



Construire et reconstruire un vivre ensemble: Une approche critique de l'enseignement de l'histoire

Symposium
Sarajevo, Bosnie-Herzégovine
10 – 13 mai 2000

Rapport général
Par Jean-Fred BOURQUIN

Organisé par le Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe
En coopération avec le Bureau du Haut Représentant
A l'invitation du Ministère fédéral de l'Education, de la Science, de la Culture et du Sport de
Bosnie-Herzégovine

Version provisoire

Projet "Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du 20e siècle"

Sommaire

Introduction

Thème n°1

De l'histoire et de la mémoire

Les manipulations politiques des mémoires et les responsabilités de l'historien, *Jean-Yves Potel*
Histoire et communauté, *Mustafa Filipovic*

Thème n° 2

Le rôle de l'enseignement de l'histoire face à la problématique des conflits
La vertu du conflit, *Marc Hunyadi*

Thème n° 3

Histoire et différence

Images de guerre ou guerre des images?, *Dominique Chansel*
Le nouveau rôle des médias, *Aralynn Abare McMane*
Apport de la presse quotidienne en classe en relation avec l'enseignement de l'histoire contemporaine du degré primaire, *Olivier Hinderberger*
Une journée à l'école, *Jennifer O'Reilly*

Thème n° 4

Des sociétés divisées

Après le déchirement, la recomposition, *Jacek Wozniakowski*

Thème n° 5

La construction d'un vivre ensemble

Conclusion

Introduction

L'histoire en tant que discipline critique a non seulement pour vocation de rechercher sans relâche de nouveaux éléments pour mieux éclairer le comportement des hommes à une période ou en des circonstances données, elle est aussi un instrument qui se remet en cause lui-même et qui reconsidère périodiquement les lectures qu'elle a proposées antérieurement.

Enseigner l'histoire peut à la fois revenir à présenter une vérité relative et les outils de ce travail critique.

Selon Rémi Brague¹, l'Europe aurait été pendant longtemps, et le serait encore, redevable et auto-infériorisée par rapport à deux sources de civilisation: la Bible et l'Antiquité, Athènes et Jérusalem. Il y aurait, selon Brague, une tension entre ces deux héritages et une tension entre le sentiment d'infériorité et une recherche d'appropriation périodique de ces deux héritages.

Pour Denis de Rougemont, "ce sont les conflits entre référents contradictoires puisés dans ces deux héritages qui constituent le véritable moteur de la civilisation européenne." Dès lors,

"l'eurocentrisme devient - comme le nationalisme - un écueil à éviter à tout prix pour les Européens conscients de leur histoire."²

Quel peuple ou quelle nation pourraient prétendre être l'auteur de tout son patrimoine, de toutes ses créations, de toute sa culture? Les peuples, les nations, l'Europe tout entière sont largement redevables de tout ce qui leur est venu de l'extérieur.

L'Europe est aussi riche de nombreux foyers de création qui, tout au long de son histoire, ont contribué à intégrer ce qui venait de l'extérieur, à créer, à innover et faire évoluer l'ensemble des populations ou certaines régions ou secteurs d'activité seulement. Interactions avec l'extérieur, interactions à l'intérieur ont consacré le développement européen et de nombreux échanges et mises en commun. Mais ce qui aurait pu construire une solidarité de fait, fondée sur des interdépendances, des valeurs communes et la recherche d'un bien-être collectif, a plutôt donné lieu à une atomisation des intérêts particuliers, des identités et des cultures. Les volontés de puissance et les rapports de forces se sont appuyés sur ces multiples différences, y ont puisé leur légitimité, les ont utilisés comme leviers pour lever des troupes et des impôts, pour soulever des foules, pour enrégimenter des électeurs.

Les mécanismes d'apparition des conflits, qui n'ont cessé d'ensanglanter l'Europe, sont certes plus complexes et chaque fois particuliers et ne se réduisent pas à cette vision schématique. N'empêche que des répétitions se produisent et que divers projets d'union des Européens ont pour vocation d'enrayer ce processus des conflits.

¹ Brague Rémi, "Europe, la voie romaine", Paris 1993

² Voir Saint Ouen François, "Les grandes figures de la construction européenne", Georg Editeurs et Centre européen de la culture, Genève, 1997

L'enseignement de l'histoire est placé dans ce contexte, au milieu de ce champ de forces contradictoires. La volonté, diversement partagée, de construire une paix durable en Europe interroge les manuels et les enseignants d'histoire. Les visions trop nationales ou officielles, les silences sur certaines périodes ou épisodes, le rôle contestable de certains personnages glorifiés ont fait partie des questionnements et controverses des historiens. Des progrès sensibles ont été accomplis, même s'il reste encore un chemin important à franchir dans la plupart des pays.

A la fin du siècle qui a vu, d'une part les progrès scientifiques les plus grands et, d'autre part, les destructions et les pertes en vies humaines les plus considérables, nous ne pouvons tourner une page sans nous souvenir que ce sont près de 190 millions d'êtres humains qui ont été tués ou qu'on a laissés mourir délibérément, soit plus que jamais auparavant dans l'histoire.

Eric Hobsbawm parle du "court 20ème siècle"³ en faisant débiter ce dernier le 28 juin 1914 à Sarajevo avec l'assassinat de l'archiduc François-Ferdinand d'Autriche-Hongrie et se terminer en 1991 avec l'effondrement de l'URSS. Pour lui, l'histoire reste "la chronique des crimes et des folies de l'humanité" et particulièrement le XXème siècle qui fut pour lui "un siècle marqué par la guerre, qui a vécu et pensé en termes de guerre mondiale, même lorsque les armes se taisaient et que les bombes n'explosaient pas."

Que doit-on transmettre aux nouvelles générations? La logique selon laquelle les êtres humains, et, en particulier les Européens, ne peuvent résoudre leurs problèmes que par le recours aux armes? Le principe selon lequel, on ne peut empêcher une faction de prendre le pouvoir et d'instaurer la haine de l'autre, du voisin, de celui qui est différent? Le postulat selon lequel, l'histoire ne peut être que celle des conflits? La glorification des actes de bravoure, de l'intelligence tactique et du service rendu à la nation accomplis par les grands hommes de la guerre ne s'encombre pas de leur morale approximative, des exécutions sommaires ou des éliminations massives qu'ils ont commandées. "Le mythe de la guerre est indissociable du culte de la nation" écrit Mosse.⁴

Le projet d'Union européenne a pour conséquences, certains diront pour but, une relativisation de la nation et de l'esprit national. L'histoire devient donc moins nationale et nécessite des regards croisés et complémentaires, des visions moins unilatérales pour rendre compte de ce qui s'est passé. Mais l'histoire prépare aussi l'avenir. Quel homme européen veut-on former et quelles seront la place et le rôle de l'histoire dans son viatique?

Pour Emmanuel Levinas, la relation éducative revient à "faire le deuil de la maîtrise pour accepter l'émergence de l'autre en son altérité."⁵ Pour Alain Finkielkraut, "il faut impérieusement mettre un terme à l'entreprise détestable de fabriquer un homme et reconnaître en chaque enfant un sujet, un être complet qui a le droit d'être entendu."⁶ La cassure définitive qu'a introduite Auschwitz dans l'histoire de l'humanité qui "ne peut plus apparaître comme l'épopée du sens, la vérité en acte, l'accomplissement de l'esprit" commande ce bouleversement de la relation éducative et de notre rapport à l'histoire.

³ Hobsbawm Eric, " L'âge des extrêmes, Histoire du court XXème siècle", Editions Complexe et Le Monde diplomatique, Paris 1999

⁴ Mosse George L. "De la grande guerre au totalitarisme", Hachette, 1999

⁵ Levinas Emmanuel, "Entre nous. Essai sur le penser-à-l'autre", Grasset, 1991

⁶ Finkielkraut Alain, "Une voix qui vient de l'autre rive", Gallimard, 2000

Dès lors, "enseigner après Auschwitz, enseigner contre Auschwitz, c'est permettre et non transmettre; c'est s'interdire de donner à quelqu'un ce qu'on a pour donner une place à ce quelqu'un qu'on n'est pas. Au lieu de communiquer un savoir par la parole, on s'emploie à faire surgir une parole qu'on ne peut dicter à l'avance."

L'enseignement de l'histoire tel que nous le concevons dans le contexte du Conseil de l'Europe est partie intégrante de la démocratie. Mais une telle déclaration de principe ne suffit pas et Finkielkraut précise encore ce que nous avons trop tendance à oublier, à savoir "qu'en mettant l'égalité des individus à la source du vivre-ensemble, la démocratie se condamne pour toujours à l'insatisfaction", car "en démocratie ... il n'y a pas d'arrière-monde et tous les hommes sont égaux, sauf dans la réalité. D'où le mécontentement. D'où l'impossibilité de clore l'histoire sur le bonheur de vivre dans un tel système."

En opposition radicale à la démocratie se profile le nationalisme, celui qui "divise impitoyablement les hommes entre les gens d'ici et les gens d'ailleurs. Nationalisme d'une extrême droite fructifiant sur la peur et habile à faire endosser aux "intrus" la responsabilité du chômage ou du délabrement des banlieues. Mais aussi nationalisme d'Etat. Plus l'Etat est social, plus il est enclin, surtout en période de guerre économique, à faire de ses ressortissants les bénéficiaires exclusifs de sa politique de sécurité et de bien-être." ⁷ Le nationalisme ne s'oppose pas seulement à la démocratie, il empêche le vivre-ensemble, hormis celui réservé aux citoyens de la cité ou de la nation. Il s'oppose à l'idée même d'humanité alors que la démocratie s'ancre de plus en plus en elle. Comme le précise encore Finkielkraut, "dans les démocraties modernes, si l'on en croit les textes fondateurs, on est citoyen en tant qu'homme et non, comme dans le monde antique, en tant que membre d'une caste ou d'une nation. C'est l'appartenance à l'humanité qui fonde la citoyenneté....Source de la loi, le peuple n'est pas pour autant, maître de se donner les lois qu'il veut. Pour la première fois dans l'histoire, le citoyen et ses gouvernants sont placés sous la surveillance de l'homme. L'humanité n'est plus seulement *l'espèce* à la quelle ils appartiennent, elle est désormais *l'instance* devant laquelle ils doivent pouvoir se justifier et répondre de leurs actions." En d'autres termes Meirieu et Guiraud ont exprimé la même idée: "Quand l'égalité des conditions est le principe du vivre ensemble, ce n'est pas seulement du peuple-nation que les pouvoirs émanent, mais aussi, en même temps, de l'humanité. Ce n'est pas seulement au nom du peuple-nation qu'ils sont exercés, mais aussi, en même temps, au nom de l'humanité." ⁸

La démarche qui veut construire ou reconstruire un vivre ensemble ne peut faire l'économie d'une série de remises en question et de mises au point. Nous en avons abordés quelques unes dans cette introduction. Plusieurs auteurs s'y sont attelés. Ils ont notamment contribué, sous l'éclairage de l'évolution de nos sociétés, à recadrer le débat. Du vécu de certains participants venant de pays ayant connu récemment des conflits graves à l'expérience d'enseignants d'autres pays, fermement engagés dans des projets européens ou dans une rénovation de l'enseignement de l'histoire, le débat devait aussi être nourri par des intellectuels issus d'autres disciplines et qui interrogent l'histoire et les historiens.

L'histoire, telle qu'elle est officiellement rédigée ou enseignée, a de la difficulté à ne pas survaloriser les événements, personnages, symboles et autres représentations issues de la communauté nationale. Sans forcément dénigrer l'autre, le façonnage d'une "bonne histoire", qui, souvent, occulte les aspects les plus critiquables, est souvent l'oeuvre d'historiens consciencieux dont le travail doit être agréé par diverses instances. L'historiquement correct ne vient-il pas appuyer, légitimer et nourrir le politiquement correct?

⁷ Finkielkraut Alain. Op cit.

⁸ Meirieu Philippe, Guiraud Marc, "L'Ecole ou La Guerre civile", Plon 1997

Est-il aujourd'hui légitime de vouloir contribuer à ce que les hommes vivent ensemble sans recours aux armes et aux bombes et à quelles conditions cela pourrait-il se réaliser? Placés sous le contrôle de l'humanité, les citoyens et les responsables politiques sont dorénavant face à une équation qui a mis du temps à s'imposer. Elle a été formalisée avec beaucoup de clairvoyance par Charles Taylor: "Ce qui est sous-jacent aujourd'hui à l'exigence de la reconnaissance est un principe d'égalité universelle. La politique de la différence dénonce toutes les discriminations et refuse toute citoyenneté de seconde classe. Cela fait du principe d'égalité la porte d'entrée à la politique de la dignité. Une fois à l'intérieur, toutefois, les exigences sont difficilement assimilables à cette politique. Elle demande en effet que l'on accorde une reconnaissance et un statut à quelque chose qui n'est pas universellement partagé. Autrement dit, nous n'accordons de reconnaissance légitime qu'à ce qui est universellement présent - chacun a une identité - et de par la reconnaissance de ce qui est particulier à chacun. L'exigence universelle promeut la reconnaissance de la spécificité." ⁹

Nous pourrions dire que c'est à cette condition expresse qu'un vivre ensemble peut progressivement s'imposer. La volonté d'empêcher l'apparition de conflits armés ne date pas d'aujourd'hui. Tout au long de l'histoire, des voix isolées se sont élevées pour le réclamer et pour proposer diverses solutions. La Société des Nations a été certainement la première tentative collective d'Etats acceptant l'idée d'un dialogue multilatéral et la mise en place progressive de mécanismes de concertation et de régulation qui auraient dû régler les problèmes avant qu'ils ne dégénèrent en guerres. Les Coudenhove-Kalergi, Aristide Briant, Louise Weiss ont élaboré des propositions susceptibles de permettre aux nations et aux peuples de construire un vivre ensemble. Nous connaissons l'échec de la Société des Nations et celui, plus grave encore, de l'entente signée, dans un pacifisme mal compris et mal pensé, entre la Russie, la Grande-Bretagne, la France et Hitler en 193... Nous connaissons également les dangers à vouloir fournir une explication en se cantonnant aux catégories de peuples et de nations. Comme l'écrivait Jaspers, il convient de préciser que "lorsqu'il s'agit de porter un jugement, la catégorie "peuple" est toujours injuste; elle présuppose une fausse substantialisation, elle a pour conséquence que l'être humain individuel se trouve dépouillé de sa dignité."¹⁰ Et Finkelkraut d'ajouter: "Déduire la définition d'un homme de son appartenance: ainsi commence la stigmatisation, tel est le geste inaugural de tous les racismes." ¹¹

Le présent rapport présente les thèmes traités durant le Symposium de Sarajevo et une sélection des interventions.

⁹ Taylor Charles, "La Politique de la reconnaissance", in *Multiculturalisme : différence et démocratie*, Aubier, Paris, 1994

¹⁰ Karl Jaspers, "La Culpabilité allemande" Les Editions de Minuit, 1990, cité par A. Finkelkraut

¹¹ Alain Finkelkraut, "Un voix vient de l'autre rive", Gallimard 2000

Thème n°1: De l'histoire et de la mémoire

Les possibilités pour les citoyens d'un Etat démocratique d'empêcher qu'un antagonisme avec un autre Etat, par exemple, dégénère en conflit armé sont ténues. Les voix qui s'élèvent en général sont celles d'intellectuels, de scientifiques, d'universitaires ou d'artistes. Face à la machine de propagande d'un gouvernement ou d'un parti politique, leurs moyens sont faibles. Cette propagande semble souvent travailler un terreau déjà préparé. La question de la formation des citoyens est donc posée, de leur degré de sens critique et d'autonomie aussi. Forme-t-on des êtres libres et responsables?

Le passé affleure toujours. Mais son utilisation à des fins de compréhension réciproque, d'autocritique, de dépassement des antagonismes anciens, de définition de principes de coexistence pacifique et d'une véritable coopération fondée sur le respect de l'Autre, le droit, la confiance réciproque, la transparence et le contrôle démocratique, est loin d'être généralisée. De ce point de vue et à certains égards, l'intégration européenne constitue un exemple. Pendant longtemps et aujourd'hui encore, les historiens critiques, c'est-à-dire remettant en cause les agissements, décisions, aveuglements et responsabilités à une époque antérieure, sont mal acceptés. Les erreurs devraient toujours avoir été commises par les autres.

L'histoire et la mémoire ne s'opposent pas. La mémoire de ceux qui nous ont précédé, des difficultés qu'ils ont rencontrées, des erreurs qu'ils ont commises, des réalisations qu'ils nous ont léguées doit être entretenue. L'histoire, de son côté, rassemble des données et nous propose des interprétations et compréhensions. Ces dernières ne sont jamais définitives comme le rappellent les Professeurs Jean-Yves Potel et Mustafa Filipovic.

Les manipulations politiques des mémoires et les responsabilités de l'historien

M. Jean-Yves Potel

Professeur à l'Institut d'études européennes de l'Université Paris VIII

"Les rapports entre histoire et mémoire sont des questions de vie et de mort. Si nous nous intéressons à la spécificité de la situation en Europe centrale et en Europe orientale, nous pouvons mettre en évidence un certain nombre de faits et de facteurs.

Après 1989, nous avons assisté à la multiplication des enjeux de mémoire. Des attitudes se sont cristallisées, des débats sont nés et des conflits sont apparus autour de questions emblématiques telles que le nom d'une rue ou d'un drapeau, dans le cas de la Grèce par rapport à la Macédoine, par exemple. Un contexte nouveau est apparu avec la montée des particularismes locaux. Ce phénomène est normal après la chute des régimes communistes. Le même processus a eu lieu ailleurs dans le monde, en d'autres circonstances.

L'explication habituellement avancée est celle du dégel et de la réapparition des haines ancestrales. Il s'agit en fait d'une fausse explication. Sous le système communiste, tout n'était pas gelé. Des querelles existaient. Nous assistions à la tentative d'imposition d'une histoire officielle et à l'émergence d'histoires concurrentes et complémentaires qui tendaient à former une contre-histoire.

La quête de l'identité constitue également un mécanisme qu'il convient d'étudier. Les projets collectifs avant et après 1989 sont suffisamment inconsistants pour conduire les populations à être désorientées. Les imaginaires collectifs vont chercher des repères dans le passé, dans la mémoire, dans le mythe. En Tchécoslovaquie, par exemple, dès la chute du régime communiste, il y eut une quête identitaire très forte, voire violente.

Ce retour sur le passé adopte des formes spécifiques qui est à l'image du rapport histoire-mémoire sous le communisme. Cette opposition entre l'histoire officielle et d'autres interprétations existaient déjà sous le communisme. Elle se retrouve après la chute de ce dernier. Nous ne devons pas oublier que les historiens n'étaient pas là uniquement pour faire l'hagiographie du régime, pour justifier la révolution et la démocratie populaire en procédant à une réappropriation du passé national et de la mythologie nationale pour légitimer ce régime. Souvenons-nous de l'ex-RDA qui a fêté avec force moyens l'anniversaire de Luther et où le pouvoir communiste utilisait le passé national.

Face à cela et dès le début des régimes communistes des historiens et des groupes de recherche ont entrepris un vrai travail d'historiens, par exemple Nestrich en URSS et qui ont été bannis. Ils ont malgré tout à s'inscrire et à maintenir vivante la tradition de la recherche dans leur pays, en Pologne, Hongrie, Russie, par exemple. Ils sont parvenus à s'inscrire également dans les grands courants d'explication historique sur le plan international.

Il faut également préciser que les mémoires collectives ont joué un rôle ambigu sous les régimes communistes. N'avons-nous pas assisté à l'effacement de pans entiers d'éléments constitutifs de l'identité de certains de ces pays avec la répression exercée sur des groupes ethniques, religieux et culturels ? Les membres de ces groupes se voyaient imposer un changement de leur nom, interdire de parler leur langue ou de l'apprendre, interdire de pratiquer leur religion. Pour d'autres, c'est leur histoire qui a été manipulée, tels les juifs ou les tziganes, lorsqu'ils n'étaient pas éliminés physiquement. Ainsi, par exemple, dans le vallon de Polari, près de Vilnius où 30.000 juifs ont été exécutés et où nous trouvons un monument sur lequel est inscrite la phrase suivante: "Ici, sont morts des antifascistes."

Les contre-mémoires des personnes, des groupes ou des collectivités ont réagi. Les églises catholiques, orthodoxes, protestantes et musulmanes ont appuyé la transmission des contre-mémoires qui visaient à protéger les identités. Elles ont même donné un caractère presque sacré à ces mémoires. Adam Michnik a parlé de taches blanches dans un texte paru en 1988-89, en citant une dizaine d'événements en Pologne où interviennent ces rapports entre histoire et contre-histoire et dont on ne veut pas parler.

Une autre ambiguïté doit être relevée et qui a trait à la nature des régimes durant la période de l'entre-deux guerres. Ils ont été officiellement taxés de fascistes parce qu'il y a eu des alliances avec les nazis. Mais il s'agit là d'une vision trop unilatérale. Meciar, par exemple, fonde la Slovaquie indépendante en insistant sur l'existence de la lutte antinazie des Slovaques durant la deuxième guerre mondiale. Ces mémoires existent dans tous ces pays à la fin du système communiste. Elles sont fragiles, susceptibles et facilement manipulables.

Abordons quelques situations particulières des liens entre l'histoire et le politique.

1. Le rôle des historiens dans la politique:

Bronislaw Geremek et Carol Matsovieski sont deux historiens qui ont joué un rôle important. Je peux parler en historien du Moyen-Age, mais je me refuse de construire un discours historique sur le présent. A l'inverse, nous avons connu un Franjo Tudjman qui a utilisé son passé d'historien pour construire un nationalisme croate, ou l'Académie des sciences de Belgrade qui, en 1986, a produit un texte fondateur du nationalisme serbe et justifiant les attaques qui allaient suivre contre les autres peuples de l'ex -Yougoslavie.

2. Assiste-t-on à une désacralisation des mémoires?

On est encore loin du compte. Quelques cas existent cependant, en Pologne ou en Hongrie, par exemple, par rapport à la deuxième guerre mondiale ou au rapport entre la Pologne et les juifs. Des questions commencent à être traitées dans un climat de vraie discussion, passionnées certes, mais garantissant un pluralisme des approches.

3. La manipulation des mémoires:

Une politique peut facilement manipuler les mémoires afin de s'autolégitimer. Elle cherche à flatter ces mémoires pour capitaliser un capital de confiance. Cela peut prendre plusieurs formes:

a. Le peuple victime.

Tous les peuples ont connu des traumatismes. Cela justifie-t-il la systématisation de la victimisation avec un oppresseur omniprésent? Il faut certes demander de rendre des comptes et exiger des réparations. Mais on est aussi prêt à faire n'importe quoi au nom de cette exigence de réparation. Les relations entre la France et l'Allemagne n'y échappent pas.

b. Le stéréotype.

Un stéréotype est impalpable, flexible et circule facilement. Il finit par remplacer l'esprit des peuples. Beaucoup de gens y participent, sans vraiment croire au début à ce qui se cache derrière. Mais, avec l'extension du stéréotype, ils finissent par y croire. La propagande utilise largement les stéréotypes. L'image est un outil très ancien de la mémoire qui contribue à fixer celle-ci. Elle a donné lieu à un développement de plus en plus puissant avec le temps.

En conclusion, ce qui importe c'est de regarder la manière dont les mémoires sont manipulées et la manière de se heurter les unes les autres. Ces mémoires circulent très vite. Nous pouvons constamment être confrontés à des communautés qui ont une mémoire différente ou qui entretiennent une mémoire relative à un monde qui a disparu. Un film présentait, comme exemple, des communautés juives polonaises vivant à New-York et qui ont gardé un contact avec leur village d'origine où ne vivent plus aucun juif. Nous sommes là en présence d'un choc entre deux mémoires.

Qu'en est-il de l'historien en tant que transmetteur, qu'enseignant? J'aimerais aborder cette question selon trois approches. Selon moi, un enseignant d'histoire devrait bien avoir à l'esprit au moins ces trois aspects:

1. Le travail sur l'histoire du temps présent.

L'histoire ne s'arrête pas à la fin du 19ème siècle. Il faut une méthode historique. C'est particulièrement important du fait de la montée des mémoires et des contre-mémoires collectives. Parmi les exemples que l'on peut citer, je prendrai la France et un des grands débats qui l'animent: la responsabilité du régime de Vichy face aux juifs. Cette question a donné lieu à des polémiques et à des prises de conscience indispensables.

2. Sortir de l'opposition entre l'histoire et la mémoire.

L'une et l'autre se nourrissent mutuellement. Il ne convient donc pas de les opposer, mais plutôt de bien les distinguer et de ne pas commettre de confusion entre les deux. Nous devons absolument, d'une part, sortir des absolus et, d'autre part, éviter les définitions trop vagues.

3. Garantir le pluralisme et la responsabilité.

Il n'y a pas d'événements et de personnages sacrés. Il n'y a pas de sacré et pas de vérité absolue dans l'approche historique. Il convient dès lors de garantir des approches pluralistes. Je pense même qu'il serait bon d'encourager une approche positive de l'histoire qui serait alors un élément d'ouverture sur les autres.

Définition J LeGoff

Moi: La discontinuité de la vie est compensée par la continuité de l'histoire, même si celle-ci a connu des accélérations et des ruptures, elle s'inscrit dans cette continuité. La spécificité de nos identités et de nos appartenances fait parti de l'universelle qui nous relie plus qu'il nous sépare. Ces deux données essentielles constituent ce que nous avons en commun.

Histoire et la communauté

Mustafa Filipovic

Professeur de l'histoire et de philosophie à l'Université de Sarajevo

J'aimerais d'emblée faire une remarque: L'histoire est difficile à traiter dans notre pays. En particulier lorsqu'il faut aborder l'histoire récente car on ne peut donner toutes les explications et être en possession de toutes les informations.

Pour aborder le thème de l'histoire critique dans la perspective de la construction d'un vivre ensemble, il nous faut tout d'abord comprendre l'objectif de l'histoire. Comment faut-il interpréter l'histoire pour qu'elle serve à rassembler les individus et les collectivités? Disons brièvement que l'histoire sert à construire les individus.

La pensée européenne pose des limites quant à la compréhension de la coexistence entre ses diverses populations. Nous connaissons des époques et des régions où une coexistence a existé, par exemple, les juifs aux Pays-Bas ou la tolérance des musulmans qui a vu s'instaurer une relation mutuelle entre des identités différentes. En Bosnie-Herzégovine, cette tolérance est difficile à percevoir. Le cas de la Bosnie-Herzégovine est une exception. Dans ce contexte l'objectif des historiens consiste à fournir des connaissances, quelle que soit l'origine culturelle de la communauté et à apporter des éléments susceptibles de structurer un vivre ensemble.

Pour ce faire, il faut revenir à certains modèles négligés de l'histoire de l'Europe.

Nous vivons une période transitoire où différents éléments réunissent malgré tout les individus. N'oublions pas que la Bosnie-Herzégovine a été isolée. Cela lui a permis de préserver des valeurs anciennes. L'essentiel du problème réside dans l'interprétation de l'histoire et son impact sur les populations qui viennent de contextes différents, mais qui vivent ensemble. Cette interprétation peut nous éloigner les uns des autres.

Aujourd'hui et plus largement, plusieurs dimensions coexistent:

- une identité universelle, humaine
- une identité spécifique qui nourrit nos différences
- des valeurs universelles (issues des philosophes du 18ème siècle) qui nous servent à construire une cohabitation pacifique.

Dès lors, que signifie "vivre ensemble"?

L'être humain ne peut vivre qu'en communauté. Communauté qui possède ses caractéristiques et ses objectifs spécifiques.

Les individus vivent des oppositions et connaissent des divergences. On peut les aider à acquérir une meilleure compréhension de ce qui se passe grâce notamment à une histoire critique. Nous pouvons les aider à déterminer une approche commune sans se fixer sur les différences. Nous pouvons les aider à comprendre ce qui les relie, ce qui crée une communauté universelle. Mais cela ne nous conduit-il pas à nous éloigner trop fortement de la réalité?

L'objectif de l'histoire est d'entreprendre des recherches sur les formes de vie à certaines époques, de montrer la complexité et l'évolution du monde, de garder à l'esprit que la vie et la manière de s'exprimer ne constituent pas des vérités absolues.

Venons-en à la question des rapports entre homogénéité et différences. Nous partageons une histoire commune et non des histoires parallèles. Notre région est entrée dans l'histoire écrite depuis l'époque romaine. Elle a connu de nombreuses interactions entre les différents peuples qui la composent. Personne ne peut le nier, la différence de nos existences ne nous empêche pas d'avoir des objectifs communs.

Comprendre l'histoire nous forge nous-mêmes et la manière de nous comprendre forge l'histoire. L'interprétation de l'histoire revient en fait à comprendre nos limites locales et nationales et nous pose la question de comment exister sur le plan universel. Cela doit nous conduire à lutter contre la tendance à nous replier sur nous-mêmes. L'histoire, au contraire, est l'épanouissement de la nation en puisant dans le passé. Si la subjectivité s'introduit dans l'histoire, celle-ci perd de sa pertinence. En prenant la liste des exactions que l'on a subies, on peut nourrir un génocide. Il faut donc éviter le nationalisme et tout mettre en oeuvre pour rapprocher les populations.

Thème n° 2: Le rôle de l'enseignement de l'histoire face à la problématique des conflits

Un paradoxe semble exister aujourd'hui en Europe. D'une part, les manuels d'histoire font référence aux conflits qui ont agité et ensanglanté l'Europe. Les guerres, de toutes dimensions et de tous genres, des chapitres substantiels de l'histoire transmise aux élèves de nos écoles.

D'autre part, le projet européen, tel qu'il est formalisé dans les objectifs des principales organisations européennes, revient, en quelques mots, à créer les conditions de la création d'une paix durable, donc d'un vivre ensemble largement partagé. L'enseignement de l'histoire, dans la plupart de nos pays, même s'il donne à comprendre des mécanismes, à découvrir des styles de vie, à mieux connaître les raisons d'une telle diversité d'intérêts, de mode de fonctionner, de s'exprimer et de s'identifier à une culture et à une communauté, ne légitime-t-il pas l'idée selon laquelle les conflits entre nations sont non seulement inévitables, mais que la logique des rapports de force, la montée en puissance de la menace armée et finalement le recours aux armes est un prix à payer pour sauver l'honneur et les intérêts de la nation? Certes, depuis la fin de la deuxième guerre mondiale, le recours à la symbolique nationale s'est fortement relativisé, mais les manuels scolaires n'ont-ils pas pris, dans certains pays, un retard important par rapport à l'évolution des esprits en Europe?

Ces questions méritaient d'être posées aux enseignants participants au symposium et réunis en ateliers. Les approches de ces ateliers sont convergentes et mettent en évidence une série de points qui se réfèrent pour beaucoup aux idées de la pédagogie active ou à celles de Jean Piaget, à savoir: placer l'élève face à des situations de stimulation variées, le faire interagir avec ses camarades, lui permettre d'acquérir le plus possible lui-même ses propres outils de connaissance, d'acquérir une autonomie progressive et un esprit critique et ceci en fonction d'une approche plus relative de l'histoire fondée sur des comparaisons, sur des points de vue différents à propos d'un même événement ou personnage et sur des sources d'information diverses et non forcément convergentes. Nous avons synthétisé la production de ces quatre ateliers comme suit:

"Le rôle de l'enseignant reste limité. Le rôle du politique et des conditions d'enseignement (programmes et manuels) conditionne sa possibilité de contribuer à construire un vivre ensemble. Il faut donc libérer l'enseignant de l'emprise des pouvoirs.

Il faut également promouvoir la discussion entre les élèves et rendre ceux-ci de plus en plus autonomes dans leur travail de recherche et dans la formation de leur jugement personnel. Ils doivent, par ailleurs, être formés à l'utilisation de différentes sources d'information, y compris Internet. Il faut également pouvoir créer un espace de liberté dans la classe où l'on peut faire circuler la parole et développer l'écoute et des discussions pour présenter diverses approches et même, pourquoi pas, enseigner l'histoire de l'histoire.

La classe doit devenir un espace de liberté où une atmosphère d'ouverture s'instaure.

L'approche historique revient à présenter les principales lectures d'un événement ou d'un problème et laisser la porte ouverte à l'expression d'autres points de vue. Une histoire de la paix doit aussi présenter des options controversées des différences de point de vue. En fait, il n'y a pas une histoire, mais des interprétations différentes, des langages et des terminologies différentes pour décrire le même événement. Il convient donc de présenter ces différentes approches pour, d'une part, relativiser la vérité historique et, d'autre part, former l'esprit critique des élèves. Tous les arguments ne sont pas également valables, il faut donc

que les élèves puissent apprendre à les discerner. Cela suppose aussi une approche critique des documents et une initiation à l'historiographie.

Pour contribuer également à construire un vivre ensemble, il convient de s'intéresser davantage à l'héritage commun, à l'histoire culturelle et à l'histoire socio-économique de l'Europe. Travailler à des questions transversales telles que l'histoire sociale ou l'histoire des arts permet d'accéder à des ouvertures plus universelles et aux questions de l'interculturalité sans lesquelles la construction d'un vivre ensemble n'est pas possible.

De telles approches de l'enseignement de l'histoire supposent une formation particulière des enseignants et des cours de perfectionnement réguliers. Elles supposent également de pouvoir disposer d'un matériel d'enseignement approprié et d'adopter des nouvelles stratégies d'apprentissage.

Des séminaires de perfectionnement devrait être organiser, et les Etats doivent être encouragés de constituer des archives utiles aux chercheurs et aussi aux élèves et contribue à mieux faire connaître l'expérience du vivre ensemble de pays multiculturels."

"La vertu du conflit?"

Selon le sens commun, la notion de vivre ensemble suppose une harmonie relative des membres d'une communauté ou de plus plusieurs communautés. Elle suppose également que cette coexistence n'est pas forcément et d'entrée de jeu pacifique. L'histoire nous a enseigné combien le vivre ensemble ou le non-vivre ensemble peuvent être conflictuels. La question de savoir comment la société tient ensemble alors que le potentiel de conflit est toujours présent est posée. Nous ne pouvons donc faire l'impasse sur cette dimension conflictuelle des relations humaines, des sociétés et des relations de pouvoir. Que nous apprend le conflit, a-t-il une vertu?

Mark Hunyadi propose de définir le conflit "comme étant toujours un conflit portant sur des règles", selon lui, l'avantage de cette approche permet de ne pas réduire le conflit "à un simple jeu de forces." Son approche tend à s'écarter d'une explication a priori, d'un "cadre fixe à l'intérieur duquel les conflits prennent sens" que sont "le modèle de la lutte morale pour la reconnaissance" et celui de "la poursuite concurrentielle des intérêts." M. Hunyadi oppose à cette approche qui "enserme" les conflits "dans un cadre donnée à l'avance" une autre visin "selon laquelle, c'est à chaque fois le conflit lui-même - ses protagonistes et son objet - qui dit ce qu'il est." Selon M. Hunyadi, quel que soit l'objet du conflit et le contexte dans lequel il se déroule, "c'est à chaque fois sur des règles que l'on se dispute ou que l'on discute....En ce sens, le conflit sert de révélateur des différentes règles gouvernant les pratiques humaines et dont le conflit met en question le bien-fondé."

La thèse de M. Hunyadi est intéressante car elle permet de ne pas réduire le conflit aux seules dimensions de la guerre. Comme il le dit lui-même "tout litige, différend, dissensus, divergence de vues, heurt de conviction, de croyance ou de représentation est bien une forme de conflit, dont la violence guerrière n'est que la forme la plus exacerbée." De plus, "dans de tels conflits modérés, il ne s'agit pas tant de remplacer la normativité contestée d'une règle par la force brute, mais bien davantage de remplacer une normativité par une autre, c'est-à-dire d'instaurer de nouvelles règles que le conflit a suscitées. C'est précisément ce que j'appelle la *vertu du conflit*." Une telle conception cerne mieux les contours du vivre ensemble, vu comme un ensemble de règles qu'il faut renégocier périodiquement, de conflits modérés qu'il faut contenir tout en les laissant s'exprimer, d'espaces de concertation où la reconnaissance n'est pas déniée, où les intérêts particuliers peuvent demandés à être entendus plutôt que de s'imposer par la force. Cette conception du conflit s'oppose aux mouvements politiques et économiques qui cherchent à déresponsabiliser les individus, à ne faire d'eux que des citoyens-figurants et à placer au-

dessus d'eux un système d'auto-régulation direct, sans norme, sans débat, sans possibilité de choix. Et M. Hunyadi de rappeler à ce propos "qu'outre donc la capacité de révéler la normativité des règles litigieuses, ... le conflit a cette vertu, politiquement plus décisive, de rappeler que les règles instituées appartiennent à ceux qui les utilisent." Une démonstration qui pourrait bien être utile dans le cadre des cours d'histoire !

La vertu du conflit

Par Mark Hunyadi

Directeur du programme plurifacultaire de Université de Genève

La notion de conflit a une importance décisive dans la formation de la philosophie sociale moderne, ce qui s'explique aisément si l'on considère que celle-ci est née au moment où a émergé – avec Machiavel - la notion d'un individu et de communautés qui n'étaient pas a priori insérés dans, et donc bridés par un ordre téléologique prédéterminant normativement leur existence, mais qui au contraire devaient lutter pour leur existence même. Telle est en effet l'image, en rupture évidente avec toute la tradition aristotélicienne qui avait dominé jusque là, que donne Machiavel de l'acteur politique: un être soucieux de la conservation de soi et de sa communauté, préoccupé de son seul intérêt, qui tisse avec ses semblables eux-mêmes égocentrés des relations d'interactions stratégiques dont le seul but est de conserver ou d'étendre sa propre puissance. Cette ontologie sociale de la rivalité de tous contre tous se déploie chez Machiavel sous un ciel désenchanté de toute téléologie normative, comme en témoignent, mieux encore que ses écrits politiques, quelques-uns de ses poèmes et écrits littéraires dont voici un passage caractéristique:

Ô esprit humain, orgueilleux, insatiable,
fourbe, changeant, et surtout
méchant, injuste, impétueux et féroce,
qui par ton envie ambitieuse,
a inventé la première mort violente
en ce monde et ensanglanté l'herbe pour la première fois !
Cette mauvaise graine ayant poussé,
la cause du mal s'étant multipliée,
il n'est plus de raison pour qu'on se repente de ses méfaits.
D'où il résulte que l'un descend quand l'autre s'élève,
d'où procèdent sans loi ni règle
les variations de la conditions des mortels¹².

Dans cet univers désenchanté où le destin des êtres n'est plus gouverné par aucune loi ni règle visible où lisible dans le grand livre de la nature, la question centrale n'est plus de savoir comment faire pour bien faire, c'est-à-dire pour agir en conformité avec l'ordre naturel des choses, mais: comment faire pour assurer, affirmer son existence, et en particulier: comment faire pour exploiter au profit de son propre pouvoir les irrépressibles conflits qui tiraillent nécessairement les êtres humains. En d'autres termes, la question de la conformité morale laisse place à celle de l'efficacité stratégique. Avec l'émergence de la figure de l'individu intéressé, luttant pour sa propre conservation et devant sans cesse s'auto-affirmer dans son pouvoir pour assurer son existence, émerge aussi simultanément la vision d'une irréductible conflictualité sociale qui fait de la vie commune une permanente interaction stratégique; le conflit devient le concept central de l'ontologie sociale, et l'on peut à bon droit considérer, comme je l'ai dit, que cette émergence de la conflictualité sociale inaugure la pensée politique moderne.

¹² Machiavel, *Œuvres*, coll. Bouquins, Paris, Robert Laffont, 1996, p. 1072. (Le poème s'intitule *De l'ambition*)

Si l'on prend pour fil conducteur d'une histoire de la pensée politique la notion de conflit, on pourrait y déceler à grands traits quelques grandes étapes valant comme autant de paradigmes:

1. La pensée téléologique aristotélicienne où l'homme, d'emblée défini comme zôon politikon, animal politique, est considéré comme ne pouvant réaliser sa vraie nature que dans le cadre de la communauté politique. Cette communauté politique intègre les individus qui la composent en leur faisant partager des valeurs et vertus communes auxquelles il faut les éduquer – raison pour laquelle la théorie politique aristotélicienne est conjointement une doctrine de la formation à la vie bonne (rappelons que le dernier Livre de *La Politique* d'Aristote, le Livre VIII, ainsi qu'une grande partie du Livre VII, est entièrement consacré à l'éducation, en quoi Aristote voyait tout simplement le premier devoir de l'Etat; le principe général étant que chaque Etat devant veiller à sa propre conservation, il a le devoir d'éduquer en fonction de ses valeurs propres. C'est pourquoi aussi Aristote se prononce résolument pour un enseignement géré par l'Etat, et expressément contre toute initiative privée en ce domaine). Mais quoi qu'il en soit, on voit bien que ce qui transparaît dans cette visée normative homogénéisante assignée à l'éducation, c'est que la vision téléologique d'Aristote est tout le contraire d'une pensée du conflit; à l'inverse, tout conflit est a priori résorbé dans la téléologie à laquelle chaque type de communauté est destinée, et ce que nous appelons *conflit* est dans ce contexte bien plutôt identifié à un *écart moral*.
2. La révolution machiavélienne (*Le Prince*: 1513) a, comme je l'ai dit au début, radicalement rompu avec cette vision téléologique en instaurant la figure d'un sujet politique exclusivement préoccupé par la lutte pour son existence, ce qui a eu pour conséquence la mise à nu d'une conflictualité sociale généralisée que tout bon Prince devait pouvoir exploiter à son profit. Les conflits, comme libérés de la chape de plomb téléologique qui les étouffait, apparaissent chez Machiavel comme devant être instrumentalisés au profit de la conservation et de l'extension du pouvoir politique.
3. Quelque 140 ans plus tard (*De Cive*: 1642; *Léviathan*: 1651), sous la plume de Thomas Hobbes, ces mêmes prémisses anthropologiques anti-aristotéliciennes gagnent en profondeur et en acuité descriptive et deviennent chez lui le fondement à prétention quasi scientifique d'une théorie de la souveraineté de l'Etat. La fameuse *guerre de tous contre tous* résulte chez lui de la méfiance généralisée que chacun entretient à l'égard de tous les autres, chacun sachant, par observation de soi-même, ce que peut tout autre; et c'est cette égalité fondamentale dans les capacités de chacun (notamment dans la capacité de nuire) qui, suscitant la méfiance généralisée, pousse tout être rationnel à se soumettre à une autorité capable d'assurer la conservation de chacun. Le conflit n'apparaît pas tant ici comme une ressource instrumentale permettant d'accroître le pouvoir du Prince que comme la source motivationnelle enjoignant chacun à souscrire au pacte social. Il n'empêche que quelles que soient leurs divergences quant aux conséquences à en tirer, Machiavel et Hobbes partagent l'idée d'une conflictualité sociale originaire, corollaire de la lutte pour l'existence que chacun doit mener afin d'assurer sa conservation.
4. La pensée libérale a pour ainsi dire parachévé du point de vue économique cette émergence de l'individu moderne et de la fièvre concurrentielle qui l'habite. A suivre les précieuses analyses de Jean-Pierre Dupuy sur ce point, tout se passe comme si « la sortie de l'organisation religieuse du monde instaur[ait] une ère de concurrence potentiellement illimitée entre les hommes. L'organisation marchande du monde en est le résultat »¹³. Selon Dupuy, l'émergence de l'individu moderne a ouvert la voie, si je lis bien, à trois tendances lourdes au sein même de la pensée libérale: 1) la voie artificialiste du contrat social, qui fait dépendre l'ordre social de la volonté des hommes; 2) la voie

¹³ Jean-Pierre DUPUY, *Le sacrifice et l'envie*, Paris, Calmann-Lévy, 1992, p. 35.

libérale de l'Homo oeconomicus, où l'individu libéral replié sur ses choix privés, détaché de tout lien communautaire, n'attend de la société que de pouvoir poursuivre ses propres objectifs; 3) la voie dite de « l'économie politique », qui entre le contractualisme artificialiste et l'individualisme libéral pense, de David Hume et Adam Smith à Friedrich von Hayek, que la société s'auto-engendre selon une logique à laquelle tous participent mais que personne n'a voulu. Mais quoi qu'il en soit de ces trois voies, chacune a pour caractéristique de répondre à la même question: comment la société tient-elle ensemble? Comment une société faite d'individus concurrentiels, c'est-à-dire toujours potentiellement en conflit, peut-elle engendrer un ordre durable? Là encore, on voit combien la notion de conflit, liée à l'émergence de l'individu, est au cœur même des sciences sociales modernes.

5. Récemment, le philosophe allemand Axel Honneth, dernier représentant officiellement en exercice de l'Ecole de Francfort, s'est assigné l'impressionnante tâche de dégager le *noyau moral* inhérent à toute conflictualité sociale. Il l'a fait dans son livre (qui est aussi sa thèse d'habilitation) *Der Kampf um Anerkennung*, récemment paru en français sous le titre *La lutte pour la reconnaissance*. S'opposant globalement au modèle machiavélo-hobbesien, mais aussi au modèle libéral et utilitariste, qui sont autant de mouvements de pensée qui tous expliquent les conflits sociaux, ultimement, par la poursuite d'intérêts individuels ou collectifs, Honneth mène à bien l'ambitieux projet d'établir une *autre* grammaire des conflits sociaux: non une grammaire concurrentielle de la lutte d'intérêts et de la compétition de pouvoir, mais une grammaire morale de la lutte pour la reconnaissance. L'intuition centrale en est que le moteur du développement des sociétés humaines est la lutte pour la reconnaissance, et qu'en conséquence l'émergence des conflits s'explique moins par la divergence des intérêts des acteurs sociaux que par des différents dénis de reconnaissance. Cette démarche s'articule schématiquement en deux moments essentiels: dans un premier temps, il s'agit de montrer que les relations de reconnaissance réciproque sont absolument constitutives de l'identité personnelle, au sens où personne ne peut être une personne sans ce permanent entrelacs qui lie toute la vie durant soi et les autres. A la conception atomiste de la personne qui prévaut majoritairement dans la pensée politique moderne telle qu'elle a été inaugurée par Machiavel, Honneth oppose donc résolument une conception intersubjectiviste de l'identité, conception qu'il ramène à une intuition riche mais insuffisamment exploitée du jeune Hegel. Ce faisant, il reprend à celui-ci, en la développant plus systématiquement que lui-même ne l'a fait, la théorie des trois milieux de reconnaissance dans lesquels se développe l'identité personnelle – la famille (les relations d'amour au sens large), la société civile (les relations juridiques) et l'Etat (les relations de solidarité)

Quoi qu'il en soit des approfondissements et affinements conceptuels que Honneth apporte à cette théorie jeune-hégélienne des trois formes de reconnaissance structurant l'identité humaine – notamment grâce à l'apport de la psychologie sociale de George Herbert Mead, qui aux yeux de Honneth a donné un fondement naturaliste à la théorie de la reconnaissance de Hegel -, Honneth ne perdra jamais de vue la double thèse, d'une part, de cette tripartition elle-même, à l'appui de laquelle il produit de nombreuses attestations empiriques, et d'autre part la thèse du caractère constitutif, pour l'identité personnelle, des relations de reconnaissance dans lesquelles tout individu est inévitablement enchâssé. Cette double thèse est le noyau dur du premier temps de sa démarche, sur lequel s'articule immédiatement le second temps, construit comme en miroir du premier: en effet, une fois établis ces trois paliers de la constitution intersubjective du soi, il devient désormais possible d'appréhender l'émergence des conflits comme des réactions à ce qui apparaît dès lors comme autant de dénis de reconnaissance, opérés à l'un quelconque des trois paliers précédemment décrits, et en particulier au 2^e et 3^e paliers: car la lutte pour la reconnaissance dans la sphère de l'amour est par définition limitée aux rapports sociaux immédiats et ne peuvent pas, à la différence de ce qui se passe dans la sphère du droit et de la solidarité, être élevés à la hauteur de conflits qu'on pourrait dire sociaux. Ces dénis de reconnaissance sont donc autant de formes de mépris, dont le noyau moral consiste précisément dans le fait

qu'ils enfreignent ce que Axel Honneth appelle « les règles implicites de la reconnaissance mutuelle », et qui sont autant de conditions à l'intégrité de l'identité personnelle. C'est la raison pour laquelle la grammaire des conflits sociaux qu'établit Honneth est une grammaire morale: plutôt que de considérer les luttes sociales comme un champ d'hostilités en vue de l'appropriation de moyen d'existence et de domination, Honneth y lit à chaque fois une exigence de reconnaissance qui renvoie aux conditions morales intersubjectives de la formation du moi individuel.

Ainsi, pour lui, les formes les plus courantes de la lutte sociale, les revendications économiques et leur cortège de conflits matériels, ne se laissent correctement appréhender que si on en rapporte la signification à un enjeu qui se situe dans l'ordre de la reconnaissance. Car comme il le dit, « Ce qui est perçu comme un défaut insupportable de ressources économiques se mesure toujours aux attentes morales que les individus nourrissent consensuellement à l'égard de l'organisation de la communauté » (p. 199). De sorte que même dans ce cas où la revendication d'intérêts est explicitement thématisée et est l'objet même de la lutte, l'intérêt en tant que tel n'est pas la donnée première et originaire à laquelle il faille rapporter l'émergence du conflit, car un tel conflit matériel ne peut à son tour émerger qu'à partir d'un « horizon d'attente moral comprenant des exigences normatives de reconnaissance et de respect – dans le cas, notamment, où l'estime sociale d'une personne ou d'un groupe est si clairement liée à leur pouvoir de disposer de certains biens que seule l'acquisition de ces derniers leur apporte la reconnaissance qui leur est due » (p. 198). Il ne s'agit donc évidemment pas pour Honneth de nier l'existence de conflits d'intérêts, mais de dire que ceux-ci ne peuvent être restitués dans leur signification véritable qu'en référence à la logique des relations de reconnaissance.

Inspiré donc de la tentative restée sans lendemain du jeune Hegel, le modèle anti-hobbesien de Honneth (que dans le contexte francophone actuel, on pourrait tout aussi bien appeler anti-bourdiesien) exhibe donc le fond moral des conflits sociaux, en mettant en évidence la logique de la reconnaissance qui leur est à chaque fois inhérente. On mesure donc la rupture en profondeur qu'opère un tel modèle, puisque c'est le sens même de la coopération sociale et de la coexistence des acteurs sociaux qui s'en trouve radicalement modifié. Coopération et coexistence ne sont plus interprétés sous l'égide de l'agir stratégique ou de l'équilibre des intérêts, mais à l'horizon des attentes normatives de respect et de reconnaissance que chacun peut espérer voir honorées dans son propre contexte social, attentes normatives qui, lorsqu'elles sont déçues, donnent lieu à des conflits désormais interprétés en termes de lutte pour la reconnaissance. Les conflits apparaissent donc toujours, dans cette perspective, comme des perturbations de la reconnaissance sociale.

Mais quelle que soit l'ampleur indiscutable de la rupture opérée par le modèle de la reconnaissance à la lumière d'une théorie du conflit, j'aimerais néanmoins attirer l'attention sur un trait commun qui, au-delà des réelles différences substantielles qui les séparent, rapproche fondamentalement le modèle de la lutte morale pour la reconnaissance de celui de la poursuite concurrentielle des intérêts. Ce trait commun tient à la volonté identique, affichée de part et d'autre, de définir d'une manière générale la nature même de la conflictualité sociale. Le modèle hobbesien de la concurrence, comme celui, hégélien, de la reconnaissance, partagent la même attitude philosophique de vouloir livrer en quelque sorte clef en main une grammaire préétablie des conflits sociaux, c'est-à-dire la grille de lecture permettant de déchiffrer les luttes sociales à la lumière des catégories qui sont à chaque fois les leurs. En ce sens, le modèle hobbesien et le modèle hégélien partagent la même vision essentialiste du conflit: le premier le lit à la lumière du bellicisme généralisé qui caractérise le voisinage d'individus mus par l'intérêt personnel, le second à celle de la quête d'approbation intersubjective qui nécessairement structure le parcours de l'identité personnelle; mais dans les deux cas, on nous donne a priori le schéma fondamental, le cadre fixe à l'intérieur duquel les conflits prennent sens. La signification de ces conflits est donc à chaque fois prédéterminée par la grammaire dont dispose souverainement le philosophe

A cette vision essentialiste qui toujours prédétermine l'interprétation à donner des conflits, qui toujours les enserme dans un cadre donné à l'avance, j'aimerais résolument opposer une autre vision, selon laquelle c'est à chaque fois le conflit lui-même – ses protagonistes et son objet – qui dit ce qu'il est. Pour, dans un premier temps, rendre simplement plausible cette vision alternative des choses avant d'en montrer les implications de portée générale, il suffirait de produire l'un ou l'autre exemple de conflit qui ne se laisse adéquatement subsumer ni sous la catégorie de la poursuite de l'intérêt, ni sous celle de la reconnaissance, ce qui, étant donné le caractère englobant de ces catégories, serait déjà une indication suffisante de la difficulté de principe à laquelle se heurte toute théorie essentialiste du conflit. Or, je crois qu'il n'est pas difficile de produire de tels exemples où le litige ne porte ni prioritairement sur la défense d'intérêts visant la conservation de soi ou la domination, ni prioritairement sur une exigence de reconnaissance élevée par un protagoniste méprisé. Ce sont les cas, somme toute fréquents, me semble-t-il, où le conflit porte sur des définitions. Je ne pense pas ici avant tout aux débats qui opposent les scientifiques sur la nature ultime de la matière ou sur l'identification d'un nouveau vecteur de maladie comme le prion, c'est-à-dire des questions de définitions scientifiques – encore que ce type de conflits entre aussi dans la catégorie que j'ai en vue; mais je pense avant tout à des débats plus immédiatement présents dans l'espace public, des débats par exemple comme ceux qui ont pu avoir lieu et ont encore lieu sur la question de l'avortement, ou ces autres débats, plus spécifiques, qui naissent quotidiennement dans les tribunaux à l'occasion du problème de la qualification des faits incriminés. Certes, dans un cas comme celui de la dépénalisation envisagée de l'avortement, le problème peut, et parfois doit, être énoncé dans les termes d'une grammaire de l'intérêt: il s'agira alors, en fonction des circonstances, d'opérer une pesée des intérêts entre ceux de la mère, de l'enfant à naître, du cercle familial et communautaire, etc... On peut aussi identifier le même problème dans les termes d'une grammaire de la reconnaissance, et on se concentrera alors sur le problème du respect de l'intégrité des personnes concernées, y compris, possiblement, de celle de la personne potentielle dont l'existence est en question. Toutefois, ces deux approches – qui comme l'on sait sont effectivement défendues – manquent en l'occurrence le point de litige essentiel, qui est celui de la définition de la personne, c'est-à-dire des critères que l'on est prêt à adopter pour qualifier tel individu de personne morale. Adopte-t-on, en bonne logique utilitariste, le critère de la capacité à sentir, il est parfaitement cohérent de considérer qu'avant l'apparition du système nerveux, vers la 14^e semaine de grossesse, aucun problème moral ne se pose, l'individu biologique en présence n'étant qu'un amas de cellules incapable de souffrance ou de plaisir; adopte-t-on au contraire un critère biologique beaucoup plus exigeant, à la manière de l'Eglise catholique, il est normal d'interdire toute interruption de grossesse à quelque stade de développement que ce soit. C'est une question de grammaire de la personne, donc de définition sur laquelle on s'accorde, et les conflits qui surgissent à cette occasion sont des conflits de définition. Je ne veux pas dire par là que le seul vrai conflit à propos d'une question comme celle de l'avortement soit un conflit de définition, et qu'une fois l'accord trouvé sur cette question le conflit sera résorbé à la base. Un conflit de définition n'est pas exclusif d'autres types de conflits sur la même question, comme par exemple des conflits d'intérêts ou de reconnaissance. Mais par cet exemple, je voulais simplement rendre attentif au danger qu'il y avait à interpréter d'emblée les conflits comme étant exclusivement des conflits d'intérêts ou de reconnaissance. D'autres types de conflits, et tout aussi décisifs, sont possibles, et toute approche essentialiste, aussi englobante que soit sa prétention, se heurte par principe même au danger de réduire a priori, donc dogmatiquement, cette diversité.

Le problème de l'essentialisme est donc qu'il identifie trop tôt le contenu objectif des conflits, comme étant d'emblée, par exemple, des conflits d'intérêts ou au contraire des conflits de reconnaissance. Si l'on veut éviter la réduction qui nécessairement découle d'une telle identification a priori à un objet déterminé, il faut impérativement éviter une telle identification substantielle, sans toutefois vider la notion de conflit de tout contenu, ce qui en rendrait le concept inopératoire. C'est la raison pour laquelle j'aimerais introduire ici l'hypothèse selon

laquelle la notion de conflit se laisse décrire le plus adéquatement non pas comme un litige portant prioritairement sur tel ou tel *objet*, mais portant à chaque fois sur les *règles* gouvernant tel ou tel objet, quel que soit celui-ci. Que l'on parle de la définition de la personne, comme je l'ai suggéré, que l'on parle des exigences de reconnaissance intersubjective ou de la satisfaction de tel intérêt individuel ou collectif, pour ne rien dire du partage d'un territoire ou des conditions d'acquisition de la citoyenneté nationale – autant d'exemples parmi tant d'autres qui sont potentiellement sinon réellement conflictuels –, c'est à chaque fois sur des *règles* que l'on se dispute ou que l'on discute, des règles de nature à chaque fois certes très différentes, mais que le conflit a au minimum le mérite de mettre en évidence en tant que telles. En ce sens, le conflit sert de révélateur des différentes règles gouvernant les pratiques humaines et dont le conflit met en question le bien-fondé.

Définir le conflit comme étant toujours un conflit portant sur des règles, c'est à la fois éviter l'essentialisme substantialiste que j'évoquais plus haut, et simultanément ouvrir la voie à une théorie de l'institution des règles sociales dont j'aimerais ici simplement indiquer quelques thèses centrales. Je les regrouperai au nombre de quatre.

Si un conflit est toujours un conflit sur les règles, cela veut dire qu'on ne peut pas réduire le conflit à un simple jeu de forces, à un simple champ d'hostilités où gagne ultimement celui qui est le plus fort. Ce serait là méconnaître le sens du conflit, plus précisément: c'est prendre, si l'on veut, son apparence – qui est effectivement lutte, divergence, litige, opposition – pour son être, c'est réduire le conflit à sa manifestation. Comme je l'ai déjà indiqué, c'est là une tendance importante dans les sciences sociales, de Hobbes à Bourdieu.

L'hypothèse que je défends permet donc de ne pas se résigner au modèle de la lutte généralisée pour la domination: si des conflits sont des conflits sur les règles, alors les conflits sont autant de mises en question de la validité des règles en vigueur, c'est-à-dire de leur normativité. Au-delà de l'apparence du conflit, celui-ci révèle une dimension que la force elle-même ne peut pas masquer, et que seule une analyse hâtive et une réduction précipitée permet d'ignorer: la normativité de la règle, qui existe en quelque sorte *malgré* la force et indépendamment d'elle. On le voit d'autant mieux me semble-t-il si l'on n'a pas une vision exclusivement guerrière du conflit: si tout litige, différend, dissensus, divergence de vues, heurt de conviction, de croyance ou de représentation est bien une forme de conflit, dont la violence guerrière n'est que la forme la plus exacerbée, alors on voit peut-être mieux l'enjeu normatif de ces formes plus atténuées de conflits, enjeu que les actes de violence brute mettent évidemment au second plan: dans de tels conflits modérés, il ne s'agit pas tant de remplacer la normativité contestée d'une règle par la force brute, mais bien davantage de remplacer une normativité par une autre, c'est-à-dire d'instaurer de nouvelles règles que le conflit a suscitées. C'est précisément ce que j'appelle la *vertu du conflit*.

1° Si un conflit est toujours un conflit sur des règles, alors ce la veut dire qu'un conflit ne peut être pacifié de manière normativement satisfaisante que si l'on reformule de nouvelles règles susceptibles de satisfaire les aspirations des concernés. Il est important dans ce contexte de parler *d'aspirations* plutôt par exemple que *d'intérêts*, parce que la notion large d'aspiration ne préjuge pas du type de raisons que l'on peut invoquer pour justifier une règle; ce que fait en revanche la notion d'intérêt, qui situe d'emblée l'enjeu d'un conflit, comme je l'ai montré tout à l'heure, dans l'orbite de la concurrence utilitariste. La notion d'aspiration est compatible tant avec une grammaire de l'intérêt qu'avec une grammaire de la reconnaissance, parce qu'elle ne qualifie pas a priori, comme le fait l'essentialisme, la nature d'un conflit, ni donc les motivations qui le déclenchent.

Mais du coup, l'on voit le lien qui relie les règles en litige aux aspirations des concernés. Car si un conflit est un conflit sur les règles, cela veut dire qu'il met en litige les aspirations de ceux qui sont en quelque manière concernés par cette règle, et veulent désormais faire valoir ces aspirations. Les concernés sont les utilisateurs de la règle, sans quoi ils n'auraient pas de raison de déclencher un conflit à son propos. Et c'est précisément parce que les règles sont rattachées aux aspirations des concernés que ces règles sont *plastiques*, c'est-à-

dire qu'elles sont susceptibles d'être modifiées. S'il n'y avait aucun lien entre les règles et les aspirations de ceux qui les utilisent, il n'y aurait aucune raison de déclencher des conflits à leur propos ni même de vouloir les modifier, aussi peut que cela fait sens de vouloir se révolter contre l'orbite des planètes. C'est donc dans une cohérence intime que se trouvent reliées les règles, les aspirations des utilisateurs des règles et la plasticité de celles-ci, sans laquelle aucun conflit ne serait soluble de manière normativement satisfaisante, puisque si les règles n'étaient pas plastiques, cela n'aurait simplement pas de sens de vouloir les changer.

2° Ce lien entre règles, aspiration et plasticité nous donne une précieuse indication sur le concept de règle lui-même, et sur une distinction capitale que toute théorie critique de la règle devra évidemment soigneusement élucider. Il s'agit de la distinction entre deux types de règles radicalement distincts, ce que j'appellerais les règles-régularités d'une part, et les règles instituées de l'autre. Cette distinction a été explicitée avec une grande rigueur par Wittgenstein dans ses Dictées à Waismann et pour Schlick récemment parues en français, et auxquelles je me réfère ici. Pour le dire vite: les règles-régularités sont globalement les lois naturelles, que l'on observe de l'extérieur et dont la validité, par conséquent, ne dépend pas ni des aspirations, ni a fortiori de l'accord entre les concernés; les règles instituées au contraire reposent ultimement sur l'accord des utilisateurs de la règle – ce que le conflit vient parfois rappeler par la négative, comme j'ai essayé de le montrer tout à l'heure.

Les régularités, donc, s'observent de l'extérieur, et la « règle » qui en rend compte (comme lorsque l'on dit par exemple que « la fièvre est signe d'infection ») est susceptible d'être vérifiée ou non. Cette régularité que l'on observe est donc en toute rigueur une hypothèse reliant deux événements A et B, hypothèse exprimée sous forme de règle et dont la plausibilité peut être plus ou moins forte, mais qui, même très forte, n'en garde pas moins le statut d'hypothèse. Wittgenstein prend alors l'exemple des règles d'un jeu pour montrer la différence grammaticale qui sépare celles-ci des régularités; c'est en effet dans un tout autre sens que l'on parle de règle dans l'expression « les règles d'un jeu ». Ce nouveau sens, c'est celui qui procède non de la position de l'observateur cherchant à décrire la relation régulière reliant un événement A à un événement B, mais qui procède au contraire de la position du participant *qui dit quelle règle il suit si on le lui demande*: « Une règle du jeu n'est donc pas une hypothèse qui sera satisfaite par les mouvements du joueur mais *la règle que le joueur interrogé sur une règle donne en réponse* »¹⁴. C'est là précisément le sens de règle comme convention ou institution: non pas une loi observée, que l'on formule, et qui vaut comme hypothèse explicative, mais une règle instituée, que l'on suit dans ses pratiques, et qui permettent, comme dans un jeu, de démarquer la pratique correcte de la pratique incorrecte. Il y a donc une double différence qui distingue les deux sens de « règle »: d'une part, la règle instituée s'énonce du point de vue du participant, c'est-à-dire de celui qui obéit à la règle, et non du point de vue de celui qui observe une régularité; d'autre part, une règle instituée n'est pas une *hypothèse* susceptible d'être vérifiée, mais au contraire une *règle grammaticale* qui établit le partage entre une utilisation correcte et incorrecte de la règle. C'est ainsi que l'utilisation de telles règles instituées, ou règles grammaticales, suppose en dernière instance un *accord* entre les utilisateurs de la règle. Wittgenstein le dit en toute clarté: « Ainsi(...), on ne peut fixer la grammaire d'un langage qu'en accord avec le locuteur, tandis qu'on ne peut fixer le parcours des astres en accord avec les astres »¹⁵.

¹⁴ A. SOULEZ (dir.), *Dictées de Wittgenstein à Waismann et pour Schlick, 1, textes inédits (années 1930)*, Paris, P.U.F., 1997, p. 54.

¹⁵ Op. cit., p. 54.

Ce qui nous importe ici plus spécifiquement pour une théorie du conflit, c'est que les règles à propos desquelles il y a conflit, étant nécessairement des règles instituées, sont donc toujours en quelque manière liées aux acteurs qui les utilisent, et en conséquence aux aspirations dont ils se réclament. C'est pourquoi toutes les institutions, l'ensemble des règles instituées, sont des constructions sociales, et les conflits une incitation à la reconstruction sociale.

3° Si l'on tient fermement cette distinction sur la double nature des règles, on dessine aussi les contours d'un vaste programme politique – et c'est là-dessus que je conclurai. Car lier ainsi principiellement les règles instituées aux aspirations des concernés, c'est dire simultanément que c'est à eux de configurer leur espace normatif, c'est-à-dire le système de règles gouvernant leur coexistence. L'espace normatif appartient aux acteurs sociaux eux-mêmes. Or, il y a aujourd'hui un vaste mouvement politique de fond qui veut précisément faire accroire que les règles sociétales n'appartiennent pas aux acteurs sociaux qui les utilisent. Ce mouvement n'est pas identifiable en terme de parti, de personnalité politique ou d'école philosophique; il s'agit plutôt du vaste *Zeitgeist* qui, faisant fond sur la mondialisation de l'économie, veut faire accroire que *toutes* les institutions de la vie sociétales doivent inéluctablement suivre le même mouvement de libéralisation, parce qu'il est prétendument dans la nature des choses. La logique marchande devrait donc s'étendre à tous les domaines de la vie sociale, et ce à l'échelle de la planète entière. Or, le discours de l'inéluctable qui est si en vogue aujourd'hui est précisément une manière de masquer la différence essentielle qui sépare les règles-régularités des règles instituées. En martelant qu'il y a un destin inéluctable de *toutes* les règles sociales, et que ce destin est calqué sur les nouvelles lois d'airain de l'économie, on vise m'apparaît-il le but politiquement sournois de *priver les acteurs sociaux de leur espace normatif*. Car face à ce qui s'impose avec la force implacable des lois naturelles, on ne peut évidemment que supporter et s'abstenir; et il me semble qu'il y a un bénéfice secondaire très important pour les décideurs d'aujourd'hui à répercuter ce discours de l'inéluctable: c'est celui qui consiste à dénier à travers lui aux acteurs sociaux la capacité politique de se réappropriier ces règles prétendument inéluctables, de les modifier de les infléchir ou, s'il y a lieu, de les abolir – de faire valoir, donc, la vertu du conflit; autant de choses qu'on ne peut évidemment pas faire avec les lois naturelles. Car on n'entre pas en conflit avec des lois naturelles, on les subit. Outre donc la capacité de révéler la normativité des règles litigieuses, comme j'ai essayé de le montrer, le conflit a cette autre vertu, politiquement plus décisive, de rappeler que les règles instituées appartiennent à ceux qui les utilisent.

Thème n° 3: "Histoire et différence"

La discontinuité de la vie est compensée par la continuité de l'histoire, même si celle-ci a connu des accélérations et des ruptures, elle s'inscrit dans cette continuité. La spécificité de nos identités et de nos appartenances fait partie de l'universel qui nous relie plus qu'il nous sépare. Ces deux données essentielles constituent ce que nous avons en commun.

La manière de représenter l'autre fait partie de l'approche historique. Les monuments, des poèmes, des chansons, des expressions populaires, des slogans, des oeuvres littéraires, des films, des photographies et titres de presse tendent à donner une certaine image de l'autre, à le qualifier selon un système de valeurs, qui fut, au temps du nationalisme triomphant particulièrement exemplaire. Cette histoire culturelle a été particulièrement développée par George Mosse.¹⁶ Cette histoire, comme le précise Stéphane Audoin-Rouzeau,¹⁷ "est moins attentive à l'histoire des idées qu'à celle des représentations, des attitudes, des sensibilités du plus grand nombre." C'est dans la perspective de comprendre et de ne pas oublier "qu'une société nécessite une cohésion" qu'il a entrepris ses travaux, car "sans elle, ce ne sont pas seulement les dictatures, mais aussi les régimes parlementaires qui ne peuvent fonctionner."¹⁸

Le système de représentation a été particulièrement actif et s'est fortement développé, selon Mosse, depuis la Première Guerre mondiale, qui fut la première guerre de masse avec ses dix millions de morts. "Pendant et surtout après les hostilités,...il fallait rappeler non l'horreur, mais la grandeur de la guerre...Il était essentiel de transformer un passé particulièrement douloureux en quelque chose d'acceptable, non seulement pour reconforter et apaiser la population, mais encore pour justifier la nation au nom de laquelle on était allé au feu. Par le mythe qui l'auréolait, la guerre fut sacralisée mais, en même temps, elle fit l'objet d'une entreprise de banalisation qui l'associait aux problèmes de la vie quotidienne, au théâtre populaire, au tourisme des champs de bataille."¹⁹

Exemples à l'appui, Mosse propose sa lecture culturelle de l'histoire qui démontre comment les esprits ont été préparés aux affrontements belliqueux, comment il fallait donner une mauvaise image de l'autre, une image menaçante et comment "les contemporains d'un conflit le représentent et se le représentent." Les interventions dans le cadre de ce thème 3 participent de la même approche.

Le rôle des médias face aux différences et aux conflits"

Les médias écrivent une histoire du présent. Une histoire dont il manque, le plus souvent, beaucoup d'éléments, du recul et une analyse critique, fondement de l'approche habituelle des historiens. Au-delà de leur actualité, les événements du monde sont rattachés au passé. Sans références historiques, il est, la plupart du temps, impossible de mesurer leur exacte dimension. L'actualité requiert une compréhension, une capacité de se situer personnellement ou collectivement, de ne pas se laisser entraîner à des réactions trop

¹⁶ George Mosse était professeur à l'université de Madison et à celle de Jérusalem. Son oeuvre a porté sur le nationalisme européen, l'histoire de l'Allemagne et du totalitarisme. Voir notamment "*De la Grande Guerre au totalitarisme, La Brutalisation des Sociétés européennes*", traduction française, Hachette Littératures, 1999.

¹⁷ Dans la préface de l'ouvrage cité ci-dessus.

¹⁸ George L. Mosse, *Nationalism and Sexuality, Respectability and Abnormal sexuality in Modern Europe*, New-York, Howard Fertig, 1985

¹⁹ George L. Mosse, *De la Grande Guerre au Totalitarisme*, op. cit.

émotionnelles. La formation de l'esprit critique chez les élèves, l'acquisition des outils avec lesquels ils vont appréhender le monde et les connaissances et la construction de leur autonomie passe aussi par des confrontations avec des situations réelles, par un apprentissage à l'utilisation des divers moyens d'information à leur disposition, par un décodage des systèmes de représentation . Parallèlement aux cours d'histoire, un enseignement à partir des médias s'est instauré depuis de nombreuses années dans plusieurs pays. Il peine malheureusement à se généraliser. Appelés parfois "critique de l'information", ces cours poursuivent plusieurs buts: développer une attitude plus active et plus critique à l'égard des médias, acquérir un esprit de recherche et de comparaison, envisager une situation selon plusieurs points de vue, développer les capacités de débat, de prise de parole et de position, etc.

Dans plusieurs cas, cette approche éducative des médias et de l'histoire du présent se rapproche de plus en plus des cours d'histoire et constitue même un complément important à ces derniers. La manière dont les médias rendent compte de certains événements ou comportements peuvent, nous le savons, non seulement en donner une image déformée, mais surtout contribuer à renforcer certaines attitudes, à radicaliser des opinions et comportements, à entrer dans la logique du recours à la force. Un nombre croissant d'expériences, notamment celle conduite par l'Association mondiale des Journaux tendent d'une part à préparer les élèves à ne pas faire une lecture simplificatrice des images et textes des médias et à adopter une attitude plus circonspecte à leur égard en vue de favoriser davantage une approche non-billiciste, voire plus constructive en faveur d'un vivre ensemble en paix. Il était important d'associer quelques spécialistes venant de l'enseignement ou du journalisme et qui sont engagés dans de tels programmes afin d'aborder selon une autre perspective et très concrètement la question du vivre ensemble avec nos différences, avec nos blessures, avec nos mémoires.

Les questions relatives à la manière de résoudre des conflits et de contribuer à réconcilier des ennemis sont de plus en plus prises en considération. Des expériences et analyses de situation permettent progressivement, à certains experts ou ONG, de proposer des approches de ces questions et des méthodes. Nous pourrions dire, qu'aujourd'hui, ces aspects font partie intégrante de la problématique des conflits. Certains médias se sont interrogés sur leur rôle dans l'augmentation ou la réduction des conflits et sur la manière de traiter des questions de la diversité. Des expériences ont été développées dans des écoles où des journalistes participent à des cours de critique de l'information et de formation des élèves à travailler à partir des approches des divers médias.

Images de guerre ou guerre des images?

*par Dominique CHANSEL
Enseignant certifié d'histoire et géographie*

Quand le cinéma entre en guerre: de la propagande patriotique avouée à la diffusion insidieuse de stéréotypes guerriers...

Les cinématographies nationales ont souvent servi dans les décennies passées à mobiliser les peuples dans un enthousiasme collectif, ou du moins à tenter de les rassembler autour du sentiment partagé d'un péril, ou d'un destin commun. Dans ce but, de nombreux réalisateurs ont été amenés à jouer sur les attentes et les représentations populaires, manipulant pour mieux les mettre en scène des figures et des événements du passé national (souvent d'ailleurs hérités d'une manière figée et non critique de l'enseignement de l'école primaire !) aussi bien pour exalter « l'âme éternelle de la patrie » que pour diaboliser les adversaires potentiels du temps présent à travers des allusions transparentes aux ennemis d'hier.

De cette instrumentalisation de l'histoire, dans de vastes reconstitutions cinématographiques mensongères, il ne faut pas rendre uniquement responsables les régimes totalitaires. Hollywood et la plupart des grandes cinématographies européennes ont pris part à cette grande guerre des images, souvent de manière plus subtile, et peut-être plus efficace.

Aujourd'hui, alors que ces affrontements de représentations, cette guerre des images, ont été pris en charge par d'autres média, encore plus puissants et à l'audience plus large, il est utile d'interroger la façon dont l'art/l'industrie cinématographique a pu contribuer à préparer et intensifier un conflit, et dans certains cas aussi, de manière plus bénéfique, à ouvrir un espace de dialogue, à amorcer une réconciliation, à accompagner le rétablissement de la paix...

En séance plénière, vu le peu de temps que nous pourrions consacrer à une étude collective qui demande le visionnement et l'analyse de séquences de films, nous vous proposons de réfléchir ensemble sur trois aspects seulement de ce modelage des imaginaires collectifs par l'art/l'industrie cinématographique:

- L'utilisation du film historique dans un contexte de tensions internationales, pour mobiliser les énergies patriotiques, pour appeler à la lutte au nom de la mémoire commune, glorieuse ou dramatique. (A contrario, dans certaines périodes, des cinéastes chercheront plutôt à faire passer un message pacifiste, fondé sur une autre lecture de l'histoire.)
- L'élaboration et la diffusion des représentations diabolisant ou caricaturant l'adversaire désigné, et leurs modifications au fil du temps... et des changements des mentalités.
- La très large diffusion de stéréotypes guerriers dans des films qui se prétendent de pur divertissement, mais qui entretiennent, de manière très répétitive, un grand nombre d'images fausses, qui peuvent ancrer des préjugés tenaces ou des fascinations dangereuses, auréolés des prestiges du grand spectacle, contre lesquels l'institution scolaire a beaucoup de mal à lutter.

C'est pourquoi nous aimerions encore souligner que les travaux présentés sont très directement calqués sur des exercices pratiques fait dans le cadre scolaire (cycles des lycées français: autrement dit des adolescents entre 15 et 19 ans) et qu'ils s'intègrent autant que possible à une pratique plus large, généralement pluridisciplinaire, de lecture, d'analyse, de décodage des images cinématographiques ou télévisuelles.

Sans revenir longuement sur cette nécessaire éducation civique à l'image, dont nous connaissons tous, sur nous-mêmes comme sur nos élèves, les pouvoirs de fascination et de manipulations des esprits, nous nous bornerons à rappeler que le professeur est parfaitement en droit d'utiliser sans complexe le film de fiction, à partir du moment où il en exclut tout usage simplement illustratif, mais où il lui adapte les méthodes d'investigation critique appliquées pour tout autre document du cours d'histoire (méthodes plus ou moins complexifiées suivant le niveau des élèves)

Il s'agit bien de redonner à l'extrait filmique son statut de véritable document historique, qui renseigne non sur l'exactitude des faits relatés, mais bien sur l'imaginaire social, national, qui s'est peu à peu cristallisé à propos de tel événement, de tel personnage.

Il s'agit bien aussi d'initier l'élève aux plaisirs du décodage, en le rendant capable d'analyser les procédés de fabrication de l'émotion, les réseaux de significations (parfois multiples, contradictoires) qu'organisent esthétique et narration du film, les enjeux idéologiques à l'œuvre.

1. L'utilisation du film historique dans un contexte de crise, pour mobiliser les énergies patriotiques ou éventuellement faire passer un message pacifiste

Les grands héros nationaux, les grandes épopées patriotiques du passé sont revisités au nom des impératifs de l'heure. Cette instrumentalisation de l'histoire dans un but de mobilisation « patriotique » sera évoquée en reprenant trois exemples, bien connus, du choc des propagandes dans la deuxième guerre mondiale, à savoir:

A- Comment les Soviétiques redécouvrent la défense de la Sainte Russie devant le danger allemand:

Alexandre Nevski: Eisenstein, 1938

Analyse de trois séquences

Séquence 1: L'épilogue du film.

Séquence 2: L'ouverture

Séquence 3: Le retour du prince victorieux

B- Comment les Nazis exaltent la résistance populaire contre l'agresseur napoléonien !

Kohlberg de Veit Harlan 1944

Analyse de deux séquences

Séquence 1: Les ravages du siège et le courage patriotique

Séquence 2: L'appel à la résistance à outrance et à la levée en masse (Guerre totale et Volksturm)

C- Comment les Britanniques font appel à leurs grands capitaines du passé pour appeler chacun à faire son devoir, au prix parfois de certaines contradictions

Lady Hamilton, Alexander Korda, 1941

Seq 1 Nelson à Trafalgar: L'Angleterre attend que chacun fasse son devoir

Seq 2: Lady Hamilton retiendra-t-elle le héros près d'elle?

2 - L'élaboration et la diffusion des représentations diabolisant ou caricaturant l'adversaire désigné, et leurs modifications au fil du temps... et des changements des mentalités

A- Les « Rouges, Communistes, Soviétiques » de la Guerre Froide à la Détente

La caricature haineuse: the « bad guy »

- *Un crime dans la tête* (Mandchurian Candidate) de John Frankenheimer: l'agent du KGB en asiate cruel et démoniaque: trop, c'est trop !
- *Topaz* d'Alfred Hitchcock 1967, avec de méchants Soviétiques et Cubains – (usage très intéressant de jeu avec les images d'actualités détournées: ancrage dans le réel)
- *Bons baisers de Russie* de Terence Young (1963) la caricature des espionnes de l'Est: charme slave, et horreur bureaucratique
- *Deer Hunter* (Voyage au bout de l'enfer) de Michael Cimino USA 1976 les sadiques tortionnaires vietnamiens –

B – Métamorphoses du soldat allemand.

De quelle manière les changements intervenus dans la représentation du soldat allemand sont-elles synchrones avec les grands changements de l'opinion publique française vis à vis d'un ennemi « héréditaire » devenu partenaire amical de la construction européenne?

Analyse de séquences du cinéma français des années trente:

- Le courant pacifiste: respect du combattant d'en face: *Les croix de bois* de Raymond Bernard en 1931 - *La grande illusion* de Jean Renoir en 1937
- L'arrivée des nazis au pouvoir transforme rapidement le climat international. En Allemagne, les films à tendance pacifiste disparaissent, des écrans, pour laisser place à des oeuvres d'exaltation guerrière. Ainsi à la suite d'*Aurore* de Gustav Ucicky (1933), film à la gloire des sous-marinières, *Troupes de choc 1917* de Hans Zoberlein (1934) fait un éloge direct de la valeur militaire et justifie la guerre par un plaidoyer nationaliste.
- En France, certains s'en rendent compte et évoquent à nouveau les anciens conflits franco-allemands. D'une manière symptomatique, il s'agit bien de réveiller la méfiance envers un ennemi héréditaire, et non pas de dénoncer un régime totalitaire: on sait combien cette confusion pèsera lourd sur les mentalités françaises.
- *Marthe Richard au service de la France*, 1937: Raymond Bernard reprend pour ce film d'espionnage le cadre de la Grande Guerre: dans la première séquence du film, il ressuscite les stéréotypes anti-allemands: un officier, joué par Eric von Stroheim, avec monocle et fume-cigare, plein de morgue prussienne, fait fusiller comme francs-tireurs les vieux parents de Marthe. Le même cinéaste tourne en 1938 *Les otages* au titre explicite.

Le nouveau rôle des médias

Aralynn Abare McMane

Programmes éducatifs pour l'Association mondiale des journaux

L'objectif de cette réunion n'est pas d'examiner la manière dont les historiens considèrent les médias, bien qu'il s'agisse d'un thème cher à mon cœur, un élément essentiel de ma thèse de doctorat et de mon enseignement à l'université et un thème dont nous pourrions facilement discuter pendant des heures. Notre propos consiste ici à examiner le rôle relativement nouveau des médias dans ce domaine.

Plus particulièrement, nous examinerons la manière dont les enseignants dans les anciennes et les nouvelles démocraties utilisent les journaux en classe pour mieux faire comprendre à leurs élèves la diversité des cultures et les facteurs qui sous-tendent les conflits de manière insidieuse.

Je suis responsable des programmes éducatifs de l'Association mondiale des journaux, qui représente 18 000 journaux dans 93 pays. Une partie de mon travail consiste à travailler directement avec la presse écrite dans les nouvelles démocraties. Je coordonne également une action à l'échelon mondial visant à améliorer l'instruction élémentaire et la démocratie par l'utilisation des journaux en classe.

Nous savons tous que quand un conflit éclate et que notre pays est en guerre, les médias assurent en priorité une tâche traditionnelle spécifique qui consiste à nous mobiliser, qui que nous soyons, contre eux, quels qu'ils soient.

Un rôle essentiel est joué à cet égard par ce qu'un spécialiste a appelé «les principales expressions de polarisation» («*major polarising medialogems*»), c'est-à-dire tout simplement les adjectifs et les métaphores utilisés pour unifier l'opinion publique en diabolisant l'ennemi. Lorsqu'ils ont analysé ce qu'ils ont appelé «la guerre de l'information et de la propagande au Kosovo», Peter Goss et ses collègues ont cité plusieurs de ces expressions, et j'aimerais vous en présenter quelques-unes.

Pour les médias favorables à l'Otan, la guerre était motivée par des raisons humanitaires et visait à protéger la population albanaise du Kosovo, tandis que pour les médias yougoslaves, la guerre représentait un acte barbare visant à imposer aux Balkans les vues américaines concernant un nouvel ordre mondial, marqué par la domination et l'hégémonie des Etats-Unis. Selon l'Otan, l'opinion mondiale soutenait son action de manière quasi unanime, alors que pour la Yougoslavie, cette même opinion mondiale condamnait fermement l'intervention des Alliés.

L'Otan se considérait comme une force de préservation de la paix et décrivait la Yougoslavie comme un régime totalitaire, une dictature, le bastion du communisme en Europe qui pratiquait un nettoyage ethnique brutal. La Yougoslavie se considérait comme un Etat souverain et indépendant, victime de l'agression des Etats-Unis et de leurs alliés obéissant au sein de l'Otan, décrits comme des brigands, des agresseurs et des barbares. Pour l'Otan, Milošević était un psychopathe comparable à Hitler, un dirigeant sans scrupule, le représentant d'une oligarchie financière et un gredin, et surtout un criminel de guerre qu'il fallait condamner.

La Yougoslavie comparait le Président Clinton à Hitler et le décrivait comme un pervers sexuel doté de complexes d'infériorité, incapable de maîtriser ses émotions et qui compensait sa perte d'autorité en menant une guerre.

En enseignant l'histoire des médias, j'ai découvert que la manipulation caractérisant ces techniques éprouvées devient évidente lorsque les élèves examinent les événements avec un certain recul.

Je suis même presque sûre que vous avez vous-même transposé les remarques que je viens de faire dans d'autres époques et d'autres lieux. Je suis tout à fait persuadée que le fait de savoir ce qui s'est passé autrefois aidera les jeunes citoyens à réfléchir de manière plus critique aux informations qu'ils reçoivent maintenant et à celles qu'ils recevront à l'avenir. Quand on comprend la manière dont fonctionne la dichotomie «nous/eux», on est un peu mieux armé pour éviter de la reproduire ou pour la reconnaître. Et les journaux nous fournissent dans ce domaine un instrument utile grâce à des programmes appelés «Les journaux dans l'éducation» qui établissent un partenariat d'enseignement avec les établissements scolaires.

Une des lacunes constatées dans toutes les démocraties du monde est l'absence de bons matériels de soutien à l'enseignement théorique et pratique concernant les nouvelles sociétés civiles. On déplore même dans certains cas l'absence de documents pédagogiques nécessaires à l'instruction élémentaire traditionnelle.

Depuis trente ans, les démocraties du monde entier nous ont montré que les journaux pouvaient être des outils extrêmement efficaces pour sensibiliser les jeunes aux valeurs démocratiques et leur permettre de devenir des citoyens bien informés et responsables.

Les programmes qui sont mis en œuvre dans au moins quarante pays se proposent d'apprendre aux élèves:

- à apprécier la valeur de la démocratie dans la vie des gens;
- à comprendre les processus politiques et le rôle d'une presse libre pour le maintien de la démocratie;
- à comprendre les droits et responsabilités de chacun;
- à améliorer leurs compétences de lecture;
- à interpréter de manière critique les messages des médias;
- à gérer les émotions négatives et à résoudre les conflits, à être tolérants vis-à-vis des opinions d'autrui et à savoir reconnaître les préjugés.

Je vous donnerai quelques exemples d'exercices que des spécialistes ont mis au point dans plusieurs pays pour atteindre ces objectifs.

Mon premier exemple vient de la République de Corée, où le journal *JoonAng Ilbo* a mis au point des exercices traitant de la guerre du Kosovo avec des enseignants à qui leurs élèves avaient dit: «Vous les adultes, vous nous dites toujours de ne pas nous battre, mais vous n'êtes pas capables de résoudre un conflit pacifiquement!» Je pense que cet exercice est utile pour nous parce qu'il émane d'un lieu éloigné physiquement et politiquement de l'événement. Ces techniques peuvent être utilisées pour traiter des informations concernant d'autres guerres en y substituant une distance historique.

Au départ, des équipes d'élèves ont discuté le fait de savoir si l'homme était par nature fondamentalement pacifique ou davantage porté vers les conflits et la guerre. Les élèves ont ensuite sélectionné des gros titres dans les journaux en entourant de rouge ceux qui renvoyaient à un comportement agressif et de vert ceux concernant un comportement pacifique.

Ils ont ensuite identifié les points communs et les différences entre les diverses situations. Ils ont rédigé des recommandations concernant ce qu'il faut faire et ne pas faire pour préserver la paix, et ont même créé des affiches dénonçant la guerre!

Les élèves ont également lu des articles sur le conflit du Kosovo et constitué deux équipes de négociateurs pour essayer de résoudre la guerre et de parvenir à un accord satisfaisant. On leur a demandé ensuite ce qu'ils avaient appris du processus de négociation.

Ils ont examiné des photos et des articles concernant les camps de réfugiés et discuté de ce que seraient leurs réactions si eux-mêmes ou leurs familles étaient réfugiés.

Les élèves ont aussi joué les rôles de personnes qu'ils avaient vues dans des émissions d'actualité – pilotes, médecins, journalistes, réfugiés – en essayant de se mettre à leur place.

Mais tout le programme n'était pas uniquement consacré à la guerre. Les enseignants ont aussi demandé aux élèves de choisir une personne ou une organisation méritant un prix de la paix et de fournir les raisons de leur choix.

Si les Coréens ont adopté une approche aussi raisonnable, c'est en partie parce qu'ils n'étaient pas directement concernés par le conflit. Le Kosovo présentait pour eux l'avantage d'une distance politique et physique. On peut cependant espérer que l'effet de cette démarche perdurera.

Examinons maintenant la notion de distance historique. Comment fonctionne-t-elle? Un exercice très simple consiste à demander à des élèves de concevoir la une d'un journal traitant d'une période ou d'un événement historique précis. Ils peuvent utiliser des annonces, des images, des reportages et des commentaires. Notre site web est relié à des sites en quatre langues (espagnol, français, anglais, allemand) où vous pouvez découvrir d'autres exercices de ce type ainsi que les différents éléments constitutifs d'un journal: www.wanpress.org/nie.

Une variante de cet exercice consiste à travailler à la fois sur l'histoire et sur l'avenir en demandant aux élèves de créer une page d'un journal d'il y a trente ans et d'un autre journal, qui serait publié dans trente ans. Comme il s'agit de l'histoire récente, ils sont encouragés à consulter leurs parents et leurs grands-parents sur les réalités de la vie quotidienne il y a trente ans. (www.nytimes.com/learning)

Le *New York Times* a consacré d'importantes ressources à un projet sur Internet fondé essentiellement sur l'utilisation d'articles de journaux contemporains comme point de départ pour étudier des problèmes importants de l'histoire du monde. Je vous en donnerai trois exemples.

Un cours étudiait des récits à la première personne en provenance de Bosnie pour analyser la manière dont les guerres du passé affectent les vies d'aujourd'hui. Le programme du cours établissait des liens avec l'histoire de la Bosnie et comprenait un exercice fondé sur la hiérarchie des besoins établie par Maslow.

Un autre cours examinait les points de vue concernant une nouvelle route sécurisée («*safe passage*») en Israël par la consultation de journaux israéliens et palestiniens, accessibles grâce aux éditions en ligne du *Jerusalem Post*, du *Ha'aretz*, et du *Palestine Times*. Le plan du cours donnait aussi des adresses web permettant de rechercher des articles historiques pertinents dans les archives du journal.

Un autre cours concernait un article expliquant le choix de Weimar (Allemagne) comme capitale culturelle de l'Europe pour 1999 en rappelant les aspects positifs et négatifs de l'histoire de cette ville. L'article avait pour titre «Se souvenir de ne jamais oublier» («*Remembering to never forget*»).

Mais ce qui est encore plus important, c'est que des enseignants de plusieurs pays utilisent également les journaux pour essayer de contribuer à la prévention des conflits en donnant aux enfants la possibilité d'étudier des stéréotypes du passé.

Apport de la presse quotidienne en classe en relation avec l'enseignement de l'histoire contemporaine au degré primaire

par Olivier Hinderberger

Responsable de formation des maîtres au Département d'Instruction Public à Genève

A Genève, en 1972, grâce au partenariat entre l'Union genevoise des éditeurs de journaux et l'École publique, un projet-pilote a été lancé afin que les enseignants qui le souhaitent, reçoivent chaque matin dans leur classe plusieurs quotidiens locaux. Cette initiative fort intéressante a permis de développer **au fil des ans une approche plus dynamique de l'enseignement de l'histoire.**

A première vue, il paraît difficile d'appréhender les grands conflits du vingtième siècle avec des enfants de 11-12 ans qui peinent encore à se situer dans un espace temps plus général; il n'en demeure pas moins que l'histoire les interpelle chaque jour à travers les informations des médias: journaux, radio, télévision et depuis peu, Internet.

Aujourd'hui, l'enseignement de l'histoire à l'école primaire ne peut plus être une simple vulgarisation de l'histoire savante, l'école primaire n'a pas pour but de former des historiens mais de préparer les élèves à s'interroger sur les modes de vie des hommes à différentes époques, de les comparer à ceux que nous vivons aujourd'hui en bannissant les jugements hâtifs et absolus. L'histoire ainsi présentée contribue dès lors à un projet éducatif plus global, à savoir, amener l'enfant à prendre conscience de sa propre temporalité à travers son histoire personnelle et l'histoire collective, et à se forger une identité tout en développant le sens des valeurs telles que la tolérance, le rapport à autrui, l'esprit de solidarité et de coopération. Elle doit aussi permettre à chacun d'acquérir les savoirs qui favorisent une éducation à la citoyenneté afin de contribuer à la formation d'individus à même d'exercer leurs facultés critiques, s'appuyant sur la maîtrise progressive des outils spécifiques de la discipline. Au fil de sa scolarité primaire, l'élève s'exercera à la chronologie, utilisera des représentations cartographiques et mémoriserà quelques dates repères. Au travers de la presse, il lira et analysera des documents ou des récits issus de son quotidien; ces activités d'apprentissage en histoire l'amèneront progressivement à se situer dans l'évolution des sociétés humaines.

En ce début du XXIème siècle, le champ de l'histoire s'est considérablement étendu; tout est devenu objet d'histoire, rien de ce qui est humain ne lui est étranger. Alors que l'histoire traditionnelle s'attachait davantage aux aspects politiques et événementiels, l'histoire moderne analyse davantage les conditions de vie quotidienne, les structures économiques et sociales, les préoccupations et aspirations spirituelles, religieuses et intellectuelles, les mentalités, à telle enseigne qu'on peut parler aujourd'hui d'une « histoire plurielle ».

A Genève, avec 47% d'enfants issus de cultures diverses, cet enseignement ne peut se faire qu'en tenant compte en permanence des opinions souvent contradictoires des parents, opinions véhiculées par les enfants eux-mêmes. Dès lors, il convient de développer dans nos classes un esprit de tolérance et d'ouverture qui permette aux élèves de vivre ensemble leurs différences et d'éviter de recréer à l'école les terrains de bataille qui nous environnent. L'étude historique des phénomènes d'émigration et d'immigration en Suisse par exemple permet de briser cette crainte de l'étranger souvent évoquée dans les colonnes de nos quotidiens. Le problème du travail des enfants dans les pays du tiers monde se comprend mieux à la lumière d'exemples du XIXème siècle en Europe même si les circonstances sont parfois différentes.

Pour l'enseignant, cet outil que représente la presse, au même titre que le manuel d'histoire, la cassette vidéo ou les témoignages sonores des témoins d'une époque, va lui permettre au fil des semaines d'enrichir son approche d'un événement historique.

La presse aide l'enfant à se faire une opinion par la comparaison de plusieurs sources d'information. Le choix éditorial de chaque titre lui permet de mieux saisir, par la diversité des approches rencontrées, la variété des opinions exprimées sur un même sujet.

Les journaux mis à disposition de nos élèves ne sont pas rédigés à leur intention; ils nécessitent un véritable travail de décryptage, une activité qui améliore leur compréhension de la langue en général, qui aiguise leur sens critique et leur permet de déceler les pièges habiles des publicitaires.

L'information dispensée au fil des colonnes n'est guère hiérarchisée, le fait divers prend souvent plus d'espace que le traitement d'un conflit à l'autre bout du monde; un programme TV alléchant va retenir plus fortement l'attention des élèves que le commentaire aride de l'actualité. Ce qui est tenu pour vrai un jour peut se trouver démenti le lendemain, les certitudes historiques y sont constamment battues en brèche.

L'image tient une place toujours plus grande dans les journaux et son analyse permet souvent à des enfants peu lecteurs d'entrer dans une problématique historique sans passer par le déchiffrement d'un texte. Plus tard, des comparaisons iconographiques lui permettront d'établir des liens entre les représentations du passé et celle d'aujourd'hui.

Exemples de lectures d'images sur le thème du travail des enfants tirés de la presse quotidienne et du manuel d'histoire « Epoque contemporaine » utilisé à Genève:



Le travail des enfants: une des manifestations extrêmes de la misère. BIT

(Le Courrier 6.6.91)



Lire la presse en classe: une façon d'apprendre à vivre ensemble, un moyen de développer une éducation aux citoyennetés, une occasion de se respecter à travers l'écoute de l'autre.

Un journal à l'école

par Jennifer O'Reilly
The Belfast Telegraph

Le processus de paix et le dialogue politique en Irlande du Nord ont fait des progrès énormes ces dernières années. Certes, la menace du recours à la violence n'a pas complètement disparue, mais elle est nettement moins forte. L'accord du vendredi saint promet un gouvernement mixte, représentatif des deux communautés, et laisse entrevoir des chances de stabilité politique. Il a été gravement hypothéqué ces derniers temps, mais nous continuons à croire et à espérer que nous ne revivons pas ce que nous avons vécu ces trente dernières années, au cours desquelles plus de 3.637 personnes ont été tuées et des milliers d'autres blessées. Certaines resteront invalides à jamais. Il y a des guerres plus meurtrières, mais cette violence diffuse qui s'est installée dans la durée laisse derrière elle une société profondément traumatisée.

La vague de troubles qui s'est ouverte en 1969 découle directement de la partition de l'Irlande, en 1921. Pour préserver une majorité protestante, seuls six des neuf comtés d'Ulster ont été intégrés au Royaume-Uni. Le but de la manœuvre était de donner le pouvoir à un seul parti, les unionistes, en recourant à des méthodes souvent injustes pour asseoir cette domination. Celle-ci a pris fin cinquante ans plus tard, lorsque l'Irlande a été placée sous l'administration directe de Londres, au début des années 70.

La violence n'a pas cessé et de nombreuses atrocités ont été commises par toutes les parties au conflit — Armée républicaine irlandaise (IRA), paramilitaires loyalistes et forces britanniques — jusqu'à ce que le dialogue qui devait conduire à l'accord du vendredi saint soit amorcé.

Avec cet accord, notre journal a dû changer de physionomie. Fini le lot quotidien d'attaques au mortier ou de corps retrouvés dans les fossés, cette histoire sanglante que le *Telegraph* a couverte pendant toutes ces années. Maintenant, ce que nos lecteurs veulent lire, ce sont des informations nationales, des articles sur la santé, l'éducation, la prévention de la délinquance ordinaire, bref, tout ce qui fait le quotidien. A un moment où nous nous efforçons, comme toute l'Irlande du Nord, de reléguer la violence aux rayons de l'histoire et de regarder l'avenir avec espoir, le journal doit prendre les devants.

Mais le fossé qui divise les communautés n'a pas disparu; il s'élargit même. Il semble que des pans entiers de la société regagnent les tranchées dont ils commençaient à s'extraire timidement dans les jours qui ont suivi le cessez-le-feu et les progrès politiques. Pourtant, un travail immense, qui passe souvent inaperçu, se fait à la base pour rapprocher les communautés catholique et protestante.

Presque 97 % des enfants continuent néanmoins de fréquenter des écoles confessionnelles. C'est pour cette raison, et aussi à cause des ghettos dans lesquels s'enferment les communautés religieuses, que le ministère de l'Education a imposé le module « Education à la compréhension mutuelle » (ECM) dans les programmes scolaires d'Irlande du Nord. Ce module prévoit notamment que les écoles catholiques et protestantes de chaque localité travaillent ensemble, de manière sérieuse et constructive, sur un aspect donné du programme. Outre la coopération effective des écoles, l'ECM soutient l'enseignement de l'histoire dans les écoles. Cet enseignement doit permettre aux élèves de comprendre la nature des conflits entre les sociétés et en leur sein et de comparer les raisons du conflit qui déchire l'Irlande du Nord avec les causes d'autres conflits ailleurs dans le monde.

La plupart des écoles accueillent avec enthousiasme cette collaboration, mais des problèmes peuvent surgir parfois car certains parents refusent que leurs enfants participent à des activités inter-communautaires. Les écoles doivent être très prudentes en programmant des activités au titre de l'ECM.

C'est pourquoi le *Belfast Telegraph* a pris le parti d'être acceptable par chacune des deux communautés, ce qui le place dans une position idéale pour favoriser les contacts entre elles.

Le *Telegraph* est le seul quotidien de la province à s'adresser aux deux communautés. C'est aussi celui qui a le plus fort tirage, avec un maximum de 117.207 exemplaires pour une moyenne de 387.000 lecteurs.

La structure confessionnelle de son lectorat montre qu'il touche beaucoup plus largement les deux communautés que ses principaux concurrents locaux, à savoir le *Irish News*, qui s'adresse depuis peu surtout à la communauté nationaliste/catholique, et le *Newsletter*, qui vise la communauté unioniste/protestante.

Le *Belfast Telegraph* est le seul journal d'Irlande du Nord à participer à l'initiative « Education pour la compréhension mutuelle ». Je suis le seul membre de ce service et j'estime que la dimension inter-communautaire de mon travail est vraiment très importante. Pour nombre de projets, il n'est pas obligatoire que les deux communautés soient impliquées, mais avec nos encouragements et ceux de l'inspection académique, beaucoup d'écoles ont adhéré aux projets placés sous les auspices de l'ECM. La plupart de ces projets sont des éléments clés du programme « La presse à l'école » (*News in Education*) et se déroulent sur une base annuelle; les possibilités de travail inter-communautaire qu'ils offrent ont été exploitées par de nombreuses écoles.

On trouvera ci-dessous une présentation sommaire de quelques-uns de ces projets.

Production d'un journal trans-communautaire: les élèves d'écoles catholiques et protestantes collaborent à la production d'un journal commun, que nous imprimons. Il s'agit de publications ponctuelles que nous favorisons lorsque l'une des cinq directions de l'éducation d'Irlande du Nord nous le demande.

Les précédentes parutions ont été faites avec des enfants des deux communautés qui avaient des besoins particuliers et un groupe de petites écoles rurales.

Le projet le plus récent a été réalisé de cette manière.

Cette année une exposition itinérante sur Anne Frank a été montée et utilisée comme point de départ pour aider les jeunes d'Irlande du Nord à réfléchir à leur propre situation.

L'objectif du projet était de donner aux élèves des deux communautés l'occasion de participer à un projet commun qui intégrerait divers aspects du programme scolaire. De nombreuses écoles ont souhaité que les professeurs de différentes matières coordonnent leurs cours. Dans le cas présent, le projet a été monté avec les professeurs d'anglais des écoles participantes et portait sur l'expression littéraire de l'exclusion, du préjugé, de la persécution, du sectarisme et de l'injustice; il s'est achevé par la publication d'un journal.

L'objectif premier était de donner aux élèves l'occasion de se situer par rapport au conflit d'Irlande du Nord en utilisant l'exposition pour réfléchir, de manière non polémique, aux thèmes énumérés ci-dessus.

Seize écoles (huit catholiques et huit protestantes) ont participé au projet commun de cette année. Elles ont été choisies dans des zones où les violences sectaires ont fait rage au fil des ans, comme Portadown, Dungannon et Newry. Les écoliers ont visité le *Belfast Telegraph* et des journalistes ont animé des ateliers de reportage.

Pour tous les participants, ce projet a été intensif et le temps bien rempli. Les discussions ont été d'un niveau élevé et, de l'avis de beaucoup, ces jeunes de quatorze ans pourraient en remonter à l'ensemble de la communauté. Leur volonté de travailler ensemble était très stimulante.

Programmes d'initiation aux relations intercommunautaires: Ces programmes supposent des rencontres entre les promoteurs du projet « La presse à l'école » (*News in Education*) et les correspondants scolaires qui souhaitent axer leur programme ECM sur l'initiation aux relations intercommunautaires. Les composantes types de ce programme pour les écoles qui y collaborent sont les suivantes:

- une phase préparatoire: les écoles se réunissent pour un concours organisé par le journal et portant sur le contenu d'un numéro donné du *Belfast Telegraph*. Les groupes sont composés d'élèves des différentes écoles, ce qui les amène à faire connaissance et à coopérer pour gagner;

- un programme d'initiation inter-classes — il s'agira généralement du programme « Passeport pour la lecture » dans les écoles primaires et du programme « Concours journalistique » pour les lycées. Ces deux programmes s'étalent sur six semaines et comprennent des activités basées sur le journal. Les écoles se réuniront ensuite pour que les enfants puissent partager leur travail; les échanges d'idées pourront aussi se faire par courrier électronique et par fax. Les écoles les mieux équipées pourront aussi organiser des visio-conférences. A la fin du projet, elles organiseront des présentations communes pour la remise du certificat.

- *Visite du Belfast Telegraph:* les deux écoles se réunissent fréquemment pour une visite du journal. Une vingtaine de groupes comptant en moyenne soixante enfants ont déjà visité nos locaux.

Concours inter-écoles. Ces concours ne sont pas obligatoirement inter-communautaires mais de nombreuses écoles profitent de l'occasion pour en faire un élément du programme ECM. Nous encourageons vivement cette initiative, autant dans la documentation explicative du programme que dans nos colonnes.

Gros plan sur l'école. Une fois par mois, le *Belfast Telegraph* offre une page entière à une école pour qu'elle puisse se présenter. Comme je l'ai déjà indiqué, la plupart des écoles d'Irlande du Nord sont confessionnelles; nous estimons donc qu'il est important de faire connaître le travail de chacun et la philosophie de différentes écoles. Une des nombreuses réactions de nos lecteurs me reste en mémoire: « Félicitations ! cette page contribue à lutter contre les opinions toutes faites et les préjugés sur les écoles de 'l'autre côté' ». Dans une société où les opinions toutes faites et les préjugés conduisent parfois au meurtre, ces commentaires sont un réel motif de satisfaction.

Nous avons été contactés par des écoles catholiques et protestantes qui travaillent ensemble dans le cadre du programme ECM pour publier leurs expériences. Nous projetons de les inviter à se joindre à nous.

« *Concours du jour de la presse dans l'enseignement post-primaire* ». Le concours de l'an dernier illustre bien la manière souvent spontanée dont les écoles utilisent le programme « La presse à l'école » pour mener une action inter-communautaire.

Pour ce concours, qui se déroule sur une journée du mois de novembre, nous envoyons des dépêches aux écoles, par internet ou par fax. Les élèves doivent ensuite utiliser une partie de ces informations et surtout leurs propres sources pour composer dans la journée un journal de huit pages.

L'an dernier, l'un des suppléments gagnants a été réalisé en collaboration par deux écoles d'Omagh, où un terrible attentat avait coûté la vie à 31 personnes, dont deux enfants à naître, au mois d'août précédent. Il s'agit de l'école catholique Christian Brothers Grammar et de l'école protestante Omagh Academy. Aux dires du professeur qui a assuré la coordination, l'idée de cette collaboration est venue des élèves eux-mêmes. Ils étaient décidés à se témoigner leur solidarité face à cette terrible attaque perpétrée contre leur ville et contre les espoirs de toute une population.

Leur journal ne parlait que brièvement de l'attentat. Interrogés sur la question, ils ont déclaré vouloir montrer que catholiques et protestants peuvent travailler ensemble et aspirent tous à un avenir normal et prometteur.

L'une de nos dernières réalisations est d'un très grand intérêt pour les professeurs d'histoire. Nous avons établi un lien entre le site internet du *Belfast Telegraph* et la bibliothèque Linenhall, qui est une des principales bibliothèques d'histoire du pays, pour héberger des documents d'archive — essentiellement des sources primaires. Ce fonds est unique et ne pouvait auparavant être consulté que sur place. Les sujets choisis correspondent au programme scolaire et apportent un éclairage irremplaçable sur notre histoire.

J'espère que cet aperçu permettra de se faire une idée de la manière dont le programme « La presse à l'école » contribue aux relations inter-communautaires en Irlande du Nord. Il y a bien sûr des limites à ce qu'un tel programme peut apporter, mais j'espère qu'il ressort clairement de cette présentation que les projets de base de notre programme global peuvent être et sont utilisés par de nombreuses écoles pour leur travail sur les relations inter-communautaires.

Thème n° 4: Des sociétés divisées– putting the pieces back together

Après le déchirement, la recomposition

Jacek Wozniakowski
Professeur d'histoire, Université de Cracovie

Tout d'abord, j'aimerais commencer par trois remarques et constats au sujet du déchirement:

1. Sous le communisme, les sociétés se sont morcelées et atomisées, car on a joué sur les lignes de fractures.
2. Dans ce système, l'Etat décharge le citoyen de sa responsabilité et de son rôle en lui attribuant des responsabilités factices qui lui font peur. Nous sommes dans la configuration de l'Etat providence.
3. Un mensonge est imposé auquel tout le monde finit par croire. A force de le répéter, on pense qu'il est vrai et on finit par croire qu'on se trompe. Dans un tel système, la distorsion de la réalité était telle, qu'on avait de la peine à croire dans la réalité, telle qu'elle était en fait, mais que l'on ne pouvait plus voir comme telle.

Quant à la recomposition, à la période qui a suivi l'effondrement du communisme, plusieurs aspects peuvent être relevés:

4. Pour ceux qui n'ont pas été entièrement abîmés, au niveau de l'esprit; dans l'écrasement de l'initiative personnelle, il y a une chance de voir des choses se passer. L'esprit d'initiative renaît très vite, mais pas forcément de manière positive. Il renaît à court terme et égoïstement.
5. Le morcellement de la société continue, par la multiplication des partis politiques, par exemple, par l'apparition de réseaux d'arrangement, même, à l'extrême avec la mafia. Ces réseaux, sous le communisme, étaient des formes d'opposition qui étaient jugés positivement en occident. Dans une société ouverte, ces formes d'organisation sont pernicieuses. Elles constituent une faiblesse de la société civile.
6. On juge une société d'après ses leaders, d'après les chorifées de l'opposition, qui ont subi des exactions ou l'emprisonnement et qui se sont exprimés avec courage. Ils sont considérés comme représentatifs de la société. Mais, en fait, le gros de la société reste indifférent à leur égard. Les gens vivent dans la grisaille, accaparés par les problèmes quotidiens. Ils ne désirent pas prendre de risques et s'inscrire dans des efforts de réformes, de débats et de mouvements d'opposition.

On commet souvent l'erreur de jauger une société à l'aune de ses sommets alors que nous devons davantage prendre en considération cette inertie de la société.

7. Il existe également une tension entre les anciens cadres communistes, cyniques qui ont eu l'expérience de l'exercice du pouvoir et les nouveaux cadres qui n'ont pas cette expérience et qui ne sont pas préparés à éviter les pièges, notamment ceux de la corruption. Ils y succombent aussi, alors que nous les croyons prémunis contre elle. En fait, il faudrait qu'une collaboration s'instaure entre ces deux types de cadres, mais cela est très difficile à réaliser.

8. Dans cette période de recomposition, il faut mettre sur pied toutes les institutions en même temps, y compris et surtout, les partis politiques. En fait, il s'agit avant tout de remettre sur pied l'autorité de la loi et assurer l'indépendance du système judiciaire. Il faut une transparence de tous les corps élus ou désignés, de toutes les institutions, une clarté des agissements, une information claire sur les intentions, sur ce qui est entrepris et sur les résultats.

Plus généralement, lorsque des peuples ont vécu un conflit, la question de la recomposition est encore plus sensible. Le problème-clé est d'établir des responsabilités, autant en ce qui concerne ceux qui ont bombardé, par exemple, qu'en ce qui concerne ceux qui auraient dû

intervenir sur le plan international. Pour beaucoup, il n'y a pas de souveraineté plus haute que celle des nations, des Etats. Toute souveraineté doit être limitée par les droits de l'homme. Actuellement, on a tendance à être trop relativiste. On veut tout comprendre. Or, tout comprendre ne signifie pas tout excuser. La manière de lier le bourreau et la victime ne permet plus de distinguer les responsabilités. On peut certes excuser des fautes ou des crimes, mais la responsabilité d'un crime ne peut être effacée.

La question est de savoir comment, au 21^e siècle, se souvenir des responsabilités, comment ne pas les effacer, ne pas voir les responsabilités et comment éviter l'esprit de revanche et être empoisonnés par les problèmes non résolus.

La question du nationalisme peut être vu comme un danger à petite dimension, lorsqu'il s'agit d'un esprit de clocher. Comment l'éviter? A mon sens, les valeurs culturelles permettent d'y échapper. Par exemple, la portée commune ou universelle de la poésie, de la musique, de l'architecture donne le sens universel, de ce que nous partageons en commun. Il faut non seulement une compréhension mutuelle, mais aussi une capacité de pardonner sans oublier. Il convient donc d'être opposé à tout esprit de revanche et favoriser une attitude de respect qui se traduit par la possibilité de pardonner. L'esprit de clocher ne signifie pas enracinement. Tout être humain a besoin d'être enraciné dans un lieu, un métier, une culture pour qu'il puisse jouer un rôle constructif au sein de la société.

L'oubli de l'histoire est une erreur et un danger. Etre aveugle sur le passé, c'est être aveugle sur l'avenir. Dans le contexte des conflits, lorsqu'il s'agit de recomposer une société et des rapports avec les anciens ennemis, pour dépasser les blessures, il faut tout d'abord désigner les responsables, puis passer au pardon.

Dans la transmission aux jeunes générations, nous devons avant tout les responsabiliser en leur faisant connaître le passé, ce qu'il ne faut pas répéter, ce qu'il faut construire, consolider, reconstruire et recommencer, ce qu'il ne faut pas lâcher pour faire évoluer le projet de société. Il faut leur apprendre à être constructifs et critiques à la fois, à être engagés dans le débat et s'inscrire concrètement dans des projets.

Les conflits sont inévitables tant que l'humanité existera. Le tout est de les réduire à des débats, des recherches de solutions et d'éviter l'appel aux armes, les formes d'exclusion et de dénigrement. Cela ne signifie pas tuer les cultures et les identités. La nation devrait être un cadre administratif qui aide à vivre ensemble à l'intérieur des frontières et avec les autres vivant à l'extérieur des frontières. Mais, quand le découpage des langues, des religions, des cultures suivent les mêmes frontières ou lorsqu'elles suivent les frontières différentes, c'est préférable.. Je plaide pour un régionalisme ouvert qui conduit à des regroupements dans une dynamique constante.

Question de Jean-Yves Potel: J'aimerais revenir sur la reconnaissance des responsabilités. Cette reconnaissance est souvent très longue à venir. Par exemple, à Katin, où vingt-quatre mille officiers polonais ont été assassinés, c'est-à-dire presque la totalité de l'intelligentsia polonaise ou le régime de Vichy dans les rafles des Juifs. Les responsabilités du régime soviétique et de celui de Vichy étaient établies. Il a fallu attendre 1991-92 pour que Boris **Eiltsine** et la France reconnaissent leur responsabilité.

Réponse de Jacek WOZNIAKOWSKI: L'Occident entier a gardé le silence, y compris sur Katin. L'ambassadeur anglais, d'origine irlandaise, M. O'Malley a établi un rapport. Lord Eden n'en a tiré aucune conclusion et a fait preuve d'une hypocrisie peu commune en faisant retomber la responsabilité sur les Polonais. Le mensonge par omission et le secret ont trop fait partie de la politique.

Thème n° 5: "La construction d'un vivre ensemble"

Lorsque deux communautés envisagent leur passé, apparaissent les craintes dans chacune d'elles de se voir déposséder de sa propre histoire, de se voir imposer une réécriture ou une manipulation de cette dernière. Chaque nation a tendance à figer son histoire à lui conférer un caractère presque sacré, c'est-à-dire qui peut difficilement être remis en cause au risque de mettre en péril tout l'édifice national. Les historiens qui, à la lumière de recherches et de la découverte de nouveaux éléments, proposent une nouvelle lecture d'événements, périodes ou actes de certains personnages, rencontrent souvent de fortes résistances de la part des « serviteurs de l'histoire officielle » ou même de la communauté nationale.

L'histoire, telle qu'elle est écrite et transmise, participe à la formation de l'identité des individus et des collectivités. Elle contribue à nourrir leur système de représentation et de justification. Elle fait partie des mécanismes de différenciation qui permettent à une communauté de se distinguer des autres et plus particulièrement des plus proches, de celles qui pourraient lui contester une antériorité ou une territorialité. Ce qui a trait à l'histoire apparaît souvent comme peu négociable tant les interprétations peuvent être divergentes et non réinterprétables.

L'enseignement de l'histoire est au cœur de cette problématique. Nous savons, par exemple, à quel point la transmission de la culture dans la période de la puberté et dans les années qui la précèdent constitue un véritable marquage que Cairns¹⁶ appelé le « badging » culturel. Lorsque deux communautés sont en opposition, elles accentuent la polarisation des comportements et des identités, notamment par une éducation ségrégative. Une éducation où l'on ne mélange pas les élèves et où le contenu des cours survalorisent leur communauté et dénigre l'autre ou les autres communautés. Les pays qui connaissent de fortes tensions ethniques ou ne sont que l'expression extrême d'une tendance à utiliser l'histoire et la culture pour instaurer un système de comparaison dévalorisant et pour renforcer une identité nationale. Whyte¹⁷ constatait à propos de l'Irlande du Nord que « l'éducation divise la population avec plus de précision qu'aucun autre facteur. »

De tels constats nous interrogent. Ne conviendrait-il pas, au sein de nos systèmes d'éducation, de mettre en œuvre les principes qui ont présidé à la création des expériences pédagogiques du « Lagan College » et de l'école « All Children Together » en Irlande du Nord et de l'école « Neve Shalom – Wahat Al Salam » en Israël où, d'une part, des enfants catholiques et protestants et, d'autre part des enfants juifs, musulmans et chrétiens sont réunis? Ces établissements d'enseignement sont basés sur « l'égalité au niveau de l'enseignement de l'histoire, de la culture et de la pensée politique des communautés en présence. » Ne conviendrait-il pas, avant que des tensions apparaissent et dans le contexte de la construction européenne, d'envisager la multiplication de telles expériences, à l'exemple des écoles franco-allemandes? Ne s'agirait-il pas de promouvoir, dans chacun de nos pays, une approche de l'histoire et de la culture qui s'intéresse aussi aux communautés minoritaires du pays et aux pays voisins à l'égard desquels une mémoire plus ou moins douloureuse est entretenue? Comment peut-on envisager concrètement la construction d'un vivre ensemble, alors que des programmes scolaires continuent à valoriser une approche par trop nationale de l'histoire et de la culture?

¹⁶ Cairns, E. Intergroup Conflict in Northern Ireland, *Social Identity and Intergroup Relations*, in H.Tajfel (Ed.), Cambridge University Press, 1982

¹⁷ Whyte J.H. How is the Boundary Maintained Between the Two Communities in Northern Ireland? *Ethnic and Racial Studies*, vol. 9 No 2, 1986

Conclusion

L'histoire européenne est riche de rapports de force, de droits bafoués et de conflits armés entre nationalités et Etats. Nos livres d'histoire en sont témoins à tel point qu'il est justifié de se demander si l'Europe est condamnée à se soumettre à cette logique des antagonismes. Le XXème siècle a été marqué par les guerres les plus destructrices. En même temps est né le projet de tenter de construire une paix durable et de mettre en place des institutions, des systèmes d'échanges et des règles de fonctionnement communes qui, progressivement devraient permettre de résoudre plus pacifiquement les conflits qui ne manquent pas d'apparaître entre les Etats, les peuples, les régions, les forces économiques.

Peut-on, aujourd'hui déjà, mettre en évidence et analyser les initiatives et réalisations qui favorisent un partenariat européen? Et en quoi celui-ci constituerait-il une évolution historique et un progrès pour "vivre ensemble"?

Avec l'évolution de l'intégration européenne et les efforts consentis en faveur de la résolution négociée des antagonismes, l'histoire, en tant que discipline d'analyse et de connaissance, ne doit-elle pas participer, par son enseignement, au développement d'attitudes, d'outils et de principes susceptibles de contribuer à prévenir des conflits, à les gérer et à les résoudre lorsqu'ils n'ont pas pu être évités?

Le symposium de Sarajevo avait pour fonction essentielle, dans une première partie, de s'interroger sur les processus de refus de reconnaître un statut d'égalité malgré les différences et de comprendre comment des groupes politiques peuvent contribuer à faire monter des tensions, attiser les haines et effectuer des lectures particulières de l'histoire pour justifier leurs revendications. Dans un second temps, ce symposium voulait aussi mettre en évidence l'évolution des esprits et des institutions en Europe qui tendent à identifier le plus tôt possible les dangers et à y répondre de la manière la plus adéquate et à participer plus activement à la résolution des conflits et à la réconciliation des populations.

Dans un tel contexte, il est devenu urgent de se demander si, dans la perspective d'un programme d'enseignement de l'histoire du XXème siècle en Europe, il n'est pas temps de considérer que le rôle des historiens et des enseignants d'histoire revêt une importance particulière. N'est-ce pas là une occasion de préparer les générations futures à assumer leurs responsabilités de manière critique et autonome tout en contribuant à créer les conditions propres à assurer un meilleur vivre ensemble?

Construire un vivre ensemble requiert un certain nombre de conditions. Nous avons passé en revue les difficultés pour y parvenir, les détours de l'histoire et la perspective incontournable pour l'humanité de parvenir à régler de manière pacifique ses conflits. Cinq termes ont été utilisés pour qualifier les conditions d'émergence du vivre ensemble. Ces conditions sont, en même temps et déjà, le résultat d'un processus d'élaboration et d'un progrès collectif. Il s'agit des valeurs d'universalité, de réciprocité, de mutualité, de solidarité et d'équité.

La reconnaissance de la spécificité de l'autre s'inscrit dans un principe d'universalité. Le droit reconnu à chacun de pouvoir parler et étudier sa langue, préserver son identité, entretenir sa culture est un droit qui devrait être universel. Mais cette reconnaissance est assortie d'un devoir, celui, d'accorder les mêmes droits aux autres, de ne point les disqualifier au nom de sa propre culture. Ce devoir de réciprocité est indissociable du principe d'universalité. Une minorité ne peut demander d'être reconnue dans ses spécificités qu'à la condition qu'elle s'engage à ne pas survaloriser ces dernières et à respecter des règles collectives l'unissant à d'autres minorités ou à une majorité. Il reste cependant à instaurer ces règles collectives qui puissent être acceptées et reconnues par tous les partenaires.

La garantie qui s'instaure progressivement entre les partenaires et qui représente une sorte d'assurance réciproquement consentie contre les risques de discrimination et d'agression s'apparente au principe de mutualité. Les acteurs sont indissociablement et librement liés malgré ou plutôt avec leurs différences. Ces dernières fondent même la mutualité qui associe tous les membres d'une collectivité et refonde le rôle de l'Etat. Nous sommes loin, dans cette démarche, du "conservatisme compatissant"¹⁶ qui cherche à s'imposer aux Etats-Unis notamment. La liberté qui est garantie aux uns implique qu'elle le soit en retour et synchroniquement aux autres. Ma liberté m'est accordée parce que je l'accorde aux autres parce que, ensemble, nous nous sommes donnés des règles de fonctionnement qui dépassent le cadre local ou national pour nous inscrire activement dans l'humanité. Cette démarche suppose une solidarité. Nous sommes solidairement interdépendant. Mon existence particulière m'est reconnue par la singularité que je reconnais aux autres. Le principe de solidarité suppose que l'identification des risques de conflits ne soit pas source de discrimination. L'Etat et la société doivent protéger les citoyens, mais les citoyens doivent aussi être formés et participer activement à cette protection. Face au danger de discrimination, le droit et la démocratie constituent des remparts, mais des remparts insuffisants. La reconnaissance de l'égalité civique reste essentielle, mais n'assure pas la reconnaissance des différences. L'égalité devant la loi représente une garantie plus grande. Mais les constitutions et le droit des Etats ont encore du chemin à faire pour assurer une véritable reconnaissance des différences. Sur le plan international, les droits de l'homme ont représenté une avancée majeure. Mais leur reconnaissance, par l'ensemble des Etats et des cultures, pose encore des problèmes importants. La réflexion en cours dans de nombreux pays et au sein d'organisations internationales et humanitaires ouvre des voies nouvelles, dont le Symposium de Sarajevo s'est fait l'écho.

Il manque peut-être aux valeurs fondatrices d'un vivre ensemble le principe d'équité. Pour que les membres des différentes communautés culturelles et sociale adhèrent au projet de construction et de renforcement d'un vivre ensemble, ne faut-il pas qu'ils aient la certitude qu'une relative impartialité existe, que les principes du juste et de l'injuste soient généralement respectés. Certes, l'équité "n'est pas inspirée par les règles du droit en vigueur (opposé à droit positif, loi)",¹⁷ mais elle traduit un besoin des citoyens qui ne peut être écarté d'un revers de la main. Besoin d'être sûrs que tout le monde est traité de la même manière, de connaître l'environnement politique du partage des mêmes valeurs et des bénéfices découlant de leur participation active au renforcement et à l'extension du vivre ensemble, de participer personnellement et collectivement à l'introduction du vivre ensemble dans le patrimoine commun à toute l'humanité.

Certes, nous sommes loin du compte et l'exercice de la réalité impose ses insatisfactions comme le rappelle Finkelkraut cité en introduction. " En mettant l'égalité des individus à la source du vivre-ensemble, la démocratie se condamnait pour toujours à l'insatisfaction", car "en démocratie ... il n'y a pas d'arrière-monde et tous les hommes sont égaux, sauf dans la réalité. D'où le mécontentement. D'où l'impossibilité de clore l'histoire sur le bonheur de vivre dans un tel système." ¹⁸

¹⁶ Terme inventé par Mavin Olasky, professeur de journalisme à l'Université de Austin (Texas) et rédacteur de l'hebdomadaire chrétien *World* au début des années 90 pour qualifier la tendance politique reprise par George W. Bush, qui tend à pousser à la privatisation en diminuant le champ d'action de l'Etat et en demandant aux églises de s'occuper des problèmes sociaux et culturels que cette politique induit.

¹⁷ Dictionnaire Le Robert Micro Poche, réd. dirigée par Rey A., 1995

¹⁸ Finkelkraut A. Une voix qui vient de l'autre rive, Gallimard, 2000