

Histoire et Mémoire, de l'approche théorique à la perspective didactique

Nadine Fink (Université de Genève)

« L'histoire est délégitimation du passé vécu », écrit Nora en introduction aux *Lieux de mémoire*, ouvrage collectif majeur paru dans les années 1980 et qui envisage pour la première fois explicitement la mémoire en tant qu'objet d'histoire (1997, 25). En effet, le souci de périodisation et de formalisation qui caractérise la pratique historique tend à rendre le passé relaté distant des faits inscrits dans la mémoire des sociétés (Ferro, 1987). Dans un travail pionnier sur la mémoire collective, Halbwachs avait déjà défini la mémoire comme s'inscrivant dans une continuité au sein d'un groupe, alors que l'histoire prend la place de la mémoire quand celle-ci s'efface (1950). La situation particulière de l'historien du temps présent tient dans la confrontation de ses travaux aux acteurs encore vivants de l'époque étudiée, entre les « témoignages des vivants » et les « preuves d'archives » (Ricœur, 1993). A la construction d'une interprétation historique raisonnée s'oppose « une autre vérité, qui est celle de la mémoire individuelle » et collective (Wieviorka, 1998, 180). Que l'on soit dans une situation de mémoire ou d'histoire, on ne peut séparer la perception du passé et le jugement que l'on porte à son sujet (Dulong, 1998). Le témoin tient à son rôle dans le processus de connaissance du passé et devient de ce fait incontournable.

La Seconde Guerre mondiale a produit son lot de témoignages tant de résistants que d'anciens déportés politiques, prisonniers de guerre et, surtout, de juifs ayant survécu à l'entreprise de persécution et d'extermination perpétrée par les nazis. Souvent seuls témoins d'une histoire sans écrits, parce que clandestine dans le cas de la résistance ou maintenue secrète dans le cas de l'assassinat des juifs, ces différents acteurs vont tenir un rôle fondamental dans la recherche de compréhension et d'explication de cette période noire de l'histoire. Dans un monde marqué par la Guerre froide et la volonté de reconstruire une Europe affaiblie, les premières décennies qui suivent la fin du conflit sont surtout marquées par les récits de résistants venant alimenter, par exemple en France ou en République Démocratique Allemande, un mythe résistancialiste. Si les rescapés juifs des camps de la mort ne rencontrent dans l'immédiat après-guerre que peu d'écoute, la tendance va peu à peu s'inverser jusqu'à instaurer, selon la belle expression de Wieviorka, une véritable « ère du témoin » (1998). Wieviorka montre comment la mémoire de la Shoah a durablement marqué la relation entre l'histoire et la mémoire. Le procès contre le criminel de guerre nazi Adolf Eichmann, jugé en Israël au début des années 1960 pour crimes contre l'humanité, propulse le témoin et son récit au cœur du procès, tandis que le procès de Nuremberg, quinze ans auparavant, s'appuyait encore principalement sur la documentation écrite. En construisant son réquisitoire à partir de la somme considérable de plus de cent témoignages, le procureur général Hausner répond à la « volonté de faire appel à l'émotion opposée au caractère supposé 'froid' de l'histoire écrite à partir des archives » (1998, 98). Le témoin n'est pas convoqué pour administrer une preuve juridique de la culpabilité de l'accusé, celui-ci n'étant pas nécessairement directement coupable des crimes relatés par le témoin, « mais pour faire un récit dont la finalité est double : conter sa propre survie, mais surtout, évoquer ceux qui sont morts et comment ils ont été assassinés » (1998, 107). Il s'agit en quelque sorte d'empêcher une « victoire posthume du nazisme » en évitant que l'extermination des juifs ne tombe dans l'oubli (Dulong, 1998, 97). Dans une perspective éthique, le témoignage proclame à la fois l'événement et l'importance qu'il revêt dans la société contemporaine. Est alors potentiellement témoin toute personne de confession juive ayant vécu en Europe durant toute la période, ou en partie seulement, des persécutions nazies (Wallenborn, 2006). La fonction de médiation entre le passé et le présent par des témoins porteurs d'une expérience collective est

amplifiée par les médias, dont la résonance dépasse largement celles des travaux publiés par les historiens. Par le biais du procès Eichmann et sa contribution à la construction d'un récit collectif sur la Shoah, le témoin fait son entrée fracassante dans la transmission de l'histoire. En tant que vecteur d'un « nouveau rapport sensible au passé », où les histoires individuelles tendent à se substituer au récit historique, il acquiert un véritable statut social (Wallenborn, 2006, 102).

Mais cette « ère du témoin » s'accompagne aussi dès les années 1970 d'un « devoir de mémoire ». Face à la disparition progressive des témoins de la Shoah, grâce aux progrès des techniques d'enregistrement (audio puis audiovisuel) et au développement de l'histoire orale, la collecte systématique des témoignages prend son envol. Dans un contexte de « crise de l'historicité » caractérisé par une absence de projet d'avenir et une fièvre commémorative, la conservation du passé devient centrale (Dosse, 2001). « Mémoire enregistreuse », elle traduit « le sentiment d'un évanouissement rapide et définitif [qui] se combine avec l'inquiétude de l'exacte signification du présent et l'incertitude de l'avenir pour donner au plus modeste des vestiges, au plus humble des témoignages la dignité virtuelle du mémorable » (Nora, 1997, 30). Le projet de la Fondation Spielberg, qui durant les années 1990 a récolté environ quarante mille récits filmés de survivants de la Shoah, est à ce titre particulièrement représentatif. C'est le concept de conservation et la fonction éducative et de transmission de la mémoire d'un groupe qui sont au centre du projet, et non plus le témoin en tant que porteur d'une expérience propre (Wieviorka, 1998). Tandis que s'estompe « l'horizon d'attente » collectif (Koselleck, 1990), notamment du fait de la fin des grands récits unificateurs au sein des Etats-nations, se multiplient des séries de « mini-récits portés par des groupes qui cherchent dans le passé le sens d'une action politique » dans le présent (Wallenborn, 2006, 101). Le « devoir de mémoire » s'impose, comme un palliatif de l'absence d'un projet d'avenir commun, mais aussi par crainte de voir les crimes du nazisme tomber dans l'oubli. Face au négationnisme des années 1980, le témoignage est alors seul à pouvoir « attester de la réalité et de la vérité des camps » (Descamps, 2001, 495).

Face à cette imposition du « devoir de mémoire » et même s'ils sont convaincus de la nécessité du témoin pour attester de l'extermination des juifs, les historiens peinent à envisager le témoignage comme objet appréhendable pour l'histoire. Ils lui reprochent à la fois son « incapacité à se dégager de la passion de l'événement » (Dulong, 1998, 216) et le caractère incertain de son contenu. La mémoire étant une reconstruction rétroactive, subjective et sélective, avec ses oublis, ses erreurs et ses déformations inconscientes ou intentionnelles, comment pourrait-elle constituer une source fiable pour l'historien ? Les travaux de psychologie et de neuropsychiatrie à propos des mécanismes mémoriels confortent cette méfiance à l'égard du témoin (Tadié, 1999).

De telles interrogations ne rencontrent pas de réel écho auprès du grand public. Le primat de l'expérience sur la connaissance tend à agir comme si les témoignages représentaient *le* foyer de la connaissance historique. Le témoignage historique se définit en tant que « récit autobiographique certifié d'un événement passé », le témoin étant celui qui a vu, vécu, participé et dont le discours est nécessairement conforme à la réalité du passé (Dulong, 1998, 43). Ce rapport au témoignage est à comprendre dans le cadre plus général de la confiance en la sincérité de la parole d'autrui qui conditionne les interactions entre les individus. Cette confiance confère au témoignage un statut d'institution sociale (Dulong, 1998).

Tandis que persistent les réflexions historiennes à propos des enjeux de mémoire et de la contribution des témoignages oraux à la connaissance historique, on ne peut manquer de s'interroger sur le statut et l'apport de l'utilisation de ce support dans l'enseignement de l'histoire. Car le témoin ne participe pas seulement au processus de connaissance du passé

proche, il se voit également octroyer une place de choix dans la classe d'histoire où il peut être invité à livrer son témoignage.

Une étude de cas : *L'Histoire c'est moi*

Entre 1998 et 2001, l'association Archimob¹ a réalisé 555 témoignages filmés avec des personnes racontant leurs souvenirs de la période de la Seconde Guerre mondiale en Suisse. Ces récits permettent d'appréhender la mémoire helvétique de la guerre au moment même où sévissent des controverses à propos du rôle de la Suisse durant le conflit. L'attitude de la Suisse était attaquée notamment sur la question de sa collaboration économique avec l'Allemagne nazie et sur sa politique d'asile plus que restrictive à l'égard des juifs cherchant à fuir en Suisse. Ces critiques se sont inscrites en porte-à-faux avec la mémoire nationale constituée au fil des décennies et les interprétations autojustificatrices longtemps véhiculées par une historiographie dominante et par les manuels scolaires. Durant les cinq décennies qui ont suivi la fin du conflit prévalait l'image d'une Suisse héroïque, qui aurait su préserver sa neutralité et son indépendance face aux fascismes par la force de son armée et la vaillance de toute sa population. Dans les années 1990, la relecture du passé de la Suisse a éveillé l'indignation de nombreux acteurs de la période de la guerre. Nombre d'entre eux ont choisi de s'exprimer devant les caméras d'Archimob.

L'entreprise mémorielle réalisée par Archimob a été médiatisée par l'exposition *L'Histoire c'est moi. 555 versions de l'histoire suisse 1939-1945* qui a circulé en Suisse de 2004 à 2007². Elle vise à transmettre une mémoire collective suisse sur la Seconde Guerre mondiale en mettant l'accent sur les multiples facettes qui la composent. L'intention est aussi de mettre à distance le clivage simplificateur entre témoins et historiens. S'il est vrai qu'une partie des témoins perpétue l'image d'Epinal d'une Suisse héroïque, d'autres participent à la remise en question de l'attitude de la Suisse durant le dernier conflit mondial. La génération de la guerre n'est pas homogène ; elle se compose de personnes avec une variété d'expériences et d'opinions. Au cœur du dispositif d'exposition, un kaléidoscope propose l'accès, par un système de vote interactif, à une soixantaine de montages thématiques à l'intérieur desquels s'articulent différents points de vue de témoins. Les récits individuels infirment ou confirment ce que d'autres affirment, donnant forme – au fur et à mesure que l'on progresse dans le visionnement des témoignages – à une mémoire plurielle et circonstanciée. Cette mise en scène vise à sensibiliser le visiteur – et notamment les publics scolaires – à la subjectivité des mémoires dans lesquelles les souvenirs sont puisés et à prendre conscience de l'importance du point de vue dans les discours véhiculés à propos du passé. Le témoignage ne dit pas l'histoire. Chaque récit ne constitue qu'une vision ou une représentation du passé. Une appréhension raisonnée de cette matière appelle donc une distance critique et un recul nécessaire dont le visiteur de l'exposition n'est généralement pas muni. Le risque est grand que les informations contenues dans les témoignages soient reçues comme des vérités historiques et non pour ce qu'elles sont réellement : l'expression d'une véracité du passé vécu et raconté.

C'est dans ce sens qu'un dossier pédagogique d'accompagnement a été proposé aux publics scolaires, en particulier pour la dernière année de scolarité obligatoire (élèves de 15 ans). Il y est suggéré d'aborder avec les élèves la spécificité des témoignages singuliers et leur contribution à l'écriture de l'histoire. L'exposition est une manière conviviale d'entrer dans un exercice de mise à distance et de prise en compte de la mémoire par et dans un travail

¹ Archimob est un acronyme pour Archives de la Mobilisation. La Mobilisation est le terme consacré pour désigner la période de la Seconde Guerre mondiale en Suisse.

² Voir le site de l'association et de l'exposition : www.archimob.ch.

d'histoire. La mise en relation des témoignages entre eux et la confrontation à d'autres traces et discours à propos du passé permet de dévoiler la nature subjective, construite et incomplète de toute connaissance du passé. La vérité n'existe qu'en tant que quête. Entreprendre une telle démarche avec des élèves s'avère d'autant plus important que l'on sait qu'ils considèrent la parole du témoin comme objective, transparente et qu'ils interprètent l'histoire collective comme la somme des histoires individuelles (Stearns, Seixas & Wineburg, 2000). La représentation principale à dépasser concerne alors le rapport à la vérité historique. Les élèves peuvent-ils dépasser leur représentation de l'histoire comme narrant des faits réels et la concevoir comme étant un discours social qui est fonction d'un contexte d'énonciation ? Parviennent-ils, à l'aide des témoignages oraux, à saisir la nature subjective, construite et incomplète de toute connaissance du passé ? Peut-on interroger avec eux le rapport entre faits et vérité, entre passé et discours à son propos ?

Les quelques études qui se sont intéressées à de tels dispositifs dans l'enseignement de l'histoire (Tutiaux-Guillon, 2002 ; Aisenberg, 2004) confirment que les élèves ont une conception de la vérité historique teintée de réalisme. Ils interprètent les récits à partir de ce qui est tangible et directement observable. Les témoins sont porteurs de vérité tandis que le travail de l'historien se limite à réunir des indices pour décrire le passé tel qu'il fut. Une telle conception du savoir est marquée par le primat de l'expérience sur la connaissance tant au niveau de la réception que de l'interprétation du témoignage :

« Le témoignage d'acteur, loin de soulever la question du point de vue et de la subjectivité, apparaît d'autant plus vrai que celui qui parle a vécu la période. Si les élèves réussissent à se mettre à la place de ceux qui parlent, à comprendre leurs motivations, leurs sentiments, ils ont d'autant plus de mal à prendre une distance critique... La compréhension du témoignage se fait souvent à partir des conceptions qu'ont les élèves des comportements humains, des théories implicites du social, du politique, de l'économique... » (Tutiaux-Guillon, 2006, 20-21).

Même confrontés à la pluralité des points de vue, les élèves peinent à relativiser le concept de vérité historique. Dans ces conditions, le témoignage risque de n'être qu'un support didactique « porteur de savoir 'vrai' » (Tutiaux-Guillon, 2002, 91), un générateur d'empathie fonctionnant comme élément déclencheur ou permettant d'illustrer – lorsqu'il ne le remplace pas – le cours d'histoire.

L'utilisation de l'exposition *L'Histoire c'est moi* dans un cadre scolaire a créé une opportunité de recherche particulièrement riche sur la manière dont les élèves appréhendent la mémoire et expriment leur rapport à la vérité. Pour mon travail de thèse, j'ai observé le travail réalisé dans neuf classes de dernière année de scolarité obligatoire à Genève autour de l'exposition. Le terrain d'enquête est constitué de l'observation des visites et du travail qui a suivi en classe, d'entretiens avec un groupe de trois élèves dans chaque classe et d'entretiens avec les neuf enseignants. A partir du corpus des entretiens élèves, je m'intéresserai ici à la conception qu'ils ont de la vérité³. Il m'importe en particulier d'interroger leur rapport réaliste et/ou constructiviste à la connaissance historique. Une conception réaliste se définit par la perception objective, linéaire et déterministe du passé tel qu'il fut ; une conception constructiviste traduit la prise en compte de la fabrique de l'histoire en tant que processus interprétatif (Audigier *et al.*, 2004, 8).

« ils l'ont vécu, c'est donc véridique »

³ Parce que les analyses dans le cadre de mon travail de thèse sont encore en cours, seule une partie des entretiens est prise en compte dans la présente communication.

Pour la plupart des élèves interviewés, les témoignages des acteurs du passé sont vrais par définition et leur parole est considérée comme une représentation directe et transparente du passé : « Ils l'ont vécu, donc pour moi c'est forcément objectif. [...] Comme c'est très marquant, ils ont quand même rapporté quelque chose de véridique » (Xavier, c1). Loin d'être considéré comme une reconstruction rétroactive et subjective, le récit est d'abord perçu comme un discours rapportant la vérité à propos du passé vécu. Si les témoins aspirent nécessairement à dire la vérité, ils peuvent néanmoins se tromper, oublier certains détails, modifier des informations : « Peut-être qu'ils veulent dire la vérité mais ils y arrivent pas, alors ils changent des mots » (Fabien, c6). Ces trahisons de la mémoire ne peuvent pas être intentionnelles ni avoir été influencées par un autre phénomène que l'altération de la mémoire : « Je ne vois pas pourquoi ils auraient inventé des choses. C'est pas dans leur intérêt du tout » (Alexandra, c6).

De prime abord donc, lorsqu'on demande aux élèves si les témoins disent la vérité ou s'ils considèrent leurs propos comme objectifs, les réponses que l'on obtient révèlent une conception réaliste et statique de la mémoire. Telle une banque de données, celle-ci stocke des souvenirs figés dans lesquels le témoin peut puiser plus ou moins fructueusement selon l'état de ses capacités mémorielles. Les caractéristiques physiologiques du processus de mémorisation, l'influence du temps qui sépare l'époque relatée et le moment de son récit, les remodelages inconscients ou intentionnels lors de la production de l'entretien, toutes les caractéristiques propres au témoignage oral et qui appellent la vigilance face aux discours véhiculés sont absentes des préoccupations premières des élèves. Rien en dehors du vieillissement naturel de l'être humain et de ses capacités de remémoration ne vient altérer l'accès à la vérité par l'intermédiaire du témoin.

La confiance ainsi accordée à l'authenticité des faits rapportés conditionne le rapport positif que les élèves entretiennent à l'oralité, celle-ci apparaissant bien plus réaliste que des textes écrits. L'expérience prime sur les modalités de connaissance : le témoignage, c'est l'histoire comme si vous y étiez. Dans *L'Histoire c'est moi* les témoins « racontaient ce qui s'était passé. [...] Ils ont vécu cette période. Pis comme ils la racontent aussi, ça nous la fait revivre un peu » (Alexandra, c6). Jessica et Nora (c3) trouvent que d'écouter les récits des témoins « c'est quand même la base ! C'est eux qui ont vécu. C'est eux qui étaient dedans. » La multiplicité des points de vue ne remet nullement en cause le primat de l'expérience et l'effet de vérité qu'elle véhicule. Bien au contraire : « C'est ça qui est intéressant. Une feuille, y a que un point de vue, tandis qu'un témoin, tu peux en avoir plein qui ont des points de vue différents » (Quentin, c3).

« A chacun sa vérité »

Face aux séquences filmiques de *L'Histoire c'est moi*, les élèves perçoivent bien la pluralité des points de vue en présence : « On voyait qu'y en avait un qui voyait certains trucs, l'autre qui voyait d'autres trucs. Ils ont pas du tout la même vision », dit Nora (c3). Dans l'esprit des élèves, la pluralité relève d'abord de la diversité des expériences individuelles et des situations géographiques, sociales, professionnelles, etc. des uns et des autres. Les récits varient donc selon que les témoins étaient hommes, femmes ou enfants, qu'ils se trouvaient en Suisse ou dans un pays en guerre, qu'ils étaient mobilisés ou dans le civil, en ville ou à la campagne : « Chaque personne était concernée différemment » (Alexandra, c6). Si les avis entre témoins divergent, c'est essentiellement parce qu'ils n'ont pas vécu les mêmes événements ou pas de la même manière. Certains étaient haut placés, d'autres « des gens de tous les jours » (Diane, c1) ; ils pouvaient être soldats ou officiers relatant ainsi « la version des gens du peuple [que le] côté militaire » (Xavier, c1). La conscience de cette

pluralité permet de sortir d'une conception univoque de l'histoire. Selma (c5) pense par exemple que les habitants de la campagne étaient moins confrontés « à l'histoire des juifs » que ceux qui vivaient en ville. Si son regard est quelque peu faussé – des campagnards ou montagnards se sont trouvés en situation d'aider des juifs cherchant à passer en Suisse –, il témoigne toutefois d'une compréhension de la nature individuelle des récits et de la difficulté à énoncer une version collective et unanime du passé. La vérité est ici celle de chaque individu et non celle d'un passé uniformisé; les témoins « disent leur vérité » (Quentin, c3), « ce qu'ils ont vécu » (Jessica, c3).

Tant qu'on se situe au niveau des expériences individuelles des témoins, plusieurs élèves se distancient ainsi d'une conception univoque de l'histoire. Pour Alexandra (c6) « chaque personne était concernée différemment [et] c'était pas du tout la même chose pour tous les Suisses. » Pour Paul (c1), si la guerre mondiale constitue bel un bien un événement particulier de l'histoire, les témoignages rapportés sur cet événement ne sont que « des petites parcelles », des récits individuels bien trop nombreux « pour faire une seule histoire. » Il perçoit ces différentes visions comme autant de choix possibles pour se forger sa propre opinion. Les témoignages ne sont pas de simples miroirs du passé ; encore faut-il leur donner du sens. Cette attitude relève d'une pensée historique dans la mesure où, comme l'historien, Paul propose un travail d'interprétation des documents de manière à se forger une opinion raisonnée et argumentée à propos des événements du passé.

Dès lors qu'ils changent d'échelle et abordent l'histoire collective, la plupart des élèves tendent à faire l'impasse sur la pluralité des expériences individuelles. Ils les combinent de façon aléatoire et généralisante dans une « grande » histoire qui gomme le plus souvent les contradictions, les oppositions, la complexité du passé. Xavier (c1) est certes en accord avec les propos de Paul (c1) sur l'impossibilité de « faire une seule histoire ». Il pense néanmoins que « c'est comme si on avait un seul point et qu'on le voyait depuis tout autour, avec différents points de vue. Tous sur un même objectif. [...] Pour moi c'est tout une même histoire, tout la même chose » (Xavier, c1). Cette histoire commune que les élèves perçoivent, c'est par exemple la situation de la Suisse durant le conflit mondial, un pays ayant subi de nombreuses contraintes liées à une guerre dans laquelle il n'a pourtant pas été directement impliqué. S'ils soulignent par moments la pluralité des points de vue, les trois élèves de la classe 1, par exemple, n'en pensent pas moins que les témoignages de *L'Histoire c'est moi* constituent « très nettement » une seule vision de l'histoire de la guerre : « Pas cool. Pas cool du tout » (Paul, c1) ; « On remarque qu'il y a eu un moment où *on* avait pas tout ce qu'*on* voulait, que c'était difficile quoi » (Diane, c1).

« Le système de majorité »

La perception chez les élèves d'un discours de nature collective est très nette. Alexandra (c6) a beau rappeler qu'ils ont vu des témoignages de personnes « qui avaient rien contre l'Allemagne », Fabien (c6) maintient que tous les Suisses – ou du moins une majorité – étaient contre l'Allemagne. Les différences d'opinions sont souvent considérées comme de « petits décalages » (Louise, c5), sans que cela ne remette en question la vision d'une expérience collective de la période de la guerre. Cette attitude résulte peut-être de la difficulté à mettre en lien la « petite » et la « grande » histoire. S'il est clair que les hommes et les femmes ont vécu cette époque très différemment sur le plan de leur vie quotidienne, de leur travail, de leurs rapports amoureux, de leurs loisirs, etc., cette compréhension de la diversité n'est pas toujours transposée à des questions touchant la « grande » histoire étudiée en cours et aux opinions des témoins à propos de ces événements. Lorsqu'ils évoquent par exemple le refoulement des juifs ou le positionnement politique face à l'Allemagne et au nazisme,

certaines élèves – comme l'illustrent les propos ci-dessus de Fabien (c6) – tendent à généraliser à partir de cas particuliers. Les expériences sont diverses, certains sont venus en aide à des réfugiés, d'autres pas, mais tous « avaient le même point de vue » face à l'Allemagne et à la guerre (Fabien, c6).

Cette recherche d'un récit collectif à partir de petites parcelles s'apparente en partie au processus d'écriture de l'histoire. Sans gommer la complexité des réalités du passé et sans aspirer à dire le passé pour ce qu'il fut, le discours historique répond à une quête de vérité pour laquelle il procède nécessairement à une synthèse de l'hétérogène (Ricœur, 1991). Il est impossible d'écrire l'histoire sans procéder à des choix, sans sélectionner des événements que l'on retient, d'autre que l'on écarte parce que minoritaires ou ne répondant pas directement aux questions que l'on se pose. La déontologie de l'historien ne repose pas sur la prise en compte de tous les points de vue, mais sur un rapport d'honnêteté avec une réalité supposée et un questionnement adéquat pour s'en approcher. Lorsqu'on demande aux élèves comment passer de toutes ces petites histoires à une histoire collective telle qu'enseignée à l'école, les réponses montrent la présence d'une épistémologie spontanée relative au processus de mise en récit et de rapport à la vérité. Même si leur pensée est teintée de réalisme et qu'ils sont en quête d'un référent consensuel (Audigier, 1995), tous les élèves sont dans l'ensemble réceptifs à diversité des expériences individuelles et aux contradictions qui en résultent.

Si dans un premier temps beaucoup d'élèves tendent à généraliser à partir d'une expérience particulière, la plupart s'interrogent aussi sur la manière de rassembler tous ces récits de telle sorte à donner existence à un discours cohérent sur le passé. Les témoignages sont évalués relativement aux propos tenus et aux événements auxquels ils se rapportent. Les élèves de la classe 3 procèdent ainsi à un système de majorité : « Si y en a quinze qui disent que ça s'est passé à ce moment là, et il y en a trois qui disent que ça s'est passé à un autre moment... » dit Nora (c3), « On se dit que c'est peut-être plutôt les quinze qui ont raison » poursuit Jessica (c3). Il n'y a pas d'espace ici pour l'avis minoritaire. La pluralité disparaît au bénéfice d'un rapport réaliste au passé. Les subjectivités en présence sont additionnées puis départagées pour créer une sorte de personnage collectif détenteur de la vérité à propos du passé. L'histoire collective est alors la somme des histoires individuelles majoritaires.

Les élèves de la classe 1 réfléchissent également aux relations entre les témoins et les événements dont il est question, montrant ainsi un rapport plus constructiviste. Les témoignages sont en quelque sorte placés sur une balance, mis en relation avec d'autres témoignages et avec des sources écrites permettant de connaître les décisions politiques. Reste alors à en mesurer les implications pour les acteurs de l'époque. Diane (c1) dit : « On regarde par exemple [...] d'où ils venaient, ce qu'ils pensaient des autres et les autres ce qu'ils pensaient d'eux » et Paul (c1) renchérit : « Là ce qu'elle dit c'est juste. Mais tout ce qui est dit il faut aussi le mettre en relation avec les décisions politiques. [...] Pas d'y confronter, mais d'y assembler. De voir ce qui est dit. Voir les décisions politiques et voir ce que ça a engendré avec les témoignages. » On voit là aussi l'expression d'une pensée historique sensible à la complexité du passé. Plutôt que de rechercher une vérité unique, les élèves de la classe 1, en particulier Paul, cherchent un moyen pour donner du sens à cette complexité. Pour cela, les témoignages doivent être soumis à l'analyse critique et à un positionnement de la part du récepteur.

Les propos de deux autres élèves de classes différentes – Quentin (c3) et Louise (c5) – permettent d'illustrer ce rapport constructiviste. Quentin (c3) dit que les témoins « idéalisent peut-être un peu trop » et que leur propos doivent impérativement être confrontés à d'autres preuves du passé telles les sources écrites. Alors seulement est-il possible de se positionner face à la fiabilité et à l'utilité des témoignages pour comprendre le passé. La subjectivité des

récits et la distance critique nécessaire à leur égard est explicitement formulée. Louise (c5) pense que « tout le monde a ses souvenirs, mais [qu'] on peut jamais être sûr que c'est à 100% fiable. » Les témoins n'ouvrent pas la voie à l'établissement d'une vérité unique à propos du passé, mais offrent différentes interprétations teintées d'une subjectivité difficile à appréhender : « Je vais plus croire les cinq personnes parce que ça fait partie de la majorité. C'est dur à dire quand même, parce que des fois c'est pas toujours juste. Ça peut être la minorité, mais en général malheureusement on écoute toujours la majorité » (Louise, c5). Elle a conscience que les choses ne sont pas toujours ce qu'elles paraissent, mais qu'on ne peut pas non plus « douter de tout ». Elle est la seule élève à souligner que les témoignages vus dans l'exposition avaient été sélectionnés et mis en commun « de manière à ce qu'on puisse avoir quelque chose de bien. » Elle saisit bien la distance nécessaire pour appréhender cette matière mémorielle, un esprit critique nécessaire pour accéder à « la vraie version » (Louise, c5). Car même si son rapport à la connaissance historique est plus évolué que pour d'autres, cette vérité existe.

« Pensez-vous qu'on peut trouver la vérité historique à propos du passé ? »

Les réponses à cette question sont variées et illustrent bien les diverses positions des élèves face à la vérité historique et à la possibilité d'y accéder. Pour plusieurs, la vérité est conçue comme un objet palpable que l'on pourrait attraper, une photographie qu'il faudrait reconstituer comme un puzzle, mais elle est là : « On peut l'avoir sous le nez sans s'en rendre compte en fait » (Louise, c5). Mais le puzzle n'est pas simple à reconstituer. Les élèves de la classe 1 sont unanimes quant à l'impossibilité d'accéder à la vérité, même si elle existe, parce « qu'il y aura toujours des choses qui seront cachées » intentionnellement (Diane, c1) et que si tout était dévoilé « ça ferait scandale » (Paul, c1). Pour les élèves de la classe 3, il y a éventuellement plusieurs vérités, mais en tout cas pas une seule. Les réalités passées sont trop diverses et complexes pour pouvoir former aujourd'hui une seule vérité.

Un échange entre élèves (classe 5) illustre bien les différentes positions des élèves face à la vérité historique. Mila (c5) doute de l'existence d'une vérité et secoue la tête en écoutant ses camarades : « La vraie vérité c'est sur le moment présent. Après... [...] Chacun raconte sa version. » Malgré les tentatives de ses camarades de la convaincre du contraire, parce qu'on peut retrouver la vérité dans les documents, par exemple des listes de déportés, que toutes ces vérités en font une grande (Selma, c5) et que face aux avis opposés la vérité est nécessairement « soit d'un côté soit de l'autre » (Louise, c5), Mila maintient que tous n'ont « pas ressenti la même chose. » Ces dernières paroles apparaissent comme le signe d'une transposition de la pluralité des témoignages à la nature même de la connaissance historique et du caractère toujours incertain et subjectif de la reconstitution du passé. Pour Louise, qui a eu pourtant le regard le plus distancié face aux témoignages et en a souligné la subjectivité, l'existence d'une vérité est évidente. Selma en revanche modifie quelque peu son jugement après la remarque de Mila : « On peut pas généraliser. Y a la vérité dans les camps, y a la vérité dans sa maison, y a la vérité quand ils se cachaient... Y a plein de vérités, mais on pourra pas en faire une grande je pense. » Elle ne remet pas en question l'existence d'une vérité à propos de chaque situation historique – « les camps » par exemple – mais ne voit pas comment combiner ses diverses réalités au sein d'un même discours : on ne peut pas avoir la vérité « tout bien dans un bouquin » (Selma, c5).

La mise en relation du concept de vérité historique avec les récits entendus dans *L'Histoire c'est moi* permet de penser que la prise de connaissance des témoignages oraux et de la pluralité des discours possibles à propos du passé contribue à élargir une conception a priori réaliste de l'histoire. Les réponses de plusieurs élèves montrent qu'ils ont conscience de la

pluralité des versions possibles dans le passé et de la difficulté qui en résulte pour l'énonciation d'un discours univoque sur le passé. A l'instar de Carine (c6) : « Je pense qu'on est pas très loin [de la vérité], qu'on a trouvé quand même pas mal de documents d'archives. [...] Mais pour être sûr de ce qui s'est passé, il faudrait être dedans quoi, faut être là-bas et pouvoir avoir une vue d'ensemble sur tout. Parce qu'un Allemand, il aura pas du tout la même version qu'un Suisse ou qu'un Français ou je sais pas, qu'un juif. Donc il faudrait pouvoir être en dessus et voir tout ce qui se passe en même temps, mais ça n'est pas possible. » La pluralité des points de vue est ramenée à des appartenances identitaires : à chaque appartenance sa vérité.

Quelques impressions pour conclure

Les analyses en cours dans le cadre de ma thèse et dont une petite parcelle a été présentée ici montrent que l'épistémologie spontanée des élèves, bien que teintée de réalisme, débouche aussi sur un rapport plus construit et distancié au passé. Si pour comprendre les témoignages les élèves ont d'abord recours à une pensée naturelle, on peut également déceler dans leurs propos le recours à une pensée historique exprimant une prise de distance avec les discours auxquels ils sont confrontés. La compréhension que les élèves ont des témoignages oraux se situe dans le « mixte » modélisé par Lautier (1997). Les témoignages contribuent à faire évoluer les connaissances et la compréhension des élèves face à un certain nombre de concepts propres à l'histoire – notamment celui de vérité – et à la nature interprétative de la discipline.

Ce rapport que les élèves tissent ici avec la vérité historique corrobore les résultats d'une enquête réalisée à Genève en 2003 auprès d'élèves du même âge (Audigier *et al.*, 2004). L'enquête a montré que même si l'histoire reste encore largement associée à des connaissances objectives et vraies, les réponses des élèves tendent vers une conception constructiviste de l'histoire. Seuls 15% des élèves interrogés adhèrent à une conception exclusivement réaliste. Cette tendance s'observe également dans mon corpus.

Interrogés sur *L'Histoire c'est moi*, les élèves tendent plutôt vers une conception de la connaissance en tant que processus, « le fruit d'une démarche intellectuelle de construction de savoir » (Martineau, 1999, p.137) ; la connaissance est action plutôt qu'accumulation d'informations passivement réceptionnées. Une telle conception implique que les élèves aient conscience du rôle qu'ils ont à jouer pour acquérir des connaissances historiques. Celles-ci ne sont pas le fruit d'un assemblage d'échantillons bruts du passé que les élèves auraient à emmagasiner tel quel ; elles sont le résultat d'un travail de questionnement, de documentation et d'interprétations du passé dont il s'agit, pour les élèves, de comprendre et de reproduire les mécanismes. Le récit historique n'est pas une réminiscence de l'autrefois ; il est le résultat d'une quête de vérité et d'intelligibilité qui, en suivant le cheminement de la pensée historique, s'inscrit dans un contexte d'énonciation et défend *de facto* un point de vue.

Références bibliographiques citées :

Aisenberg, B. (2004). Qu'apprennent les élèves avec les témoignages ? Une analyse didactique sur l'usage de l'histoire orale à l'école primaire. *Le cartable de Clio*. N° 4, p. 60-71.

Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale*. N° 8, p. 61-89.

- Audigier, F., Fink, N., Haerberli, Ph., Hammer, R., Heimberg, Ch. (2004).** *Des élèves du Cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement.* Rapport sur une enquête effectuée en 2002-2003. Genève : ERDESS et IFMES.
- Descamps, F. (2001).** *L'historien, l'archiviste et le magnétophone. De la constitution de la source orale à son exploitation.* Paris : Comité pour l'histoire économique et financière de la France.
- Dosse, F. (2001).** Le moment Ricœur. *Vingtième Siècle.* N° 69, p. 137-152.
- Dulong, R. (1998).** *Le témoin oculaire. Les conditions sociales de l'attestation personnelle.* Paris : EHESS.
- Ferro, M. (1987).** Des Annales à la nouvelle histoire. L'histoire, discours ou science expérimentale ? in Pontier, A. (éd.). *Philosophie et histoire.* Paris : Centre Georges Pompidou.
- Halbwachs, M. (1997).** *La mémoire collective.* Paris : Albin Michel [1950].
- Koselleck, R. (1990).** *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques.* Paris : EHESS [1979].
- Lautier, N. (1997).** *A la rencontre de l'histoire.* Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- Martineau, R. (1999).** *L'histoire à l'école. Matière à penser...* Paris et Montréal : L'Harmattan.
- Nora, P. (1997).** *Les lieux de mémoire,* Paris : Gallimard [1984-1993].
- Ricoeur, P. (1993).** Remarques d'un philosophe. *Écrire l'histoire du temps présent.* Paris : CNRS Histoire, p. 35-41.
- Ricoeur, P. (1991).** *Temps et récit.* T. 1 : *L'intrigue et le récit historique.* T. 2 : *La configuration dans le récit de fiction.* T. 3 : *Le temps raconté.* Paris : Seuil.
- Stearns, P.N., Seixas, P. Wineburg, S. éd. (2000).** *Knowing, Teaching and Learning History.* New York : New York University Press.
- Tadié, Jean-Yves et Marc (1999).** *Le sens de la mémoire.* Paris : Gallimard.
- Tutiaux-Guillon, N. (2006).** *Témoin, témoignage, mémoire... Quel statut dans l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire ?*
www.ac-amiens.fr/pedagogie/histoire_geo_ic/spip.php?article479.
- Tutiaux-Guillon, N. (2002).** Histoire et mémoire, questions à l'histoire scolaire ordinaire. *Le cartable de Clio,* N° 2, p. 89-96.
- Wallenborn, H. (2006).** *L'historien, la parole des gens et l'écriture de l'histoire. Le témoignage à l'aube du XXIe siècle.* Lorient : Labor.
- Wieviorka, A. (1998).** *L'ère du témoin.* Paris : Plon.