

Conferência

Au delà de l'histoire produite et diffusée: la conscience historique et l'enseignement de l'histoire

*Practical orientation and
identity-building are the decisive
functions of historical consciousness.*

Jörn Rüsen¹

Christian Laville

Université Laval – Québec

Au delà de l'histoire produite et diffusée, ce qui nous préoccupe en tant qu'éducateur, c'est ce qu'il reste de nos enseignements dans l'esprit et les comportements de ceux que nos enseignements sont censés former. Or, depuis quelque temps, est apparu en force dans le champ de l'histoire savante et maintenant de l'éducation historique, en Europe particulièrement mais dans nos pays aussi, un concept connu bien que peu employé antérieurement, celui de conscience historique. Antérieurement, seuls les didacticiens allemands de l'histoire (et quelques autres culturellement apparentés) paraissaient, depuis les années 1970, lui porter un intérêt soutenu; ailleurs dans le monde, si on connaissait le concept, on s'y montrait peu intéressé².

On sait combien notre discipline est un objet fragile. Elle a été souvent courtisée dans le passé par ceux qui espéraient s'en servir pour orienter les consciences, un rêve qui n'est pas encore entièrement disparu, comme l'actualité nous le rappelle à l'occasion³. Alors, quand dans le champ de

l'enseignement de l'histoire apparaît un concept nouveau, que ce concept risque d'y jouer un rôle important, il y a lieu de s'interroger à son sujet: de quelle préoccupation procède-t-il? À quel besoin correspond-il? Que peut-on en attendre? C'est ce qui anime cette communication.

Commençons alors par nous rappeler où nous en sommes dans l'enseignement de l'histoire, pour ensuite considérer le courant de la conscience historique, sa venue, sa nature et ses implications éventuelles.

L'éducation historique aujourd'hui

De nos jours, en général, il est confié à l'éducation historique de former un citoyen informé et critique, capable de participation sociale démocratique, comme le principe même de la démocratie le veut. Il n'en a pas toujours été ainsi, on le sait. Mais la version ancienne de l'enseignement de l'histoire, celle destinée à soutenir l'avènement puis le développement de l'État-nation et pour cela à susciter chez le citoyen sentiment d'appartenance et respect de l'ordre institué paraît remise une fois pour toute; et avec elle son principal appareil pédagogique, le récit historique achevé, cette généalogie de la nation⁴ disant au citoyen ce qu'il est bien de savoir et, implicitement, de penser et de sentir.

À cette pédagogie du récit, on préfère aujourd'hui une pédagogie de la pensée historique, comme il est coutume de dire, l'estimant appropriée à l'apprentissage des capacités intellectuelles et affectives nécessaires à l'exercice autonome et compétent de ses responsabilités citoyennes; on pense alors à des capacités du genre de celles employées pour construire des savoirs en histoire – telles cerner un problème, analyser des données, les interpréter... –, et aussi se montrer curieux, capable d'empathie, etc., l'ensemble appuyé sur un solide appareil de concepts analytiques. Tout cela en n'oubliant pas deux choses: a) que ce sera rarement sur des matières d'histoire préconstruites que nos ex-élèves auront à exercer de telles capacités, mais sur la variété, en bonne part imprévisible, des matières qui tissent et tisseront notre réalité sociale; b) que l'outillage conceptuel et méthodologique acquis ou perfectionné dans nos classes devrait être d'emploi aussi durable que possible, idéalement réemployable la vie durant⁵. Car, il ne faudrait pas l'oublier, celui et celle que nos enseignements d'histoire auront préparés à leur vie citoyenne auront moins souvent à aborder des récits d'histoire qu'à exercer leurs capacités à percevoir des problèmes, à

considérer des objets de controverse publique, à envisager lucidement des enjeux sociaux, à construire des arguments sur des matières conflictuelles, à prendre position...

Selon les programmes, les instructions, les discours officiels (même les non officiels généralement), et suppose-t-on les pratiques scolaires, c'est là que nous en sommes aujourd'hui en éducation historique. Mais cela ne fait pas l'affaire de tous et on sait qu'il se trouve un peu partout dans le monde des autorités publiques ou privées qui voudraient retourner à un enseignement de l'histoire diffuseur d'un sens établi d'avance et dispensé selon la pédagogie, facile à contrôler, du récit didactique traditionnel. On l'a vu, par exemple, dans des ex-démocraties populaires, mais aussi aux États-Unis à propos des National Standards, en Grande-Bretagne au sujet du National Curriculum, en France il y a quelque temps dans le contexte d'une réforme des programmes, etc.⁶; on le voit au Canada actuellement, et c'est un de mes motifs d'interrogation au sujet de la conscience historique...

Cela nous ramène à la question évoquée plus tôt sans la formuler précisément: *Que comprendre du courant de la conscience historique et qu'en attendre pour l'enseignement de l'histoire?* Ajoutons que c'est en référence aux principes fondamentaux du libéralisme qu'elle est posée – notamment la liberté de penser par soi-même et de choisir le sens à donner à sa participation sociale.

Conscience, mémoire, identité... Qu'entendre?

Si nous avons pris ce détour pour arriver à la conscience historique, c'est probablement que nous ne sommes pas sûr de bien comprendre ce que l'on entend et pas plus ce que l'on vise quand on parle de conscience historique en rapport avec l'enseignement de l'histoire. Que recouvre exactement le concept et que permettrait-il de faire que l'on ne faisait pas auparavant?

Le champ de la conscience historique paraît partager la scène avec deux autres champs d'intérêt, celui de la mémoire et celui de l'identité. Souvent aussi, on devine à l'arrière-scène des préoccupations d'éducation citoyenne.

Au plan scientifique, ces champs d'intérêt ne reçoivent une attention soutenue que depuis peu. Les concepts qui les désignent ne sont toutefois pas d'apparition récente. Ainsi, le sociologue Maurice Halbwachs avait traité de la mémoire collective dès les années 1920⁷, avec peu de suite toutefois. Dans les deux dernières décennies, cependant, les travaux autour de la

mémoire collective se sont multipliés. Il n'est que d'interroger un catalogue de bibliothèque universitaire ou une banque de données en histoire et en sciences sociales pour le constater⁸. Il en va de même pour les questions d'identité, que l'on voit présentes partout et apprêtées à de multiples sauces dans la production scientifique (mais aussi dans le discours public et les médias); on les découvre également très présentes dans les milieux d'éducation, au point de se voir consacrer des enseignements spécifiques, tel ce nouveau cours d'histoire nationale dans la province canadienne d'Ontario intitulé *Canada: histoire et identité*⁹.

Quant au champ de la conscience historique, dont nous avons dit plus tôt qu'il était depuis quelque temps un objet d'étude central des didacticiens de l'histoire de culture allemande, il avait été considéré par des philosophes bien avant, puisqu'on le trouvait déjà chez Hegel ou Dilthey notamment; plus près de nous, Hans-Georg Gadamer lui a consacré une longue conférence (1958), reprise en livre dans une édition maison de l'Université de Louvain¹⁰, mais trois ans plus tard seulement: c'est dire qu'encore au tournant des années 1960 la question de la conscience historique ne mobilisait pas grandement les esprits. Observons que les auteurs juste mentionnés sont tous des philosophes allemands¹¹. De fait, l'intérêt pour la conscience historique semble avoir été jusque il y a peu un intérêt particulièrement présent dans la culture allemande; et plus dans le champ de la philosophie de l'histoire que de l'histoire elle-même. D'un tel intérêt, dans la culture historique qui s'exprime en langue française, on ne voit pas trace avant récemment. L'historien contemporainiste François Bédarida rapporte n'avoir retrouvé les mots mémoire ou conscience historique dans aucun des trois tomes du magistral *Faire de l'histoire* publiés en 1974 par Jacques Le Goff et Pierre Nora¹², où pourtant était fait en long et en large l'état des perspectives et des pratiques historiennes de l'époque¹³. Pareillement, ni l'*Encyclopédie de La Nouvelle Histoire* publiée sous la direction du même Le Goff en 1978¹⁴, ni le *Dictionnaire des sciences historiques* d'André Burguière en 1986¹⁵, n'avaient retenu l'entrée « conscience historique ».

La situation n'est pas différente dans le monde anglophone. John Lukacs avait publié son *Historical Consciousness: Or, the Remembered Past*¹⁶ in 1968, ouvrage que nous voyons aujourd'hui comme un ouvrage pionnier, mais qui avait eu peu d'impact dans le temps; il ne fut d'ailleurs réédité que récemment, en 1985 puis encore en 1994.

D'où vient alors que dans les décennies récentes ces matières que

sont la conscience historique, la mémoire et l'identité se soient introduites à ce point dans nos préoccupations historiographiques? Plusieurs explications du phénomène ont déjà été tentées et d'autres sont faciles à imaginer: évoquons-les, en gardant à l'esprit notre préoccupation pour l'influence que pourraient avoir sur l'éducation historique ces matières récemment arrivées dans le champ de l'histoire.

De la crise des années 1970 à la mondialisation

Spécialiste de l'évolution de l'historiographie, François Dosse fait remonter l'apparition de la mémoire dans le champ de l'histoire aux années 1970, lorsque semble épuisé un fois pour toute le paradigme du récit historique à vocation nationalisante. « L'effondrement du caractère unitaire et linéaire de l'histoire-mémoire portée par l'État-nation, écrit-il, a suscité depuis les années soixante-dix une profusion de mémoires plurielles affirmant leur singularité et une richesse longtemps contenue à une existence souterraine¹⁷ ». Ce serait donc la perte du contrôle de l'État sur l'histoire-mémoire nationale, dont on sait qu'un de ses vecteurs principaux est l'École, qui aurait permis l'avènement de mémoires multiples dans l'espace public. De leur côté Henry Rousso et François Bédarida, observateurs particulièrement attentifs de notre époque du fait de leurs travaux à l'Institut (français) du Temps présent, font remonter la préoccupation pour les mémoires, puis pour les commémorations et la conscience historique, à la crise économique qui débute également dans les années 1970¹⁸. Après l'euphorie des Trente glorieuses, expliquent-ils, la crise laisse penser que la marche vers le progrès est interrompue¹⁹; l'horizon paraît sombre, l'avenir incertain. Bientôt, la chute du Mur de Berlin, et ultérieurement l'accélération du mouvement de mondialisation donnent à croire qu'il en est fini des grands projets politiques et sociaux – on évoquera la « fin des idéologies », et même la « fin de l'histoire »... Faute d'un avenir clair sur lequel s'aligner, on se replie sur le présent, on cherche à en consolider les fondements, et pour cela à retrouver dans les itinéraires individuels ou collectifs du passé les facteurs qui le légitiment. La notion de patrimoine s'étend à tout ce qui dans le passé a laissé des traces dans le présent, et toute trace d'origine devient sujette à préservation, puisque le présent en découle. Les sept forts volumes rassemblés par Pierre Nora sur les « lieux de mémoire » français²⁰, et les travaux du même genre, ne sont sans doute pas étrangers à ce phénomène. Par ailleurs,

le passé étant fondateur, il devient inexcusable de ne pas en avoir une connaissance suffisante, d'où probablement ces réformes de l'enseignement de l'histoire qu'on a observées dans la plupart des pays occidentaux dans les dernières quinze années²¹ et même, peut-on penser, le retour de l'éducation civique en appui à l'enseignement de l'histoire, du fait de la complexification de la participation sociale attendue, et surtout de la prise en compte de multiples communautés et minorités, de sources anciennes ou apportées récemment par l'immigration, qui coexistent dans nos populations.

L'incertitude envers l'avenir et en conséquence la difficulté qu'il y a de juger ce qui dans les valeurs du présent est d'importance réelle a conduit à vouloir préserver le passé mais, aussi, à revoir les versions du passé qui pourraient porter ombrage au présent. D'où, entre autres, une succession de déclarations publiques, ces dernières années, à travers lesquelles dans les États occidentaux on se confesse d'« erreurs » passées²²: le Vatican du sort fait aux femmes, le Canada de celui fait aux Canado-Japonais durant la Guerre, la Pologne de celui envers les Juifs, les pays occidentaux de leur phase coloniale, etc. Pour certains faits historiques, des groupes militants ont obtenu que des États et des historiens déclarent ce qu'il est coutume de nommer « un devoir de mémoire », c'est-à-dire, en quelque sorte, l'interdiction d'oublier certains épisodes du passé. Il est ainsi accepté que le passé impose ses conditions au présent.

Le malaise historien et le postmodernisme

L'historien professionnel, de son côté, a laissé la mémoire et la conscience historique s'introduire dans son champ scientifique. Si l'histoire est un mode de production de savoirs par la recherche, ce que l'historien rend visible à tous n'est pas l'opération de recherche, mais le produit de cette opération, c'est-à-dire un récit historique. Or dans les décennies récentes le récit historique, sous sa forme classique, s'est trouvé sérieusement bousculé par de nouvelles tendances intellectuelles et de nouveaux joueurs à son entour. Pour protéger leur domaine ou même par inclination personnelle, plusieurs historiens ont entrepris d'adapter leur philosophie et leurs pratiques aux conditions nouvelles.

Déjà, sur le terrain de l'éducation scolaire, l'historien était en perte d'influence, puisque le passage de la pédagogie d'un récit constitué qu'il ne s'agissait que de faire acquérir à une pédagogie de l'apprentissage de la

pensée historique par des élèves rendait moins nécessaire l'apport de l'historien rédacteur de récits. D'ailleurs, l'historien avait déjà perdu la place avantageuse qu'il occupait depuis un siècle dans l'écriture des manuels-récit, les manuels étant devenus de plus en plus des outils d'apprentissage dont la préparation est plutôt confiée à des pédagogues de l'histoire.

Mais c'est surtout l'apparition du courant postmoderniste qui est venu le plus troubler le monde historien. En simplifiant à peine, on peut dire que dans l'esprit du postmodernisme tout savoir est une narration, un simple texte, qui comme tout texte est de valeur en tant que texte. Or l'historien, rappelons-nous il y a un instant, est justement un producteur de textes, de ces textes qu'on nomme habituellement récits ou narrations. Ce sont des textes construits selon des principes et des règles stricts, sans lesquels aux yeux de l'historien il n'est de texte historique valable. Lorsque le postmodernisme étend la notion de validité à tout texte, sans égard à sa nature, son objet, son mode d'élaboration ou sa fonction, lorsque à la limite l'objectivité et les procédés d'objectivation sont présentés comme totalitaire, l'historien se sent quelque peu déstabilisé. Déstabilisé et dans une certaine mesure dépossédé, puisqu'il voit le champ d'activité qu'il se croyait réservé envahi par une foule de littéraires, de linguistes, de philosophes, d'anthropologues, de psychologues et autres spécialistes des *cultural studies*. Devant cette situation, pour maintenir sa place dans le champ scientifique, l'historien choisit d'élargir ses perspectives et ses pratiques: si effectivement la demande sociale ne porte plus sur des savoirs historiques utiles pour résoudre des problèmes actuels et éclairer des choix possibles d'avenir, se dit-il, mais sur la cueillette de représentations du passé, plus ou moins consciemment destinées à consolider le présent, autant ne pas céder à d'autres tout ce terrain. Alors, l'historien plonge à son tour dans la mémoire et la conscience historique²³. Ce n'est plus l'histoire des réalités du passé qui l'intéresse, afin de les comprendre et de les expliquer, et de saisir leur impact sur le présent, mais plutôt la saisie des perceptions qu'on en a aujourd'hui, que ces perceptions soient justement fondées ou non. Ainsi, la quête de la perception se substitue à la recherche du vrai, ou encore, selon la formule de François Bédarida, l'histoire des faits cède la place à une histoire de l'imaginaire social²⁴. C'est à peu près le phénomène d'adaptation que critique Michael Confino lorsqu'il écrit: « Délaissant le domaine de l'historien et imitant les littéraires et les anthropologues, ces approches impérialistes tendent à définir leurs tâches comme étant d'interpréter et, plutôt que de

chercher les causes, essaient de "comprendre le sens"²⁵ ».

Les difficultés pratiques des pédagogues

En ce que l'enseignement de l'histoire est concerné, cet embarras des historiens qui amène certains à s'ajuster se conjugue avec un semblable embarras au plan pédagogique. Il arrive que lorsque dans les années 1970 puis 1980, l'apprentissage de la pensée historique devient un des buts principaux de l'enseignement de l'histoire, cela semble convenir aux enseignants dans les écoles. Mais peu savent pratiquer cette pédagogie nouvelle; ils réussissent mal, et plusieurs se mettent à regretter le confort (ou la sécurité) de la pédagogie éprouvée du récit à dispenser.

Des chercheurs en didactique, les enseignants ne reçoivent pas l'aide espérée. Pourtant nombre de chercheurs, dans plusieurs pays occidentaux mais particulièrement en Grande-Bretagne, se penchaient alors sur la façon dont les élèves accèdent à la pensée historique. Malheureusement, ils arrivaient souvent à des résultats laissant croire que la pensée historique était particulièrement difficile d'accès, que les élèves n'y parviendraient que très tard dans leur scolarité. En réalité, on aurait dû regarder de près les modes de recherche et les méthodologies, chargés de divers défauts²⁶, mais qui une fois corrigés auraient probablement donné des résultats différents; comme cela a d'ailleurs été montré plusieurs fois depuis, notamment dans les travaux de Robert Martineau²⁷. Mais ces conclusions pessimistes consolaient et rassuraient à la fois ceux qui avaient des difficultés en classe avec les nouvelles approches, ou qui tout simplement restaient attachés aux façons traditionnelles d'enseigner²⁸.

Devant les difficultés rencontrées, les chercheurs ne proposent pas formellement d'abandonner le but de former à la pensée historique, mais ils entreprennent de définir celle-ci autrement, ce qui est bien d'esprit postmoderniste. La *pensée* historique devient donc la *compréhension* historique. Alors qu'on croirait que la pensée historique est un ensemble d'opérations intellectuelles assorties d'attitudes du genre de celles exercées pour produire les savoirs historiques – comme il a été rappelé plus tôt dans ce texte –, la compréhension historique serait l'activité consistant à rechercher le sens qu'un auteur a voulu mettre dans le récit communiqué, et à l'occasion à se sensibiliser à ses intentions et même à ses présupposés. Ce n'est pas un apprentissage sans importance, bien sûr, mais on est loin d'un apprentissage de la pensée historique qui enseignerait à en pratiquer de

façon autonome les opérations, et c'est de tout façon un retour au récit pré-établi comme centre de l'éducation historique. Incidemment, on peut encore soupçonner une influence du postmodernisme dans les circonstances de ce réalignement, comme on l'a vu dans celui des historiens, lorsqu'on constate le nombre et le poids des chercheurs venus des champs de la linguistique et de la pédagogie de la lecture, donc de sciences du discours, ainsi que de la psychologie cognitive²⁹ qui s'activent dans ce domaine de recherche sur la compréhension historique en place de la pensée historique.

Une conscience historique... européenne?

Un autre fait mérite d'être souligné: la question de la conscience historique, après avoir été essentiellement allemande, paraît avoir gagné en Europe une importance qu'on ne retrouve nulle part ailleurs. De notre point d'observation, on la perçoit liée au projet d'unification européenne. La nature et l'abondance des entreprises et des publications qu'on observe dans son champ nous semblent le manifester nettement. Il n'est, par exemple, que de constater la part importante des écrits relatifs à la conscience historique dans l'imposante bibliographie de soixante pages – un tiers des pages – que comprend l'ouvrage *Looking Back – Looking Forward: Understanding History in Europe*, et noter le caractère récent de la plupart pour s'en convaincre³⁰. Et c'est en Europe aussi qu'a été effectuée la très vaste recherche *Youth and History*, qui porte en sous-titre « A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents »³¹ et où la description du contexte et des visées est clairement rendue: « Son objet, est-il expliqué, est aussi de grand intérêt politique pour recueillir des informations relatives au degré de préparation pour l'intégration européenne »³².

Effectivement, nombre de ces travaux paraissent préoccupés, à des degrés divers, de contribuer à la construction d'une nouvelle conscience historique qui serait une conscience historique européenne³³, et donc supranationale. Le premier numéro d'une collection d'ouvrages créée à cet effet, collection qui s'intitule d'ailleurs « Eustory Series: Shaping European History » – « shaping » au sens de façonner, de modeler –, déclare bien franchement que le but recherché par la collection est de *construire* une conscience historique commune³⁴. Ce ne serait pas déclaré qu'on s'en apercevrait vite, tant l'intention est transparente. Ainsi cet article de Jörn Rüsen tout entier consacré à expliquer que ce dont l'unification européenne

a besoin pour se réaliser, en plus de l'Euro, la monnaie commune, c'est d'une conscience historique elle aussi commune, qu'il assimile à une monnaie culturelle. Ce concept de monnaie culturelle lui sert d'ailleurs de titre pour son article: « "Cultural Currency". The Nature of Historical Consciousness in Europe »³⁵. Disposer d'une telle monnaie culturelle explique-t-il, est urgent pour le progrès de l'unification politique et économique: « Il est nécessaire que la monnaie commune soit accompagnée d'une "monnaie culturelle" correspondante pour aider les nations européennes et leurs citoyens à s'identifier culturellement dans l'espace économique déjà formé, de sorte qu'ils puissent le considérer comme leur. » Et il précise qu'« une telle monnaie culturelle ne peut être introduite, prescrite et poussée de la même façon qu'il a été fait avec l'"Euro"³⁶. » Comment faire alors? Principalement par l'école et le programme d'histoire, un programme conçu essentiellement en termes de contenus factuels et leur mise en récit. « Ce qui compte, c'est du savoir historique concret à propos d'aspects qui définissent historiquement l'Europe »³⁷, explique l'auteur, avant de se lancer dans une longue énumération de ce que devraient être les éléments d'un tel savoir concret. Que resterait-il alors de l'éducation historique critique rappelée dans la première partie de notre texte? Sauf le changement d'échelle, celle de l'Europe, serait-ce là un emploi de l'histoire substantiellement différent de son emploi antérieur au service de nations singulières? Nous reviendrons sur cette interrogation en conclusion.

Signalons auparavant que, paradoxalement, on a vu apparaître au même moment en Europe (là plus qu'ailleurs mais pas seulement là) une mode des commémorations publiques à caractère national (et même régional ou local) dont on pourrait penser qu'elle va dans la direction inverse³⁸. La France paraît en être « la terre d'élection », a écrit Patrick Garcia³⁹, avec de grandes commémorations comme celles du bicentenaire de la Révolution, du baptême de Clovis, etc. De la même façon, on y voit célébrer de ce que Pierre Nora a nommé les « Lieux de mémoires »⁴⁰. Ce sont des monuments, des institutions, des symboles, des pratiques sociales, etc., dont le caractère essentiel est d'être typique de la nation française (ou d'être perçu comme tel). Faut-il voir dans ces entreprises de commémoration et de célébration une façon de cultiver une certaine résistance envers une conscience historique élargie, européenne en l'occurrence, par l'appel à un contre-poids, le réveil de ce que serait la conscience historique traditionnelle française? *Mutatis mutandis*, peut-on étendre cette question aux autres nations qui pratiquent le même genre, dont le Canada, incidemment, où par exemple une riche

fondation privée, la Fondation Historica, subventionne depuis quelque temps les commémorations locales sous forme de fêtes du patrimoine?

CONCLUSION: Qu'en attendre?...

« Que comprendre du courant de la conscience historique et qu'en attendre pour l'enseignement de l'histoire? », demandions-nous en ouverture de ce texte.

Cela nous a conduit à prendre comme point de départ, en la rappelant, la situation actuelle de l'éducation historique, puis à retrouver plusieurs des facteurs expliquant l'avènement et la diffusion du courant de la conscience historique dans le champ de l'histoire.

Il a été rappelé que d'un enseignement de l'histoire consacré à l'État-nation nous sommes passés à un enseignement de l'histoire destiné à rendre capable de participation sociale autonome, réfléchie et critique, comme il se doit en démocratique. Désormais, nous visons à faire acquérir des capacités, du genre de celles que nous aimons rassembler sous les mots « pensée historique », plutôt que de simplement faire acquérir la connaissance d'un récit historique préconstruit.

La pensée historique, alors, peut-elle entretenir une relation d'apprentissage heureuse avec la conscience historique?

« Orienter concrètement et construire l'identité sont les fonctions essentielles de la conscience historique », disait la citation employée en exergue. Cet itinéraire que nous avons parcouru à l'entour du courant de la conscience historique ne nous a pas montré autre chose. Mais sont-ce là des fonctions laissées à la libre disposition de chacun pour son orientation personnelle? Si cela est, ce n'est certainement pas que cela. Nous avons plusieurs fois cité les visées dirigistes des consciences exprimées dans le contexte de la construction de l'unité européenne. On pourrait en citer nombre d'autres semblables à l'échelle nationale, pour bien des pays. Ainsi cette historienne française qui se demande: « un récit, d'autant plus réconciliateur qu'il serait exigeant plutôt que moralisateur, nous aiderait-il à reconstruire une authentique vie en commun, une politique à laquelle auraient envie de participer les "nouveaux venus au monde" »⁴¹. Ou cet autre qui, inquiet de traces encore douloureuses des guerres coloniales dans son pays, estime qu'« en ce début de siècle, la réinvention d'une identité française passe par la création d'une "mémoire commune unificatrice" »⁴². Le Canada connaît de telles opinions – ce qui a contribué à attirer notre attention sur le phénomène. Ainsi, au Québec,

un Gérard Bouchard, qui dans son projet de révision historiographique propose explicitement une histoire nationale (québécoise) rassembleuse, facteur d'une conscience historique partagée⁴³, ou un Jocelyn Létourneau qui appelle de ses vœux « le grand récit collectif sur lequel s'élèvera la vision du pays »⁴⁴; de même au Canada anglais où un Jack Granatstein, par exemple, tire dans un brûlot récent sur tout ce qui dans l'enseignement de l'histoire ne serait pas récit traditionnel unificateur⁴⁵, ou même un Peter Seixas expliquant dans son vaste projet de recherche sur la conscience historique que « la façon dont nous *réconcilierons* [une « pléthore de récits concurrents »] *encadrera* la façon dont nous concevrons notre avenir⁴⁶ ». Et on pourrait fournir, au Canada comme ailleurs, bien d'autres exemples tissés de semblables intentions⁴⁷.

Ne croirait-on pas voir revenir, sous des atours légèrement modernisées, le discours historique unificateur et légitimant du passé?

Parfois, cependant, ce discours se justifie de buts qui, comme certains de ceux évoqués dans les exemples ci-devant, peuvent être légitimes et même souhaitables pour une vie sociale de qualité. Sans compter qu'il serait naïf de penser qu'un enseignement de l'histoire recevant son mandat d'une autorité publique n'aurait pas quelque intention régulatrice de l'ordre social, ainsi que, explicitement ou non, les grandes lignes d'un récit historique commun à offrir à la construction des consciences.

Ne pourrait-on alors envisager de prendre en compte cette double réalité, d'un côté celle d'une éducation historique porteuse d'éléments visant à constituer une conscience historique et, de l'autre, celle s'employant à faire acquérir ou développer la pensée historique, sachant que celle-ci restera la clé de l'indépendance d'esprit, de la liberté de choisir, l'antidote en quelque sorte rendant capable ceux qui le voudraient de résister aux consciences historiques qu'on voudrait leur imposer, en choisissant éventuellement de s'en construire une selon leurs vues?⁴⁸

Notas

¹ Citation tirée de « "Cultural Currency". The Nature of Historical Consciousness in Europe », dans Sharon Macdonald, ed., *Approaches to European Historical Consciousness. Reflexions and provocations*, Hambourg, Körber-Stiftung, 2000, p. 78. Jörn Rüsen est un des parrains du concept de conscience historique en didactique de l'histoire.

² Voir à ce sujet l'enquête menée au début des années 1980 par le professeur néerlandais Piet Fontaine auprès d'une trentaine de didacticiens de l'histoire d'une vingtaine de pays. Dans *Information/Mitteilungen/Communications* (de la Société internationale pour la didactique de l'histoire), du vol. 7, n° 2 (1986) au vol. 9, n° 2 (1988).

³ À ce sujet on pourrait lire mon « A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História ». *Revista Brasileira de Historia*, vol. 19, no 38 (1999), p. 125-138.

⁴ Expression empruntée à François Furet dans « La naissance de l'histoire », *L'Atelier de l'histoire*, Paris, Flammarion, 1982, p. 101-127.

⁵ Incidemment, le courant actuel de l'apprentissage par compétences – fort vivant en France, au Québec et dans d'autres pays francophones – paraît s'être dessiné dans cette perspective. Sur l'idée d'apprentissage par compétences, lire par exemple Philippe Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 1997.

⁶ J'ai traité de cette question dans « A guerra das narrativas... », *op. cit.*

⁷ Voir: *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Alcan, 1925; *La mémoire collective*, Paris, PUF, 1950.⁸ Par exemple, si on questionne le fichier « titres » du catalogue de la bibliothèque de l'Université Laval, on constate que pour « mémoire collective » et « collective memory », 20 des 24 titres de livre qui contiennent ces mots sont des deux dernières décennies: il en va de même pour 37 des 47 titres contenant « mémoire historique » ou « historical memory ». En France, l'historien contemporain Henry Rousso a constaté de son côté qu'« il y a vingt ans à peine, le mot mémoire n'était pratiquement pas utilisé par les historiens et ne figurait dans aucun cursus ni manuel universitaire. » (dans « Réflexions sur l'émergence de la notion de mémoire », *Histoire et mémoire*, Martine Verlhac, coord., Grenoble, CRDP de l'académie de Grenoble, 1998, p. 76).

⁹ Ce cours de 12^e année d'étude sera offert à partir de la rentrée 2002. Pour une autre illustration de la préoccupation relative à l'identité dans le domaine de l'enseignement de l'histoire, pensons que l'école d'été pour l'enseignement de l'histoire du Canada de la Fondation Historica (Montréal, 9-16 juillet 2001) avait pour thème: « Explorons nos identités ».

¹⁰ *Le problème de la conscience historique*, Louvain, Publications universitaires de Louvain, 1963. Ce n'est qu'en 1975 que la conférence a été reprise en anglais dans la revue de la New School for Social Research, et en 1996 seulement qu'en est parue une réédition française au Seuil.

¹¹ Il est vrai que Raymond Aron publie en 1960 son *Dimensions de la conscience historique*, mais souvenons-nous qu'il s'agit d'un recueil d'essais qui ne se limite pas à la conscience historique et que de toute façon l'auteur s'abreuve abondamment aux philosophes allemands de l'histoire.

¹² Paris, Gallimard.

¹³ Voir « Mémoire et conscience historique dans la France contemporaine », dans Martine Verlhac, coord., *Histoire et mémoire*, p. 90.

¹⁴ Paris, Retz-CEPL.

¹⁵ Paris, PUF.

¹⁶ *Historical Consciousness: Or, the Remembered Past* (New York: Harper and Row).

¹⁷ « Entre histoire et mémoire: Une histoire sociale de la mémoire », *Raison présente*, n° 128 (1998), p. 10.

¹⁸ De Rousso, voir « Réflexions sur l'émergence de la notion de mémoire », de Bédarida, voir « Mémoire et conscience historique dans la France contemporaine », tous deux dans *Histoire et mémoire*, *op. cit.*, p. 78s et 90s principalement. Sur l'omniprésence du concept dans le champ historique et les abus qui en sont faits, on pourrait lire aussi Kerwin Lee Klein, « On the Emergence of *Memory* in Historical Discourse », dans *Representations*, n° 69 (hiver 2000), p. 127-150.

¹⁹ Dans une analyse d'intérêt pour l'histoire et sa fonction, Marc Angenot a examiné récemment l'érosion de l'idée de progrès: *D'où venons-nous? Où allons-nous? La décomposition de l'idée de progrès*, Montréal, Trait d'union, 1991.

²⁰ Pierre Nora, dir., *Les Lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 7 vol., 1984-1993 (maintenant rassemblés en trois volumes).

²¹ Ont été rapidement évoquées plus tôt des réformes en Grande-Bretagne, aux États-Unis et en France. Mais nombre d'autres pays en ont connues ou en connaissent actuellement, dont le Canada dans plusieurs provinces, telle le Québec.

²² À ce sujet, Michel Wievioka écrivait dans un récent *Monde des Débats*: « L'émergence de mémoires de plus en plus nombreuses et diversifiées dans l'espace public correspond à la poussée d'identités collectives revendiquant, entre autres choses, la reconnaissance de souffrances passées [...]. La mémoire a alors commencé à contester et concurrencer l'histoire » (« Retours de mémoires », novembre 2000, p. 10). Une discussion autour du principe même de l'histoire-mémoire réparatrice dans John Torpey, « "Making Whole What Has Been Smashed": Reflexions on Reparations », *The Journal of Modern History*, n° 73 (juin 2001), p. 333-358.

²³ Ironie du sort, il y a moins de vingt-cinq ans un historien comme Pierre Nora affirmait que la fonction de l'histoire-science, et donc de l'historien, était de protéger des mémoires par effet de la « raison qui instruit ». Dans l'article « Mémoire collective », (*Encyclopédie de La Nouvelle histoire*, Paris, Retz-CEPL, 1978, p. 399.

²⁴ Bédarida, p. 76.

²⁵ Michael Confino, « Some Random Thoughts on History's Recent Past », *History and Memory*, vol. 12, n° 2 (2001), p. 7. Notre traduction.

²⁶ Nous en avons considéré plusieurs dans « Teaching and Learning History: Developmental Dimensions », Chapitre 5 de *Developmental Perspectives on the Social Studies*, Washington, National Council for the Social Studies, 1982, p. 54-66 (avec Linda Rosenzweig).

²⁷ Voir *L'histoire à l'école, matière à penser*, Montréal, L'Harmattan, 1999.

²⁸ Il faut dire qu'en outre apparaissait dans les années 1980 une mode d'inspiration behavioriste d'énoncer les objectifs d'enseignement qui obscurcissaient les contenus et que cela irritait des enseignants.

²⁹ Voir mon « La recherche empirique en éducation historique: mise en perspective et orientations actuelles », à paraître dans *Perspectives documentaires en éducation*. Typique de la dérive que connaît la recherche sur la pensée historique dans son passage à la compréhension historique, on constate que les auteurs du second volume de l'*International*

Review of History Education, qui porte pour titre *Learning and Reasoning in History* (Londres, Woburn Press, 1998, James F. Voss et Mario Carretero, dir.), sont pour plus des deux tiers issus de la psychologie cognitive, des sciences du discours ou de disciplines apparentées.

³⁰ Hambourg, Körber-Stiftung, 2000, p. 115-176; les pages de bibliographie sont d'ailleurs intitulées « Teaching of History, National Identity and Historical Consciousness ». Voir aussi Sharon Macdonald, ed., *Approaches to European Historical Consciousness. Reflexions and provocations*, Hambourg, Körber-Stiftung, 2000.

³¹ Magne Angvik et Bodo von Borries, eds., *Youth and History: A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Hambourg, Körber-Stiftung, 1997. Vol. A : *Description*; vol. B : *Documentation*; comprend une base de données sur CD-ROM. Une dépossession du domaine semblable à celle évoquée pour les historiens et la didactique de l'histoire semble s'être effectuée dans la recherche sur la conscience historique en rapport avec l'enseignement de l'histoire. Ainsi, lorsqu'on regarde qui sont les collaborateurs de la vaste recherche *Youth and History*, on constate que les historiens ou enseignants d'histoire sont en nette minorité, 16 seulement sur 47.

³² Dans Angvik et von Borries, p. A 23 (notre traduction); voir aussi p. A 20 et A 22.

³³ L'entreprise peut aller jusqu'à mobiliser le concept même de conscience historique pour en limiter l'envergure à une conscience historique européenne. Ainsi, dans un article consacré à définir le concept, Katia Fausser écrit: « Le terme anglais "European Historical Consciousness" sert comme approximation de l'allemand "Geschichtsbewusstsein" ». Voir « Historical Consciousness. Dimensions of a Complex Concept », dans Macdonald, *op. cit.*, p. 43. Notre traduction.

³⁴ Macdonald, p. 7, 8 et *passim*. Notre traduction. Notre souligné.

³⁵ Dans *ibid.*, p. 75-85. Merci à Jean-Pierre Charland d'avoir attiré notre attention sur ce titre.

³⁶ *Ibid.*, p. 76. Notre traduction.

³⁷ *Ibid.*, p. 77. Notre traduction.

³⁸ Au sujet du phénomène lui-même, voir William M. Johnson, *Postmodernisme et bimillénaire, le culte des anniversaires dans la culture contemporaine*, Paris, PUF, 1993.

³⁹ Dans « Commémorations: les enjeux d'une pratique sociale », *Raison présente*, n° 128 (1998), p. 25.

⁴⁰ Pierre Nora, dir., *Les Lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 7 vol., 1984-1993 (une édition plus récente en trois volumes).

⁴¹ Martine Verlhac, dans *Histoire et mémoire. op. cit.*, p. 21.

⁴² Alain Gresh, « Inventer une mémoire commune », *Le Monde diplomatique - Manière de voir*, n° 58, juillet-août 2001, p. 97.

⁴³ Voir par exemple *La Nation Québécoise au futur et au passé*, Montréal, VLB, 1999. Dans un compte rendu critique des travaux récents de Gérard Bouchard, Heinz Weimann écrit: « Bouchard a sans doute écrit là l'histoire "consensuelle" appelée de ses vœux... » (« Une "nouvelle histoire" au Québec? », *Spirale*, janvier-février 2001).

⁴⁴ Dans « L'avenir du Canada: par rapport à quelle histoire? », *Canadian Historical Review*, vol. 81, n° 2 (été 2000), p. 230.

¹⁸ De Rouso, voir « Réflexions sur l'émergence de la notion de mémoire », de Bédarida, voir « Mémoire et conscience historique dans la France contemporaine », tous deux dans *Histoire et mémoire*, *op. cit.*, p. 78s et 90s principalement. Sur l'omniprésence du concept dans le champ historique et les abus qui en sont faits, on pourrait lire aussi Kerwin Lee Klein, « On the Emergence of *Memory* in Historical Discourse », dans *Representations*, n° 69 (hiver 2000), p. 127-150.

¹⁹ Dans une analyse d'intérêt pour l'histoire et sa fonction, Marc Angenot a examiné récemment l'érosion de l'idée de progrès: *D'où venons-nous? Où allons-nous? La décomposition de l'idée de progrès*, Montréal, Trait d'union, 1991.

²⁰ Pierre Nora, dir., *Les Lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 7 vol., 1984-1993 (maintenant rassemblés en trois volumes).

²¹ Ont été rapidement évoquées plus tôt des réformes en Grande-Bretagne, aux États-Unis et en France. Mais nombre d'autres pays en ont connues ou en connaissent actuellement, dont le Canada dans plusieurs provinces, telle le Québec.

²² À ce sujet, Michel Wieviorka écrivait dans un récent *Monde des Débats*: « L'émergence de mémoires de plus en plus nombreuses et diversifiées dans l'espace public correspond à la poussée d'identités collectives revendiquant, entre autres choses, la reconnaissances de souffrances passées [...]. La mémoire a alors commencé à contester et concurrencer l'histoire » (« Retours de mémoires », novembre 2000, p. 10). Une discussion autour du principe même de l'histoire-mémoire réparatrice dans John Torpey, « "Making Whole What Has Been Smashed": Reflexions on Reparations », *The Journal of Modern History*, n° 73 (juin 2001), p. 333-358.

²³ Ironie du sort, il y a moins de vingt-cinq ans un historien comme Pierre Nora affirmait que la fonction de l'histoire-science, et donc de l'historien, était de protéger des mémoires par effet de la « raison qui instruit ». Dans l'article « Mémoire collective », (*Encyclopédie de La Nouvelle histoire*, Paris, Retz-CEPL, 1978, p. 399.

²⁴ Bédarida, p. 76.

²⁵ Michael Confino, « Some Random Thoughts on History's Recent Past », *History and Memory*, vol. 12, n° 2 (2001), p. 7. Notre traduction.

²⁶ Nous en avons considéré plusieurs dans « Teaching and Learning History: Developmental Dimensions », Chapitre 5 de *Developmental Perspectives on the Social Studies*, Washington, National Council for the Social Studies, 1982, p. 54-66 (avec Linda Rosenzweig).

²⁷ Voir *L'histoire à l'école, matière à penser*, Montréal, L'Harmattan, 1999.

²⁸ Il faut dire qu'en outre apparaissait dans les années 1980 une mode d'inspiration behavioriste d'énoncer les objectifs d'enseignement qui obscurcissaient les contenus et que cela irritait des enseignants.

²⁹ Voir mon « La recherche empirique en éducation historique: mise en perspective et orientations actuelles », à paraître dans *Perspectives documentaires en éducation*. Typique de la dérive que connaît la recherche sur la pensée historique dans son passage à la compréhension historique, on constate que les auteurs du second volume de l'*International*

Review of History Education, qui porte pour titre *Learning and Reasoning in History* (Londres, Woburn Press, 1998, James F. Voss et Mario Carretero, dir.), sont pour plus des deux tiers issus de la psychologie cognitive, des sciences du discours ou de disciplines apparentées.

³⁰ Hambourg, Körber-Stiftung, 2000, p. 115-176; les pages de bibliographie sont d'ailleurs intitulées « Teaching of History, National Identity and Historical Consciousness ». Voir aussi Sharon Macdonald, ed., *Approaches to European Historical Consciousness. Reflexions and provocations*, Hambourg, Körber-Stiftung, 2000.

³¹ Magne Angvik et Bodo von Borries, eds., *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Hambourg, Körber-Stiftung, 1997. Vol. A : *Description*; vol. B : *Documentation*; comprend une base de données sur CD-ROM. Une dépossession du domaine semblable à celle évoquée pour les historiens et la didactique de l'histoire semble s'être effectuée dans la recherche sur la conscience historique en rapport avec l'enseignement de l'histoire. Ainsi, lorsqu'on regarde qui sont les collaborateurs de la vaste recherche *Youth and History*, on constate que les historiens ou enseignants d'histoire sont en nette minorité, 16 seulement sur 47.

³² Dans Angvik et von Borries, p. A 23 (notre traduction); voir aussi p. A 20 et A 22.

³³ L'entreprise peut aller jusqu'à mobiliser le concept même de conscience historique pour en limiter l'envergure à une conscience historique européenne. Ainsi, dans un article consacré à définir le concept, Katia Fausser écrit: « Le terme anglais "European Historical Consciousness" sert comme approximation de l'allemand "Geschichtsbewusstsein" ». Voir « Historical Consciousness. Dimensions of a Complex Concept », dans Macdonald, *op. cit.*, p. 43. Notre traduction.

³⁴ Macdonald, p. 7, 8 et *passim*. Notre traduction. Notre souligné.

³⁵ Dans *ibid.*, p. 75-85. Merci à Jean-Pierre Charland d'avoir attiré notre attention sur ce titre.

³⁶ *Ibid.*, p. 76. Notre traduction.

³⁷ *Ibid.*, p. 77. Notre traduction.

³⁸ Au sujet du phénomène lui-même, voir William M. Johnson, *Postmodernisme et binillénaire, le culte des anniversaires dans la culture contemporaine*. Paris, PUF, 1993.

³⁹ Dans « Commémorations: les enjeux d'une pratique sociale », *Raison présente*, n° 128 (1998), p. 25.

⁴⁰ Pierre Nora, dir., *Les Lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 7 vol., 1984-1993 (une édition plus récente en trois volumes).

⁴¹ Martine Verlhac, dans *Histoire et mémoire, op. cit.*, p. 21.

⁴² Alain Gresh, « Inventer une mémoire commune », *Le Monde diplomatique - Manière de voir*, n° 58, juillet-août 2001, p. 97.

⁴³ Voir par exemple *La Nation Québécoise au futur et au passé*, Montréal, VLB, 1999. Dans un compte rendu critique des travaux récents de Gérard Bouchard, Heinz Weinmann écrit: « Bouchard a sans doute écrit là l'histoire "consensuelle" appelée de ses vœux... » (« Une "nouvelle histoire" au Québec? », *Spirale*, janvier-février 2001).

⁴⁴ Dans « L'avenir du Canada: par rapport à quelle histoire? », *Canadian Historical Review*, vol. 81, n° 2 (été 2000), p. 230.

⁴⁵ *Who Killed Canadian History*, Toronto, HarperCollins, 1998. Voir particulièrement le chapitre 2: « Teaching Ignorance: History in the Schools ». Parmi de nombreuses autres critiques

procédant du même esprit, mais avec plus de savoirs techniques, on pourrait également lire Bob Davis, *Whatever happened to high school history?*, Toronto, James Lorimer, 1995.

⁴⁶ « Letter of Intent » présentée au CRSH, septembre 2000 (notre traduction; notre souligné). Ajoutons que c'est là, d'ailleurs, suggérer un autre effet de l'avènement de la conscience historique dans notre espace intellectuel, car bientôt, si on n'y prend pas garde, nous aurons donné au passé un tel poids que le présent n'aura d'autre fonction que de le préserver, alors que notre tradition historiographique en est une d'examen du passé inspiré par le présent dans la perspective d'orienter l'avenir. Mais c'est une autre vaste question...

⁴⁷ Pensons par exemple aux congrès sur l'enseignement de l'histoire canadienne récemment organisés par l'Institut d'études canadiennes de McGill ou par l'Association d'études canadiennes, aux préoccupations de la Fondation Historica, du Dominion Institute, de la Société pour l'histoire du Canada, de la Fondation CRB, de Radio Canada avec *Une histoire populaire du Canada*, etc. Fait troublant, notons en passant que plusieurs de ces entreprises sont poussées, non par des éducateurs, ni même par des politiciens (encore qu'il en est quelques-uns), mais par des hommes d'affaires, à coups de millions de dollars d'ailleurs. On observe le même phénomène en Europe. Ainsi, la Körber-Stiftung, qui publie les ouvrages de la Eustory Series et supporte d'autres entreprises procédant du même esprit, est une création du grand groupe allemand de *mechanical engineering* Körber Corp.; le premier manuel d'allure vraiment scolaire sur l'histoire de l'Europe, préparé par 12 historiens européens, l'a été à l'initiative de l'homme d'affaires Frédéric Delouche (publié par Hachette en France, par Weidenfeld and Nicolson en Angleterre, en 1992 et 1994 respectivement)...

⁴⁸ Autrement dit, rappelle Sirkka Ahonen citant Noam Chomsky, « tout le monde doit fréquenter une école de *self-defence* intellectuel pour apprendre à ne pas se laisser manipuler par des textes ». Dans 'The past, history, and education', *Journal of Curriculum Studies*, 33, 6 (2001), p. 750. Notre traduction.