

En quoi la compétence d'exercer un regard critique sur le monde et ses questions vives est-elle reliée à l'histoire et à ses questions fondamentales ?

Charles Heimberg (Université de Genève)

Dans nos sociétés démocratiques, l'histoire scolaire se trouve en principe soumise à des finalités de nature citoyenne aussi bien autour du vivre ensemble que pour la construction d'un sens critique. Elle est ainsi censée assumer la responsabilité de permettre de mieux comprendre le monde actuel en connaissant son passé, et ses tragédies, afin notamment de ne pas recommencer les mêmes erreurs. Et, dans bien des cas, elle est appelée à inscrire la connaissance des faits du passé dans une perspective identitaire nationale plus ou moins refermée sur elle-même.

Apprentissage scolaire et usage public de l'histoire

Le concept d'usage public de l'histoire, introduit en 1986 par Jürgen Habermas (1990, p. 194) et repris par l'historien italien Nicola Gallerano (1995), est apparue récemment dans le monde francophone (*Matériaux...*, 2007), parfois selon une acception associée très étroitement à sa dimension politique (Hartog & Revel, 2001). Au sens large, ce terme désigne toute expression de nature historique ou toute affirmation se référant à l'histoire dès lors qu'elle se développe dans l'espace public sans être forcément le fait d'historiens reconnus comme tels. Et il met bien sûr en jeu la responsabilité sociale de l'historien (*Diogène*, 1994).

L'enseignement de l'histoire constitue son usage public le plus significatif, parce que le plus répandu : il a concerné tout un chacun pendant de nombreuses années. Mais cet usage public concerne également les manifestations de la mémoire, les initiatives patrimoniales, la culture muséale, mais aussi toutes les œuvres humaines et la communication médiatique lorsqu'elles portent sur des thématiques d'histoire. Certes, dans bien des cas, cet usage public nourrit le sens commun et se démarque de toute rigueur historique. Le traitement de l'histoire par les médias donne sans cesse lieu à des simplifications, à des mises à plat téléologiques. Mais il y a aussi des situations où, au contraire, l'usage public de l'histoire en vient à stimuler les historiens en les encourageant à effectuer de nouvelles recherches ou à exercer leur fonction critique. En Suisse, par exemple, c'est bien un tel usage public -la dénonciation spectaculaire par le Congrès juif mondial de ces fonds en déshérence que des banques helvétiques rechignaient à restituer à des victimes du national-socialisme allemand- qui a provoqué la constitution, avec des moyens exceptionnels, d'une Commission indépendante d'experts dont les travaux ont permis de faire avancer la connaissance historique.

Dans nos sociétés marquées par le présentisme (Hartog, 1993), la mémoire et le patrimoine sont surinvestis pour suppléer à la crise de nos horizons d'attente (Koselleck, 1990). Mais le temps est ainsi écrasé par une toute-puissance de l'éphémère. Dès lors est-il important de souligner que « *la principale valeur formative de l'étude de l'histoire est de constituer une éducation à la problématicité. Le recours constant à une analyse critique et rationnelle des faits et la recherche d'explications pluricausales, prenant en compte une multitude de facteurs, préparent chacun, dès la plus tendre enfance, à devenir un citoyen conscient, capable de faire des choix complexes en toute connaissance de cause* » (Pancierà & Zannini, 2006, p. 6).

En dehors de la transmission scolaire, les manifestations de la mémoire constituent l'usage public de l'histoire le plus visible et le plus problématique. Il s'agit à la fois de la mémoire communicative -concernant des faits pour lesquels survivent encore des témoins ou leurs descendants directs- ou de la mémoire culturelle qui porte sur

les récits d'origine et des faits plus anciens (Assmann, 1997), de la mémoire divisée (Contini, 1997), en concurrence (Chaumont, 1997), abusive (Todorov, 1995) ou de la mémoire hypertrophiée. Toutes ces formes de mémoire se distinguent de l'histoire et se donnent à voir de manières différentes d'une situation à l'autre. Savoir les examiner, les identifier et les mettre à distance en les soumettant à la critique fait donc désormais partie des objectifs poursuivis par l'enseignement de l'histoire. Cela paraît en effet indispensable si l'on veut que cet apprentissage scolaire corresponde aux finalités démocratiques qui sont attribuées à cette discipline, et à l'école plus généralement. Ce qui rend aussi particulièrement pertinent le concept de questions socialement vives pour l'enseignement de l'histoire.

Pas de compétence sans connaissance

Nous n'allons pas discuter ici sur le fond le concept de compétences tel qu'il s'est imposé dans les sciences de l'éducation, mais seulement rappeler brièvement son ambiguïté et les difficultés de saisir les enjeux dont son usage est l'objet (Dolz & Ollagnier, 2002). C'est en effet une notion qui risque, selon l'acception qu'on lui prête, et la manière dont on la convoque, de mener à un confinement des savoirs proposés aux élèves dans une dimension prescriptive et utilitaires, adaptée à la pensée dominante, et surtout peu susceptible de favoriser une mise à distance et l'exercice d'un sens critique. Toutefois, c'est également un concept qui permet de développer une acception plus ouverte de ces savoirs de façon à les relier à des usages sociaux et à des enjeux de société contemporains, à favoriser aussi bien l'esprit d'initiative que la responsabilisation des nouvelles générations, mais encore à permettre au processus d'apprentissage de donner lieu à une véritable construction de sens confrontant ces savoirs à l'expérience, aux représentations et aux observations des élèves. Dans ce sens, ou plutôt à cette condition, la notion de compétences paraît légitimée par le fait qu'elle se nourrit de la connaissance, en y ajoutant une habileté à l'application concrète et à l'action dans l'espace social.

Cela dit, la tension, voire l'opposition, entre les savoirs et les compétences ne constitue pas forcément un repère pertinent pour l'élaboration de stratégies d'apprentissage. En effet, non seulement il y a lieu de ne pas abandonner les savoirs et d'en retrouver la saveur dans une perspective éducative (Astolfi, 2006), mais il n'y a par ailleurs aucune raison de laisser confiner la notion de compétences dans son sens le plus réifié et le plus utilitaire. C'est la raison pour laquelle, en reliant étroitement ces compétences à l'idée de connaissances sur l'histoire, nous avons tenté, assez librement, de décrire une grammaire de l'histoire scolaire dont la maîtrise des différentes composantes pourrait correspondre aux compétences qui sont spécifiquement construites par l'apprentissage scolaire de la discipline.

Une grammaire de l'histoire scolaire

L'histoire est à son tour une notion polysémique, à la fois récit du passé de l'humanité ou de groupes humains particuliers et science sociale reliant le passé au présent et à l'avenir par son observation du changement, des différences et de l'évolution des sociétés humaines à travers le temps (Bloch, 2006 ; Prost, 1997). Elle est à la fois productrice de repères et, comme nous l'avons vu, éducatrice de la problématique en ce sens qu'elle reconnaît la complexité du monde et s'efforce de l'expliquer. Aussi les apprentissages en histoire scolaire portent-ils aussi bien sur des connaissances factuelles que sur des problématiques particulières ou des questionnements spécifiques.

Cette double dimension de l'histoire enseignée est illustrée à merveille par l'image du château danois de Kronberg, reprise par Jerome Bruner (2000). En effet, il n'est plus possible de voir seulement la pierre et la patine du toit de ce château lorsqu'on l'observe après la lecture de l'œuvre de Shakespeare, en imaginant qu'Hamlet, son célèbre personnage, y aurait vécu. Pour accéder aux profondeurs de la condition humaine, il faut donc savoir appréhender cette pluralité des sens, ces deux dimensions, qui sont en même temps visible et cachée, matérielle et immatérielle, factuelle et interprétative, narrative et problématique, et qui nous donnent accès, en partie, à la réalité du monde complexe.

Il est donc pertinent de ne pas réduire l'histoire scolaire à un simple récit linéaire et factuel, ponctué de dates et d'événements. Déconstruite à partir des acquis de la recherche historique, et reconstruite en fonction de la forme scolaire et des finalités éducatives qu'elle poursuit, l'histoire à l'école s'organise autour de nombreux paramètres. Nous nous référons ici à une conception des savoirs scolaires en histoire qui explicite les contenus du regard historien sur le monde autour de quatre grilles de lecture (Heimberg, 2007 ; Heimberg, 2008a) : elles concernent respectivement les modes de pensée spécifiques de la discipline -autour de la comparaison, de la périodisation ou de l'analyse critique de ses usages publics- et leur exercice par les élèves (Martineau, 1999 ; Heimberg, 2002) ; les rapports au temps des acteurs de l'histoire, -entre champ d'expériences dans le passé, espace d'initiative dans le présent et horizon d'attente dans l'avenir (Koselleck, 1990 ; Ricœur, 2000)- de manière à pouvoir reconstruire les présents du passé ; les questions fondamentales qui sont posées sur les sociétés en amont de toute narration historique -à propos du rapport à la vie et à la mort, de l'amitié-inimitié, des rapports de genre et de la descendance, de l'inclusion-exclusion et des rapports de domination (Koselleck, 1997) ; et enfin les différentes échelles, dans l'espace (local, national, mondial), le temps (la pluralité des durées) ou la société elle-même (l'histoire des dominants et celle des subalternes), permettant d'attribuer une pluralité de significations aux événements du passé (Brusa & al., 2000 ; Heimberg, 2006b). En mobilisant tour à tour ces différentes grilles de lecture des sociétés, et au fil des séquences pédagogiques et des activités d'apprentissage qui sont proposées en histoire, s'ouvre la possibilité d'exercer un regard dense sur ces sociétés qui permette d'en percevoir l'épaisseur temporelle et d'y examiner la coprésence des différences.

Cette manière de développer l'enseignement de l'histoire et d'interroger le passé pour rendre le présent plus intelligible débouche sur des thématiques et des questionnements qui sont très investis par l'usage public de l'histoire, notamment en matière mémorielle. Par conséquent, dans la mesure où il se confond assez largement avec cet usage public, le concept de questions socialement vives (Legardez & Simonneaux, 2006) se révèle particulièrement fécond dans le domaine de l'histoire scolaire.

Trois grands problèmes posés à l'histoire scolaire

Ces dernières années, les travaux relatifs à la didactique de l'histoire n'ont pas cessé de mettre en évidence l'intérêt d'un renouvellement des références et des pratiques pour permettre à cette discipline de mieux répondre à ses objectifs démocratiques et à ses finalités citoyennes. Il est ainsi apparu, au fil des situations spécifiques nationales, que trois enjeux essentiels interpellaient l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire dans nos démocraties. Même s'ils sont étroitement reliés les uns aux autres, ces trois enjeux correspondent chacun à une question

fondamentale qui est posée en permanence à tous les passeurs d'histoire même s'ils ne s'en préoccupent pas constamment :

- Transmettent-ils une histoire identitaire ou une histoire ouverte sur le monde et sa complexité ?
- Transmettent-ils une histoire lisse et linéaire ou une histoire qui affronte des problèmes et désigne la complexité des évolutions du passé humain ?
- Transmettent-ils une histoire froide et aseptisée ou une histoire des questions socialement vives ?

Répondre à ces trois questions, au cœur de ce processus de déconstruction et de reconstruction qui rend possible le passage de l'histoire des chercheurs à celle que l'on apprend à l'école, c'est déterminer la nature de l'histoire que l'on cherche à faire construire aux élèves, mais c'est aussi se positionner face aux finalités poursuivies par cet apprentissage. Ainsi, le premier enjeu consiste à savoir si l'on choisit de prolonger cette étroite association de l'histoire et de la construction identitaire qui a marqué l'époque contemporaine, en particulier dans le contexte de la montée des nationalismes. Quant au deuxième enjeu, il concerne l'héritage de l'histoire-bataille et la possibilité d'une histoire-problème, mobilisant des modes de pensée spécifiques pour interroger le monde et mieux le comprendre. Enfin, le dernier enjeu peut se résumer à la question de savoir si l'histoire scolaire est destinée à traiter l'usage public de l'histoire, à en faire un objet d'apprentissage et d'analyse, ou si elle doit au contraire s'efforcer de le neutraliser en évitant soigneusement de le prendre en compte.

Trois configurations historiographiques

L'évolution des recherches historiques et des configurations historiographiques qui les ont successivement caractérisées (Prost & Winter, 2004 ; Prost, 2006), et qui coexistent dans une certaine mesure aujourd'hui, fait également la part belle à cet usage public, en particulier parce que la mémoire et ses différentes manifestations sont devenues un véritable objet de la recherche en histoire. En ce qui concerne par exemple la Première Guerre mondiale, cette tragédie inaugurale d'un siècle marqué par la violence de masse, son histoire aurait connu trois étapes distinctes, et en partie superposées, dans la manière dont les historiens l'ont successivement décrite et interprétée. Selon la première configuration, de nature diplomatique et militaire, incarnée par l'autorité intellectuelle d'un ancien combattant qui n'a jamais voulu mettre en avant cette dimension personnelle dans son travail d'historien, Pierre Renouvin, le conflit a été une affaire d'alliances diplomatiques, de négociations et de stratégies militaires au sommet des nations et des états-majors. Dès la fin des années 1950, après que beaucoup d'anciens poilus aient rédigé et publié des témoignages d'une teneur bien différente, et dans un contexte d'influence majeure de l'approche marxiste de l'histoire, la Première Guerre mondiale a été étudiée en tenant compte de sa dimension économique et sociale, à travers une intégration des points de vue des soldats et des victimes dans leur vie quotidienne, ainsi que de tout ce qui se passait dans l'ensemble de la société. Enfin, à partir des années 1970, est apparue une histoire culturelle des représentations et des croyances qui a ouvert d'autres champs de recherche, souvent enrichissants, mais en développant parfois des thèses discutables.

Ces trois configurations historiographiques ne sont pas complètement séparables ; en réalité, elles cohabitent partiellement et les historiens peuvent se référer simultanément à plusieurs d'entre elles. En outre, ce qui vaut pour la Grande Guerre vaut peut-être aussi pour d'autres événements et permet ainsi une généralisation, en fonction d'une évolution générale de la pensée historique, ou au

moins des approches qui ont dominé la production historiographique. Dans ce sens, on peut souligner par exemple une évolution de la sensibilité des historiens d'une histoire dominante, vue d'en haut, du côté des puissants, à partir des grandes entités nationales et institutionnelles, à une histoire des subalternes, attentive aux minorités, à toutes les formes de l'altérité, aux gens de peu ; mais aussi d'une histoire positiviste qui affirme des faits en démontrant leur existence par la méthode critique à une histoire des croyances et des représentations élargissant ses interrogations sur les sociétés humaines.

Récits refroidis ou questions vives

Mais ces questions posées à l'histoire scolaire sont encore conditionnées par les coutumes didactiques qui marquent les pratiques de ses acteurs, en particulier la difficulté d'aborder tout ce qui est chaud et récent en histoire, mais aussi la volonté de faire partager aux élèves un rapport privé à l'histoire (Lautier, 1997). Le modèle des « quatre R » (Audigier, 1995) selon lequel l'enseignement des sciences sociales, et de l'histoire en particulier, se fonde par tradition sur un référent consensuel, prétendument porteur de réalisme et de résultats, en refusant toute dimension politique, reste largement d'actualité. Et il est même frappant de constater, dans un contexte de formation initiale des enseignants, avec quelle rapidité, et quel naturel, il s'impose parfois dans l'esprit de jeunes enseignants.

Tenant compte de cette réalité du terrain, et sachant combien il est important que les élèves puissent s'initier à l'existence d'usages publics de l'histoire afin de pouvoir les soumettre à la critique, une réelle prise en considération des questions socialement vives dans le contexte de la transmission scolaire de l'histoire paraît dès lors indispensable. Même si, à l'évidence, une telle option ne va pas sans nécessiter beaucoup de réflexion préalable et sans doute encore passablement d'expérimentation.

Voyons donc de quelles manières des questions socialement vives sont susceptibles d'être abordées en classe d'histoire et quelles compétences reliées à la connaissance cette perspective permettrait de faire construire aux élèves.

Des questions d'histoire socialement vives au sein de la discipline

Une première catégorie de questions socialement vives concerne les problèmes qui sont discutés au sein même de la discipline. Or, à ce niveau, l'histoire scolaire soumise au modèle des « quatre R » reste fortement marquée par la prédominance d'une pédagogie des réponses au détriment d'une pédagogie des questions. Dans bien des cas, des interprétations particulières de l'histoire, sans doute discutables et parfois soumises à débat parmi les historiens, sont données à voir aux élèves, dans les manuels scolaires ou au fil des séquences didactiques, comme des faits dûment établis, sans doute pour ne pas rendre la leçon trop compliquée.

Prenons ici deux exemples, la Première Guerre mondiale et le concept de totalitarisme. Nous les avons choisis pour deux raisons au moins : d'une part, parce qu'ils donnent lieu chacun à de profondes divergences d'interprétations parmi les chercheurs ; d'autre part, parce que les manuels scolaires rechignent à les présenter comme des affirmations discutables, et discutées, ce qui influence probablement les pratiques pédagogiques dans le même sens. Mais surtout, nous en parlons ici parce que ce sont deux questions qui ont une importance fondamentale pour la compréhension du XX^e siècle. En effet, il n'y a aucune raison de transformer l'histoire scolaire en une propagation permanente du doute et de la complexité qui finirait par relativiser toute affirmation sur le passé. L'apprentissage

des questions vives de la discipline, c'est-à-dire le fait de savoir, en y étant attentif chaque fois que l'histoire est convoquée au service d'une cause contemporaine, que les thèses des historiens sont toujours soumises à discussion et peuvent être parfois contestables et contestées, implique donc de savoir choisir pour ce faire quelques thématiques en fonction de critères de pertinence.

La Grande Guerre donne lieu à une controverse intéressante. Elle porte sur la question de savoir si les soldats des tranchées ont été mus par un sentiment patriotique profond qui les aurait menés à des actes de violence passionnés, c'est-à-dire à une « brutalisation » rendue possible par l'affermissement durable d'une « culture de guerre » (Audoin-Rouzeau & Becker, 2000) ; ou si au contraire la durée du conflit a été rendue possible par une multitude de facteurs, dont notamment, mais pas seulement, la coercition, la répression, les pressions sociales de l'arrière, etc. (Rousseau, 1999 ; Offenstadt, 2007). Parasité par des conflits institutionnels qui n'intéressent pas l'histoire scolaire, ce débat n'a pas lieu très ouvertement (Cazals, 2002). Mais il pose des questions fondamentales sur le rôle des individus dans les tragédies du XX^e siècle. La guerre effroyable qui a ouvert ce siècle était-elle inéluctable ? Quelle a été la marge de manœuvre de ceux qui l'ont faite ? Qu'en a-t-il alors été de la modernité ? du progrès ? des droits humains ? Ces questions que l'histoire pose aujourd'hui au passé ne trouveront pas forcément la même réponse selon l'approche de la Première Guerre mondiale que l'on privilégie.

Un autre aspect de ce débat concerne la place des témoins et la valeur de leur apport à notre connaissance de l'histoire. Pour la Grande Guerre, cette question s'est notamment focalisée sur l'œuvre de Jean-Norton Cru, un ancien combattant qui a lui-même publié, dès la fin des années vingt, une anthologie critique de témoignages de poilus. Ses travaux ont été âprement discutés, en particulier à cause de l'orientation pacifiste de beaucoup de ces récits. L'analyse de ces témoignages et la question de leur authenticité, de leur rapport à la « vérité » des faits, sont extrêmement intéressantes, en particulier pour l'histoire scolaire.

Mais ce qui rend cet exemple significatif, c'est le fait que l'existence même de la controverse n'est pas toujours reconnue et que les concepts dominants se trouvent ainsi introduits comme des faits dans l'espace public, et surtout dans les manuels qui sont destinés aux élèves (Le Marec, 2006). Ainsi y a-t-il lieu de se demander, compte tenu des enjeux interprétatifs sous-jacents à ces querelles, de quel droit les élèves devraient être mis à l'écart de ces débats et des réflexions qu'ils permettent à propos de nos sociétés et de leur fonctionnement.

L'autre exemple concerne le concept de totalitarisme, qui a une longue histoire et fait l'objet d'usages scolaires comparables. La notion de totalitarisme, introduite dans les années 1920 par le fascisme italien, est lourde d'ambiguïtés et peut potentiellement donner lieu à toutes sortes d'abus lorsqu'elle nourrit le sens commun. Il arrive qu'elle inspire des analyses subtiles et nuancées (Traverso, 2001). Mais elle peut tout aussi bien déboucher, par une comparaison des tragédies du XX^e siècle tendant à les assimiler et à les confondre, sur des simplifications et des réifications qui ne facilitent pas la compréhension de son histoire. En outre, la logique chronologique des manuels scolaires les mène parfois à définir ce concept lors de sa première apparition dans le volume, soit dans le chapitre consacré à la révolution russe. Mais surtout, rares sont les mentions explicites des débats contradictoires qui sont suscités par une notion qui est présentée comme un fait historique et non pas comme une interprétation (Heimberg, 2008b). Cela étant, la discussion autour de ce concept est d'autant plus intéressante qu'elle permet de mettre en discussion les grandes idéologies contemporaines tout en soumettant à la critique les principales conquêtes démocratiques de l'histoire récente. Elle mérite donc une place dans les contenus de l'histoire scolaire.

Cette tendance de l'histoire scolaire à mettre de côté les divergences d'interprétations qui caractérisent la discipline de référence pose des problèmes aux niveaux des trois grandes questions que nous avons évoquées. Une version identitaire et fermée des faits de l'histoire, lorsqu'elle les présente comme tels, comme des vérités bien établies, occulte la dimension d'altérité et la complexité engendrée par la prise en compte de points de vue croisés. Une présentation lisse et linéaire d'événements du passé sans aucune problématisation laisse accroire que l'histoire n'aurait pas d'autres questions à se poser en tant que sciences sociales du changement et des différences. Une histoire confinée dans des thématiques froides et aussi éloignées que possible de ce qui fait débat dans l'espace public, et peut-être parmi les élèves, condamne l'histoire scolaire à subir les effets de l'usage public de l'histoire sans permettre aux élèves de le percevoir et d'en maîtriser les effets.

Des questions d'histoire socialement vives dans la société

Un autre problème concerne les thématiques qui font aujourd'hui l'objet, entre histoire et mémoire, de violentes controverses dans la société. Cela a été notamment le cas de la Suisse, il y a une dizaine d'années, lorsque le scandale des fonds juifs en déshérence a posé une question morale concernant l'attitude des autorités et des élites helvétiques face au national-socialisme (Heimberg, 2006a). Les débats très vifs que connaissent aujourd'hui les pays qui ont eu un passé colonial quant aux manières dont ils gèrent ce passé et dont ils l'enseignent auprès de publics scolaires multiculturels sont aussi particulièrement significatifs (Tutiaux-Guillon, 2002).

Antoine Prost (2000) a mis en évidence quatre tensions entre travail de mémoire et devoir d'histoire : 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 l'histoire. Il vaudrait mieux dès lors s'en tenir à l'idée d'un véritable travail de mémoire par lequel il s'agirait, lorsque c'est nécessaire, de remettre de l'histoire dans la mémoire pour favoriser la mise à distance et l'analyse critique (Tutiaux-Guillon, 2002 ; Fink & Heimberg, 2008).

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>

Le travail de mémoire qui est ainsi suggéré consiste notamment à opérer une distinction entre les deux logiques de l'histoire et de la mémoire afin de mieux comprendre leurs interactions et d'en tirer le meilleur, c'est-à-dire tout ce qui va dans le sens de la reconnaissance mutuelle et du dialogue des mémoires, afin de rendre possible toutes les coprésences, mais sans jamais tomber dans le piège d'une réconciliation forcée des mémoires.

Il permet également d'exercer un sens critique dans la mesure où il incite à ne pas confondre des faits d'histoire et leurs interprétations, des récits historiques et des récits mythiques. En particulier, il implique de transformer le processus d'invention de la tradition (Hobsbawm & Ranger, 2006) -qui a marqué la montée des nationalismes au XIX^e siècle et que la discipline historique, vouée à la seule promotion des récits nationaux, a fortement contribué à légitimer et à diffuser au cours des deux derniers siècles- en un véritable objet d'apprentissage qui est très utile pour le travail de déconstruction critique de l'histoire investigatrice.

Le tableau récapitulatif présenté ci-avant 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 constitue en quelque sorte une tentative d'explicitation des compétences que l'apprentissage de questions d'histoire socialement vives, soumises à l'usage public de l'histoire, permettrait de faire construire aux élèves.

Des questions d'histoire vives et périlleuses pour l'enseignant

L'enseignement de l'histoire est parsemé de thématiques noires, sanglantes et dramatiques qu'il n'est pas aisé pour tout enseignant d'aborder avec de jeunes élèves, mais qui doivent être abordées. Tel est le cas, en particulier, de la Shoah. Et de tous les autres génocides. Alors même que s'exerce une certaine pression sociale et politique en faveur d'un « devoir de mémoire » autour de certaines de ces thématiques, la tâche n'est pas toujours facile pour ceux qui doivent en parler. Et c'est peut-être là un autre aspect, plus inattendu, de ces questions d'histoire socialement vives : elles le sont dans ce cas parce qu'elles sont douloureuses et traumatiques, parce qu'elles induisent des mécanismes de concurrence des victimes et de concurrence des mémoires, parce qu'elles font prendre le risque de la sacralisation et de l'essentialisation, parce que les concepts de l'histoire scolaire préparent mal à décrypter les mécanismes irrationnels qui ont été mobilisés au cours de ces tragédies, etc.

Aborder ces pages difficiles de l'histoire humaine implique de considérer tour à tour, et globalement, les trois points de vue des victimes, des bourreaux et des témoins, qu'ils aient été passifs ou qu'ils soient intervenus d'une manière ou d'une autre. C'est là la grande leçon de l'historien Raul Hilberg, récemment disparu (Hilberg, 2006.). En effet, s'en tenir par exemple au seul point de vue des victimes, ou considérer au contraire uniquement les mécanismes du crime et de sa réalisation, ne permet guère une construction globale et synthétique de la problématique induite par l'horreur de ce que l'homme a pu faire à l'homme.

Une pédagogie de ces événements douloureux, susceptible d'encourager la possibilité de les aborder en classe d'histoire, et d'essayer autant que possible de comprendre ce qui s'est passé, consiste notamment à organiser les apprentissages autour de quatre axes de connaissances complémentaires : les faits dans un premier temps ; puis les interprétations auxquelles ils ont donné lieu ; mais encore les diverses manifestations de la mémoire de ces faits ; et enfin, une prise en

compte de la dimension irrationnelle de ce qui est arrivé en mobilisant éventuellement des concepts de la psychologie sociale, dans leur dimension collective, comme la stigmatisation, le refoulement, l'intériorisation de formes de crispation identitaire, etc.

Le double fait que l'enseignant sache qu'il est appelé à faire travailler ses élèves autour de ces différents aspects et que les élèves prennent en considération ces différentes facettes des crimes contre l'humanité devrait faciliter l'enseignement et l'apprentissage de ces thématiques. Même s'il est évident que cela n'annulera pas pour autant une dimension affective et émotionnelle, dont l'intensité varie pour tous et pour chacun, qu'il s'agit somme toute de maîtriser, sans jamais la nier, afin que l'apprentissage reste possible.

Pour conclure...

Nous avons évoqué quelques compétences dont la construction par les élèves serait rendue possible par une véritable prise en compte scolaire de l'usage public de l'histoire et de ses questions socialement vives, dans la discipline, dans la société ou dans la classe. S'il fallait les intégrer à un référentiel de compétences, une manière de les formuler serait par exemple la suivante :

- identifier des thématiques ou des problèmes d'histoire donnant lieu à des divergences d'interprétation entre des historiens et s'inspirer de leurs analyses pour construire un point de vue personnel argumenté, fondé sur l'exercice des modes de pensée de l'histoire ;
- distinguer les faits et les interprétations de l'histoire des diverses manifestations de la mémoire et examiner de manière critique leurs interactions, négatives ou positives ;
- considérer les faits les plus tragiques de l'histoire humaine pour reconnaître la souffrance de leurs victimes, distinguer la nature des crimes commis et interroger la nature humaine en examinant à la fois les victimes, les bourreaux et les témoins, passifs ou actifs.

S'atteler à la tâche de faire construire de telles compétences, c'est mettre naturellement au premier plan des questions d'histoire très visibles dans l'espace public ou ressenties comme très chaudes par les uns ou par les autres. Ce qui est en même temps une manière de mieux relier l'histoire scolaire à ces finalités citoyennes auxquelles elle est volontiers associée dans nos sociétés démocratiques. Plus généralement, l'explicitation de la grammaire de l'histoire scolaire et des modes de pensée qu'elle mobilise montre en quoi cette discipline peut être reliée, selon cette acception, à la compétence citoyenne fondamentale qui consiste à exercer un regard dense et critique sur le monde et la société dans laquelle on vit.

Ce texte rend compte d'une présentation dans le cadre du Symposium consacré au thème des *Compétences et Enseignement des Questions Socialement Vives*, sous la responsabilité d'Alain Legardez, Jean Simonneaux et Laurence Simonneaux, Colloque *Compétences et socialisation des 7-8 septembre 2007*, IUFM et Université Paul-Valéry de Montpellier.

Références bibliographiques

- Assmann J. (1997). *La memoria culturale. Scrittura, ricordo e identità politica nelle grandi civiltà*. Turin : Einaudi [éd. or. : 1992].
- Astolfi, J.-P. (2006). Entretien in « La saveur des savoirs. Un colloque à Rouen sur les savoirs et les acteurs de la formation », *Le Cartable de Clio*. N° 6. Le Mont-sur-Lausanne : LEP, pp. 141-144.
- Audigier, F. (1995). « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves ». *Spirale*. Revue de recherche en éducation. N°15. Villeneuve d'Ascq : Université de Lille 3, pp. 61-89.
- Audoin-Rouzeau, S. & Becker, A. (2000). *1914-1918. Retrouver la guerre*. Paris : Gallimard.
- Bloch, M. (2006). *L'Histoire, la Guerre, la Résistance*. Paris : Gallimard, « Quarto » (une anthologie des textes de l'auteur qui comprend notamment *Apologie pour l'histoire ou le métier d'historien*, une publication posthume rédigée durant la Seconde Guerre mondiale).
- Bruner, J. (2000). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*, Paris : Retz [éd. or. : 1996].
- Brusa, Ant., Brusa A. & Cecalupo M. (2000). *La terra abitata dagli uomini*. Bari : Progedit.
- Cazals, R. (2002). « 1914-1918. Oser penser, oser écrire ». *Genèses*. N° 46. Paris : Belin, pp. 26-43 (consultable sur <www.cairn.info>).
- Chaumont, J.-M. (1997), *La concurrence des victimes. Génocides, identité, reconnaissance*, Paris : La Découverte.
- Contini, G. (1997). *La memoria divisa*. Milan : Rizzoli.
- Cru, J.-N. (2006). *Témoins*. Préface & postface de F. Rousseau. Nancy : Presses Universitaires de Nancy [éd. or. : 1929].
- Diogène (1994). « La responsabilité sociale de l'historien ». N°168. Paris : Gallimard.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (dir.) (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Série « Raisons éducatives ». Bruxelles : de Boeck.
- Fink, N. & Heimberg, C. (2008). « Transmettre la critique de la mémoire ». In C. Hähnel-Mesnard, M. Liénard-Yétérian & C. Marinas (dir.). *Culture et mémoire. Représentations contemporaines de la mémoire dans les espaces mémoriels, les arts du visuel, la littérature et le théâtre*. Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique, pp. 63-71.
- In Actes du colloque *Culture et Mémoire. Quelles représentations ?* Paris : Presses de l'École polytechnique.
- Gallerano, N. (dir.) (1995). *L'uso pubblico della storia*. Milan : FrancoAngeli,
- Habermas, J. (1990). « De l'usage public de l'histoire ». In *Écrits politiques. Culture, droit, histoire*, Paris, Cerf.
- Hartog, F. (1993). *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Paris : Seuil.
- Hartog, F. & Revel, J. (dir.) (2001). *Les usages politiques du passé*. Série « Enquête ». Paris : ÉHÉSS.
- Heimberg, C. (2002). *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Heimberg, C. (2006a). « Commission d'experts et "Histoire vécue" : une forme helvétique d'instrumentalisation des témoins ». *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz / Driemaandelijks tijdschrift van de Stichting Auschwitz*. N° 90. Bruxelles : Fondation Auschwitz, pp. 55-62.
- Heimberg, C. (2006b). « Les trois échelles mobiles de l'histoire qui s'enseigne, entre temps, espaces et sociétés ». *Le cartable de Clio*. N° 6, Le Mont-sur-Lausanne : LEP, pp.38-50.

- Heimberg, C. (2007). « Histoire, historiographie, histoire enseignée ». In Heimberg, C. & Vassallo, M.. *Insegnare Storia. Riflessioni e spunti di lavoro nella formazione iniziale degli insegnanti*. Turin : Stampatori, pp. 25-81.
- Heimberg, C. (2008a). « Grammaire de l'histoire et contenus épistémologiques de son enseignement-apprentissage ». In M. Brossard & J. Fijalkow (dir.), avec S. Ragano & L. Pasa (coll.). *Vygotski et les recherches en éducation et en didactique*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, pp. 199-216.
- Heimberg, C. (2008b). « Totalitarisme et culture démocratique : à propos de leurs usages publics et scolaires ». In S. Prezioso & al. (dir.). *Le totalitarisme en question*. Paris : L'Harmattan, pp. 175-187.
- Hilberg, R. (2006), *La destruction des Juifs d'Europe*. Paris : Gallimard, « folio-histoire ». Trois volumes [éd. or. : 1961].
- Hobsbawm, E. & Ranger, T. (dir.) (2006). *L'invention de la tradition*. Paris : Éditions Amsterdam [éd. or. : 1983].
- Koselleck, R., (1990). *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris : Éditions de l'ÉHÉSS [éd. or. : 1979].
- Koselleck, R. (1997). *L'expérience de l'histoire*. Paris : Gallimard-Le Seuil [éd. or. : 1987].
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (dir.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions socialement vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Le Marec, Y. (2006). « L'intégration des nouveaux savoirs dans les manuels d'histoire français : le cas de la Première Guerre mondiale au lycée ». *Le cartable de Clio*. N° 6. Le Mont-sur-Lausanne : LEP, pp. 147-159.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école. Matière à penser...* Paris & Montréal : L'Harmattan.
- Matériaux pour l'histoire de notre temps* (2007). « Usages publics de l'histoire en France ». N° 85. Nanterre : BDIC.
- Offenstadt, N. (2007). *La Grande Guerre en 30 Questions*. Paris : Geste éditions.
- Panciera, W. & Zannini, A. (2006). *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*. Florence : Le Monnier Università.
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Seuil, « points-Histoire ».
- Prost, A. (2000). « Comment l'histoire fait-elle l'historien ? », *Vingtième Siècle*. N°65. Paris : Presses de Science Po, pp. 3-12.
- Prost, A. (2006). « Comment a évolué l'histoire de la Grande Guerre ». *Le cartable de Clio*, N° 6. Le Mont-sur-Lausanne : LEP, pp. 11-21.
- Prost, A. & Winter, J. (2004). *Penser la Grande Guerre. Un essai historiographique*. Paris : Seuil, « points-Histoire ».
- Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil.
- Rousseau, F. (1999). *La guerre censurée. Une histoire des combattants européens*, Paris : Seuil.
- Todorov, T. (1995), *Les abus de la mémoire*. Paris : Arléa.
- Traverso, E. (2001). *Le totalitarisme. Le XX^e siècle en débat*. Paris : Seuil, « points-essais ».
- Tutiaux-Guillon, N. (2002), « Histoire et mémoire : questions à l'histoire scolaire ordinaire », *Le cartable de Clio*, N° 2. Le Mont-sur-Lausanne : LEP, pp 89-96.