REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

Revue française de pédagogie
Recherches en éducation

165 | octobre-décembre 2008
L'éducation et les politiques de la mémoire

Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques

Memory and school history in France: several didactical questions

Memorias e historia escolares en Francia : algunas interrogaciones didácticas

Gedächtnis und Schulgeschichte in Frankreich: einige didaktische Fragen

Nicole Tutiaux-Guillon

OpenEdition Journals

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/rfp/1058
DOI : 10.4000/rfp.1058
ISSN : 2105-2913

Éditeur
ENS Éditions

Édition imprimée
Date de publication : 1 octobre 2008
Pagination : 31-42
ISBN : 978-2-7342-1143-3
ISSN : 0556-7807

Référence électronique
Nicole Tutiaux-Guillon, « Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 165 | octobre-décembre 2008, mis en ligne le 01 octobre 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : http://journals.openedition.org/rfp/1058 ; DOI : 10.4000/rfp.1058

© tous droits réservés

Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques

Nicole Tutiaux-Guillon

Le rapport qu'entretiennent histoire et mémoire à l'école est complexe et ambigu. Jusqu'aux années quatre-vingt-dix, il a surtout été posé comme la relation, légitimée ou dénoncée, entre savoirs historiques, histoire scolaire et mémoire nationale. Dès les années soixante, le débat prend en compte le rapport entre le récit national et des histoires régionalistes qui revendiquent une place dans la culture scolaire, au nom des identités et du droit au passé. Cette dernière acception prévaut largement à l'heure actuelle mais cette fois au nom des minorités dépossédées de leur histoire, dès lors qu'elle n'a pas d'expression publique. Dans ces débats, la mémoire serait la forme d'une histoire parallèle, occultée et clandestine ; de leur côté les historiens tendent à distinguer histoire et mémoire. L'histoire scolaire, elle, admet l'histoire mais non les mémoires comme savoir de référence légitime ; pourtant les commémorations et le « devoir de mémoire » s'y invitent de plus en plus fréquemment. De telles évolutions interrogent les composantes de la discipline scolaire : au premier chef les finalités et les contenus mais aussi les pratiques, inégalement connues dans ce domaine et, finalement, les apprentissages souvent plus espérés qu'avérés.

Descripteurs (TEE) : mémoire, histoire scolaire, finalités, pratiques de classe, usages publics de l'histoire.

LES FINALITÉS DE L'HISTOIRE SCOLAIRE EN QUESTION

Dans la plupart des États, l'histoire scolaire construit la cohésion nationale par le partage des mêmes souvenirs (grands ancêtres, progrès, combats contre l'ennemi) et par l'oubli des conflits entre nationaux ; elle assied le vouloir vivre ensemble sur la mémoire (1) qui résulterait de la transmission intergénérationnelle. Ces principes président aux prescriptions et à l'écriture des manuels, souvent même là où prime un programme organisé par compétences. En opposition, les mémoires sociales sont apparues comme le lieu de contre-histoires, contre l'histoire officielle ou contre l'histoire scolaire. Ce fut le cas pendant les dictatures, en réaction à la censure et à l'endoctrinement, en Amérique latine ou en Europe soviétique par exemple. Mais les démocraties qui ont fait de l'histoire scolaire un instrument de construction de la nation ont connu, plus modestement, le même phénomène. Ces résurgences mémorielles peuvent concerner tous les types de mémoires,

y compris, comme actuellement en Espagne, celle des franquistes, ou en Italie celle des fascistes.

Mémoire, mémoires, commémorations

L'École de la III^e^ République eut pour finalité de construire une histoire de France à laquelle on attribuait une fonction de mémoire nationale, que l'enseignement secondaire complétait d'une histoire de l'Europe et du monde et, surtout, subordonnait à une lecture universaliste. Dans les années soixante, la résurgence politique des régionalismes et la contestation du nationalisme conduisit des historiens à dénoncer le « roman national » transmis par l'histoire scolaire aux dépens de l'histoire des provinces (qui n'entrent dans le récit scolaire qu'annexées à la France) ou des minorités. Plus récemment, c'est l'absence d'histoire spécifique pour les DOM et pour les descendants d'immigrés qui a été dénoncée. Les programmes n'en changèrent guère, jusque dans les années deux mille.

Le contexte politique et social des années quatre-vingt-dix renouvela les finalités de l'École : discrédit des formes institutionnalisées du politique chez les jeunes, affaiblissement apparent du lien social et de la capacité d'intégration de la société française, montée de l'individualisme, de la violence, revendications apparemment communautaires… appelaient, pour les décideurs, la consolidation de l'identité partagée, donc de la mémoire sociale. Transmettre une culture commune par l'École sembla une réponse adaptée et nécessaire, si bien que l'enseignement de l'histoire fut alors chargé de construire une connivence entre les jeunes vivant en France et un passé qu'ils devaient s'approprier. En 1995, Les *finalités du programme de collège* explicitent cette orientation : « Enseigner l'histoire et la géographie c'est enfin chercher à donner aux élèves une vision du monde – c'est un des rôles de la géographie – et une mémoire – c'est une des fonctions de l'histoire. L'histoire et la géographie aident à constituer ce patrimoine (conçu comme le legs des civilisations de l'humanité à l'homme d'aujourd'hui) qui permet à chacun de trouver identité. Cette identité du citoyen éclairé repose sur l'appropriation d'une culture » (MEN, 2004, p. 14) (2). Les documents d'accompagnement insistent de même sur l'appropriation d'une « mémoire nationale » ou « européenne (3) ». De cette mémoire sont particulièrement porteurs au collège des « documents patrimoniaux », censés avoir « forgé des territoires, des destins et des mémoires » (MEN, 2004, p. 93). On pourrait interpréter ces prescriptions comme un effet du renouveau de l'histoire culturelle. Mais là où l'historien analyse la construction sociale de la mémoire et les réécritures qu'elle impose au passé, l'institution scolaire enjoint d'inscrire des références communes dans la mémoire des jeunes. C'est un tout autre projet. En outre, les mémoires des minorités sont écartées, sauf à considérer comme tels les documents patrimoniaux témoignant des diverses religions. Ces programmes de collège sont en vigueur jusqu'en 2009. Les programmes de l'école élémentaire publiés en 2008 sont aussi marqués par une accentuation de la mémoire nationale : des 25 figures historiques instituées en repères, 4 seulement ne sont pas « françaises » (Gutenberg, Colomb, Copernic, Galilée) et, des événements dont la date doit être mémorisée, seuls 4 n'appartiennent pas au récit national classique (4).

Depuis la guerre de 1870 au moins, hommes politiques et intellectuels ont développé l'usage public de l'histoire, particulièrement à travers les commémorations et l'honneur rendu aux morts. Pour Pierre Nora cependant, le véritable « moment mémoriel » débute dans les années quatre-vingt, en écho aux mutations d'une société qui prend conscience de l'effacement des traditions (1992). La quête de mémoire(s) traduit aussi l'ébranlement d'une représentation du « Destin de la France », qui fait suite à la décolonisation, à l'intégration dans la communauté européenne, à la mondialisation. Faute de projet d'avenir – affaibli aussi par la « fin des idéologies » ou la « fin des eschatologies » – c'est le passé qui attire, un passé largement mythifié, en rose ou noir. L'oubli priverait l'individu et la société de ses (derniers ?) repères. Les récits de vie, les œuvres et les spectacles offrant des interprétations ou des évocations du passé font recette. Les commémorations locales, régionales ou nationales se multiplient (sans grande cohérence politique). Des historiens comme Suzanne Citron (2008), ou Henri Rousso (1998) s'inquiètent de cette évolution sociale et politique. Le dossier est loin d'être clos comme le montrent les débats vifs autour du rapport Kaspi (novembre 2008) sur les commémorations.

Ce moment mémoriel s'est traduit dans la mise en avant d'un « devoir de mémoire » en particulier face aux crimes du passé et à ce que le présent semble faire ressurgir à travers des meurtres voire des massacres racistes ou des attentats antisémites. Ce devoir de mémoire est explicite dans l'Éducation nationale depuis 1995. On peut y voir la défense de valeurs collectives ou la manifestation d'une empathie à l'égard des victimes. On peut y voir aussi la prise de conscience de la nécessité, dans les États euro-

péens qui cherchent à construire un avenir politique commun, de se confronter aux crimes de masse qui ont marqué leur histoire et de susciter une mémoire européenne partagée (5) ; le mouvement concerne tant les institutions que la société civile.

En France, les années quatre-vingt-dix et deux mille voient la multiplication des « fondations » de la mémoire du XX^e siècle (Fondation pour la mémoire de la déportation en 1990, Fondation de la résistance en 1993, Fondation de la France libre en 1994, Fondation pour la mémoire de la Shoah en 2000…) et l'inauguration de musées de lieux de mémoire (Mémorial de Caen dès 1988, Historial de la Grande Guerre à Péronne en 1992, musée-mémorial des enfants d'Yzieu en 1994, Centre de la mémoire d'Oradour-sur-Glane en 1999, Mémorial de la Shoah en 2005, Cité de l'histoire de l'immigration en 2007… et les initiatives se poursuivent par exemple au camp du Struthof ou au camp des Milles). Tous développent des projets en direction des classes ; ils sont recommandés sur le site du ministère de l'Éducation nationale (6) et sont souvent mentionnés comme partenaires fiables des actions pédagogiques. En même temps, le ministère scolarise des commémorations (« année de… », « journée de… »), par exemple, tout récemment, la « commémoration du 90^e anniversaire de la fin de la première guerre mondiale (7) ». Les significations à transmettre aux élèves varient, mais elles font largement du futur l'otage du passé : dette à l'égard de celles et ceux qui ont fait notre présent démocratique, responsabilité dans la sauvegarde des legs du passé ou souci de prévenir les dérives et les crimes. Cependant, si le professeur d'histoire semble en être le destinataire privilégié, les événements commémorés étant « historiques » et l'injonction s'apparentant aux finalités de l'histoire, les programmes prescrits ne suivent pas ce rythme. Si, depuis une quinzaine d'années, ils accordent une place particulière à l'étude de l'extermination des Juifs, et éventuellement des Tziganes, le texte officiel n'insiste pas sur les finalités spécifiques de cette étude.

Les programmes de lycée des années deux mille sont les premiers où sont introduits explicitement quelques thèmes relatifs aux mémoires : « l'organisation du souvenir qui prolonge la Grande Guerre » (accompagnements programmes de première), « la mémoire du Front Populaire »(première), « les mémoires de la seconde guerre mondiale » (terminale). Les nouveaux programmes de collège introduisent les traites négrières et l'esclavage en 4^e (et en primaire depuis 2002 (8)), et l'immigration en 3^e (9). S'agit-il, au lycée et au collège, de prendre acte des courants historiographiques ou de répondre aux enjeux contemporains ? Il est surtout probable que le contexte politique rende de tels thèmes désormais incontournables et qu'il revient à l'histoire scolaire d'en faire une part de la mémoire commune française. En octobre 2007, le ministre de l'Éducation nationale affirmait : « L'école est dans son rôle quand elle renforce la cohésion nationale autour d'une histoire, de valeurs et d'aspiration commune » et qu'elle rassemble la nation (10). Parallèlement, depuis 1990, mémoire et histoire deviennent objets de loi. Les procès Touvier et surtout Papon, le procès avorté de Bousquet, conduisent députés et sénateurs, de gauche et de droite, à affirmer la nécessité d'une politique mémorielle, pour lutter contre l'amnésie des années sombres (11). Cette politique s'accompagne d'une législation qualifiant les faits (« crime contre l'humanité » pour l'esclavage, « aspects positifs » de la colonisation en Algérie, etc.), permettant de déférer en justice quiconque nierait la réalité ainsi définie, initiant parfois une fondation pour la recherche et stipulant, à l'occasion, un enseignement.

Ces initiatives et ces décisions provoquent un débat entre historiens et politiques. Dans l'opinion, le débat porte aussi sur la place à donner dans la « communauté des citoyens » (pour reprendre la formule de Dominique Schnapper) aux groupes porteurs d'identités et de mémoires, en particulier lorsque leurs revendications dénoncent le silence et l'oubli des souffrances dont ils seraient héritiers. Les intentions de modifications des programmes scolaires – parfois les interprétations clairement recommandées – sont donc discutées, critiquées, argumentées par les députés, les historiens, les enseignants, les responsables d'associations mémorielles, etc. Le rôle même de l'État dans la définition de l'histoire scolaire est questionné. Prôner ou dénoncer l'instrumentalisation du passé est devenu un thème médiatique, et ceci s'accentue du fait d'injonctions qui heurtent les historiens et les pédagogues. À l'automne 2007, la lecture, obligatoire en classe, de la lettre écrite par Guy Môquet, jeune résistant en 1941, peu avant son exécution, et la signification imposée à cette lettre, ont suscité une controverse à la fois politique, scientifique et pédagogique. En 2008, l'annonce par le chef de l'État d'un projet visant à faire adopter par chaque élève de CM2 la mémoire d'un enfant français juif victime de la Shoah a également provoqué de violentes réactions (12). Ce sont bien les finalités de l'histoire scolaire qui sont en cause, dans la mesure où la finalité mémorielle est survalorisée et détachée des finalités critiques auxquelles les enseignants affirment leur attachement (Lautier, 2001). Or, il n'est

pas sûr que les enseignants d'histoire-géographie adhèrent à une telle survalorisation de la mémoire : si les recherches récentes font défaut, on peut rappeler que celles des années quatre-vingt-dix et du début des années deux mille ont plutôt mis en évidence l'attachement aux valeurs démocratiques et la réticence face à ce qui relèverait de l'identitaire, quel qu'il soit (Lautier, 1997 & 2001, Tutiaux-Guillon *et al.,* 2004, Corbel & Falaize, 2004).

Mémoire(s), identité(s), citoyenneté

Depuis le XIX^e^ siècle en France, l'histoire scolaire est chargée d'édifier la communauté des citoyens sur une vision partagée du progrès politique et social qui sert de fil au grand récit qui va de l'Antiquité à nos jours. Il s'agirait de transmettre ce qui permet la compréhension des débats, l'exercice des responsabilités et la participation au projet collectif. Selon un principe des Lumières puis des positivistes, un « citoyen éclairé » (le terme est récurrent dans les textes officiels, y compris actuels) sera rendu lucide, capable et critique, par la maîtrise de savoirs lui permettant de fonder argumentation, décision et action sur la Raison et sur la Science. Les savoirs scolaires, supposés scientifiques, permettraient de dépasser stéréotypes, préjugés et passions. Les résultats des sciences, transposés pour l'École, seraient garants d'universalité et d'esprit critique : en France, l'égalité des droits se fonde sur une universalité qui efface l'individu privé et les particularismes. Le lien entre le citoyen et l'État est posé comme direct, sans corps intermédiaires, sans *communities*. Comme elle libérerait de l'ignorance, la culture scolaire libérerait des identités et des intérêts privés, assimilés à des particularismes, au profit de l'intérêt général. La citoyenneté française se fonde sur la transcendance des autres appartenances. Selon certains, les histoires minoritaires doivent entrer dans cette même perspective universaliste pour éviter le refuge dans des passés mythiques, particuliers à chaque communauté d'origine (Durpaire, 2002).

Il paraît bien difficile de concilier cette approche républicaine et positiviste avec des commémorations qui jouent davantage sur les émotions, les sensibilités voire les mythes que sur la *Raison* et remplacent la vérité scientifique par la vérité des souffrances. Par ailleurs, comment préserver cette citoyenneté transcendante face à la diversité des mémoires célébrées et face à la diversité (supposée plus profonde ou plus manifeste que par le passé) des références culturelles et des identités des élèves ? L'orientation choisie dans les textes officiels, qui voudraient faire de certaines mémoires minoritaires un bien symbolique de tous, peut sembler pertinente, mais elle ne résout pas les problèmes, faute d'expliciter la place et le statut possible d'une lecture plurielle du passé, des mémoires en conflits, et de tout ce qui met en doute le récit unitaire. L'enseignant peut faire siennes les questions d'Annette Wieviorka : « Comment construire un discours historique cohérent s'il est constamment opposé à une autre vérité, qui est celle de la mémoire individuelle ? Comment inciter à réfléchir, à penser, être rigoureux quand les sentiments et les émotions envahissent la scène publique ? » (Wieviorka, 1998, p. 180). On peut aussi soupçonner que le problème n'est pas celui de la pluralité des identités, déjà sensible dans la France de la III^e^ République (13). Il réside plutôt dans le malaise des enseignants face à cette diversité, dans une profession où la foi dans l'identité collective s'est considérablement affaiblie. Une enquête auprès d'une dizaine d'enseignants autour de Lyon et Saint Étienne, au début des années deux mille, pour restreinte qu'elle soit, a cependant suggéré que ceux-ci étaient très réticents à viser tout autre identité qu'individuelle – sauf parfois pour les enfants d'immigrés qu'il convient d'initier à la culture du pays où ils vont vivre. La transmission d'une mémoire, qu'elle soit celle des Français ou d'une autre communauté, est en général récusée. Le sentiment d'appartenance n'aurait plus à être nourri par l'École ; il relèverait des choix ou des hasards de chaque existence (Tutiaux-Guillon *et al.,* 2004). Déjà, dans des enquêtes antérieures, l'identité apparaissait très loin derrière la citoyenneté (Lautier, 2001).

De surcroît, ce qu'on appelle victimisation et/ou culpabilisation interroge les finalités civiques de l'histoire scolaire. Comment penser une « communauté des citoyens » où certains sont réduits au statut de victimes et où la référence vive au passé et à la mémoire engendre une concurrence des souffrances (Chaumont, 2002) – comme dans certaines classes qui opposent Juifs et Palestiniens ? Juifs et Africains déportés ? Chacun peut aussi remarquer que, dans l'histoire scolaire, le passé de certains groupes n'existe que lors des moments de souffrance : comment ceci joue-t-il sur la compréhension du social et du politique contemporains ? De fait, les recherches manquent sur ce point. La visée d'enraciner la communauté politique dans une mémoire partagée se complique encore lorsque les enjeux de transmission mémorielle s'accompagnent de la présomption de responsabilité collective, voire de culpabilité transmise par héritage. Et, plus encore, lorsque les responsables/coupables des atrocités

sont en même temps porteurs des valeurs républicaines, comme cela apparaît pour les révolutionnaires esclavagistes ou les républicains colonialistes. Selon Françoise Lantheaume (2002), c'est à travers le choix d'une minorité érigée en modèle, porteuse des valeurs des Droits de l'homme – dreyfusards, intellectuels en lutte contre la torture, Justes parmi les nations – que l'École peut concilier défense des valeurs républicaines et critique des choix politiques passés. Ici, l'habitude scolaire d'évoquer « la France » peut être source de malaise : outre que ce quasi-personnage masque des principes et des acteurs passés fort divers, inégalement responsables, ceci laisse ouverte la question de savoir comment les descendants des colonisés, des esclaves, des victimes étrangères pourraient se retrouver – comme le souhaitent les auteurs des programmes – dans cette « France » coloniale, esclavagiste ou complice (Durpaire, 2002).

Enfin, il semble bien que l'identité française/européenne soit souvent posée comme une simple conséquence des contenus enseignés. Une telle affirmation est de l'ordre de la légitimation de l'enseignement, voire du discours convenu sur la transmission de la mémoire – oubliant souvent que, pour que celle-ci ancre l'identité, il faut d'abord qu'elle soit assumée et appropriée. Or, plusieurs enquêtes ont montré que si les jeunes vivant en France semblent se distinguer d'autres jeunes européens, c'est plutôt par leur *moindre* attachement à la nation ou à leur pays et par la relation qu'ils privilégient entre identité et hasard de la naissance (Tutiaux-Guillon & Mousseau, 1998 ; Tutiaux-Guillon, 2000 ; Tutiaux-Guillon & Grever, 2008). Parallèlement, dans le discours public et dans le discours enseignant, les identités des jeunes sont spontanément déduites de leurs origines familiales, culturelles et géographiques, dans une ignorance de la pluralité des ressorts d'identités et de la complexité des processus d'identification à l'adolescence (Lorcerie, 2003). Les identités des élèves ne sont invoquées que lorsqu'elles dérangent l'ordre scolaire, lorsqu'elles semblent perturber l'apprentissage ou lorsqu'on suppose une mémoire potentiellement conflictuelle, transmise par les familles. Or, comme l'a montré David Lepoutre, cette transmission est aléatoire (2005). Laurence De Cock-Pierrepont note de même que « la plupart des enfants des quartiers relégués qui arrivent à l'école ou au collège n'ont que très peu entendu parler de la colonisation. On peut toujours prétendre qu'ils sont inconsciemment pénétrés de mémoire, mais cette dimension identitaire ne va pas de soi » (2007, p. 200). Dans le sens commun professionnel, n'auraient d'identité (cela apparaît même dans les intitulés de formations) que les élèves « issus de l'immigration (14) » ou les élèves « enfants du voyage »… c'est-à-dire ceux qui, de fait, seraient en situation d'altérité. Mais il est très difficile de mesurer le poids des mémoires dans la construction identitaire des élèves, surtout adolescents et, plus encore, d'estimer le rôle des savoirs transmis par l'École dans cette construction. Là encore, les recherches ne nous donnent que peu de réponses.

Les rapports entre histoire scolaire et mémoires se structurent donc autour de deux tensions :

– tension entre un projet politique et éducatif, enraciné dans le positivisme qui valorise une mémoire commune censée être fondée en science et une citoyenneté universaliste d'une part et, d'autre part, une société où les revendications mémorielles affirment la légitimité, dans l'espace public et scolaire, de nouveaux récits de l'expression des souffrances et des repentances ainsi que du multiculturalisme ;

– tension entre une demande sociale de mémoire (partagée ou spécifique) et une identité professionnelle enseignante orientée vers la transmission de savoirs et l'éducation de l'individu-citoyen, mais où le postulat sur les rapports identité-mémoire-transmission s'est déplacé de ce qui est possible et souhaitable en classe vers ce qui entrave l'enseignement.

QUESTIONS MÉMORIELLES ET QUESTIONS DE MÉMOIRE, UN CONTENU D'ENSEIGNEMENT ?

Pour la clarté du propos, je fais ici la distinction entre des « questions mémorielles », questions sur lesquelles il y a une revendication mémorielle portée par un groupe qui y voit un enjeu identitaire et/ou politique et les « questions de mémoire », où les savoirs de référence sont des savoirs historiens sur telle ou telle mémoire. Sans entrer dans le détail d'une lourde bibliographie, disons que les travaux d'historiens sont suffisamment nombreux pour ne pas faire défaut aux enseignants (15). Depuis les années quatre-vingt, les mémoires sont devenues un objet de recherche, en grande partie sous l'impulsion des sept gros volumes des *Lieux de mémoire,* dirigés par Pierre Nora (1984-1992), mais aussi sous l'influence de l'Institut d'histoire du temps présent (IHTP) pour le XX^{e} siècle et les mémoires vivantes. Ce n'est pas le lieu dans cet article d'en présenter ou d'en discuter l'historiographie : l'essentiel est que les savoirs de référence existent et soient accessibles. Prenons l'exemple de la guerre d'Algérie. Le travail des historiens français a débuté dans les années quatre-vingt (16), même si les recherches n'ont guère été encouragées avant les années quatre-vingt-dix, et s'est poursuivi dans un

climat polémique, par exemple au sujet de la torture (la thèse de Raphaëlle Branche, *La torture et l'armée pendant la guerre d'Algérie* est publiée par Gallimard, en 2001). Ainsi les historiens articulent-ils constamment passé et présent et questionnent-ils le rapport des Français à la guerre et à la mémoire de la guerre (en 1988 l'IHTP organise le colloque « Les Français et la guerre d'Algérie »). La revue *Historiens et Géographes* a consacré des articles et un dossier à la question (17), permettant ainsi sa diffusion professionnelle. La difficulté à scolariser ces contenus gît ailleurs.

Depuis ces années quatre-vingt-dix également, les historiens, en fonction de leur propre réflexion épistémologique, mais aussi suite aux travaux de Paul Ricœur, ont posé une série de distinctions entre histoire et mémoire, distinctions que risquaient de brouiller le débat public et la consommation médiatique du passé. Du côté de la mémoire sont l'émotion, la subjectivité, la sacralisation du passé, la volonté de sauver ce passé dans un souci de justice, de réparation, de revendication. L'histoire poursuit d'autres intentions : celle de la connaissance, de la compréhension, de la vérité, pour autant que les sources le permettent ; le projet implique une mise à distance du passé. Paul Ricœur, quant à lui, n'oppose pas histoire et mémoire, qui l'une et l'autre restituent le passé et le représentent – quoique différemment – de façon imbriquée et sont l'une et l'autre indispensables ; il les crédite également d'une tension vers la vérité, l'une par démarche scientifique, l'autre par fidélité au vécu. Mais il souligne que certaines formes de mémoires sont inconciliables avec l'histoire : celle qui résulte d'un tel traumatisme que le passé en est refoulé, celle qui est manipulée par l'idéologie pour répondre aux besoins d'un projet, celle qui norme le souvenir et la commémoration (Ricœur, 2000). Or, ce sont précisément ces types de mémoires qui affleurent actuellement dans l'espace public et scolaire. En outre, même si les enjeux de mémoire ne sont pas étrangers à la recherche historique, le travail de l'historien ne peut, en bonne déontologie, être orienté par le devoir de mémoire. La confrontation entre histoire et mémoire est donc devenue critique et conflictuelle. De là, le malaise d'enseignants qui enracinent leur identité professionnelle et la légitimité de leur discipline dans l'histoire savante et se trouvent confrontés à l'injonction mémorielle.

Régimes de vérité

Cependant, l'histoire scolaire est produite différemment de l'histoire historienne. L'enseignant seul maîtrise l'organisation, les implications et les références des cours. La véracité de ce qui est enseigné est garantie par son autorité intellectuelle et institutionnelle et il est considéré comme normal que les élèves y adhèrent, sans réflexion critique. L'histoire scolaire est digne d'être apprise parce qu'elle dit la réalité et la vérité du passé. Mais dans les programmes, les manuels ou les cours, le discours scolaire ne présente pas ses preuves et ses sources, ne souligne pas son argumentation, ne s'offre pas à la critique – à la différence de l'histoire savante. En outre, les pratiques révèlent un va-et-vient constant entre présent et passé pour rendre ce dernier intelligible et un souci de rendre le passé présent, vivant, par les documents et la vivacité narrative (Tutiaux-Guillon, 2002, 2006). Ainsi, le régime de vérité de l'histoire scolaire s'apparente-t-il plus à celui de la mémoire qu'à celui de l'histoire. La pluralité des interprétations, la part de subjectivité, les débats, la diversité des points de vue scientifiques, tous apports de l'épistémologie récente n'ont pas leur place dans les pratiques majoritaires. Le choix des faits présentés, le choix des supports documentaires, le choix du plan et des énoncés formalisés ne sont pas explicités, non plus que les enjeux ou les finalités. Ce qui est dit semble procéder des choses et des événements mêmes (Tutiaux-Guillon, 2002). Tout se passe comme si les sources étaient transparentes – c'est l'usage didactique le plus fréquent – et le passé univoque. La vulgate, ensemble des savoirs que tous s'attendent à voir enseignés et appris, tend à être tenue pour la vérité, vérité qui ne saurait que difficilement admettre des variations. Dès lors, traiter des questions mémorielles c'est leur conférer ce même statut de vérité ; tandis que traiter les questions de mémoires c'est prendre le risque de rompre avec l'évidence de véridicité et le plain-pied du monde qu'elle induit pour les élèves.

Les questions vives, sensibles, sont d'ordinaire écartées de l'histoire scolaire ou n'y apparaissent que refroidies, édulcorées (Legardez & Simonneaux, 2006) : l'histoire scolaire donne des références consensuelles, acceptables par tous (Audigier, 1993). Aussi bien les chercheurs notent-ils que les élèves, en histoire-géographie, recherchent la « bonne » réponse ou la réponse qui fera consensus (Guyon *et al.,* 1993 ; Le Marec & Vézier, 2006). Lorsque dans le cours on introduit un témoignage, une trace mémorielle, tout va aisément si ces supports sont investis de la même valeur de vérité que les autres documents – d'une vérité éventuellement plus vive, marquée d'une proximité et d'une émotion qui la rendent plus sensible. Mais s'il n'y a pas convergence entre histoire scolaire et mémoire ? La tentation est forte de simplement tenir les mémoires en marge du cours, voire de les discréditer comme le produit d'entrepreneurs animés

par des intentions idéologiques. On comprend pourquoi, à la demande de *mémoire* de certains groupes, les programmes répondent par l'inscription de thèmes *d'histoire* centrés sur les phénomènes supposés au cœur des questions mémorielles : la traite, l'esclavage, l'immigration, la Shoah et l'extermination des Roms, le génocide arménien, comme dans les années soixante et soixante-dix ils avaient tenté les civilisations africaine, musulmane, chinoise…

Introduire des mémoires pose un autre problème épistémologique que les enseignants explicitent fort inégalement (Corbel & Falaize, 2004, *Le cartable de Clio*, 2004) : parle-t-on de mémoires dominées, exclues jusque-là, auxquelles on accorde le même statut que l'histoire-mémoire scolaire ? Ou de mémoires qu'on questionne, qu'on différencie de l'histoire des mêmes groupes et des mêmes événements, dans une approche qui distingue les régimes de vérité ? Ou encore d'histoire(s) qu'on adjoint à l'histoire scolaire, en substituant implicitement l'histoire à la mémoire, en « rétablissant la vérité » que la mémoire falsifierait par excès de subjectivité ? Ou de mémoires qui questionnent le texte scolaire – et, partant, la vérité de ce qui est enseigné ? Chacun au mieux bricole sa réponse, au pire ne se questionne pas.

Des pratiques spécifiques et marginales

Nous ne savons guère, en fait, quelles sont les pratiques en classe. Si des publications, nombreuses préconisent tels contenus et telles démarches, force est de constater la rareté des travaux fiables rendant compte de l'enseignement effectif sur ces questions, au-delà de quelques expériences. Il faut pourtant admettre que les pratiques ne décalquent pas les programmes et autres injonctions (18).

Des publications, des formations proposées, permettent d'esquisser quelques caractéristiques des pratiques relatives à la/aux mémoire/s en cours d'histoire. Mais non leurs buts : est-il question de motiver les élèves, d'éveiller intérêt et curiosité ? De lutter contre l'oubli, l'indifférence ? De favoriser le lien entre questions de société et questions scolaires ? D'engager un travail critique et d'aborder les questions de mémoire ? De restaurer une autorité scolaire compromise à l'occasion d'un moment d'exception ? De lutter contre le racisme ou l'antisémitisme en raison d'incidents dans la classe ? De sortir de la routine scolaire ou d'encourager une société moins indifférente au « mal » ou plus juste ? (Tutiaux-Guillon, 2002). Si l'on écarte ce qui relève du « saupoudrage » et de la seule visée de motivation, c'est bien la discipline scolaire qui est mise en question, dans la relation entre pratiques, finalités et contenus. Les exemples qui suivent correspondent à des changements inégalement profonds.

Une pratique s'est répandue, celle du recours au(x) témoin(s) dans les classes ou des enquêtes auprès des familles. L'écoute et, éventuellement, l'analyse des témoignages peuvent associer témoignages écrits (Primo Levi surtout) et oraux, témoignages indirects, par exemple sur l'esclavage qui en manifeste le prolongement *mental* sur plusieurs générations et témoignage vécu, par exemple sur la Résistance (Durpaire, 2002). Le choix le plus courant est celui d'un seul témoin, dans un moment d'exception. Les travaux de Marguerite Rabier-Cros, développés depuis les années quatre-vingt-dix avec des jeunes de familles immigrées, furent particulièrement originaux puisqu'ils conciliaient travail sur le témoignage et ainsi, prise au sérieux des mémoires familiales, confrontation des récits familiaux et de l'histoire, voyage sur les lieux de mémoire de chaque famille, sur les lieux de l'émigration, réalisation d'un vidéo-documentaire (19). François Durpaire évoque des pratiques analogues mais plus modestes, afin de produire en classe une synthèse sur l'immigration à partir du recueil des mémoires familiales (2002). Ce travail de collecte scolaire de mémoire est engagé activement hors de France dans les pays où il s'agit de restituer la présence d'une communauté disparue (en Pologne et en Allemagne, par exemple) ou de libérer la parole des acteurs (en Espagne et en Argentine par exemple). Mais, souvent, le respect humain semble interdire de traiter le témoignage comme n'importe quel autre document historique ; lorsqu'il s'agit d'un rescapé de l'horreur, la douleur vécue, physique et morale et l'émotion font taire la réflexion critique. Or, rappelle Jean-François Bossy « les pédagogues recommandent de bien laisser au témoin le droit à la subjectivité et de bien expliquer aux élèves que sa perspective est nécessairement partielle, qu'il peut même se tromper, en bref que sa parole n'a pas le statut d'un récit historique avec son exigence d'objectivité, mais que c'est par cela même que son apport est fructueux, ici » (Bossy, 2007, p. 140). En retour, les enseignants disent la difficulté de faire appréhender par les élèves les relations entre mémoire personnelle, mémoire historique et histoire. Certains choisissent d'y entrer par un questionnement sur la mémoire et sa restitution : le témoin parle de son passé dans le présent (il a vécu depuis et il parle en contexte) et pour le futur (il a des intentions pour intervenir auprès d'élèves).

Pour enseigner la Shoah, mais aussi la guerre ou l'esclavage, la visite des lieux de mémoire s'est

développée au cours des années quatre-vingt-dix et deux mille. Elle apparaît stabilisée voire ritualisée. Ce voyage *en extermination*, à Auschwitz ou au mémorial de la Shoah, n'est pas l'exclusivité des enseignants d'histoire : enseignants de philosophie, de langue, de français y ont leur part. La présence d'un survivant est vivement souhaitée par les enseignants, le témoignage doublant la découverte des lieux. Les témoignages des élèves au retour s'affichent sur les sites web de nombreux établissements, en jeu de miroir et de relais avec la mémoire des survivants. Le résultat peut être douteux, si la visite devient pratique quasi liturgique « dont le trait principal est l'approche moralisatrice, la lutte menée contre le mal radical par l'arme du souvenir érigée en impératif catégorique » (Bossy, 2007, p. 98), si elle tétanise les élèves qui se disent « incapables de réfléchir » après cette expérience ou si la visée de l'enseignant est celle d'une conversion miraculeuse aux Droits de l'homme. Le contexte historique – qui pourrait enrichir le travail sur les significations – est souvent limité. Ainsi le camp d'Auschwitz est souvent vu dans le seul rapport à l'extermination des Juifs, en oubliant les premières victimes polonaises et sans questionner le rôle d'un tel lieu de mémoire dans la société actuelle, polonaise et européenne. C'est en ce sens que Jean-François Bossy insiste sur l'importance de « découvrir que le génocide des Juifs est, pour un Européen, une affaire d'aujourd'hui », et que « son interminable présence hante le paysage post-totalitaire » (2007, p. 142). Cet auteur suggère aussi de donner des noms, des familles, des âges, du quotidien – bref de la vie – aux morts, de dépasser la seule comptabilité des victimes. La transmission de mémoire semble donc ici primer l'analyse historique.

Moins ritualisées, des visites de musée-mémoriaux peuvent être aussi des pratiques mémorielles, que la visite soit exceptionnelle ou qu'elle prenne place dans un projet d'enseignement. Lorsque de tels musées sollicitent tous les sens et offrent des « expériences » censées être analogues au vécu dramatique du passé, comme par exemple le bref séjour dans une tranchée ou dans un abri pendant un bombardement (Imperial War Museum, Londres, musée de la Citadelle, Bitche…), ils engagent une empathie et jouent sur un recouvrement entre la mémoire vécue de la guerre et la mémoire vécue de l'expérience muséale. Un tel choix muséographique table sur l'impact émotionnel et esthétique de l'horreur, de la peur, du dégoût. La mémoire qu'ils présentent n'est ni la mémoire individuelle, ni la mémoire collective vivante ; elle est une forme de mémoire historique, au sens de Maurice Halbwachs (20) construite pour le public contemporain et dans le contexte politique et culturel contemporain (Philips, 2006). Pour ce type de musée et pour les lieux mémoriels, les questions didactiques sont les mêmes : comment dépasser le spectacle de la souffrance des autres, en faire le ressort d'une compréhension et le levier d'un lien social et/ou d'un projet ? Qu'apprend-on en de tels lieux ? Si les finalités rejoignent celles de l'histoire scolaire, c'est aux dépens des compétences critiques et au prix d'une réduction des modes de pensée de l'histoire à la seule empathie.

Rencontre avec un témoin ou visite d'un mémorial sont des moments hors de la routine scolaire, de la parole magistrale. Certains enseignants organisent d'ailleurs des activités créatrices (musique, peinture, cinéma) qui vont bien au-delà des habitudes scolaires françaises. Des enseignants voient dans l'empathie, l'émotion, une façon légitime de dire l'histoire. D'autres sont mal à l'aise avec l'expression de la douleur, ne sachant guère comment la concilier avec la construction d'une signification historique et d'une dimension explicative. Or, tant les chercheurs et formateurs que les responsables des mémoriaux recommandent avec insistance aux enseignants d'enchâsser ces moments mémoriels dans des cours approfondis, de trouver des pistes pour éviter la fascination de l'horreur ou la consommation décontractée des drames. Ainsi faudrait-il sortir de l'ordinaire non par l'émotivité mais par l'exigence intellectuelle : privilégier les questions de mémoire sur les questions mémorielles.

C'est l'approche scientifique des sources, bien loin des usages documentaires les plus répandus, que revendiquent les enseignants d'histoire-géographie pour étudier en classe les mémoires douloureuses du XX^e^ siècle (Corbel & Falaize 2004). C'est une analyse critique de documents que suggère Marie-Christine Baquès, en proposant l'étude des films centrés sur la mémoire de la guerre afin de « permettre aux jeunes d'avoir une vision distanciée sur les enjeux de mémoire actuels » (2007, p. 60), ou Philippe Mesnard, en incitant à réfléchir sur la fabrication des images rendant compte du génocide des Juifs, afin d'aider les élèves à mettre à distance leurs émotions sans les neutraliser pour autant (2007). Le changement des pratiques est plus affirmé encore lorsque les enseignants décident qu'il est possible d'affronter en classe des thèmes controversés et de sortir de l'univocité. Laurence De Cock-Pierrepont donne en exemple une situation où chaque groupe d'élèves, à partir de textes, doit proposer un récit explicatif de l'accès à l'indépendance ; mais d'un groupe à l'autre,

les textes sont porteurs d'une vision très différente de la décolonisation de la Tunisie : lorsque la classe doit confronter les récits produits, nécessairement divergents pour écrire un récit unique et cohérent, la tâche se révèle impossible. Le doute méthodique, l'analyse critique sont alors convoqués pour surmonter les divergences. Nadine Fink pose aussi le principe d'une situation de travail qui confronterait des témoignages divergents et partiellement complémentaires sur un même événement, et qui permettrait aux élèves de conduire un travail historique et de concevoir la différence entre histoire et trace de mémoire (2003). *A contrario* des jeunes enseignants qui tentent de faire travailler les élèves sur les différences entre histoire et mémoire, soulignent que le recours à un travail scolaire classique ne produit d'effets que limités. Le fonctionnement disciplinaire ordinaire est peu favorable aux récits pluriels et à la distance critique (Audigier, Crémieux, Mousseau, 1996 ; Tutiaux-Guillon, 1998 ; Audigier, 1998).

Scolariser les mémoires dans l'histoire enseignée change ainsi la discipline scolaire. Les questions mémorielles s'intègrent apparemment aisément dans le cours si elles l'enrichissent sans mettre en question le statut des savoirs scolaires et les finalités (ainsi la mémoire de la Shoah). Pour autant, les pratiques qui y sont associées sortent de l'ordinaire. Lorsque le choix se porte plutôt sur des questions de mémoire, lorsque les enseignants envisagent de travailler la distinction histoire-mémoire, il y a risque (ou levier) d'un autre changement : le statut de vérité de ce qui se travaille en classe est questionné, les élèves sont invités à des activités intellectuelles plus exigeantes. Ici, scolariser les mémoires déplace le statut épistémologique du savoir scolaire et oriente les pratiques vers la controverse et le débat.

Si, dans l'espace public, la question des mémoires est politique et si ceci n'est pas sans effet sur les finalités scolaires, une approche didactique permet d'en lire d'autres conséquences. Force est de constater que ce qui ébranle le fonctionnement de l'histoire scolaire, c'est moins l'introduction de mémoires qui s'affrontent à la mémoire nationale – même si ce n'est pas absent – que celle de savoirs et de pratiques qui mettent en question la discipline. Parallèlement, nous constatons le manque de recherches, en particulier sur les pratiques effectives et sur les apprentissages des questions mémorielles et des questions de mémoire. Peu d'études rendent compte des pratiques réelles. Moins encore portent sur les élèves. La majeure partie des propositions, des prescriptions ou des expérimentations publiées n'évalue même pas les apprentissages – peut-être parce qu'il paraît indécent d'évaluer la rencontre avec un témoin, la collecte réfléchie de mémoires familiales ou l'expérience d'un lieu de mémoire, peut-être parce que le caractère hors-norme de ces moments permet aussi de suspendre l'exigence d'évaluation. Les témoignages d'enseignants réunis dans certains ouvrages ne sauraient remplacer des constats rigoureux : qu'ils fassent état des insatisfactions et des craintes devant l'absence de réflexion et devant le rejet par les adolescents de ce qui n'a pour eux plus d'enjeu, voire qui est ressenti comme une agression, une domination de certaines mémoires ou, à l'inverse, que ces témoignages disent la satisfaction des enseignants devant l'émotion, le souci de compréhension, l'affirmation des valeurs démocratiques. Ce sont des impressions, parfois fondées sur des réactions minoritaires : l'enquête reste largement à faire sur ce que retiennent les élèves, au-delà de la recherche d'une bonne réponse ou d'un compromis acceptable en classe (Le Marec & Vézier, 2006).

Le rapport, souvent invoqué, que développeraient les jeunes entre construction identitaire et questions mémorielles n'est pas caractérisé. Les recherches quantitatives qui, depuis les années quatre-vingt-dix, ont tenté d'apporter des éléments de réponse aux relations entre identités des élèves et rapport à l'histoire établissent que les relations sont complexes, tenant à la fois au genre, à la réussite scolaire, au milieu socioculturel, à l'intérêt pour la religion et la politique, à la perception de l'avenir… mais peu en France à la variable ethno-nationale (Tutiaux-Guillon & Mousseau, 1998 ; Tutiaux-Guillon & Grever, 2008). Mais ces travaux n'ont pas pour objet le rapport aux mémoires mais le rapport à l'histoire nationale. En outre, comment mesurer l'impact de l'École, comparativement aux médias ? La télévision, la littérature de jeunesse, la bande dessinée, le cinéma font droit aux questions mémorielles/de mémoire, en jouant fort inégalement des apports des historiens, en confortant ou questionnant les mythes, en exprimant, voire suscitant les culpabilités. Au total, il faut bien prendre acte de l'écart entre le poids des intentions et la relative ignorance des effets de cet enseignement, tant en termes de contenus appropriés qu'en termes de finalités identitaires et civiques. Et poursuivre les recherches…

Nicole Tutiaux-Guillon
Sciences de l'éducation,
didactique de l'histoire-géographie
IUFM Nord-Pas de Calais, université d'Artois
Laboratoire Théodile-CIREL EA4354,
université Charles-de-Gaulle Lille 3

NOTES

(1) Loin d'être seulement le « plébiscite de tous les jours » souvent cité, la nation est, pour Renan et les républicains de la III^e^ République, constituée à la fois de traits objectifs et de ce que Renan appelle « l'âme », « le principe spirituel » : legs de souvenirs et volonté de vivre ensemble et de faire valoir cet héritage. Ernest RENAN [1882], « Qu'est-ce qu'une nation ». *Œuvres complètes,* vol 1, Paris : Calmann-Lévy, 1947.

(2) Ministère de l'Éducation nationale, 2004, *Enseigner au collège l'histoire-géographie éducation civique*, *programmes et accompagnements,* CNDP (édition antérieure, 2002).

(3) Ministère de l'Éducation nationale, 2004, *op. cit.* : « Alésia est pour la France un événement-mémoire » (p. 25) ; « les élèves doivent s'approprier une mémoire nationale » (p. 87) ; « l'étude de l'histoire leur a donné une mémoire nationale et européenne, critique et ouverte aux autres cultures » (p. 147) ; « les repères chronologiques et spatiaux prennent sens par rapport à une culture, à une mémoire collective, à un territoire » (p. 148).

(4) « 8 mai 1945 : fin de la seconde guerre mondiale en Europe ; 1957 : traité de Rome ; 1989 : chute du mur de Berlin ; 2002 : l'euro, monnaie européenne. », *BO* hors-série n° 3 du 19 juin 2008, disponible sur le site : <www.education.gouv.fr> (consulté le 26 février 2009).

(5) Par exemple l'institution, à partir de 2003, d'une journée « de la mémoire de l'Holocauste et de la prévention des crimes contre l'humanité » dans chaque pays – la date restant librement choisie (en France et en Allemagne le 27 janvier), à la suite de l'engagement pris par les ministres européens de l'Éducation en octobre 2000 et de l'adoption par le Conseil de l'Europe de la Déclaration instituant cette journée en octobre 2002, disponible sur le site : <www.education.gouv.fr/bo/2002/47/ensel> (consulté le 3 mars 2009).

(6) <www.education.gouv.fr> (consulté le 26 février 2009).

(7) Note de service n° 2008-078 du 5 juin 2008, imposant entre autres la participation des établissements scolaires aux cérémonies commémoratives et « la dimension européenne de la mémoire » de cette guerre, disponible sur le site : <www.education.gouv.fr> (consulté le 26 février 2009).

(8) Avec toutefois des oscillations : la traite des noirs, l'esclavage et son abolition demeurent dans les programmes de 2008, mais les « personnages significatifs » qu'étaient les esclaves des plantations et Victor Schoelcher ont disparu des prescriptions.

(9) Pour ce dernier sujet, des ouvrages de référence (Y. Lequin, P. Milza, G. Noiriel) étaient disponibles dès les années quatre-vingt-dix, même si les thèses ne se sont multipliées que dans les années deux mille. Les travaux sur l'esclavage et la traite sont par contre moins nombreux, et comportent peu de thèses.

(10) Xavier Darcos, « Guy, Louis, Paul, René et les autres… », *Le Monde*, rubrique Débats, 18 octobre 2007.

(11) Loi du 13 juillet 1990 (loi Gayssot) interdisant la contestation des crimes contre l'humanité ; loi du 29 janvier 2001 reconnaissant le génocide arménien ; loi du 21 mai 2001 (loi Taubira) reconnaissant la traite et l'esclavage en tant que crime contre l'humanité ; loi du 23 février 2005 sur la reconnaissance de la France envers les rapatriés d'Afrique du Nord et d'Indochine (l'article 4 évoque les effets positifs de la colonisation) ; loi du 12 octobre 2006 sanctionnant la négation du génocide arménien.

(12) Février 2008 ; projet amendé par Xavier Darcos, ministre de l'Éducation nationale, puis abandonné après de nombreuses interventions dont celle, sans doute décisive, de Simone Weil, une pétition et des sondages d'opinion particulièrement hostiles à l'idée.

(13) On oublie souvent la diversité sociale urbaine et la distance entre les cultures familiales, en particulier rurales, et la culture scolaire. On oublie aussi que l'entre-deux-guerres est une période de forte immigration, au prétexte que, ces immigrés étant européens, l'assimilation n'aurait pas posé problème ; mais il suffit de lire la presse de l'époque – ou les travaux d'Yves Lequin (par exemple *Histoire des étrangers et de l'immigration en France*, Paris : Larousse, 2006, première édition, *La mosaïque France,* Paris : Larousse, 1988) ou de Gérard Noiriel (par exemple *Le creuset français*, Paris : Seuil, 2006 ; *Réfugiés et sans papiers : la République face au droit d'asile,* Paris : Hachette, 2006 ; *La tyrannie du national*, Paris : Calmann-Lévy, 1991 ; *Immigration, antisémitisme et racisme en France, XIX^e^-XX^e^ siècles,* Paris : Fayard, 2007) – pour saisir qu'ils sont considérés comme des étrangers, étranges et menaçants… À moins que le regard ne se porte que sur l'enseignement *secondaire* et sur son recrutement socialement homogène.

(14) « Ce terme présente cependant l'inconvénient de recouvrir des situations extrêmement différentes, d'être parfois utilisé de manière imprécise ou de désigner une réalité que les intéressés eux-mêmes contestent » (Durpaire, 2002, p. 22).

(15) Ce qui ne veut pas dire que ce soit fécond. L'enquête INRP des années deux mille a révélé la faiblesse, voire l'absence des références historiographiques anciennes et récentes concernant la colonisation et la décolonisation, et le regret par les enseignants de l'insuffisance des supports pédagogiques – musées, lieux de mémoire accessibles (Corbel & Falaize, 2004). La situation a sans doute évolué, et le site du ministère y contribue. Pourtant, comment ne pas avoir en mémoire les enquêtes des années - quatre-vingt et quatre-vingt-dix qui établissaient les faibles lectures des enseignants du secondaire ? (Christiane Étévé [dir.], *Que lisent les enseignants ? Lectures et diffusion des connaissances en éducation,* Paris : INRP, 1992 ; Christian Gambart, *Recherche sur l'information et la culture dans le domaine de l'éducation concernant les enseignants dans les collèges*, thèse de doctorat, sciences de l'éducation, sous la direction de Raymond Lallez, université Paris 13 Nord).

(16) Notons que c'est le moment où s'atténue l'opposition entre l'amnésie française et l'hyper-commémoration algérienne (Pervillé, 2006). Les archives militaires sont ouvertes en 1992.

(17) En particulier, plusieurs articles dans le n° 361, mars-avril 1998, consacré à la IV^e^ République ; et surtout le n° 388, octobre 2004, *La guerre d'Algérie.*

(18) Corinne Bonafoux, Laurence De Cock-Pierrepont et Benoît Falaize notent ainsi que la seconde guerre mondiale a été abordée dès 1945 (elle n'est au programme qu'après 1957), que les manifestations en métropole dénonçant la guerre d'Algérie sont évoquées par des « enseignants francs tireurs » (Bonafoux, De Cock-Pierrepont et Falaize, 2007, p. 50).

(19) Voir la série-documentaire *Kilomètre Delta*, Paris : CNDP, Gédéon Programmes, La Cinquième, 2000. [Kilomètre Delta I : 1 vidéocassette VHS (4 x 26 min) ; 1 livret ; Kilomètre Delta II : 1 vidéocassette VHS (3 x 26 min) ; 1 livret].

(20) Halbwachs Maurice, *La mémoire collective*, [1950], Paris : PUF, 1997.

BIBLIOGRAPHIE

AUDIGIER F. (1993) (dir.) *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie, à la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. Thèse en sciences de l'éducation, sous la direction de H. Moniot, Paris VII.

AUDIGIER F. (1998) (dir.). *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves en histoire-géographie*. Paris : INRP.

AUDIGIER F., CRÉMIEUX C., MOUSSEAU M.-J. (1996). *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde, étude descriptive et comparative*. Paris : INRP.

AUDIGIER F., TUTIAUX-GUILLON N. (dir.) (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. Bruxelles : De Boeck.

BAQUES M.-C (2007). « Mémoires de guerre au cinéma : travailler avec des films sur la mémoire de la guerre ». *Le cartable de Clio*, n° 7, p. 60-79.

BONAFOUX C., DE COCK-PIERREPONT L., FALAIZE B. (2007). *Mémoires et histoire à l'École de la République, quels enjeux ?* Paris : Armand Colin.

BOSSY J.-F. (2007). *Enseigner la Shoah à l'âge démocratique, quels enjeux ?* Paris : Armand Colin.

Le cartable de Clio, 2004, n° 4 : « L'histoire orale et le rôle des témoins avec les élèves ».

CHAUMONT J.-M. (2002). *La concurrence des victimes : génocide, identité, reconnaissance*. Paris : La Découverte.

CITRON S. (2008). *Le mythe national, l'histoire de France revisitée*. Ivry-sur-Seine : éditions de l'Atelier.

CORBEL L., FALAIZE B. (2004). « L'enseignement de l'histoire et les mémoires douloureuses du XX^e siècle. Enquête sur les représentations enseignantes ». *Revue française de pédagogie,* n° 147, p. 43-56.

DE COCK-PIERREPONT L. (2007). « Enseigner la controverse au miroir des questionnements épistémologiques, socioculturels et didactiques, l'exemple du fait colonial ». *Le cartable de Clio*, n° 7, p. 196-206.

DELACROIX C., GARCIA P. (1999). « L'inflexion patrimoniale : l'enseignement de l'histoire au risque de l'identité ? ». *Espace Temps*, n° 66-67, p. 111-136.

DURPAIRE F. (2002). *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle, « nos ancêtres ne sont pas les Gaulois »*. Paris : CNDP/Hachette éducation.

FINK N. (2003). *L'histoire c'est moi. 555 versions de l'histoire suisse 1939-1945*. Dossier pédagogique. Lausanne : Archimob. Dossier disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.archimob.ch/f/pdf/dossier.pdf> (consulté le 26 février 2009).

GARCIA P., LEDUC J. (2003). *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien régime à nos jours.* Paris : Armand Colin.

GUYON S. (1998). « L'enseignement de la problématique au lycée ». In AUDIGIER F., *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. Paris : INRP, p. 305-352.

GUYON S., MOUSSEAU M.-J., TUTIAUX-GUILLON N. (1993). *Des nations à la Nation, apprendre et conceptualiser*. Paris : INRP.

HEIMBERG Ch. (2002). *Enseigner l'histoire à l'école*. Paris : ESF.

INRP (1989). *Supports informatifs et documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. Paris : INRP.

LANTHEAUME F. (2002). *L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années trente*. Thèse de doctorat, sociologie, EHESS.

LAUTIER N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation, regards sur les situations d'enseignement*. Paris : Armand Colin.

LE MAREC Y., VÉZIER A. (2006). « Comment les soldats de la grande guerre ont-ils tenu ? Un débat d'histoire en classe ». *Le cartable de Clio*, n° 6, p. 160-173.

LEGARDEZ A., SIMONNEAUX L. (dir.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

LEPOUTRE D. (2005). *Souvenirs de familles d'immigrés*. Paris : Odile Jacob.

LORCERIE F. (2003). *L'école et le défi ethnique, éducation et intégration*. Paris et Issy-les-Moulineaux : INRP/ESF.

MESNARD P. (2007). « Élaboration et contraintes de la mémoire des camps de concentration et du génocide des juifs ». *Le cartable de Clio*, n° 7, p. 141-149.

NORA P. (1984-1992). *Les lieux de mémoire*. Paris : Gallimard.

PERVILLÉ G. (2006). « La confrontation mémoire-histoire en France depuis un an (2006) ». Communication présentée au colloque *Bilan et perspectives de l'histoire immédiate*, organisé par le Groupe de recherche en histoire immédiate (GRHI) de Toulouse les 5 et 6 avril 2006.

PHILIPS M.-S. (2006). « History, memory and historical distance ». In SEIXAS Peter, *Theorizing historical consciousness*.Toronto : University of Toronto Press, p. 86-108.

PINSON G. (2007). *Enseigner l'histoire : un métier, des enjeux*. Caen et Paris : CRDP/Hachette éducation.

RÉMOND R. (2006). *Quand l'État se mêle de l'histoire*. Paris : Stock.

RICŒUR Paul (2000). *La mémoire, l'histoire et l'oubli.* Paris : Seuil.

ROUSSO H. (1998). « Réflexions sur l'émergence de la notion de mémoire ». In M. VERLHAC (coord.), *Histoire et mémoire*. Grenoble : CRDP, p. 73-85.

SEIXAS P. *Theorizing historical consciousness*. Toronto : University of Toronto Press.

TUTIAUX-GUILLON N. (2002). « Histoire et mémoire, questions à l'histoire scolaire ordinaire ». *Le cartable de Clio*, n° 2, p. 89-96.

TUTIAUX-GUILLON N. (2003). « L'histoire scolaire en France, un modèle résistant aux débats et aux controverses ». In M.-C. BAQUES, A. BRUTER, N. TUTIAUX-GUILLON, *Pistes didactiques et chemins d'historiens, textes offerts à Henri Moniot*. Paris : L'Harmattan, p. 267-284.

TUTIAUX-GUILLON N. (2006). « L'enseignement de l'histoire en France : les pratiques de classe ». In E. ERDMANN, R. MAIER, S. POPP (Hrsg.). *Gesichtunterricht international, worldwide teaching of history, L'enseignement de l'histoire dans le* monde. *Hanover* : Verlag Hahnsche Buchandling, Schriftenreihe des Georg-Eckert Institut, p. 301-322.

TUTIAUX-GUILLON N. (1998). *L'enseignement de l'histoire sociale au collège et au lycée*. Thèse de doctorat, didactique des disciplines, université Paris 7 Denis-Diderot.

TUTIAUX-GUILLON N. (2006). « Le difficile enseignement des "questions vives" en histoire-géographie ». In A. LEGARDEZ, L. SIMONNEAUX (coord.). *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives.* Issy-les-Moulineaux : ESF, p. 119-135.

TUTIAUX-GUILLON N. (2007). « Altérité et enseignement de l'histoire, quelques pistes de recherche à partir de la situation française ». *Horizons universitaires,* numéro spécial « Rencontre de l'histoire, rencontre de l'autre, l'enseignement de l'histoire comme dialogue interculturel », p. 257-274.

TUTIAUX-GUILLON N. (2007). « French school history confronts multiculturalism ». In M. GREVER, S. STUURMAN, *Beyond the canon, history for the 21st century*. London : Palgrave-Macmilan, p. 173-187.

TUTIAUX-GUILLON N. (dir.) (2000). *L'Europe entre projet politique et objet scolaire.* Paris : INRP.

TUTIAUX-GUILLON N., GREVER M. (2008 à paraître). « Enseignement de l'histoire, pluralité culturelle et conscience historique : approches théoriques et recherche empirique ». *Mundus*, Palerme : Palumbo editore.

TUTIAUX-GUILLON N., MOUSSEAU M.-J. (1998). *Les jeunes et l'histoire, identités, mémoires, conscience historique*. Paris : INRP.

TUTIAUX-GUILLON N. *et al.* (2004). « Enseignement et apprentissage de l'histoire et de la géographie en CM1/CM2 et en 6e/5e : la prise en compte des finalités civiques et culturelles ». Disponible sur le site : <http://www.lyon.iufm.fr/pole_recherche/archives/iregh_archives/iregh_0304.html> (consulté le 26 février 2009).

TUTIAUX-GUILLON N., NOURRISSON D. (éd.) (2003). *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint Etienne : Publications de l'université de Saint-Étienne.

VERLHAC M. (1998) (coord.). *Histoire et mémoire*. Grenoble : CRDP.

WIEVIORKA A. (1998). *L'ère du témoin.* Paris : Plon.