

L'HISTORIEN AU SECOURS DE L'EUROPE ?

Que cela plaise ou non, qu'on soit enthousiaste ou réticent, un phénomène irréversible s'accomplit sous nos yeux, l'Europe se construit. Il ne s'agit pas seulement d'une construction institutionnelle, avec des rouages susceptibles d'évoluer encore, mais il s'agit aussi d'une construction qui s'accomplit dans nos têtes et à travers nos vies quotidiennes. Malgré l'indifférence ou même l'hostilité affichées par certains, les Européens s'euro-péanisent sans en avoir toujours pleinement conscience, comme Monsieur Jourdain pratiquait la prose sans le savoir. Les Français en particulier connaissent une mobilité croissante à l'occasion de leurs vacances, de leurs études supérieures et de leurs activités professionnelles¹.

Or toute société ne se construit harmonieusement qu'à la condition d'être soudée par un même système d'idées, de comportements, par une même culture permettant de maîtriser les tensions et de résoudre les inévitables conflits par le compromis. Si ce minimum commun n'existe pas, on obtient seulement un « empire », comme les Habsbourg ou les Ottomans en avaient bâti un dans les siècles passés... avec l'effondrement comme perspective ! Par contre les États qui ont perduré sont ceux qui, lors de leur construction, ont imposé — de gré ou de force — une médiation entre les cultures de base (celles des sociétés dites traditionnelles) et le nouveau cadre politico-économique. L'anthropologue anglais Ernest Gellner souligne le primat du système éducatif dans ce processus².

Une certaine éducation européenne s'impose donc aujourd'hui. Elle peut être réalisée selon deux stratégies différentes, qui ne sont d'ailleurs pas incompatibles. On peut imaginer, de façon moderniste et constructiviste, la création d'un grand espace culturel homogène, fondé sur les nouvelles technologies de communication, dans le prolongement de ce qu'ont fait *Arte* et *La Sept* en se rapprochant, et en s'inspirant du schéma

(1) Allemand (S.), « Des Européens qui s'ignorent », *Sciences humaines*, HS n° 26, sept.-oct. 1999, pp. 66-67.

(2) Gellner (E.), *Nations et nationalisme*, Paris, 1989.

qui a conduit à l'Union économique¹; cela rappellerait la façon dont s'est accomplie au XIX^e siècle l'acculturation des Français « par le haut », avec un système scolaire centralisé négateur des cultures régionales. Mais on peut concevoir aussi une stratégie plus traditionaliste, fondamentaliste, qui enracinerait le projet européen de façon « spirituelle », sur le modèle d'une « identité-destin », le futur étant pensé à partir du passé commun².

C'est à cette seconde stratégie, dans laquelle l'histoire enseignée aurait une place éminente, que se réfèrent tous ceux qui réclament pour l'Europe « une âme » à la suite de Jacques Delors³. Cette revendication part d'une constatation indéniable mais insupportable : les Européens — qui ont de fortes identités nationales — sont généralement dépourvus d'identité européenne. L'Europe n'est une réalité vécue que pour les politiques, les hommes d'affaires et les universitaires, alors que la nation — État-nation ou nation sans État — est intériorisée chez tous à travers un héritage historique normatif. Il est significatif que les illustrations retenues pour les billets en euros soient des ponts et des fenêtres fictifs puisque l'Europe n'a guère de « lieux de mémoire », même si on pense d'emblée au Danube ou au Rhin ; les héros de l'Europe eux-mêmes sont des héros « manqués » : Charlemagne à l'œuvre inachevée, ou Napoléon en butte à l'hostilité des peuples dont il prétend faire le bonheur contre leur gré. Champs de bataille et lieux de traités ne sont jamais que la mémoire d'une Europe désunie ; notre histoire actuelle renvoie à la dispersion et à la rivalité des peuples.

Les choses peuvent-elles changer ? Anne-Marie Thiesse montre bien, à propos de la création des identités nationales, qu'une identité collective se construit, dans un travail lui-même collectif, qui prend appui sur les médias de communication alors en vogue, et qu'elle se construit autour d'un projet politique fondé sur quelques idées fortes comme le bonheur ou la démocratie⁴.

Dès lors il n'est pas illégitime d'appeler aujourd'hui l'histoire à la rescousse de l'Europe qui se construit, mais si on veut éviter le reproche d'endoctrinement, il faut que cela se fasse dans la clarté et la transparence, après débat approfondi, et surtout pas en catimini.

(1) Voir la tribune libre des ministres Claude Allègre et Pierre Moscovici (*Le Monde*, 1-6-1999) réclament « une politique culturelle et scientifique commune, comme nous avons su construire une politique agricole commune et sauver ainsi l'agriculture européenne ».

(2) Ferry (J.-M.), « Pertinence du postnational », *Esprit*, nov. 1991, pp. 80-93.

(3) Discours du 6-2-1992 explicité dans une conférence prononcée à Strasbourg le 7-12-1999 (cf. de larges extraits dans *La Croix*, 10-12-1999).

(4) Thiesse (A.-M.), *La Création des identités nationales, Europe XVIII^e-XX^e siècle*, Paris, 1999.

De quelle histoire parle-t-on ?

Dans la langue française, d'ordinaire si subtile, le mot « histoire » a l'inconvénient de désigner des réalités très différentes, de sorte qu'il est nécessaire de préciser d'abord à quelle histoire on pense lorsqu'on envisage de faire contribuer celle-ci à la construction européenne. Ce ne peut pas être, bien entendu, le passé tel qu'il s'est déroulé, le flux des événements, européens ou autres, dans leur intégralité ; de cela nous n'aurons jamais qu'une connaissance partielle et sur cela nous sommes sans pouvoir. Le passé n'est pas l'histoire telle que nous l'entendons ici.

Par contre les choses deviennent plus complexes si nous évoquons les souvenirs que nous gardons de ce passé, — ce que nous appelons la mémoire. On admet généralement que celle-ci est différente de l'histoire, mais il n'en reste pas moins que les historiens, comme les témoins, contribuent activement à sa fabrication, en fonction de la demande sociale¹. Leur rôle est respectable si, à côté de la célébration unanimiste des rares événements qui furent des bienfaits pour l'humanité entière, ils s'en tiennent à la commémoration mesurée des moments tragiques par respect pour les victimes et par souci d'éducation, avec la volonté de bâtir l'avenir et de fondre le passé dans les racines de la société ; ce « devoir de mémoire » doit d'ailleurs chercher constamment l'équilibre avec un autre besoin, celui d'oublier, le besoin d'air et d'espace pour penser et créer². Par contre le rôle des historiens devient dangereux s'ils sacralisent certains événements, certains souvenirs, en les mythifiant ; cela pousse l'ancienne victime à devenir à son tour agresseur, cela l'aveugle sur les injustices dont elle se rend responsable dans le présent³. Mais il n'est guère utile d'insister ici puisqu'on observe que les Européens, aux mémoires nationales si vivantes, n'ont guère conscience de ce qui leur est commun ; la mémoire européenne reste encore à naître chez les peuples.

Dans sa signification la plus universitaire, le mot « histoire » désigne le travail scientifique accompli par l'historien, selon des règles unanimement respectées ; il s'agit d'un examen critique de la mémoire et d'une réélaboration du passé pour en faire autre chose qu'un héritage inerte et subi. Ce travail est inévitablement accompli sous l'aiguillon du temps, mais doit tendre à l'objectivité. Comme pour toute recherche fondamentale, il n'y a lieu d'exclure aucun domaine, aucun sujet ; et par conséquent la dimension européenne de l'histoire ne peut être dans

(1) En tête des travaux qui ont mis ce processus en lumière, citons Roussou (H.), *Le Syndrome de Vichy*, Paris, 1987, et Martin (J.-Cl), *La Vendée de la mémoire*, Paris, 1989.

(2) Weinrich (H.), *Léthé. Art et critique de l'oubli*, Paris, 1999.

(3) Todorov (T.), *Les Abus de la mémoire*, Paris, 1995.

ce cadre ni négligée ni privilégiée. Le Réseau de coopération scientifique en ethnologie et historiographie européennes — Eurothno —, agréé par le Conseil de l'Europe, semble des plus prometteurs¹.

Enfin il existe l'histoire enseignée, qui est très différente de tout ce qui précède, contrairement aux idées reçues. Cette histoire, qui est transmise non seulement par le système scolaire mais aussi par l'intermédiaire du patrimoine, est loin d'être une simplification et une vulgarisation du passé réel, pour deux raisons aux effets cumulatifs : d'une part elle vise moins à l'accumulation des connaissances et à l'appropriation de tout le passé qu'à la fixation de repères permettant au citoyen de se situer ; d'autre part elle est moins orientée par les faits passés que par la volonté de bâtir l'avenir, — un avenir que les éléments du passé légitiment. Du même coup elle est loin de se confondre avec la mémoire, qui garde sa raison d'être, mais qui est trop enracinée dans les transmissions. Et elle ne peut pas être non plus le degré élémentaire de l'histoire scientifique, dont elle n'a pas de raison de retenir toutes les dimensions et par rapport aux progrès de laquelle elle sera toujours en retard².

Une finalité civique

Ne tergiversons pas, l'histoire enseignée a pour but premier la formation du citoyen. Si elle est une discipline obligatoire, c'est qu'elle permet l'insertion de l'individu dans la Cité, au même titre que la langue ou les langues qui permettent de communiquer et de se comprendre ; elle permet de savoir pourquoi et comment le groupe s'est formé. Sans doute comporte-t-elle des dangers, mais nous les connaissons, ce sont les histoires intégristes, les histoires nationalistes qui s'abstiennent de prendre en compte le point de vue de l'autre. Mais le récit peut aussi servir la démocratie : « Alors que l'État totalitaire plie l'histoire à ses desseins, la démocratie et l'histoire entrent dans un jeu interactif de questionnements où l'une et l'autre se façonnent et se rectifient pour se développer en même temps³. »

Une fois qu'on a admis la finalité civique de l'histoire enseignée, on ne peut pas être surpris par la question initiale ou en contester la pertinence : l'historien peut-il et doit-il voler au secours de l'identité européenne ? Dans le passé l'histoire a toujours servi une entreprise de

(1) Carbonell (Ch.-O.) (dir.), *Une histoire européenne de l'Europe*, Toulouse, 2 vol., 1999.

(2) Cette spécificité de l'histoire enseignée fondait les propositions novatrices de refonte des programmes d'histoire au lycée formulées en 1992 par le Groupe technique disciplinaire animé par Jean-Clément Martin, qui n'a pas été suivi.

(3) Peyrot (J.), « L'enseignement de l'histoire et la démocratie », *Historiens et Géographes*, n° 353, 1996, pp. 11-13.

cohésion sociale, et notamment la construction de la nation. C'est bien connu pour le cas français, avec le rôle majeur joué par les Michelet et les Lavissee¹, même s'il existe encore un tabou qui gêne tout regard critique sur l'historiographie² ; sous une forme moins cocardière les manuels de Seconde rédigés conformément au programme de 1992 n'échappaient pas aisément à l'image d'une France « essence », pré-incarnée dans la Gaule, lorsqu'ils traitaient de la formation territoriale du royaume, si bien que la fameuse formule « Nos ancêtres les Gaulois » garde aujourd'hui son effet, avec — pour inconvénient persistant — l'écrasement des vaincus de l'histoire et des minorités (Occitans, Bretons, etc.). Ce rôle de l'histoire est également d'importance majeure dans l'éveil des nationalités au XIX^e siècle : ainsi les Tchèques ont-ils retrouvé leur identité grâce à Palacky qui a vu dans l'héritage hussite la mission spécifique de son peuple et dans l'opposition entre Slaves et Germains le ressort de l'histoire de la Bohême³. Certaines nations ont même été forgées de toutes pièces par la volonté de petits groupes d'hommes décidés.

Pourquoi ne pourrait-on pas transposer au niveau européen ces précédents nationaux ? Il faudrait toutefois prendre une précaution d'importance, ne pas oublier qu'il a y en Europe des passés très différents pour un avenir commun. Nier les différences conduirait à rééditer les travers et les effets pervers des constructions nationales ; il faut restituer à tous leur propre histoire dans l'histoire commune, et par conséquent il est illusoire d'imaginer de sitôt un *Tour de l'Europe par deux enfants* appelé à jouer un rôle comparable à celui qu'a exercé sous la Troisième république le célèbre manuel de G. Bruno⁴.

Quelle histoire de l'Europe ?

Considérer l'Europe comme objet historique, n'est-ce pas transposer dans le passé un concept actuel alors que, au cours des siècles, les limites de l'espace au sein duquel les populations ont eu conscience d'être solidaires et se sont senties différentes des habitants des espaces voisins ont été fluctuantes ? Au V^e siècle avant J.-C. l'Europe des Grecs va de la mer Noire à la Sicile ; au début de notre ère, l'Empire romain s'étend

(1) Nora (P.), « Lavissee, instituteur national. Le "Petit Lavissee", évangile de la République », dans *Les Lieux de mémoire*, sous la dir. de Nora (P.), t. I, *La République*, Paris, 1984, pp. 247-289.

(2) Voir l'accueil mitigé réservé aux travaux très éclairants de Citron (S.), *Le Mythe national. L'histoire de France en question*, Paris, 1987, et plus récemment *L'Histoire de France autrement*, 1992. À compléter par les travaux d'un colloque tenu à Nantes en 1994, *Histoire de France. Mythes et réalités. Quelle place pour les peuples et les minorités ? Quelle place pour l'Europe ?* Toulouse, 1995.

(3) Michel (B.), *Nations et nationalismes en Europe centrale, XIX^e-XX^e siècle*, Paris, 1995.

(4) Sur le rôle joué par *Le Tour de la France par deux enfants*, voir Ozouf (J. et M.), « *Le Tour de la France par deux enfants*. Le petit livre rouge de la République », dans *Les Lieux de mémoire*, op. cit., pp. 291-321.

de part et d'autre de la Méditerranée ; la Chrétienté médiévale fait la conquête du Nord ; le peuplement de la Sibérie par les Russes fait d'une partie de l'Asie un appendice du continent européen. Et au cœur de ces espaces changeant les réalités politiques sont plus souvent marquées par les déchirures que par l'unité. Dès 1946 Emmanuel Berl dénonce les impostures de toute histoire européenne : la Grèce antique fut égéenne, Rome ne dut sa grandeur qu'à ses victoires africaines une fois celle-ci tombée l'Europe devint un « vaste magma », une « pâte flasque », etc¹.

À l'encontre de cette vision très négative, des manuels — tous récents² — tentent d'explicitier et d'approfondir les intuitions d'un Paul Valéry : « Toute terre qui a été successivement romanisée, christianisée et soumise, quant à l'esprit, à la discipline des Grecs, est absolument européenne » —, et de répondre aux exhortations des croisés de la cause européenne comme Denis de Rougemont³. On fonde alors l'Europe sur un patrimoine commun d'où émergent trois expériences partagées par tous : l'organisation du champ politique à partir des exemples athénien (la démocratie) et romain (l'État) ; la réponse aux inquiétudes spirituelles par le monothéisme, et notamment le christianisme ; la recherche du progrès par l'intervention de la raison humaine. Plus concrètement, cela revient à valoriser des phénomènes comme l'ouverture de l'Europe au monde à partir des grandes découvertes, la naissance de l'esprit scientifique, la philosophie du droit naturel, etc.

Mais dès qu'on entre ainsi dans les détails, on se heurte à des difficultés. Cette histoire de l'Europe ne serait-elle pas trop irénique ? Elle risque de gommer les crimes et les guerres, le génocide et le goulag, l'impérialisme agressif. Cette histoire est-elle vraiment propre à l'Europe ? Le christianisme et la modernité font aussi partie du passé de l'Amérique et de l'Australie. Cette histoire n'est-elle pas trop refermée sur elle-même ? L'étude des racines ne peut oublier ni l'Égypte ni les Hébreux⁴.

Deux dangers : la linéarité et la téléologie

Plus grave encore est le risque de reporter sur l'Europe le reflet de ce qui était attendu précédemment de l'histoire de France, la mise en relief de tout ce qui dans le passé a préparé la construction actuelle,

(1) Berl (E.), *Histoire de l'Europe*, t. 1 : *D'Attila à Tamerlan*, Paris, 1946.

(2) En particulier Carpentier (J.) et Lebrun (F.), *Histoire de l'Europe*, Paris, 1990 ; Delouche (F.) (dir.), *Histoire de l'Europe*, Paris, 1992.

(3) Rougemont (D. de), *Discours à la nation européenne*, Paris, 1933.

(4) Un débat approfondi entre François Lebrun, Serge Berstein, Dominique Borne, Philippe Joutard, Jacques Le Goff et Jean-Clément Martin, sous le titre « Enseigner l'histoire de l'Europe », a été publié dans *Le Débat*, n° 77, nov.-déc. 1993, pp. 158-187.

comme si le monde obéissait à une finalité. L'histoire effectuant les tris nécessaires à la compréhension d'un passé unifié ne risque-t-elle pas d'écarter des éléments pourtant très vivants aujourd'hui encore dans les mémoires particulières ? Trop de linéarité rendrait incompréhensible pour un jeune Allemand la tradition symbolique du premier Reich face au pape et aux rois que lui rappelle la cathédrale de Bamberg ; trop de linéarité rendrait anachroniques toutes ces monarchies qui sont pourtant bien vivantes au sein de l'Union européenne. Le risque n'est pas mince de voir des manuels scolaires si éloignés des réalités vécues, si étrangers aux particularismes qu'ils en arrivent à perdre leurs vertus formatrices en matière de citoyenneté. Des jeunes qui à travers l'école auraient l'impression de n'avoir jamais la parole sur leur futur ne pourraient que nier la société existante et dériver vers la marginalité.

Jean-Pierre Rioux est particulièrement caustique à l'égard d'une histoire européenne de l'Europe qui n'est pour lui qu'un récit incantatoire, gommant ce qui fâche pour souligner ce qui rassemble, alors que la division est le pain commun de ce continent. Il ironise sur ce « supplément d'âme à la construction bruxelloise puis "maastrichtoïde", et cet hymne à la joie des Droits de l'homme... dont ni la recherche ni l'enseignement ne peuvent tirer ni justification ni profit¹ ». Cette charge polémique retient davantage l'attention que les interrogations épistémologiques qu'en compagnie de Nicolas Rousselier il formule à l'encontre d'un objet historique européen, en niant l'existence de faits européens² ; il est en effet aisé de lui répliquer que les faits historiques sont toujours des constructions auxquelles l'historien donne un sens³.

Au bout du compte, l'enjeu politique l'emporte de loin sur les considérations scientifiques. Davantage qu'aux historiens c'est aux pouvoirs publics, et par conséquent à l'opinion qui normalement les éclaire, de choisir la dose d'histoire européenne que la société souhaite recevoir, étant entendu que le statu quo est également un choix chargé de conséquences.

Quelle dose d'Europe ?

L'examen des programmes d'histoire publiés en 1995 pour les lycées montre la frilosité de la France à l'égard d'un problème culturel — sans implication financière ! — dont on pense avoir souligné l'acuité. Cette

(1) Rioux (J.-P.), « Pour une histoire de l'Europe sans adjectif », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, avril-juin 1996, pp. 101-110.

(2) Rousselier (N.), « Pour une écriture européenne de l'histoire de l'Europe », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, avril-juin 1993, pp. 74-89.

(3) Voir Leduc (J.), « Enseigner l'histoire de l'Europe : un débat », *Espaces Temps*, n° 66/67, 1998, pp. 34-42.

frilosité est d'autant plus patente qu'il est possible de comparer le texte en vigueur à un projet mort-né de 1992, rejeté par un ministre connu pourtant pour son ouverture d'esprit. Elle me semble parallèle aux tergiversations dont est victime depuis plusieurs décennies un autre grand problème de société, le droit à la différence¹, comme si les réformes adaptant le droit à l'état des mœurs étaient les plus difficiles à faire accepter dans ce pays.

Les programmes actuels de l'enseignement secondaire s'inscrivent officiellement dans une perspective européenne, mais seul celui de Seconde reconnaît « l'ampleur du patrimoine européen ». Malheureusement il se limite à l'inventaire des apports d'Athènes, de Rome, du judéo-christianisme, de la Renaissance, de la modernité des XVII^e et XVIII^e siècles et de la Révolution. Cela est certainement satisfaisant pour les tenants de la culture classique, celle de « l'Europe française », mais c'est incapable de fonder une nouvelle légitimité communautaire : qu'en est-il des Germains et des Slaves, si présents dans l'Europe en devenir ? L'Islam ne mérite-t-il d'être évoqué qu'avec la Méditerranée du XII^e siècle ? Par contre le christianisme, universaliste par vocation, est-il encore aujourd'hui à la base de notre identité ? Et le libre examen nous est-il encore particulier ? Les grands thèmes imposés ne sont pas sans intérêt mais on ne les sent pas susceptibles de consolider une volonté européenne.

Le programme élaboré en 1992 était beaucoup plus volontariste. Cela tenait en grande partie à Jean-Clément Martin, partisan d'une histoire « principielle » de l'Europe². Sans complaisance pour l'histoire intégrée d'une Europe unifiée, à partir d'un idéalisme bêlant, sans illusion sur les difficultés auxquelles se heurte toute définition géographique ou historique du continent, Jean-Clément Martin voit dans l'Europe une culture — et non pas un espace —, avec des « principes historisés » autour desquels il est possible d'articuler les grands événements (formation de l'État de droit, tolérance, régulation économique et sociale, etc.), sans négliger l'histoire locale et l'histoire nationale. Il ne s'agit plus de conduire les élèves à s'identifier à des ancêtres, mais on doit leur faire repérer les novations sociales et politiques qui ont bâti le monde dans lequel ils vivent.

La principale novation concernait la classe de Première pour laquelle était proposée l'étude des fondements de l'Europe contemporaine,

(1) Denis (M.), « De la tolérance au respect des différences. Trente ans de tergiversations françaises (1968-1998) », dans Saupin (G.), Fabre (R.) et Launay (M.), *La Tolérance. Colloque international de Nantes*, Rennes, 1999, pp. 507-514.

(2) Martin (J.-Cl.), « Pour une histoire "principielle" de l'Europe », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, janv.-mars 1997, pp. 124-128.

politiques, intellectuels et spirituels, scientifiques et artistiques, économiques et sociaux. Il ne s'agissait pas de revoir des connaissances acquises antérieurement, mais de donner des perspectives nouvelles à partir de connaissances renouvelées, selon une méthode régressive : partir du présent pour chercher dans le passé ce qui peut aider à comprendre ce présent. L'année entière aurait été consacrée aux quatre thèmes suivants : États et nations, les principales formes d'organisation politique ; le fait religieux ; la modernité scientifique et culturelle ; l'établissement d'une économie de marché¹. Pour mieux saisir l'originalité du projet, voyons de près un exemple, le fait religieux. On serait parti de l'état des croyances dans le monde actuel (héritage institutionnel et monumental, taux et formes de pratique,...) ; on aurait présenté le christianisme, le judaïsme et l'islam, en privilégiant le premier ; mais on aurait fait une place aux rencontres entre les trois religions : « Elles permettent de comprendre les rivalités et les exclusions qui ont marqué l'histoire [...], on évoquera les conditions faites aux Juifs depuis le Moyen Âge [...], on insistera sur les échanges réalisés, notamment en Espagne, entre musulmans, chrétiens et juifs. » Est-il besoin de souligner combien il y aurait eu là une incitation au respect de l'autre ?

L'Europe n'est-elle qu'un patrimoine ?

L'échec de ce programme a conduit au repli de l'histoire européenne sur une conception patrimoniale. Bien qu'on prétende mener de front des objectifs cognitifs, intellectuels, civiques et culturels, on présente aujourd'hui l'Europe comme un patrimoine, plutôt positif, qu'il suffirait de faire fructifier. Du même coup, les enseignants se démarquent mal des conservateurs de musée qui, eux, accomplissent leur mission en s'orientant vers une européanisation de leurs établissements et qui sont capables d'une grande ouverture d'esprit : ainsi à Paris le Musée national des arts et traditions populaires dilate ses curiosités de l'Oural à Tamanrasset, et jusqu'aux Antilles, et il envisage très intelligemment de montrer que la France s'est abreuvée (aussi) aux sources des mondes germanique et nordique tout en bénéficiant des traditions et des langues bretonne, catalane, corse ou basque, sans parler de l'apport des immigrés récents². À Berlin un musée des cultures européennes présentera à la fois les phénomènes culturels communs et les particularités régionales ou nationales. À Bruxelles l'historien israélien Elie Barnavi élabore le contenu du Musée de l'Europe prévu pour 2003 en insistant sur les trois piliers du patrimoine commun : l'héritage gréco-romain,

(1) Berstein (S.), Borne (D.), Martin (J.-Cl.), « L'enseignement de l'histoire au lycée », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, janv.-mars 1996, pp. 122-142.

(2) *Le Monde*, 4-1-2000.

l'Église (avec ses dissidences), la féodalité (essentielle à cause de la notion de contrat)¹. Tout cela est séduisant mais l'enseignement a-t-il vraiment les mêmes objectifs ?

En s'en tenant à la situation actuelle on courrait un triple risque. D'abord l'histoire enseignée ne concourrait nullement à la formation de citoyens actifs au sein de la cité à venir et laisserait aux technocrates le soin de la bâtir, contrairement aux intentions affichées de façon incantatoire par les instructions officielles. En second lieu on n'aiderait guère à l'insertion des jeunes Européens descendants de Maghrébins ou de Turcs, à propos desquels Joseph Rovin a cette réflexion suggestive : « Je souhaite bien du plaisir à ceux qui auront à intégrer dans une histoire de la France, de l'Allemagne et de l'Europe l'apport de ces gens que nous n'avons pas à rayer des cartes en disant qu'ils n'ont jamais existé et qu'ils sont descendants de Gaulois comme nous tous »². Enfin est-il prudent d'exalter la civilisation européenne au point de la faire prendre pour *la* civilisation comme le faisait Guizot ? On est aujourd'hui en régression par rapport aux programmes de 1957 et 1962 influencés par les problématiques braudéliennes et par la « découverte » du Tiers-Monde ; s'il est vrai que dans le passé la conscience européenne a été soudée par la peur (peur des Musulmans et des Tartares au Moyen Âge, peur des Turcs au XVII^e siècle, peur du communisme soviétique au XX^e)³, il ne faudrait pas laisser croire que la construction actuelle est dirigée contre le monde arabe ou contre l'Extrême-Orient asiatique.

En conclusion on pourrait, devant les difficultés rencontrées, préconiser un retour à une histoire désintéressée, mais en réalité celle-ci n'a jamais existé, et de toute façon si elle n'était que pure distraction elle perdrait toute légitimité à l'école. Pendant longtemps l'histoire enseignée a servi à consolider les liens nationaux, et elle a réussi sa mission au-delà des espérances, avec des effets pervers comme le nationalisme ou l'intolérance. Aujourd'hui la construction de l'Europe impose de nouveaux positionnements : d'une part il faut articuler histoire locale, histoire nationale, histoire européenne et histoire universelle ; d'autre part il faut affiner l'image de l'Europe qu'on souhaite faire émerger. Dans les deux cas ce sont des décisions politiques qui s'imposent, même si le débat des historiens est susceptible d'éclairer les problèmes ; Julien Benda qui militait pour l'idée européenne souhaitait aussi que les clercs ne faillissent pas à leur mission.

Michel Denis

(1) *Le Monde*, 19-10-1999.

(2) Rovin (J.), dans *Identités nationales et conscience européenne*, Paris, 1992, p. 79.

(3) Geremek (B.), « Europe, construire le passé », *Projet*, n° 248, 1996, pp. 61-68.