

Enseigner l'HISTOIRE ou les MÉMOIRES ?

Tensions entre culture historique et culture mémorielle à l'école de la République.

Barbara Lefebvre

Enseignante dans le secondaire,
co-auteur avec Eve Bonnivard de *Elèves
sous influence*, Audibert-Doc en stock,
2005. Elle a contribué aux ouvrages
collectifs *Les territoires perdus de la
République* sous la direction
d'Emmanuel Brenner (*Mille et Une Nuits*,
2002), *Comprendre le Proche-Orient*.
Une nécessité pour la République sous
la direction de Frédéric Encel et Eric
Keslassy, Bréal, 2005, *1905-2005, un
siècle de liberté et de respect*, sous la
direction de Richard Serero et Philippe
Benassaya, LICRA, 2005.

Les derniers mois de 2005 laisseront probablement dans les mémoires le souvenir de semaines où le débat public aura été en grande partie dominé par la question des nouveaux contours de l'identité française, si liée à l'histoire contemporaine post-coloniale. La loi « Mékachera » du 23 février 2005 « portant reconnaissance de la nation et contribution nationale en faveur des rapatriés » et en particulier les deux sous-amendements du député Christian Vaneste apportés à l'article 4, auront lancé une polémique n'épargnant personne, mobilisant historiens, groupes mémoriels, médias et politiques de tous horizons.

Le débat autour de l'interrogation identitaire n'est en rien un phénomène nouveau.

Il ressurgit régulièrement dans les périodes de crise, réelle ou non mais ressentie comme évidente par l'opinion. La singularité de la « crise identitaire » à laquelle nous assistons, réside à la fois dans le contexte international où elle s'inscrit : une mondialisation marquée par une intensification inédite des flux écono-

miques et humains, l'échange planétaire en temps réel d'informations contradictoires et pour certaines invérifiables, la confrontation d'espaces culturels aux visions radicalement opposées. Mais aussi dans un climat national troublé depuis plusieurs années par l'impossibilité de réformes politiques exigées par les mutations identitaires résultant de l'intégration européenne ; à cet égard le « non » du 25 avril marque un de ces rendez-vous manqué avec la modernité dont la France est parfois friande. Enfin, l'inaptitude à inscrire définitivement dans le corps national des populations originaires de l'ex-empire colonial français dont les politiques avaient secrètement espéré depuis les trente dernières années qu'elles n'étaient que temporairement résidentes.

Ainsi l'historien Claude Liauzu réagissant à l'appel « Liberté pour l'histoire » de 19 historiens (12 décembre 2005) écrivait : « c'est de la société que viennent les questions et c'est vers elle qu'elles retournent, même si entre-temps un travail obéissant aux règles de la méthode a été effectué. Les fondateurs de la III^e République l'avaient compris, qui ont assigné au triptyque histoire-géographie-instruction civique voué au culte de la nation, une place centrale dans l'enseignement, ce que négligent les 19 »¹. En effet, depuis la Révolution française et surtout la III^e République laïque, l'enseignement de l'histoire a été investi dans notre pays d'un puissant projet civique. Formée à l'ombre du « roman national », la conscience historique du futur citoyen est considérée comme un des fondements du lien social. Mais s'il existe en France entre la communauté des citoyens et l'histoire une relation forte dont témoignent l'intensité des débats publics suscités par l'écriture du passé national et la place de la discipline historique dans l'enseignement scolaire, on se doit néanmoins de corriger la vision assez figée du professeur d'université Claude Liauzu sur un enseignement « voué au culte national ». Depuis une bonne vingtaine d'années, le « roman national » a fait long feu dans l'histoire scolaire. Les traumatismes historiques nationaux du xx^e siècle, principalement la Seconde guerre mondiale et les guerres coloniales, ont semblé rendre impossible la perpétuation d'une transmission d'un « roman national » héroïque.

Si le temps du héros – entendre vainqueur – a vécu, est-ce à dire que celui de la victime – le vaincu – est advenu ? Mais qui écrit l'histoire des vaincus ? Force est de constater qu'avant la période post-1945, l'historiographie atteste que les vaincus étaient rarement convoqués comme acteurs de l'histoire. Dans un mouvement de balancier, l'entrée du récit des victimes dans l'écriture historique s'est faite de façon massive ; surtout elle a fait intrusion sous l'impulsion de groupes mémoriels n'appréciant pas toujours le travail de l'historien qui « rend compte des souvenirs et des oublis pour les transformer en objet matière pensable, pour en faire un objet de savoir »².

Claude Liauzu a raison lorsqu'il affirme que c'est la demande sociétale qui impulse l'intérêt des professionnels sur tel ou tel objet historique ou sociologique. Ce qui doit nous intéresser ici est que cette impulsion sera traduite plus rapidement sur le terrain scolaire qu'universitaire. Le long cheminement de la recherche académique s'avère depuis de nombreuses années supplanté par le temps court des recherches didactiques et pédagogiques souhaitant répondre au plus vite aux attentes supposées d'un public scolaire massifié et considérablement divers. Or, dans l'école démocratique post-1968, c'est la diversité (on parlait dans les années 1980 du « droit à la différence ») qui doit prévaloir sur une unité perçue comme uniformité assimilatrice. L'école ne devait plus être prioritairement un espace où se constituait une communauté nationale autour d'une culture et de savoirs communs mais un « lieu de vie » où chacun était en droit d'exprimer une part irréductible de son identité particulière.

Les changements assez nets dans la fonction dévolue à l'histoire scolaire au cours des trente dernières années ont orienté cet enseignement vers une approche patrimoniale de la discipline³, à portée civique immédiate, au risque parfois de sombrer dans le pire ennemi de l'histoire : l'anachronisme. Une évocation de l'évolution de l'enseignement de l'histoire nous paraît ici nécessaire pour appréhender l'enjeu actuel des tensions histoire-mémoire dans l'espace éducatif.

L'évolution de l'enseignement de l'histoire

Avant même la politique du ministre René Haby (1975-1978) institutionnalisant la massification scolaire par la réforme du « collège unique », le Secondaire dut répondre à l'entrée de millions de jeunes élèves, effet du Baby boom mais aussi de la démocratisation scolaire impulsée par l'État central depuis le début du siècle. Plus d'élèves donc. En conséquence, plus de citoyens à former. Pourtant selon les spécialistes, cette massification ne fut pas un facteur décisif dans la redéfinition de l'enseignement historique mais serait plutôt l'effet de logiques internes à la discipline. Qui sont les acteurs de cette redéfinition ? Comment s'est elle opérée et pour répondre à quelles demandes sociales ? Une information sociologique sur l'évolution de la titularisation des enseignants mérite ici d'être donnée : depuis le milieu des années 1950, l'augmentation numérique des enseignants (en majorité des femmes) spécialisés en histoire-géographie est nette. Ces enseignants sont d'abord des pédagogues, ils enseignent l'histoire et la géographie, ce qui signifie qu'ils ne sont pas tous historiens ou géographes de métier. Les foyers de la politique éducative tels que les revues attachées à promouvoir la pédagogie nouvelle, le CNDP et l'INRP⁴, l'Inspection générale qui édicte les programmes (jusqu'en 1990) et rédige les instructions pour leur mise en œuvre, comptent bien dans leurs rangs des enseignants mais ces derniers

se trouvent souvent obligés de s'éloigner du terrain pour mener leur recherche pédagogique. En résulte au fil du temps, un décalage de plus en plus important entre « le terrain » et les théoriciens de la pédagogie.

En terme de politique éducative, l'impulsion de l'État demeure capitale en France. C'est donc le ministère de l'Éducation nationale qui dès la présidence de de Gaulle, élabore le programme de modernisation dont le collège sera le cœur. Sous l'influence de l'école des Annales, il apparaît alors nettement que la discipline historique devra se fondre dans un ensemble : les « sciences sociales ». L'histoire comme vecteur de transmission de la mémoire nationale tend d'autant plus à s'effacer que la fin du mythe gaullien résistancialiste et les contre-coups des guerres coloniales s'affirment dans les années 1970. La France moderne se tourne vers l'Europe semblant montrer que le récit national, perçu comme nostalgique et dépassé, doit être relégué avec les vieux manuels scolaires type Mallet et Isaac. À cet égard, il est intéressant de se rappeler que la célébration du 8 mai 1945 fut supprimée entre 1975 et 1981. Dans le même temps, c'est le monde académique qui s'empare de la question de la mémoire et réfléchit sur ses modes de construction, de transmission, son rapport à l'histoire. Le temps que redescendent vers le monde scolaire les débats et constats issus de cette recherche, il se passera près de vingt ans !

Pendant ce temps, les horaires disciplinaires diminuent, en particulier dans le primaire, tandis que le contenu des programmes enfle avec l'enseignement obligatoire de l'éducation civique. Les formes prises par la pédagogie annoncent la fameuse loi d'orientation Jospin de 1989 (« l'enfant au cœur du système »), la notion de « mise en activité » de l'élève en est une première illustration. À une époque où le maître aurait pratiqué une transmission autoritaire, donc supposée violente, sur des élèves soumis à une sanction arbitraire et condamnés au silence passif face au cours magistral, devait succéder celle de la « méthode inductive » : un espace ouvert où l'élève participe à l'élaboration des savoirs. Une caricature de l'acte d'enseigner et d'être enseigné chassant l'autre... En 1954, l'Inspection générale redéfinissait déjà ainsi le rôle de chacun : « le professeur désormais aura pour souci primordial, non plus de tout dire, mais d'amener les élèves à découvrir et à redécouvrir par eux-mêmes, tout ce qu'il les aura mis en état de trouver raisonnablement ». Pour favoriser « l'apparition de l'esprit critique » et de « l'autonomie intellectuelle », on ne doit donc plus ignorer la force des pré-acquis de l'élève. Ne faudrait-il pas d'ailleurs dire « de l'enfant » car ces connaissances précédant l'acte d'enseigner seront en général autant d'héritages de l'éducation familiale ou environnementale. Cette évidente naïveté des pédagogistes a prévalu jusqu'au début des années 2000. Une telle vision illustre l'incapacité de percevoir les mutations

sociales en cours dans une France dont la démographie se modifie profondément au cours des décennies 1960-80 et qui auront forcément à court terme des conséquences sur l'enseignement scolaire dans sa forme comme dans ses contenus (programmes et méthodes).

Dans l'enseignement de l'histoire, un des aspects positifs de cette pédagogie aura néanmoins été d'accorder au document une place centrale dans l'acte de transmission : support du dialogue entre élèves et professeur et outil de démonstration pour l'enseignant. Reste que la nature du document pose de plus en plus problème face à la surenchère de documents de type analytique qui tendent à reléguer au second plan, voire à évacuer, une source historique primaire jugée comme trop complexe et qu'on hésitera à caviarder pour la rendre accessible au public scolaire.

S'il ne faut plus imposer à l'élève un contenu mais lui « apprendre à apprendre », il en résulte que le contenu des programmes doit être allégé pour laisser place à davantage de méthodologie. Les connaissances non acquises devront être comblées à un autre moment. Quand ? Lucien Genet alors doyen de l'I.G. le dit clairement en 1979 : « nous admettons que l'élève qui, en 1981, sortira de Troisième, risque de savoir moins de choses que ses devanciers. Mais nous pensons que nous aurons réussi s'il a acquis les connaissances indispensables au consommateur, au producteur, au citoyen, s'il a acquis le goût et les moyens de combler lui-même, dans le reste de sa vie, les lacunes inévitables de l'enseignement ou, entrant au lycée, s'il a 'appris à apprendre' et montre un esprit nouveau d'intérêt et d'initiative ». Beaucoup de « si » pré-supposant l'évident succès de ces nouveaux programmes et méthodes mis en place dans les années 1980 et dont le principal objectif était la formation d'un citoyen et d'un actif acteur de son temps. Ainsi édictait l'historienne Suzanne Citron qu'« au lieu de juxtaposer des savoirs, il faut partir de l'enfant et définir des objectifs concrets de formation culturelle et humaine qui lui permettront de construire sa personnalité d'adolescent puis d'adulte ». Sur le terrain de l'enseignement primaire et du secondaire en 2006, de telles déclarations laissent perplexes plus d'un enseignant confronté aux ravages de la fracture linguistique produite par un enseignement du français catastrophique depuis plus de vingt ans et si bien décrite par Alain Bentolila⁵. Quant aux survivants des effets de la recherche pédagogique des années 1970-1990, ils n'auront que trop besoin du soutien d'agents extérieurs pour « combler » les « lacunes inévitables de l'enseignement ». Encore faut-il qu'ils en aient les moyens. Quant aux autres, la masse, ils auront acquis ce minimum « indispensable au consommateur et au producteur », probablement ce « lire écrire compter » occupant d'après Pierre Bourdieu une place si excessive dans l'enseignement que dans son rap-

port de 1985 il suggéra de le dépasser. Ce qui fut fait. « La masse » qu'il s'agissait pourtant de sauver de « l'école bourgeoise » peut le remercier, elle ne risque pas de s'extraire du nouveau *lumpenprolétariat* ⁶...

C'est l'APHG ⁷ qui en 1980 lancera la polémique sur la réforme des programmes tendant à l'effacement des repères basiques de la connaissance disciplinaire au profit de questions très problématisées voire d'approches essentiellement thématiques visant à figer l'histoire dans la longue durée économique et sociale au dépend de la mobilité de l'histoire politique. Le débat public qui s'ouvre alors et auquel participent historiens et politiques montre qu'il résulte de la priorité éducative donnée aux approches méthodologiques un manque de connaissance historique des plus élémentaires.

Cette polémique qui conduira au rapport Girault en 1983 s'inscrit dans une période de regain d'intérêt de l'opinion pour la chose historique. Le patrimoine d'abord, dans une vision assez nettement régionale et nostalgique, puis « le passé qui ne passe pas » qui éclate avec les historiens négationnistes s'exprimant librement dans la presse (Darquier de Pellepoix dans *L'Express* en octobre puis Faurisson dans *Le Monde* en décembre 1978). Dans le cadre de ce que Jacques Le Goff appelle « le grand processus dialectique de la mémoire et de l'oubli que vivent les individus et les sociétés », de gré ou de force les Français se retournent vers un passé proche qui n'avait pas encore été interrogé et intégré à la mémoire nationale par l'opinion. Au début des années 1980, l'injonction au « devoir de mémoire » commence à apparaître d'abord dans un cadre généraliste qui affirme qu'« une société sans mémoire est une société sans défense » ⁸. En 1979, la série américaine *Holocaust* est diffusée à la télévision, en 1982, *Le Choix de Sophie* puis surtout en 1985 *Shoah* de Claude Lanzmann participent auprès du grand public de cette réflexion fondamentale longtemps refoulée sur le rôle de la France dans le génocide juif. Ici aussi le temps est long avant que l'injonction au « travail » de mémoire (donc l'histoire) ne supplante celle du « devoir » pour atteindre la sphère scolaire. On peut même dire que cela n'est pas encore fait tant l'enseignement historique du génocide reste empreint en France d'un moralisme universaliste dont les principaux méfaits sont de déshistoriciser l'événement et de le déjudaïser. Nous y reviendrons.

Reflétant l'évolution de la société où s'expriment des demandes entremêlant parfois histoire et mémoire, l'enseignement de l'histoire depuis le milieu des années 1980 est donc marquée dans son contenu par une « inflexion civique et patrimoniale » évidente (P.Garcia et J.Leduc). Les enseignants sont ainsi invités à favoriser une approche historique à l'échelle locale ou régionale (surtout dans l'enseignement primaire), l'histoire étant alors l'expression d'un vécu par-

ticulier à l'échelle de ce patrimoine restreint où les collectivités locales, agents de la décentralisation, sont partie prenante. Le grand récit national a vécu, les « lieux de mémoire » connaissent leur heure de gloire. Si bien peu lisent la somme érudite et dense de l'ouvrage collectif, tous s'en réclament. Pierre Nora y caressait le rêve de passer du « nationalisme agressif au nationalisme amoureux » ; un beau projet qui s'est heurté à la réalité. Pour le « nationalisme amoureux », on repassera.

Les années 1980-90 sont également caractérisées par d'intenses débats de nature historiographique qui eurent des effets sur les orientations de l'enseignement disciplinaire tant au niveau primaire que secondaire et bien entendu universitaire⁹. Une des conséquences les plus notables de cette inflexion civique réside dans l'invasion de l'adjectif « citoyen » dans le champs éducatif et particulièrement dans la discipline « histoire ». Tout enseignement devient « citoyen », l'école elle-même devient une « école citoyenne », sans que l'on comprenne toujours bien à quoi renvoie cette notion, si ce n'est à prétendre « former du citoyen » comme on élèverait des volailles en batterie. Toutefois la dimension démagogique de cette déclamation ne peut masquer l'absence de projet éducatif réel autour de la notion de citoyenneté alors qu'on a sciemment mis en sourdine celle de nationalité qui appelait une réflexion perçue comme dépassée sur la question de l'inscription dans le corps de la nation. On ne pourra alors pas s'étonner d'entendre un élève de troisième affirmer que « nationalisme est synonyme d'extrémisme » !

Qui plus est, à partir du milieu des années 1980, il incombe au seul professeur d'histoire-géographie de se consacrer à la mise en œuvre du programme d'éducation civique (à dotation horaire constante !), mais aussi quelques questions d'histoire mises au programme qui reflètent cette inflexion civique. Ainsi celle d'histoire antique dans le programme de Seconde est intitulée « le citoyen et la cité à Athènes au v^e siècle avant J.C. La citoyenneté dans l'Empire romain au II^e siècle ». Dès 1984, lors d'un colloque, l'historienne Michelle Perrot s'inquiétait de la charge excessive des missions attribuées à l'histoire scolaire au dépens d'un véritable apprentissage des connaissances et des méthodes d'analyse critique particulières à la discipline.

Egalement liée à cette inflexion civique est l'importance donnée à l'histoire immédiate ou « histoire du temps présent » dans les programmes du Secondaire depuis le milieu des années 1980. Il faut former un citoyen comprenant le monde dans lequel il vit¹⁰. Les thèmes des programmes relevant des époques antiques ou médiévales sont souvent fortement marqués par des mises en problématique résolument contemporaines et souvent centrées sur l'Europe, en particulier à travers des approches liées à l'histoire culturelle et religieuse. Il en résulte

chez l'élève une vision assez linéaire et déterministe de l'histoire et parfois d'inquiétants anachronismes.

Sur le terrain scolaire, la demande des élèves n'est pourtant de l'ordre ni de la reconnaissance, ni de la visite des lieux de « leur » mémoire, elle est davantage de l'ordre de la transmission de savoirs leur permettant de s'inscrire dans une communauté humaine dont ils ont bien l'intuition que dans un espace démocratique elle dépasse les appartenances identitaires particulières existant par ailleurs et se vivant librement hors de l'école. Comme l'analysent clairement Patrick Garcia et Jean Leduc, l'importance accordée à la « fonction intégratrice et de socialisation » de l'histoire scolaire illustre une des principales missions dévolues à cet enseignement : transmettre une identité. Si jusqu'à une certaine époque, il s'agissait d'entrer dans la nation « par la grande porte », celle du roman national français autour de ses grandes gestes (Révolution de 1789, Déclaration des droits de l'Homme, épopée napoléonienne), la perspective a bien changé depuis les années 1970-80. L'histoire scolaire est davantage porteuse d'un patrimoine dans lequel l'identité européenne tient une place plus forte. De plus, on ne doit pas faire du futur citoyen un patriote, c'est-à-dire un individu capable en cas de danger ou de crise nationale de reléguer au second plan son identité particulière pour se dévouer à la défense d'une identité commune. L'élève est appelé à intégrer la nation « par la petite porte », celle des identités particulières dont on a fait le pari dans les années 1980 qu'elles allaient naturellement s'additionner pour former une identité nationale apaisée et fraternelle. Les illusions de la post-modernité et post-histoire du début des années 1990 faisant suite à la chute du communisme n'ont pas aidé à la prise en compte du réel voulant que le cheminement de l'histoire humaine chaotique et souvent cruelle se poursuit, même si les démocraties européennes ont voulu croire le contraire.

La demande sociale d'histoire

Il est clair que les débats apparus en France après le 11 septembre 2001 et le 21 avril 2002 ravivés par ceux portant sur la loi de février 2005 et les émeutes des banlieues de novembre 2006 auront rapidement des effets sur l'enseignement de l'histoire. On constate déjà la conjonction de courants influents souhaitant promouvoir d'une part l'enseignement du fait religieux, d'autre part l'histoire de l'immigration¹¹ dans une perspective mémorielle afin de répondre aux attentes d'un public scolaire issu de l'immigration post-coloniale. Pour intégrer ces nouveaux venus, dont certains sont pourtant français depuis déjà deux générations, au récit national modernisé en train de s'écrire par petites touches au gré de colloques et réunions pédagogiques, il semble qu'il faille

encore réaliser un travail collectif sur les « refoulés de la mémoire collective ». Mais on peut craindre que les études des historiens ne soient pas au cœur des réflexions des pédagogues et autres chercheurs spécialistes des « sciences de l'éducation » qui paraissent une fois encore saisis par l'urgence d'un diktat social d'autant plus présent que l'image médiatique sature toutes les représentations¹².

Depuis le début des années 2000, la demande sociale d'histoire représentée par diverses revendications mémorielles a investi l'école publique comme en témoignent les reproches faits aux programmes et aux manuels scolaires accusés d'en faire trop sur certains sujets et pas assez sur d'autres, voire de rester totalement silencieux sur des enjeux tenus pour essentiels par certains groupes mémoriels¹³. En témoignent également les affirmations identitaires de groupes ethniques ou religieux (on parle alors volontiers des « communautarismes ») plus ou moins agressives dont différents travaux ont fait état ces dernières années¹⁴. Enfin, dernier signe de cette demande mémorielle, l'introduction dans les nouveaux programmes de Terminale (rentrée 2004) d'un chapitre d'historiographie centré sur la politique mémorielle française de la Seconde guerre mondiale. Seules quatre à cinq heures sont prévues pour aborder « les mémoires de Vichy » depuis 1945 pour reprendre le titre d'un manuel scolaire...

L'histoire et la mémoire de la Shoah sont le référentiel, conscient ou pas, de bien des revendications mémorielles ayant envahi l'espace scolaire depuis quelques années. La centralité du génocide juif dans l'histoire européenne moderne et la récente institutionnalisation de sa commémoration à la fin des années 1980 en ont fait non seulement un événement historique mais un objet absolu portant un message universel. Or dans le champ scolaire, cette injonction au « devoir de mémoire » est souvent mal comprise tant par les enseignants que par les élèves. Elle conduit à déréaliser un fait historique pour le transformer en un phénomène hors de l'histoire et du temps, sorte de parenthèse d'horreur absolue incompréhensible au cœur de notre histoire humaine contemporaine. Comme si l'émotion devait, dans ce cas, supplanter la réflexion. Mais si, comme le revendiquent bien des pédagogues, la portée « civique » d'un tel enseignement est la prévention du crime génocidaire, la réalité des génocides contemporains (au Cambodge ou au Rwanda par exemple) atteste de l'inefficacité d'une approche émotionnelle. Comme tout fait historique et politique, le génocide juif doit se lire et s'enseigner dans un continuum, en l'occurrence celui des juifs d'Europe, dans la façon dont la modernité occidentale a considéré ce peuple depuis l'émancipation à la fin du XVIII^e siècle et dans le contexte de formation des nations européennes. Sans replacer la Shoah dans un processus d'intégration-exclusion du peuple juif propre à l'histoire européenne contem-

poraine, le génocide ne peut être perçu par les élèves pour ce qu'il est : l'aboutissement d'un processus idéologique de diabolisation ancien intéressant toutes les nations d'Europe et non pas seulement l'Allemagne.

Après le silence de l'histoire scolaire sur la Shoah (1950-1980), de fait aujourd'hui un effet de saturation peut être ressenti alors que son récit est noyé, à l'école même, dans une émotion universelle, entendre occidentale ! C'est pourquoi promouvoir un enseignement comparé des génocides modernes aiderait à transmettre la singularité de la Shoah, à l'instar de tout autre crime contre l'humanité. Ainsi se pose de manière de plus en plus urgente la question de l'enseignement historique des génocides arménien et tutsi comme des crimes génocidaires du monde communiste, ceux de l'ère stalinienne (Ukraine et dékoulakisation) et du Cambodge des Khmers rouges (1975-79). Il semble pourtant que cette problématique d'une approche comparée des génocides n'intéresse pas encore les instances de l'Education nationale chargées des programmes.

« Je suis enseigné, donc j'existe »

Ainsi, le débat français sur les reconnaissances mémorielles se porte principalement sur l'école de la République. Est-ce à dire que le principe « je suis enseigné, donc j'existe » est absolument recevable ? Les demandes de reconnaissance identitaire formulées par des groupes mémoriels sont adressées prioritairement à l'État. L'approche distanciée des chercheurs et la lenteur de leurs débats de spécialistes à produire une « vérité » dont ils affirment immédiatement le caractère provisoire, ne sont pas compatibles avec l'urgence des revendications des groupes de mémoire semblant toujours courir après le temps. D'ailleurs, l'historien sera souvent soupçonné, sinon accusé, de trahir les mémoires ou de négliger le vécu sentimental des victimes (individuel ou collectif) et leurs descendants. Cette demande sociale est donc d'abord une quête de reconnaissance avant d'être un souhait de connaissance. Et si on interpelle d'abord la puissance publique c'est qu'on la considère dans notre pays comme seule capable d'imposer, d'institutionnaliser une mémoire, de la transformer en histoire partagée par des actes collectifs telles que la commémoration ou la réparation symbolique ou matérielle.

Si cette reconnaissance passe par la voie de l'inscription dans l'histoire scolaire, elle advient de façon parfois simultanée également par l'acte législatif. Rappelons que le débat autour de certains articles des lois Taubira (article 2) et Mekachéra (article 4) portait exclusivement sur l'interventionnisme politique dans le champ éducatif.

Dans un souci légitime ou non de réparation, ce serait donc à l'État républicain, véritable roi thaumaturge d'une mémoire collective traumatisée, de

fixer la « vérité » historique par la voie législative. Une « vérité d'État » alors que l'on s'indigne des secrets et mensonges d'État même lorsque ceux ci ont pour objet de protéger les citoyens.

Sur un mode victimaire, donc une mémoire en négatif, c'est au nom de la réparation historique due à tout groupe identitaire s'estimant lésé, ignoré ou bafoué, qu'on en appelle à l'État. Mais si untel sera satisfait de la prise de position de la puissance publique, tel autre s'en offusquera. Cela est particulièrement sensible autour de la guerre d'Algérie où les mémoires rivales sont multiples et irréconciliables¹⁵. Pierre Nora parlait récemment sur France Culture d'une « guerre civile des mémoires », de conflits entre des « mémoires incompatibles ». Il proposait qu'en plus de la voix historique chargée de réaffirmer que le « devoir d'histoire était supérieur au devoir de mémoire », celle d'une « autorité supérieure » se fasse entendre. Il faisait ici allusion au chef de l'État en personne. Le président Chirac l'aurait-il entendu ? Début décembre 2005, il annonçait officiellement confier au président de l'Assemblée nationale la charge de « constituer une mission pluraliste pour évaluer l'action du parlement dans les domaines de la mémoire et de l'histoire ». Un mois plus tard, au cours de ses vœux à la presse, le président annonçait la réécriture de l'article 4 de la loi Mékachéra. Finalement le 25 janvier, en vertu de la procédure, c'est le Premier Ministre qui adresse au président du Conseil constitutionnel une demande de déclasserment concernant l'alinéa 2 de l'article 4. Le 31 janvier, les neuf Sages rendaient leur avis : en affirmant « le caractère réglementaire » et non législatif des mesures prises par cet alinéa concernant les directives données à l'enseignement, le Conseil constitutionnel permet de supprimer par simple décret l'alinéa incriminé.

Lorsque l'historien Pierre Nora déclare que « le politique doit orienter la mémoire collective mais pas par la voie législative »¹⁶, il appelle à distinguer clairement mémoire collective et mémoire historique. Mais une question se pose alors : sur quelles bases historiques l'État sera-t-il conduit à fonder l'unité mémorielle nationale ? La pluralité des interprétations historiques résultant du débat démocratique académique n'exclue-t-elle pas, au moins en partie, qu'une vérité irrévocable émerge et s'inscrive définitivement dans le marbre républicain ? À moins d'admettre que la mémoire collective est elle aussi fille de son temps donc temporaire, elle serait alors un moyen de créer ponctuellement de l'unité poursuivant deux objectifs : apaiser et rassembler. Si l'on considère l'efficacité de cet usage politique de la mémoire historique à moyen terme sur l'unité nationale depuis une quinzaine d'années, on est en droit de s'interroger. Il demeure qu'en 2006, dans le contexte d'une crise identitaire que personne ne conteste, le recours à l'autorité politique suprême

n'est pas remise en question malgré l'observation répétée des dérives de l'implication politique dans le champ du savoir historique. Aussi peu spécialiste que les parlementaires ayant voté le texte, il revient au président d'une V^e République « monarchisante » de défaire, refaire ou faire les lois sur l'histoire... En admettant qu'en 2006 la communauté nationale attende toujours que la vérité historique soit dite publiquement par ses représentants élus, est-ce à dire que la validation du consensus académique incombe au chef de l'État ? Ne serait-ce pas accorder alors à des groupes de pression ayant tendance au tri historique un pouvoir politique considérable ?

Sur les sujets d'histoire contemporaine ayant profondément marqué et divisé la nation française et dont témoignent les expressions violentes de certaines mémoires antagonistes, il existe aujourd'hui un consensus historique et social à construire pour espérer sortir de la surenchère mémorielle. Cette surenchère est néfaste car elle tend à abolir toute distance temporelle entre l'histoire vécue et l'histoire en marche, faisant alors de notre présent un espace de ressassement sans fin des « passés qui ne passent pas ».

notes

1. *Libération*, 3 janvier 2006.
2. Jacques Le Goff, *Histoire et mémoire*, 1988.
3. La lecture de l'ouvrage *L'enseignement de l'histoire en France* de Patrick Garcia et Jean Leduc (A. Colin, 2003) est éclairante sur ce sujet.
4. Centre national de documentation pédagogique et Institut national de la recherche pédagogique fondés en 1970.
5. *Tout sur l'école*, 2004.
6. L'analyse d'Eric Maurin, *Le ghetto français*, 2004, évoque cette situation ; lire également Eric Conan, *La gauche sans le peuple*, 2004 (chapitre 7 « à chacun sa classe »).
7. Association des Professeurs d'Histoire et Géographie.
8. Editorial de *L'Histoire* numéro 19 (janvier 1980) cité dans P.Garcia et J.Leduc, *op.cit.*
9. Roger Chartier, *Au bord de la falaise. L'histoire entre certitudes et inquiétude*, 1998 ; Gérard Noiriel, *La « crise » de l'histoire*, 1996.

10. L'enseignement professionnel (CAP, BEP et Bac Pro) étant particulièrement concerné par une approche exclusivement contemporaine de l'histoire, pour ne pas dire de l'actualité dans certains cas ; une lecture des quelques manuels scolaires édités pour ces classes est à cet égard éclairante.
11. Incluant dans un ensemble hétéroclite esclavage, fait colonial, guerres coloniales et immigration.
12. Emmanuel Terray condamnait dans une tribune parue dans *Libération* en janvier 2006 « le grand ménage de nos mémoires » que la société et les médias semblaient désormais vouloir imposer à l'activité historique.
13. Par exemple des associations gay et lesbiennes qui souhaiteraient que l'identité sexuelle de certains acteurs de l'histoire soit présentée afin de participer selon elles à la compréhension du sens de leur action.
14. *Les territoires perdus de la République*, sous la direction d'Emmanuel Brenner, 2002 ; *Entre mémoire et savoir : l'enseignement de la shoah et des guerres de décolonisation*, par l'équipe de recherche de l'académie de Versailles pour l'INRP, 2003 ; *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires*, rapport présenté par Jean-Pierre OBIN, Inspection générale de l'Education nationale (groupe Vie scolaire), 2004.
15. *La guerre d'Algérie : une histoire apaisée* de Raphaëlle Branche paru en 2005 est à cet égard une lecture indispensable.
16. Emission *Répliques* sur France Culture du 17 mars 2006.