



Scuole in rete
per la storia



ALLE RADICI DELL'ALBERO SCUOLA

L'ARCHIVIO SCOLASTICO COME FONTE DI RICERCA E DI CONOSCENZA DEL PASSATO



Provincia di Pavia

© per i testi, le immagini e i grafici, dei rispettivi autori

prima edizione giugno 2010

comitato scientifico: Mario Albrighoni, Clara Perego, Luca Pirola, Saeda Pozzi, Adriana Sartori



con la supervisione scientifica del Centro di ricerca interdipartimentale
“Laboratorio di didattica della storia”



con il contributo della Provincia di Pavia

progetto grafico di Andrea Valente

L'HISTOIRE ENSEIGNÉE ET LE TRAVAIL DE MÉMOIRE. CRÉER DES SOURCES ORALES DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE

Charles Heimberg
Université de Genève

Citant un proverbe arabe, le grand historien médiéviste français Marc Bloch, cofondateur des *Annales*, a écrit que les hommes ressemblaient davantage à leur temps qu'à leurs pères¹. Cette formule est absolument fondamentale et résonne fortement dans nos débats contemporains. Elle répond aux questions les plus essentielles qui sont posées aujourd'hui, comme elles l'étaient déjà hier, à l'histoire et à l'histoire enseignée.

L'histoire, science sociale du changement et des différences, doit-elle s'occuper de légitimer les configurations identitaires s'affirmant dans le monde contemporain? Ou doit-elle au contraire nous aider à mieux percevoir, dans leurs interactions et leur enchevêtrement, les différents éléments de la coprésence au monde?

Les développements des sciences historiques nous permettent de répondre à ces questions non pas en fonction de nos sensibilités personnelles, mais selon des critères épistémologiques bien précis. C'est ainsi qu'après une longue période pendant laquelle elles se sont confondues pour légitimer des constructions identitaires nationales, l'histoire et la mémoire peuvent enfin être distinguées par leurs logiques et leurs fonctions respectives². Ce qui n'a pas manqué d'améliorer notre capacité de mieux comprendre le monde à partir des questionnements de l'histoire.

1. LES QUATRE GRILLES DE LECTURE DE LA GRAMMAIRE DE L'HISTOIRE

Nous partons de l'idée qu'il existe un regard historien sur les sociétés d'hier et celles d'aujourd'hui, qu'elles soient d'ailleurs ou d'ici, qui se distingue des regards portés par d'autres disciplines scolaires. Ainsi pouvons-nous décrire les contenus de ce regard spécifique, c'est-à-dire les questions que pose l'histoire aux sociétés qu'elle observe, autour de quatre grilles de lecture correspondant chacune à un enjeu particulier de la discipline.

1.1. UNE HISTOIRE PROBLÉMATISÉE QUI MET À DISTANCE ET FAIT RÉFLÉCHIR

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

L'histoire problématisée suggère un questionnement des sociétés qui permette de mieux appréhender leur complexité en ayant simultanément recours à plusieurs types d'explication, non seulement de cause à effet, mais aussi par exemple d'un point de vue structural ou en faisant intervenir les acteurs de l'histoire. Elle porte en priorité sur

les changements, les conflits et les différences qui marquent les organisations collectives, ainsi que sur les manières de les gérer. Elle s'interroge sur les conditions de l'établissement et de la préservation du lien social. En cela, elle n'évacue en aucune manière les données factuelles, mais elle se donne les moyens de leur analyse, de leur mise en perspective.

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

L'idée n'est pas ici de stigmatiser tous ces usages publics de l'histoire, au nom d'un caractère présumé toujours plus sérieux de la production des historiens, mais d'examiner de cas en cas toutes les situations en termes d'interactions, qui peuvent parfois être positives, d'autre fois négatives, entre les discours scientifiques et les recours à l'histoire, mémoriels, artistiques ou médiatiques, dans l'espace public.

1.2. UNE HISTOIRE INVESTIGATRICE QUI RECONSTRUIT LES PRÉSENTS DU PASSÉ ET OUVRE À LA CONSCIENCE HISTORIQUE

Une histoire investigatrice ne se contente pas de l'approche d'un antiquaire, en examinant un objet du passé pour lui-même sans jamais le mettre en relation avec d'autres passés³. Elle s'interroge sur l'événement et tente de lui donner un sens particulier. La comparaison et l'analogie se trouvent ainsi au cœur de la pensée historique et des activités cognitives qu'elle développe. Dans le champ scolaire, ce travail implique toutefois un usage raisonné et maîtrisé de l'activité de comparaison qui consistent à faire l'inventaire des différences et des similitudes, mais en restant attentif au double écueil de l'anachronisme et de la téléologie.

La comparaison à travers l'espace et le temps mène ainsi à utiliser des concepts de temporalité comme le champ d'expérience des acteurs de l'histoire, inscrit dans leur passé, l'horizon d'attente, situé dans leur avenir prévisible ou souhaité, qui les mobilise ou les désespère⁴, ainsi que l'espace d'initiative, plus ou moins grand, dont ils disposent tous dans leur présent⁵. Un usage clairvoyant de ces concepts permet de rendre plus explicite une reconstruction du passé, c'est-à-dire de tous ces présents successifs qui ont été caractérisés par des conditions matérielles et intellectuelles particulières, par des champs d'expérience et des horizons d'attente, mais aussi par l'incertitude de l'avenir. Ainsi, reconstruire les présents du passé, c'est prendre en considération le fait que, contrairement aux historiens,

les acteurs de l'histoire ne connaissent pas la suite des événements. C'est tenter de tenir compte des conditions réelles dans lesquelles ils ont fait des choix et décidé leurs attitudes. C'est en même temps prendre en considération l'univers mental dans lequel ils ont baigné et, sur le plan des temporalités, les régimes d'historicité⁶ auxquels ils se sont référés. Autant de questionnements et de modes de compréhension qui contribuent à l'édification d'une conscience historique.

1.3. UNE HISTOIRE QUI INTERROGE FONDAMENTALEMENT LES SOCIÉTÉS

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

- entre l'inéluctabilité de la mort et la possibilité de tuer autrui, entre le fait de devoir mourir et celui de pouvoir tuer ;
- entre les notions d'ami et d'ennemi, une opposition formelle qui demeure ouverte à tous les contenus possibles ;
- entre le dedans et le dehors, entre l'inclus et l'exclu, une opposition qui crée des formes de spatialité terrestre, mais qui peut être aussi prolongée par celle qui existe entre le secret et le public, l'opaque et le transparent ;
- entre l'homme et la femme, un rapport d'altérité fondamental, mais aussi une relation nécessaire à la vie et à la descendance, qui débouche sur la paternité, la maternité, ainsi que sur l'existence de générations ;
- entre le seigneur et le serviteur, entre le patron et l'employé, entre le dominant et le dominé, autant de formes de dépendance ou de hiérarchisation des rapports humains qui marquent des catégorisations juridiques et sociales⁷.

En fin de compte, ces différents aspects des sociétés humaines, et les manières dont ils évoluent à travers le temps, donnent largement à voir ce que sont les contenus de l'investigation historique. Ce sont des questions fondamentales qui permettent de reconstruire les aspects spécifiques de chaque société examinée. Elles placent également les hommes et les femmes de toutes les conditions et de toutes les identités au cœur du questionnement de l'histoire. Sur le plan scolaire, elles vont inspirer des constructions didactiques susceptibles de permettre aux élèves de construire du sens en s'intéressant à l'histoire humaine.

1.4. UNE HISTOIRE DÉPLOYÉE À TOUTES LES ÉCHELLES DE LA COPRÉSENCE

Toute réflexion en sciences sociales s'oriente de prime abord en fonction d'une question préalable: de qui suis-je solidaire? Le suis-je de ma lignée, de mes ancêtres ou descendants, ou le suis-je de mes contemporains? À quelle distance cette solidarité se déploie-t-elle⁸? Ou, pour reprendre les termes de Marc Bloch, est-ce à mes pères ou est-ce à mon temps que je ressemble le plus? Ces questions cardinales, qui posent le problème de la coprésence et de sa reconnaissance, sont décisives.

L'histoire, science des différences, est attentive à l'autre, proche ou lointain, et s'efforce de le reconnaître. Par ses questionnements, elle exerce un regard dense sur les sociétés par lequel elle intègre des points de vue croisés et contradictoires sur un même fait d'histoire. Elle permet par exemple de percevoir la diversité des durées, les jeux de signification qu'induisent les mécanismes de la périodisation, la profondeur des temps, c'est-à-dire la pluralité, et

parfois la contemporanéité, d'univers mentaux qui marquent les membres d'une même société dans leur coprésence. Cette densité du regard est aussi rendue possible par le jeu des échelles spatiales, c'est-à-dire l'interaction des dimensions locale, nationale, plurinationale et mondiale de l'histoire humaine.

Le mouvement entre les différentes échelles spatiales de l'histoire implique un travail de mise en relation par lequel la signification d'un fait local vaudra au-delà de cet espace. "*Quand une 'petite histoire' les résume toutes, [elle] devient grande, immense*", a par exemple écrit Nuto Revelli dans la préface d'un livre consacré à un jeune Polonais parti de force travailler en Allemagne et victime du national-socialisme⁹. Son histoire, qui vaut pour beaucoup d'autres, a été l'histoire d'un télescopage des échelles, entre la micro-échelle de la vie d'un adolescent du XX^e siècle et la macro-échelle d'un système criminel de destruction humaine.

Une histoire enseignée qui met en relation et qui privilégie les faits qui valent pour beaucoup d'autres s'efforce en même temps de s'affranchir de toute vision étroitement nationaliste ou européocentrée. Elle traite bien sûr de l'histoire nationale, ou européenne, mais dans une perspective de mise à distance, en donnant à voir les mécanismes de l'invention de la tradition¹⁰ qui ont longtemps légitimé des récits historiques identitaires. Elle s'efforce par ailleurs d'ouvrir cette approche nationale, ou régionale, à une véritable perspective comparatiste qui permet de constater la présence de mythes fondateurs ou de récits idéalisés dans toutes les cultures et dans tous les contextes nationaux.

La nécessité de faire varier les échelles spatiales de l'histoire est également une conséquence du caractère multiculturel de plus en plus affirmé de nos sociétés. S'y référer permet de proposer à tous les élèves des contenus d'histoire dans lesquels ils puissent s'inscrire, qui puissent donc les concerner d'une manière ou d'une autre. Il s'agit de tenir compte de la pluralité des identités présentes dans une classe, ainsi que de la pluralité identitaire propre à chaque individu dans nos sociétés complexes. Mais il ne s'agit pas pour autant d'enfermer quiconque dans une identité présumée¹¹.

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

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

2. QUELQUES PRÉCISIONS AUTOUR DE L'HISTOIRE ET DE LA MÉMOIRE

Revenons sur la question de la mémoire et sur ce qui la distingue de l'histoire. Antoine Prost a mis en évidence quatre tensions entre les devoirs de mémoire et d'histoire¹²: la mémoire porte sur des faits particuliers, expressément désignés; la mémoire consiste a priori à proscrire l'oubli, d'où l'invocation fréquente d'un devoir de mémoire; la demande de mémoire se présente comme largement affective; elle correspond en général à une vision particulière, inscrite dans une perspective identitaire. De son côté, l'histoire a une vocation plus exhaustive; elle ne craint pas l'oubli; elle se veut objective; elle tend aussi davantage à assumer une portée plus générale, même si ce n'est souvent qu'à une échelle nationale. L'interaction, nécessaire, entre l'histoire et la mémoire, ne mène donc pas à stigmatiser la mémoire pour valoriser l'histoire. Il vaudrait mieux dès lors s'en tenir à l'idée d'un véritable travail de mémoire par lequel il s'agirait, lorsque c'est nécessaire, de remettre de l'histoire dans la mémoire pour favoriser la mise à distance et l'analyse critique.

Du côté de la mémoire, l'égyptologue allemand Jan Assmann a introduit la distinction entre la mémoire biographique, ou communicative, qui concerne les faits remontant à une ou deux générations, jusqu'à quelque 80 ans en arrière, pour lesquels des témoins ou leurs enfants directs peuvent encore intervenir; et la mémoire culturelle, concernant des faits beaucoup plus anciens et proposant souvent un récit des origines¹³. Il vaut la peine de souligner ici que ce concept, forgé au fil des travaux de l'auteur sur l'Égypte ancienne, provient également d'un citoyen allemand inquiet de l'avenir de la mémoire de la Shoah.

40 Les demandes d'histoire et de mémoire se distinguent ensuite par le caractère plus critique de la première, et plutôt affectif de la seconde. Cette différence découle de leur nature respective. Alors que l'histoire est une reconstruction du passé qui interroge les changements à partir des questions du présent, la mémoire consiste pour l'essentiel à se remémorer des aspects précis du passé, pour ne pas les oublier, pour honorer des martyrs ou pour légitimer une origine. En outre, la demande de mémoire, si elle peut être individuelle, est le plus souvent sociale. Les mécanismes de la mémoire collective, dont le sociologue Maurice Halbwachs a montré les articulations¹⁴, servent la construction identitaire de groupes sociaux particuliers.

Le concept d'invention de la tradition, qui concerne aussi bien le travail de mémoire que la définition des contenus de l'histoire scolaire, est à ce titre très évocateur¹⁵. Bien des attributs des nations modernes, et certains aspects de leurs récits fondateurs, ont ainsi été inventés au XIXe siècle. Ces constructions nourrissent les discours nationalistes, y compris dans leurs versions les plus agressives. Certes, elles partent d'un fond de réalité, mais pour aboutir à des discours et à des usages qui s'en détachent. Elles consistent généralement à doter un groupe d'un passé prestigieux, aussi lointain que possible. Patrick Geary a ainsi mis en évidence tout un foisonnement de références à l'histoire du Moyen Âge¹⁶ pour faire remonter jusqu'à cette époque l'origine des nations modernes.

L'histoire est en quête d'un récit unitaire alors que la mémoire est plurielle. Ce ne sont là que des tendances. Au cœur des conflits contemporains, en fonction des mémoires enfouies ou occultées, l'histoire reste plurielle, parfois controversée, même si elle a pour vocation de tendre à l'universel. C'est en revanche par nature que la mémoire est plurielle, puisqu'il y a au moins autant de mémoires que de groupes humains. Cette pluralité conduit en outre au

concept de mémoire divisée décrit par les historiens italiens à partir du cas de Civitella, dans le Val di Chiana¹⁷. La mémoire du massacre perpétré dans ce bourg toscan, 244 victimes sauvagement tuées par des nazis en déroute le 29 juin 1944, met ainsi en évidence un conflit de mémoire entre la communauté locale pour qui les actions partisans commises sur son territoire l'auraient entraînée dans le malheur et le point de vue républicain et démocratique de la résistance victorieuse face à la barbarie. Sur ces deux échelles, la mémoire se divise, met à jour des légitimités contradictoires et suscite parfois des incompréhensions mutuelles.

La pluralité des mémoires concerne aussi la question des témoins et la validité de leurs propos. L'histoire orale, qui consiste à établir des sources orales et à les soumettre à la critique historique, représente un enrichissement de l'histoire dans la mesure où elle permet de donner la parole à des protagonistes du passé qui ne l'auraient jamais eue sans cela. Alessandro Portelli a ainsi étudié l'histoire d'une rumeur, consécutive à un autre massacre nazi, celui des Fosses Ardéatines, à Rome, le 24 mars 1944¹⁸. Précédé d'un attentat antifasciste qui avait fait plusieurs victimes allemandes, il était considéré par beaucoup comme mesure de représailles de l'autorité occupante. Malgré le fait que les affiches qui annonçaient cette tuerie précisaient bien que l'ordre avait été exécuté, l'idée qu'elle eut pu être évitée si les auteurs de l'attentat s'étaient rendus a perduré très longtemps. Cette rumeur persistante est devenue, en tant que véritable mythe, un objet d'histoire révélant des représentations collectives et des rapports à la mémoire significatifs.

L'histoire s'efforce d'accentuer la densité de son regard sur les sociétés alors même que la mémoire se démène pour ne pas laisser oublier. Ces deux fonctions différentes interagissent, mais posent aussi des problèmes. La mémoire peut remobiliser une histoire endormie ou figée; elle peut permettre à l'histoire critique de trouver un nouvel écho dans l'espace public. Dans d'autres situations, ce sont les études historiques qui peuvent remobiliser une mémoire enfouie ou instrumentalisée. Il faut donc examiner chaque cas pour lui-même.

La lutte contre l'oubli peut elle-même déboucher sur des abus et la somme des refus d'oublier mener à une concurrence des victimes¹⁹. Ainsi, de nombreux cas de sacralisation de la mémoire occupent largement l'espace public. Les abus²⁰ dans ce domaine concernent autant des usages outranciers de la mémoire pour justifier des réalités contemporaines que des mécanismes de négation, d'enfouissement, dont nous voyons les conséquences, sous la forme de retours de mémoire, par exemple dans des pays qui n'ont pas travaillé leur mémoire coloniale. Dans ce sens, le refus de l'oubli se présente également comme une demande de reconnaissance.

La question se pose aussi, pour la mémoire de la Shoah comme pour d'autres, de savoir comment éviter le double écueil de la banalisation et de la sacralisation. Et ce n'est pas une question facile. Elle implique de devoir accepter la comparaison des crimes, pour autant que ce ne soit pas une comparaison des souffrances. La reconnaissance mutuelle exige aussi que l'on enseigne une histoire ouverte, une histoire de tous qui ne se limite pas au seul point de vue d'un groupe particulier. Ce qui rend nécessaire de dépasser toute forme d'eurocentrisme. Quant à la concurrence des victimes, son dépassement implique d'examiner trois catégories d'acteurs intervenant dans les tragédies de l'histoire humaine, les victimes, bien sûr, mais aussi leurs bourreaux, ainsi que les témoins plus ou moins passifs. L'idée de travail de mémoire est une manière de rappeler que l'histoire ne consiste pas à juger, mais à tenter de com-

prendre à partir d'une description dense et plurielle²¹. Il s'agit donc de concevoir une pédagogie de la mémoire qui ne soit ni prescriptive, ni moralisatrice²², et qui soit surtout centrée sur l'histoire. Ce qui pose l'épineux problème, dans une école démocratique, de savoir comment faire valoir sans prescrire.

Cette pédagogie de la mémoire passe dans un premier temps par la connaissance des faits historiques, par leur apprentissage. Elle se prolonge sur la prise en compte des différentes interprétations dont ils font l'objet. Elle consiste dans un second temps à examiner dans l'espace public toutes les manifestations de la mémoire qui portent sur ces faits historiques. Par ailleurs, en particulier pour la Shoah et tous les crimes contre l'humanité, elle se doit de considérer le caractère profondément irrationnel de certaines actions humaines, c'est-à-dire le fait qu'il n'est pas toujours complètement possible d'expliquer ce que l'homme a pu faire à l'homme. Enfin, cette pédagogie a pour but, à partir des interactions entre histoire et mémoire, de réfléchir à l'universalité des droits humains et aux moyens d'éviter une compétition entre souffrances et entre victimes.

3. LES MÉMOIRES ET LEUR TERRITOIRE RELIÉ AU MONDE : LE CAS GENEVOIS

Selon quels critères et par quelle réflexion est-il possible de définir les contenus souhaitables d'un travail de mémoire en fonction d'un territoire donné? Sans doute faut-il d'abord examiner, dans ce territoire, quelles sont les questions d'histoire qui se présentent comme socialement vives, qui font débat soit dans l'espace public, soit parmi les historiens; et quelles sont les mémoires culturelle et biographique qui sont les plus convoquées et les plus visibles.

Voyons ce qu'il en est dans le contexte de la Suisse et de Genève.

3.1. UNE PLURALITÉ DE MÉMOIRES POSSIBLES

En Suisse, le choix du Pacte des Waldstaetten de 1291 comme symbole de la fondation du pays remonte à 1891. Cette tradition inventée a été préférée à la figure légendaire de Guillaume Tell, dont l'existence n'était pas scientifiquement avérée. Ce qui n'a pas empêché pour autant ce second mythe de perdurer et de faire l'objet à la même époque d'un usage commercial, son arbalète symbolisant les produits suisses. Quant au Pacte dit des Trois-Suisses, et à la fête nationale du 1er Août qu'il a suscitée tardivement, ils furent une manière pour la classe dirigeante helvétique de la fin du XIXe siècle de sceller sa réconciliation face à la montée du mouvement ouvrier. On put ainsi largement occulter le fait que l'État fédéral moderne de 1848 avait été rendu possible par l'issue d'une guerre civile de quelques semaines, le conflit du Sonderbund de 1847, qui opposa une Suisse montagnarde, catholique et rurale très conservatrice à une Suisse protestante, urbaine et libérale. Avec sa prairie du Grütli investie chaque été ces dernières années par l'extrême-droite, le mythe des Trois-Suisses reste encore vivace. Il est sans doute un symbole d'une conquête de l'indépendance. Mais il ne peut que privilégier sur le fond une logique de repli identitaire, puisqu'il n'a rien à voir avec une démocratie moderne qui n'était pas à l'ordre du jour dans le contexte de l'époque.

Un constat parallèle s'impose pour le canton de Genève. On y célèbre en effet, chaque 31 décembre, et de manière très étrange, la Restauration, c'est-à-dire le retour à l'indépendance genevoise qui mit fin en 1813 à la domination française de la cité. Cependant, cette étape de l'histoire genevoise marque surtout le retour au pouvoir des quelques familles patriciennes qui l'avaient déjà détenu sous l'Ancien Régime. Il ne correspond donc à aucun progrès de la

démocratie, bien au contraire. Ce qui est vraiment un comble pour une ville qui, à une autre échelle, accueille la Commission des droits humains des Nations-Unies. Car, encore une fois, cette mémoire officielle revient à occulter l'origine réelle de la démocratie genevoise, à savoir cette révolution bourgeoise, dite révolution radicale, qui avait mis fin, en 1846, au régime de la Restauration, ouvrant la voie l'année suivante à une Constitution démocratique qui est encore en vigueur aujourd'hui.

En matière de mémoire culturelle, la cité genevoise connaît encore, sans doute parmi d'autres, trois formes de manifestations mémorielles dominantes qui portent sur trois thèmes marquant son identité. Elles mêlent allègrement la dimension patrimoniale, la culture populaire, l'invention de la tradition et l'autoreprésentation de la classe dirigeante.

Dans la cité de Jean Calvin, l'image d'une Rome protestante, qui concerne une identité largement perdue par la sécularisation de la société et sa dimension de plus en plus multiculturelle, est reliée à une mémoire essentiellement patrimoniale. Elle a donné lieu à l'érection en 1909 d'un Mur de la Réformation qui voit affluer les touristes, ainsi qu'à la création récente d'un musée de la Réforme.

L'épisode de l'Escalade, de 1602, au cours duquel, dans la nuit la plus sombre de l'année, les Genevois ont repoussé l'assaut des troupes savoyardes, donne lieu à une mémoire populaire qui a été relancée par l'invention de la tradition. Des marmites en chocolat rappellent ainsi chaque mois de décembre le courage d'une Mère Royaume déversant sa soupe bouillante sur les assaillants. Cette mémoire collective n'a en fait jamais été bien contrôlée par des autorités toujours soucieuses de maîtriser la liesse populaire. En effet, l'Escalade a en quelque sorte remplacé un Carnaval proscrit par le protestantisme. Mais surtout, son contenu ne donne guère lieu à des réflexions critiques dans un contexte où les relations transfrontalières de la région mériteraient un autre sort.

Enfin, la mise en exergue d'un "esprit de Genève", ouvert à l'humanisme et au vaste monde, élément-clé de la manière dont les élites genevoises se donnent à voir, trouve une incarnation naturelle dans la figure d'Henry Dunant et de la Croix-Rouge, à laquelle est même consacré un musée international. Bien sûr, il s'agit-là d'une dimension bien réelle de l'histoire genevoise. Mais elle ne doit pas occulter pour autant d'autres aspects du rôle de la place financière suisse dans le monde qui sont moins positifs.

Venons-en maintenant à des aspects plus controversés de la mémoire biographique genevoise. Et en premier lieu à la fusillade du 9 novembre 1932. Les autorités genevoises mobilisèrent ce jour-là une troupe de jeunes soldats de milice afin de protéger une assemblée de la philofasciste Union nationale. Après des sommations confuses, les soldats ouvrirent le feu sur des manifestants qui protestaient. Il y eut 13 morts et 65 blessés. À ce jour, ce drame ne donne pas lieu à une mémoire officielle. Ces faits sanglants n'ont été regrettés par le gouvernement genevois qu'en 2006. Seuls les partis de gauche et les syndicats ont érigé, en 1982, une pierre commémorative et organisent chaque année une petite cérémonie²³. Tout près de là, un autre monument a par ailleurs été dédié aux Genevois partis s'engager en Espagne pour la défense de la République.

La Suisse, pour sa part, a connu ces dernières années de vives querelles à propos de l'attitude de ses autorités et de ses élites à l'époque du national-socialisme²⁴. Le scandale des fonds en déshérence, qui avaient été placés en Suisse

par des victimes du national-socialisme et qui n'avaient pas été restitués après-guerre, a débouché sur la constitution d'une Commission indépendante d'experts Suisse-Seconde Guerre mondiale, présidée par l'historien Jean-François Bergier, qui a pu disposer de moyens exceptionnels et dépouiller des archives privées. Son rapport final a soulevé de graves problèmes, en particulier celui qui concerne la politique de la Suisse à l'égard des réfugiés.

Les constats de la Commission étaient en effet accablants. *“Ce furent autant de manquements au sens de la responsabilité – parfois dénoncés, mais en vain, au cours du dernier siècle – qui retombent aujourd'hui sur la Suisse; elle doit l'assumer”*, concluait-elle²⁵. Ces propos soulevèrent toutefois les protestations des milieux les plus conservateurs et d'une partie de la génération qui avait connu cette époque en Suisse, notamment par le fait d'un certain amalgame entre les responsables de ces faits et l'ensemble de la population helvétique; mais aussi à cause de la remise en question du mythe de la défense militaire de la Suisse face aux fascismes.

Enfin, revenons à Genève, où un ultime exemple de manifestation de la mémoire biographique mérite d'être signalé. La commune de Meyrin, tout près de Genève, comprend une cité-satellite érigée dans les années 60 qui accueille une population migrante dont les origines sont très diverses, souvent marquées par des mémoires douloureuses. Elle a ainsi érigé, il y a quelques années, un Jardin des Disparus dans lequel ont été plantés des arbres rappelant symboliquement ces souffrances mémorielles. Ce qui constitue évidemment une manifestation de la mémoire qui est bien reliée à un territoire donné, mais qui est aussi ouverte sur le vaste monde.

On voit donc qu'en Suisse et à Genève, les mémoires sont potentiellement plurielles et que la mise en exergue privilégiée de l'une ou de l'autre n'a pas les mêmes effets dans le présent.

3.2. LES TROIS PILIERS D'UN PROJET GENEVOIS DE MAISON DE LA MÉMOIRE, ENTRE ÉCOLE ET MUSÉE

Un projet de Maison de la mémoire fait actuellement l'objet d'une réflexion au sein de l'école publique genevoise du niveau secondaire. Il a trouvé son origine dans l'initiative d'un groupe d'enseignants qui s'inquiétaient de devoir aborder des thèmes sensibles et dramatiques comme la Shoah et d'autres génocides dans le cadre de tranches-horaire éclatées, entre un cours d'éducation physique et un cours de mathématique, sans avoir jamais le temps d'approfondir quoi que ce soit.

Il s'agirait de mettre à disposition de tous les acteurs de l'école, pour le travail de mémoire, un lieu entre école et musée qui ne soit ni l'école, ni un musée. Les élèves et les enseignants disposeraient d'un véritable lieu d'études, de rencontre avec des témoins ou des historiens, de débat et de formation. L'idée est ainsi de créer un contexte qui soit différent de celui de la vie scolaire de tous les jours.

Un groupe de travail a été mandaté pour proposer des contenus à cette Maison de la mémoire. Très vite, il s'est avéré que pour éviter de suggérer des pratiques prescriptives, il fallait renoncer à construire une exposition qui allait dire l'histoire et engendrer ainsi sa mémoire. Toutefois, il a quand même paru nécessaire et pertinent de proposer des axes de travail, c'est-à-dire des volets autour desquels pouvait se développer un travail de mémoire relié au contexte genevois et à ce territoire à la fois multiculturel et frontalier.

La question s'est donc posée de savoir quels étaient, pour le contexte genevois, les faits de l'histoire les plus significatifs, et les plus intéressants, pour un travail de mémoire reliant le passé et le présent à l'avenir, dans le cadre

d'un enseignement ouvert à la pluralité des identités et attentif à la construction d'une citoyenneté critique et responsable.

Cette réflexion a débouché sur la proposition des trois volets suivants:

- la proximité du drame de la Shoah du fait de la frontière franco-genevoise et des drames qui s'y sont déroulés (refoulements et accueils de réfugiés durant la guerre);
- la pluralité des mémoires, souvent traumatiques, apportées par toutes les migrations qui ont successivement composé, et enrichi, la population genevoise (en reprenant l'idée du Jardin des Disparus meyrinois);
- les transformations de la vie quotidienne au cours du second XXe siècle, la conquête des droits humains (les droits du peuple, ceux des femmes, ceux des minorités, etc.) et l'affirmation de leur universalité.

Sur ces trois thèmes, les élèves pourraient rencontrer des témoins et récolter des récits oraux qu'ils pourraient étudier et mettre en perspective. Le recueil de ces documents oraux, enregistrés ou filmés, pourrait aussi faire l'objet d'un archivage symbolique.

Pour l'instant, cette Maison de la mémoire reste virtuelle. Elle est présentée sur une page web (<icp.ge.ch/dip/maisondelamemoire/>) où sont fournies des informations de base. Elle est en outre reliée depuis plusieurs années à la Journée de la mémoire de l'Holocauste et de la prévention des crimes contre l'humanité, chaque 27 janvier.

4. CREER DES SOURCES ORALES D'HISTOIRE DANS UN CONTEXTE SCOLAIRE

À terme, le projet de Maison de la mémoire consiste donc à créer un lieu d'archivage de sources orales d'histoire créées par des élèves sur des thèmes qui intéressent prioritairement les trois volets susmentionnés ou qui relèvent de leur propre choix.

Dans ce lieu, pour effectuer des travaux sur l'histoire et la mémoire, les élèves disposeraient des enregistrements électroniques réalisés par certains de leurs camarades. Ceux-ci seraient accompagnés de petites fiches descriptives et d'extraits transcrits qui illustreraient la thématique abordée.

Les expériences scolaires de recueils de témoignages sont souvent assez lourdes à organiser, mais elles donnent en général des résultats très encourageants. Nous nous appuyons ici sur deux expériences qui ont été réalisées dans le cadre d'un travail de fin de formation professionnelle et qui ont été publiées²⁶. La première portait sur les souvenirs d'école de personnes âgées que les élèves sont allés interviewer dans une pension de retraite; l'autre sur l'expérience de la migration portugaise en Suisse.

Sur le plan pratique, le rôle de l'enseignant est important. Il consiste à la fois à assurer un encadrement suffisant et à laisser les élèves réaliser par eux-mêmes une expérience enrichissante. Sur le plan matériel, chaque petit groupe d'élèves a ainsi besoin d'un enregistreur numérique; il doit disposer par la suite d'un ordinateur avec lequel transférer son matériel sur un CD. Mais il doit aussi avoir été préparé à une manière adéquate de poser des questions, à trouver un équilibre entre deux écueils possibles: celui de multiplier de courtes questions factuelles ne permettant pas assez à l'interlocuteur de s'exprimer librement et celui, au contraire, de ne pas le canaliser et de laisser ses propos partir dans tous les sens.

Avant qu'ils entament leurs démarches pour trouver des personnes à interviewer, les élèves reçoivent de l'enseignant une lettre officielle qui précise le contexte et les intentions du travail de récolte des témoignages et atteste de son déroulement dans le cadre scolaire. Il fournit également une fiche descriptive, que les élèves doivent remplir, concernant le profil de la personne interviewée: qui elle est, son origine sociale, où elle se trouvait au moment des faits évoqués, les documents qu'elle aurait apportés, la manière dont elle a été contactée, etc.

Comme il s'agit de relier ce recueil de témoignages à une démarche d'histoire orale, les élèves sont ensuite amenés à transcrire très partiellement²⁷ les propos qu'ils ont enregistrés. La transcription doit s'effectuer selon des règles qui leur sont également fournies. Elles les incitent à ne pas reformuler ce qui a été dit et à tenir compte autant que possible de la dimension non-verbale: les hésitations, les silences, les rires, les émotions du témoin, etc.

Lorsque ces entretiens ont été réalisés et transcrits, il est important qu'ils ne se perdent pas dans la nature. Au terme du travail sur l'histoire de l'école et les souvenirs d'élèves, les classes d'Aline Gualieni ont ainsi déposé leur matériel auprès de la CRIÉE, un petit centre genevois d'archives concernant l'histoire de l'école et de l'éducation. On peut aussi imaginer qu'une école crée son propre petit centre d'archives orales. De même, le projet de Maison de la mémoire prévoit bien l'organisation d'un tel archivage.

Déposer les résultats de ses travaux est d'autant plus important qu'il faut bien que les élèves comprennent que la vraie démarche d'histoire orale n'avait pas encore commencé en récoltant les témoignages ; et qu'elle n'intervient qu'à partir du moment où ces témoignages sont comparés, commentés, remis dans le contexte du passé qu'ils évoquent, confrontés à d'autres documents de cette époque, etc.

En fin de compte, comme le montrent quelques exemples de propos d'élèves tirés du travail sur les migrations portugaises en Suisse, ces travaux scolaires autour du recueil de témoignage et de l'histoire orale représentent une occasion d'ouvrir l'histoire scolaire à des dimensions et à des perspectives inattendues. Ils favorisent chez les élèves un processus de décentration et une aptitude à la reconnaissance du point de vue de l'autre. Ils nourrissent également le travail de distinction de l'histoire et de la mémoire. En outre, ce qui est peut-être le plus important, on peut augurer du fait qu'ils laisseront aux élèves un souvenir durable qui jouera son rôle dans leurs représentations à venir des apports de l'histoire à leur vie de citoyen.

¹ M. Bloch, *L'Histoire, la Guerre, la Résistance*, Paris, Quarto-Gallimard, 2006, p. 873; la référence est tirée de *L'Apologie pour l'histoire*, publiée en 1949 à titre posthume [version italienne: *Apologia della storia o mestiere di storico*, Torino, Einaudi 1998].

² A. Prost, "Comment l'histoire fait-elle l'historien?", *Vingtième Siècle*, n° 65. Paris: Presses de Science Po, 2000, pp. 3-12.

³ A. Momigliano, *Les fondations du savoir historique*, Paris, Les Belles Lettres, 1992 (1990) [version italienne: *Le radici classiche della storiografia moderna*, Firenze, Sansoni 1997]. G. De Luna évoque également cette figure de l'antiquaire dans *La passione e la ragione. Fonti e metodi dello storico contemporaneo*, Firenze, La Nuova Italia 2001.

⁴ R. Koselleck, *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, Éditions de l'ÉHÉSS

1990 (1979) [version italienne: Futuro passato. Per una semantica dei tempi storici, Bologna, CLUEB 2008].

⁵ P. Ricoeur, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil 2000 [version italienne: *La memoria, la storia, l'oblio*, Milano, Raffaello Cortina Editore 2003].

⁶ F. Hartog, *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris, Seuil 2003 [version italienne: *Regimi di storicità. Presentismo e esperienze del tempo*, Palermo, Sellerio 2007].

⁷ R. Koselleck, *L'expérience de l'histoire*, Paris, Gallimard-Le Seuil 1997 (1987).

⁸ D. Rétaillé, "Faire de la géographie un programme", *EspacesTemps*, 66/67 (Histoire / géographie, 1. L'arrangement), Paris, 1998, pp. 155-173.

⁹ C. Schminck-Gustavus, *Mal di casa. Un ragazzo davanti ai giudici. 1941-1942*, Turin, Bollati Boringhieri, avec une préface de N. Revelli, 1994 (1986).

¹⁰ E. J. Hobsbawm & T. Ranger (dir.), *L'invention de la tradition*, Paris, Amsterdam 2006 (1983) [version italienne: *L'invenzione della tradizione*, Torino, Einaudi 1983].

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

¹² A. Prost, "Comment l'histoire...", cit.

¹³ J. Assmann, *La memoria culturale. Scrittura, ricordo e identità politica nelle grandi civiltà antiche*, Torino, Einaudi 1997 (1992).

¹⁴ M. Halbwachs, *Les Cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Albin Michel 1994 (1941); et *La Mémoire collective*, Paris, A. Michel 1997 (1950) [versions italiennes: *Memoria di famiglia*, Roma, Armando Editore 1996; *La memoria collettiva*, Milano, Unicopli 2001].

¹⁵ E. Hobsbawm & T. Ranger (dir.), *L'invention...*, cit.

¹⁶ P. J. Geary, *Quand les nations refont l'histoire. L'invention des origines médiévales de l'Europe*, Paris, Aubier 2004 (2002).

¹⁷ G. Contini, *La memoria divisa*, Milano, Rizzoli 1997; L. Paggi (dir.), *Storia e memoria di un massacro ordinario*, Roma, Manifestolibri 1996.

¹⁸ A. Portelli, *L'ordine è già stato eseguito. Roma, le Fosse Ardeatine, la memoria*, Roma, Donzelli 1999 (une seconde édition de 2004 est complétée par des documents sonores).

¹⁹ J.-M. Chaumont, *La Concurrence des victimes: Génocide, identité, reconnaissance*, Paris, La Découverte 1997.

²⁰ T. Todorov, *Les abus de la mémoire*, Paris, Arléa 1998 [version italienne: *Gli abusi della memoria*, S. Maria Capua Vetere, Ipermedium 1996].

²¹ Sur ces questions, les réflexions d'E. Traverso sont précieuses: *Le passé: modes d'emploi. Histoire, mémoire, politique*, Paris, La Fabrique 2005 [version italienne: *Il passato: istruzioni per l'uso. Storia, memoria, politica*, Verona, Ombre Corte 2006].

²² Voir à ce propos l'ouvrage de M. Eckmann, *Identités en conflit, dialogue des mémoires. Enjeux identitaires dans les rencontres intergroupes*, Genève, IES-Éditions 2004.

²³ Voir l'ouvrage *Mourir en manifestant. La fusillade de Genève parmi d'autres répressions sociales dans les*

démocraties européennes, Actes du colloque du 7 novembre 2007, organisé par l'Association pour l'étude de l'histoire du mouvement ouvrier (AÉHMO), en collaboration avec le Collège du Travail, Lausanne, Éditions d'en bas, à paraître.

²⁴ Voir C. Heimberg, "Commission d'experts et 'Histoire vécue': une forme helvétique d'instrumentalisation des témoins", *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz / Driemaandelijks tijdschrift van de Stichting Auschwitz*, Bruxelles, Fondation Auschwitz, 90, 2006, pp. 55-62.

²⁵ Voir Commission Indépendante d'Experts Suisse - Seconde Guerre Mondiale, *La Suisse, le national-socialisme et la Seconde Guerre mondiale. Rapport final*, Zurich, Éditions Pendo 2002

²⁶ A. Gualieni, "Pour une histoire de l'école à l'école"; et S. Dahan, M. De Sousa & S. Schmutz, "L'histoire orale permet-elle aux élèves de prendre conscience des enjeux de l'histoire et de la mémoire dans notre société?", *Le Cartable de Cléo*, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, 2 & 4, 2002 & 2004, pp. 218-232 & 84-96.

²⁷ Très partiellement afin de rester accessible pour les élèves. On sait en effet que pour les vrais historiens, cette transcription est extrêmement lourde et chronophage.

LA STORIA INSEGNATA E IL LAVORO DELLA MEMORIA. CREARE DELLE FONTI ORALI NEL CONTESTO SCOLASTICO

Charles Heimberg
Università di Ginevra

48

Citando un proverbio arabo, il grande storico medievalista francese Marc Bloch, cofondatore degli *Annales*, ha scritto che gli uomini assomigliavano più al loro tempo che ai loro avi¹. Questa frase è assolutamente centrale e trova vasta eco nelle nostre discussioni contemporanee. Corrisponde alle richieste più essenziali che si pongono oggi, come ieri, alla storia e alla storia insegnata.

La storia, scienza sociale del cambiamento e delle differenze, deve occuparsi di legittimare le configurazioni identitarie che si affermano nel mondo contemporaneo? O deve invece aiutarci a percepire meglio, nelle loro interazioni e nella loro complessità, i diversi elementi della compresenza nel mondo?

Gli sviluppi delle scienze storiche ci consentono di rispondere a queste domande non secondo le nostre sensibilità personali ma secondo dei criteri epistemologici molto precisi. Così la storia e la memoria, dopo un lungo periodo durante il quale si sono confuse per legittimare delle costruzioni identitarie nazionali, possono finalmente essere distinte attraverso le loro logiche e le loro rispettive funzioni². Tutto ciò ha migliorato la nostra capacità di comprendere meglio il mondo a partire dalle problematiche storiche.

1. LE QUATTRO GRIGLIE DI LETTURA DELLA GRAMMATICA DELLA STORIA

Noi partiamo dall'idea che esista un punto di vista dello storico sulle società di un tempo e su quelle attuali, che siano di qui o d'altrove, che si distingua dai punti di vista di altre discipline scolastiche. In questo modo possiamo