

ENTRETIEN AVEC ...

MARC FERRO *



(1) Bibliographie :

- *La Grande Guerre* (Gallimard, 1970).
 - *La Révolution de 1917* (2 vol., Aubier, 1967-1976).
 - *Analyse de films, analyse de sociétés* (Hachette, 1976).
 - *Cinéma et Histoire* (Denoël-Gonthier, 1977).
 - Films tels que *La Grande Guerre* (2 h 30, Pathé 1964), *Lénine par Lénine* (1 h, Pathé 1970), *Une histoire de la médecine* avec Jean-Paul ARON (Pathé, 1970); *Images de l'Histoire* : 14 courts-métrages de 15 minutes sur le XX^e siècle (Pathé-Hachette).
 - *L'Occident devant la Révolution soviétique, mythe et histoire, 1917-1980* (Éditions Complexe, Bruxelles, 1980).
-

* Directeur d'Études à l'École Pratique des Hautes Études, Co-Directeur des *Annales*.

Q : Qui êtes-vous, Marc Ferro ?

R : Essentiellement un historien, j'ai été d'abord professeur d'histoire ; et dès l'âge de 19 ans quand je n'étais pas encore entièrement licencié ; j'ai appris l'histoire en l'enseignant. J'ai enseigné ensuite comme délégué rectoral puis ministériel, successivement à Lakanal, à Henri IV, puis au lycée d'Oran, jusqu'en octobre 1956. Puis à Paris. Après quinze années dans le secondaire, ensuite j'ai été quatre ans au CNRS, grâce à Renouvin qui m'y a nommé malgré mon échec à l'agrégation. Ensuite Braudel m'a choisi comme secrétaire des *Annales* en 1962. En 1969 il a remanié la direction des *Annales*, y a nommé Le Goff, Leroy-Ladurie et moi ; et Burguière a été nommé secrétaire, auquel ont succédé J. Revel et L. Valensi. Évidemment, sans me considérer comme le fruit anémique d'un croisement entre Braudel et Renouvin, c'est à eux que je dois ma « carrière ». Mais c'est Braudel qui, aux *Annales*, n'a cessé de me faire réfléchir sur l'histoire. Pour peu qu'on saisisse des progrès dans mes travaux, je les lui dois.

COMMENT ON RACONTE L'HISTOIRE AUX ENFANTS A TRAVERS LE MONDE ENTIER

Q : Comment est née cette entreprise d'écriture de votre dernier livre (2)

R : Déjà à Oran, vers 1950, j'avais remarqué que mes élèves arabes mettaient en cause la vision française du passé de l'Afrique du Nord. Cela m'a fait réfléchir sur le statut du discours historique, sur l'« objectivité ». Aujourd'hui, j'entends mes jeunes étudiants algériens proposer de la période « coloniale » une présentation qui est fort éloignée de mon expérience vécue : à écouter l'histoire officielle qu'ils reproduisent, l'unanimité régnait chez les Arabes ; ils avaient été tous constamment mobilisés, dès 1944, en faveur de l'indépendance. Ce qui, évidemment, ne correspond pas à la réalité. De sorte que cohabitent ainsi plusieurs visions de l'histoire de l'Algérie, ce qui est une remise en cause de l'« unité de l'histoire ». Celle qui établit la « réalité » du passé n'a de réalité qu'au regard des historiens, pas des sociétés.

A cette première motivation s'en ajoute une seconde : à mesure que l'âge passe, je suis frappé par l'importance des émotions ressenties durant l'enfance, l'adolescence. Leur trace demeure incarnée, alors que les opinions politiques sont fugitives. Ce qui signifie que, même si son contenu est illusoire, l'histoire apprise quand on est jeune forme la mémoire et la conscience des sociétés. D'où ce projet de découvrir et de faire la critique de ces différentes visions de l'histoire ; étant admis, comme F. Braudel m'en a averti joliment qu'« on n'écrit pas l'Histoire avec des histoires ». Certes ; mais sur ce point, nous reviendrons.

Q : Pourquoi « comment raconte-t-on » et non « comment enseigne-t-on » ?

R : Parce que l'histoire qu'on enseigne n'est pas toute l'histoire.

A l'heure des médias, de la télévision, la connaissance du passé ne passe pas uniquement par l'enseignement. J'ai fait cette constatation lorsque, revenu d'Afrique du Nord et enseignant à Paris, je me suis aperçu qu'à mon enseignement faisait concurrence un autre savoir, diffusé par la télévision, la radio, les bandes dessinées. Il fallait tenir compte de cette « concurrence » entre l'école instituée et cette école parallèle. Je me suis ainsi aperçu que l'histoire a plusieurs formes, et aussi plusieurs foyers : l'école étatisée, qui est le foyer dominant dans les pays où il n'y a qu'une seule histoire, comme l'URSS, par exemple ; mais dans d'autres cultures, ou d'autres

(2) *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier* (Payot, 1981).

pays, comme l'Occident, l'Amérique ou ailleurs, l'histoire se nourrit d'autres apports que celui de l'enseignement de l'histoire. Ainsi, parallèlement à l'enseignement, il y a une connaissance du passé qui émane des romans historiques, A. Dumas par exemple. Il est d'autres pays où, manifestement, le savoir historique s'oriente d'autres foyers que l'enseignement. De même, en Allemagne, il est clair que la connaissance que les Allemands ont de l'époque hitlérienne et de l'époque pré-hitlérienne provient essentiellement des films qu'ils ont vus — *Mein Kampf*, de Leiser, ou très récemment, *Holocauste*, ou bien les films de la nouvelle école allemande, Fleischmann, Fassbinder, etc., — et que c'est au travers de ces films qu'ils ont appris à connaître le nazisme et ses causes, et non pas grâce à l'enseignement, distribué au lycée. Tantôt parce que cette connaissance était occultée par la volonté des profs, des programmes, des parents, par la volonté de tout le monde ; tantôt parce qu'on n'osait pas en parler ; le résultat était là. Autrement dit, si j'avais dit comment on « enseigne » l'histoire aux enfants, je n'aurais donné de la connaissance de l'histoire, qui est diffuse, et qui participe de plusieurs foyers, qu'une vision partielle.

Q : Vous rassemblez une documentation considérable et impressionnante dans votre ouvrage, qui nous laisse parfois pantois ; pourquoi ce choix immense, et deuxièmement, comment avez-vous travaillé pour rassembler toute cette documentation ?

R : Le choix est même plus immense qu'il n'y paraît parce qu'il y a des pays que j'ai étudiés et dont je n'ai pas parlé, par exemple la Yougoslavie, l'Éthiopie, Israël. Mais, petit à petit, je me suis forgé un principe de sélectivité qui était, au début, élémentaire : l'histoire vue d'Europe, l'histoire traditionnelle, en quelque sorte écrite au nom de l'Eglise, de l'Etat, etc. ; ensuite, l'histoire en pays « marxiste », avec ses variables, enfin l'histoire décolonisée. Ce schéma s'est peu à peu développé de façon plus complexe. Pour l'histoire décolonisée, par exemple, j'ai pensé que je ne pouvais pas me contenter du seul exemple de l'Afrique noire, parce que le cas de l'Inde était différent. En outre, celui du monde arabe et islamique était très complexe ; de sorte que, petit à petit, j'ai glissé d'une typologie élémentaire à une typologie plus fine qui intégrait autant les cultures que les idéologies et les régimes qui les prenaient en charge, également, les conditions de « production » du discours historique. Connaître le passé de chaque société, l'histoire de son histoire, bref les données de l'historiographie était une enquête indispensable pour comprendre le rôle spécifique de l'histoire dans la société : car il n'est pas le même dans les pays musulmans et au Japon, en pays communiste et aux États-Unis. L'enquête a ainsi mené à ne pas se limiter aux manuels scolaires, voire à leur histoire mais à toute une série de données que connaissent bien les spécialistes de l'historiographie et que j'ai dû analyser à travers le monde entier sans parler des films, des fêtes. J'en suis encore un peu étourdi.

Q : Combien de temps a duré l'élaboration du livre ?

R : L'idée m'est venue il y a dix ou douze ans. J'avais écrit alors à des attachés culturels pour qu'ils m'envoient des manuels scolaires : j'en ai reçu de Suisse, d'Amérique latine. Ensuite j'ai abandonné le projet pendant plusieurs années, parce que je terminais ma thèse sur la révolution d'octobre. Mais je conservais l'idée et chaque fois que je passais dans un pays étranger, je raflais des bouquins, je regardais des films, etc. J'ai même commencé à réaliser cette idée en 1970 puisque dans le film sur Lénine il y avait à l'origine une séquence d'enfants interviewés dans une classe de Moscou : ils « racontaient » Lénine : c'est donc une idée que j'ai depuis longtemps. Mais, en fait, je ne m'y suis consacré totalement que ces toutes dernières années. Au moins, j'avais

accumulé un peu de réflexion : quand je m'y suis mis, j'ai démarré en flèche. Et puis, comme j'enseigne depuis longtemps, que j'ai échoué à l'agrégation très souvent, j'ai fini par acquérir une connaissance encyclopédique du « hors programme » et du programme ; de sorte qu'en lisant les ouvrages turcs, espagnols, etc., j'ai pu très aisément faire un contrôle rapide des variations de l'histoire, de ses manipulations.

L'histoire interdite :

Q : Vous nous dites p. 7 de votre ouvrage : « La révolte sourd chez ceux dont l'histoire est interdite ». Pourrait-on avoir des exemples ?

R : Bien sûr. L'histoire élaborée par les Indiens était interdite au temps de la domination anglaise. Et une contre-histoire indienne s'opposait à l'histoire telle que l'enseignent les Anglais. Et de la même façon dans les domaines français. Aujourd'hui il en va de même, j'imagine, en Pays Basque, en Bretagne, ou encore chez les femmes qui jugent que leur histoire en tant que telle n'est pas prise en charge par l'institution historique. La révolte sourd, je l'ai vérifié par exemple chez des groupes de femmes aux États-Unis. Dans mon livre j'ai développé l'exemple des Chicanos, ces Mexicains aux États-Unis. De la même façon est contre-histoire ou histoire interdite l'histoire des Français du Canada, au Canada anglais. Et, inversement, celle des Anglais au Canada français : où dans le même pays il y a ainsi deux histoires contraires, antagonistes. Et puis j'ai accordé une place à l'histoire des Aborigènes d'Australie, qui est également une histoire interdite puisqu'elle n'est pas officielle, et que les Aborigènes se les racontent entre eux.

Q : P. 9, vous parlez de « la matrice de l'histoire de chaque pays ». Peut-on avoir une idée de la façon dont s'est formée la matrice de l'histoire de chaque pays ?

R : La matrice est fille de la longue durée. Elle provient de l'accumulation d'une histoire qui se répète de génération en génération ; par exemple, ces rapports tendus entre l'Angleterre et la France à l'époque de la guerre de Cent ans constituent un savoir qui a valeur de matrice en Angleterre, parce que depuis quatre cents ans on joue et on répète *Henri V* de Shakespeare. Tout comme est enracinée en Espagne l'histoire de l'expulsion des Maurisques grâce aux fêtes appelées *Moros i Cristianos*. Tout comme s'enracine en URSS depuis cinquante ans, cette histoire qui naît avec Karl Marx, rejoint la Commune de Paris, la révolution de 1905, de 1917, puis les plans quinquennaux. En France, c'est plus complexe, parce que, comme Amalvi l'a bien montré, il existe plusieurs matrices, celle de la tradition chrétienne, de la tradition laïque, de la tradition socialiste, etc.

Q : Peut-on arriver à une certaine vérité historique quand on écrit l'histoire pour l'enseignement ?

R : D'abord je ne vois pas pourquoi il faudrait distinguer l'histoire destinée à l'enseignement et une autre. J'opposerais plutôt l'enseignement de l'histoire et la recherche en histoire qui distillent deux types de prises de conscience différents. La recherche essaie de poser des questions à notre société, de trouver des réponses ; mais l'histoire est aussi la mémoire de notre société, et il va de soi qu'elle n'est pas acceptée par toutes les nations, cultures ou idéologies. L'histoire que l'on enseigne pour l'instant est souvent une histoire qui n'est guère reconnue ailleurs que dans le pays où elle est enseignée. Sans doute, à la suite d'un certain nombre d'« accords » entre enseignants, il se peut que demain on aboutisse à une histoire de la France et de l'Allemagne acceptée dans les deux pays simultanément, mais est-ce que les Polonais, ou les

Italiens ou les Anglais l'accepteraient ? (1) Ou les non-marxistes si ce sont des marxistes qui l'ont faite, ou les marxistes si ce sont des non-marxistes ? Il n'y a pas de consensus. Par conséquent, le problème n'est pas de demander si l'on peut atteindre à une vérité historique dans l'enseignement. C'est de voir que l'enseignement et la recherche n'ont pas réussi pour l'instant à collaborer de façon cohérente. C'est-à-dire que jusqu'à présent l'enseignement faisant appel à des connaissances, à un savoir dont la légitimité scientifique n'était pas reconnue, et que par ailleurs, cet enseignement pouvait faire appel à des pratiques, à des exercices, qui ont une valeur scientifique mais demeurent segmentaires. Je pense à certaines réussites de l'enseignement dit d'éveil.

Q : Que peut enseigner un professeur français sur l'histoire d'autres pays ?

R : Jusqu'à présent, le professeur français étudiait les autres pays dans leur rapport à l'histoire de son propre pays mais les professeurs anglais ou allemands font de même. Prenons l'exemple de la Perse. Nous connaissions l'histoire de la Perse pour autant que la Perse ait été à l'origine du monde oriental, de la Grèce, des Romains, de la civilisation occidentale. On connaissait cette Perse-là, qui mourait avec Xerxès. Ensuite, pour autant qu'on ait appris que les Arabes ont conquis la Perse, on citait une deuxième fois la Perse en 740 ou en 751. Et puis il n'est plus question de la Perse jusqu'à l'accord anglo-perse de 1907 parce que cet accord entrainait dans le cadre des relations internationales que nous étudions, nous Européens, pour autant qu'alliés de l'Angleterre et de la Russie, on précisait que l'Angleterre et la Russie étaient deux puissances qui se disputaient le contrôle de la Perse. Autrement dit, l'histoire de la Perse n'avait d'existence que par rapport à l'histoire de la France et de l'Europe. C'est de l'eurocentrisme type. Je suis désolé de constater que pendant quinze ans j'ai enseigné l'histoire de telle sorte que la Perse disparaissait de 751 à 1907. Et au fond, on ne s'était jamais posé cette question que je pourrais reprendre pour l'Égypte. Certes, on a introduit dans l'enseignement la connaissance d'un certain nombre de cultures, la fameuse histoire des civilisations : je me rappelle que j'ai commencé à l'enseigner à Oran vers 1952 ; la civilisation arabe, la civilisation noire, etc., mais cela n'interférait absolument pas avec l'histoire générale qu'on enseignait par ailleurs, comme si c'était deux espaces de savoirs historiques entièrement différents.

Savoir des historiens et savoir des professeurs

Q : Les manuels de l'enseignement supérieur reproduisent-ils d'une manière ou d'une autre les erreurs, les déformations, les occultations constatées par ailleurs ?

R : Je dirais que c'est l'inverse. Ce sont les ouvrages scolaires qui reproduisent les omissions, les occultations des manuels dits supérieurs. Je donnerai un exemple : dans la *Cambridge History of Islam*, j'ai observé que les chapitres consacrés à la Turquie et écrits par des Turcs ne parlent pas de l'Arménie. Comme si l'Arménie n'avait jamais existé. Le découpage des chapitres procède de telle façon qu'on n'a pas à y parler de l'Arménie : ruses de deuxième et troisième degré. Il y aurait dix exemples de même nature. Ce que je voudrais plutôt dire, c'est qu'entre le savoir historique le plus sophistiqué, et le savoir historique utilisé dans l'enseignement et que les enfants ou la société possèdent, il y a un rapport qui est variable. Je donne un exemple : ainsi en URSS, ce que les historiens soviétiques de l'Académie des Sciences écrivent se trouve dans les manuels scolaires en réduction, résumé, simplifié. C'est un peu ce qui se passe en France, de façon moins nette, parce que les ouvrages scolaires français, s'informent auprès des historiens d'idéologie différente. D'ailleurs un bon livre d'histoire est un livre qui informe des différentes thèses, sur un problème. Donc l'écart

(1) Voir note p. 552.

entre le savoir de l'enseignement supérieur et le savoir de l'enseignement secondaire est très réduit on assiste à un processus de simplification, d'homogénéisation, à un effort de pédagogie. Alors qu'il y a des pays et des cultures où l'écart entre le savoir sophistiqué en histoire et l'enseignement est fantastique. C'est le cas aux États-Unis.

Q : A quoi peut-on attribuer cela d'après vous pour les États-Unis ?

R : Aux États-Unis le fait est lié à un phénomène très évident, c'est une démocratie avec toutes les implicites que cela peut signifier, c'est-à-dire que dans la ville de Memphis l'enseignement de l'histoire dépend des volontés des habitants de Memphis. Les habitants de Memphis ont une majorité noire, et on donnera dans les écoles des livres qui racontent l'histoire des Noirs aux États-Unis, en privilégiant leur rôle, etc. Si c'est une ville à majorité Ku-Klux-Klan, on aura une majorité intégriste, et on enseignera une histoire de tendance Ku-Klux-Klan. Autrement dit, comme ce sont les « boards », les bureaux des établissements, qui, démocratiquement, programment l'histoire en fonction de la demande, c'est-à-dire des citoyens qui paient les études, l'enseignement suit les exigences de la base. C'est-à-dire que cela n'a plus rien à voir avec l'histoire que les historiens peuvent fabriquer, au sommet dans les universités, il s'agit de satisfaire une clientèle. Et la clientèle exige une histoire qui ait une fonction thérapeutique.

Q : Vous avez écrit que les historiens soviétiques sont de véritables professionnels dotés d'une double écriture. Cela contribue-t-il à expliquer qu'il y ait relativement peu de contestataires dans leurs rangs ?

R : Non, je ne pense pas, tout d'abord, qu'il y ait peu de contestataires dans les rangs des historiens. Il y a Amalrik que l'on connaît, mais il y en a d'autres, seulement les historiens sont moins notoires que les romanciers ; la preuve, c'est que lorsqu'il s'est agi de faire admettre massivement, à l'opinion mondiale, l'existence de camps en URSS, ce résultat n'a pas été atteint par une centaine d'essayistes, de voyageurs, de témoins, mais par un romancier, Soljénitsyne. L'écriture romanesque dispose d'une capacité de séduction et de persuasion beaucoup plus grande que l'écriture historique.

Quant à la question posée, elle porte sur l'histoire asservie ; comment trouver la route de la liberté ? Je pense que l'histoire asservie doit être connue : nous devons connaître cette histoire qui est alternativement fille de la droite, fille de la gauche, fille du marxisme, fils des vainqueurs, fils des vaincus ; nous devons connaître ces histoires différentes, mais aussi considérer que ces histoires sont à observer, non pas comme la vérité historique, mais comme un objet imaginaire qu'on étudierait, j'allais dire, objectivement. C'est-à-dire qu'il convient de confronter la version que les Arabes, les Turcs, les Chrétiens, les Juifs, ont de l'histoire de la Croisade, en sachant parfaitement que l'important ce n'est pas seulement les conclusions qu'on en tirera, « la vérité historique », soi-disant mais de savoir que de cette histoire des Croisades il y a trois ou quatre visions. A cet égard la Suisse est un bon observatoire parce qu'à Zürich on raconte l'histoire de la Suisse dans son intégration au monde allemand, à Genève on raconte l'histoire de la Suisse dans son intégration au monde français. Du même coup, on voit qu'on dispose de deux histoires de l'Europe différentes : il faut confronter ces deux histoires. Mais on ne fait pas l'histoire avec des histoires. Et il s'agit de découvrir ce que vous avez appelé cette route de liberté ; dissociée de la pression, aux États-Unis, du « board » des écoles, en France, de l'idéologie des partis, ou des institutions diverses, ou des visions de l'histoire ; et essayer de fonder une histoire expérimentale sans prétendre pour autant qu'elle expliquera tout : elle explique un certain nombre de phénomènes qui peu à peu forment une somme qui grossit et se développe ; et c'est ce qu'essaie de faire l'école des Annales.

Les méthodes d'initiation à l'histoire à Saint-Germain-en-Laye et à Chicago

Q : Les cas de Saint-Germain et de Chicago ont votre préférence ; c'est aussi la nôtre, mais ne craignez-vous pas que ce genre de question, très directive dans l'exemple de Chicago, aboutisse à une histoire « arsenal d'arguments » pour l'idéologie présente ? On reviendrait donc à une histoire asservie ; comment peut-on donc avec de telles méthodes se garantir contre ses excès ?

R : En fait, les exemples sont un peu différents ; à Saint-Germain-en-Laye, j'ai voulu apprécier, et j'ai apprécié concrètement ce qui était un enseignement dit d'éveil. Et j'ai bien vu que son intérêt résidait dans le fait que grâce à cette méthode les enfants se formulent eux-mêmes les données qui constituent leur savoir historique. C'est-à-dire qu'au lieu que ce soit un savoir imposé par en haut, c'était un savoir qu'ils élaboraient eux-mêmes. Et cela je pense, c'est une très bonne chose. Seulement je pense aussi que c'est une pratique qui se rapproche de ce qu'on peut appeler la recherche, et que du même coup cela ne permet pas d'avoir sur le passé des sociétés une connaissance globale suffisante ou satisfaisante. Pas pour des raisons de temps, mais parce que ce ne sont pas des enfants de quinze ans qui peuvent, à eux seuls, efficacement, reconstituer toute la problématique du savoir historique que les sociétés ont peu à peu formulé et distribué. Nous ne pouvons pas imaginer que nous puissions nous, simples citoyens, à la fois dominer l'histoire, le fonctionnement social, la médecine, dont nous serions nous-mêmes à la fois les patients et les thérapeutes, c'est une ambition excessive. On peut utiliser largement cette méthode, et c'est fort bien fait à Saint-Germain, ou ailleurs ; simplement en repérant les limites de ce que peut être la recherche en histoire en milieu scolaire. Aux États-Unis, l'expérience à laquelle j'ai assisté, était intéressante moins du point de vue de l'éveil, que par le fait que le professeur d'histoire avait, lui, en quelque sorte, mis en question et problématisé l'histoire des États-Unis. Mais pas avec des questions et réponses comme les tests anciens : « *Jefferson était-il le président des États-Unis ou de l'Argentine ? rayez la mention inutile* » non ; ses questions étaient pertinentes et il en légitimait le choix par un certain nombre de critères énoncés, il pose un certain nombre de questions qui sont pertinentes par exemple : *La politique à l'égard des Indiens s'est-elle substantiellement modifiée depuis 1620 ?* Les élèves disposent de toutes les lois concernant les Indiens, et on regarde s'il y a eu, une évolution dans la politique de Washington vis-à-vis des Indiens. Ou encore : « *Les premiers établissements de colons étaient-ils des sociétés démocratiques ?* » Parce que la tradition enseigne que les sociétés de colons étaient démocratiques ; or les documents prouvent que ces sociétés qui s'étaient constituées pour être démocratiques, en fait ne l'étaient pas. Voilà encore un exemple concret d'une question posée avec documents qui fait réfléchir. Cinq ou six questions de ce type, avec dossier, valent mieux pour réfléchir sur les motivations des colons, la nature de leur société, leurs rapports avec les Noirs, etc., qu'un écrit continu qui ne pose pas de problèmes et s'impose, péremptoire.

Q : Interviewer : cette méthode me semble extrêmement intéressante parce qu'elle fait participer les élèves à l'histoire.

R : C'est l'introduction à la compréhension de notre temps. Et les documents, deviennent opératoires, parce que d'ordinaire, dans nos livres, traditionnellement, il y a des documents, certes, mais pourquoi celui-ci plutôt que tel autre ? Ou bien ce sont des documents notoires, rares, sophistiqués, pour en quelque sorte « épater » les collègues qui n'y ont pas eu accès. Mais ce ne sont pas des documents qui sont organisés en système, ils sont organisés en fonction de leur rareté, de leur célébrité, ou de leur utilité pour comprendre le récit, ou pour poser des problèmes ; autrement

dit, même la sélection des documents devrait être fondée sur un certain nombre de critères ; et ces critères, il faudrait les énoncer afin que le professeur d'histoire sache pourquoi on a choisi de mettre ces quatre articles de la Constitution de l'an VIII, et pas les autres !

Q : Pourquoi n'avez-vous pas, vous-même, écrit de manuel scolaire ?

J'ai toujours été épouvanté par la multiplication des interdicts et des recettes qui précédaient la décision d'écrire ces livres ; je veux dire qu'il fallait que chaque chapitre ait 16 pages, (comme si toutes les questions devaient avoir la même mesure) dans chaque chapitre il devait y avoir 6 documents, trois gravures, quatre illustrations, deux courbes ; bref, la maquette l'emportait sur le texte. Et cette sorte de dépendance de celui qui écrit l'histoire par rapport à celui qui l'édite, m'a semblé inadmissible et pire que toutes les intrusions. J'ai donc reculé, absolument épouvanté, devant ces nouveaux manuels, dont je m'aperçois, comme je l'avais instinctivement senti qu'ils n'ont qu'un seul ordonnateur celui qui décide de la structure de la maquette.

L'historien comme garant et analyste.

Q : Comment concevez-vous le rôle de l'histoire au XXI^e siècle et en conséquence le rôle du professeur d'histoire, médiateur entre le passé et l'élève ?

R : Je pense que l'historien ou le professeur d'histoire ont deux fonctions : la première, c'est d'être en quelque sorte **le garant** que le passé de chaque groupe social de chaque société ne sera pas utilisé, manipulé par les institutions, par le pouvoir, par les pouvoirs qui changent. Autrement dit, l'historien a pour charge de nous faire connaître la mémoire ouvrière, la mémoire patronale, la mémoire socialiste, la mémoire fasciste, et d'être **le conservatoire qui disparaîtrait s'il n'y avait pas l'historien**. En Algérie, par exemple, l'histoire qu'on raconte aujourd'hui évacue du passé toute une réalité qui a pourtant existé, les partis démocratiques tels que l'UDMA, le MTL, etc. ; l'histoire y a pour tentation d'accorder à l'insurrection armée et aux armées de l'extérieur, comme on disait à l'époque, le rôle d'avant-garde dans le combat contre les Français, alors que la résistance à l'intérieur, des milieux politiques et autres, était le moteur principal, que les armées de l'extérieur n'ont joué un rôle qu'ultérieurement. Or comme ce sont ces forces de l'extérieur qui, peu à peu, ont pris le dessus sur l'organisation intérieure après la chute de Ben Bella, aujourd'hui l'histoire a tendance à sous-évaluer et à évacuer toute l'histoire des organisations intérieures et à valoriser, par contre, tout l'aspect militaire des combats aux frontières et des armées de l'extérieur. S'il n'y avait pas des historiens pour garder le souvenir des combats qui avaient lieu au sein du M.T.L.D., du rôle de Ben Bella, qui souvent n'est même pas cité dans certains livres, de Khider et de Ferhat Abbas etc., cette histoire disparaîtrait. Donc la première fonction c'est le rôle de conservatoire. La deuxième fonction, **c'est son rôle d'analyse**. Et c'est là que l'exemple de l'éveil, d'une part, l'exemple de l'histoire expérimentale telle qu'on la fait aux *Annales*, d'autre part dans la recherche, l'exemple des États-Unis troisièmement, sont de bonnes opérations pour essayer d'analyser le fonctionnement des sociétés. L'histoire étant dans son deuxième objectif l'analyse des problèmes qui sont aux origines de notre temps, l'histoire ne doit pas être uniquement un musée du passé où l'on visite ceci ou cela, des pierres, des tableaux... elle doit aussi **expliquer** ce qui a survécu dans notre vie d'aujourd'hui du passé, et comment aujourd'hui les pays de la Dordogne ont été ruinés par le chemin de fer, et que leur apogée a eu lieu quand les Hollandais buvaient beaucoup de vin et où Bordeaux se développait. Donc pourquoi, aujourd'hui, les pays de la Dordogne vivent d'une certaine façon, l'histoire a pour fonction d'expliquer les origines de notre temps, soit d'une région, soit d'une nation, soit d'un groupe social : voilà la deuxième fonction. En bref, **Garant et analyste**.

L'ÉCOLE DES ANNALES

L'École des Annales : une démarche expérimentale

Q : Marc Ferro, comment définiriez-vous l'histoire dite des Annales, selon les Annales ?

R : Je définirai l'histoire selon les *Annales* d'abord comme une tentative de ne pas produire un discours idéologique sur le passé, de ne pas écrire l'histoire de telle sorte qu'elle reproduise une vision des dirigeants, des gouvernements, des églises, du Parti, et qui est donc une histoire partielle et partiiale, avec des bons et des méchants. L'école des *Annales* a essayé d'objectiviser le discours historique en contestant la branche la plus idéologique de l'histoire, celle des événements politiques. Chacun a très bien dit que « l'histoire événementielle était au fond une chronique améliorée de l'État ». A cette histoire, les *Annales* ont essayé de substituer une analyse qui procéderait à la façon des sciences de la nature et des autres sciences de l'homme, et qui ne serait ni un discours ni un récit. L'école des *Annales* a essayé d'utiliser la méthode des autres sciences, que ce soit la psychologie, l'économie, la sociologie, en empruntant les pratiques de ces sciences : l'observation, la comparaison, la classification comme des procédures privilégiées pour poser des questions, résoudre des problèmes et découvrir un certain nombre de notions sur le passé. Par exemple, la thèse de Braudel sur la Méditerranée est une histoire comparative, puisqu'on y confronte les genres de vie en Méditerranée, à une époque donnée ; en les classant ; Braudel offre ainsi le premier exemple d'une histoire comparatiste systématique. Au lieu d'étudier l'histoire de l'Espagne, de la Sicile ou de la Monarchie française, il analyse systématiquement tous les cas de figures des dispositifs sociaux et politiques, à cette époque, puis leurs rapports sur une durée plus longue. La thèse de Braudel était ainsi le premier exemple d'un type nouveau d'histoire, puisqu'il n'étudiait pas l'histoire de la France, ou de la Maison d'Autriche, mais il choisissait un autre objet historique, la Méditerranée ; et qu'à l'aide de l'observation, il procédait à une classification, à une comparaison qui était même une expérimentation puisque cette dernière portait sur la durée de chaque phénomène, courte durée, moyenne durée, longue durée. On trouve ainsi dans la thèse de Braudel l'amorce de ce que peut être la vocation de l'école des *Annales*.

Deuxième remarque : l'école des *Annales* a toujours essayé de multiplier les expérimentations, c'est-à-dire des découvertes qui se font à partir d'une démonstration, d'une preuve. L'histoire quantitative, notamment, par le privilège accordé aux courbes et aux corrélations, permet d'accéder à des faits d'histoire que l'historien fabrique exactement de la même façon que le médecin fabrique la maladie : de même que le médecin définit ce qu'est une maladie, par rapport à une autre maladie, (et une maladie n'a pas d'existence en soi), de la même façon l'historien des *Annales* découvre des « faits » qui ne sont pas ceux que l'on avait identifiés (la guerre de 1914, la Révolution russe), mais par exemple une corrélation entre le degré de bureaucratisation d'un soviet et le nombre de participants aux assemblées générales..., ou bien, toujours pour 1917, la confrontation entre l'enseignement des textes et celui des images, etc.

Q : Est-ce que cette histoire des *Annales*, devenue pour les besoins de la cause « nouvelle histoire », n'a pas été déformée par les auteurs de manuels ?

R : L'école des *Annales* se voulait une école de recherche en histoire ; or, on n'a jamais assez nettement distingué la recherche de l'enseignement. On a cru que l'école des *Annales* souhaitait anéantir la connaissance traditionnelle du passé, et notre mémoire collective ; or il est indispensable de la connaître. Les *Annales* n'ont pas prétendu supprimer la connaissance du passé telle qu'on avait traditionnellement l'habitude de la connaître, mais les historiens des *Annales* ont considéré que cette connaissance du passé était elle-même objet d'histoire ; ce qui est totalement différent. La recherche, aux *Annales*, avait pour but de rechercher dans le passé ce qui n'était pas explicite, de découvrir les « non-dits » de l'histoire, ses lapsus, d'une part ; mais aussi les mécanismes non visibles, ses fonctionnements à découvrir, comme ceux de la nature : lois économiques, histoire des mentalités, etc. Cette histoire ne se surajoute pas à l'histoire traditionnelle, elle l'approche d'une autre façon.

Critiques « marxistes » contre la longue durée

Q : Les marxistes ont attaqué les *Annales* en disant qu'elles gommait la lutte des classes, que vous voyiez les choses dans leur longue durée et que vous ne voyiez pas le côté insurrectionnel de l'événement, que c'était une histoire désidéologisée qui ne remettait plus rien en question.

R : Il est certain que le privilège accordé à la longue durée a pour effet de destituer la volonté collective des citoyens de leur capacité à changer l'histoire, puisque l'histoire est vue d'une façon longue. Toutefois je ferai remarquer que lorsque Marx élaborait sa périodisation de l'histoire, sa façon de procéder, qui était un progrès par rapport à l'histoire traditionnelle puisqu'elle permettait de connaître les fonctionnements non visibles de la société : lutte des classes, modes de production, etc., la vision avait pour effet, elle aussi, de réduire le rôle des grands hommes et l'efficacité de leur action volontariste. Or, autant que je sache, depuis Marx, les « marxistes » ont rendu aux « grands hommes » un véritable culte... Par conséquent, le reproche qui est adressé aux *Annales* doit être pris à sa mesure. Pourtant il est en partie légitime ; et je pense que ce reproche a été fait parce que les marxistes — enfin ceux qui se disent marxistes, ou qui se veulent marxistes, ou qu'on définit comme marxistes, ou qui se définissent eux-mêmes comme marxistes — ont cru que, sous prétexte que les *Annales* privilégiaient les faits économiques par rapport aux faits politiques, les *Annales* apportaient de l'eau à leur moulin. Si bien que lorsque les *Annales* sont passées à un autre champ de la recherche, de l'histoire économique à l'histoire des mentalités par exemple, ils ont crié à la trahison ; double trahison ; trahison à cause de la longue durée qui sacrifiait les mouvements courts, trahison pour autant que les *Annales* ne faisaient plus d'histoire économique, laquelle, chez les marxistes, a pour fonction de légitimer, à un certain stade de développement de la production, le rôle du prolétariat. Ainsi le privilège accordé à l'histoire économique n'était pas innocent politiquement, il était idéologiquement connoté, et les communistes, soviétiques ou non, ont vu dans la marche des *Annales*, une double trahison puisque l'histoire économique ne tenait plus le premier rôle et que la longue durée en quelque sorte évacuait les phénomènes à temps court comme les révolutions. Enfin, les Soviétiques (mais aussi quelques communistes français) ont jugé que l'histoire, telle que les *Annales* la fabriquaient, était une histoire « émietlée », je dirais plutôt segmentaire ; et moi je dirais que c'est une bonne chose que cette histoire ait été segmentaire parce qu'elle permet, dans certains domaines, d'aboutir à des conclusions que personne ne met plus en cause, pas plus

les Soviétiques que d'autres. Donc cette histoire segmentaire, son insuffisance apparente, ne donnait sur la vie rurale, sur l'histoire de la France, sur d'autres phénomènes, que des segments de vérité vérifiable. Et tous ces segments ensemble, les « marxistes » déclarent que ce n'est plus de l'histoire ; qu'il n'y a plus de sens de l'histoire ; qu'il n'y a plus de vision globale de l'histoire chez les historiens des *Annales* alors que leur histoire à eux permet d'avoir une vision globale. Mais ce n'est pas parce que la vision soviétique de l'histoire permet de construire une histoire globale que cette histoire globale a la moindre valeur scientifique. Car elle change de position à chaque virage, de Lénine à Staline, de Staline à Khrouchtchev, de Khrouchtchev à Brejnev : de sorte que la légitimité des conclusions de cette histoire n'est plus du tout établie. Dans mon livre j'ai donné un exemple de la façon dont le pouvoir pèse sur ces conclusions, l'Institut Marx Engels contrôlant l'Institut d'histoire. Or jamais des historiens communistes n'ont montré clairement quelle est, dans leur raisonnement, la part d'influence de l'histoire en train de se faire sur l'histoire qu'ils écrivent. Jamais les historiens communistes n'ont clairement explicité que l'histoire qu'ils énoncent était au service d'une politique, que leur histoire était action ; alors que l'histoire des *Annales* se veut science expérimentale. C'est totalement différent ; d'où le divorce.

Q : Quand vous parlez des distances segmentaires qui ont une valeur scientifique reconnue universellement, et même par les Soviétiques, à quoi pensiez-vous ?

R : Lorsque les Soviétiques font une analyse des articles parus dans les *Annales*, pour un certain nombre d'entre eux ils reconnaissent leur valeur opératoire, ne serait-ce qu'en les citant comme référence et comme point d'appui à leur propre analyse.

Q : Que peut-on utiliser pour l'enseignement de l'histoire aux enfants de cette histoire selon les *Annales* ?

R : Je pense que les professeurs d'histoire doivent servir de médiateurs et extraire des articles parus dans les *Annales* les données ou les méthodes qui peuvent aider les jeunes à mettre en cause la vision idéologique de l'histoire qu'ils avaient au travers des récits traditionnels : certaines courbes, certaines confrontations de textes, certaines analyses dites structurales ou autres. Elles peuvent servir d'exemples qui aident le professeur d'histoire et l'élève à lui-même disposer d'un appareil critique pour corriger l'histoire traditionnelle qui est souvent de l'histoire officielle. Il convient de cesser de croire que l'histoire traditionnelle, c'est l'histoire ; qu'il n'y en a pas d'autre.

Q : Dans ce domaine est-ce que le récit et l'histoire-bataille, les grands hommes, sont à bannir de l'enseignement ?

R : Il s'agit de deux choses différentes : le récit, j'en ai déjà parlé, ne doit pas être banni mais doit être observé et analysé comme un document. On ne doit pas s'imaginer que c'est la « vérité historique ». Quant à l'histoire-bataille et à l'histoire des grands hommes, ce sont des phénomènes essentiels comme la vie agricole, et je ne vois pas pourquoi on bannirait l'histoire-bataille. Ce n'est pas parce que l'ancienne histoire, à une époque où le monde était dirigé par des guerriers, était une histoire-bataille et reflétait l'idéologie d'une époque, où elle monopolisait en quelque sorte le sens de l'histoire, qu'aujourd'hui on va supprimer du passé, d'une part l'histoire-bataille et, d'autre part, l'idéologie qui l'avait fabriquée ; elle fait partie d'une culture, il faut la connaître. Simplement il faut la confronter à d'autres visions de l'histoire : histoire de la production, histoire des échanges, histoire de la vie quotidienne, etc.

L'histoire, clé pour la liberté du citoyen :

Q : Marc Ferro, d'où vous vient cette passion pour l'histoire, cet enthousiasme que vous communiquez à tout le monde, cette sorte de charisme que vous dégagéz à propos de l'histoire ?

R : D'abord je pense que les citoyens que nous sommes sont des êtres perdus dans la société. Au temps où les sociétés étaient hiérarchiques et stables, où le fils du laboureur était laboureur le fils du bijoutier, bijoutier, il n'y avait qu'une toute petite partie de la société qui avait à se poser des problèmes de stratégie devant la vie, pour conduire son existence, etc. Du seul fait que j'étais au lycée, j'étais sûr d'appartenir aux professions des classes dirigeantes. Je finirais prof, ou médecin, ou ingénieur, ou juriste, que sais-je... Depuis, tout a changé. Je veux dire que dès l'âge de dix, douze, quatorze ans, chaque enfant, chaque futur citoyen est obligé de se frayer une route dans la société pour, d'abord, choisir une profession, y parvenir, se développer et prospérer. Et du même coup, la société apparaît comme une sorte de labyrinthe extraordinairement complexe, où les gens s'égarent et où ils sont éperdus. D'où leur intérêt pour l'histoire, car ils pensent que l'histoire peut leur expliquer un certain nombre de phénomènes, d'itinéraires, de réussites, d'où le succès, évidemment, de l'histoire des grands hommes qui donnent un code pour la vie individuelle, un exemple qu'on réussira à imiter ou à suivre. Il s'est agi des grands militaires dans le passé, il s'agit aujourd'hui des grands médecins, des grands ingénieurs puisque nous vivons une autre idéologie. L'histoire est appréhendée, désirée par la société comme code d'explication du fonctionnement social. Or l'histoire dominante souvent, c'est une histoire-rêve, une histoire-évasion qui n'a de contact avec la réalité et qui ne nous explique pas les origines de notre temps. Et moi, je m'enthousiasme, parce que je voudrais que l'histoire fasse mieux ; qu'elle aide à comprendre notre temps. Qu'elle contribue à la liberté des citoyens.

Cette histoire négociée, déracinée, a-t-elle encore un sens ? Jusqu'où ira son édulcoration par les media, par les États, les Églises, les partis politiques. Elle ne cesse : en témoigne cette information publiée dans *Haratch* des 25-27 décembre 1981 :

« Le 10 décembre, un accord culturel a été signé entre la Turquie et la Syrie, par lequel les parties se sont engagées à ne pas faire place dans leurs manuels scolaires à des expressions critiques l'une envers l'autre. Une commission plénipotentiaire doit se constituer pour examiner les manuels scolaires des deux pays et en éliminer les phrases et les parties critiques. Dorénavant, on n'autorisera plus la publication d'ouvrages comportant des parties hostiles. »

Cet entretien a eu lieu à la Maison des Sciences de l'Homme le 2 juin 1981 et a été réalisé par Daniel-Jean JAY, Hubert NEANT et Hubert TISON.

Ce texte a été mis au point et dactylographié par Martine GODET.