HAL
open science

Histoire, mémoire, école: l'enseignement des questions sensibles face au spectre d'une société éclatée dans la France des années 1980 à aujourd'hui

Jerome Bocquet

To cite this version:

Jerome Bocquet. Histoire, mémoire, école: l'enseignement des questions sensibles face au spectre d'une société éclatée dans la France des années 1980 à aujourd'hui. " L'éducation en milieu multiculturel : Grèce, Europe, Méditerranée ", Nov 2008, Rhodes, Grèce. hal-00444006

HAL Id: hal-00444006

https://hal.science/hal-00444006v1

Submitted on 5 Jan 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

« Histoire, mémoire, école: l'enseignement des questions sensibles face au spectre d'une société éclatée dans la France des années 1980 à aujourd'hui »
Jérôme Bocquet

Colloque « L'éducation en milieu multiculturel : Grèce, Europe, Méditerranée »
Université d'Egée, IUFM Rhodes, Ecole française d'Athènes, Fondation Montalembert, novembre 2008.

Auditionné par la mission parlementaire d'information sur les questions mémorielles le ministre de l'Education nationale, Xavier Darcos, s'est demandé si le Parlement ne pouvait pas prescrire « *ce qui doit être enseigné* » aux élèves dans des matières sensibles comme l'histoire. « *Est-ce qu'il ne faudrait pas qu'une bonne fois pour toutes, ce que nous considérons comme devant être enseigné aux élèves soit prescrit par la représentation nationale ?* », a-t-il ainsi affirmé. Et de conclure, « *évidemment, on ne peut pas rentrer dans tous les détails. Mais on aurait au moins des grands sujets qui seraient reconnus une bonne fois pour toutes* ». Trois jours plus tard devant la polémique, il faisait volte-face. A Jean-Pierre Azéma qui condamnait « sans appel cette nouvelle tentative de vouloir imposer ce qui doit être enseigné en histoire », le ministre a rappelé que cet enseignement est « une affaire qui concerne les historiens et les professeurs d'histoire » et qu'il ne doit y avoir « aucune ingérence dans la pédagogie de l'histoire venue du politique ».

Il s'agira ici de s'interroger sur les rapports entre histoire, loi et mémoire. Peut-on ainsi partir du constat de l'évidence des lois mémorielles, initié par la loi Gayssot, dans le combat contre les « faussaires de l'Histoire », (cf. discours de Chirac du Vel d'Hiv) pour aboutir à la dénonciation d'une histoire officielle ?

Du discours essentiel du président de la République Jacques Chirac sur le Vel d'Hiv à l'affaire Pétré-Grenouilleau, sommes-nous aujourd'hui limités à une communautarisation de l'histoire ? Il est vrai le prisme de l'émotion et l'exclusivité de la commémoration semblent l'emporter, en témoigne l'instrumentalisation de la lettre de Guy Môquet. Plus encore, à l'heure du remodelage des programmes et des interrogations sur la formation des futurs enseignants, se pose la question l'enseignement de l'Histoire, de sa place, de ses contenus comme de sa finalité. L'histoire qui a participé au moins depuis le XIXe siècle à la construction de la nation et au pacte républicain serait-elle menacée par ce que d'aucuns ont appelé la fragmentation de la société française ?

Enseignement du fait religieux, analyse de phénomènes contemporains seraient ainsi devenus des sujets sensibles pour l'enseignant d'histoire dans une société qui remettrait en cause les principes républicains tels qu'ils avaient été élaborés après 1789 et qui douterait de la légitimité du modèle historique français pour expliquer les difficultés d'intégration d'une partie de la population issue de la colonisation. L'exemple de l'enseignement de la Shoah permettra peut-être d'y répondre. Cet enseignement qui a trouvé une place assez récente dans les programmes et a suscité des approches pédagogiques nouvelles souvent mises en œuvre par les IUFM suscite néanmoins des interrogations des historiens comme il met en exergue les fractures de notre société et leur implication dans l'enseignement de l'histoire à l'école.

1. Histoire, loi et mémoire(s)

1.1. Des lois mémorielles

Pour lancer le débat, faut-il donc abroger la loi Gayssot ?

- Pour commencer, il faudrait resituer la loi dans son contexte en 1990.

Elle visait seulement l'expression publique d'idées révisionnistes pour des faits reconnus par un jugement français ou international. René Rémond met en avant là encore une spécificité française alors que les travaux des négationnistes sont nombreux aux Etats-Unis ou en Angleterre. Ceci est lié à la situation particulière de communautés, intégrées comme les Arméniens ou non, comme ceux qui se font appeler les indigènes de la République, et qui entendent faire reprendre par la nation entière leur mémoire particulière.[1] N'oublions cependant pas l'objectif de la loi, celui du combat contre « les faussaires de l'Histoire », mené par Pierre Vidal-Naquet contre Robert Faurisson.[2]

Mais comment rendre compte du révisionnisme ? Madeleine Rebérioux rappelle que les historiens sont révisionnistes non « par idéologie mais par métier. » Pour elle, l'historien doit faire profession de modestie. « Ils savent ce qu'on peut attendre d'une patiente mise en relation des témoignages, des archives et de l'état des lieux, dès lors qu'elle n'est pas guidée par le désir obsessionnel de blanchir le nazisme pour telle ou telle raison mais par la simple conviction méthodologique qu'il est possible d'en comprendre la nature, [sans hésiter] à transgresser des tabous déjà inscrits dans la mémoire. »[3]

- Historiens pris sous le feu des mémoires.

Dès le vote de la loi Gayssot, quelques historiens, en dehors des négationnistes et de leurs relais d'extrême-droite, se sont positionnés contre ce projet. Madeleine Rébérioux, ancienne résistante et militante du PCF, lui reproche ainsi de donner au juge la charge de dire la vérité en histoire et de mettre à mal l'autonomie de la recherche historique. « Imagine-t-on le doute rampant qui va s'emparer d'esprits hésitants ?, écrivait-elle. […] Imagine-t-on les réactions de tels adolescents à qui les enseignants tentent d'inculquer un peu d'esprit critique ? »[4] Claude Lanzmann semble lui répondre dans un éditorial de la revue Les Temps modernes en reprochant aux signataires de la pétition Liberté pour l'histoire d'amalgamer des événements historiques de nature différente et ainsi remettre en cause une loi qui est « une garantie et une protection pour toutes les victimes [permettant d'] éviter la guerre des mémoires. » Le cinéaste oppose ainsi cette loi aux suivantes, comme celle de février 2005 sur les harkis qui prône un enseignement positif de la colonisation. « Les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence outre-mer », spécifiait la loi. « Absolument contraire à l'universalité de l'humain, (…) il s'agit là d'une disposition à la Orwell qui réécrit l'histoire en fonction des intérêts du pouvoir. »[5]

Jean-Pierre Chrétien évoque lui à propos du passé colonial d' « un devoir d'histoire ».[6] Selon lui, l'intérêt nouveau manifesté pour l'Afrique dans la presse comme aux Rendez-vous de l'histoire de Blois en 2003 par exemple et les polémiques sur les responsabilités coloniales pose la question du rôle de la critique historique face à des revendications mémorielles antagonistes.[7] « Par-delà les querelles parfois byzantines sur les impasses de l'écriture de ''l'histoire des autres'', écrit-il, nous sommes confrontés à une demande sociale sur le passé de nos relations avec le continent africain » qui serait, selon lui, autant d'éléments de compréhension des difficultés actuelles des communautés d'origine africaine en Europe. Face à une revendication sans cesse grandissante pour une histoire « occultée », les historiens dans l'impossibilité d'écrire une histoire consensuelle se trouveraient ainsi pris au piège d'un débat

---

[1] (René) Rémond, *Quand l'Etat se mêle de l'histoire*, Paris, Stock, 2006, p. 81.
[2] (Pierre) Vidal-Naquet, *Les Assassins de la mémoire*, Paris, La Découverte, 1987.
[3] (Madeleine) Rebérioux, « Le génocide, le juge et l'historien », *L'Histoire*, 138, novembre 1990, p. 92.
[4] (Madeleine) Rebérioux, « Contre la loi Gayssot », *Le Monde*, 21 mai 1996.
[5] (Claude) Lanzmann, *Les Temps modernes*, novembre 2005.
[6] (Jean-Pierre) Chrétien, *Politique africaine*, 98, juin 2005.
[7] Voir la réponse des historiens à la polémique suscitée par le discours de Nicolas Sarkozy à Dakar en juillet 2007. Jean-Pierre Chrétien dir., *L'Afrique de Sarkozy - Un déni d'histoire*, Paris, Khartala, 2008.

absolument manichéen entre lecture anticolonialiste et nostalgie du « beau temps des colonies ».

- Poser les termes du débat avec Paul Thibaud.[8]

Paradoxe de la loi Gayssot, « matrice » des lois mémorielles : celui d'aboutir à l'effet inverse des objectifs attendus, c'est-à-dire combattre le négationnisme et cimenter un consensus national.

Il y aurait tout d'abord danger à s'en tenir à des changements opportunistes de la loi : cela relève-t-il de la loi ou du règlement en particulier en ce qui concerne les programmes scolaires, cf. débat sur l'abrogation de l'article quatre de la loi de février 2005. Si beaucoup pensent que la loi Gayssot a eu des effets négatifs, la plupart refuse de l'abroger, voire même de toucher aux autres lois mémorielles qu'elle a suscitées, pour ne faire de concession au révisionnisme et à l'antisémitisme. Le risque est alors d'alimenter le soupçon d'une histoire officielle destinée à faire taire toute vérité dérangeante à l'heure même où l'idée de complot se banalise dans la société.

Demeure la question de la sanctuarisation des mémoires particulières qu'elle a initié avec cette « obsession d'un passé maudit ». Paul Thibaud souligne ainsi les effets de ces lois, juridiques certes, mais également politiques et sur les mentalités. Limitation du travail des historiens quand la loi Gayssot laissait le champ libre à la recherche, ce qui aboutirait aussi bien à un harcèlement de ces historiens qu'à des « sécessions mémorielles dangereuses ». Devenue une démonstration collective de moralité pour la satisfaction d'un groupe de victimes, le texte pris pour une loi déclarative et légitimant une concurrence des victimes aurait ouvert une chaine sans fin de reconnaissances et de pénalisation. Si la Shoah garde sa spécificité, celle de sa signification historique et universelle, ce que Paul Thibaud appelle ce « rendez-vous décisif avec l'inhumanité », cette loi loin de tisser une « mémoire partagée » aurait donc engendré une législation victimiste. Faudrait-il ainsi constituer non pas « une collection de griefs mais un récit commun en donnant aux événements une importance inégale » ? A défaut de rêver à une « histoire pacifiée »,[9] aux historiens de répondre à cette « revendication p[10]our une histoire occultée » et d'échapper aux termes d'un débat totalement manichéen sans méconnaître le décalage entre histoire et mémoire.[11]

Dans des termes parallèles, l'évolution de l'historiographie de Vichy permet d'éclairer le rôle de l'Etat dans l'écriture de l'histoire de la seconde Guerre mondiale, d'une histoire épique écrite aux lendemains de la Libération au discours de la reconnaissance en passant par l'oubli et l'occultation des années Pompidou ou Mitterrand.

Le discours du président de la République pour le 53e anniversaire de la rafle du Vel d'Hiv constitue ainsi une rupture. Le 16 juillet 2005, Jacques Chirac reconnait officiellement les responsabilités de la France lors de la deuxième Journée nationale commémorative des persécutions racistes et antisémites sous l'autorité de fait dite gouvernement de Vichy, journée instituée par son prédécesseur en 1993. « Transmettre la mémoire du peuple juif, des souffrances et des camps ; témoigner encore et encore ; reconnaître les fautes du passé, et les fautes commises par l'Etat ; ne rien occulter des heures sombres de notre histoire », voilà la version d'une histoire au service d'une « idée de l'Homme, de sa liberté et de sa dignité » que prône donc le chef de l'Etat.

---

[8] (Paul) Thibaud, *Les lois historiennes et la pénalisation des opinions aberrantes*, 28 avril 2006, Observatoire du communautarisme.

[9] (Pap) Ndiaye, *Libération*, 13 avril 2005.

[10] (René) Rémond, *Quand l'Etat se mêle de l'histoire*, Paris, Stock, 2006, p. 26.

[11] (Jean-Pierre) Chrétien, « Passé colonial : le devoir d'histoire », *Politique africaine*, 98, juin 2005.

Cette déclaration reconnaissant « une faute collective » s'inscrit dans la lignée des travaux d'historiens initiés depuis une vingtaine d'années par Paxton ou Henry Rousso, mais semble vouloir ouvrir la voie à une repentance que nombre de politiques refusent au même titre qu'une partie de la communauté des historiens. La volte-face du président nouvellement élu, Nicolas Sarkozy, en mai 2008 quant à sa participation à la journée nationale de commémoration montre bien la confusion des lignes entre histoire et mémoire. Cette déclaration de repentance que René Rémond distingue de la loi Gayssot qui fixe une norme répressive a ainsi « marqué un tournant décisif (et) dissipé un malentendu et tranché un débat » que seule conteste une poignée de négationnistes. A l'inverse, elle a ouvert la voie à un « mouvement de longue durée qui vise à réécrire l'histoire en fonction des minorités oubliées ».

Ainsi l'Etat réinvestit le terrain de l'histoire dans les années 1990, d'aucuns évoquent alors le retour d'une histoire officielle.

1.2. Vers une réécriture de l'histoire ?

Quand l'Etat se mêle d'écrire l'histoire de la nation. Est-ce que cela signifie comme René Rémond le laissait entendre que « la mémoire ne peut prétendre être la vérité historique [mais qu'] en raison du lien affectif qui l'unit à ses porteurs, elle tend à s'ériger en absolu. »[12] En témoigne un projet tout à la fois du fait d'historiens et de politiques, le lancement d'un nouveau manuel d'histoire franco-allemand initié pour la classe de 1ère par le ministère de l'Education nationale et le maire de Berlin plénipotentiaire de la RFA pour les relations culturelles entre les deux pays avec pour ambition d'écrire ensemble l'histoire des guerres contemporaines comme de mettre en lumière des différences dans l'écriture de l'histoire entre récit et confrontation critique.[13]

Ne négligeons toutefois pas le fait que cette instrumentalisation est loin d'être l'exclusive de la France, comme le montrent un exemple polonais récent et les provocations d'un ancien ministre de l'éducation, héraut de l'extrême-droite et leader de la Ligue des familles polonaises, en 2007, tentant de réécrire les programmes scolaires du pays au nom du slogan « ordre, patriotisme, excellence, vérité ».

Un cas a semblé monopoliser les attentions et révéler les dérives d'une instrumentalisation jugée pour les uns empreinte d'une émotion superfétatoire, pour les autres d'un confusionnisme dangereux. La lecture de Guy Môquet par le président nouvellement élu aurait ainsi compromis la neutralité scolaire autant qu'elle se serait écartée de la démarche historique. « L'idée de faire lire à l'école la lettre aux jeunes aussi louable et sympathique que soit l'intention, me paraît impraticable, analyse Pierre Nora, sachant de surcroît que ce document est peut-être un faux. »[14] Les professeurs n'aiment certes pas que le ministère leur dise ce qu'ils doivent faire dans leurs classes, mais tous avaient d'abord salué cette initiative avant de « récuser cette cérémonie d'édification morale. » Ce n'est plus seulement l'absence de travail pédagogique qui est alors critiquée, mais bien « l'instrumentalisation de l'histoire par Nicolas Sarkozy. »[15] Les enseignants dénoncent plus largement une attaque contre la neutralité scolaire que la loi de février 2005 a mise en exergue. Avec la décolonisation, le

---

[12] (René) Rémond, *Quand l'Etat se mêle de l'histoire*, Paris, Stock, 2006, p.100.

[13] Suivant cet exemple, un manuel d'histoire commun germano-polonais est en préparation dont le but est de mettre fin à « deux monologues parallèles » et susciter l'écriture d'une histoire en commun « sans craindre des sujets qui fâchent ».

[14] Entretien avec Pierre Nora, *Enjeux*, juillet-août 2007.

[15] Communiqué du SNES-FSU, *Le Monde*, 20 octobre 2007.

contenu des enseignements a évolué. Depuis la fin des années 1960, les programmes privilégient désormais l'étude de ce qui a amené la décolonisation. Mais au-delà des programmes et des manuels, l'enseignement de cette histoire contemporaine continue de figurer parmi les sujets délicats pour les professeurs. Une enquête menée par l'IUFM de Versailles montre ainsi que la plupart des enseignants affirment ne pas être assez armés du point de vue des connaissances. La déontologie propre de l'historien limite enfin la liberté pédagogique de l'enseignant. « En classe, rappelle Alain Bergougnioux, IG d'histoire, nous devons faire la distinction entre l'histoire et les différentes mémoires, qui peuvent être blessées, frustrées. Nous avons vocation à refléter le consensus des historiens à un moment donné. »

Tout est parti en fait de l'affaire Pétré-Grenouilleau, universitaire et spécialiste reconnu de la traite négrière, attaqué par un collectif antillais pour avoir affirmé que celle-ci ne constituait pas un génocide et qu'il n'existe « pas d'échelle de Richter des souffrances ».[16] L'historien est alors victime de critiques très violentes portées à la fois contre sa personne, « universitaire de second choix qui, à point nommé, sort de sa basse Bretagne » et son travail d'historien. Accusé de révisionnisme, comparé à « un nouveau Copperfield universitaire spécialisé dans la falsification de l'historiographie ».[17] Mais Christiane Taubira, dans une tribune publiée dans le *Monde* du 16 octobre 2008 ne parle-t-elle pas encore d' « un historien primé, érigé en martyr sans châtiment, malgré des critiques universitaires déplorant l'insuffisante rigueur du travail produit ». Se plaçant largement dans la polémique initiée par Claude Ribbe et Pierre Nora, elle y dénonce les insuffisances d'« une histoire officielle », laissant entendre que sur les 5000 pages des *Lieux de mémoire*, 35 pages seulement concerneraient l'histoire de la colonisation, ou pourfendant « le mandarinat universitaire qui, souverainement, décrète les sujets méritant recherche », « la méconnaissance condescendante envers ces millions de personnes exclues du roman national » comme « le mépris à peine voilé envers les législateurs ».[18] Ne reproche-t-on pas également aux manuels comme aux programmes scolaires d'ignorer des pans entiers de l'histoire et de n'aborder en classe l'esclavage qu'au travers d'une histoire des vainqueurs?

L'affaire survient en 2005 en fait dans un contexte tendu alors que l'histoire est mobilisée par plusieurs fractions de la société ouvrant un débat aussi bien médiatique que politique sur la « fracture coloniale » et le « rôle positif de la colonisation » sur fond d'interférences avec les réflexions sur les origines des émeutes des banlieues.[19] Alors que l'universitaire s'oppose à ce que l'Etat, par l'intermédiaire de la loi, dise l'histoire « au risque de confondre histoire, mémoire et morale », tout en reconnaissant que « l'historien doit prendre en compte les mémoires suscitées par les traites mais aussi les dépasser », son cas interpelle toute la communauté des historiens inquiets du procès fait à la recherche historique.[20] Au groupe des dix-neuf initiateurs de la pétition Liberté pour l'histoire et favorable à l'abrogation de toutes les lois mémorielles « qui ont le tort d'imposer des limites aux historiens » répond ainsi la création du Comité de Vigilance face aux usages publics de l'histoire qui cherche à répondre à « l'inquiétude suscitée par la multiplication des procédures judiciaires touchant des historiens et des penseurs » mais qui refuse, pour citer les mots de Gérard Noiriel, d'accorder à « l'historien le pouvoir exorbitant de régenter la mémoire ». Le retrait de la plainte déposée

---

[16] Entretien d'Olivier Pétré-Grenouilleau, professeur à l'Université de Bretagne, 12 juin 2005, *Journal du Dimanche*.

[17] Lettre de Claude Ribbe, responsable de la commission culture du Collectif des Antillais, Guyanais et Réunionnais, 13 juin 2005 et auteur du livre très controversé, *Le Crime de Napoléon*, Paris, éd. Privé, 2005, article publié sur le site africamaat.com en date du 21 juin 2005

[18] (Christiane) Taubira, Mémoire, histoire et droit, *Le Monde*, 16 octobre 2008.

[19] (Luc) Daireaux, « L'affaire Pétré-Grenouilleau, éléments de chronologie », 4 janvier 2006, clionautes.org.

[20] Interview d'Olivier Pétré-Grenouilleau, *L'Expansion*, 29 juin 2005.

par le collectif qui met fin à l'affaire judiciaire ne met pas en revanche un terme à la polémique, comme en témoigne la violente et récente polémique entre Pierre Nora et la députée de la Guyane par le journal *Le Monde* interposé. L'historien n'écrit-il pas qu' « avec la loi Taubira, on remonte à cinq ou six siècles. (…) A quand la Vendée ? à quand les Albigeois, les cathares, à quand les croisades ? », conclut-il.[21] En publiant en octobre 2008 un nouveau manifeste, l'Appel de Blois, les initiateurs de la pétition Liberté pour l'histoire semblent témoigner de l'inquiétude des historiens face aux « risques d'une moralisation rétrospective de l'histoire ». L'histoire ne doit pas être, concluent-ils, « l'esclave de l'actualité ni s'écrire sous la dictée de mémoires concurrentes » sous peine de « conséquences graves pour le métier d'historien et la liberté intellectuelle en général ». A quoi répond Christiane Taubira qu'elle n'a « aucun état d'âme envers ceux qui brandissent un bouclier universitaire pour défendre des chasses gardées à l'abri des échos et des grondements de la société ».[22]

Dénonciation d'une communautarisation de l'histoire

Pierre Nora y voit la crise du grand récit national que d'aucuns qualifient d' « histoire de l'homme blanc hétérosexuel » et que l'expérience algérienne a fatalement compromis en rendant plus difficiles tumultueuses qu'ailleurs les relations entre les incarnations traditionnelles de l'identité française et l'immigration. Pour Pierre Nora, le risque est grand pour l'historien face à « des poussées sociales qui résument l'histoire à la mémoire des historiens : ''Après tout, c'est vous qui le dites, nous n'en sommes pas sûrs.''. » C'est bien l'exercice même de l'histoire qui serait menacée. « L'histoire a une vertu thérapeutique, explique-t-il, elle est une des très rares possibilités de conciliation entre des mémoires antagonistes. (…) Si l'on abandonne cette conscience [ce qui ne veut pas dire conscience arrogante ou bonne conscience] que l'histoire a de sa propre histoire, son éthique, les modalités de l'exercice intellectuel de la critique, on risque de sortir de l'âge historique. » Les mémoires se substituant à l'histoire, les mémoires immigrées jusqu'à celle de l'esclavage seraient « autant de mémoires terriblement reconstituées, moins vécues que revécues dans l'imaginaire ou fantasmées. »[23]

Cela a ouvert, comme on le voit, le débat sur la légitimité des historiens à produire un discours historique. « Une frontière mérite d'être tracée, écrit Pierre Nora. Il revient sans conteste aux hommes d'Etat d'instituer les commémorations, de fixer des dates anniversaires, de voter des résolutions, d'honorer les sacrifiés et les victimes de l'histoire. C'est même leur devoir. (…) En tant qu'historien, je m'insurge absolument quand le politique est porté à légiférer sur le passé et sur ce que les historiens doivent y trouver. »[24] Ces attaques ont suscité la réaction des historiens : création du Comité de vigilance pour les usages publics de l'histoire ou le lancement de la pétition Liberté pour l'histoire.

Mais se pose en fait la question de savoir à qui appartient l'histoire si on reprend les termes de la controverse initiée par Arno Klarsfeld durant la dernière campagne présidentielle. S'agit-il ici de défendre de simples intérêts électoraux en jeu en écrivant l'histoire de tel ou tel lobby ou de telle ou telle communauté, comme les descendants des pieds-noirs ou des harkis ou les Arméniens ? « Lorsque les enjeux sont au-delà de la mémoire et de l'histoire, qu'ils atteignent la cohésion nationale, il revient alors, écrit Christiane Taubira, au législateur de poser la parole publique, déclaratoire. »[25] « Les historiens ne forment pas une corporation, explique René Rémond. Le droit de parler d'histoire n'est pas réservé à ceux qui ont passé des

[21] Pierre Nora, Liberté pour l'histoire !, Le Monde, 11 octobre 2008.
[22] Christiane Taubira, *Le Monde*, *op. cit*.
[23] Entretien avec Pierre Nora, *Enjeux*, juillet-août 2007.
[24] *Ibidem*.
[25] (C.) Taubira, *Le Monde*, *op. cit.*

concours ou ont obtenu des diplômes. Chacun, dès lors qu'il applique les règles du métier et se soumet à ses exigences est historien. »[26] Pour lui, une manière de récuser le relativisme pourrait consister à montrer que l'histoire est un métier sans que le droit de parler d'histoire ne soit réservé à une corporation universitaire. « L'histoire appartient à tous, sa connaissance fait partie de l'identité et de la citoyenneté, conclut-il. Les historiens remplissent une fonction sociale, ils agissent par délégation et ils ont des comptes à rendre. L'histoire appartenant à tous, il leur incombe de transmettre ce qu'ils savent et de partager ce qu'ils ont appris. »[27]

Faudrait-il encore prouver qu'il existe aujourd'hui une histoire réellement communautarisée. « La France a le triste privilège d'être la première, et même la seule, va jusqu'à écrire Pierre Nora, à s'être lancée dans la répression législative en série de la négation des crimes de masse ».[28] Soulevant une « question noire française », Louis-Georges Tin, maître de conférences à l'IUFM d'Orléans et porte-parole du CRAN, s'indigne ainsi contre « la rhétorique anti-communautaire ».[29] Auteur d'un *Dictionnaire de l'homophobie* paru aux PUF en 2003, il cherche de la même manière à inscrire les identités sexuelles dans l'histoire. Dénonçant là encore la lecture d'un modèle universel, il s'agirait de « remettre au travail l'historien dans le champ de la Nature où le Temps n'a pas cours. »[30]

Le seul prisme de l'émotion et de la commémoration

Les exemples ne manquent pas de ce que Pierre Nora appelle « une sorte de déplacement de l'histoire vers le présent un télescopage entre celui-ci et la mémoire » :[31]
de l'utilisation partisane, zélée et même ridicule de la lettre de Guy Môquet, jusqu'à être lue dans un vestiaire de l'équipe de France de rugby[32], la commémoration de l'anniversaire du 11 novembre et la célébration du dernier poilu (les contradictions de l'hommage national pour Lazare Ponticelli), Sarkozy au plateau des Glières : un nouveau Solutré ?, l'émergence d'une « rivalité » de mémoires entre Oradour-sur-Glane et Maillé en Indre-et-Loire, « village martyr » et « oublié des livres d'histoire » et objet de la sollicitude du président de la République le 25 août dernier, évoquant « une faute morale [qu'il est] reconnaître et réparer », au risque d'alimenter la surenchère des victimes, ou bien encore l'emballement politique et médiatique en 2006 autour du film *Indigènes*.

Autre exemple, « l'Association de défense des intérêts matériels et moraux des anciens détenus et exilés politiques de l'Algérie française » (Adimad) n'a-t-elle pas manifesté le 1er novembre dernier à Marignane (Bouches-du-Rhône) contre une décision de justice de démanteler une stèle aux morts de l'Algérie française érigée en hommage à *l'OAS*, répondant au désir du président du Conseil régional et ancien maire de Montpellier, Georges Frèche, d'ériger une statue de Lénine. Devant la multiplication de stèles commémoratives érigées dans les cimetières du Sud-Est, le président de la Ligue des droits de l'homme de Montpellier, Jean-Charles Taddei, regrette ainsi l'absence de « *mise en perspective historique complète* » et « *constate de plus en plus en plus de "mémoriel" partiel dans la région.* »

Quel enseignement de l'histoire est-il donc possible aujourd'hui ?

---

[26] René) Rémond, *Quand l'Etat se mêle de l'histoire*, *op. cit*., p. 67.
[27] (René) Rémond, *Quand l'Etat se mêle de l'histoire*, *op. cit*., pp. 65-66.
[28] (Pierre) Nora, *Le Monde*, *op. cit*.
[29] Grand entretien, *Le Monde*, 22 septembre 2008.
[30] (Philippe-Jean) Catinchi, *Le Monde des livres*, 17 octobre 2008. (L.G.) Tin, *L'invention de la culture hétérosexuelle*, éd. Autrement, 2008.
[31] Pierre Nora, *Enjeux*, juillet-août 2007, *op. cit*.
[32] A La Réunion, le proviseur d'un lycée prévoyait pour accompagner la lecture de la lettre la levée des couleurs, l'hymne national, la sonnerie aux morts, le discours d'un ancien combattant et le chant des partisans…

Peut-on ainsi évoquer une histoire réécrite voire instrumentalisée ? Et quel enseignement aujourd'hui pour l'histoire de la colonisation ? Dans son étude sur les colonisations et décolonisations dans les manuels d'histoire de collège, Valérie Lanier souligne la partialité du discours historique découlant du caractère partiel de l'histoire présentée. L'histoire telle qu'elle est présentée dans les manuels serait une histoire événementielle, « factuelle et déshumanisée » qui, pour l'auteur, serait oeuvre de légitimation des actions européennes et minimisation des échecs. Ainsi plus le passé est proche et douloureux pour la France, comme la guerre d'Algérie, plus l'histoire de celui-ci se résume à une succession de faits. Mais ce sont aussi bien les modalités de présentation de cette histoire, dans le choix des documents comme des acteurs essentiellement occidentaux qui rendraient cette histoire partielle et partiale.[33] Pour la guerre d'Algérie, moins de deux documents sur dix seraient ainsi d'origine algérienne, reflétant le parti-pris des manuels dénoncé par ceux qui regrettent les lacunes de l'enseignement de l'islam et la faiblesse des programmes sans commune mesure, disent-ils, avec la réalité de la société.[34]

Existe-t-il ainsi dans nos classes une histoire des « sujets sensibles » ? Le travail des historiens est-il censuré ? Qu'en est-il vraiment de l'enseignement de l'histoire de l'islam dans le Secondaire ? Partons ainsi de l'affaire Guggenheim. La sortie du livre de Sylvain Gouguenheim, professeur d'histoire médiévale à ENS Lyon, intitulé *Aristote au Mont-Saint-Michel. Les racines grecques de l'Europe chrétienne*, n'a cessé de susciter la controverse qu'a lancée Roger-Pol Droit en avril 2008. Mis en accusation par un comité d'experts, dénoncé par les médiévistes lors des derniers rendez-vous de Blois comme un « livre truqué [et] un pamphlet déguisé en livre d'histoire », le débat porte autant sur l'auteur qui se serait « affranchi de toutes les méthodes élémentaires qui fondent notre métier », que sur le décalage entre la consternation partagée par la majorité de la communauté historique et le succès rencontré par l'ouvrage. Il se voit ainsi accusé par des médiévistes de sympathies suspectes tandis que de nombreux blogs d'extrême-droite en font en revanche la publicité et font le procès d'une « dhimmitude intellectuelle ». C'est bien l'image de l'islam dont il est question. Ce qui est devenue l'affaire Gougenheim a ainsi d'autant plus de résonance que la question figure explicitement dans les programmes d'histoire de seconde comme du Primaire en cycle3.[35] Défendu pour avoir voulu « torpiller quelques idées reçues », Gouguenheim est accusé par d'autres d'anachronisme et de « projeter sur le Moyen-Age une vision contemporaine de l'islam. » Ce reproche méthodologique cacherait en fait un malaise né du « soupçon que l'histoire sert ici à conforter un propos avant tout politique » au service d'une vision du monde huntingtonienne.[36] C'est d'ailleurs le discours de ceux qui, comme Houari Bouissa, historien et chercheur à l'IRHIS, sur le site Oumma.com dénoncent une logique huntingtonienne des programmes. Soulignant les difficultés de cette histoire du monde arabo-musulman à se faire admettre à part entière dans le cursus scolaire et universitaire,[37] y voyant « un déni d'histoire », ils appellent sous le prétexte de lutter contre les communautarismes à

---

[33] V. Lanier, « Les colonisations et décolonisations dans les manuels d'histoire de collège : une histoire partielle et partiale », TERRA-éd, coll Esquisses, septembre 2008. On peut reprocher à l'auteur un parti-pris idéologique et un certain manque de nuances. Elle relève toutefois la vision positive donnée par la plupart des manuels de la colonisation dans la mise en avant de certains éléments qui mettent en exergue d'abord le point de vue européen (caractère économique de la colonisation, « ses bienfaits », les violences induites par la décolonisation) et dans le vocabulaire utilisé.

[34] (Anissa) Bouayed, « La leçon d'histoire, le monde arabe : mots et images dans les manuels scolaires de la France laïque », in *Travaux de la commission Islam et Laïcité, rencontres 1905-2005, analyse critique des discours sur la laïcité*.

[35] Lire le texte de Blaise Dufal (EHESS), « Choc des civilisations et manipulation historique. Troubles dans la médiévistique », CVUH, 11 mai 2008.

[36] « Penser l'affaire Gouguenheim », *Le Monde des livres*, 17 octobre 2008.

[37] (Robert) Ilbert, « L'histoire du monde arabe et musulman », *Lettre d'information de l'AFEMAM*, décembre 1987, p. 37.

« rétablir la place de l'islam dans l'histoire (…) et replacer l'islam dans un imaginaire partagé » par un travail urgent sur l'enseignement du fait religieux à l'école.[38] Lecture de l'islam dans les programmes auquel répond le point de vue antagoniste de Shmuel Trigano qui dénonce au contraire le parti-pris islamophile des manuels si ce n'est l'antisémite latent des contenus. Par l'analyse violemment critique d'une action entreprise dans l'académie de Versailles, intitulée « L'Espagne des trois cultures : une très vieille convivance » dans le cadre de la Semaine d'éducation contre le racisme, ce dernier démonte les ressorts de ce qu'il appelle « la lecture mythologique de l'histoire médiévale » regrettant le choix des programmes scolaires, notamment de Seconde, de privilégier le XIIe siècle, « occasion d'épiloguer sur le fameux âge d'or andalou ». Cette lecture « idyllique » de l'islam qui ne véhiculerait qu'une vision anachronique de l'histoire ne serait construite que pour « asseoir la tolérance et la pacification républicaine, ici bizarrement recherchée dans un modèle de civilisation dominée par la religion. » L'auteur y voit ainsi le vecteur le plus puissant de la pédagogie « pour mettre en œuvre une stratégie de compensation différente de celle qui touche le Moyen-Orient » (sous-entendu Israël, la Shoah et la question palestinienne) et ainsi de « satisfaire le besoin de compétition victimaire de certains ».[39]

2. L'enseignement de l'histoire de la Shoah
Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de l'école et Shoah.[40]

2.1. Une place nouvelle dans les programmes

Dominique Borne a rappelé, il y a déjà longtemps, les enjeux de l'enseignement de la Shoah à l'école.[41] Il précisait notamment les contours d'une démarche pour « ne pas faire apparaître aux jeunes l'histoire de la Shoah comme une histoire d'un autre âge, prétexte à morale d'un autre temps, ou comme le vain exorcisme de générations radoteuses qui n'en finissent plus de se débarrasser de leurs vieux démons. » Il faut attendre en fait 1992 pour que la Shoah soit inscrite explicitement dans les programmes, même si cela n'a pas empêché l'APHG de travailler sur les « exigences d'un enseignement de l'histoire des crimes nazis » dès 1989 ou aux historiens de chercher à vulgariser les travaux de la recherche,[42] comme cette brochure rédigée par le directeur de l'IHTP, François Bédarida, et distribuée à 35 000 professeurs d'histoire-géographie. Une des obstacles rencontrés par les professeurs tient à la difficulté d'insérer la Shoah dans une histoire, alors que « traditionnellement en France, l'histoire-commémoration s'inscrit dans des lieux nationaux de mémoire ». D'où la difficulté à situer la Shoah dans une histoire élaborée à partir d' « une certaine idée de la France » et qui en vient à « distinguer les bons des méchants ».

Mais la grande question demeure de savoir s'il est licite d'historiciser la Shoah. Voir les intitulés du séminaire qu'a organisé l'INRP à Yad Vashem en novembre 2007. Dominique Borne rappelle cependant qu'enseigner l'histoire, c'est « inscrire dans une mémoire dont on peut dessiner les contours » permettant à des groupes sociaux de fonder leur cohésion sur des valeurs communes. Enseigner la Shoah, concluait-il, c'est d'abord dire la singularité d'un événement. « Par là, la singularité du martyr juif rejoint l'universel. » Refusant le relativisme comme l'exaltation d'un multiculturalisme, il appelait à l'adhésion à des valeurs communes.

---

[38] (Houari) Bouissa, historien, chercheur à l'IRHIS (Université Lille-3), « Islam et historiographie française : la construction d'une image », 1er décembre 2006, *oumma.com*.

[39] (Shmuel) Trigano, *L'image des Juifs dans l'enseignement secondaire*, Paris, AIU, éd. du Nadir, 2008, pp. 200-202.

[40] (Sophie) Ernst, *Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de l'école et Shoah*, Lyon, INRP, 2008.

[41] (Dominique) Borne, « Faire connaître la Shoah à l'école », *Les Cahiers de la Shoah*, 1, 1994.

[42] Les « thèses d'Orléans », résultat de la rencontre en avril 1979 d'enseignants, de membres de l'Association des professeurs d'histoire et de géographie, et du corps d'inspection.

« Rejeter le racisme, ce n'est pas seulement dire que l'autre est autre, (…) c'est dire aussi que le respect lui est dû au double titre d'autre et de semblable. » Il est à noter que le mot Shoah n'est plus utilisé dans les programmes entrés en vigueur en 1998 à la demande même de Dominique Borne qui souhaitait désacraliser cet enseignement.[43] La mémoire de la Shoah reste en tout cas le vecteur privilégié pris par le politique [dans les années 1990] dans sa manière de définir un projet commun. »[44] Est-il pour autant juste de parler, comme Shmuel Trigano, de « la défaillance que caractérise [cet] enseignement : émotionalisme avec son corollaire, l'anhistoricisation, consécutive à l'impasse sur l'historicité de la dimension juive du génocide » ?[45]

2.2. Un seul devoir d'émotion ?

La question de cet enseignement, « un enseignement d'histoire mais pas seulement » pour reprendre les mots de Jean-François Bossy,[46] pose en effet aussi bien aux historiens qu'à la société.[47] En témoigne la vive polémique issue du projet de parrainage d'un des 11 400 enfants juifs déportés par un élève de CM2. Quand Dominique Borne mettait en exergue les dérives d'une démarche manichéenne et purement émotionnelle.[48] Simone Veil, présidente de la Fondation pour la mémoire de la Shoah, écrivait dès 2002 qu' « il ne faudrait pas que l'émotion provoquée par le témoignage dans les écoles aille de pair avec une allergie à la connaissance ». L'improvisation de l'initiative cache mal une ignorance du simple fait que cette histoire est déjà enseignée au Primaire comme des nombreuses actions menées par l'Education nationale « pour transmettre cette mémoire et en faire partager à la fois la connaissance et l'émotion ». Ses détracteurs y voient surtout le risque d' « aiguiser la concurrence des mémoires déjà ravageuse ».[49] « Je ne vois pas bien comment l'on va demander au petit Mohammed de porter, durant un an, le sort du petit Shlomo », s'inquiète déjà un enseignant. Prisonniers de représentations transmises par leur environnement, du fait de leurs origines culturelles ou religieuses, juives comme musulmanes, certains élèves sont persuadés de mieux comprendre que l'enseignant et peuvent entrer en concurrence « dans une volonté d'affirmation identitaire publiquement exprimée.[50] Historiens, psychologues et enseignants ont dénoncé ainsi presque unanimement la confusion entre enseignement et devoir de mémoire. Ce que Sophie Ernst appelle « une urgente inactivité ».[51] A l'historienne Annette Wieworka qui juge qu'on doit inculquer à un enfant de CM2 « des apprentissages et non lui faire porter le poids des morts et de leur mémoire », le Syndicat des enseignants-UNSA ajoute son hostilité à « une initiative qui ignore tout de la façon dont un jeune se construit ».[52] Si Serge Klarsfeld, président de l'Association des fils et filles des juifs déportés de France, que d'aucuns disent l'initiateur de cette proposition enterrée aujourd'hui,[53] la

---

[43] Lire (Amélie) Blaustein-Niddam, « L'enseignement de la Shoah des années 1980 à nos jours dans les classes de troisième », in (B.) Lefebvre, dir., *L'image des Juifs dans l'enseignement secondaire*, *op. cit*., pp. 125-145.
[44] (Jean-François) Bossy, *Enseigner la Shoah à l'âge démocratique. Quels enjeux ?*, Paris, A. Colin, 2008, p. 5.
[45] B.) Lefebvre, *op. cit*., p. 191.
[46] (J.F.) Bossy, *op. cit*., p. 65.
[47] « L'enseignement des ''questions vives'' : lien vivant, lien vital, entre école et société ? », *La lettre d'information*, Service de veille scientifique et technologique, INRP, mai 2007.
[48] (Dominique) Borne, *op. cit*.
[49] « Le fait du prince », *Le Monde*, 19 février 2008.
[50] (Barbara) Lefebvre, *L'image des Juifs dans l'enseignement secondaire*, *op. cit*., p. 164.
[51] (Sophie) Ernst, *Quand les mémoires déstabilisent l'école*, *op. cit*., p. 13.
[52] *Le Monde*, samedi 16 février 2008.
[53] « L'idée de parrainage est aujourd'hui abandonnée, au profit d'exemples de parcours singuliers. » Circulaire du ministère de l'Education nationale sur l'enseignement de la Shoah rendue publique le 18 juin 2008 à partir des recommandations d'Hélène Waysbord-Loing, Igen et présidente de l'association de la Maison d'Yzieu. La

défendait en expliquant que « ces enfants auront échappé à l'immense poubelle de l'Histoire (et) seront redevenus des acteurs de l'Histoire », Claude Lanzmann s'inquiète en revanche de « l'activisme mémoriel qui semble, à chacune de ses éruptions, redécouvrir à neuf ce qui est su depuis longtemps, et (…) s'ingénie à ouvrir des chemins secondaires qui instituent l'oubli plus que la mémoire ».[54]

Histoire et communautarisme

Cela reste donc une période difficile à enseigner, surtout pour les classes du Primaire, en s'interdisant d'une façon générale de confondre mémoire et histoire. Evoquant en 1998 dans *Auschwitz en héritage* ce « tumulte mémoriel » qui a envahi l'école, Georges Bensoussan pourfendait cette « mémoire de compassion » a-historique qui fait des Juifs des seules victimes.[55] Les enseignants semblent toutefois rencontrer des difficultés spécifiques dans certaines franges de la société. L'attitude réfractaire de certains élèves oblige ainsi les enseignants à repenser leurs cours sur la Shoah. L'opinion a ainsi relevé le comportement indigne de quelques lycéens d'établissements de la banlieue parisienne lors de voyage à Auschwitz. Un pamphlet, *Les Territoires perdus de la République*, a mis en exergue en 2002 les dérapages de ces élèves issus de l'immigration en situation de malaise identitaire.[56] « En classe, à l'âge où on aime la provocation, ils en profitent pour saisir l'enseignant sur ce qui fait mal, répond Benoît Falaise, professeur à l'IUFM de Versailles et auteur d'une grande enquête menée par l'INRP sur la question. Constater qu'ils retournent sur les juifs le stigmate anti-arabe ne justifie en rien les propos antisémites. » Les enseignants éprouvent en fait la difficulté plus générale des élèves à comprendre la place de la Shoah dans l'histoire et d'en percevoir la singularité, à l'heure où, explique un professeur, « les élèves sont abreuvés d'images d'actualité sanglantes et (…) où la période leur semble plus lointaine, plus abstraite aussi car la mémoire familiale a disparu ».[57] Mise en perspective avec la recherche de transgression des adolescents, la conduite de ces élèves ne serait ainsi pas l'apanage des seuls jeunes de banlieue et poserait la question du travail de l'enseignant en histoire. Rappelant l'exceptionnalité de la Shoah et la nécessité de l'affirmer, les signataires de la pétition Liberté pour l'histoire avouent néanmoins hésiter à demander l'abrogation de la loi Gayssot de peur de favoriser un regain du négationnisme hors des cercles restreints de l'extrême-droite où il était enfermé jusqu'en 1990. « Quant au négationnisme qu'on peut appeler populaire et spontané, la loi Gayssot nous arme-t-elle bien contre lui ?, remarque René Rémond. Que faire à propos des petits Maghrébins qui, dans tel collège de banlieue, mettent en doute la réalité de la Shoah au motif que c'est une invention des Juifs ou qui s'opposent à ce qu'elle soit enseignée parce que, disent-ils, ce que les Israéliens font à leurs frères palestiniens est aussi grave ? Cette forme élémentaire de l'antisémitisme, conclut-il, me paraît plus préoccupante que le discours des négationnistes brevetés. »[58] S'agit-il donc de « reciviliser les publics ensauvagés » ?[59] Ce constat amène certains à dessiner les contours d'une jeunesse française en difficulté sociale et en rupture de repères véhiculant en milieu scolaire un antisémitisme excusé par différents acteurs politiques ou médiatiques au nom de la lutte contre les

---

circulaire rappelle en particulier l'inscription de cet enseignement dans les nouveaux programmes applicables en septembre 2008.

[54] (Serge) Klarsfeld, « Se souvenir de ces 11 400 enfants » ; (Claude) Lanzmann, « Le mort saisit le vif », *Le Monde*, 19 février 2008.

[55] (Georges) Bensoussan, *Auschwitz en héritage*, Paris, éd. des mille-et-une Nuits, 1998.

[56] (Emmanuel) Brenner), *Les Territoires perdus de la République. Antisémitisme, racisme et sexisme en milieu scolaire*, Paris, éd. des mille-et-une Nuits, 2002.

[57] *Le Monde*, 26 janvier 2007.

[58] (René) Rémond, *Quand l'Etat se mêle de l'histoire*, *op. cit*., p. 49.

[59] (J.F.) Bossy, *Enseigner la Shoah à l'âge démocratique*, *op. cit*., p. 111.

discriminations.[60] Un rapport de recherche de l'académie de Versailles dirigé en 2003 par Benoît Falaise, intitulé *Entre mémoire et savoir : L'enseignement de la shoah et les guerres de décolonisation*, est ainsi vivement attaqué au prétexte d'entretenir l'amalgame et de favoriser le confusionisme.[61]

« Il est clair, conclut avec nuance Barbara Lefebvre, que l'école n'est pas un sanctuaire. Si l'enseignant, par ignorance ou militantisme inconvenant, valide mythes et sacralisations mémorielles, il faillit aux missions assignées à l'enseignement de sa discipline. »[62]

Conclusion
Les IUFM 1989-2008 : la fin d'une utopie du « pédagogisme » ?

- Du projet initié par Lionel Jospin à la réforme du mois de septembre 2009

La création des Instituts universitaires de formation des maîtres en 1989 : pour quel projet ? pour quels buts ? avec quels moyens ? quelles résistances ?
De la mastérisation et de l'intégration aux universités

Certains voient ainsi dans la mastérisation de la formation des enseignants et la restriction des programmes des concours aux programmes scolaires du Secondaire une volonté politique de poser des limites à la recherche historique. Le but de la mastérisation serait alors de « secondariser les universités ».(William Marx, professeur à l'Université d'Orléans, *Le Monde*, 30 octobre 2008) « S'il s'agit de faire "à la manière" des programmes de ces classes, suivant une didactique comparable, écrit même un de ces collègues, cela me paraît débile, dévalorisant pour les étudiants et inacceptable par nous. »

- L'Education nationale est-elle vraiment en crise ? crise des contenus, crise institutionnelle, crise des finalités ?

Du marasme des enseignants : de la lecture stimulante d'Eric Maurin, auteur de *La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation*, paru au Seuil en 2007, au mythe finlandais et des classements internationaux, *Entre les murs* de X.Cantet.

---

[60] (Barbara) Lefebvre, introduction, *L'image des Juifs dans l'enseignement secondaire*, *op. cit*., p. 9.
[61] (B.) Falaise, (L.) Corbel, *Entre mémoire et savoir : L'enseignement de la shoah et les guerres de décolonisation*, INRP, 2008. En lire le compte-rendu de Shmuel Trigano dans (B.) Lefebvre, *op. cit*., p. 194.
[62] (B.) Lefebvre, *op. cit*., p. 166.