



Une histoire des marges, l'histoire depuis la marge

Federico Dotti¹

federico.dotti@unige.ch

Résumé : L'histoire puise dans le passé des réponses à des questionnements actuels, faisant de la comparaison avec des formes d'altérité proche ou lointaines, tant du présent que du passé, un des pivots à partir duquel s'articule la démarche qui lui est propre. Forgé dans un contexte de contestation de l'autorité et de l'arbitraire des normes sociales, le terme *marge*, mais plus encore sa déclinaison adjectivale *marginal*, s'inscrivent dans le débat post-68 et gagnent en popularité jusqu'à transformer l'adjectif en nom propre. Aujourd'hui, le phénomène de la valorisation des différences interpersonnelles, dans un contexte caractérisé par des changements sociaux accélérés, donne aux individus et groupes se trouvant aux marges de la société une nouvelle visibilité. La sensibilité accrue face aux différences qui caractérise les sociétés occidentales contemporaines se présente ainsi sous une forme de tension entre individualité et égalité de statut, les enjeux d'intégration se trouvant au centre des interrogations des politiques publiques. L'enseignement d'une histoire des marges est susceptible de promouvoir un questionnement des mécanismes de domination par le caractère révélateur des marges elles-mêmes. Ces dernières deviennent ainsi le point de départ d'un questionnement des structures à la base de la vie en société. La transmission d'une histoire des marges ouvre ainsi une brèche dans le caractère prescriptif de l'institution scolaire, des injonctions à la tolérance de la différence, faisant de cette différence le levier d'un modèle compréhensif.

Mots clés : transmission de l'histoire, marginalité, différences, pensée historique.

Abstract : History draws from the past the answers to current questions, turning the comparison between close or distant forms of otherness, belonging both to the past and the present, into one of the central components on which the typical approach of this discipline is based. Forged in a context of contestation of authority and of arbitrariness of social norms, the terms *margin*, but even more its adjective *marginal*, fall within the post-68 debate and gain popularity to the point of transforming the adjective in a proper noun. Nowadays, the phenomenon of valorisation of interpersonal differences, in a context characterised by fast social changes, gives new visibility to individuals and groups which are on the margins of society. The increased sensitivity towards differences, that characterises contemporary western societies, appears as a tension between individuality and equality of status, since the challenges of integration are at the centre of attention in public policies.

1 FPSE, Université de Genève

The teaching of a history of margins is likely to promote a questioning of the mechanisms of domination thanks to the revealing nature of margins themselves. Thus, these last become the starting point to question the structures which form the basis of life in society. Then, the transmission of a history of margins breaks through the prescriptive nature of the educational institution, of the instructions to tolerate difference, transforming difference into the lever of a comprehensive model.

Keywords: history teaching, marginality, differences, historical thinking.

Introduction

L'enseignement de l'histoire, en tant qu'*usage publique de l'histoire* (Gallerano, 1994), s'inscrit dans un cadre politique qui détermine les finalités qui lui sont assignées dans la dimension scolaire du projet de société correspondant. Marquée par une tension entre émancipation et prescription, entre développement de l'esprit critique et construction d'un sentiment d'appartenance, l'histoire enseignée est confrontée de ce fait à des formes de politisation en relation avec les défis des sociétés contemporaines, particulièrement intenses aujourd'hui autour de notions telles que l'identité, l'altérité et la citoyenneté. Ainsi, dans les sociétés occidentales où la promotion d'une autonomie de pensée entre en contradiction avec la dénonciation d'une prétendue perte de repères identitaires, la convocation de l'histoire dans la sphère publique par le monde politique semble plutôt s'articuler autour d'une redécouverte du roman national (Riot-Sarcey, 2016), d'une (re)valorisation des traditions inventées (Hobsbawm, 2012). À Genève, une pétition du 2 janvier 2015 qui plaidait pour un enseignement plus conséquent de l'histoire de la Suisse et du canton de Genève évoquait en effet un contexte de méconnaissance des traditions, notamment de prétendues racines helvétiques². À ce propos, comme le souligne Prost, « la ruine des grandes idéologies, qui constitue sans doute un progrès de la lucidité politique, laisse nos contemporains désemparés » (2010, p. 305). Cette politisation de l'écriture et de la transmission de l'histoire trouve un terrain fertile par la nature même de l'objet de l'investigation historique, un objet qui est absent: le *passé* (De Certeau, 1973).

Ainsi, un manque de projection vers le futur encouragerait-il une vision utilitariste de l'histoire pouvant répondre aux besoins politiques de l'immédiat ? *Que peut l'histoire ?*, se demandait récemment Patrick Boucheron lors de sa conférence inaugurale au Collège de France en 2016. Quels chemins autres que l'identitaire l'histoire scolaire peut-elle emprunter pour contribuer à répondre aux risques de fracture de la cohésion sociale ?

Dans les pages qui suivent, j'essayerai de présenter une réflexion qui, dans un renversement de perspective, mette les marges au cœur de la transmission de l'histoire.

2 Rapport de la Commission des pétitions chargée d'étudier la pétition : Pour un enseignement de l'histoire suisse et genevoise ! Parce que notre démocratie en a besoin ! Repéré à <http://ge.ch/grandconseil/data/texte/P01921A.pdf>

Je chercherai à interroger en quoi une histoire des occultés de la culture dominante peut engendrer, en tant qu'objet d'enseignement, des pistes de questionnement sur les éléments autour desquels se soude une société à partir des figures vivant au ras du sol ; dans quelle mesure le défi de la différence dans le domaine de l'éducation peut-il être appréhendé à partir des marges d'une société, cette forme d'*exotisme social* où la charge de l'altérité s'apparente à celle de la familiarité et de la proximité ?

De l'histoire et l'altérité

Dans *L'Archéologie du savoir*, Foucault (2012) souligne comment l'historiographie et l'approche historique ont subi des modifications très profondes. Ce changement concerne en particulier l'histoire des idées qui se caractérise dorénavant par de nombreuses ruptures et par un découpage de l'histoire sur des périodes moins longues, remettant ainsi en question sa continuité linéaire. L'histoire progrès, totalisante, cède alors le pas aux discontinuités, longtemps ennemies de l'historien·ne, et à des emfans temporels pouvant se juxtaposer et se chevaucher, empêchant ainsi leur schématisation sous une forme linéaire. Parmi les promoteurs d'un tel renouvellement, les deux fondateurs de la revue des *Annales d'histoire économique et sociale*, Marc Bloch et Lucien Febvre, contribuent à abattre des murs qu'ils considèrent « si hauts que, bien souvent, ils bouchent la vue » (1929, p.2). Dès lors, l'histoire se présente comme un outil permettant d'appréhender le monde comme étant en changement perpétuel, en évolution et développement constants (Hobsbawm, 2012). D'après Dilthey (1992), la seule manière que l'*Homme* a de comprendre le monde s'inscrit dans une perspective historique, puisqu'il est lui-même un être historique.

L'histoire est, « la science d'un changement et, à bien des égards, une science des différences » a écrit Marc Bloch (2006, p. 474). Elle interroge le passé à partir des enjeux contemporains qui, de par leur mise en perspective, engendrent une prise de recul par rapport aux idéologies qui imposent le point de vue dominant comme une évidence (Althusser, 1970 ; De Certeau, 1974). Et c'est bien cette évidence que la pratique de l'histoire vise à questionner par la confrontation à une forme d'*estrangement* (Ginzburg 2011), à une perception de l'étrangeté du passé :

En déjouant l'ordre imposé des chronologies, elle sait se faire proprement déconcertante. Elle trouble les généalogies, inquiète les identités et œuvre un espacement du temps où le devenir historique retrouve son droit à l'incertitude, se faisant accueillant à l'intelligibilité du présent (Boucheron, 2016, p. 36).

L'utilité sociale de l'histoire se dévoile de ce fait dans sa manière de lutter contre l'idée de l'inéluctable. En se défaisant du jugement imprégné des valeurs et des vérités acquises du présent pour s'ouvrir à la compréhension, la pratique de l'histoire replace les événements dans les contextes qui les ont produits pour leur attribuer la valeur relative qui leur appartient, pour appréhender leur unicité.

En effet, la compréhension d'un comportement dans sa dimension historique et sociale implique celle des systèmes de signification à l'intérieur desquels ledit comportement acquiert du sens (Geertz, 1998). C'est ce que découvre Zarathoustra lors de son voyage, se trouvant notamment confronté à la diversité des mœurs, à la pluralité d'acceptions d'un même comportement par différents peuples, plus ou moins distants les uns des autres en termes temporels ou spatiaux : « beaucoup de ce que tel peuple appelle bon fut nommé par un autre dérision et ignominie, ainsi ai-je trouvé. Beaucoup trouvait qu'ici l'on appelait méchant et qu'ailleurs on paraît de pourpres honneurs » (Nietzsche, 2008, p. 83). Le caractère étrange du passé appelle ainsi à l'interprétation qui est propre à la démarche historique. À ce propos, Gadamer fait référence à Nietzsche à qui va le mérite d'avoir généralisé la notion d'interprétation qui se retrouve dans la méthodologie historique : « d'après lui, tous les énoncés qui relèvent de la raison sont susceptibles d'interprétation, puisque leur sens véritable ou réel ne nous parvient que masqué et déformé par les idéologies » (1996, p. 26). L'histoire se révèle de ce fait une manière d'interroger la nature des valeurs dont le passé semble affirmer une forme d'autorité. Elle représente un espace de liberté dans la mesure où l'historien n'est pas un juge. En effet, bien que partageant un certain nombre de caractéristiques communes, le travail de l'historien et celui du juge divergent, entre autre, au moment de la sentence (Ginzburg, 2006).

Or, si la comparaison entre passé et présent, entre altérité et conformité, tout comme la quête des tensions entre continuités et ruptures, permettent de sonder la complexité des sociétés, celle-ci ne peut être appréhendée que dans la mesure où l'histoire ne se limite pas à la seule histoire des vainqueurs, mais implique de se pencher également sur les fragments moins visibles d'une société, de faire une « histoire à rebrousse-poil » (Benjamin, 2013, p. 63). La multitude des relations qui caractérise les formations sociales nécessite un éclairage depuis maints angles de vue et, à ce propos, l'intérêt pour les dominés, pour les laissés pour compte, n'est pas une nouveauté. Au cours du XIX^e siècle, les romantiques donnent un nouveau souffle à la fascination littéraire pour la masse des personnes déracinées et l'indigence dans laquelle elles sombrent, une tradition héritée de la Renaissance. Dans *Les Misérables* notamment, Victor Hugo (1863) attribue une place centrale à l'invisibilité dont souffre une partie de la population dans une éclairante analyse sociale. Il écrit que « l'unique péril social, c'est l'Ombre » (p. 269). Mais, ce qui est encore plus intéressant, il invoque le travail des historien·nes et les exhorte à l'étude des mœurs :

Et puis, nous y insistons, étudier les difformités et les infirmités sociales et les signaler pour les guérir, ce n'est point une besogne ou le choix soit permis. L'historien des mœurs et des idées n'a pas une mission moins austère que l'historien des événements. Celui-ci a la surface de la civilisation, les luttes des couronnes, les naissances de princes, les mariages de rois, les batailles, les assemblées, les grands hommes publics, les révolutions au soleil, tout le dehors ; l'autre historien a l'intérieur, le fond, le peuple qui travaille, qui

souffre et qui attend, la femme accablée, l'enfant qui agonise, les guerres sourdes d'homme à homme, les férocités obscures, les préjugés, les iniquités convenues, les contre-coups souterrains de la loi, les évolutions secrètes des âmes, les tressaillements indistincts des multitudes, les meurt-de-faim, les va-nu-pieds, les bras-nus, les déshérités, les orphelins, les malheureux et les infâmes, toutes les larves qui errent dans l'obscurité (p. 366).

Cette dimension contemporaine du regard littéraire est également un élément central de l'approche historique qui se révèle dans les questionnements au travers desquels cette discipline interroge le passé, des questionnements engendrés par les préoccupations qui caractérisent le présent. Ainsi, certes influencés par un contexte d'industrialisation et d'urbanisation progressives qui met le paupérisme au centre des inquiétudes des élites politiques, quelques historien·nes de ce temps-là commencent à s'intéresser à certaines catégories de la population perçues comme dangereuses et dérangeantes : criminels et vagabonds. Ces recherches s'articulent notamment autour des difficultés économiques ; se posait alors le problème d'une quête de continuité entre la classe ouvrière propre au monde capitaliste et le bas peuple qui habitait les villes de l'Ancien Régime (Schmitt, 1978).

Il faudra cependant attendre les années 1970 pour que les oubliés de l'histoire, les subalternes et les individus et groupes se trouvant en marges des sociétés, autrefois considérés comme privés d'histoires, quittent une condition d'invisibilité et de silence dans laquelle ils se trouvaient contraints. Les historien·nes se tournent alors « vers l'histoire du quotidien, vers celle des mœurs et des mentalités, vers celle des marges et des souterrains » (Agulhon, 1980, p. 5). En particulier, le terme *marge*, mais encore plus son adjectif *marginal*, s'inscrivent dans le débat post-68 et gagnent en popularité jusqu'à transformer l'adjectif en nom propre (Vincent, 1979). Ce terme, dont l'histoire s'est entre autres emparée, est ainsi forgé dans un contexte de contestation de l'autorité et de l'arbitraire des normes sociales. L'idée de *normalité* est elle-même questionnée et un nouveau souffle de liberté porté par la valorisation de la diversité qui s'accompagne des interrogations autour des figures de la marge, des mécanismes d'inclusion-exclusion :

C'est sous cette forme-là qu'on décrit, et je crois encore actuellement, la manière dont le pouvoir s'exerce sur les fous, sur les malades, sur les criminels, sur les déviants, sur les enfants, sur les pauvres. On décrit, en général, les effets et les mécanismes de pouvoir qui s'exercent sur eux comme étant des mécanismes et des effets d'exclusion, de disqualification, d'exil, de rejet, de privation, de refus, de méconnaissance ; c'est-à-dire tout l'arsenal des concepts ou des mécanismes négatifs de l'exclusion (Foucault, 1999, p. 40).

Depuis lors, l'intérêt pour la classe ouvrière diminue et est donc progressivement remplacé par d'autres figures, d'autres protagonistes du récit historique : les femmes, les criminels, les jeunes et d'autres phénomènes de marginalisation avec

la revalorisation de leurs rôles au sein des ensembles sociaux. Ainsi, l'intérêt des historien·nes pour ces nouveaux acteurs reflète le déplacement des questionnements autour notamment de la prison ou de l'hôpital psychiatrique qui, des périphéries se trouvent désormais au centre d'une vague de contestations (Perrot, 2001). Cela étant, l'histoire des dominés semble avoir de la peine à se faire une place au sein d'une histoire qui tend encore à privilégier les continuités aux discontinuités dans son rapport passé-présent, ce qui tend encore à justifier une conception de l'histoire comme histoire-progrès (Riot-Sarcey, 2016).

De l'instruction publique et la différence

Les sociétés humaines sont traversées par des dynamismes complexes et antagoniques, fruit de la démultiplication des relations entre les individus venant les constituer. Les tensions entre conformités et altérités se trouvent ainsi à la base du processus de modélisation des groupes sociaux, et cela à différentes échelles (Lévi-Strauss, 1987). La sensibilité accrue face aux différences qui caractérisent les sociétés occidentales contemporaines s'exprime dans les interrogations des politiques publiques, au centre desquelles se trouvent aujourd'hui les enjeux d'intégration. De ce fait, l'exclusion, c'est-à-dire le processus qui trouve son origine dans des situations de précarité et qui peut conduire à une progressive rupture des liens sociaux en raison d'un cumul de handicaps sociaux, s'impose comme l'un des nouveaux paradigmes sociétaux venant interroger les modes de régulation d'une société (Paugam, 1996). La question des marges, par ses implications identitaires et citoyennes, se trouve ainsi sur le devant de la scène, en mettant en évidence les contradictions du système démocratique des sociétés occidentales : « la gestion de la marge définit les capacités d'autorégulation d'une société dont on exige maintenant qu'elle permette à chacun l'accès à sa singularité » (Menegaldo, 2002, p. 23).

Au niveau des politiques publiques européennes et, par effet de miroir, dans l'institution scolaire, la *diversité* occupe une place importante. Ce terme semble avoir fini par supplanter des termes proches comme la *différence* ou l'*inégalité* qui étaient historiquement associés à l'idée de hiérarchie et de conflits sociaux, militaires ou coloniaux (Lantheaume, 2011). Quant à la Suisse romande, c'est encore le terme de différence qui y fait foi, au moins pour ce qui concerne le domaine de l'instruction publique. Pays caractérisé par quatre langues reconnues officiellement, la Suisse ne possède pas de système éducatif centralisé. L'organisation de l'éducation et de la culture relève principalement de la compétence de chaque canton, ce qui implique des dissemblances de taille entre régions linguistiques et réalités cantonales. Une coordination intercantonale est assurée par la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique autour d'accords ou concordats³. La déclaration du 30 janvier 2003 de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse

3 CDIP.Repéré à <http://www.edk.ch/dyn/11926.php>. Dans le cadre de la présente réflexion, il sera ici plus particulièrement question du contexte suisse romand et genevois.

romande et du Tessin définit par exemple les finalités et objectifs de l'école publique pour ce qui concerne les cantons de langue latine. Parmi les visées prioritaires, l'école publique assure, ou plutôt se charge d'assurer, la promotion de l'intégration dans la prise en compte des différences. Elle travaille en outre au développement de la tolérance chez l'élève (Déclaration, 2003). Ces objectifs sont par ailleurs présents dans l'article 10 de la loi sur l'instruction publique du canton de Genève qui concerne les finalités de l'école et qui évoque l'apprentissage et le respect de la diversité⁴. De ce fait, d'une part, le paradigme de la différence modifie les pratiques scolaires qui doivent prendre en compte les particularités de chaque élève et, d'autre part, la différence devient également un caractère ou un ensemble de caractères qu'il faudrait apprendre à tolérer chez l'*autre*. Ces principes se heurtent toutefois à des limites découlant de la nature polysémique de la dimension citoyenne de l'école :

Le terme de citoyenneté peut soit désigner l'idée de civilité, le fait d'un comportement adéquat respectant les règles de la vie commune ; soit correspondre au civisme, à de l'instruction civique, c'est-à-dire à l'apprentissage du fonctionnement des institutions de la vie politique ; soit enfin, dans une perspective qui est la moins développée dans les pratiques spontanées, à une étude raisonnée et critique de problèmes de société à partir des connaissances disciplinaires de sciences sociales (Heimberg, 2010, pp. 1-2).

Se révèle ainsi toute la tension qui se joue au sein d'une institution qui prône l'indépendance de jugement et l'autonomie, mais qui se charge également de la transmission de certaines valeurs et normes.

Cependant, en raison des caractéristiques épistémologiques de sa discipline de référence, l'enseignement de l'histoire et ses visées prioritaires s'inscrivent plutôt dans cette troisième dimension raisonnée et critique de la citoyenneté à l'école : articulée autour de la construction d'une capacité de mise à distance et non pas seulement autour de la recherche d'adhésion. Sans un manuel⁵, sans un programme, l'histoire scolaire offre aux enseignants une certaine liberté quant aux thèmes à aborder en classe et peut davantage répondre aux aléas du présent. Car, bien que les thèmes choisis se doivent de respecter les objectifs qui sont attribués à cet enseignement, l'absence d'un manuel imposé peut favoriser le développement d'une transmission de l'histoire plus proche des besoins des élèves et, peut-être, moins figée dans une approche qui aurait tendance à uniformiser. Se dégagent dès lors deux espaces de pouvoir, l'un, articulé dans les prescriptions officielles, qui offre les bases du questionnement de la nature des différences et des mécanismes qui les composent ; l'autre, qui est propre à l'enseignant·e, concernant les choix des sujets à

4 Loi sur l'instruction publique (LIP, 2015). Repéré à https://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_c1_10.html

5 Depuis peu, des moyens d'enseignement officiels, conçus comme des ressources à disposition des enseignants, sont progressivement introduits dans le panorama de l'enseignement de la Suisse romande.

enseigner qui peuvent permettre l'investigation de pans moins visibles des sociétés passées et présentes.

Pour ce qui concerne le cursus obligatoire en Suisse romande, les finalités de l'enseignement de l'histoire sont énoncées dans le *Plan d'études romand* (PER) et s'articulent autour de deux grands axes principaux :

Découvrir des cultures et des modes de pensée différents à travers l'espace et le temps; identifier et analyser le système de relation qui unit chaque individu et chaque groupe social au monde et aux autres.

Développer des compétences civiques qui conduisent à exercer une citoyenneté active et responsable par la compréhension de la façon dont les sociétés se sont organisées et ont organisé leur espace, leur milieu, à différents moments (PER, 2010, p. 43).

Concernant le post-obligatoire, ces objectifs se poursuivent également dans le *Plan d'études du Collège de Genève* (PECG, 2016), où l'enseignement de l'histoire est sensé porter une attention privilégiée aux problèmes du monde contemporain, pour combattre l'ethnocentrisme et favoriser le développement d'un regard critique tant sur le passé que sur le présent. Dans la même direction s'exprime le *Plan d'études cadre pour les écoles de culture générale* (PEECG, 2019) qui présente l'histoire comme une manière de composer avec un monde en changement constant, permettant aux élèves d'agir et de se positionner de manière critique face aux idéologies par le développement d'une pensée personnelle dans la relation avec autrui. En tant que domaine complémentaire, l'histoire enseignée dans le cadre des maturités professionnelles prône, elle aussi, l'acquisition de connaissances propices à comprendre les enjeux du présent, afin de pouvoir participer à la vie en société de manière réfléchie et contribuer ainsi au développement d'une société pluraliste et démocratique (PEMP, 2013).

Se mesurer à l'étrangeté de l'autre devient de ce fait occasion de réflexion sur soi-même, sur les relations entre individus et groupes sociaux en lien avec le présent, dans le cadre d'une discipline qui se veut vivante. Le développement d'une pensée critique et l'exercice d'une citoyenneté active semblent aller à l'encontre de la recherche d'une simple adhésion. L'enseignement de l'histoire ouvre ainsi une brèche dans le caractère prescriptif de l'institution scolaire, des injonctions à la tolérance de la différence, faisant de cette différence le levier d'un modèle compréhensif : « c'est l'altérité (ce qui arrive à l'autre) qui crée la césure grâce à laquelle peut s'instaurer une « compréhension » différente, c'est-à-dire la combinaison entre un déplacement dans la topographie contractuelle des locuteurs et une autre interprétation des documents » (De Certeau, 1973, pp. 7-8).

De l'histoire scolaire et de sa construction

Que cela soit en termes d'objet de recherche ou de modalité d'investigation, la transmission de l'histoire en milieu scolaire implique de composer avec de

nombreuses variables et ne correspond donc pas à une simplification linéaire de l'histoire académique. Ses contenus sont par contre à la merci de préjugés qui entravent l'approche à une intelligibilité du passé (Heimberg, 2012). En effet,

loin d'être une simple transposition des acquis de la recherche qui descendraient naturellement dans l'espace scolaire, l'histoire à l'école est donc une « fabrique » à partir de matériaux choisis se chargeant de sens à mesure qu'ils sont agencés dans le cadre d'un montage spécifique. De ce point de vue, l'histoire scolaire peut être appréhendée comme une forme d'écriture mémorielle : il s'agit de procéder à une mise en ordre des événements qui n'est que l'image qu'une société souhaite laisser d'elle-même, une politique du passé qui réponde aux priorités du moment (De Cock, 2009, p. 3).

À ce propos, afin d'offrir un cadre favorisant les confrontations avec des situations historiques, la didactique de l'histoire s'intéresse d'une part à la transmission des savoirs et, d'autre part, au développement de modes de pensée qui sont propres à la démarche historique (Heimberg & Opériol, 2012). Se pose ainsi la question de la problématisation de l'histoire enseignée et, encore plus en amont, celle des sujets à enseigner. Bien qu'une volonté commune entre enseignants et domaine universitaire plaide pour une majeure convergence de ces deux mondes, les avancées de la recherche académique ne se reflètent pas forcément dans le domaine de l'enseignement, non pas en raison d'un retard généralisé, mais plutôt en raison de leur mise en harmonie difficile avec les visées de l'histoire scolaire. En effet, les champs d'investigation qui s'inscrivent dans un récit de l'histoire linéaire et consensuel y trouvent leur place sans difficultés (De Cock, 2018). Au contraire, « lorsque des valeurs explicites contredisent nos valeurs contemporaines, il n'y a pas pluralité acceptée, mais réfutation » (Tutiaux-Guillon, 2002, p.90). Cependant, bien qu'il serait particulièrement naïf de croire que la réalité de la classe corresponde aux prescriptions officielles, ces dernières évoquent tout de même la nécessité d'une confrontation à une pluralité de points de vue et d'explications quant à un fait ou à un événement du passé, privilégiant les problèmes du contemporain. Par conséquent, l'enseignement d'une histoire des vaincus, des subalternes, se présente comme une exigence scientifique (Heimberg, 2017).

Cette quête, qui s'achemine de l'extraordinaire à l'ordinaire (De Cock, 2018), donne la parole à celles et ceux qui subissent l'action d'un groupe dominant. De par leur caractère contestataire, introduire une histoire des marges de la société en tant qu'objet d'enseignement, une histoire qui mette en évidence les relations de domination, ouvre ainsi des espaces de confrontation et de réflexion extrêmement riches, qui ne sont cependant pas exempts d'écueils. Une dérive possible, normative, s'inscrit dans un questionnement qui, de manière plus ample, interroge la dimension du doute : elle demeure pourtant peu présente, voire absente, bien que le développement d'un esprit critique et l'indépendance de jugement fassent partie

des objectifs confiés à l'enseignement de l'histoire. Or, « l'histoire dit vrai mais ses vérités ne sont pas absolues » (Prost, 2010, p. 287). Alors que cette dernière est soumise à la critique et légitime ses conclusions par des méthodes rigoureuses, par la preuve, l'histoire enseignée a tendance à en reproduire une version lisse. Elle risque ainsi de se distancer du raisonnement historien s'articulant autour d'une téléologie qui présente les faits comme une suite logique d'événements, invalidant toute pluralité. De même, l'apprentissage correct des faits énoncés par l'enseignant – garant de l'autorité institutionnelle et intellectuelle – semble être préféré au dépit du développement d'un raisonnement historique (Tutiaux-Guillon, 2002). Cette espace de liberté qui est l'histoire risque alors de perdre la dimension émancipatrice qui la caractérise si elle ne se confronte pas à la question du doute, et par là, à celle de la vérité.

Lors des conférences prononcées à l'université de Louvain en 1958, Gadamer soulignait combien la conscience historique est le privilège, mais aussi le fardeau, de l'homme moderne : « celui d'avoir pleinement conscience de l'historicité de tout présent et de la relativité de toutes les opinions » (1996, p. 23). L'intensité des thèses complotistes et des récits conspirationnistes et la médiatisation dont ils bénéficient, d'autant plus accrue dans l'ère du numérique et de l'instantané, appelle à des apprentissages permettant un questionnement de la véracité des informations pour parer les dérives hypercritiques d'un doute endémique. La contribution de l'épistémologie de l'histoire trouve ici toute son importance dans une quête de vérité qui soit raisonnée, fruit d'un travail disciplinaire. En effet, « la preuve n'est recevable que si elle est vérifiable. La vérité en histoire, avons-nous dit, c'est ce qui est prouvé. Mais ce qui est prouvé, c'est ce qui peut être vérifié » (Prost, 2010, p. 263). Ainsi, c'est en partant d'une réflexion épistémologique de l'histoire que nous pouvons élaborer un enseignement de l'histoire problématisé tel qu'il peut être par exemple conçu dans une *grammaire du questionnement de l'histoire scolaire* (Opérial & Heimberg, 2012). Cette gamme de concepts et de questionnements permet d'aller au-delà d'une simple transmission du passé et d'initier les élèves à une approche du monde qui soit propre à l'histoire, de manière à accéder à un rapport critique à la vérité. Le doute vient ainsi ébranler notre appareil critique, en questionnant les représentations sociales de notre quotidien au travers desquelles nous nous confrontons au monde : « la certitude qui s'acquiert à travers le doute est foncièrement différente de cette autre certitude, immédiate celle-ci, que possèdent dans la vie les fins et les valeurs qui s'y présentent à la conscience avec une prétention absolue » (Gadamer, 1996, pp. 44-45).

Un enseignement qui semble prescrire la simple sensibilisation de l'existence de la diversité peut être contrebalancé par le recours à l'épistémologie de l'histoire, pour se pencher sur les mécanismes qui produisent cette même différence, tout comme des formes de marginalisation de certaines catégories de population. Mais

en fonction de quelle légitimité une étude de l'histoire des marges de la société peut-elle se créer une place dans ce fameux étroit chemin entre émancipation et prescription ?

De la marge et du centre

Les interrogations concernant les notions d'identité, d'altérité et de citoyenneté qui travaillent les sociétés contemporaines occidentales se catalysent dans les figures se trouvant aux marges de celles-ci : « le dépassement et l'intégration de la marge est un mouvement parallèle à celui de l'évolution des mœurs et de la législation, l'aboutissement extrême étant l'effacement de toutes frontières et de toutes limites » (Menegaldo, 2002, p. 23). Dès lors, l'existence même de ces frontières produit un questionnement qui se dirige vers le cœur autour duquel gravitent les valeurs, les normes face auxquelles les figures de la marge représentent une forme d'inachèvement. Par conséquent, ces figures, aux limites de la rupture du contrat social, acquièrent une valeur révélatrice : « le marginal porte le signe inversé de la norme qu'il n'accomplit pas » (Castel, 1996, p. 32). Engendrer et sécréter des figures marginales, bien que considérées comme un danger potentiel, se révèle une nécessité pour chaque société afin d'affirmer les éléments les plus importants autour desquels elle se soude (Vincent, 1979). De la sorte, c'est par le hors-norme que l'on vient définir la norme, ce qui confère à la marge la possibilité de dépendre la nature des changements politiques et sociaux (Farge, 1997). Parce qu'en effet,

c'est souvent en découvrant ses marges ou son contraire et en essayant de maîtriser, par le geste ou la parole, ce qui l'inquiète qu'une société établie indique le mieux ses malaises, ses fissures, ses fantasmes. [...] Les descriptions proposées des milieux hors les lois, la civile comme la religieuse, sont un bon diagnostic sur les normes acceptées (Chartier, 1979, p. 277).

La marge est un miroir à travers lequel on peut percevoir la société, et en particulier ses limites en termes de capacités intégratives, car la circonscription de la marginalité s'opère dans une tension entre assistance et répression, entre intégration et exclusion (Vincent, 1979). Cette dernière, en particulier, se concrétise dans ces lieux que Foucault (2001) appelle les hétérotopies, des lieux où les sociétés organisent leurs marges, des lieux où la déviation peut exister tels que les hospices, les asiles psychiatriques, les prisons : des espaces autres qui renferment la partie de la population s'étant démarquée des valeurs d'une société et que cette dernière n'est pas en mesure d'assimiler. Or, si, de par leur nature, hétérotopies et utopies se trouvent aux opposés, c'est bien dans un effet de miroir que ces deux notions trouvent un emplacement de partage expérientiel. En tant qu'utopie, le miroir représente un espace irréel qui nous permet de nous voir là où nous sommes absents et qui, par la même occasion, nous rend visibles à nos propres yeux ; en tant qu'hétérotopie, le miroir se situe dans un emplacement réel et nous permet de nous voir absent là où

nous sommes. Ainsi, les hétérotopies de déviation, les fonctions qu'elles exécutent dans la protection de la société, renvoient directement à un rapport aux valeurs, aux mœurs, aux normes sociales qui reste idéalisé et qui se découvre, par opposition, dans son antinomie. Les problèmes posés par la gestion des marges d'une société viennent de ce fait questionner le centre de la société elle-même.

Or, si l'on veut comprendre les phénomènes de marginalisation et d'exclusion, ces derniers doivent être appréhendés de « façon *historique*, c'est-à-dire *dynamique* » (Le Goff, 1979, p. 20). Le caractère fluctuant, instable et plutôt éphémère de la marge appelle à ce que l'on interroge les processus qui la produisent en le croisant avec l'évolution des groupes marginaux eux-mêmes, tout en contextualisant le phénomène en relation avec l'idéologie légitimant l'exclusion (Le Goff, 1979). Les figures du pauvre, du prisonnier, de l'aliéné deviennent le point de départ d'un questionnement des structures à la base de la vie en société :

Dans le discours sur les mondes marginaux deux cultures se croisent : celle qui énonce, qui est culture savant, qui fonctionne selon certaines règles de production, et d'un autre côté la *subculture* des exclus, qui est appréhendée, objectivée, et aussi déformée par la première (Chartier, 1979, p. 278).

Mettre en perspective la naissance des trois principales institutions prenant en charge ce que l'on appelle des inadaptés sociaux, soit l'hospice général, la prison et l'asile d'aliénés, permet de mettre en évidence dans quelle mesure ces réponses à des problématiques anciennes sont aussi des réponses contemporaines. Incrire dans une épaisseur temporelle ces figures de déviance sociale met en évidence le chevauchement des pratiques des théories qui accumulent trois phénomènes sociaux pour lesquels la réponse a pu autrefois être homogène. Dans ce cas, l'intelligibilité du présent, comme celle du passé, s'articule dans un mouvement passé-présent où la comparaison se révèle possible par la similitude des processus engendrant les figures en marges de la société sans en ôter les particularités et les discontinuités : « omologues dans leur dynamique et différents dans leurs manifestations » (Castel, 1995, p. 20).

Penser le rapport à l'autre permet de naviguer entre les différentes échelles temporelles et spatiales, et parallèlement, les phénomènes de marginalisation deviennent intelligibles par une confrontation aux sociétés lointaines dans l'espace et dans le temps. De ce fait, « l'historien argumente et réélabore les systèmes de relation du passé à travers les représentations de la communauté sociale qu'il étudie, en même temps qu'à travers son propre système de valeurs et de normes » (Farge, 1997, pp. 115-116).

Conclusion

L'émancipation par l'histoire scolaire est possible à condition que cet enseignement s'attelle au développement du raisonnement historique. Pour ce faire,

il doit abandonner toute forme d'emprise sur l'appropriation de l'histoire de la part de l'élève et favoriser sa prise de conscience des phénomènes de domination, sans quoi la suppression de cette emprise s'avèrera difficile, voire irréalisable (De Cock, 2018). Une histoire d'en bas trouve ainsi toute sa place et son enseignement collabore à l'émancipation par les savoirs (Astolfi, 2014), en contribuant au processus de démocratisation et de dépassement des inégalités (Bourdieu & Passeron, 2015). Si la marge est reflet et écart, située au long des frontières et des limites, elle est également espace d'innovation et de réflexion, donnant lieu aux transformations de la normalité :

Si la déviance n'est pas écrasée alors elle peut dans des conditions favorables, souvent formées par des crises, paralyser la régulation qui la refrénait ou la réprimait, puis proliférer de façon épidémique, se développer, se propager et devenir une tendance de plus en plus puissante produisant finalement la nouvelle normalité (Morin, 2015, p. 98).

Dès lors, l'innovation dans les marges n'est pas seulement affaire de changements socio-historiques, elle concerne également l'écriture de l'histoire. En effet, dans la volonté de corriger les injustices du passé et du présent, les pionniers de l'histoire noire aux Etats- Unis ont été parmi les premiers à faire recours à l'histoire orale et aux manufactures artistiques, puisqu'ils se trouvaient dans la difficulté d'avoir accès à des sources écrites. Sortir de l'ombre, devenir acteurs et en même temps rapporteurs d'une histoire noire visait de fait des enjeux de liberté, de citoyenneté et d'égalité (Parfait, Le Dante-Lowry & Bourhis- Mariotti, 2017). Les marges deviennent ainsi motrices du changement, d'une pensée alternative qui naît dans les failles du système et qui ouvre des chemins nouveaux. Il est alors du devoir de l'historien·ne, tout comme de l'enseignant·e d'histoire, de proposer des clés de déchiffrement du monde contemporain pour interroger les constructions sociales les plus figées qui s'imposent comme des vérités de l'immédiat :

Le contemporain qui découvre [...] à quel point la misère qui s'abat sur lui a dû être préparée de longue main – et l'historien doit avoir à cœur de le montrer – acquiert une haute idée de ses propres forces. Une histoire qui l'instruit de cette façon ne l'attriste pas et lui donne plutôt des armes (Benjamin, 2009, p. 500).

Transformer l'histoire des marges en objet d'histoire scolaire, signifie ainsi proposer une histoire qui soit révélatrice de ces mécanismes normatifs et d'exclusion et non pas une simple sensibilisation à l'existence des marges. La transmission d'une histoire des laissés pour compte est susceptible de promouvoir un questionnement des mécanismes de domination par le caractère révélateur des marges elles-mêmes, qui s'avère d'autant plus intelligible lors de situations extrêmes. Plus on s'aventure dans les périphéries et plus le centre se révèle à nos yeux : il devient questionnable et questionné. Un des enjeux socio- politiques de faire travailler les élèves sur ces

questions, de leur permettre de comprendre des situations de marginalisation d'hier, est de leur donner les moyens de comprendre les mécanismes de marginalisation qui existent aujourd'hui. Mais se mesurer à l'étrangeté d'une société implique également de renoncer à effacer les différences qui la caractérisent.

Bibliographie

- AGULHON, M. (1980). Présentation. In M. Perrot (Ed.), *L'impossible prison* (pp. 5-6). Paris : Seuil.
- ALTHUSSER, L. (1970). Idéologie et appareils idéologiques d'État (notes pour une recherche). *La pensée*, 6 (151), 3-38.
- ASTOLFI, J.-P. (2014). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- BENJAMIN, W. (2013). *Sur le concept d'histoire*. Paris : Éditions Payot & Rivages.
- BENJAMIN, W. (2009). *Paris, capitale du XIX^e siècle. Le livre des passages*. Paris : Les Éditions Du Cerf.
- BLOCH, M., & Febvre, L. (1929). A nos lecteurs. *Annales d'histoire économique et sociale*, 1, 1- 2.
- BLOCH, M. (2006). Que demander à l'histoire ? In *L'Histoire, la Guerre, la Résistance*. Paris : Gallimard.
- BOUCHERON, P. (2016). *Ce que peut l'histoire*. Paris : Collège de France/Fayard.
- BOURDIEU, P., & Passeron, J.-C. (2015). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Les Editions de Minuit.
- CASTEL, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris : Fayard.
- CASTEL, R. (1996). Les marginaux dans l'histoire. In S. Paugam (Ed.), *l'exclusion: l'état des savoirs* (pp. 32-41). Paris : La découverte.
- CHARTIER, R. (1979). La « Monarchie d'argot » entre le mythe et l'histoire. In B. Vincent (Ed.), *Les marginaux et les exclus dans l'histoire. Cahiers Jussieu*, 5, 275-311.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (2003) [PDF]. *Déclaration* (pp. 12-15.). Neuchâtel : CIIP. Repéré à https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36379/Declaration_CIIP_PER_BROCH_URE_PG-2.pdf
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (2010). Sciences humaines et sociales, visées prioritaires [PDF]. In *Plan d'études romand* (pp.43-49). Neuchâtel: CIIP. Repéré à https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36260/PER_print_SHS_CG.pdf
- Conférence des directeurs du Collège de Genève (2016) [PDF]. *Plan d'études du Collège de Genève* (pp. 1-62). Genève. Repéré à http://ge.ch/formation/sites/formation/files/fichiers/images/documents/formation_gymnasiale.pdf
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2019) [PDF]. *Plan d'études cadre pour les écoles de culture générale* (pp. 1-59). Berne : CDIP. Repéré à https://edudoc.ch/record/133115/files/FMS_rahmenlehrplan_f.pdf
- DE CERTEAU, M. (1973). *L'absent de l'histoire*. Paris : Éditions Mame.
- DE CERTEAU, M. (1974). L'opération historique. In J. Le Goff, & P. Nora (Eds.),

- Faire de l'histoire. Nouveaux Problèmes* (pp. 3-41). Paris : Éditions Gallimard.
- DE COCK, L. (2009). Avant-propos. In L. De Cock & E. Picard (Eds.), *La fabrique scolaire de l'histoire*. Marseille, France : Agone.
- DE COCK, L. (2018). *Sur l'enseignement de l'histoire*. Paris : Éditions Libertalia.
- DILTHEY, W. (1992). *Critique de la raison historique. Introduction aux sciences de l'esprit et autres textes*. Paris : les éditions du Cerf.
- FARGE, A. (1997). *Le goût de l'archive*. Paris : Éditions du Seuil.
- FOUCAULT, M. (1999). *Les anormaux. Cours au Collège de France, 1974-1975*. Paris : Hautes études/Gallimard/Seuil.
- FOUCAULT, M. (2001). Des espaces autres. In *Dits et écrits II. 1976-1988* (pp. 1571-1581). Paris : Gallimard.
- FOUCAULT, M. (2012). *L'Archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- GADAMER, H.-G. (1996). *Le problème de la conscience historique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Gallerano, N. (1994). Histoire et usages publics de l'histoire. *Diogenes*, 168, 87-106.
- GEERTZ, C. (1998). La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture. *Enquête*, 6, 73-105.
- GINZBURG, C. (2006). *Il giudice e lo storico. Considerazioni in margine al processo Sofri*. Milano: Feltrinelli.
- GINZBURG, C. (2011). *Occhiacci di legno. Nove riflessioni sulla distanza*. Milano : Feltrinelli editore.
- HEIMBERG, C. (2010). *Comment une éducation scolaire à la citoyenneté peut-elle aller dans le sens de la liberté, de la responsabilité et de la capacité de discernement des nouvelles générations ?* Genève : Université de Genève.
Repéré à https://chamilo.unige.ch/home/main/document/showinframes.php?cidReq=IUFEMAS_ECSD2SSEDBAFORENSESEC&cid_session=0&gidReq=0&cid=207.
- HEIMBERG, C. (2012). Visiter Clio : pour une analyse didactique de récits museaux d'histoire. In F. Rousseau (Ed.), *Les présents des passés douloureux. Musées d'histoire et configurations mémorielles* (pp. 17-51). Paris : Michel Houdiard Editeur.
- HEIMBERG, C., & Opériol, V. (2012). La didactique de l'histoire. Actions scolaires et apprentissages entre l'intelligibilité du passé et la problématique du monde et de son devenir. In M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin, & M.-F. Bishop (Ed.), *Les didactiques en questions. État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (pp. 78- 88). Bruxelles : De Boeck.
- HEIMBERG, C. (2017). Regarder et comprendre le monde par l'histoire, nouvelles perspectives didactiques. In L. De Cock (Ed.), *La fabrique scolaire de l'histoire* (nouvelle édition entièrement renouvelée ; pp. 177-189). Marseille : Agone.
- HOBBSAWM, E. (2012). Inventer des traditions. In E. Hobsbawm, & T. Ranger (Eds.), *L'invention de la tradition*. Paris : Éditions Amsterdam.

- HUGO, V. (1863). *Les misérables*. Lausanne : imprimerie typographique de A. Larpin.
- LANTHEAUME, F. (2011). La prise en compte de la diversité : émergence d'un nouveau cadre normatif ? Essai de généalogie et identification de quelques conséquences. *Les Dossiers de sciences de l'éducation*, 26, 117-132.
- LE GOFF, J. (1979). Les marginaux dans l'occident médiéval. In B. Vincent (Ed.), *Les marginaux et les exclus dans l'histoire. Cahiers Jussieu*, 5, 19-28).
- LEVI-STRAUSS, C. (1987). *Race et histoire*. Paris : folio/essais.
- MENEGALDO, H. (2002). Réflexion(s) dans les marges. In H. Menegaldo (Ed.), *Figures de la marge. Marginalité et identité dans le monde contemporain* (pp. 21-39). Rennes : Presse Universitaire de Rennes.
- MORIN, E. (2015). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Éditions du Seuil.
- Nietzsche, F. (2008). *Ainsi parlait Zarathoustra*. Paris : Gallimard.
- PARFAIT, C., Le Dante-Lowry, H., & Bourhis-Mariotti, C. (2017). *Writing history from the margins. African Americans and the Quest for Freedom*. New York/London: Routledge.
- PAUGAM, S. (1996). Introduction : La constitution d'un paradigme. In S. Paugam (Ed.), *L'exclusion : l'état des savoirs* (pp. 7-19). Paris : Éditions La Découverte.
- PERROT, M. (2001). Introduction, in M. Perrot (Ed.), *Les ombres de l'histoire. Crime et châtement au XIX^e siècle* (pp. 7-21). Paris : Flammarion.
- PROST, A. (2010). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Éditions du Seuil.
- Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (2013) [PDF]. *Plan d'études cadre pour la maturité professionnelle* (pp. 1-165). Bern : SEFRI. Repéré à <https://www.per-mp.ch/data/documents/121218-PEC-MP.pdf>
- REVEL, J. (1989). L'histoire au ras du sol. In G. Levi, *Le pouvoir au village. Histoire d'un exorciste dans le Piémont du XVII^e siècle* (pp. I-XXXIII). Paris : Gallimard.
- RIOT-SARCEY, M. (2016). *Le procès de la liberté. Une histoire souterraine du XIX^e siècle en France*. Paris : Éditions La Découverte.
- SCHMITT J.-C. (1978). L'histoire des marginaux. In J. Le Goff, R. Chartier et J. Revel (Eds.), *La nouvelle histoire* (pp. 344-369). Paris : Retz.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2002). Histoire et mémoire, questions à l'histoire scolaire ordinaire. *Le cartable de Clio*, 2, 89-96.
- VINCENT, B. (1979). Présentation. In B. Vincent (Ed.), *Les marginaux et les exclus dans l'histoire. Cahiers Jussieu*, 5, 7-15.

Revista digital: www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/modernoscontemporaneos



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.