

Quel droit des migrants à des contenus scolaires qui favorisent leur intégration?

François Audigier¹
Université de Genève, Suisse

Charles Heimberg²
Institut de Formation des Maître-sse-s (IFMES)
de l'Enseignement secondaire de Genève, Suisse

Résumé

Si l'intégration des migrants est largement rendue possible par le rôle qu'exerce l'école dans ce domaine auprès des plus jeunes, qu'en est-il au niveau de l'histoire? Ses objectifs et ses finalités, qui sont très proches de ceux de la citoyenneté, interrogent bien sûr la réalité de nos appartenances. Mais l'histoire doit-elle se contenter pour autant de transmettre de telles appartenances? Doit-elle aussi se centrer sur des problématiques identitaires au risque de mobiliser ainsi une forte dimension émotionnelle? Ou vaut-il mieux qu'elle se concentre sur d'autres objets d'études?

L'exemple des commémorations nous montre en tout cas qu'un même objet historique peut être traité de manière très différente, voire que l'on peut très bien faire n'importe quoi en classe d'histoire, même sans s'en rendre compte. Tient-on compte, par exemple, du fait que le 1^{er} Août, jour de la fête nationale suisse, est une invention discutable de la fin du XIX^e siècle? Dans ce domaine, on donne souvent pour aller de soi ce qui est en fait une construction. Le récent 600^e anniversaire de l'Escalade genevoise n'a notamment pas fait exception. Il a tenté de plonger les élèves dans une identité étroitement genevoise. Mais qu'en a-t-il été de tous les jeunes migrants qui fréquentent les écoles genevoises?

Il s'agit dès lors de laisser ouverte la construction des identités par les élèves. En étudiant le présent du passé, c'est-à-dire le vécu le plus probable des acteurs de l'histoire avec ses

¹ Notice biographique: Docteur en didactiques des disciplines et titulaire d'un diplôme d'habilitation à diriger des recherches, est actuellement professeur en didactiques des sciences sociales (histoire, géographie, citoyenneté) à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Il s'intéresse aux pratiques enseignantes et aux didactiques dans la formation des maîtres, aux conceptions de la vie en société que les élèves construisent à travers les enseignements des trois disciplines, aux manières de recentrer ces derniers autour de leurs modes de pensée spécifiques, tout en travaillant sur les relations qui sont à développer entre ces différentes sciences sociales dont la finalité commune est la formation du citoyen. Il est l'auteur de nombreux articles, a dirigé de nombreuses publications de recherche et actes de colloque, et publié un ouvrage sur l'éducation à la citoyenneté. Il anime l'équipe de recherche en didactiques et épistémologies des sciences sociales (ERDESS). Courriel: Francois.Audigier@pse.unige.ch

² Notice biographique: Dr ès lettres (histoire générale), formateur en didactique de l'histoire, coordinateur de la rédaction de la revue *Le cartable de Clio*, président de l'Association pour l'Étude de l'Histoire du Mouvement ouvrier (AÉHMO), il a notamment publié *L'œuvre des travailleurs eux-mêmes? Valeurs et espoirs dans le mouvement ouvrier genevois au tournant du siècle (1885-1914)*, Genève, Slatkine, 1996 et *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2002. Courriel: heimbergch@freesurf.ch

incertitudes, l'histoire scolaire doit non seulement s'efforcer de n'enfermer personne dans des identités préétablies, mais aussi d'ouvrir à la pluralité et à la mobilité des identités. Elle doit mettre les élèves en situation de construire des outils pour raisonner leur identité, leurs identités, dans leur dimension collective et sociale. Ce qui implique de dûment choisir les contenus, les méthodes et les moyens d'enseignement qui aillent réellement dans ce sens.

Le droit des enfants de migrants³ à recevoir le même enseignement que les enfants des personnes installées depuis longtemps dans un lieu, une ville, un canton ou une région, un Etat, est reconnu dans tous les textes internationaux, en particulier dans la Convention des droits de l'enfant ratifiée par la Suisse en 1997. Aussi le principe ne souffre pas de discussion. Nous pourrions en rester là, nous contentant d'observer sa mise en œuvre formelle. Les enfants de migrants étant accueillis dans nos écoles, tout serait ainsi normal et ne demanderait donc pas de développement supplémentaire. Toutefois l'affaire n'est pas si simple. De nombreuses recherches le montrent, plus encore mais de manière souvent ambiguë les médias s'en font l'écho, l'accueil de ces enfants rencontrent des difficultés. Des modalités spécifiques et des dispositifs *ad hoc* sont dès lors mis en place, marquant le souci de favoriser au mieux leur insertion. Sous réserve d'un inventaire plus précis, la priorité est généralement donnée à l'apprentissage de la langue d'enseignement. Chacun conviendra qu'il s'agit là d'une condition nécessaire pour que ces élèves puissent participer au travail quotidien de leur classe. On pourrait à nouveau en rester là et penser qu'une fois la langue d'enseignement suffisamment maîtrisée, l'intégration suit un cours tranquille au fur et à mesure du temps qui passe. Dans l'enseignement primaire surtout, des approches pluri- ou multi-culturelles qui s'efforcent de prendre en compte d'autres dimensions de la personne apportent leur contribution pour faciliter l'intégration du jeune migrant.

Cependant, il est une dimension particulière de cette reconnaissance de l'autre qui est rarement examinée et que nous nous proposons d'interroger ici, celle de l'histoire, en la plaçant sous l'horizon de la formation du citoyen et du vivre ensemble pour reprendre une expression souvent employée aujourd'hui. Une vision trop rapide pourrait ici fermer tout débat en posant que la formation du citoyen à l'école et l'enseignement de l'histoire ne soulèvent aucun problème spécifique. Mais les enjeux de cette formation, notamment dans la contribution que l'histoire lui apporte, demandent un examen plus approfondi. Nous menons cet examen en précisant d'abord quelques points importants de la citoyenneté et de ses relations avec l'enseignement de l'histoire; puis nous prenons pour

³ Dans cette contribution, nous assimilons migrants et étrangers. Nous laissons ainsi de côté les migrations intérieures dans nos Etats. Toutefois, certaines de nos observations ont des échos sur les migrants *intérieurs*; l'exemple des commémorations cantonales en est une illustration.

exemple les commémorations d'événements dont certains donnent lieu à des travaux dans les classes et les significations qu'elles peuvent avoir pour les enfants de migrants et leur intégration; enfin, nous terminons par l'énoncé de quelques voies possibles pour transformer cet enseignement dans la perspective d'une formation citoyenne pour tous.

La citoyenneté n'est pas un concept fourre-tout

Sous un titre quelque peu trivial, nous souhaitons réagir et mettre en garde contre certains usages trop répandus du mot *citoyenneté* et de l'adjectif *citoyen*. Dans de nombreux discours, textes et prises de position, tout devient citoyen, tout ce qui concerne le vivre ensemble est qualifié de citoyen. Ces usages inflationnistes s'accompagnent d'une réduction voire d'une dérive majeure surtout lorsqu'il est question d'éducation: un but (presque) uniquement comportemental. Éduquer les jeunes à la citoyenneté serait leur apprendre quelques comportements conformes, le respect de leurs devoirs et de leurs obligations, puisque aussi bien tout le monde sait qu'aujourd'hui les jeunes s'imaginent n'avoir plus que des droits et ont perdu le sens de la loi. On espère ainsi que les comportements acquis à l'école se transféreront dans la vie sociale et dans l'avenir. Ce n'est pas le lieu de soumettre ces opinions à un examen critique, mais un rappel de ce qui constitue le noyau dur de la citoyenneté dans notre culture politique européenne contemporaine permet de préciser le débat.

La citoyenneté est d'abord un statut lié à la nationalité de la personne. Ce statut fait de la personne concernée un titulaire de droits et d'obligations et un participant à la souveraineté collective. Ce statut est, donc, lié à la communauté politique d'appartenance⁴. Il s'accompagne ainsi d'une dimension subjective, celle liée à l'appartenance. Cela signifie que l'éducation citoyenne est une éducation aux droits et aux pouvoirs et qu'elle comporte une dimension d'étude et d'interrogation concernant l'appartenance, les appartenances⁵. Dire cela n'est aucunement nier le migrant qui n'appartient pas (pas encore?) à la communauté politique du pays d'accueil. De toute manière, sauf les apatrides dont le sort n'est guère enviable, le migrant est national de son Etat d'origine. Souligner ce fait ne dit en aucun cas que l'éducation citoyenne devrait être limitée aux seuls nationaux. Cela n'aurait aucun sens et serait totalement contradictoire avec tous les engagements de nos démocraties. En revanche, cette précision permet d'éviter des erreurs, erreurs propres à se transformer en obstacle. Par exemple, dans nos Etats européens où la

⁴ Voir Schnapper, 2000 et Cahiers français, 2003.

⁵ Audigier, 1999 et 2002.

proportion des enfants de migrants est souvent importante dans les écoles, il est nécessaire que ceux-ci soient informés des dispositions légales par lesquelles ils peuvent, eux ou leurs parents, acquérir la nationalité du pays d'accueil si tel est leur projet ou leur espoir.

Cette précision apportée, dans la vie quotidienne, les droits et les obligations les plus fréquents, notamment les droits économiques et sociaux, sont les mêmes pour tous, nationaux et non-nationaux. À ce titre, l'éducation citoyenne est la même pour tous les élèves. Mais le rappel du noyau dur de la citoyenneté est une invitation pour que cette éducation fasse aussi place à certaines différences. L'appartenance à une communauté politique n'est pas la seule forme ni le seul lieu d'appartenance. De très nombreux auteurs insistent sur le fait que nos appartenances sont mobiles et ouvertes. Toutefois, l'appartenance politique dans une démocratie nous fait tous co-citoyens et désigne un espace en principe régulé par l'égalité des droits et des obligations. Sans ouvrir ici un nouveau débat, souvenons nous du fait que cet espace est le seul espace régi par ce principe d'égalité et que le lien social qu'il instaure n'est pas de même nature que celui tissé dans l'espace du marché, des marchés, marqué, quoi qu'en disent certains théoriciens, par l'inégalité des acteurs. Ce noyau dur est celui à partir duquel se développent aujourd'hui d'autres dimensions de la citoyenneté. De même, l'insistance mise sur le politique et le juridique n'empêche avec elle aucune réduction des droits au seul domaine politique. L'histoire des droits de l'homme met clairement en évidence la complémentarité des droits civils et politiques et des droits économiques et sociaux, des droits libérés et des droits créances.

C'est au nom du principe d'égalité et au nom de la construction d'un espace public démocratique que nos écoles occidentales ont été pensées (sont encore pensées?) comme des institutions nécessaires à la formation du citoyen. Certes les traditions politiques et scolaires sont loin d'être équivalentes en Europe, mais ce lien entre citoyenneté et école est très largement partagé. De plus, nos conceptions de la citoyenneté se modifient. À une citoyenneté plutôt orientée vers l'obéissance aux lois et vers la reconnaissance d'une appartenance privilégiée à la communauté, quelle que soit l'échelle de cette dernière (locale, régionale ou cantonale, nationale) succède une citoyenneté dont on approche mieux les caractéristiques en terme de délibération, de participation voire de contestation. Ces évolutions ne mettent pas en cause le fondement juridique et politique de la citoyenneté, mais demandent de le penser autrement.

Citoyenneté et histoire

En centrant l'éducation citoyenne autour des termes de droit, de pouvoir et d'appartenance, nous rencontrons l'histoire de plusieurs manières (Audigier, 2003). Parmi elles, il y a tout simplement l'idée forte que la proclamation de l'égalité des personnes et de leur égalité juridique n'est pas naturelle: la démocratie n'est pas un acquis permanent. Nous savons aussi que cette égalité des droits est contestée par certains courants politiques. De telles affirmations ont des conséquences évidentes du côté des contenus d'enseignement. Elles en ont aussi sur les compétences et les attitudes fortes qu'il s'agit de construire, concernant par exemple des données sur l'histoire de nos démocraties, la capacité des élèves à contextualiser et à ne pas mythifier le passé, le rappel du temps dans les actions humaines, le travail sur la diversité des conceptions du lien social.

Un autre aspect de ces relations entre éducation citoyenne et enseignement de l'histoire que nous souhaitons mettre en avant concerne la question de l'appartenance. L'appartenance citoyenne à une communauté politique est d'abord une situation qui s'impose à chacun, au sens où elle n'est pas choisie mais héritée, liée à la naissance, situation qui définit le statut de l'individu avant que celui-ci en change, s'il le désire et s'il le peut. De nombreux auteurs soulignent que la vigueur d'une telle communauté et, donc, celle de la citoyenneté et la bonne santé de nos démocraties sont aussi liées au sentiment d'appartenance avec ce qu'il implique d'engagement, de présence aux autres, de co-citoyenneté pour reprendre un terme précédent. Cela n'a jamais signifié que cette appartenance politique était unique et définitive, mais elle se présentait comme supérieure aux autres, définissant un espace public et commun où les citoyens étaient censés débattre de ce qui les concernait et choisir leurs représentants. Une telle conception est évidemment un modèle de pensée et elle ne préjuge pas des formes institutionnelles et quotidiennes qu'elle prend.

Traditionnellement, l'une des finalités de l'enseignement de l'histoire, qui en accompagnait d'autres plus résolument intellectuelles et morales, consistait en particulier à transmettre aux jeunes générations un tel sentiment d'appartenance, en les insérant dans une continuité temporelle comme membres d'une communauté de destin. Cela dessinait d'une part une solidarité intergénérationnelle, d'autre part une relation entre le *moi* et un *nous*. Ce *nous* se distinguait des *autres*: il désignait l'espace privilégié de la solidarité. Mais la citoyenneté change et les manières de dessiner nos appartenances aussi. Si les migrations, les émigrations et les immigrations, ont toujours existé en Europe, elles ont pris désormais une ampleur sans précédent. Le *nous* est de plus en plus délicat à définir; nos

appartenances sont dites plurielles et mobiles. Les *autres* sont chez *nous*; plus encore, nous ne pouvons plus réduire ces autres à des futurs *nous* en laissant de côté leurs appartenances antérieures. Il ne s'agit pas d'enfermer les migrants dans leurs appartenances antérieures dans une conception figée et réductrice, mais d'ouvrir ce *nous*, de l'ouvrir aux autres et à l'ailleurs. La solidarité s'élargit; nous ne sommes plus seulement solidaires de nos contemporains dans le *nous* de la communauté politique mais, selon différentes modalités et différentes échelles, de l'ensemble des humains. Si une telle ouverture est susceptible de contribuer à définir un projet d'enseignement, nous savons aussi qu'elle se heurte à tous les particularismes et aux risques d'enfermement. C'est aussi d'un désir de l'autre, une personne nécessaire à la construction de ma propre identité comme être humain, dont il est question.

L'appartenance est liée à l'identité, aux identités et ces dernières à la culture, aux cultures. Sans développer ici les relations complexes entre identité et citoyenneté qui recoupent pour une part ce qui est précédemment dit des relations entre citoyenneté et appartenance, nous rappelons simplement, à la suite de nombreux auteurs (Anderson, 1996; Bayart, 1996; Thiesse, 1999) que nos identités collectives comme nos cultures ne sont pas des *essences* stables et homogènes. Les unes et les autres sont des constructions historiques; elles sont en perpétuels changements; les métissages, les emprunts et les dons y sont permanents; enfin, l'imaginaire joue un rôle essentiel dans cette construction permanente. Elles emportent ainsi avec elles une forte dimension affective et émotionnelle. Les liens que nous avons les uns avec les autres se construisent aussi avec cette dimension.

L'histoire enseignée est ainsi l'un des lieux scolaires potentiellement riches d'un travail en ce sens. Encore faut-il examiner avec rigueur les contenus qu'elle donne à voir et les manières de le faire à l'aune de ce projet éducatif. L'exemple des commémorations illustre ainsi clairement les possibles ambiguïtés de l'enseignement de l'histoire et les changements qu'elles rendent nécessaires.

L'exemple des commémorations

Les contenus et la nature des pratiques scolaires ont sans doute un rôle essentiel à jouer dans un contexte pluriculturel quant à la manière dont les enfants migrants sont accueillis et intégrés au sein de l'école. Cette affirmation est même encore plus pertinente dans le domaine de l'histoire enseignée. En effet, cette discipline poursuit des objectifs qui relèvent entre autre de la mémoire, si possible du travail de mémoire. Elle concerne, donc, des processus identitaires et affectifs qui sont

particulièrement délicats chez les jeunes migrants. Or, si le contexte genevois est marqué par le caractère pluriculturel de sa population, il se caractérise également par toute une série de pratiques commémoratives, nationales ou cantonales, nées au temps de l'*invention de la tradition* (Hobsbawm et Ranger, 1983), c'est-à-dire au tournant des XIX^e et XX^e siècles. Ainsi les exemples de célébrations ponctuelles ont-ils été nombreux ces dernières années à Genève, puisqu'il s'est agi de célébrer à deux reprises, en 1991 et 1998, la fondation de la Suisse et encore, tout dernièrement, le quatrième centenaire de l'Escalade genevoise. D'autres cantons suisses ont aussi été occupés en 2003 par l'anniversaire de la Médiation de 1803. Soulignons par ailleurs que, parallèlement à ces commémorations, les récits mythiques sur l'origine médiévale de la Suisse ont longtemps marqué les pratiques scolaires en étant présentés comme des faits.

Or, ce qui est donné pour allant de soi est en réalité un choix qui n'est pas neutre. Prenons deux exemples. Le 1^{er} Août n'est bien sûr pas commémoré directement en classe, pour une question d'opportunité de date, mais son principal message a été longtemps au cœur des pratiques scolaires, spécialement dans l'enseignement primaire. Ici, l'idée que la Suisse serait née dans la région du lac des Quatre-Cantons à la fin du XIII^e siècle a toujours été présentée comme un fait, alors même qu'il s'agit d'une interprétation contestable sur le plan scientifique et que la question de savoir quand la Suisse est née est tout à fait discutable. En réalité, la commémoration du 1^{er} Août a été *inventée* en 1891 au moment où un conservateur, héritier des perdants de la guerre du Sonderbund⁶ qui avait juste précédé la fondation de l'État fédéral en 1848, était accueilli dans un gouvernement helvétique, le Conseil fédéral, qui n'avait compris jusque-là que des radicaux (Heimberg, 1990). Elle est donc apparue dans un contexte où les forces politiques modérées du pays durent se serrer les coudes face à une montée du mouvement ouvrier et de la contestation sociale. Autre cas plus local, celui de l'Escalade, qui reste d'une grande actualité dans les pratiques scolaires genevoises de chaque fin d'année civile. Cette célébration traditionnelle donne certes lieu à des pratiques festives et elle renouvelle régulièrement l'intérêt pour le patrimoine de la Vieille-Ville genevoise. Mais personne ne se demande plus pourquoi il faudrait en parler. Or, cette commémoration, comme d'autres, pose au moins deux problèmes d'un point de vue scolaire: celui de son sens du

⁶ Cette courte guerre civile au sein de la Confédération helvétique, qui a duré quelques 25 jours en novembre 1847, a opposé des cantons catholiques conservateurs à d'autres cantons plus progressistes qui souhaitaient affermir la démocratie et créer un véritable État moderne. Elle a débouché sur une Constitution qui s'efforça d'emblée de ne pas écraser les vaincus du Sonderbund en leur donnant considérablement de poids dans les décisions collectives.

point de vue de l'histoire et celui de son rôle dans une société pluriculturelle.

L'Escalade de décembre 1602 désigne l'échec d'un assaut des troupes du duc de Savoie Charles-Emmanuel 1^{er} contre la Genève protestante. Cet épisode sanglant s'inscrit dans une conjoncture internationale qui explique en partie son issue (Fatio et Nicollier, 2002). Mais il fait surtout l'objet d'un récit épique sur le courage et la résistance des Genevois. Dans les faits, l'histoire scolaire de l'Escalade se présente comme désincarnée, comme détachée de toute réalité violente. Elle s'intéresse d'abord au folklore et au patrimoine. En réalité, la tradition s'est détachée depuis longtemps de l'histoire investigatrice, elle concerne plutôt cette histoire des antiquaires, "*ces hommes qui s'intéressent aux faits historiques sans jamais s'intéresser à l'histoire*" et qui apprécient "*des faits sans liens entre eux*" (Momigliano, 1992: 61 et 65). Précisons aussi que cette commémoration de l'Escalade, qui donne encore lieu à la tradition populaire de la marmite en chocolat, reproduction en masse de ce chaudron qu'un personnage mythique, la Mère Royaume, aurait renversé sur des Savoyards, n'a pris autant d'importance que depuis un siècle environ, à l'instar d'autres célébrations centrées sur l'indépendance genevoise et dans un contexte d'affirmation des identités nationales.

Le récent quatrième centenaire de l'Escalade a donné lieu à la distribution à tous les élèves de l'enseignement secondaire genevois d'une bande dessinée (Bardet et Nawa, 2002)⁷ accompagnée d'un fascicule historique dont une page en particulier ne reproduisait maladroitement que les noms des morts... genevois⁸. Ces diverses publications avaient d'ailleurs été conçues et réalisées à l'insu des enseignants directement concernés, sans la moindre réflexion pédagogique. Ce fait pourrait susciter la réflexion dans un canton pluriculturel comme celui de Genève, attaché en principe à la promotion de la démocratie et de la paix.

Une autre caractéristique de la commémoration mérite d'être soulignée. En effet, l'Escalade est encore marquée par une chanson patriotique, le *Cé qué l'aino*, véritable hymne local en patois qui est chanté dans les classes primaires, ou lors des cérémonies officielles, mais qui devrait d'abord être traduit et analysé. C'est un texte sanguinaire, qui se réjouit du sort peu enviable réservé aux Savoyards vaincus; c'est aussi une chanson au

⁷ La publication de cette bande dessinée est due à l'initiative de la Compagnie de 1602.

⁸ *L'Escalade à 400 ans* (2002), Genève: Département de l'instruction publique 2002. La page 11 présente les noms et les qualités des 17 morts genevois, et même d'un homme qui mourra quelque temps plus tard des suites de ses blessures, mais elle ignore la soixantaine de victimes parmi les soldats du duc de Savoie, ainsi que les treize prisonniers qui seront rapidement pendus.

contenu religieux, “*Cé que l’aïno*”, “*Celui qui est en haut*”, désigné comme le *patron des Genevois*, ayant décidé de l’issue de la bataille. Il s’agit bien sûr d’une chanson du XVII^e siècle à replacer dans son contexte, mais ce n’est pas vraiment ce qui est fait en la faisant apprendre à des enfants.

Enfin, cette critique de la commémoration de l’Escalade ne saurait être complète sans rappeler qu’elle a toujours revêtu un caractère festif, et même frondeur, à tel point que les autorités genevoises ont dû restreindre à plusieurs reprises l’ampleur de la fête, interdisant notamment le port de déguisement aux adultes. Cette dimension lui donne évidemment un certain caractère sympathique, tout en stimulant les détournements humoristiques des thèmes patrimoniaux et des chansons. Mais cela nous éloigne encore un peu plus de l’histoire investigatrice.

La commémoration de l’Escalade est largement présente dans les pratiques scolaires. Elle n’est pourtant pas la commémoration principale puisque la *fête nationale* de la République genevoise est célébrée un peu plus discrètement chaque 31 Décembre, pour célébrer la Restauration de 1813, le retour au pouvoir de l’aristocratie genevoise et de l’Ancien Régime après que les troupes autrichiennes eussent fait fuir l’occupant français. Le retour à l’indépendance n’étant pas forcément synonyme de démocratie, il est plutôt rassurant de constater que cette commémoration réactionnaire n’occupe guère les élèves genevois. Elle mène toutefois à un silence bien plus assourdissant, autant dans la cité que dans les classes, sur l’origine de la démocratie genevoise, c’est-à-dire sur la révolution radicale d’octobre 1846 qui fut à l’origine de l’actuelle Constitution cantonale et qui fit basculer durablement Genève dans la modernité et la démocratie. Cette rupture de 1846 ne donne en effet lieu à aucune commémoration, les descendants de ceux qui prirent les armes contre l’Ancien Régime faisant même tout leur possible pour l’occulter (Heimberg, 1999).

Cela dit, l’histoire scolaire qui met en exergue les mythes commémoratifs se présente le plus souvent comme une histoire confinée, étroitement attachée à un territoire délimité. Aussi ne permet-elle guère de réfléchir aux liens avec les autres territoires. Elle tourne donc le dos à une dimension mondiale qui, sans exclure les autres échelles (locale, nationale et européenne) paraît indispensable dans le contexte d’une société pluriculturelle pour permettre à chacun de s’inscrire dans le grand récit de l’histoire humaine (Cajani, 2002)⁹. De ce point de vue, il n’est pas vraiment étonnant non plus de constater, en parallèle, que deux thèmes

⁹ Voir aussi Brusa, Ant., Brusa Ann. et Cecalupo, 2000.

cruciaux de l'histoire humaine restent généralement peu présents autant dans les pratiques que dans les programmes scolaires: d'une part la formation des États-nations, des frontières et du protectionnisme, ainsi que leur raison d'être; d'autre part la question des migrations (Noiriel, 2002). Or, le fait de les aborder en classe d'une manière approfondie ne permettrait pas seulement à chaque élève de mieux se retrouver dans cette histoire, mais il donnerait encore l'occasion à tous les élèves de mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent.

Ces critiques n'impliquent pourtant pas d'évacuer forcément les thèmes commémoratifs du cadre scolaire. Il ne s'agit pas davantage de renoncer à l'attrait du récit. En tant que tels, les mythes sont très intéressants. L'étude en classe des mythes et des légendes en tant que phénomènes de société, ainsi que l'analyse de leur logique et de leurs causes peuvent être tout à fait utiles, dans une perspective comparative, en relation avec d'autres inventions de la tradition dans d'autres lieux. Là encore, ce qui compte en premier lieu, c'est que l'école favorise une mise à distance et sache enseigner le doute plutôt que des certitudes abusives, même si elles sont peut-être plus confortables. De ce point de vue, on pourrait presque parler d'une sorte de laïcisation des récits historiques, une laïcisation dont la fonction serait de permettre à chacun de pouvoir se retrouver dans l'histoire construite en classe.

Les commémorations font de fait partie de la société dans laquelle vivent les élèves. En conclusion de ses *Lieux de mémoire*, Nora n'a-t-il pas évoqué une "ère de la commémoration" (1992: 4687-4719)? Apprendre à observer le monde avec un regard historien implique donc bien que ce fait commémoratif soit pris en considération. Mais son caractère foisonnant implique aussi que l'on ne se contente pas de le faire connaître et d'y participer, en évitant toute dimension critique, toute mise à distance.

Une histoire scolaire renouvelée, qui s'adresse à tous les élèves, devrait leur permettre de prendre conscience de tout ce qui distingue l'histoire et la mémoire, du fait aussi que l'identité se nourrit davantage de la mémoire que de l'histoire, qu'elle est une construction, mais aussi un choix, délibéré ou non, et non pas un fait qui serait légué par la fatalité ou par la nature. Dans le même sens, à l'école, l'étude de l'histoire, c'est-à-dire de la manière dont les sociétés humaines se sont organisées collectivement, et ne se sont pas disloquées, devrait permettre à chacun de se demander de qui se sent-il solidaire, par rapport à sa propre généalogie ou dans le vaste monde.

Au-delà des commémorations, le travail de mémoire et la distinction entre l'histoire et la mémoire devraient permettre de promouvoir une

conscience relevant du discernement plutôt qu'une conscience identitaire plus ou moins fermée. Autrement dit, la construction d'une conscience historique passe par la mobilisation des modes de pensée de l'histoire. Or, ceux-ci se déployant à toutes les échelles humaines, il devrait être possible de faire en sorte que tous les élèves d'une même école dans un milieu pluriculturel aient vraiment la possibilité de s'inscrire dans le récit de l'histoire humaine qui leur est proposé (Heimberg, 2003).

Pour conclure: laisser ouverte la construction des identités

Nous étions partis de l'idée que l'histoire scolaire avait sans doute un certain rôle à jouer pour l'intégration des migrants, dans la perspective du vivre ensemble. Elle exerce cette fonction par ses modes de pensée spécifiques, comme la comparaison ou la périodisation, en tissant des liens à travers l'espace et le temps, en intégrant aussi l'épaisseur du temps et des durées. Mais elle s'intéresse encore, dans le cadre des usages publics de l'histoire, à la distinction et aux interactions entre l'histoire et la mémoire. Ce qui est alors une manière de faire dialoguer le général et le particulier, l'histoire et l'identité. Il s'agit donc, en fin de compte, de développer des propositions didactiques qui permettent aux élèves d'engager des réflexions et d'aboutir par eux-mêmes à des constats dans ce domaine. En leur laissant finalement la liberté de construire leur identité entre ces deux pôles (Heimberg, 2002).

Souignons encore que l'histoire part toujours du présent pour interroger un autre présent, un *présent du passé*, avec ses propres incertitudes. Entre le passé comme espace d'expérience et le futur comme horizon d'attente, tels que les a construits Koselleck (1990 [1979]), Ricœur (1985 et 2000) désigne le présent comme temps de l'initiative, moment qui caractérise toute situation humaine et qui est placé sous la responsabilité des contemporains. Le passé est, ainsi, un espace que l'on peut parcourir sans fin et de manière multiforme et multidirectionnelle, tandis que le futur se présente comme ouvert et non strictement déterminé. Cela demande notamment de rompre avec l'idée d'un enchaînement inéluctable des événements du passé et de rendre à ceux-ci la part de décision et de choix entre différentes voies et possibilités, choix faits par les acteurs en ces moments. Avec les circonstances et le hasard, il y a de la liberté humaine à l'œuvre. Parce que le présent, celui que nous partageons avec les élèves, est et sera toujours un temps d'initiative qui implique un horizon d'attente, parce que celui-ci n'est pas enfermé dans un rapport obligé avec ce qui le précède, parce qu'il est une construction à laquelle participe la liberté de chacun et nos capacités à développer le débat public, pour tout cela notamment, il est important que l'histoire scolaire n'enferme personne dans une identité préétablie, qu'elle propose des thèmes d'étude

L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2

qui permettent une réelle appropriation active de connaissances, et d'un sens critique, laissant ainsi ouverte la pluralité des possibles. Un tel projet n'est réalisable qu'en prenant en considération la diversité des identités et des expériences au sein de la classe et au sein de la société, en cherchant à faire en sorte que chaque élève puisse construire du sens, et en respectant son propre espace d'initiative sans donner toujours pour vrais les usages mythiques du passé.

Les contenus et les méthodes de l'histoire enseignée jouent, ainsi, un rôle très important dans la manière d'accueillir les élèves migrants, dans une perspective qui relèvera plutôt de l'intégration ou plutôt de l'assimilation selon la manière qu'on aura choisie pour les développer.

Références bibliographiques

Anderson, B. (1996). *L'imaginaire national*. Paris: La Découverte. (1^{ère} édition, 1983, Imagined Communitaties).

Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, INRP.

Audigier, F. (2002). L'éducation à la citoyenneté à la recherche de présences effectives. In *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24, 2002, 3, 451-466.

Audigier, F. (2003). Histoire scolaire, citoyenneté et recherches didactiques. In M.-C. Baquès, A. Bruter & N. Tutiaux-Guillon (Eds.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*. Paris, Budapest et Turin: L'Harmattan: 241-263.

Bardet & Nawa. (2002), *Sauvez Genève!*, Nyon: Éditions Glénat Suisse et Compagnie de 1602.

Bayart, J.-F. (1996). *L'illusion identitaire*. Paris: Fayard.

Brusa, Ant., Brusa, Ann. & Cecalupo, M. (2000). *La terra abitata dagli uomini*. Bari: Progedit (Irrsae Puglia).

Cahiers français (2003). *Les nouvelles dimensions de la citoyenneté*. Paris: La Documentation française, 316, septembre 2003.

Cajani, L. (2002). Combat pour l'histoire mondiale. *Le cartable de Cléo*. Lausanne: LEP, 2, 97-113.

Fatio, O. & Nicollier, B. (2002), *Comprendre l'Escalade. Essai de géopolitique genevoise*. Genève: Labor & Fides.

Heimberg, C. (1990). *Un étrange anniversaire. Le centenaire du premier Août*. Genève: Editions "Que faire?"

Heimberg, C. (1999). La mémoire occultée de la révolution genevoise de 1846. Réflexions critiques. *Traverse. Revue d'histoire*. 1, 87-94.

L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2

Heimberg, C. (2002), *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

Heimberg, C. (2003). Identités, mémoires. Les modes de pensée de l'histoire peuvent-ils constituer une nouvelle manière d'interroger son identité et de regarder le monde? In *Identités, mémoires, conscience historique*, textes rassemblés par Nicole Tutiaux-Guillon et Didier Nourrisson. Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2003, 125-137.

Hobsbawm, E.J. & Ranger, T. (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Koselleck, R. (1990, éd. or. 1979). *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris: Éditions de l'ÉHÉSS.

Momigliano, A. (1992, éd.or.1990). *Les fondations du savoir historique*. Paris: Les Belles Lettres, 61 et 65.

Noiriel, G. (2002). L'histoire sociale dans l'enseignement secondaire. *Le cartable de Clio*. Lausanne: LEP, 2, 160-162.

Nora, P. (dir.) (1984-1992). *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard.

Ricœur, P. (1985). *Temps et récit*. Tome III *Le temps raconté*. Paris: Seuil.

Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Seuil, 497.

Schnapper, D. & Bachelier, C. collaboration. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté?* Paris: Gallimard, Folio.