Que (re)viendrait faire la mémoire dans l'enseignement de l'histoire?

Christian Laville

Université Laval

RÉSUMÉ

Depuis quelques années, la mémoire sous diverses formes semble être partout, tant dans l'espace public en général que dans la sphère historique. On la perçoit maintenant à l'entour de l'enseignement de l'histoire. Quels profits celui-ci pourrait-il en espérer? Après avoir rappelé la conception que l'on se fait habituellement de nos jours de l'éducation historique et de ses buts, l'article examine, dans un premier temps, la place et le rôle de la mémoire dans le champ historique puis, dans un second, ce que pourrait être l'apport de la mémoire dans l'enseignement de l'histoire. Pour conclure que les avantages à tirer de l'apport de la mémoire sont loin d'être évidents, qu'il faudrait même probablement se méfier d'effets adverses à ce que l'on souhaite d'un enseignement moderne de l'histoire.

Mots clefs: mémoire; histoire; enseignement de l'histoire

ABSTRACT

Over the past years, memory has developed as an important theme, as much in public space in general as in the historical field in particular. Now, it can be perceived circulating around historical education. What benefits can we expect from this? After having recalled the modern conception of historical education and its goals, the paper considers, first, the place and role that memory occupies in the field of history, and, second, its possible place and role in the field of history education. Before concluding that the advantages to be drawn from this tendency are not evident, it may be wise to anticipate some effects opposite to what is expected from a modern historical education.

Key words: memory; history; historical education

RESUMEN

A lo largo de los últimos años, el tema de la memoria ha adquirido una gran importancia, tanto en la esfera pública en general, como en el campo de la historia en particular. Ahora se le puede ver merodeando en torno a la enseñanza de la historia ¿Qué beneficios podemos esperar de esta situación? Tras hacer un repaso por la concepción moderna de la enseñanza de la historia y sus objetivos, el artículo considera, en primer lugar, el lugar y papel que la memoria ocupa en el campo de la historia, y, después, su posible lugar y papel en el campo de su enseñanza. Antes de concluir que las ventajas que pueden extraerse de esta tendencia distan de ser evidentes, puede ser prudente anticipar algunos efectos opuestos a lo que se espera de una enseñanza moderna de la historia.

Descriptores: memoria, historia, enseñanza de la historia

Un excès de mémoire est aussi un excès de conformisme, une saturation qui fait obstacle au jugement et à la critique.

Giovanni Levi (2001, p. 31)

Introduction

« OÙ EST DIEU? DIEU EST PARTOUT », disait la première question-réponse du Petit Catéchisme de mon enfance. Depuis quelque temps, on pourrait dire la même chose de la mémoire, tant on la voit servie à toutes les sauces, partout et en toute occasion. Pour illustrer ce fait, je me suis amusé à questionner une banque de données informatique¹ et à compter les mentions dans les titres des quotidiens canadiens. Leur croissance rapide en nombre saute aux yeux. Dans les journaux francophones, le mot mémoire qui était 230 fois présents dans les titres de la décennie 1980 est apparu plus de 1000 fois (au-delà de 1000, la banque cesse de compter) dans la décennie 1990; alors que le mot apparaissait 74 fois en 1990, il est apparu 313 fois en l'an 2000. Les journaux anglophones ne paraissent pas avoir connu une croissance différente dans l'emploi du mot *memory*.

La mémoire est partout. Même s'il n'y est pas toujours référé en raison de ce qui nous intéresse ici, c'est-à-dire la mémoire dans son rapport à l'histoire, car souvent il s'agit d'autres sens du mot mémoire (comme la simple mémoire-souvenir), au moindre regard sur les titres on constate que son emploi en référence à l'histoire et au passé historique est omniprésent.

Quand il s'agit de l'histoire des historiens, ce rapport de la mémoire à l'histoire n'est pas ce qui nous intéresse au premier chef. Nous rappellerons quand même dans la première partie de ce texte comment l'histoire savante a entrepris de s'intéresser à la mémoire. Cela nous fournira des éléments d'un éclairage pour nous aider à considérer, en seconde partie, l'apport éventuel de la mémoire dans l'enseignement de l'histoire, puisqu'en tant qu'éducateur c'est là notre préoccupation principale.

Déjà, en tant qu'éducateur encore, il me semble opportun de rappeler, sans vouloir insister outre mesure, comment la mémoire apparaît souvent, dans l'opinion populaire, comme un caractère négatif de l'enseignement de l'histoire. Combien de fois n'avons-nous pas entendu déclarer que l'histoire à l'école n'est qu'une discipline de simple mémorisation, « un fatras de faits et de dates »? Ne serait-ce que de cette image négative, il y aurait lieu de se méfier de toute association irréfléchie entre mémoire et histoire scolaire.

Mais plus encore, il y a les objectifs de l'enseignement de l'histoire.

À sa naissance, l'histoire scolaire n'était pas tellement plus qu'un moyen d'instruction civique nationale. Son but principal était de confirmer l'État-nation ou le groupe national dans son état du moment, de légitimer son ordre social et politique, de rassembler les membres de la nation—alors plus vus comme des sujets que comme des citoyens participants—et de leur inculquer fierté d'en être, respect et dévouement pour la servir. L'appareil didactique de cet enseignement était simple, c'était un récit de faits choisis: moments mémorables, étapes tournantes, grands personnages, événements

symboliques et, à l'occasion, quelques mythes gratifiants. L'ensemble composait une mémoire commune, faite de ces savoirs et, implicitement, de principes de conduite.

Un tel enseignement de l'histoire parut moins nécessaire au fur et à mesure que les nations se virent bien établies. Dans les pays occidentaux, la fin de la Seconde Guerre mondiale marqua une étape importante. L'issue de la guerre fut perçue comme la victoire définitive de la démocratie. Une démocratie dont le principe était désormais indiscuté, mais qu'il fallait maintenant faire bien fonctionner, c'est-à-dire avec la participation réelle des citoyens, comme le principe démocratique le veut. L'idée du citoyen-participant prenait le pas sur celle du citoyen-sujet. Alors, désormais, à la pédagogie du récit fondateur, on préfère une pédagogie de la pensée historique, comme il est coutume de dire, l'estimant appropriée à l'apprentissage des capacités intellectuelles et affectives nécessaires à l'exercice autonome et compétent de ses responsabilités citoyennes. C'est du moins ce que généralement nos programmes scolaires officiels déclarent. Plutôt qu'une mémoire commune pré-établie, sont visées des capacités du genre de celles employées pour construire des savoirs en histoire – telles cerner un problème, analyser des données, les interpréter... –, et aussi se montrer curieux, capable d'empathie, de scepticisme à l'occasion, etc., l'ensemble appuyé sur un solide appareil de concepts analytiques. Tout cela en n'oubliant pas trois choses: a) que dans leur vie ce sera rarement sur des récits d'histoire préconstruits que nos ex-élèves auront à exercer de telles capacités, mais sur la variété, en bonne part imprévisible, des matières qui tissent et tisseront notre réalité sociale; b) que sur ces matières, pour en disposer librement, il leur faudra des capacités de connaître, de comprendre, de raisonner, de débattre...; c) que l'outillage conceptuel et méthodologique acquis ou perfectionné à l'école devrait être d'emploi aussi durable que possible, idéalement réemployable la vie durant.

C'est dans ce contexte que nous nous demandons ce que (re)viendrait faire la mémoire dans l'enseignement de l'histoire. Mais de quelle mémoire parlerions-nous aujourd'hui? En 1978, Pierre Nora voyait la mémoire comme une « expression vague et ambiguë »; depuis, c'est par les termes mémoire, patrimoine, identité qu'il a caractérisé la conscience historique, autre concept récemment arrivé dans notre champ de préoccupation. Il y aurait « une circularité naturelle entre eux: chacun de ces termes [pouvant] être posé dans une relation de quasi équivalence. »² C'est aussi notre opinion, et à ce flou conceptuel, ajoutons commémoration, qui souvent aussi s'inscrit dans le registre précédent, et même citoyenneté, tant des enjeux d'identité citoyenne transparaissent en toile de fond. La mémoire donc dans ce qui suit, mais sans ignorer qu'elle partage le terrain avec chacune des réalités précédentes sans toujours s'en distinguer clairement.

Du côté de l'histoire savante

Si un retour éventuel de la mémoire dans l'enseignement de l'histoire, sous sa forme ancienne ou sous une forme nouvelle, n'est pas encore vraiment perceptible, il est évident que la mémoire et les préoccupations qu'elle suscite sont fortement présentes dans le champ de l'histoire savante et à son pourtour. Quelle est l'ampleur de cette

présence, quels facteurs l'ont amenée et avec quels effets? Répondre à ces questions nous informerait plus sur la nature du phénomène et aiderait à envisager son apport éventuel à l'enseignement de l'histoire.

Mémoire et crise de civilisation

Du côté des historiens, l'intérêt pour la ou les mémoires, ou pour des objets d'étude apparentés, telle la conscience historique, ne se méritent une attention soutenue que depuis peu. Les concepts qui les désignent ne sont toutefois pas d'apparition récente. Ainsi, le sociologue Maurice Halbwachs (1925 et 1950) avait traité de la mémoire collective dès les années 1920, avec peu de suite toutefois. C'est ce que constate Dan Ben-Amos (1999) en indiquant qu'ensuite le concept connaît « fifty years of hibernation in the archives of ideas and on the library shelves. » (p. 297).³ De fait, les ouvrages pionniers de Halbwachs, *Les cadres sociaux de la mémoire paru en 1935* et *La mémoire collective*, publié de façon posthume en 1950, resteront quasi confidentiel, attendant 27 et 18 ans respectivement leur première réédition. La situation n'est pas sensiblement différente pour ce qui est de l'étude de la conscience historique. Elle parut longtemps un intérêt particulier aux philosophes allemands, tels Hegel ou Dilthey; plus près de nous, Hans-Georg Gadamer (1963) lui avait consacré une longue conférence en 1958, mais avec peu d'écho, puisqu'il fallut cinq ans avant qu'elle ne soit publiée en livre dans une édition maison de l'Université de Louvain.

Dans les deux dernières décennies, toutefois, les travaux autour de la mémoire se sont multipliés. « C'est au tournant des années soixante-dix et quatre-vingt, observe Pierre Nora (1994), que s'affirme partout l'empire et l'emprise de la mémoire » (p. 187). Il n'est que d'interroger un catalogue de bibliothèque universitaire ou une banque de données en histoire et en sciences sociales pour le constater. Ainsi, si on questionne le fichier « titres » du catalogue de la bibliothèque de l'Université Laval, on constate que pour « mémoire collective » et « collective memory », 25 des 28 titres de livre qui contiennent ces mots ont été publiés depuis 1980; il en va de même pour 43 des 54 titres contenant « mémoire historique » ou « historical memory ». ⁴ C'est d'ailleurs très probablement l'expansion nouvelle de l'intérêt pour les questions de mémoire qui a valu aux ouvrages pionniers de Maurice Halbwachs d'être tout deux réédités ces dernières années (1994 et 1997). Autre illustration: alors que l'historien contemporainiste François Bédarida (1998, p. 90) rapporte n'avoir retrouvé le mot « mémoire » dans aucun des trois tomes du magistral *Faire de l'histoire* publiés en 1974 par Jacques Le Goff et Pierre Nora, où pourtant était fait en long et en large l'état des perspectives et des pratiques historiennes de l'époque, on en retrouve l'entrée sous la plume de Pierre Nora (1978) dans l'*(Encyclopédie de) La Nouvelle Histoire* publiée sous la direction du même Le Goff en 1978, puis sous celle de Philippe Joutard (1986) dans le *Dictionnaire des sciences historiques* d'André Burguière en 1986. Dans ces ouvrages, cependant, l'entrée « conscience historique » n'a pas encore suivi.

De façon générale, toutefois, le concept de conscience historique paraît évoluer de concert avec celui de mémoire collective ou historique, et se transporter hors du monde germanique. Ainsi, la conférence de Gadamer mentionnée plus tôt est reprise dans la revue de la New School for Social Research en 1975, puis en 1996 dans une

réédition française aux Éditions du Seuil. En anglais encore, John Lukacs avait publié en 1968 son *Historical Consciousness: Or, the Remembered Past*, dans lequel on peut voir un ouvrage pionnier de la renaissance du concept; mais l'ouvrage avait eu relativement peu de suite à l'époque et ce n'est que dans les dernières décennies, en 1985 puis en 1994, qu'il a connu des rééditions. Aujourd'hui d'ailleurs, si on consulte le catalogue de la bibliothèque de l'Université Laval comme nous l'avons fait pour le concept de mémoire, on constate que conscience historique a connu une semblable fortune: 25 des 40 titres qui contiennent les mots «conscience historique» ou «historical consciousness» ont été publiés dans les deux dernières décennies.

D'où vient alors que ces matières que sont la mémoire et la conscience historique se sont introduites à ce point dans les préoccupations historiennes des récentes décennies? Si presque tous les observateurs voient naître le phénomène à partir de la seconde moitié des années 1970, les explications proposées pour sa naissance sont diverses, bien que souvent elle se recoupent ou même se conjuguent.

Pour un spécialiste de l'évolution de l'historiographie comme François Dosse (1998), ce serait l'épuisement du grand récit historique à vocation nationalisante, dans les années 1970, qui aurait ouvert la porte au surgissement de multiples mémoires particulières, auparavant enfouies sous le récit national rassembleur.⁵ Incidemment, en tant que l'enseignement scolaire de l'histoire est concerné, souvenons-nous que c'est aussi l'époque où le didactisme du récit-mémoire national se voit poussé hors des programmes par la pédagogie des capacités intellectuelles (et dans une certaine mesure affectives) à faire acquérir ou se développer chez les élèves; pour notre propos, il n'est pas sans intérêt de le rappeler.

Dans les dernières décennies du 20^e siècle, outre l'érosion du grand récit national, dont celui à usage scolaire, se sont érodées sinon dissoutes les philosophies porteuses des grands projets sociaux. Ainsi la théorie libérale du progrès⁶ ou le marxisme. Après l'euphorie des Trente glorieuses, expliquent Henry Rousso (1998, p. 78s) et François Bedarida (1998, p. 90s), la crise économique des années 1970, et les autres qui suivront, laissent penser que la marche vers le progrès est interrompue. Bientôt la chute du Mur de Berlin, puis l'expansion et l'accélération du mouvement de mondialisation donnent encore plus à croire qu'il en est fini des grands projets politiques et sociaux—on évoquera la «fin des idéologies», et même la «fin de l'histoire»... L'horizon paraît sombre, l'avenir obscur. François Furet (1995) a bien montré l'impasse de l'époque:

Si le capitalisme est devenu l'avenir du socialisme, si c'est le monde bourgeois qui succède à celui de «révolution prolétarienne», que devient cette assurance sur le temps? L'inversion des priorités canoniques défait l'emboîtement des époques sur la route du progrès. L'histoire redevient ce tunnel où l'homme s'engage dans l'obscurité, sans savoir où conduiront ses actions, incertain sur son destin, dépossédé de l'illusoire sécurité d'une science de ce qu'il fait. [...] À cette menace de l'incertitude se joint dans son esprit le scandale d'un avenir fermé. (p. 809)

Alors, faute de percevoir un avenir sur lequel s'aligner, l'homme se replie sur le présent. Comme s'il avait choisi d'appliquer ce précepte de sagesse populaire qui dit que « "un tiens" vaut mieux que deux "tu l'auras" ». C'est alors le présent qui, prenant toute importance, demande à être justifié, valorisé, préserver en l'état. Car comme l'explique Régine Robin (2001) « lorsque les projets de société se troublent, on se réfugie dans le passé. » Il s'agirait d'y retrouver et solidifier les fondements du présent, celui-ci se nourrissant mieux de la mémoire du passé que d'espoir en l'avenir.

Outre cette centration sur le présent qui conduit à retourner au passé, François Hartog et Jacques Revel (2001) voient dans l'érosion des grands récits un facteur de libération des mémoires historiques, antérieurement portées à s'inscrire dans des schémas préconstruits: « l'usure de grands récits, nationaux ou plus généralement idéologiques, écrivent-ils, encourage la multiplication d'histoires particulières qui n'éprouvent plus le besoin d'être compatibles entre elles » (p. 16).

Les phénomènes bien connus d'expansion et d'accélération de la mondialisation, d'une part, et des communications, d'autre part, poussent également à la multiplication des mémoires particulières. Déjà, en 1978, Pierre Nora voyait venir le phénomène: « Toute l'évolution du monde contemporain, écrivait-il, – son éclatement, sa mondialisation, sa précipitation, sa démocratisation – tend à fabriquer d'avantage de mémoires collectives, à multiplier les groupes sociaux qui s'autonomisent par la préservation ou la récupération de leur propre passé, à compenser le déracinement historique du social et l'angoisse de l'avenir par la valorisation d'un passé qui jusque-là n'était pas vécu comme tel » (p. 400). Pensons, par exemple, à l'incroyable diversité actuelle des rassemblements de populations, à la variété des communautés, culturelles et autres, partageant de mêmes espaces sociaux. Dans une ville comme Toronto, 38 pour cent de la population est née hors du pays, est issue de dizaines d'origines différentes provenant de toutes les parties du globe ou presque. De semblables brassages de population se voient un peu partout en Occident et ailleurs; et ce n'est là qu'un des facteurs d'atomisation des sociétés. Une des conséquences est que les membres des communautés constituantes, pour s'y retrouver dans le présent et asseoir leurs identités collectives spécifiques, empruntent à divers passés les éléments mémoriels dont elles ont besoin. L'accélération et la multiplication des communications facilitent l'opération. Chaque jour, en effet, des quantités considérables d'informations, de tous ordres et de toutes provenances, sont apportées à tous et, conséquence de la démocratisation de nos sociétés, tous peuvent les recevoir et les traiter comme il leur convient, dont alimenter leur mémoire. Comme a observé Philippe Moreau Desfarges (2001, p. 41), avec les médias modernes, l'histoire n'est plus réservée aux vainqueurs.

L'industrie de la mémoire

La conséquence de cette espèce de crise de société est que la mémoire, qui s'est acquise une place notable dans la sphère historique depuis la seconde moitié des années 1970, est maintenant partout présente dans l'espace public. On la retrouve dans les multiples discours identitaires reposant sur le passé, un grand nombre de ces discours – ainsi nommés parce qu'ils communiquent en mots ou autrement un savoir

organisé—prenant la forme d'entreprises patrimoniales, de commémorations, de repentances.

Au crépuscule du 20^e siècle, le mot patrimoine a pris une expansion considérable. La notion de patrimoine s'étant à tout ce qui dans le passé a laissé des traces dans le présent, et toute trace d'origine devient sujette à préservation, puisque le présent en découle.⁷ Le mot patrimoine paraît maintenant synonyme de bien culturel, avec toute l'extension que l'on peut imaginer donner à la définition de culture. On le voit d'ailleurs clairement dans ces éléments dit de patrimoine que Pierre Nora (1984-1993) a choisi de nommer, dans sept forts volumes, *Lieux de mémoire*.⁸ Ce sont des monuments, des institutions, des symboles, des pratiques sociales, etc., dont le caractère essentiel serait de composer le patrimoine typique de la nation française (ou d'être perçu comme tel). Les formes et expressions patrimoniales sont donc infinies, d'une légende traditionnelle aux goélettes du fleuve du Saint-Laurent (pour prendre des exemples dans notre culture), de la pièce de théâtre populaire *La fabuleuse histoire d'un Royaume*, dont le succès dans la région québécoise du Saguenay ne se dément pas année après année depuis plus de dix ans, à la pléthore d'écomusées qui ont fleuri ces dernières années, et qui célèbrent aussi bien la cabane à sucre d'érable que l'industrie de l'amiante...

Il est facile d'imaginer, à travers certains de ces faits patrimoniaux, des intérêts économiques, mais on devine également des visées à caractère politique, celles d'offrir aux communautés, à diverses échelles, des repères identitaires.⁹ L'enjeu à ce titre est tel que les pouvoirs publics s'activent sérieusement dans le champ du patrimoine, cherchant à peser sur ces repères identitaires et se dotant pour cela d'outils d'intervention. Ainsi, parmi d'autres, le gouvernement du Canada qui a formé en 1995 un ministère du Patrimoine canadien, responsable selon la loi de tous domaines « liés à l'identité, aux valeurs, au développement culturel et au patrimoine canadien, et aux lieux naturels ou historiques d'importance pour la nation » (Canada, 1995, p. 1).

Une version du rite patrimonial, qui de façon générale s'abreuve abondamment à l'histoire, est la commémoration. On la voit également partout, servie à toutes les sauces. Selon les pays, il s'agit de commémorer le quinzième centenaire du baptême de Clovis, le bicentenaire de la Révolution, le quatre-vingtième anniversaire de l'Armistice, ou, ailleurs, de célébrer le premier centenaire de la Confédération, le vingt-cinquième anniversaire de la Loi 101, bientôt le quatrième centenaire de l'arrivée de Champlain en Acadie, pour ne donner que quelques exemples. Ce sont là des commémorations conçues à des échelles vastes, le pays, la nation, la communauté dans son ensemble, mais il en existe une pléthore d'autres, partout et à toutes sortes d'échelles, celles du village, du groupe culturel, des tenants d'une activité particulière, etc., s'employant à ce que Jean-Claude Guillebaud a décrit comme une « frénésie de liturgie historique ».¹⁰ De même que pour le patrimoine, des autorités publiques aiment les encadrer. Ainsi, en France, a été formé en 1986 un Haut Comité aux célébrations nationales. Incidemment, sa liste de commémorations qui comportait alors 24 pages en comptait 246 en 1999 (Patrick Garcia, 2001, p. 34). Comme les entreprises patrimoniales également, la commémoration cultive la mémoire à des fins identitaires. Commémorer, explique Patrick Garcia (2001), « c'est produire un discours,

mettre en scène un geste qui utilise le passé pour esquisser, devant les hommes du présent, leur devenir commun et manifester ce qui les lie ensemble aujourd'hui ». Les commémorations servent de « fabrique identitaire », conclut-il (p. 33). Ce n'est plus là un objectif pour l'histoire-science.

Les commémorations sont habituellement des opérations de célébration, tournées vers la fête. Mais il arrive qu'on veuille commémorer des faits du passé pour s'en excuser. On parle alors de repentances. Même si personne ne croit que l'on peut revenir en arrière et refaire l'histoire, les États ou d'autres pouvoirs en cause, pour la paix intérieure quand ce n'est pas pour simplement projeter une image d'ouverture, acceptent de plus en plus fréquemment d'offrir des excuses en compensation aux mémoires meurtries. D'où, entre autres, une succession de repentances, ces dernières années, à travers lesquelles dans les États occidentaux on s'excuse d'« erreurs » passées:¹¹ le Vatican du sort fait aux femmes ou de l'Inquisition, le Canada de celui fait aux Amérindiens ou aux Canado-Japonais durant la Guerre, la Pologne de celui envers les Juifs, l'Allemagne du nazisme, les pays occidentaux de leur phase coloniale, etc. Parfois, dans la foulée, on « réhabilite » le passé, comme le Canada pour Louis Riel. La repentance marque la rencontre de l'histoire et de la politique,¹² de la mémoire et de la morale,¹³ d'une morale civile envahissante, souvent, sous sa forme du « politiquement correct ». On entend alors, pour certains faits du passé parler d'un « devoir de mémoire », c'est-à-dire, en quelque sorte, l'interdiction d'oublier certains épisodes du passé, et il existerait même une « loi de la mémoire », si on se fie au titre donné par Pierre Nora (1994) à un article. De fait, dans certains pays, comme en France, le « devoir de mémoire » est déjà encadré par des lois;¹⁴ par ailleurs, en tant que l'enseignement scolaire de l'histoire nous intéresse ici, signalons que dans ce pays une autre loi fait obligation aux manuels d'accorder une « place conséquente » à la traite et à l'esclavage.¹⁵

On est loin du regard critique et distancié sur le passé auquel les historiens s'engagent généralement.

Mémoire et crise de l'histoire

L'historien professionnel, de fait, a laissé la mémoire—et ses partenaires, la conscience historique, le patrimoine et même la commémoration—s'introduire dans son champ scientifique. Du moins, certains historiens l'ont fait. Pour les historiens, les dernières décennies du 20^e siècle avaient été une période troublée. Après s'être consacrés nombreux dans les années 1970 et 1980 aux avancées nouvelles de l'histoire sociale, ils avaient le sentiment de se retrouver devant un savoir désordonné, éclaté, sans lien entre les fragments. Sans vouloir retourner au récit national traditionnel, certains se mettaient à en regretter la commodité rassembleuse. Qu'est-ce qui pourrait en tenir lieu désormais ? Ce ne pouvait même pas être les grands récits idéologiques, dont on percevait qu'ils étaient déjà en voie d'érosion. Cette espèce de crise épistémologique faisait prendre conscience à l'historien de l'importance du récit à des fins de synthèse des savoirs produits.

Rappelons qu'au même moment où l'historien s'interrogeait sur son récit, celui-ci commençait à lui être disputé. Il faut rappeler que pour un non-historien, le récit est la partie visible de l'entreprise historique. Car même si l'histoire est un mode de produc-

tion de savoirs par la recherche, ce que l'historien livre au public n'est pas sa démarche de recherche, mais le produit de cette démarche, sous la forme du récit historique. Sur lui seul on peut avoir facilement prise de l'extérieur. C'est effectivement ce qui aller arriver, de la part de tendances intellectuelles nouvelles et de nouveaux joueurs à son entour, pour qui le récit historique devenait un objet de savoir en soit, sur lequel ils aller se lancer.

Déjà, sur le terrain de l'éducation scolaire, le récit historique avait fait des pertes importantes, puisque le passage de la pédagogie d'un récit constitué, qu'il ne s'agissait que de faire connaître, à une pédagogie de l'apprentissage de la pensée historique par les élèves rendait moins nécessaire l'apport de l'historien producteur de tels récits. De fait, c'est des élèves maintenant qu'il est attendu des récits historiques. Comme observe Chad Gaffield (2001), « Rather than designing the history curriculum for the purpose of transmitting to students the interpretations of leading historians, educators are now exploring how courses can help students discover the past for themselves » (p. 12). De toute façon, l'historien avait déjà perdu la place avantageuse qu'il occupait depuis un siècle dans l'écriture des manuels-récit, les manuels étant devenus de plus en plus des outils d'apprentissage dont la préparation est confiée à des pédagogues de l'histoire.

Mais c'est surtout l'apparition du courant qu'on a nommé « tournant linguistique », et le courant postmoderniste, qui sont venus le plus troubler le monde historien. Selon les adeptes du tournant linguistique, la signification d'un discours est tout entière contenue dans le discours même. Comme l'explique Roger Chartier (1998), les partisans de cette théorie « tiennent le langage comme un système fermé de signes dont les relations produisent d'elles-mêmes la signification. [...] La réalité n'est plus à penser comme une référence objective, extérieure au discours, mais comme constituée par et dans le langage » (p. 94). La pensée postmoderniste rejoint celle-là. Son héraut le plus connus en histoire est un littéraire, l'Américain Hayden White.¹⁶ Pour White, l'histoire est une forme de « fiction-making operation », comme la littérature, pas plus mais pas moins : « historical discourse, écrit-il, resembles and indeed converges with fictional narrative, both in the strategies it uses to endow events with meaning and in the kind of truth in which it deals » (p. 17). De toute façon, demande-t-il ailleurs (White, 1987), « how else can the past, which consists of events no longer perceivable, be represented in either consciousness or discourse except in an "imaginary" way » (p. 27)? Quel poids, alors, accorder désormais aux principes d'objectivité, de vérité, aux règles de méthode, de démonstration et de vérification auxquelles l'historien était attaché? L'histoire en sort réduite à un discours, un discours sans autre caractéristique particulière que d'être tenu sur le passé.

Dans la communauté des historiens, plusieurs se sentent déstabilisés. Déstabilisés et dans une certaine mesure dépossédés, puisqu'ils voient le champ d'activité qu'ils se croyaient réservé envahi par un foule de littéraires, de linguistes, de philosophes, d'anthropologues, de psychologues et autres spécialistes des *cultural studies*. Sans compter que les nouveaux arrivants dans le champ scientifique des historiens tiennent souvent ceux-ci pour partie négligeable. Se réjouissent même, à l'occasion, de les en écarter. Ainsi l'ethnologue Dan Ben-Amos (1999) écrivant dans le bilan des collaborations au livre sur la mémoire collective dont il a codirigé la rédaction: « None of the contributors

to this volume is a historian. They are scholars of folklore, literature, communication, and culture. A glimpse at the selected bibliography reveals that collective memory is a viable concept in sociology, anthropology, political science, as well as history» (p. 297).

Devant cette situation, pour maintenir leur place dans le champ scientifique, par goût aussi probablement, plusieurs historiens choisissent d'élargir leurs perspectives et leurs pratiques: si effectivement la demande sociale porte plus sur le discours historique tenu dans le présent—que sa forme soit la mémoire, la conscience historique,¹⁸ la commémoration, le patrimoine, ou même la repentance—, plutôt que sur la recherche dans le passé d'explications pour des problèmes du présent et d'éclairages éventuels de choix d'avenir, autant ne pas céder à d'autres tout le terrain. Désormais, c'est moins l'examen et la compréhension des réalités du passé qui intéressent, que la saisie des perceptions qu'on en a aujourd'hui, que ces perceptions soient justement fondées ou non. Ainsi, la quête de la perception se substitue à la recherche du vrai, ou encore, selon la formule de François Bédarida (1998), l'histoire des faits cède la place à une histoire de l'imaginaire social. Comme Pierre Nora précise ailleurs: «La voie est ouverte à une toute autre histoire: non plus les déterminants mais leurs effets; non plus les actions mémorisées ni même commémorées, mais la trace de ces actions et le jeu de ces commémorations; pas les événements pour eux-mêmes, mais leur construction dans le temps, l'effacement et la résurgence de leurs significations; non le passé tel qu'il s'est passé mais ses réemplois successifs, ses usages et ses mésusages; pas la tradition, mais la manière dont elle s'est constituée et transmise» (p. 76).¹⁹

De nombreux travaux d'historiens se dessinent dans cet esprit. Des centres de recherche sont formés, des subventions sont obtenues, des chaires universitaires sont attribuées... J'écrivais au début de ce texte que la mémoire est partout tout le temps. Les historiens aussi. Ils interviennent dans les médias, et s'en laissent courtiser, ils commentent les manifestations mémorielles, donnent leur avis sur les enjeux de repentance, témoignent lors des grandes commémorations, auxquelles d'ailleurs ils prêtent fréquemment leur crédibilité d'historien, comme Michel Vovelle pour les célébrations du bicentenaire de la Révolution Française, ou Jacques Lacoursière qui fut porte-parole à Trois-Rivières de celles du 40^e anniversaire de la mort de Maurice Duplessis.

Du côté de l'histoire scolaire

Le regard que nous venons de jeter sur la mémoire et ses partenaires (conscience historique, patrimoine, commémoration, repentance) dans l'espace historien nous informe-t-il de son apport possible dans le champ scolaire? Ce regard ne nous a pas montré autre chose qu'un discours à diffuser, par le langage ou diverses formes de représentations. Un discours à vocation didactique, dont la fonction est essentiellement de rassembler, de générer des sentiments identitaires chez ceux qui le reçoivent. Les opérations mémorielles paraissent alors jouer un rôle longtemps dévolu à l'enseignement de l'histoire. Mais le rôle de celui-ci a changé, on en attend maintenant l'apprentissage de capacités critiques et de pensée autonome. Dans cette perspective, que (re)viendrait faire la mémoire dans l'enseignement de l'histoire, comme demandait le titre de ce texte? Ici, nous commencerons par nous rappeler que la mémoire reste aujourd'hui un enjeu pour les pouvoirs—et que cela devrait inviter les milieux d'éducation à la pru-

dence—, mais aussi que dans le milieu même de l'enseignement de l'histoire résident des facteurs favorables à un renouveau des apprentissages de discours, facteurs que la vogue du mémoriel pourrait encore encourager.

La mémoire reste un enjeu disputé

De tout temps, le contrôle de la mémoire collective paraît avoir été un enjeu de première importance pour les sociétés et les pouvoirs qui s'y exercent. Rappelons-nous-le à l'aide de quelques illustrations puisées dans le passé et le présent.²⁰

Dans le passé, le contrôle de la mémoire est parfois obtenu par la pure et simple interdiction du souvenir. Ainsi, Aristote rapporte qu'en 403 avant Jésus-Christ, un décret pris par les démocrates à Athènes après la dictature des Trente interdisait sous peine de mort de rappeler les divisions intestines. Deux mille ans plus tard, Henry IV impose par l'Édit de Nantes « que la mémoire de toutes choses passées depuis mars 1585 ainsi que tous les troubles précédents demeurent éteinte et assoupie comme une chose non advenue... » En 1648, l'article 2 des Traités de Westphalie stipule de même « qu'un oubli et une amnistie éternelle » doivent porter sur les faits militaires de la guerre de Trente Ans. De même encore, la Charte constitutionnelle française de 1814 interdit « toutes recherches des opinions et votes émis jusqu'à la Restauration [...]. Le même oubli est recommandé aux tribunaux et aux citoyens ». ²¹

Dans le présent des vingt dernières années, un peu partout dans le monde on a encore vu de nombreuses entreprises de contrôle de la mémoire, particulièrement de celle qui se construit en milieu scolaire, même si les programmes déclarent désormais viser d'autres buts. Dans ces entreprises il s'agit, soit de mettre le contenu historique de l'enseignement de l'histoire au service d'un ordre nouveau, soit de simplement préserver l'ordre en place. Dans tous les cas, ce qui est en jeu, c'est l'imposition d'un récit historique donné, et par lui d'inscrire dans les consciences une mémoire conforme.

Les cas les plus frappants sont ceux des ex-républiques populaires où l'on voit que, à peine la « libéralisation » entreprise, on s'empresse de réviser l'ancien enseignement de l'histoire pour en imposer un nouveau, conçu selon le modèle le plus traditionnel des histoires nationales à vocation didactique: « The whole reform of history education was to be above all a struggle to regain and reinforce the national identity », explique l'auteur d'une de ces révisions typiques (Silvia Óispuu, 1993, p. 10), après avoir rappelé combien l'histoire est importante pour la formation de la conscience nationale. À peu près toutes les ex-républiques populaires ont procédé à un réaligement de leur enseignement de l'histoire dans un semblable esprit. On a vu des situations analogues hors Europe. En Afrique du Sud, par exemple, il a fallu des mois de débat, au lendemain de la chute de l'apartheid, pour que les autorités adoptent le canevas du contenu des nouveaux manuels; à Hong Kong, à peine le processus de réintégration était-il engagé que l'Assemblée populaire de Chine avertissait que les manuels devraient être refaits conformément à l'histoire officielle... Et il est bien d'autres cas de cette sorte.²²

En Angleterre, dans la seconde moitié des années 1980, c'est Margaret Thatcher et les Conservateurs alors au pouvoir qui entreprennent d'imposer aux écoles un programme national d'histoire (et des examens nationaux pour veiller au respect du programme!). Pour la Première ministre, il s'agissait de garantir que tous se verraient

enseigner certains contenus historiques, dont des récits traditionnels d'histoire de la Grande-Bretagne et de l'Empire. Aux États-Unis, plus récemment, ce sont de hautes autorités publiques, dont le Sénat fédéral—alors que l'éducation relève des États—, ainsi que de puissants groupes de pression, appuyés par des médias conservateurs, qui s'opposent avec virulence à l'introduction de faits d'histoire sociale dans un projet non gouvernemental de « standards » pour l'enseignement de l'histoire. Changer ainsi le contenu du récit traditionnel, était-il prétendu, était mettre en danger la civilisation américaine. On connaît aussi le cas du Japon, qui continue de faire régulièrement l'actualité, et où le ministère de l'Éducation a longtemps interdit dans les manuels d'histoire tout ce qui risquerait d'amoindrir l'image du Japon et où maintenant, alors que le Ministère semble adoucir quelque peu sa position, de puissants hommes politiques et groupes de pression prennent le relais. En France où la tradition de l'histoire-mémoire nationale dispensée à l'École a toujours été forte, on l'a vue se consolider encore dans les années 1990, mais alors portée par un raisonnement et une stratégie surprenantes: la démocratisation ne serait pas une invitation à développer chez les élèves leurs capacités de pensée autonome et de participation sociale réfléchie, mais plutôt un moyen facilitant la diffusion de la même mémoire nationale à tous. Le haut fonctionnaire responsable de l'entreprise en témoigne lorsqu'il écrit: « Nous avons peut-être aujourd'hui la chance historique de donner la même mémoire à tout le monde » et, ajoutant que faire des citoyens en France c'est faire des Français, « pour cela il faut leur donner un patrimoine, une mémoire commune » (Borne, 2000, p. 172).²³

Autre paradoxe très éclairant sur l'importance de l'enjeu que pose aux pouvoirs le contrôle de la mémoire: en même temps que la France poursuit le renforcement d'une mémoire historique bien nationale, comme il vient d'être dit, elle est activement engagée avec les autres pays de la Communauté européenne dans la construction d'une mémoire historique supranationale. Qu'on nomme celle-ci conscience historique n'y change rien, tant il est transparent qu'il s'agit avant tout de faire acquérir des savoirs et des représentations communes afin de faciliter l'intégration européenne.

Un des principaux acteurs dans cette opération est le philosophe de l'histoire allemand Jörn Rüsen. Pour lui, la constitution d'une conscience historique européenne serait le pendant de la monnaie économique commune, l'Euro, et est aussi nécessaire. Dans un article justement intitulé « "Cultural Currency": The Nature of Historical Consciousness in Europe » (Rüsen, 2000), il s'en explique: disposer d'une telle monnaie culturelle est urgent pour le progrès de l'unification politique et économique car, écrit-il, « there is a need for the common currency to be accompanied by a corresponding "cultural currency" that could help the European nations and their citizens to identify culturally in the already existent economic area, so that they can treat it as their own ». Et il précise—ce qui nous intéresse particulièrement en tant qu'éducateur—que « such a cultural currency cannot be introduced, prescribed and pushed through the same way as has been done with the "Euro" » (p. 76). Comment faire alors? Principalement par l'école et le programme d'histoire, un programme conçu essentiellement en termes de contenus factuels et leur mise en récit. « What matters is concrete historical knowledge about aspects which define Europe historically » (p. 77),

précise l'auteur, avant de se lancer dans une longue énumération de ce que devraient être les éléments d'un tel savoir concret.

Le moindre coup d'œil sur l'évolution récente de l'enseignement de l'histoire en Europe occidentale montre l'omniprésence de ce mouvement de mobilisation de l'histoire aux fins de l'intégration européenne. Si on consulte l'imposante bibliographie de soixante pages que comprend l'ouvrage *Looking Back—Looking Forward: Understanding History in Europe* (Bucher Dinç, 2000),²⁴ on est frappé par l'abondance de titres récents (un tiers des titres environ) qui traitent de conscience historique et, directement ou indirectement, de mémoire. C'est en Europe aussi qu'a été effectuée la très vaste recherche *Youth and History* (Angvik et von Borries, 2000), recherche qui porte sur le contenu de la conscience historique des jeunes et où la description du contexte et des visées est clairement rendue: « This purpose is of great political interest as well, est-il expliqué, in order to get information about the readiness for European integration and the outlook concerning intra-European conflicts » (p. 23). Menée dans 27 pays, auprès de 32 000 élèves, seulement 16 sur 47 des collaborateurs nationaux de la recherche *Youth and History* sont historiens ou enseignants d'histoire: faut-il voir là, comme dans le champ de l'histoire savante, une prise en charge du domaine par des spécialistes lui étant étrangers?

Mais ce qu'il faut surtout observer, c'est que toutes ces entreprises se montrent préoccupées de la construction d'une nouvelle conscience historique qui serait une conscience historique européenne, et donc supranationale. Pour y arriver, il ne s'agirait manifestement que de modifier le contenu de la mémoire, en y inscrivant des faits d'histoire partagée, des faits qui conviennent évidemment au but visé. Nulle part avons-nous vu l'image d'un citoyen à l'esprit libre et bien composé, instruit des capacités qui permettent d'évaluer et de choisir librement. On voit seulement apparaître un récit historique nouveau, européen plutôt que national. Sauf le changement d'échelle, en quoi cela serait-il substantiellement différent de l'emploi antérieur de l'histoire au service de nations singulières? Que resterait-il de l'éducation historique critique rappelée en introduction de notre texte?

Une autre remarque que nous aimerions faire ici est que ces entreprises visant à influencer le contenu de la mémoire, et pour ça de l'éducation historique, ne sont généralement pas pilotées par les organismes publics chargés par mission de l'enseignement de l'histoire, à commencer par les ministères de l'éducation. On voit plutôt une nébuleuse d'entreprises privées et d'hommes d'affaires dont il n'est pas clair quels profits ils anticipent. Ainsi, dans les projets de conscience historique européenne décrits ci-devant, on voit constamment à l'arrière-plan une vaste société multinationale allemande d'engineering, la Körber Corp. C'est elle qui, entre autres, finance largement les recherches et a fait publier, par la Körber-Stiftung, sa maison d'édition fondée à cette fin, les ouvrages mentionnés ci-devant. Autre exemple: il existe déjà, depuis quelques années, une histoire de l'Europe vraiment conçue comme un manuel scolaire. Qui en a pris l'initiative et défrayé les coûts? Un homme d'affaire français nommé Frédéric Delouche.²⁵ Au Canada, on voit aussi divers organismes privés, richement dotés par des entreprises et des hommes d'affaires, s'activer vigoureusement dans le champ de l'enseignement de l'histoire. Pensons, par exemple, à la Fondation

Historica, au Dominion Institute, à la CRB Foundation, et même, dans une certaine mesure à la Canada's National History Society... Tous ont en commun de vouloir jouer un rôle dans l'enseignement de l'histoire, d'en influencer les orientations, notamment pour deux d'entre eux en cherchant à obtenir un enseignement uniforme partout au Canada. Une uniformité qui alors serait de contenu, celle d'un récit commun, car on n'imagine pas ces entreprises se porter à la défense d'un enseignement critique, qui risquerait d'équiper les citoyens de capacités intellectuelles et autres les autorisant à choisir éventuellement leur avenir autrement que dans un sens prévu d'avance. Un tel intérêt des milieux d'affaires pour l'éducation historique pourrait nous réjouir, en nous faisant oublier le malheureux « *history is bunk* » de l'industriel Henry Ford, mais ne devrait pas endormir notre vigilance à préserver un enseignement scolaire public de l'histoire libre de toute pression ou intérêts indus.

De la pensée à la compréhension historique

Du côté de l'enseignement pratique de l'histoire en classe, se sont également dessinés des facteurs favorables à un retour des mémoires, par le biais du récit traditionnel porteur d'éléments mémoriels pré-établis. Un peu comme dans le champ historien proprement dit, que nous avons vu subir l'influence de spécialistes de l'extérieur et s'adapter en conséquence, des spécialistes non historiens, non pédagogues ou enseignants d'histoire vont prendre une place importante dans le champ de la recherche en enseignement de l'histoire, au dépens souvent des spécialistes de l'enseignement de l'histoire, préparant ainsi le terrain pour un retour du récit mémoriel.

Lorsque dans les années 1970 puis 1980, l'apprentissage de la pensée historique devient un des buts principaux de l'enseignement de l'histoire, les enseignants des écoles paraissent en accord avec cette orientation. Mais peu savent pratiquer la pédagogie nouvelle que cela suppose; il leur arrive de ne pas réussir aussi bien que voulu, et certains se mettent à regretter le confort (sinon la sécurité) de la pédagogie traditionnelle du récit. De la recherche en didactique de l'histoire, les enseignants ne reçoivent pas l'aide espérée. Pourtant nombre de chercheurs, dans plusieurs pays occidentaux mais particulièrement en Grande-Bretagne, se penchaient alors sur la façon dont les élèves accèdent à la pensée historique. Malheureusement, ils arrivaient souvent à des résultats laissant croire que la pensée historique était particulièrement difficile d'accès, que les élèves n'y parviendraient que très tard dans leur scolarité. S'ils avaient regardé de près leurs modes de recherches et leurs méthodologies, ils auraient probablement constaté que ceux-ci comportaient plusieurs défauts en entachant les résultats.²⁶ Une fois ces défauts corrigés, ils seraient probablement arrivés à des conclusions différentes, comme il a été montré plusieurs fois depuis, notamment par les travaux de Robert Martineau (1999). Il reste que faute d'avenues concrètes à emprunter pour enseigner dans la perspective de faire acquérir et se développer la pensée historique, bien des enseignants retraitent, se montrent tentés de retourner à la pédagogie du récit et aux façons traditionnelles d'enseigner.

Plusieurs chercheurs retraitent également, en s'employant à sauver les apparences cependant. Ils ne proposent pas formellement d'abandonner le but de former à la pensée historique, mais, par un jeu habile sur la proximité de sens des mots, passent

de la *pensée* historique à la *compréhension* historique. Par nature, ce n'est pourtant pas la même chose. Alors que la pensée historique est un ensemble d'opérations intellectuelles et d'attitudes du genre de celles exercées pour produire les savoirs historiques, la compréhension historique est définie comme l'activité de saisie d'un récit construit, y recherchant le sens que l'auteur a voulu y mettre, en se sensibilisant à l'occasion à ses intentions et à ses présupposés. Ce qui n'est pas sans importance, bien sûr, et qui dans le cadre d'un apprentissage de la pensée serait acquis de toute façon. Précisons que chez certains chercheurs, comme Peter Lee et ses collaborateurs, cela s'accompagne de l'apprentissage de concepts importants en histoire, nommés « *second order ideas* », tels « *evidence* », « *explanation* », « *change* » (Lee et Ashby, 2000) et que ce sont là aussi des apprentissages d'importance. Mais ce n'est toujours pas un apprentissage de la pensée historique qui enseignerait à en pratiquer de façon autonome les opérations. Et c'est de toute façon un retour au récit pré-établi plutôt qu'à l'apprentissage de la pensée comme centre de l'enseignement de l'histoire.

Incidemment, faut-il voir une attraction de type postmoderniste dans les circonstances de ce réalignement vers le récit—comme on en a vu un du côté de l'histoire savante—, lorsqu'on constate le nombre et le poids des chercheurs venus des champs de la linguistique et de la pédagogie de la lecture, donc de sciences du discours, ainsi que de la psychologie cognitive ou de disciplines apparentées qui s'activent dans ce domaine de recherche sur la compréhension historique en place de la pensée historique? Un exemple parmi d'autres de cette occupation du terrain s'observe dans le second volume de la *International Review of History Education*, qui porte en titre *Learning and Reasoning in History* (Voss et Carretero, 1998)—« *History* », nous soulignons—et dont moins du tiers des auteurs proviennent du champ de l'histoire ou de son enseignement.²⁷

L'attitude de ces chercheurs, toutefois, ne devrait pas nous étonner. Rappelons-le une autre fois, pour quelqu'un qui n'est pas intime avec l'histoire, celle-ci se présente essentiellement sous la forme du récit livré par l'historien. Tout ce qui le précède, qui lui donne sens et existence, toute la pensée historienne et son exercice sont invisibles, telle la partie cachée de l'iceberg. Il est alors possible que l'expert en d'autres champs s'inquiète peu de cette partie cachée, vers laquelle sa science ne le conduit pas, et s'attache à la partie visible, le récit, l'estimant porteur en lui-même de la totalité du sens, d'un sens donné, dont la compréhension réside dans la structure langagière interne.²⁸ Comme pour n'importe quel texte, aurait probablement dit Hayden White! L'apport de ces recherches sur la compréhension historique des élèves servirait alors à améliorer un enseignement de l'histoire conçu dans cet esprit, mais aussi, comme l'explique un des principaux chercheurs dans le domaine, « *would inform theories of reading comprehension, which are surprisingly mute about the processes used to form interpretations of complex written texts* » (Wineburg, 2001, p. 51).

Conclusion

Finalement, que reviendrait faire la mémoire dans l'enseignement de l'histoire, comme il était demandé dans le titre de cet article?

Nous avons commencé par nous rappeler que l'éducation historique, à sa naissance, était essentiellement inculcation d'une mémoire commune, diffusée par l'école sous forme d'un récit historique national. Avec la consolidation des démocraties dans les dernières décennies, toutefois, les programmes scolaires d'histoire visent plus à former des citoyens capables de participation autonome et critique. Pour cela, plutôt qu'une mémoire toute faite, l'enseignement de l'histoire a maintenant pour mandat de faire acquérir et se développer chez les élèves cette ensemble de capacités intellectuelles et d'attitudes qu'il est coutume de nommer « pensée historique ». Des contenus factuels restent nécessaires et sont employés pour ces apprentissages, mais ce ne sont plus les contenus historiques déterminés et clos de l'époque antérieure.

Un retour de la mémoire dans l'enseignement de l'histoire contribuerait-il favorablement à cette orientation? Du côté historien, nous avons vu que la mémoire est essentiellement un savoir composé, un récit porteur d'un savoir établi, même lorsqu'il se présente sous des formes autres que langagière, comme dans certaines commémorations. Mais alors, ainsi que l'a très justement observé Marie-Claude Lavabre (2001), cette mémoire ne relève pas de « l'histoire comme opération intellectuelle qui s'efforce d'établir les faits du passé et de rendre celui-ci intelligible » (p. 8). Aussi, que viendrait-elle faire dans un enseignement de l'histoire visant le développement d'une pensée historique, c'est-à-dire méthodique et critique?

Du côté de l'éducation, nous nous sommes ensuite rappelé que pour certains pouvoirs, publics ou privés, l'histoire reste un enjeu que l'on se dispute. Il s'agit alors toujours d'une histoire conçue sous la forme d'un récit historique déterminé, dont on attend justification, légitimation, normes de pensée et de comportement. Nous en avons vu des exemples dans divers pays, dans des contextes où il s'agissait de préserver un ordre établi ou au contraire d'ajuster les esprits à un ordre nouvellement advenu; nous en avons aussi vu servant à préparer les consciences à accepter favorablement un ordre différent à venir, comme dans cette mobilisation de l'histoire aux fins de construire l'unité européenne. À l'intérieur même des nations l'histoire continue d'être vue, par plusieurs, comme un instrument pour rassembler, pour construire une identité collective. Ainsi cette historienne française qui se demande: « un récit, d'autant plus réconciliateur qu'il serait exigeant plutôt que moralisateur, nous aiderait-il à reconstruire une authentique vie en commun, une politique à laquelle auraient envie de participer les “nouveaux venus au monde” » (Verlhac, 1998, p. 21). Ou cet autre qui, inquiet de traces encore douloureuses des guerres coloniales dans son pays, estime qu'« en ce début de siècle, la réinvention d'une identité française passe par la création d'une “mémoire commune unificatrice” » (Gresh, 2001, p. 97). Le Canada n'est pas exempt de telles opinions. Ainsi, au Québec, un Gérard Bouchard (2002) proposant explicitement dans son projet de révision historiographique une histoire nationale (québécoise) rassembleuse, capable de « rapprocher et si possible concilier des imaginaires concurrents » (p. 27), ou un Jocelyn Létourneau (2000) appelant de ses vœux « le grand récit collectif sur lequel s'élèvera la vision du pays » (p. 230); de même au Canada

anglais où un Jack Granatstein (1998), par exemple, tire dans un brûlot récent sur tout ce qui dans l'enseignement de l'histoire ne serait pas récit traditionnel unificateur, ou Rudyard Griffiths qui au nom du Dominion Institute, institution privée évoquée plus tôt, revendique un récit unique d'histoire du Canada pour les écoles, car « history teachers want to focus not on what separates us as Canadians, but to figure out what can hold us together... History is truly a tie that binds », ²⁹ précise-t-il. Et on pourrait fournir, au Canada comme ailleurs, bien d'autres exemples tissés de semblables intentions.

Ne croirait-on pas voir revenir, sous des atours légèrement modernisées, le discours historique unificateur et légitimant du passé?

Il arrive que ce discours se justifie de buts qui, comme certains de ceux évoqués dans les exemples ci-devant, peuvent être légitimes et même souhaitables pour une vie sociale de qualité. Ainsi, quand Nicole Tutiaux-Guillon (2001) écrit qu'enseigner comme communs certains documents patrimoniaux pourrait « contribuer à résoudre les tensions dans un contexte de crise de l'identité collective et de crise de l'école » (p. 328), comment ne pas trouver souhaitable un tel but? Mais alors, il faudrait se méfier que sous de nobles apparences—sinon un vocabulaire ambigu, comme souvent dans le politiquement correct—, réapparaissent les travers de l'historiographie scolaire ancienne. Par exemple, que faut-il entendre lorsque Pierre Nora (1994) propose « une patrimonialisation de l'histoire elle-même, sensible dans la revitalisation du sentiment national, ou, si l'on préfère, dans la transformation d'un nationalisme agressif en un nationalisme amoureux » (p. 190)?

De toute façon, il serait naïf de penser qu'un enseignement de l'histoire recevant son mandat d'une autorité publique, particulièrement lorsqu'elle procède de l'État, n'aurait pas quelque intention régulatrice de l'ordre social, ainsi que, explicitement ou non, les grandes lignes d'un récit historique commun à offrir à la construction de l'identité collective et du vivre ensemble. Mais, comme ont écrit Delacroix et Garcia (1998): « Si un enseignement doit assumer la nécessité de susciter des adhésions, ne doit-il pas aussi prendre en compte la nécessité d'une construction critique et individualisée de l'identité? C'est cet équilibre entre engagement et distanciation par rapport à l'offre de valeurs sociales que l'enseignement de l'histoire doit respecter » (p. 135). Ne pourrait-on alors envisager de prendre en compte cette double réalité, d'un côté celle d'une éducation historique porteuse d'éléments visant à faciliter la vie en commun, en proposant une identité collective par le biais d'une mémoire historique partagée et, de l'autre, celle s'employant à faire acquérir ou développer la pensée historique, sachant que celle-ci restera la clé de l'indépendance d'esprit, de la liberté de choisir, l'antidote en quelque sorte rendant capable ceux qui le voudraient de résister aux mémoires toute faites qu'on voudrait leur imposer, choisissant éventuellement de s'en construire une selon leurs vues?

Notes

- 1 Il s'agit de *Euréka.cc*.
- 2 Voir Delacroix et Garcia (1998, p. 128).
- 3 Klein (2000) fait une observation semblable lorsqu'il écrit: « Outside of experimental psychology and clinical psychoanalysis, few academics paid much attention to memory until the great swell of popular interest in autobiographical literature, family genealogy, and museums that marked the seventies » (p. 127).
- 4 En France, l'historien contemporainiste Henry Rousso (1998) a constaté de son côté qu'« il y a vingt ans à peine, le mot mémoire n'était pratiquement pas utilisé par les historiens et ne figurait dans aucun cursus ni manuel universitaire » (p. 76).
- 5 « L'effondrement du caractère unitaire et linéaire de l'histoire-mémoire portée par l'Étatisation, explique Dosse (1998), a suscité depuis les années soixante-dix une profusion de mémoires plurielles affirmant leur singularité et une richesse longtemps contenue à une existence souterraine » (p. 10).
- 6 À ce sujet, on lira avec intérêt le petit livre récent de Angenot (2001).
- 7 Sur l'omniprésence et les abus du concept de patrimoine dans l'espace public, voir Lowenthal (1998). Il en a dit ceci: « Tout d'un coup, le patrimoine est partout: aux nouvelles, au cinéma, sur les marchés, dans tout ce qui nous entoure, des galaxies aux gènes. Il est la pierre fondatrice du patriotisme et l'attrait touristique principal. On peut à peine bouger sans buter contre un site patrimonial. Tous les souvenirs sont dorlotés. Des racines ethniques aux parcs à thème historique d'Hollywood, et jusqu'à l'Holocauste, le monde entier s'emploie à louer le passé ou à s'en plaindre, qu'il repose sur des faits ou qu'il soit fictif » (Cité dans Seixas, 2002, p. 2).
- 8 Sept volumes dans l'édition originale. Une version abrégée en langue anglaise: *Realms of Memory: Rethinking the French Past* (New York: Columbia University Press, 1996), 2 vols. Le concept de lieux de mémoire a connu un indiscutable bonheur, tant on le voit maintenant repris partout.
- 9 Il s'agirait de les aider à « construire une sociabilité et une identité locale forte », explique Patrick Garcia (2001, p. 39).
- 10 D'après Todorov (1995, p. 51).
- 11 Une discussion autour du principe même de l'histoire-mémoire réparatrice dans John Torpey (2001).
- 12 Le philosophe Paul Ricoeur (2001) n'écrit-il pas, d'ailleurs, en ouverture de son bel ouvrage sur histoire et mémoire: « L'idée d'une politique de la juste mémoire est à cet égard un de mes thèmes civiques avoués » (p. 1)? Le souligné est de nous.
- 13 On lira à ce sujet le perspicace essai de Todorov (1995); aussi, du même, le chapitre intitulé « Le "moralement correct" » de son livre publié en 2000.
- 14 Voir Barcellini (2001, p. 25). Également Hartog et Revel (2001, p. 22).
- 15 Voir Hartog et Revel (*id.*).
- 16 Voir notamment White 1973, 1978 et 1987.
- 17 Cité dans Chartier (1998, p. 119).
- 18 Incidemment, White fait grand usage du concept de conscience historique (voir par exemple *Metahistory*, 1973) et on ne peut ignorer son rôle dans la réapparition du concept.
- 19 Voir Nora (1993), t. III, vol. 1, p. 24. Ironie du sort, il y a vingt-cinq ans le même Nora (1978) affirmait que la fonction de l'histoire-science, et donc de l'historien, était non pas de recueillir et d'interpréter les mémoires, mais d'en protéger par effet de la « raison qui instruit » (p. 399), c'est-à-dire par l'activité historique analytique et critique, débusqueuse du mythe et des autres obstacles à la compréhension juste du réel.
- 20 J'ai plus longuement traité de cette question dans Laville (2000). Voir également Hartog et Revel (2001).
- 21 Les exemples précédents dans Jeannerey (2001, p. 83-84).
- 22 À ce sujet, outre Laville (2000) signalé plus tôt, on pourrait consulter, pour quelques détails de cas récents, Hein et Selden (1999) ou Paris (2000).

- 23 À ce sujet, voir aussi Tutiaux-Guillon (2001).
- 24 Voir également Macdonald (2000). Incidemment, les deux ouvrages s'inscrivent dans une nouvelle collection intitulée « Eustory Series: Shaping European History » – « shaping » au sens de façonner, de modeler –, dont il est déclaré bien franchement que le but recherché est de *construire* une conscience historique commune (Macdonald, 2000, p. 7, 8 et *passim*). Cette conscience historique serait l'outil pour contribuer à un « active shaping of present development », précise une auteure de l'ouvrage (Fausser, p. 43). Ce ne serait pas déclaré qu'on s'en apercevrait vite, tant l'intention est transparente.
- 25 Le manuel est paru chez Hachette en France et chez Weidenfeld and Nicolson en Angleterre, en 1992 et 1994 respectivement.
- 26 Voir Laville et Rosenzweig (1982).
- 27 À ce sujet, voir aussi Laville (2001).
- 28 Le réputé historien Gérard Bouchard (1982, p. 7) a d'ailleurs très justement fait remarquer que face à l'histoire les non-historiens « pèchent souvent par une méconnaissance totale de la dimension méthodologique qui constitue le métier d'historien et qui fondent la spécificité de son savoir ».
- 29 Pris sur le site web du Dominion Institute. Recherché de <http://www.dominion.ca> le 28 octobre 2002.

Références

- Angenot, M. (2001). *D'où venons-nous? Où allons-nous? La décomposition de l'idée de progrès*. Montréal: Trait d'union.
- Angvik, M. & von Borries, B. (Eds.) (1997). *Youth and history: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hambourg: Körber-Stiftung, 2 vols.
- Barcellini, S. (2001). Les politiques de la mémoire: Du droit au souvenir au devoir de mémoire. *Cahiers français*, 303, 24-27.
- Bédarida, F. (1998). Mémoire et conscience historique dans la France contemporaine. Dans Verlhac (Coord.), *Histoire et mémoire* (pp. 89-96). Grenoble: CRDP de l'académie de Grenoble.
- Ben-Amos, D. (1999). Afterword. Dans Ben-Amos, D. & Weisberg, L. (Eds.), *Cultural memory and the construction of identity* (pp. 297-310). Detroit: Wayne State University Press.
- Borne, D. (2000). Où en est l'enseignement de l'histoire? *Le Débat*, 110, 167-176.
- Bouchard, G. (1982). La science historique comme anthropologie sociale. Dans David Carr et al. (Eds.), *La philosophie de l'histoire et la pratique historique aujourd'hui* (pp. 3-18). Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.
- Bouchard, G. (2002, mai-juin). Une nouvelle perspective pour l'histoire du Québec. *Spirale*, 27.
- Bucher-Dinç, G. (Ed.) (2000). *Looking back – looking forward: Understanding history in Europe*. Hambourg: Körber-Stiftung.
- Burguière, A. (1986). *Dictionnaire des sciences historiques*. Paris: Presses universitaires de France.
- Canada (1995). *Loi C17.3: Loi sur le ministère du Patrimoine canadien*.
- Chartier, R. (1998). *Au bord de la falaise: L'histoire entre certitudes et inquiétude*. Paris: Albin Michel.
- Delacroix, C. & Garcia, P. (1998). L'inflexion patrimoniale: l'enseignement de l'histoire au risque de l'identité? *Espaces Temps*, 66-67, 111-136.
- Desfarges, P.M. (2001). Le temps de la repentance. *Cahiers français*, 303, 40-47.
- Dosse, F. (1998). Entre histoire et mémoire: Une histoire sociale de la mémoire. *Raison présente*, 128, 5-23.
- Fausser, K. (2000). Historical consciousness: Dimensions of a complex concept. Dans Macdonald, S. (Ed.), *Approaches to European historical consciousness, reflexions and provocations* (pp. 41-51). Hambourg: Körber-Stiftung.

- Furet, F. (1995). *Le passé d'une illusion: Essai sur l'idée communiste au XX^e siècle*. Paris: Robert Laffont / Calman-Lévy.
- Gadamer, H.G. (1963). *Le problème de la conscience historique*. Louvain: Publications universitaires de Louvain.
- Gaffield, C. (2001). Towards the coach in the history classroom. *Canadian Issues / Thèmes Canadiens*, 12-14.
- Garcia, Patrick (2001). Exercices de mémoire? Les pratiques commémoratives dans la France contemporaine. *Cahiers français*, 303, 33-39.
- Granatstein, J. (1998). *Who Killed Canadian History?* Toronto: Harper Collins.
- Gresh, A. (2001). Inventer une mémoire commune. *Le Monde diplomatique – Manière de voir*, 58, 96-97.
- Halbwachs, M. (1925). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Alcan. (Rééditions en 1952 & 1994).
- Halbwachs, M. (1950). *La mémoire collective*. Paris: Presses universitaires de France. (Réédition en 1968 & 1997).
- Hartog, F. & Revel, J. (2001). Notes de conjoncture historiographique. Dans Hartog, F. & Revel, J. (sous la direction de), *Les usages politiques du passé* (pp. 13-24), Paris: Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Hartog, F. & Revel, J. (sous la direction de) (2001), *Les usages politiques du passé*. Paris: Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Hein, L. et Selden, M. (Eds.) (1999). *Censoring history: Citizenship and memory in Japan, Germany, and the United States*. Armonk, NY: M.E.Sharpe.
- Jeannerey, J.N. (2001). *L'histoire va-t-elle plus vite? Variations sur un vertige*. Paris: Gallimard.
- Joutard, P. (1986). Mémoire collective. Dans Burgière, A. (sous la direction de), *Dictionnaire des sciences historiques* (pp. 447-448), Paris: Presses universitaires de France.
- Klein, K.L. (2000). On the emergence of memory in historical discourse. *Representations*, 69, 127-150.
- Lavabre, M.C. (2001). La mémoire fragmentée. Peut-on agir sur la mémoire? *Cahiers français*, 303, 8-13.
- Laville, C. (2001). La recherche empirique en éducation historique: Mise en perspective et orientations actuelles. *Perspectives documentaires en éducation*, 53, 69-82.
- Laville, C. (2000). À l'assaut de la mémoire collective: Discours et pratiques de l'histoire scolaire au tournant du XXI^e siècle. *Traces*, 38 (4), 18-26.
- Laville, C. et Rosenzweig, L. (1982). Teaching and learning history: Developmental dimensions. Dans Linda Rosenzweig (Ed.), *Developmental perspectives on the social studies* (pp. 54-66), Washington: National Council for the Social Studies.
- Le Goff, J. (1988). Préface à la nouvelle édition. Dans Le Goff, J. (sous la direction de), *La Nouvelle Histoire* (pp. 8-16), Bruxelles: Éditions Complexe.
- Le Goff, J. (sous la direction de) (1978). (*Encyclopédie de*) *La Nouvelle Histoire*. Paris: Retz-CEPL.
- Le Goff, J. & Nora, P. (Eds.) (1974). *Faire de l'histoire*. Paris: Gallimard. 3 vols.
- Lee, P. & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. Dans Stearns, P.N., Seixas, P., & Wineburg, S. (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history* (pp. 199-222), New York: New York University Press.
- Létourneau, J. (2000). L'avenir du Canada: par rapport à quelle histoire? *Canadian Historical Review*, 81 (2), 230-259.
- Levi, G. (2001). Le passé lointain: Sur l'usage politique de l'histoire. Dans Hartog, F. & Revel, F. (Eds.), *Les usages politiques du passé* (pp. 25-38), Paris: Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Lowenthal, D. (1998). *The heritage crusade and the spoils of history*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lukacs, J. (1968). *Historical consciousness: Or, the remembered past*. New York: Harper and Row.

- Macdonald, S. (Ed.) (2000). *Approaches to European historical consciousness. Reflections and provocations*. Hambourg: Körber-Stiftung.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. Montréal: L'Harmattan.
- Nora, P. (1978). Mémoire collective. (*Encyclopédie de La Nouvelle histoire* (pp. 398-400). Paris: Retz-CEPL.
- Nora, P. (Dir.) (1984-1993). *Les Lieux de mémoire*. Paris: Gallimard. 7 vols.
- Nora, P. (1994). La loi de la mémoire. *Le Débat*, 78, 187-191.
- Nora, P. (2000). Sous le signe de la commémoration. *Le Débat*, 111, 209-211.
- Õispuu, S. (1993). *New tendencies in history education in Estonia with retrospect into the past*. Göteborg: Göteborg Universitet.
- Paris, E. (2000). *Long shadows: Truth, lies and history*. Toronto: Alfred A. Knopf.
- Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Seuil.
- Robin, R. (2001, 27 décembre). Cité par Josée Boileau, Les couloirs de la mémoire, *Le Devoir*.
- Rouso, H. (1998). Réflexions sur l'émergence de la notion de mémoire. Dans Verlhac, M. (Coord.), *Histoire et mémoire* (pp. 75-85), Grenoble: CRDP de l'académie de Grenoble.
- Rüsen, J. (2000). « Cultural Currency »: The nature of historical consciousness in Europe. Dans Macdonald, S. (Ed.), *Approaches to European historical consciousness. Reflections and provocations* (pp. 75-85), Hambourg: Körber-Stiftung.
- Seixas, P. (2002). Le miroir fêlé de l'histoire. Dans *Dossier pour la réunion du conseil d'administration de Historica*.
- Todorov, T. (1995). *Les abus de la mémoire*. Paris: Arléa.
- Todorov, T. (2000). *Mémoire du mal, tentation du bien: Enquête sur le siècle*. Paris: Robert Lafont.
- Torpey, J. (2001). Making whole what has been smashed: Reflexions on reparations. *The Journal of Modern History* 73, 333-358.
- Tutiaux-Guillon, N. (2001). Identité, conscience historique et histoire scolaire: L'exemple français. Dans Pellens, K. et al. (Eds.), *Historical consciousness and history teaching in a globalizing society* (pp. 325-336). Frankfurt sur Main: Peter Lang.
- Verlhac, M. (Coord.) (1998). *Histoire et mémoire*. Grenoble: CRDP de l'académie de Grenoble.
- Voss, J.F. & Carretero, M. (Eds.) (1998). *Learning and reasoning in history*, Londres: Woburn Press. *International Review of History Education*, 2.
- White, H. (1973). *Metahistory: The historical imagination in nineteenth-century Europe*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- White, H. (1978). *Tropics of discourse: Essays in cultural criticism*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- White, H. (1987). *The content and the form: Narrative discourse and historical representation*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.