais appelait de multiples précautions pour ne pas tomber dans des utilisations contestables de l'histoire. Avec ses déviations conduisant à la célébration de héros fondateurs ou sauveurs, l'histoire nationale donnait lieu à des appréciations mitigées. Cette même histoire mise à contribution pour une éducation du citoyen pouvait faire preuve d'une prudence rassurante mais n'en éveillait pas moins des réticences.

La pédagogie d'une histoire centrée sur les caractéristiques de sociétés multiculturelles et devant aider les jeunes à affronter leurs enjeux envisage d'autres objectifs et d'autres démarches. Se forger une conception de la société fait sans doute partie de ses finalités qui ne semblent par différer radicalement d'une histoire orientée vers la formation du citoyen et qui seraient aussi de nature politique. Mais la société dans laquelle peut se nouer le dialogue interculturel est fondée sur le respect de valeurs universelles qui ne sont pas liées à un type particulier de société sauf celui de toute société démocratique méritant cette appellation et constituant le seul modèle de référence. C'est donc la politique vue sous son angle le plus universel d'aménagement d'un espace de vie, indispensable à une existence dans un contexte de liberté et d'équité garantie au plan individuel et au plan collectif. Ainsi s'explique que cette histoire ne puisse radicalement dissocier l'approche du présent de celle du passé. Elle a besoin de partir de la connaissance du passé et de la réflexion sur celui-ci pour interpréter le présent et agir sur lui. C'est aussi pourquoi on ne peut se limiter à une connaissance livresque. Il faut pouvoir s'appuyer sur des expériences concrètes pour retrouver des traces bien lisibles du passé qui faciliteront la perception de son sens et procureront un meilleur éclairage des choix à faire dans les situations vécues. On comprend alors que cette histoire ait besoin de pouvoir s'arrêter sur les manifestations des cultures que sont les monuments ou les objets rassemblés dans les musées ou d'être en contact avec les personnes appartenant à ces diverses cultures. Il faut cela pour mieux savoir et mieux comprendre. Ce qui, en d'autres termes, signifie que d'une simple étude limitée à l'acquisition de connaissances, on passe à un apprentissage plus profond et plus global ou encore à un apprentissage dans lequel la construction des savoirs s'effectue principalement au travers des expériences vécues.

Il faudrait donc dorénavant donner tout son sens à l'expression *faire de l'histoire* si courante dans une sorte d'argot scolaire. Ce *faire* peut concerner toutes les disciplines. Mais il y a de bonnes raisons de penser qu'il est bien plus de circonstance quand il s'agit de l'étude de l'histoire. C'est-à-dire que l'enseignement de l'histoire devrait être l'occasion pour les élèves de se livrer, selon la formule d'un participant à *une démarche historique* comprenant toute une gamme d'opérations. Entre autres aller à la collecte d'informations à des sources très variées (archives, visites de monuments et de musées, rencontres et échanges avec des personnes de divers profils), construction de savoirs exploitables dans l'interprétation d'évènements actuels ou passés, définition des attitudes et des comportements à envisager en conséquence. Sans forcément se rallier complètement aux thèses constructivistes, il faudrait au moins considérer cet apprentissage de l'histoire comme une dynamique qui exige de ceux qu'elle entraîne des démarches très créatives consistant à aller aux informations nécessaires et à en tirer des conclusions à la lumière du contexte et des échanges avec les interlocuteurs les plus variés. De la sorte la coupure entre l'histoire des chercheurs et l'histoire en classe deviendrait moins radicale.

C'est une occasion de plus pour se convaincre qu'une tâche aussi immense ne saurait s'accomplir dans le seul cadre scolaire et qu'une étroite coopération s'impose avec tous les milieux concernés par l'interculturel. Leur nombre et heureusement leurs capacités ne devraient cesser de croître avec la multiplication des situations qui les interpellent. Il va sans dire que les enseignants doivent aussi s'inscrire dans cette dynamique. Leur formation initiale ou en cours de service les assurera de moins en moins de disposer d'un stock de recettes applicables à toutes les situations rencontrées. Avec leurs élèves comme avec leurs partenaires ils devront sans cesse imaginer de nouvelles solutions à des problèmes qui se répètent en permanence.

Il s'est également avéré qu'ainsi conçu, l'apprentissage de l'histoire sera une entreprise de longue haleine qui ne s'étendra pas seulement sur la période de la scolarité. Ce devrait être un des meilleurs exemples de la nécessité et des bénéfices de l'apprentissage à vie. Il s'imposera parce que le multiculturalisme est un phénomène si vaste, si contrasté et si changeant que faute d'y revenir régulièrement on aurait peu de chances d'en saisir toutes les spécificités et toutes les nuances. Cet apprentissage à vie s'imposera aussi parce que ses avantages conditionneront la possibilité de mener dans les sociétés multiculturelles une existence lucide et stimulante pour affronter leurs enjeux. Lucide pour être informée des évolutions de leur composition et de leur profil ayant une incidence directe sur les attitudes des diverses communautés les unes à l'égard des autres. Stimulante parce que grâce à la possession de ces renseignements, chacun sera en mesure d'adopter les comportements les mieux adaptés à des situations où les risques d'incompréhensions, d'affrontements ou de conflits ne manqueront jamais. Or le sentiment d'avoir eu dans ces situations les réactions les plus opportunes apportera à chaque personne qui y réussira la satisfaction d'avoir su avoir de l'autre et des autres les images qu'il fallait pour éviter les difficultés consécutives à des approches moins pertinentes. Ce sera aussi pour chaque personne l'occasion de faire un retour sur elle-même qui lui révélera tout ce qu'un autre ou d'autres lui auront appris sur elle-même. Cela validera la conclusion si souvent formulée pendant ce Symposium et pendant les séminaires préparatoires que la connaissance de soi-même passe par celle de l'autre.

3.11. L'adaptation des programmes et des manuels

La mise en pratique d'un tel apprentissage dépend de plusieurs facteurs qui ont été longuement évoqués. Un des plus importants est la formation des enseignants et des autres acteurs les préparant effectivement à adopter cette optique. Toutefois on ne s'est pas dissimulé que la distance pouvait être grande entre les objectifs qui seraient à atteindre et les situations constatées. Il a même parfois semblé que la formation des enseignants d'histoire était beaucoup moins satisfaisante que celles qui prévalent pour les autres disciplines. Mais ce sont les programmes d'études et les manuels scolaires qui ont été désignés comme les obstacles les plus sérieux.

3.11.1. Les Curricula

Les programmes d'études ont été incriminés. Ils seraient responsables du manque d'informations dont pâtissent certains histoires ou certaines cultures, qu'elles s'étendent sur des zones ou des périodes plus ou moins vastes ou qu'elles concernent dans certains pays des groupes d'une extension variable. Comme lors du premier séminaire préparatoire, on a signalé la place très insuffisante faite dans la plupart des curricula à la culture arabo-musulmane des temps modernes. La même lacune affecte également de longue date l'histoire de Byzance et plus généralement de l'orthodoxie. A également été rappelé qu'un manque d'attention pour la culture de certaines minorités peut encore sévir aujourd'hui, par exemple dans des pays des Balkans.

Ce profil regrettable des programmes tient à des raisons qui ont été une fois de plus bien identifiées sans que pour autant les espoirs de réajustements paraissent toujours très réalisables. Il faut que les programmes soient considérés comme vraiment défectueux pour qu'ils soient remis complètement en chantier. C'est ce qui se produit actuellement dans les pays arabes comme en a fait état M. Mongi BOUSNINA, Directeur Général de l'ALECSO. Dans les autres situations, les réajustements sont souvent difficiles ou très modestes. Comme partout on reproche aux programmes d'être surchargés. Les rééquilibrages entre les histoires

ou les cultures sont presque toujours écartés parce qu'ils les alourdiraient encore. A vrai dire l'intérêt pour un apprentissage plus global de l'histoire inciterait plutôt à les élargir qu'à les enrichir. La solution la plus fréquemment retenue pour compenser les lacunes ou les contractions est l'introduction de thèmes optionnels. Or, si en principe la formule doit favoriser l'attention pour des aires négligées, elle aboutit en fait le plus fréquemment à insister sur les domaines déjà les plus en vue. Par ailleurs les programmes sont encore très souvent fixés par les autorités centrales peu habituées ou peu disposées à réserver toute la place désirable à l'histoire et la culture de groupes intermédiaires. On s'est néanmoins arrêté sur les conséquences de décentralisations très poussées comme celle de l'Espagne où chaque Communauté Autonome est en mesure de donner à la langue et à la culture de son territoire un espace non négligeable. Il a été également indiqué que la plupart du temps l'histoire nationale n'a plus une primauté aussi forte qu'il y a une vingtaine d'années et quand elle continue de prédominer elle n'est plus totalement coupée des autres histoires.

3.11.2. Les manuels scolaires

Par leur contenu les manuels scolaires illustrent bien cette évolution. Il est désormais rare qu'ils se complaisent dans des stéréotypes sur les autres nations ou dans des points de vue intolérants. M. Noureddine DOUGUI, dans une des Tables Rondes, a donné l'exemple d'une enquête dans ce sens faite sur les manuels de 27 pays arabes. Un autre exemple mentionné a été celui d'un manuel réalisé conjointement par des spécialistes d'Allemagne et de France en vue d'offrir des points de vue acceptables aux enseignants et aux élèves des deux pays et d'obtenir des autorités la possibilité d'utiliser l'ouvrage dans leurs classes. Ainsi au lieu d'utiliser l'expression d'*invasions barbares* péjorative pour le côté allemand, on parle désormais de *migrations de peuples germaniques*. Une formule analogue est maintenant menée entre l'Allemagne et la Pologne. A également été citée l'étude engagée sur les manuels scolaires utilisés sur les deux rives de la Méditerranée par l'UNESCO, l'ALECSO et le Georg-Eckert Institut. Ces initiatives ont été dictées par le souci de dépasser les profonds antagonismes générés par des siècles de conflits et d'incompréhensions. Or s'il est permis d'espérer qu'elles auront bien ce résultat, c'est parce qu'elles ont bénéficié d'un soutien officiel garantissant une large utilisation des ouvrages au même titre que d'autres. C'est un point crucial car des manuels dits européens réalisés par des auteurs originaires de plusieurs Etats du continent n'ont pratiquement pas franchi le seuil des établissements scolaires. Car quand ils pouvaient être utilisés, ce qui n'arrivait pas toujours, ils étaient plutôt tenus pour des matériels complémentaires auxquels, on pouvait avoir recours si on en avait le temps ou si on le jugeait opportun.

Il se pourrait alors que ce type de publications aient de meilleures chances de s'imposer en se différenciant au maximum des manuels d'un usage officiel ou régulier. C'est la perspective adoptée par l'ouvrage publié sous l'égide du *Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, Les sociétés musulmanes à l'époque moderne*⁷. En effet cet ouvrage ne retrace pas l'histoire des sociétés musulmanes. Il propose sur diverses traditions musulmanes, qui vont du Maroc à l'Egypte, de la Turquie à la Chine, des aperçus très variés de ces contextes tels que le droit, l'économie, la religion ou le patrimoine artistique. De la sorte, selon ses intérêts, chaque enseignant peut s'attacher à un aspect tout en étant encouragé à ne pas le dissocier des autres. Cela encourage un apprentissage global qui construit le savoir à atteindre dans un recours à une multiplicité de contributions. On a là un excellent exemple de l'ouverture et de l'inventivité qui devraient caractériser cet apprentissage.

⁷ Gerdien Jonker, Pierre Hecker, Cornelia Schnoy (HG), *Muslimische Gesellschaften in der Moderne, Ideen-Geschichten-Materialien*. Studien Verlag, Wien, 2007.

C'est pourquoi il serait peut-être vain de vouloir lui procurer tous les moyens dont il aurait besoin que ce soit les directives d'un programme d'étude ou les apports de manuels couvrant tous les registres. Il serait au contraire naturel que l'entrée dans cet apprentissage soit l'occasion non de découvrir immédiatement tout ce qui devrait le nourrir mais tout ce qui va devoir être recherché pour qu'il puisse s'effectuer. Il pourra donc y avoir une impression initiale de manque mais trompeuse parce qu'en fait existent de nombreuses ressources disponibles qu'il faut savoir repérer et exploiter. Dès lors le rôle des enseignants et de tous les autres acteurs serait désormais moins de disposer comme sur un plateau de toutes les ressources existantes que de les localiser et d'inciter à les trouver. Bien entendu ce ne serait pas un prétexte pour se soustraire aux obligations d'un formateur mais pour les inscrire sur un autre registre.

IV. TENTATIVE DE BILAN

Après avoir tenté de rendre compte des échanges intervenus lors de ce Symposium et des vues qui s'y sont exprimées, une tentative de bilan peut se faire sur deux plans. D'un côté il y a lieu de se demander dans quelle mesure paraissent réalisables les modifications dans l'enseignement de l'histoire qui devraient découler des conclusions qui se sont dégagées. Ces modifications ont pu être souvent présentées moins comme radicales que comme prolongeant ou approfondissant des tendances déjà repérables. Mais néanmoins elles risquent de rencontrer des obstacles qui tiennent à la fois aux cadres réglementaires et aux pratiques de certains acteurs. Il est cependant probable que dans l'immédiat l'éventualité de ces résistances et leur ampleur sont mal appréciables. C'est pourquoi du reste le Secrétariat a fixé à ce Symposium des objectifs dont on peut mieux évaluer s'ils ont été atteints parce qu'ils portent sur la teneur même de la réunion. Il semble donc que ce bilan, après avoir rapidement exploré la première option, ait intérêt à se concentrer sur la seconde.

4.1. Une entreprise passionnante mais difficile

En ce qui concerne la première option, un participant au premier séminaire préparatoire en a bien tracé le profil en insistant sur sa préoccupation épistémologique. Il a estimé en effet qu'il est *difficile mais tout autant passionnant d'envisager une histoire de la diversité et de la pluralité qui offrirait la double herméneutique d'une représentation faite de tensions et de contradictions, dues aux vues de points différents, mais aussi celle d'une intelligibilité universelle permettant au plus grand nombre de s'approprier une histoire souvent conflictuelle dans le but ambitieux d'en faire un instrument de coopération et de partage*⁸.

A vrai dire cette ambition paraît de plus en plus courante dans le monde contemporain, avec le développement de l'intérêt et du respect pour le droit à la différence qui *est à penser en relation avec le respect de la vérité dont il est une facette. C'est parce que nul ne possède la vérité mais que tous ont à la chercher que l'on doit accepter le droit à la différence comme une manifestation, éventuellement partielle et même manquée de cette vérité*⁹. L'importance à accorder aux différences et la place à leur faire dans la conduite des comparaisons est très clairement ressortie des travaux de cette réunion. L'insistance sur l'opportunité de faire de l'histoire selon la multiperspectivité est allée dans le même sens.

⁸ Intervention de Jean Petaux au premier séminaire préparatoire

⁹ Louis Marmoz et Mohamed Derrij, *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*. 2001, Paris, l'Harmattan, p.39.

Il n'est pourtant pas si sûr que tous les historiens acceptent de s'engager sur ces chemins. M. AUDIGIER a estimé que *remplacer l'histoire des guerres ou des conflits par celle de la coopération et des échanges relève d'un choix politique et non d'un choix scientifique*. Bien d'autres réserves similaires sont possibles. L'histoire culturelle que le nouvel apprentissage de l'histoire devrait favoriser ne séduit pas tous les milieux d'historiens. Pas plus que l'histoire comparée qui devrait aussi bénéficier d'un intérêt accru dans ces nouvelles perspectives. En 1988 on pouvait encore lire dans une revue spécialisée que *le développement du comparatisme n'a cessé d'être proclamé mais que sa mise en œuvre demeure l'exception*¹⁰.

Par suite on voit là se profiler des débats dont l'issue est trop incertaine pour qu'ils cessent de si tôt. Il sera longtemps possible d'opposer une histoire *scientifique* et une histoire *politique* mais aussi de discuter ce qu'il faut entendre par histoire scientifique. Certainement pas celle que prôneraient les adeptes d'un positivisme et d'un scientisme qui convainquent de moins en moins. Mais est-ce une histoire scientifique celle qui selon beaucoup de représentants de la profession s'efforce de dégager des *intrigues plausibles*¹¹, celle qu'un historien français qualifie de *science douce* ou celle dont, selon les mots d'un participant, l'esprit serait la *fluidité*. Assez similairement la vision de la société défendue par le Conseil de l'Europe pourra sans doute continuer à être prise plus comme une option possible parmi d'autres que comme la seule à retenir. Pour qu'il en soit autrement il faudrait que l'intolérance, le mépris à l'égard des autres deviennent impossibles. Mais n'est ce pas un idéal qui, comme les autres, demeurera dans un avenir prévisible plus une éventualité de faible probabilité qu'une échéance programmable ?

De ce point de vue très général, il y aurait lieu de penser que les chances de voir se concrétiser les réorientations qu'appelle ce Symposium ne seraient ni inexistantes ni certaines. Ce serait après tout assez naturel pour des raisons qui tiendraient autant aux options du Conseil de l'Europe en matière sociétale qu'aux rapports des forces entre les écoles historiques. De plus, sans vouloir tomber dans l'ironie, on est enclin à ajouter qu'il serait en fin de compte paradoxal qu'on attende qu'une réunion faite pour motiver les adeptes du respect des différences et du souci du dialogue, puisse déboucher sur des conclusions qui feraient l'unanimité. Il est au contraire très souhaitable que ces conclusions puissent continuer à être débattues, probablement pas pour être refusées, mais pour être réexaminées et poussées plus loin ou modérées. Il est tout aussi indispensable que ceux qui appliqueront les avis exprimés le fassent avec la conviction d'agir en toute autonomie et en toute responsabilité et non avec le sentiment de suivre des consignes. C'est bien dans cet esprit qu'ont été assignés à ce Symposium les objectifs auxquels il faut revenir pour dresser un bilan plus modeste mais plus clair.

4.2. L'atteinte des objectifs assignés au Symposium

Le document d'information préparé par le Secrétariat a assigné au Symposium quatre objectifs :

- définir les stratégies globales d'apprentissage de l'histoire dans une société multiculturelle,
- identifier et développer des concepts-clés,
- identifier des méthodes et matériaux pédagogiques nécessaires à l'ensemble des acteurs concernés,
- collecter une première série de descriptions de bonnes pratiques.

¹⁰ Annales ESC 1988 Paris Armand Colin N° 2.

¹¹ Selon la formule de Paul Veyne

Tout incite à penser que vers chacun de ces objectifs des avancées significatives peuvent se constater.

4.2.1. La définition des stratégies

Les stratégies nécessaires pour la mise en œuvre d'un nouvel apprentissage de l'histoire dans une société multiculturelle ont bien été définies comme globales et assez explicitement exposées.

Le souci de la globalité doit d'abord conduire à donner à l'étude de l'histoire le cadre élargi qu'appellent des sociétés multiculturelles. Cela a conduit à clairement formuler ce qu'il faut favoriser et ce qu'il faut éviter. Il est souhaitable de se détacher du cadre national qui n'est plus garant d'une société homogène dans des frontières étanches. L'histoire de ce qui peut continuer à être désigné sous le terme de nation est désormais celle de ses composantes ayant des rapports plus ou moins harmonieux et non plus celle d'une identité sans failles. Cette histoire est aussi celle de toutes les répliques qu'elle a provoquées dans son propre espace ou ailleurs.

C'est pourquoi l'apprentissage de cette histoire est tenu de recourir à des notions politiques, économiques ou sociales prises dans une acception assez large pour autoriser la description et la compréhension de situations très variées ainsi que pour en proposer des interprétations recevables et non blessantes d'un point de vue extérieur. La préférence à donner à l'expression migrations de peuples germaniques sur celle d'invasions barbares a déjà été signalée. Comme on vient de le voir, une évolution similaire s'impose à propos du terme de nation dont des entités comme les Communautés Autonomes d'Espagne revendiquent aujourd'hui l'utilisation alors qu'il était jusqu'à une période récente réservé pour des entités dotées d'une unité politique, économique et culturelle beaucoup plus affirmée à un autre niveau.

La même stratégie de globalité se retrouve dans la mise en œuvre de l'apprentissage de l'histoire. Il ne doit plus être confiné dans le champ de la seule discipline historique. Lui donner une dimension multiculturelle signifie aussi qu'il s'effectue dans toutes les autres disciplines. Cette extension de son champ peut se justifier pour pallier l'insuffisance des horaires alloués à l'enseignement de l'histoire qui est regrettée partout. Mais cette solution, qui aurait pu passer pour un expédient, devient naturelle dans le contexte du multiculturalisme puisque la pratique de l'interdisciplinarité sur le plan pédagogique est le prodrome ou l'équivalent du dialogue interculturel.

La volonté que cet apprentissage ne se déroule plus dans le seul milieu scolaire mais qu'il bénéficie de tous les concours extérieurs disponibles, relève de la même stratégie de globalité avec le même souci de rapprocher et faire dialoguer des univers culturels différents. Qu'il s'agisse d'associations favorisant des rencontres multiculturelles, de musées proposant des expositions sur des cultures ou des histoires plus ou moins bien connues, de médias abordant des thèmes comparables, les acteurs devant coopérer ont en effet chacun leur culture. Mais il faudra que celle-ci se dégage de conceptions et de pratiques trop particulières pour être capable de communication avec d'autres.

La liste de ces preuves illustrant le choix de stratégies globales pourrait être encore allongée. L'insistance réitérée à maintes reprises sur la nécessité d'adopter toujours des stratégies qui tiennent compte du contexte revient à en poser la matrice. Cette attention à porter au contexte

implique en effet qu'une stratégie ne porte pas sur un élément isolé d'une situation mais sur l'ensemble de ses aspects.

Il n'y a donc guère de doute que l'objectif de définir les stratégies globales les mieux appropriés a été largement rempli. La notion même de stratégie globale a été précisée. Les diverses applications à en prévoir ont été tracées avec quelques précisions.

4.2.2. L'identification de concepts- clés

Le nouvel apprentissage de l'histoire doit s'organiser autour de concepts-clés qui jusqu'ici n'ont pas été des références fréquentes dans l'étude de l'histoire. Leur définition plus précise est indispensable pour éviter que cet apprentissage tourne à vide.

Dans ce domaine aussi des acquis paraissent incontestables. La plupart des concepts concernés, quand ils avaient été utilisés, restaient marqués d'incertitudes et d'équivoques. Tel était le cas des notions de culture, d'identité personnelle, collective ou nationale ou encore d'authenticité auxquelles on n'échappe plus de recourir régulièrement dès qu'on aborde la diversité culturelle ou l'interculturel. Il en va de même avec l'idée de l'autre que dans ces contextes il est indispensable de concrétiser.

D'appréciables précisions ont été apportées sur les significations à donner à ces notions. Pour l'essentiel, il s'est agi de clarifications signalant tantôt une extension de sens à prévoir ou au contraire des resserrements pour éviter des contre-emplois. La culture a été envisagée sous l'angle le plus large pour y inclure non seulement les productions littéraires et artistiques mais également et surtout toutes les modalités de l'emprise d'un groupe social sur son environnement. Les notions d'identité et d'authenticité ont donné lieu à des approches similaires. On a notamment rappelé l'aspect pluriel de toute identité qu'elle soit individuelle ou collective et donc son caractère relatif qui exclut de prétendre à des degrés absolus d'unité ou d'authenticité. A propos de l'image de l'autre l'expérience a été faite de la double nécessité de lui donner un visage concret comme celui de l'étranger ou de l'immigré et d'approfondir comment l'altérité catégorise.

Par ailleurs lieu la notion même d'histoire s'est révélée d'une complexité qui n'a pas toujours été bien perçue. Le registre de l'histoire et celui de la mémoire ont été plus clairement distingués. Surtout les divers types de messages émanant de l'histoire ont été mieux répertoriés en mentionnant ceux liés aux travaux des historiens professionnels, ceux servis comme des récits par des médias, ceux produits par une histoire partisane ou même sectaire.

Il est vrai que ces clarifications n'ont pas permis pour autant des définitions très rigoureuses et qu'on en est resté à des idées ou des notions dont le territoire était mieux délimité qu'à des concepts entendus comme des constructions très structurées. On voit pourtant mal comment il aurait pu en être autrement. Dans les sciences humaines entre les spécialistes les mieux reconnus les débats sur la signification à donner à ces vocables se poursuivent. La culture pour l'anthropologie culturelle n'est pas tout à fait la même que pour la sociologie de la connaissance. Chez les historiens les discussions continuent pour savoir si leur discipline est une science exacte. Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que le Symposium en soit resté à des concepts *mous*.

En fin de compte il est permis de se demander si ce n'est pas le sort de toutes les réflexions axées sur l'interculturel. Celles-ci ont à franchir des frontières ou à les abolir. Mais en même

temps elles se confrontent à des différences qui soulignent les distances et les séparations. Ces réflexions sont ainsi d'un côté attirées par des moyens qui leur permettraient de dégager des contrastes et des coupures. Mais d'un autre côté elles doivent intégrer des situations beaucoup moins nettes dues aux déplacements et aux chevauchements provoqués par la rencontre des sociétés et de leurs cultures. Dès lors ce sur quoi on pensait pouvoir se caler au départ se fragilise et se brouille. Ces concepts *mous* ne seraient alors pas des concepts dégradés mais les mieux appropriés à l'interculturel. Il y aurait là un autre acquis intéressant de ce Symposium

4.2.3. Méthodes et matériaux pédagogiques pour les acteurs.

Ce Rapport a déjà indiqué tout l'intérêt qui a été porté aux méthodes et aux matériaux pédagogiques.

Compte tenu de leur origine professionnelle, les participants qui avaient en majorité des responsabilités dans les écoles ou les universités, ont prêté une attention soutenue au travail dans les classes. La préférence va maintenant aux méthodes qui suscitent chez les élèves une participation très active à l'élaboration de leurs savoirs. Les moyens de déclencher et de nourrir cette motivation ont été bien repérés. Les expériences vécues et les rencontres avec l'autre sont apparues indispensables. Ont également été jugés essentiels et fructueux les contacts avec tous les milieux extérieurs à l'école. En bref c'est toujours une pédagogie très active qui a été encouragée parce qu'elle paraissait la meilleure pour que les élèves s'approprient en même temps des connaissances et des compétences.

Dans la mesure où ces choix faisaient une large place à l'exploitation, du vécu, ils pouvaient être ceux non seulement des enseignants mais aussi ceux de tous les acteurs. Ces derniers ont même paru parfois plus favorisés à cet égard. Les enseignants, on le conçoit bien, doivent sortir mentalement et physiquement de leur classe pour trouver ce vécu. Les autres acteurs y sont pratiquement toujours de plein pied.

Il faut y insister, ni recettes, ni modèles types de formation n'ont été proposés. La complexité du problème, tenant à la diversité des situations, peut l'expliquer. Mais une autre raison s'impose. Puisqu'on insiste sur l'autonomie dont doivent faire preuve les élèves, il est assez naturel que ceux qui les forment manifestent la même capacité. En témoigne la tendance à insister sur l'auto-formation qui s'est fortement affirmée à propos de la formation initiale et continue de tous les acteurs.

La réflexion qu'appelle l'enseignement de l'histoire dans la perspective de l'interculturel a certainement une conséquence de portée très générale qui mérite d'être mise à en lumière.. Elle intensifie chez les formateurs et chez les jeunes le sentiment de devenir responsables de la mise en œuvre des réponses à donner aux questions que leur pose le nouveau profil des sociétés. Chacun perçoit désormais que la diversité culturelle le concerne directement et en permanence. Tous ont également conscience que faute de réussir à les faire dialoguer, on risque de voir les cultures se livrer à des affrontements qui seront dramatiques. Pour l'éviter il ne semble guère y avoir d'autre solution que chaque personne, quelle que soit sa situation, quel que soit son rôle, prenne son sort en main pour devenir à la place qu'elle occupe un artisan de la compréhension réciproque. En soulignant cette nécessité, on disposerait de la base la plus solide sur laquelle les acteurs concernés trouveraient les ressources pour prendre les initiatives les plus souhaitables en toute autonomie et en toute efficacité. Bien entendu cela n'exclurait pas que soient élaborés conjointement des programmes de formation initiale et continue. Mais on pourrait espérer qu'ils soient plus demandés par leurs bénéficiaires

qu'offerts ou presque imposés par leurs organisateurs et ce serait la meilleure garantie de leur qualité et de leur pertinence.

On rejoindrait du même coup une préoccupation souvent exprimée à propos des formations, celle de leur évaluation. Dans ces formations comme dans les auto- formations qui les accompagneraient régulièrement, l'évaluation serait un instrument d'analyse et de pilotage irremplaçable. L'évaluation que chaque individu ferait de son auto- formation, avec l'assistance éventuelle d'un conseil, serait déterminante pour le choix du complément de formation recherché et il va de soi que celui-ci n'échapperait pas non plus à l'évaluation. On assisterait ainsi à la fois à une nouvelle approche de la formation et à une consolidation des aspects les plus valables des formations habituellement dispensées jusqu'ici.

4.2.4. La collecte des bonnes pratiques

Il n'y a pas non plus de doute qu'une importante série de bonnes pratiques a été recueillie tant au cours du Symposium qu'au cours des deux séminaires préparatoires dont il convient de signaler une nouvelle fois les précieux apports.

Les études de cas présentées dans les trois réunions, concernent des pratiques exemplaires dans la plupart des domaines qui méritent d'être prises en considération. Dans le cadre scolaire on peut de diverses manières sensibiliser les élèves à l'optique multiculturelle, notamment en approfondissant l'image de l'autre au plan de son histoire et de sa culture qui ont souvent joué un rôle méconnu à de grands moments du devenir d'une société. Dans le domaine des échanges entre établissements scolaires ou d'autres stages, ont été développés des formules qui ne limitent plus au perfectionnement linguistique mais s'élargissent à la familiarisation avec toute une série de patrimoines. Le rôle escomptable des musées et des médias principalement audiovisuels a fait lui aussi l'objet d'une attention très soutenue.

On a par ailleurs précisé les conditions requises pour que de telles pratiques soient de qualité. La première est dans tous les cas une solide préparation qui doit permettre, comme c'est indispensable, de fixer le plus clairement possible les objectifs à atteindre et les démarches à adopter. Mais s'imposent tout autant parfois des précautions à prendre pour éviter que les participants à une activité ne soient déroutés ou déçus à cause de son inadéquation à leurs intérêts ou à leurs habitudes d'analyse ou de réflexion. A partir de ces éléments il serait sûrement possible d'établir une typologie des pratiques les plus souhaitables qui serait un autre bénéfice non négligeable de ce Symposium.

A propos des bonnes pratiques, au cours de cette réunion comme dans bien d'autres, il a été souvent remarqué qu'après la sélection des bonnes pratiques, il importait de veiller à leur diffusion sans laquelle elles n'auraient qu'un impact trop restreint. Dans ce domaine, ce Symposium a eu aussi des résultats encourageants qui tiennent pour une large part à l'importance qu'il a accordée au contexte. Cela a permis d'abord d'échapper à l'illusion que les bonnes pratiques avaient une validité générale qui rendrait possible d'avance leur dissémination sans qu'elle rencontre des obstacles. Au contraire s'est développée une très claire conscience que, quelle que soit sa qualité, une pratique devait s'adapter à tout nouvel environnement dans lequel elle serait transférée. Les exemples présentés n'ont donc jamais été donnés pour immédiatement transposables. Si une typologie était tentée, il ne s'agirait donc que d'une série de caractéristiques fondamentales à respecter, d'un plan modulable d'édifices à bâtir en tenant compte des besoins de leurs futurs occupants. Mais on peut néanmoins espérer que ces besoins qui seront ceux de la facilitation du dialogue des cultures

ne seront pas différents au point d'être inconciliables. L'acceptation de la différence des cultures aboutirait en quelque sorte à l'ébauche d'une culture commune qui rendrait cette dissémination des bonnes pratiques non pas dépourvue de tout obstacle mais moins confrontée à des attentes impossibles à satisfaire.

*
* *

Il y aurait ainsi toutes les raisons de penser qu'après ce Symposium, toutes celles et tous ceux qui y auront participé emporteront deux convictions. Celle de mieux savoir ce que peut signifier vivre et comprendre la diversité culturelle. Celle, grâce au nouvel apprentissage de l'histoire qui a été esquissé, de disposer d'un outil pour aborder cette diversité avec les connaissances, les compétences, les attitudes et les comportements les plus appropriés. Du même coup seraient consolidées les chances de voir les valeurs du Conseil de l'Europe mieux prévaloir dans les sociétés du XXI^{ème} siècle.

