



Article scientifique

Article

2020

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Mythistoires et contre-vérités dans l'histoire et les mémoires : quelle
histoire apprendre et enseigner ?

Heimberg, Charles; Meboma Ntouala, Arnold Sosthene; Panagiotounakos, Alexia

How to cite

HEIMBERG, Charles, MEBOMA NTOUALA, Arnold Sosthene, PANAGIOTOUNAKOS, Alexia.

Mythistoires et contre-vérités dans l'histoire et les mémoires : quelle histoire apprendre et enseigner ?

In: Raisons éducatives, 2020, n° 24, p. 75–97. doi: 10.3917/raised.024.0075

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:166153>

Publication DOI: [10.3917/raised.024.0075](https://doi.org/10.3917/raised.024.0075)

MYTHISTOIRES ET CONTRE-VÉRITÉS DANS L'HISTOIRE ET LES MÉMOIRES : QUELLE HISTOIRE APPRENDRE ET ENSEIGNER ?

[Charles Heimberg](#), [Sosthène Meboma](#), [Alexia Panagiotounakos](#)

Université de Genève | « [Raisons éducatives](#) »

2020/1 N° 24 | pages 75 à 97

ISSN 1375-4459

ISBN 9782940195985

DOI 10.3917/raised.024.0075

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2020-1-page-75.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Université de Genève.

© Université de Genève. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Mythistoires et contre-vérités dans l'histoire et les mémoires : quelle histoire apprendre et enseigner ?

Charles Heimberg, Sosthène Meboma, Alexia Panagiotounakos

Université de Genève

RÉSUMÉ – Quel est notre rapport à l'histoire et à son enseignement du point de vue de la quête de vérité ? Nous évoquerons une série d'exemples dans lesquels la connaissance historique est soumise à des pressions, manipulations ou déformations dans l'espace public. Les biais sociaux qui les provoquent sont nombreux, notamment dans le domaine de la mémoire. En même temps, la notion de vérité dans une science sociale, si elle est nécessaire, demeure complexe, doit rester ouverte et ne pas mener à des injonctions prescriptives. Dans une seconde partie, ces questions seront analysées à partir d'observations en classe d'histoire.

MOTS-CLÉS – histoire, contre-vérités, enseignement, mémoire

Le rapport que la discipline *histoire* entretient avec la vérité est d'autant plus complexe que cette discipline doit à la fois affronter des phénomènes pervers de manipulation comme le négationnisme relatif à la Destruction des juifs d'Europe (Vidal-Naquet, 1981) et assurer un éventail des possibles dans ses analyses en croisant ses sources et en exerçant un regard dense sur les sociétés humaines. Ainsi, ce que l'histoire est amenée à entretenir, c'est un rapport à la vérité complexe qui permette de promouvoir un sens critique tout en évitant les écueils d'une posture hypercritique face à des conflits et des enjeux de vérité. Il en va de même en ce qui concerne l'histoire scolaire et les contenus d'apprentissage qu'elle propose.

Autre difficulté, les faits mis en évidence par l'analyse historique évitent par nécessité l'inscription dans une perspective téléologique par laquelle ils découleraient d'une manière caricaturale de ce que nous savons, nous, de ce qui a précédé et suivi le passé qui est étudié. Au contraire, ces faits sont dûment contextualisés, inscrits dans les incertitudes du présent de ce passé, ce qui ne doit pas mener pour autant, dans certains cas, à l'euphémisation, c'est-à-dire à minimiser la gravité de ce dont ont souffert des hommes et des femmes victimes de ce passé et de ses crimes.

Il s'agit en fin de compte d'arriver à une forme de vérité, mais à une vérité qui demeure ouverte : « l'histoire dit vrai, mais ses vérités ne sont pas absolues » (Prost, 1996/2014, p. 287). Aussi convient-il de ne pas faire passer une interprétation historique pour de la vérité historique ; de ne pas renoncer non plus à la complexité des analyses du passé et à la pluralité factorielle de ses explications potentielles ; mais surtout de ne pas tomber dans quelque forme de relativisme que ce soit, relativisme par lequel des affirmations contradictoires se vaudraient toutes au nom d'un prétendu dépassement de conflits anciens. L'histoire, en renonçant à trancher, induirait ainsi un effacement de la part de vérité qu'elle est en mesure de mettre à jour, et sans doute bien plus de brouillage que d'intelligibilité. Ainsi, pour ne prendre qu'un exemple, les auteurs d'un récent jeu vidéo sur la Guerre d'Espagne ont précisé qu'il n'y avait « pas d'orientation politique » dans leur production et qu'il avait été fait en sorte que « chacun soit libre de choisir le camp dans lequel il désire s'enrôler [sic] » (Matri, 2018). Ainsi, si les deux camps se valent, la question ne se pose même pas, ou même plus, de savoir de quel côté se trouvait alors la légitimité démocratique entre un gouvernement régulièrement élu et un régime putschiste qui a détruit les institutions constitutionnelles de l'État espagnol.

En histoire, le rapport à la vérité passe aussi par les mots qui désignent les faits du passé ou les concepts de l'analyse historique, ces mots n'étant jamais neutres. Par exemple l'habitude d'associer le Moyen Âge à un passé obscur dans lequel il faudrait se garder de retourner n'a pas de fondement scientifique et est, à juste titre, mal perçue par les médiévistes, mais elle n'en est pas moins répandue (Broche, 2016). Un concept comme le totalitarisme, qui suggère une comparaison et la mise en exergue d'aspects communs du fascisme, du nazisme et du communisme, avec le risque d'aller bien trop loin dans l'analogie, tend à être utilisé comme une évidence dans l'histoire scolaire alors qu'il demeure très discuté dans l'historiographie (Prezioso, *et al.*, 2008 ; Traverso, 2001). Parfois, la différence des mots est inévitable, notamment quand ils émanent de visions croisées, comme pour ces camps de concentration de la Retirada en France, qui est désignée comme un exil depuis l'Espagne, des camps qui ne peuvent être appelés que « camps d'internement » pour l'historiographie française, même s'ils s'appelaient alors effectivement « camps de concentration » comme ils sont encore désignés aujourd'hui du côté espagnol (Dreyfus-Armand, 2016).

Dans son étude classique sur l'histoire des mythes politiques, l'historien Raoul Girardet (1986, pp. 13-15) évoque trois acceptions courantes de la notion de mythe dans les sciences sociales : pour les historien-nes des religions comme Mircea Eliade, il serait le récit d'une histoire sacrée, d'un événement situé dans un temps immémorial par lequel une réalité est venue à l'existence ; pour d'autres, il se confondrait avec la notion de mystification ou d'illusion ; enfin, pour les lecteurs et lectrices de Georges Sorel, il serait d'abord caractérisé par sa fonction dans le présent, une fonction créatrice et dynamisante. Girardet souligne pour sa part que les mythes contiennent chacune de ces trois dimensions tout en s'attelant à un imaginaire politique complexe.

Les rapports troublés à la vérité ne se réduisent donc pas à des mensonges contrastant en tout point la vérité, mais comprennent aussi des situations ambiguës, en référence à un entre-deux entre événement historique et invention invraisemblable, entre histoire et fiction (Bréchet, 2010), comme lorsque des mythes sur le passé relèvent d'une dimension fictionnelle tout en partant de certains éléments de vérité, mais exercent surtout une fonction déterminée dans le présent. Ce sont ces « mythistoires », définis par Jocelyn Létourneau « comme, tout à la fois, une fiction réaliste, un système d'explication et un message mobilisateur qui rencontrent une demande de sens, si ce n'est un désir de croyance, chez ses destinataires » (Létourneau, 2015, note 7). Il convient dès lors de les déconstruire en classe, ce qui revient à les repérer pour les appréhender pour ce qu'ils sont, puis à se demander à quoi ils servent ; mais aussi, encore une fois, à ne pas tomber dans un relativisme qui mettrait toutes les catégories de récits sur un même plan sans jamais rien distinguer. La dimension mythique du « mythistoire » est en effet d'une autre nature qu'un récit factuel. Elle relève d'une fonction symbolique. En Suisse par exemple, au cœur de la transmission de l'histoire nationale, des mythes fondateurs sont présentés dans une grande confusion entre vérité factuelle et légende. Le récit autour de Guillaume Tell, notamment, se situe clairement dans la seconde catégorie, même s'il dit en même temps quelque chose de probables troubles politiques et sociaux dans la région d'Uri au tournant des XIII^e et XIV^e siècles. Quant au Pacte des premiers jours du mois d'août entre trois vallées de la même région, choisi à la fin du XIX^e siècle comme le prétexte de l'acte fondateur de la nation helvétique, il s'agit bien d'un document factuel réel. Mais c'est son interprétation tardive qui relève des mythistoires (Heimberg, 2013) dans le contexte de l'invention de la tradition qui a construit des récits nationaux et des ethnogenèses rétrospectives pour légitimer des États-nations émergents dans le second XIX^e siècle (Hobsbawm & Ranger, 1983/2006).

La notion de vérité et sa négligence n'induisent-elles pas des risques en histoire ? Ne faudrait-il pas parfois, au contraire, laisser le passé enfoui, de côté, pour ne pas risquer de raviver des tensions ou des blessures du passé ? Ne serait-il pas tentant, dans d'autres cas, de le revisiter en effaçant ses

enjeux, ses divisions et ses violences ? Et quel pourrait alors être le prix à payer de ces modes de faire ? Dans cette contribution, nous nous penchons sur ces questions à travers des exemples qui mettent en lumière de quelles manières la pratique et la transmission de l'histoire peuvent être mobilisées dans une quête de vérité, en interrogeant constamment le lien à la vérité. Et en même temps, nous interrogeons les conséquences, les risques de manipulation du passé comme du présent qu'induisent les mythistoires que produit la société et les postures relativistes qui négligeraient les enjeux de vérité qui découleraient de leur diffusion ingénue.

L'histoire en prise avec des enjeux de vérité : trois exemples parmi d'autres

L'histoire de l'histoire comme celle de l'enseignement de l'histoire sont marquées par le lourd héritage susmentionné de l'invention de la tradition (Hobsbawm & Ranger, 1983/2006) qui a forgé toutes sortes de récits nationaux comprenant des mythes fondateurs, des mythistoires, et permettant parfois des occultations. Dans le cas suisse, l'invention tardive d'une origine médiévale a ainsi permis de ne pas insister sur la guerre du Sonderbund, la courte guerre civile qui a précédé la fondation de l'État fédéral moderne en 1848.

Ce phénomène n'est en fin de compte pas si nouveau dans les champs de l'histoire et de sa didactique tant est foisonnante dans l'histoire humaine et son étude la présence d'occultations, de mensonges, de banalisations du mal et de fausses croyances ; cependant, nous observons aujourd'hui une forme d'intensification significative de ces phénomènes. Les mésusages de l'histoire et les manipulations du passé ne découlent plus seulement de ces récits identitaires du XIX^e siècle. Ils s'expriment aussi fortement sous la forme d'actions, discours ou récits de nature éminemment politique. Prenons trois exemples.

Comme l'a montré en 2019 un colloque de l'ÉHÉSS de Paris sur la « nouvelle école polonaise d'histoire de la Shoah » qui a été troublé par des ressortissants polonais qui entendaient imposer à la salle leur vision de l'histoire et du récit national, le cas de la Pologne est l'un de ceux qui sont aujourd'hui problématiques (Lyon-Caen, 2019). Une loi de 2018 interdit dans ce pays d'utiliser l'expression « camps de la mort polonais », ce qui est en effet une formulation inexacte sur le plan factuel puisque ce sont bien les occupants allemands qui ont établi ces camps, mais aussi la mention de toute implication de Polonais dans la Destruction des juifs d'Europe, ce qui cette fois ne correspond pas à la réalité des faits. Elle permet aux milieux nationalistes d'exercer une pression délétère sur la recherche, l'enseignement et la muséographie. Alors que des historien·nes affinent l'analyse des compor-

tements individuels et collectifs dans la société polonaise de l'époque en examinant toute une gamme d'attitudes possibles (Kichelewski, Lyon-Caen, Szurek, & Wieviorka, 2019), des voix nationalistes se lèvent pour empêcher toute atteinte au récit mythique du martyr national polonais. Ces occultations forcées ont bien sûr des implications quant à la possibilité même de l'écriture de l'histoire ou de la conception de musées qui aient une teneur scientifique et elles exercent encore davantage leurs effets pernicieux sur l'enseignement scolaire de l'histoire.

Le phénomène du Puy du Fou constitue un cas emblématique et extrême de profond mésusage public de l'histoire par le biais d'une structure idéologico-touristique qui sert à promouvoir des affirmations biaisées sur le passé d'une société et d'une identité particulières, celles de la Vendée. Se présentant comme un parc d'attractions, ce lieu propose des spectacles historiques et des déambulations dans un cadre reconstitué qui fait croire à une authenticité historique alors qu'il ne s'agit que d'un discours idéologique et identitaire dénué de toute valeur scientifique. Il s'agit en réalité de la mise en spectacle d'une contre-mémoire vendéenne essentialisée visant à réduire la Révolution française à une première expression du concept de totalitarisme, y compris en qualifiant de génocide les violences exercées à l'égard des Vendéens. Ce cas, dûment dénoncé par les historien·nes de la Révolution française (Martin & Suaud, 1996 ; Mazeau, 2019), s'ajoute à beaucoup d'autres thématiques d'histoire pour lesquelles se retrouvent côte à côte, y compris sur les rayons des librairies, des études historiennes dignes de ce nom et des ouvrages à grand succès dont les narrations sont très éloignées de toute vérité et sans aucun caractère scientifique. En outre, le Puy du Fou étant subventionné par le Département, les élèves de la région le visitent en grand nombre en croyant sans doute qu'il s'agit d'un lieu d'histoire.

L'Italie contemporaine connaît une montée de l'influence de l'extrême droite, et aussi une nouvelle phase de banalisation dans son espace public des crimes du fascisme, avec toute la complaisance que cela implique à l'égard de la figure de Mussolini, spécialement pour la période qui a précédé son alliance avec le national-socialisme (Filippi, 2019). Ce phénomène de banalisation de la criminalité de masse des fascismes s'observe également dans l'État espagnol en ce qui concerne le franquisme (Vinyes, 2011). Dans le cas italien, il est construit sur une opposition entre un premier fascisme, qui aurait été modéré et consensuel, et un second fascisme dont la grave dérive serait incarnée par les lois raciales adoptées en 1938. Toutefois, cette négation des violences du premier fascisme, en particulier en ce qui concerne la politique coloniale et l'intervention en Éthiopie, n'a aucune justification scientifique. En outre, l'idée que le régime fasciste aurait connu une première période de consensus relatif au sein de la population italienne est trop simpliste et ne tient pas compte de la diversité des situations et des postures. De même, les regards contemporains dépréciatifs à l'égard de la Résistance tendent à nier son importance. Tout cela entretient une banalisation de la criminalité

de masse du fascisme et ne permet guère de réfléchir à la possibilité d'une prévention des crimes contre l'humanité face à l'affermissement de l'extrême droite en Europe.

Nous avons mentionné ces trois exemples sous l'angle de l'actualité historiographique et sociétale, mais chacun d'entre eux interroge aussi ce qu'il en est des contenus scolaires. Ce qu'apprennent sur ces sujets les élèves polonais-es, ceux du département de la Vendée, les jeunes italien-nes ou espagnol-es, résulte évidemment des pressions ou des silences induits par ces mésusages de l'histoire.

Vérité et contre-vérité dans l'espace public : les mémoires contre l'oubli

L'une des formes significatives associant le mensonge à l'histoire concerne les omissions et oublis forcés, en particulier lorsque cela revient à dénier toute forme de reconnaissance à des groupes de dominé-es ou de victimes. Comme antonyme de la mémoire (Todorov, 1995), l'oubli est présent dans toute société humaine, mais il n'a pas le même sens s'il résulte d'un processus forcé ou d'un dépassement fondé sur une reconnaissance préalable, d'un dialogue entre mémoires antagoniques ou d'un effet de distanciation par le temps passé.

Les mémoires sont désormais devenues des objets d'études pour l'histoire dans la mesure où leur occultation comme l'exacerbation de leurs expressions peuvent aboutir à des formes de mensonge, de distorsion de la réalité faisant obstacle à cette quête de vérité qui caractérise l'enquête historique comme l'enseignement de l'histoire. Cet enjeu de vérité vise en premier lieu à ce que l'histoire qui se diffuse et s'apprend ne soit pas uniquement celle des vainqueurs, mais qu'elle intègre dans ses questionnements et ses narrations toutes les catégories sociales et culturelles, victimes, bourreaux et témoins, dominé-es et élites, pour que cette histoire soit celle de toutes et tous en prenant en compte la complexité des facteurs explicatifs de l'intelligibilité du passé et du présent.

Depuis quelques années, on assiste dans l'espace public à une multiplication des manifestations mémorielles, suivant en cela diverses injonctions à un « devoir de mémoire » (Ledoux, 2011). Ce phénomène serait dû, selon Wieviorka (1998), au fait que nous nous trouvons actuellement dans une « ère des témoins » proche de la disparition progressive des derniers témoins de la Destruction des juifs d'Europe, l'un des événements traumatiques majeurs du XX^e siècle dans l'aire européenne. Les légitimités et fonctions de la mémoire étant distinctes de celles de l'histoire, il convient de considérer leurs spécificités (Prost, 1996/2014). La mémoire porte sur un fait particulier, qu'elle cherche à maintenir vivant, l'histoire s'intéressant quant à elle

à inscrire les faits du passé dans une trame historique plus large afin de lui conférer du sens. La première vise à proscrire l'oubli et tend à juxtaposer les faits du passé en multipliant les événements dignes du souvenir, alors que l'histoire cherche avant tout à construire une narration explicative et argumentative du passé.

Trois facteurs expliqueraient cette visibilité accentuée de la mémoire dans l'espace public (Todorov, 2004) : d'une part, la destruction des identités traditionnelles générerait un besoin accru de perpétuer un passé commun significatif pour le groupe ; d'autre part, l'attachement démesuré à un passé – réel ou fantasmé – constituerait une distraction efficace face aux dangers et aux incertitudes du présent ; enfin, un culte de la mémoire offrirait aux acteurs et actrices du passé une reconnaissance sociale d'autant plus positive qu'ils ont souffert dans le passé. Il devient dès lors nécessaire de s'interroger sur ce qui motive, dans l'espace public, les manifestations mémorielles et les raisons qui président à leur mise en œuvre.

La visibilité accrue de la mémoire dans l'espace public se caractérise par des revendications et rivalités mémorielles, exposant celle-ci à des abus tels que l'invention, l'exaltation ou l'occultation. La littérature est assez abondante à ce sujet. Nous pouvons mentionner notamment « l'invention de la tradition » de Hobsbawm et Ranger (1983/2006) ; les abus que sont, selon Todorov (1995), la sacralisation et la banalisation de la mémoire ; les abus du « devoir de mémoire » pouvant entraîner une mémoire empêchée, manipulée ou obligée (Ricœur, 2000) ; ou encore les déclinaisons de la mémoire figée, de l'occultation ou de l'oubli forcé pour les victimes (Heimberg, 2003). Ces différentes formes de mémoires et d'abus de la mémoire » que l'on rencontre dans l'espace public débouchent en quelque sorte sur les deux faces d'une seule et même pièce : il y a toujours au moins deux mémoires en concurrence, l'imposition de l'une entraînant parfois, au moins partiellement, la négation de l'autre. Mais toutes les situations et toutes les mémoires ainsi confrontées ne se valent pas pour autant. En outre, la montée en puissance de la mémoire a donné lieu à une « judiciarisation de l'histoire » (Stora, 2007) et à une recrudescence de la politisation de l'histoire dans les discours publics.

Le travail d'histoire et les mémoires

Si l'on considère que les historien-nes ne sont pas cantonné-es dans leur tour d'ivoire et assument une certaine intervention dans l'espace public, leurs relations avec les autres acteurs et actrices sont denses et multiples. Les propos des un-es peuvent apparaître en amont ou en aval de la participation des autres, complexifiant davantage la quête de vérité. Celle-ci doit parfois se confronter au caractère sensible des relations entre le travail d'histoire et une reconnaissance que l'on pourrait qualifier d'« officielle » – politique ou juridique – d'un événement historique traumatique. Nous allons évoquer

cette problématique à travers l'exemple des lois mémorielles et des discours officiels.

En France entre 1990 et 2005, quatre lois dites mémorielles ont été adoptées : la loi Gayssot du 13 juillet 1990 réprime toute expression du négationnisme ; la loi du 29 janvier 2001 reconnaît le génocide arménien ; la loi Taubira du 21 mai 2001 en fait de même pour la traite et l'esclavage comme crime contre l'humanité ; et la loi Mekachera du 23 février 2005 porte sur la reconnaissance de la Nation et la contribution nationale en faveur des Français-es rapatrié-es. Le vote de l'Assemblée nationale reconnaissant la « guerre d'Algérie » le 10 juin 1999 peut également être mentionné.

L'affirmation juridique ou politique officielle de mémoires qui résulte de ces lois n'est pas toujours négative et incompatible avec le travail d'histoire. C'est pour cela qu'il est important d'établir des différences entre les lois mémorielles. Garibian (2006) appelle ainsi à distinguer les lois « normatives » des lois « déclaratives ». Si toutes se rapportent à un fait d'histoire, les premières ont davantage tendance à énoncer des règles de droit prescriptives dont la violation dans certains cas est passible de poursuite pénale. Quant aux lois déclaratives, elles sont dépourvues d'effet juridique, d'injonctions et donc de sanctions.

Lorsque les lois dites déclaratives interviennent après un travail d'histoire, elles peuvent être perçues comme un aboutissement de ce dernier, sa reconnaissance officielle dans la sphère publique. La loi du 29 janvier 2001 portant reconnaissance du génocide arménien se situe par exemple dans ce sillage. Elle stipule dans son article unique que « la France reconnaît publiquement le génocide arménien de 1915 ». Même s'il ne s'agit pas d'une loi mémorielle proprement dite, la reconnaissance de la « guerre d'Algérie » par l'Assemblée nationale française en 1999, en lieu et place des périphrases et litotes qui servaient jusque-là à la désigner¹, n'aurait sans doute pas été possible sans le travail d'histoire et les pressions en amont des groupes concernés.

À côté des lois mémorielles, les discours politiques qui reconnaissent des faits occultés du passé sont également à bien examiner, notamment pour savoir à quel point ils tiennent compte des dernières mises à jour de la connaissance en histoire. Illustrons cela avec le massacre de soldats africains appelés *tirailleurs sénégalais* en décembre 1944 dans le camp de Thiaroye au Sénégal. Anciennement prisonniers de l'Allemagne nazie et gardés captifs dans les *Frontstalags* de la France occupée, leur retour en Afrique occidentale française (AOF) a tourné au drame. Alors qu'ils réclamaient leur solde

1. Un catalogue d'expressions utilisées pour dénommer la « guerre d'Algérie » avant 1999 se trouve sur le site de l'INA, La reconnaissance de la guerre d'Algérie par la loi (1999) [En ligne]. Repéré à <https://fresques.ina.fr/jalons/fiche-media/InaEdu07095/la-reconnaissance-de-la-guerre-d-algerie-par-la-loi-1999.html>. Parmi ces expressions figurent « les événements d'Algérie », « les opérations de police », « les actions de maintien de l'ordre », « les opérations en Afrique du Nord », « la pacification », etc.

de guerre, un certain nombre d'entre eux ont été exécutés dans le camp militaire de Thiaroye après avoir été désignés comme des mutins. C'est ce que montrent les travaux d'historien-nes comme Armelle Mabon (2010) ou, plus récemment, Martin Mourre (2017) qui révèlent les dessous d'un drame longtemps occulté parce que peu glorieux pour l'armée coloniale française. Dès lors, le discours du président français François Hollande, en visite à Dakar en octobre 2012, était attendu par les historien-nes et les protagonistes de la mémoire. Il a consacré la reconnaissance du drame en stipulant que « la part d'ombre de notre histoire, c'est aussi la répression sanglante qui, en 1944 au camp de Thiaroye, provoqua la mort de 35 soldats africains qui s'étaient pourtant battus pour la France ».

Une controverse sur le nombre de victimes oppose toutefois ce discours officiel faisant état de 35 morts à Thiaroye et les travaux susmentionnés qui, sans se risquer à une estimation trop précise, évoquent bien plus de victimes. Bénéficiant d'une certaine « autorité » politique, les propos du président Hollande ont sans doute plus de poids que ceux des historien-nes. Ce constat questionne également le rôle des lois mémorielles, même lorsqu'elles sont déclaratives. Doivent-elles notamment inclure des « reconnaissances » formelles pour éviter que les tribunaux en viennent à trancher sur des questions d'histoire, comme cela a pu être le cas à Londres en 2000 lors du procès opposant le négationniste David Irving à l'historienne Deborah Lipstadt (2005) à propos de la reconnaissance de la Shoah ?

Le travail d'histoire peut être initié à partir d'une reconnaissance légale d'un fait d'histoire, mais il arrive que la forme et la finalité de cette reconnaissance posent problème. Prenons le cas des lois dites *normatives* et les vives réactions qu'elles ont suscitées parmi les historien-nes. Garibian (2006) a bien montré que la loi du 13 juillet 1990 a créé une norme pénale pour des propos négationnistes sur les crimes nazis. Les lois du 21 mai 2001 et du 23 février 2005 n'ont créé aucun délit de leur côté, mais sont également de nature normative dans la mesure où elles énoncent des règles de droit liées notamment à l'enseignement de l'histoire. Cependant, et il est important de le souligner, ces deux lois n'ont pas le même sens pour l'histoire et pour son enseignement, comme l'a indiqué Stora (2007, dernier paragraphe) : « Dans la loi Taubira, il était précisé que les manuels scolaires devaient donner une place conséquente à l'esclavage et aux traites négrières, mais sans qu'il y ait de jugement de valeur. Par contre, dans l'article 4 de la loi du 23 février 2005, il était précisé de traiter dans les manuels des aspects positifs de la colonisation, notamment en Afrique du Nord ».

C'est dans cette injonction mémorielle de la loi du 23 février 2005 que se situe le véritable problème. Il s'agit d'un véritable mésusage public de l'histoire qui a mené à des réflexions et des controverses parmi les historien-nes même s'il les a mis-es toutes et tous contre lui. La naissance d'associations comme *Liberté pour l'histoire* ou le *Comité de vigilance sur les usages publics*

de l'histoire (CVUH), créées en 2005 suite à cette loi du 23 février, en témoigne. Si la première s'en est prise par principe à toutes les lois mémorielles, la seconde a défendu un point de vue plus nuancé en ne contestant pas des lois déclaratives qui n'enjoignent pas l'enseignement et la recherche à tel ou tel contenu. Or, ces postures distinctes se profilent aussi autour des questions sensibles du passé. Ainsi, pour reprendre l'exemple de l'occultation du drame de Thiaroye, alors que le 4 juillet 2014, l'historien et représentant des anciens combattants Julien Fargettas a écrit dans une lettre ouverte au président Hollande et à l'encontre des travaux d'Armelle Mabon qu'il serait temps « qu'un véritable travail historique et scientifique sur le sujet puisse voir le jour », le CVUH a offert à l'historienne la possibilité de répondre sur l'histoire désormais connue de ce drame².

Le travail d'histoire sur les mémoires est ainsi mené à la suite d'une affirmation juridique ou politique qui, lorsqu'elle porte une injonction à l'oubli ou à une mémoire, est de fait peu compatible avec le métier de l'historien-ne. Cependant, pour autant qu'il se présente comme une mise à distance du caractère traumatique du passé fondée sur une reconnaissance des crimes qui le constituent, et non pas comme une injonction externe à l'effacement, l'oubli peut découler d'un travail préalable d'histoire et de mémoire pouvant à l'occasion favoriser un apaisement. De la sorte, l'histoire, et dans une certaine mesure son enseignement, se saisissent des mémoires pour un usage qui permet de dépasser les abus susmentionnés d'occultation ou d'exacerbation face aux enjeux de vérité dans le présent.

En fin de compte, en amont des abus de la mémoire ou en réponse à ceux-ci, le travail d'histoire — qui est aussi un travail critique sur les mémoires et leur évolution — procède par un certain nombre de mécanismes. Typiquement, pour Françoise Vergès (2006) qui décrit le processus d'enchaînement de la mémoire de l'esclavage, il faudrait non seulement « dire et enseigner » tous les faits, mais aussi « diversifier et élargir les sources », « inscrire symboliquement [la mémoire] dans l'espace public ». Chercher, dire, enseigner et reconnaître les faits passés sont autant d'opérations qui décrivent spécifiquement le travail d'histoire. Mais le pouvoir politique peut aussi lui faire barrage en agissant sur l'accessibilité des archives, ce qui est particulièrement le cas dans le domaine de l'histoire coloniale.

2. Lettre ouverte de Julien Fargettas [En ligne]. Repéré à <https://www.jeuneafrique.com/47429/politique/trag-die-de-thiaroye-lettre-ouverte-fran-ois-hollande/> ; ainsi que la réponse d'Armelle Mabon [En ligne]. Repéré à <http://cvuh.blogspot.com/2014/08/70eme-anniversaire-du-massacre-de.html>.

Mémoires apaisées, croyances, fausses nouvelles et rumeurs

Les exemples précédemment mobilisés sont éloquentes : pour le meilleur et pour le pire, l'historien-ne ne peut pas faire abstraction des demandes émanant de l'espace public, qu'elles relèvent de prises de paroles de personnalités politiques plus ou moins bien intentionnées ou de revendications mémorielles collectives. Cependant, développer un travail d'histoire, c'est d'abord dire les faits, démontrer leur existence, les mettre à jour en évitant toute occultation ou censure. Et c'est aussi porter un regard critique sur les usages ou mésusages politiques du passé.

Les questions soulevées par les demandes mémorielles dans l'espace public sont complexes et touchent, de fait, à l'identité collective du groupe qui en est le porteur. À ce titre, il serait vain de vouloir faire abstraction de la forte charge émotionnelle des mémoires. C'est à ce titre que la question de la reconnaissance ne peut pas être éludée. Néanmoins, les formes que celle-ci peut prendre ne sont pas sans soulever d'autres questionnements. En outre, ces mémoires doivent-elles rester vives dans l'espace public sous l'effet de prescriptions relevant d'une injonction morale qui interdirait d'oublier ? Et en définitive, ces demandes varient-elles en fonction des pays ou des groupes concernés, et selon quelle temporalité ?

Si les manifestations mémorielles dans l'espace public sont si vives, c'est parce qu'elles témoignent d'un nouveau paradigme de la responsabilité sociale. Rieff (2016/2018), dont la réflexion est fortement marquée par ce qu'il a observé dans l'ex-Yougoslavie en guerre, relève ainsi que, de nos jours, la mémoire serait considérée comme l'une des branches de la morale et s'imposerait comme l'une des piétés les plus inattaquables de notre temps. Selon lui, une telle posture rendrait l'oubli impossible et prescrirait la conservation des mémoires soit au sein des groupes qui les portent, soit au sein de la collectivité dont on estime qu'elle assume la responsabilité de garder vives les « leçons du passé ».

Au-delà de cette opposition entre mémoire et oubli, il nous semblerait intéressant de réfléchir en termes d'« apaisement » des mémoires. Si la mémoire est intimement liée à l'affirmation identitaire d'une collectivité, et si cette mémoire s'exprime vivement dans l'espace public, ne pourrait-on pas considérer que les revendications mémorielles se situent à un autre niveau, celui des relations politiques et sociales ? Si la « reconnaissance légale » est généralement acquise au moyen du principe de l'égalité devant la loi, la question de l'« estime sociale » (Sanchez-Mazas, 2004) est loin d'être réglée pour autant : des rapports de domination symbolique aux effets bien concrets continuent de s'exercer sur des groupes sociaux. L'enjeu réel de certaines expressions mémorielles se fondant sur une injustice vécue dans le passé pourrait ainsi correspondre en réalité à une injustice sociale non résolue

subie dans le présent, à l'expression d'une certaine « rage d'inclusion ». Si les aspirations mémorielles rappellent sans cesse un événement du passé et ses conséquences tragiques pour le groupe, ne serait-ce pas parce que dans le présent de ce groupe, d'autres conséquences tragiques continuent de s'exercer et que la réparation n'a pas été suffisante pour mener à l'apaisement de la mémoire ? Françoise Vergès (2006, p. 11) souligne ainsi que « la majorité des descendants d'esclaves ne veulent plus être esclaves de l'esclavage qui fut imposé à leur père. Ils refusent d'être enfermés dans le passé, mais sont convaincus que, sans un examen et un tri de l'héritage, ce passé restera un passif, une assignation à résidence ».

Cette réflexion sur le rapport à la vérité dans l'histoire et son enseignement pourrait encore être prolongée en évoquant les objets d'études historiographiques pionnières qui portent sur des croyances, des rumeurs ou des fausses nouvelles étudiées en tant que telles. Pour certaines d'entre elles, particulièrement dans le contexte contemporain qui nécessite d'appréhender et de comprendre les textes et les faits dans leurs spécificités sans tous les mettre sur le même plan, leur insertion dans les contenus scolaires, et ainsi leur transposition didactique en vue de faire construire aux élèves une faculté de discernement, peuvent se révéler intéressantes.

Déjà durant son expérience de la Première Guerre mondiale, le grand historien Marc Bloch avait évoqué et analysé ces fausses nouvelles de la guerre qu'il avait observées du fond de sa tranchée (Bloch, 1921/2006). La sortie de guerre du soldat Jean Norton Cru (1929/2006), qui a compilé pendant une dizaine d'années toutes les narrations rendant compte d'un témoignage de l'expérience directe de la Grande Guerre, se présente comme un exercice de quête de vérité, l'auteur voulant par ailleurs éviter de laisser dire n'importe quoi sur ladite expérience de guerre, notamment pour respecter ses camarades tombés pendant la guerre.

Dans un autre genre, il y a déjà un certain temps que des historien·nes reconnu·es ont analysé des croyances comme des objets intéressants l'étude scientifique du passé. La thèse pionnière du même Marc Bloch examinait déjà au début des années vingt la croyance populaire en la capacité de certains rois de France à guérir leurs sujets porteurs d'écrouelles, une maladie de l'époque (Bloch, 1924/1983). L'étude classique de Georges Lefebvre sur la Grande Peur, ces rumeurs et mouvements de foules autour d'un prétendu complot aristocratique juste avant la Révolution française, présentait la même dimension novatrice (Lefebvre, 1932/2014). Et plus récemment, c'est un grand livre d'histoire fondé sur une enquête d'histoire orale qu'Alessandro Portelli a consacré à une rumeur persistante autour des circonstances du massacre nazi des Fosses ardéatines à Rome autour de l'affirmation, jamais avérée, que le crime aurait pu être évité si les partisan·nes qui avaient été les auteurs d'un attentat précédent contre les occupants allemands s'étaient rendus (Portelli, 1999).

Ces situations et ces enquêtes sur des croyances, des fausses nouvelles ou des rumeurs considérées comme de véritables objets d'histoire méritent d'être intégrés parmi les thèmes et les concepts d'histoire abordés au cours des apprentissages scolaires. En effet, le rapport à la vérité dans l'apprentissage de l'histoire engage davantage de complexité que la vérité des faits au premier degré. Il implique de tenir ensemble la rigueur de la quête de vérité, l'appréhension de la complexité des situations humaines et une constante attention à la pluralité des niveaux de lecture.

La quête de vérité dans des classes d'histoire

Nous allons évoquer maintenant le travail sur les sources en classe d'histoire en relation avec la mise à distance critique et le rapport à la vérité à partir d'exemples d'observations tirés de deux recherches doctorales³. La question est ici de savoir comment les enseignant-es s'approprient en classe cette problématique du rapport à la vérité et parviennent à mettre en place des situations dans lesquelles le travail d'histoire des élèves leur permet d'accéder à une activité critique et d'en prendre conscience. Pour ce faire, le travail critique sur des documents ou des sources, pour en tirer toutes les informations possibles, mais aussi pour les mettre à distance, joue un rôle de premier plan.

La référence à des sources en classe comme vecteur d'une quête de vérité

La question de savoir quelle histoire enseigner et faire apprendre concerne non seulement la réflexion sur les contenus, et les enjeux de vérité qui les caractérisent, mais aussi l'idée d'une transmission des processus intelligibles qui sous-tendent les interprétations historiennes qu'il ne faut pas confondre avec la vérité historique. L'utilisation des sources est au cœur de ce processus. En effet, le rapport à la vérité qui caractérise l'entreprise historique pose avant tout et avec acuité le problème de la preuve. L'histoire scolaire ne déroge pas à ce principe. Comme « l'histoire se fait avec des documents »⁴, faire de l'histoire en classe c'est aussi manipuler des « documents » et en tirer

3. Meboma, S. (en cours). *Historiographies africaines, didactisation du passé et construction d'une conscience historique. Réflexions à partir de classes d'histoire au Cameroun et en Suisse*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève ; Panagiotounakos, A. (2017). *Apprentissage de l'histoire et construction identitaire. Comment amener les élèves à mettre à distance les assignations d'appartenance par le biais de l'histoire de l'immigration ?* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.

4. Phrase tirée de l'ouvrage fondateur et représentatif de l'école méthodique de Charles-Victor Langlois et Charles Seignobos (1898/2014, p. 21). Nous employons ici le terme « documents » dans son acception la plus large, soit l'ensemble des matériaux utilisés par les historien-nes.

des informations à partir d'une lecture critique⁵. Ainsi, des travaux de didacticien-nes s'accordent pour voir dans l'enseignement de l'histoire l'apprentissage de l'exercice des modes de pensée mobilisés pour produire les savoirs de cette discipline⁶.

Dans la classe, le travail sur les sources se traduit dans l'idéal par des activités d'analyse, de confrontation, permettant de mobiliser les modes de pensée de la discipline. Les données d'une recherche doctorale en cours traitant un corpus diversifié d'observations de leçons et d'entretiens avec les élèves sont utilisées ici pour illustrer ce que font ces derniers à ce sujet. Premièrement, ils sont sensibles à la typologie des sources, selon qu'elles soient primaires ou secondaires. Dans une classe de 4e année (18-19 ans), après une activité sur l'exposition de Gulliver intitulée « Un jour en Suisse », à Lausanne en 1964, qui met en scène la société suisse des années 1960⁷, nous avons profité du grand intérêt qu'ils ont manifesté à l'analyse de ce document pour leur demander les raisons de leur participation active. En guise de réponse :

Élève 2	Moi je pense que ça dépend. Parfois, dans les documents qu'il nous donne c'est parfois des choses relatées et il faut vraiment avoir des sources très basiques qui vont nous permettre de faire notre propre avis plutôt que de toujours se rapporter à quelqu'un d'autre. C'est pour ça d'ailleurs que ce questionnaire est hyper intéressant parce qu'on a vraiment la mentalité, comment les gens le vivaient là-bas, et on n'a pas une analyse qui vient après et qui n'est pas forcément exacte.
Élève 3	Puis du coup, ça nous forme à ne pas prendre une source et juste la regarder comme ça bêtement. Mais d'avoir un regard plus large, de comprendre le contexte. Parce qu'aujourd'hui, je pense qu'il y a des médias qui peuvent vite manipuler et nous montrer des choses comme ça, et c'est donc à nous de faire ce travail plus intelligemment.
Élève 4	Oui ça nous apprend à utiliser l'esprit critique, rester objectif et puis prendre en compte tous les paramètres. Et c'est vrai que souvent dans les sources qu'on travaille en classe, par exemple dans les évaluations, on doit justement voir si c'est partisan ou objectif, et à partir de ça, on va faire une analyse plus précise.

Ces élèves se montrent plutôt à l'aise avec l'usage des sources, notamment dans l'intérêt d'avoir des sources « très basiques », c'est-à-dire qui leur soient compréhensibles, mais avec aussi l'idée de l'« esprit critique » dont il

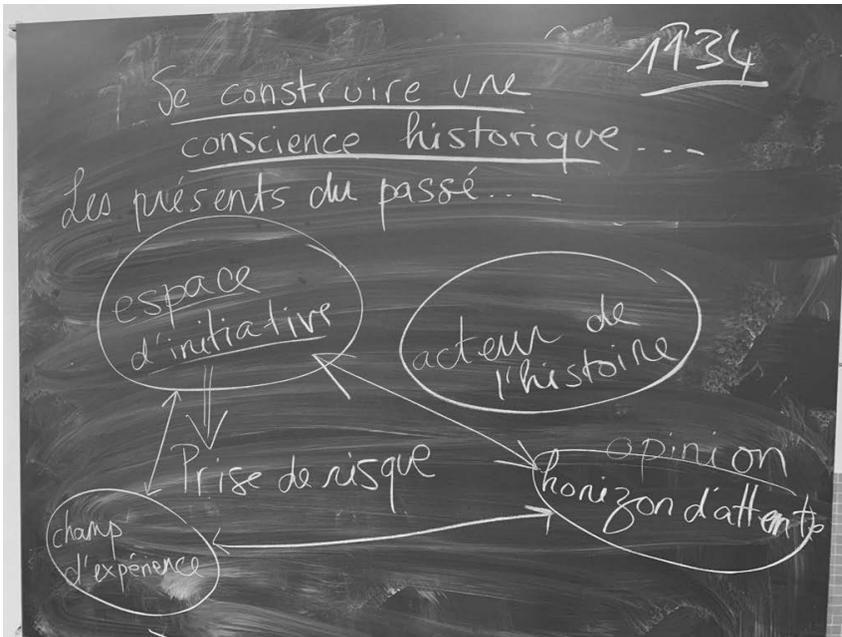
5. Voir à ce sujet les travaux de didacticien-nes qui interrogent spécifiquement des similitudes entre travail en classe et travail d'historien-ne, comme ceux de Wineburg (2001) et Wineburg, Martin, et Monte-Sano (2011).

6. Peter Seixas définit ce qu'il appelle la « pensée historique », que nous désignons ici en tant que « pensée historienne », comme le « processus créatif des historiens pour interpréter les faits du passé, puis rédiger les récits qui composent l'histoire » (Seixas & Morton, 2013, p. 2).

7. « Le géant censuré ». [En ligne]. Repéré à <https://www.bar.admin.ch/bar/fr/home/prestations-publications/publications/actualites-de-l-histoire/le-geant-censure.html>.

faut faire preuve. La classe d'histoire peut donc bien être un lieu où les élèves sont appelé-es à différencier et à se confronter à la fois à des sources directes (témoignages, archives, lieux de mémoire, etc.) et secondaires, dans toutes leurs formes écrites, orales, iconographiques.

Deuxièmement, au-delà du type de sources, la nature du travail sur celles-ci est déterminante quant aux enjeux de vérité. Et là aussi, des données intéressantes ressortent des classes pour voir que, quel que soit l'âge et le niveau scolaire, à partir des documents et des outils nécessaires à leur analyse, les élèves sont capables de mobiliser les modes de pensée de la discipline historique, prévalant au rapport à la vérité. Illustrons cela avec une classe de 11^e (14-15 ans) où le travail sur les documents – des sources primaires en l'occurrence⁸ – sur les résistances allemandes à l'Allemagne nazie a permis aux élèves de mobiliser des concepts analytiques de l'histoire. La photo ci-dessous, prise à la fin de la leçon, est celle du tableau de cette classe :



Les concepts qui apparaissent et qui relèvent de la terminologie de la pensée historique sont ceux d'*espace d'initiative*, de *prise de risque*, de *présents du passé*, de *champ d'expérience* et d'*horizon d'attente*. Nous avons

8. Parmi les documents utilisés figurait une photo d'August Landmesser, ouvrier allemand refusant de faire le salut nazi en 1936. ([En ligne]. Repéré à <https://www.lefigaro.fr/actualite-france/2016/07/11/01016-20160711ARTFIG00182-l-ouvrier-de-hambourg-qui-refuse-de-faire-le-salut-nazi.php>). Il y figurait aussi les tracts du groupe de résistant-es allemand-es fondé en 1942 et dénommé la *Rose Blanche*.

eu l'occasion de vérifier leur écho chez les élèves lors d'un entretien avec eux deux semaines après. En parcourant les documents qu'ils ont utilisés en classe et en échangeant sur la nature des activités, deux de leurs réponses ont été marquantes :

Élève 2	On fait des analyses d'images. Souvent ce qu'elle fait, elle nous présente une photo et ensuite on va en parler et essayer de recréer le contexte historique derrière et de savoir ce qui se passait à cette période. On essaie de travailler le présent du passé.
Chercheur	Et qu'est-ce que c'est, les présents du passé ?
Élève 1	Le présent du passé c'est, à l'époque on ne savait pas ce qui allait se passer. Par exemple, si je prends hier, je ne savais pas du tout ce qui allait se passer aujourd'hui. Du coup, hier c'était le présent du passé de cette journée, je ne savais pas ce qui allait se passer. Et en 1939, ils ne savaient pas que c'était la guerre ni ce qu'il aurait fallu faire dès le début pour qu'il n'y ait pas toute la suite.

Comme on peut le voir, ils reprennent à leur compte des concepts analytiques de la discipline pour les utiliser avec leurs mots et leurs exemples tirés du passé, l'intention étant de « recréer le contexte historique et de savoir ce qui se passait à cette période ».

Quand la déconstruction du document en classe sert la quête de vérité

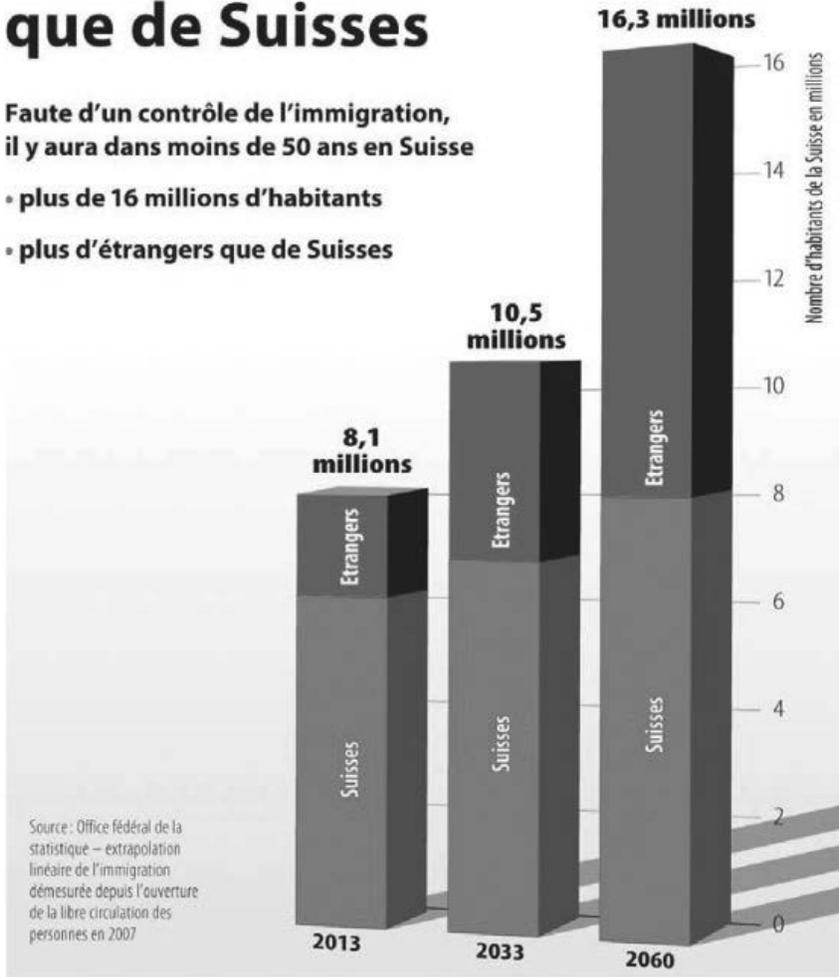
En classe d'histoire, les sources peuvent illustrer d'autres enjeux du rapport à la vérité que les enseignant-es cherchent à faire construire à leurs élèves. Confronté-es aux discours mobilisés dans l'espace public, ils sont parfois appelé-es à distinguer le vrai du faux et à prendre position afin d'orienter les élèves. Nous prendrons ici l'exemple d'une source contemporaine⁹ qui fait l'objet d'un commentaire lors d'un cours portant sur l'histoire de l'immigration en Suisse observé pour une recherche doctorale effectuée au cours de l'année 2014.

9. Le document en question a été produit en 2013 par le parti d'extrême droite national Union Démocratique du Centre (UDC) dans le cadre d'une votation fédérale visant à restreindre l'immigration en Suisse (votation du 9 février 2014 « Contre l'immigration de masse »). Il reste visible dans une édition spéciale de l'UDC de septembre 2015, page 18 [en ligne]. Repéré à https://www.svp.ch/wp-content/uploads/VD_Extrablatt_fr_low.pdf

Bientôt plus d'étrangers que de Suisses

Faute d'un contrôle de l'immigration, il y aura dans moins de 50 ans en Suisse

- plus de 16 millions d'habitants
- plus d'étrangers que de Suisses



Dans ce document, il est expliqué que « faute d'un contrôle de l'immigration, il y aura dans moins de 50 ans en Suisse [...] plus d'étrangers que de Suisses ». Trois pylônes chiffrés viennent appuyer cette affirmation : en 2013, la Suisse compte 8,1 millions d'habitants, dont un peu plus de 6 millions de Suisses. En 2033, la Suisse comptera 10,5 millions d'habitants, dont un peu moins de 7 millions de Suisses. Et enfin, en 2060, le renversement se sera produit, avec une proportion supérieure d'étrangers, pour un total de 16,3 millions d'habitants. Cette illustration mentionne sa source, qui n'est autre que l'Office fédéral de la statistique (OFS).

Ce document a notamment été repris par l'un des enseignant-es de notre corpus, qui l'a commenté en classe avec ses élèves. Il pose ainsi diverses questions d'analyse de source¹⁰ avant de demander aux élèves si des références appuient le message transmis par le document. Les élèves identifient facilement l'OFS. Mais l'enseignant ne s'arrête pas là, et relance ses élèves :

190	P	« Y a-t-il des références des sources qui appuient ce message ? »
191	Ef3	Ben Office fédéral de la statistique.
192	P	Ici. Continue.
193	Ef3	Ben...
194	P	Office fédéral de la statistique. D'accord. Donc là on est dans quelque chose de scientifique.
195	Ef3	Hm mh.
196	P	Mais qu'est-ce qu'on nous met d'autre ? Dessous là. Continue Ef3 c'est marqué quoi ?
197	Ef3	« Extrapolation linéaire de l'immigration démesurée depuis l'ouverture de la libre-circulation des personnes en 2007. »
198	P	Est-ce que ça c'est ce que dit l'OFS ? Est-ce que ça à votre avis « extrapolation linéaire » etc c'est dans la statistique de l'OFS ? Déjà une extrapolation c'est quoi ? Extrapoler. C'est quelque chose que vous avez déjà entendu... parler de ce mot ?

S'ensuit une explication de l'enseignant autour du mot « extrapolation »¹¹. Il demande ensuite à ses élèves si cette « extrapolation linéaire » émane elle aussi de l'OFS ou d'une autre entité. Les élèves réalisent alors que cette projection est le fait de l'UDC et expriment leur réprobation face à ce qu'ils estiment être une forme de mensonge. L'une des élèves affirme : « Mais c'est du plagiat alors »¹², et relève l'ambiguïté de la démarche, tandis qu'un autre demande : « Mais ils sont dans la loi quand ils font ça ? »¹³ ; alors qu'un troisième élève conclut : « Les chiffres ils sont inventés un peu. Ils les ont inventés. »¹⁴ Ces élèves semblent surpris-es, si ce n'est déçu-es, du manque d'honnêteté de l'UDC avec cette manipulation de chiffres dont ils attendaient manifestement qu'ils disent le « vrai », qu'ils soient impartiaux.

L'intérêt de l'étude des sources historiques en classe pour penser le rapport à la vérité ne s'arrête pas là. Lorsque l'on étudie les discours port-

10. Quel est le type d'image, l'année de production, l'auteur du document, le message transmis, et comment le document est-il donné à voir.

11. « [...] Donc extrapoler c'est avoir une référence de base que l'on va ouvrir sur laquelle on va faire des scénarios. On va faire une extrapolation c'est-à-dire que l'on va faire un calcul on va essayer de se projeter. D'accord ? C'est une estimation sur la base de quelque chose d'un phénomène qui va évoluer. On va estimer faire un scénario sur l'évolution possible d'une réalité. [...] » (TP 208)

12. 9b_07_214 et 9b_07_216.

13. 9b_07_218.

14. 9b_07_222.

ant sur l'immigration en Suisse, il apparaît que ce type d'affirmation n'est ni récent, ni original. De fait, en 2014, cela faisait plus de cent trente ans que cette rhétorique du dépassement de la population nationale par les étrangers était mobilisée en Suisse. Nous en trouvons une première mention dans le recensement fédéral de 1880, publié à Berne, qui affirme :

Cet accroissement des étrangers suivant une progression géométrique dont la raison est de 1,0352, tandis que pour les citoyens suisses, elle n'est que de 1,004, fournit matière au problème ci-après : à quelle époque, en supposant que ces coefficients d'accroissement soient constants, y aura-t-il équilibre entre la population indigène et la population étrangère de la Suisse ? Réponse : en 1963 !¹⁵

Outre la menace sous-jacente, la similitude des discours se retrouve également dans les ressorts argumentatifs, à savoir la mobilisation d'une logique mathématique prétendument indiscutable. À la veille de la Première Guerre mondiale, le romancier et essayiste genevois Robert de Traz alerte lui aussi l'opinion publique sur les dangers de la présence étrangère en Suisse en ces termes :

Dans cinquante ans, il y aura en Suisse autant d'étrangers que de Suisses. Dans cinquante et un ans, il y en aura davantage. Actuellement, en Suisse, sur sept personnes, il y a un étranger. Dans un demi-siècle, il y en aura quatre. Répétons ces formules : elles valent tous les discours.¹⁶

Il nous semble ainsi particulièrement intéressant, en classe, d'amener les élèves à se confronter avec ces sources, non seulement pour les soumettre à la critique, mais aussi pour donner à voir comment se construisent et se perpétuent, dans l'imaginaire social et politique, des menaces qui, à force d'être répétées, résonnent familièrement dans les esprits lors de leur réactualisation.

Conclusion

L'histoire est une science sociale dont le développement de la recherche et la transmission scolaire contribuent à rendre intelligibles le passé comme le présent. Il n'est donc pas indifférent qu'elle adopte ou non une posture de quête de vérité en écartant toute forme de relativisme. En effet, les diverses interprétations qu'elle développe, ou que des mésusages publics du passé font émerger en dehors d'un réel travail d'histoire, ne sauraient être rendues toutes équivalentes et mises sur un même plan quelles que soient leurs contradictions. Parce qu'elle désigne à la fois un processus narratif et un mode

15. Recensement fédéral du 1^{er} décembre 1880. Premier volume, Berne, 1881, pp. XXXI-XXXII. Cité dans Arlettaz & Arlettaz, 2004, p. 137.

16. R. de Traz, « Enquête sur la question des étrangers en Suisse », *Voile latine*, Genève, 1910, p. 53.

de pensée critique, l'histoire est tiraillée entre des manières contrastées de la concevoir. Par ailleurs, il arrive dans l'espace public, dans les médias ou sur les rayons des librairies que se mélangent des points de vue ou des ouvrages dont la nature devrait être distinguées, entre affirmation fondée sur des données scientifiques et propos subjectifs et de sens commun, entre étude scientifique et ouvrage de propagande fondé sur des mésusages du passé. Ainsi, l'histoire, discipline de science sociale qui doit faire face notamment au phénomène du négationnisme, la négation de l'extermination massive de juifs dans des chambres à gaz, se trouve particulièrement exposée en matière de manipulation et de mensonges ; alors qu'elle doit en même temps rester ouverte à la complexité du réel et à la pluralité des possibles. Et le fait qu'elle s'intéresse par ailleurs à des fausses nouvelles, à des rumeurs persistantes ou à des croyances, en les examinant comme telles, est un facteur supplémentaire.

Au niveau de sa transmission scolaire, l'histoire est particulièrement soumise à la pression de finalités identitaires ou civique qui ne concordent pas avec des finalités intellectuelles et critiques. Elle subit une doxa tyrannique visant à valoriser un récit linéaire, un roman national ou des mythis-toires au détriment de l'exercice d'une pensée historienne. Pourtant, cette discipline scolaire a un rôle à jouer à partir de ses propres questionnements, pour aider les élèves à développer une faculté de discernement et un sens critique. En permettant aux élèves de se confronter à des sources, et parfois à les déconstruire, elle propose un travail de mise à distance. Le récent plaidoyer dans la revue des *Annales* (Anheim & Girault, 2015) pour davantage de liens et d'interactions entre la recherche historique et l'enseignement scolaire de l'histoire propose sans doute la piste la plus intéressante pour cela : celle d'un dévoilement aux élèves du processus de construction de la connaissance en histoire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anheim, É., & Girault, B. (2015). L'histoire, entre enseignement et recherche. *Annales. Histoire, Sciences sociales*, 1, 141-149.
- Arlettaz, G., & Arlettaz, S. (2004). *La Suisse et les étrangers : immigration et formation nationale, 1848-1933*. Lausanne : Antipodes.
- Bloch, M. (1921/2006). Réflexions d'un historien sur les fausses nouvelles de la guerre. In *L'Histoire, La Guerre, la Résistance* (pp. 293-316). Paris : Quarto Gallimard.
- Bloch, M. (1924/1984). *Les rois thaumaturges*. Paris : Gallimard.
- Bréchet, C. (2010). L'Iliade et l'Odyssée relèvent-elles de la « fiction » ? *Mimèsis, muthos et plasma* dans l'exégèse homérique. In D. Augier & C. Delattre (Éds.), *Mythe et fiction* (pp. 35-67). Nanterre : Presses universitaires de Paris Nanterre.

- Broche, L. (2016). Investigations sur quelques formules pour dire les maux présents, passés et futurs : « nouveau Moyen Âge » et « retour au/du Moyen Âge ». *En Jeu. Histoire et mémoires vivantes*, 8, 21-33.
- Cru, J. N. (1929/2006). *Témoins* [Préface et postface de F. Rousseau]. Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Dreyfus-Armand, G. (2016). Les mots de la souffrance. Les camps français dans la mémoire des républicains espagnols. *En Jeu. Histoire et mémoires vivantes*, 8, 47-61.
- Filippi, F. (2019). *Mussolini ha fatto anche buone cose. Le idiozie che continuano a circolare sul fascismo*. Turin : Bollati Boringhieri.
- Garibian, S. (2006). Pour une lecture juridique des quatre lois « mémorielles ». *Esprit*, 2, 158-173.
- Girardet, R. (1986). *Mythes et mythologies politiques*. Paris : Seuil
- Heimberg, C. (2003). Identité, mémoires. Les modes de pensée de l'histoire peuvent-ils constituer une nouvelle manière d'interroger son identité et de regarder le monde ? In N. Tutiaux-Guillon & D. Nourrisson (Éds.), *Identités, mémoires, conscience historique* (pp. 125-137). Saint-Étienne : Presses universitaires de Saint-Étienne.
- Heimberg, C. (2013). L'histoire scolaire édifiante de la Suisse. Une construction complexe entre mythes, clichés et prétendue vraisemblance. In B. Falaize, C. Heimberg & O. Loubes (Éds.), *L'école et la nation* (pp. 44-53). Lyon : ENS Éditions.
- Hobsbawm, E. J., & Ranger, T. (Éds.) (1983/2006). *L'invention de la tradition* (trad. par C. Vivier). Paris : Éditions Amsterdam.
- Kichelewski, A., Lyon-Caen, J., Szurek, J.-C., & Wiewiorka, A. (Éds.) (2019). *Les Polonais et la Shoah. Une nouvelle école historique*. Paris : CNRS Éditions.
- Langlois, C.-V., & Seignobos, C. (1898/2014). *Introduction aux études historiques*. Lyon : ÉNS Éditions. Repéré à <https://books.openedition.org/enseditions/2042>.
- Ledoux, S. (2011). *Le « devoir de mémoire » à l'école. Essai d'écriture d'un nouveau roman national*. Sarrebruck : Éditions universitaires européennes.
- Lefebvre, G. (1932/2014). *La grande peur de 1789*. Suivi de *Les Foules révolutionnaires*. Paris : Armand Colin.
- Létourneau, J. (2015). Pour une pragmatique de l'enseignement de l'histoire. Leçons tirées d'une recherche. À l'école de *Clio. Histoire et didactique de l'histoire*. Dossier 1 : Récits et mises en texte du passé. École, musées, littérature [En ligne]. Repéré à <https://ecoleclio.hypotheses.org/212>.
- Lipstadt, D. E. (2005). *History on trial. My day in court with a Holocaust denier*. New York : HarperCollins.
- Lyon-Caen, J. (2019). Les historiens face au révisionnisme polonais. *La vie des idées* [En ligne]. Repéré à <https://laviedesidees.fr/Les-historiens-face-au-revisionnisme-polonais.html>.
- Mabon, A. (2010). *Prisonniers de guerre « indigènes »*. *Visages oubliés de la France occupée*. Paris : La Découverte.

- Mahnig, H. (Éd.) (2005). *Histoire de la politique de migration, d'asile et d'intégration en Suisse depuis 1848*. Zurich : Seismo.
- Martin, J.-C., & Suaud, C. (1996). *Le Puy du Fou, en Vendée : l'histoire mise en scène*. Paris : L'Harmattan.
- Matri, M. (2018). L'histoire dans le jeu vidéo, une généalogie narrative problématique ? Le cas de la Guerre d'Espagne et de sa ludicisation. *Sciences du jeu*, 9 [En ligne]. <https://journals.openedition.org/sdj/1041>.
- Mazeau, G. (2019). Le Puy du Fou : sous le divertissement, un « combat culturel ». *The Conversation* [En ligne]. <https://theconversation.com/le-puy-du-fou-sous-le-divertissement-un-combat-culturel-113888>.
- Mourre, M. (2017). *Thiaroye 1944. Histoire et mémoire d'un massacre colonial*. Rennes : PUR.
- Portelli, A. (1999). *L'ordine è già stato eseguito. Roma, le Fosse Ardeatine, la memoria*. Rome : Donzelli.
- Prezioso, S., et al. (2008). *Le totalitarisme en question*. Paris : L'Harmattan.
- Prost, A. (1996/2014). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil.
- Rieff, D. (2016/2018). *Éloge de l'oubli. La mémoire collective et ses pièges* (trad. par F. Joly). Paris : Premier Parallèle.
- Sanchez-Mazas, M. (2004). *Racisme et xénophobie*. Paris : PUF.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Montréal : Groupe Modulo.
- Stora, B. (2007). L'histoire ne sert pas à guérir les mémoires blessées. *Matériaux pour l'histoire de notre temps* [En ligne], 1(85), 10-13. <https://www.cairn.info/revue-materiaux-pour-l-histoire-de-notre-temps-2007-1-page-10.htm>.
- Todorov, T. (1995). *Les abus de la mémoire*. Paris : Arléa.
- Traverso, E. (2001). *Le totalitarisme. Le XX^e siècle en débat*. Paris : Seuil.
- Vergès, F. (2006). *La mémoire enchaînée. Questions sur l'esclavage*. Paris : Albin Michel.
- Vidal-Naquet, P. (1981). *Les assassins de la mémoire. « Un Eichmann de papier » et autres essais sur le révisionnisme*. Paris : La Découverte.
- Vinyes, R. (2011). *Asalto a la memoria : Impunidades y reconciliaciones, símbolos y éticas*. Barcelone : Los libros del lince.
- Wieviorka, A. (1998). *L'ère du témoin*. Paris : Plon.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia : Temple University Press.
- Wineburg, S., Martin, D., & Monte-Sano, C. (2011). *Reading Like a Historian. Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms*. New York : Teachers College Press.

LOIS

Loi n° 90-615 du 13 juillet 1990 tendant à réprimer tout acte raciste, antisémite ou xénophobe, *Journal officiel de la République Française* du 14 juillet 1990.

Loi n° 2001-70 du 29 janvier 2001 relative à la reconnaissance du génocide arménien de 1915, *Journal officiel de la République Française* du 30 janvier 2001.

Loi n° 2001-434 du 21 mai 2001 tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité, *Journal officiel de la République Française* du 23 mai 2001.

Loi n° 2005-158 du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés, *Journal officiel de la République Française* du 24 février 2005.

Notices biographiques

Charles Heimberg est professeur de didactique de l'histoire et de la citoyenneté à l'Université de Genève, Faculté de psychologie et sciences de l'éducation, et responsable de l'équipe de recherche ÉDHICE. Ses travaux portent sur l'enseignement de l'histoire, les enjeux mémoriels, la muséohistoire, l'histoire de l'éducation et l'histoire sociale.

COURRIEL charles.heimberg@unige.ch

Sosthène Meboma est doctorant à l'Université de Genève, associé à l'équipe de recherche ÉDHICE. Sa thèse en préparation porte sur le thème *Historiographie africaine, didactisation du passé et conscience historique : réflexion à partir de classes d'histoire du Cameroun et de Suisse*.

COURRIEL sosthenemeboma@gmail.com

Alexia Panagiotounakos est maître-assistante à l'Université de Genève, Faculté de psychologie et sciences de l'éducation, et membre de l'équipe de recherche ÉDHICE. Soutenue en 2017, sa thèse de doctorat porte sur le thème *Apprentissage de l'histoire et construction identitaire : comment amener les élèves à mettre à distance les assignations d'appartenance par le biais de l'histoire de l'immigration ?* Ses travaux examinent notamment les interactions en classe d'histoire.

COURRIEL alexia.panagiotounakos@unige.ch