

Comparaison, périodisation, échelles, pluralité : une grammaire de la transmission d'une histoire de tous

Charles Heimberg (IFMES & Université de Genève)

*« Toute ma vie, j'ai été fasciné par une catégorie professionnelle étonnamment proche de la mienne, dotée d'une vocation dont la sincérité est si transparente, d'un enthousiasme si compréhensible et dont, néanmoins, les buts ultimes demeurent profondément mystérieux : il s'agit de ces hommes qui s'intéressent aux faits historiques sans pour autant s'intéresser à l'histoire. [...] Ainsi [nous est-il fourni] une introduction à la compréhension de la mentalité des antiquaires. [...] L'interprétation d'objets isolés était leur exercice favori. Ils avaient une capacité d'apprécier des faits sans lien entre eux qui ne nous semble pas relever d'une recherche sérieuse. » [Arnaldo Momigliano, *Les fondations du savoir historique*, Paris, Les Belles Lettres, 1992 (1990), pp. 61 et 65].*

*« Tous ceux qui à ce jour ont obtenu la victoire participent à ce cortège triomphal où les maîtres d'aujourd'hui marchent sur les corps de ceux qui aujourd'hui gisent à terre. Le butin, selon l'usage de toujours, est porté dans le cortège. [...] De tels biens doivent leur existence non seulement à l'effort des grands génies qui les ont créés, mais aussi au servage anonyme de leurs contemporains. [...] C'est pourquoi l'historien [...] se donne pour tâche de broser l'histoire à rebrousse-poil » [Walter Benjamin, « Sur le concept d'histoire » (1942, rédigé en 1940), in *Œuvres III*, Paris, Folio-essais, 2000, pp. 432-433.]*

La transmission de l'histoire dans le contexte scolaire ne va pas de soi. Elle pose des problèmes qui concernent ses objectifs et sa conceptualisation. Quels en sont les principaux enjeux ? Il y en a au moins deux qui portent respectivement sur la nature et sur les échelles de cette histoire.

Tout d'abord, il s'agit de savoir si l'histoire que l'on transmet est une histoire investigatrice et problématisée, qui pose des questions aux présents du passé en circulant à travers le temps, ou si elle n'est qu'une histoire antique, attentive à des objets ou des événements confinés dans leur époque et leur contexte. En d'autres termes, si c'est vraiment de l'histoire.

Ensuite, la question se pose de l'échelle sur laquelle le récit de cette histoire se déploie. Il s'agit alors de se demander s'il prend en compte la communauté de destin de l'humanité tout entière en circulant à travers toutes les échelles, y compris celle de l'histoire mondiale, ou s'il est inscrit dans un confinement identitaire, qu'il soit régional, national ou européen. De savoir aussi s'il ne rend compte que d'une histoire des vainqueurs ou s'il brosse au contraire l'histoire à rebrousse-poil pour y faire entrer tous ses acteurs. En d'autres termes, si c'est vraiment une histoire de tous.

L'histoire qu'il vaut la peine d'enseigner n'est pas une donneuse de leçons, mais c'est un vecteur d'intelligibilité de nos sociétés. L'histoire, nous a dit Marc Bloch, est la science d'un changement et la science des différences. Ce qui la relie à des

temporalités, à des ruptures et à des continuités, à des rythmes et à des durées. Mais l'histoire investigatrice est également une affaire de mise en relation, de comparaison des processus du changement, de prise en considération de notre coprésence au monde. C'est encore Marc Bloch qui a rappelé, en citant un proverbe arabe, que les hommes ressemblaient plus à leur temps qu'à leurs pères¹. Or, notre temps actuel est celui de la mondialisation économique et de l'explosion des communications ; c'est donc bien à affronter ce monde-là, fruit d'une multitude d'échanges et de migrations, que l'histoire enseignée devrait contribuer à préparer les élèves.

Quelle histoire transmettre et comment la transmettre

Ces considérations initiales nous ont mis sur la voie des critères fondamentaux par lesquels l'enseignement de l'histoire pourrait se trouver en conformité avec les finalités citoyennes qui lui sont généralement assignées dans les sociétés démocratiques.

L'enseignement de l'histoire a lui-même une histoire ; et cette histoire pèse lourd dans les habitudes et les consciences. Discipline de sciences humaines et sociales née au XIX^e siècle, dans le contexte de l'affirmation des États-nation, l'histoire a d'abord été créée pour se mettre au service de leur légitimation. Et elle a sans doute servi bien davantage à attiser des haines identitaires qu'à contribuer au dialogue et à la cohabitation pacifique des peuples. Cet héritage a joué un rôle-clé dans la stabilisation de coutumes didactiques qui marquent fortement les pratiques enseignantes dominantes en ne favorisant guère les liens entre le monde de la recherche et celui de l'enseignement². Il a aussi mené aux « 4 R », une sorte de modèle républicain de l'enseignement des sciences humaines qui serait basé fondamentalement sur quatre principes : les *Résultats*, c'est-à-dire le fait d'enseigner ce qui a été donné pour vrai par des chercheurs sans avoir à le mettre en doute ; la notion de *Référent* consensuel qui permet d'éviter les débats et la pluralité des points de vue ; le *Refus du politique* par une présentation des savoirs annoncée comme scientifique en occultant les enjeux de société qui en sont constitutifs ; et enfin, le *Réalisme*, soit la prétention de présenter aux élèves des savoirs réputés vrais, qui diraient la réalité du monde sans interroger leur construction et la manière de les exprimer³.

L'enseignement de l'histoire est aussi soumis à une série de pressions sociales qui découlent de ses usages publics et politiques. Ces pressions peuvent être liées aux injonctions identitaires susmentionnées ou à des objectifs plus louables, mais souvent problématiques parce que les bons sentiments peuvent mener à des impasses. C'est le cas par exemple quand l'exigence d'un devoir de mémoire portant sur les crimes les plus extrêmes de l'histoire contemporaine n'incite qu'à des postures de déploration qui mènent à la sacralisation des faits sans laisser d'espace à l'analyse.

¹ Marc Bloch, *L'Histoire, la Guerre, la Résistance*, Paris, Quarto-Gallimard, 2006, pp. 475 & 873 ; la première référence date de 1937 alors que la seconde est tirée de *L'Apologie pour l'histoire*, publiée en 1949 à titre posthume.

² Nicole Lautier, *À la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 1997.

³ Voir François Audigier, « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves », *Spirale*, n°15, Paris, 1995, pp. 61-89.

Ces usages publics de l'histoire se trouvent donc souvent en contradiction avec les réflexions de l'histoire et avec leurs critères de référence. Il leur arrive par conséquent de pervertir le discours historien. Mais ce cas de figure n'est pas systématique ; il peut aussi arriver que la science historique soit soumise à des stimulations positives provenant de l'espace public. Chaque situation doit donc être examinée pour elle-même. L'expression de l'histoire dans l'espace public n'est ainsi pas forcément un mal, mais elle nécessite toujours un examen critique, sans complaisance ; elle débouche le plus souvent sur la nécessité de remettre de l'histoire dans les débats publics ; c'est-à-dire de faire valoir les instruments et les critères de l'analyse que les historiens développent en observant les sociétés.

Quatre grilles de lecture de la grammaire de l'histoire

Il existe en effet un regard historien sur les sociétés d'hier et d'aujourd'hui, d'ailleurs et d'ici, qui se distingue des regards portés par d'autres disciplines académiques ou scolaires. Les contenus de ce regard spécifique, c'est-à-dire les questions que se pose l'histoire sur les sociétés qu'elle observe, peuvent être décrits autour de quatre grilles de lecture.

Avant de les évoquer, il nous faut d'abord mentionner deux difficultés spécifiques à l'enseignement de l'histoire. La première correspond au fait que la chronologie détermine la progression thématique de l'histoire scolaire. L'une des coutumes didactiques les plus répandues dans l'enseignement de l'histoire consiste ainsi à concevoir l'histoire humaine sous la forme d'un récit chronologique dans lequel les faits se succéderaient selon une logique linéaire de cause à effet. Mais en réalité, cette progression thématique ne correspond guère à une progression cognitive dans la mesure où il n'y a aucune raison de penser qu'un phénomène historique lointain serait plus facile à comprendre qu'un événement récent. La seconde difficulté porte quant à elle sur ces phénomènes historiques. En effet, il ne suffit pas de les mentionner dans un programme pour expliciter les questions que l'histoire pose aux sociétés. Les injonctions thématiques peuvent nous inciter ou non à développer une histoire de tous, d'une échelle à l'autre ; mais elles ne nous disent rien de la manière de traiter les sujets qu'elles introduisent. On peut par exemple parler très différemment en Suisse du mythe de Guillaume Tell selon la posture que l'on adopte. Ainsi chaque thème peut-il être traité comme une vérité historique, comme un thème controversé ou comme un mythe, en fonction des coutumes ou des stéréotypes savants, ou alors conformément aux dernières avancées de la recherche. Nous y reviendrons ci-après.

Première grille de lecture : une histoire problématisée qui met à distance et fait réfléchir

La question est ici de savoir si l'histoire scolaire doit s'organiser prioritairement autour d'une série de données factuelles s'ajoutant linéairement les unes aux autres et qui devraient être apprises en tant que telles ou si elle doit au contraire permettre aux élèves d'affronter des problèmes de société et de les analyser en exerçant les modes de pensée de l'histoire.

L'histoire problématisée suggère un questionnement des sociétés qui permet de mieux appréhender leur complexité en ayant simultanément recours à plusieurs types d'explication, non seulement de cause à effet, mais aussi par exemple d'un

point de vue structural ou en faisant intervenir les acteurs de l'histoire. Elle porte en priorité sur les changements, sur les conflits et les différences qui marquent les organisations collectives, ainsi que sur les manières adoptées pour les gérer. Elle s'interroge en particulier sur les conditions de l'établissement et de la préservation du lien social.

À travers le regard particulier qu'elle exerce sur les sociétés, l'histoire mobilise des modes de pensée qui lui sont propres. En cela, elle n'évacue en aucune manière les données factuelles, mais elle se donne les moyens de leur analyse, de leur mise en perspective. Quelles sont les questions spécifiques que l'on se pose lorsqu'on a chaussé les lunettes de l'histoire pour observer une société ? Une première catégorie de ces questions relève de la comparaison, c'est-à-dire de l'examen des analogies possibles et des distinctions qui s'imposent entre deux situations historiques ou entre deux sociétés. Y a-t-il un aspect de ce passé qui me fait comprendre le présent dans lequel je vis ? Au contraire, quelles sont les spécificités, les marques d'étrangeté, qui caractérisent telle société du passé et la distinguent de mon présent ? Une deuxième catégorie de ces modes de pensée a trait à la périodisation, à la complexité des temps et durées, à la perception des rythmes différenciés du changement. Comme l'histoire s'intéresse en premier lieu aux transformations qui ont marqué les sociétés humaines, elle scrute en priorité la part des ruptures et des continuités, mais aussi les rythmes de ces évolutions. Aussi le travail de périodisation permet-il de donner un sens différent aux événements suivant la temporalité dans laquelle ils sont inscrits. Enfin, parce que l'histoire traite du social et rend compte de ses travaux dans la société, elle interagit avec les manifestations de la mémoire et fait l'objet d'usages publics permanents dans les domaines politique, culturel, etc. Elle est régulièrement invoquée dans les œuvres humaines, pour le meilleur et pour le pire. Ce qu'il s'agit également de faire connaître et de décrypter.

Cette première grille de lecture a inspiré l'actuel curriculum de l'enseignement genevois de fin de scolarité obligatoire⁴. On y retrouve en particulier cinq modes de pensée⁵ qui en constituent le premier principe organisateur puisqu'il est prévu que l'un d'entre eux soit associé à une thématique d'histoire pour chacune des séquences d'enseignement-apprentissage proposées aux élèves. Ces modes de pensée portent respectivement sur l'éclairage du présent par des éléments du passé, sur l'étrangeté du passé dans sa spécificité, sur la complexité des temps et des durées, sur la prise en compte de l'histoire dans les œuvres et les médias et sur la distinction entre l'histoire et la mémoire.

Deuxième grille de lecture : une histoire investigatrice qui reconstruit les présents du passé

Une histoire investigatrice ne se contente pas d'une approche antique, en examinant un objet du passé pour lui-même sans jamais le mettre en relation

⁴ Charles Heimberg, *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur, 2002 ; voir aussi « Pour une histoire enseignée renouvelée : un nouveau curriculum dans l'école moyenne genevoise », in Silvana Presa (a cura di), *Che storia insegno quest'anno. I nuovi orizzonti della storia e il suo insegnamento*, Aosta, Assessorato all'Istruzione e Cultura & al., série « A prendre », n°2, 2004, pp. 115-145.

⁵ Auxquels s'ajoutent deux autres objectifs d'apprentissage concernant la critique des sources et la construction de points de repères dans l'histoire humaine.

avec d'autres passés. Elle s'interroge sur l'événement et tente de lui donner un sens particulier. La comparaison et l'analogie se trouvent ainsi au cœur de la pensée historienne et des activités cognitives qu'elle permet de développer. Dans le champ scolaire, ce travail implique toutefois un usage raisonné et maîtrisé de l'activité de comparaison, consistant à faire l'inventaire des différences et des similitudes, mais en restant attentif au double écueil de l'anachronisme et de la téléologie.

La comparaison à travers l'espace et le temps mène ainsi à utiliser des concepts de temporalité comme le champ d'expérience des acteurs de l'histoire, inscrit dans leur passé, l'horizon d'attente, situé dans leur avenir prévisible ou souhaité, qui les mobilise ou les désespère⁶, ainsi que l'espace d'initiative, plus ou moins grand, dont ils disposent tous dans leur présent⁷. Un usage clairvoyant de ces concepts permet de rendre plus explicite la reconstruction du passé qui porte plus précisément sur tous ces présents successifs marqués par des conditions matérielles et intellectuelles particulières, par des champs d'expérience et des horizons d'attente, mais aussi par l'incertitude de l'avenir. Ainsi, reconstruire les présents du passé, c'est prendre en considération le fait que, contrairement aux historiens, les acteurs de l'histoire ne connaissent pas la suite des événements dans lesquels ils agissent. C'est tenter de tenir compte des conditions réelles dans lesquelles ils ont fait des choix et décidé de leurs attitudes. C'est en même temps prendre en considération l'univers mental dans lequel ils ont baigné et, sur le plan des temporalités, les régimes d'historicité⁸ auxquels ils se sont référés.

Troisième grille de lecture : une histoire qui interroge fondamentalement les sociétés

La pratique de l'histoire, en fin de compte, ne peut être qualifiée d'investigatrice qu'à partir du fait qu'elle mène à poser certaines questions aux sociétés qu'elle examine. L'histoire ne joue ainsi son rôle critique qu'à travers des interrogations particulières qu'elle réserve aux sociétés qu'elle examine. C'est ainsi qu'en amont de toute narration historique cinq catégories de questionnement sur les sociétés humaines peuvent être identifiées. Elles se présentent chacune sous la forme d'une opposition :

- Entre l'inéluctabilité de la mort et la possibilité de tuer autrui, entre le fait de devoir mourir et celui de pouvoir tuer.
- Entre les notions d'ami et d'ennemi, une opposition formelle qui demeure ouverte à tous les contenus possibles.
- Entre le dedans et le dehors, entre l'inclus et l'exclu, une opposition qui crée des formes de spatialité terrestre, mais qui peut être aussi prolongée par celle qui existe entre le secret et le public, l'opaque et le transparent.

⁶ Reinhart Koselleck, *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, Éditions de l'ÉHÉSS, 1990 (1979).

⁷ Paul Ricœur, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000.

⁸ François Hartog, *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris, Seuil, 2003.

- Entre l'homme et la femme, un rapport d'altérité fondamental, mais aussi une relation nécessaire à la vie et à la descendance, qui débouche sur la paternité, la maternité, ainsi que sur l'existence de générations.
- Entre le seigneur et le serviteur, entre le patron et l'employé, entre le dominant et le dominé, autant de formes de dépendance ou de hiérarchisation des rapports humains qui marquent des catégorisations juridiques et sociales⁹.

En fin de compte, ces différents aspects des sociétés humaines, et les manières dont ils évoluent à travers le temps, donnent largement à voir ce que sont les contenus de l'investigation historique. Ce sont des questions fondamentales qui permettent de reconstruire les aspects spécifiques de chaque société examinée. Elles placent également les hommes et les femmes de toutes les conditions et de toutes les identités au cœur du questionnement de l'histoire.

Quatrième grille de lecture : une histoire déployée à toutes les échelles de la coprésence

Toute réflexion en sciences sociales s'oriente de prime abord en fonction d'une question préalable : de qui suis-je solidaire ? Le suis-je de ma lignée, de mes ancêtres ou descendants, ou le suis-je de mes contemporains ? À quelle distance cette solidarité se déploie-t-elle ?¹⁰ Est-ce à mes pères ou à mon temps que je ressemble le plus ? Ces questions cardinales, qui posent le problème de la coprésence et de sa reconnaissance, sont décisives.

L'histoire, science des différences, est attentive à l'autre, proche ou lointain, et s'efforce de le reconnaître. Par ses questionnements, elle exerce un regard dense sur les sociétés par lequel elle intègre des points de vue croisés et contradictoires sur un même fait d'histoire. Elle permet par exemple de percevoir la diversité des durées, les jeux de signification qu'induisent les mécanismes de la périodisation, la profondeur des temps, c'est-à-dire la pluralité, et parfois la contemporanéité, d'univers mentaux qui marquent les membres d'une même société dans leur coprésence. Cette densité du regard est aussi rendue possible par le jeu des échelles spatiales, c'est-à-dire l'interaction des dimensions locale, nationale, plurinationale et mondiale de l'histoire humaine.

Le mouvement entre les différentes échelles spatiales de l'histoire implique un travail de mise en relation par lequel la signification d'un fait local vaudra au-delà de cet espace. « *Quand une « petite histoire » les résume toutes, [elle] devient grande, immense* », a par exemple écrit Nuto Revelli dans la préface d'un livre consacré à un jeune Polonais parti travailler en Allemagne et victime du national-socialisme¹¹. Son histoire, qui vaut pour beaucoup d'autres, a été l'histoire d'un télescopage des échelles, entre la micro-échelle de la vie d'un adolescent du XX^e siècle et la macro-échelle d'un système criminel de destruction humaine.

Une histoire enseignée qui met en relation et qui privilégie les faits qui valent pour beaucoup d'autres s'efforce en même temps de s'affranchir de toute vision

⁹ Reinhart Koselleck, *L'expérience de l'histoire*, Paris, Gallimard-Le Seuil, 1997 (1987).

¹⁰ Denis Rétaillé, « Faire de la géographie un programme », *EspacesTemps*, n°66/67 (Histoire / géographie, 1. L'arrangement), Paris, 1998, pp. 155-173.

¹¹ Christoph Schminck-Gustavus, *Mal di casa. Un ragazzo davanti ai giudici. 1941-1942*, Turin, Bollati Boringhieri, avec une préface de Nuto Revelli, 1994 (1986).

étroitement nationaliste ou européocentrée. Elle traite bien sûr de l'histoire nationale, ou européenne, mais dans une perspective de mise à distance, en donnant à voir les mécanismes de l'invention de la tradition¹². Elle s'efforce par ailleurs d'ouvrir cette approche nationale, ou régionale, à une véritable perspective comparatiste qui permet de constater la présence de récits mythologiques, ou de situations d'invention de la tradition, dans toutes les cultures et dans tous les contextes nationaux.

La nécessité de faire varier les échelles spatiales de l'histoire est également une conséquence du caractère multiculturel de plus en plus affirmé de nos sociétés. S'y référer permet de proposer à tous les élèves des contenus d'histoire dans lesquels ils puissent s'inscrire, qui puissent donc les concerner d'une manière ou d'une autre. Il s'agit de tenir compte de la pluralité des identités présentes dans une classe, ainsi que de la pluralité identitaire propre à chaque individu dans nos sociétés complexes. Mais il ne s'agit pas pour autant d'enfermer quiconque dans une identité présumée¹³.

Les échelles de la coprésence concernent non seulement les espaces, mais aussi la complexité des sociétés. Ainsi, pour comprendre le passé, il est essentiel de parvenir à intégrer les points de vue des vaincus et des dominés, c'est-à-dire de considérer l'envers du décor, de brosser l'histoire à rebrousse-poil. S'ouvrir aux points de vue des subalternes, qu'ils soient d'ici ou d'ailleurs, constitue en effet une nécessité, au plan didactique, si l'on veut que les apprentissages scolaires de l'histoire relèvent effectivement de notre communauté de destin planétaire.

Enseigner une histoire de tous, c'est donc s'efforcer de traiter des situations historiques en donnant à voir la pluralité des postures et des points de vue de tous ceux qui ont été impliqués, à un titre ou à un autre, dans les événements qui sont pris en considération. C'est encore montrer la nature des conflits en jeu et l'existence d'intérêts divergents, voire même de légitimités contradictoires, au sein des sociétés humaines. Par ailleurs, le développement d'une histoire qui intègre le point de vue des vaincus constitue un moyen d'éviter d'attiser des exigences mémorielles, en termes de concurrence des victimes, sous l'effet des silences et des occultations de l'histoire transmise.

Les pièges de la thématisation

En aval de ces quatre grilles de lecture, la grammaire de l'histoire enseignée porte sur les processus cognitifs et le contrat didactique entre l'enseignant et ses élèves. Elle examine les niveaux de complexité qui devraient caractériser les activités proposées aux élèves afin qu'elles leur permettent effectivement de réaliser des apprentissages. Elle porte sur les processus d'évaluation et la manière dont ils permettent aux élèves d'explicitier ce qu'ils ont appris et de le mettre en relation avec d'autres apprentissages. Elle interroge les moyens d'enseignement et leur mise en cohérence avec cette conception du regard historien sur le monde. Elle s'efforce enfin de favoriser l'usage de documents historiques et la pratique de la construction narrative au cours des activités

¹² Eric J. Hobsbawm & Terence Ranger (dir.), *L'invention de la tradition*, Paris, Amsterdam (1983).

¹³ François Audigier & Charles Heimberg, « Quel droit des migrants à des contenus scolaires qui favorisent leur intégration ? », actes du colloque *Migrants et droit à l'éducation : perspectives urbaines* des 11-12 avril 2003 à Genève, *L'Éducation en débats : analyses comparées*, Neuchâtel, HEP-Bejune, Vol. 2, 2004, pp. 118-130.

proposées en classe d'histoire. À travers ces différents éléments, elle tend à promouvoir une vision de l'apprentissage de l'histoire qui n'est pas cumulative. Mais surtout, elle permet de faire valoir auprès des élèves une vision renouvelée de l'histoire qui s'enseigne et qui s'apprend.

La régulation institutionnelle de l'enseignement de l'histoire et du curriculum oscille entre des plans d'études et des programmes. Dans les deux cas, il est important que les indications thématiques qui les caractérisent soient conçues et formulées de manière à permettre la mise en exergue de la pensée historique telle que nous l'avons définie à travers quatre grilles de lecture. Ce qui implique notamment d'indiquer selon quelles perspectives traiter les thèmes qui sont mis en avant.

Toute thématique historique fait l'objet de représentations et de lieux communs dans l'espace public. En outre, la plupart d'entre elles peuvent être abordées de différentes manières par les historiens eux-mêmes qui ne sont pas toujours d'accord entre eux. Pour enseigner une histoire conçue comme un vecteur d'intelligibilité des sociétés humaines, il est nécessaire de donner à voir cette pluralité de points de vue. Il est également indispensable d'inscrire les faits historiques dans leur contexte, tout en examinant de quelles manières leur connaissance est parvenue jusqu'à nous. Ces postures visent notamment à permettre aux élèves de bien distinguer les faits et les mythes, les données incontestables et les interprétations des historiens soumises à la critique de leurs pairs. Elles nous incitent à prendre conscience des visions stéréotypées qui nous influencent et à tenter de les mettre à distance. Elles ont enfin pour but de nous dégager de ces stéréotypes savants qui ont été engendrés il y a des décennies par des universitaires qui étaient partie prenante de l'invention de la tradition et qui ont tendance aujourd'hui encore à perdurer dans le monde scolaire alors même qu'ils ne sont plus validés par les historiens sérieux¹⁴.

Évoquons rapidement quelques exemples des pièges que peut nous tendre la thématization de l'enseignement de l'histoire. Il y a bien sûr, en premier lieu, le fait qu'une liste de thèmes à traiter sans aucune mise en perspective ne permet guère d'enseigner une histoire investigatrice, surtout si les thèmes indiqués sont très nombreux. En outre, la présence massive de thèmes manifestement locaux, nationaux ou européo-centrés peut aussi constituer un obstacle. Mais nous allons citer ici trois exemples qui montrent que la définition d'un curriculum ne peut pas se contenter sans autre d'indications thématiques, celles-ci pouvant mener à des résultats parfaitement opposés en fonction de la manière de traiter les thèmes en question. L'enseignement des phénomènes religieux semble ainsi aller de soi dans tous les curriculums. Cependant, dans une perspective laïque, ce n'est pas tant la présentation des grandes religions, de leurs dogmes et de leurs structures qui peut permettre le mieux de traiter l'histoire des croyances et des attitudes des sociétés humaines à l'échelle des individus ou des groupes¹⁵. Lorsqu'on évoque les croisades, il vaut la peine de prendre en considération la manière dont les auteurs des Lumières, puis ceux de l'époque romantique, les ont présentées d'une manière profondément différente, et caricaturale, pour en

¹⁴ Voir Antonio Brusa, « Un recueil de stéréotypes autour du Moyen Âge », *Le cartable de Cléo*, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, n°4, 2004, pp. 119-129.

¹⁵ Voir Philippe Borgeaud, *Aux origines de l'histoire des religions*, Paris, Seuil, 2004 ; et « Laïcité et enseignement de l'histoire des religions », *Le Cartable de Cléo*, Le Mont-sur-Lausanne : LEP, 5, pp. 124-133.

développer une vision nuancée, loin des stéréotypes dont elles font toujours l'objet. « *Pour ceux qui les ont réalisées et vécues, elles ont été tout autre chose qu'une épopée grandiose de l'Occident chrétien contre l'Orient islamique ou qu'une aventure marquée par l'ignorance et le fanatisme. Surtout, elles ne sont pas une aventure qui peut être réduite à une seule étiquette, valable pour les quelque 200 ans pendant lesquels l'Occident a entretenu des rapports militaires, commerciaux et politiques avec l'Orient* », lit-on par exemple dans un ouvrage récent qui ne cède pas à l'air du temps et à la logique perverse du prétendu choc des civilisations¹⁶. Enfin, dernier exemple qui concerne un grand nombre de situations, comment aborder en classe les récits d'origine des États-nation, en particulier lorsqu'ils font remonter à l'époque médiévale les actes qui en sont prétendument fondateurs. Les travaux du médiéviste Patrick Geary ont montré qu'il s'agissait là de constructions ultérieures, reliées à l'invention de la tradition, et soumettant un fond de réalité à une interprétation abusive¹⁷. Dans ce cas, qui concerne bien évidemment la Suisse et son appropriation récente du symbole du Premier Août, il ne s'agit évidemment pas de passer ce thème sous silence, mais bien plutôt de le présenter aux élèves pour ce qu'il est, c'est-à-dire non pas un fait historique mais un récit mythique, ou une interprétation discutable, auxquels l'usage public de l'histoire a tenté en vain d'attribuer un statut de véridicité.

Apprendre à mettre à distance l'usage de l'histoire dans la société

Une réflexion sur le curriculum d'histoire passe forcément par la question de son usage public. Une grammaire de la transmission de l'histoire ne saurait en effet occulter cette réalité quotidienne qui fait de l'histoire un objet sans cesse discuté et convoqué dans les médias, mais aussi dans toutes les œuvres humaines. Dès lors, l'apprentissage de l'histoire consiste à s'efforcer de permettre aux élèves de savoir constater une telle présence de l'histoire dans l'espace public pour pouvoir l'interroger, la mettre à distance et en distinguer éventuellement, dans certains cas, les apports critiques.

Ce type de compétences, qui relèvent clairement d'une dimension citoyenne, est développé dans la première grille de lecture susmentionnée en ce qui concerne d'une part la prise en compte de l'histoire dans les œuvres et les médias, d'autre part la distinction entre l'histoire et la mémoire.

Au-delà de la nécessité d'examiner les faits à partir de ce que les historiens nous en disent, la prise en compte de l'histoire dans les œuvres et les médias consiste surtout à examiner chaque œuvre dans son contexte et ses temporalités. Ainsi, par exemple, un film, qu'il s'agisse d'une fiction ou d'un documentaire, se situe entre un temps représenté, le temps correspondant au récit qu'il donne à voir, un temps représentant, celui de sa conception et de sa production, et, le cas échéant, le temps présent du visionnement dans lequel se situent les élèves. Dans cette perspective, l'analyse d'un film, en passant par ces différentes temporalités et par les rapports qu'elles entretiennent entre elles, peut être productrice de sens et d'intelligibilité. En revanche, dans le cas contraire, l'usage

¹⁶ Tiré de l'introduction de Gioia Zaganelli (dir.), *Crociate. Testi storici e poetici*, Milan, Arnoldo Mondadori, 2004. Le thème des croisades a été traité par Antonio Brusa dans ses travaux sur les stéréotypes savants qu'il ne faudrait plus enseigner en matière d'histoire médiévale.

¹⁷ Patrick J. Geary, *Quand les nations refont l'histoire. L'invention des origines médiévales de l'Europe*, Paris, Aubier, 2004 (2002).

pédagogique d'un film ou d'un documentaire risque d'être limité à une dimension illustrative, voire récréative.

En ce qui concerne la distinction de l'histoire et de la mémoire, Antoine Prost a mis en évidence quatre tensions entre les devoirs de mémoire et d'histoire¹⁸ : la mémoire porte sur des faits particuliers, expressément désignés ; la mémoire consiste a priori à proscrire l'oubli, d'où l'invocation fréquente d'un devoir de mémoire ; la demande de mémoire se présente comme largement affective ; elle correspond en général à une vision particulière, inscrite dans une perspective identitaire. De son côté, l'histoire a une vocation plus exhaustive ; elle ne craint pas l'oubli ; elle se veut objective ; elle tend aussi davantage à assumer une portée plus générale, même si ce n'est souvent qu'à une échelle nationale. L'interaction, nécessaire, entre l'histoire et la mémoire, ne mène donc pas à stigmatiser la mémoire pour valoriser seulement l'histoire. Il vaudrait mieux s'en tenir à l'idée d'un véritable travail de mémoire par lequel il s'agirait, chaque fois que cela s'avère nécessaire, de remettre de l'histoire dans la mémoire pour favoriser l'analyse critique.

Cela étant dit, et compte tenu de l'importance des manifestations de la mémoire dans la société, il semble en tout cas indispensable de doter les élèves des outils leur permettant de les mettre à distance et de les interroger à partir de l'histoire.

Ce qui distingue l'histoire	... de la mémoire
<ul style="list-style-type: none">• L'histoire investigatrice parcourt les temporalités et n'est pas une histoire antique	<ul style="list-style-type: none">• Une mémoire biographique, avec ses témoins, et une mémoire culturelle des origines
<ul style="list-style-type: none">• La demande d'histoire correspond à une posture intellectuelle critique	<ul style="list-style-type: none">• La demande sociale de mémoire est surtout affective
<ul style="list-style-type: none">• L'histoire est une reconstruction du passé à partir des demandes du présent	<ul style="list-style-type: none">• La mémoire correspond à une remémoration de certains faits du passé
<ul style="list-style-type: none">• Une recherche de vérité et d'unité du récit de l'humanité qui soumet à la critique les mythes et l'invention de la tradition	<ul style="list-style-type: none">• Une recherche d'identité concernant des individus ou des groupes qui passe souvent par des mythes et l'invention de la tradition
<ul style="list-style-type: none">• Une pluralité à partir de laquelle construire une unité ouverte	<ul style="list-style-type: none">• Une pluralité divisée qui le restera en préfigurant la complexité
<ul style="list-style-type: none">• <i>Exercer un regard dense</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Lutter contre l'oubli</i>

¹⁸ Antoine Prost, « Comment l'histoire fait-elle l'historien ? », *Vingtième Siècle*, n°65, Paris, Presses de Science Po, janvier-mars 2000, pp. 3-12.

Le tableau récapitulatif que nous proposons¹⁹ constitue un support de référence pour un travail d'histoire et de mémoire en classe, quel que soit le cas particulier étudié par les élèves. Il évoque des notions ou des concepts élaborés dans les recherches historiques les plus récentes. Il invite aussi à quelques commentaires.

Par exemple, c'est l'égyptologue allemand Jan Assmann qui a introduit la distinction entre la mémoire biographique, ou communicative, qui concerne les faits remontant à une ou deux générations, jusqu'à quelque 80 ans en arrière, pour lesquels des témoins ou leurs enfants directs peuvent encore intervenir, et la mémoire culturelle, qui concerne des faits beaucoup plus anciens et propose souvent un récit des origines²⁰.

Les demandes d'histoire et de mémoire se distinguent par le caractère plus critique de la première, et plutôt affectif de la seconde. Cette différence découle de leur nature respective. Alors que l'histoire est une reconstruction du passé qui interroge les changements à partir des questions du présent, la mémoire consiste pour l'essentiel à se remémorer des aspects précis du passé, pour ne pas les oublier, pour honorer des martyrs ou pour légitimer une origine. En outre, la demande de mémoire, si elle peut être individuelle, est le plus souvent sociale. Les mécanismes de la mémoire collective, dont le sociologue Maurice Halbwachs a montré les articulations²¹, servent la construction identitaire de groupes sociaux parmi lesquels les identités nationales ne sont pas les moins significatives.

Au bas de notre tableau, il apparaît que l'histoire est en quête d'un récit unitaire alors que la mémoire est plurielle. Ce ne sont là que des tendances. Au cœur des conflits contemporains, en fonction des mémoires enfouies ou occultées, l'histoire reste plurielle, parfois controversée, même si elle a pour vocation de tendre à l'universel. Par nature, la mémoire est plurielle puisqu'il y a au moins autant de mémoires que de groupes humains. Cette pluralité a aussi conduit les historiens italiens au concept de mémoire divisée lorsqu'un même événement dramatique a été vécu autrement à l'échelle d'une communauté ou à celle d'une nation²². La mémoire divisée met ainsi à jour des légitimités contradictoires et suscite des incompréhensions mutuelles. Cette pluralité concerne aussi la question des témoins et la validité de leurs propos. L'histoire orale, qui constitue des sources orales et les soumet à la critique, représente un enrichissement de l'histoire dans la mesure où elle permet de donner la parole à des protagonistes du passé qui ne l'auraient pas eue sans cela. Alessandro Portelli a ainsi étudié l'histoire d'une rumeur, dont la persistance l'a finalement transformée en objet d'histoire²³.

L'histoire s'efforce d'accentuer la densité de son regard sur les sociétés alors même que la mémoire se démène pour ne pas laisser oublier. Ces deux fonctions différentes interagissent, mais posent aussi des problèmes. La mémoire peut

¹⁹ Il a été élaboré en collaboration avec Nadine Fink.

²⁰ Jan Assmann, *La memoria culturale. Scrittura, ricordo e identità politica nelle grandi civiltà antiche*, Turin, Einaudi, 1997 (1992). La même problématique se retrouve partiellement dans Jan Assmann, *Moïse l'Égyptien*, Paris, Aubier, 2001 (1998).

²¹ Maurice Halbwachs, *Les Cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Albin Michel, 1994 (1941) ; et *La Mémoire collective*, Paris, Albin Michel, 1997 (1950).

²² Giovanni Contini, *La memoria divisa*, Milan, Rizzoli, 1997; Leonardo Paggi (dir.), *Storia e memoria di un massacro ordinario*, Rome, Manifestolibri, 1996.

²³ Alessandro Portelli, *L'ordine è già stato eseguito. Roma, le Fosse Ardeatine, la memoria*, Rome, Donzelli, 1999 (une seconde édition de 2004 est complétée par des documents sonores).

remobiliser une histoire endormie ou figée ; elle peut permettre à l'histoire critique de trouver un nouvel écho dans l'espace public. Dans d'autres situations, ce sont les études historiques qui peuvent remobiliser une mémoire enfouie ou instrumentalisée. Il faut donc examiner chaque cas pour lui-même. Et permettre aux élèves de pouvoir le faire eux-mêmes.

La lutte contre l'oubli peut elle-même déboucher sur des abus et la somme des refus d'oublier mener à une concurrence des victimes²⁴. Ainsi, de nombreux cas de sacralisation de la mémoire occupent largement l'espace public. Les abus²⁵ concernent autant des usages outranciers de la mémoire pour justifier des réalités contemporaines que des mécanismes de négation, d'enfouissement, dont nous voyons les conséquences, sous la forme de retours de mémoire, dans des pays qui n'ont pas travaillé leur mémoire coloniale. Dans ce sens, le refus de l'oubli se présente également comme une demande de reconnaissance. La question se pose aussi, pour la mémoire de la Shoah comme pour d'autres, de savoir comment éviter le double écueil de la banalisation et de la sacralisation. Et ce n'est pas une question facile.

La reconnaissance mutuelle exige aussi que l'on enseigne une histoire ouverte, une histoire de tous ne se limitant pas au point de vue d'un groupe particulier. Ce qui rend nécessaire de dépasser toute forme d'eurocentrisme. Quant à la concurrence des victimes, son dépassement implique d'examiner trois catégories d'acteurs intervenant dans les tragédies de l'histoire humaine, les victimes, bien sûr, mais aussi leurs bourreaux, ainsi que les spectateurs plus ou moins passifs.

L'idée de travail de mémoire est une manière de rappeler que l'histoire ne consiste pas à juger, mais à tenter de comprendre à partir d'une description dense et plurielle²⁶. Il s'agirait donc de concevoir un enseignement de la mémoire qui ne soit ni prescriptif, ni moralisateur²⁷, d'abord centré sur l'histoire. Ce qui pose aussi l'épineux problème, dans une école démocratique, en Suisse comme ailleurs, de savoir comment faire valoir sans prescrire.

Pour conclure

Cette réflexion sur le curriculum d'histoire, sur la transmission d'une histoire qui soit à la fois investigatrice et de tous, incite en fin de compte à introduire les questions controversées, et socialement vives, dans la classe d'histoire²⁸. Une question peut être socialement vive dans l'espace public de plusieurs manières : elle peut l'être dans le cadre des savoirs de référence lorsqu'ils font débat parmi les spécialistes ; ou dans la société au sein de laquelle elle suscite la polémique ; et enfin aussi dans l'école, notamment lorsqu'elle est ressentie comme trop chaude, trop dangereuse ou trop impliquante. Une école qui affirme promouvoir des valeurs démocratiques et éduquer à la citoyenneté ne peut plus éviter ces

²⁴ Jean-Michel Chaumont, *La Concurrence des victimes : Génocide, identité, reconnaissance*, Paris, La Découverte, 1997.

²⁵ Tzvetan Todorov, *Les abus de la mémoire*, Paris, Arléa, 1998.

²⁶ Sur ces questions, voir Enzo Traverso, *Le passé : modes d'emploi. Histoire, mémoire, politique*, Paris, La Fabrique, 2005.

²⁷ Voir à ce propos l'ouvrage de Monique Eckmann, *Identités en conflit, dialogue des mémoires. Enjeux identitaires dans les rencontres intergroupes*, Genève, IES-Éditions, 2004.

²⁸ Alain Legardez & Laurence Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité - Enseigner les questions socialement vives*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2006.

questions et ne transmettre qu'une histoire lisse, dont toute controverse serait exclue et au sein de laquelle des interprétations sont présentés comme des faits. C'est là un autre aspect du développement d'une histoire investigatrice de tous.

CE TEXTE EST LA VERSION FRANÇAISE D'UNE INTERVENTION EN ITALIEN DANS LE CADRE D'UNE JOURNÉE D'ÉTUDES DE LA REVUE *PROTEO FAR SAPERE* ET DU LANDIS, *RIFLESSIONE TRASVERSALE SULL'INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO DEI CURRICOLI IN UN'OTTICA VERTICALE. LE MOLTEPLICI DIMENSIONI DELLA STORIA INSEGNATA*, A BOLOGNE, LE 19 MARS 2007.