À la fin des années 1990, le rôle de la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale fait l'objet de vives polémiques au cours desquelles se confrontent la mémoire portée par les acteurs du passé et l'histoire en tant qu'interprétation de ce passé. Les tensions et les controverses, largement relayées dans la société, n'épargnent pas le monde scolaire. Ainsi, jusqu'en 2008, plus de vingt mille élèves de Suisse visitent l'exposition *L'Histoire c'est moi* qui médiatise les témoignages audiovisuels de personnes racontant leurs souvenirs de l'époque de la guerre.
En suivant la manière dont cette exposition a été vécue par le jeune public, ce livre étudie l'expression et la réception de la parole du témoin dans le champ scientifique, dans l'espace public et dans le monde scolaire. Il interroge à la fois la construction de la mémoire collective de la Seconde Guerre mondiale en Suisse et la contribution des témoignages oraux à la formation intellectuelle des élèves. Il montre comment se tisse le lien intergénérationnel entre témoins et élèves autour d'une représentation partagée du passé, souvent lisse et consensuelle, plus rarement critique et nuancée.

Historienne de formation, **Nadine Fink** est maître-assistante à l'Université de Genève et chargée d'enseignement à la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud. Ses recherches et enseignements s'inscrivent dans le champ de la didactique de l'histoire et se focalisent sur les représentations et les usages du passé dans l'enseignement de l'histoire.

Exploration
Education: Histoire et pensée

ISSN 0721-3700

Nadine Fink • Paroles de témoins, paroles d'élèves

ISBN 978-3-0343-1460-2

Exploration
Education: Histoire et pensée

Nadine Fink

Paroles de témoins, paroles d'élèves

La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale, de l'espace public au monde scolaire

Peter Lang

Remerciements

La publication de cet ouvrage, issu de ma thèse de doctorat présentée à l'Université de Genève en mai 2008, est une occasion que je saisis pour remercier celles et ceux qui m'ont accompagnée et m'ont soutenue durant de nombreuses années dans mon parcours personnel et intellectuel: mon directeur de thèse, François Audigier, pour la richesse, l'exigence et le plaisir des discussions qui ont jalonné nos années de collaboration; l'équipe Archimob, en particulier Frédéric Gonseth, Thomas Gull et Marc-Antoine Schüpfer pour le voyage fascinant dans la mémoire de la période de la Seconde Guerre mondiale en Suisse; les membres du jury de thèse dont les commentaires et les suggestions ont permis d'affiner mon propos en vue de la publication: André Giordan, Charles Heimberg, Georg Kreis, Nicole Tutiaux-Guillon et Béatrice Ziegler; la direction de la collection «Explorations», en particulier Rita Hofstetter qui a accompagné mon travail de publication; les enseignants qui m'ont témoigné leur confiance en m'ouvrant leurs classes et en m'accordant un entretien; les élèves qui se sont généreusement prêtés au jeu de l'observation et de l'entretien; les nombreux collègues, à l'Université de Genève et dans d'autres institutions de Suisse ou d'ailleurs, qui ont été des interlocuteurs privilégiés et ont contribué, par la richesse stimulante de leurs propres interrogations et de discussions formelles ou informelles, à la réalisation de cette recherche, puis à sa publication; ma famille et mes amis très chers qui ont été présents tout au long de mon travail avec leur curiosité, leur écoute, leurs encouragements, leur amitié, leur amour; ma sœur qui m'est indispensable, comme le sont Eléonore et Atalia au quotidien, et Marco à qui je dois tant.

Table des matières

Remerciements V

Préface 3

Introduction 9

Contexte de la recherche 12
Plan de l'ouvrage 14

Partie I
Histoire et mémoire dans le champ scientifique
et dans l'espace public

Chapitre premier
L'histoire face aux témoins 19

L'opération historiographique 19
Tout ce que l'homme dit 19
La méthode historique aujourd'hui 22
Une quête d'intelligibilité 22
Les témoins, sources de l'histoire 25
«L'ère du témoin» 25
Du singulier au collectif 28
Le «devoir de mémoire» 30
Le témoignage aux prises de la mémoire 32
Le témoignage et l'histoire orale 35
Naissance et institutionnalisation d'une pratique 35
Développements jusqu'à nos jours 37
Richesses et faiblesses de l'histoire orale 40
Le témoignage entre mémoire et histoire 43
De rivale à matrice de l'histoire 43
Travail d'histoire, travail de mémoire 45

Chapitre 2
Des témoins encombrants: la mémoire
de la Seconde Guerre mondiale en Suisse 47

Mémoires conflictuelles 47
Éléments historiques préliminaires 48
Nouvelle appréhension du passé 50
Témoins contre historiens 55
Le projet Archimob 58
Recherche des témoins 61
Méthodologie de l'entretien 61
L'exposition *L'Histoire c'est moi* 64
La scénographie 65
Un titre polémique 67
L'individuel et le collectif 72
Le témoin ne dit pas l'histoire 77

Partie II
Histoire et mémoire dans le monde scolaire

Chapitre 3
Finalités et représentations de l'histoire scolaire 81

Les finalités de l'enseignement de l'histoire 82
Le cas genevois 83
La discipline historique aujourd'hui 88
Pensée historienne et connaissances factuelles 90
Le plan d'études genevois de 2001 92
Du curriculum à la classe 94
La pensée historienne scolaire 96
Le «renouveau pédagogique» au Québec 98
Un esprit critique 101
Une conception problématisée de l'histoire 102
Une conscience historique 103
Une reconnaissance de la fonction sociale de l'histoire 105
Représentations des élèves 106

Chapitre 4
Les témoins dans la classe: approche didactique 113

Histoire et mémoire à l'école 115
Les témoins en situation scolaire 116
L'histoire orale à l'école 118
Du témoin physique au support audiovisuel 121
Les pratiques scolaires entre adhésion et distanciation 123
L'émotion comme entrée dans l'histoire 124
La relativité comme levier cognitif 126
Un dispositif entre efficacité et obstacle 128

Partie III
De l'espace public au monde scolaire

Chapitre 5
Une étude de cas: *L'Histoire c'est moi* 135

Les enjeux pédagogiques de *L'Histoire c'est moi* 136
Modalités de la visite 137
Hypothèses de recherche 140
Dispositif d'enquête 141
Population de la recherche 141
Production des données 143
Observation des visites 143
Observation de cours 144
Les entretiens avec les élèves 144
Les entretiens avec les enseignants 145
Productions textuelles des élèves et documents écrits 146
Démarche et procédure d'analyse 146

Chapitre 6
Les enseignants et *L'Histoire c'est moi* 149

Trois manières de faire 150
La classe d'Alain 150
La classe de Chantal 151
La classe de Stéphanie 153

Préparation, mise en œuvre et exploitation de la visite 159
Premier temps: place de la visite et travail préalable 160
Mise en œuvre de la visite 162
Exploitation de la visite 163
Des dispositifs entre réalisme et problématisation 166
Dispositifs de type réaliste 167
Dispositifs de type problématisé 168
Des actes aux mots 169
Motivations et intentions 170
Une rupture pédagogique 170
Un socle de connaissances 171
Une dimension humaine et abordable de l'histoire 173
Un dialogue intergénérationnel 174
Lier le passé, le présent et le futur: le rôle des acteurs 176
Les témoins comme sources de l'histoire 179
L'histoire science socio-historique 182
Des intentions et motivations aux finalités disciplinaires 184

Chapitre 7
Les élèves et *L'Histoire c'est moi* 189

La réception de *L'Histoire c'est moi* 191
Une exposition qui plaît 191
Les visites libres 191
Les visites thématiques 192
Un moteur d'empathie 196
Une représentation partagée de la Suisse durant la guerre 196
La défense et l'armement 197
La neutralité 199
Les conséquences subies 202
Du récit individuel à l'histoire collective 204
La pensée historienne des élèves 210
Premier idéal-type: le croyant 210
Deuxième idéal-type: le rationaliste 211
Troisième idéal-type: le scientiste 211
Un esprit critique 212
Une conception problématisée de l'histoire 217
Une conscience historique 223
Une reconnaissance de la fonction sociale de l'histoire 232

De l'espace public au monde scolaire: l'expression d'une pensée historienne 235
L'expression d'une conscience historique 239

CONCLUSION 241

Du contenu transmis au lien social 242

DOSSIER DES ANNEXES 247

Annexe n° 1
Les 64 séquences du Kaléidoscope de *L'Histoire c'est moi* 247
Annexe n° 2
Grille d'analyse des entretiens avec les enseignants 249
Annexe n° 3
Grilles d'analyse des entretiens avec les élèves 251
Premier temps d'analyse: grille n° 1 251
Deuxième temps d'analyse: grille n° 2 252
Troisième temps d'analyse: typologie 254

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES CITÉES 255

Hé! Antjie, ce n'est pas tout à fait ce qui s'est passé à l'atelier, dit Patrick.
– Je sais, c'est un papier entièrement nouveau que j'ai bâti depuis des mois à partir des réactions des gens et des conseils de psychologues. Ce n'est pas un compte-rendu, ce ne sont pas les minutes de la réunion. Je raconte. Si je dois préciser chaque fois qui a dit quoi à quel moment, ça devient lassant. Je coupe et je colle la première couche pour raconter la seconde, qui est en fait l'histoire que j'ai envie de raconter. Je change quelques noms pour ne gêner personne ou pour ceux qui ne comprendraient pas les distorsions du récit.
– Tu ne t'occupes pas de vérité.
– Si, je m'occupe de vérité… de ma vérité. Bien sûr, elle est composée de centaines d'histoires que nous avons vécues ou entendues depuis deux ans. A travers mon angle de vue, façonnées par mon état d'esprit du moment, par l'auditoire aussi. Dans chaque histoire, il y a les on-dit, il y a regroupement de choses qui ne se sont pas forcément passées ensemble, il y a des suppositions, des exagérations pour souligner l'énormité de certaines situations, on minimise quand il s'agit de confirmer l'innocence. Et tout ceci réuni fait la vérité d'un pays. Y compris les mensonges. Et les histoires qui datent de temps plus anciens.

Antjie Krog, *La douleur des mots* (2004, pp. 241-242).

Préface

Ecouter et lire des histoires, les raconter, avec ou sans le secours des images, que celles-ci soient fixes ou en mouvement comme avec le cinéma, est la manière privilégiée qu'ont les humains pour exprimer et transmettre leur expérience, pour connaître d'autres expériences que la leur. Emotions, nouveautés, découvertes de mondes, d'événements et de personnages inconnus, mais aussi reprises et répétitions de ce que l'on sait déjà, les histoires suscitent intérêt et plaisir. Elles sont un support indispensable à la construction des identités, identités personnelles, identités collectives. Les identités personnelles font plutôt référence aux manières dont chacun raconte, pour lui ou pour d'autres, sa vie, ses expériences passées et présentes, les événements proches ou lointains qu'il juge à un moment donné importants. Les identités collectives font plutôt référence aux histoires qu'une collectivité se raconte et transmet et qui contribuent à permettre à des individus de se penser comme faisant partie de cette collectivité, une communauté d'appartenance. Histoires personnelles et histoires collectives nouent entre elles des rapports complexes et nécessaires. Chacun vit dans un monde, un contexte particulier, participe directement ou indirectement à telle situation, à tel événement et en devient un témoin plus ou moins proche; il en construit le récit et le souvenir à sa manière, développe son propre point de vue, un point de vue fait à la fois des connaissances qu'il a de cet événement, de cette situation, de ses émotions, de son enracinement, de sa culture, etc. Les histoires collectives ne sont pas la somme des histoires singulières. Elles se construisent et se transmettent selon des procédures diverses. Parmi elles, l'histoire transmise à l'école joue un rôle important sinon essentiel.

Ainsi, depuis plus d'un siècle, il est affirmé que l'enseignement de l'histoire à l'école participe à la fois de la construction des identités individuelles et, surtout collectives, avec une double intention: construire un sentiment d'appartenance à une communauté de destin; développer des aptitudes et des attitudes intellectuelles et critiques. Dans nos démocraties, l'horizon est celui de la formation du citoyen. Ce citoyen est membre d'une communauté politique et se doit de participer à sa continuité et à la construction de son avenir. De telles intentions passent nécessairement par des connaissances, connaissances sur le passé et connaissances sur la manière dont elles sont construites. Les unes et les autres s'appuient, en

principe, sur les travaux des historiens de métier, ce qui leur confère leur légitimité et assure celle de l'enseignant. Jusque-là et à ce niveau de généralité, le projet est en apparence simple: «Chers élèves, ce que je vous enseigne est directement issu des travaux des historiens, vous devez donc les considérer comme vraies, y *adhérer* car ces connaissances racontent et expliquent de manière rigoureuse et vraie des événements, des situations du passé, mais… vous devez aussi savoir que ces connaissances sont construites selon des procédures qui se réclament d'un projet scientifique, que, comme toute science du monde social, elles expriment aussi un point de vue, qu'elles sont révisables, etc., et donc prendre de la *distance* avec elles; elles ne sont pas la pure reproduction de la réalité». Cette tension entre adhésion et distanciation est au cœur de l'histoire, de sa construction, de sa diffusion et de son enseignement. Plus encore, elle dessine une opposition entre deux exigences: «La science historique d'aujourd'hui est donc placée sous le signe de deux exigences qui s'excluent mutuellement: celle de produire des énoncés vrais et, en même temps, celle d'admettre la relativité de ses propositions et d'en tenir compte» (Koselleck, 1990, p. 161).

Mais que sont «des énoncés vrais» sur les situations et les événements du passé, mais aussi du présent? Comment connaissons-nous les unes et les autres? Comment sont-elles et sont-ils construits? Par qui? Dans quels contextes et pour quelles intentions? Chacun de nous reçoit des connaissances sur le passé par mille canaux différents: les médias dans leur diversité, journaux d'information, documentaires, films, etc., mais aussi l'environnement familial et social, et bien évidemment l'école. Dans cette abondance d'écrits, d'images, de sons, de paroles, pour l'enseignant deux figures se détachent: celle de l'historien qui, à la suite d'un travail critique, d'une enquête systématique menée selon des méthodes rigoureuses, produit des énoncés *vrais* et celle du témoin qui, par sa présence voire sa participation, a vécu ces événements et situations et produit des énoncés qui, pour lui, sont aussi *vrais*. Deux paroles, deux types de récits, qui entretiennent des relations à la fois de complémentarité et de méfiance. Pour l'historien, pour tout chercheur en sciences sociales, la parole du témoin est à la fois une source parmi d'autres et donc à traiter comme telle, et une source singulière de par ses caractéristiques qui la différencient de toutes les autres sources. Quant au témoin, il ne se reconnaît pas toujours dans les énoncés des historiens et autres producteurs de savoirs académiques, savoirs qui présentent souvent des niveaux de généralité éloignés de son expérience singulière, même si le développement de la micro-histoire leur a accordé de l'importance depuis quelques décennies.

Cela fait de nombreuses années que des enseignants d'histoire, voire d'autres disciplines, en Suisse comme dans d'autres pays, invitent des individus porteurs d'une expérience particulière, jugée intéressante pour les élèves à venir en *témoigner* en classe. Les thèmes sont très variés: l'école il y a 40 ou 70 ans; le village avec ses artisans et sa convivialité; la condition des femmes; le quartier avant la construction de grandes barres d'habitation, les parcours migratoires, etc. Parmi ces thèmes, les conflits et les guerres occupent une place privilégiée: Première Guerre mondiale, il y a déjà quelques décennies; Seconde Guerre avec la place essentielle de la Shoah; mais aussi Guerre d'Algérie en France, etc.

Une des principales raisons de ces présences veut que le témoin soit un intermédiaire vivant entre les élèves et ces événements et réalités du passé. Il connaît ces derniers pour les avoir vécus. Pour peu qu'il ait quelques talents de conteur, le voilà plus efficace que le récit scolaire, les exercices attendus, la lecture d'un ou deux textes courts qu'il faut déchiffrer et derrière lequel il faut s'imaginer cet autre monde, ces autres mondes, même si ces textes reçoivent le renfort de quelques images. Le témoin est un acteur proche de la *vraie vie*, au même niveau que celle vécue par chacun des élèves, par chacun de nous. Le témoin *fait vrai*; il dit la vérité, la sienne, celle de sa jeunesse ou de sa vie adulte; l'expérience se présente comme une évidence et vaut preuve. Plus encore, dans son récit, le témoin met aussi en jeu son identité narrative, enjeu pour lui autrement plus dense que celui de son insertion dans le récit d'une communauté politique. L'importance de l'émotion, des sentiments, des perceptions sensitives, ici on voit, on sent, on entend… on souffre, on est joyeux et triste, on éprouve de la sympathie, du rejet, il y a du sentiment, du désir, de l'ennui, de l'espoir… C'est si différent du récit historien habituel avec ses grandes catégories, sa rationalité supposée rigoureuse et froide!

De nombreuses publications étudient ces relations entre témoignage et histoire, plus largement la problématique des relations histoire et mémoire. Les unes relèvent du travail des spécialistes, historiens, mais aussi sociologues, psychologues sociaux, psychanalystes, chercheurs en sciences cognitives, etc. D'autres traitent du monde scolaire. Parmi elles, certaines rendent compte d'expériences scolaires avec des contenus et des orientations diverses. D'autres adoptent un point de vue plus général pour énoncer des intentions, des projets, des prudences, décrivent et argumentent les intérêts et bienfaits de la présence du témoin en classe et du travail sur les relations témoin, mémoire et histoire. Mais, au sein de ces publications concernant l'école, il y a peu de travaux empiriques de qualité scientifique

portant aussi bien sur l'analyse des dispositifs mis en œuvre par les enseignants que sur la réception des paroles de ces témoins par les élèves.

Avec *Paroles de témoins, paroles d'élèves*, Nadine Fink nous introduit avec rigueur et brio dans cet univers à la fois contrasté, instable, passionnant et débattu. Dans des chapitres clairs et synthétiques, elle nous offre un large panorama de ces débats et questionnements, en trace les lignes de force et permet au lecteur de s'y repérer aisément. Un des grands apports de cette recherche doctorale, devenue livre et donc ouverte à une large diffusion, tient au fait que, avec elle, nous entrons dans des classes et dans le travail scolaire, dans ce qu'en disent enseignants et élèves. Les uns et les autres deviennent en quelque sorte eux aussi des témoins, témoins-acteurs de ce travail scolaire entre enseignement et apprentissage. Ainsi se rencontrent les références épistémologiques et didactiques et les pratiques effectives dans les classes à travers ce qu'en disent les acteurs scolaires.

Ces acteurs travaillent sur et avec la parole des témoins dans un dispositif très original. Ce dispositif comporte deux paliers: une exposition visitée par les élèves en constitue le centre; cette visite prend place dans un projet plus vaste avec un avant, un pendant et un après, celui du travail scolaire orienté, organisé, développé sous l'initiative et la direction de l'enseignant. Les savoirs construits par les élèves, tant ceux qui concernent la guerre elle-même que ceux relatifs aux différences et relations entre témoins et histoire, sont aussi fonction du dispositif de travail avec ses différentes phases. L'exposition est élaborée à partir des paroles de témoins recueillies par le moyen d'entretiens filmés auprès de plus de 550 personnes ayant vécu en Suisse la Seconde Guerre mondiale. Pour l'exposition, les paroles des témoins ont été sélectionnées, classées en séquences traitant de thèmes différents et mises en scène, image et son, afin de permettre aux visiteurs de choisir des parcours selon leurs curiosités, leurs intérêts, leurs attentes. Dans ce dispositif, les témoins ne sont pas présents en chair et en os; ils sont rendus présents par l'intermédiaire des extraits mis en scène de leur interview. Non présents en classe, face aux élèves, il n'y a donc pas de ‹dialogue› possible avec eux. En revanche, le classement thématique met en évidence la pluralité des objets dont ils parlent; le montage permet de revenir sur ces paroles, de les réécouter éventuellement plusieurs fois; enfin, les paroles sont plurielles exprimant des différences d'expériences, de points de vue, de jugement, voire des oppositions.

Les témoins ne sont donc pas présents face aux élèves. Toutefois, telles que les élèves en parlent, leurs paroles sont aussi reçues avec empathie.

Elles suscitent l'émotion, la curiosité. Elles donnent à connaître bien des aspects ignorés de l'expérience vécue lors de cette période. Ces témoins ne parlent pas seulement de ce qui fait le contenu privilégié de l'histoire scolaire, la *Grande histoire* avec les Etats, les gouvernements, les classes dirigeantes, quelques individus censés avoir du pouvoir, tous présentés comme les principaux acteurs de cette *Grande histoire*. Certes, cette histoire est présente, mais vue à travers l'expérience de chacun, son point de vue, les lieux qu'il fréquentait, son environnement, ses réactions, ses émotions. C'est la vie quotidienne qui s'invite avec toute la diversité de l'expérience humaine, des émotions, des jugements, de ce qui a marqué l'histoire personnelle: les petits tracas quotidiens, les peurs, les espoirs; le ravitaillement dans une Suisse théoriquement neutre et entourée de belligérants; le rejet ou l'accueil de réfugiés, ceux qu'ils ont vus de près mais aussi de loin, dont ils ont perçu la détresse, le bonheur d'avoir échappé au nazisme, leur attente de solidarité; etc. Pour raconter ces histoires, les témoins utilisent souvent le *on*, comme si, d'une part le temps les mettait à distance, d'autre part elles exprimaient l'idée selon laquelle ces faits, ces expériences, étaient partagés par bien d'autres témoins. Il se dégage de ces paroles, une impression d'authenticité, renforçant la disposition de l'auditeur-spectateur à y adhérer comme étant *vraies*, et au-delà à en généraliser la portée.

Toutefois, si la première réception relève d'une adhésion à ce que disent les témoins, le dispositif invite à un questionnement propre à ouvrir un travail de distanciation. La pluralité des expériences et des points de vue qu'ils racontent et expriment interroge directement les élèves, sans doute bien mieux qu'un long discours de principe. Très rapidement, ils questionnent cette pluralité. Certes, les uns demeurent dans une position qualifiée de réaliste et recherchent en priorité ce qui est vrai et donc ce qu'il convient d'apprendre; d'autres entrent dans l'idée d'une construction personnelle de l'expérience et de son récit et donc dans une réflexion sur leurs mises en relation, leurs confrontations. Cette mise à distance se développe en classe lorsque cette pluralité devient l'objet d'un travail de réflexion et de retour sur l'exposition. Elle se produit aussi lorsque ces paroles sont mises en relation avec les récits des historiens, avec les généralisations auxquelles ceux-ci procèdent par examens critiques et recoupements de leurs sources. Ce n'est pas récit vrai *contre* récit vrai, mais deux manières différentes de dire le passé, manières qui ne sont pas équivalentes, n'ont pas la même légitimité. Une dernière possibilité de mise en distance, plus rare, vient par la comparaison de plusieurs travaux d'historiens, qui eux

aussi sont pluriels. Nous retrouvons là cette double exigence dont parle Koselleck et qui est un apport majeur à l'éducation historique.

Ainsi, il n'y a pas de dispositif neutre ou parfait. Tout dispositif rend possible, ouvre, mais aussi éloigne, ferme voire empêche tel ou tel travail, telle ou telle compréhension du monde. Il n'y a pas de *bon* dispositif, celui qui rendrait la réalité immédiatement visible et compréhensible. *Paroles de témoins, paroles d'élèves* le montre avec force, soulignant ainsi la part indispensable de liberté, d'initiative, de créativité de l'enseignant. Des dispositifs comme celui analysé ici autour d'une exposition sont un très bon support pour mettre les élèves dans d'autres situations d'enseignement, en face d'autres tâches que celles qui sont habituellement développées en classe. Dépasser le seul apprentissage de connaissances de type factuel, ouvrir à la confrontation des sources, s'interroger sur la construction des récits individuels et des récits des historiens, autant de contributions majeures à la dimension intellectuelle et critique de l'éducation historique.

Les synthèses construites par Nadine Fink vont bien au-delà du seul exemple de l'histoire de la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale et du dispositif lui-même. A l'heure où chacun est invité à se faire journaliste, à envoyer le premier une information sur un réseau social ou à tel ou tel média sans plus s'inquiéter du langage utilisé ou du point de vue exprimé, où l'expérience vaut de plus en plus vérité, à être le témoin le plus actuel et le plus rapide à s'exprimer, une telle recherche affirme empiriquement l'importance de la confrontation des sources, de l'exigence critique; elle en théorise les intentions et les effets. Il s'agit d'une contribution majeure à la didactique de l'histoire qui offre au lecteur un tour d'horizon aisément accessible sur les questions épistémologiques et didactiques liées à l'écoute des paroles de témoins et au travail sur ces paroles. Dans cet ouvrage, ceux-ci racontent la/leur Seconde Guerre mondiale, mais l'exigence de distance critique et d'examen rigoureux de leurs paroles vaut aussi pour tous les récits et témoignages qui circulent aujourd'hui dans nos sociétés, dès lors que la formation du citoyen est l'intention principale de l'éducation historique.

François Audigier

Introduction

La fin des années 1990 en Suisse est marquée par de vives controverses sur le rôle du pays durant la Seconde Guerre mondiale. L'attitude de la Suisse est notamment attaquée sur la question des fonds en déshérence, c'est-à-dire des avoirs ayant appartenu à des victimes juives du national-socialisme et n'ayant jamais été restitués par les banques suisses. La Confédération helvétique est aussi vivement critiquée pour les relations économiques entretenues avec les puissances de l'Axe et pour la politique d'asile plus que restrictive à l'égard des Juifs se présentant aux frontières. Elle est accusée d'avoir ainsi contribué aux objectifs hégémoniques et criminels de l'Allemagne nazie. L'image de la Suisse à l'étranger est considérablement ternie, notamment par le biais des médias.[1] Le pays se trouve en difficultés sur le plan de ses relations internationales, menacé de boycott. La crise est également identitaire du fait de l'effondrement des mythes nationaux.[2] En effet, les critiques s'inscrivent en porte-à-faux avec la mémoire nationale constituée dès l'immédiat après-guerre. L'image d'Epinal d'une Suisse héroïque persiste jusqu'à ce que les pressions internationales contraignent les autorités politiques à engager une réévaluation critique du passé.

---

1 Le film «Or nazi et avoirs juifs» coproduit par la BBC et la SSR (télévision suisse), sans concessions à l'égard du rôle de la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale, est par exemple diffusé, rien qu'en 1997, en Allemagne, en Australie, aux Etats-Unis, en Finlande, en France, en Grande-Bretagne, en Israël, en Norvège, aux Pays-Bas et en Suède. Il semblerait que la SSR ait tenté en vain de retirer son nom du générique et que, suite à cette affaire, elle ait renoncé à toute collaboration ultérieure avec la BBC pour des films documentaires à teneur politique. Voir l'interpellation déposée le 6.10.1997 au Conseil des Etats au sujet de ce film: <http://search.parlament.ch/f/print/cv-geschaefte?gesch_id=19973448>.

2 Cette crise est renforcée par deux événements majeurs qui fragilisent la cohésion nationale, la conscience helvétique et les valeurs de neutralité politique et de performance économique qui la confortent: avant le début des controverses, le refus populaire d'une adhésion à l'Espace économique européen qui divise fortement le pays (1992) et, vers la fin des controverses, l'effondrement de la compagnie aérienne Swissair, fleuron de l'identité helvétique (2001).

Comment gérer une identité et une mémoire nationale dès lors que les enjeux sont d'ordre international? L'histoire du génocide des Juifs et de la spoliation de leurs biens relève d'une cosmopolitisation des enjeux liés au passé qui inscrit ceux-ci dans un contexte international et une interdépendance planétaire. Une telle situation rend caduque la grammaire nationale (Beck, 2006). D'autre part, tandis que s'estompent les grands récits nationaux qui proposaient une histoire linéaire de marche vers le progrès et de fabrication d'une identification à l'objet national, l'énonciation d'un discours unificateur devient difficile. D'autant qu'à l'échelle internationale s'ajoute une échelle locale. La prolifération des petits récits de groupes sociaux revendiquant l'inclusion de leur(s) mémoire(s) dans l'histoire nationale complique encore la définition d'une identité commune et d'un discours «unique». Aussi la multiplication des échelles complexifie-t-elle les polémiques à propos du passé.

Face à ces controverses, le discours des historiens tend à apparaître, dans l'espace public, comme une parole secondaire. Dans le cas du passé de la Suisse durant la période nazie, la communauté scientifique ne maîtrise pas les débats et les questions soulevées. Cette parole tend même à être instrumentalisée, le travail de l'historien pouvant à la fois servir d'instrument de lutte (contre les attaques de puissances étrangères à l'encontre de la Suisse), d'outil de légitimation (une commission d'historiens-experts constituée par les autorités fédérales revalorise l'image du pays) ou la cible de groupes sociaux insatisfaits (les historiens deviennent les ennemis de la nation pour tous ceux qui se refusent à réévaluer leur représentation du passé de la Suisse). La parole première est détenue par les médias et les témoins de l'époque de la guerre, auxquels ces mêmes médias servent de tribune.

Cette configuration met en tension la mémoire portée par les acteurs du passé et l'histoire en tant que récit interprétatif de ce même passé. Cette tension entre la mémoire et l'histoire, dont le cas de la Seconde Guerre mondiale en Suisse ne constitue qu'une facette, a fait l'objet d'innombrables réflexions au sein de la communauté des historiens. La mise en doute, dans l'espace public, de la pertinence de leurs interprétations a rendu nécessaire un repositionnement face aux discours concurrentiels (Chaumont, 1997) sur le passé, principalement ceux des témoins.

La nature spécifique – à plus d'un titre – du génocide des Juifs, notamment par la rareté des traces écrites, a configuré ce que Wieviorka appelle *l'ère du témoin* (1998), ère dans laquelle le témoignage participe au processus de connaissance du passé. Le primat de l'expérience sur la connais-

sance tend à agir comme si les témoignages représentaient un foyer central de la connaissance historique. Pourtant la mémoire, à l'instar de l'histoire, n'est pas une représentation directe du passé. Elle est une posture identitaire et affective, qui instaure le passé plus qu'elle ne l'éclaire, et dont le désordre des émotions confère un caractère chronophage aux souvenirs évoqués. Elle est intrinsèquement sélective et répond à de multiples enjeux de remémorations.

La rencontre entre histoire et mémoire, la question de la production des savoirs dans le monde scientifique et de leur réception dans l'espace public, pose les termes d'une éthique de la restitution à propos de laquelle les historiens poursuivent leurs réflexions. La situation particulière de l'historien du temps présent tient dans cette confrontation de ses travaux aux acteurs encore vivants de l'époque étudiée, autrement dit, des «preuves d'archives» aux «témoignages des vivants» (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, p. 180). Le témoin tient à son rôle dans le processus de connaissance et de restitution du passé et devient de ce fait une figure incontournable dans le travail de l'historien.

Comment de telles controverses sociales, politiques et historiques à propos du passé sont-elles répercutées dans le champ scolaire? La porosité entre l'école et les débats publics fait interagir les questions de société et les thématiques enseignées (De Cock & Picard, 2009). A Zurich, par exemple, un manuel scolaire a introduit les questions suscitées par les controverses à propos du passé de la Suisse dans l'enseignement de l'histoire (Bonhage, Gautschi, Hodel & Spuhler, 2006). À Genève, une brochure destinée à l'enseignement de la Seconde Guerre mondiale en Suisse a également vulgarisé les résultats des recherches effectuées dans le cadre des travaux d'historiens mandatés par les autorités fédérales pour investiguer les questions controversées (Heimberg, 2002b). Ainsi, les questions socialement vives (Legardez & Simonneaux, 2006), c'est-à-dire qui font débat dans l'espace public et dans la communauté scientifique et qui entrent en résonance avec des enjeux identitaires, pénètrent également le monde scolaire. Se pose alors la question du rôle que peut jouer l'école à l'égard de ces thématiques socialement et historiquement vives. Les moyens d'enseignement cités plus haut n'ont pas vocation à entrer en concurrence dans les débats en proposant un discours supplémentaire. Ils ont une intention spécifique et didactique de compréhension des controverses et de leurs enjeux.

Tandis que les élèves sont au contact de multiples «vérités» qui circulent dans l'espace public et médiatique, les enseignants effectuent des choix par rapport aux savoirs qu'ils transmettent et à la manière dont ils le font. Ils peuvent transmettre un discours à propos du passé qui est celui d'un consensus identitaire implicite, qui ne fait pas de place aux enjeux de société – ou du moins ne les explicite pas – et qui écarte ce qui divise, ce qui suscite désaccord et controverse. L'école est alors un espace fermé sur lui-même. Mais l'école peut aussi s'ouvrir aux enjeux de société en se pensant comme un lieu de réflexion, où les enseignants et les élèves s'interrogent ensemble sur la manière de restituer de la complexité, de faire interagir les acteurs sociaux en concurrence et de résoudre les différends, tout en dégageant les dimensions d'une histoire partagée. Cette seconde tendance s'écarte des grands modèles explicatifs qui passent sous silence tout ce qui divise les membres d'un groupe sociopolitique et tout ce qui touche au vécu des acteurs individuels. Elle souligne la capacité d'agir de chaque individu en tant qu'acteur social. L'accent est mis sur une réflexion à propos des fonctions sociales, politiques, identitaires de l'histoire, réflexion qui articule *de facto* connaissances factuelles et modes de pensée propres à l'histoire. C'est à ce niveau précisément que peut intervenir, dans l'enseignement de l'histoire, la figure du témoin. Un tel recours nécessite d'en étudier l'apport en termes de formation intellectuelle et citoyenne des élèves telle que définie dans les finalités de l'histoire scolaire. C'est là l'objet de cet ouvrage.

Contexte de la recherche

Entre 1998 et 2001, dans le contexte des débats controversés à propos du rôle de la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale, l'association Archimob[3] a récolté plus de 500 témoignages filmés de personnes racontant leurs souvenirs de la période de la guerre en Suisse. Afin de médiatiser ce travail, l'association a réalisé l'exposition *L'Histoire c'est moi. 555 versions de l'histoire suisse 1939-1945*.[4] Il s'agit d'une œuvre mémorielle visant à sensibiliser le public, à travers les récits des témoins, aux diverses réalités de la période de la Seconde Guerre mondiale en Suisse et à la

3 Archimob est un acronyme pour Archives de la Mobilisation, le terme de «mobilisation» qualifiant la période de la Seconde Guerre mondiale en Suisse.

4 Voir <www.archimob.ch>.

manière dont les témoins appréhendent ce passé plus d'un demi-siècle plus tard. La diversité des expériences et la multiplicité des points de vue sont une occasion d'aborder la spécificité des témoignages singuliers et leur contribution à la connaissance du passé. C'est dans ce sens que les écoles ont été invitées à visiter l'exposition *L'Histoire c'est moi*. Celle-ci a été vue par plus de 20'000 élèves dans les différentes villes suisses où elle a été montrée entre 2004 et 2008, dont Genève. Le travail réalisé par des classes autour de l'exposition crée une opportunité de recherche particulièrement riche sur l'appréhension à l'école d'un objet relevant tant de la mémoire que de l'histoire. Il est une occasion de confronter les finalités d'une entreprise mémorielle à celles de l'enseignement de l'histoire et d'étudier comment une question historique qui fait débat au sein de la société est traduite dans le monde scolaire.

Cet ouvrage s'inscrit dans le champ de la didactique de l'histoire. L'intention est d'étudier la contribution d'un travail portant sur la mémoire au développement de la pensée historienne des élèves, c'est-à-dire à leur manière d'aborder les réalités sociales passées et présentes avec le regard spécifique de la discipline. Il s'agit de voir si un travail qui articule les enjeux d'une question historique et mémorielle faisant débat participe à la construction d'un rapport critique à l'égard du passé et du présent. L'utilisation de *L'Histoire c'est moi* par des publics scolaires permet d'interroger les intentions, les pratiques et les apports du recours au témoignage audiovisuel dans l'enseignement de l'histoire; de définir si cette utilisation favorise ou entrave le recours aux modes de pensée historienne inscrits dans les finalités scolaires; d'identifier les principaux obstacles rencontrés par les élèves et d'évaluer leurs acquis. Au-delà des finalités critiques assignées à l'enseignement de l'histoire se pose aussi la question des contenus transmis et de leur contribution à la construction d'une culture commune à propos du passé, du présent, de l'avenir telle qu'elle est envisagée par des élèves.[5]

Face à l'inflation des savoirs et des savoir-faire dont l'école est investie, la recherche en didactique s'impose afin de mieux connaître les processus de scolarisation qui s'y rapportent, tant au niveau de l'enseignement de ces savoirs que de leur apprentissage. Cela pose notamment la question de la relation entre savoirs et compétences: comment et pourquoi définit-

5 C'est le travail de neuf classes de dernière année du secondaire inférieur à Genève qui a fait l'objet d'une observation pour la présente recherche.

on des contenus? Cette définition a-t-elle une légitimité disciplinaire ou normative? Construit-on des savoirs ou les transmet-on? Si les questions traitées ici s'inscrivent dans le contexte helvétique, voire genevois, l'ouvrage aborde de manière plus générale les rapports entre histoire et mémoire, de l'espace public au monde scolaire, une question vive et en tension dans la plupart des pays européens.

Plan de l'ouvrage

Le champ didactique interroge à la fois l'objet de savoir dont il est question – ici, la mémoire, l'histoire et la Seconde Guerre mondiale en Suisse – et les situations d'enseignement et d'apprentissage relatives à cet objet de savoir – ici, le travail effectué par des classes dans le cadre de l'exposition *L'Histoire c'est moi*. Il nécessite également une explicitation des enjeux et des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, en regard des finalités assignées à la discipline scolaire.

L'ouvrage se présente en trois parties distinctes. La première partie – *Histoire et mémoire dans le champ scientifique et dans l'espace public* – est consacrée au contexte théorique et socio-historique. Le premier chapitre introduit d'abord la discipline historique telle qu'elle est définie dans le champ académique et scientifique, les enjeux et les méthodes inhérents à la construction d'un discours à propos du passé. Puis il s'intéresse à l'émergence de la figure du témoin et à l'affirmation, dans l'espace public, d'un «devoir de mémoire». Il s'agit d'interroger la nature du témoignage oral en tant qu'expression subjective articulant des dimensions tant individuelles que collectives. Il est ensuite question de la pratique de l'histoire orale, des faiblesses et des richesses, des limites et des apports du témoignage oral comme source et objet de connaissance du passé. Le chapitre se termine par une réflexion sur la mémoire et l'histoire, en qualifiant ce qui différencie et ce qui rapproche ces deux modes d'expression du passé dans l'espace public. Le deuxième chapitre apporte un ancrage au cadre théorique à travers l'exemple d'une mémoire et d'une histoire conflictuelles. Il présente d'abord les débats controversés, à la fin des années 1990, à propos de la nouvelle appréhension du passé de la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale et les tensions qu'elle a générées entre témoins et historiens. Il est ensuite question des objectifs, des enjeux et de la méthodologie du projet de récolte de témoignages oraux mené par Archimob et l'exposition *L'Histoire c'est moi* qui en a médiatisé les résultats. Il s'agit de

qualifier la mémoire produite par Archimob et la manière dont elle articule des modes d'expression tant individuels que collectifs. L'enjeu est de montrer comment sont imbriqués la remise en question du rôle de la Suisse durant la période nazie et le rapport identitaire que les témoins de l'époque nouent avec leur passé. Le chapitre se termine avec la question de la contribution de *L'Histoire c'est moi* à la compréhension de ce que fut la Seconde Guerre mondiale en Suisse.

La seconde partie – *Histoire et mémoire dans le monde scolaire* – s'intéresse au champ scolaire. Le troisième chapitre est consacré aux finalités de l'enseignement de l'histoire et montre comment se dessinent progressivement, en général et plus particulièrement à Genève, les objectifs d'apprentissage assignés à la discipline. Il s'agit d'expliciter comment s'expriment, d'une part, la place accordée aux connaissances factuelles (sur l'objet historique) et, d'autre part, celle consacrée au raisonnement historique en tant que facteur de développement des aptitudes intellectuelles et critiques des élèves: la pensée historienne scolaire. Le quatrième chapitre interroge les pratiques d'utilisation du témoignage oral en classe d'histoire dans la perspective d'un développement de la pensée historienne des élèves. Il montre d'abord les principales préoccupations et potentialités qu'implique le recours à la mémoire des témoins dans l'enseignement de l'histoire. Il est ensuite question des motivations inhérentes à ce recours et des différentes manières de l'envisager. Le chapitre propose un portrait des pratiques scolaires en matière de témoignage oral – comme une entrée dans l'histoire par l'empathie et/ou comme un levier cognitif favorisant le développement de la pensée historienne – tout en soulignant l'intérêt et les limites, l'efficacité et les obstacles qu'elles induisent.

La troisième partie – *De l'espace public au monde scolaire* – porte sur le travail effectué par des publics scolaires autour de l'exposition *L'Histoire c'est moi*. Le cinquième chapitre présente le dispositif et la méthodologie de recherche, ainsi que les principaux enjeux didactiques qui sont au fondement de cette enquête. Le sixième chapitre est consacré aux enseignants. Il débute par trois exemples de la manière dont les enseignants observés ont appréhendé, avec leurs élèves, *L'Histoire c'est moi*. Il s'intéresse ensuite aux dispositifs didacitques que les enseignants ont mis en œuvre. Le chapitre se poursuit par l'analyse des motivations et des intentions des enseignants à travers sept thématiques: la rupture pédagogique, la constitution d'un socle de connaissances, la dimension humaine et abordable de l'histoire, le dialogue intergénérationnel, le lien passé/présent/futur et le rôle des acteurs, les témoins comme sources de l'histoire et l'histoire science

socio-historique. Finalement, ces motivations sont mises en relation avec quatre dispositions intellectuelles retenues pour qualifier la pensée historienne scolaire: un esprit critique, une conception problématisée de l'histoire, une conscience historique et une reconnaissance de la fonction sociale de l'histoire. Le septième et dernier chapitre porte sur les élèves et leur expression d'une pensée historienne à l'égard des témoignages de *L'Histoire c'est moi*. Dans un premier temps, en écho au chapitre consacré aux enseignants, à leurs motivations, à leurs intentions et aux dispositifs qu'ils ont mis en œuvre, le chapitre restitue la manière dont les élèves ont visité l'exposition, dont ils en parlent lors des entretiens, et les connaissances qu'ils en retirent à propos de la Seconde Guerre mondiale en Suisse. Puis, les analyses portent sur la place que les élèves accordent aux témoignages oraux dans la connaissance du passé et dans la construction de l'histoire. L'objectif est de mettre en relation les propos des élèves et les quatre dispositions intellectuelles utilisées pour définir la pensée historienne scolaire.

Un mot encore est nécessaire pour expliciter ici ma posture de recherche. En effet, le présent ouvrage est marqué par une double «appartenance»: celle d'une historienne impliquée dans l'ensemble du travail collectif d'Archimob, de la réalisation des entretiens à l'élaboration de l'exposition, et celle d'une chercheuse en didactique de l'histoire engagée dans un travail de thèse qui a pris pour objet d'étude cette entreprise mémorielle. C'est «à distance» que j'ai rédigé cet ouvrage, adoptant une posture d'analyse tant pour le travail réalisé par Archimob que pour sa traduction et sa réception par des publics scolaires.

Partie I

Histoire et mémoire dans le champ scientifique et dans l'espace public

Chapitre premier
L'histoire face aux témoins

> La vie n'est pas ce que l'on a vécu, mais ce dont on se souvient et comment on s'en souvient.
>
> Gabriel Garcia Marquez (2003, p. 7)

Tout historien du temps présent est confronté dans son travail à la mémoire de témoins encore vivants; il n'échappe pas au positionnement face à ces autres discours sur le passé, aux représentations qu'ils véhiculent et aux controverses qu'ils induisent. Depuis plusieurs décennies, cette dialectique entre l'histoire et la mémoire est au cœur de bien des débats au sein de la communauté historienne qui, en faisant de nécessité vertu, interroge les relations entre mémoire et histoire, entre témoin et historien.

Ce premier chapitre s'intéresse aux objets et aux méthodes propres au champ historique tel qu'il se définit au niveau académique et scientifique, ainsi qu'aux enjeux intellectuels de cette discipline. Il pose ensuite la question de la prise en compte et de l'apport des témoignages oraux dans le processus de connaissance et d'écriture du passé, question qui est au cœur de l'histoire dite «orale». Puis est traitée la dialectique entre la mémoire et l'histoire, la manière dont elles s'articulent dans l'espace public et scientifique, ce qui distingue ces deux approches du passé et ce qui les rend complémentaires.

L'opération historiographique[1]

Tout ce que l'homme dit

«La diversité des témoignages historiques est presque infinie. Tout ce que l'homme dit ou écrit, tout ce qu'il fabrique, tout ce qu'il touche peut et doit renseigner sur lui» écrit dans les années 1940 Marc Bloch, historien et co-fondateur avec Lucien Febvre de la revue des *Annales* en 1929

1 Cette expression est empruntée à Michel de Certeau (1975).

(1993, p. 110). Il rompt ainsi avec une tradition historiographique qui avait placé sa seule confiance dans les traces écrites, institutionnelles et non destinées intentionnellement à l'historien, sorte de «témoins malgré eux» (Bloch, 1993, p. 111). L'école des Annales incarne dès les années 1920 la volonté de transformer la recherche historique empreinte de positivisme en une histoire-problème et de s'ouvrir aux autres sciences humaines et sociales. Elle vise à revaloriser la position de l'histoire face à des disciplines émergentes comme la sociologie, l'économie, la géographie, puis l'ethnologie (Revel, 2006). Ne se limitant plus aux seuls aspects politiques, diplomatiques et militaires comme facteurs explicatifs de l'histoire, elle aspire avant tout à comprendre le passé à la lumière des réalités humaines (Bourdé & Martin, 1997).

L'ouvrage de Bloch (1983) sur les pouvoirs guérisseurs des rois de France, publié en 1924, inaugure une nouvelle ère historiographique et mérite à ce titre quelques lignes. Avec *Les Rois thaumaturges*, Bloch a pour ambition d'ériger en objet de l'histoire ce qui n'était pris jusque-là que pour de l'anecdote: la croyance collective dans les pouvoirs guérisseurs attribués aux rois de France successifs. L'expérience vécue de la Première Guerre mondiale engage Bloch dans une réflexion sur ce qu'il voit et ce qu'il vit au quotidien, sur ce qu'il ressent – à travers le phénomène de la propagation des fausses nouvelles – comme la reconstruction d'une société féodale. La Grande Guerre l'engage à penser le passé à partir du présent. *Les Rois thaumaturges* reflète également l'intérêt de Bloch pour les rites et les mythes, les cérémonies et les légendes, la psychologie collective, les systèmes de pensée et croyances des sociétés d'autrefois. Une histoire nouvelle donc qui s'attache à l'étude des mentalités et qui fera de Bloch le père de l'anthropologie historique.

L'ouvrage s'inscrit dans la pensée historienne et anthropologique qui donnera naissance aux *Annales*. Bloch met en œuvre de nouveaux concepts pour considérer le passé. Par exemple celui de la longue durée, formalisé plus tard par Braudel dans son ouvrage majeur sur la Méditerranée (Braudel, 1949/1990). Renonçant à la quête «positiviste» de l'origine des événements, Bloch cherche à comprendre le miracle royal dans sa durée et dans sa réalité sociale. Son étude relève d'une nouveauté méthodologique, notamment par l'approche sérielle d'une pratique rituelle, la perspective socio-psychologique en ce qui concerne la «réception» du miracle, l'intérêt porté à la médecine populaire, au folklore médical et au rapport au corps, le repérage de cadres spatiaux et temporels et l'importance accordée à l'iconographie. L'ouvrage répond ainsi à la volonté d'une

histoire «totale» permettant de saisir les hommes du passé dans l'ensemble de leur environnement.

La pensée de Bloch et de Febvre marque une rupture avec le paradigme du courant positiviste, selon lequel une méthodologie rigoureuse permet d'établir la vérité à propos de tous les faits et où l'historien s'efface derrière des sources «miroir du passé» (Allieu, 1995, p. 131). Loin d'être le récit authentique d'un passé rapporté pour ce qu'il fut, l'histoire est le fruit d'un raisonnement à partir d'une problématique contemporaine à l'historien.

> L'homme ne se souvient pas du passé; il le reconstruit toujours. L'homme isolé, cette abstraction. L'homme en groupe, cette réalité. Il ne conserve pas le passé dans sa mémoire, comme les glaces du Nord conservent frigorifiés des mammouths millénaires. Il part du présent et c'est à travers lui, toujours, qu'il connaît, qu'il interprète le passé. (Febvre, 1995, p. 15)[2]

Le mouvement initié par Bloch et Febvre favorise un élargissement non seulement des approches mais aussi des objets de l'histoire. Lorsque Bloch s'intéresse aux *Rois thaumaturges*, il le fait à partir d'interrogations qui lui sont contemporaines et il se sert de sa propre expérience de la Grande Guerre pour appréhender une étude de la conscience collective et des mécanismes de propagation d'une croyance populaire. Avec une subjectivité affirmée et assumée, le relativisme historique prend le pas sur une conception positiviste du métier d'historien. Le régime de vérité s'en trouve modifié: les interprétations, jamais définitives, s'élaborent dans un contrat de vérité avec les réalités passées et sont considérées comme «vraies» parce que vérifiables (Prost, 1996; Wallenborn, 2006).[3] Pensant la méthode historique en interaction avec celles des disciplines voisines, l'école des Annales ouvre une nouvelle ère historiographique qui, à travers le questionnement des sources, cherche à comprendre le passé en faisant interagir – dans une approche pluridisciplinaire – les aspects politiques, économiques, démographiques, culturels et sociaux.

---

2 Leçon d'ouverture au Collège de France, 13 décembre 1933.

3 Tout historien suivant le même cheminement de recherche devrait arriver aux mêmes conclusions (Prost, 1996).

La méthode historique aujourd'hui

L'histoire est science du social – «un système d'explication des réalités sociales par le temps» (Le Goff & Nora, 1986, p. 41) – et la pensée historienne est ce qui caractérise les outils qui en fondent la pratique. La méthode historique prend essentiellement appui sur deux procédures: la critique des sources du passé et la construction d'une problématique pour guider l'interprétation de ces sources. Les faits historiques n'existent pas par nature, ni n'émergent spontanément des traces laissées par le passé (Marrou, 1954). Le document est certes essentiel pour établir des faits, mais il n'est jamais le miroir de ce qu'a été le passé. Si la critique de documents – critique externe et interne de toute source[4] – définie par l'école méthodique au XIXe siècle garde toute sa pertinence au sein de la communauté historienne, les chercheurs se sont toutefois distanciés de l'aspiration positiviste d'une objectivité historique. L'opération historiographique (de Certeau, 1975) ne se restreint pas à rassembler des documents et à en établir la véracité pour obtenir une photographie précise d'un fait révolu. Elle est une combinaison de trois phases qui la qualifient: une «phase documentaire» nécessairement située dans un «lieu social», une «phase explicative/compréhensive» qui s'élabore selon des «pratiques scientifiques» spécifiques et une «phase représentative de mise en forme littéraire ou scriptuaire», c'est-à-dire d'un travail d'écriture (de Certeau, 1975). Aussi l'histoire est-elle une reconstitution toujours en élaboration du passé à partir des traces qui ont été conservées et des questions spécifiques que l'historien leur adresse en écho à son propre présent (Prost, 1996).

Une quête d'intelligibilité

La quête d'intelligibilité de l'historien est alimentée par ce qu'il connaît des réalités passées et présentes. Ce «raisonnement naturel» (Passeron, 1991) le conduit à transférer «au passé des modes d'explication qui ont fait leurs preuves dans l'expérience quotidienne de tout un chacun» (Prost, 1996, p. 159). C'est ce qui contribue, selon Prost, au succès de la discipline auprès du grand public. En effet, la construction d'un récit historique ne requiert *a priori* pas de compétence spécifique, comme l'exige une disci-

4 La critique externe concerne le contexte d'élaboration du document, sa cohérence contextuelle, tandis que la critique interne s'applique au contenu du document, à sa cohérence interne et textuelle (Langlois & Seignobos, 1898/1992).

pline de sciences naturelles. Selon une opinion largement partagée, l'histoire se résume à une connaissance factuelle contenue dans des documents. Dès lors, rien de plus aisé que de s'improviser historien: il suffit de compiler des informations trouvées dans les archives et de composer le récit des événements passés. Cette conception de l'histoire est pourtant bien éloignée de la pratique professionnelle (Noiriel, 1996). L'historien recourt à un raisonnement analogique qui s'appuie sur des opérations d'historicisation telles que la périodisation, la hiérarchisation et la contextualisation des événements étudiés.

> Les modes de pensée spécifiques de l'histoire et les questions qu'elle pose aux sociétés donnent à voir, par exemple, la diversité des durées, les jeux de signification qu'induisent les mécanismes de la périodisation, mais aussi la profondeur des temps, c'est-à-dire la pluralité, et parfois la contemporanéité, d'univers mentaux qui marquent les membres d'une même société. Cette densité du regard est aussi rendue possible par le jeu des échelles spatiales, par l'interaction des dimensions locale, nationale, plurinationale et mondiale de l'histoire. (Heimberg, 2007, p. 24)

L'historien cherche à comprendre les actions humaines en leur restituant à la fois leur caractère intentionnel – «L'action humaine est choix d'un moyen en fonction d'une fin» (Prost, 1996, p. 151) – et imprévisible dans la mesure où il prend en compte l'avenir incertain face auquel ont agi les acteurs d'autrefois (Koselleck, 1990; Ricœur, 1983). Même s'il n'y échappe pas, l'historien cherche à se distancier d'une appréhension téléologique et déterministe du passé et à considérer les réalités humaines dans leur dimension spatiale et temporelle. Il a pour souci permanent de contextualiser les situations sociales étudiées en articulant les diverses échelles spatio-temporelles et les différents niveaux d'imbrication des acteurs individuels et collectifs. Il se méfie de l'anachronisme, de la singularisation – car le passé est pluriel –, mais aussi de la généralisation – car chaque situation se rapporte à une dimension spatio-temporelle particulière – dans la perception et l'interprétation qui est produite (Audigier, 1993; Passeron, 1991). Les événements ne se succèdent pas; ils s'enchaînent selon des modalités que l'historien – à travers son questionnement et sa mise en intrigue – cherche à éclairer, à hiérarchiser, à comprendre et à expliquer. Tous les comportements sont «investis de sens et de valeurs, même quand les hommes sont sans prise sur eux et se contentent de s'adapter à la situation» (Prost, 1996, p. 156). L'historien n'est pas là pour les juger, mais bien pour les rendre intelligibles.

La question de l'intelligibilité des comportements humains est un des éléments clés de l'histoire des mentalités.[5] Ce nouveau champ d'étude se développe dans les années 1960 dans le sillage de l'école des Annales.[6] Etudier les mentalités implique «une histoire de l'imaginaire social du passé, dans laquelle le mouvement de l'Histoire ne peut se comprendre que par l'analyse de la perception du passé par les acteurs de cette Histoire» (Rousso, 1998, p. 77). S'inscrivant dans le paradigme inauguré par les *Annales*, nombre d'historiens élargissent encore le champ des objets étudiés et les sources dont ils font usage. Celles-ci relèvent en premier lieu de sphères plus intimes: journaux personnels, mémoires écrits, testaments et tout document ou objet susceptible d'éclairer les «imaginaires sociaux» du passé (Baczko, 1984). Toute trace, peu importe sa forme matérielle, est alors potentiellement source pour l'historien. Philippe Ariès, un des premiers historiens français à s'être engagé dans l'histoire des mentalités (Ariès, 1960), appréhende la mémoire individuelle et collective comme «le moyen de mettre de côté la chronologie officielle des événements publics et, finalement, de saisir le monde de la vie quotidienne qui avait été submergé par la grande Histoire» (Loriga, 2006, p. 51).

Né au cours des années 1970 en Italie (Ginzburg, 1980; Levi, 1989), le courant historiographique de la *microstoria*, en privilégiant la microanalyse, à distance des études quantitativistes et macrosociales, contribue par une autre voie à interroger les explications causales dans l'analyse historienne.[7] En focalisant le regard sur des acteurs – des personnes ordinaires, voire marginales, plutôt que des hommes illustres –, ces historiens mettent en évidence «la dimension aléatoire et imprévisible qui constitue une part importante (fût-elle non exclusive) de la vie de l'individu» (Ginzburg, 1997, p. 116). Davis le montre au même moment avec *Le Retour de Martin Guerre* (1982). Pratiquant l'histoire «au ras du sol», la *microstoria* restitue les conditions de l'expérience sociale, mais non sans soulever de nouveaux problèmes. A travers une sorte «d'individualisme méthodologique», elle se veut une expérience historiographique plus qu'un programme fort de recherche. De ce fait, elle pointe le rapport délicat entre le cas individuel et

5 On parle aujourd'hui plus volontiers d'histoire culturelle (Poirier, 2004).

6 Voir notamment les travaux de Robert Mandrou et de Philippe Ariès.

7 Apparenté à la *microstoria* et s'écartant également des méthodes historiques traditionnelles, le courant allemand de l'*Alltagsgeschichte* (histoire du quotidien) s'intéresse à la vie sociale des «petites gens». Voir notamment Medick (1990).

l'expérience collective, entre l'individu et les «règles de constitution et de fonctionnement» du cadre social (Revel, 2006, p. 65). En même temps, ce type de démarche se veut comme un refus de l'homogénéité contextuelle et plaide pour la multiplicité des expériences et des représentations sociales.

Dans ce jeu d'échelles d'analyse et d'élargissement documentaire, la mémoire devient objet d'étude de l'histoire, parce qu'elle en fait partie et qu'elle permet d'éclairer le comportement des individus (Becker, 1993). Ce déplacement est accentué par l'entrée du très contemporain dans les champs d'étude de l'histoire et dans les débats publics et politiques dont l'appréhension du passé fait l'objet. En France, par exemple, l'Institut d'histoire du temps présent (IHTP) est fondé en 1978 sur décision ministérielle.[8] Son champ d'étude est notamment défini par la présence de témoins encore vivants d'un événement historique. La mémoire devient aussi objet d'étude pour permettre à l'histoire de se positionner face à la figure sociale du témoin qui s'impose progressivement, depuis les années 1960, en tant que vecteur incontournable de discours sur le passé. Tandis que les porteurs de mémoire aspirent à maintenir présents des faits historiques aux enjeux de société souvent brûlants, l'histoire du temps présent cherche à les «refroidir», à les extraire du présent et à appliquer à ces objets contemporains la démarche réflexive propre à la discipline historique (Rousso & Varinois, 2002). Il n'est dès lors pas étonnant que le témoignage oral, en tant que source de l'histoire, figure parmi les objets de réflexion privilégiés des historiens du temps présent.

Les témoins, sources de l'histoire

«L'ère du témoin»[9]

Durant plusieurs centaines d'années, la mémoire et l'histoire, le témoin et l'historien, ont marché main dans la main. Que l'on repense aux travaux d'Hérodote ou de Thucydide dans l'Antiquité, aux chroniqueurs médiévaux ou aux ouvrages de Tocqueville et Michelet au début du XIXe siècle, le témoignage en tant qu'expression d'une mémoire a toujours constitué

8 L'IHTP prend le relais du Comité d'histoire de la Deuxième Guerre mondiale, qui avait été fondé en 1951.

9 Ce titre est emprunté à Wieviorka (1998).

une source essentielle pour établir et transmettre la connaissance du passé. C'est notamment pour pallier la disparition des témoins permettant de comprendre certains événements de la Révolution française que Tocqueville et Michelet ont recouru aux documents écrits (Gérard, 1970). Ce recours systématique va s'imposer avec l'institutionnalisation et la professionnalisation de la pratique historienne au cours du XIXe siècle. Le témoignage individuel est banni du corpus de sources sur lequel s'appuient le travail scientifique et l'analyse méthodique des historiens dits «positivistes». Les objets d'étude s'éloignent dans le temps, les travaux des historiens portent alors principalement sur des périodes reculées.

Après l'expérience du front durant la Première Guerre mondiale, des centaines d'anciens combattants consignent par écrit leurs souvenirs. Paru en 1929 et s'inscrivant dans une perspective qui privilégie le vécu des poilus, l'ouvrage *Témoins* de Jean Norton Cru recense 330 titres et tente de les soumettre à une analyse critique méthodique permettant de différencier «bons» et «mauvais» témoins. Le «bon» témoin est celui qui ne raconte que ce qu'il a effectivement vu, qui ne véhicule pas de légendes (par exemple des combats corps à corps ou des mares de sang, inconcevables selon Norton Cru dans la boue des tranchées), et qui exprime l'inutilité des souffrances découlant de la guerre. En établissant à partir de ses valeurs et de sa propre expérience du front des critères d'évaluation des témoignages de la Première Guerre mondiale, Norton Cru postule l'unicité de l'événement «par une identique expérience vécue» (Dulong, 1998, p. 78). La faible réception de l'ouvrage traduit le malaise qu'éprouvent les historiens face à la subjectivité des témoins et à la proximité du passé évoqué. Mais l'ouvrage préfigure la place importante que les témoins vont progressivement (re)prendre, devenant «une clé fondamentale d'une histoire à construire» (Prochasson, 2001, p. 161). La mémoire de la Première Guerre mondiale, celle portée par des individus ayant vécu jour après jour dans les terribles conditions des tranchées, s'écarte de l'image officielle encore véhiculée de nos jours par l'historiographie française de combattants partis «la fleur au fusil», armés d'un patriotisme à toute épreuve (Rousseau, 2004). Face à cette interprétation, le témoignage se donne comme «l'expression d'une expérience qui en même temps atteste de ce qui s'est passé» (Wallenborn, 2006, p. 121).

La Seconde Guerre mondiale produit également, dès la fin du conflit, son lot de témoignages: ceux de résistants, mais aussi d'anciens déportés politiques, de prisonniers de guerre et, surtout, de Juifs ayant survécu à l'entreprise de persécution et d'extermination perpétrée par les nazis. Sou-

vent seuls témoins d'une histoire clandestine, dans le cas de la résistance, ou maintenue secrète, dans le cas de l'assassinat des Juifs, et qui a de ce fait laissé peu de traces écrites, ces différents acteurs vont jouer un rôle fondamental dans la recherche de compréhension et d'explication de cette période noire de l'histoire (Agamben, 1999). 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» (Rousso, 1997).[10]

Si les rescapés juifs des camps de la mort sont peu nombreux à prendre la plume ou la parole dans l'immédiat après-guerre et rencontrent alors peu d'écoute lorsqu'ils s'expriment, 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 en 1961 pour crimes contre l'humanité, propulse le témoin et son récit au cœur de la procédure judiciaire, tandis que le procès de Nuremberg, 15 ans auparavant, s'appuyait encore principalement sur les traces écrites administratives pour juger des acteurs individuels. En construisant son réquisitoire contre Eichmann à partir de la somme considérable de plus de 100 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» (Wieviorka, 1998, p. 98). Le témoin n'est pas convoqué pour administrer une preuve 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» (p. 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, p. 97). Dans une perspective éthique, le témoignage proclame à la fois l'événement et l'importance qu'il

10 C'est l'ouvrage de l'historien américain Paxton paru en français en 1973 (1972 pour la version originale) sous le titre *La France de Vichy* qui marque une rupture dans l'historiographie de la France sous l'Occupation. Paxton montre notamment la participation et donc la responsabilité de l'Etat français concernant la déportation et l'extermination des Juifs de France.

revêt. 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 celle 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 (Wallenborn, 2006), 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, p. 102).

Du singulier au collectif

Les témoignages dépeignent une réalité qui est loin d'être univoque; la confrontation entre récits se rapportant à un même événement révèle au contraire une multitude de points de vue différents. Les discours convergent, divergent, s'alimentent entre eux, infirment ou confirment ce que d'autres affirment. On peut tenter de les faire coïncider, approcher une forme de mémoire collective aux multiples facettes. Mais on ne peut pas additionner les subjectivités pour créer une sorte de personnage collectif détenteur de la juste représentation du passé. Les récits singuliers sont caractérisés par tout ce qui renvoie à l'expérience des individus, expériences qui sont personnelles à chacun. La mémoire se rapporte à un passé censé avoir été effectivement vécu et qui, malgré l'intériorisation de faits et d'expériences vécus par d'autres, affirme son unicité.

Mais la mémoire individuelle s'inscrit dans des «cadres sociaux», c'est-à-dire un ensemble d'héritages qui renvoient à des valeurs et des croyances portées par une mémoire collective (Halbwachs, 1994). Ces cadres sociaux donnent sens aux souvenirs personnels et les structurent.

> On ne peut se souvenir qu'à condition de retrouver, dans les cadres de la mémoire collective, la place des événements passés qui nous intéressent. Un souvenir est d'autant plus riche qu'il reparaît au point de rencontre d'un plus grand nombre de ces cadres qui, en effet, s'entrecroisent, et se recouvrent l'un l'autre en partie. L'oubli s'explique par la disparition de ces cadres ou d'une partie d'entre eux, que notre attention ne soit pas capable de se fixer sur eux, ou qu'elle soit fixée ailleurs […]. Mais l'oubli, ou la déformation de certains de nos souvenirs s'explique aussi par le fait que ces cadres changent d'une période à l'autre. La société, suivant les circonstances, et suivant les temps, se

> représente de diverses manières le passé: elle modifie ses conventions. Comme chacun de ses membres se plie à ces conventions, il infléchit ses souvenirs dans le sens même où évolue la mémoire collective. (Halbwachs, 1994, p. 199)

Dans les discours des témoins, les échelles individuelle et collective sont imbriquées. Les récits sont ancrés dans deux registres différents du passé, deux cadres – à considérer comme des catégories analytiques – que sont la mémoire individuelle et la mémoire collective (Halbwachs, 1997). On observe des interactions constantes entre l'une et l'autre, fixant progressivement leurs contenus respectifs. Les souvenirs des témoins sont imprégnés de ces interactions.

> Le passé n'est pas *conservé*, il est *reconstruit* à partir du présent. Parce que l'individu isolé est une fiction, la mémoire du passé n'est possible qu'en raison des cadres sociaux de la mémoire ou, en inversant le point de vue, la mémoire individuelle n'a de réalité qu'en tant qu'elle participe à la mémoire collective. Enfin, il existe une fonction sociale de la mémoire. […] La mémoire est dite collective non pas parce qu'elle est la mémoire du groupe en tant que groupe, mais parce que le collectif, le social, est l'état dans lequel existent les individus. (Lavabre, 2000, p. 54, en référence aux travaux d'Halbwachs)

Ainsi, le récit individuel devient un révélateur du sens qu'une société donne à son passé. L'articulation entre le souvenir singulier et la mémoire collective interroge la relation de l'individu à la société à laquelle il appartient, la manière dont il se pense dans l'histoire et dans le devenir commun. Elle interroge aussi comment une collectivité se pense dans l'histoire et dans son devenir, c'est-à-dire la manière dont elle reconstruit dans le présent ce qu'elle suppose être le passé (réel ou imaginé) et dont elle se projette dans le futur.

Montrant, dans une étude sociologique, que la mémoire individuelle est «le résultat d'un processus interactif», Dulong prend pour exemple la convergence des témoignages, suite à un hold-up dans une banque, sur des faits que tous n'ont pas vus (1998, p. 64). Le laps de temps entre la fin du hold-up et l'arrivée de la police a laissé l'espace aux témoins pour échanger quelques propos sur le déroulement des faits. Ils ont alors malgré eux uniformisé leurs récits, faisant leurs les souvenirs des autres. Cet exemple est significatif du processus mémoriel.

> Le passé a ainsi pour contenu la sorte d'accord conclu peu après l'événement. […] L'impossibilité d'aller plus loin que cette représentation tient à l'invisibilité

> des médiations conduisant du déroulement des actions à la stabilisation d'une description se donnant comme mémoire de «ce qui s'est passé». (Dulong, 1998, p. 65)

Cette conception fait écho aux travaux de Ricœur. Ceux-ci définissent la mise en intrigue comme le moment clé d'une unification du récit à partir d'un ensemble hétérogène de données et dont les choix sont fonction des oublis volontaires et inconscients (Ricœur, 1983-1985; 2000).

La mémoire collective est elle aussi plurielle. Elle recouvre deux registres du passé: la mémoire communicative et la mémoire culturelle (Assmann, 2005). La première est une mémoire biographique renvoyant à un passé récent. Elle existe à court terme – à l'échelle de trois ou quatre générations – et véhicule des souvenirs d'expériences personnelles que les individus partagent avec leurs contemporains. Ses contenus ne sont pas fixés; ils évoluent au contact du temps présent. La seconde, la mémoire culturelle, renvoie aux origines mythiques assurant à un groupe une cohérence identitaire dans l'espace et dans le temps. Elle recouvre les récits, les rites, les traditions, les mythes, les cérémonies commémoratives qui régissent la vie et les actions humaines au sein d'une société (Assmann, 2005; Welzer, 2005).

Si la mémoire collective revêt une dimension nationale, celle-ci tend aujourd'hui à s'estomper, laissant s'exprimer de nouvelles formes de mémoires caractérisant des groupes ethnolinguistiques, socioprofessionnels, religieux, etc. (Leduc, Marcos-Alvarez & Le Pellec, 1994).

Le «devoir de mémoire»

Avec l'«ère du témoin», une nouvelle expression s'installe durablement dans l'espace public: le «devoir de mémoire». Si son émergence est liée à la mémoire de la déportation qui s'exprime dès l'immédiat après-guerre, elle s'affirme surtout dans les années 1980, lorsque la mémoire de la Shoah devient centrale dans l'espace public français (Lalieu, 2001).[11] Face à la disparition progressive des témoins directs du génocide des Juifs, grâce aux progrès des techniques d'enregistrement (audio puis audiovisuel) et au développement de l'histoire orale[12], la collecte systématique des témoignages prend son envol.

---

11 L'usage de cette expression devient prégnant en France dès la fin des années 1980, dans le cadre du procès de Klaus Barbie.

12 Le champ de l'histoire orale est abordé plus loin dans ce chapitre.

La chute des régimes communistes à la fin des années 1980 et le déclin des idéologies dominantes accentuent le recours au passé comme palliatif d'un avenir de plus en plus flou. Le «présentisme» marque une rupture avec l'idée de progrès: c'est le présent, et non plus la projection d'un avenir souhaité, qui définit ce qui dans le passé est digne de mémoire (Hartog, 2003). Dans un contexte de «crise de l'historicité», caractérisé par une absence de projet d'avenir et une inflation 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, p. 30). Le projet de la Fondation Spielberg, qui durant les années 1990 récolte environ 40'000 récits filmés de survivants de la Shoah, est particulièrement représentatif de ce nouveau rapport au passé et de la multiplication des producteurs/consommateurs d'histoire. C'est le concept de conservation et la fonction éducative et de transmission de la mémoire d'un groupe identitaire qui sont au centre du projet, et non plus le témoin en tant que porteur d'une expérience propre (Wieviorka, 1998).

Se multiplient ainsi des séries de «mini-récits portés par des groupes qui cherchent dans le passé le sens d'une action politique» légitime dans un espace public fragmenté (Wallenborn, 2006, p. 101). Le «devoir de mémoire» s'impose face à l'absence d'un projet d'avenir commun pour affirmer des identités particulières. Mais il exprime aussi la 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, p. 495).

Alors que l'espace public est saturé par des récits identitaires en quête de légitimité et de repentance, affirmant «l'exigence d'une lutte contre l'oubli que l'histoire ne saurait satisfaire» (Lavabre, 2000, p. 51), les historiens du temps présent cherchent à se positionner face aux usages que les témoins et leurs véhicules médiatiques font du passé. Articulant les échelles spatiales et temporelles, ils aspirent à mettre un certain ordre dans ces mémoires collectives afin de saisir les rapports que des individus nouent avec leur collectivité (Martineau, 2003). Certes convaincus de la nécessité politique et morale de la mémoire vivante pour attester de l'extermination des Juifs et contrer le négationnisme, ils réaffirment néanmoins la nécessité d'une appréhension critique d'un passé qu'il ne s'agit pas d'instaurer mais de rendre intelligible. Ils reprochent aux témoignages leur

nature affective et identitaire – leur «incapacité à se dégager de la passion de l'événement» (Dulong, 1998, p. 216) – et le caractère incertain de leur contenu. Cette posture de défiance rend difficile la prise en compte des récits mémoriels – oraux ou écrits – en tant que documents traditionnels de l'histoire. La mémoire étant une construction rétroactive, subjective et sélective, avec ses oublis, ses erreurs et ses déformations, comment pourrait-elle constituer une source fiable pour l'historien? Les travaux de psychologie et de neuropsychiatrie à propos des mécanismes mémoriels viennent renforcer cette méfiance à l'égard du témoin.

Le témoignage aux prises de la mémoire

L'époque où l'on considérait la mémoire telle une tablette de cire sur laquelle se gravent – indélébiles – des souvenirs localisés qu'il suffit de rappeler à la conscience est révolue. Les recherches de Freud et de Bergson notamment ont participé à l'élaboration d'une conception dynamique de la mémoire (Tadié, J.-Y. & Tadié, M., 1999). Le souvenir n'est pas enregistré puis puisé tel quel dans une banque de données; il est fonction d'un contexte présent qui donne à la fois existence, forme et contenu à notre mémoire. Cette «plasticité neuronale» signifie que les cellules nerveuses se réorganisent à chaque fois qu'elles sont sollicitées (Wallenborn, 2006, p. 111). Loin d'être figés, nos souvenirs se modifient, se restructurent en fonction de ce que nous percevons du monde extérieur.

> L'acquisition des souvenirs se fait donc par stimulation d'un certain nombre de neurones, à partir des sensations que nous percevons. Pour qu'une trace de cette perception demeure en mémoire, il faut que le stimulus possède une certaine intensité: la répétition, l'attention, l'émotion jouent ce rôle d'amplificateur qui permet à certaines perceptions plutôt qu'à d'autres de rester en mémoire. Sinon, l'association à des êtres, à des paysages ou à des choses peut nous laisser espérer retrouver par déduction logique ou affectivité le souvenir que nous leur avons confié. Mais, la trace mnésique ne va pas demeurer fixe et identique: l'évolution de notre moi la modifiera, comme la vision d'un bateau sur la mer qui apparaîtra différemment en fonction de la distance, de la brume, de la lumière, des courants, de la marée. (Tadié, J.-Y. & Tadié, M., 1999, p. 130)

La mise en mémoire est facilitée ou au contraire entravée par l'impact affectif des événements, selon que sont sécrétées des substances facilitatrices ou inhibitrices. Cette sécrétion résultant d'un réflexe, l'indi-

vidu ne peut pas agir objectivement sur sa mise en mémoire ou sur l'oubli des événements vécus. Le caractère discontinu des souvenirs et la part importante de l'imagination dans la reconstitution d'une continuité de la mémoire, source et moteur d'une identité personnelle, complexifient encore le mécanisme mémoriel: «nous aurons tendance à garder, modifier et idéaliser les souvenirs qui renforcent l'idée que nous nous faisons de nous-mêmes et à effacer les autres» (Tadié J.-Y. & Tadié, M., 1999, p. 329).

Ce petit détour du côté des neurosciences et des caractéristiques de la mémoire individuelle souligne combien les mécanismes physiologiques du souvenir prévalent, au détriment du vécu singulier, dans l'intériorisation d'événements. Le témoignage oral n'est pas une représentation directe ou une illustration transparente du passé. Le temps vécu est structuré par un récit qui hiérarchise les événements et qui articule plusieurs temporalités: temps historique, temps narratif, temps de l'énonciation, temps de l'interprétation (Rastier, 1999). Les souvenirs sont évoqués volontairement et *a posteriori*. Ils sont sélectionnés, influencés et transformés en fonction des événements ultérieurs et du contexte d'élaboration d'un discours mémoriel: «[d]ans toute séquence autobiographique (par ex. récit de vie) s'impose la ‹mémoire d'une trajectoire›, qui vise la cohérence de cette trajectoire» (Candau, 1998, p. 66). Le récit est à la fois d'ordre «prospectif» – il attribue de manière téléologique des intentions aux actions passées – et «rétrospectif» – il reconstruit le sens des actions passées à partir de l'énonciation présente.

> […] la mémoire façonne les événements passés de trois manières complémentaires: la simplification (elle élimine), l'accentuation (elle promeut certains détails, ou les exagère – un bosquet devient forêt), enfin la mise en cohérence (et l'on souligne la propension des sujets à fixer le sens de leurs souvenirs). […] Outre le fait que la mémoire, loin de refléter passivement l'advenu, sélectionne et reformule, elle passe toujours au crible de l'autojustification. (Rastier, 1999, p. 192)

Les conditions de vie du témoin, les débats en cours sur les questions abordées, l'interaction entre le témoin et un intervieweur souvent bien plus jeune sont autant d'éléments qui influencent et remanient le discours sur le passé en fonction du moment de sa remémoration. Il faudrait ainsi évaluer les effets de l'attente sociale et de ses représentations tant chez le témoin que chez celui qui recueille et/ou réceptionne son récit. Car c'est l'interaction entre des attentes et des représentations qui est au cœur du témoignage (Waintrater, 1996). Aussi, la mémoire n'est-elle pas un recueil

d'archives brutes. Elle prend place dans un système de significations et de représentations.

La nature d'un témoignage dépend beaucoup du moment et des conditions de sa production. Un rescapé juif des camps nazis, par exemple, ne se souviendra pas de la même manière de son expérience selon qu'il témoigne en 1945, tout de suite après la guerre, alors que les rescapés ne rencontrent pas d'écoute; selon qu'il s'exprime en 1961, à la suite du procès Eichmann qui accorde une place centrale aux témoignages; selon qu'il parle en 1985, après la sortie du film *Shoah* de Claude Lanzmann construit exclusivement à partir de témoignages oraux considérés comme seules sources possibles pour une histoire du génocide des Juifs; ou selon qu'il se manifeste en 2000, ère du témoin de plus en plus menacée par la disparition prochaine des derniers survivants. L'acte de mémoire est fonction du contexte d'énonciation dans lequel s'inscrit le témoin, des conditions sociales de réception et de l'image de soi dont il est tributaire.

> Puisque les cadres sociaux de la mémoire orientent l'évocation, l'anamnèse de tout individu dépendra de ceux qui lui sont contemporains: il livrera donc une vision des événements passés en partie remaniée par le présent ou, plus exactement, remaniée par la position que lui-même occupe dans ce présent. (Candau, 1998, p. 69)

Un témoignage variera également en fonction du lieu de l'entretien (chez le témoin, sur les lieux de l'expérience relatée, dans un endroit public, …), de la personne qui l'interroge (âge, sexe, profession, …), de la présence d'un tiers (autre survivant, famille, …), des objectifs de la recherche et du destinataire de l'entretien. Une liste d'éléments, loin d'être exhaustive, qui souligne les limites à la fois épistémologiques et méthodologiques des témoignages oraux. Descamps (2001) les résume ainsi: «l'hétérogénéité de la source orale et sa non-représentativité, ‹le handicap de l'*a posteriori*› et tout ce qui tient au travail de mémoire, les illusions du récit autobiographique, les apories du subjectif, les difficultés de l'oralité, le caractère ‹chronophage› de la source» (p. 487).

Les témoignages oraux nécessitent une évaluation critique de leur statut documentaire, de leur contexte d'élaboration, de leur nature personnelle et subjective, de leur imbrication dans un processus de fabrication d'un récit collectif et répondant à une quête identitaire. Il revient à l'historien de conférer au témoignage oral son historicité (Rousso, 1998). C'est là le pari méthodologique de l'histoire dite orale.

Le témoignage et l'histoire orale

L'émergence de l'histoire orale est avant tout une forme de réaction aux silences de l'archive traditionnelle et, en conséquence, une manière d'élargir le travail d'enquête de l'historien. Rappelons que les historiens «positivistes» du XIXe siècle bannissent de leurs sources le recours à la mémoire, aux témoignages, au folklore. La jeune discipline historique affirme alors sa vocation scientifique et préconise l'utilisation exclusive de documents écrits. Ceux-ci, conservés dans des fonds d'archives institutionnels, sont majoritairement issus des élites – celles-là mêmes qui détiennent le pouvoir politique, économique, culturel, … – puisqu'elles sont quasiment seules productrices de documentations écrites et conservées. D'ailleurs, si le mot «archives» désigne aujourd'hui un «ensemble de documents anciens, rassemblés et classés à des fins historiques» (Petit Robert, 2002), son usage n'a pas toujours été aussi explicitement lié à l'opération historiographique. Issu du bas latin (*archivum*), il a d'abord qualifié le «lieu où l'on conserve les documents officiels et [la] résidence des hauts magistrats de la cité» (Cerutti, Fayet & Porret, 2006, p. 9). Cette étymologie nous rappelle que l'archive est inséparable d'une autorité qui la produit et qui la conserve et que les acteurs sociaux «marginaux» de l'histoire n'y sont que peu représentés.

Naissance et institutionnalisation d'une pratique

L'histoire orale se caractérise par la production et le traitement de témoignages oraux, l'historien fabriquant en quelque sorte sa propre matière d'analyse. Le pari de l'histoire orale est d'élargir la connaissance du passé à l'ensemble de l'expérience humaine en donnant voix à tous les acteurs de l'histoire, quels que soient le rôle qu'ils ont joué et l'empreinte qu'ils ont laissée – ou pas – dans les documents écrits.

La pratique contemporaine et occidentale de l'histoire orale serait née aux Etats-Unis, à partir d'une enquête de sociologues de «l'école de Chicago», dans les premières décennies du XXe siècle.[13] Un premier courant d'histoire orale émerge à partir des travaux de sociologie empirique portant sur la vie des «petites gens» et donnant lieu à des enquêtes sur des thématiques

13 Le conditionnel marque ici la prudence qui est de mise face à des généalogies qui échappent difficilement à une construction *a posteriori*. Voir à ce sujet les mises en garde contre la vision trop homogène de «l'école de Chicago» (Chapoulie, 2001).

restées jusque-là peu ou pas abordées dans les milieux scientifiques et académiques: la délinquance, l'immigration, l'esclavage, la pauvreté urbaine, la famille, … (Joutard, 1983). C'est le cas, par exemple, du travail pionnier de W. Thomas et F. Znaniecki sur l'immigration polonaise, paru en 1918 (*The Polish Peasant in Europe and America*) ou, dans les années 1930, d'une grande enquête mandatée par les autorités américaines sur les souvenirs d'anciens esclaves noirs.[14]

Pratiquée en marge de l'université et de la discipline historique, l'histoire orale va s'institutionnaliser et se professionnaliser à partir de 1948, lorsqu'un ancien journaliste, Alan Nevin, fonde le premier centre d'histoire orale à l'Université de Columbia (New York). Si «l'école de Chicago» est emblématique d'une histoire vue d'en-bas, le projet de Nevin initie un autre courant d'histoire orale, qui consiste à récolter les témoignages de personnalités importantes (Descamps, 2001). Résultant souvent de discussions «sur le pas de la porte» entre les acteurs politiques, économiques et culturels, les motivations qui prévalent aux grandes décisions représentent la face cachée de l'histoire telle qu'elle peut être reconstituée à partir des traces écrites. Il s'agit donc d'élaborer pour les historiens du présent et du futur un corpus de sources permettant de mieux saisir les processus de décision. Cette intentionnalité marque la spécificité d'une approche historique.

La pratique de l'histoire orale, avec sa méthodologie du récit de vie qui se développe à partir des années 1960, marque un intérêt croissant pour les «petites gens». En 1961, Lewis publie *The Children of Sanchez*, un livre sur les populations misérables de Mexico. Son approche militante d'une culture minoritaire et la nouvelle méthodologie de croisement des récits font école. La découverte de «l'autre Amérique» et le développement du mouvement noir éveillent l'intérêt pour les minorités ethniques, les immigrés, les délinquants (Trebitsch, 1992), mais aussi pour les populations défavorisées: femmes et mouvements féministes, ouvriers, etc. Renouant avec la sociologie empirique de Chicago, l'histoire orale est militante. Elle répond au souci d'élargir la connaissance du passé à tous les aspects de la vie des individus, en s'ouvrant aux questions chaudes et aux aspects sensibles, en donnant voix à celles et ceux qui, loin d'être de grands personnages, n'avaient jamais été pris en compte dans l'historiographie. La naissance de l'*American History Association* en 1967 et la création de la revue nationale *Oral History Review* six ans plus tard témoignent d'une institutionnalisation et d'une professionnalisation croissante de ce nouveau sous-champ disciplinaire.

14 Ces travaux sont cités dans Joutard (1983).

L'intérêt que les Américains portent à l'enquête orale «s'insère dans un mouvement plus vaste d'une recherche d'identité, d'un lien plus charnel et plus vivant avec le passé, d'un enracinement dans une lignée» (Joutard, 1983, p. 149). L'ouvrage *Roots* de l'écrivain afro-américain Haley (1976/1991), vendu à plus d'un million d'exemplaires en quelques mois, largement récompensé et traduit aujourd'hui en près de 40 langues, est emblématique de ce mouvement de quête identitaire et de besoin d'ancrage dans des histoires familiales. La dimension générationnelle est au cœur du développement de l'histoire orale. Tandis que se dissolvent les liens familiaux et que les grands-parents écoulent souvent leurs vieux jours à l'écart de leurs descendants, l'histoire orale vient pallier l'absence de lien intergénérationnel et répondre au besoin croissant d'accéder à un passé palpable, à une «mémoire vivante» (Joutard, 1983). Si la méthode de l'histoire orale se pratiquait déjà ça et là en dehors des frontières américaines, c'est surtout sous la forte impulsion du mouvement américain de recherche d'identité qu'elle s'exporte en Europe occidentale, dès la fin des années 1960 (Trebitsch, 1992).

Développements jusqu'à nos jours

Lorsque la pratique de l'histoire orale s'étend à l'Europe[15], c'est avant tout l'approche militante et par le bas qui domine. Le développement de l'histoire des mentalités et l'intérêt porté à la vie quotidienne des individus offrent un terrain d'accueil favorable à l'enquête orale.[16] Celle-ci permet de rompre avec une histoire institutionnelle et élitaire; elle relève d'un principe démocratique et d'utilité sociale qui prend le monde populaire – habituellement sans ou avec peu de traces – pour principal objet d'étude et modifie la relation entre l'histoire et la société (Joutard, 1983; Wallenborn, 2006). Dans un premier temps, l'histoire orale est pratiquée par des jeunes chercheurs encore peu ancrés dans le monde académique et en délicatesse avec les approches «macro» de l'histoire économique et sociale des *Annales*. L'institutionnalisation de cette nouvelle démarche est corrélative de celle de ses praticiens, aux fonctions qu'ils vont progressivement occuper

15 D'abord principalement en Angleterre et en Italie dans les années 1970, puis progressivement dans les autres pays d'Europe occidentale dans les années 1980 (Joutard, 1983).

16 Trebitsch (1992) cite à ce sujet *Le Dimanche de Bouvines* de Duby, paru en 1972 et surtout l'ouvrage de Le Roy Ladurie, *Montaillou village occitan*, paru en 1975.

dans le monde académique, éditorial et des grands colloques internationaux (Trebitsch, 1992).

Suite à une première période consacrée principalement à la récolte de témoignages, la fin des années 1970 et les années 1980 voient progressivement se développer une «conception identitaire, patrimoniale et archivistique de la mémoire orale», plus proche du courant initié en son temps par Nevin à l'Université de Columbia (Descamps, 2001, p. 96). Le souci de constituer des archives pour conserver les témoignages accompagne désormais l'élaboration de ces derniers, renforçant ainsi leur statut de source historique (Aron-Schnapper & Hanet, 1980). Le document oral vient combler des lacunes documentaires ou mettre des sources écrites en perspective. Projets d'archives orales plus que d'histoire orale, à l'instar du travail d'Aron-Schnapper et Hanet sur la Sécurité sociale en France (1980) – les auteurs introduisent eux-mêmes cette distinction utile –, ces initiatives constituent le cadre préliminaire d'une analyse historique ultérieure. Le travail d'archives orales se caractérise par le fait qu'il ne cherche pas à répondre à une problématique prédéfinie. Il vise à obtenir des informations aussi variées que possible, à multiplier les points de vue, à chercher des réponses au plus grand nombre possible de questions, sachant qu'elles ne satisferont pas toutes les interrogations des historiens du futur. Une recherche d'histoire orale, en revanche, pose une problématique bien précise qui définit l'échantillon choisi, instaure un dialogue entre le matériel recueilli et la formulation des hypothèses: tout ce qui constitue l'essence même de l'entreprise scientifique et conduit à produire une connaissance du passé. Il s'agit, pour l'histoire orale, de mener une enquête destinée à être immédiatement exploitée dans le cadre d'un travail d'histoire, sans exclure une réexploitation ultérieure du matériau constitué. C'est le cas par exemple de travaux comme celui de Crubellier (1979) qui porte sur l'histoire de l'enfance dans la France du XIXe siècle et de la première moitié du XXe siècle ou de Zonabend (1980) qui inscrit sa recherche dans une approche anthropologique d'un village bourguignon.[17]

17 Il n'existe pas à ce jour de consensus sur ces questions de terminologie. Selon les diverses sensibilités des auteurs, on trouvera les appellations suivantes: «histoire orale», «archive orale», «source orale», «témoignage oral» ou encore «parole des gens» (Wallenborn, 2006). La préférence est ici donnée au «témoignage oral» comme désignant la matière première fabriquée. Toutes ces terminologies sont toutefois utilisées dans cette étude, à la manière dont on le fait lorsqu'on évoque le document écrit.

Ces questions font écho à la réflexion méthodologique qui accompagne de plus en plus l'histoire orale. La validité des témoignages reçus, le type de connaissances produit par cette approche, les implications des différentes subjectivités en présence et, enfin, l'intérêt réel d'une connaissance dépassant le cadre strictement factuel et englobant les représentations, les sentiments, les états d'âme, les mémoires individuelles et collectives sont au cœur de cette réflexion (Joutard, 1986; Niethammer, 1980; Thompson, 1978). Qu'elle en participe ou qu'elle en résulte, l'histoire orale s'inscrit dans une tendance plus générale qui vise à mettre en lumière le caractère construit de tout objet historique. «En réfutant l'idée d'une objectivité historique seule et unique et en faisant éclater l'ancienne vérité historique en une multitude de points de vue partiels» (Descamps, 2001, p. 96), ces réflexions agissent sur la conception de l'histoire et sur son intrinsèque subjectivité, tant au niveau des documents écrits ou oraux que de leur interprétation. Le récit fait son retour, parce que l'histoire est toujours mise en récit, une «fiction vraie», une construction qui n'échappe ni à la subjectivité de son auteur, ni à celle des documents à partir desquels le récit est élaboré (Ricœur, 1983-1985).[18]

Dans l'espace public, le témoin est perçu comme celui dont l'expérience – d'un fait, d'un événement – permet de dire «comment c'était».[19] De la même façon, le témoignage historique se définit en tant que «récit autobiographique certifié d'un événement passé» (Dulong, 1998, p. 43). Forts de ce constat, les historiens qui recourent aux témoignages postulent la contribution de la source orale à la connaissance du passé, à condition que l'étape des entretiens et de leur transcription se prolonge par un travail critique tenant compte des différents éléments évoqués plus haut, notamment de la subjectivité du récit. Ils la considèrent comme permettant de construire une représentation plus proche des événements du passé, au croisement des faits établis à partir des traces écrites et du récit de

18 Dans le sillage de l'école des Annales, le terme de «récit» avait été en quelque sorte banni parce que trop connoté par son association à l'histoire événementielle propre au courant positiviste. Cette revendication ne coïncide pas avec la réalité d'une pratique où le récit est toujours resté bien présent (Carrard, 1998; Ricœur, 1983-1985).

19 La confiance en la sincérité d'autrui conditionne les interactions entre les individus. Cette confiance en la parole d'autrui, dès lors qu'elle se rapporte à la réalité, est ce qui fait du témoignage oral une institution sociale (Dulong, 1998, p. 144-149).

l'expérience individuelle, du vécu subjectif des divers acteurs du passé. Un des intérêts de l'histoire orale réside dans cet apport de sources complémentaires aux traces laissées par le passé.

Richesses et faiblesses de l'histoire orale

Les deux courants d'une histoire orale «d'en-bas» et «d'en-haut» se rejoignent désormais au sein d'un même «mouvement». Peu importe finalement l'origine socioprofessionnelle d'un individu dès lors qu'il est susceptible de livrer un témoignage sur l'objet étudié. Dans cette perspective large, les apports de l'histoire orale peuvent être classés en quatre catégories (Joutard, 1983[20]). Tout d'abord, les témoignages individuels permettent de combler des lacunes documentaires, d'apporter des informations manquantes ou complémentaires ou de fournir des indices utiles pour la recherche. Ensuite, dans une perspective d'ethnohistoire, les témoignages conduisent à explorer la vie quotidienne et à documenter les changements et les permanences. En troisième lieu, la parole du témoin est une source irremplaçable sur tous les aspects relevant de la transmission par la tradition orale. Si difficile à saisir, celle-ci joue le rôle essentiel de tisser des liens intergénérationnels et de façonner la conscience historique des individus. Finalement, les témoignages informent sur la manière dont fonctionne la mémoire d'un groupe.

L'intérêt du récit d'un témoin ne réside pas tant dans les informations qu'il livre sur les faits eux-mêmes – même si elles fournissent parfois des indices utiles –, que sur les représentations sociales de ceux qui témoignent. La subjectivité (même assumée), les non-dits, tout le mécanisme d'oubli constitutif de la mémoire sont certes des problèmes majeurs auxquels l'histoire orale se confronte. Mais ces faiblesses sont aussi des forces. La sélectivité de la mémoire est en soi un objet de l'histoire.

> Ce qui fait précisément l'intérêt du témoignage oral, c'est le rapport entre le souvenir spontané, le souvenir sollicité et exhumé et le silence. L'absence est aussi significative que la présence. […] Une mentalité collective se définit plus par ce qu'elle rejette que par ce qu'elle accepte et l'imaginaire guide autant le comportement humain que la perception de la réalité. (Joutard, 1983, p. 220-223)

20 Voir en particulier les pages 167 à 207 de l'ouvrage de Joutard (1983).

Ainsi, des interprétations «fausses» du point de vue factuel s'avèrent tout à fait pertinentes dès lors que l'on s'intéresse aux mentalités, aux représentations sociales, à la manière dont les acteurs de l'histoire ont perçu ou perçoivent les événements d'autrefois.

Au tournant du XXe siècle, la psychologie du témoignage, dans sa version expérimentale, est en plein essor. Parmi les premiers, Edouard Claparède, médecin et psychologue genevois, publie en 1906 un article célèbre sur la fragilité du témoignage. Il y relate une série d'expériences, aux protocoles variés, menées auprès de plusieurs dizaines d'étudiants, dans le cadre d'un cours de psychologie judiciaire. Cette étude montre, notamment, l'impossibilité d'attribuer le témoignage le plus fidèle au récit majoritairement récurrent parmi les témoins: même indépendamment les uns des autres, ceux-ci réalisent «un accord dans l'erreur» (Claparède, 1906, p. 386). Conséquence qu'en tire Claparède: l'accord de plusieurs témoins indépendants n'est pas gage de vérité, mais plutôt de «tendance générique», de culture commune. Lorsque, quelques années plus tard, Bloch étudie les fausses nouvelles de guerre, à partir de sa propre expérience de la Première Guerre mondiale, il se fait le lecteur attentif de cette littérature psychologique (1921). Le médiéviste retient des psychologues la leçon de scepticisme à propos du témoignage individuel et de ses inexactitudes. Mais il va plus loin. Pour Bloch, il y a grand intérêt à étudier l'erreur de témoignage pour elle-même, notamment pour saisir les relations qu'elle tisse avec d'autres acteurs. La tâche de l'historien, passé le travail de critique méthodique, consiste à comprendre le «bouillon de culture favorable», les «profonds frémissements sociaux» capables d'engendrer et d'accueillir fausses nouvelles et faux récits (Bloch, 1921, p. 17). Pris collectivement, les témoignages donnent à voir autre chose qu'un «vrai» ou un «faux» récit: un langage, des outils intellectuels communs, des sentiments partagés.

L'histoire orale est à la fois une méthode permettant de créer des sources qui complètent très utilement les informations disponibles et une méthode d'analyse de ces sources qui consiste à les interpréter et à les croiser entre elles et avec d'autres archives. Le témoignage à lui seul ne dit pas l'histoire. Chaque récit ne constitue qu'une vision ou une représentation du passé. Il s'agit alors de placer ces manifestations de la mémoire dans une perspective historique permettant de rendre compte de la complexité des faits humains. Le témoignage oral ne peut se passer du document écrit pour délivrer toute sa richesse. En effet, sans une triple confrontation aux sources écrites, à d'autres témoignages et aux diverses phases du discours

d'un même témoignage, la source orale reste muette: «Sans sources écrites qui permettent de mesurer l'écart entre le dit et le non-dit ou le dit différemment, pas de véritable histoire orale» (Joutard, 1983, p. 220-221).

L'histoire orale est le résultat d'un souci qui reste d'actualité: élargir la connaissance du passé à tous les aspects de la vie des individus, en donnant aussi voix à ceux qui ne laissent généralement pas de traces écrites et en invitant à prendre en compte les expériences individuelles dans l'opération historiographique. Mais l'histoire orale a aussi su s'émanciper de la militance de sa première jeunesse. Elle n'aspire plus à pratiquer une contre-histoire, mais cherche à affiner le regard porté sur le passé. L'apport majeur de l'histoire orale est cette fenêtre qu'elle ouvre sur «la complexité du réel et la force de l'imaginaire» (Joutard, 1983, p. 246). Le témoignage est une histoire qui devient palpable. La connaissance de cette mémoire permet d'intégrer les interprétations historiques dans une vision plus approfondie du passé tel qu'il est vécu et ressenti. Une de ses potentialités est de mettre en lumière l'historicité du présent, de montrer que le passé avait d'autres issues possibles et qu'en découle le caractère non inéluctable de notre présent. Les événements sont toujours des enjeux de luttes dont les protagonistes ignorent l'issue; ils ne connaissent pas la fin de l'histoire. Lorsque l'historien écrit – fabrique – l'histoire à partir des traces que le passé a laissées, il tend à gommer ces enjeux de luttes. C'est-à-dire que le «sens que nous donnons aux mots, loin d'être neutre, véhicule bien souvent la vision des vainqueurs, le regard de ceux qui ont réussi à imposer leur conception des choses» (Noiriel, 2001, p. 61). Les sources orales, en montrant que les choses auraient pu se passer différemment et que le présent pourrait donc être autre, mettent en lumière l'historicité de toute réalité sociale.

> L'histoire est plus que la préhistoire de notre propre présent, toute période du passé a existé aussi pour elle-même, son avenir était ouvert, et nous autres historiens devons le lui restituer. (Nipperdey, 1992, p. 333)

Cette restitution dont parle Nipperdey repose sur une prise en compte d'au moins trois niveaux de temporalité qui sont articulés dans le témoignage oral: le passé du présent (l'historicité), le présent du passé (l'incertitude et l'imprévisibilité) et le passé du passé (le non advenu) (Buton & Mariot, 2006).

Malgré la réflexion épistémologique et méthodologique sur les apports et les limites de l'histoire orale, celle-ci tend à rester prisonnière d'une tension originelle entre aspiration scientifique et quête identitaire (Trebitsch,

1992). Aucun dénominateur commun ne semble aujourd'hui unifier ses différentes pratiques, si ce n'est la demande sociale d'histoire à laquelle elles répondent. Considérée avec méfiance ou malaise par la plupart des historiens, l'histoire orale souffre d'un manque de reconnaissance académique. S'ajoute à cela la tension qui se développe dans les années 1990 entre, d'une part, le crédit accordé aux témoins en raison de leur expérience vécue de l'histoire et, d'autre part, le risque de mise sous tutelle – par exemple par les milieux politiques – d'une histoire scientifique qui peine à se positionner face à ces autres discours sur le passé. La réflexion née de cette situation au sein de la communauté des historiens permet d'aborder aujourd'hui de manière plus apaisée la fonction du témoignage oral en regard d'une dialectique entre mémoire et histoire, de ce qui les différencie et de ce qui les rend complémentaires dans le processus de connaissance du passé.

Le témoignage entre mémoire et histoire

De rivale à matrice de l'histoire

«L'histoire est délégitimation du passé vécu», écrit Nora en introduction aux *Lieux de mémoire*, ouvrage collectif paru dans les années 1980 et qui envisage pour la première fois explicitement la mémoire en tant qu'objet d'histoire (1997, p. 25). En effet, le souci de périodisation et de formalisation qui caractérise la pratique historienne 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 (1950/1997). Or, l'histoire n'est pas seulement ce qui remplace ou succède à la mémoire. Dans le cas de l'historien du temps présent, les interprétations du passé côtoient les récits des acteurs encore vivants de l'époque étudiée. Les témoignages qui circulent dans l'espace public expriment d'autres «vérités» qui concurrencent les preuves d'archives sur lesquelles s'appuie, en tout ou en partie, l'historien. D'autre part, les travaux des historiens sont sujets à la critique immédiate des témoins de l'époque étudiée. Du fait de la concomitance de la mémoire et de l'histoire dans le processus de connaissance, on ne peut séparer la perception du passé et le jugement que l'on porte à son sujet (Dulong, 1998).

Insatisfait par l'imposition d'un «devoir de mémoire» évoqué plus haut, qui en sacralise ou mystifie le propos et en interdit l'appréhension critique, Ricœur (2000) propose d'effectuer un «travail de mémoire», c'est-à-dire de faire œuvre de réflexion. Plutôt que d'opposer l'histoire à la mémoire, le phénomène «mémoire» est à analyser dans toute sa complexité: «rôle de la sélection», «place du récit et de l'interprétation», «amplitude conférée par la transmission des générations», «intériorisation de l'histoire enseignée qui fait dire qu'il y a de l'histoire dans la mémoire», «composantes collectives de la mémoire» (Ricœur, 1993, p. 36). Au-delà d'une prise en compte de la mémoire comme objet d'histoire, il s'agit de la considérer comme la matrice même de l'histoire. Le témoignage – au sens large et non uniquement la source orale – joue un rôle essentiel: il est «la structure fondamentale de transition entre la mémoire et l'histoire» (Ricœur, 2000, p. 26) et constitue à ce titre un instrument utile pour arpenter le terrain de la connaissance historique. A condition de ne pas se focaliser sur ses inconvénients et dysfonctionnements, l'intérêt majeur de la mémoire réside en ce qu'elle «est notre seule et unique ressource pour signifier le caractère passé de ce dont nous déclarons nous souvenir» (Loriga, 2006, p. 56[21]).

Loin de se poser en négation de l'histoire, le témoignage oral, en tant que forme d'expression de la mémoire, participe à la compréhension et à l'interprétation du passé. Il contribue à l'élargissement des outils de connaissance disponibles permettant d'appréhender les réalités sociales d'une manière à la fois plus complète et plus fine. Néanmoins, la distinction entre l'histoire et la mémoire reste nécessaire pour éviter de soumettre la première aux velléités identitaires et au primat du vécu qui caractérisent la seconde. Tandis que l'histoire s'élabore dans un contrat de véracité avec les réalités passées, la cohérence de l'identité individuelle et collective prend le dessus, chez le témoin, sur le souvenir et l'expression de ce qui s'est réellement passé (Wallenborn, 2006). Le témoignage oral reste à ce titre une source difficile à rendre fructueuse tant la définition des influences subies reste spéculative. Il est en effet délicat de mesurer le poids des processus collectifs qui interviennent dans la formation et la modification des souvenirs individuels.

21 En référence aux travaux de Ricœur (2000).

Travail d'histoire, travail de mémoire[22]

Au cours des trois dernières décennies, des milliers de pages ont été consacrées à la dialectique mémoire et histoire.[23] Les historiens semblent aujourd'hui s'entendre pour définir la mémoire par ses caractéristiques à la fois communicatives (mémoire biographique des témoins) et culturelles (mémoire collective des origines); sa nature affective relevant d'une posture identitaire et d'une approche sensible du passé; sa tendance à instaurer le passé en luttant contre l'oubli; son caractère chronophage et soumis au désordre des émotions. La mémoire est également reconnue pour sa nature sélective, sa propension à remémorer le passé en fonction des enjeux et nécessités du présent. Elle est une quête d'identité constitutive des individus et des groupes, raison pour laquelle elle est plurielle, divisée, à la fois collective et individuelle. La mémoire s'exprime comme un absolu, tandis que l'énonciation de l'histoire ne connaît que le relatif. L'histoire est investigatrice et parcourt le temps avec un souci de périodisation, de mise en ordre et de hiérarchisation. Elle relève d'une posture intellectuelle – critique – et d'une méthode réglée pour appréhender le passé et pour en élaborer une reconstruction raisonnée, mais jamais aboutie, à partir des interrogations du présent. Son regard dense vise à éclairer, et non à instaurer, le passé. Répondant résolument à une quête de vérité et d'unité du récit de l'humanité, elle traque les mythes identitaires tout en affirmant sa vocation d'universalité du discours à propos du passé. La mémoire et l'histoire sont toutes deux des reconstructions du passé constamment actualisées. L'une et l'autre répondent à des enjeux identitaires.

Plutôt que de fustiger la mémoire et son expression dans l'espace public, le défi des historiens consiste désormais à «transformer en histoire la demande de mémoire de leurs contemporains», à quitter le terrain de la commémoration pour entrer «dans l'ordre du raisonnement» (Prost, 1996, p. 305-306). Si, comme l'invite à penser la citation de Marquez en ouverture

22 Voir notamment Fink & Heimberg, 2004, 2008.

23 Le propos ici n'est pas de recenser l'ensemble de ces travaux. Une approche historiographique de la dialectique mémoire et histoire constituerait un objet de recherche en soi. Aussi paraît-il plus judicieux de renvoyer le lecteur en quête d'approfondissement directement à la littérature spécialisée dont ces lignes s'inspirent: Assmann (2005); Becker (1993); Candau (1998); Frank (1992a, 1992b); Halbwachs (1994, 1997); Nora (1997); Pomian (1999); Prost (1996, 2000); Ricœur (1996, 2000); Todorov (1998); Traverso (2005); Verlhac (1998).

de ce chapitre, la vie est le fruit d'une reconstruction et d'une redéfinition permanentes des identités, du sens qui leur est donné et qui formate les souvenirs, alors la mémoire n'est pas un outil fiable pour établir des faits. Mais si le souvenir ment sur ce qu'a été la vie vécue, comment alors envisager un travail historien, dont l'objectif consiste néanmoins à rendre intelligible, à travers la mémoire, un passé pour ce qu'il a été? Le cas de la Seconde Guerre mondiale en Suisse et de son appréhension dans l'espace public et scientifique à la fin du XXe siècle offre un terrain fécond pour interroger à l'œuvre la dialectique entre la mémoire et l'histoire.

Chapitre 2
Des témoins encombrants: la mémoire de la Seconde Guerre mondiale en Suisse

> Ils ne se retrouvaient pas dans le tableau «historique» de ces événements dont ils pensaient avoir gardé le souvenir intact parce qu'ils les avaient directement vécus. Je crois bien leur avoir fait observer que les historiens n'ont pas pour ambition de faire revivre les événements passés, de les ressusciter dans leur chair et leur sang pour que les témoins s'y sentent chez eux et soient à nouveau touchés et émus.
>
> Jean-Pierre Vernant (2004, p. 28-29)

Mémoires conflictuelles

Les faits historiques établis par les historiens à partir des traces du passé et les témoignages de ceux qui ont vécu la période et les événements en question ne sont pas de même nature et ne se rencontrent pas nécessairement. Ils peuvent bien sûr se compléter et leur mise en perspective enrichir la perception et la compréhension de temps révolus. Mais ils peuvent aussi se contredire, s'opposer, se nier. La thématique de la Seconde Guerre mondiale en Suisse constitue un terrain d'étude fertile pour mener une réflexion sur les rapports à la fois complémentaires et conflictuels qu'entretiennent la mémoire et l'histoire.[1]

Les citoyens suisses ont subi au milieu des années 1990 une série de «révélations» sur leur passé; ils en ont pour beaucoup été choqués. En particulier les hommes à qui avait été imposé le lourd sacrifice de la mobilisation générale durant plusieurs années de guerre: ils ont mal vécu les doutes émis *a posteriori* sur leur apport au maintien de la paix en Suisse de 1939 à 1945. Du côté des historiens des générations d'après-guerre,

1 Voir notamment Maissen (2005).

beaucoup ont mal compris le refus de nouvelles interprétations que permettait la lecture de documents tenus durant 50 ans dans le secret des archives. Un fossé semblait séparer le langage des documents et les explications de la génération de la guerre. Dresser un portrait historique est en effet un exercice délicat: l'idée que se fait un pays de son identité va s'y mesurer, mais aussi l'image que chaque individu a de lui-même. Il devient alors difficile de réinterpréter le passé sans que cela soit assimilé à une tentative de déstabilisation de l'identité nationale, en l'occurrence, celle de la Suisse.

Eléments historiques préliminaires

Dès le début de la Seconde Guerre mondiale, en septembre 1939, la Suisse lance une première mobilisation générale. 430'000 hommes sont appelés sous les drapeaux avec, à leur tête, le général Henri Guisan.[2] Le nombre de mobilisés va progressivement diminuer de moitié avant d'atteindre à nouveau le chiffre de 450'000 lors de la campagne de l'Ouest, au printemps 1940. Alors que la menace d'une invasion allemande devient peu probable suite à l'effondrement de l'armée française, le commandement de l'armée suisse change de stratégie et crée un Réduit national. Environ 180'000 hommes se retirent dans la forteresse naturelle et difficile d'accès des Alpes suisses pour se préparer à opposer résistance et guérilla en cas d'invasion étrangère. Les autres sont renvoyés dans la société civile pour pallier la pénurie de main-d'œuvre dans l'industrie (Kreis, 2000). La stratégie du Réduit national, bien que laissant le Plateau sans véritable défense en cas d'invasion étrangère et servant fortement la politique économique nationale,[3] va devenir pendant la guerre déjà le symbole de la volonté de résistance suisse, incarnée par la figure du général Guisan. Au

2 Sur une population totale d'un peu plus de 4 millions d'habitants en Suisse.

3 La politique économique nationale a visé le maintien, voire le renforcement des relations commerciales afin de garantir l'approvisionnement du pays en matières premières. Après la débâcle française en mai 1940, la Suisse a conclu notamment deux accords commerciaux avec l'Allemagne: l'exportation de matériel de guerre vers l'Allemagne et l'Italie augmente grâce aux crédits de la Confédération (Bourgeois, 1974/1998). Entre 1940 et 1944, «le coût annuel de la défense économique et militaire passa à 1,3 milliards [de francs suisses de l'époque], soit une somme équivalente aux quatre cinquièmes du budget fédéral» (Jost, 1999, p. 29).

sein de la population suisse, les répercussions de la guerre se font sentir: mobilisation pour les hommes et interruption des cursus de formation, travail supplémentaire pour les femmes, crainte d'une invasion allemande, mouvements fascistes, rationnement et plan d'extension des cultures, confrontation aux réfugiés civils et militaires, isolement géographique et culturel, etc. Sans nier ce lot de souffrances et de sacrifices, il reste que le pays est épargné par la guerre. Dans un discours prononcé le 8 mai 1945, le général Guisan tient les propos suivants:

> Cette armée est notre sauvegarde. Sans elle, nous aurions été exposés à souffrir les misères qui nous furent évitées: la guerre, l'occupation, la destruction, la captivité ou la déportation. Il faut soldat que tu le saches et que tu ne l'oublies pas: au cours de ces cinq ans et huit mois, notre pays fut, à plusieurs reprises, gravement menacé. Le temps viendra de montrer comment et pourquoi, et de faire mieux comprendre ainsi le rôle que jouèrent notre préparation patiente, notre volonté de résistance, notre vigilance et nos sacrifices.[4]

Le point de vue selon lequel l'armée aurait su préserver l'indépendance du pays est une illustration de la manière dont va se constituer dans l'espace public helvétique une représentation partagée de la Seconde Guerre mondiale en Suisse. La neutralité, l'indépendance et la démocratie auraient été préservées malgré ou grâce à quelques concessions faites à l'Allemagne nazie. La mémoire officielle va aussi glorifier la cohésion nationale – au détriment de toutes les dissensions qui ont pu exister au sein de la société et plus particulièrement entre le gouvernement et l'armée – et l'effort collectif consenti par toute la nation. S'impose alors une vision unifiée d'un passé dont on peut être fier: «à part un léger fléchissement moral en 1940,[5] heureusement corrigé par le général Guisan, ce qui caractérisait l'attitude de la Suisse durant la guerre était une résistance constante et commune du gouvernement, de l'armée et du peuple. […] La guerre prit sans doute dans la mémoire populaire et collective la signification d'une période à la fois noble et souriante» (Van Dongen, 1997, p. 230/234).

---

4 Cité par Van Dongen (1997, p. 67).

5 Dans un discours radiophonique tenu le 25 juin 1940, suite à la victoire allemande sur la France, le Conseiller fédéral Marcel Pilet-Golaz invite les Suisses à une adaptation aux «circonstances nouvelles» d'une Europe sous domination nazie. Ce discours est entré dans les représentations comme l'expression du défaitisme en Suisse.

La commémoration en Suisse du 50e anniversaire de la mobilisation est révélatrice de ce rapport positif et héroïque entretenu avec la période de la guerre.[6] La Suisse a été le seul pays à célébrer le début du second conflit mondial.

Nouvelle appréhension du passé

Plus de 50 ans après la fin du conflit, notamment suite aux pressions exercées par le Congrès juif mondial et les Etats-Unis sur les grandes banques helvétiques, le rôle de la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale est remis en question (Dumoulin, 2003; Heimberg, 2006). L'attitude du pays est attaquée notamment sur la question des fonds en déshérence, c'est-à-dire des avoirs ayant appartenu à des victimes juives du national-socialisme et reposant dans les banques suisses depuis la fin du conflit. Fortement critiquée, la Suisse se trouve dans une situation de crise sur le plan de ses relations internationales, menacée de boycott. Pour y faire face, les autorités fédérales font appel à des historiens en constituant, en décembre 1996, une «Commission Indépendante d'Experts Suisse – Seconde Guerre mondiale», plus communément dite la Commission Bergier.[7]

La Commission Bergier reçoit pour mandat de mener des investigations sur un ensemble de questions controversées: les transactions sur l'or et les devises; les avoirs, assurances et biens culturels placés en Suisse; les relations entretenues par les entreprises suisses avec l'économie allemande; la politique à l'égard des réfugiés dans le contexte des relations de la Suisse avec les puissances de l'Axe et les Alliés; les mesures prises par la Suisse,

---

6 Cette commémoration est appelée *Opération Diamant*, nom également donné à un film documentaire réalisé pour l'occasion. La commémoration et le film se sont inscrits dans le contexte d'une vaste campagne contre une initiative populaire visant à supprimer l'armée de milice. Cette initiative a été rejetée par votation populaire en novembre 1989.

7 D'après le nom du président de la Commission, l'historien Jean-François Bergier. Dans la suite du texte, est utilisée à la fois l'abréviation «CIE» (Commission indépendante d'experts) et l'appellation plus commune de «Commission Bergier». Son travail est défini par un arrêté fédéral adopté à l'unanimité par les deux chambres du Parlement et limité à une durée de cinq ans. Concernant l'historique de la commission, son mandat, sa composition, ses prises de position et ses rapports, voir son site internet <www.uek.ch>. Voir également l'article de Forster (2006).

à la fin de la guerre, en vue de la restitution des biens pillés.[8] La question implicitement posée est de définir dans quelle mesure la collaboration économique de la Suisse avec l'Allemagne nazie – notamment l'exportation de matériel de guerre, le blanchiment de l'or volé et autres transactions financières – a contribué à prolonger la guerre et a participé en cela à la réalisation de l'entreprise criminelle nazie. L'attitude de la Suisse est également vivement critiquée pour sa politique d'accueil et surtout de refoulement à l'égard des victimes juives du national-socialisme qui ont cherché à s'abriter en Suisse et qui ont subi une réglementation particulièrement restrictive à leur égard.[9]

Ce contexte politique rend nécessaire une nouvelle appréhension du passé et une recherche historique poussée sur cette période de l'histoire suisse. En donnant à des historiens indépendants les clés d'accès à toutes les archives publiques et privées, même celles des banques et des industries[10], et en allouant un budget exceptionnel de 22 millions de francs suisses sur cinq ans pour financer les travaux, l'institution de la CIE constitue un exemple unique au monde. Le processus de recherche de vérité dans lequel s'engage le Conseil fédéral et auquel participe la CIE contribue largement à améliorer l'image négative de la Suisse et à lui «redonner une nouvelle virginité» (Dumoulin, 2003, p. 59).

Alors que débutent les travaux de la Commission Bergier, la majeure partie de la société suisse refuse de s'engager dans un processus de réflexion critique à propos de son passé. Les représentations résistent aux nouvelles interprétations. Celles-ci seraient l'œuvre d'historiens partiaux

---

8 Commission Indépendante d'Experts Suisse – Seconde Guerre mondiale (2002). *La Suisse, le national-socialisme et la Seconde Guerre mondiale*. Rapport final, Zurich: Pendo. La Commission a par ailleurs publié 25 études et contributions à la recherche qui ont paru sous le titre global «Publications de la Commission Indépendante d'Experts Suisse – Seconde Guerre Mondiale» à la maison d'édition Chronos à Zurich.

9 En août 1942, le Conseil fédéral avait ordonné la fermeture des frontières, alors même qu'il était informé de l'extermination des Juifs par le régime nazi.

10 Le libre accès à la totalité des archives publiques et privées a été limité à la durée des travaux de la CIE et a lié celle-ci au secret bancaire et professionnel d'usage. Les photocopies réalisées par les collaborateurs de la Commission ont dû être restituées aux propriétaires des originaux. Nombre de documents consultés par la CIE ne sont donc plus accessibles pour d'autres chercheurs, ce qui constitue une entrave majeure à la poursuite de la recherche historique (Heimberg, 2008).

et progressistes à l'affût des aspects les plus négatifs de l'attitude de la Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale.[11] Les propos tenus par le président de la Confédération Jean-Pascal Delamuraz, le 31 décembre 1996, critiquant sans détours «une formidable volonté politique de déstabilisation et de compromission de la Suisse» par les Etats-Unis et l'Angleterre, rencontrent de larges échos et le soutien au sein de la population.[12] Le Conseiller fédéral y voit une tentative de «démolir la place financière suisse» et considère la création d'un fonds d'aide aux victimes du nazisme comme une mauvaise réponse donnée à une demande de «rançon et du chantage». Les nombreuses prises de position publiques dès les débuts des travaux de la CIE, par exemple des lettres ouvertes publiées dans la presse, traduisent un sentiment hostile à l'égard de ceux qui acceptent d'entrer en matière pour une relecture critique du passé de la Suisse: ils ne seraient que des détracteurs aspirant à diviser le pays, tandis que la génération de la mobilisation aurait toujours su en préserver l'unité.

Les critiques à l'égard de la Suisse s'inscrivent en effet en porte-à-faux avec la mémoire nationale constituée dès l'immédiat après-guerre et les interprétations auto-justificatrices longtemps véhiculées par une historiographie dominante (Van Dongen, 1997; Bourgeois, 1974/1998[13]). Durant les cinq décennies qui ont suivi la fin du second conflit mondial a prévalu en Suisse – notamment dans les manuels scolaires[14] – l'image d'une nation héroïque, terre d'asile pour les victimes de la guerre, ayant su préserver sa neutralité et son indépendance face aux fascismes et au nazisme par

11 Jean-François Bergier s'exprime à ce propos dans un livre d'entretiens: «[…] notre but n'était ni de salir la Suisse ni de la blanchir, mais d'exposer la réalité telle que les sources nous permettaient de la saisir. […] Nous étions en fait pris entre deux attitudes de la part des historiens: celle des conservateurs qui voulaient autant que possible préserver l'image d'une Suisse qui avait été honnête, efficace et fidèle à sa vocation; et celle des progressistes ou critiques, qui tendaient à insister sur les aspects négatifs. Finalement, c'est une question d'équilibre» (Müller & Boschetti, 2006, p. 66 et 109).

12 *Tribune de Genève*, 31 décembre 1996.

13 Voir plus particulièrement le chapitre introductif de Bourgeois qui présente les travaux majeurs et l'évolution de l'historiographie de la Suisse et la Seconde Guerre mondiale.

14 C'est notamment le cas du manuel scolaire rédigé par l'historien et Conseiller fédéral (1974 à 1983) Georges-André Chevallaz, distribué pendant près de 50 ans dans les écoles de Suisse romande. Sur le sujet de la Seconde Guerre mondiale dans les manuels romands, voir Bugnard (1997).

la force de son armée et la vaillance de toute sa population; l'image d'un pays qui n'aurait rien à se reprocher. Déjà pendant et, plus encore, après la guerre, les relations économiques entretenues avec les puissances de l'Axe étaient mises sur le compte d'un contexte particulier – réel – d'étranglement dans lequel se trouvait la Suisse: entourée de pays en guerre, elle connaissait des difficultés de survie. Une éventuelle sympathie envers les régimes autoritaires et l'intérêt économique du pays n'étaient pas évoqués. Le mythe du Réduit national comme une stratégie ayant préservé la Suisse de toute invasion ennemie et ayant contribué à sauver sa neutralité s'était installé pour longtemps dans les représentations collectives (Kreis, 2004; Van Dongen, 1997). La politique étrangère de la Confédération en a fortement et durablement été imprégnée. L'argument du Réduit national a été opposé à l'abolition de l'armée en 1989, à l'adhésion de la Suisse à l'Espace Economique Européen en 1992 et à son entrée au sein de l'ONU.[15]

Durant la période de la Guerre froide, toute évaluation approfondie du rôle que la Suisse avait joué pendant la Seconde Guerre mondiale peut être éludée.[16] Les quelques voix discordantes qui critiquent la politique d'asile – notamment le rapport Ludwig en 1957 – ne rencontrent aucun écho auprès du public. L'image d'Epinal persiste malgré sa remise en cause, dès les années 1970 et 1980, par de nouveaux travaux historiques critiques à l'égard de la politique d'accommodement avec le IIIe Reich adoptée par les dirigeants helvétiques (Bourgeois, 1974/1998; Jost, 1983[17]). Cette situation change fondamentalement vers la fin des années 1990, lorsque le Conseil fédéral et le Parlement décident d'instituer la Commission Bergier, indiquant ainsi clairement que la Suisse officielle accepte – en a-t-elle vraiment le choix? – une relecture de son passé. C'est vraisemblablement ce qui déclenche la colère de nombreux acteurs de l'époque de la guerre.

---

15 Après plusieurs tentatives manquées, la Suisse est finalement devenue membre de l'ONU en 2002.

16 En 1962, la Suisse avait déjà vécu une situation similaire suite à des révélations issues d'archives d'anciens belligérants. L'historien Edgar Bonjour avait alors été mandaté par le Conseil fédéral pour enquêter sur la politique suisse durant la guerre. Le «Rapport Bonjour» qui en résulte n'a toutefois pas rencontré un large écho. Il est resté très incomplet du fait d'un accès aux archives limité, voire impossible pour les sources privées (Dumoulin, 2003).

17 A ce titre, le chapitre «Menace et repliement» de l'historien H.-U. Jost paru en 1983 dans la *Nouvelle histoire de la Suisse et des Suisses* représente une rupture historiographique.

Les travaux que la CIE dirige de 1997 à 2002 mettent à mal deux mythes fortement ancrés dans les représentations helvétiques: celui de l'armée – qui avait jusque-là éclipsé la situation socio-économique du pays durant le conflit – et celui de la tradition humanitaire – qui avait masqué la politique d'asile restrictive à l'égard des Juifs (Van Dongen, 1997). La CIE montre en effet que si la Suisse a été épargnée par la guerre, elle l'a dû bien plus aux relations économiques entretenues avec l'Allemagne nazie qu'à l'effet dissuasif de son armée. Par ailleurs, dès le premier rapport intermédiaire publié par la CIE en décembre 1999 – *Les Suisses et les réfugiés à l'époque du national-socialisme* –, la politique d'asile est remise en cause. Loin d'être une terre d'accueil pour tous les réfugiés, la Suisse a refoulé bien plus de Juifs que ne le nécessitaient ses relations diplomatiques et économiques avec l'Allemagne, une attitude nullement acceptable en vertu d'une éthique démocratique et de valeurs humanitaires fondamentales. Les conclusions du rapport final de la Commission Bergier, publié début 2002, sont explicites.

> L'historien n'est pas un juge. Une commission d'historiens n'est pas un tribunal. Il ne s'agit en aucun cas d'inculper, ni de disculper, des individus, des groupes, le pays tout entier pour leur comportement avant, pendant et après la guerre. Il faut en revanche mettre en évidence un devoir de responsabilité. […]
>
> Le tampon «J» de 1938[18]; le refoulement de réfugiés en danger de mort; le refus d'accorder une protection diplomatique à ses propres citoyens; les crédits considérables de la Confédération consentis à l'Axe dans le cadre des accords de clearing; la trop longue tolérance d'un transit énorme et suspect à travers les Alpes; les livraisons d'armes à l'Allemagne; les facilités financières accordées aux Italiens comme aux Allemands; les polices d'assurance versées à l'Etat nazi et non à leurs détenteurs légitimes; les trafics douteux d'or et de biens volés; l'emploi de quelque 11'000 travailleurs forcés par des filiales d'entreprises suisses; la mauvaise volonté et les négligences manifestes en matière de restitution; l'asile accordé au lendemain de la guerre à des dignitaires du régime déchu qualifiés d'«honorables Allemands»: tout cela n'a pas

18 En 1938, suite à l'annexion de l'Autriche à l'Allemagne, le tampon «J» est introduit dans les passeports des ressortissants juifs du Reich allemand. L'introduction de ce tampon est le résultat d'un accord bilatéral entre les autorités allemandes et les autorités suisses pour permettre d'identifier et de refouler les Juifs se présentant aux frontières helvétiques.

> été seulement autant d'infractions au droit formel et à la notion d'ordre public si souvent invoqués. Ce furent autant de manquements au sens de la responsabilité – parfois dénoncés, mais en vain, au cours du dernier demi-siècle – qui retombent aujourd'hui sur la Suisse: elle doit l'assumer. (Rapport final de la Commission Indépendante d'Experts Suisse – Seconde Guerre mondiale, 2002, p. 499)[19]

Face à tel verdict, les mythes nationaux s'effondrent; le sens qu'ils donnaient à six années de privations vécues par le peuple suisse – sorte de dédommagement moral – s'évanouit; la Suisse traverse une crise identitaire. Comme le dit Jean-François Bergier, «une identité ne peut s'affirmer et être naturelle que si elle repose sur des bases solides, et ces bases sont forcément dans l'histoire» (Müller & Boschetti, 2006, p. 124)[20].

Témoins contre historiens

Déjà indignés de voir les autorités suisses entrer dans un processus de recherche de vérité à propos du passé de la Suisse, de nombreux acteurs de l'époque de la guerre sont choqués par les conclusions de la CIE. Le rapport final vient heurter de front la représentation que la population suisse a de son passé. Il délégitime le sentiment de confiance accordé aux autorités d'alors et de sacrifices consentis par de nombreux acteurs de l'époque. L'absence de prise en compte des réalités quotidiennes donne une impression d'amalgame entre la responsabilité portée par l'Etat et celle

19 Après avoir terminé ses travaux, la CIE s'est dissoute le 19 décembre 2001. Le rapport final est présenté le 22 mars 2002.

20 Dans son étude consacrée à la mémoire collective dans l'Allemagne de l'après-guerre, Zymek conclut que «des ‹événements douloureux› ne peuvent faire partie d'une mémoire collective et de l'identité nationale que si la société (ou tout d'abord quelques groupes sociaux) se montre capable de mener, au-delà de ces événements historiques douloureux, des débats politiques et historiques. Ce n'est qu'à travers le débat public qu'un événement historique devient une partie de la mémoire des groupes sociaux et de la société. Ce qui joue le rôle de déclencheur de telles controverses, ce sont souvent des événements d'abord ressentis par certaines parties, puis peut-être par la majorité de la société (ou des observateurs étrangers) comme ‹scandaleux›, c'est-à-dire qui franchissent certaines limites, qui brisent des tabous du point de vue de la morale ou de l'esthétique» (2008, p. 26).

de toute la population.[21] Celle-ci a le sentiment que c'est toute la Suisse, non uniquement ses élites dirigeantes, qui est sur le banc des accusés. Le sentiment d'indignation, voire d'offense, est grand. Il se manifeste de façon très vive dans les médias, notamment par des lettres de lecteurs.

Le «Groupe de Travail Histoire Vécue», constitué en 1997 et formé de personnalités ayant vécu la période de la guerre, principalement des diplomates et des hauts grades militaires, retentit sans doute comme la voix la plus forte du refus de réinterpréter le passé. Pensé comme un contrepoids à la Commission Bergier, le groupe aspire à représenter la «génération de la mobilisation» dans une appréhension du passé qui prenne en compte le point de vue des acteurs de l'époque. «Histoire Vécue» s'attaque à la composition même de la CIE: des historiens trop jeunes pour avoir vécu la guerre et pour être en mesure de comprendre le contexte de ce dont ils traitent. Un autre reproche – intrinsèquement lié au premier – est d'ignorer les témoins, ceux qui ont vécu et qui, de ce fait, seraient les mieux placés pour expliciter les conditions qui régnaient en Suisse à l'époque de la guerre.[22] Selon ce point de vue, les témoignages permettraient de contrebalancer les propos des experts et de retrouver en somme une vision objective et unifiée du passé.

La médiatisation des prises de position et des travaux du groupe «Histoire Vécue» a été à la fois plus facile et plus rapide que cela ne pouvait

---

21 Le commentaire de Jean-François Bergier à propos de ce sentiment d'amalgame est intéressant: «Il est déraisonnable de penser que la Suisse s'est bien comportée ou qu'elle s'est mal comportée. Il y a effectivement beaucoup de responsables qui se sont mal comportés, indignement, maladroitement, bêtement, etc. […] Mais en face, il y a une population qui a supporté des privations, bien sûr pas comparables avec celles de ses voisins, mais enfin la vie n'était pas agréable à cette époque-là. Il y avait la peur et elle a joué un grand rôle. Cela dit, il y a des gens qui ont fait preuve de courage, de civisme jusque dans la désobéissance ou simplement de clairvoyance. C'est pour ça qu'il ne faut surtout pas dire que la Suisse s'est mal comportée. C'est une réduction fausse et dangereuse» (Müller & Boschetti, 2006, p. 130).

22 Dans son rapport final, la CIE s'exprime sur ce point. Elle a certes lancé un appel à témoins et reçu les réponses de près de 600 personnes. Elle a mené quelques entretiens avec des personnalités. Mais elle reconnaît qu'«il aurait fallu aller plus loin, recueillir un ensemble de témoignages sur la vie quotidienne à l'époque, les sentiments des gens, les mentalités. Les ressources nous ont manqué. Nous avons dû renoncer à lancer une étude dans ce sens» (CIE, 2002, p. 41).

être le cas pour la Commission Bergier (Kreis, 2004).[23] L'impatience des médias et la pression ainsi exercée sur la CIE ont contribué à la publication de rapports intermédiaires notamment sur les questions des transactions financières et des réfugiés juifs.[24] Mais le travail de lobby des membres d'«Histoire Vécue» a fortement influé le débat national et contribué à une mécompréhension du mandat de la CIE. Celle-ci avait pour mission d'apporter des réponses à des questions précises et problématiques, et non de produire une histoire générale de la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale. Lui reprocher de ne vouloir enquêter que sur les aspects négatifs du passé et de se refuser à en souligner également les points positifs apparaît à ce titre totalement injustifié (Kreis, 2004).

Le verdict du groupe «Histoire Vécue» à l'égard du rapport final de la CIE nie tout bien-fondé et bienfait des conclusions publiées. Du fait de sa «composition unilatérale» et de l'absence de prise en considération des «témoins compétents de l'époque», la CIE n'aurait pas montré le peu de marge de manœuvre politique dont disposait la Suisse durant la guerre et la menace qui pesait sur le peuple: «la classe dirigeante suisse n'a pas failli: elle a évité la guerre à notre pays. Les rares fautes qu'elle a malheureusement commises sont, comparativement, d'importance secondaire». La collaboration économique avec l'Allemagne n'aurait pas été comparée aux relations que les Alliés ont maintenues avec les puissances de l'Axe; la politique des réfugiés n'aurait été étudiée que «sous l'angle étréci des victimes juives» et en exagérant le nombre de refoulements. Estimant que les travaux de la CIE n'ont pas su produire le dialogue entre les générations mais ont, au contraire, contribué «à rendre amère la génération du service actif qui a vécu et pris part aux événements», le groupe «Histoire Vécue» et tous ceux qu'il représente refusent de reconsidérer le passé.[25] Le fossé

---

23 C'est par exemple le cas de Jean-Christian Lambelet, alors professeur d'économie à l'Université de Lausanne, membre du groupe «Histoire Vécue» et qui a publié nombre de rapports et de lettres de lecteurs.

24 *La Suisse et l'or des nazis* en avril 1999 et *La Suisse et les réfugiés à l'époque du national-socialisme* en décembre 1999. Une nouvelle version définitive de ces rapports a été publiée en même temps que l'ensemble des travaux parus en 2002.

25 Citations tirées des *Observations critiques sur le rapport final de la Commission Indépendante d'Experts Suisse – Deuxième Guerre mondiale (CIE, «Commission Bergier»)* publié sur le site Internet du «Groupe de Travail Histoire Vécue»: <www.gelebtegeschichte.ch/dokumente/observations%20critiques%20CIE.htm>.

entre l'histoire véhiculée par la communauté scientifique des chercheurs et la mémoire portée par de nombreux acteurs de l'époque de la guerre est profond. Le dialogue semble impossible tant il est conflictuel.

Dans ce contexte d'investigations menées par la Commission Bergier et de controverses qu'elles suscitent, un projet mémoriel voit le jour. Il s'agit du travail réalisé par une association portant le nom d'Archimob, un acronyme pour «Archives de la Mobilisation» – cette dernière qualifiant la période de la Seconde Guerre mondiale en Suisse. Entre 1998 et 2001, Archimob enregistre plus de 500 témoignages filmés de personnes racontant leurs souvenirs de la période de la guerre en Suisse. Cette récolte de témoignages permet de constituer un fond d'archives de près de 1'000 heures d'interviews audiovisuelles, source inestimable sur la mémoire de la guerre, à la fin du XXe siècle. Deux ans après la publication du rapport final de la CIE, l'exposition *L'Histoire c'est moi*, qui médiatise le travail d'Archimob, apporte un nouveau souffle à la discussion sur la mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale en Suisse.

Le projet Archimob

Archimob est une «association pour la collecte et l'archivage des témoignages sur la période de la Deuxième Guerre mondiale en Suisse», initiée par le cinéaste romand Frédéric Gonseth. A la suite de son film «Esclaves d'Hitler» (1997) sur le travail forcé dans les filiales d'entreprises suisses en Allemagne nazie, Frédéric Gonseth est interpellé par des Suisses ayant vécu l'époque de la guerre: «pourquoi ne faites-vous rien sur nous?».[26] Lui reviennent à l'esprit ses désamours pour la génération de la «Mob», celle de son grand-père mobilisé durant le conflit et dont l'histoire ne l'a jamais intéressé; celle de ses parents également, enfants de la guerre, auxquels il n'a jamais posé de questions. Emerge alors une nouvelle curiosité pour l'histoire vécue par ces «petites gens». Il retrouve une photo de son grand-père prise durant sa mobilisation.

> Sur cette photo trouvée dans mon album de famille, il y avait un message caché. J'ai mis de longues années à le décoder. Elle date de début 1940, au plus fort de la menace nazie contre la Suisse. Le servant de la mitrailleuse,

26 Journal *Der Bund* du 13 février 1999: «Ein filmisches Gedächtnis für die Schweiz», par Christof Dejung et Thomas Gull.

> c'est mon grand-père Marcel. Le message que j'y lisais, c'était: «Voici un casque de forme plutôt allemande et voici une moustache de forme plutôt hitlérienne.» Je n'avais donc aucune envie d'écouter mon grand-père raconter sa Mob. […] Aujourd'hui je regrette de ne pas l'avoir écouté. Il ne me reste plus qu'à tenter de lire les pensées dans la tête de mon grand-père.[27]

Naît ainsi l'idée de récolter les récits d'autres «grands-mères et grands-pères» afin de combler en quelque sorte les lacunes de sa propre histoire familiale. Face à l'ampleur du projet, il décide de s'entourer d'une équipe et prend contact avec d'autres cinéastes et des historiens. Une équipe constituée d'une trentaine de personnes, issues de toutes les régions linguistiques de la Suisse, se met en place. L'association Archimob voit le jour en Suisse romande le 2 mai 1998 et se fixe pour objectif de créer, sur la base d'une grande collection de récits de vie, une mémoire audiovisuelle nationale.

La situation conflictuelle entre l'histoire et la mémoire intrigue: qu'est-ce que les témoins de l'époque de la guerre ont donc à dire de si différent des historiens? Qu'est-ce qui motive leur indignation? Qu'ont-ils à apporter comme contribution à la connaissance du passé? Archimob ne s'inscrit pas dans un mouvement de «contre histoire» promue par le groupe «Histoire vécue»; elle ne cherche pas particulièrement à apaiser les conflits de mémoire. L'enjeu est d'élargir la perception du passé aux souvenirs de ceux qui ont participé à l'histoire et qui la portent en mémoire, d'instaurer un dialogue intra- et intergénérationnel, de renouveler la discussion sur la base d'un véritable travail de mémoire.

> Comment les Suisses ont-ils vécu la période de la Seconde Guerre mondiale? Comment se déroulait leur quotidien, quelles étaient leurs peurs, leurs joies dans les grands comme dans les petits événements? […] Nous nous intéressons autant à ceux qui ont été soldats qu'aux civils, paysans, avocats, ouvrières d'usine, à ceux qui l'ont vécue comme enfants ou membres du SCF[28], ou encore comme réfugiés juifs, prisonniers de guerre évadés ou fonctionnaires. […] Nous colorierons les multiples facettes de l'image de la Suisse et de ses habitants durant la Seconde Guerre mondiale.[29]

---

27 Introduction du film de Frédéric Gonseth «Aux Armes» dans la série des films documentaires *Regards en arrière* réalisée sur la base des témoignages Archimob.

28 Service complémentaire féminin, branche féminine de l'armée suisse durant la Seconde Guerre mondiale.

29 Appel à témoin de l'association Archimob, janvier 1999. Archives Archimob.

En recueillant des témoignages audiovisuels, l'enquête Archimob vise à élargir la connaissance historique à propos de la Seconde Guerre mondiale en Suisse et à en combler des lacunes en donnant une voix aux témoins-acteurs de l'époque. Elle s'inspire en cela fortement du projet de la fondation Spielberg – «Survivors of Shoah Visual History Foundation» – à la différence qu'elle ne travaille pas à l'échelle d'une catégorie de personnes mais de l'ensemble d'un pays.[30] Une telle démarche postule que la connaissance de cette mémoire permet d'intégrer les interprétations historiques dans une vision plus approfondie du passé tel qu'il a été vécu et ressenti.

> D'un côté, il y a une histoire officielle bétonnée, de l'autre une remise en question radicale de cette histoire. Mais ce que les gens ont vraiment vécu, c'est encore autre chose. Nous voulons les aider à le formuler, comme des sages-femmes qui aident à accoucher.[31]

Les médias font d'emblée bonne presse au projet. Il apporte de l'eau au moulin des débats sur le rôle de la Suisse durant le conflit et sur les polémiques autour des travaux de la Commission Bergier. Mais dans la crise identitaire que traverse alors la Suisse, il répond également à une double attente sociale et politique. La conseillère fédérale Ruth Dreyfus, alors ministre de l'Intérieur, accueille favorablement le projet.

> Ce projet, dans la ligne de votre engagement en faveur d'une meilleure connaissance des aspects de la Deuxième Guerre mondiale en relation avec la Suisse, me semble particulièrement important. Les témoignages que vous vous préparez à collecter seront comme vous le dites vous-même «un relais entre la génération qui est en train de disparaître et les générations qui nous succéderont.» Nul doute que les archives qui résulteront de ces témoignages constitueront une contribution précieuse à notre devoir de mémoire.[32]

---

30 <http://college.usc.edu/vhi/>. Voir chapitre premier.

31 Frédéric Gonseth dans le journal *Le Temps* du 25 janvier 1999: «A travers des entretiens filmés, 500 Suisses vont raconter leur Mob», par Silvia Ricci Lempen.

32 Lettre adressée à Frédéric Gonseth le 14 avril 1998, avant la fondation officielle de l'association. Archives Archimob.

Recherche des témoins

En janvier 1999 une première campagne de presse invite les Suissesses et les Suisses de la génération concernée à se proposer comme témoins, les plus jeunes devant avoir eu au moins 13 ans en 1945. Menée dans la presse, la radio et la télévision, cette campagne rencontre un large écho avec un millier de personnes qui contacte Archimob. La recherche se poursuit ensuite par un effet «boule de neige»: de nombreux témoins sont proposés par des personnes elles-mêmes interviewées ou s'annoncent auprès d'Archimob après avoir entendu parler du projet par des proches. D'autres sont contactés par des membres de l'association en raison de l'intérêt potentiel de leur témoignage ou pour répondre à des nécessités de rééquilibrage pour les groupes sociaux ou géographiques insuffisamment représentés dans l'éventail des personnes interviewées. Des recherches ciblées sont par exemple menées, visant en particulier certains groupes minoritaires comme des témoins issus du milieu rural, mais aussi des femmes souvent moins enclines à se porter candidates que les anciens mobilisés masculins. L'association veille à donner la parole à un large spectre d'une génération de la population suisse – toutes les régions linguistiques, toutes les catégories socioprofessionnelles, autant de femmes que d'hommes aux âges et aux expériences diversifiés –, sans toutefois constituer un échantillon scientifiquement rigoureux. L'enquête orale aspire bien plus à la diversification des visions récoltées qu'à la représentativité de l'échantillon au sens sociologique (Joutard, 1983). L'intérêt historique et la variété thématique des récits ainsi que la capacité des témoins à raconter leurs souvenirs devant une caméra sont des critères déterminants pour le choix des interviewés.[33]

Méthodologie de l'entretien

La variété de compétences et d'exigences se côtoyant au sein d'Archimob nécessite d'emblée plusieurs journées de réflexion et de formation avec des experts – historiens et cinéastes. Il s'agit de faire converger les critères esthétiques et dramaturgiques des uns avec les exigences scientifiques des autres et de se mettre d'accord sur la forme à donner aux entretiens filmés.

33 Procès-verbaux des séances, documents de travail et listes de témoins, Archives Archimob.

L'analyse de quelques interviews-tests réalisés fin 1998 permet d'harmoniser la procédure. Le choix se porte sur l'entretien semi-directif, s'insérant dans un déroulement chronologique propre au récit de vie, sur une durée de près de deux heures. Les interviews débutent par l'enfance, se focalisent ensuite sur les années 1930 et 1940 et sur certains événements de la guerre, laissant finalement un espace au témoin pour évoquer sommairement sa vie après la guerre. Les témoins sont invités à raconter librement leurs souvenirs, le rôle de l'intervieweur étant avant tout de guider l'entretien par des questions de relance et d'approfondissement. L'intervieweur est aidé en cela par une liste de points de repère chronologiques et thématiques élaborée par le collectif. A la fin de chaque entretien, les intervieweurs remplissent également un protocole décrivant les conditions de la rencontre et relatant des propos ayant parfois été tenus hors caméra et qui complètent utilement l'interview.[34]

Vers la fin de l'interview, chaque témoin est également invité à exprimer son point de vue sur les débats historiques de la fin des années 1990, de manière à mettre en évidence le contexte dans lequel ces souvenirs ont été recueillis et les débats historiques alors en cours. Tout souvenir récolté dans une enquête de ce type est en effet marqué par les intentions des interviewés et les intérêts des intervieweurs. Le contexte social influence – souvent inconsciemment – à la fois ce dont les témoins se souviennent et le choix des événements qu'ils estiment importants de raconter. Il en va de même pour les intérêts manifestés par les intervieweurs. En raison des débats en cours, l'entrée en matière des témoins est souvent teintée de méfiance à l'égard de l'intervieweur et de ses intentions. Cette position de défense est dépassée grâce à la méthode du récit de vie permettant de ne pas enfermer l'échange dans des questions prédéfinies, mais de laisser les souvenirs émerger spontanément et d'accorder un intérêt réel au vécu, à l'histoire personnelle de la personne interviewée.

Malgré tous les efforts de standardisation de la forme et du contenu abordé pour éviter les trop grands écarts entre les entretiens – rappelons qu'ils ont été réalisés par une trentaine d'intervieweurs différents, cinéastes ou historiens – une tendance à l'hétérogénéité de l'ensemble est inévitable. Comme le rappelle Descamps, «il reste toujours quelque chose d'empirique et d'irréductible qui fait l'unicité de chaque interview et qui tient à l'origi-

34 Procès-verbaux des séances, documents de travail et protocoles d'entretien, Archives Archimob.

nalité d'une relation entre deux personnes cherchant à communiquer en profondeur» (2001, p. 488).

Les témoignages rassemblés ont permis de préserver de l'oubli des souvenirs de toute une frange de la population dont les récits n'auraient vraisemblablement jamais pénétré la sphère publique: la femme au foyer, le simple soldat, l'interné militaire, le réfugié ou l'enfant côtoient la femme de diplomate, le passeur, l'officier, l'espion. Ensemble ils éclairent la vie quotidienne et l'état d'esprit qui régnaient à l'époque (Dejung, Gull & Wirz, 2002). Au total, 557 entretiens[35] d'une durée moyenne de 1h45 ont été réalisés dans toutes les régions linguistiques de Suisse: 295 entretiens en suisse-allemand (dont quelques-uns en allemand), 179 en français, 41 en italien, 5 en romanche et 16 entretiens réalisés à l'étranger, principalement en langue française. De plus, 21 entretiens relatifs au passage de la frontière franco-suisse résultent d'une commande spécifique du canton de Genève.[36] L'ensemble de la collection constitue près de 1'000 heures d'entretiens filmés, soit une durée considérable difficilement consultable en l'état.

Conformément aux statuts de l'association, il est d'emblée prévu de conserver les interviews, de les rendre accessibles aux générations futures et de les mettre à disposition pour des travaux scientifiques et médiatiques.[37] La perspective de l'archivage nécessite d'importants travaux de préparation. Un dossier pour chaque témoin, composé d'un protocole d'entretien et d'une fiche biographique, est constitué. Les documents personnels reçus des témoins – par exemple lettres et photos – sont numérisés. Pour rendre possible une première appréhension de la matière, Archimob développe une banque de données comprenant plus de 80 thèmes et mots-

35 Archimob a dépassé le chiffre initialement prévu de 500 entretiens. S'il aurait pu être intéressant de poursuivre la récolte de témoignages, Aaron-Schnapper et Hanet ont toutefois montré que «[…] le rendement de nouvelles interviews, s'il n'est jamais nul, devient à un certain moment décroissant au point de rendre l'entreprise économiquement (et du coup scientifiquement) absurde» (1980, p. 56).

36 Dans le cadre d'un projet de recherche sur les passages de réfugiés à la frontière franco-genevoise, les Archives d'Etat du Canton de Genève ont mandaté Archimob pour la réalisation d'entretiens avec d'anciens réfugiés dont les dossiers ont été retrouvés aux archives et d'anciens passeurs. Cette collection d'environ 32 heures d'entretiens filmés a été déposée aux Archives d'Etat de Genève.

37 La collection complète a été déposée à la Cinémathèque suisse à Penthaz (VD).

clés – un numéro d'index étant attribué à chacun – définis sur la base des thèmes abordés dans les interviews. Ce travail d'indexation est non seulement nécessaire pour une consultation des archives, mais constitue également une étape incontournable pour appréhender et exploiter les 1'000 heures d'entretiens. C'est à l'appui de cette indexation qu'Archimob poursuit son action en réalisant, en 2004, une exposition multimédia. *L'Histoire c'est moi. 555 versions de l'histoire suisse 1939-1945* médiatise cette mémoire audiovisuelle dans l'espace public.

L'EXPOSITION *L'HISTOIRE C'EST MOI*

La réalisation par l'association Archimob d'une exposition à partir des témoignages récoltés répond à plusieurs impératifs.[38] Il s'agit de faire connaître le travail effectué, de le rendre visible et accessible à un large public; d'enrichir la discussion sur le rôle de la Suisse pendant la guerre et la signification que cette période revêt pour le peuple helvétique; d'instaurer un dialogue entre générations en sensibilisant le public aux diverses réalités de l'époque de la guerre et à la manière dont les témoins appréhendent ce passé plus d'un demi-siècle après. L'intention est de mettre à distance le clivage simplificateur entre témoins et historiens en montrant que si nombre de témoins cherchent à perpétuer 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. A la suite des débats suscités par les travaux de la Commission Bergier, les souvenirs personnels de témoins de différentes origines, de diverses appartenances politiques et aux points de vue variés sont supposés enrichir la discussion et la réflexion à propos de l'histoire suisse, de même que favoriser l'échange et la compréhension entre les différentes générations et à l'intérieur de chacune d'elles.

Les concepteurs de l'exposition sont d'emblée confrontés à l'ampleur des souvenirs récoltés: près de 1'000 heures d'interviews. Voyager dans cette mémoire audiovisuelle implique un certain nombre de détours, de surprises et de frustrations, situation que la scénographie de l'exposition cherche à restituer à travers un fonctionnement interactif où le visiteur n'est pas seul maître du choix des témoignages qu'il écoute.

---

38 Procès-verbaux des séances et dossier de production, Archives Archimob.

A partir de la base de données issue du travail d'indexation des interviews, des extraits sont sélectionnés autour de 64 thématiques auxquelles correspondent autant de séquences filmiques visibles dans l'exposition. Les 64 séquences sont réparties en quatre domaines thématiques («les victimes», «conflits», «la guerre» et «le quotidien») s'ouvrant sur 16 thèmes (quatre par domaine), quatre séquences filmiques étant proposées pour chaque thème.[39] L'ensemble est combiné au sein d'un système interactif, clin d'œil au système de vote parlementaire en Suisse, nommé le «Kaléidoscope». Les visiteurs y choisissent ensemble, par un système de vote majoritaire à l'aide de boîtiers individuels, la séquence filmique projetée. D'une durée de cinq à huit minutes, chaque montage cherche à montrer les différents points de vue et expériences présents dans l'ensemble de la collection Archimob sur des thématiques récurrentes.

La scénographie

L'exposition est composée de quatre groupes d'éléments. Le Kaléidoscope, avec les 64 séquences proposées, constitue le cœur de l'exposition. Deux bornes pour la recherche individuelle permettent aux visiteurs de sélectionner et de visionner individuellement les séquences du Kaléidoscope. Neuf panneaux illustrés apportent des informations factuelles sur des sujets abordés dans les séquences filmiques, sur le projet Archimob et sur l'histoire orale. Une petite salle de cinéma – la Filmothèque – donne accès à 22 films documentaires de 15 minutes chacun.[40]

La scénographie d'une exposition n'est pas neutre et sa conception traduit des intentions de ses initiateurs et de ses réalisateurs. Elle contribue à la transmission d'un discours sur le passé qui, sous la forme d'un itinéraire plus ou moins contraignant, reste le plus souvent dans l'implicite. Le concept de *L'Histoire c'est moi* traduit l'importance de rendre les visiteurs attentifs au statut spécifique des témoignages en tant qu'émanations mémorielles et non pas historiques. L'enjeu est d'écarter une mise en scène traditionnelle propre à une exposition historique relative à la Seconde

39 Annexe n° 1.

40 Il s'agit de la série *Regards en arrière*, réalisée par une quinzaine de cinéastes et produite par la société Frédéric Gonseth Productions, en collaboration avec Archimob et en coproduction avec la télévision suisse SSR (Société suisse de radiodiffusion et télévision). Les interviews récoltées par Archimob y sont contextualisées par des informations et des documents historiques et filmiques.

Guerre mondiale qui, par exemple, donnerait à voir des objets de l'époque. Il s'agit d'adopter une scénographie moderne et artistique pour signifier qu'on ne peut pas faire revivre le temps passé et que c'est à partir du temps présent que l'on accède aux souvenirs des témoins.[41]

La scénographie intervient à deux niveaux au moins. Le premier niveau est celui de la mise en scène de l'exposition dont l'agencement contraint – ou autorise – un certain itinéraire et influe de ce fait sur ce qui est vu et écouté. D'une part, du point de vue de l'agencement spatial, la place centrale accordée au Kaléidoscope et l'organisation matérielle de l'interactivité de ce dernier forment un dispositif qui rend la découverte des contenus de l'exposition moins aléatoire. D'autre part, les matériaux choisis pour les panneaux historiques – une toile mouvante et transparente – sont là pour signifier le caractère instable et sujet à révision des connaissances historiques. Le second niveau est celui des séquences filmiques qui résultent d'un montage, d'une construction narrative. Le choix des propos de témoins, l'agencement de ces propos, la place accordée aux différentes positions exprimées par des témoins traduisent nécessairement le point de vue des réalisateurs des séquences. Que l'on inverse par exemple l'ordre d'apparition des témoins d'une séquence ou que l'on fournisse des indications biographiques sur les témoins, le point de vue s'en trouvera modifié.[42] Aussi, si le visiteur peut avoir le sentiment de voyager librement dans la mémoire collective qui s'offre à lui, celle-ci n'en relève pas moins de la construction d'un point de vue minutieusement élaboré par les réalisateurs de l'exposition, non seulement pour mettre en évidence une pluralité de points de vue, mais aussi pour rompre avec le clivage entre témoins et historiens.

---

41 Concept pour l'exposition Archimob, novembre 2000, Archives Archimob.

42 Aucune indication autre que le prénom et le nom des témoins n'est donnée dans les séquences. Or tous les témoins n'appartiennent pas la catégorie dite des «petites gens». Si par exemple Georges-André Chevallaz s'exprime au même niveau que d'autres témoins, il n'en est pas moins un ancien Conseiller fédéral, historien et auteur d'un manuel scolaire distribué dès sa parution en 1957 jusqu'au milieu des années 1990 dans les écoles de Suisse romande (*Histoire générale de 1789 à nos jours*, Lausanne, éditions Payot), manuel qui donne à lire une représentation «mythique» et depuis lors controversée de la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale. C'est bien plus en tant qu'historien et homme politique qu'en tant que «petite gens» qu'il s'exprime par exemple dans l'extrait choisi pour la séquence «La Suisse au banc des accusés» (2-1-3) à propos des raisons pour lesquelles il pense que la Suisse est restée épargnée d'une invasion allemande.

Bien que les questions scénographiques ne soient pas le propos de cet ouvrage, quelques précisions permettent de signaler des limites de l'expérience, notamment lorsque celle-ci se déroule avec un public scolaire. Le caractère aléatoire du Kaléidoscope qui fait que tous les visiteurs n'entendent et ne voient pas les mêmes choses, la subjectivité de contenus narratifs qui traduisent des points de vue qu'il s'agirait d'examiner et d'objectiver, la mise en scène dans des espaces éloignés les uns des autres, sont autant de contraintes difficiles à gérer par exemple pour un enseignant qui visite l'exposition avec sa classe et qui souhaite effectuer un travail ultérieur avec ses élèves.[43]

Un titre polémique

Le titre de l'exposition a fait l'objet de critiques notamment parce que «son objectif n'est pas de connaître, de comprendre ce qui s'est passé durant la guerre», mais de donner accès à la mémoire – et non à l'histoire – de la Seconde Guerre mondiale (Forster, 2004, p. 113). Le jeu du «h» minuscule de l'histoire scientifique et du «H» majuscule de l'histoire racontée par les témoins peut de ce fait paraître inopportun. Si pareille critique a toute sa pertinence, le titre peut également être interprété dans la perspective d'une réflexion sur la mémoire et l'histoire. La mise en relation du titre *L'Histoire c'est moi* avec le sous-titre *555 versions de l'histoire suisse* soulève une contradiction. On comprend que l'histoire, ce n'est jamais «moi seul», ce n'est pas un témoignage isolé qui se suffirait à lui-même, qui pourrait dire comment les choses se sont réellement passées. Ce n'est pas non plus une juxtaposition de témoignages – 555 «moi» – qui constitueraient ensemble l'Histoire: les témoins ne proposent que leurs *versions* à propos du passé. Toutefois, *L'Histoire c'est moi* est aussi un titre qui semble vouloir impliquer tout un chacun dans sa responsabilité face au passé ou face à ce qui le deviendra. Le témoin, tout comme celui qui reçoit

43 Du 5 novembre 2004 au 30 janvier 2005, le Musée national suisse à Prangins (VD) a présenté simultanément l'exposition *L'Histoire c'est moi* et celle consacrée au rapport Bergier dans une exposition intitulée *Histoire et mémoire: la Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale*. Un dossier pédagogique élaboré à cette occasion a proposé une alternative à l'interactivité de *L'Histoire c'est moi* en supprimant la place laissée au hasard des votes. Trois séquences ont été minutieusement choisies pour être visionnées et analysées de manière à étudier avec les élèves la distinction entre mémoire et histoire (Fink & Heimberg, 2004; Heimberg, 2006).

son récit, sont tous deux impliqués dans le cours de l'histoire. *L'Histoire c'est moi* peut aussi être compris comme une formule exprimant que, quels que soient les faits établis par les historiens, compte également la manière dont ils sont perçus, vécus, représentés par les acteurs de l'histoire et par la collectivité concernée, sans pour autant chercher à insinuer une opposition entre vérité des témoins et interprétation historique. Le sous-titre le met en évidence: il s'agit de *555 versions*, non pas d'*une* vérité. Le titre s'est peut-être aussi voulu provocateur, avec une référence à l'injonction bien connue attribuée à Louis XIV: «L'Etat c'est moi», comme un clin d'œil à ce que l'on peut percevoir parfois comme une autorité absolue du témoin, concédée ou revendiquée. Ce qui peut expliquer le jeu entre le «H» majuscule de l'histoire des témoins et du «h» minuscule pour l'histoire suisse.

Un tel titre n'est pas transparent. Il apparaît comme une invitation à réfléchir à la différence de statut épistémologique entre, d'une part, l'histoire que vivent les hommes et la mémoire qu'ils en gardent et, d'autre part, l'histoire construite par les historiens. Si en revanche on se limite au sens littéral de *L'Histoire c'est moi*, on en revient à considérer l'exposition comme le véhicule médiatique du témoignage comme seul porteur de vérité. C'est ainsi que nombre d'historiens – notamment parmi les collaborateurs de la Commission Bergier – se sont sentis interpellés par le titre de l'exposition et par le succès que celle-ci a rencontré. Alors qu'elle a bénéficié d'une importante couverture médiatique et a été vue par plus de 100'000 visiteurs, qu'elle a vendu quelque 2'500 DVD[44] et que ses films ont été diffusés sur les trois chaînes nationales et la plupart des chaînes locales en Suisse romande, les travaux publiés par les membres de la Commission Bergier n'ont de loin pas rencontré le même écho. Les rapports intermédiaires et le rapport final ont bien donné lieu à des comptes-rendus dans la presse, mais les autres publications sont restées majoritairement ignorées par le grand public (Forster, 2006).[45] Seul l'ouvrage de Pietro Boschetti – *Les Suisses et les nazis* (2004) – qui a vulgarisé le rapport final de la CIE, a permis de toucher plus largement sa

44 Fin 2007, les ventes enregistrées sont d'environ 2'000 DVD de la série documentaire «Regards en arrière» et de 500 coffrets «L'Histoire c'est moi» regroupant la série documentaire «Regards en arrière» et les séquences filmiques de l'exposition.

45 Seul le journal alémanique *Neue Zürcher Zeitung* en a fait une couverture journalistique d'envergure en rédigeant des comptes-rendus de l'ensemble des études publiées par la Commission Bergier.

cible.[46] Il en a été de même pour l'exposition *Le Rapport Bergier*, visant à donner un accès facilité aux travaux de la Commission.[47] Face à la prééminence médiatique des témoins dans l'espace public, des membres et collaborateurs de la Commission Bergier se sont retrouvés à défendre la discipline historique.[48] S'il est certes plus aisé pour le grand public d'appréhender le discours mémoriel, celui-ci ne suffit pas à répondre au souci historien de quête d'intelligibilité à propos des événements du passé.

L'histoire est une discipline scientifique qui cherche à comprendre et à expliciter le passé; elle est aussi «celle que chaque individu a dans sa tête, cette mémoire collective qui alimente des comportements, qui produit des formes d'identification et de rejet, qui forge du sens et des sentiments» (Lautier, 1997a, p. 8). La portée scientifique de l'histoire est nécessairement inscrite dans une pensée sociale et la légitimité de l'historien dépend de la réception qui est faite à ses interprétations (Hermann & Römer, 2004). Dans ce sens, *L'Histoire c'est moi* pourrait être qualifiée d'entreprise autant mémorielle qu'historique, parce qu'elle met précisément en dialogue la mémoire et l'histoire. C'est bien la fonction sociale de la mémoire que de donner une structure aux identités sociales «en les inscrivant dans une continuité historique et en leur donnant un sens, c'est-à-dire un contenu et une direction» (Traverso, 2005, p. 14).

Toutefois, *L'Histoire c'est moi* n'est pas une entreprise scientifique dans la mesure où la parole des témoins n'est pas confrontée à d'autres documents, ni aux faits établis par les historiens. Les neuf panneaux aux contenus historiques présents dans l'exposition ne fournissent que quelques explications terminologiques et factuelles jugées nécessaires par les concepteurs. L'exposition repose essentiellement sur les récits visibles dans les séquences du Kaléidoscope et qui représentent moins de 1% de l'ensemble

46 L'ouvrage a été imprimé à 3'000 exemplaires; au 31 août 2007, les ventes estimées s'élèvaient à 2'000 exemplaires. L'ouvrage a été réédité en 2010.

47 L'exposition *Le Rapport Bergier* a été organisée par le Forum politique de la Confédération du Käfigturm de Berne et par la CIE. Elle a d'abord été présentée au Käfigturm avant d'effectuer une tournée en Suisse alémanique dans six lieux d'exposition. En Suisse romande, elle a été montrée à deux reprises conjointement avec *L'Histoire c'est moi* au Musée national de Prangins (automne-hiver 2004-2005) et à la Médiathèque de Martigny (été-automne 2005). A Berne, le nombre des visites estimé se situe entre 6'000 et 9'000. Nous ne disposons pas de chiffres de fréquentation pour les autres lieux d'exposition.

48 A l'exemple de Gilles Forster (collaborateur scientifique de la CIE) dans la *Tribune de Genève* du 8-9 mai 2004.

des témoignages récoltés, c'est-à-dire environ sept heures d'images et de sons. Il s'agit donc d'une réduction conséquente de la matière originale qui vise à restituer les grandes tendances thématiques et les différents points de vue exprimés dans l'ensemble des témoignages. L'absence de certains thèmes est en soi significative de l'apport du témoignage oral à l'histoire. Le témoin en dit souvent bien plus sur des questions qui touchent à la vie quotidienne (l'alimentation, le travail, la sexualité, etc.) que sur les problèmes économiques (comme les transactions bancaires), politiques (comme la neutralité, la politique d'asile) ou militaires (au niveau stratégique). D'autre part, les souvenirs ne correspondent pas toujours à la réalité telle que l'entend la critique historique. C'est le cas par exemple d'une femme qui raconte avoir préparé sa valise, en mai 1940, au plus fort de la menace d'invasion par l'Allemagne nazie, pour aller se réfugier avec sa famille dans le Réduit national.[49] Les historiens savent aujourd'hui qu'il n'a jamais été prévu d'admettre la population civile dans le Réduit, dont la conception était de toute façon postérieure à mai 1940. L'intérêt d'un «faux témoignage» de ce type est toutefois multiple. D'une part, si cette femme se trompe en faisant référence au Réduit, son récit garde toute sa pertinence quant au sentiment de peur d'une invasion allemande et de l'exode qui en a résulté: des centaines de Suisses alémaniques se sont en effet réfugiés loin des régions frontalières du Reich, dans les montagnes ou en Suisse romande. Ce «lapsus» est également révélateur du rôle central que le Réduit national – «sauveur» de l'indépendance de la nation – occupe dans la représentation de ce passé de la Suisse. Finalement, le fait de croire à la fin des années 1990 à la possibilité de se réfugier, à l'époque de la guerre, dans le Réduit fait partie d'une mémoire du passé et constitue à ce titre une réalité qu'il est utile de connaître pour appréhender l'histoire de la Seconde Guerre mondiale en Suisse. C'est là qu'intervient le travail de l'historien: il permet de réfléchir au rapport entre ce qu'un témoin dit avoir vécu – la réalité qu'il perçoit – et la réalité telle qu'il est possible de l'approcher avec du recul (Bloch, 1921).

> La tâche de l'historien, naviguant entre mémoire orale et archives écrites, est d'établir, en les confrontant – à défaut du vrai, qu'il n'est pas toujours possible d'atteindre – du moins le probable et le vraisemblable. (Vernant, 2004, p. 31-32)

Prenons encore l'exemple du témoignage d'une autre femme qui s'exprime sur la politique de refoulement mise en œuvre par les autorités fédérales

49 Séquence 3-4-1, «La Wehrmacht à la frontière», Madeleine Cressier.

à l'encontre des Juifs se présentant aux frontières suisses. Elle dit: «si on avait laissé entrer [les Juifs], Hitler aurait eu une raison d'envahir le pays. Et les Juifs suisses auraient subi le même sort».[50] Une telle interprétation est démentie par la recherche historique et rend difficile sa prise en compte dans un travail de quête de vérité et d'établissement de faits. En revanche, elle révèle toute son importance dès lors que l'on s'interroge sur le quotidien des individus et sur leurs représentations du passé. Le récit de cette femme permet à nouveau de saisir la peur – bien réelle – de la population suisse face à la menace d'une invasion allemande et aux risques de débordement de violence. Une peur qui est un facteur explicatif du soutien accordé par la majorité des Suisses à la politique d'asile restrictive à l'égard des Juifs mise en œuvre par la Confédération. Il nous renseigne aussi sur la place que les interprétations auto-justificatrices ont prise dans l'appréhension des responsabilités passées.

Un des reproches majeurs formulés à l'encontre de la Commission Bergier par les acteurs de l'époque de la guerre est de ne pas avoir suffisamment tenu compte du vécu de la population suisse. Selon ce point de vue, seuls les témoignages des contemporains permettraient de nuancer les propos des experts, de retrouver une certaine «objectivité» autour de la question. Pourtant, les témoins ne livrent pas de réalité univoque. Ils révèlent au contraire une multitude de points de vue différents qu'il ne suffit pas d'additionner pour obtenir une juste représentation du passé. L'enjeu est de placer ces manifestations de la mémoire dans une perspective historique – et les interprétations historiques dans une perspective mémorielle – permettant de rendre compte au mieux de la complexité des faits humains passés et présents. C'est ce qu'exprime à sa manière un témoin, à travers une métaphore de la posture de surplomb propre à l'historien.

> J'ai pensé à une image. Je sais bien nager. Un jour, dans l'Atlantique, j'ai été happée par un courant. J'ai bien senti quelque chose, mais je pensais que c'était la marée. Je n'arrivais plus à avancer. Mon mari est arrivé et m'a dit: ‹On te siffle depuis la tour.› C'était une grande tour en bois. Le gardien a vu ce qui se passait et a sifflé très fort. C'est comme ça aujourd'hui. Ceux qui sont sur la tour distinguent ce qui s'est passé: ici un tourbillon, là… on aurait dû agir autrement. Alors que nous étions pris dedans! Ils ont sans doute raison: la politique des réfugiés, ceux qu'on a refoulés. Il y a des choses qui se sont mal passées. Mais que voulez-vous, on n'avait aucune vision d'ensemble.[51]

50 Séquence 1-4-2, «Frontières fermées», Lucie Schaad-Denner.
51 Séquence 2-1-1, «L'Histoire et moi», Mily Hartmann-Dür.

Ces propos rompent avec le cliché récurrent du témoin niant systématiquement les nouvelles interprétations historiques. Tous ne s'opposent pas à une réinterprétation du passé. En revanche, cet extrait illustre très bien l'intérêt du témoignage oral pour l'historien: il peut conduire à mieux connaître et comprendre les réalités passées, en prenant également en compte l'incertitude qui régnait face à l'avenir. L'historien peut certes démontrer – à juste titre – que le rôle de l'armée suisse n'a pas été décisif durant la guerre (Jost, 1983). Mais cela ne dit rien de la peur ressentie par des soldats, mobilisés aux frontières au plus fort de la menace d'invasion, en mai 1940, qui ont cru devoir se battre contre la Wehrmacht et mourir pour leur patrie. Une représentation apaisée et point trop conflictuelle du passé se situe au croisement des faits établis à partir des traces écrites et du récit des expériences individuelles. Un des intérêts des témoignages oraux réside précisément dans cet apport de sources complémentaires aux traces du passé conservées. Le sentiment généralisé de peur que les témoins de *L'Histoire c'est moi* rapportent amène par exemple à mieux saisir le climat qui régnait alors en Suisse et d'envisager le contexte des déclarations et agissements ambigus de certains ministres soumis au «nouvel ordre» allemand. Les témoignages offrent une entrée dans le sensible. La connaissance de cette mémoire permet d'intégrer les explications des historiens dans une vision plus proche du passé tel qu'il est vécu et ressenti. Elle ouvre la voie à un processus de redéfinition qui permet aux individus de se repositionner entre la mémoire vécue et la mémoire collective.

L'individuel et le collectif

Les histoires personnelles qui composent la mémoire d'un individu se mêlent au récit collectif sur le passé. Ensemble, ils véhiculent une vision de l'histoire reposant sur des représentations sociales qui ne sont pas le simple reflet des réalités passées: «la construction cognitive de la réalité par les sujets sociaux exprime l'identité et la défense du groupe auquel ils appartiennent» (Jodelet, 1992, p. 245). Lorsque le récit collectif se modifie, comme cela a été le cas dans la Suisse des années 1990, l'histoire individuelle est également concernée et sujette à une redéfinition. Ce processus de repositionnement est difficile, précisément parce qu'il remet en question la construction identitaire de l'individu. Le lien qui marque le rapport entre l'individu et les groupes sociaux dans lesquels il s'inscrit et qui, au sein de la définition identitaire de chacun, rend l'individuel et le collectif inséparables, explique pour une large part le refus d'un nombre important de

témoins-acteurs de l'époque de la guerre d'entrer en matière sur la réévaluation et sur la réinterprétation du passé de la Suisse à l'ère du national-socialisme. Mais tous ne s'y opposent pas, à l'instar d'un témoin qui dit:

> Je suis scandalisé par l'attitude des autorités. On savait qu'on produisait des moteurs pour les Allemands. C'était un argument tangible. Avec ce matériel, on pouvait aussi renforcer notre propre armée. Cela nous faisait vivre. Je peux l'assumer sans honte. J'y ai participé jour après jour. Je ne me sens pas coresponsable ou coupable, absolument pas. Il faut connaître l'époque. Mais dans une période aussi dramatique, il y a une limite morale. Et cette limite a été largement dépassée quand on a refoulé les réfugiés juifs.[52]

Ce qui frappe, dans ce témoignage d'un homme qui n'a pas exercé d'activité professionnelle dans le domaine de l'armement ni pris part au refoulement de réfugiés juifs, est à quel point l'individuel et le collectif s'imbriquent. C'est aussi ce qui ressort fortement de la manière dont la plupart des témoins s'expriment. Les affirmations s'énoncent tantôt à titre personnel, tantôt collectivement, dans un va-et-vient continuel entre le «je», le «nous», le «on».

> Officiellement *on* aurait dû [refouler les Juifs à la frontière], mais *on* ne pouvait pas faire ça. Quand *on* a vu ces gens dans la neige, des femmes et des enfants, *on* leur a dit: «Entrez!» *On* ne pouvait pas les laisser partir. Non. *Je* ne l'aurais pas supporté.[53]

Un autre exemple:

> *On* a vu comment c'était réellement l'Allemagne nazie. Toute la cruauté […], *je* m'en suis rendu compte seulement quand les Russes et les Américains ont ouvert les premiers camps de concentration. Quand *on* a vu ces pauvres diables affamés et qu'*on* a compris ce qui s'était passé. Et puis les chambres à gaz. *Je* n'aurais jamais imaginé une chose pareille.[54]

Les témoins parlent souvent en leur nom personnel lorsque cela concerne leurs sentiments intimes dans le cadre d'une expérience précise vécue à titre individuel: «Je n'ai pas pu faire d'apprentissage». Ils s'expriment à

---

52 Séquence 2-1-3, «La Suisse au banc des accusés», Max Wickart.
53 Séquence 1-3-3, «La Shoah», Aloïs Tschopp.
54 Séquence 3-1-4, «L'horreur sous les yeux», Max Bosshard.

titre collectif[55] lorsque leur récit renvoie à un état d'esprit pensé comme généralisable à l'ensemble de la société de l'époque: «en ce temps-là, on n'osait pas… On ne disait pas ‹je veux ceci ou cela›».[56] Si la tendance à extrapoler le général à partir de l'expérience personnelle est un phénomène largement répandu, elle prend ici une dimension particulière. Face à la condamnation du passé de la Suisse et à la disparition de la plupart des acteurs de l'époque, rendant impossible la justification de leurs actes, les témoins tendent à se penser comme les représentants de tous ceux qui ont vécu la période de la Seconde Guerre mondiale (Dejung *et al*., 2002). Ce processus a été expliqué à propos des rescapés des camps d'extermination, dont les récits ont répondu à la nécessité d'assumer une responsabilité de témoin pour ceux qui avaient été réduits en cendres et condamnés au silence (Agamben, 1999).

Les témoignages sont fortement marqués par cette tendance à la généralisation qui gomme la nature individuelle du vécu et de la mémoire qui le rappelle. Le «on» prend le dessus même lorsque le souvenir relaté s'inscrit dans une expérience limitée à quelques individus, voire à un seul cas de figure.

> On tuait le bétail, c'était facile, parce qu'il y avait tout d'un coup une bête qui était soi-disant malade qu'il fallait abattre. On mettait un clou dans la mangeoire pour que ça lui perce l'estomac puis c'était bon. […] On faisait une demande pour tuer un porc. Puis on en tuait deux au lieu d'un. Puis on se passait les morceaux de viande. Il y avait une jolie collaboration, on n'a manqué de rien![57]

La forme collective que prend l'évocation du passé masque la nature profondément hétérogène d'un ensemble d'expériences individuelles et plurielles. S'exprimant sur les débats controversés à propos de la Suisse durant la guerre, un témoin dit: «aujourd'hui, on estime que la génération ayant vécu la guerre a failli à sa tâche, ce qui est malheureux. L'avons-nous vraiment mérité?» Un autre affirme: «et puis voilà les Etats-Unis qui font tant d'histoires, ça nous a terriblement fâchés. Des historiens si jeunes, qui n'ont pas vécu cette époque». Un troisième raconte: «ce qui m'a étonné dans le débat, c'est qu'on a joué les innocents. […] On ne voulait pas savoir

55 Il ne s'agit pas ici de la forme collective qui renvoie à une expérience effectivement vécue à plusieurs, ni du «on» en tant que pronom impersonnel.

56 Séquence 4-3-3, «Projets d'avenir», Julie Senn-Bielser.

57 Séquence 4-1-4, «Jambon au noir», Robert Desbaillet.

tout ce qui s'était passé et combien on a été coresponsable dans bien des cas». Un dernier dit: «bien sûr que les anciennes plaies ne doivent pas rester béantes. Mais on ne devrait pas oublier qu'elles existent. […] Et que la vérité peut parfois être très, très désagréable».[58] Chaque témoin parle au nom d'une entité collective, mais les propos tenus divergent. Les exemples de ce type sont nombreux. A propos de la censure, par exemple, une femme dit: «on était insuffisamment informé» tandis qu'un homme affirme: «j'avais l'impression qu'on était informé, en gros».[59] Le même phénomène se retrouve constamment dans l'ensemble des témoignages. Ainsi se côtoient des points de vue différents sur les autorités helvétiques, sur la situation politique et militaire en Europe et dans le monde, sur la position de la Suisse au cœur et en marge du conflit, sur ce qu'on savait et ce qu'on ignorait, etc. Des témoins racontent avoir connu la faim, tandis que d'autres affirment n'avoir manqué de rien. Certains disent avoir eu peur, côtoyé la guerre, avoir été les témoins ou les acteurs de situations douloureuses, tandis que pour d'autres, la vie continuait comme avant. Telle ancienne réfugiée juive se souvient d'un home d'accueil comme s'il s'agissait d'une colonie de vacances, tandis qu'une autre n'en garde que le souvenir amer des contraintes et des mauvaises conditions de vie qui y régnaient.

A partir de ces exemples, qui indiquent la variété des expériences et des points de vue, il est possible de déduire que la «génération de la Mob» – ce groupe social souvent présenté, durant les débats sur la Seconde Guerre mondiale en Suisse, comme un collectif homogène – n'existe pas (Dejung *et al*., 2002). Si les voix opposées à une relecture du passé de la Suisse l'ont fait d'une manière aussi peu différenciée, c'est peut-être parce que les critiques elles-mêmes s'adressaient aux acteurs de l'époque d'une manière tout autant indifférenciée, condamnant non pas des individus mais la nation entière (Dejung, 1999). Or, chaque témoignage ne constitue qu'une seule vision du passé, même lorsqu'il aspire à l'universalité de son propos et même s'il est parfois porteur d'un sens plus large. Les témoins sont d'ailleurs souvent loin d'être dupes quant à la subjectivité de leurs souvenirs. Ils savent bien qu'ils racontent des histoires qui ont certes un rapport étroit avec la réalité, mais dont le fond ne livre que des vérités personnelles, partielles, subjectives et nécessairement différentes de celles des autres.

58 Séquence 2-1-1, «L'Histoire et moi», dans l'ordre de citation: Ernst Sachs, Vreni Custer-Briner, Franz Schmidbauer, Charles Inwyler.

59 Séquence 2-1-2, «Au temps de la censure», Annemarie Zogg-Landolf et Charles Inwyler.

L'appréhension de la mémoire présentée dans *L'Histoire c'est moi* montre qu'à l'intérieur de la «génération de la Mob», des voix critiques se sont élevées et s'élèvent encore contre le mythe du Réduit national. A l'image de cette femme qui raconte sa surprise lorsqu'elle découvre la manière dont la période de la guerre a été présentée dans les manuels d'histoire: «ces années étaient enjolivées comme s'il s'agissait d'une époque héroïque. Ce n'est pas vrai».[60] En revanche, poursuit-elle, rien n'est dit sur le sentiment de peur qui régnait à l'époque et qui, à ses yeux, est pourtant crucial si l'on parle de la période de la guerre en Suisse. Même Georges-André Chevallaz, historien, homme politique et auteur d'un des manuels scolaires les plus distribués en Suisse romande jusque vers la fin des années 1980 et qui présente l'armée comme ayant évité à la Suisse d'être envahie, nuance ses propos dans l'interview accordée à Archimob (Chevallaz, 1957).

> Quand je vois le mince rideau [du] cours de la Mentue qu'on devine à peine, enfin une très faible coupure, ou les forêts du Jorat où je me promène tous les matins, je me dis: nous n'aurions pas tenu le coup. Là, les Allemands auraient pu nous envahir d'un coup et arriver jusqu'à nous.[61]

La mémoire de la Seconde Guerre mondiale est-elle dès lors fragmentée en autant de souvenirs subjectifs qu'il y a de témoins? Le matériau récolté par Archimob révèle plutôt une certaine homogénéité dans la manière dont les témoins se positionnent face à la période de la guerre en Suisse. Malgré des regards différenciés, un double sentiment partagé ressort de l'ensemble des témoignages: la plupart des personnes interrogées se sont senties en guerre et ont traversé cette période avec crainte.

> La mémoire collective suisse se structure autour de cette idée: si elle a su éviter d'entrer en guerre, la Suisse n'a pas pu préserver ses habitants des répercussions du conflit qui se jouait autour de son territoire. Souvent, le témoignage vise cette reconnaissance d'un statut que les critiques actuelles ne prennent pas en compte. (Regard & Neury, 2002, p. 9)

Certains récits peuvent bien sûr surprendre dès lors qu'on les confronte aux conséquences dramatiques que la guerre a eues pour des millions d'individus. Il est difficile d'accorder une importance historique au récit d'une

60 Séquence 2-1-1, «L'Histoire et moi», Gertrud Keller Spaeni.

61 Extrait de l'interview de Georges-André Chevallaz dans le film de Frédéric Gonseth «Aux Armes» réalisé pour la série des films documentaires «Regards en arrière».

femme qui raconte le système ingénieux conçu pour cuire des pommes de terre en économisant le charbon et qui conclut fièrement: «voilà mon expérience de la guerre: une Suisse prête à se défendre, ne pas gaspiller l'énergie».[62] Mais ce qu'elle raconte a vraisemblablement contribué à forger son identité. Face à la caméra, elle ne défend pas le rôle de la Suisse durant la guerre; elle défend l'histoire de sa vie. «Je trouve qu'on peut reconnaître ses torts sans être aplatis», conclut un autre témoin.[63]

Dire que la «génération de la Mob» n'existe pas n'est donc pas satisfaisant pour un historien des mentalités. Sous la diversité des récits et des témoignages, *L'Histoire c'est moi* donne à voir des acteurs du passé devenus «témoins malgré eux» d'une réalité plus profonde qui échappe de prime abord à l'analyse (Bloch, 1993). Confrontés au même problème, celui de la remise en question du rôle joué par la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale, les acteurs de cette période deviennent les vecteurs, souvent à leur insu, d'une mémoire collective qu'ils partagent au sein d'une même génération. Malgré les réponses différentes qu'ils apportent, les témoins appréhendent ce passé avec le langage qui a marqué leur époque, un outillage intellectuel spécifique qui leur est commun. Ils partagent le vécu, différent, d'événements qu'ils ont tous connus (Bloch, 1921).

Le témoin ne dit pas l'histoire

A l'instar de toute source historique, les témoignages ne sont pas des illustrations transparentes du passé. Une analyse critique évalue leur statut documentaire et pèse leur nature personnelle et subjective. Archimob a collecté des témoignages, puis les a médiatisés, afin de partager une forme de mémoire collective avec les citoyens directement concernés. L'entreprise s'est érigée en cadre préliminaire ou parallèle d'une analyse historique qui non seulement confronterait les témoignages entre eux et à d'autres sources, mais en étudierait également le contexte d'élaboration. La distinction de Aron-Schnapper et Hanet (1980) entre un travail d'archive ou d'histoire orale permet de dépassionner le débat qui a tenté d'opposer *L'Histoire c'est moi* et les travaux de la Commission Bergier. L'enquête Archimob – et sa médiatisation – se distingue d'un travail d'histoire orale du fait qu'elle n'a pas cherché à répondre à une problématique prédéfinie. Elle a eu pour objectif d'obtenir des informations aussi variées

62 Séquence 4-1-1, «La débrouille», Ella König.
63 Séquence 2-1-1, «L'Histoire et moi», Bluette Delafontaine.

que possible, de multiplier les points de vue, de chercher des réponses au plus grand nombre possible de questions, sachant qu'elles ne répondraient de toute manière pas à toutes les questions que se poseraient les historiens du futur. Il n'y a pas lieu d'établir une échelle de valeur ou d'utilité entre la constitution d'archives et un travail d'histoire, mais il importe de ne pas en confondre les enjeux respectifs. Toute source – témoin ou document – reste muette si on ne lui pose pas de question (Bloch, 1993).

L'Histoire c'est moi n'est donc pas une exposition sur l'histoire de la Seconde Guerre mondiale, mais sur sa mémoire, c'est-à-dire sur la manière dont les témoins interviewés se la rappellent, se la représentent et la racontent. Ces récits sont des constructions rétroactives, subjectives et sélectives, avec leurs oublis, leurs erreurs et leurs déformations. Ces imperfections de la mémoire n'invalident pas l'apport des témoignages oraux à l'histoire. Leur prise en compte nécessite en revanche autant de travail d'analyse et de contextualisation que n'importe quelle source utilisée par l'historien et encore plus de prudence dans les interprétations produites. Une distance critique ou un recul à l'égard de ces récits mémoriels s'avère donc nécessaires. Or le visiteur lambda de l'exposition n'en est généralement pas muni. Dès lors, le risque est grand que les informations contenues dans ces témoignages soient reçues comme des vérités historiques.

La prise en compte de ce risque s'avère d'autant plus importante si la visite de l'exposition s'effectue dans un cadre scolaire. Or *L'Histoire c'est moi* a précisément été visitée par plus de 20'000 élèves en Suisse, dont près d'un millier à Genève. En écho aux enjeux mémoriels et historiques de l'exposition, ses concepteurs ont proposé un accompagnement pédagogique invitant à mettre l'accent sur la spécificité des témoignages singuliers et leur contribution à l'écriture de l'histoire.[64] La diversité des points de vue en présence a été pensée comme une occasion d'initier les élèves à la pluralité des discours et des interprétations à propos du passé. Cette conception didactique de l'exposition pose néanmoins la question de la possibilité pour un discours scolaire sur le passé – discours «qui cherche à établir un référent consensuel et [qui] éloigne ce qui fait douter et débattre» (Audigier, 1997, p. 4) – de prendre en compte la pluralité des discours singuliers. Aussi l'apport du témoignage oral et audiovisuel en classe d'histoire, alors que sa contribution à l'histoire savante reste problématique, est-il à interroger en regard des finalités et des représentations de l'histoire scolaire.

64 Il est question du dossier pédagogique et de ses enjeux didactiques au chapitre 4.

Partie II

Histoire et mémoire dans le monde scolaire

Chapitre 3
Finalités et représentations de l'histoire scolaire

> Les sociétés attendent principalement de la connaissance du passé qu'elle les instruise sur leur propre histoire, qu'elle fortifie le sentiment de leur originalité, quand elles ne demandent pas à l'historien de la créer de toutes pièces en entretenant des mythes fondateurs.
>
> René Rémond (1988)

La mémoire nationale et la construction d'une identité collective ont, dès l'obligation scolaire au XIXe siècle, été véhiculées par l'enseignement de l'histoire et sa transmission de connaissances partagées à propos du passé. Elles le sont encore dans la plupart des systèmes éducatifs, quelles que soient les réserves qui sont énoncées (Audigier, 1997). A côté de ces finalités patrimoniales et culturelles, les programmes officiels accordent une place centrale à des finalités d'ordre intellectuel et critique. L'enseignement de l'histoire a pour mission de développer l'aptitude des élèves à interroger et à comprendre des phénomènes sociaux passés et présents, à construire une opinion personnelle argumentée et pertinente à leur sujet. Il s'agit en somme de transposer à l'école l'attitude réflexive qui qualifie la pensée historienne. Or, ce n'est que progressivement, et non sans être sujette à controverses, que l'attitude réflexive a été considérée comme objet d'enseignement et qu'elle a été inscrite dans les finalités de l'histoire scolaire. En corollaire, celles-ci sont moins fortement que par le passé attachées à la transmission d'une connaissance solide et détaillée du passé (Jensen, 2000).

Dans ce chapitre, il est question de la manière dont ont progressivement été définies les finalités scolaires de la discipline historique, du milieu du XIXe siècle à nos jours, principalement dans le contexte genevois. Dans un premier temps, il s'agit de montrer comment évolue l'articulation entre trois catégories de finalités: patrimoniales et culturelles, intellectuelles et critiques, pratiques et professionnelles (Audigier, 1993). Dans un second

temps, il sera question des définitions données à la pensée historienne scolaire et plus particulièrement à quatre dispositions intellectuelles qui la qualifient: un esprit critique, une conception problématisée de l'histoire, une conscience historique et une reconnaissance de la fonction sociale de l'histoire. Le chapitre se termine avec un tour d'horizon de recherches didactiques sur les représentations des élèves en regard de la pensée historienne scolaire.

Les finalités de l'enseignement de l'histoire

«Chaque enfant qu'on enseigne est un homme qu'on gagne» écrivait Victor Hugo dans son poème *Ecrit après la visite d'un bagne* (1972). Dans le processus de construction des Etats-nations dans l'Europe du XIXe siècle, l'enseignement de l'histoire est une pièce d'un projet éducatif d'ensemble ayant pour finalité la consolidation et l'épanouissement des Etats-nations et de leur industrialisation. En France, par exemple, la conception républicaine de l'éducation se veut résolument unificatrice et au service du progrès (Crubellier, 1985). L'école primaire y joue un rôle majeur dans l'accomplissement progressif, au cours du XIXe siècle, de l'unité linguistique et culturelle. Elle est un vecteur essentiel pour forger l'identité nationale, assurer l'égalité politique et former à l'exercice de la citoyenneté. L'objectif de développement industriel et commercial des nouveaux Etats-nations donne une dimension fonctionnelle à la formation de tous les futurs citoyens (Gellner, 1989). Répondant tant à un idéal politique républicain qu'à des intérêts économiques, l'école transmet des connaissances jugées utiles pour former des citoyens éclairés au service de la nation et de son développement économique. Servant avant tout un idéal patriotique, elle participe à la confirmation du nouvel ordre social et politique établi et à la fortification d'une cohésion nationale menacée par les dissensions politiques intérieures.

Au sein de ce «projet ‹politique› unificateur» (Audigier, 1993, p. 92), l'enseignement de l'histoire tient un rôle significatif. Il contribue à «insérer le passé et la présentation du monde dans une expérience collective à partager» (p. 593). Il sert de pierre angulaire à la construction d'une légitimité historique de la nation (Jensen, 2000). Il vise également à forger une identité reposant sur des racines communes, même si celles-ci sont bien souvent des constructions mythiques et non des faits historiques avérés.

En Suisse, le projet d'unification nationale véhiculé par l'enseignement de l'histoire s'inscrit aujourd'hui encore dans le contexte particulier de l'autonomie que la Confédération octroie à ses 26 cantons et demi-cantons en matière éducative et de programmes d'enseignement.[1] Nous nous intéresserons ici plus spécifiquement au cas de l'école de la République et canton de Genève.

Le cas genevois

Suite à l'accession à la démocratie de la République genevoise en 1841, consolidée par la révolution radicale cinq ans plus tard, l'école devient un vecteur essentiel de la démocratie et de «l'adhésion […] aux valeurs républicaines et patriotiques» (Hofstetter, 1998, p. 181). Le savoir est un bien commun au même titre que la souveraineté partagée. Il participe à l'éducation des enfants dans la perspective de l'exercice futur de leur citoyenneté et de leur métier. La loi de 1848[2] donne «une coloration résolument patriotique» à toutes les disciplines enseignées, notamment la géographie, l'histoire nationale (éventuellement générale) et les notions sur la constitution politique du pays, trois branches rendues obligatoires dès l'école primaire (Hofstetter, 1998). L'enseignement de l'histoire est au service de la Nation et de son bon fonctionnement. Le lien organique qui unit l'école à l'Etat s'accompagne de dérives politiques auxquelles participe la discipline historique. Dans la Genève radicale du XIXe siècle, l'instruction

1 Jusqu'en 2009, seuls l'âge de début de scolarité, la durée de l'année scolaire et la durée de la scolarité obligatoire étaient réglementés de manière uniforme pour toute la Suisse. Pour le reste – par exemple l'élaboration des plans d'études – les cantons étaient seuls compétents. Dans ce paysage hétérogène, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), qui réunit les 26 ministres cantonaux de l'éducation, tente de coordonner et d'harmoniser la politique en matière d'éducation. C'est ainsi qu'est entré en vigueur, le 1er août 2009, un concordat pour l'harmonisation de la scolarité obligatoire entre les différents cantons suisses qui l'ont ratifié (HarmoS). L'objectif principal est d'harmoniser les structures et les objectifs de la scolarité obligatoire. La grande nouveauté réside dans la mise en œuvre de standards nationaux et de plans d'étude à l'échelle des trois grandes régions linguistiques qui composent la Suisse.

2 Loi générale sur l'instruction publique de la République et Canton de Genève, 25 octobre 1848.

publique tend «vers une forme d'embrigadement d'Etat qui place le savoir au service d'une idéologie exigeant que les impératifs du bien commun priment sur l'émancipation intellectuelle de l'individu» (Hofstetter, 1998, p. 351-2). L'école est aussi au service de l'idéologie du progrès et de ses grands enjeux économiques.

Au moment du tournant positiviste, dans le dernier quart du XIXe siècle, les récits mythiques véhiculés par l'histoire traditionnelle sont remis en question au sein du jeune champ disciplinaire de l'histoire scientifique. La forte imbrication entre savoir scolaire et histoire savante conduit à interroger le premier à la lumière des évolutions de la seconde, comme le fait par exemple Alexandre Daguet, historien et pédagogue romand.

> L'histoire pour le peuple suisse a toujours été l'Ecole du patriotisme. Il ne faut donc pas jouer avec ce sentiment sacré et une grande réserve est nécessaire quand il s'agit de rectifier certains faits dans le champ de la littérature historique destiné à la jeunesse et au grand public, parce qu'une fois que vous avez démoli la croyance de la jeunesse et celle du peuple à quelques-unes des traditions qui lui sont les plus chères et qui symbolisent à ses yeux la liberté, l'indépendance, les vertus républicaines, vous aurez détruit toute espèce de foi historique et patriotique. Les distinctions subtiles […] ne sont pas l'affaire des masses.[3]

Aussi, Daguet ne pense-t-il pas approprié de répercuter sur l'histoire scolaire les principes d'objectivité et de neutralité défendus par l'école méthodique. «Ecole du patriotisme», l'enseignement de l'histoire n'a pas à introduire des «distinctions subtiles» et encore moins à «démoli[r] la croyance» aux récits mythiques des origines de la nation. L'école doit rester au service de la patrie, d'un idéal social, politique et économique bien déterminé et qu'un mot résume: le consensus. Pour les radicaux suisses, «le passé est clos; l'histoire a livré sa leçon: une société d'égalité et de justice s'est imposée, après la dernière lutte fratricide du Sonderbund[4]» (Chatelain, 1995, p. 122). Dans ces conditions, nul besoin de remettre en

3 Daguet, A. (1872). Critique historique. *L'Educateur*, p. 210. Cité par Heller (1993, p. 38).

4 En 1848, la courte guerre civile du Sonderbund oppose les cantons conservateurs (catholiques) aux cantons progressistes (protestants). La victoire de ces derniers conduit à la naissance de l'Etat fédéral moderne. La Suisse abandonne alors les structures d'une confédération d'Etats pour devenir un Etat fédéral.

question l'objectivité et la neutralité de l'histoire véhiculée à l'école. Sous la pression de la poussée socialiste du début du XXe siècle, cet idéal de consensus est même renforcé: «Il convient bien de montrer aux enfants que la Suisse moderne est le produit d'un effort collectif auquel toutes les classes sociales ont participé» (p. 89). Analysant des manuels d'histoire nationale utilisés dans les écoles primaires genevoises du dernier quart du XIXe siècle jusqu'aux années 1930, Muller définit ainsi le système de valeurs à la construction duquel l'histoire scolaire participe: «L'unité dans la diversité, la tradition dans la modernité, la liberté et l'indépendance, la démocratie et le développement économique, la paix sociale et la neutralité, la tolérance religieuse et la charité laïque» (2007, p. 594).

Au lendemain de la Première Guerre mondiale, ce système de valeurs n'est pas remis en question. Mais le cadre national auquel se restreignent de nombreux programmes scolaires est repensé en fonction d'un idéal internationaliste et pacifiste (Crubellier, 1985). Comme dans de nombreux pays européens, la période de l'entre-deux-guerres est également marquée par des réformes scolaires. Elles s'inspirent des travaux de psychologie de l'enfant, ainsi que des théories de l'Education nouvelle et des méthodes «actives», qui accordent une place centrale à l'élève dans l'élaboration de ses apprentissages (Hameline, Helmchen & Oelkers, 1995). Ce mouvement général est mis entre parenthèses dès les années 1930 et durant la Seconde Guerre mondiale, période de repli identitaire et de réaffirmation intranationale. A Genève, en 1940, une nouvelle loi sur l'instruction publique est édictée.[5] Pour la première fois, des finalités sont explicitement énoncées.

> L'enseignement public a pour but: de préparer la jeunesse à exercer une activité utile et à servir le pays; de développer chez elle l'amour de la patrie et le respect de ses institutions.
>
> Il donne aux élèves les connaissances intellectuelles ou professionnelles nécessaires. Il développe leurs forces physiques et contribue à former leur caractère et leur esprit de solidarité. (Chapitre II, article 4)

La formation des futurs citoyens est soumise au sentiment patriotique, à l'amour et au service de la nation. On imagine aisément le rôle essentiel que joue, dans ce projet, l'enseignement de l'histoire nationale. Dans sa

5 Loi générale sur l'instruction publique de la République et Canton de Genève, 6 novembre 1940.

thèse sur la culture scolaire à l'école primaire genevoise de 1859 à 1970, Muller montre à quel point les finalités de l'histoire scolaire visent à la fois «une adhésion raisonnée et un attachement sentimental au pays, à ses mécanismes de pouvoir et à la tradition nationale» (2007, p. 591). Un tel projet a au moins deux conséquences importantes sur la manière dont l'enseignement est conçu. D'une part, les finalités morales et politiques priment sur les impératifs intellectuels, à l'instar du point de vue de Daguet cité précédemment. D'autre part, la nécessité de créer un double consensus social et national conduit «à favoriser les interprétations téléologiques de l'histoire» (Muller, 2007, p. 592). L'histoire scolaire se garde bien de prendre en compte les nouvelles approches historiques et les remises en question des grands récits nationaux qu'elles induisent.

Aujourd'hui encore en vigueur à Genève, la loi de 1940 a été progressivement modifiée, par amendements successifs, en des termes plus favorables au développement d'aptitudes intellectuelles et d'épanouissement personnel. Ainsi les nombreuses modifications apportées à la loi en 1977 marquent une rupture profonde, notamment avec l'intoduction d'un nouvel article 4 relatif aux objectifs de l'enseignement, article qui se donne à lire aujourd'hui en ces termes:

a) de donner à chaque élève le moyen d'acquérir les meilleures connaissances dans la perspective de ses activités futures et de chercher à susciter chez lui le désir permanent d'apprendre et de se former;

b) d'aider chaque élève à développer de manière équilibrée sa personnalité, sa créativité ainsi que ses aptitudes intellectuelles, manuelles, physiques et artistiques;

c) de veiller à respecter, dans la mesure des conditions requises, les choix de formation des élèves;

d) de préparer chacun à participer à la vie sociale, culturelle, civique, politique et économique du pays, en affermissant le sens des responsabilités, la faculté de discernement et l'indépendance de jugement;

e) de rendre chaque élève progressivement conscient de son appartenance au monde qui l'entoure, en éveillant en lui le respect d'autrui, l'esprit de solidarité et de coopération et l'attachement aux objectifs du développement durable;

f) de tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés de l'école. (chapitre II, article 4)

L'école reste le vecteur d'une culture commune qui conditionne la possibilité du «vivre ensemble» dans un monde marqué par l'inégalité et l'exclusion sociales et les conflits de culture. A l'appui de manuels d'histoire nationale destinés à l'enseignement primaire, Muller montre la permanence de finalités à la fois patrimoniales et intellectuelles de l'enseignement de l'histoire à Genève.

> Entreprise de formation du citoyen-patriote au moyen d'une branche «intellectuelle», l'histoire constitue indubitablement entre 1890 et 1969 un instrument – matérialisé dans un manuel et programmé dans un plan d'études – du procès scolaire de socialisation qui vise à faire accepter l'ordre établi (institutions), à préparer des citoyens conformes, à inculquer le sentiment national (appartenance et identité), à légitimer l'idéologie dominante et à déterminer certains types de comportements sociaux. Les finalités de l'enseignement de l'histoire sont avant tout axées, à travers des variantes pédagogiques, sur l'intériorisation des valeurs d'une culture politique particulière à la fois locale et nationale (démocratie représentative et démocratie directe, indépendance, neutralité, patriotisme). (Muller, 2007, p. 617)

A Genève comme ailleurs, l'école a été et reste le lieu par excellence de «construction [et de] transmission aux générations futures d'une conception du monde et de valeurs à partager» (Audigier, 1997, p. 5), autrement dit, d'un projet d'avenir commun. Mais la conception de l'enseignement – notamment de l'histoire – s'inscrit dans un nouveau paradigme.

> L'histoire se perçoit davantage comme un ensemble de phénomènes englobant le passé, le présent et l'avenir. Autrement dit, on utilise le mot histoire pour qualifier le type de processus socioculturels dans lesquels évolue l'être humain – c'est-à-dire que par ce mot on entend à la fois exister au cœur de processus socioculturels de nature temporelle et vivre lesdits processus. (Jensen, 2000, p. 95)

Comme l'exprime l'actuelle loi sur l'instruction publique, il s'agit aujourd'hui explicitement de former des citoyens outillés intellectuellement pour participer – avec discernement et autonomie – à la vie sociale, culturelle, politique et économique selon le principe même de la démocratie. Ainsi le bien-être de la collectivité passe également par la contribution de l'école à l'accomplissement individuel des futurs citoyens, projet auquel participe la discipline historique. Car l'école reste le lieu privilégié pour inscrire les individus dans un destin collectif reposant sur une mémoire partagée du passé et sur des perspectives communes pour l'avenir.

La discipline historique aujourd'hui

Retraçant la genèse de l'enseignement de l'histoire en France, de l'Ancien Régime à nos jours, Garcia et Leduc (2003) définissent quatre finalités qui l'accompagnent dans la durée: une finalité morale (tirer des leçons du passé, mais aussi fournir un réservoir dans lequel puiser les exemples à suivre et légitimer les valeurs du présent); une fonction intégratrice et de socialisation (fonction identitaire); une finalité civique (incitation à l'action, à l'exercice de la citoyenneté); et des finalités intellectuelles, c'est-à-dire la transmission de savoirs et de savoir-faire propres à la discipline historique. Même si la pondération et les conceptions de ces quatre finalités varient selon les époques, leur présence durant la seconde moitié du XIXe siècle et le XXe siècle permet d'inscrire l'enseignement de l'histoire dans une continuité. Le sentiment de rupture qui persiste, lorsque l'on compare l'école du début du XXIe siècle à celle du XIXe siècle, relève de la manière dont ces finalités sont conçues, dosées et surtout mises en œuvre. Elles le sont selon les exigences politiques et les courants pédagogiques des différentes époques.

Aussi, ces mêmes finalités sont-elles à l'œuvre dans d'autres modèles théoriques, avec quelques variantes au niveau de leur définition et de leur agencement. Audigier les catégorise en trois ensembles: des finalités patrimoniales et culturelles, des finalités intellectuelles et critiques, des finalités pratiques et professionnelles.[6]

En premier lieu,

> l'histoire a pour rôle de transmettre des connaissances partagées sur le passé de la nation et de l'humanité. En ce sens, elle a surtout une fonction civique et politique, en contribuant à forger la mémoire et l'identité nationales, la conscience collective, en donnant à chacun les moyens de se reconnaître comme membre d'une collectivité au passé commun. (Audigier, 1994, p. 495)

Ensuite, l'histoire scolaire aspire à «initier aux méthodes et aux conditions de production des sciences historiques et donc former à l'esprit critique». Cette finalité fait écho à l'importance accordée dans l'enseignement à la vérification systématique des informations et à la mise en évidence de la notion de point de vue inhérente à tout discours. S'il

6 Ces trois enembles de finalités figurent aujourd'hui dans le Plan d'études romand en guise d'introduction aux sciences humaines et sociales.

semble plus aisé de confronter les élèves à l'analyse de documents pour «s'interroger sur l'établissement du vrai», il est bien plus complexe de créer les conditions d'une «prise en compte effective du point de vue de l'énonciateur». L'histoire est souvent narrée comme si elle disait des faits réels et non comme un discours social fonction d'un contexte d'énonciation. Finalement, l'histoire scolaire a également une «utilité sociale […]; l'histoire aide à former le citoyen et à comprendre le monde actuel» (Audigier, 1994, p. 495).

Ces trois ensembles renvoient aux trois pôles de tout modèle pédagogique: le pôle axiologique, le pôle scientifique et le pôle praxéologique (Merieu, 1994, p. 662). Ils sont significatifs des tensions inhérentes à des finalités à la fois «culturelles» et «scientifiques» dans l'enseignement de l'histoire (Audigier, 1994, p. 496). Les finalités culturelles visent à susciter un sentiment d'adhésion à une communauté sociopolitique et à un destin collectif, à l'égard desquels les finalités scientifiques invitent à la distanciation et à exercer un esprit critique.

Tout en continuant à valoriser la transmission de connaissances factuelles du passé, bon nombre de programmes d'histoire mettent progressivement un accent particulier sur le développement des aptitudes intellectuelles et de l'esprit critique des élèves. Les programmes d'histoire ne sont plus prioritairement pensés en termes de validation du présent par une connaissance du passé, mais d'interrogation des origines et des fondements grâce à des capacités de discernement. Désormais, l'histoire scolaire est aussi une manière de connaître, une méthode pour développer la compréhension des relations entre les peuples et les événements du passé et du présent (Wineburg, 2001). La pensée historienne telle que définie précédemment participe de cette manière de connaître. La place centrale que nombre de programmes scolaires lui accordent depuis les années 1970-1980 (Laville, 2003) – par exemple sous les termes de pensée historique ou de modes de pensée de l'histoire – fait écho à l'émergence d'une histoire plurielle au sein de la communauté scientifique et se caractérise par le dépassement de la dimension essentiellement factuelle et identitaire de la discipline. L'enseignement de la pensée historienne aspire à rompre avec la conception «verrouillée» d'une école agissant «comme si ce qui s'y enseignait était, en soi, la vérité, comme si la représentation du monde actuel et de son histoire était totalement rigoureuse et rationnelle» (Audigier, 1993, p. 106). Si l'histoire reste associée à l'éducation citoyenne, ce n'est plus tant pour construire l'identité des jeunes en termes d'appartenance nationale, comme le concevait le modèle républicain. Elle cherche plutôt

à permettre «à l'élève de développer un raisonnement instrumenté, d'enrichir sa culture et de se préparer à jouer un rôle actif dans une société démocratique»,[7] dont l'horizon s'étend aujourd'hui bien au-delà des frontières nationales.

Pensée historienne et connaissances factuelles

Une interpellation adressée au Conseil fédéral en décembre 2004 par 40 parlementaires suisses de l'Union démocratique du centre, parti de droite populiste et nationaliste, et la réponse qui lui a été faite en février 2005, sont significatives des problématiques qui nous intéressent.[8] L'auteur de l'interpellation souhaite que le Conseil fédéral prenne des mesures afin que l'enseignement de l'histoire transmette «une image positive de la Suisse» de manière à «développer chez les générations nouvelles un esprit patriotique prêt au sacrifice». Dans sa réponse – négative – le Conseil fédéral explicite les finalités que les autorités helvétiques assignent à l'enseignement de l'histoire. Tout en reconnaissant la nécessité de transmettre des connaissances à propos du passé, l'histoire scolaire a pour mission de poser «les fondements du futur exercice des droits et obligations civiques». Le Conseil fédéral souligne l'importance «de rendre les élèves capables de discernement critique face à l'histoire et aux différentes manières de la présenter». Est ainsi affirmé le lien entre la nécessité d'outiller les futurs citoyens en termes de capacités réflexives et une mise en évidence de l'opération historiographique.[9]

L'enseignement de la pensée historienne tend à être perçu par ses contradicteurs comme le refus d'une transmission de connaissances factuelles tels que dates, personnages, événements. Le souci de distinguer méthodes et contenus n'implique pourtant pas un choix exclusif. Il traduit l'importance à accorder aux premières dans la manière d'aborder les seconds et de développer ainsi les facultés intellectuelles des élèves. C'est ce que souligne Laville dans une réflexion sur les manuels d'histoire.

---

7 Ministère de l'éducation, du loisir et du sport [MELS], 2005, p. 295.

8 Interpellation déposée par André Reymond au Conseil national le 7.12.2004. Voir également Heimberg (2006).

9 La question de la détermination des contenus à enseigner n'est pas développée, les cantons et non les autorités fédérales étant seuls compétents en la matière.

> Il s'agirait donc […] de faire les manuels sous une forme qui ne soit plus celle du réservoir de connaissances construites, mais sous une forme qui amène l'élève à produire sa propre connaissance. Qui l'invite à construire ses connaissances selon le cheminement même, simplifié bien sûr, de l'historien; […]
>
> Tout cela, bien sûr, ne se fera pas sans contenus. La méthode ne se pratique pas dans l'éther. Mais ces contenus prendront dans l'ensemble du processus d'apprentissage un sens bien différent. Ils seront moins des fins et plus des moyens, au service du développement des capacités de connaître. (Laville, 1984, p. 87)

Un enseignement attentif à la pensée historienne met l'accent sur l'implication des élèves dans le processus d'apprentissage et propose des approches problématisées du passé. Il vise à dépasser le modèle ontologique (Jonnaert, 2002) – centré sur la transmission et l'accumulation de connaissances – et ses méthodes traditionnelles comme le cours magistral et dialogué ou l'enseignement dit explicite. Ces méthodes, bien que privilégiant un travail d'interprétation à partir de l'analyse de reproductions de sources historiques, restent directives: les questions et les réponses sont préalablement élaborées par l'enseignant. Le dépassement du modèle ontologique implique d'inscrire l'enseignement de l'histoire dans un paradigme socioconstructiviste selon lequel le savoir n'est pas «transmissible» puisque «c'est l'individu lui-même qui construit ses propres connaissances» (Jonnaert, 2002, p. 65-66). L'apprentissage passe par une activité mentale, par des opérations intellectuelles qui sont la condition même de l'appropriation des savoirs (Lautier, 1997a). On peut dès lors envisager une modification des modalités d'enseignement, en écho aux nombreuses recherches qui ont montré les liens entre processus et produit d'apprentissage (Bruner, 1996; Crahay, 1999). Cela n'implique nullement le bannissement des connaissances factuelles; celles-ci sont intrinsèques à la discipline. Dans une perspective constructiviste, l'apprentissage de l'histoire consiste à faire en sorte que

> […] les élèves apprennent au moins autant la façon de produire des connaissances historiques que les connaissances elles-mêmes; qu'ils s'initient à la méthode de connaître que pratique l'historien, pratiquent eux-mêmes cette méthode et, éventuellement, produisent leurs propres récits – tout ça bien sûr à leur échelle, à leur mesure. (Laville, 1984, p. 86)

Rappelons que les savoirs scolaires ne sont pas des savoirs savants simplifiés pour être transmis de façon encyclopédique aux élèves; ce sont toujours

des savoirs réélaborés en fonction des finalités de l'enseignement (Audigier, 1995; Heimberg, 2004b). Expliciter l'opération historiographique et en ériger les modes de pensée en objet d'enseignement participe de l'élaboration de l'histoire scolaire et met en cause une transmission trop linéaire, téléologique et gommant les apports et enjeux intellectuels de la discipline.

> L'historien, comme tous les scientifiques, part d'un problème, que lui suggère son présent. Ce problème est exprimé sous forme de questions, que des données alimentent jusqu'à la formulation d'une hypothèse qui, vérifiée à l'aide d'autres données, aboutira à une ou plusieurs conclusions. C'est ce cheminement, que d'autres décrivent en termes de savoir-faire intellectuels nommés questionner, recueillir (des données), classer, interpréter, analyser, synthétiser, qu'il faut apprendre aux élèves. (Laville, 1984, p. 86)

Notons que cette définition simplifie les modes de pensée de l'histoire scientifique. Elle ne tient par exemple pas compte du contexte scientifique ou de l'état des savoirs historiographiques dans toute démarche de recherche entreprise par l'historien. Elle ne mentionne pas non plus la fonction fondamentale de l'écriture comme «synthèse de l'hétérogène» par sa «mise en intrigue» (Ricœur, 1983). Car c'est bien la construction du récit qui donne aux faits et actions du passé leur signification, qui guide le choix, la hiérarchisation et l'agencement de ce qui est relaté en fonction d'une fin.

Le plan d'études genevois de 2001

La valeur éducative de l'histoire réside dans l'acquisition de la méthode historique (Martineau, 1999). Dans cette perspective a été introduit à Genève, en 2001, un plan d'études pour l'enseignement de l'histoire et de l'éducation citoyenne au niveau du secondaire I. Il a été en vigueur jusqu'en 2011 avant d'être remplacé par le Plan d'études romand qui reprend plusieurs éléments déjà présents dans l'ancien plan d'études genevois.

Quatre principes organisateurs, parmi lesquels sept objectifs d'apprentissage prioritaires, invitent à construire les connaissances avec les élèves en suivant le cheminement de la pensée historienne. Les objectifs d'apprentissage visent l'acquisition de compétences qui «constituent ce regard spécifique sur le monde qui est propre à l'histoire et aux historiens» et qui «dépendent directement des savoirs fournis par la pensée historienne» (*plan d'études*, 2001, p. 1).

- *Etre capable de critiquer des sources*, d'utiliser et d'analyser avec discernement des documents historiques;
- *Savoir interroger le passé pour mieux comprendre le présent* et ses racines, l'origine des droits et des contradictions qui caractérisent la société actuelle en remontant dans le passé;
- *Prendre en compte l'«autre»*, d'autres sociétés et systèmes de valeurs dans les temps anciens et savoir en appréhender les richesses et les spécificités en évitant les anachronismes et les analogies abusives;
- *Etre sensible à la complexité des temps et des durées* dans le cadre de l'analyse historienne des faits et des sociétés anciens;
- *Distinguer l'histoire et la mémoire*, se montrer lucide et critique en matière commémorative;
- *Prendre en considération l'expression de l'histoire dans les champs culturel et médiatique*, savoir l'identifier et en discerner l'intérêt historique;
- *Acquérir progressivement des points de repère et une culture générale* en matière d'histoire et de citoyenneté, particulièrement en termes de chronologie et de civilisations. (*Plan d'études*, 2001, p. 2)

Parmi ces sept objectifs, le premier est à considérer comme un «moyen d'accès à cette pensée» et le dernier comme «un objectif général» de l'enseignement de l'histoire (p. 12). Dans ce sens, ils ne sont pas réellement séparables des autres objectifs d'apprentissage. Les cinq objectifs «centraux» correspondent à «cinq manières de penser le monde à partir de l'histoire» que l'on peut regrouper selon trois catégories d'activités relevant de la pensée historienne scolaire: «comparer (constater des points communs, des différences); périodiser (établir des successions, des ruptures); distinguer (l'histoire et ses usages)» (Heimberg, 2002a).

Le plan d'études genevois de 2001 établit également trois autres principes organisateurs: des bornes chronologiques pour chaque degré d'enseignement,[10] un équilibre dans la prise en compte du proche et du lointain qui veille à une circulation des thématiques à travers les échelles spatiales de l'histoire humaine et une explicitation de la diversité des approches, des questionnements et des points de vue en histoire. Il invite

10 1re année de l'école secondaire obligatoire: de la révolution néolithique à la formation de l'Europe médiévale; 2e année: de la civilisation médiévale à la Révolution française; 3e année: le XIXe et le XXe siècle.

aussi à «développer des pratiques d'enseignement-apprentissage ouvertes et diversifiées» tant au niveau des modalités de l'enseignement que des ressources pédagogiques et documentaires (*plan d'études*, 2001, p. 18). Quelques exemples orientent les choix thématiques des enseignants, tout en invitant ceux-ci à tenir compte des «questions vives que se posent les élèves» (p. 18). Aucun programme n'est imposé au niveau de contenus historiques à enseigner; l'introduction du plan d'études est accompagnée de la diffusion de quelques dizaines de suggestions de séquences d'apprentissage. Le manuel scolaire remis jusque-là à tous les élèves est abandonné.[11]

Ce plan d'études développe une histoire problématisée et prône la diversification des méthodes d'enseignement. La maîtrise des modes de pensée de l'histoire, renforcée par une évaluation formative au moment de la construction des apprentissages, est envisagée comme favorisant l'acquisition des connaissances historiques par les élèves (Commission de réflexion du Cycle d'orientation de Genève, 2001). D'autre part, cette maîtrise est également pensée comme favorisant l'exercice d'une conscience citoyenne éclairée et ouverte à l'altérité, conditions nécessaires au «vivre ensemble» (Audigier & Heimberg, 2004).

Du curriculum à la classe

Dans l'enseignement, les élèves ne sont pas introduits à l'histoire savante ou à la science historique en tant que telle, mais à l'histoire scolaire, c'est-à-dire à une histoire qui est construite, transmise et appropriée en fonction des logiques, des normes et des contraintes propres à l'institution scolaire, à l'enseignement et à la «culture scolaire» (Chervel, 1998). L'histoire qui est enseignée à l'école n'est pas une réduction ou une simplification de l'histoire dite savante, elle est une construction faite par l'école et ses acteurs pour répondre aux finalités que la société leur confie. Cette histoire scolaire s'inscrit dans les curriculums et les pratiques pédagogiques comme une discipline scolaire. Celle-ci répond à un ensemble de finalités caractérisé par des savoirs partagés, des exercices types qui lui sont liés, des procédures de motivation quant à l'importance de la discipline et des procédures d'évaluation (Chervel, 1998).

---

11 Il s'agit des quatre volumes du manuel de la série *Histoire générale* édité par la maison Payot et dont la dernière version date des années 1990.

Toutefois, à Genève comme ailleurs, l'écart entre les textes officiels et ce qui est mis en œuvre dans les classes est important (Audiger, 1997; 2005b; Leduc *et al.*, 1994). L'idée selon laquelle les savoirs enseignés émanent directement des savoirs scientifiques reste très répandue. Les pratiques enseignantes sont difficiles à modifier et le mode transmissif et réaliste reste souvent privilégié.

> Presque partout, une forme scolaire très proche s'est établie et développée, forme scolaire qui privilégie un fonctionnement aux résultats et à leur transmission et qui est donc souvent contraire à une initiation à des démarches intellectuelles critiques et scientifiques, un fonctionnement réaliste, c'est-à-dire qui tend à faire croire que les discours sont la réalité, que les mots sont les choses, un fonctionnement qui refuse le politique, c'est-à-dire qui cherche à établir un référent consensuel et éloigne ce qui fait douter et débattre. (Audigier, 1997, p. 4)

L'histoire enseignée est encore très marquée par une histoire événementielle et chronologique, faite de grands personnages. C'est une construction souvent téléologique d'un passé qui se déroule de façon inéluctable qui est donnée à voir.

> Dans le secondaire, l'enseignement des sciences sociales se donne en général comme un énoncé de faits positifs, garanti par l'autorité de l'institution et celle du savoir savant dont est dépositaire l'enseignant. Il n'y a pas de mise à l'épreuve des discours: ceux-ci passent pour la description et l'explication exacte de la réalité. Les documents sont censés garantir cette présentation, la fonder sur le «réel» historique, géographique, socio-économique. (Tutiaux-Guillon & Pouettre, 1993, p. 174)

Le cours magistral dialogué et la mise en activité des élèves par un travail sur documents sont les pratiques les plus répandues (Audigier, 1993; Garcia & Leduc, 2003). Celles-ci témoignent d'un besoin de maîtriser le déroulement des leçons, aspiration certes légitime, mais qui ne laisse que peu ou pas d'espace au dévoilement de l'opération historiographique. Non seulement le travail sur document ne représente qu'une seule partie de l'activité historienne, mais il n'en est qu'une réduction imparfaite. La construction d'un objet, sa documentation, les questionnements à son sujet, les recherches, les va-et-vient entre les différents fonds d'archives et l'écriture, les fils que l'on tisse et ceux qui s'effilent, tout ce qui constitue le patient travail de l'historien ne peut pas être transposé dans une salle de cours. C'est peut-être la raison pour laquelle, dans le domaine de la pensée historienne scolaire, les aspirations priment encore sur les concrétisations.

L'histoire enseignée est aux prises d'une conception qui laisse peu de place à la complexité de l'opération historiographique. C'est ce que montre le modèle des 4 «R» proposé par Audigier pour qualifier l'histoire et la géographie à l'école.

- Réalisme: elles [ces disciplines] disent la réalité du monde d'aujourd'hui et de celui d'hier, faisant croyance que cette réalité était directement appréhendable et compréhensible, effaçant les langages, les points de vue, les conditions de construction des textes historiens et géographes;
- Résultats: elles transmettent ce qui est acquis, ce que l'on sait et que l'on tient pour vrai. Elles éloignent à la marge ce qui met en doute ou interroge les savoirs;
- Refus du politique: cherchant constamment à se caler sur les savoirs scientifiques homonymes, elles ignorent les enjeux éthiques et politiques dont elles sont tributaires et font comme si les sciences échappaient à ces enjeux;
- Référent consensuel: elles construisent un monde qui est accepté par tous, gommant les débats, les oppositions qui sont ceux des hommes et des sociétés lorsqu'ils parlent d'eux-mêmes, de leurs visions du monde, de leurs mémoires, de leurs territoires… (Audigier, 1993, p. 161)

On comprend mieux la difficulté d'accorder une place importante à l'explicitation de l'opération historiographique et aux controverses – historiques et politiques – qui lui sont inhérentes. C'est pourtant la condition d'un enseignement qui aspire à former à la pensée historienne.

La pensée historienne scolaire

La familiarisation des élèves avec la pensée historienne passe par l'explicitation des démarches à la fois pratiques et intellectuelles qui sous-tendent l'«opération historiographique» (de Certeau, 1975) et qui constituent la «matrice disciplinaire» de l'histoire scolaire (Develay, 1995). Sans vouloir former des historiens en herbe, il s'agit de constamment relier les savoirs aux opérations intellectuelles et aux contextes qui les produisent. Ces savoirs sont indissociables de la perspective temporelle (temps et durée) dans laquelle ils s'inscrivent, qui est le caractère propre de la discipline historienne. Au-delà du factuel, penser historiquement signifie «prendre du recul sur les actes et les événements, […] se libérer de l'emprise de l'immédiat et de la compréhension subjective de chacun» (Martineau, 2003,

p. 96-97). L'histoire est le fruit d'une démarche intellectuelle pour comprendre et interpréter le passé à partir des questions présentes, dans la durée. Penser historiquement, c'est aussi pouvoir se projeter dans l'avenir, développer sa propre «conscience historique» (Gadamer, 1996).

Définir la pensée historienne scolaire est néanmoins complexe, tant l'expression et sa mise en pratique sont polysémiques. Il existe aujourd'hui une pluralité de modèles de la pensée historienne scolaire et du développement de compétences spécifiques à la discipline «histoire» (par exemple: Gautschi, 2009; Hassani Idrissi, 2005; Heimberg, 2002a & 2011a[12]; Martineau, 1999 & 2010; Pandel, 2005; Rüsen, 1994; Sauer, 2004; Schreiber *et al.*, 2006[13]). Malgré la pluralité des définitions données et des mots employés pour qualifier la pensée historienne scolaire, ce sont néanmoins les mêmes préoccupations, différemment articulées ou pondérées, que l'on retrouve d'un modèle à l'autre, avec pour noyau un enseignement de l'histoire centré sur l'outillage intellectuel et critique des élèves. Les chercheurs soulignent aujourd'hui l'importance d'une mise en contact des élèves avec l'opération historiographique et la nature interprétative de la discipline historienne de manière à développer leur pensée historienne, et ce dès l'école primaire (Carretero & Voss, 1994, 1998; Cooper & Capita, 2003; Éthier & Lefrançois, 2011; Heimberg, 2011b; Knight, 1989; Lee, Dickinson & Ashby, 1996). A l'heure des redéfinitions des différentes disciplines scolaires en fonction des compétences visées et de leur formalisation dans les programmes scolaires, ces chercheurs aspirent à défendre la place fondamentale de l'histoire et de la pensée spécifiquement historienne dans notre société. Il s'agit en somme de réfléchir à la contribution de l'enseignement de l'histoire à la formation des futurs citoyens, et d'en démontrer la nécessité. Ces préoccupations sont au cœur des nouveaux plans d'études qui ont vu le jour depuis le début des années 2000; le Québec en fournit un bon exemple.

12 Le modèle de Heimberg (2011a) définit une «grammaire du questionnement de l'histoire scolaire».

13 Cette publication émane d'un pôle de recherche international pour «la promotion et le développement d'une conscience historique réfléchie et (auto)-réflexive»: FUER Geschichtsbewusstsein.

Le «renouveau pédagogique» au Québec

La refonte du programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) dans le cadre du «renouveau pédagogique» a conduit, depuis 2001, à l'implantation progressive de nouveaux programmes disciplinaires centrés sur le développement de compétences et poursuivant trois finalités générales: la construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement du pouvoir d'action.[14] C'est dans ce cadre que le plan d'études de l'école secondaire pour l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté a été réorganisé autour de trois niveaux de compétences: «interroger les réalités sociales dans une perspective historique», «interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique» «construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire».[15]

La *perspective historique*, intrinsèquement temporelle, rend attentif aux liens qui unissent le passé et le présent et à la nécessité d'avoir recours au passé pour comprendre le présent, envisager l'avenir. Elle implique également une sensibilité à la complexité des phénomènes sociaux. Ce premier niveau est caractéristique de la conception la plus partagée de l'histoire: connaître le passé pour comprendre le présent dans toute sa complexité.

Le *raisonnement historique* constitue la pierre angulaire de la discipline scolaire. L'enseignement de l'histoire consiste à transmettre une méthode – et non un récit naturalisé –, une démarche intellectuelle qui permet à l'élève de construire son interprétation de réalités sociales passées et présentes. Sans verser dans le relativisme, il s'agit d'expliciter la nature interprétative, mouvante et incertaine de la connaissance historique. Nous touchons là au cœur de ce qui distingue un enseignement porté sur la pensée historienne d'une conception plus traditionnelle de transmission d'un grand récit commun à propos du passé. En prenant appui sur le dévoilement de l'opération historiographique, l'explicitation du raisonnement historique à l'école repose sur des activités propres à la discipline scientifique. Celles qui impliquent la participation de l'élève dans le processus d'apprentissage: chercher, périodiser, hiérarchiser, analyser, comparer, relativiser, interpréter, expliquer et raconter. Ces activités fondent la capacité de penser et d'élaborer une opinion personnelle argumentée.

---

14 Voir le site du Ministère de l'éducation, du loisir et du sport: <www.meq.gouv.qc.ca/DGFJ>.

15 Chapitre 7 du programme de formation de l'école québécoise.

La *conscience citoyenne* traduit l'idée de culture commune et d'adhésion à une communauté sociopolitique. L'enseignement de l'histoire y contribue par le choix de connaissances et de concepts sur lesquels il s'appuie pour interroger des réalités sociales passées et présentes.

Ainsi, le programme de formation relatif à l'histoire «s'inscrit dans la mouvance des travaux récents sur la pensée historique et sur l'enseignement des modes de traitement et de raisonnement qui lui sont propres (Ethier & Lefrançois, 2010, p. 165). Se noue ici une définition de la pensée historienne attentive aux compétences méthodologiques et langagières propres à la discipline historique. Il est attendu que leur maîtrise soit transposée dans l'appréhension des réalités sociales présentes. L'histoire n'est certes pas la seule discipline à contribuer au développement d'une conscience citoyenne. Mais la perspective historique, qui consiste à inscrire la réalité humaine dans sa dimension temporelle, est précisément ce qui constitue la contribution originale et indispensable de l'histoire scolaire à la construction d'une conscience citoyenne. Assigner explicitement cette fonction à l'enseignement de l'histoire n'est toutefois pas sans écueil; elle fait courir le risque d'un embrigadement de la discipline au service d'un certain idéal politique. D'autre part, la construction de connaissances et de concepts propres à l'histoire représente en soi un niveau de compétences nécessaire à l'exercice *in situ* de la pensée historienne. C'est ce qui ressort du modèle élaboré par Martineau dont la définition de la pensée historienne repose sur trois dimensions: l'attitude, la méthode et le langage.

> Une attitude qui, à propos d'un objet (le passé) et à partir de données spécifiques (les traces de ce passé) enclenche et oriente le raisonnement sur un certain mode, jusqu'à la production d'une représentation de ce passé (une interprétation), en utilisant un langage approprié. (Martineau, 1999, p. 154-155)

Le langage, ce sont les faits, les concepts, les théories, véritable grammaire historienne nécessaire à l'élaboration d'une grille d'analyse. La méthode consiste à poser une question, à la documenter et à la raisonner avec une perspective temporelle en démontrant la pertinence de la question posée et à fournir une interprétation des faits sociaux analysés. La conscience citoyenne et la perspective historique, deux axes que l'on retrouve dans le programme de formation de l'école québécoise, sont associées chez Martineau sous le terme d'«attitude historique», dont la définition s'avère centrale pour la suite de cet ouvrage.

Martineau définit l'attitude historique par cinq dispositions de l'esprit: une conception de la connaissance, une conscience historique, une conception de l'histoire, un esprit critique, une connaissance de la valeur sociale de l'histoire et de la valeur éducative du mode de pensée historien. Ses recherches montrent qu'un enseignement «axé sur la discipline historique», c'est-à-dire explicitant l'opération historiographique, contribue fortement à développer l'attitude historique chez les élèves (1999, p. 327). Celle-ci joue un rôle central dans la mesure où elle semble conditionner la capacité des élèves à entrer dans la méthode et le langage de l'histoire. L'attitude historique constitue à ce titre un objectif d'apprentissage central puisqu'elle est le fondement de l'exercice de la pensée historienne.

La proposition de Martineau ne peut pas laisser indifférent en regard de ce que l'on sait des pratiques d'enseignement. Les activités relevant de la méthode dominent dans les situations d'apprentissage centrées sur l'enseignement de la pensée historienne. Elles sont principalement mises en œuvre par un travail de critique de sources (Hassani Idrissi, 2005; Lautier, 2001; Martineau, 1999). Les séquences didactiques fonctionnent généralement selon des étapes qui peuvent être schématisées de façon suivante. En premier vient la construction d'une problématique historique, c'est-à-dire poser un problème, une question et émettre quelques hypothèses relatives aux réponses que l'on peut y apporter. Puis vient l'étape de la documentation et du raisonnement de la problématique, avec la perspective du temps (travail de périodisation, de comparaison et de mise en relation). Il s'agit de vérifier et de valider – ou récuser – les hypothèses à partir de documents choisis et analysés selon la méthode de critique des sources. La dernière étape consiste à élaborer une réponse à la problématique posée, en présentant les résultats de la démarche. Il s'agit de fournir – sous la forme d'un récit oral ou écrit – une synthèse interprétative des faits analysés. Relevons toutefois qu'il s'agit là d'une transposition – et non d'une reproduction – de la démarche professionnelle de l'historien. Les élèves sont toujours au bénéfice d'une consigne et d'un corpus documentaire qui écartent les moments de construction d'une problématique et de recherche de sources, et qui guident ou limitent les autres étapes de la démarche. La place centrale accordée au développement de compétences d'ordre méthodologique ne doit toutefois pas masquer l'enjeu intellectuel qui les sous-tend et qui consiste précisément, par l'explicitation de l'opération historiographique, à construire avec et pour les élèves des grilles de lecture des réalités sociales passées et présentes. En référence aux différents modèles et définitions existants pour qualifier ces grilles de lecture

et l'attitude historique qu'elles appellent, quatre dispositions intellectuelles s'avèrent centrales: un esprit critique, une conception problématisée de l'histoire, une conscience historique et une reconnaissance de la fonction sociale de l'histoire.

Un esprit critique

Sans être une spécificité de l'histoire – d'autres disciplines participent à sa formation – l'esprit critique peut être défini comme un réflexe de questionnement et d'interrogation, une aptitude à ne pas prendre acte de comment sont «les choses», mais à se demander si «les choses» sont bien ce qu'elles paraissent. L'esprit critique est une «reconnaissance de la diversité de points de vue et l'examen raisonné des propositions, des assertions, des discours» (Audigier, 2005a, p. 93). Dans le cadre plus précis de l'histoire, il consiste à transposer la diversité des interprétations historiques à sa propre capacité interprétative des événements passés et présents. Selon la belle formule de Moniot, «ce n'est pas l'histoire qui donne l'esprit critique, c'est l'esprit critique qui permet la connaissance historique» (1993, p. 217). En effet, la formation critique n'est pas contenue dans des énoncés et dans la vérification de leur validité; elle consiste à expliciter le «rapport intellectuel et affectif que l'on entretient» avec ces énoncés (Audigier, 1993, p. 121).

Concrètement, l'esprit critique relève alors des modes de pensée usuels de la discipline, ceux-là mêmes qui en distinguant la pensée historienne de la pensée naturelle – «la pensée de tous les jours» (Martineau, 1999, p. 140) – permettent de mettre en lumière et/ou à distance les conceptions émanant du champ du sens commun, sans pour autant nier la fécondité et la propension de la pensée naturelle à être critique. Les travaux de Lautier ont souligné à quel point l'interaction de la pensée naturelle et de la pensée opératoire est au fondement de l'apprentissage en l'histoire.

> Le premier [mode de pensée] ressort d'une pensée chaude, naturelle – un naturel qui doit beaucoup à la culture par la capacité mimétique à comprendre les histoires (J. Bruner, 1991), par le partage de représentations socialement élaborées (D. Jodelet, 1984); le deuxième témoigne de cette capacité à exercer la pensée formelle – autant dire une pensée qui relève moins du spontané et davantage de l'exercé, de l'élaboré. Ce sont bien deux systèmes cognitifs […] dont il nous faut reconnaître la complémentarité même si on peut les opposer terme à terme. La pensée opératoire et la pensée naturelle pouvant intervenir différemment chez le même individu selon les occasions ou les situations. (Lautier, 1997b, p. 3)

La formation de l'esprit critique repose sur la reconnaissance de ces deux modes de pensée. Un «mixte» dans lequel se situe notre compréhension du monde, entre pensée sociale (le familier, le chaud) et pensée scientifique (le raisonné, le froid), entre sens commun et savoir historien, entre adhésion et distanciation, dans un va-et-vient constant entre le recours à des imaginaires sociaux et leur mise à distance par une pensée rationnelle (Audigier, 1993; Lautier, 1994, 2001; Moscovici & Hewstone, 1984). Le modèle proposé par Lautier montre cette dialectique intrinsèque à la compréhension et à l'appropriation de l'histoire entre raisonnement naturel, analogique et recours à des opérations d'historicisation (2001). La critique des sources utilisées, la périodisation et la hiérarchisation des événements, l'élaboration d'entités historiques sont autant d'opérations d'historicisation qui permettent de vérifier la validité du raisonnement analogique passé/présent et passé/passé et du processus de conceptualisation attenant. Ainsi, dans le paysage des différentes disciplines pouvant façonner l'esprit critique, l'apport original de la perspective historique relève du souci permanent de contextualisation spatio-temporelle et de la méfiance de l'anachronisme dans la perception et l'interprétation du monde empirique (Passeron, 1991).

Une conception problématisée de l'histoire

L'histoire est une discipline, fruit d'un processus de recherche et d'une démarche intellectuelle répondant à des règles. Elle n'est pas une accumulation d'informations, mais le produit de la pensée et du récit interprétatif de l'historien. De type «problématisée»,[16] cette conception prend en compte le rôle de la pensée intrinsèque à l'opération historiographique. Tout discours sur le passé revêt un caractère construit et situé. Le récit historique n'est pas une réminiscence de l'autrefois; il est le résultat d'un travail d'enquête effectué par un professionnel en quête d'intelligibilité et qui défend *de facto* un point de vue.

Dans la mesure où elle est interprétation – et non photographie – du passé, l'histoire ne connaît pas de fin. La recherche historique est elle-même prise dans le cours de l'histoire (Passeron, 1991). Elle se poursuit toujours, réactualisant, affinant, modifiant les interprétations existantes.

16 Une conception «problématisée» se définit par la prise en compte de l'opération historiographique en tant que processus interprétatif. Elle s'oppose à une conception «réaliste», qui se traduit par la perception objective et linéaire du passé tel qu'il fut. Voir à ce propos Audigier, Fink, Haeberli, Hammer & Heimberg, 2004.

Elle apporte de nouveaux éclairages par des documents restés jusque-là inexplorés et, surtout, grâce à de nouvelles interrogations. L'histoire est «fille de son temps»; elle est le fruit d'un processus de constante réélaboration en fonction des contextes sociaux de questionnement: «C'est dans la transformation de la valeur du présent qu'on trouve l'origine du changement de situation du passé» (Lepetit, 1999, p. 270). (Re)connaître le rôle de la pensée en histoire, c'est avoir constamment à l'esprit les deux exigences auxquelles est soumis le discours historique: «celle de produire des énoncés vrais et, en même temps, celle d'admettre la relativité de ses propositions et d'en tenir compte» (Koselleck, 1990, p. 161-162).

Dans le cas de l'histoire scolaire, une telle conception implique que les élèves aient non seulement conscience de la relativité des interprétations historiques, mais aussi du rôle qu'ils ont à jouer pour acquérir des connaissances. Celles-ci ne sont pas le fruit d'un assemblage d'échantillons bruts du passé que les élèves auraient à emmagasiner tels quels. Elles sont le résultat d'un travail de questionnement, de documentation, d'interprétation et de mise en récit du passé. Les élèves sont amenés à comprendre ce processus et apprendre à en reproduire les mécanismes. Cette conception «problématisée» de la connaissance est centrale dans un enseignement qui vise à développer la pensée historienne. Elle est la condition nécessaire pour appréhender l'histoire non pas comme des connaissances brutes, mais comme un «mode de connaissance» (Martineau, 1999). Conduisant à la distinction entre ce qui est traces et ce qui relève de l'élaboration d'un texte historique à partir de traces (Baillat, 2000), elle se distancie d'une approche «réaliste», qui essentialise l'histoire et l'envisage comme une perception objective et linéaire du passé. Concevoir la connaissance en tant que fruit d'une démarche, d'une action – et non comme un état de fait naturel, indiscutable, à réceptionner passivement – est au fondement de la pensée historienne scolaire.

Une conscience historique

La notion de conscience historique trouve son origine chez les philosophes allemands (Hegel, Dilthey, Gadamer). Utilisée depuis les années 1970 par les didacticiens de l'histoire en Allemagne,[17] son emploi s'est étendu dans les pays voisins depuis la fin des années 1990, dans le cadre du projet

17 Voir les travaux de Rüsen et de von Borries, notamment dans l'ouvrage collectif dirigé par Rüsen, 2001.

d'unification européenne (Laville, 2003). S'appliquant à l'origine aux événements du passé jugés fondamentaux à transmettre au sein de l'école, la conscience historique qualifie aujourd'hui bien plus une forme à donner à ces savoirs et à la manière de les enseigner (Rüsen, 2001). Elle définit le caractère fondamental de la dimension temporelle dans l'appréhension de toute réalité humaine passée et présente. Elle est ce qui distingue la pensée historienne des autres sciences sociales dans la mesure où elle invite à ne pas «juger le passé selon les mesures soi-disant évidentes de notre vie actuelle» (Gadamer, 1996, p. 24).

Ainsi, la conscience historique relève d'une disposition intellectuelle qui prend en compte le «champ d'expérience» et l'«horizon d'attente» (Koselleck, 1990) à propos de toute situation présente ou passée. Le passé n'est pas révolu; il est le fondement de notre présent, tout comme celui-ci est le fondement de notre avenir.

> Le temps n'est pas un précipice que l'on devrait franchir pour retrouver le passé; il est en réalité le sol qui porte le devenir et où le présent prend racine. (Gadamer, 1996, p. 86)

La conscience historique repose sur une prise en compte du passé du présent (l'historicité du présent), du présent du passé (l'incertitude et l'imprévisibilité dans le passé face à l'avenir) et du passé du passé (le non advenu) (Buton & Mariot, 2006). Elle ouvre la voie à la conscience de l'«espace d'initiative» dont disposent les acteurs individuels et collectifs (Ricœur, 1985).

Jeu permanent entre «je», «nous» et «les autres», entre passé/présent/avenir, articulant constamment une pluralité d'échelles spatiales et temporelles, la conscience historique implique de reconnaître la dimension temporelle des réalités humaines. Parce qu'elle donne une orientation historique à la manière d'appréhender le réel et parce qu'elle inscrit l'individu dans «un devenir personnel et collectif» (Audigier, 2005a, p. 95), la conscience historique est un axe central de la pensée historienne et, partant, de l'enseignement de l'histoire (Körber, 2006). Celui-ci toutefois, dans sa pratique, est encore peu orienté vers le développement de la conscience historique des élèves.

> La conception de l'enseignement de l'histoire en termes de développement de la conscience historique des élèves a des implications d'une portée considérable qui exigent du professeur un remaniement radical de son approche de la formation historique. Elle impose notamment qu'il acquière des notions

> quant à la manière dont l'apprentissage et l'utilisation de l'histoire en classe peuvent s'apparenter à l'apprentissage et à l'utilisation de l'histoire hors de l'école. (Jensen, 2000, p. 97)

La reformulation des finalités scolaires en termes de conscience historique exige un changement profond de paradigme.

Une reconnaissance de la fonction sociale de l'histoire

Le développement de la pensée historienne des élèves est lié à leur connaissance de «la valeur de l'histoire et de la pensée historique dans une société démocratique» (Martineau, 1999, p. 140). D'où le principe d'un enseignement qui, plutôt que de former des historiens en herbe, explicite les finalités particulières de l'histoire scolaire. Celle-ci permet par exemple «de replacer la démocratie dans la durée» et de montrer ainsi qu'elle est «un produit de l'évolution inscrit dans des événements, des institutions et des pratiques sociopolitiques» (p. 140).

Partir du principe que l'histoire a une valeur éducative n'est pas suffisant. Encore faut-il le dire aux élèves et le mettre en pratique. A titre d'exemple, une situation de travail scolaire qui porte sur un cas exemplaire d'usage politique du passé – par exemple le mythe d'une Suisse résistante durant la Seconde Guerre mondiale dont il a été question au chapitre 2 – permet d'illustrer à la fois la fonction sociale et la valeur éducative de l'histoire et de ses modes de pensée. Comprendre cela est la condition nécessaire au «transfert et à la mobilisation» ultérieure de telles connaissances et aptitudes «dans des situations complexes, bien au-delà des exercices classiques de consolidation et d'application» (Perrenoud, 2000, p. 51). L'histoire s'affirme alors comme un «outil de participation sociale éclairée en démocratie», un instrument de conceptualisation de situations pratiques et un moyen utile pour «débusquer la désinformation» parmi les usages faits du passé (Martineau, 1999, p. 141). La reconaissance de la fonction sociale de l'histoire est en somme la dimension réflexive de la pensée historienne, dans la mesure où elle exige un positionnement critique, à l'égard de sa propre culture, qui repose sur la conscience des trois autres dimensions que sont un esprit critique, une conception problématisée de l'histoire et une conscience historique.

Ces quatre dispositions intellectuelles permettent de définir un cadre théorique pertinent pour penser un enseignement visant le développement de la pensée historienne des élèves. Qu'en est-il de ces derniers?

Dans quelle mesure leurs positionnements à l'égard de la discipline font-ils écho à la pensée historienne scolaire? Un tour d'horizon de recherches didactiques sur les représentations des élèves fournit quelques pistes sur la manière dont s'expriment leur esprit critique, leur conception de l'histoire, leur conscience historique et leur reconnaissance de la fonction sociale de l'histoire.

Représentations des élèves

Depuis quelques décennies, la didactique de l'histoire multiplie des études empiriques, des analyses de situations scolaires et des enquêtes sur les représentations que les élèves ont de l'histoire, interrogeant ainsi l'écho que rencontre l'évolution de la discipline scolaire. Ces travaux mettent en évidence une «épistémologie spontanée» des élèves caractérisée par les représentations que ceux-ci ont de l'histoire et de son enseignement (Audigier & Fink, 2010). Cette épistémologie spontanée se pose comme un cadre de référence pour effecuter des apprentissages en histoire et joue de ce fait un rôle important dans leurs attitudes, leurs comportements, leurs réussites en histoire. En pointant la corrélation entre la représentation qu'un élève a de l'histoire et sa capacité à s'approprier une méthode et un langage spécifiques à la discipline historique, de telles recherches fournissent des clés d'analyse fondamentales sur la question du développement de la pensée historienne des élèves. Il importe en effet de tenir compte de ces représentations pour penser des dispositifs en mesure d'agir sur celles-ci et de favoriser les apprentissages souhaités.

Recherche de grande envergure, le projet «Youth and History», initié dans le milieu des années 1990 par von Borries (Allemagne) et Angvik (Norvège) a piloté les études menées dans 27 pays européens sur la thématique de la conscience historique et de l'implication politique des adolescents.[18] Cette recherche a notamment permis de montrer que la plupart des élèves interrogés voient comme principale finalité du cours d'histoire l'acquisition de connaissances factuelles sur des événements et des personnages historiques majeurs. De manière générale, ils tendent à concevoir

18 L'enquête a été effectuée au niveau du secondaire I. Voir le site Internet du projet: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Projekte/Youth_and_History/HOMEPAGE.HTM>.

l'histoire comme un récit linéaire, factuel, politique et identitaire, et non comme un discours problématisé et interprétatif sur les réalités passées.

Parmi les nombreuses publications issues de ce projet, Mousseau et Tutiaux-Guillon (1998) donnent quelques résultats sur l'association que font les élèves français entre l'histoire, une vision du monde et leur propre rôle dans ce monde. La notion de conscience historique qualifie ici la présence de «corrélations entre interprétations du passé, perceptions du présent et attentes de l'avenir chez les adolescents scolarisés» (p. 7). Elle porte sur la mise en relation des trois temporalités en jeu: le passé, le présent et l'avenir. Les résultats de l'étude montrent qu'il y a corrélation entre passé, présent et futur pour la moitié des élèves interrogés. Si le lien entre le passé et le présent – le passé qui explique le présent – existe pour environ trois-quarts des élèves, ce chiffre diminue d'un tiers dès lors qu'il s'agit, pour l'élève, de mettre l'histoire en lien avec son avenir et avec son propre rôle dans la société. Pour la plupart des élèves, l'histoire est certes une référence pour imaginer l'avenir, mais ils ne reconnaissent pas l'orientation pour le futur comme un des buts affirmés de la discipline. La moitié d'entre eux conçoit l'histoire scolaire comme le récit d'un passé révolu, sans rapport avec la vie personnelle. D'autre part, pour la grande majorité des élèves, l'histoire est un «récit du vrai» (Mousseau & Tutiaux-Guillon, 1998, p. 72). Une telle conception est difficilement conciliable avec le projet d'outillage intellectuel et de développement de la conscience historique auquel aspire l'enseignement de l'histoire. L'identité des adolescents se construisant surtout dans l'individualisme, le rôle joué par une discipline vecteur d'identités collectives reste faible. Si l'histoire scolaire a une fonction dans l'orientation pour l'avenir, c'est d'abord, dans l'esprit des élèves, à titre individuel, en tant que contribution à la formation personnelle, en tant que culture générale.

Les travaux de Lautier[19] montrent également que la connaissance historique est, pour les élèves, avant tout un savoir «utile» et d'ordre «privé» (1997a). L'histoire est élément de culture que l'on acquiert par curiosité ou par quête de racines et qui permet de s'orienter dans le monde actuel. Une majorité d'élèves – environ 70% – entretient un rapport «intime» ou «interne» à l'histoire, c'est-à-dire qu'ils considèrent la connaissance historique comme source de compréhension du monde actuel et de la possibi-

19 L'enquête a été effectuée auprès d'élèves de Quatrième, Troisième, Seconde et Première en France, années qui correspondent aux deux dernières années du secondaire I et aux deux premières années du secondaire II.

lité d'agir sur lui (Lautier, 2001, p. 62). Un tel rapport «intime» à l'histoire est synonyme d'une conscience historique dans la mesure où il exprime la capacité d'un élève à se penser dans une relation de réciprocité aux autres, dans le passé, dans le présent et dans le futur. La finalité de la connaissance historique dépasse le cadre scolaire. A l'inverse, environ 30% des élèves sont dans un «rapport d'externalité à l'histoire», c'est-à-dire que celle-ci n'est pas mise en lien avec leur vécu et leur expérience personnelle. Le passé est révolu; la connaissance à son propos n'a pas ou peu de rapport avec le monde actuel et l'univers extrascolaire. L'élève «externe» ne perçoit pas les liens généalogiques qui le lient au passé, d'où sa «difficulté à penser l'altérité des liens sociaux» (Lautier, 1997a, p. 58). Il se caractérise par une absence de conscience historique.

Ces résultats corroborent les constats d'Audigier à propos du rapport personnalisé des élèves à l'histoire scolaire: c'est une discipline qui sert d'abord «pour soi, pour sa culture, pour son usage privé» (1993, p. 568). Si la relation à l'histoire est majoritairement «intime», elle est aussi principalement conçue par les élèves comme relatant un passé non seulement révolu, mais dont l'évolution était inéluctable. Une telle vision linéaire de l'histoire «rend difficile la prise en compte de reculs, des rythmes différents, de la liberté et de l'initiative des acteurs» (p. 569). Les outils intellectuels que la discipline historique fournit aux élèves sont au service d'un impératif d'établissement de la vérité sur ce qui s'est réellement passé autrefois. Même si certains élèves sont capables d'énoncer doutes et interrogations et sont parfois ouverts à une confrontation des points de vue, cet esprit critique reste néanmoins au service d'une quête de *la réalité* du passé. L'histoire, c'est «apprendre les énoncés propres à [l'histoire] et apprendre à en faire les exercices. Ce n'est pas apprendre à donner du sens et encore moins à l'exprimer» (p. 585). Une telle conception de l'histoire est peu propice à favoriser les dispositions intellectuelles nécessaires à l'exercice d'une pensée historienne.

C'est notamment à l'appui des résultats de ces enquêtes et des tendances générales qu'elles permettent de dégager, qu'une équipe de recherche de l'Université de Genève a réalisé une enquête auprès d'un échantillon de 276 élèves des trois degrés de l'école secondaire obligatoire genevoise (Cycle d'orientation).[20] L'analyse des questionnaires a notam-

20 Audigier F. *et al*. (2004). Le rapport peut être téléchargé à l'adresse suivante: <http://www.unige.ch/fapse/edhice/textesenligne/textesedhice/cyclehistoire rapport.pdf>.

ment porté sur la catégorisation des élèves en fonction d'un rapport «intime» ou «externe» à l'histoire (en reprenant la distinction de Lautier) et d'une conception «réaliste» ou «constructiviste» de l'histoire. Une conception «réaliste» de l'histoire se définit par la perception «objective, linéaire et déterministe» du passé.

> Dans cette optique, la reconstitution du passé s'apparente à l'établissement objectif des événements. La connaissance des faits est affaire de vérité que l'historien doit découvrir et non inventer ou interpréter. Cette histoire est également conçue comme linéaire et ponctuée par des repères temporels fixes. (Audigier *et al*., 2004, p. 8)

Cette conception fait écho à la formule de Ranke, historien allemand du XIXe siècle, qui attribue à l'historien la mission de «montrer comment les choses ont vraiment été» (Noiriel, 1996, p. 47).[21] En revanche, une conception «constructiviste» ou problématisée de l'histoire implique la prise en compte des modes de pensée de la discipline.

> [Elle] traduit le souci d'intégrer l'historien, sa position dans le processus de fabrication du savoir historique ainsi que le contexte social. Il n'y a plus une seule vérité à propos du passé mais des interprétations diverses, qui suscitent autant discussion que controverse. (Audigier *et al*., 2004, p. 8)

Les résultats de l'enquête ont permis de dégager quelques tendances relatives aux conceptions que les élèves ont de l'histoire, de son apport et de ses fonctions. 40% des élèves ont conscience de leur statut d'acteur dans le monde social: ils se caractérisent ainsi par un rapport intime à l'histoire. Celle-ci est reconnue pour son utilité praxéologique, c'est-à-dire qu'ils conçoivent la connaissance du passé comme contribuant à la possibilité d'agir sur le monde. 60% des élèves se caractérisent par un rapport externe à la discipline, parmi lesquels 30% ne voient dans l'histoire ni apport personnel ni fonction collective. L'utilité de l'histoire est majoritairement associée à de la connaissance plus qu'à un mode de compréhension,

21 Notons que ces mots de Ranke, écrits en 1824 en introduction à un ouvrage portant sur les rapports entre histoire et philosophie, la première étant selon Ranke une discipline empirique, la seconde reposant sur des spéculations, ont été depuis lors extraits de leur contexte et ont généré un contresens dans la manière de s'y référer comme un exemple de pensée «réaliste» (Noiriel, 1996, p. 51-52).

d'action ou de construction identitaire individuelle ou collective. L'expression d'un apport au niveau personnel de l'histoire reste là aussi plus marquée que celle de finalités collectives et citoyennes: ces dernières figurent parmi les propositions les moins retenues par les élèves. Par exemple, si 65% des élèves plébiscitent la proposition: «étudier l'histoire *me* permet de mieux comprendre la société dans laquelle *je* vis», ils ne sont plus que 15 % à approuver la proposition: «apprendre l'histoire permet de mieux comprendre la société dans laquelle *on* vit» (p. 12).

La catégorisation des élèves entre conception «réaliste» ou «constructiviste» est complexe et varie en fonction des questions posées. Par ailleurs, ces catégories sont à comprendre comme des pôles entre lesquels l'esprit navigue selon les circonstances et qui ne s'excluent pas l'un l'autre. Un même élève peut présenter des conceptions de type à la fois «réaliste» et «constructiviste» en fonction des questions qui lui sont posées, des thématiques qui sont abordées. Des tendances générales peuvent néanmoins être dégagées. L'enquête montre que seule une faible majorité d'élèves considère l'histoire scolaire comme une matière résultant d'une construction, d'une quête de compréhension, d'un travail d'interprétation et de mise en récit. Les travaux de Lautier ont déjà montré que les élèves conçoivent l'histoire comme relatant les événements «dignes d'être retenus par l'histoire» et en fonction de leur «capacité à entraîner un changement» (Lautier, 1994, p. 69). La recherche d'une explication au changement prime sur les conditions de production et d'élaboration des événements. Même si l'histoire est largement associée à des connaissances objectives et vraies, les réponses des élèves tendent aussi vers une conception «constructiviste» de l'histoire. Seules les réponses de 15% des élèves interrogés relèvent d'une conception exclusivement «réaliste» (Audigier *et al*., 2004, p. 8).

Avec ces différentes enquêtes, émerge une série de constats récurrents. Premièrement, le rapport entretenu à l'histoire et à l'enseignement scolaire de l'histoire est traversé par une forte tension entre une discipline historique confinée à l'étude du passé et un domaine de connaissances fortement relié à la compréhension des sociétés présentes. D'une manière générale, l'interaction entre passé et présent qui caractérise le récit historique semble difficilement appréhendable pour les élèves. D'autre part, comme le signifiaient déjà l'enquête «Youth and history» et son volet français, les réponses des élèves témoignent d'un contraste fort entre un apport personnel reconnu et apprécié pour nombre d'entre eux et un apport collectif assez largement rejeté et non reconnu. Cet écart entre ce qui relève de l'individuel et ce qui construit le collectif pose la question d'une

évolution plus globale des valeurs individuelles au sein de nos sociétés. Enfin, du côté des pratiques d'enseignement, les élèves expriment le plus souvent l'image d'une discipline scolaire qui reste très marquée par une transmission systématique de connaissances (Audigier & Fink, 2010).

Toutefois, ces recherches montrent également qu'un nombre non négligeable d'élèves entretient un rapport intime à l'histoire et tend à une conception «constructiviste» ou problématisée de la discipline. Un tel constat invite à explorer plus avant la suggestion de Martineau (1999) selon laquelle il existe un lien entre l'explicitation de l'opération historiographique et l'expression d'une pensée historienne. L'hypothèse sous-jacente est que la pensée historienne serait corrélative d'un rapport intime à l'histoire et d'une conception «constructiviste» ou problématisée de la discipline. Un travail didactique, centré sur le développement des quatre dispositions intellectuelles que sont l'esprit critique, la conception problématisée de l'histoire, la conscience historique et la reconnaissance de la fonction sociale de l'histoire, pourrait dans ce cas favoriser, chez les élèves, le développement ou l'expression d'une pensée historienne.

Au cours des 40 dernières années, de nombreuses recherches consacrées à l'enseignement de l'histoire ont mis en doute la pertinence d'une transmission chronologique et linéaire des faits marquants du passé et ont montré l'importance de privilégier les modes de pensée de la discipline historienne, d'en souligner les apports et les enjeux intellectuels. Ces recherches sont à l'origine de la révision des plans d'études de nombreux pays occidentaux et de la redéfinition des finalités de l'histoire non plus seulement en termes de transmission de connaissances nécessaires à une culture commune, mais aussi d'apprentissage d'un mode de raisonnement propre à la pensée historienne qui soit en mesure de développer les compétences citoyennes des élèves. Les chercheurs s'accordent pour souligner l'intérêt didactique d'une mise au contact des élèves avec des sources historiques variées et contradictoires.[22] La confrontation à l'opération historiographique et à la nature interprétative de la discipline poursuit l'objectif de développer la pensée historienne des élèves.

Les questions historiques qui font débat, pour lesquelles les controverses subsistent tant au sein de la communauté historienne que dans

22 Voir par exemple les comptes-rendus de recherches publiés dans la revue *Le cartable de Clio*. Notamment: Bugnard (2001); Cooper & Capita (2003); Dallou (2004); Fernandez & Moritz (2001); Hassani Idrissi (2004); Jadoulle (2004); Martineau & Déry (2002); Portelli (2004); Tutiaux-Guillon (2002).

l'espace public (Bonafoux, De Cock & Falaize, 2007) se prêtent particulièrement bien à ce type d'exercice. Elles touchent précisément aux dispositions intellectuelles qui qualifient la pensée historienne. Elles permettent de travailler à la construction d'un socle de connaissances factuelles participant d'une culture commune et d'un sentiment d'appartenance à un espace politique. Elles favorisent également le développement d'un outillage conceptuel disciplinaire nécessaire à l'exercice d'un esprit critique et pouvant être simultanément réinvesti dans l'interprétation d'une réalité présente: une question historique faisant débat. La fonction sociale de l'histoire dans l'espace public devient d'autant plus explicite. Les controverses à propos du passé permettent également de souligner la nature construite de la discipline historique – une démarche intellectuelle interprétative – à des élèves qui la conçoivent pour beaucoup comme une science objective restituant le passé pour ce qu'il fut.

Parmi les questions historiques qui font débat et qui sont présentes dans l'espace scolaire, celles qui concernent la dialectique mémoire et histoire figurent aujourd'hui en bonne place. La confrontation des élèves à la pluralité des discours mémoriels – par exemple à la parole des témoins – et des interprétations historiques crée un terrain fécond pour dépasser les mécanismes explicatifs généralement mis en œuvre par les élèves: par exemple, «le recours à la cause unique, la recherche de responsables, une certaine décontextualisation par explications quotidiennes, banalisées» (Lautier, 1994, p. 70). Elle favorise l'entrée dans le champ de la pensée historienne. Ce sont ces questions qui sont explorées dans le chapitre suivant.

Chapitre 4
Les témoins dans la classe: approche didactique

> Or l'élection de Lindbergh avait pour moi levé tout doute sur ce chapitre: la révélation de l'imprévu, tout était là. Retourné comme un gant, l'imprévu était ce que nous, les écoliers, étudions sous le nom d'«histoire», cette histoire bénigne, où tout ce qui était inattendu en son temps devenait inévitable dans la chronologie de la page. La terreur de l'imprévu, voilà ce qu'occulte la science de l'histoire, qui fait d'un désastre une épopée.
>
> Philippe Roth (2006, p. 140-141)

L'extrait du roman de Philippe Roth en ouverture de ce chapitre fait référence à la découverte que fait le narrateur, à l'âge adolescent, de l'imprévisibilité du présent. Dans son roman, Roth imagine les conséquences sur le déroulement de la Seconde Guerre mondiale et sur les conditions de vie de la population juive américaine – dont le narrateur – de la modification d'un seul événement: l'élection de Lindbergh, favorable à Hitler, et non de Roosevelt aux présidentielles américaines de 1941. Roth met en évidence le déroulement linéaire et déterminé du récit historique – évoqué aux chapitres précédents – auquel échappent difficilement l'histoire et son enseignement. Répondant à un souci de quête d'intelligibilité face à un passé complexe et chaotique, aux réalités et expériences humaines multiples et parfois insaisissables, le récit historique se déroule tel un fil continu. Il est reconstruit autour d'un «temps maîtrisé» à partir d'un travail de questionnement, de périodisation aux temporalités multiples[1] et

1 En référence aux travaux de Braudel sur les trois temps de l'histoire. Le temps long, quasi immobile, des rapports que l'homme entretient avec son milieu naturel; le temps moyen des groupes sociaux; le temps court de l'individu et de l'événement.

de comparaison (Audigier, 2007, p. 1). L'histoire instaure des relations entre les événements, établit entre eux des simultanéités et des successions, dans un rapport de causalité où «ce qui se produit après est causé par ce qui a existé avant» (Audigier, 2007, p. 2). Le chercheur tout comme l'enseignant connaît la fin de l'histoire. La révélation de l'imprévu que raconte Roth fait référence au présent du passé,[2] à toute l'incertitude qui régnait dans le passé – tout comme elle règne dans le présent d'ailleurs – face à l'avenir. Les protagonistes d'autrefois ignoraient l'issue des événements de la même façon que les acteurs du présent ne connaissent pas l'avenir. Lorsqu'on construit, écrit, transmet l'histoire, on tend à gommer cette imprévisibilité pourtant fondamentale pour une compréhension des relations entre le passé, le présent et l'avenir. Or une des missions éducatives centrales de l'histoire est précisément de mettre en lumière l'historicité du présent, de favoriser la prise de conscience du rôle d'acteur que chaque individu joue par rapport à un destin individuel et collectif et de la marge de manœuvre dont il dispose pour agir en fonction d'un avenir souhaité et souhaitable. La mise en lumière de cette dynamique d'imprévisibilité intrinsèque à la relation entre passé, présent et futur – notamment à partir d'exemples historiques – montre que le passé avait d'autres issues possibles, des «potentialités non accomplies» (Lepetit, 1999, p. 280) et qu'en découle le caractère non inéluctable du devenir historique.

Le témoignage oral articule précisément les trois temporalités que sont le passé du présent, le présent du passé et le passé du passé. La confrontation aux récits individuels et pluriels à propos du passé atténue le sentiment d'inéluctabilité du déroulement historique et dévoile un environnement au sein duquel des individus ont fait des choix qui se sont – ou pas – répercutés sur le présent. Les témoignages révèlent le champ d'expérience, l'espace d'initiative et l'horizon d'attente propres au passé (Koselleck, 1990; Ricœur, 1985).

> D'un côté le présent historique est, à chaque époque, le terme ultime d'une histoire accomplie, lui-même fait accompli et fin de l'histoire. De l'autre, à chaque époque aussi, le présent est – ou du moins peut devenir – la force inaugurale d'une histoire à faire. (Ricœur, 1985, p. 345)

Cette qualité de médiation du témoignage oral entre l'«inattendu» et l'«inévitable» (Roth, 2006) s'avère particulièrement intéressante en situation d'enseignement de l'histoire.

2 Voir chapitre premier.

Si l'histoire et son enseignement ont pour fonction d'«injecter de la raison dans la mémoire» (Ségal, 1991, p. 106), cela n'implique pas pour autant qu'il faille écarter la mémoire et l'incertitude du passé qu'elle révèle. Le travail d'histoire consiste à en analyser les diverses manifestations de manière à ce qu'elle puisse participer à une meilleure connaissance et compréhension du passé et du présent. C'est précisément la perspective de l'enseignement de l'histoire tel qu'il est conçu au sein de l'école obligatoire genevoise.

Histoire et mémoire à l'école

Dans le canton de Genève, l'enseignement de l'histoire est avant tout orienté vers la formation intellectuelle des élèves et la construction d'une pensée critique, avec un accent mis sur les modalités de sa transmission.[3] La distinction entre la mémoire et l'histoire est un des objectifs d'apprentissage, avec pour but d'apprendre aux élèves à différencier l'histoire – science humaine qui cherche à reconstituer et à comprendre le passé – et la mémoire – phénomène de société qui participe à la manière dont la collectivité se situe dans le présent et l'avenir. Ce travail de mémoire et d'histoire est explicité dans le cinquième objectif d'apprentissage et les six «objectifs intermédiaires» qui le qualifient:

> Cinquième objectif d'apprentissage
>
> Distinguer l'histoire et la mémoire, se montrer lucide et critique en matière commémorative.
>
> – Savoir identifier dans la société les diverses manifestations de la mémoire: commémorations, musées, associations, etc.;
>
> – Prendre en considération la mémoire biographique, basée sur des témoignages directs, et la mémoire culturelle, portant sur des faits plus anciens;
>
> – Prendre conscience de l'intérêt de préserver la mémoire et des conséquences de son extinction éventuelle pour des peuples, des minorités, des métiers, etc., ainsi que pour les victimes des faits les plus tragiques de l'histoire humaine;

3 Concernant les objectifs d'apprentissage d'histoire au niveau de l'école secondaire obligatoire à Genève, objectifs en vigueur au moment de cette recherche, voir chapitre 3.

- Différencier à partir d'exemples présentés en classe la mémoire basée sur des légendes ou des mythes et la mémoire fondée sur des événements précis et bien établis;
- Connaître des exemples d'abus de mémoire et percevoir en quoi ils sont dangereux: manipulations à caractère nationaliste ou identitaire, négationnismes, etc.;
- Comprendre la nécessité de mémoires plurielles à partir d'exemples (concernant plusieurs peuples ou au sein d'une même communauté) où des mémoires qui se contredisent contiennent toutes une part de légitimité. (*Plan d'études*, 2001, p. 2/15)[4]

Sont ainsi énoncées les principales préoccupations auxquelles l'histoire et son enseignement sont confrontés face à la mémoire. La mémoire et l'histoire ne sont pas opposables comme une expression affective et identitaire pour la première et une approche raisonnée et critique pour la seconde. Comme le montre le cas de la Seconde Guerre mondiale en Suisse, l'histoire est aussi traversée de tensions idéologiques et identitaires qui agissent au détriment d'une quête de vérité. La mémoire remplit dans ces cas une fonction de contre-histoire au sens positif d'émancipation d'une représentation édulcorée et inexacte du passé (Tutiaux-Guillon, 2006). Ainsi, loin d'être des phénomènes complètement séparés, la mémoire et l'histoire se complètent, interagissent, souvent par l'intermédiaire de la parole des acteurs du passé: les témoins.

Les témoins en situation scolaire

Dans une situation exceptionnelle de rencontre et de dialogue, les témoins sont appelés en milieu scolaire non seulement à devenir des vecteurs de transmission intergénérationnelle d'une mémoire collective et culturelle partagée, mais également à participer à des dispositifs didactiques jugés propices au développement de compétences historiennes et intellectuelles chez les élèves. Le processus de dénaturalisation (le témoin ne dit pas la réalité du monde) et d'analyse discursive et factuelle que requièrent les témoignages oraux en tant que sources de connaissance et de compréhension du passé sont l'occasion de travailler les modes de construction et de pensée de l'histoire. En effet, le témoignage oral se prête bien à une

4 Cet objectif d'apprentissage, bien que formulé différemment, reste présent dans le nouveau Plan d'études romand introduit en 2011.

déconstruction du discours et de ses modalités de construction. Pour cela, il s'agit de travailler au moins quatre axes.[5]

Premièrement, tout témoignage est une reconstruction à partir de représentations dont le témoin s'est imprégné au cours de sa vie ultérieure à l'événement relaté et qui font naviguer ses souvenirs, de façon non linéaire, entre mémoire individuelle, mémoire collective d'un ou de plusieurs groupes, mémoire(s) officielle(s).

Deuxièmement, la mémoire individuelle n'est pas nécessairement conforme à la réalité du passé. Le témoin tend en effet à généraliser ses propos, extrapolant sa propre expérience comme si elle était le reflet d'un vécu collectif et univoque.

Troisièmement, les faits rapportés par le témoin sont – de manière consciente ou involontaire – sélectionnés, périodisés et surtout hiérarchisés en fonction de son expérience personnelle passée et présente. Tout discours est orienté par les questionnements contemporains à son énonciation et à des valeurs défendues.

Quatrièmement, l'immédiateté d'une histoire du temps présent à laquelle il est fait référence dans un témoignage, l'absence d'une distance temporelle avec un objet historique souvent socialement vif, rendent d'autant plus difficile son appréhension critique et distanciée. Face aux émotions, la raison tend à manquer de vigueur.

Expliciter ces différents aspects comme autant d'écueils à garder à l'esprit face aux discours mémoriels et, par extension, à l'égard de tout discours sur le passé, c'est donner aux élèves les moyens de penser l'histoire. Tel est l'enjeu central de l'utilisation du témoignage oral en classe d'histoire. Le travail d'historicisation donne sens aux expériences des témoins; les expériences des témoins donnent sens aux concepts historiques auxquels les élèves sont confrontés. La conscience des limites du dispositif permet de l'envisager à distance des pratiques ordinaires de manière à ce qu'il serve un tel travail d'histoire: «scolariser les mémoires déplace le statut épistémologique du savoir scolaire et oriente les pratiques vers la controverse et le débat» (Tutiaux-Guillon, 2008, p. 39).

---

5 En référence aux réflexions menées par des formateurs sur l'utilisation du témoignage oral en classe. Voir <http://artic.ac-besancon.fr/lp_lettres/groupedetravail/temoignage/menuintroductiongenerale.htm>.

L'histoire orale à l'école

Dans un contexte social de valorisation de l'intime, le témoignage est devenu une forme moderne d'autobiographie (Waintrater, 1996). Il affirme sa prégnance au cœur de la société et de l'école et plus particulièrement dans la classe d'histoire où des projets scolaires ayant recours aux témoins se multiplient. En France, l'utilisation du témoignage oral est même inscrite au programme de l'enseignement de l'histoire contemporaine. La «journée de la mémoire de l'Holocauste et de la prévention des crimes contre l'humanité» dans les établissements scolaires européens, introduite en 2002 par le Conseil de l'Europe et adoptée par les ministres européens de l'éducation – en Suisse aussi –, contribue à l'augmentation de projets scolaires recourant à des témoins des événements «commémorés». Les acteurs individuels sont au cœur des dispositifs mis en œuvre.[6]

Les situations didactiques d'histoire orale prennent des formes variées, parfois combinées: rencontres entre un ou plusieurs témoins et un groupe d'élèves; projets de récolte de témoignages où les élèves interviewent des témoins, retranscrivent les entretiens, les mettent parfois en récit en les confrontant à d'autres sources, constituent un fond d'archives ou réalisent un petit film; voyage en compagnie d'un témoin sur les traces de son histoire (par exemple les voyages au camp d'Auschwitz); projection, en classe ou en dehors, de témoignages audiovisuels ou de films les prenant pour principale matière.

A la fois porteur d'une expérience singulière souvent extrême et vecteur de transmission intergénérationnelle d'une mémoire collective, le témoin est convoqué dans l'enseignement de l'histoire pour livrer son récit. Sa présence, majoritairement liée à l'émergence du fascisme et du nazisme, des mouvements de résistance et de la destruction des Juifs d'Europe, matérialise l'importance accordée à la connaissance des événements traumatiques de la Seconde Guerre mondiale et dont la société occidentale contemporaine tend à proscrire l'oubli (Eckmann & Heimberg, 2011). La force du récit et l'émotion qu'il contient sont généralement considérées comme assurant une meilleure transmission du passé par un accès à sa dimension humaine et favorisant ainsi les apprentissages des élèves. Pareille «pédagogie du bouleversement affectif» («Betroffenheitspädagogik»)

6 L'Allemagne, la France et la Suisse ont retenu la date du 27 janvier, anniversaire de l'ouverture du camp d'Auschwitz, pour instituer cette Journée de la mémoire.

est particulièrement répandue en Allemagne (Oeser, 2010). Susciter l'émotion des élèves et leur identification aux victimes répond à la priorité donnée à la transmission de valeurs politiques et morales, «supposant un passage automatique de l'affectif au comportement électoral et civique» (Oeser, 2010, p. 82). En effet, les témoignages répondent également à la finalité éducationnelle de prévenir, auprès des nouvelles générations, la répétition d'actes d'inhumanité similaires à ceux évoqués par les témoins (Basuyau, 2004; Ernst, 2000; Forges, 1997). Evoquer, par exemple, les mécanismes du nazisme et «la banalité du mal» suffirait en somme à prévenir à l'avenir l'adhésion à un nouvel Etat totalitaire et criminel. Diverses études, dont la plus connue et percutante est celle de Milgram, ont pourtant montré la bien faible utilité de principes éthiques et moraux «pour nous *prévenir* contre les effets potentiellement funestes de certaines formes d'obéissance» (Terestchenko, 2005, p. 136).[7] Ce sont les mêmes doutes qu'Adorno exprime dans ses travaux à propos de l'efficacité d'un enseignement axé sur la transmission de valeurs. Réfléchissant à la manière d'éduquer après Auschwitz, Adorno défend bien plus le principe d'autonomie individuelle et d'autoréflexion comme moyen de résistance aux diverses formes d'oppression (Eckmann, 2005).[8] Il n'empêche que la représentation d'un effet préventif de la connaissance des crimes commis par le passé est largement répandue dans les finalités et les vertus éducatives attribuées à l'enseignement de l'histoire en général, à la rencontre avec des témoins en particulier.

Le recours au témoignage ne se limite pas aux événements de la période nazie. Au-delà des faits traumatiques et dans une perspective d'histoire sociale et locale, il répond aussi au souhait d'introduire en classe des personnages généralement absents de l'histoire enseignée et dont les conditions de vie constituent l'intérêt central de l'histoire orale. Il s'agit notamment

7 Professeur au département de psychologie sociale de l'université de Yale, Stanley Milgram (1933-1984) a conduit plusieurs expériences au début des années 1960 pour évaluer le comportement d'obéissance ou de désobéissance, face à un pouvoir d'autorité, d'individus mis en situation de devoir infliger à autrui une souffrance de plus en plus insoutenable. Cette recherche poursuivait le but de mieux comprendre la participation massive aux atrocités commises par les nazis. Contrairement aux résultats attendus par l'équipe de recherche, une majorité des sujets testés ont résolu leur dilemme d'obéissance en se soumettant à l'autorité. Voir Terestchenko (2005), chapitre 5.

8 En réference à une conférence radiophonique prononcée par Theodor Adorno en 1966: *Erziehung nach Auschwitz*. Voir Tiedeman (1997).

des femmes, des enfants, des ouvriers, des acteurs de mouvements sociaux, de parcours migratoires et de cultures minoritaires. A Genève, par exemple, des projets scolaires d'histoire orale ont porté sur l'histoire et la mémoire de parcours migratoires, de la vie scolaire, de la condition des femmes ou des rites de passage (naissance, mariage, mort). Dans son ouvrage sur l'enseignement de l'Europe du XXe siècle, Stradling (2001, p. 236-237) suggère ainsi un certain nombre de thématiques se prêtant bien à l'utilisation de témoignages oraux. Citons les conséquences de l'évolution technologique sur la vie à la maison et au travail, ainsi que les modifications de la vie de famille, des rôles de l'homme et de la femme, des rapports intergénérationnels, des comportements sexuels et des mœurs, des loisirs, de l'hygiène et de la médecine, de l'habitat, des transports et de la communication, des secteurs d'activité professionnelle, de la citoyenneté, des valeurs morales, politiques, religieuses, identitaires, etc. Ces thématiques concernent les subalternes de l'histoire et les «bystanders» (Eckmann, 2005), tous ces petits acteurs du passé qui ne sont généralement pas pris en compte dans la «grande histoire». Leur vécu est bien plus proche de la réalité des élèves que ne le sont les actions des grands personnages qui marquent l'histoire. Il est probable que les élèves mettent d'autant plus en lien le passé relaté avec le présent qu'ils peuvent s'identifier aux acteurs qui en témoignent et, idéalement, se projeter à leur tour en tant qu'acteurs historiques.

Les finalités des dispositifs d'histoire orale sont donc multiples et peuvent combiner plusieurs objectifs d'apprentissage: confronter les élèves à une catégorie particulière de sources historiques; transmettre une mémoire collective dont les élèves deviennent à leur tour porteurs; répondre à un «devoir de mémoire» face aux négationnismes, par exemple concernant le génocide des Arméniens[9] ou le génocide des Juifs; effectuer un travail de mémoire permettant de réfléchir aux usages sociaux et politiques du passé et aux aspects sensibles de l'histoire collective; motiver les élèves par le recours à des outils pédagogiques considérés comme des éléments déclencheurs *a priori* efficaces; produire une expérience émotionnelle et/ou cognitive; humaniser le passé en montrant le rôle de l'individu dans l'histoire en tant qu'acteur responsable; ouvrir des perspectives d'histoire sociale et/ou immédiate qui prennent ancrage dans le monde des élèves (Eckmann, 2005; Tutiaux-Guillon, 2006).

9 Le génocide des Arméniens et sa négation ont constitué le thème de la Journée de la mémoire de 2007 à Genève.

Du témoin physique au support audiovisuel

La disparition progressive des témoins de la Seconde Guerre mondiale et la prégnance des projets d'histoire orale portant sur cette période rendent le recours à l'audiovisuel de plus en plus courant. Sans soulever la question des conséquences d'un tel changement de support et le justifiant par l'urgence et la nécessité de conserver ces mémoires, nombre de matériaux filmiques sont produits à l'usage des enseignants et de leurs élèves. Rappelons par exemple le projet de la Fondation Spielberg qui destine ses interviews filmées principalement à une utilisation scolaire.[10] En Allemagne aussi, de nombreux matériaux pédagogiques sur la période nazie sont élaborés à partir de témoignages oraux. En France, une version raccourcie de *Shoah* de Claude Lanzmann, accompagnée d'un livret pédagogique, a été spécialement et exclusivement réalisée pour un usage scolaire par le cinéaste lui-même et distribuée aux frais de l'Etat dans l'ensemble des lycées français.[11] Des projets scolaires donnent parfois jour à du matériel audiovisuel, comme par exemple dans le cas d'un lycée français où un groupe d'élèves a rencontré d'anciens déportés et effectué un voyage au camp de concentration de Ravensbrück en Allemagne. Un DVD documente leur cheminement à travers un film réalisé par trois élèves, mais aussi par d'autres matériaux audiovisuels issus de cette expérience.[12] La transmission intergénérationnelle participe ici à la construction identitaire des élèves pour les faire adhérer à une mémoire collective dont ils deviennent à leur tour porteurs par le biais de leur expérience personnelle. De tels projets poursuivent non seulement des objectifs de formation, en permettant à des élèves de travailler la matière historique et mémorielle, mais aspirent également à créer un matériel pédagogique et méthodologique utilisable par d'autres.

La production de matériaux audiovisuels avec et par les élèves est également présente en Suisse. A Genève par exemple, plusieurs projets scolaires autour de témoignages oraux de la Seconde Guerre mondiale ont dé-

10 Voir chapitre premier.

11 La version scolaire de *Shoah* a également été présentée à Genève.

12 *Passeurs de mémoire. Des résistants et déportés rencontrent des élèves.* CRDP, Académie de Créteil, 2003. Expérience réalisée au lycée Charles-le-Chauve de Roissy-en-Brie.

bouché sur la réalisation de films.[13] A côté de cette production «d'en bas», des institutions externes à l'école réalisent des ressources destinées à une utilisation scolaire. *Survivre et témoigner* (Pruschy, 2007), par exemple, paru en 2007, a été conçu pour l'enseignement de la Shoah dans la perspective d'une pédagogie de la mémoire spécifique au contexte suisse. Il s'agit d'un DVD centré sur les récits de six rescapés juifs des persécutions nazies, dont les destins ont été liés à la Suisse. Ils ont été choisis pour le caractère généralisable de leur expérience particulière et pour la proximité avec le monde des élèves qu'implique leur lien avec la Suisse. Le DVD offre également un nombre important de ressources à mettre en lien avec les témoignages. Reproductions et retranscriptions de documents historiques et entretiens avec deux historiens ayant participé aux travaux de la Commission Bergier permettent d'ancrer les témoignages dans leur double contexte historique: le temps de l'événement et le temps de sa remémoration. L'objectif didactique du matériel est au-delà de la transmission de la Shoah et s'inscrit dans une approche qui souligne la complémentarité de l'histoire et de la mémoire pour appréhender le passé et le présent.

> L'écoute des témoignages est une occasion de singulariser l'histoire et de lui donner un visage, d'évoquer l'humanité de l'autre; les documents d'époque, leur dimension locale, nationale et internationale et la confrontation à diverses interprétations historiques permettent de remettre les destins individuels dans un contexte global. (Eckmann *in* Pruschy, 2007, p. 11)

Le cahier pédagogique d'accompagnement du DVD propose deux contributions, l'une en allemand et l'autre en français, qui s'inscrivent dans deux perspectives didactiques complémentaires.[14] La première est orientée vers des propositions concrètes d'utilisation du matériel en classe. La seconde, plus réflexive, questionne l'exploitation didactique d'un tel matériel.

La première approche, essentiellement empathique, selon laquelle le DVD offre une série de documents permettant d'enseigner l'histoire de la destruction des Juifs et de la période du national-socialisme, considère les interviews comme une clé ouvrant la porte de cette histoire. Le témoignage

---

13 Citons *Une adolescente juive avant-guerre*, réalisé en 2003 par des élèves de dernière année de scolarité post-obligatoire dans le cadre d'un travail de maturité. Ou *Témoignage contre l'oubli*, témoignage d'une ancienne déportée juive, filmé et monté en 1998 par des élèves de dernière année d'école obligatoire.

14 Alexandra Binnenkade pour la contribution en allemand; Charles Heimberg pour la contribution en français.

oral est une source au même titre que n'importe quel document historique. Dès lors que l'élève apprend à lui appliquer les règles de la critique historique et à le confronter à d'autres sources, le témoignage répond aux exigences de l'enseignement de l'histoire: connaître et comprendre les événements du passé et leurs implications pour le présent et l'avenir. La seconde approche, plus critique du rôle des témoins sans écarter pour autant la force de l'empathie, voit le matériel proposé comme un bon élément déclencheur ou une illustration pour appréhender la mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale et de la Shoah à partir de la situation en Suisse. Mais l'auteur se garde de considérer le DVD comme «un moyen d'enseignement suffisant sur lequel pourraient se fonder [les] apprentissages» réalisés par les élèves (Heimberg *in* Pruschy, 2007, p. 36). Dans cette perspective, c'est une situation d'apprentissage orientée vers la mobilisation de modes de pensée de l'histoire qui est à même d'aider les élèves à produire du sens à partir des témoignages oraux. L'auteur suggère par exemple un travail de contextualisation tant au niveau factuel qu'au niveau de production des discours; un travail de comparaison avec d'autres récits, d'autres événements, d'autres époques; un travail sur la mémoire en tant qu'usage du passé dans le présent: pourquoi, pour qui, de quoi, comment témoigne-t-on et qu'est-ce que cela nous dit sur notre présent? Car, souligne l'auteur, même si la transmission de la Shoah aux nouvelles générations reste centrale, «il est surtout essentiel de ne pas figer le souvenir, d'éviter toute sacralisation et de permettre un véritable travail de mémoire» (Heimberg, 2007, p. 41). Un coffret DVD et deux approches didactiques différentes[15]: telle est aussi la réalité des pratiques d'histoire orale à l'école.

Les pratiques scolaires entre adhésion et distanciation

Les pratiques d'histoire orale à l'école sont multiples et s'articulent principalement autour de deux objectifs. Le premier vise à faire entrer l'élève dans la discipline historique par l'empathie, le témoin ayant une fonction de médiation entre le passé et le présent et la mémoire étant avant tout

15 Si les deux perspectives didactiques sont différentes, elles ne sont pas pour autant contradictoires. Une orientation plus réflexive, plus centrée sur la pensée historique, n'évacue pas pour autant la dimension affective et empathique du témoignage.

réminiscence. Le second objectif concerne une forme de dévoilement de l'opération historiographique, le témoin figurant la complexité à la fois des réalités passées et des interprétations historiques leur donnant sens. Il est à noter que les deux objectifs ne s'excluent pas l'un l'autre et que l'on peut les voir à l'œuvre de manière tout à fait pertinente au sein d'un même dispositif.

L'émotion comme entrée dans l'histoire

Lorsqu'elles visent le premier objectif, à savoir susciter l'empathie comme entrée dans l'histoire, les pratiques d'histoire orale font majoritairement appel à des témoins porteurs d'expériences extrêmes, par exemple d'anciens déportés de la Seconde Guerre mondiale (Juifs ou résistants) ou d'anciens appelés de la guerre d'Algérie. Le témoin a essentiellement une fonction de transmission du passé et de médiation entre le passé et le présent. Il est une passerelle vers l'histoire permettant d'humaniser le passé et son appréhension dans le cadre scolaire: «[L'histoire scolaire] ne se réduit plus, pour l'élève, à une série d'énoncés canoniques, mais concerne le destin des hommes» (Basuyau, 2004, p. 83). Le recours au témoignage permet également de donner voix aux expériences et aux points de vue de gens ordinaires, généralement peu représentés dans l'historiographie. Dans la mesure où elle rend tangible le passé par la présence physique d'acteurs de l'histoire auxquels il est possible de s'identifier, l'histoire étudiée en cours peut sembler moins éloignée et moins déconnectée du présent et de l'univers des élèves (Lee & Nasstrom, 1998). Le rapport de proximité est pensé comme contribuant à la mise en relation entre le passé et le présent, les élèves s'incluant dans ce passé et développant une conscience de leur propre rôle d'acteur de l'histoire. Celle-ci est aussi le fait des «petites gens». Le recours au témoignage oral peut alors agir sur la manière dont les élèves se représentent l'histoire.

> Le témoignage […] montre au minimum que l'histoire n'est pas écrite d'avance, mais qu'elle est faite par des êtres de chair et de sang qui sont, avant toutes choses dans une démocratie, responsables de leurs choix et libres de leur destin […]. (Schwab, 2001, p. 59)

La découverte, la rencontre, l'émotion, l'identification sont au cœur de la pratique. Le rôle de l'enseignant se manifeste principalement par un travail de contextualisation historique. La fonction du témoignage est d'abord

illustrative du passé, l'expérience individuelle du témoin caractérisant un contexte collectif. Il est souvent convoqué en guise d'élément déclencheur, «comme un instrument de connaissance initiale, comme une première approche d'un contexte social et d'un thème historique» (Dallou, 2004, p. 57). Mais il peut aussi servir à approfondir un thème préalablement étudié en classe. Basuyau, cité plus haut, perçoit l'intérêt du contact avec des acteurs du passé comme un moyen de «compléter les connaissances scolaires largement diffusées» à l'école de façon «déshumanisée» (2001, p. 11). Cette démarche renvoie au rôle joué dans l'espace public par des témoins porteurs d'une expérience collective: l'appel à l'émotion pour susciter une empathie plus grande que ne le permettent les documents écrits.[16] Le témoin remplace ou renforce le texte de l'histoire pour «établir des faits et corroborer ce que l'enseignant veut faire entendre de tel ou tel passé» (Tutiaux-Guillon, 2002, p. 92). La question des rapports entre la mémoire et l'histoire ne se pose pas. L'une et l'autre se mêlent afin de transmettre un discours à propos du passé. Cette approche n'est pas sans écueils. L'élève se croit confronté à l'histoire, alors qu'il se trouve face à une parcelle de mémoire, une expérience individuelle relatée par un témoin dont l'expérience est toujours particulière.

Si de telles approches peuvent en effet favoriser l'apprentissage en rendant les objets historiques moins distants de l'environnement immédiat des élèves, elles ne suffisent sans doute pas à atteindre la mise à distance exigée par les objectifs de l'histoire scolaire (Lautier, 2001; Tutiaux-Guillon, 2008). Certes, l'émotion permet une compréhension naturelle des histoires des témoins, à partir de conceptions que les élèves ont des comportements humains. Mais l'usage pédagogique de l'émotion peut s'avérer contre-productif et venir affaiblir les effets souhaités en termes d'apprentissage (Oeser, 2010). Il engendre aussi des difficultés d'ordre éthique dans la mesure où le respect dû au témoin en tant que personne rend mal aisée la mise à distance critique de son récit en tant que source historique (Eckmann & Heimberg, 2011). Pourtant, seul l'exercice d'une pensée raisonnée et l'historicisation de la mémoire – des mémoires – est à même de reformuler de tels récits en termes de connaissance historique.

> L'Histoire s'apprend par ajustements successifs de ses représentations sociales du passé (et du présent, et de la société, et de l'homme etc.), par ajustements et si possible complexification progressive des concepts, des schèmes

16 Voir chapitre premier, notamment à propos du procès Eichmann.

> de causalité, des conceptions du temps… c'est-à-dire des modes de pensée de l'Histoire. (Tutiaux-Guillon, 2006, p. 22)

La confrontation des élèves aux témoins du passé et à la relativité de leurs propos peut participer à ce processus d'ajustements et de complexification.

La relativité comme levier cognitif

L'utilisation des témoignages oraux dans une perspective historienne, dévoilant ses modes de pensée et de construction, requiert qu'on leur applique les mêmes principes et processus d'analyses que pour toute autre source d'information. C'est l'élaboration d'une pensée réflexive d'historicisation, et non la seule humanisation du passé, qui est au cœur du dispositif. Sans pour autant négliger l'apport de l'empathie, l'accent n'est pas mis sur la transmission mais sur la complexité de l'histoire. Celle-ci n'est plus présentée comme une entité abstraite. Les élèves acquièrent un certain nombre de concepts et d'outils dont le maniement leur permet d'analyser les discours véhiculés à propos du passé. Ségal voit dans l'utilisation du témoignage oral un moyen accessible pour les élèves d'aborder le concept braudélien de durée (temps long, temps moyen, temps court), le rapport entre temps et société et le concept de changement/permanence permettant de classer les événements, de les hiérarchiser, de proposer des périodisations. Dans ce contexte, l'intérêt d'un travail à partir de témoignages oraux est de permettre l'analyse de «la portée des événements retenus […] au-delà du moment où ils sont survenus» (Ségal, 1984, p. 106-107).

Avec le recours au témoignage oral à l'école, on se situe au cœur de la pensée mixte explicitée dans le modèle de compréhension de Lautier (1997a). Face aux récits des témoins, l'élève a d'abord recours à une pensée naturelle, sociale, riche de ses représentations personnelles à l'aide desquelles il peut comprendre, interpréter ce qu'il entend. Dans un second mouvement, l'élève est mis en situation d'exercer une pensée raisonnée, scientifique l'amenant à mettre à distance le discours mémoriel et à l'insérer dans une compréhension historique du passé. Cette compréhension est renforcée par la prise en considération de la nature polysémique des réalités passées. En effet, le recours aux témoignages oraux est un moyen privilégié de «recréer la multiplicité des perspectives qui existaient lorsque les événements se sont produits» (Stradling, 2001, p. 236). Il ouvre la voie à la remise en question des représentations et interprétations du passé pouvant être véhiculées comme autant de certitudes par les médias, les

manuels scolaires et les enseignants d'histoire. En donnant voix à la polysémie, l'histoire n'est plus une entité abstraite et univoque, ne rendant compte que de ce qui est partagé. Elle devient un ensemble pluriel qui englobe aussi des réalités individuelles. Le passé est alors un environnement au sein duquel des individus ont fait des choix qui ont eu – ou n'ont pas eu – des répercussions sur le présent. C'est en cela que l'histoire orale aide à «reconstruire le présent du passé, c'est-à-dire cet état d'incertitude quant à l'avenir qui caractérise toute vie humaine» (Heimberg, 2004a, p. 16). Elle permet de mettre en lumière les différentes possibilités d'avenir qui s'offraient dans le passé, celles qui se sont réalisées comme celles qui sont tombées dans l'oubli. L'objectif est que l'élève parvienne à transposer sa conscience de ce «présent du passé» à son propre présent et à son rôle d'acteur responsable. Au même titre que les témoins l'étaient pour les événements du passé. D'autre part, et de manière toute aussi centrale, la prise en compte de la polysémie des réalités passées éclaire la multiplicité des interprétations possibles de ces réalités: «c'est précisément à partir de ces interprétations partielles qu'il est possible de réfléchir sur la marge de manœuvre dont disposaient les acteurs à l'époque» (Eckmann, 2004, p. 165).

Dans cette perspective, passer des témoignages oraux à une histoire scolaire implique de conserver la trace des incertitudes sous-jacentes à tout discours historique, de présenter les versions du passé dans leur contexte d'énonciation dans le présent (Seixas, 2000). Ici, l'histoire orale en tant que méthode structurée et active pour expérimenter les modes de construction et de pensée de l'histoire, notamment au niveau de l'élaboration et de l'analyse de la source, permet d'interroger avec les élèves le rapport entre faits et vérité, entre passé et discours sur le passé. Le concept d'incertitude est au cœur des pratiques visant à initier les élèves à l'opération historiographique. Il caractérise la nature incomplète et soumise à interprétations des traces à partir desquelles l'historien construit son récit. Le travail de mise en relation de différents témoignages oraux et de confrontation à d'autres traces du passé (documents écrits principalement) vise à mettre en lumière la nature subjective, construite et incomplète de toute connaissance du passé. Les activités didactiques mises en œuvre pour aborder les témoignages ont alors pour objectif de faire comprendre aux élèves «que l'histoire n'est pas une science objective, mais qu'elle est liée et conditionnée par la subjectivité et le travail d'interprétation» (Dallou, 2004, p. 51). Le témoignage prend toute sa pertinence didactique dès lors que les élèves comprennent qu'il se situe à la fois dans le passé (le temps de l'expérience vécue) et dans le présent (le temps de l'ex-

périence relatée) et qu'il mêle faits et représentations (Eckmann, 2004). Ce sont à la fois les faits eux-mêmes et la manière dont ils sont élaborés, transmis et réceptionnés qui sont au centre d'une appréhension critique et raisonnée du témoignage oral en classe d'histoire.

La présence de ces interrogations épistémologiques dans le cadre des pratiques scolaires d'enseignement de l'histoire participe à l'importance accordée au développement de compétences critiques des élèves. Le développement de telles compétences passe par une mise en lumière de la démarche historienne, en privilégiant notamment l'analyse de sources, la confrontation d'interprétations historiques et la mise en récit du passé (Audigier, 1995; Heimberg, 2002a). De nombreux travaux soulignent l'importance de transmettre l'histoire non pas comme une réalité univoque, mais comme un discours sur le passé, qui ne prétend pas que les «mots sont les choses» (Audigier, 1997). L'histoire est un discours marqué par la subjectivité de ses affirmations; elle ne restitue pas tout le passé et implique un positionnement et la construction d'une opinion personnelle tant de la part de l'énonciateur que de son récepteur (René, 1991). Mais l'histoire est aussi une discipline fortement marquée par les questions identitaires. C'est le cas lorsque le témoin est convoqué en tant que support didactique dans une situation d'empathie relevant d'un «devoir de mémoire». Alors que l'école reste le lieu privilégié de transmission d'une culture commune – une mémoire collective –, on est confronté au paradoxe de vouloir d'un côté, former un esprit critique et, de l'autre, transmettre une vulgate. Une vision partagée et neutralisée du passé est nécessaire à la vie commune, mais elle tend *de facto* à l'univocité (Tutiaux-Guillon, 2002).

Un dispositif entre efficacité et obstacle

Si les enseignants ayant travaillé avec des témoignages oraux soulignent les effets positifs d'un tel dispositif sur la motivation des élèves et l'intérêt suscité pour l'histoire,[17] les apports en termes d'apprentissage restent peu

17 Voir notamment Schwab (2001) à propos du témoignage de l'ancien résistant dont l'enjeu civique est de venir «à l'appui d'un discours historique qui s'inscrit délibérément dans une approche civique et humaniste de la discipline, et qui, à ce titre, cherche non seulement à former l'intelligence de l'élève, mais aussi à susciter chez ce dernier l'adhésion aux valeurs qui fondent notre société […]» (p. 60).

18 Voir notamment Dahan, S., de Sousa, M. & Schmutz, S. (2004).

documentés.[18] Or, à l'aune de ce qui a été écrit plus haut, il se pourrait qu'un tel dispositif soit contreproductif: le sentiment d'empathie qu'il suscite peut conduire les élèves à considérer le travail d'historicisation et de critique comme une attitude irrespectueuse vis-à-vis du témoin (Tutiaux-Guillon, 2006). L'émotion peut s'avérer efficace et essentielle à la compréhension historique. Elle peut également constituer un obstacle à un tel apprentissage. Il convient d'interroger l'une et l'autre de ces deux dimensions.

Les quelques études didactiques qui ont porté sur de tels dispositifs dans l'enseignement de l'histoire montrent que les élèves interprètent les récits à partir de ce qui est tangible et directement observable, et que leur conception de la vérité historique est teintée de «réalisme». L'obstacle majeur au développement d'une pensée historienne est le regard que les élèves portent à l'historien et au témoin: le travail du premier consisterait à réunir des indices pour décrire le passé tel qu'il fut, tandis que le second serait porteur d'une expérience qui le rendrait détenteur d'un savoir vrai. Une telle conception 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, p. 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, p. 91), un générateur d'empathie fonctionnant comme élément déclencheur ou permettant d'illustrer – lorsqu'il ne le remplace pas – le cours d'histoire. L'intérêt du dispositif se limite alors à l'éclairage qu'il apporte, à travers sa composante affective, sur la dimension humaine de l'histoire.

La difficulté à mettre en doute le concept de vérité n'est toutefois pas une fatalité. Une expérience menée avec des élèves de l'école secondaire genevoise est à ce titre éclairante. Son objectif était de confronter les élèves à la fragilité des témoignages à partir d'une mise en scène originale: un

collègue fait irruption dans la classe, remet une carte bancaire à l'enseignant et repart aussitôt. La leçon se poursuit comme si rien ne s'était passé. Environ une demi-heure plus tard, les élèves sont invités à écrire le récit de ce qu'ils ont vu. Leurs témoignages – pluriels et en partie contradictoires – sont ensuite retranscrits autour de trois questions organisatrices: Qui était-ce? Qu'a-t-il fait? Quelle a été votre impression? A partir des témoignages de l'ensemble de la classe, les élèves rédigent une synthèse des différentes versions de la description du collègue et des gestes qu'il a effectués. Ils sont invités à exprimer ce qui, dans les témoignages, correspond le plus à la réalité, à expliquer à partir de quand ils ont compris qu'il s'agissait d'une mise en scène et de réfléchir aux conclusions qu'ils peuvent tirer de cette expérience sur la valeur des témoignages et de la mémoire individuelle. L'objectif de la séquence est de sensibiliser les élèves tant à la fragilité et à la relativité des témoignages qu'à la réalité des faits mis à jour par leurs recoupements. Les résultats obtenus à l'issue de ce travail sont intéressants d'un point de vue cognitif. L'expérience montre que, dès lors que les élèves sont confrontés à une diversité de points de vue, ils prennent de la distance avec le principe d'une vérité univoque.[19]

Des expériences comme celle-ci encouragent à explorer le potentiel didactique d'un travail effectué sur la mémoire. En effet, à condition de confronter les élèves à des interprétations variées – à l'appui de témoignages oraux et d'autres sources du passé – et de travailler à partir de documents diversifiés – tant au niveau de leur contenu, que de leur nature et des catégories d'acteurs impliqués – l'histoire orale peut constituer un levier cognitif conduisant à des apprentissages en termes de pensée historienne (Heimberg, 2004a). Il s'agit pour cela d'aider les élèves à restituer le présent et l'incertitude du passé, de les éloigner d'une perception linéaire et déterministe d'un passé où tout aurait été joué d'avance. Cela implique

19 Heimberg (2002a, p. 70-71). L'expérience a donné lieu à l'élaboration d'une séquence didactique proposée aux enseignants de l'école secondaire obligatoire pour travailler le cinquième objectif d'apprentissage sur la distinction entre l'histoire et la mémoire. En poussant plus loin cette expérience, à l'exemple de celle de Claparède (1906) décrite au chapitre premier, il serait intéressant d'explorer avec les élèves non seulement la fragilité des témoignages, mais aussi la manière dont les témoins s'accordent – à leur insu et souvent dans l'erreur – sur les contenus de leurs témoignages. L'intérêt des témoignages réside alors dans l'accès qu'ils offrent aux éléments constitutifs d'une mémoire collective.

aussi d'insister sur le fait que la vérité n'existe pas en tant qu'absolu, qu'elle est toujours interprétation en fonction de questions différentes à l'égard desquelles les réponses peuvent varier.

Ce point de vue est partagé par Aisenberg (2004) qui interroge la manière dont des élèves de l'école primaire en Argentine appréhendent les témoignages. Elle se demande quels apprentissages l'histoire orale leur permet de réaliser en termes de contenus. Elle considère comme indissociables «les savoirs atteints par les élèves, en tant que produits, et le type de travail intellectuel mis en jeu pour les atteindre, en tant que processus» (p. 61). Elle montre que les élèves considèrent la parole du témoin comme objective et transparente, qu'ils ne mettent que peu en relation l'histoire individuelle et son contexte socio-historique: ils sont plutôt en quête de régularités que de spécificités ou de singularités. Toutefois, la fascination que le témoin exerce sur l'élève crée une situation d'empathie, «voie possible pour éveiller l'intérêt et la sensibilité pour l'histoire, condition nécessaire pour progresser dans ce champ de connaissance» (p. 69). En expérimentant l'opération historiographique et en créant ou interprétant leurs propres sources, les élèves se montrent sensibles à la question de la véracité et de la subjectivité des témoignages. Ils sont à même de fournir un travail intellectuel autonome, reposant sur leurs conceptions des comportements humains: ils construisent des interprétations, produisent des inférences, établissent des rapports entre diverses informations contenues dans un témoignage ou avec d'autres sources d'informations. Les élèves dépassent souvent le cadre fixé par la consigne reçue et «approfondissent spontanément leurs analyses et leurs réflexions» (p. 63). Selon le type de travail intellectuel mis en œuvre par l'enseignant – d'autant plus si ce travail s'éloigne d'activités centrées uniquement sur l'identification et la reproduction d'informations en réponse à des questions préalablement posées[20] – l'utilisation du témoignage oral permet d'introduire «des savoirs relevant des modes de construction de la connaissance historienne», conclut Aisenberg (p. 71). Elle permet de s'écarter du «réalisme» qui marque l'histoire scolaire.

> Les élèves progressent d'une conception de la causalité où prédominent les intentions personnelles vers la prise en compte du contexte historique dans lequel les personnes vivent. Ce résultat va dans le sens d'une construction de la multi-causalité; de plus, il y a l'idée d'une histoire faite aussi avec les gens. (Aisenberg, 2004, p. 70)

20 Aisenberg fait référence aux travaux d'Audigier.

C'est dans cette perspective que Tutiaux-Guillon (2006) suggère quelques pistes de travail permettant de favoriser l'appropriation des modes de pensée de l'histoire. Premièrement, elle propose d'expliciter le contexte d'élaboration du témoignage en interrogeant à la fois ce que le témoin dit et les raisons pour lesquelles il le dit. L'expérience singulière est également placée dans le contexte historique de l'époque évoquée. Deuxièmement, elle insiste sur un travail d'analyse critique consistant à interroger le rapport du témoignage, en tant qu'expression d'une véracité à propos du passé, à l'histoire en tant que quête de vérité.

> Travailler avec les élèves ce qui fait que le témoignage n'est pas l'Histoire mais une source d'Histoire s'avère essentiel à leur apprentissage critique. Analyser la validité d'un témoignage, son intérêt y compris s'il comporte des erreurs factuelles manifestes, ce qu'on peut y trouver et ce qu'on n'y trouve pas etc. est fructueux. (Tutiaux-Guillon, 2006, p. 11)

La question centrale de la subjectivité du témoignage est un point d'ancrage pour réfléchir aux modalités de construction d'un «accord sur ce qui s'est (probablement) passé» (Tutiaux-Guillon, 2006, p. 19). Troisièmement elle suggère de ne pas rechercher dans les témoignages des informations de type factuel, mais «la vérité d'une expérience et d'une voix» (p. 12). On retrouve dans ces trois pistes de travail l'idée d'une historicisation de la mémoire et d'un dévoilement de l'opération historiographique qui s'écarte d'une reconstruction téléologique de l'histoire scolaire. On débusque également la perspective d'une sensibilisation au passé tel qu'il a été vécu et ressenti, avec doutes, craintes, espoirs, incertitudes: tout ce qui révèle le présent du passé et – en retour – l'historicité du présent. Les apprentissages s'effectuent dans ce double mouvement entre la chaleur de l'identification aux témoins et la mise à distance de leurs interprétations (Lautier, 2001).

Reste à évaluer dans quelle mesure et de quelles manières, dans un dispositif recourant aux témoignages oraux, les élèves prennent conscience de l'incertitude et de l'imprévisibilité du passé et sont sensibilisés à l'opération historiographique, s'en approprient les modes de pensée.

Partie III

De l'espace public au monde scolaire

Chapitre 5
Une étude de cas: *L'Histoire c'est moi*

L'enjeu de cette troisième partie de l'ouvrage est d'étudier la contribution d'un travail portant sur la mémoire au développement ou à l'expression, chez les élèves, de compétences relevant de la pensée historienne. Les données exploitées pour cette étude ont été recueillies à Genève dans le cadre des visites scolaires de *L'Histoire c'est moi* et du travail consécutif mené en classe.

L'utilisation de l'exposition dans un cadre scolaire crée une opportunité de recherche particulièrement riche sur la manière dont les élèves appréhendent la mémoire et expriment leur rapport à l'empathie, à la vérité, à la subjectivité, à l'articulation entre l'individuel et le collectif, entre le passé, le présent et le futur. Elle interroge la possibilité de construire de l'histoire, avec les élèves, à partir d'un tel matériau mémoriel. Elle fournit également des données pour analyser la manière dont des enseignants se positionnent à l'égard de témoignages et dont ils les envisagent dans un dispositif didactique.

Un dossier pédagogique élaboré à l'usage des enseignants pour accompagner la visite de l'exposition se situe en amont du dispositif d'enquête mis en place (Fink, 2003).[1] Son élaboration a permis de réfléchir aux enjeux didactiques d'une rencontre virtuelle entre des élèves et des témoins de la Seconde Guerre mondiale en Suisse et de concevoir un dispositif adéquat pour appréhender cette mémoire dans la perspective des finalités de l'enseignement de l'histoire. Si le dossier pédagogique suggère des pistes d'utilisation, chaque enseignant construit toutefois son propre dispositif. C'est d'une «épistémologie spontanée» des élèves et des enseignants dont il est question dans cette troisième partie. Avant cela, une explicitation des enjeux pédagogiques de l'exposition et du dispositif de recherche mis en place s'avère nécessaire.

---

1 Première étape du dispositif de cette recherche, le dossier pédagogique a été réalisé en collaboration avec Katja Bianchi, enseignante d'histoire à Zurich. Il est aussi le fruit de plusieurs échanges avec des acteurs de l'enseignement de l'histoire en Suisse romande. Différents moments de réflexion ont eu lieu notamment avec des représentants des Directions générales de l'enseignement obligatoire des cantons de Vaud et de Genève, des responsables de l'enseignement de l'histoire à Genève et des formateurs d'enseignants d'histoire.

Les enjeux pédagogiques de *L'Histoire c'est moi*

L'exposition propose 64 séquences filmiques (dans le Kaléidoscope) et 22 films documentaires (dans la Filmothèque) correspondant à une durée totale d'environ 13 heures d'images. C'est à la fois peu en regard des 1'000 heures d'entretiens filmés originaux. Mais c'est beaucoup lorsque l'on dispose d'à peine une heure et demie pour visiter l'exposition avec des élèves. Si ces derniers sont laissés libres de voyager de manière aléatoire et sans préparation, ils risquent de se retrouver avec des bribes désordonnées à partir desquelles la construction de sens n'est pas aisée. Trop les guider briserait l'esprit de l'exposition, qui invite à un voyage ludique dans la pluralité des souvenirs.

La mémoire audiovisuelle présentée dans *L'Histoire c'est moi* est à la fois plurielle et collective. Elle est plurielle, parce qu'elle se se fait l'écho de personnes aux expériences et aux points de vue différents, à la fois divergents et convergents. Elle est collective dans la mesure où elle révèle une certaine homogénéité des témoignages. Les témoins ont en commun un langage et un outillage mental et le récit d'événements qu'ils ont tous connus.[2] Partant de ce constat, le dossier pédagogique accompagnant l'exposition suggère d'engager un travail, avec les élèves, sur la spécificité des témoignages singuliers et sur leur contribution à la connaissance historique et à sa mise en récit. En visitant l'exposition, les élèves sont amenés à découvrir de multiples récits de vie, tous constitutifs d'une mémoire collective participant à l'histoire de la Seconde Guerre mondiale. Tandis qu'ils perçoivent souvent l'histoire comme «un échafaudage théorique et froid», on peut supposer que le contact virtuel avec des témoins les rapproche du passé et crée un pont entre les événements d'autrefois et leur propre vécu. L'exposition est pensée comme un élément déclencheur permettant d'agir sur la représentation que les élèves se font de l'histoire: une «fabrication des hommes, [un] dynamisme» plutôt qu'une «régression vers un passé poussiéreux» (Baquès, 1994, p. 59). Avec l'ambiguïté d'un terme polysémique renvoyant ici à la fois à l'histoire vécue, à l'histoire racontée, à l'histoire scientifique et à l'histoire scolaire, l'enjeu est de taille. Il suppose en effet que ces quatre sens se superposent lors de la réception des témoignages par les élèves.

La diversité de points de vue en présence permet d'engager un travail sur le fait qu'il n'existe pas un discours unique sur un objet historique – la

2 Voir chapitre 2.

période de la guerre en Suisse –, mais une diversité de discours divergents et/ou convergents, qui s'alimentent entre eux. La représentation principale à dépasser est alors celle d'une histoire conçue comme narrant des faits réels. Il s'agit en fin de compte de concevoir l'histoire comme étant une construction, un discours social fonction d'un contexte d'énonciation. Dès lors, on ne se situe plus uniquement dans un travail d'identification ou de reproduction d'informations, mais dans une situation impliquant un raisonnement de la part des élèves. Face à la multiplicité des interprétations, il n'y a plus de «bonne» réponse. Obtenir une rupture avec la conception d'une histoire univoque implique pour l'élève d'adapter son rôle, son attitude d'apprenant. Il doit identifier et surtout prendre en compte plusieurs points de vue, puis les interroger – et non les juxtaposer – et se positionner lui-même comme énonciateur d'une interprétation de ces discours.

Modalités de la visite

A Genève, *L'Histoire c'est moi* est présentée dans le bâtiment du Théâtre St-Gervais dont les locaux sont peu propices à accueillir l'ensemble des éléments d'exposition. Plusieurs espaces sont ainsi exploités: un poste individuel se trouve à l'accueil au rez-de-chaussée et un second au premier sous-sol; la Filmothèque est au troisième étage; les panneaux de textes et le Kaléidoscope sont au 7e étage. Cette configuration rend difficile l'encadrement d'une visite effectuée par petits groupes d'élèves se déplaçant entre ces différents espaces.

Le personnel d'accueil du Théâtre St-Gervais, dont l'activité ne se rattache pas spécifiquement à l'exposition, invite les classes à débuter leur visite par le Kaléidoscope, au 7e étage, où les attend un surveillant qui assure des fonctions d'ordre technique et non pas spécifiquement liées à l'accueil des classes. Le contexte historique et les enjeux de l'exposition ne font pas l'objet d'une introduction. La visite est entièrement placée sous la responsabilité des enseignants qui accompagnent leurs classes. Ils disposent pour cela de quelques pistes fournies par le dossier pédagogique.

Celui-ci propose d'inscrire la visite dans le cadre d'un travail sur la Seconde Guerre mondiale, plus particulièrement sur la situation de la Suisse à l'époque, sur l'évolution des interprétations historiques et sur les débats controversés à leur sujet durant les années 1990. Une présentation rapide du projet Archimob – entreprise mémorielle – et de sa méthode de travail – l'histoire orale – est également suggérée. L'objectif de cette étape

préparatoire est avant tout d'éveiller l'envie de découverte et d'expérience individuelle au moment de la visite, et de favoriser une compréhension contextuelle des informations glanées dans l'exposition.

De manière à rendre la visite efficace au niveau des apprentissages, tout en s'inscrivant dans le dispositif de jeu et de découverte de l'exposition, le dossier pédagogique propose de munir les élèves d'un contrat de recherche en leur attribuant, par exemple, une thématique servant de guide pour sélectionner les séquences et films à visionner. Il est suggéré de former quatre groupes d'élèves et de leur donner la responsabilité d'explorer plus particulièrement l'un des quatre domaines thématiques: les victimes, les conflits, la guerre et le quotidien. L'objectif est de trouver différentes informations sur le thème de recherche afin de les partager ultérieurement avec le reste de la classe.

Afin d'aider les élèves à appréhender les témoignages oraux avec une distance critique évitant l'approche «réaliste» de la mémoire, le dossier pédagogique suggère de les munir d'un questionnement général du type «qui? quoi? où? comment?». Qui sont les personnes qui racontent et de quelles informations dispose-t-on à leur sujet? Qu'est-ce qui est raconté et qu'est-ce que cela nous apprend sur la Seconde Guerre mondiale? A quel contexte l'histoire racontée se rapporte-t-elle (lieu, époque, …)? Comment l'histoire est-elle racontée, comment le témoin s'en souvient-il?

Il est conseillé de commencer la visite par un premier moment collectif d'environ 15 minutes dans le Kaléidoscope et de jouer le jeu de l'accès interactif et ludique aux séquences filmiques. Comme tout visiteur lambda, les élèves votent à l'aide des appareils installés à cet usage et visionnent deux à trois séquences choisies par la majorité. Après ce moment de découverte, les quatre groupes sont invités à effectuer leurs recherches en travaillant à tour de rôle et durant 15 minutes dans les différents espaces: le Kaléidoscope, les deux postes individuels, la Filmothèque et les panneaux d'information. Avant de quitter les lieux, l'enseignant est invité à effectuer une mise en commun des informations récoltées par les élèves. Les questions de contenu (la Seconde Guerre mondiale en Suisse) et les aspects plus méthodologiques (distinction entre la mémoire et l'histoire) peuvent alors faire l'objet d'un approfondissement.

Le dossier pédagogique propose également trois pistes de prolongement. Une première piste est d'interroger différentes manières de construire un discours sur le passé. Certaines séquences (Kaléidoscope) et certains films (Filmothèque) abordent les mêmes thèmes. Les séquences ne contiennent que des extraits d'entretiens dont le montage met des témoins

en dialogue. Alors que dans les films, les témoignages sont mis en lien avec d'autres sources d'informations (images et sons d'archives, commentaires d'un réalisateur, etc.). Un travail peut porter sur les différents discours du passé qui se côtoient dans un documentaire – témoins, experts, images et sons actuels ou d'archives de différentes natures – et sur leurs apports spécifiques à la construction d'un discours. Une seconde piste proposée est de poursuivre la réflexion sur l'articulation entre la mémoire et l'histoire et sur la manière dont on écrit/construit l'histoire en confrontant des éléments issus des témoignages oraux à des sources écrites. Une telle démarche met en évidence que les événements pour lesquels il y a encore des témoins nous sont connus à la fois par des documents écrits de diverses natures et par des témoignages oraux, que les uns et les autres peuvent parfois se contredire et/ou se compléter utilement, et qu'il est important de considérer les témoignages dans leur contexte d'élaboration pour leur donner davantage de sens. La question du statut de la vérité en histoire est ici centrale. Une dernière piste invite à réaliser un projet d'histoire orale sur une thématique plus proche du temps des élèves et d'élaborer avec eux une grille d'entretien. Les élèves vont choisir une personne dans leur entourage, réaliser une interview enregistrée ou filmée, retranscrire l'échange et en faire une présentation en classe. Un tel travail permet d'expérimenter les conditions d'élaboration d'un entretien et son influence sur le témoignage, de toucher à la fabrication d'une source et d'en interroger la contribution à la connaissance historique et sa mise en récit.

S'inscrivant dans le cinquième objectif d'apprentissage de l'histoire au sein de l'école secondaire genevoise, le dossier pédagogique fait écho aux six objectifs dits «intermédiaires» du plan d'études de 2001.[3] Les enseignants sont invités à distinguer la mémoire et l'histoire et à rendre les élèves attentifs au fait que tous les événements historiques ne sont pas retenus par la mémoire. Ils sont aussi supposés amener les élèves à considérer l'exposition comme une manifestation de la mémoire, à prendre en compte la mémoire biographique des témoins et l'intérêt de la préserver, à faire la différence entre mythes et événements se rapportant au réel, à susciter l'attention aux abus de mémoire, ou encore à souligner l'intérêt d'une prise en compte de la pluralité des points de vue.

La perspective didactique dans laquelle s'inscrivent les propositions d'utilisation de l'exposition est centrée sur le développement d'aptitudes

3 Voir chapitre 4. Pour rappel, ce plan d'études est resté en vigueur jusqu'en 2011.

intellectuelles, principalement celles de reconnaître et de différencier les discours mémoriels et les interprétations historiques, et d'examiner tout propos tenu sur le passé en tant que discours social, non comme un discours vrai. Il est à la fois question d'un «éveil à l'histoire» par la rencontre de la mémoire véhiculée par l'exposition et de l'humanisation du passé qu'elle génère et d'un «éveil par l'histoire», c'est-à-dire le développement d'aptitudes intellectuelles et critiques, du sens de la relativité et de la subjectivité (Vogler, 1999). Il est suggéré aux enseignants de confronter les éléments relevés par les élèves aux contradictions et à la complémentarité avec lesquelles interagissent la mémoire et l'histoire, dans le contexte des interprétations controversées à propos de la Seconde Guerre mondiale en Suisse.

Hypothèses de recherche

En l'état des travaux consacrés à l'histoire orale en milieu scolaire, il est à supposer que l'utilisation de *L'Histoire c'est moi* avec des élèves ait des effets sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire. Trois phénomènes sont attendus, qui sont autant d'hypothèses de recherche sur l'usage et la contribution du témoignage oral en classe d'histoire.

Premièrement, l'on peut supposer que les élèves considèrent les témoignages oraux avec une empathie telle qu'ils tendent à accorder prioritairement au témoin la possibilité de dire le passé pour ce qu'il fut. Pareille attitude de confiance constitue un obstacle à la mise à distance nécessaire à un travail de distinction entre l'histoire et la mémoire. Différencier ces deux manifestations du passé nécessite une conception problématisée de l'histoire, sans quoi la mémoire devient simplement histoire. Des recherches antérieures montrent toutefois qu'une part importante des élèves présente une conception réaliste de l'histoire.

Deuxièmement, l'exposition peut être considérée comme une levier cognitif potentiel. Il est à supposer que la mise à distance opérée par le support audiovisuel et la combinaison des témoignages au sein de montages accentuant la diversité des points de vue favorisent l'émergence d'une pensée historienne. Face à la multiplicité des récits, les élèves peuvent être amenés à prendre conscience de la pluralité, de la subjectivité et de la relativité des discours à propos du passé, de manière à mettre en doute la possibilité de dire le passé pour ce qu'il fut.

Troisièmement, l'efficacité de l'exposition en tant que levier cognitif peut être renforcée si les modalités d'enseignement qui l'encadrent prennent en compte les caractéristiques propres de *L'Histoire c'est moi* en tant

qu'entreprise mémorielle, c'est-à-dire si les enseignants mettent l'accent sur les contextes d'élaboration de la mémoire. L'intérêt majeur d'un travail portant sur la mémoire, en tant qu'objet d'histoire, réside alors dans l'expression – qu'il dévoile ou qu'il génère – d'une pensée historienne chez les élèves. L'on peut s'attendre à ce que *L'Histoire c'est moi* contribue à la distance critique attendue des élèves et au regard spécifique – mais non exclusif – de la discipline historique pour aborder les réalités sociales passées et présentes.

La forme et le contenu du dispositif d'apprentissage ne sont pas neutres. Aussi est-il probable que le rapport des élèves à l'histoire et aux objets de l'exposition puisse varier en fonction des situations didactiques mises en œuvre par les enseignants.

Dispositif d'enquête[4]

L'exposition s'est ouverte le 23 janvier 2004 au Théâtre St-Gervais de Genève pour une période de six semaines, puis a été prolongée de trois semaines jusqu'au 26 mars. Les lieux étaient ouverts à tous les publics les après-midi, tandis que les matinées étaient réservées exclusivement et sur réservation à l'usage des écoles. En excluant une semaine de vacances scolaires, les classes ont bénéficié d'un total de huit semaines d'exposition, soit 130 plages disponibles pour des visites de classes. Au total, 56% des plages ont été utilisées. L'exposition a été visitée par 73 classes qui se répartissent entre les différents degrés scolaires: 35 classes du Cycle d'orientation (dernière année du secondaire I), 18 classes de l'école post-obligatoire (différents degrés du secondaire II), 14 classes de dernière année de l'école primaire et 6 classes d'écoles privées ou d'institutions spécialisées (sans précision de degré).

Population de la recherche

Le choix des classes retenues pour l'enquête a été effectué parmi les 35 classes du Cycle d'orientation qui ont visité *L'Histoire c'est moi*, population majoritaire parmi les publics scolaires qui se sont rendus à l'exposition et dont le programme d'études porte sur les objectifs d'apprentissage

4 Pour les questions méthodologiques, voir notamment les travaux de Bardin (1993), Blanchet et Gotman (1992), Quivy et Van Campenhoudt (1995).

présentés plus haut, dont celui relatif à la distinction entre mémoire et histoire. L'histoire de la Seconde Guerre mondiale figure également au programme de ce degré.

Les classes observées ont toutes été sélectionnées parmi celles qui s'inscrivaient spontanément à l'exposition. A partir des listes d'inscriptions tenues à jour au Théâtre St-Gervais, les enseignants ont été contactés afin d'obtenir leur accord pour suivre leur visite de l'exposition, pour assister au(x) cours ultérieur(s) s'y rapportant et pour mener deux entretiens, un premier avec un groupe de trois élèves et un second avec l'enseignant. Tous les enseignants contactés ont d'emblée accepté de participer à la recherche.

L'exposition se déroulant dans un laps de temps très court et le dispositif d'enquête nécessitant une disponibilité importante pour suivre l'ensemble du travail réalisé autour de *L'Histoire c'est moi*, seules 9 classes sur les 35 inscrites pour une visite ont pu être observées. En effet, les situations de chevauchement, entre visites et cours, ont empêché la multiplication des observations. Le choix s'est porté sur une seule classe par enseignant – certains ont emmené plusieurs de leurs classes à l'exposition – de manière à varier les dispositifs didactiques observés. Les neuf classes retenues proviennent de cinq établissements scolaires différents,[5] sept sont des classes de regroupement A (niveau fort) et deux de regroupement B (niveau faible). L'ensemble des 35 classes du Cycle d'orientation a visité l'exposition dans le cadre de l'enseignement de l'histoire. Huit des neuf enseignants utilisent les objectifs d'apprentissage comme référence ou comme cadre de leur enseignement. Sept sont des femmes, et tous voient d'un bon œil – avec des motivations diverses – l'histoire orale et le projet Archimob. Si les classes sélectionnées ne sont pas représentatives de la population scolaire genevoise dans son ensemble, elles sont en revanche emblématiques de la population qui a visité l'exposition.

Pour la réalisation des entretiens de groupe, les élèves ont été désignés à la fin des observations. Le choix s'est porté sur des élèves «bavards» selon les dires de l'enseignant et en fonction de leur implication au moment de la visite. Au total, 24 élèves ont été interviewés, c'est-à-dire trois élèves dans huit classes différentes. Dans une des classes, l'entretien n'a finalement pas pu avoir lieu. Tous les élèves interviewés ont entre 14 et

5 Parmi les cinq établissements, un se trouve dans un quartier urbain (deux classes observées), un dans un quartier semi-urbain (quatre classes observées), deux dans un quartier résidentiel (une classe par établissement observée) et un en campagne genevoise (une classe observée).

16 ans, 14 sont des filles et 10 des garçons, 9 élèves ont des résultats scolaires en histoire de bons à très bons (moyenne supérieure à 5 sur 6) et 15 de faibles à moyens (moyenne inférieure à 5).

Production des données

Cette étude est résolument qualitative. Elle a pour méthodologie l'observation participante et l'enquête par entretiens. Les données ont été récoltées en quatre temps: la visite de l'exposition, le(s) cours portant sur l'exposition, les entretiens avec les groupes d'élèves et les entretiens avec les enseignants. L'ensemble de ces données a été retranscrit et constitue – avec les productions textuelles des élèves et les documents écrits distribués par les enseignants – le matériau d'analyse de la recherche.

Observation des visites

Les visites se déroulent en moyenne sur une durée d'une heure et quart. Leur observation permet de préciser des pistes de réflexion, d'affiner le questionnement de recherche en vue des entretiens qui suivront. Elles sont également un premier indicateur du dispositif d'enseignement d'ensemble: visite avec ou sans préparation, libre ou guidée, avec ou sans mission de recherche. L'attention et la prise de notes portent principalement sur l'organisation de la visite par les enseignants (prise en compte des différents espaces, suivi des élèves), sur les choix des séquences et films visionnés, sur les comportements et les réactions des élèves et sur leur investissement durant la visite. L'enregistrement sonore constitue une trace des consignes de l'enseignant, des réactions à vif des élèves, des commentaires et des interrogations.

Ce premier temps de l'enquête revêt un caractère exploratoire et non systématique. Il permet d'affiner le questionnement de recherche et d'établir un premier contact avec l'enseignant et les élèves avant d'entrer dans la classe. Les situations observées sont aussi diverses que le nombre de classes. Malgré l'entretien téléphonique préliminaire avec l'enseignant, ni les modalités didactiques mises en place pour la visite, ni la manière dont celle-ci va se dérouler, ni les témoignages qui vont être choisis n'ont pu être déterminés à l'avance. Dès lors que les élèves quittent le Kaléidoscope et se répartissent entre les différents espaces de l'exposition, une observation globale devient impossible. Le choix s'est alors porté sur les groupes d'élèves les plus impliqués dans la visite.

Observation de cours

L'observation des cours consécutifs et relatifs à la visite de l'exposition constitue le second temps de l'enquête. Aucune consigne particulière n'a été donnée aux enseignants. Un total de dix cours – d'une durée allant de 30 minutes à deux fois 45 minutes – dans huit classes différentes a été observé et enregistré.[6] Les enseignants ont restreint l'ouverture de leur classe à la seule observation du (des) cours spécifiquement consacré(s) à l'exposition et non à l'ensemble des cours portant sur l'histoire de la Seconde Guerre mondiale.

Le travail réalisé en classe varie en fonction du type de séquence didactique mis en œuvre, des témoignages que les élèves ont vus, des thématiques à propos desquelles ils s'expriment. Un enregistrement sonore et une prise de note systématique conservent la trace de l'ensemble des échanges et de la manière dont se déroule la leçon. Les documents distribués par les enseignants et les productions écrites des élèves ont été récoltés.

Les entretiens avec les élèves

Les entretiens avec les élèves ont lieu une fois terminé l'ensemble de la séquence didactique faisant suite à la visite de *L'Histoire c'est moi*. Ils sont conduits sur une durée d'environ 45 minutes selon une technique semi-directive, de manière à laisser les élèves s'exprimer aussi librement que possible sur les thèmes proposés. Interrogés par groupes de trois, les élèves dialoguent entre eux, confrontent parfois différents points de vue et se montrent d'autant plus à l'aise et bavards qu'ils ne sont pas dans une situation de face à face avec un seul interlocuteur. Un guide d'entretien, organisé autour de quatre axes, oriente les échanges en relation aux questions de recherche tout en laissant émerger – sans trop le diriger – le discours des élèves. Ceux-ci sont invités tout au long de l'entretien à illustrer leurs propos à l'aide d'exemples puisés dans les témoignages de *L'Histoire c'est moi*. Chaque entretien prend donc sa forme propre.

Le premier axe porte sur le déroulement de la visite de l'exposition, sur l'appréciation générale qu'en font les élèves, sur la manière dont ils en décrivent le contenu et sur ce qu'ils y ont découvert. Le deuxième axe interroge la conception que les élèves ont de l'histoire orale, le poids qu'ils accordent à la parole des témoins, leur rapport à la subjectivité des récits

6 Aucun cours relatif à l'exposition ou à la Seconde Guerre mondiale n'a lieu dans la classe n° 9.

et à la notion de vérité historique, leur perception de la diversité des points de vue, leur interprétation du titre de l'exposition, ce qui leur paraît important à propos de la Seconde Guerre mondiale en général et leur évaluation de la situation suisse en particulier. Le troisième axe invite à un bilan sur le travail effectué dans l'exposition et en classe, sur l'apport spécifique de ce travail en termes de connaissances à propos de cette période de l'histoire, sur la manière dont les élèves interprètent les motivations de leur enseignant. Le quatrième axe prolonge l'entretien en cherchant à approfondir les souvenirs que les élèves gardent de l'exposition et des témoignages entendus, leur plaisir, leurs étonnements, leurs préférences et leurs critiques. Les élèves sont également questionnés sur les éventuelles discussions qu'ils ont eues à l'issue de la visite avec des membres de leur famille et sur l'intérêt qu'ils verraient à mener eux-mêmes des interviews.

Grâce à l'observation des visites et des cours consécutifs, il est possible de formuler des questions spécifiques en fonction des témoignages qui ont été vus et des réactions suscitées au moment de la visite ou du travail effectué en classe.

Les entretiens avec les enseignants

Comme pour les élèves, les entretiens avec les enseignants ont lieu à la fin de la séquence didactique consacrée à *L'Histoire c'est moi*. Certaines questions sont là aussi ciblées en fonction des dispositifs observés, du travail effectué et des réactions des élèves. L'objectif des entretiens est d'interroger les enseignants sur la manière dont ils se positionnent tant à l'égard de l'histoire orale que des objets spécifiques travaillés dans le cadre de l'exposition. Ils sont conduits sur une durée d'environ 45 minutes selon une technique semi-directive, de manière à laisser les enseignants s'exprimer selon leur gré sur les thèmes proposés. Un guide d'entretien, organisé autour de deux axes, oriente les échanges autour des questions de recherche tout en laissant émerger le discours de l'enseignant. Comme pour les élèves, chaque entretien prend sa forme propre.

Le premier axe porte sur la visite de l'exposition et sur le travail effectué en classe. Il s'agit de faire parler les enseignants de la manière dont ils perçoivent *L'Histoire c'est moi*; de déterminer leurs motivations et leurs attentes en termes d'apprentissages; de saisir les modalités du dispositif de travail qu'ils ont mis en œuvre; d'interroger leurs satisfactions et insatisfactions, notamment sur la manière dont s'est déroulée la visite. Le second axe porte sur la représentation que les enseignants ont de l'histoire

orale, des témoignages et de leur apport à l'histoire et à son enseignement; sur la manière dont ils envisagent et mettent en œuvre les objectifs d'apprentissage de l'histoire; sur les apprentissages qu'ils aspirent à produire chez les élèves.

L'objectif des entretiens conduits avec les élèves et les enseignants est de générer un discours révélateur de la manière dont ils envisagent les objets de *L'Histoire c'est moi*. Il s'agit de produire des données verbales destinées à l'analyse de contenu en relation avec les hypothèses de recherche. Les entretiens constituent la matière première des analyses présentées dans cet ouvrage.

Productions textuelles des élèves et documents écrits

Les productions textuelles qui sont recueillies relèvent de trois catégories. Premièrement, des notes prises par les élèves au moment même de la visite et qui rendent compte à la fois de ce qu'ils ont vu et de ce qu'ils ont choisi de relever par écrit. Deuxièmement, ce que les élèves ont écrit, de retour en classe et dans une situation de travail de groupe, à propos de l'exposition. Troisièmement, des travaux écrits d'élèves, c'est-à-dire les réponses individuelles à des questions posées par l'enseignant ou des épreuves écrites.

Les documents distribués par les enseignants, dont le nombre et la nature sont variables, sont également récoltés. Il s'agit en grande partie de documents relatifs à l'histoire de la Seconde Guerre mondiale en Suisse, par exemple un dossier thématique, des extraits du Rapport Bergier, des extraits de manuels scolaires ou des sources historiques. Plus rarement, il s'agit de documents dont le but est de présenter la thématique générale de l'exposition ou d'énoncer des consignes pour le déroulement de la visite.

Démarche et procédure d'analyse

Les analyses faisant l'objet des deux chapitres suivants interrogent conjointement les pratiques enseignantes, les contenus d'enseignement et les positionnements des élèves en regard de la pensée historienne scolaire dans le cadre de *L'Histoire c'est moi*. Le corpus est constitué de données qui ne sont pas quantifiables. Il s'agit d'une analyse thématique et de contenu (Bardin 1993; Quivy & van Campenhoudth, 1995) qui porte principalement sur les productions verbales des enseignants et des élèves. C'est

à cette fin que le corpus des entretiens a été découpé de manière transversale pour extraire des données significatives. Une telle analyse horizontale et thématique écarte la singularité du discours et réunit ce qui, d'un entretien à l'autre, d'un élève à l'autre, d'un enseignant à l'autre se réfère au même thème et constitue de ce fait une cohérence thématique de l'ensemble du corpus. Les thèmes sélectionnés forment le cadre constant de l'analyse de tous les entretiens.

Une telle procédure d'analyse qualitative se fonde sur la présence des indices et non pas sur la fréquence de leur apparition. Elle porte sur les conceptions, les raisonnements et les logiques subjectives des enseignants et des élèves de manière à étudier la contribution des témoignages oraux en tant que support didactique au développement ou à l'expression d'une pensée historienne scolaire chez les élèves. Cette procédure d'analyse a été élaborée dans un croisement entre le cadre épistémologique posé par la dialectique mémoire/histoire et de la définition théorique de la pensée historienne scolaire, plus précisément l'attitude historique telle que définie au chapitre 3. Trois concepts-clés ont ainsi guidé l'élaboration d'indicateurs à partir desquels considérer les données sélectionnées pour l'analyse: le témoignage oral, la dialectique mémoire/histoire, la pensée historienne scolaire. Aussi l'analyse procède-t-elle d'une démarche à la fois inductive et déductive. Inductive dans la mesure où un certain nombre d'indicateurs sont de nature empirique, c'est-à-dire qu'ils répondent à un choix de thèmes définis à partir des observations et des entretiens et qu'ils cherchent à remonter des données singulières à des propositions plus générales. Déductive dans la mesure où d'autres indicateurs ont été élaborés à partir des attributs spécifiques qui qualifient les concepts centraux de cette recherche, de manière à éprouver des propositions générales à l'aune de données singulières identifiées dans les observations et les entretiens.

Ce sont ces choix méthodologiques qui ont conduit à privilégier l'analyse systématique des entretiens menés avec les enseignants et les élèves en tant qu'expressions finales des positionnements des uns et des autres à l'égard de *L'Histoire c'est moi* et de la manifestation d'une pensée historienne scolaire. Les observations des visites et des cours consécutifs contribuent à déterminer si les dispositifs d'enseignement et le travail effectué avec les élèves relèvent d'une approche de type «réaliste» ou «problématisé» des récits des témoins. Mais, tout comme les productions textuelles des élèves et la documentation écrite distribuée par les enseignants, ils ne font pas ici l'objet d'une analyse spécifique. Ce choix résulte

notamment de leur caractère très hétérogène qui se prête peu à une analyse systématique. Ils ont néanmoins été pris en compte pour élaborer les analyses des entretiens et affiner les résultats.

Il ne s'agit donc pas d'une étude macroscopique. La dynamique des échanges, les interactions langagières entre enseignants et élèves ou entre élèves en tant qu'acteurs sociaux, la co-construction des savoirs ne sont pas ici objet d'analyse. L'évaluation ne porte pas non plus sur les cheminements d'apprentissage. En effet, le rapport que les élèves construisent à l'histoire et aux objets de l'exposition et l'expression d'une pensée historienne à laquelle conduit – ou pas – ce rapport, ne nous disent pas comment les élèves ont appris, mais quel est le résultat supposé du travail effectué.

Chapitre 6
Les enseignants et *L'Histoire c'est moi*

Afin de saisir la manière dont une question historique qui fait débat – la mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale – interagit avec l'espace scolaire, ce chapitre s'intéresse aux intentions et aux pratiques d'enseignement dans le cadre de *L'Histoire c'est moi* en présentant les résultats de l'analyse des observations (de visites et de cours) et des entretiens menés avec les neuf enseignants qui se sont prêtés à la recherche. Il s'agit d'une part d'explorer ce que disent les enseignants – leurs intentions et leurs motivations – et, d'autre part, ce que montrent les dispositifs didactiques qu'ils mettent en œuvre. L'enjeu est de déterminer si, dans la perspective d'un développement de la pensée historienne des élèves, les enseignants articulent, dans leurs propos et dans leurs dispositifs, la dialectique mémoire et histoire.

Dans la première partie de ce chapitre, l'enjeu est de savoir si les enseignants centrent leurs dispositifs didactiques plutôt sur l'acquisition de connaissances à propos de la Seconde Guerre mondiale – un apprentissage de l'histoire par les témoignages – ou s'ils pensent leurs dispositifs en termes de distinction entre la mémoire et l'histoire – le recours aux témoignages comme levier cognitif pour développer la pensée historienne des élèves. Dans le premier pôle, les enseignants tendent vers une approche plutôt réaliste de *L'Histoire c'est moi*. Les témoignages servent d'illustrations du passé. Dans le second pôle, les enseignants conçoivent l'exposition de manière plus problématisée. Les récits des témoins sont articulés avec les enjeux mémoriels et historiques de la Seconde Guerre mondiale en Suisse, comme cela est proposé dans le dossier pédagogique mis à leur disposition.

La seconde partie de ce chapitre porte sur les intentions et les motivations que les enseignants expriment, lors des entretiens, à propos du travail réalisé avec leurs élèves à partir de *L'Histoire c'est moi*. Sept thématiques – qui font écho aux dispositifs mis en œuvre – sont envisagées: la rupture pédagogique, la constitution d'un socle de connaissances, la dimension humaine et abordable de l'histoire, le dialogue intergénérationnel, le lien passé/présent/futur et le rôle des acteurs, les témoins comme sources de l'histoire et l'histoire science socio-historique. Ces analyses permettent de définir les catégories de finalités dont relèvent les motivations

et intentions des enseignants: patrimoniales et culturelles lorsque l'accent est mis sur la transmission d'une culture commune et l'éveil d'une conscience historique; intellectuelles et critiques lorsqu'elles articulent les enjeux mémoriels et historiques; pratiques et professionnelles lorsqu'il s'agit de rompre avec la routine scolaire et de susciter l'intérêt des élèves pour l'histoire et ses usages sociaux. Chacune de ces trois catégories fait écho à la pensée historienne scolaire.

Afin de donner matière aux analyses qui suivront, ce chapitre débute par la description de trois manières dont *L'Histoire c'est moi* a été appréhendée.

Trois manières de faire

La classe d'Alain[1]

La visite de l'exposition est un élément isolé qui ne s'inscrit pas dans une séquence didactique. Prévoyant initialement d'étudier la Seconde Guerre mondiale après les vacances de Pâques, Alain y renoncera finalement faute de temps.

Préalablement à la visite, son déroulement est préparé en classe durant une quinzaine de minutes. Suivant le principe proposé dans le dossier pédagogique, les élèves sont répartis en quatre groupes thématiques. Chaque élève reçoit un document indiquant le groupe auquel il appartient, le thème qui lui est attribué, un plan de l'exposition et l'ordre dans lequel effectuer la visite. Alain donne également à ses élèves un questionnaire, à remplir par écrit durant la visite, qui comprend trois groupes de questions:

Questions générales

1. A quel domaine dois-tu t'intéresser?
2. De quoi s'agit-il?
3. Est-ce que ton thème t'apprend quelque chose sur la Suisse?
4. A quel moment du conflit ton thème intervient-il?
5. Qu'as-tu appris sur la Deuxième Guerre mondiale grâce à ton thème?

---

1 Classe n° 9 (de regroupement B). L'indication (Cours, c9) indique que la citation provient du cours; l'indication (Alain, c9) qu'elle provient de l'entretien avec l'enseignant, l'indication (Documents, c9) qu'elle provient des documents distribués par l'enseignant. Tout les prénoms sont fictifs.

Questions des sources orales de l'exposition

1. Qui raconte?
2. Qu'est-ce qui est raconté? (se rapporte au contenu lié à ton thème)
3. Où l'histoire racontée se situe-t-elle? (date-lieu-moment du conflit)
4. Comment l'histoire est-elle racontée?
5. Comment le témoin s'y prend-il?
6. Dans quel lieu raconte-t-il l'histoire?
7. Qu'est-ce qui te surprend dans l'histoire racontée?

Questions finales

1. Qu'as-tu trouvé le plus intéressant dans cette exposition? Pourquoi?
2. As-tu une critique ou une remarque à faire à l'exposition?
3. Penses-tu que cette exposition est utile pour l'HISTOIRE? Pourquoi? (Documents, c9)

Lors de la visite, les élèves écoutent d'abord l'introduction du surveillant. Puis, comme suggéré dans le dossier pédagogique, ils passent un moment commun dans le Kaléidoscope, avant de se répartir en quatre groupes alternant dans les différents espaces de l'exposition: le Kaléidoscope, la Filmothèque, les bornes individuelles et les panneaux de textes.

L'exposition n'est plus évoquée au-delà de la visite et ne donne lieu ni à une discussion en classe, ni à un retour sur les réponses que les élèves ont apportées au questionnaire. Alain ne veut pas interrompre la cohérence de son enseignement et décide de s'en tenir à l'organisation chronologique de son programme de 9e année, de la Révolution industrielle à la Seconde Guerre mondiale.

La classe de Chantal[2]

La visite de l'exposition et le cours de discussion à son propos marquent la fin d'une séquence portant sur l'histoire de la Seconde Guerre mondiale. En tant que responsable de discipline pour son établissement, l'enseignante a assisté en début d'année scolaire à une présentation de la future exposition qu'elle décide d'emblée d'inscrire à son programme. La perspective d'une visite au mois de janvier la motive à débuter l'année scolaire avec l'histoire du XXe siècle et de laisser de côté le XIXe siècle. Afin de donner un «background» aux élèves, Chantal débute son enseignement par la Première

2 Classe n° 8 (de regroupement A).

Guerre mondiale. Elle poursuit avec la montée du nazisme, le déroulement de la guerre de 1939-1945, les différents intervenants dans le conflit et la Shoah, qu'elle considère comme autant de thèmes «incontournables» à traiter tous les ans (Chantal, c8).

Dans la perspective de la visite, elle introduit la situation de la Suisse durant le conflit. Elle montre deux extraits du film documentaire *L'honneur perdu de la Suisse*[3] qui porte un regard critique sur le rôle du pays durant le second conflit mondial. Deux questions sont approfondies avec les élèves: l'antisémitisme en Suisse et la question du tampon «J»; la collaboration économique avec l'Allemagne nazie en tant que facteur explicatif de la non-invasion de la Suisse. Poursuivant le travail par une discussion «un peu informelle», Chantal prépare ses élèves à la visite de l'exposition: «[pour] qu'ils aient des notions suffisantes […]. Pas qu'ils débarquent en n'ayant aucun point de repère» (Chantal, c8). Suivant la proposition du dossier pédagogique de *L'Histoire c'est moi*, elle répartit ses élèves en quatre groupes. Elle les informe également du sujet de l'exposition.

La visite s'effectue le matin. Elle démarre par un moment commun dans le Kaléidoscope et se poursuit par l'alternance des quatre groupes dans les différents espaces de l'exposition, comme proposé dans le dossier pédagogique. Le cours portant sur la visite a lieu l'après-midi même. Chantal invite ses élèves à s'exprimer sur ce qu'ils ont vu, noté et appris, dans le cadre de l'exposition, sur l'histoire de la Suisse durant la période de la guerre. La discussion porte sur une grande variété de thèmes: les internés militaires, le plan Wahlen,[4] le détachement avec lequel les témoins racontent leurs souvenirs, le peu de victimes en Suisse, les prisonniers russes évadés d'Allemagne qui cherchent refuge en Suisse, l'inefficacité

3 Réalisé par Daniel Monnat pour l'émission *Temps présent* de la Télévision Suisse Romande et diffusé en mars 1997. Le film propose une lecture très critique du rôle de la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale. Suite à une plainte déposée à son encontre, le film a été interdit de diffusion par l'AEIP (Autorité indépendante d'examen des plaintes en matière de radio et de télévision) en raison de la manière unilatérale dont le sujet est traité. Cette interdiction de diffusion a finalement été levée en 2006, suite à la décision de la Cour européenne des droits de l'homme, sollicitée par le réalisateur après l'échec d'un premier recours au Tribunal fédéral (Cour suprême).

4 Le plan Wahlen est une mesure adoptée par le Conseil fédéral au printemps 1939, visant à étendre les surfaces cultivables en Suisse et à augmenter ainsi l'autonomie d'approvisionnement du pays.

de l'armement, la diversité des comportements à l'égard des Allemands et des Alliés, notamment dans le cadre de la défense aérienne ou des services secrets. Les échanges se font sur le mode de la discussion. Chantal intervient avec des questions de relance pour demander aux élèves ce qu'ils ont retenu des films et des témoignages qu'ils ont regardés, pour apporter des précisions factuelles aux points soulevés par les élèves à propos de l'histoire de la Seconde Guerre mondiale en Suisse. Elle ne note rien au tableau. Après une trentaine de minutes, elle propose de reparler de l'exposition lors du prochain cours, d'approfondir «la question des témoignages et […] le contenu sur cette Suisse et la Deuxième Guerre mondiale» (Cours, c8).

Chantal ne donne finalement pas suite à sa proposition. A la demande des élèves qui souhaitent étudier l'après-guerre, elle poursuit son enseignement avec la seconde moitié du XXe siècle, la Guerre froide, la chute du mur de Berlin. La visite de l'exposition et la discussion qui l'a suivie marquent ainsi la fin de l'étude de la Seconde Guerre mondiale: «On a fini comme ça. […] Avec cette illustration pour la Suisse» (Chantal, c8).

La classe de Stéphanie[5]

La visite s'inscrit dans un ensemble de plusieurs cours portant sur un sujet précis: «La Suisse et les réfugiés» (Documents, c4). Stéphanie introduit d'abord le thème général et *L'Histoire c'est moi* durant trois périodes. La visite de l'exposition est suivie de trois autres périodes consacrées au travail initié avec l'exposition. Un prolongement sur la question de l'immigration actuelle est également prévu pour la fin de l'année scolaire.[6]

Une semaine avant la visite, Stéphanie consacre deux heures de cours au thème de la Suisse et de la guerre. Les élèves reçoivent un document qui présente quelques extraits choisis du rapport de la Commission Bergier à propos de la Suisse et sa politique à l'égard des réfugiés.[7] Orientant le travail sur la question des réfugiés, il lui importe «de traiter avant du génocide, des mesures anti-juives, etc., pour que [les élèves] comprennent mieux pourquoi des personnes se présentaient à la frontière» (Stéphanie, c4). Préalablement à la visite, lors d'une troisième heure de cours, Stéphanie

5 Classe n° 4 (de regroupement A).

6 Ce travail n'a pas été observé et n'est pas pris en compte ici.

7 Ces extraits sont tirés d'une brochure spécialement élaborée à l'usage des élèves (Heimberg, 2002b, p. 6-12).

introduit également le travail d'Archimob et l'exposition *L'Histoire c'est moi*. Ayant participé à plusieurs réunions et formations continues à propos d'Archimob et ayant assisté au vernissage de l'exposition, elle connaît bien le projet.

Lors de son cours d'introduction, elle précise aux élèves les tâches attendues durant la visite et forme quatre groupes de travail. Les élèves sont munis de deux questions de recherche sur la thématique choisie par l'enseignante: «la Suisse et les réfugiés». La première met l'accent sur la connaissance historique à propos de la politique d'asile de la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale et la seconde porte sur les sources d'informations disponibles dans l'exposition, c'est-à-dire les témoignages des acteurs de l'époque. Ces questions figurent dans un document de consignes qui précise également les attentes tant au niveau des tâches à effectuer que de l'évaluation prévue. Y figurent notamment:

– Les deux questions de recherche autour desquelles vont s'articuler à la fois la visite de l'exposition et le travail effectué ensuite en classe:

    1. Quelle a été la politique d'accueil ou de refoulement à l'égard des réfugiés et de toutes les victimes du national-socialisme qui ont cherché à s'abriter en Suisse?
    2. De quelles informations sur les violences de la Seconde Guerre mondiale les acteurs de l'époque, en Suisse, disposaient-ils vraiment? (Documents, c4).

– Les extraits de trois manuels scolaires suisses sur la question de la politique d'asile à l'égard des réfugiés juifs (Chevallaz, 1991; Dorand *et al.*, 1984; Bourgeois, 1992).

Les élèves reçoivent pour consigne d'organiser progressivement leurs réponses aux deux questions de recherche posées en distinguant quatre aspects:

> Ce que disent les témoins; Ce que disent les documentaires historiques; Ce que vous en pensez après la visite de l'exposition; Ce que vous en pensez après enquête en classe avec d'autres documents (Documents, c4).

Stéphanie formule encore ses attentes dans le dernier point du document de consignes qui précise les critères de l'évaluation suite à la visite de l'exposition:

- Comportement dans l'exposition (notation individuelle)
- Richesse et pertinence du matériel récolté (notation collective)
- Classement des informations (notation collective)
- Première analyse des informations en les confrontant, en les comparant (notation collective) (Documents, c4).

Les consignes indiquent d'emblée aux élèves qu'ils auront à comparer les informations glanées dans l'exposition les unes aux autres et aussi en relation à d'autres documents, notamment les extraits de manuels scolaires précités. Les consignes invitent également les élèves à se forger leur opinion personnelle relative aux deux questions de recherche. Sans l'énoncer explicitement dans les consignes, Stéphanie prévoit de travailler avec ses élèves la distinction entre la mémoire et l'histoire.

C'est donc en possession de ces documents et répartis en quatre groupes, tous munis des deux questions portant sur la thématique des réfugiés, que les élèves entament leur visite de l'exposition. La visite n'est pas prévue d'après le dossier pédagogique, mais selon le principe suivant: les élèves, répartis en quatre groupes, visionnent d'abord des séquences dans le Kaléidoscope ou aux postes individuels durant une première demi-heure. Puis tous vont à la Filmothèque pour visionner ensemble le documentaire «Halte! Frontière» choisi par Stéphanie. Durant la dernière demi-heure, chaque groupe poursuit sa visite selon son choix.

Lors de l'entretien, Stéphanie dit avoir été «déconcertée» par le grand nombre de témoignages et «débordée» par la disposition de l'exposition sur plusieurs étages (Stéphanie, c4). Les élèves sont éloignés les uns des autres, elle ne parvient pas à encadrer leur travail et elle ne sait pas ce qu'ils voient et entendent:

> Les élèves […] accordent beaucoup d'importance à un témoignage. Donc quand il y en a tellement et que chacun en a vu un autre, comment faire avec ça? Je trouve que c'est vraiment dur (Stéphanie, c4).

Son constat sur la difficulté d'encadrement des élèves la décide à renoncer à l'évaluation de la visite. Elle la remplace par un moment de discussion et synthétise au tableau noir les informations apportées par les élèves en les répartissant sur deux colonnes: d'une part, les informations qui proviennent des témoignages et, d'autre part, celles issues du film «Halte! Frontière». En inscrivant les propos des élèves au tableau noir, Stéphanie

met l'accent sur la distinction entre deux types de points de vue à propos de la Suisse durant la guerre: ceux qui critiquent la politique d'asile de la Suisse à l'égard des réfugiés juifs et ceux qui se montrent plus compréhensifs. A l'issue de la discussion, les élèves copient ce qui est écrit au tableau noir. Pendant ce temps, Stéphanie rédige un texte qu'elle dicte ensuite aux élèves:

1) D'après les témoignages: Certains témoins estiment que la Suisse ne pouvait pas accueillir plus de réfugiés à cause du risque d'invasion de la Suisse par Hitler et à cause des difficultés de ravitaillement. D'autres en revanche critiquent la politique d'accueil de la Suisse, les refoulements. Ils opposent aux autorités l'attitude de la population qui a aidé les réfugiés à passer en Suisse.

2) D'après le film «Halte! Frontière»: Ce film critique l'image d'une Suisse accueillante en critiquant un film réalisé en 1945 («La dernière chance»). Les témoins, la voix-off mettent en cause ce que dit «La dernière chance». Ce film (le documentaire historique) pose la question de savoir s'il fallait obéir à la loi ou sauver des vies (CoursI, c4).

Ce premier moment de travail consacré à l'exposition se poursuit par la comparaison d'extraits de manuels scolaires et une réflexion sur des passages choisis du rapport de la Commission Bergier à propos de la question des réfugiés sur six points particuliers: le rôle de l'antisémitisme, le concept de surpopulation étrangère, l'échec de la Conférence d'Evian sur les réfugiés, l'affaire du tampon «J», les informations sur l'extermination des Juifs, la fermeture des frontières en août 1942. Les manuels scolaires à comparer sont le «Payot» (Chevallaz, 1991), le «Fragnière» (Dorand *et al.*, 1984) et le «LEP» (Bourgeois, 1992). Il est demandé aux élèves de relever dans les trois extraits les différentes visions qu'ils proposent de la politique de la Suisse à l'égard des réfugiés.

Un dernier cours porte sur la mise en lien de l'ensemble du travail effectué sur la Seconde Guerre mondiale et de l'objectif d'apprentissage qui vise la distinction entre l'histoire et la mémoire. Le travail des élèves consiste à mettre en lien l'objectif général et la séquence didactique, c'est-à-dire à expliciter le rapport entre ce qui est énoncé dans les objectifs d'apprentissage et ce qui a été travaillé par le biais de l'exposition. Pour cela, ils sont invités à choisir, parmi les six objectifs intermédiaires se rapportant à la distinction entre la mémoire et l'histoire, ceux qui leur semblent pertinents par rapport au travail qu'ils ont effectué. Les élèves proposent cinq des six objectifs intermédiaires dans l'ordre suivant.

- Prendre en considération la mémoire biographique, basée sur des témoignages directs, et la mémoire culturelle, portant sur des faits plus anciens.
- Prendre conscience de l'intérêt de préserver la mémoire et des conséquences de son extinction éventuelle pour des peuples, des minorités, des métiers, etc., ainsi que pour les victimes des faits les plus tragiques de l'histoire humaine.
- Savoir identifier dans la société les diverses manifestations de la mémoire: commémorations, musées, associations, etc.
- Différencier à partir d'exemples présentés en classe la mémoire basée sur des légendes ou des mythes et la mémoire fondée sur des événements précis et bien établis.
- Comprendre la nécessité de mémoires plurielles à partir d'exemples (concernant plusieurs peuples ou au sein d'une même communauté) où des mémoires qui se contredisent contiennent toutes une part de légitimité (CoursII, c4).

Avec la mise en lien du travail effectué autour de *L'Histoire c'est moi* et les objectifs intermédiaires, Stéphanie vise à expliciter ce qui distingue un travail de mémoire d'un travail d'histoire. A la fin de la période, elle dicte à ses élèves un court texte qu'elle vient de rédiger.

> L'histoire orale a pour but de connaître la manière dont les témoins ont vécu une période (ou un moment, un événement) (exemple: la peur pour la Deuxième Guerre mondiale en Suisse). L'histoire orale permet de prendre en compte les expériences des «petites gens» et pas seulement le point de vue des élites (CoursII, c4).

Ce moment d'institutionnalisation conclut l'ensemble de la séquence didactique.

Ces trois manières d'appréhender l'exposition sont représentatives de l'ensemble des dispositifs observés.

La première (Alain) montre un dispositif dans lequel la visite de l'exposition constitue un moment isolé dans le programme d'enseignement. Elle est envisagée comme un moyen de sensibiliser les élèves aux témoignages oraux en tant que sources de l'histoire. Quatre groupes d'élèves se succèdent dans les différents espaces et sont laissés libres de leurs choix de visionnement. Aucun moment d'enseignement ne la précède ni ne la suit. Une autre enseignante procède de la même façon (Sophie).

La deuxième (Chantal) se saisit de l'exposition pour initier les élèves à cette page de l'histoire suisse par les récits des témoins. La visite s'effectue à la fin d'une séquence didactique consacrée à l'enseignement des événements de la Seconde Guerre mondiale et de la situation de la Suisse. Quatre groupes d'élèves se succèdent dans les différents espaces. Ils sont laissés libres de leurs choix de visionnement. La visite est suivie d'un moment de discussion où les élèves sont invités à exprimer ce qu'ils ont appris des témoins. Ce procédé est comparable aux dispositifs mis en œuvre dans deux autres classes (Marc et Florence[8]).

La troisième (Stéphanie) s'inscrit dans la perspective d'un travail d'articulation de la mémoire et de l'histoire à propos de la Seconde Guerre mondiale en Suisse. La visite s'effectue au milieu d'une séquence didactique. Quatre groupes d'élèves se succèdent dans les différents espaces; leurs choix de visionnement sont guidés par les questions de recherche thématique dont ils ont été munis. La visite est précédée d'une préparation sur les objets de l'exposition (la Seconde Guerre mondiale en Suisse et le témoignage oral). Elle est suivie d'un travail approfondi consacré à la mise à distance critique des témoignages oraux et à une réflexion sur leurs apports et sur leurs limites en termes de connaissance du passé. Un corpus documentaire confronte également les élèves aux questions relatives à l'opération historiographique et au caractère non définitif des interprétations. Cette manière de procéder est représentative de trois autres dispositifs (Joëlle, Catherine et Léa).[9]

Ces trois manières d'envisager l'exposition font écho à deux usages du témoignage oral à l'école: l'empathie comme entrée dans l'histoire ou la relativité comme levier cognitif. Alain et Chantal voient dans l'exposition essentiellement un bon moyen pour stimuler l'intérêt des élèves pour l'histoire. Les témoins illustrent, accompagnent ou remplacent le discours historique. Stéphanie se sert de l'exposition pour articuler des enjeux mémoriels et historiques. *L'Histoire c'est moi* est pensée comme un levier cognitif pour

8 Dans la classe de Florence, deux groupes d'élèves alternent entre le Kaléidoscope et la Filmothèque. Le choix des séquences et des films leur est imposé par l'enseignante. Dans la classe de Marc, la visite est un élément déclencheur en amont de l'étude de la Seconde Guerre mondiale.

9 Une différence est à noter dans le déroulement de la visite. Dans les classes de Catherine et de Léa, les élèves n'ont pas de question de recherche thématique et dans la classe de Léa, l'essentiel de la visite se déroule dans le Kaléidoscope.

développer la pensée historienne des élèves. Ce sont ces premiers constats qui vont à présent être affinés et argumentés, d'abord à travers la présentation des dispositifs de travail, puis à l'appui des motivations et intentions des enseignants exprimées lors des entretiens.

Préparation, mise en œuvre et exploitation de la visite

Dans les dispositifs décrits plus haut, trois temps distincts caractérisent les différentes manières dont les enseignants recourent à *L'Histoire c'est moi*: avant, pendant et après la visite.

Le premier temps, avant la visite, est celui de la préparation accordée à l'exposition et, lorsqu'elle a lieu, des contenus à propos desquels elle s'effectue. Ce premier temps témoigne de la place qui est assignée à l'exposition dans le déroulement du programme annuel. Il indique aussi les éventuels objectifs d'apprentissage visés par les enseignants.

Le second temps est celui de la visite. Certains enseignants donnent des consignes et des tâches précises à leurs élèves, d'autres conçoivent la visite d'abord comme un moment ludique de découverte. Certains suivent les modalités de visite proposées dans le dossier pédagogique, c'est-à-dire un moment commun dans le Kaléidoscope, puis une alternance de quatre groupes, répartis par domaine thématique de *L'Histoire c'est moi*, dans les quatre espaces de l'exposition. D'autres adaptent les modalités suggérées à leurs besoins spécifiques.

Le troisième temps, après la visite, est celui de son exploitation. Dans deux classes, il n'y a pas d'exploitation de la visite. Celle-ci est conçue comme un moment isolé qui n'est plus évoqué ultérieurement. Dans les autres classes, les dispositifs observés présentent deux cas de figure. Dans le premier cas, elle débouche sur un moment de discussion avec les élèves à propos de ce qu'ils ont vu et entendu dans l'exposition. *L'Histoire c'est moi* est une contribution à l'acquisition de connaissances à propos de la Seconde Guerre mondiale en Suisse. Dans le second cas, le travail initié lors de la visite se poursuit en classe dans une perspective qui articule les enjeux mémoriels et historiques.

Premier temps: place de la visite et travail préalable

Parmi les neuf enseignants, Sophie, Marc et Alain sont les seuls à découvrir l'exposition en même temps que leurs élèves. Les autres l'ont visitée préalablement ou connaissent déjà *L'Histoire c'est moi* par d'autres biais.[10] Sophie, Marc et Alain sont également les trois seuls à ne prévoir aucun moment de préparation thématique à la visite de l'exposition. Marc la prend comme élément déclencheur pour étudier ensuite la Seconde Guerre mondiale. Sophie et Alain l'envisagent comme un moment isolé, la période de l'exposition ne coïncidant pas avec le programme en cours dans leur enseignement. Seul Alain consacre quelques minutes à l'organisation pratique: il constitue des groupes pour la visite et distribue aux élèves un questionnaire à remplir sur place selon les termes suggérés dans le dossier pédagogique.

Les six autres enseignantes consacrent toutes un temps de préparation à la visite au niveau thématique et organisationnel, définissent des tâches à effectuer dans le cadre de l'exposition et, sauf pour Florence et Chantal, distribuent des documents à leurs élèves. A l'exception de Léa, elles envisagent le moment de visite comme un élément intermédiaire à l'intérieur d'une séquence didactique qui la précède et qui la suit.

Chez Florence, la visite est précédée d'un cours consacré à la situation de la Suisse durant la guerre. Les élèves étudient un dossier réalisé par le magazine *L'Hebdo*.[11] Elle définit à l'avance les séquences et films à visionner dans l'exposition. Deux groupes alternent entre le Kaléidoscope et la Filmothèque.

Dans les classes de Joëlle et de Stéphanie, la visite est préparée tant au niveau du contenu thématique et formel (l'histoire de la Seconde Guerre mondiale en Suisse et l'enquête orale d'Archimob), que de l'organisation pratique (missions de recherche et constitution des groupes). La séquence

10 Avant l'ouverture de l'exposition, une présentation pour les responsables de discipline pour l'histoire dans les établissements scolaires genevois, à l'automne 2003, et une journée de formation continue à l'intention des enseignants genevois, en janvier 2004, ont été l'occasion de présenter le travail d'Archimob et des séquences filmiques de *L'Histoire c'est moi*. Joëlle, Catherine, Stéphanie et Chantal ont assisté à l'un ou l'autre de ces deux moments.

11 Il s'agit d'un article tiré d'un dossier du magazine *L'Hebdo* datant d'octobre 1997. Son titre est *39-45, le choc de 1940* (en petits caractères). *Encerclée, la Suisse a peur* (en gros caractères). L'article véhicule les idées du courant historiographique qui a dominé durant les cinq décennies suivant la fin du conflit.

didactique débute par un travail conséquent sur la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale et les débats à propos de ce passé controversé. Ce travail se fait à partir d'articles de presse sur le Rapport Bergier dans la classe de Joëlle, à partir d'extraits du Rapport Bergier dans la classe de Stéphanie. Les élèves sont également confrontés à l'évolution des discours dans des manuels d'histoire romands de différentes époques. Les deux enseignantes mettent en contexte l'exposition en parlant de l'enquête orale menée par Archimob. Elles fournissent ainsi un certain nombre de connaissances préalables à leurs élèves et précisent leurs attentes pour le déroulement de la visite: les élèves auront à rechercher des réponses à deux questions qui leur sont posées.[12] Il s'agit de compléter le travail accompli en classe en relevant ce que disent les témoins par rapport aux sujets étudiés. Les élèves sont déjà répartis en quatre groupes, munis de consignes précises et de documents sur l'exposition. Dans la classe de Joëlle, deux groupes se partagent une même question de recherche; dans la classe de Stéphanie, tous les groupes cherchent des réponses aux deux questions posées.

Catherine, Chantal et Léa consacrent également un temps de préparation avant la visite et, contrairement à Joëlle et Stéphanie, s'inspirent de la proposition suggérée dans le dossier pédagogique de répartir les élèves en groupes correspondant aux quatre domaines thématiques de l'exposition. Chantal axe le travail préalable sur la situation de la Suisse avec une séquence didactique élaborée autour d'un film documentaire. Léa, n'ayant pas encore abordé la Seconde Guerre mondiale et envisageant la visite comme un élément déclencheur, introduit succinctement l'objet de *L'Histoire c'est moi* – des témoignages oraux sur l'époque de la guerre – et donne pour consigne à ses élèves de prendre des notes et de formuler quelques questions à propos de l'exposition. Elle leur distribue un document qui précise le thème de l'exposition et les modalités de la visite. Catherine, ayant déjà étudié la Seconde Guerre mondiale avec ses élèves et considérant l'exposition comme un fil conducteur pour aborder l'histoire suisse, centre

12 Deux questions sont posées aux élèves. Dans la classe de Joëlle: «Pourquoi la Suisse n'a-t-elle pas été envahie?» et «La Suisse était-elle un havre de paix?» Dans la classe de Stéphanie: «Quelle a été la politique d'accueil ou de refoulement à l'égard des réfugiés et de toutes les victimes du national-socialisme qui ont cherché à s'abriter en Suisse?» et «De quelles informations sur les violences de la Seconde Guerre mondiale les acteurs de l'époque, en Suisse, disposaient-ils vraiment?».

le moment de préparation sur le travail de récolte de témoignages effectué par Archimob et sur une sensibilisation des élèves à la spécificité de la source orale. Elle présente *L'Histoire c'est moi* sous l'angle du rapport entre le témoignage et l'histoire. Les élèves sont non seulement répartis en quatre groupes thématiques, mais également munis d'un contrat de recherche selon le questionnement proposé dans le dossier pédagogique.

Mise en œuvre de la visite

La visite est conçue par les enseignants d'abord comme un moment ludique de découverte. A l'exception des élèves de Florence et de Stéphanie, toutes les classes débutent par un temps de visionnement collectif et de vote libre au sein du Kaléidoscope avant de poursuivre par la visite des autres éléments de l'exposition. Les visites durent en moyenne une heure et quart.

Joëlle, Catherine, Chantal et Alain suivent la proposition du dossier pédagogique. Une fois sortis d'un premier moment de vote et de visionnement collectif dans le Kaléidoscope, les élèves, répartis en quatre groupes thématiques, alternent entre les panneaux d'exposition, la Filmothèque, les postes individuels et le Kaléidoscope, libres de choisir ce qu'ils souhaitent regarder. Sauf dans la classe de Chantal, ils ont pour consigne de chercher des réponses à un certain nombre de questions. Comme il est suggéré dans le dossier pédagogique, les élèves de Catherine ont pour tâche de prendre des notes avec le questionnement suivant: «Qui est-ce qui parle? De quoi la personne parle-t-elle? Où se passe l'histoire racontée? Comment l'histoire est-elle racontée?» (Catherine, c3). Il en est de même pour les élèves d'Alain qui sont munis d'un questionnaire du type «qui, quoi, où, comment» à remplir au fur et à mesure de la visite. En revanche, les élèves de Joëlle ont pour tâche de prendre des notes en réponse aux deux questions de recherche qui leur sont posées sur la politique économique et d'asile de la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale.

Stéphanie met en place un autre dispositif de visite. Les élèves visionnent d'abord librement des séquences dans le Kaléidoscope ou aux postes individuels durant une demi-heure avant de se rendre à la Filmothèque pour voir collectivement un film documentaire choisi par l'enseignante. Puis les élèves reprennent leur visite libre de l'exposition. Répartis en quatre groupes, ils ont tous reçu une mission de recherche: chercher des informations sur la politique d'asile et sur le degré de connaissance des violences de la guerre par les acteurs de l'époque.

Les dispositifs mis en œuvre par Sophie et Marc sont proches. Sans mission de recherche, document ou questionnement particulier, la visite commence par un moment commun dans le Kaléidoscope, puis les élèves sont invités à se promener dans le reste de l'exposition en fonction de leurs intérêts. Marc demande aux élèves de prendre quelques notes. Quant à Léa et Florence, elles partagent le temps de visite entre un moment dans le Kaléidoscope et un autre dans la Filmothèque. Jugeant que certaines thématiques sont trop complexes pour ses élèves, Florence définit à l'avance les séquences et les films qu'ils regardent et divise sa classe en deux groupes. Les élèves ne votent pas. Ils alternent entre les deux espaces, accompagnés par l'enseignante ou un collègue venu avec elle. Un élève par groupe est chargé de prendre quelques notes. Dans la classe de Léa, la visite s'effectue en commun. Valorisant l'aspect ludique du Kaléidoscope, elle laisse ses élèves voter librement, mais elle suggère ensuite les deux films qu'ils regardent dans la Filmothèque. Les élèves sont invités à prendre des notes.

Ainsi, Joëlle, Catherine, Chantal et Alain sont les seuls à mettre en œuvre le dispositif de visite indiqué dans le dossier pédagogique. Ils suivent la proposition de diviser la classe en quatre groupes qui, après avoir débuté par un moment collectif dans le Kaléidoscope, se succèdent dans les différents espaces. Les autres adaptent le dispositif selon leurs besoins en fonction de la manière dont ils comptent exploiter – ou non – la visite. Léa anticipe par exemple le problème du suivi des élèves et juge nécessaire que tous, elle comprise, aient vu les mêmes témoignages. Tous les enseignants qui ont constitué des groupes lors de la visite évoquent en effet, lors de l'entretien, la contrainte des lieux qui rend difficile la possibilité de suivre le travail réalisé par les élèves. Ils regrettent non seulement l'impossibilité de les accompagner et de les aider si nécessaire en répondant à leurs questions, mais aussi de voir ce qu'ils font et de se baser sur ce qu'ils ont vu pour élaborer le cours suivant la visite, contextualiser et parfois relativiser les propos des témoins.

Exploitation de la visite

Deux manières de faire se profilent ainsi dans l'exploitation de la visite par les enseignants: moment relativement isolé pour les uns, moment s'inscrivant dans un dispositif de travail conséquent pour les autres.

Envisageant la visite comme un moment isolé, Sophie et Alain ne consacrent aucun moment de discussion à l'exposition. Dans la classe de Sophie, les témoignages de *L'Histoire c'est moi* sont néanmoins évoqués quatre

mois plus tard dans le cadre d'un cours consacré à l'analyse de sources de différentes natures sur la Seconde Guerre mondiale. Chantal et Marc, prenant l'exposition comme élément déclencheur pour éveiller l'intérêt des élèves pour la Seconde Guerre mondiale en Suisse, prévoient un temps de discussion durant lequel les élèves sont invités à s'exprimer librement sur ce qu'ils ont vu et entendu. Les enseignants guident la discussion, posent des questions de relance ou d'explicitation et contextualisent certains propos d'élèves par quelques compléments d'ordre factuel. La discussion est libre, sans questionnement particulier, sans prise de notes, sans document écrit et sans moment de formalisation. Chacun poursuit ensuite son programme: la Guerre froide pour Chantal qui a déjà étudié le second conflit mondial; la Seconde Guerre mondiale pour Marc, mais sans aucune forme de mise en lien avec le travail effectué dans le cadre de *L'Histoire c'est moi*.

Florence se sert de l'exposition comme une contribution à l'acquisition de connaissances à propos de la Seconde Guerre mondiale et consacre un temps de discussion du même type que Chantal et Marc. Les élèves sont invités à exprimer ce dont ils se souviennent des films et des témoignages de *L'Histoire c'est moi*. Leurs propos sont mis en lien avec les informations du dossier de *L'Hebdo* préalablement étudié en classe et Florence note quelques mots-clés au tableau noir: «hommes mobilisés aux frontières; femmes et enfants à l'arrière; réfugiés, Juifs et antisémitisme; travail dans les champs et dans les entreprises; ravitaillement, coupons et marché noir, chauffage et hygiène». La séquence didactique se poursuit avec un second cours où Florence aborde la question du sauvetage des Juifs en racontant les histoires d'Aimée Stauffer-Stitelmann[13] et de Paul Grüninger[14]. Elle tisse des liens entre ces histoires et l'actualité. Dans le premier cas, elle lit avec ses élèves un article du quotidien *La Tribune de Genève* qui évoque notamment le militantisme d'Aimée Stauffer-Stitelmann contre l'érection d'un mur entre Israël et la Palestine. Dans le second cas, elle lit

13 Aimée Stauffer-Stitelmann a été arrêtée puis condamnée en juillet 1945 à 15 jours d'arrêt de rigueur par un tribunal militaire pour avoir favorisé des passages clandestins de la frontière franco-suisse. Elle a été réhabilitée le 3 mars 2004. L'établissement d'enseignement secondaire genevois «Aimée-Stitelmann» lui est dédié.

14 Commandant de police du canton de Saint-Gall, Paul Grüninger est venu en aide, en 1938, à des dizaines de Juifs autrichiens cherchant refuge en Suisse en leur fournissant de faux papiers. Découvert, il a été révoqué sans retraite et n'a été réhabilité qu'en 1996, bien après sa mort.

un article tiré du même quotidien qui relate l'attribution du prix Paul Grüninger en 2004 à un Rwandais ayant sauvé la vie de plusieurs centaines de personnes d'origine tutsie lors du génocide de 1994.[15]

Joëlle, Catherine, Stéphanie et Léa inscrivent *L'Histoire c'est moi* dans un travail sur la mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale en Suisse. Joëlle débute son cours en reprenant les deux questions qui ont guidé la visite, à savoir pourquoi la Suisse avait échappé à l'invasion allemande et dans quelle mesure elle avait été un havre de paix. Dans un premier moment de cours dialogué, elle pose des questions et organise les propos des élèves de manière à mettre en évidence les différentes temporalités à l'œuvre: le temps de la guerre et des événements dont il est question; le temps de l'immédiat après-guerre et des interprétations mythiques qui se construisent à propos de la Seconde Guerre mondiale; le temps de la remise en question du rôle de la Suisse; et le temps des élèves et de leur prise de connaissance de ces différents aspects notamment par le biais de *L'Histoire c'est moi*. Puis Joëlle demande aux élèves de répondre, à l'appui des notes prises lors de la visite, à la question de recherche qui leur est posée. Au début de la seconde période du cours, elle reconstitue les groupes de la visite et leur demande d'effectuer un travail de mise en commun et par écrit de leurs réponses, puis d'en rendre compte par oral à l'ensemble de la classe. Le programme se poursuit lors du cours suivant par l'analyse d'extraits de différents manuels scolaires et ouvrages historiques avant de se terminer par une évaluation. Celle-ci contient une question faisant référence à l'exposition: «Quelles réponses [le document] donne-t-il à ce que vous ont appris les témoins, les documents étudiés en classe, concernant la Suisse, havre de paix? Ou la Suisse et les réfugiés?» (documents c2). Le travail réalisé dans la classe de Joëlle est similaire à celui de Stéphanie. Les deux enseignantes ont en effet discuté ensemble de la procédure de visite et de son exploitation.

Catherine structure le cours autour d'un questionnaire qu'elle a construit dans l'intention de mener une réflexion, avec ses élèves, sur la distinction entre l'histoire et la mémoire. Les élèves doivent d'abord indiquer la

15 En 1998, les descendants de Paul Grüninger créent une fondation du même nom. Celle-ci récompense chaque année une personne dont le courage a permis de sauver la vie à des individus. En 2004, le prix a été décerné au Rwandais d'origine hutu Damas Gisimba pour son action lors du génocide de 1994. Durant la période des massacres, Damas Gisimba a caché et protégé plus de 80 adultes et environ 300 enfants d'origine tutsie.

provenance des informations entendues dans les séquences et les films et écrire ce qui les a personnellement frappés ou intéressés. Les questions suivantes portent sur l'importance d'entendre des témoins pour comprendre l'histoire, la diversité des avis dans les témoignages, la manière dont on peut atteindre la vérité historique et l'évolution de la mémoire collective à propos d'un événement passé. Après une discussion en plénière durant la première période, où Catherine passe en revue le questionnaire et discute avec les élèves des réponses qu'ils peuvent y apporter, les groupes de l'exposition se reconstituent et répondent ensemble, par écrit, aux questions posées. Le travail réalisé dans le cadre de l'exposition n'est pas évalué, mais les élèves doivent prendre en compte les réflexions nourries à propos de *L'Histoire c'est moi* lors d'un exposé qu'ils font ultérieurement à propos de la Seconde Guerre mondiale.

Dans la classe de Léa, le premier cours suivant la visite débute par la récapitulation, par l'enseignante, de ce qui a été fait et vu dans l'exposition. Ce premier moment est suivi d'un travail de groupes sur la mémoire et l'histoire. Il fait l'objet d'une discussion en plénière lors du cours suivant. Celui-ci est également en grande partie consacré à l'établissement de critères pour choisir des témoins et à l'élaboration d'une grille d'entretien pour les interviews que les élèves vont à leur tour mener et dont ils rendront compte à leurs camarades. Ce n'est qu'après cette expérience d'histoire orale que Léa abordera avec ses élèves l'histoire de la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale. Elle leur distribue un important portfolio dont les documents participent à un travail de mise à distance de l'image mythique longtemps véhiculée à propos de la Suisse durant la guerre. En confrontant les témoignages oraux – ceux que les élèves ont vus dans l'exposition et ceux qu'ils ont récoltés lors de leur propre enquête – à des résultats provenant de la recherche historique, Léa engage un important travail de mise à distance de la mémoire par l'histoire, tout en valorisant la richesse et l'apport de la première à la seconde. L'ensemble du travail réalisé aboutit à une évaluation écrite.

Des dispositifs entre réalisme et problématisation

La description des dispositifs mis en œuvre par les enseignants montre que les différentes manières d'exploiter *L'Histoire c'est moi* se différencient, d'une part, selon la place accordée à la visite dans le déroulement du programme d'enseignement et, d'autre part, selon son inscription dans un travail qui tient compte, ou non, des enjeux mémoriels et historiques d'un

passé qui fait débat. Deux tendances se dégagent. Dans un cas, les dispositifs sont principalement axés sur l'acquisition de connaissances à propos de la Seconde Guerre mondiale. Ils sont de type réaliste, la mémoire disant l'histoire. Dans l'autre cas, les dispositifs sont orientés vers un travail de distinction entre la mémoire et l'histoire; ils soulignent le caractère construit et non définitif de tout discours sur le passé.

Dispositifs de type réaliste

Dans les classes de Sophie, Florence, Marc, Chantal et Alain, la visite de l'exposition – élément déclencheur ou moment intermédiaire – est un support pour traiter de l'histoire de la Seconde Guerre mondiale en Suisse. *L'Histoire c'est moi* est le véhicule de savoirs *à* apprendre. Lorsqu'il a lieu, le cours suivant la visite consiste à mettre en commun les souvenirs rapportés par les élèves. Les témoignages ont une fonction de médiation entre le passé et l'histoire enseignée.

Les dispositifs didactiques suggèrent une conception réaliste de la mémoire. Du moins le caractère construit et argumentatif des témoignages et, par extension, de l'histoire, n'est-il pas mis en évidence.[16] Porteurs d'un savoir naturalisé, les témoignages illustrent, complètent ou remplacent le discours historique. Les récits singuliers rapportés par les élèves cèdent le pas à un propos collectif où disparaissent la diversité des points de vue et la subjectivité intrinsèque des témoignages. La dominance factuelle privilégie un travail de rappel et d'agencement d'informations. Les enjeux d'une question historique qui fait débat ne sont pas évoqués. La mémoire et l'histoire sont appréhendées comme si elles narraient des faits réels à un propos d'un passé qui ne fait pas débat. Dans ces conditions, l'exposition sert principalement à susciter une situation de rencontre et un rapport de proximité avec le passé, dont résulte une mémoire standardisée à propos de la Seconde Guerre mondiale en Suisse.

Dans ces cinq classes, la mise en œuvre des dispositifs didactiques dans le cadre de *L'Histoire c'est moi* ne s'articule pas explicitement avec un développement de la pensée historienne scolaire. Du moins les enseignants ne se servent-ils *a priori* pas de l'exposition pour aiguiser l'esprit critique

16 Dans la classe d'Alain, le travail initié avec le questionnaire à remplir par les élèves lors de la visite suggère un travail de mise à distance des témoignages. Mais ce travail n'est ni préparé, ni poursuivi en classe. Ce dispositif a donc été classé dans le type «réaliste».

des élèves, pour agir sur leur conception de l'histoire, pour développer leur conscience historique et pour les sensibiliser à la fonction sociale de l'histoire. L'objectif principal est l'acquisition de connaissances par le biais d'un média convivial. Le discours ainsi transmis est univoque. Les dispositifs n'accordent pas de place à ce qui fait débat dans l'espace public et ils écartent ce qui divise tant au niveau de la mémoire collective que des interprétations historiques.

Dispositifs de type problématisé

Dans les classes de Joëlle, Catherine, Stéphanie et Léa, la visite de l'exposition – élément déclencheur ou intermédiaire – est un support pour traiter de la Seconde Guerre mondiale en Suisse dans la perspective des enjeux mémoriels et historiques qui la sous-tendent. Les informations que les élèves rapportent de *L'Histoire c'est moi* participent à la constitution d'un socle de connaissances qui est mis en relation avec des documents écrits (travaux d'historiens, textes scolaires, sources). Les élèves sont confrontés à l'articulation ente la mémoire individuelle et collective, ainsi qu'au processus d'élaboration du discours historique.

Ces dispositifs didactiques suggèrent une conception problématisée de la mémoire et de l'histoire. L'exposition est envisagée comme l'expression d'un passé qui fait débat. La pluralité des interprétations possibles du passé, à travers les témoignages oraux et les documents écrits à l'appui desquels se construit l'enseignement, est une manière de montrer aux élèves que l'histoire est une construction, un discours social fonction d'un contexte d'énonciation. L'évaluation critique des témoignages permet en somme de restituer la complexité d'un travail d'interprétation du passé. Les quatre enseignantes explicitent la démarche, les apports et les limites du témoignage oral. Elles mettent l'accent sur l'impossibilité d'une interprétation unique et définitive d'un objet historique et la nécessité de donner du sens à une multiplicité de discours divers. Les dispositifs didactiques sont conçus de sorte à faire interagir les acteurs sociaux en concurrence et à dégager non pas un discours univoque, mais les dimensions d'une histoire partagée. Pour cela, les élèves sont initiés à des opérations relevant de la pensée historienne: articuler différentes temporalités, comparer les interprétations du passé, distinguer la mémoire de ses usages, réfléchir au rapport entre faits et vérité, pointer les incertitudes, singulariser les expériences individuelles tout en cherchant, à partir des informations qu'elles fournissent, à les monter en généralité, souligner l'historicité du présent.

Les témoignages – porteurs d'un savoir pour *apprendre à*[17] – font ainsi partie de dispositifs didactiques servant de levier cognitif pour développer la pensée historienne des élèves. Les quatre enseignantes articulent l'empathie et l'identification des élèves vis-à-vis des témoins, de leur rôle d'acteurs de l'histoire, avec un travail de prise en compte de la diversité des points de vue singuliers, une reconnaissance de la subjectivité, de la relativité et du caractère situé et argumentatif des propos tenus sur le passé. La connaissance historique est elle aussi présentée comme construite, fruit d'une démarche intellectuelle interprétative et non comme un savoir «vrai». Aussi, ces dispositifs suggèrent-ils une conception de l'histoire en tant que fruit d'une démarche intellectuelle, un développement de la conscience historique et de l'esprit critique des élèves, une explicitation de la fonction sociale de l'histoire et de sa contribution à la construction intellectuelle et citoyenne des élèves.

Des actes aux mots

La présentation des dispositifs mis en œuvre à partir de *L'Histoire c'est moi* est un révélateur du travail que les enseignants ont concrètement effectué avec leurs élèves. Mais elle ne dit pas tout de la manière dont une question historique qui fait débat – la mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale – interagit avec l'espace scolaire. Si les enseignants choisissent d'intégrer l'exposition dans leur programme, ils le font pour des raisons qui ne se traduisent pas toujours explicitement dans les dispositifs et qui sont difficilement saisissables à l'observation. En effet, l'enseignement ne se limite pas aux seuls moments retenus pour la recherche. Les objectifs d'apprentissage, articulant le développement de la pensée historienne, se construisent aussi de manière plus implicite et à l'échelle de l'ensemble d'un programme annuel et de la progression souhaitée des élèves. Aussi semble-t-il important d'élargir la focale de la seule prise en compte des observations et de considérer également les motivations et les intentions qui ont conduit les enseignants à introduire l'exposition dans leur programme.

17 *Apprendre à* s'oppose ici à *apprendre que* et fait écho à la distinction entre *savoir* et *savoir faire* (Reboul, 1980).

Motivations et intentions

Interviewés en fin d'année scolaire à propos de la visite de l'exposition et du travail en classe s'y rattachant, les enseignants s'expriment à propos de ce qui les a motivés à intégrer *L'Histoire c'est moi* dans le programme d'histoire et de ce qu'ils ont souhaité transmettre à leurs élèves.

Faisant interagir les concepts centraux de cette recherche (témoignage oral, mémoire et histoire, pensée historienne scolaire) et les thèmes identifiés à la lecture des entretiens, sept catégories d'analyse donnent sens aux propos des enseignants: la rupture pédagogique, le socle de connaissances, la dimension humaine et abordable de l'histoire, le dialogue intergénérationnel, le lien passé/présent et le rôle des acteurs, les témoins comme sources de l'histoire et l'histoire science socio-historique.[18] Ces catégories renvoient à ce qui caractérise la pensée historienne telle que définie au chapitre 3 et qui a présidé à l'élaboration de la grille d'analyse: un esprit critique, une conception problématisée de l'histoire, une conscience historique et une reconnaissance de la fonction sociale de l'histoire.

Une rupture pédagogique

Saisir les opportunités pour rompre avec la routine scolaire et sortir les élèves de l'école pour susciter leur intérêt pour le passé est une première motivation explicitée par l'ensemble des enseignants interviewés. Pour Sophie, Catherine, Léa et Chantal, il s'agit d'abord de rompre avec leur programme habituel pour marquer «un temps fort» (Chantal, c8) dans leur enseignement et donner à leurs élèves l'occasion d'une expérience personnelle: «de voir, de sentir, de vivre un événement ou une émotion en rendant les choses palpables» (Sophie, c1). Sortir de l'école est central pour marquer la rupture et susciter «un moment particulier où on parle de quelque chose d'important» (Catherine, c3). Pour Léa, Florence et Chantal, l'originalité de la démarche de l'exposition, l'accès audiovisuel au passé, l'interactivité du Kaléidoscope sont autant d'éléments qui renforcent l'efficacité attendue de la rupture pédagogique envisagée comme un moteur à l'investissement des élèves: «c'est une entrée dans l'histoire qui est plus porteuse, plus accrocheuse» (Florence, c7).

---

18 Grille d'analyse en annexe n° 2.

L'intérêt plus particulier d'une exposition comme *L'Histoire c'est moi* relève de l'actualité de la thématique abordée en regard des débats sur le rôle de la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale. Pour deux enseignantes, elle est un moyen de montrer aux élèves que l'histoire est une matière vivante dans la mesure où elle est en lien avec la société à laquelle appartiennent également les élèves. Stéphanie organise chaque année au moins une sortie avec ses élèves dans un lieu de culture genevois afin d'ancrer le savoir scolaire dans la vie de la cité. La rupture pédagogique a pour elle la fonction de montrer aux élèves que l'histoire qu'ils apprennent «peut avoir un rapport avec ce qui se passe dans la ville» (Stéphanie, c4). C'est dans une perspective similaire que Catherine envisage la visite: le déplacement de l'école au lieu d'exposition est central pour créer un espace-temps particulier où les élèves rencontrent des témoins: «ils allaient en ville […] retrouver des témoignages de Suisses. Il y avait quelque chose de logique dans ce déplacement, […] quelque chose de symbolique qui était en lien avec ce qu'ils faisaient» (Catherine, c3).

Le lien entre savoir scolaire et question de société est d'autant plus marqué que cette période de l'histoire est au programme de la 9e année scolaire. Marc exprime comme principale motivation l'opportunité donnée de sortir de la classe pour visiter une exposition dont le sujet s'inscrit dans le programme prévu pour l'année en cours. C'est aussi la motivation d'Alain pour confronter ses élèves aux témoins racontant «leur expérience personnelle dans un événement historique de grande ampleur». Il est satisfait de modifier son enseignement de la Deuxième Guerre mondiale habituellement centré sur les «grands thèmes» politiques, militaires et idéologiques et d'aborder ce sujet d'enseignement de manière «vivante» (Alain, c9).

Un socle de connaissances

Le sujet de l'exposition est une motivation majeure pour tous les enseignants. S'ils choisissent d'organiser une visite, c'est d'abord parce qu'elle concerne un thème qui est au programme de leur enseignement: la Seconde Guerre mondiale. Tous valorisent la possibilité offerte de l'aborder sous l'angle de l'histoire nationale et par le biais des témoignages de petites gens.

Pour Joëlle, Catherine, Stéphanie et Marc, la Seconde Guerre mondiale constitue un sujet incontournable qu'ils traitent chaque année avec leurs élèves, privilégiant particulièrement les modalités d'arrivée au pouvoir

d'Hitler, la propagande et les jeunesses hitlériennes, l'idéologie nazie, l'antisémitisme et la Shoah. Tous envisagent l'exposition comme un moyen de constituer un socle de connaissances servant de base pour la suite de leur enseignement. Pour Marc, elle est un moteur à la fois pour déclencher l'intérêt des élèves pour la Seconde Guerre mondiale et pour générer «des éléments de culture commune pour pouvoir construire quelque chose en commun» (Marc, c6). Ayant déjà traité le contexte général du nazisme et de la guerre, Catherine se saisit de l'exposition comme un «fil conducteur pour introduire la question de la Suisse», sujet qui est à ses yeux fondamental: «c'est surtout de voir que la Suisse n'est pas une île, […] de lui donner son rôle, de lui redonner une place, d'en parler, de la faire exister pendant ce temps. Ce n'est pas une période entre parenthèses» (Catherine, c3). Pour Joëlle et Stéphanie, le rôle de la Suisse durant le conflit – en particulier sa politique d'asile à l'égard des réfugiés juifs – et sa remise en question lors des débats des années 1990 constituent également des sujets incontournables traités chaque année. Toutes deux saisissent l'exposition pour apporter à leurs élèves des connaissances à partir desquelles pourra s'effectuer l'enseignement, en particulier un travail sur l'objectif d'apprentissage portant sur la distinction entre la mémoire et l'histoire.

Pour Florence, Chantal et Alain, la contribution de l'exposition à l'élaboration d'un socle de connaissances communes à propos de l'histoire nationale constitue une fin en soi. Elle ne débouche pas nécessairement sur un travail sur la Seconde Guerre mondiale. Chantal valorise la possibilité offerte de traiter de la Suisse: «j'ai toujours un peu mauvaise conscience […] de ne pas assez parler de manière générale de l'histoire suisse» (Chantal, c8). Pour elle, la visite est un moyen de transmettre aux élèves un minimum de culture générale à propos de leur pays. Alain voit également l'exposition comme un «espace de regard de la Suisse», une opportunité de donner à voir une tranche de l'histoire nationale, des éléments du «patrimoine suisse», de montrer que «la Suisse a aussi une part», de «simplement apporter cette connaissance-là» (Alain, c9). C'est aussi le cas de Florence qui, à partir d'un univers lui semblant plus proche des élèves – la Suisse, la parole des gens –, cherche à inculquer un certain nombre de connaissances à propos de l'histoire du pays: «j'ai utilisé [l'exposition] plutôt comme étant une manière de faire entrer un certain nombre de connaissances […] liées à cette époque-là» (Florence, c7).

Pour Sophie et Léa, la thématique de la Seconde Guerre mondiale, qu'elles enseignent à leurs élèves, participe à leur choix de visiter *L'Histoire c'est*

moi, mais elle n'est pas centrale. L'exposition les intéresse pour l'originalité de la démarche qui la sous-tend – la parole des témoins –, permettant de confronter les élèves à un autre type de sources de l'histoire. La constitution d'un socle de connaissances communes est déplacée de la question de la Seconde Guerre mondiale à celle de la démarche d'histoire orale. Pour Sophie, l'exposition «était une façon de montrer [aux élèves] que les témoins font partie de l'histoire et qu'ils sont une source pour l'historien au même titre qu'un texte écrit ou qu'une photo», que l'on peut multiplier les points de vue à propos d'un même événement (Sophie, c1). Dans le cas de Léa, si elle espère que ses élèves «se rappelleront quand même un petit peu quelque chose» à propos de ce qu'ils ont vu et étudié sur le rôle de la Suisse durant la guerre, c'est avant tout l'initiation à un projet d'histoire orale qui est au centre de son dispositif d'enseignement (Léa, c5).

Une dimension humaine et abordable de l'histoire

L'accès à une dimension humaine et abordable de l'histoire, en rendant le passé tangible par les récits de ses acteurs, est une motivation pour l'ensemble des enseignants. Les thématiques abordées qui s'ancrent dans le contexte suisse et qui touchent au quotidien des petites gens leur semblent propices pour influer sur le rapport des élèves à la discipline scolaire et pour éveiller leur intérêt, leur goût et leur curiosité pour l'histoire. Ils pensent que l'entrée par l'empathie dans un contexte national, local et individuel de l'histoire de la Seconde Guerre mondiale ouvre la voie à l'identification des élèves au passé et à ses acteurs.

En emmenant ses élèves visiter *L'Histoire c'est moi*, Sophie aspire à leur montrer que l'histoire «n'est pas seulement quelque chose qu'on apprend dans les livres et qui est automatiquement vieux et poussiéreux» (Sophie, c1). Léa pense que l'histoire orale suscite d'autant plus l'intérêt des élèves qu'elle rend le passé plus «vivant» et «personnel» (Léa, c5). Pour Florence, l'exposition est un média accessible pour des élèves qui «ne sont pas amoureux de l'écrit» (Florence, c7). Marc valorise particulièrement l'esprit ludique du Kaléidoscope qui favorise à ses yeux l'intérêt que les élèves manifestent à l'égard des témoignages de *L'Histoire c'est moi*: «s'ils ont eu le plaisir de voir, d'observer ce qui s'est passé en Suisse pendant la guerre, c'est bien […]. Ça leur donnera peut-être envie d'aller voir autre chose. Donc c'est vraiment ça, de susciter un plaisir» (Marc, c6). Chantal se dit également satisfaite de la visite dans la mesure où ses élèves ont «bien joué le jeu» et se sont montrés intéressés (Chantal, c8).

En confrontant ses élèves à l'histoire orale, Alain valorise la possibilité d'aborder «les choses par le bas; pas que par l'événementiel; vraiment l'histoire des petites gens». Considérant ceux-ci comme des acteurs plus abordables que les grandes figures historiques, il pense que leurs récits invitent les élèves à s'y identifier et les aident de ce fait à «entrer dans l'histoire» (Alain, c9). Cette optique est partagée par Stéphanie, Joëlle et Catherine. La première espère rendre les élèves sensibles au passé et favoriser leur «goût de l'histoire» (Stéphanie, c4). Il lui importe de leur montrer «que les personnes âgées peuvent témoigner, que l'histoire c'est aussi ça, pour les encourager à avoir un rapport à l'histoire plus personnel». Elle considère l'émotion comme un moyen adéquat «pour essayer de bousculer [les élèves], de les choquer, pour qu'ils réagissent» et se posent des questions à propos du passé. Elle aspire à «leur faire aimer l'histoire. Aimer, beaucoup plus qu'apprendre des choses». C'est dans cette perspective qu'elle valorise l'utilisation de l'histoire orale dans l'enseignement: pour «changer leur représentation de l'histoire et leur montrer que c'est plus sympa que ce qu'ils croient» (Stéphanie, c4). Tout comme Stéphanie, Joëlle souhaite montrer à ses élèves que l'histoire étudiée à l'école ne se limite pas à une matière scolaire, qu'elle est en lien avec le vécu des gens ordinaires. Au-delà de l'évocation de la dimension humaine de l'histoire, c'est aussi la mise en relation des élèves avec les générations qui les précèdent qui importe.

Un dialogue intergénérationnel

L'intention de motiver les élèves à dialoguer avec leurs aînés, principalement leurs grands-parents, est centrale pour la plupart des enseignants interviewés. Souligner l'intérêt de préserver la mémoire des aïeux et de se comprendre dans une continuité intergénérationnelle fait partie des objectifs que sept des neuf enseignants assignent à la visite de *L'Histoire c'est moi*.

Marc et Alain envisagent l'exposition comme une illustration de l'intérêt et de l'urgence de préserver une mémoire menacée d'extinction vu l'âge des témoins. Selon Marc, il importe de saisir l'opportunité des moyens d'enregistrement dont notre société dispose «pour garder les traces d'un passé qui disparaît très vite et qui est perdu à jamais» (Marc, c6). De même, Alain considère l'exposition comme un moyen d'accès à un matériel humain qui tend à disparaître: «c'est vraiment juste dommage de passer à côté de tout ce matériel historique qui va s'égrener, qui va disparaître au

fil du temps» (Alain, c9). Tous deux espèrent sensibiliser leurs élèves à la richesse du patrimoine mémoriel.

Joëlle aspire à montrer aux élèves que l'histoire concerne, à titre personnel, des personnes qui les entourent et qui «ont des choses à raconter». Elle souhaite que ses élèves échangent avec leurs contemporains tant qu'il est encore temps: «ce n'est pas un hasard si nous sommes à l'ère du témoin: ces gens qui ont vécu ça et qui peuvent nous le raconter vont bientôt disparaître» (Joëlle, c2). Il lui semble à ce titre particulièrement important que ses élèves parlent de l'exposition avec leurs parents et grands-parents. D'une manière générale, elle pense que l'histoire orale réaffirme le lien entre le passé et le présent en aidant les élèves à se situer et à situer leurs aînés dans le temps, à prendre conscience que l'histoire étudiée n'est pas nécessairement éloignée d'eux et, qu'à ce titre, elle les concerne parfois très directement. C'est aussi ce qu'exprime Catherine à propos de l'intérêt de l'histoire orale pour l'enseignement.

> Ce n'est pas juste grand-mère qui habitait là, mais c'est grand-mère qui habitait là, en Suisse, qui a vécu à cette époque, et cette époque elle était comme ci, comme ça. Et de voir que ça a un intérêt, que c'est pas seulement des histoires de vieux. Mais que ça a un intérêt de comprendre dans quoi vivaient les gens. Je trouve que c'est donner aussi une sorte d'étoffe et de profondeur à la vie [des élèves] (Catherine, c3).

En mettant l'accent sur un vécu proche au niveau géographique et temporel, la parole des témoins est, à ses yeux, essentielle pour «réfléchir sur la condition humaine, la vie en société, les choix à faire». Ce sont autant de réflexions qu'elle trouve «plus difficiles à déclencher quand il n'y a que des textes». Il lui paraît important d'ancrer l'histoire de la période de la guerre dans le monde des élèves. En mettant l'accent sur un contexte dans lequel le passé proche – celui des grands-parents des élèves – a été vécu, elle cherche à tisser des liens entre les générations et à susciter l'intérêt des élèves pour des récits qui ne sont «pas seulement des histoires de vieux». En visitant l'exposition, les élèves vont «à l'écoute de ces gens-là et de leur [propre] passé aussi» (Catherine, c3).

La volonté de mettre les élèves au contact d'une mémoire proche de son extinction est également présente dans les discours de Stéphanie, Léa et Chantal. Pour Stéphanie, un des objectifs de la visite est de sensibiliser les élèves à l'histoire orale de manière à ce «qu'ils aient envie ensuite d'aller discuter avec des personnes âgées» (Stéphanie, c4). S'il lui importe de leur montrer que l'histoire ne s'appréhende pas que dans les livres, mais aussi

à travers des interactions sociales, c'est afin d'opérer un rapprochement générationnel entre les élèves et leurs aïeux, de les inviter au dialogue. Cet objectif est aussi central dans la manière dont Léa envisage la visite de l'exposition. Sans cette confrontation aux témoins, elle pense que ses élèves «n'auraient pas imaginé que les gens se rappelleraient d'événements d'il y a cinquante ans en arrière. […] Près de chez eux et près d'eux, qu'il y avait encore des gens qui pouvaient avoir toutes ces images, tous ces souvenirs. […] Que c'est pas si éloigné et puis qu'ils côtoient des gens qui ont vécu ça» (Léa, c5). Elle pense que l'empathie ressentie par les élèves pour ceux qui témoignent dans l'exposition les rapproche des générations qui les précèdent. Chantal souligne également l'intérêt de l'histoire orale pour favoriser les «relations interpersonnelles» avec les témoins (Chantal, c8). L'exposition aide les élèves à entrer en communication avec les personnes âgées et à réduire le sentiment de distance temporelle et morale qu'ils ressentent face à la génération de la guerre. Elle pense que le rapprochement générationnel rend plus tangibles les comportements humains et leurs incidences sur le cours de l'histoire.

Lier le passé, le présent et le futur: le rôle des acteurs

En visant le rapprochement générationnel par une prise en compte de la dimension humaine du passé, les enseignants mettent l'accent sur les liens à tisser entre le passé et le présent. Ils sont plusieurs à envisager la visite de l'exposition sous l'angle d'une réflexion sur le présent à la lumière du passé vécu et raconté par les témoins. A partir du regard porté aux actions des protagonistes du passé, sept des neuf enseignants aspirent à ce que leurs élèves s'interrogent sur les répercussions probables de leurs propres attitudes et agissements et qu'ils prennent conscience de leur rôle d'acteurs de l'histoire. La mise en lumière du présent du passé sert à éclairer l'historicité du présent.

Sophie pense que si les élèves peinent à se sentir concernés par le passé, c'est parce que l'histoire ne les touche généralement pas. L'exposition répond pour elle à l'impératif d'amener les élèves à se considérer comme «témoins de leur temps [qui] pourront raconter à leurs enfants par exemple le 11 septembre [2001]». En mettant en lien le passé et le présent, par la parole des témoins, elle envisage l'exposition comme initiant un processus d'identification des élèves aux acteurs du passé. Elle aspire à ce qu'ils prennent en considération leur propre rôle dans le présent: «[nous faisons] tous partie de l'histoire. […] On ne va peut-être rien

vivre d'extraordinaire. Mais néanmoins on sera des témoins directs de l'actualité du moment» (Sophie, c1).

Le rapprochement générationnel avec les acteurs de la Seconde Guerre mondiale que vise Léa est également pensé comme un déclencheur pour que les élèves interrogent leur propre rapport au présent. La mise en lien entre les récits de *L'Histoire c'est moi* et les interrogations présentes des élèves – par exemple à propos de la politique d'asile – est fondamentale pour Léa: «je pense que c'était un bon moyen [pour] qu'ils se rendent compte qu'en fait finalement les gens, ils vivent quotidiennement, normalement. Et puis il y a des choses qui arrivent, et ils ne sont pas forcément au courant, on n'y peut pas grand-chose des fois. On est un peu impuissant par rapport à ce qui se passe» (Léa, c5). A partir de ce constat, il lui importe de mettre l'accent sur la marge de manœuvre dont dispose l'individu, ce champ d'action qui permet aux acteurs d'agir en fonction de leurs valeurs et de leur conscience malgré la complexité de certaines situations. La prise en considération de l'implication personnelle de chaque individu et «de l'aspect citoyen de ce qu'on vit» est pour elle essentielle, comme l'illustre une discussion de classe qu'elle rapporte lors de l'entretien: dans un débat à propos du pourcentage actuel d'étrangers à Genève, certains de ses élèves ont spontanément fait référence à *L'Histoire c'est moi*, mettant en lien leurs positions et attitudes personnelles et celles des témoins dans l'exposition.

La volonté de donner aux élèves des moyens pour réfléchir à leurs actions présentes grâce à l'éclairage du passé est également présente chez Marc et Chantal. Grâce aux thèmes soulevés par l'exposition, Marc espère que ses élèves «aient acquis quelques clés de compréhension pour savoir ce qui se passe dans le monde actuellement» (Marc, c6). Le totalitarisme, l'antisémitisme, la Shoah, le refuge, l'attitude face au nazisme sont autant de thématiques qu'il pense en lien avec l'actualité et qui interrogent le positionnement des élèves dans leur propre monde. Pour Chantal, le contact avec les témoins aide les élèves à percevoir que le monde est en constante mutation. Les récits de *L'Histoire c'est moi* indiquent non seulement que le monde change rapidement, mais aussi que ce sont les actions des individus qui provoquent ces modifications. Son objectif est alors de rendre les élèves sensibles, par le biais du dialogue intergénérationnel et de la mise en relation entre le passé et le présent, à leur propre rôle d'acteurs de l'histoire. Il lui importe d'introduire la «notion de responsabilité» face à une société en «mutation permanente» et dont les élèves sont «aussi des acteurs. […] Parce qu'on vit passivement des choses, mais aussi parce qu'on participe à des choix» (Chantal, c8).

Cette notion de responsabilité individuelle est centrale pour Alain. L'émotion que ses élèves ressentent face aux témoins de l'exposition fonctionne pour lui comme un «déclencheur pour essayer de comprendre pourquoi c'est arrivé, comment c'est arrivé». *L'Histoire c'est moi* révèle à ses yeux à la fois la question des degrés d'obéissance et de désobéissance à l'autorité, par exemple dans le cas des gardes-frontières, et le hiatus entre des décisions prises au sommet de la hiérarchie politique et les cas de conscience personnels qu'elles peuvent susciter chez ceux qui doivent les appliquer. Il lui importe de travailler avec ses élèves sur les incidences d'un événement «à toutes les échelles de la société, jusqu'à la plus petite personne» et, en retour, sur l'influence qu'exercent les actions individuelles sur «l'événement général». En insistant à la fois sur le contexte historique comme facteur explicatif des événements et sur la difficulté des acteurs du passé à préserver intacte leur conscience individuelle, Alain a pour objectif de nuancer le jugement des élèves à l'égard des protagonistes du passé. Il aspire à ce qu'ils s'interrogent sur leurs propres responsabilités individuelles dans des situations présentes et face à l'avenir. Dans cette optique, les témoignages de *L'Histoire c'est moi*, grâce à la proximité territoriale et sociale des récits évoqués, constituent une «passerelle entre cette chose qui est lointaine et eux, qui vivent dans l'instant présent constamment» (Alain, c9).

C'est dans une perspective similaire que Catherine cherche à faire comprendre à ses élèves que le génocide des Juifs n'est pas l'œuvre «de fous qu'il suffit d'éliminer», mais de «gens normaux, des humains». L'intérêt de l'histoire orale et notamment de *L'Histoire c'est moi* est à ses yeux fondamental: «quand on écoute ces témoins, ce qui ressort beaucoup, c'est ce qu'ils n'ont pas vu, ce qu'ils n'ont pas compris et ce qu'ils n'ont pas cherché à comprendre». Les témoignages de l'exposition contribuent à une réflexion sur les responsabilités individuelles des acteurs du passé:

> Il devait y avoir en Allemagne des Suisses comme ça, qui ne comprenaient pas et qui se sont laissés manipuler, qui répètent des bêtises sans en comprendre forcément les conséquences. Et puis les mauvais, les gens qui prennent position dans un sens absolument tragique. Et ça je pense que c'est important et il n'y a que les témoignages qui peuvent donner cette dimension-là (Catherine, c3).

Les problèmes rencontrés cette année-là dans son établissement scolaire avec des groupuscules néonazis accentuent la mise en lien entre le passé et une réalité présente à laquelle ses élèves sont confrontés. Il s'agit pour elle de restituer le présent du passé pour sensibiliser les élèves à leurs

responsabilités et de les rendre attentifs au «fait qu'on est acteur d'une société» (Catherine, c3).

La mise en évidence du présent du passé est aussi un enjeu majeur pour Stéphanie. *L'Histoire c'est moi* est un moyen de dire aux élèves que «ce n'est pas inéluctable quand un problème surgit. […] Et pour leur montrer que le combat contre le nazisme n'était pas évident, n'était pas gagné d'avance, que des gens se sont engagés». Son objectif est que ses élèves transposent cette compréhension du rôle des acteurs du passé à leur propre présent: «c'est de toujours remettre en question la réalité, en essayant de l'imaginer autrement» (Stéphanie, c4).

Les témoins comme sources de l'histoire

Montrer la diversité des sources de l'histoire et amener les élèves à considérer les témoignages comme un moyen d'élargir l'éventail des documents disponibles pour connaître le passé est un enjeu important pour sept des neuf enseignants. La prise en compte du vécu des petites gens permet d'introduire la distinction entre histoire vécue et récit historique et, pour certains, entre mémoire et histoire. Les témoignages de *L'Histoire c'est moi* mettent également en évidence la pluralité des discours et interprétations à propos des réalités passées. La mise à distance critique que cette pluralité nécessite est une manière de relativiser l'existence supposée d'une vérité historique.

Sophie inscrit la visite de l'exposition dans un ensemble de cours portant sur la nature des différents documents à partir desquels est élaboré le discours historique. Elle rend ses élèves attentifs au fait que les historiens travaillent à partir d'une variété de sources, parmi lesquelles les témoignages oraux. «L'expo était une façon de leur montrer que les témoins font partie de l'histoire et qu'ils sont une source pour l'historien au même titre qu'un texte écrit ou qu'une photo» (Sophie, c1). Comme un témoignage «n'est pas forcément fiable à 100% [et que] c'est un point de vue», elle met l'accent sur l'intérêt de multiplier les perspectives à propos d'un même événement. Cette optique est partagée par Chantal. Son objectif est de sensibiliser les élèves au fait «que l'interprétation des choses est sujet à controverse et [qu'il] y a différentes analyses. En tout cas dans l'opinion publique souvent on n'a pas la même analyse que les historiens ou pas le même souvenir» (Chantal, c8). Au-delà de la visite, Chantal dit toutefois ne pas avoir développé cette réflexion: «C'est resté assez superficiel. […] Je n'ai pas centré ni sur une démarche de réflexion ‹votre histoire personnelle› ou ‹l'histoire de

votre famille› ou comment on peut être pris dans la grande histoire». Elle n'a pas non plus engagé un travail sur la mémoire et sur «la question de la Suisse qui regarde son passé. […] J'avais pas assez réfléchi ou structuré un travail sur la mémoire» (Chantal, c8). Ce positionnement se retrouve également chez Marc dont l'objectif est de faire découvrir à ses élèves un autre type de sources. Il relève l'intérêt des témoignages de *L'Histoire c'est moi* pour «voir qu'il n'y a pas une manière univoque de voir ce qui s'est passé et que les gens qui ont vécu ceci avaient des compréhensions très différentes. Et que forcément ce qu'on va en faire après coup peut être très différent». Se décrivant comme attentif, vis-à-vis de ses élèves, à expliciter la nécessité de faire le tri dans la multitude d'informations disponibles et à se positionner, à user d'un «sens critique», il n'envisage pas un travail spécifique d'histoire et de mémoire dans le cadre de l'exposition. Les séquences du Kaléidoscope, en donnant à voir des avis contradictoires, sont à son sens suffisamment explicites: «je trouve que c'est important pour eux qu'ils arrivent à sélectionner ce qui les intéresse, à essayer de faire la part des choses et à voir ce qu'ils veulent en retenir» (Marc, c6).

Pour Catherine, Stéphanie, Joëlle et Léa, la question de la prise en compte des témoins dans une perspective historique est centrale et relève de l'objectif d'apprentissage portant sur la distinction entre la mémoire et l'histoire.

Selon Catherine, cet apprentissage passe par la mise à distance non seulement du témoignage oral, mais aussi de l'histoire – en constante réécriture – et des mythes qu'ils sont l'un et l'autre susceptibles de véhiculer. Disant de ses élèves qu'ils «préfèrent qu'on leur dise une vérité: ‹c'est comme ça›», elle aspire à «les mettre en doute, les mettre en question et les rendre curieux. Et non pas juste d'être des perroquets qui répètent ce qui a été dit». Elle conduit ses élèves à s'interroger sur la valeur des témoignages en tant que sources de connaissance du passé. Elle confronte cette mémoire au discours historique. Elle espère ainsi mettre à distance les visions mythiques véhiculées par certains témoins de *L'Histoire c'est moi*: «depuis ceux qui n'ont rien vu, rien compris, qui se sont cachés dans les montagnes, jusqu'à ceux qui quand même sont plus ouverts, mais n'ont pas admis non plus…» (Catherine, c3).

Pour Joëlle, l'enseignement de l'histoire sert avant tout à «réfléchir» en mettant à distance la perception du présent. C'est ce qu'elle cherche principalement à transmettre à ses élèves par le biais du travail effectué sur *L'Histoire c'est moi*: «que les élèves développent une distance critique [face] à cette ère du témoin dans laquelle nous sommes». L'apport des témoi-

gnages oraux à l'élaboration d'une pensée critique est pour elle certain: tout en élargissant l'éventail des sources disponibles, leur intérêt est de montrer que «les vérités sont multiples et [qu']elles doivent être interrogées et comparées» pour approcher une connaissance optimale des réalités passées (Joëlle, c2).

Stéphanie considère les documents oraux comme une source complémentaire – et de ce fait fondamentale – aux archives écrites: «souvent on comprend le vécu des gens. […] C'est la dimension de ce qui a été ressenti qui est autant importante comme thème d'histoire que les faits eux-mêmes». Les débats à propos de la Seconde Guerre mondiale en Suisse et *L'Histoire c'est moi* sont «une occasion de montrer [aux élèves] qu'il y a des enjeux actuels liés à l'histoire [et de] les rendre critiques par rapport à leur pays». Elle conçoit son enseignement comme l'apprentissage d'une mise à distance des discours à propos du passé et du présent, à considérer le fonctionnement de la société non comme une évidence mais comme une construction susceptible d'être interrogée et repensée. Comme Joëlle, elle souhaite que ses élèves «prennent de la distance, qu'ils soient critiques par rapport à ce qu'ils vivent, qu'ils réagissent face à des idées qu'on leur a peut-être inculquées ou qu'ils n'avaient pas remises en question jusque-là» (Stéphanie, c4). L'histoire et la mémoire de la période de guerre en Suisse et l'actualité du sujet, en permettant de mettre en lumière et de comparer les différents discours à propos du passé, sont à ses yeux des thématiques adéquates pour travailler ces questions avec ses élèves. Elle les rend attentifs à la multiplicité des sources disponibles pour approcher les réalités passées. Elle mène une réflexion approfondie sur l'apport des témoignages oraux à la connaissance historique.

Pour Léa, la confrontation de la mémoire des témoins aux travaux des historiens, dans le cadre des débats sur le rôle de la Suisse durant le second conflit mondial, est tout aussi centrale. Avec ses élèves, elle souhaite travailler l'articulation entre ce qui est vécu et ce qui en est dit, de même que l'imbrication du récit individuel et de l'histoire collective. Le but est que ses élèves «se rendent compte de ces deux aspects, histoire collective, histoire individuelle». Elle part du principe que la construction et la transmission de l'histoire de la Suisse portant sur le rôle des autorités politiques, militaires et économiques se doit de tenir compte aussi des vécus individuels des acteurs de l'histoire. Or, dit-elle, ceux-ci ne sont souvent pas au fait de ce qui relève des décisions émanant des autorités. Cette articulation entre l'individuel et le collectif répond au souci de Léa de rendre visibles des questions touchant aux interrogations que la mémoire

et l'histoire s'adressent mutuellement, de rétablir un équilibre entre le discours historique et le vécu des acteurs de l'histoire tel qu'ils se le remémorent: «voir ce qu'ont vécu réellement les gens [qui] étaient en dehors de ça, [qui] n'étaient pas vraiment au courant». Elle juge important de «rétablir un peu ce côté-là» et d'amener ses élèves à distinguer «l'histoire qui se passe [et] les histoires vécues». Elle envisage l'exposition comme un moyen de montrer aux élèves quantité de «petits détails» qui traduisent la diversité des points de vue et des expériences dans un passé souvent considéré, rétrospectivement, de manière lisse et peu controversée: «c'est un peu ça qui en général est difficile à faire passer [aux élèves]. Nous, on ne retient que les grands aspects, enfin certaines choses, sans trop de nuances, et puis comme ce n'est pas simple… S'ils arrivent à garder au moins ça, ce serait bien» (Léa, c5).

L'histoire science socio-historique

Huit enseignants envisagent, de manière plus ou moins poussée, des aspects relevant d'une compréhension de l'histoire en tant que science sociohistorique. Ils conçoivent l'histoire comme un processus interprétatif, ancré dans des problématiques qui lui sont contemporaines, dont les résultats ne sont jamais définitifs. Ils souhaitent rendre les élèves attentifs aux évolutions des interprétations historiques en fonction de nouveaux documents et de nouvelles interrogations. Ils aspirent à montrer à quel point ces interprétations sont aussi plurielles que le sont les réalités sociales qu'elles prennent en considération. Il leur importe de mettre en évidence le processus de réinterprétation du passé de la Suisse qui est à l'œuvre dans l'espace public au moment même où les thèmes de la Seconde Guerre mondiale et *L'Histoire c'est moi* sont abordés en classe.

Pour Marc, la présence de divergences dans les séquences de l'exposition est un moyen de rendre les élèves attentifs aux contradictions propres à l'histoire et au fait que les «explications ont changé aussi dans le temps» (Marc, c6). Alain doute de la capacité d'élèves de 15 ans à être critiques à l'égard de témoignages oraux. Néanmoins, à l'appui de *L'Histoire c'est moi*, il souhaite mettre en évidence la nature construite des récits à propos du passé: «ces petits films qui ont été réalisés, est-ce que c'est de l'histoire? Qu'est-ce que c'est? C'est un regard quand même d'un réalisateur sur un certain événement» (Alain, c9). C'est dans cette optique qu'il donne à ses élèves un questionnaire à remplir durant la visite de l'exposition. Sophie aspire elle aussi à montrer à ses élèves la pluralité des sources

disponibles et présentes dans les films documentaires de l'exposition (témoignages, archives écrites, photos, films, interprétations historiques) de manière à les sensibiliser au recul du temps nécessaire pour disposer d'un ensemble d'informations suffisantes et élargir les possibilités d'interprétation des événements: «quand les archives s'ouvriront dans cinquante ou soixante ans, on découvrira ce qui n'a pas été dit» du temps de l'événement (Sophie, c1). Florence souhaite que ses élèves sachent que le regard porté sur le rôle de l'armée suisse durant le conflit a changé et que l'interprétation du passé de la Suisse a connu une certaine évolution au fil des décennies. Elle prend l'exemple du Réduit national: «aujourd'hui on peut se poser la question s'il n'y a pas d'autres explications [que le risque d'une invasion allemande]». Elle évoque avec ses élèves les «différentes étapes du souvenir [et] le fait que la connaissance historique évolue» en fonction de l'ouverture des archives et des sources disponibles (Florence, c7).

Joëlle, Stéphanie, Léa et Catherine envisagent la question de la réinterprétation et du présent de l'histoire en mettant l'accent sur le rôle de la pensée dans la fabrication d'un récit à propos du passé. En travaillant sur *L'Histoire c'est moi*, l'objectif de Joëlle est avant tout de sensibiliser les élèves au contexte d'énonciation d'un discours historique. Elle les rend attentifs au fait «que l'historien est aussi confronté aux témoins, qu'il y a un contexte et des contraintes qui pèsent sur lui». Elle aspire ainsi à développer l'aptitude des élèves à mettre à distance ce qu'ils entendent à l'intérieur et en dehors des murs scolaires. C'est l'enjeu d'apprentissage central qu'elle assigne à l'histoire orale à l'école: «qu'ils prennent un peu de distance avec l'histoire qu'on leur enseigne: comme quoi ce n'est pas une histoire toute faite». Il s'agit pour elle de montrer que l'histoire ne s'écrit pas une fois pour toutes, que la connaissance historique évolue et peut se modifier en fonction de découvertes, mais surtout en réponse à d'autres enjeux et de nouvelles interrogations: «c'est ça que je trouve important que les élèves aient retenu. […] Que la vérité n'est pas unique, mais qu'on peut penser les choses différemment et qu'on peut les repenser en fonction des époques» (Joëlle, c2).

Stéphanie inscrit la visite de l'exposition dans un travail de comparaison des différents discours à propos du passé: les témoins de *L'Histoire c'est moi*, les différents niveaux de discours présents dans un film documentaire, plusieurs manuels scolaires significatifs de l'évolution des interprétations à propos de la période de la guerre en Suisse et des extraits de la recherche historique menée par la Commission Bergier. Elle met l'accent sur la multiplicité des sources (archives filmées, interviews, sources

écrites) et la diversité des acteurs (témoins, cinéastes, historiens de différentes époques) dont proviennent les discours sur le passé.

L'énonciation formelle de la démarche historienne est fondamentale pour Catherine et Léa. La première rend explicites pour ses élèves les choix et les motivations qui conduisent à (ré)interroger le passé. Elle vise à les sensibiliser aux différentes phases interprétatives et aux questions de réécriture de l'histoire de la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale. La seconde considère que l'intérêt majeur de l'exposition est de permettre de «revisiter une période de l'histoire […] avec peut-être d'autres regards» (Léa, c5). Elle s'en sert pour dire aux élèves que l'histoire est constamment réévaluée et réécrite et que les propos des témoins sont également influencés par les discours ambiants.

Des intentions et motivations aux finalités disciplinaires

Si les dispositifs didactiques mis en œuvre par les enseignants peuvent être analysés et distingués selon qu'ils relèvent d'une tendance réaliste ou qu'ils s'inscrivent dans une perspective problématisée, pareille distinction n'est en revanche pas pertinente en ce qui concerne les motivations et les intentions exprimées par les enseignants lors des entretiens. Tous font référence à des aspects qui relèvent de la pensée historienne scolaire. Ils souhaitent que leurs élèves soient critiques à l'égard des témoignages oraux. Ils espèrent modifier leur conception de l'histoire en soulignant sa dimension humaine et sa nature interprétative. Ils sont attentifs aux aspects relevant de la conscience historique. En effet, ils parlent des liens intergénérationnels, de l'articulation entre le passé, le présent et l'avenir, de la responsabilité individuelle des acteurs du passé et du présent. Ils perçoivent l'exposition comme une expression des débats à propos de la Seconde Guerre mondiale en Suisse. Visiter l'exposition est un moyen de sensibiliser les élèves à la fonction sociale de l'histoire et aux usages du passé dans l'espace public. Ainsi, les entretiens menés avec les enseignants font écho à une approche de type plutôt problématisée de *L'Histoire c'est moi*.

Certains enseignants privilégient la transmission de connaissances factuelles (Florence, Chantal, Marc et Alain). D'autres, sans écarter l'apport de connaissances factuelles, privilégient l'explicitation des enjeux mémoriels et historiques à propos de la Seconde Guerre mondiale en Suisse (Joëlle,

Catherine, Stéphanie, Léa). Tous, à l'exception de Florence qui n'en dit rien, voient dans l'exposition une occasion de donner accès non seulement à un autre type de sources que les documents écrits habituellement présents en classe, mais aussi à l'histoire des gens ordinaires. Le récit du vécu individuel ouvre la voie à une dimension plus humaine et plus abordable du passé, au-delà des grands événements et des personnalités importantes. Le sentiment d'empathie que génèrent les témoins et le cadre particulier d'une expérience extrascolaire sont envisagés comme favorisant l'intérêt des élèves pour une histoire qui ne se résume pas à une discipline scolaire. Elle est aussi récit d'un passé auquel les élèves sont invités à adhérer. Les enseignants aspirent pour la plupart à ce que les élèves se pensent dans une continuité intergénérationnelle, qu'ils voient le lien entre les responsabilités des acteurs du passé et leur propre rôle d'acteurs dans le monde actuel – témoins de leur temps – et qu'ils saisissent l'historicité du présent. En ce sens, les enseignants cherchent à agir sur la conception que les élèves ont de l'histoire et sur leur conscience historique.

Les enseignants se saisissent également de l'exposition pour rendre les élèves attentifs à la diversité des sources disponibles pour connaître le passé, parmi lesquelles figurent les témoins. La polysémie des sources éclaire la multiplicité des interprétations possibles des réalités passées et le processus d'analyse nécessaire à leur égard. Les enseignants soulignent la question de la fiabilité des sources, l'importance du travail d'analyse critique et la nécessité de multiplier les perspectives pour saisir le passé. L'exposition est alors envisagée comme un levier cognitif pour initier les élèves à certains aspects du processus de fabrication de l'histoire et pour aiguiser leur esprit critique à l'égard de toute source d'information. Montrer aux élèves que l'histoire est un processus de recherche, que les interprétations historiques évoluent en fonction de nouvelles interrogations ou de nouveaux documents, est un enjeu central pour tous les enseignants, à l'exception de Chantal, qui n'aborde pas cette question lors de l'entretien. Ils aspirent là aussi à agir sur les conceptions que les élèves ont de la discipline.

Quatre enseignantes se montrent plus particulièrement sensibles à la distinction formelle entre l'histoire et la mémoire, à la mise en doute du concept de vérité et aux questions d'imbrication du vécu individuel et de la mémoire collective (Joëlle, Catherine, Stéphanie et Léa). A leurs yeux, l'exposition est plus qu'un moyen d'initier les élèves à un travail sur des sources et diverses interprétations du passé; elle est aussi l'occasion de dévoiler la nature construite de tout discours historique. Il leur importe

que les élèves prennent conscience que ni les témoignages oraux, ni les interprétations historiques ne sont des réminiscences de l'autrefois, mais qu'ils sont le résultat d'une quête de vérité et d'intelligibilité dépendant d'un point de vue. Ces enseignantes cherchent à développer l'esprit critique des élèves à l'égard de ce qu'ils reçoivent comme vérité. Au-delà de l'humanisation du passé et de la confrontation à des sources alternatives, il s'agit de susciter un réflexe de questionnement qui relève des modes de pensée de l'histoire. Cette intention renvoie à la fois à la conception problématisée de l'histoire et à l'esprit critique.

Finalement, tous les enseignants soulignent l'intérêt de visiter une exposition traitant d'une thématique actuelle et helvétique. *L'Histoire c'est moi* est le véhicule médiatique d'une question de société. Elle est une occasion de tisser le lien entre l'espace public et le monde scolaire, une illustration des fonctions sociales de l'histoire qui concerne tous les individus au sein d'une société. En cela, l'exposition est considérée comme une contribution à la construction citoyenne et, pour certains enseignants, également intellectuelle des élèves.

La manière dont une question historique qui fait débat – la mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale – interagit, selon les enseignants, avec l'école fait écho aux finalités de la discipline scolaire. En effet, les motivations et les intentions qu'ils expriment pour expliquer leur visite de *L'Histoire c'est moi* avec les élèves renvoient, implicitement, aux finalités intellectuelles et critiques, patrimoniales et culturelles, pratiques et professionnelles.[19]

Les propos des enseignants relèvent d'abord de finalités intellectuelles et critiques. L'intention est de confronter les élèves au processus de fabrication de l'histoire, à la multiplicité des sources et des discours qui la composent et leur nécessaire mise à distance, à la mise en évidence des questions que l'histoire et la mémoire s'adressent mutuellement, à leurs différences et à leur complémentarité.

A cette première catégorie s'ajoutent des finalités patrimoniales et culturelles. L'objectif est à la fois de favoriser un rapprochement intergénérationnel, de susciter un sentiment d'appartenance à une communauté de destin et de rendre les élèves attentifs à leur propre rôle d'acteurs de l'histoire. L'accent est mis sur les contenus des films et des témoignages et sur l'acquisition de connaissances – d'une culture commune – à propos de la

19 Voir chapitre 3.

Seconde Guerre mondiale en Suisse. L'exposition transmet à la fois des savoirs *à* apprendre, qui en quelque sorte se suffisent à eux-mêmes et ne sont pas nécessairement mis à distance ou en contexte par l'enseignant. Elle transmet également des savoirs *pour* apprendre, c'est-à-dire qu'elle génère un socle de connaissances sur des objets historiques travaillés ensuite en classe.

Une dernière catégorie relève de finalités pratiques et professionnelles. Il s'agit pour les enseignants de rompre avec la routine scolaire, de se saisir d'une occasion d'humaniser le passé en confrontant les élèves à des témoins virtuels, d'inscrire l'histoire scolaire dans la vie de la cité et d'agir sur la représentation que les élèves ont d'une discipline par laquelle ils se sentent peu ou pas concernés, de stimuler ainsi leur intérêt pour le passé.

Les enseignants envisagent l'exposition comme le véhicule, plus ou moins travaillé en classe, d'un affinement de l'esprit critique des élèves, d'une modification de leur conception de l'histoire, du développement de leur conscience historique et de leur sensibilisation à la fonction sociale de l'histoire. La manière dont ils considèrent *L'Histoire c'est moi* s'accorde avec les finalités de l'histoire scolaire. Dans leur esprit, l'exposition est un support adéquat pour développer la pensée historienne des élèves.

Ces constats sont toutefois à considérer avec prudence. En effet, la prégnance des connaissance factuelles, particulièrement forte dans les pratiques d'enseignement, montre la fragilité de la mise en œuvre des intentions didactiques dès lors que l'on se retrouve en situation d'enseignement. Aussi, si les finalités intellectuelles et critiques sont aujourd'hui au centre des définitions curriculaires de l'histoire scolaire, les finalités partrimoniales et culturelles semblent-elles dominer dans les pratiques d'enseignement. Lorsque les enseignants parlent de l'exposition avec leurs élèves, pour introduire ou pour conclure le temps de la visite, ils n'indiquent pas qu'elle se rapporte à une question historique en débat au sein de la société. Les enjeux et les valeurs qui traversent les discours mémoriels et historiques de la Seconde Guerre mondiale s'estompent dès lors qu'ils franchissent le seuil de l'école. Quatre enseignantes travaillent la distinction et la complémentarité entre le récit historique et le témoignage oral. Elles soulignent les changements, au fil des décennies, des interprétations du passé de la Suisse. Mais la vivacité de la question au sein de la société, au moment même où elle est abordée en classe, n'est pas traitée en tant que telle. L'enjeu prioritaire reste celui de la transmission de savoirs à propos de l'objet historique. Pour les uns, ce discours est celui du consensus. Ils ne font pas de place au débat public et écartent ce qui divise. Les

autres interrogent, avec leurs élèves, la complexité d'une approche univoque du passé. Elles font interagir les points de vue concurrentiels de différents acteurs (témoins et historiens) et dégagent les dimensions d'une histoire partagée. Mais ces questions sont en quelque sorte traitées comme le serait n'importe quel sujet étudié en classe d'histoire. Elles ne le sont pas dans une interaction avec un débat de société contemporain. Au-delà de la parenthèse que constitue la visite de l'exposition, l'école reste alors un espace fermé sur lui-même. Les intentions de développer l'aptitude des élèves à penser historiquement les réalités tant passées que présentes se heurtent à l'importance accordée à la transmission de savoirs à propos du passé, ce bagage factuel apparaissant comme un préalable nécessaire pour envisager des questions relevant de l'opération historiographique.

Chapitre 7
Les élèves et *L'Histoire c'est moi*

Poursuivant l'exploration de la manière dont une question historique faisant débat – la mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale – interagit avec le monde scolaire, ce chapitre traite des élèves et de l'expression d'une pensée historienne à l'égard des témoignages de *L'Histoire c'est moi*. En écho au chapitre consacré aux enseignants, à leurs motivations, à leurs intentions et aux dispositifs qu'ils ont mis en œuvre, l'enjeu ici est de restituer la manière dont les élèves ont visité l'exposition, dont ils en parlent lors des entretiens et les connaissances historiques qu'ils en retirent. Les quatre dispositions intellectuelles définies pour caractériser la pensée historienne – un esprit critique, une conception problématisée de l'histoire, une conscience historique et une reconnaissance de la fonction sociale de l'histoire – forment la matrice de la seconde partie du chapitre.

Les analyses présentées se fondent principalement sur les entretiens menés avec les élèves, dans le but de qualifier leurs positionnements à l'égard de *L'Histoire c'est moi* à l'issue du travail réalisé en amont, pendant et en aval de la visite de l'exposition. Elles sont complétées par des données issues des observations de visites, des cours consécutifs et des productions écrites des élèves.[1] L'analyse des propos des élèves a pour objectif de déterminer ce qu'ils ont retenu de *L'Histoire c'est moi*, de saisir de quelle manière ils se positionnent à l'égard des témoignages oraux et dans quelle mesure ces positionnements interagissent avec la pensée historienne scolaire. Les propos sont analysés à partir des indicateurs qui se réfèrent aux quatre dispositions intellectuelles de la pensée historienne retenues pour cette étude. Ces indicateurs renvoient à deux manières de se positionner: la première exprime un rapport non distancié aux témoignages et se traduit par la reproduction de mécanismes mémoriels; la seconde manifeste une distance critique à l'égard des récits de témoins et se traduit par l'expression d'une pensée historienne. Ces analyses ont été effectuées en trois temps.[2]

---

1 La source d'information est indiquée entre parenthèses. Seule la référence à la classe est indiquée lorsqu'il s'agit d'un entretien avec un élève, par exemple: (Paul, C1). Dans les autres cas, ils est précisé s'il s'agit du moment de la visite, d'un des cours qui l'a suivie ou d'une production écrite.

2 Grilles d'analyse en annexe n° 3.

Le premier temps a consisté à indexer les entretiens en sélectionnant les propos significatifs et pertinents par rapport aux concepts clés de la recherche et aux dimensions qui les qualifient: témoignage oral, mémoire et histoire, pensée historienne scolaire. Ce premier moment a permis de découper le corpus en vue des deux étapes suivantes de l'analyse et de relever les moments significatifs de la capacité ou de la difficulté des élèves à saisir les mécanismes mémoriels à l'œuvre dans *L'Histoire c'est moi*.

Le deuxième temps a consisté à déterminer comment les élèves se positionnent par rapport aux intentions et motivations exprimées par les enseignants. Ces intentions et motivations ayant montré, dans le cadre des analyses consacrées aux enseignants, leur pertinence en regard de la question de la pensée historienne scolaire, les mêmes catégories ont été retenues pour l'analyse des propos d'élèves. Pour rappel, ces catégories sont: la rupture pédagogique, le socle de connaissances, la dimension humaine et abordable de l'histoire, le dialogue intergénérationnel, le lien passé/présent/futur et le rôle des acteurs, les témoins sources de l'histoire et l'histoire science socio-historique.

Le troisième temps a consisté à établir une typologie des élèves en fonction de l'expression d'une pensée historienne. Les propos de chaque élève ont été analysés en regard des indicateurs définis pour les quatre dispositions intellectuelles qualifiant ici la pensée historienne. Même si les entretiens ont eu lieu par groupes de trois élèves, ces derniers ont été considérés de manière séparée pour la construction de la typologie. Les interactions entre les élèves ne font pas l'objet d'une analyse spécifique.

Les trois temps de l'analyse ne sont pas transposés ici de façon linéaire. Ils sont combinés afin de systématiser les résultats obtenus et leur discussion. Le troisième temps de l'analyse permet de répartir les élèves en trois idéaux-types selon la proximité de leurs positionnements à l'égard de la mémoire et de l'histoire de la Seconde Guerre mondiale: le *croyant*, le *rationaliste* et le *scientiste*.[3] Ces trois types rendent compte de la manière dont les élèves expriment leur esprit critique, leur conception de l'histoire, leur conscience historique et leur reconnaissance de la fonction sociale de l'histoire. Notons que ces types sont à considérer comme des abstractions qui n'épuisent pas toutes les descriptions des phénomènes observés. Les exemples de propos significatifs d'élèves, dégagés dans le cadre des deux premiers temps de l'analyse, rendent aux trois idéaux-types leur épaisseur et leur complexité. Si les élèves expriment pour la

3 Voir plus loin la description de ces trois types.

plupart une conscience historique marquée, ils sont moins nombreux à manifester une distance critique à l'égard des témoignages et tendent pour une large part à concevoir l'histoire et la mémoire comme des accès directs et objectifs aux réalités passées. Ce sont en particulier sur les questions de mise en doute de la parole des témoins, sur la propension à articuler l'expérience singulière et la mémoire collective, sur la manière d'appréhender une question historique faisant débat en regard de leur propre rôle d'acteur de l'histoire, que les élèves se différencient.

Avant d'étudier la pensée historienne et ses diverses expressions, un premier temps est consacré à la question de la réception de *L'Histoire c'est moi* par les élèves.

La réception de *L'Histoire c'est moi*

Une exposition qui plaît

Les élèves se soustraient volontiers à la routine scolaire et jouent le jeu de la rupture pédagogique. Les observations de visites les montrent motivés et majoritairement impliqués. Ils pratiquent avec plaisir l'interactivité et s'investissent dans les choix de séquences filmiques. Les moments de vote sont animés, les décisions généralement serrées et la projection des séquences capte leur attention. Même les élèves de la classe de Florence (C7), auxquels les séquences visionnées sont imposées, écoutent attentivement les témoignages. Lorsqu'ils se promènent dans les espaces d'exposition, les élèves consacrent leur temps à regarder des films et des séquences, à lire les panneaux d'informations et, à l'exception des élèves de Florence (C7), à prendre des notes. Ils sont plus à l'aise pour glaner des informations quand ils n'ont pas pour consigne une recherche thématique précise.

Les visites libres

Lorsqu'ils sont libres de se promener dans les espaces à disposition, les élèves s'impliquent dans la visite. Les témoignages les intéressent.

Dans le Kaléidoscope comme ailleurs, le choix de séquences semble aisé dans la mesure où ils n'ont pas de thème de recherche particulier – autre qu'un des domaines thématiques de l'exposition – et qu'ils peuvent voter au gré de leurs intérêts. Les domaines consacrés aux victimes et à la guerre sont les plus fréquemment choisis. Le premier est privilégié par les

filles; elles choisissent principalement des séquences qui concernent les Juifs: «Les juifs en Suisse», «L'antisémitisme», «Frontières fermées», «La vie dans les camps». Le second est plébiscité par les garçons qui manifestent leur intérêt surtout pour les hostilités et les questions militaires: «Quelles armes contre Hitler?», «L'horreur sous les yeux», «Villes bombardées», «Missions secrètes», «L'exode», «Sauvés par les montagnes?». Suit le domaine lié au quotidien, également choisi dans la plupart des classes, un peu par les garçons, plus par les filles, avec des séquences portant sur les relations entre hommes et femmes et sur la vie des femmes durant la guerre: «Parlons de sexe», «A la place des hommes», «Grossesse involontaire». Le domaine «Conflit», qui se rapporte à des objets historiques faisant débat, est rarement retenu. La classe de Marc (C6) est la seule à choisir deux séquences dans ce domaine: «Séquelles de guerre» et «Admirateurs d'Hitler».

Les visites thématiques

Lorsque les élèves sont munis de questions de recherche portant sur des sujets historiques, ils n'effectuent pas leurs choix en fonction de leurs intérêts personnels, mais de l'attente de l'enseignant. Ils cherchent dans les titres des séquences et des films des indices susceptibles de les guider vers le «bon» choix, celui qui répond à leur(s) questions(s). C'est le cas pour les classes de Joëlle (C2) et de Stéphanie (C4). Les élèves se découragent dès lors que les témoignages n'apportent pas les réponses immédiates qu'ils espèrent obtenir. Ils rencontrent des difficultés tant au Kaléidoscope qu'aux postes individuels, principalement pour choisir, parmi des titres souvent énigmatiques, la séquence susceptible de contenir des informations sur leur question de recherche.

Une fois la séquence choisie, ils se découragent rapidement si elle n'aborde pas explicitement leur thème. Par exemple, un groupe d'élèves de la classe de Joëlle recherche une séquence pouvant les renseigner sur ce que les Suisses savaient, à l'époque de la guerre, des violences de la Seconde Guerre mondiale. Ils naviguent, choisissent le domaine «Les victimes», puis le thème «Suisses à la rescousse». Jusque-là, les choix sont assez simples: ils recherchent des témoins susceptibles d'évoquer des expériences concrètes du théâtre de la guerre à l'étranger. Ils hésitent ensuite longuement entre les quatre séquences à choix: «Missions humanitaires», «La Suisse solidaire», «Sur le front de l'Est» et «Aidez les enfants». Ils sélectionnent la première, sans exprimer de raison particulière, si ce

n'est le visage sympathique du témoin servant d'illustration dans le système de navigation. Ils se découragent après deux minutes d'écoute: «ça n'a rien à voir!» (Visite, C2). Dans les quelques extraits qu'ils regardent, les témoins n'abordent effectivement pas frontalement la question du degré d'information sur les violences de la guerre. Les récits sont en revanche explicites sur les secours portés dans les régions en conflit et sur les souffrances observées tant parmi les prisonniers que les soldats blessés. Les élèves ne font toutefois pas le lien entre ces propos et leur question de recherche. Lorsqu'un témoin raconte: «On pensait qu'on pouvait faire quelque chose […], amener les gardiens [des camps allemands] à traiter les prisonniers plus humainement», les élèves ne perçoivent pas le rapport avec la question du degré d'information sur les violences de la guerre. De la même manière, un autre groupe de la classe de Joëlle peine à mettre en lien la thématique du fascisme en Suisse et la question des dissuasions économiques ayant contribué à épargner au pays une invasion allemande.

Ainsi, que ce soit dans le Kaléidoscope ou aux postes individuels, voire même à la Filmothèque, les questions de recherche sur des thématiques servent de filtre pour guider les élèves dans la masse d'informations qu'ils reçoivent des témoins. Les élèves ne voyagent pas de manière aléatoire dans la mémoire de la Seconde Guerre mondiale et se réfèrent à des questions précises pour interpréter le sens de ces informations. Mais ces situations de recherche révèlent aussi la difficulté des élèves à mener leur enquête, à interpréter et à mettre en relation toutes les bribes de renseignements avec les questions thématiques qui leur sont posées et qui ne sont traitées ni explicitement, ni de manière univoque dans *L'Histoire c'est moi*. La multiplicité des points de vue, souvent contradictoires, toujours circonstanciés, rend difficile la tâche des élèves en quête de «bonnes» réponses.

Néanmoins, à les observer lors de la visite de l'exposition, tous les élèves manifestent du plaisir et de l'intérêt. Ils s'en expliquent dans les entretiens: la technologie multimédia, l'originalité du système de vote, la parole des témoins qui rompt avec une histoire scolaire principalement organisée autour de textes écrits, les séduisent.

> Xavier (C1): C'est très intéressant parce qu'en fait ça nous permet d'entendre quelque chose qui est passé et […] qui est loin quand même pour nous, mais qui est raconté, qui est rapporté avec la technologie de maintenant.
>
> Nora (C3): C'était intéressant, c'est pas des trucs embêtants. Ça donnait envie d'écouter, de voir tous les films. Dès qu'on en voyait un, on avait envie de voir tous les autres, mais on n'avait pas le temps.

Tous se disent intéressés par les témoignages entendus dans*L'Histoire c'est moi*. Un seul trouve que «des gens qui parlent, c'est vite saoulant» (Dylan, C7). Les autres valorisent particulièrement le média audiovisuel – qu'ils préfèrent tous à l'écrit – parce qu'il rend tangible le passé à la fois par la nature personnelle des récits et la présence audiovisuelle des témoins.

> Alexandra (C6): C'était vraiment les gens, ils racontaient ce qui s'était passé, ils racontaient ce qu'ils pensaient, comment ça s'est passé dans leurs têtes et tout. Moi je trouve ça vachement intéressant, parce qu'ils ont vécu cette période. Pis comme ils la racontent aussi, ça nous fait la revivre un peu.

Tandis qu'ils sont moins en phase avec l'écrit et la lecture de textes historiques, les élèves jugent les récits rapportés oralement par les acteurs du passé plus abordables. Les témoins créent un rapport de proximité.

> Nora (C3): Chacun avait son point de vue, c'était des histoires vécues. Donc je trouve… C'est déjà plus intéressant que l'histoire… C'est quand les gens parlent de ce qu'ils ont vécu, je trouve ça plus intéressant […] que les livres où ils disent ce qui s'est passé. C'est eux qui ont vécu ça. Donc ça nous rapproche plus.

Même si les élèves jouent le jeu de l'histoire scolaire et soulignent tous l'importance de connaître les dates, les grandes lignes événementielles de la Seconde Guerre mondiale et la Shoah, le vécu individuel des témoins suscite plus particulièrement leur intérêt pour cette période de l'histoire. Ils valorisent la prise en compte du quotidien des Suisses, généralement peu abordé en classe ou dans les reportages télévisés.

> Paul (C1): Dès que ça parle de la guerre, c'est ailleurs, jamais ici. Alors pour une fois que ça parle d'ici, c'est cool, je pensais vraiment pas qu'il y avait autant de trucs.

Ils soulignent leur intérêt pour une approche qui aborde l'histoire par le bas, par le vécu individuel, qui s'ouvre aux sentiments des petites gens – «des gens de tous les jours […] pas forcément hauts placés» (Diane, C1) – et qui accorde une tribune à ceux dont les cours d'histoire ne traitent généralement pas, par exemple les femmes.

> Aïcha (C7): Parce qu'en général quand ils parlent de la guerre, c'est tout le temps les hommes. […] Et pour une fois ils ont parlé des femmes et puis c'est elles qui ont raconté ce qu'elles faisaient pendant la guerre.

Les élèves se disent intéressés et marqués par les témoignages, parce qu'ils se rapportent aux vécus personnels, qu'ils incarnent un passé en le rendant «plus vivant» (Mila, C5) et que leur oralité révèle les sentiments des acteurs du passé. Alors qu'ils sont habituellement confrontés à des documents historiques, ils se montrent sensibles à la nature affective des récits de *L'Histoire c'est moi*. Tous relèvent l'émotion exprimée dans les témoignages, à travers les rires ou les larmes.

> Louise (C5): Y en a certains, ils étaient bien énervés! Quand on a vu les reportages ça se voyait, même s'ils parlaient doucement, chacun l'exprimait à sa manière, qu'il y avait quand même une tension encore.
>
> Alexandra (C6): Par exemple les vieilles personnes qui se mettent à pleurer quand elles nous parlent de ça, c'est marquant.
>
> Patrick (C8): Ça les faisait marrer. Ils disaient: «on a rien pour se défendre» et pis ils se marrent. […] Sur le moment, si t'as rien pour te défendre contre des gens qui arrivent avec des tanks, tout ça, je pense pas que tu dois être trop content! Tu dois un peu faire la gueule.

Voir les témoins, leurs visages, leurs expressions selon ce dont ils parlent, la tristesse des uns, les sourires des autres, percevoir que ce passé a marqué ou laissé indifférents celles et ceux qui ont vécu la période de la guerre, qu'il est encore bien présent dans leur esprit, tout cela contribue à toucher les élèves et à capter leur attention pour les histoires qu'ils découvrent. La valorisation des témoignages souligne l'importance accordée par les élèves à l'oralité et à la nature affective du passé qu'elle révèle.

> Flora (C9): Si on commence à raconter l'histoire sans mettre de sentiments, […] c'est pas trop intéressant. […] C'est comme si ça importait que de ce qui s'est passé et non pas des gens qui ont perdu des personnes et tout ça.
>
> Alexandra (C6): Si on avait lu tout ce que les gens ils ont dit, ça nous aurait moins touchés. Justement parce qu'on n'aurait pas vu leurs expressions sur leurs visages.

Le contact audiovisuel est ressenti, par la plupart des élèves, comme une mise en dialogue avec la génération concernée par la guerre. Il crée un rapport de proximité avec le passé et avec des personnes qui pourraient être des «grands-parents» (Paul, C1).

Un moteur d'empathie

Les élèves sont donc sensibles à l'originalité de l'histoire orale, c'est-à-dire à l'élargissement de la connaissance du passé à tous les aspects de la vie des individus, à la voix d'acteurs habituellement silencieux et aux expériences individuelles. Grâce aux témoins, l'histoire de la Seconde Guerre mondiale en Suisse devient palpable pour les élèves; ils ont une vision plus personnifiée et incarnée d'un passé dont les événements ont été vécus et ressentis par des gens ordinaires. Ils se disent particulièrement frappés par la vivacité de la mémoire et de l'émotion qu'elle contient encore, plus de 60 ans après les événements. Ils relèvent tous les sourires ou les larmes, les tensions ou l'indifférence dont sont agrémentés les récits des témoins. Ils sont à la fois surpris par la présence aussi marquée de ces souvenirs lointains et choqués lorsque des événements douloureux sont évoqués avec détachement. La rencontre avec ces émotions, le sentiment d'empathie qu'elles génèrent, humanisent un passé qui devient d'autant plus proche et abordable pour les élèves. Aussi, l'exposition rencontre-t-elle un réel écho auprès des élèves et favorise-t-elle leur intérêt et leur curiosité pour le passé.

Les élèves saisissent bien la prégnance d'un passé qui suscite, dans le présent notamment, des témoignages. En revanche, ils ne considèrent pas l'exposition comme l'expression d'une question historique qui fait débat. Aucun élève ne fait référence au contexte des controverses à l'origine du projet de *L'Histoire c'est moi*. Des séquences comme «L'Histoire et moi» et «La Suisse au banc des accusés» ne sont d'ailleurs jamais choisies dans les moments collectifs au sein du Kaléidoscope. L'exposition est un endroit particulier, un lieu somme toute destiné à l'apprentissage. Pour la plupart des élèves, le sujet de l'exposition est l'histoire de la Seconde Guerre mondiale en Suisse. Rares sont ceux qui la perçoivent en termes d'entreprise mémorielle. Nous y reviendrons.

Une représentation partagée de la Suisse durant la guerre

Rappelons qu'une des intentions centrales que les enseignants revendiquent à propos de la visite de *L'Histoire c'est moi* est de constituer un socle de connaissances factuelles, commun à la classe, sur l'histoire suisse durant la Seconde Guerre mondiale. Interrogés sur leurs souvenirs, lors des entretiens, les élèves reconstruisent leurs propres perceptions de la réalité à partir des témoignages qu'ils ont entendus lors de la visite. L'ex-

position soulève des intérêts thématiques variés chez les élèves en fonction des films et des séquences qu'ils regardent, par choix, par hasard ou par obligation, et du travail qu'ils effectuent en amont et en aval de l'exposition avec leur enseignant.

Parlant de *L'Histoire c'est moi*, la plupart des élèves illustrent leurs propos avec des exemples précis de récits de témoignages.[4] Même envisagés séparément, leurs propos convergent vers une vision commune de la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale. A l'appui d'une multiplicité de récits individuels entendus dans l'exposition, le discours des élèves véhicule des représentations similaires – un socle de connaissances partagées – autour de trois thématiques centrales: la capacité de défense et d'armement de la Suisse, la remise en question de la neutralité suisse durant le conflit et les conséquences de la guerre sur la vie quotidienne de la population suisse. Quelques propos d'élèves permettent de caractériser ces représentations et d'interroger la manière dont les élèves articulent le singulier et le collectif pour restituer les récits des témoins.

La défense et l'armement

Les questions de défense et d'armement sont évoquées par la plupart des élèves. Ils sont intrigués par le peu de préparation de l'armée suisse, par l'obsolescence de son équipement et par la facilité avec laquelle le pays aurait pu être envahi par l'Allemagne nazie. Par exemple, Dylan et Damir (C7) se souviennent de témoins racontant que la Suisse n'avait que de «vieux avions» qui volaient «deux fois moins vite» que ceux des Alliés et des puissances de l'Axe (Dylan, C7) et qu'ils étaient des «cibles faciles pour les Allemands» (Damir, C7). Cette situation surprend tous les élèves, d'autant plus qu'elle les prive d'une explication de la non-invasion du pays.

> Patrick (C8): Quand ils décrivaient le matériel qu'ils avaient, ça dépassait de loin mes pires imaginations! Parce qu'ils disaient, pour toute la Suisse, au début de la guerre, ils avaient sept canons anti-aériens! Pour défendre toute

4 Les deux groupes d'élèves qui ne se souviennent pas d'histoires particulières et dont les propos s'énoncent en termes généraux sont ceux qui n'ont plus parlé de l'exposition à la suite de la visite (Sophie, C1 et Alain, C9). La classe de Joëlle (C2) n'est pas prise en compte étant donné qu'il n'y a pas eu d'entretien avec les élèves. Les observations du cours et les productions écrites des élèves laissent supposer une grande proximité avec les propos tenus par les élèves de la classe de Stéphanie (C4).

> la Suisse! Je sais pas moi, je pensais bien qu'on avait une armée faible, mais à ce point-là!
>
> Fabien (C6): Ils avaient deux-trois fusils, des fourches, ils pouvaient pas rivaliser. […] [Les Allemands] auraient pu avoir la Suisse facile et puis ils l'ont même pas prise. C'est étonnant.

Les élèves peinent à comprendre pourquoi, dans de telles conditions, la Suisse n'a pas été envahie. C'est le cas de Damir (C7) selon qui «les nazis pouvaient envahir la Suisse comme ils le voulaient». Pour lui comme pour d'autres, la question est sans réponse. La Suisse a simplement eu de la chance. Mathieu (C8) voit dans la stratégie du Réduit national la raison qui a épargné la Suisse de la guerre. Il pense que le nombre important de soldats et leur possibilité d'opposer une résistance en cas d'invasion a découragé les Allemands.

> Mathieu (C8): Ils auraient très bien pu se cacher dans les montagnes et tuer plein d'Allemands! En plus les tunnels étaient minés. […] Les Allemands auraient peut-être perdu plein d'hommes et puis ils auraient perdu la guerre plus tôt aussi.

Ses camarades précisent que l'Allemagne pouvait «attaquer de tous les côtés» (David, C8), que les Suisses n'auraient pas pu faire face à pareille situation et que «les villes auraient été aux mains» de l'ennemi (Patrick, C8). Mais pour tous les trois, l'explication du Réduit national paraît finalement la plus satisfaisante. Fabien (C6) attribue la non-invasion de la Suisse à un manque d'intérêt stratégique d'un pays qui n'offre pas d'accès direct à d'autres continents. Pour ses camarades, Alexandra et Carine (C6), le fait que l'armée se soit retirée dans «les montagnes» est une explication non négligeable. Elles figurent néanmoins parmi les rares élèves à évoquer aussi le «rôle des banques», des «contrats économiques», c'est-à-dire l'effet dissuasif qu'a joué une collaboration économique qui faisait de la Suisse un partenaire nécessaire de l'Allemagne nazie. Ce point de vue est partagé par Quentin (C3).

> Quentin (C3): Officieusement ils passaient des armes… S'ils avaient pas eu tout plein d'accords avec les Allemands, pourquoi ils se feraient pas attaquer?

La question de la collaboration entre la Suisse et l'Allemagne nazie le conduit à remettre en question la prétendue neutralité helvétique. C'est aussi le seul élève qui met explicitement en doute le mythe du Réduit national.

> Quentin (C3): Un truc qui était marrant c'est que… je crois pas que c'est vrai, mais tout le monde pensait que le Gothard était rempli d'armes partout et donc que les Suisses étaient invincibles. Que c'était pour ça que les Allemands les attaquaient pas.

La neutralité

Même si elle ne sert que rarement à expliquer la non-invasion de la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale, la question de la collaboration avec l'Allemagne nazie est fréquemment évoquée par les élèves. Ils font référence aux livraisons d'armes, aux accords commerciaux et aux transactions financières. Dans leurs propos, ces questions semblent nouvelles et contribuent à modifier la vision qu'ils avaient d'une supposée neutralité helvétique. La politique d'asile à l'égard des réfugiés juifs change également leur perception de la Suisse.

> Sabine (C4): On pensait que la Suisse avait rien fait pendant la guerre. Puis là on a appris plein de choses. […] Elle a quand même commercé avec les pays d'à côté. Avec les Alliés et avec l'Allemagne surtout. Elle a accueilli des réfugiés et elle en a aussi refoulé.

> Selma (C5): J'ai appris que la Suisse en fait était pas très très neutre […]. Ils avaient refusé des étrangers, ils avaient fermé les frontières, ils avaient fait des camps de travail et ils donnaient des armes aux Allemands. […] Dire après qu'on est neutre, c'est un peu…

La plupart des élèves disent que, depuis la visite de l'exposition, leur représentation de la Suisse s'inscrit en porte-à-faux avec celle qu'ils en avaient préalablement: «un pays où il y a rien dedans» (Selma, C5). Mila (C5) explique que les films qu'elle avait vus jusque-là donnaient plutôt l'image d'une terre d'asile. Les critiques formulées par certains témoins sur la stratégie du Réduit national, l'évocation des livraisons d'armes à l'Allemagne, l'existence du tampon «J» introduit dans les passeports des Juifs du Reich, le refoulement des Juifs sont autant d'éléments qui mettent à mal la perception d'une Suisse respectueuse de sa neutralité. Patrick (C8) prend pour exemple le témoignage d'un ancien mobilisé pour s'étonner de cette prétendue neutralité.

> Patrick (C8): C'était un aviateur qui parlait de comment ils réagissaient quand il y avait un avion qui violait l'espace aérien. Il disait: «les Italiens on s'en occupait pas. Après, les Allemands, on les descendait. Et puis les Alliés, on leur faisait le signe de la victoire.» Alors que la Suisse était neutre. Je sais pas, c'est quand même… Ils étaient pas si neutres que ça!

Mathieu pense également que la population suisse avait une préférence envers les Américains, notamment parce qu'il n'est «pas possible de préférer ceux qui font des massacres» (Mathieu, C8). Rappelant que les autorités helvétiques étaient au courant dès 1942 des crimes nazis, il dit que l'information avait bien «dû se répandre un peu partout» (Mathieu, C8). Patrick et Mathieu trouvent néanmoins que les témoignages de *L'Histoire c'est moi* montrent à quel point les gens «[n']en savaient pas beaucoup» (Mathieu, C8), et qu'en dehors des quelques centaines de personnes impliquées au niveau du gouvernement, «les millions d'autres […] savaient pas vraiment ce qui se passait» (Patrick, C8). David attribue l'attitude de la population suisse à la mentalité de l'époque plus qu'à un manque d'informations.

> David (C8): Ils connaissaient ce qui se passait dans leur village, peut-être dans leur région, voire dans le pays. Pis ça s'arrêtait là. […] Je pense que la plupart, même s'ils savaient qu'il pouvait se passer des trucs sur l'extermination des Juifs, ils voulaient pas y croire.

Patrick, David et Mathieu (C8), comme la plupart des élèves, font la différence entre la politique des autorités helvétiques et les agissements de certains individus au sein de la population suisse. Les uns et les autres témoignent du non-respect de la neutralité helvétique. Les autorités, parce qu'elles collaborent par choix, par opportunisme ou par nécessité avec les puissances de l'Axe; des individus au sein de la population, parce qu'ils sont peu informés des événements de la guerre et des crimes commis, qu'ils sont pour beaucoup défavorables à l'Allemagne nazie et que certains contreviennent au principe de neutralité.

> Carine (C6): Il y en a beaucoup […] qui aidaient la résistance. Donc ils étaient quand même impliqués [dans la guerre].
>
> Alexandra (C6): [Certains ne] faisaient rien, tandis qu'il y en a justement qui, à la frontière, laissaient passer des gens. Chaque personne était concernée différemment, donc à mon avis c'est pas du tout la même chose pour tous les Suisses.

Si les élèves sont plutôt d'avis qu'une grande partie de la population suisse était opposée à Hitler, certains conviennent de la difficulté de porter un jugement général. Alexandra (C6) se souvient combien les points de vue des témoins sont multiples et que quelques-uns n'avaient par exemple «rien contre l'Allemagne». Les élèves de Stéphanie (C4) sont à la fois les plus

sensibles aux actions individuelles d'aide aux réfugiés juifs, mais néanmoins les plus sévères à l'égard de la population suisse.[5] Trois récits les ont particulièrement marqués. Le premier concerne une femme qui raconte comment elle obtient de deux soldats SS le passage clandestin en Suisse de 20 réfugiés juifs contre du chocolat et des cigarettes. L'histoire les surprend: «on s'imaginait pas que les Allemands pouvaient quand même négocier» (Marion, C4). Le second récit est celui d'un habitant d'un village frontalier du nord-est de la Suisse qui raconte une scène de refoulement. Afin de sauver son enfant, une femme – vraisemblablement juive – le pousse au-delà de la frontière dans les bras de deux femmes suisses. Les élèves sont frappés par la passivité du témoin: «il regardait, enfin il faisait pas grand-chose pour ça» (Emma, C4). Le dernier récit se rapporte à un jeune Juif interné dans un camp en Suisse et qui est refoulé en guise de représailles pour avoir volé une paire de bottes. Sabine est particulièrement indignée par la peine infligée qui lui semble démesurée. Ce que les trois élèves retiennent principalement de l'exposition est d'avoir vu que «les réfugiés ont pu venir en Suisse» (Sabine, C4) et que le passage de la frontière était donc possible malgré le contexte difficile imposé par la guerre et par la politique fédérale restrictive à l'égard des réfugiés juifs.

> Emma (C4): On pensait vraiment que la Suisse était enfermée dans un monde et que toutes les personnes qui voulaient y rentrer, elle refermait.
>
> Marion (C4): Comme s'il y avait une muraille!

A l'aune des témoignages, elles considèrent que si la plupart des Suisses sont restés passifs et «se plaignaient juste» (Emma, C4), certains ont néanmoins réagi, par exemple en aidant des Juifs à se réfugier en Suisse.

> Emma (C4): Y avait quand même des gens qui pensaient, qui avaient des… essayé de prendre des positions par rapport à la guerre. Mais on pensait pas que c'était autant.

Les élèves sont également sensibles aux témoins se livrant à une autocritique, qui reconnaissent et regrettent avoir tenu, à l'époque de la guerre, des propos antisémites. Ils considèrent néanmoins que les histoires indivi-

5 La présence de la thématique des réfugiés juifs est surtout marquée dans la classe de Stéphanie (C4) où il constitue l'axe central du travail de l'enseignante dans le cadre de *L'Histoire c'est moi*.

duelles racontées dans l'exposition sont dans l'ensemble révélatrices d'une passivité généralisée au sein de la population de l'époque.

> Emma (C4): Ils étaient plutôt conservateurs de leur Suisse pure, qu'avec des Suisses […]. Ils voulaient plutôt rester tranquilles et rien à voir avec cette guerre.

Les conséquences subies

Les élèves sont sensibles aux souffrances de la population suisse durant la guerre. Ils parlent de la peur d'une invasion, de l'obscurcissement pour éviter les bombardements, de quelques bombardements toutefois et des victimes, des soldats mobilisés dans l'armée, du quotidien des femmes qui ont dû assumer le travail des hommes en plus de leurs tâches habituelles, du rationnement et des restrictions alimentaires, du plan Wahlen et de l'extension des cultures jusque dans les parcs citadins, des problèmes économiques dus à une situation d'enfermement du pays. Du fait de ces souffrances, les élèves pensent que la Suisse a subi des conséquences de la guerre même si elle n'y a pas directement pris part.

> Xavier (C1): On peut voir qu'un pays, même s'il est pas concerné directement par la guerre, c'est-à-dire qu'y a pas de soldats qui vont faire la guerre, on est quand même concerné.
>
> Alexandra (C6): Ils ont perdu de la famille, des amis […]. Ils ont eu beaucoup de travail à faire et c'était une période dure pour eux. […] Ils ont tous subi quelque chose pendant la guerre et ils ont tous perdu quelque chose.

L'exposition leur donne l'impression d'une population qui a eu son lot de peines: «les gens ont souffert et il y a en a qui souffrent aujourd'hui, plusieurs dizaines d'années après» (Xavier, C1). Diane (C1) évoque les attaques aériennes. Xavier (C1) parle des privations, du manque de nourriture, des études et carrières professionnelles entravées: «beaucoup d'enfants n'ont pas eu la possibilité de pouvoir accéder à un vrai rang social à cause de cette guerre». Paul (C1) souligne le nombre important de victimes, les morts, les familles dispersées, mais aussi «les femmes qui se sont retrouvées toutes seules» et se dit surpris par l'ampleur des conséquences de la guerre en Suisse. Les élèves évoquent fréquemment les hommes mobilisés qui ont «défendu leur pays» (Dylan, C7), le travail des femmes qui «ont galéré» (Aïcha, C7), les Juifs cherchant à se réfugier en Suisse. Fabien (C6) parle également des conséquences à plus long terme dans la mesure où les

Suisses ont eu du «travail pour tout reconstruire, pour refaire une vie» et de la blessure sinon «physique» du moins «morale». Les élèves pensent aussi que si les Suisses souffraient d'un manque d'information, ils avaient néanmoins une idée de «ce qui se passait» dans les pays en guerre (Alexandra, C6) et que «ça devait être terrifiant» (Fabien, C6) d'être au courant que «juste à côté de la frontière, à dix mètres, y'avait des gens qui étaient en train de se faire tuer ou embarquer» (Alexandra, C6).

C'est donc principalement une nouvelle vision d'une population suisse victime de la Seconde Guerre mondiale que les élèves emportent de *L'Histoire c'est moi*.

> Diane (C1): On a tout le temps l'impression que la Suisse c'est riche, que tout se passe dans les autres pays [….] Puis là, on remarque qu'il y a eu un moment où on n'avait pas tout ce qu'on voulait, que c'était difficile quoi.

> Carine (C6): Y en a qui sont peut-être plus victimes que d'autres, je pense aux Juifs par exemple. C'est sûr qu'ils sont peut-être plus victimes qu'un Suisse. Mais un Suisse il le sera aussi, il sera là, il sera obligé de défendre son pays alors qu'il a rien demandé […]. Les femmes seront obligées de commencer à… prendre la place des hommes. […] Tout le monde a été victime d'une manière ou d'une autre. […] Là c'était vraiment tout le monde. Les femmes, les enfants, les vieillards, enfin tout le monde compris.

S'il n'est pas possible de parler de guerre dans le cas de la Suisse, dans la mesure où il n'y a pas eu de combats, les élèves perçoivent une «guerre presque morale […], une guerre passive» (Carine, C6). Le pays n'a pas été «vraiment touché» (Fabien, C6); ce «n'était pas la même guerre, […] pas dans le même sens qu'en Allemagne ou en France ou dans les autres pays» (Alexandra, C6). Carine (C6) insiste sur le fait que les Suisses, par comparaison aux pays en guerre, n'ont «pratiquement rien perdu». Selma (C5) considère que les souvenirs des témoins de *L'Histoire c'est moi* sont moins importants que si le pays avait pris une part active au conflit.

> Selma (C5): Ils avaient rien vécu en fait les Suisses! […] Ils ont moins vu. […] Les Juifs, s'ils étaient en Suisse, ils se faisaient pas déporter à Auschwitz ou… ils pouvaient pas dénoncer les gens. […] La différence […] elle est quand même immense.

Au-delà des questions touchant à la guerre, les élèves retiennent également de l'exposition les histoires d'une vie quotidienne bien différente de la leur et notamment tout ce qui a trait aux rapports entre les hommes et les

femmes. Dans toutes les classes, les élèves font référence à des histoires de grossesses involontaires ou de rapports amoureux. Par exemple dans la classe de Catherine (C3), neuf élèves sur 22 disent avoir été marqués le plus fortement par l'histoire d'une fille-mère; cinq autres évoquent les tabous autour de la sexualité (Questionnaire, C3). Lorsque les élèves s'ouvrent à d'autres aspects que ceux relevant directement de la Seconde Guerre mondiale en Suisse, ils s'intéressent surtout à ce qui les concerne plus directement en regard de leurs préoccupations d'adolescents, les questions qu'ils se posent sur leur propre sexualité, la contraception, la manière dont se vivent aujourd'hui les rapports entre filles et garçons, les loisirs, le statut social des femmes et leur liberté de choisir aujourd'hui leur parcours scolaire et professionnel.

Lors des entretiens, les élèves se disent plus informés à propos de la Seconde Guerre mondiale en Suisse grâce à leur visite de *L'Histoire c'est moi*. Les exemples qu'ils rapportent sur les thématiques évoquées plus haut – la défense et l'armement, la neutralité, les conséquences subies – attestent de leur réceptivité à l'égard des témoignages. Les élèves acquièrent un socle de connaissances non négligeable. Certes de manière simplifiée, on trouve trace dans leurs propos de certaines préoccupations qui font écho à l'état de la connaissance historique à propos de la Suisse durant la période nazie: un pays ayant subi les conséquences de la guerre et son lot de restrictions sans avoir été directement impliqué dans le conflit; des autorités qui sont loin d'être neutres, qui ont collaboré économiquement avec l'Allemagne et qui portent la responsabilité du refoulement des Juifs.

Du récit individuel à l'histoire collective

Les récits que les élèves retiennent sont reformulés comme autant de certitudes à propos du passé de la Suisse durant la guerre. Recourant à une «pensée naturelle» et un «raisonnement analogique» (Lautier, 2001; Passeron, 1991), ils procèdent par des opérations d'inférence et de généralisation. Ils reconfigurent les récits individuels au sein d'une histoire collective. Par exemple, si deux témoins racontent qu'ils ont souffert de la faim, les élèves retiennent que les Suisses ont eu faim. Si une personne raconte avoir tiré sur des avions allemands et épargné ceux des Alliés, il est représentatif d'un état d'esprit général parmi les hommes mobilisés. Si deux ou trois témoins évoquent leur antipathie à l'égard du régime nazi ou la manière dont ils ont tenté de venir en aide aux réfugiés juifs, les élèves attribuent cette même attitude à un nombre important de personnes.

> Emma (C4): Y avait quand même des gens qui pensaient, qui avaient des… essayé de prendre des positions par rapport à la guerre. Mais on pensait pas que c'était *autant*.

Le caractère personnel et subjectif du vécu des témoins est en somme gommé. Un Juif refoulé est représentatif d'une politique d'asile; les récits sur le quotidien des femmes illustrent la difficile condition féminine durant la guerre; une histoire de grossesse involontaire est le reflet d'une mentalité de l'époque face aux questions sexuelles; les témoignages d'anciens mobilisés révèlent le sous-armement de la Suisse et sa position de faiblesse face à l'Allemagne; quelques témoins opposés au nazisme véhiculent un point de vue partagé par une large part de la population. Les élèves assemblent les informations recueillies et se constituent ainsi un ensemble de connaissances qui laisse peu de place aux incertitudes et aux inconnues.

La manière dont les élèves réceptionnent les récits des témoins fait écho à la façon dont les témoignages sont eux-mêmes marqués par une tendance à la généralisation à partir de l'expérience personnelle. La forme collective – le «on», le «nous», le «ils» – domine même lorsque le souvenir relaté s'inscrit dans une expérience limitée à quelques individus, voire à un seul cas de figure. Les témoins gomment le plus souvent la nature individuelle de leur vécu et de la mémoire qui le rappelle. Face à cette matière mémorielle, les élèves ne départagent pas, tout comme les témoins, l'individuel et le collectif. Partant d'un témoignage isolé, les élèves montent directement en généralité, à la manière dont le témoin livre lui-même un récit «collectif».

> Patrick (C8): C'était *un aviateur* qui parlait de comment *ils* réagissaient quand il y avait un avion qui violait l'espace aérien. *Il* disait: «les Italiens *on* s'en occupait pas. Après, les Allemands, *on* les descendait. Et puis les Alliés, *on* leur faisait le signe de la victoire». Alors que *la Suisse* était neutre. Je sais pas, c'est quand même… *Ils* étaient pas si neutres que ça.
>
> Alfred Wachter, séquence «La bataille du ciel»: *On* a dit «les Meiser, les Italiens, *on* ne les voit pas. *On* les ignore, ils ne comptent pas. S'il s'agit de Français ou d'Anglais, *on* fait ce signe [de la victoire]. S'il s'agit d'Allemands, *on* attaque». Qui pouvait dire qu'*on* n'avait pas averti, une fois qu'il avait été descendu? C'était très clair.

Cette manière de procéder est également à l'œuvre lorsque les propos des témoins sont explicitement personnels.

> Damir (C7): Y avait des jeunes filles qui savaient pas… qui comprenaient… Ils disaient que si on donnait un baiser, ben on tombait enceinte.
>
> Sara Rotenberg, séquence 4-2-4, «Parlons de sexe»: Maman nous avait tellement dit que quand on se marie, c'est mieux qu'une dot. Avec un baiser, je pensais qu'on pouvait être enceinte.

Sans qu'il soit toujours possible relier directement les propos des élèves à un témoignage précis, les exemples de ce type sont nombreux. Ils nous indiquent que les inférences et les généralisations auxquelles procèdent les élèves, leur difficulté à articuler l'individuel et le collectif, relèvent non seulement de la matière mémorielle elle-même, mais aussi d'une attitude partagée par tous les élèves. Donnant sens à un ensemble hétérogène qui mêle souvenirs individuels et mémoire collective, les élèves tendent à reproduire les mécanismes mémoriels. Ils ne se montrent pas particulièrement sensibles aux processus de sélection et de réélaboration, dans une intrigue partagée avec d'autres ressources, qui sont à l'œuvre lorsque la mémoire des témoins façonne les événements. Ils identifient et reproduisent des informations pour raconter à leur tour des histoires. Leurs propos s'énoncent en des termes déclaratifs et factuels.

> Damir (C7): Ils disaient que les femmes travaillaient dur. Parce que les hommes, ils étaient en guerre. Et ça se passait mal, quoi, parce qu'ils étaient les seuls pour nourrir les familles. Aïcha (C7): Elles avaient trop de travail, elles avaient pas le temps de dormir.
>
> David (C8): Le gouvernement suisse qui s'occupait vraiment de la guerre, qui essayait de pactiser avec le gouvernement allemand, qui était le plus fort du moment, après ils se sont tournés vers les Alliés juste pour survivre et pas se faire envahir. Pis le peuple, ben il continue à vivre comme il pouvait, avec ce qu'on leur distribuait comme nourriture, parce que c'était réglementé.
>
> Flora (C9): Y avait ce truc de la nourriture, parce que la Suisse, y a beaucoup de gens, de pays autour qui font le commerce, donc le commerce au bout d'un moment il a été coupé. Donc voilà, y avait l'alimentation des gens et tout. Ils ont aussi souffert dans la Suisse.

La mise en intrigue, par les élèves, tient difficilement compte de la nature personnelle, plurielle, subjective et identitaire des témoignages. Ils changent aléatoirement d'échelle entre l'individuel et le collectif et, à partir de quelques bribes de mémoire recueillies lors de la visite, se construisent une représentation de la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale. Ils

tendent à faire l'impasse sur la pluralité des expériences individuelles. Ils les combinent de façon généralisante et englobante dans une «grande» histoire qui gomme le plus souvent les contradictions, les oppositions, la complexité du passé.

> Xavier (C1): 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.

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 sans y avoir été directement impliqué. S'ils soulignent par moments la pluralité des points de vue, les trois élèves de la classe de Sophie, 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 période de guerre en Suisse.

> Paul (C1): [La situation n'était] pas cool. Pas cool du tout.
>
> Diane (C1): On remarque qu'il y a eu un moment où *on* avait pas tout ce qu'*on* voulait, que c'était difficile quoi.

La même tendance est observable auprès de l'ensemble des élèves. Les expériences individuelles des témoins caractérisent le contexte général. Elles sont en somme additionnées pour créer une sorte de personnage collectif détenteur de la juste représentation du passé et générer l'accord à son propos.

La construction, par 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. Par exemple, lorsqu'ils évoquent le refoulement des Juifs ou le

positionnement politique face à l'Allemagne et au nazisme, tous les élèves – à l'instar des 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). Le résumé rédigé par un groupe de quatre élèves de Chantal (C8) à l'issue de la visite est révélateur de ce procédé de recomposition.

> A cette époque les Suisses ne connaissaient pas les étrangers, ils n'avaient jamais voyagé. Les soldats polonais étaient très gentils et ils étaient beaux en uniformes. Ils n'étaient pas pour les nazis. Ils pensaient qu'en embrassant, ils pouvaient tomber enceinte. Les Juifs étaient de braves gens. Il y en avait 6 sur 25 dans une classe d'école. Ils ne parlaient pas de sexe et d'amour, c'était des sujets tabous (Productions écrites, C8).

Si les élèves tendent ainsi à généraliser à partir d'une expérience particulière, ils s'interrogent aussi sur la manière de synthétiser l'hétérogénéité de telle sorte à donner existence à un discours cohérent sur le passé.

> Sabine (C4): On remet [toutes ces petites histoires] un peu ensemble, pour voir ce qui s'est passé.

Et sa camarade poursuit.

> Marion (C4): Pour faire une grande histoire. […] Comme des petits tas qui font un grand tas qui font la Deuxième Guerre mondiale.

Les témoignages sont évalués relativement aux propos tenus et aux événements auxquels ils se rapportent. Les élèves de la classe de Catherine procèdent ainsi à un système de majorité: «si y en a 15 qui disent que ça s'est passé à ce moment-là, et y en a 3 qui disent que ça s'est passé à un autre moment…», dit Nora (C3), «on se dit que c'est peut-être plutôt les 15 qui ont raison», poursuit Jessica (C3). L'avis majoritaire prime sur le minoritaire. Les subjectivités en présence sont rassemblées puis départagées pour créer une sorte de personnage collectif détenteur de la vérité à propos du passé. L'histoire collective est alors la synthèse des histoires individuelles majoritaires.

Les élèves d'Alain (C9) ont pour consigne d'écrire, à la fin de la visite, ce que *L'Histoire c'est moi* leur a appris sur la Seconde Guerre mondiale. Chacun des quatre groupes thématiques rédige une phrase.

> Groupe «Les victimes»: Il y a environ 60'000 réfugiés étrangers qui veulent venir en Suisse.
>
> Groupe «La guerre»: Les armes des Allemands étaient beaucoup plus perfectionnées que celles des Suisses.
>
> Groupe «Conflit»: On a appris que la Suisse a été critiquée et attaquée.
>
> Groupe «Le quotidien»: On a appris que tout était cher (Productions écrites, C9).

Ce qui marque le plus fortement les élèves, ce dont ils se souviennent, est enregistré comme connaissance à propos du passé. Cela conduit les élèves à perpétuer des représentations véhiculées par des témoins de *L'Histoire c'est moi* qui ne s'accordent pas nécessairement avec l'état de la connaissance historique. L'exemple le plus frappant est celui du Réduit national. Les propos des élèves montrent que pour la plupart d'entre eux, la fonction préventive du Réduit reste une raison valable pour expliquer la non invasion de la Suisse.

Ainsi, les connaissances factuelles qu'acquièrent les élèves avec *L'Histoire c'est moi* s'adossent aux mécanismes mémoriels qui sous-tendent les récits des témoins. Un constat fort est que leurs propos s'énoncent en termes aussi peu situés dans le temps que ne le sont ceux des témoins. Dans tous les exemples donnés jusqu'ici, le contexte temporel exact des faits relatés n'apparaît pas. Alors qu'une périodisation précise est nécessaire pour comprendre et expliquer les histoires racontées par les témoins, la période de la Seconde Guerre mondiale est ici appréhendée comme une globalité. Pour reprendre l'exemple donné plus haut à propos du témoignage d'un ancien aviateur, l'on peut supposer que l'attitude des soldats de la défense antiaérienne suisse à l'égard des avions allemands n'a pas été de même nature tout au long de la guerre. En effet, les victoires progressives des Alliés, à partir de fin 1942, ont modifié les rapports de force et généré une défiance, jusque-là peu présente, à l'égard de l'Allemagne nazie.

Les entretiens menés avec les élèves ont interrogé, par des questions ciblées, comment leur appréhension des témoignages de *L'Histoire c'est moi* s'articule avec les dispositions intellectuelles de la pensée historienne scolaire. L'analyse de ces entretiens permet d'affiner le regard porté sur les positionnements des élèves à l'égard des témoignages oraux et de la discipline historique. Elle pose la question de la crédibilité que les élèves accordent à la parole des témoins et de la manière dont ils gèrent les contradictions

qui traversent les témoignages. Elle souligne aussi les potentialités des témoignages oraux pour développer la conscience historique des élèves.

La pensée historienne des élèves

Les entretiens effectués avec huit groupes de trois élèves (24 élèves au total) ont été analysés en trois temps.[6] Un premier temps a été consacré à sélectionner les propos significatifs des élèves. Un second temps a conduit à déterminer leurs positionnements en regard des motivations et des intentions des enseignants. Un troisième temps a consisté à constuire une typologie pour catégoriser les élèves en fonction de leur positionnement à l'égard des témoignages de *L'Histoire c'est moi*. Cette typologie a été construite de manière déductive avec les indicateurs élaborés à partir de la définition des quatre dispositions intellectuelles retenues pour qualifier la pensée historienne scolaire: un esprit critique, une conception problématisée de l'histoire, une conscience historique et une reconnaissance de la fonction sociale de l'histoire. Trois idéaux-types ont été élaborés pour décrire les positionnements des élèves, tout en sachant que la réalité n'est jamais aussi tranchée: l'élève *croyant*, l'élève *rationaliste* et l'élève *scientiste*.

Premier idéal-type: le croyant[7]

14 des 24 élèves interviewés se caractérisent par une conception de l'histoire teintée de réalisme. Ils croient en la possibilité d'une vérité historique qui permet de décrire le passé pour ce qu'il fut. Le texte de l'histoire et la parole du témoin ne sont pas mis en doute. Ils sont plusieurs à relever la pluralité des points de vue, sans manifester pour autant d'esprit critique à l'égard des témoignages. Ceux-ci sont perçus comme des miroirs du passé. Ces élèves expriment une conscience historique marquée par les liens intergénérationnels, l'identification aux acteurs du passé et la mise en lien avec leur propre présent. La fonction sociale de l'histoire – et de *L'Histoire c'est moi* – réside dans la valeur éducative qu'ils attribuent à la connaissance de la Seconde Guerre mondiale.

---

6 Voir chapitre 5; voir annexe n° 3.

7 Diane (C1), Xavier (C1), Emma (C4), Marion (C4), Sabine (C4), Alexandra (C6), Carine (C6), Fabien (C6), Aïcha (C7), Damir (C7), Dylan (C7), Camille (C9), Flora (C9) et Jim (C9).

Deuxième idéal-type: le rationaliste[8]

Cinq élèves se distinguent par une conception problématisée de l'histoire. Tout discours sur le passé est le résultat d'une quête d'intelligibilité et d'une construction de savoir à partir d'un point de vue. Ce discours n'est pas un accès direct à la vérité. Les *rationalistes* manifestent un esprit critique à l'égard des témoignages. Ils mettent en doute leur fiabilité, mais ne les rejettent pas pour autant. Ils posent la question de l'articulation entre le souvenir individuel et la réalité sociale à l'appui d'autres sources du passé. Leur conscience historique s'exprime comme celle des *croyants*. Ils sont sensibles à la fonction sociale de l'histoire de la Seconde Guerre mondiale. *L'Histoire c'est moi* est une manifestation de la contemporanéité du sujet dans l'espace public.

Troisième idéal-type: le scientiste[9]

Il s'agit de cinq élèves aux positionnements différenciés, mais qui se rejoignent par une conception de l'histoire teintée de réalisme, tout en manifestant un esprit critique sélectif à l'égard des souvenirs des témoins. Ils considèrent l'histoire comme une science objective permettant de dire la vérité à propos du passé. Forts de cette certitude, ils discréditent les témoignages émanant de gens ordinaires. Seuls les documents officiels sont objectifs. L'expression d'une conscience historique est plus faible que pour les deux premiers types. Elle se manifeste essentiellement par la perception de liens intergénérationnels. L'histoire est un élément de culture générale pour connaître les origines du monde présent. C'est là sa seule fonction sociale.

C'est à l'appui de ces trois idéaux-types que sont présentés les résultats des analyses relatives à l'expression des dispositions intellectuelles de la pensée historienne des élèves. Ces dispositions intellectuelles sont traitées dans l'ordre suivant: un esprit critique, une conception de l'histoire et une conscience historique. La question de la fonction sociale de l'histoire, dimension réflexive de la pensée historienne, permet de dresser un bilan des trois types de positionnements d'élèves à l'égard de *L'Histoire c'est moi*.

---

8 Paul (C1), Quentin (C3), Louise (C5), Mila (C5) et Selma (C5).

9 Jessica (C3), Nora (C3), David (C8), Mathieu (C8) et Patrick (C8).

Un esprit critique

L'esprit critique concerne principalement ici l'aptitude des élèves à mettre en doute la parole des témoins. Il est question de la présence, dans leurs propos, de l'idée d'une correspondance entre une réalité sociale passée et un discours s'y rapportant. En effet, une des hypothèses de recherche est que, face à une pluralité de points de vue souvent contradictoires, les élèves expriment la difficulté à établir un discours univoque à propos d'événements passés et s'interrogent sur les concepts d'objectivité et de vérité historique.

Les propos des élèves, qu'ils soient *croyants*, *rationalistes* ou *scientistes*, indiquent qu'ils perçoivent bien la pluralité des récits et leur caractère individuel.

> Alexandra (C6): Chaque personne était concernée différemment [et] c'était pas du tout la même chose pour tous les Suisses.
>
> Nora (C3): Les points de vue changent.
>
> Quentin (C3): Pour un événement, chaque témoin a un truc différent. […] On voyait qu'y en avait un qui voyait certains trucs, l'autre qui voyait d'autres trucs. Ils ont pas tous la même vision.

Pour les élèves, la pluralité relève d'abord de la diversité des expériences individuelles et des situations géographiques, sociales, professionnelles 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 soit parce qu'ils n'ont pas vécu les mêmes événements, soit qu'ils ne les ont pas vécu de la même manière. Certains sont socialement haut placés, d'autres sont «des gens de tous les jours» (Diane, C1). Ils peuvent être soldats ou officiers, relatant ainsi tant «la version des gens du peuple [que le] côté militaire» (Xavier, C1). Les uns disent avoir tenu des propos racistes, d'autres qu'ils ont aidé des réfugiés juifs, d'autres encore adoptent une position passive de «spectateurs de la guerre» (Emma, C4).

A première vue, cette pluralité des points de vue ne remet pas en question l'idée d'une adéquation entre l'expérience personnelle du témoin et l'effet de vérité qu'elle produit à propos d'une réalité sociale.

> Quentin (C3): 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.

Pour la plupart des élèves, les récits de gens ordinaires permettent de considérer le passé en tenant compte de la multitude des expériences individuelles. Nous avons vu plus haut qu'ils sont particulièrement sensibles à cette dimension humaine du passé, peu prise en compte dans l'histoire scolaire. Toutefois, la conscience d'une mémoire plurielle débouche sur une mise à distance critique des témoignages par les élèves *rationalistes* et *scientistes*. Ce n'est pas le cas des *croyants*.

Pour les *croyants*, les témoignages sont comme des représentations directes et transparentes du passé, des paroles objectives et conformes à la vérité des faits.

> Xavier (C1): 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.
>
> Sabine (C4): Si les gens ils témoignent, on saura vraiment que c'est normalement vrai. Ils vont normalement pas dire des mensonges.
>
> Jim (C9): Ils avaient les émotions aussi. C'est pas facile, après, quand ils parlent, qu'ils aient des émotions, si c'est pas vrai.

Loin de l'examiner comme une reconstruction rétroactive et subjective, les *croyants* perçoivent le récit comme un discours rapportant tel quel le passé vécu. Ils ne se méfient pas des biais d'une mémoire affective à la posture identitaire, ni des limites qu'implique son caractère chronophage et sélectif. Flora (C9) accorde même plus de confiance à la parole d'un témoin qu'à celle de son enseignant. Damir (C7) pense que les témoins apportent la preuve de ce que disent les historiens. Sans cela, ces derniers pourraient «inventer des histoires»: «si y a des témoins, ils peuvent pas ajouter ce qu'ils veulent».

Les *croyants* concèdent que les témoins peuvent, indépendamment de leur volonté, se tromper, oublier certains détails et modifier des informations.

> Fabien (C6): Peut-être qu'ils veulent dire la vérité, mais ils y arrivent pas, alors ils changent des mots.

Ces trahisons de la mémoire ne sont pas intentionnelles: «c'est pas possible d'exagérer là-dessus» (Carine, C6). Elles sont des conséquences de

l'altération de la mémoire par le temps. Et si les mots changent, leur objectivité n'est pas pour autant remise en question.

> Alexandra (C6): Je ne vois pas pourquoi ils auraient inventé des choses. C'est pas dans leur intérêt du tout.

Pour Emma, Sabine et Marion (C4), le fait que des témoins avouent avoir tenu des propos racistes à l'époque de la guerre ou avoir porté de l'admiration à Hitler, et qu'ils s'en repentent aujourd'hui, est en soi une preuve de l'authenticité de leurs propos. Pourquoi mentiraient-ils à propos d'attitudes qui apparaissent aujourd'hui bien peu glorieuses? La crédulité en l'authenticité des faits rapportés conditionne le rapport de confiance que les élèves *croyants* entretiennent avec le témoignage oral. Aussi, la conscience de la pluralité des points de vue n'engendre-t-elle pas de mise en doute des discours véhiculés. Les différentes visions sont perçues comme autant de choix possibles pour se forger une opinion personnelle.

> Aïcha (C7): Les gens sont là pour nous dire la vérité, pour nous faire découvrir ce qu'ils ont vécu. […] Après on peut se faire notre propre opinion.

Ce que disent les témoins est vrai, comme l'est toute source d'information disponible à propos du passé. Les souvenirs s'énoncent comme des absolus. La relativité de la mémoire n'est nullement reconnue par les élèves *croyants*.

Les élèves *rationalistes* et *scientistes*, en revanche, sont plus méfiants à l'égard des témoins. La prise en compte de la pluralité les distancie d'une représentation univoque du passé. Selma (C5) pense que les habitants de la campagne étaient moins confrontés «à l'histoire des Juifs» que ceux qui vivaient en ville. Son interprétation atteste d'une compréhension de la difficulté à énoncer une version collective 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). Cette «vérité» n'est pas nécessairement conforme à la réalité du passé. Elle est un point de vue marqué par le contexte de son énonciation.

> Quentin (C3): [Les témoins racontent] la vision qu'ils avaient. Et la vision qu'ils ont maintenant de ce qu'ils ont fait pendant la guerre.

Pour certains élèves *scientistes*, les témoignages ne fournissent que «des détails imprécis» (Mathieu, C8). Ils véhiculent des «légendes [qui circu-

lent] d'oreilles en oreilles» (Patrick, C8). Ils sont nécessairement influencés «par tout ce qui s'est dit après» (Patrick, C8) et tendent de ce fait à «modifier les faits» (Mathieu, C8). Ces élèves accordent plus de crédit aux sources écrites «officielles» émanant de personnes qu'ils estiment mieux informées que ne le sont les témoins.

> Patrick (C8): [Le témoin] est moins proche de la réalité, je pense. Parce que étant donné qu'ils étaient moins au courant, ce qu'ils savaient c'était tout le temps avec le moindre retard, soit c'était complètement faux. […] Les informations qu'ils nous donnent, c'est pas les vraies, mais ce qu'ils pensent. […] Peut-être, maintenant, ils trouvent que c'était horrible, mais à l'époque, ils s'en rendaient pas compte peut-être. Je pense que ça a été influencé quand même par ça.

La mise en doute de la parole des témoins se retrouve dans les propos des autres élèves *rationalistes* et *scientistes*. Quentin (C3) dit que les témoins «idéalisent peut-être un peu trop». Il estime que leurs propos doivent impérativement être confrontés les uns aux autres, pour «voir si ça paraît logique ou pas». Ils doivent également être confrontés à d'autres preuves du passé, des «archives», des «textes écrits ou des preuves». Alors seulement peut-on envisager une éventuelle fiabilité et une utilité des témoignages pour comprendre le passé. Comme son camarade, Nora (C3) se méfie de la permanence des souvenirs et souligne leur inscription dans un contexte temporel.

> Nora (C3): Ce qui serait bien, c'est un carnet, pendant la guerre, quelqu'un qui a écrit ça et c'est ce qu'il pensait à ce moment-là. Parce qu'après coup, il va oublier ça, ou il va déformer ou il pensera autre chose.

La subjectivité des témoignages oraux et la distance critique nécessaire à leur égard sont explicitement formulées. Mais, dans certains cas et en particulier chez les élèves *scientistes*, elles le sont au bénéfice d'une objectivité du texte écrit. Nous y reviendrons.

Louise (C5) pense également 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. Ils offrent différentes interprétations teintées d'une subjectivité difficile à appréhender.

> Louise (C5): 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.

Elle considère qu'une minorité de témoins peut être plus proche des faits que la majorité. Elle rompt ainsi avec l'idée que l'avis majoritaire est forcément conforme à la réalité. Si les choses ne sont pas toujours ce qu'elles paraissent et qu'il n'est pas possible «de faire confiance à tout», elle pense néanmoins qu'on ne peut pas non plus «douter de tout». Elle est une des rares élèves[10] à souligner que les témoignages vus dans l'exposition ont été sélectionnés et mis en commun «de manière à ce qu'on puisse avoir quelque chose de bien». Des montages ont été réalisés pour l'exposition; les témoignages auraient pu être agencés différemment. Elle saisit la distance critique nécessaire pour appréhender cette matière mémorielle et pour accéder, dans l'idéal, à «la vraie version». Mais elle précise aussi qu'il est difficile de «comparer les témoignages et d'essayer d'en tirer quelque chose».

Paul (C1) réfléchit également aux relations entre les propos des témoins et les faits auxquels ils se réfèrent. Si le conflit mondial constitue bel et bien un événement particulier de l'histoire, les témoignages s'y rapportant ne sont que «des petites parcelles», des récits personnels bien trop nombreux «pour faire une seule histoire». Comme Quentin (C3), il perçoit ces différentes visions comme autant de choix possibles pour se forger sa propre opinion. Les récits sont en quelque sorte à mettre en balance avec d'autres témoignages et avec des sources écrites permettant de connaître les décisions politiques qui expliquent les réalités passées. Reste alors à mesurer les implications de telles décisions pour les acteurs de l'époque.

> Paul (C1): 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.

Plutôt que de poser la question d'une objectivité des propos de *L'Histoire c'est moi*, Paul cherche un moyen pour donner du sens à la pluralité des points de vue. Pour cela, il juge nécessaire de soumettre les témoignages à

10 Aïcha (C7) tient un propos qui va dans le même sens que celui de Louise: «Ils ont regroupé chaque personne qui ont vécu un truc un peu différent. […] Ils vont pas faire parler quinze personnes qui ont fait les mêmes choses».

une analyse critique, de les mettre en relation et de les questionner. Il s'agit de construire un point de vue personnel et argumenté à propos des événements relatés.

> Paul (C1): Ça nous laisse le choix de décider un peu, de voir comment les gens voyaient les choses. Ça aide [à se faire] son opinion.

La multiplicité des témoignages – souvent contradictoires – contraint les élèves à prendre position. Surtout ceux qui, comme les *croyants* et les *rationalistes*, accordent du crédit aux témoins. Parce que la diversité empêche de considérer les récits comme un donné indiscutable, ces élèves entrent dans le jeu de l'interprétation. Ils comparent les récits, en interrogent l'apport en regard des événements étudiés en cours d'histoire, évoquent la nécessaire confrontation des témoignages entre eux et à d'autres sources de l'histoire pour construire, *in fine*, une interprétation personnelle et, sinon argumentée, du moins exemplifiée de l'événement «Seconde Guerre mondiale en Suisse».

Une conception problématisée de l'histoire

La mise à distance critique des témoignages, mise en œuvre par les élèves *rationalistes* et *scientistes*, fournit des indices sur la manière dont ils se positionnent à l'égard d'une objectivité historique.

Les *rationalistes* se montrent sensibles aux questions de fiabilité de la source orale et de la nécessité de la confronter à d'autres documents susceptibles d'expliciter les réalités sociales passées. Ils n'accordent pas plus de crédit au document d'archives qu'à la source orale.

> Louise (C5): Les archives, elles ont bien été tirées de quelqu'un. C'est bien quelqu'un qui les a écrites ou qui en a parlé. C'est toujours quelqu'un quand même qui rapporte quelque chose. […] Je veux dire, on peut pas se douter de tout et on peut pas faire confiance à tout non plus.

C'est la mise en relation de différents documents et de divers acteurs (ici essentiellement les gens ordinaires et les tenants du pouvoir politique) qui permet, dans un processus de confrontation et de hiérarchisation des informations, d'énoncer une interprétation à propos du passé.

> Quentin (C3): Déjà, on regarde un peu tous les témoins. Déjà, on peut regarder tout de suite ceux qui disent n'importe quoi ou pas. Puis, après, on

> regarde tous ceux qui disent des choses bien. Alors soit on les met comme dans un film, les uns après les autres et on écoute tout ce qu'ils disent. Soit on regarde un peu toutes leurs informations et puis on prend chaque fois des petits détails de ci, des petits détails de ça. […] On prend des petits détails et puis on peut en faire un truc. […] On écoute déjà ce qu'ils disent, on regarde si ça paraît logique ou pas. […] Mais on peut quand même vérifier, y a eu des feuilles officielles.

Ce travail de confrontation et de hiérarchisation des informations est d'autant plus essentiel aux yeux des *rationalistes* qu'ils ne conçoivent pas l'histoire en termes de vérité. Pour Louise (C5), la «vraie version» n'existe qu'au moment des faits. On peut ensuite tenter d'approcher le passé, mais on ne pourra jamais l'objectiver. Comme le montre la pluralité des points de vue en présence dans *L'Histoire c'est moi*, le passé renvoie toujours à plusieurs vérités. De ce fait, il ne peut pas être explicité de manière univoque.

> Selma (C5): 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.

La mise en doute d'une vérité univoque n'empêche pas que les propos des élèves *rationalistes* soient aussi de nature accumulative, des histoires construites comme la somme de «petites vérités». Rappelons à titre d'exemple les mots de Selma à propos de la neutralité suisse.

> Selma (C5): J'ai appris que la Suisse, en fait, était pas très très neutre […]. Ils avaient refusé des étrangers, ils avaient fermé les frontières, ils avaient fait des camps de travail et ils donnaient des armes aux Allemands. […] Dire après qu'on est neutre, c'est un peu…

Lorsqu'ils racontent ce qu'ils ont entendu dans *L'Histoire c'est moi*, les *rationalistes* gomment, tout autant que les autres élèves, la singularité des témoignages. En revanche, quand on les interroge sur la possibilité de connaître la vérité à propos du passé, leurs réponses articulent l'expérience personnelle et le récit qui peut en être fait en des termes collectifs. C'est ce qui les distingue des élèves *croyants* et *scientistes*. Les uns et les autres croient à cette vérité des faits: «on peut l'avoir sous le nez sans s'en rendre compte» (Louise, C5). Mais les *rationalistes* ont conscience que les histoires racontées – par le témoin ou par l'historien – ne peuvent pas être univoques. On ne peut pas reconstruire une vérité «tout bien dans un bouquin», dit Selma (C5). Pour les *rationalistes*, tout récit sur le passé est de nature interprétative.

L'histoire n'est pas uniquement le fait d'une accumulation d'informations qui s'affinerait au fur et à mesure que l'on accèderait à de nouveaux documents. Elle est le résultat d'un positionnement argumenté, à l'appui de sources multiples, à propos des événements passés.

Confrontés à la multiplicité des points de vue dans *L'Histoire c'est moi*, la plupart des élèves comprennent que les interprétations du passé peuvent varier. Mais, à partir de cette reconnaissance, seuls les élèves *rationalistes* manifestent un sens de la relativité de l'histoire. Ils explicitent la différence entre le récit historique et la manière dont les individus ont vécu les événements en question. Ils distinguent aussi ce qui *est* trace du passé de ce qui relève de l'élaboration d'un discours *à partir* de ces traces. Par exemple, Quentin (C3) relève l'univocité de l'histoire qui prend en compte la seule «vision des vainqueurs, la vision de ceux qui ont gagné, […] la vision de ce qui était bien» et qui n'accorde pas suffisamment de place à la vision de ceux qui ont été vaincus, en l'occurrence les nazis. Sa remarque révèle d'abord l'intérêt qu'il porte aux motivations qui ont conduit certains individus à commettre des actes criminels. Elle suggère aussi qu'un discours historique s'élabore à partir d'un point de vue, générant une perception du passé nécessairement incomplète. Louise (C5) s'interroge sur le moment à partir duquel la Seconde Guerre mondiale est devenue un sujet d'étude pour les historiens et qu'il a été jugé nécessaire de l'introduire à l'école.

> Louise (C5): Je me demande à partir de quand on a commencé à étudier cette guerre. […] Parce que là, on est en train d'en parler, mais bon, je veux dire peut-être que les petits-enfants de je sais pas qui, ils vont parler d'un tout autre sujet qui va se passer en ce moment. Donc à quelle période on a commencé à parler de la Deuxième Guerre mondiale? Où, pour les enfants, ça a commencé à devenir intéressant de l'apprendre dans l'école. […] A quel moment on se dit que ça fait partie de l'histoire et pis qu'il faut montrer à nos enfants, nos petits-enfants?

Elle conçoit l'histoire comme un choix d'événements à connaître, à un moment donné et au détriment d'autres événements écartés. Ces choix sont motivés par quelque chose qu'elle ne parvient pas à définir, mais dont elle saisit l'existence. Comme Quentin, Louise comprend que les interprétations varient dans le temps. Elles s'inscrivent dans un contexte spatio-temporel, en réponse à des enjeux de société qui donnent sens au passé.

D'une autre nature est l'idée que les élèves *croyants* et *scientistes* ont de la connaissance historique. Comme les *rationalistes*, ils prennent conscience,

à partir de la diversité des témoignages, que les réalités passées sont trop complexes pour être ramenées à une seule vérité.

> Flora (C9): Y en a plusieurs qui racontent à leur façon, donc on peut pas savoir exactement ce qui s'est passé. […] Même avec des documents, on peut pas. […] On peut écouter ce que les gens disent, mais ils auront une vision complètement différente, donc on saura jamais exactement.

L'hétérogénéité des expressions mémorielles ne les fait pas considérer le caractère pluriel et relatif de la connaissance historique. Selon eux, la vérité est plurielle, mais elle existe. Elle est pensée comme un objet palpable dont on peut se saisir. Faire de l'histoire, c'est en somme rassembler les pièces d'un puzzle.

> Jessica (C3): On rassemble en fait tous les points de vue.
>
> Sabine (C4): on remet [tout] un peu ensemble pour voir ce qui s'est passé.

Mais le puzzle n'est pas simple à reconstituer. En effet, il manquera toujours des éléments pour restituer la vision d'ensemble du passé.

> Carine (C6): Je pense qu'on n'est pas très loin [de la vérité], qu'on a trouvé quand même pas mal de documents. Et il y a eu assez d'interviews pour savoir à peu près ce qu'il en est. 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. […] Il faudrait pouvoir être en dessus et voir tout ce qui se passe en même temps, mais ça n'est pas possible.

Si les explications apportées par les historiens bougent au fil du temps, c'est parce que la recherche se poursuit et qu'elle dévoile des pans restés jusque-là inconnus. Certains comprennent que l'interprétation du passé de la Suisse a changé au fil des décennies. Mais ils attribuent ces modifications à la découverte de nouveaux documents, notamment les témoignages oraux, permettant d'augmenter le capital de connaissances sur le passé.

> Mathieu (C8): Je pense que c'est juste dommage qu'on apprenne les faits 50 ans après. C'est peut-être le temps qu'il faut pour que certaines personnes osent parler.

L'idée de point de vue n'est pas évoquée. Les discours sont objectifs; ils ne sont pas altérés par un jugement personnel. Grâce à l'accumulation des documents, il existe un moment où la connaissance historique atteint son

optimum. Les élèves *croyants* et *scientistes* ne font jamais référence aux enjeux qui traversent les interprétations du passé et qui en modèlent tant les interrogations que les points de vue. La démarche de l'historien est assimilée à celle d'un collecteur de données savamment combinées. Plus nombreuses sont les données, plus proche sera-t-on de la vérité. Pour ces élèves, le caractère interprétatif de la connaissance historique n'est pas reconnu. Seuls quatre *croyants* s'expriment sur le caractère situé du discours historique, mais sans pour autant mentionner la part de subjectivité qui en découle. Emma (C4) évoque par exemple l'importance accordée aujourd'hui aux récits des témoins du fait que ces derniers sont encore vivants et en mesure de fournir d'autres traces du passé que les documents écrits. Marion(C4) dit que les témoins auraient pu modifier leur vision du passé – et donc l'histoire – s'il s'était passé quelque chose qui les avait fait changer d'avis. Mais rien ne s'est passé. Carine (C6) a conscience que les discours peuvent varier en fonction du pays dont on écrit l'histoire, parce que les événements ne sont pas les mêmes. Aïcha (C7) mentionne la nature construite du discours historique en prenant pour exemple les films et les séquences de l'exposition. Le choix et l'agencement des témoignages répondent, selon elle, à une volonté de montrer une diversité d'expériences. En dehors de ces quelques ouvertures vers une prise en compte du contexte d'élaboration des discours, les élèves *croyants* et *scientistes* ne relativisent pas la connaissance historique. Faire de l'histoire consiste en somme à fournir une photographie de plus en plus précise et détaillée du passé. Seulement, faute de documents, certains phénomènes resteront à jamais inconnus.

> Aïcha (C7): Y aura toujours quelque chose de caché, y aura toujours des trucs qu'on saura pas, de toute manière.

Arrive néanmoins un moment où la connaissance atteint son point culminant, voire où l'on sait tout du passé.

> David (C8): Une fois qu'on connaît parfaitement ce qui s'est passé à une certaine époque […], ben il se passera rien.

L'histoire connaît une fin, un aboutissement de la recherche qui rend inutile toute réévaluation.

La conception que les élèves *croyants* et *scientistes* ont de l'histoire est teintée de réalisme. Leurs propos ne font pas référence à la démarche interprétative ni au questionnement de l'historien. L'histoire est une réminiscence des événements passés à partir de documents récoltés et combinés

pour connaître la vérité. Cette conception quasi «positiviste» de l'histoire influe sur la manière dont les élèves se positionnent à l'égard des témoins. Nous avons vu que les élèves *scientistes* se caractérisent par un esprit critique à l'égard des témoignages, tandis que les élèves *croyants* leur accordent tout crédit. C'est parce qu'ils ont confiance dans les discours historiens que les *scientistes* doutent de l'utilité des témoignages oraux.

> David (C8): Ça m'apprend rien, à moi, de savoir ce que pensait un Suisse à cette époque-là, alors que maintenant on a les moyens de savoir ce qui se passait dans tous les pays qui étaient concernés par ça. Donc savoir ce que pensait quelqu'un qui était pas au courant…
>
> Patrick (C8): Les petits faits comme ça, les petites anecdotes, c'est pas très important. Ça peut être drôle comme ça, une fois ou deux fois. Mais autrement, ce qui est important, c'est de savoir les grandes lignes.

L'historien sait tout grâce à des documents qui disent tout. La parole du témoin est secondaire, parce qu'il est moins proche de la réalité. Elle intéresse les élèves *scientistes*, parce qu'elle incarne un passé ayant d'abord été vécu par des individus: «c'est eux qui étaient dedans» et non les historiens (Nora, C3). Mais la pluralité des points de vue dans *L'Histoire c'est moi* ne les détourne pas d'une conception réaliste de l'histoire.

Pour les élèves *croyants*, cette même conception «positiviste» de l'histoire est, au contraire, corrélative du crédit qu'ils accordent au témoin. Quelle que soit la provenance des informations (témoin, historien, document d'archives), les choses sont ce qu'elles paraissent. Ce que disent les témoins est vrai, comme l'est toute source disponible à propos du passé. Contrairement à leurs camarades, les élèves *croyants* tendent même à nouer un rapport à la vérité où l'expérience du témoin prime sur le discours historique.

> Sabine (C4): [L'histoire c'est] quelque chose qui a vraiment été vécu, qui a vraiment existé.

Parce qu'un individu a participé aux événements, personne ne connaît mieux que lui la vérité à propos du passé.

> Damir (C7): Si on n'entend pas des témoins… Des gens peuvent… enfin je veux dire s'ils veulent inventer des histoires. Mais si y a des témoins, ils peuvent pas ajouter ce qu'ils veulent. […] Des témoins, ils racontent ce qu'ils ont vécu. Ça veut dire c'est vrai qu'ils ont vécu ça.

> Marion (C4): Tous ces témoignages, ben ça peut être que réel.
>
> Dylan (C7): S'ils crèvent, après y en aura plus des sources orales. […] Il faut qu'y ait des témoins. […] Parce que s'y a pas de témoins, ben on invente ce qu'on veut.

Pour les élèves *croyants*, *L'Histoire c'est moi* révèle ou confirme que l'histoire n'est rien sans le témoin.

> Xavier (C1): C'est plus comme des trésors du passé, des choses qu'on peut garder, qu'on peut revoir, qui se gardent, qui sont vraiment des preuves du passé de nos ancêtres.

Une conscience historique

La conscience historique, comprise comme la compréhension du caractère fondamental de la dimension temporelle de toute réalité humaine passée et présente, est exprimée par l'ensemble des élèves interrogés. Les cinq élèves *scientistes* maintiennent néanmoins une position d'externalité face au passé relaté par les témoins. Ils se sentent peu concernés par la Seconde Guerre mondiale, encore moins par *L'Histoire c'est moi*. Ils expriment de ce fait une conscience historique moins marquée que les autres élèves.

Les *croyants* et les *rationalistes* s'identifient aux témoins et nouent avec eux un rapport plus intime. Ils tissent des liens entre les acteurs du passé et leur histoire personnelle. Ils expriment le sentiment de partager une communauté de destin avec les témoins de l'exposition. Ils énoncent aussi de multiples rapports de causalité entre le passé, le présent et l'avenir. Ils perçoivent le rôle que chaque individu, y compris eux-mêmes, joue en tant qu'acteur d'une histoire collective.

Avec l'exposition, tous les élèves – *croyants*, *rationalistes* et *scientistes* – sont sensibles à la proximité d'un passé en lien avec leur présent. La présence d'acteurs de l'époque, encore vivants au début du XXIe siècle et médiatisés dans *L'Histoire c'est moi*, est fréquemment relevée avec étonnement.

> Diane (C1): Pour nous, on peut croire que ça fait très longtemps, que c'est du passé, puis là on remarque qu'il y a des gens qui ont vécu ça et qui vivent encore. […] Ils y étaient vraiment.

Cette présence «physique» d'acteurs de l'histoire crée un rapport de proximité avec une époque que les élèves percevaient, jusqu'à la visite de

l'exposition, comme un passé très éloigné de leur univers. Ils sont surpris du nombre élevé de témoins vivants et aptes à raconter leur vécu durant la Seconde Guerre mondiale. Par leur intermédiaire, ils prennent conscience de la pérennité de ce passé et de sa prégnance dans le présent.

> Louise (C5): Parce que nous, on a toujours l'impression, par rapport aux dates, que c'est très loin. […] Enfin dans notre tête automatiquement, pour nous, on a l'impression que ça fait très longtemps. Donc automatiquement les gens, ils font plus partie de ce monde.
>
> Quentin (C3): Ça va faire soixante ans la fin de la guerre. Et puis dans un sens, c'est proche, parce que ouais, ça nous concerne. Il y a encore beaucoup de gens qui ont vécu ça et puis y a beaucoup de problèmes maintenant encore liés au nazisme, par rapport à la guerre.

Les propos des élèves donnent à penser que tant que l'histoire est confinée au monde scolaire, aux textes écrits et à la parole du maître, elle est un objet de savoir déconnecté de la vie des élèves. Dès lors que l'histoire est incarnée par des individus qui sont les contemporains des élèves, ces derniers se sentent concernés. La rencontre – audiovisuelle – avec les témoins de *L'Histoire c'est moi* participe à un sentiment de proximité suggéré par l'implication de gens ordinaires appartenant pour certains à la génération de leurs grands-parents.

> Selma (C5): Ils avaient l'air tellement vieux que je pensais que les autres, ils étaient morts. Après je me suis dit: mais non, y'a ma grand-mère, c'est vrai!

Parmi les 24 élèves interviewés, 14 disent avoir parlé de l'exposition et de la période de la guerre avec leurs parents ou leurs grands-parents à la suite de la visite.

> Mila (C5): Moi, avant, j'aurais jamais pensé parler de ça avec ma grand-mère. […] C'était bien, parce qu'elle m'a évoqué plein de souvenirs, j'ai pu quand même savoir une partie de son passé.

Découvrant pour la plupart que leurs grands-parents ont vécu la période de la Seconde Guerre mondiale, celle-ci devient un événement moins étranger à leur vie. Si la guerre a touché leurs proches, ils se sentent à leur tour concernés par ce passé. Cette histoire devient «leur» histoire.

> Diane (C1): Nos anciens, ils ont tous un peu construit l'histoire et que c'est vraiment… ça nous concerne l'histoire.

> Paul (C1): [Les témoins sont] nos grands-parents. […] Eux, ils y étaient, quoi. Quand tu dis ça, ben ça nous concerne aussi indirectement. […] C'est pas qu'on est impliqué dedans, mais qu'on a tous de la famille qui y était.

Certains avaient déjà discuté une fois ou l'autre de la guerre avec des membres de leur famille. Mais les échanges ne portaient pas sur le vécu personnel. Plusieurs découvrent alors un pan de leur passé familial. La Seconde Guerre mondiale a été vécue par des membres de leur famille, «des gens qui nous entourent» (Louise, C5). Dans ce cas, elle fait partie de leur propre histoire. Leur intérêt s'accroît pour une tranche de l'histoire qui ne se confine pas au monde scolaire.

> Diane (C1): J'en ai un peu parlé avec ma grand-mère. […] Et puis j'ai remarqué qu'elle s'en rappelait bien. C'était étonnant. […] Elle disait un peu les mêmes choses que dans les témoignages. Ça c'était étonnant de me dire: ah ouais, j'ai déjà entendu ça quelque part. Après, ça reste.

Nombreux sont aussi les élèves qui relèvent l'intérêt de parler de la Suisse, du pays dans lequel ils habitent et où vivaient parfois déjà leurs grands-parents.

> Xavier (C1): J'ai toujours reproché à nos cours d'histoire en Suisse de toujours parler vraiment que de la France ou des autres pays. Jamais de notre pays à nous. Et ça, j'ai toujours trouvé dommage, car j'ai toujours pensé qu'il y avait quand même des choses qui s'y étaient passées évidemment.
>
> Paul (C1): Ce qui s'est passé chez nous, ça s'est passé chez nous. Et que c'est chez nous. Il faut qu'on sache.

La plupart des élèves interrogés s'identifient au passé helvétique. C'est également ce qui apparaît plus haut à propos de la représentation partagée de la Suisse pendant la guerre. La présence du «nous» et du «on» dans les propos des élèves indique un sentiment d'appartenance à une communauté de destin. C'est aussi le cas chez les élèves *scientistes*. Rappelons les propos de deux élèves.

> Diane (C1): il y a eu un moment où *on* n'avait pas tout ce qu'*on* voulait […].
>
> Patrick (C8): je pensais bien qu'*on* avait une armée faible, mais à ce point-là!

Il est à ce titre frappant que les élèves ne fassent jamais la différence entre les récits des témoins alémaniques, tessinois et romands. Plus de 60% des

extraits dans *L'Histoire c'est moi* sont en suisse-allemand (sous-titrés en français), une langue qui est étrangère à tous les élèves interviewés. Ceux-ci ne signalent jamais cette caractéristique de l'exposition. Ils se réfèrent indifféremment aux témoignages des uns et des autres. Ils conçoivent le passé de la Suisse comme une histoire nationale, partagée par tous les témoins, et dans laquelle eux-mêmes s'incluent.

> David (C8): C'est notre histoire. C'est comme ça. C'est important de savoir ce qui s'est passé avant nous.
>
> Jim (C9): Pour savoir notre passé, ce qu'ils ont fait nos ancêtres.

Les propos des élèves *croyants* et *rationalistes* montrent qu'ils se sentent personnellement concernés par les récits des témoins. Certains peinent toutefois à le dire explicitement. Lorsqu'ils sont interrogés sur le sens du titre de l'exposition, ils expriment pour la plupart un rapport d'externalité. *L'Histoire c'est moi* signifie l'importance de prendre en compte le vécu individuel des acteurs du passé.

> Fabien (C6): Je pense que [*L'Histoire c'est moi*], ça a à voir avec l'exposition, parce que c'est surtout les vieilles… les personnes qui ont vécu la Deuxième Guerre mondiale qui racontent. […] C'était leur guerre. […] C'était leur vie en fait. C'est ce qu'ils ont vécu dans leurs vies. C'est quand même flagrant d'avoir une guerre mondiale dans son existence.

Ainsi, le «moi» du titre est attribué à l'autre, celui qui a pris part à l'histoire en question – «malgré lui ou volontairement» (Emma, C4) et jouant «un rôle minime» (Aïcha, C7) – et qui raconte aujourd'hui son vécu durant la guerre. Ce rapport d'externalité est particulièrement marqué chez les élèves *scientistes* qui se sentent peu concernés par *L'Histoire c'est moi*.

> Nora (C3): C'est pas vraiment «moi», mais c'est… en général, c'est les ancêtres, enfin les grands-parents et tout ça.
>
> Patrick (C8): Ça veut dire que c'est la personne comme elle a vécu l'histoire, comme elle a vécu ce qui s'est passé, […] qui fait sa petite histoire à côté.
>
> David (C8): Ça m'apprend, à moi, rien de savoir ce que pensait un Suisse à cette époque-là, alors que maintenant on a les moyens de savoir ce qu'il se passait dans tous les pays.

Les élèves *croyants* et *rationalistes* valorisent quant à eux des histoires qui ne relatent pas seulement «les bombardements et tout ça» (Carine, C6), les

décisions politiques et le déroulement du conflit. Ils se sentent concernés par le titre, parce qu'ils jugent essentiel de connaître le passé de ceux qui leur sont proches, à la fois généalogiquement et géographiquement.

> Sabine (C4): En fait, *L'Histoire c'est moi*, il faut savoir ce qui s'est passé avant aussi qu'on soit né justement. Parce que je trouve que si on savait rien du tout de ce qui s'est passé, ben ce serait un peu triste. […] C'est là où on habite et il faut qu'on sache.

Au-delà d'une culture générale à propos de l'histoire de leur pays – d'origine ou de résidence – et de ce qui les a précédés dans ce monde, les élèves *croyants* et *rationalistes* construisent aussi un rapport plus intime au passé. La mémoire transmise par les témoins est non seulement jugée importante pour connaître le passé de leurs ancêtres, mais aussi pour leur donner un bagage utile à la compréhension des enjeux du présent.

> Louise (C5): C'est quand même une manière de connaître notre passé. Je veux dire, si on fait pas d'histoire, on peut pas savoir ce qui s'est passé vraiment avant. […] On peut pas comprendre forcément pourquoi certaines choses sont vécues maintenant. […] Ça fait quand même un peu partie de notre passé, même si on n'était pas dedans, quoi.

Marqué par la présence de groupuscules néonazis dans son établissement scolaire, Quentin (C3) est particulièrement sensible aux raisons qui ont amené tant d'individus à se laisser convaincre, à l'époque de la guerre, par les idéologies fasciste et nazie. Le passé et le présent sont mis en lien du fait des «problèmes maintenant encore liés au nazisme» (Quentin, C3). Pour les élèves de la classe de Sophie, les témoins de *L'Histoire c'est moi*, parlant de «ce qui s'est passé chez nous» (Paul, C1), aiguisent la compréhension des enjeux politiques contemporains, par exemple le refus de la Suisse d'intégrer l'Union Européenne.

> Xavier (C1): Pour savoir qu'il y a quand même des choses importantes, que c'est pas juste un pays isolé qui est pas dans l'Union Européenne. […] Donc c'est aussi pour montrer qu'on a bien voulu s'intégrer, enfin que nos ancêtres ont subi des attaques qui les concernaient pas et qu'ils ont réagi comme ils pouvaient. Donc c'est pour […] bien cerner la Suisse.

Ce lien entre le présent des élèves et le passé relaté par les témoins se retrouve dans l'interprétation du titre de l'exposition.

> Alexandra (C6): Moi je pense que cette histoire, elle a quand même un lien avec nous, parce qu'y a certaines choses qui sont maintenant comme ça et sans la Deuxième Guerre mondiale elles seraient différemment.

Certains élèves parlent du rapport aux Juifs et aux Allemands et de la géographie européenne, qui gardent aujourd'hui les traces de la Seconde Guerre mondiale.

> Alexandra (C6): Des préjugés, par exemple, justement, sur les Juifs ou sur certaines personnes… Je pense qu'ils seraient pas là, si y avait pas eu la Deuxième Guerre mondiale, donc ça nous concerne quand même un petit peu.
>
> Fabien (C6): Géographiquement, les pays, ils ont aussi vachement changé. Y a eu des pays qui se sont créés ou qui ont cessé d'exister. Ouais, indirectement, ça nous a touchés.
>
> Carine (C6): quand on dit la Deuxième Guerre mondiale, les coupables, on a plutôt tendance à dire les Allemands tout de suite. Mais je pense qu'il faut pas tous les mettre dans le même paquet non plus. […] Hitler, il fait pas toute l'Allemagne.

D'autres propos expriment à quel point le regard porté sur Israël et sur sa politique à l'égard des Palestiniens est marqué par l'histoire de la Seconde Guerre mondiale.

> Damir (C7): Les Juifs, je trouve un peu bizarre comme ils réagissent maintenant. C'est pas parce qu'ils ont un État qu'ils peuvent tout faire.

Le passé est alors explicitement mis en lien avec des préoccupations actuelles. Le vécu des acteurs d'autrefois prend ou donne sens aux interrogations des élèves face aux événements historiques qui scandent leur présent. Par exemple, on trouve une référence aux attentats du 11 septembre 2001 à New York et en mars 2004 à Madrid, au conflit israélo-palestinien ou à la guerre en Irak dans presque tous les entretiens. Les élèves *croyants* et *rationalistes* perçoivent ces événements comme historiquement majeurs. Ils y ont assisté, certes de loin, mais avec une proximité qu'ils comparent à celle des témoins de l'exposition par rapport à la Seconde Guerre mondiale. Le «moi» du titre de l'exposition est alors interprété comme une référence non seulement au témoin, mais à tous les protagonistes de l'histoire passée et en cours. Que ce soit de façon directe ou indirecte, chaque individu vit l'histoire.

> Quentin (C3): Mais l'histoire, c'est tout le monde. Parce qu'un événement, par exemple on va prendre le 11 septembre, qui est un des événements qu'on a tous vécu, qui est quand même important pour l'histoire, je veux dire nous, on a le sentiment de l'avoir vécu entièrement cet événement, parce qu'on était devant notre télé, on regardait, ensuite on suivait les images pendant plusieurs jours et tout. Quand on sera grand, si on doit raconter à nos petits-enfants, quand on racontera le 11 septembre, pour nous, on l'a vécu.

Nul besoin de participer directement aux événements pour avoir un impact sur le cours de l'histoire. C'est ce que les élèves *croyants* et *rationalistes* retiennent de l'exposition. Les témoins de *L'Histoire c'est moi* n'ont pas, pour la plupart, occupé de fonction stratégique au niveau politique, économique ou militaire. Ce sont des gens ordinaires – des subalternes de l'histoire – auxquels les élèves s'identifient. Ils ont néanmoins exercé une influence sur les événements. Cette idée se retrouve dans les explications du titre de l'exposition.

> Xavier (C1): *L'Histoire c'est moi*, parce qu'ils auraient pu prendre des décisions qui auraient carrément changé le cours de l'histoire.
>
> Flora (C9): Parce qu'il y aurait pas le présent. S'ils auraient pas fait ça, ben ça serait pas comme c'est maintenant. L'Europe, elle serait complètement différente.

Partant de là, les élèves *croyants* et *rationalistes* se conçoivent à leur tour acteurs de l'histoire, comme tout individu du passé et du présent. Ils s'incluent dans le «moi» du titre de l'exposition.

> Diane (C1): J'ai l'impression que maintenant aussi, c'est de l'histoire et que chacun on fait de l'histoire, un petit bout de l'histoire. Et qu'à plusieurs, si on se met plusieurs, on peut marquer quelque chose dans l'histoire, on peut faire… et ça c'est important pour ceux qui vont nous suivre. Ils diront: mon arrière-grand-mère a fait ça, puis moi j'ai fait ça, c'est une chaîne quoi.

On retrouve là l'idée d'un lien intergénérationnel évoqué précédemment. Celui-ci est à la fois ascendant et descendant. A partir de leur présent, les élèves se réfèrent autant aux acteurs du passé qu'à ceux du futur. Ils se comprennent dans une continuité temporelle et expriment une conscience de l'historicité du présent. Chaque individu a sa part dans une histoire en train de se faire. Le titre de l'exposition signifie alors aussi que chaque individu, quelle que soit sa fonction au sein de la société, fait partie de l'histoire.

> Marion (C4): Chaque personne a son importance dans l'histoire, je pense. Donc *L'Histoire c'est moi*, ça veut dire que l'histoire, c'est moi et nous, on va dire. Mais, enfin, que moi, Sabine et Emma, on fait partie de l'histoire.
>
> Louise (C5): Je fais partie de l'histoire et pis on fait tous un peu partie d'une histoire. […] Et quand ils disent *L'Histoire c'est moi*, c'est juste pour mettre en évidence le fait que, ouais, l'histoire ça fait partie de chaque personne.

S'affirme ainsi, toujours chez les élèves *croyants* et *rationalistes*, une conscience du rôle majeur que des acteurs individuels jouent, sans que leurs agissements n'aient nécessairement de répercussions sur le contexte global. Les élèves de Stéphanie (C4) sont surprises qu'il soit possible de soudoyer des nazis pour faire passer des Juifs en Suisse. Elles s'étonnent que des réfugiés puissent entrer en Suisse en 1942, alors que les directives officielles ordonnent la fermeture complète des frontières. Elles pointent l'écart entre ce qu'elles ont retenu de leurs cours d'histoire et les récits entendus des témoins. Ces derniers révèlent la marge de manœuvre dont disposent les individus pour agir en fonction de leurs propres convictions, en contradiction avec les directives officielles et des comportements majoritaires au sein de la société. *L'Histoire c'est moi* contribue, nous l'avons vu, à une prise de conscience de la pluralité des expériences. Plusieurs élèves transposent cette multiplicité des réalités passées à la manière dont ils perçoivent l'Allemagne. Comme les élèves de Stéphanie (C4), ceux de Léa (C5) et de Marc (C6) semblent réaliser que tous les Allemands n'étaient pas des nazis. C'est aussi ce qu'exprime un élève de la classe de Catherine (C3).

> Quentin (C3): Parce que les nazis, c'étaient pas tous des pourris, les Allemands, c'étaient pas tous des pourris, y en a qui ont fait des choses de bien. […] Mon arrière-grand-mère, elle m'a dit qu'y avait des soldats allemands [en France] qui l'aidaient, qui aidaient les familles à se nourrir.

Partant de là, les élèves s'identifient aux acteurs du passé. Se référant notamment au refoulement des Juifs par la Suisse et à la Shoah, les élèves de Stéphanie (C4) soulignent la difficulté de se saisir, dans des situations extrêmes, de la marge de manœuvre pour agir en fonction de ses convictions. Elles s'interrogent sur leur propre capacité d'agir conformément à des valeurs contraires aux lois en vigueur.

> Sabine (C4): A chaque fois que [l'enseignante] nous dit: Qu'est-ce que vous auriez fait à la place de la personne? Justement, ben, nous, on est toujours là:

> Ah ouais, mince, nous, on n'aurait jamais fait ça et tout. Mais, sur le moment, on sait vraiment pas comment on aurait réagi! […] Quand on a un choix, comme ça, à prendre, c'est toujours dur.
>
> Emma (C4): J'oserais pas tuer les gens, j'arriverais pas, mais j'oserais pas non plus me lever contre mon supérieur.

Dans le même ordre d'idées, la question de la motivation d'adhésion à une idéologie criminelle est centrale pour Quentin (C3). Elle le préoccupe d'autant plus que dans son entourage scolaire, certains élèves sympathisent avec des groupuscules néonazis. Comprendre les mécanismes d'adhésion au nazisme fournit des clés, selon Quentin, pour agir contre l'attrait qu'exercent les mouvements néonazis.

Face à *L'Histoire c'est moi*, les élèves *croyants* et *rationalistes* saisissent à quel point leur présent s'enracine dans le passé. Ils comprennent que le passé n'est pas révolu et que les événements de la Seconde Guerre mondiale les concernent. Ils se pensent dans une continuité générationnelle qui les inscrit dans une communauté de destin avec les témoins de l'exposition. Ils perçoivent le rôle d'acteur de l'histoire que joue chaque individu. Quelques-uns saisissent aussi que les actions individuelles s'ancrent dans un contexte qui laisse une marge de manœuvre – un espace d'initiative – pour agir à contre-courant des directives politiques et des comportements majoritaires. Chaque individu peut influer – à son échelle – sur le cours des événements. Seuls les élèves *scientistes* n'entrent pas en matière sur ces questions. Ils se considèrent comme des spectateurs, des gens ordinaires, qui *a priori* n'auront aucune prise sur le cours de l'histoire.

> David (C8): Comme maintenant avec Georges Bush, qui veut envahir tous les pays […]. C'est le gouvernement qui en profite, c'est pas le peuple. […] Le petit Américain moyen qui vit dans le Bronx, ou comme ça, qui a pratiquement rien, à lui ça va rien… Il en a rien à cirer! Ça va rien lui apporter.

Pour eux, l'histoire est faite par les grands personnages; les gens ordinaires n'ont pas réellement d'emprise sur elle. Ils ne sont concernés par les événements que parce qu'ils en subissent les conséquences.

Une reconnaissance de la fonction sociale de l'histoire

La question de la fonction sociale de l'histoire renvoie à la faculté de saisir les usages sociaux et politiques de l'histoire dans l'espace public, ainsi que la valeur éducative de la discipline historique. Cette faculté repose à la fois sur un esprit critique à l'égard de sa propre culture, sur une conception de l'histoire en tant que connaissance construite à partir du présent, et sur la conscience historique qui inscrit l'individu dans une communauté de destin le rendant acteur de son temps. Elle est en somme la dimension réflexive de la pensée historienne. Interroger la sensibilité que les élèves ont à l'égard de la fonction sociale de l'histoire conclut ce chapitre qui leur est consacré.

La fonction sociale de l'histoire n'est jamais explicitement exprimée par les élèves. Mais elle n'a pas non plus fait l'objet d'un questionnement spécifique lors des entretiens. Elle est néanmoins présente dans les propos des élèves *rationalistes*, dans la mesure où ils sont sensibles à l'inscription de *L'Histoire c'est moi* dans un contexte social, politique et historique.

> Paul (C1): Cette exposition, il faut la ressortir dans une vingtaine d'années, quand nous, on aura des enfants. Qu'ils voient ce qui s'est passé ici.

Même s'il ne fait pas référence aux controverses à propos du passé de la Suisse, Paul perçoit l'exposition comme une expression des débats au sein de la société. *L'Histoire c'est moi* est en somme témoin de son époque. Selma (C5) renvoie plus directement à la question des débats qui ont animé la scène helvétique, sans toutefois les nommer.

> Selma (C5): Les Suisses, on les fait passer, genre, comme des héros! Moi je sais pas, mais je pensais pas qu'ils avaient fait ça! Pis alors, après, qu'ils faisaient des «J», comme ça les Juifs, ils pouvaient repartir dans l'autre sens, dans les camps et tout. Franchement, j'en serais pas fière.

Elle voit l'exposition comme un reflet des remises en question du rôle de la Suisse et du refus, de la part de nombreux protagonistes de l'époque de la guerre, d'accepter la relecture du passé helvétique.

L'idée d'une fonction sociale de l'histoire est également exprimée par Louise, lorsqu'elle se demande, en regard de *L'Histoire c'est moi*, à partir de quand un événement historique devient sujet de transmission au sein d'une société.

> Louise (C5): A quel moment on se dit que ça fait partie de l'histoire et pis qu'il faut montrer à nos enfants, nos petits-enfants?

Tout en se référant à l'exposition, elle s'interroge implicitement sur la fonction de la Seconde Guerre mondiale dans la société suisse. La visite de *L'Histoire c'est moi* n'est pas le seul fruit d'un heureux concours de circonstances. Elle perçoit que la présence de telles thématiques dans l'espace public et scolaire renvoie à des questions de société. Quentin (C3) tente d'expliciter ces enjeux. Il voit l'exposition comme l'expression de la vision que les acteurs du passé «ont maintenant de ce qu'ils ont fait pendant la guerre». Comme pour Paul (C1), *L'Histoire c'est moi* est d'abord un révélateur du contexte présent. Le thème central de l'exposition n'est pas la guerre, mais une question de société prégnante dans l'espace public. Cette question est à ses yeux d'autant plus vive que des problèmes actuels – le néonazisme et le négationnisme – sont précisément en lien avec la Seconde Guerre mondiale.

Les élèves *rationalistes* réinvestissent en somme leur expérience de *L'Histoire c'est moi* dans une posture réflexive à l'égard de la société dans laquelle ils vivent. Leur reconnaissance de la fonction sociale de l'histoire est corrélative de l'expression d'un esprit critique, d'une conception de l'histoire et d'une conscience historique telles qu'elles ont été analysées dans ce chapitre. Ils sont des acteurs d'une histoire collective toujours en cours de recomposition, au même titre que tout individu du passé, du présent et de l'avenir. Ainsi, les élèves *rationalistes* articulent l'individuel et le collectif et sont sensibles à un travail de mémoire et d'histoire.

Pour les élèves *croyants*, le thème de l'exposition est la Seconde Guerre mondiale et non pas son appréhension présente dans l'espace public. En cela, ils ne perçoivent pas la fonction sociale de l'histoire. Ils tissent des liens entre le passé évoqué par les témoins et leur propre présent, mais les événements de l'époque de la guerre appartiennent à une histoire qui est révolue. C'est la valeur éducative qui importe aux *croyants*. Etudier la Seconde Guerre mondiale est nécessaire pour mieux comprendre les enjeux du passé, pour garder à l'esprit les conséquences dramatiques d'une guerre, pour ne pas reproduire les mêmes erreurs, pour envisager le présent et l'avenir en connaissance de cause.

> Damir (C7): On apprend les choses à ne pas faire. Parce que si on n'apprend pas ça, ça veut dire que quand on va grandir, on peut faire ça, mais… sans réfléchir. On sait pas qu'il s'est passé ça avec les Juifs, et on peut devenir nazi.

> Flora (C9): Il faut se rappeler aussi, par exemple, des soldats qui ont fait cette guerre, qui sont morts.
>
> Xavier (C1): J'ai de plus en plus l'impression, avec les conflits qui se passent au Proche-Orient, qu'on approche d'une troisième guerre mondiale. […] Il faudrait vraiment que les gens se rendent compte, je pense. Il y a un manque d'informations qui passent donc… les gens savent pas, donc ils savent pas vers quoi ils vont.

La fonction préventive de la connaissance de la Seconde Guerre mondiale est centrale dans les propos des élèves *croyants*. Ils y puisent des leçons de vie pour le présent et l'avenir. Le sentiment d'empathie qu'ils éprouvent à l'égard des témoins écarte toute possibilité de mettre en doute les paroles entendues dans *L'Histoire c'est moi*. L'émotion est garante d'authenticité. Les expériences des témoins sont accumulées, par les élèves, comme autant de modèles et de contre-modèles pour leur propre vie. La généralisation des propos des témoins est limitée de telle sorte à ce que l'expérience singulière et subjective ne soit pas écartée dans le mouvement de mise en commun avec d'autres expériences. Cette manière d'articuler le singulier et le collectif rend les témoins porteurs d'une mémoire exemplaire.

Les élèves *scientistes* n'expriment pas de reconnaissance de la fonction sociale ou de la valeur éducative de l'histoire. Cette absence fait écho au rapport externe qu'ils nouent avec le passé. La discipline historique est pour eux un moyen fiable d'accéder à une culture générale. Elle l'est à tel point que ces élèves doutent que les témoignages d'acteurs du passé puissent contribuer utilement à la connaissance historique. S'ils se perçoivent dans une continuité intergénérationnelle, leur conscience historique s'arrête là. La dimension temporelle des réalités présentes est en quelque sorte à sens unique. Le présent est le résultat du passé, mais ce dernier est clos. Il n'y a pas d'espace et aucune raison, dans le présent, de réinterroger le passé. Rappelons les propos de Nora, de David et de Patrick:

> Nora (C3): C'est pas vraiment «moi», mais c'est… en général, c'est les ancêtres, enfin les grands-parents et tout ça.
>
> David (C8): Ça m'apprend rien, à moi, de savoir ce que pensait un Suisse à cette époque-là.
>
> Patrick (C8): Les petits faits comme ça, les petites anecdotes, c'est pas très important. Ça peut être drôle comme ça, une fois ou deux. Mais autrement, ce qui est important, c'est de savoir les grandes lignes.

Contrairement aux autres élèves, les *scientistes* sont dans une position d'externalité à *L'Histoire c'est moi*. Ils ne saisissent aucunement les éventuels enjeux de société qu'elle traduit. L'histoire est un élément de culture générale où la mémoire n'a pas sa place.

De l'espace public au monde scolaire: l'expression d'une pensée historienne

L'ensemble des analyses a mis en évidence que les enseignants et les élèves accordent, pour la plupart, un intérêt fort aux témoignages oraux. Les enseignants valorisent la possibilité d'aborder l'histoire de la Seconde Guerre mondiale par le biais d'un média qui plaît aux élèves. Privilégier un autre type de document que les textes écrits et toucher aux histoires de vie des petites gens leur paraît adéquat pour solliciter la curiosité de leurs élèves. Ces derniers sont sensibles à l'émotion manifestée par les témoins. La technologie de l'exposition et l'utilisation du témoignage audiovisuel favorisent leur intérêt pour la matière historique. La réalité sociale du passé leur apparaît plus tangible à travers le récit du vécu individuel et la présence – ici audiovisuelle – d'acteurs de l'histoire. Ces derniers sont perçus comme des gens ordinaires auxquels il est possible de s'identifier. L'exposition génère de ce fait un sentiment d'empathie à l'égard des témoins. Même s'ils ne sont présents qu'à l'écran, ils contribuent à humaniser un passé qui devient d'autant plus proche et abordable pour les élèves. En cela, la réception de *L'Histoire c'est moi* par les élèves fait écho aux intentions des enseignants. L'exposition est conçue de part et d'autre comme un moyen pertinent de traiter l'histoire de la Seconde Guerre mondiale en Suisse.

L'exposition permet d'aborder un thème spécifique de l'histoire dans un autre cadre que l'espace scolaire et d'une manière jugée plus intéressante. Aussi, le rapport à *L'Histoire c'est moi* s'énonce-t-il d'abord en termes de contenus: des savoirs factuels à propos du passé. Cette attraction pour le contenu des récits prime chez les élèves même lorsque les enseignants articulent la distinction entre mémoire et histoire. Tandis que l'exposition singularise le passé à travers une multiplicité d'expériences et de points de vue, les élèves généralisent à partir des situations individuelles des témoins. Leur pensée est à la fois accumulative et représentative. Elle est accumulative dans la mesure où leur mode d'argumentation fonctionne sur une accumulation et une superposition d'exemples tirés de *L'Histoire c'est moi*, avec une attention bien plus portée aux régularités qu'aux spécificités. Lorsqu'ils rapportent les propos des témoins, ils

imbriquent les expériences individuelles pour fabriquer un récit collectif. Leur pensée est aussi représentative, dans le sens que lui donne Arendt (2006) par le fait que les élèves accumulent différentes positions à l'égard du passé qui leur permettent d'imaginer comment ils se sentiraient et comment ils penseraient à la place des témoins. C'est à partir de ces positions que les élèves développent leur opinion personnelle.[11]

La recherche d'un récit collectif à partir de bribes d'histoires s'apparente, en partie, au processus d'écriture de l'histoire. Il est impossible d'écrire l'histoire sans procéder à des choix, sans sélectionner des événements que l'on retient, d'autres 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 les sources et un questionnement adéquat pour s'approcher des réalités passées. Sans gommer la complexité de ces réalités et sans aspirer à dire le passé pour ce qu'il fut, le discours historique procède à une synthèse de l'hétérogène (Ricœur, 1983-1985).

Lorsque l'on demande aux élèves comment passer de ces petites histoires à une histoire collective telle qu'enseignée à l'école, les réponses montrent une épistémologie spontanée relative au processus de mise en récit et au rapport à la vérité. Quand ils rapportent les récits de *L'Histoire c'est moi*, les élèves sont en quête d'un référent consensuel et leur pensée est majoritairement teintée de réalisme. Mais lorsqu'on les questionne plus spécifiquement sur la nature des témoignages oraux, ils manifestent une réceptivité à la diversité des expériences individuelles et aux contradictions qui en résultent. La plupart des élèves s'interrogent sur la manière de rassembler tous ces récits de telle sorte à donner existence et cohérence à un discours sur le passé. S'ils ne trouvent pas nécessairement le mode d'expression pour traduire cette épistémologie spontanée, leurs propos témoignent d'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 (2001). Les témoignages oraux contribuent à faire évoluer les connaissances et la compréhension des élèves face à un certains nombre de concepts et d'objets historiques, par

11 «Plus les positions des gens que j'ai présentes à l'esprit sont nombreuses pendant que je réfléchis sur une question donnée, et mieux je peux imaginer comment je sentirais et penserais si j'étais à leur place, plus forte sera ma capacité de pensée représentative et plus valides seront mes conclusions finales, mon opinion.» (Arendt, 2006, p. 307).

exemple le concept de vérité historique et l'objet «Seconde Guerre mondiale en Suisse». Ils saisissent aussi, à leur échelle, la nature interprétative des discours mémoriels et historiques.

Néanmoins, la mise à distance des discours mémoriels est constamment rattrapée par la priorité que les élèves accordent aux informations factuelles sur le passé. Grâce aux témoins, les élèves «savent que…». Aussi, la reconnaissance, par les élèves, de la pluralité des points de vue et de l'absence d'un discours univoque ne débouche-t-elle pas nécessairement sur une appréhension critique des récits rapportés par les témoins. L'exposition contribue bien plus à dégager les dimensions d'une histoire partagée et corrélative d'un discours historique consensuel. Les élèves tendent à soumettre l'histoire aux aspirations identitaires et au primat de l'expérience vécue qui caractérisent la mémoire. Dans un mouvement contraire à celui de *L'Histoire c'est moi* – celle-ci accentue la singularité de chaque expérience individuelle d'un phénomène collectif –, les élèves sont plus attentifs aux régularités qu'aux spécificités. Comme pour le témoin, la cohérence d'un discours général prend le dessus sur le principe d'un contrat de vérité avec les réalités passées.

Même lorsque les dispositifs mis en œuvre par les enseignants inscrivent l'exposition dans un travail de distinction entre la mémoire et l'histoire, *L'Histoire c'est moi* ne rend pas nécessairement les élèves familiers avec toutes les composantes du raisonnement historique. Si la taille de l'échantillon rend délicat l'établissement de corrélations, quelques tendances peuvent néanmoins être dégagées. Quatre des cinq élèves définis comme étant *rationalistes* proviennent de deux classes qui ont plus spécifiquement travaillé cette distinction.[12] Mais trois élèves *croyants*[13] et deux *scientistes*[14] sont issus du même type de classe. Si tous les élèves ayant travaillé plus spécifiquement la distinction entre la mémoire et l'histoire avaient été classés parmi les *rationalistes*, une correspondance entre les dispositifs mis en œuvre et le développement de la pensée historienne des élèves aurait pu être proposée. Cela n'a pas été le cas. Relevons toutefois que parmi les neuf classes observées, cinq enseignants ne travaillent pas spécifiquement la distinction entre la mémoire et l'histoire. A l'issue de la visite, ils engagent une discussion à propos de l'exposition et des informations qu'elle fournit sur la Seconde Guerre mondiale. Or, ce sont

12 Quentin (C3), Louise (C5), Mila (C5) et Selma (C5).
13 Sabine (C4), Emma (C4) et Marion (C4).
14 Nora (C3) et Jessica (C3).

aussi ces classes qui comptent le plus d'élèves *croyants*, dont le rapport à l'égard des discours mémoriels et historiques est le moins distancié.[15]

Seuls les cinq élèves classés *rationalistes*[16] manifestent explicitement un positionnement critique à l'égard des récits des témoins et des discours historiens. Ils sont sensibles à la pluralité des points de vue tant de la mémoire que de l'histoire. Ils s'interrogent sur l'objectivité des informations et sur la manière d'en vérifier la fiabilité. Leurs propos expriment un recours à des opérations d'historicisation. Ils font par exemple référence à la critique des sources, à la comparaison et à la hiérarchisation d'informations variées, aux différents contextes d'énonciation des discours et à l'articulation entre le caractère individuel de l'expérience vécue et la forme collective du récit historique.

Les autres élèves, même s'ils sont sensibles à la pluralité des points de vue, pensent qu'il est possible de connaître le passé pour ce qu'il fut. Les *croyants* et les *scientistes* ne saisissent pas que les faits rapportés par les témoins et les historiens sont de nature différente, qu'ils sont le résultat de recompositions, encore moins que ces recompositions pourraient être différentes. C'est avec cette même idée d'objectivité et de neutralité que les *croyants* conçoivent les témoignages oraux. S'ils sont réceptifs à la diversité des récits et des expériences, ils n'en considèrent pas moins les témoignages comme autant de certitudes à propos du passé de la Suisse durant la guerre. Aussi, l'empathie à l'égard des témoins suggère-t-elle un rapport d'identification et non de distanciation. De même, la conception réaliste des discours sur le passé se pose comme obstacle à la mise à distance critique des affirmations mémorielles: les mots sont les choses. Dans le cas des élèves *scientistes*, la parole des témoins est mise en doute, parce qu'ils considèrent ces souvenirs comme marginaux et peu fiables. Cette distance critique s'accompagne toutefois d'une conception quasi positiviste de l'histoire. S'ils n'accordent pas de crédit aux témoins, c'est parce que le discours historien dit tout du passé.

Si à l'exception des *rationalistes* on ne peut pas qualifier de problématisée la conception que les élèves ont de l'histoire, l'exposition agit néanmoins sur la manière dont ils se représentent la discipline, c'est-à-dire autour de grands personnages et d'affirmation de vérité dans un grand récit linéaire.

---

15 Diane (C1), Xavier (C1), Alexandra (C6), Carine (C6), Fabien (C6), Aïcha (C7), Damir (C7), Dylan (C7), Camille (C9), Flora (C9) et Jim (C9).

16 Paul (C1), Quentin (C3), Louise (C5), Mila (C5) et Selma (C5).

Avec *L'Histoire c'est moi*, ils sont face à une autre forme d'évocation du passé: la parole des témoins. Ils saisissent alors la dimension humaine d'une histoire vécue par des gens ordinaires. L'histoire devient un environnement au sein duquel des individus ont fait des choix qui se sont – ou ne se sont pas – répercutés sur le présent. Les élèves perçoivent que les événements d'autrefois ont été des enjeux de lutte et que les protagonistes en ignoraient l'issue. Les témoignages ont cette potentialité didactique de mettre en lumière le «présent historique» (Ricœur, 1983-1985). Ils montrent que le passé avait d'autres issues possibles et qu'en découle le caractère non inéluctable du présent. Cela contribue non seulement à intéresser les élèves à la Seconde Guerre mondiale en Suisse, mais aussi à développer leur conscience historique.

L'expression d'une conscience historique

C'est à l'expression de la conscience historique des élèves que le témoignage oral apporte une contribution majeure. Tous les élèves, qu'ils soient *croyants*, *rationalistes* ou *scientistes*, établissent le rapport intergénérationnel qui les lie aux témoins de *L'Histoire c'est moi*. Le sentiment d'empathie que génèrent les témoins humanise un passé qui devient d'autant plus proche et abordable. Ce rapport de proximité permet la mise en relation entre le passé et le présent, la plupart des élèves s'incluant explicitement dans cette histoire. Ils retirent de l'exposition l'impression d'une confrontation avec leur propre passé. S'affirment leur sensibilité à une forme de transmission intergénérationnelle et un sentiment d'appartenance à une communauté de destin. S'exprime aussi la reconnaissance de la dimension temporelle des réalités humaines. Prenant conscience de la prégnance du passé dans le présent, notamment parce que des acteurs de la Seconde Guerre mondiale sont encore vivants, les élèves conçoivent que ce passé n'est pas révolu. D'autre part, ils perçoivent aussi le passé comme le fondement de leur présent et, de ce fait, comme une clé de lecture du monde contemporain.

En effet, parlant des témoignages entendus dans l'exposition, la plupart des élèves expriment une conscience de l'historicité du présent, de leur propre rôle d'acteurs de l'histoire. Ils relient le rôle marginal joué par les témoins de *L'Histoire c'est moi* à leur propre implication par rapport à des événements peut-être majeurs dans le cours de l'histoire. Ils placent le présent dans une histoire en train de se faire et dont ils sont les acteurs, au même titre que les témoins de *L'Histoire c'est moi* l'étaient lors de la Seconde Guerre mondiale. Le passé éclaire le présent dans la mesure où il

permet aux élèves de réfléchir aux conséquences de leurs actions et de s'y référer pour comprendre autrement le rapport entre l'individu et le devenir collectif, entre le vécu personnel et l'événement historique. Nombre d'élèves sont attentifs à la fois à l'impuissance des acteurs du passé, qui n'ont le plus souvent pas d'emprise sur le cours de l'histoire, mais qui néanmoins y participent, et à la marge de manœuvre dont chacun dispose toutefois pour agir en fonction de ses convictions, de ses responsabilités et de ce qu'il souhaite défendre. C'est ce qu'illustrent les propos d'élèves au sujet de la désobéissance de quelques gardes-frontières aux directives de refoulement des Juifs ou au sujet d'Allemands se démarquant de l'idéologie nazie.

La plupart des élèves s'écartent de la conception d'une histoire qui serait entièrement déterminée par les sphères du pouvoir et passivement subie par les gens ordinaires. Ils comprennent que les événements ont des incidences à diverses échelles de la société. L'explication causale reste néanmoins soumise à une rationalité téléologique. Les élèves ont certes conscience de l'*espace d'initiative* et du *champ d'expérience* au sein desquels se meuvent les acteurs, autrefois comme aujourd'hui. Mais ils font peu référence au présent du passé, à l'incertitude à laquelle étaient confrontés les acteurs de la Seconde Guerre mondiale face aux diverses possibilités d'avenir. Quelques élèves relèvent que le présent pourrait être différent si les acteurs du passé avaient fait d'autres choix. Mais le cours de l'histoire reste néanmoins considéré comme quelque chose d'inéluctable. Les élèves ne retiennent que les récits qui confirment ce point de vue. S'ils envisagent de devenir eux-mêmes témoins de leur époque, ils ne remettent jamais en question la réalité présente et ne l'imaginent pas différente.

Récepteurs de la mémoire collective véhiculée par les témoins de *L'Histoire c'est moi*, les élèves deviennent à leur tour les porteurs – conscients ou inconscients – de cette mémoire. L'exposition participe en somme à la construction d'une représentation partagée – par les témoins et les élèves – du passé. Lorsqu'ils racontent leurs souvenirs de l'exposition, les élèves se sentent solidaires des témoins. Ils «partagent des expériences non vécues auxquelles [ils] s'identifient et qui [leur] donnent une idée de la pluralité de l'aventure humaine» (Florescano, 1994, p. 45). Ils expriment un sentiment d'appartenance à une même communauté de destin. Aussi est-ce au niveau de la conscience historique des élèves que l'on observe une influence particulière du travail effectué avec *L'Histoire c'est moi*.

Conclusion

Cet ouvrage a traité de la dialectique mémoire et histoire à propos d'une question controversée à la fin des années 1990 – le rôle de la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale – et a étudié la contribution du témoignage oral au développement de la pensée historienne scolaire.

En présentant l'entreprise mémorielle de l'association Archimob, il s'est agi d'analyser quelques enjeux majeurs de l'articulation entre la mémoire et l'histoire dans les espaces publics et scientifiques. La manière dont l'historien et le témoin évoquent chacun le passé éclaire les différences et les complémentarités, les forces et les limites, des discours historiques, scientifiques et mémoriels. Ensemble, l'un et l'autre contribuent, non pas à établir une vérité historique, mais à fournir des données permettant d'approcher et de mieux comprendre des réalités passées. Dans l'espace public, toutefois, l'expérience dont le témoin est porteur tend à primer sur les connaissances transmises par l'historien. Face à l'imposition d'un «devoir de mémoire», un des enjeux actuels de la discipline scientifique est de proposer un travail d'histoire. Qu'en est-il dans le monde scolaire?

Les finalités de l'enseignement de l'histoire accordent une place centrale au développement de la pensée historienne des élèves, c'est-à-dire à la construction d'un rapport spécifique au passé à travers une méthode, un langage et une attitude (Martineau, 1999). Dans la mesure où l'attitude joue un rôle central dans la capacité des élèves à adopter une méthode et un langage historiques, elle a constitué l'objet privilégié de la présente recherche. Quatre dispositions intellectuelles ont permis de la définir et ont servi de fil conducteur aux analyses: un esprit critique mettant à distance les discours véhiculés à propos du passé; une conception de l'histoire en tant que fruit d'une démarche intellectuelle de quête d'intelligibilité; une conscience historique, c'est-à-dire une conscience du *présent du passé*, de l'*historicité du présent* et de l'*espace d'initiative* dans lequel s'inscrivent les actions individuelles et collectives; une reconnaissance de la fonction sociale de l'histoire, notamment en tant que contribution à la construction intellectuelle et citoyenne de chacun. Ces quatre dispositions sont traversées par la double exigence de former intellectuellement des individus à une pensée autonome et raisonnée, tout en contribuant à susciter un sentiment d'appartenance à une communauté de destin.

Ainsi, le rapport qu'entretient l'individu à l'histoire et au passé raconté est placé sous le signe de la «distanciation» et de l'«adhésion» (Audigier, 1997). Au cœur des finalités de l'histoire scolaire, cette tension est également à l'œuvre dans les pratiques de classe. Le recours au témoignage oral dans l'enseignement de l'histoire en fournit un exemple. Il peut traduire l'aspiration de familiariser les élèves avec la discipline historique par une expérience personnelle et émotionnelle; le témoin est alors surtout considéré comme un moteur d'empathie et d'adhésion. Il peut aussi relever d'une intention d'explicitation de la pluralité des réalités passées et des interprétations s'y rapportant; dans ce cas, le témoin est envisagé comme un levier cognitif pour susciter la distanciation à l'égard de savoirs déclaratifs qui s'énoncent comme autant de vérités.

L'enseignement d'une question historique controversée accentue cette tension. Le présent ouvrage montre que les enseignants et les élèves sont pris dans ce double mouvement d'adhésion et de distanciation. D'adhésion, parce que *L'Histoire c'est moi* révèle la mémoire collective d'une communauté politique à laquelle ils s'identifient. De distanciation, parce que les enseignants et les élèves expriment un recul nécessaire face à des récits concurrentiels à propos du passé. Toutefois, lorsque l'équilibre entre adhésion et distanciation se rompt, c'est généralement au bénéfice de la première. Les analyses montrent que les valeurs d'adhésion à un discours consensuel sont nettement plus affirmées que ne le sont les questionnements, les doutes, les incertitudes et les points de vue nuancés. Aussi l'apprentissage du questionnement, du doute, de l'incertitude et de la nuance gagnerait-il à être travaillé explicitement avec les élèves, d'autant plus qu'ils sont nombreux à avoir les dispositions intellectuelles nécessaires à un travail de cette nature.

Du contenu transmis au lien social

Le cas des controverses à propos du passé de la Suisse – de l'espace public au monde scolaire – invite à la vigilance face aux énonciations définitives à propos du passé. Cela implique notamment de ne pas évacuer la longue durée dans laquelle tout événement historique – notamment les débats controversés sur la Seconde Guerre mondiale en Suisse – s'inscrit. Par exemple, les travaux de la Commission Bergier sont de nature incomplète; les recherches vont se poursuivre selon de nouveaux questionnements. S'il est avéré aujourd'hui que ce n'est pas la neutralité et l'armée qui ont épargné le pays de la guerre, s'il est légitime de critiquer la politique écono-

mique et d'asile, d'autres facteurs seront, dans l'avenir, éclairés par les historiens. Les connaissances actuelles sur le passé ne sont pas figées. Cela n'interdit toutefois pas de se positionner à l'égard de ce passé en fonction de la société que l'on aspire à construire (Kreis, 2000).

C'est en cela que réside l'intérêt de traiter d'une controverse historique dans le monde scolaire. Face au présent perpétuel de la recherche historique, l'histoire scolaire est appelée à renouveler continuellement les connaissances et la compréhension qu'elle transmet. Elle peut le faire en éclairant les questionnements auxquels répond l'histoire et qui sont le reflet des valeurs propres à une collectivité. Par exemple, dans la perspective de l'enseignement de l'histoire, connaître le nombre précis des Juifs refoulés aux frontières suisses n'est pas central. D'autant plus que le nombre exact de ceux qui l'ont été et de ceux qui, informés de la fermeture des frontières, ont renoncé à tenter leur chance, ne sera jamais connu. En revanche, la question du refoulement des Juifs concerne des valeurs dont l'école peut être le véhicule. Elle indique que ces refoulements ont eu lieu et que, d'un point de vue éthique, leur nombre – quel qu'il soit – est trop élevé. Elle montre que, même dans les années les plus tragiques de l'histoire humaine, des individus ont su perpétuer des valeurs fondamentales telles que prônées depuis lors par la Déclaration universelle des droits de l'homme. Le travail de mémoire et d'histoire contribue à éclairer cette dialectique entre le tragique et l'éthique. Enseigner cela à l'école exige que l'on se mette d'accord sur un certain nombre de valeurs à transmettre aux générations qui construiront le monde à venir et qui sont, pour une large part, véhiculées par les histoires qu'une société se raconte. Une des fonctions sociales de l'école est aussi d'amener les élèves à porter un regard réflexif sur la coexistence de récits et de valeurs parfois conflictuels, tout en réfléchissant à la manière dont ces histoires peuvent donner sens à un devenir commun.

Car il n'existe pas *une* vraie histoire et *une* seule manière de la transmettre. L'histoire relève d'un dynamisme qui organise les expériences passées de manière à donner une signification au présent et à envisager un avenir souhaité et souhaitable. La familiarisation des élèves avec les mécanismes de fabrication de l'histoire et de ses fonctions sociales, politiques, culturelles, identitaires, est essentielle pour les rendre à la fois conscients et réflexifs à l'égard de leurs appartenances identitaires. Il est important de ne pas nier ces appartenances identitaires – cet ouvrage montre leur prégnance –, mais au contraire de les prendre au sérieux en veillant à en expliciter les significations et les mécanismes de construction, les valeurs

et les stéréotypes qu'elles véhiculent. Il s'agit en somme de dénaturaliser le sentiment d'appartenance à un groupe social et l'affirmation d'une identité commune pour en restituer les logiques de mise en cohérence et les modes opératoires, pour comprendre les liens qui unissent les individus aux événements du passé (Wineburg, 2001).

C'est en cela que réside l'intérêt majeur de *L'Histoire c'est moi* et de son usage scolaire. Les témoignages oraux permettent d'abord de mieux saisir la fonction de la Seconde Guerre mondiale dans la mémoire collective et dans la construction identitaire tant des acteurs du passé que des élèves qui réceptionnent leurs récits. Ils offrent ensuite une opportunité de travailler et de comprendre la dimension humaine d'une histoire qui est aussi vécue par des gens ordinaires, autant d'acteurs de l'histoire confrontés à l'incertitude de leur avenir. Il apparaît que l'usage scolaire de *L'Histoire c'est moi* met en lumière le «présent historique» (Ricoeur, 1983-1985), en montrant la capacité d'action dans un passé qui, malgré ses contraintes, avait aussi d'autres issues possibles; en découle le caractère à la fois contraignant mais non inéluctable du présent vécu par des élèves eux aussi acteurs de leur temps. Enfin, les témoignages oraux mettent en évidence qu'écrire de l'histoire, raconter de l'histoire, n'est ni un «art de l'imagination» (Hobsbawm, 1994, p. 59) ni un acte d'autorité. L'histoire est interprétation et agencement de traces d'événements passés pour donner sens au présent et à l'avenir. Les mémoires individuelles et collectives participent à la construction de ce sens.

> Parce que nous avons le sentiment d'appartenir à ce passé canonique, nous pouvons construire un récit où, à la fois, nous expliquons comment nous avons dévié par rapport à ce qui était attendu de nous tout en conservant nos liens avec les normes en vigueur. (Bruner, 1996, p. 182)

Aussi les témoignages oraux ont-ils cette potentialité didactique de développer l'attitude historique des élèves et contribuent-ils en cela à leur formation intellectuelle et citoyenne.

Même si les plans d'études d'histoire sont aujourd'hui pensés en termes d'outillage intellectuel et de distanciation à l'égard d'une conception identitaire du passé, tant cet ouvrage que d'autres recherches montrent que l'enseignement de l'histoire amène aussi les élèves à se forger une culture commune à propos du passé fortement marquée par le sentiment d'appartenance nationale. La constitution de cette culture commune pose non seulement la question des contenus enseignés aux élèves, mais aussi

et peut-être surtout de la manière dont ils le sont. L'accent qui tend à être mis sur une histoire identitaire est en porte-à-faux avec la diversification de nos sociétés, la conception de plus en plus globale et connectée qui se manifeste dans l'histoire savante, la pertinence d'une histoire aussi plurielle que le sont les identités et leurs évolutions. Former les élèves à la pensée historienne implique de prendre au sérieux les compétences spécifiques dont la promotion est affirmée dans les finalités de l'enseignement de l'histoire et dans nombre de plans d'études. Référer systématiquement l'étude du passé à des modalités de raisonnement à son propos et aux connaissances conceptuelles qui s'y rapportent, tel est le défi pour enseigner l'histoire dans la perspective du développement de la pensée historienne. Tel est aussi le défi pour la formation de celles et ceux qui auront la responsabilité d'enseigner l'histoire durant les décennies à venir. Tel est encore le défi pour la recherche qui a pour tâche de poursuivre ses investigations et de produire des données à ce jour insuffisantes sur les pratiques effectives.

Dossier des annexes

Annexe n° 1
Les 64 séquences du Kaléidoscope de *L'Histoire c'est moi*

La salle centrale de l'exposition est un cinéma interactif nommé le «Kaléidoscope». Les visiteurs choisissent un thème et visionnent ensemble, sur grand écran, la séquence filmique qui lui est consacrée. L'accès est thématique et collectif: les visiteurs votent pour un domaine (par exemple, 1 «Les victimes»), puis un thème (par exemple, 1-1 «Les Suisses à la rescousse») et, finalement, une séquence filmique (par exemple, 1-1-1 «Missions humanitaires»). À chaque étape de choix, les spectateurs pressent les boutons 1 à 4 situés à côté de leur siège. A l'écran, des indices de popularité s'affichent et le vote majoritaire l'emporte.

Les séquences sont réparties en quatre domaines thématiques qui donnent accès à 16 thèmes (quatre par domaine), quatre séquences filmiques étant proposées par thème. Toutes les séquences sont sous-titrées en allemand et en français. Certaines débutent par un bref texte d'introduction (voix off). Leur durée est variable (de 6 à 8 minutes). Elles sont composées d'extraits de différentes interviews originales. Elles combinent des déclarations à propos d'un même sujet et illustrent la pluralité des souvenirs.

Domaine 1 – Les victimes

1.1. Suisses à la rescousse	**1.2. Internés militaires**
1.1.1. Missions humanitaires	1.2.1. Les Polonais
1.1.2. La Suisse solidaire	1.2.2. Les plus beaux soldats
1.1.3. Sur le front de l'Est	1.2.3. Amours interdites
1.1.4. Aidez les enfants!	1.2.4. Internés dans les camps
1.3. La Suisse et les Juifs	**1.4. Réfugiés**
1.3.1. Les Juifs en Suisse	1.4.1. Un visa pour la Suisse
1.3.2. L'antisémitisme	1.4.2. Frontières fermées
1.3.3. La Shoah	1.4.3. 1945: l'afflux
1.3.4. Bienvenus?	1.4.4. La vie dans les camps

DOMAINE 2 – CONFLITS

2.1. Points chauds	**2.2. L'économie en guerre**
2.1.1. L'Histoire et moi	2.2.1. Contrebande & Co
2.1.2. Au temps de la censure	2.2.2. La vie difficile
2.1.3. La Suisse au banc des accusés	2.2.3. Canons contre charbon
2.1.4. Séquelles de la guerre	2.2.4. Dans les usines et dans les champs
2.3. Le fascisme en Suisse	**2.4. La Suisse sur la défensive**
2.3.1. Nazis en Suisse	2.4.1. Guisan: héros ou…?
2.3.2. Fascistes italiens au Tessin	2.4.2. Expo 39
2.3.3. Le fascisme fascine	2.4.3. Conjurations?
2.3.4. Admirateurs d'Hitler	2.4.4. Mourir pour la patrie?

DOMAINE 3 – LA GUERRE

3.1. La guerre proche	**3.2. La cible «Suisse»**
3.1.1. La guerre éclate	3.2.1. Villes bombardées
3.1.2. Quelles armes contre Hitler?	3.2.2. Incidents de frontière
3.1.3. La guerre est finie	3.2.3. La bataille du ciel
3.1.4. L'horreur sous les yeux	3.2.4. La Suisse dans le noir
3.3. Suisses en guerre	**3.4. 1940, la menace**
3.3.1. Missions secrètes	3.4.1. La Wehrmacht à la frontière
3.3.2. Loin du pays	3.4.2. L'exode
3.3.3. Résistants français	3.4.3. Sauvés par les montagnes?
3.3.4. Partisans italiens au Tessin	3.4.4. Le temps du doute

DOMAINE 4 – LE QUOTIDIEN

4.1. L'art de subsister	**4.2. Loisirs et plaisirs**
4.1.1. La débrouille	4.2.1. Le refuge des artistes
4.1.2. La faim	4.2.2. Moments de détente
4.1.3. La bataille des patates	4.2.3. Histoires d'amour
4.1.4. Jambon au noir	4.2.4. Parlons de sexe
4.3. Le rôle des femmes	**4.4. La vie sous l'uniforme**
4.3.1. A la place des hommes	4.4.1. Officiers et soldats
4.3.2. Grossesse involontaire	4.4.2. Garde-à-vous!
4.3.3. Projets d'avenir	4.4.3. Les soldats ont la cote
4.3.4. Rester au foyer?	4.4.4. Femmes en uniformes

Annexe n° 2
Grille d'analyse des entretiens avec les enseignants

Thèmes	Description	Indicateurs
1. Rupture pédagogique	Opportunité de rompre avec la routine scolaire.	– sortir de l'école – temps fort – vivre un événement – accès média au passé – rendre vivant l'enseignement de l'histoire – ouvrir à la vie de la cité
2. Socle de connaissances	Constituer un socle de connaissances à propos de l'histoire de la Seconde Guerre mondiale en Suisse.	– 2GM, sujet incontournable – culture commune – fil conducteur pour aborder la Suisse – bases pour un travail ultérieur – culture générale comme une fin en soi – patrimoine suisse – connaître l'histoire orale
3. Dimension humaine de l'histoire	Donner prise sur le passé grâce aux récits d'acteurs qui l'incarnent.	– entrée par l'empathie – l'histoire des petites gens – acteurs plus abordables – rôle de l'émotion – rendre le passé vivant – susciter le plaisir – susciter goût et intérêt – rapport plus personnel à l'histoire
4. Dialogue intergénérationnel	Instaurer le dialogue avec les aînés, souligner l'intérêt de préserver leur mémoire, saisir la continuité intergénérationnelle.	– liens avec l'entourage – susciter le dialogue – rapprocher du passé – proximité géographique et temporelle – préserver le patrimoine mémoriel
5. Liens passé/présent	Tisser des liens entre le passé et le présent en mettant l'accent sur le rôle des acteurs de l'histoire.	– rôle des acteurs – identification aux acteurs du passé – répercussions des actions individuelles – témoins de notre temps – champ d'expérience – espace d'initiative et champ d'action – horizon d'attente – présent du passé – historicité du présent – dimension citoyenne de la responsabilité

THÈMES	DESCRIPTION	INDICATEURS
6. Témoins sources	Montrer la diversité des sources dans l'éventail des documents disponibles pour connaître le passé.	– prise en compte du vécu individuel – articulation entre l'individuel et le collectif – distinction entre histoire vécue et récit historique – mise en évidence de la pluralité des discours – controverses interprétatives – mise à distance critique
7. Histoire, science socio-historique	Rendre attentif aux évolutions des interprétations historiques en fonction de nouveaux documents et de nouvelles interrogations.	– comparaison d'interprétations historiques – évolutions dans le temps – nature construite du récit historique – rôle de la pensée et du point de vue – contextes d'élaboration – prise de distance avec les discours véhiculés

Annexe n° 3
Grilles d'analyse des entretiens avec les élèves

Premier temps d'analyse: grille n° 1

Chaque entretien a d'abord été indexé dans une grille en sélectionnant les propos significatifs et pertinents par rapport aux concepts clés de la recherche et les dimensions qui les qualifient.

Indicateurs	Description
Histoire palpable	Empathie ressentie à l'égard des petites gens.
Passé vécu, ressenti	Le témoignage dit le passé tel qu'il a été vécu et ressenti.
Présent du passé	Les témoignages éclairent le présent du passé, le champ d'expérience, l'espace d'initiative et l'horizon d'attente.
Historicité du présent	Le temps présent est inscrit dans le cours de l'histoire.
Mémoire biographique et culturelle	Deux types de mémoire: individuelle des témoins et collective des origines.
Nature affective	Posture identitaire et approche sensible du passé.
Instaure le passé	Lutte contre l'oubli. La mémoire instaure plus qu'elle n'éclaire.
Chronophage	Mémoire soumise au désordre des émotions.
Nature sélective	Enjeux de remémoration, facteurs psychologiques et biologiques.
Quête identitaire	Quête identitaire des individus et des groupes pour affirmer et transmettre un sentiment d'appartenance.
Nature plurielle et divisée	Multiplicité des points de vue et pluralité des échelles spatio-temporelles.
Quête d'absolu	La mémoire s'exprime comme un absolu, avec sa propre vérité.

Ce découpage du corpus a conduit à retenir entre 20 et 30 extraits par entretien. Chaque extrait a été résumé et qualifié en fonction des indicateurs définis.

Deuxième temps d'analyse: grille n° 2

Dans un second temps, les moments significatifs (étape 1) ont été analysés dans le but de saisir dans quelle mesure les propos des élèves font écho aux intentions et motivations exprimées par les enseignants.

Thèmes	Description	Indicateurs
1. Rupture pédagogique	Rupture avec la «routine scolaire».	– exposition appréciée – caractère multimédia valorisé – liens avec la vie de la cité – attention portée aux témoignages – intérêts affirmés – implication dans le Kaléidoscope – investissement ou désinvestissement dans la visite – contraintes
2. Socle de connaissances	Constitution d'un socle de connaissances à propos de l'histoire de la Seconde Guerre mondiale en Suisse.	– traces des récits entendus – expo d'histoire ou de mémoire – articulation entre l'individuel et le collectif – perception de la subjectivité – empathie vs distanciation – faits réels vs représentations du passé – récits illustratifs vs argumentatifs – reproduction d'informations vs interprétation
3. Dimension humaine	Passé rendu tangible par les récits des acteurs de l'histoire.	– intérêt pour les témoignages – préférence de l'oral que de l'écrit – caractère vivant du passé – sentiment d'empathie – sentiment de proximité – sensibilité aux émotions – valorisation du vécu des acteurs individuels, des petites gens
4. Dialogue intergénérationnel	Dialogue instauré avec les aînés, sens de l'intérêt à préserver leur mémoire, inscription personnelle dans une continuité intergénérationnelle.	– proximité du passé – prégnance du passé – acteurs encore vivants – liens familiaux – dialogues familiaux – sentiment d'inclusion ou d'exclusion par le titre de l'expo – expression en «nous» ou en «ils» – sentiment de continuité intergénérationnelle

THÈMES	DESCRIPTION	INDICATEURS
5. Liens passé/présent	Liens tissés entre passé, présent, futur à travers le rôle joué par les acteurs.	– identification aux acteurs du passé – participation de chacun dans l'histoire – lien entre vécu individuel et devenir collectif – caractère aléatoire vs linéaire du déroulement historique – champ d'expérience – espace d'initiative et champ d'action – historicité du présent – présent du passé – dimension citoyenne de la responsabilité – élèves, témoins du présent
6. Témoins sources	Perception de la diversité des sources dans l'éventail des documents disponibles pour connaître le passé.	– prise en compte du vécu individuel – articulation entre l'individuel et le collectif – distinction entre histoire vécue et récit historique – mise en évidence de la pluralité des discours – controverses interprétatives – mise à distance critique – subjectivité vs vérité
7. L'histoire science socio-historique	Attention portée aux évolutions des interprétations historiques en fonction de nouveaux documents et de nouvelles interrogations.	– nature plurielle du récit historique – évolution des interprétations – nature construite du récit historique – rôle de la pensée et du point de vue – enjeux et contextes d'élaboration – prise de distance avec les discours véhiculés

Troisième temps d'analyse: typologie

Le troisième temps a consisté à analyser les moments significatifs (étapes 1 et 2) sous l'angle des quatre dispositions intellectuelles retenues pour qualifier la pensée historienne scolaire.

Disposition de l'esprit	Indicateurs
Esprit critique	– réflexe de questionnement – mise en doute de ce qui se donne pour vérité – distance – reconnaissance de la diversité des points de vue et examen des propositions – argumentation – articulation entre l'individuel et le collectif – contextualisation spatio-temporelle – périodisation et hiérarchisation
Conception problématisée de l'histoire	– connaissance comme processus – conception constructiviste – démarche intellectuelle de construction de savoir – rôle de la pensée – caractère situé et construit du discours – quête de vérité – intelligibilité – processus interprétatif et argumentatif – relativité
Conscience historique	– champ d'expérience et horizon d'attente – présent du passé – passé comme fondement du présent – historicité du présent – espace d'initiative – rôle des acteurs – dimension temporelle des réalités humaines – lien intergénérationnel – communauté de destin
Reconnaissance de la fonction sociale de l'histoire	– valeur éducative – question historique en débat – usages sociaux, politiques et culturels de l'histoire – rapport intime à l'histoire

Références bibliographiques citées

Aron-Schnapper, D. & Hanet, D. (1980). *Histoire orale ou archives orales? Rapport d'activité sur la constitution d'archives orales pour l'histoire de la Sécurité sociale*. Paris: Association pour l'étude de l'histoire de la Sécurité sociale.

Agamben, G. (1999). *Ce qui reste d'Auschwitz. L'archive et le témoin. Homo Sacer III*. Paris: Payot.

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*, *4*, 60-71.

Allieu, N. (1995). De l'Histoire des chercheurs à l'Histoire scolaire. In M. Develay (Ed.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 123-162). Paris: ESF.

Arendt, H. (2006). *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique*. Paris: Gallimard.

Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime*. Paris: Plon.

Assmann, J. (2005). *Das kulturelle Gedächnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: Beck Verlag.

Audigier, F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. Thèse de doctorat, Université de Paris VII Denis Diderot.

Audigier, F. (1994). Histoire. In P. Champy & C. Etévé (Ed.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 492-496). Paris: Nathan.

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

Audigier, F. (1997). Histoire, géographie et éducation civique à l'école: identité collective et pluralisme. In *Actes du colloque «Défendre et transformer l'école pour tous» (Marseille, 3-5 octobre 1997)* [CD-Rom]. Aix-en-Provence/Marseille: IUFM d'Aix-en-Provence/Marseille.

Audigier, F. (2005a). La dimension européenne dans les enseignements d'histoire, de géographie et de citoyenneté. In M. Aligisakis (Ed.), *Europe et mémoire: une liaison dangereuse?* (pp. 71-95). Genève: Institut européen de l'Université de Genève.

Audigier, F. (2005b). Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire. In O. Maulini & C. Montandon (Ed.), *Les formes de l'éducation: variété et variations* (pp. 103-122). Bruxelles: De Boeck.

Audigier, F. (2007). Temps subi, temps construit. In D. Lahanier-Reuter & E. Roditi (Ed.), *Questions de temporalité. Les méthodes de recherche en didactiques* (pp. 15-27). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

Audigier, F. & Fink, N. (2010). Pupils and school history in France and Switzerland. *Education 3-13, 38*(3), 329-339.

Audigier, F., Fink, N., Haeberli, P., Hammer, R. & Heimberg, C. (2004). *Des élèves du Cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement. Rapport sur une enquête effectuée en 2002-2003*. Genève: ERDESS et IFMES.

Audigier, F. & Heimberg, C. (2004). Quel droit des migrants à des contenus scolaires qui favorisent leur intégration? *L'Education en débats: analyses comparées* [revue électronique], *2*, 118-130.

Baczko, B. (1984). *Les imaginaires sociaux. Mémoires et espoirs collectifs*. Paris: Payot.

Baillat, G. (2000). Histoire et culture commune. In B. Lahire (Ed.), *Pour une culture commune* (pp. 402-417). Paris: Hachette.

Baquès, M.-C. (1994). Les effets d'un enseignement culturel en histoire. *Revue française de pédagogie*, *106*, 55-65.

Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.

Basuyau, C. (2001). *Auschwitz. Témoignages recueillis par le Club Histoire du Lycée Buffon au cours de l'année scolaire 1999-2000*. Saint-Armand-Montrond: Bussière.

Basuyau, C. (2004). Le témoignage oral en classe d'histoire: compte rendu d'une pratique. *Le cartable de Clio*, *4*, 72-83.

Beck, U. (2006). *Qu'est-ce que le cosmopolitisme?* Paris: Aubier.

Becker, J.-J. (1993). La mémoire, objet d'histoire? In Institut d'histoire du temps présent (Ed.), *Ecrire l'histoire du temps présent* (pp. 115-121). Paris: CNRS Histoire.

Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris: Nathan.

Bloch, M. (1921). Réflexions d'un historien sur les fausses nouvelles de la guerre. *Revue de synthèse historique, 33*(97-99), 13-35.

Bloch, M. (1983). *Les Rois thaumaturges. Etude sur le caractère surnaturel attribué à la puissance royale particulièrement en France et en Angleterre*. Paris: Gallimard. (Original publié 1924)

Bloch, M. (1993). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Paris: A. Colin.

Bonafoux, C., De Cock-Pierrepont, L. & Falaize, B. (2007). *Mémoires et histoire à l'Ecole de la République*. Paris: A. Colin.

Bonhage, B, Gautschi, P., Hodel, J. & Spuhler, G. (2006). *Hinschauen und Nachfragen. Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht der aktuellen Fragen*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kanton Zürich.

Boschetti, P. (2004). *Les Suisses et les nazis*. Genève: Zoé.

Bourdé, G. & Martin H. (1997). *Les Écoles historiques*. Paris: Seuil.

Bourgeois, C. (1992). *Histoire Générale. Volume 5. L'époque contemporaine 1914-1990*. Lausanne : LEP.

Bourgeois, D. (1998). *Business helvétique et Troisième Reich*. Lausanne: Page deux. (Original publié 1974)

Braudel F. (1990). *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*. Paris: A. Colin (Original publié 1949)

Bruner, J. (1996) *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Retz.

Bugnard, P.-P. (1997). La Suisse et le IIIe Reich (1939-1945). Recherche historique et contenus des manuels en usage dans le secondaire suisse en 1997. *Revue historique vaudoise*, *105*, 125-147.

Bugnard, P.-P. (2001). Rapports, mémentos, manuels… «Et bien, apprenez maintenant!». «Apprendre» l'histoire, est-ce que ça intéresse aussi l'historien? *Revue suisse d'histoire*, *51*(3), 354-363.

Buton F. & Mariot N. (2006). Socio-histoire. In *Dictionnaire des idées* (pp. 731-733). Paris: Encyclopedia Universalis.

Candau, J. (1998). *Mémoire et identité*. Paris: PUF.

Carrard, Ph. (1998). *Poétique de la Nouvelle Histoire: le discours historique français de Braudel à Chartier*. Lausanne: Payot.

Carretero, M. & Voss, J.-F. (Ed.) (1994). *Cognitive and Instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Carretero, M. & Voss, J.-F. (Ed.) (1998). *Learning and Reasoning in History*. London: Woburn Press.

Cerutti, M., Fayet, J.-F. & Porret, M. (Ed.) (2006). *Penser l'archive*. Lausanne: Antipodes.

Chapoulie, J.-M. (2001). *La tradition sociologique de Chicago*. Paris: Seuil.

Chatelain, P.-Y. (1995). *Histoire et idéologie: l'enseignement de l'histoire suisse dans l'école primaire neuchâteloise (1850-1904)*. Neuchâtel: Université de Neuchâtel.

Chaumont, J.-M. (1997). *La Concurrence des victimes. Génocides, identité, reconnaissance*. Paris: La Découverte.

Chervel, A. (1998). *La culture scolaire*. Paris: Belin.

Chevallaz, G.-A. (1957). *Histoire générale de 1789 à nos jours*. Lausanne: Payot.

Chevallaz, G.-A. (1991). *Histoire générale de 1919 à nos jours. IV*. Lausanne: Payot.

Claparède, E. (1906). Expériences sur le témoignage: témoignage simple, appréciation, confrontation. *Archives de psychologie*, *5*(20), 344-387.

Commission de réflexion du Cycle d'orientation de Genève (2001). *Le cartable de Clio*, *1*, 113-122.

Commission Indépendante d'Experts Suisse – Seconde Guerre mondiale (2002). *La Suisse, le national-socialisme et la Seconde Guerre mondiale* (rapport final). Zurich: Pendo.

Cooper, H. & Capita, L. (2003). Leçons d'histoire à l'école primaire: comparaisons. *Le cartable de Clio*, *3*, 155-168.

Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris: PUF.

Crubellier, M. (1979). *L'enfance et la jeunesse dans la société française: 1800-1950*. Paris: A. Colin.

Crubellier, M. (1985). Enseigner l'histoire: analyse historique d'un malaise. *Histoire de l'éducation*, *26*, 39-60.

Dahan, S., de Sousa, M. & Schmutz, S. (2004). L'histoire orale permet-elle aux élèves de prendre conscience des enjeux de l'histoire et de la mémoire dans notre société? *Le cartable de Clio*, *4*, 84-96.

Dallou, A. (2004). Expériences d'histoire orale dans le cadre de l'école élémentaire valdôtaine. *Le cartable de Clio, 4*, 47-59.
Davis, N. Z. (1982). *Le Retour de Martin Guerre*. Paris: Robert Laffont.
De Certeau, M. (1975). *L'écriture de l'histoire*. Paris: Gallimard.
De Cock, L. & Picard, E. (Ed.) (2009). *La fabrique scolaire de l'histoire. Illusions et désillusions du roman national*. Marseille: Agone.
Dejung, C. (1999). «Die heutigen Schlaumeier wollen alles besser wissen». Das Spannungsfeld zwischen historischer Forschung und den Erinnerungen der Aktivdienstgeneration in der jüngsten Debatte um den Zweiten Weltkrieg. In A. Kellerhals (Ed.), *«…car tout cela est vrai.» Mémoire et histoire 1939-1999* (pp. 49-69). Berne: Archives fédérales suisses.
Dejung, C., Gull T. & Wirz T. (2002). *Landigeist und Judenstempel. Erinnerungen einer Generation 1930-1945*. Zürich: Limmat Verlag.
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.
Develay, M. (Ed.) (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF.
Dorand, J.-P., Stevan, D., Vial, J.-C. & Walter, F. (1984). *Histoire de la Suisse*. Fribourg: Fragnière.
Dosse, F. (2001). Le moment Ricœur. *Vingtième siècle, 69*, 137-152.
Dulong, R. (1998). *Le témoin oculaire. Les conditions sociales de l'attestation personnelle*. Paris: EHESS.
Dumoulin, O. (2003). *Le rôle social de l'historien. De la chaire au prétoire*. Paris: Albin Michel.
Eckmann, M. (2004). *Identités en conflit, dialogue des mémoires. Enjeux identitaires dans les rencontres intergroupes*. Genève: IES éditions.
Eckmann, M. (2005). La pédagogie de la mémoire face aux identités plurielles. Réflexions à partir du programme «Confrontations». In M. Eckmann & M. Fleury (Ed.), *Racisme(s) et citoyenneté. Un outil pour la réflexion et l'action* (pp. 283-288). Genève: IES éditions.
Eckmann, M. & Heimberg, Ch. (2011). *Mémoire et pédagogie. Autour de la transmission de la destruction des Juifs d'Europe*. Genève: IES/HETS.
Ernst, S. (2000). Un enseignement difficile [Numéro spécial]. *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz, 66*, 91-101.
Éthier, M.-A. & Lefrançois, D. (2010). L'enseignement de l'histoire au Québec: perspectives historiques et critiques sur les programmes scolaires. *Le cartable de Clio, 10*, 147-165.
Éthier, M.-A. & Lefrançois, D. (2011). Learning and Teaching History in Quebec: Assessment, Context, Outlook. In P. Clark (Ed.), *New Possibilities for the Past. Shaping History Education in Canada* (pp. 325-343). Vancouver: UBC Press.
Febvre, L. (1995). *Combats pour l'Histoire*. Paris: A. Colin. (Original publié 1953)

Fernandez, E. & Moritz, P. (2001). Le sauvetage de la Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale: un miracle? Comment différents films ont répondu à cette question. *Le cartable de Clio*, *1*, 144-154.

Ferro, M. (1987). Des Annales à la nouvelle histoire. L'histoire, discours ou science expérimentale? In Centre national d'art et de culture Georges-Pompidou (Paris). Espace séminaire et Espace international de recherche philosophique et interdisciplinaire (Ed.), *Philosophie et histoire* (pp. 37-45). Paris: Centre Georges Pompidou.

Fink, N., avec la collaboration de Bianchi, K. (2003). *L'Histoire c'est moi. 555 versions de l'histoire suisse 1939-1945*. *Dossier pédagogique*. Lausanne: Archimob.

Fink, N. & Heimberg, Ch. (2004). *Histoire et mémoire: la Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale*. *Dossier pédagogique accompagnant l'exposition du Musée national suisse – Château de Prangins (5 novembre 2004 - 30 janvier 2005)*. Prangins: Musée national suisse.

Fink, N. & Heimberg, Ch. (2008). Transmettre la critique de la mémoire. In C. Hähnel-Mesnard, M. Liénard & C. Marinas (Ed.), *Culture et mémoire. Représentations contemporaines de la mémoire dans les espaces mémoriels, les arts du visuel, la littérature et le théâtre* (pp. 65-73). Palaiseau: Editions de l'Ecole Polytechnique.

Florescano, E. (1994). La fonction sociale de l'histoire. *Diogène*, *168*, 42-51.

Forges, J.-F. (1997). *Éduquer contre Auschwitz. Histoire et mémoire*. Paris: ESF.

Forster, G. (2004). La mémoire comme défi de l'historien. *Le cartable de Clio*, *4*, 113-114.

Forster, G. (2006). Ecrire l'histoire entre pressions médiatiques et scepticisme académique: les travaux de la Commission Bergier et leur influence sur la mémoire de la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale. *Carnets de bord en sciences humaines*, *12*, 51-56.

Frank, R. (1992a). Questions aux sources du temps présent. In A. Chauveau & Ph. Tétart (Ed.), *Questions à l'histoire des temps présents* (pp. 109-124). Bruxelles: Complexe.

Frank, R. (1992b). La mémoire et l'histoire. *Les Cahiers de l'IHTP*, *21*, 65-72.

Gadamer, H.G. (1996). *Le problème de la conscience historique*. Paris: Seuil.

Garcia, P. & Leduc, J. (2003). *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*. Paris: A. Colin.

Garcia Marquez, G. (2003). *Vivre pour le raconter*. Paris: Grasset.

Gautschi, P. (2009). *Guter Geschichtsunterricht: Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Gellner, E. (1989). *Nations et nationalismes*. Paris: Payot.

Gérard, A. (1970). *La révolution française, mythes et interprétations 1789-1970*. Paris: Flammarion.

Ginzburg, C. (1980). *Le fromage et les vers: l'univers d'un meunier du XVIe siècle*. Paris: Flammarion.

Ginzburg, C. (1997). *Le juge et l'historien. Considérations en marge du procès Sofri*. Lagrasse: Verdier.

Halbwachs, M. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Albin Michel. (Original publié 1925)

Halbwachs, M. (1997). *La mémoire collective*. Paris: Albin Michel. (Original publié 1950)

Haley, A. (1991). *Roots : The Saga of an American Family*. London: Vintage. (Original publié 1976).

Hameline, D., Helmchen J. & Oelkers J. (1995). *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire. Actes du colloque international des Archives Jean-Jacques Rousseau.* Berne: Peter Lang.

Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Paris: Seuil.

Hassani Idrissi, M. (2004). Quelles réalités didactiques de la pensée historienne dans l'enseignement secondaire au Maroc? *Le cartable de Clio*, *4*, 176-192.

Hassani Idrissi, M. (2005). *Pensée historienne et apprentissage de l'histoire*. Paris: L'Harmattan.

Heimberg, Ch. (2002a). *L'Histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. Paris: ESF.

Heimberg, Ch. (2002b). *Présentation de la documentation sur Le Rapport Bergier à l'usage des élèves. La Suisse, le national-socialisme et la Seconde Guerre mondiale; la question des réfugiés*. Genève: Cycle d'orientation.

Heimberg, Ch. (2004a). L'entretien et la démarche orale comme pratiques scolaires de l'histoire. *Le cartable de Clio*, *4*, 11-17.

Heimberg, Ch. (2004b). Comment communiquer l'histoire, la transmettre et la faire construire à l'école? *Traverse. Revue d'histoire*, *2004/2*, 41-53.

Heimberg, Ch. (2006). Commission d'experts et ‹Histoire vécue›: une forme helvétique d'instrumentalisation des témoins. *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz*, *90*, 55-62.

Heimberg, Ch. (2007). Entendre des témoins et apprendre l'histoire de la Shoah. In E. Pruschy (Ed.). *Survivre et témoigner. Rescapés de la Shoah en Suisse* (pp. 13-50). Genève/Zurich: IES éditions / Pestalozzianum Verlag.

Heimberg, Ch. (2008). Les allers et retours de la mémoire en Suisse. *Revue française de pédagogie*, *165*(4), 55-63.

Heimberg, Ch. (2011a). L'enseignement de l'histoire dans un pays d'immigration: la Suisse. In R. López Facal *et al.*, *Pensar históricamente en tiempos de globalización. Actas del i Congresso Internacional sobre Enseñanza de la Historia (Santiago de Compostela, 30 de junio - 2 de julio de 2010)* (pp. 21-35). Santiago de Compostela: UCB.

Heimberg, Ch. (2011b). Quelles sont les pratiques enseignantes et que dit la recherche? Introduction à un état des lieux de la didactique de l'histoire. *Le cartable de Clio*, *11*, 169-173.

Heller, G. (1993). *Exposition D'un pays et du monde. Comment l'école a contribué à développer le sentiment d'appartenir au pays et au monde à travers 150 ans de matériel scolaire*. Yverdon-les-Bains: Association du Musée de l'école et de l'éducation.

Hermann, I. & Römer, J. (2004). La transmission de l'histoire. Dossier thématique. *Traverse. Revue d'histoire*, *2004/2*.

Hobsbawm, E. J. (1994). L'historien entre la quête d'universalité et la quête d'identité. *Diogène*, *168*, 52-66.

Hofstetter, R. (1998). *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIXe siècle*. Berne: Peter Lang.

Hugo, V. (1972). *Poésie*. Paris: Seuil.

Jadoulle, J.-L. (2004). Apprendre l'histoire à l'heure des compétences. Regard sur l'enseignement de l'histoire en communauté française de Belgique. *Le cartable de Clio*, *4*, 209-221.

Jensen, B. E. (2000). L'histoire à l'école et dans la société en général: propos sur l'historicité de l'enseignement de cette discipline. In *Détournements de l'histoire* (pp. 89-104). Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.

Jodelet, D. (1992). Mémoire de masse: le côté moral et affectif de l'histoire. *Bulletin de psychologie*, *45*(405), 239-256.

Jost, H.-U. (1983). Menace et repliement, 1914-1945. In *Nouvelle histoire de la Suisse et des Suisses* (tome 3, pp. 91-178). Lausanne: Payot.

Jost, H.-U. (1999). *Le salaire des neutres. Suisse 1938-1948*. Paris: Denoël.

Joutard, P. (1983). *Ces voix qui nous viennent du passé*. Paris: Hachette.

Joutard, P. (1986). Histoire orale. In A. Burgière (Ed.), *Dictionnaire des sciences historiques* (pp. 495-497). Paris: PUF.

Knight, P. (1989). A Study of Children's Understanding of People in the Past. *Educational Review*, *41*(3), 207-219.

Körber, A. (2006). Hinreichende Transparenz der Operationen und Modi des historischen Denkens im Unterricht? Erste Befunde einer Einzelfallanalyse im Projekt ‹FUER Geschichtsbewusstsein›. In H. Günther-Arndt & M. Sauer, *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen* (pp. 189-214). Berlin: LIT.

Koselleck, R. (1990). *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris: EHESS. (Original publié 1979)

Kreis, G. (2000). *La Suisse pendant la Deuxième Guerre mondiale: ses réponses aux défis de l'époque*. Zurich: Pro Helvetia.

Kreis, G. (2004). Das verpasste Rendez-vous mit der Weltgeschichte. Teil III. *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte*, *54*(3), 314-330.

Krog, A. (2004). *La douleur des mots*. Arles: Actes Sud.

Lalieu, O. (2001). L'invention du «devoir de mémoire». *Vingtième siècle*, *69*, 83-94.

Langlois, Ch.-V. & Seignobos, Ch. (1992). *Introduction aux études historiques*. Paris: Kimé. (Original publié 1898)

Lavabre, M.-C. (2000). Usages et mésusages de la notion de mémoire. *Critique internationale*, *7*, 48-57.

Laville, Ch. (1984). Le manuel d'histoire: pour en finir avec la version de l'équipe gagnante. In H. Moniot (Ed.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire* (pp. 77-91). Berne: Peter Lang.

Laville, C. (2003). Pour une éducation historique critique, qu'attendre du courant de la conscience historique? In N. Tutiaux-Guillon & D. Nourrisson (Ed.), *Identités, mémoires, conscience historique* (pp. 13-25). Saint-Etienne: Publications de l'Université de Saint-Etienne.

Lautier, N. (1994). La compréhension de l'histoire: un modèle spécifique. *Revue française de pédagogie, 106*, 67-77.

Lautier, N. (1997a). *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve-d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

Lautier, N. (1997b). L'histoire pour tous: raisonnement critique et mémoire collective. In *Actes du colloque «Défendre et transformer l'école pour tous» (Marseille, 3-5 octobre 1997)* [CD-Rom]. Aix-en-Provence/Marseille: IUFM d'Aix-en-Provence/Marseille.

Lautier, N. (2001). Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire. *Perspectives documentaires en éducation, 53*, 61-68.

Leduc, J., Marcos-Alvarez, V. & Le Pellec, J. (1994). *Construire l'histoire*. Toulouse: Bertrand-Lacoste / CRDP Midi-Pyrénées.

Lee, C.R. & Nasstrom, K.L. (1998). Practice and pedagogy: Oral history in the classroom. *The Oral History Review*, *25*(1-2), 1-7.

Lee, P.J., Dickinson, A. & Ashby, R. (1996). Children Making Sense of History. *Education 3-13, 24*(1), 13-19.

Le Goff, J. & Nora, P. (1986). *Faire de l'histoire*. Paris: Gallimard.

Lepetit, B. (1999). *Carnets de croquis. Sur la connaissance historique*. Paris: Albin Michel.

Levi, G. (1989). *Le pouvoir au village: histoire d'un exorciste dans le Piémont du XVIIe siècle*. Paris: Gallimard.

Lewis, O. (1963). *The Children of Sanchez : Autobiography of a Mexican Family*. New York: Vintage Books.

Loriga, S. (2006). La tâche de l'historien. In O. Abel, E. Castelli-Gattinara, S. Loriga & I. Ullern-Weité (Ed.), *La juste mémoire. Lectures autour de Paul Ricœur* (pp. 49-71). Genève: Labor et Fides.

Ludwig, K. (1957). *La politique pratiquée par la Suisse à l'égard des réfugiés de 1933 à nos jours.* Berne: Annexe au rapport du Conseil fédéral à l'Assemblée fédérale.

Maissen, T. (2005). *Verweigerte Erinnerung. Nachrichtenlose Vermögen und die Schweizer Weltkriegsdebatte 1989-2004*. Zurich: NZZ Buchverlag.

Marrou, H.-I. (1954). *De la connaissance historique*. Paris: Seuil.

Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école. Matière à penser…* Paris/Montréal: L'Harmattan.

Martineau, R. (2003). Minorités, majorités et identité dans la réalité canadienne. La contribution de l'histoire et de son enseignement à la construction de ‹raisons communes›. In N. Tutiaux-Guillon & D. Nourrisson (Ed.), *Identités, mémoires, conscience historique* (pp. 83-99). Saint-Etienne: Publications de l'Université de Saint-Etienne.

Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Martineau, R. & Déry, Ch. (2002). Regard sur les modulations de la pensée en classe d'histoire: à la recherche de modèles transposés de raisonnement historique. *Le cartable de Clio, 2*, 114-131.

Medick, H. (1990). «Missionnaires en canot». Les modes de connaissance ethnologique, un défi à l'histoire sociale. *Genèses, 1*, 24-46.

Merieu, P. (1994). Méthodes pédagogiques. In P. Champy & C. Etévé (Ed.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 660-666). Paris: Nathan.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport [MELS] (2005). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire – premier cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.

Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris: Nathan.

Moscovici, S. & Hewstone, M. (1984). De la science au sens commun. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 539-566). Paris: PUF.

Mousseau, M.-J. & Tutiaux-Guillon, N. (1998). *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique*. Paris: INRP.

Muller, B. & Boschetti, P. (2006). *Entretiens avec Jean-François Bergier*. Carouge-Genève: Zoé.

Muller, C.A. (2007). *Histoire de la structure, de la forme et de la culture scolaires de l'enseignement obligatoire à Genève au XXe siècle (1872-1969)*. Thèse de doctorat, Université de Genève.

Niethammer, L. (Ed.) (1980). *Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis die Praxis der «Oral History»*. Francfort-sur-le-Main: Syndickat.

Nipperdey, T. (1992). *Réflexions sur l'histoire allemande*. Paris: Gallimard.

Noiriel, G. (1996). *Sur la «crise» de l'histoire*. Paris: Belin.

Noiriel, G. (2001). *État, nation et immigration: vers une histoire du pouvoir*. Paris: Belin.

Nora, P. (1997). *Les lieux de mémoire*, Paris: Gallimard. (Original publilé 1984)

Norton Cru, J. (1997). *Du témoignage*. Paris: Editions Allia. (Original publié 1929)

Oeser, A. (2010). *Enseigner Hitler: les adolescents allemands face au passé nazi. Appropriations, interprétations et usages de l'histoire*. Paris: MSH.

Pandel, H.-J. (2005). *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwalbach: Wochenschau.

Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non-popperien du raisonnement naturel*. Paris: Nathan.

Paxton, R.O. (1973). *La France de Vichy 1940-1944*. Paris: Seuil.

Perrenoud, P. (2000). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
Plan d'études «Histoire et éducation citoyenne» (2001). Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire. Genève: Département de l'instruction publique.
Poirier, P. (2004). *Les enjeux de l'histoire culturelle*. Paris: Seuil.
Pomian, K. (1999). *Sur l'histoire*. Paris: Gallimard.
Portelli, A. (2004). Un travail de relation. Quelques observations sur l'histoire orale. *Le cartable de Clio, 4*, 18-28.
Prochasson, C. (2001). Les mots pour le dire: Jean-Norton Cru, du témoignage à l'histoire. *Revue d'histoire moderne et contemporaine, 48*(4), 160-189.
Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire.* Paris: Seuil.
Prost, A. (2000). Comment l'histoire fait-elle l'historien? *Vingtième siècle, 65*, 3-12.
Pruschy, E. (Ed.) (2007). *Survivre et témoigner. Rescapés de la Shoah en Suisse*. Genève/Zurich: IES/Pestalozzianum.
Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
Rastier, F. (1999). Action et récit. In M. de Fornel & L. Quéré (Ed.), *La logique des situations* (pp. 173-198). Paris: EHESS.
Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre?* Paris: PUF.
Regard, F. & Neury, L. (2002). *Mémoire d'une Suisse en guerre. La vie… malgré tout*. Yens-sur-Morges (CH): Cabédita.
Rémond, R. (Ed.) (1988). *Etre historien aujourd'hui*. Paris/Toulouse: UNESCO/Erès.
René, D. (1991). Apprendre à écrire un devoir d'histoire. *Pratiques*, *69*, 71-95.
Revel, J. (2006). *Un parcours critique. Douze exercices d'histoire sociale*. Paris: Galaade.
Ricœur, P. (1983-1985). *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.
Ricœur, P. (1993). Remarques d'un philosophe. In *Écrire l'histoire du temps présent* (pp. 35-41). Paris: CNRS éditions et Institut d'histoire du temps présent.
Ricœur, P. (1996). Entre mémoire et histoire. *Projet*, *248*, 7-16.
Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Seuil.
Roth, P. (2006). *Le complot contre l'Amérique*. Paris: Gallimard.
Rousseau, F. (2004). Le moment Norton Cru et l'irruption des témoins dans l'écriture de l'histoire du XXe siècle. *Le cartable de Clio, 4*, 29-36.
Rousso, H. (1997). *Le Syndrome de Vichy de 1944 à nos jours*. Paris: Seuil.
Rousso, H. (1998). *La hantise du passé*. Paris: Textuel.
Rousso, H. & Varinois, D. (2002). *Les enjeux épistémologiques de l'enseignement du temps présent*. Communication au colloque «Apprendre l'histoire et la géographie à l'école» (Paris, 12-14 décembre 2002). En ligne: <http://eduscol.education.fr/D0126/hist_geo_Rousso.htm>.
Rüsen, J. (1994). *Historisches Lernen*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
Rüsen, J. (2001). *Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde*. Köln: Böhlau Verlag.
Sauer, M. (2004). *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. Seelze: Kallmeyer.

Schreiber, W., Körber A., Borries, B. v., Krammer, R., Leutner-Ramme, S., Melbus, S., Schöner, A. & Ziegler, B. (2006). *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Neuried: Ars-Una Verlag.

Schwab, F. (2001). Le déporté face aux élèves ou de l'intérêt pédagogique d'un certain type de témoignage dans l'enseignement de l'histoire au collège. *Historiens & Géographes, 375*, 59-63.

Ségal, A. (1984). Pour une didactique de la durée. In H. Moniot (Ed.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire* (pp. 93-111). Berne: Peter Lang.

Ségal, A. (1991). Bilan et perspectives de l'enseignement de l'histoire. *Traces, 29*(2), 16-20.

Seixas, P. (2000). Schweigen! Die Kinder! or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools? In P.N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Ed.), *Knowing, Teaching and Learning History* (pp. 19-37). New-York: New-York University Press.

Legardez, A. & Simonneaux, L. (Ed.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris: ESF.

Stradling, R. (2001). *Enseigner l'histoire de l'Europe au 20e siècle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Tadié, J.-Y. & Tadié, M. (1999). *Le sens de la mémoire*. Paris: Gallimard.

Terestchenko, M. (2005). *Un si fragile vernis d'humanité. Banalité du mal, banalité du bien*. Paris: La Découverte.

Thanassekos, Y. & Van Landschoot, A. (Ed.) (1996). *Du Témoignage audiovisuel*. Bruxelles/Paris: Fondation Auschwitz/Fondation pour la Mémoire de la Déportation.

Thompson, P. (1978). *The Voice of the Past, Oral History*. Oxford: Oxford University Press.

Tiedeman, R. (1997). *Ob nach Auschwitz noch sich leben lasse*. Leipzig: Suhrkamp.

Todorov, T. (1998). *Les abus de la mémoire*. Paris: Arléa.

Traverso, E. (2005). *Le passé, modes d'emploi. Histoire, mémoire, politique*. Paris: La Fabrique.

Trebitsch, M. (1992). Du mythe à l'historiographie. *Les cahiers de l'IHTP*, *21*, 13-32.

Tutiaux-Guillon, N. (2002). Histoire et mémoire, questions à l'histoire scolaire ordinaire. *Le cartable de Clio*, *2*, 89-96.

Tutiaux-Guillon, N. (2006). *Témoin, témoignage, mémoire… Quel statut dans l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire?* Récupéré du site de l'Académie d'Amiens: <http://histoire-geo-ec.ac-amiens.fr/?Temoin-temoignage-memoire-Quel>.

Tutiaux-Guillon, N. (2008). Mémoires et histoire scolaire en France: quelques interrogations didactiques. *Revue française de pédagogie, 165*, 31-42.

Tutiaux-Guillon, N. & Nourrisson, D. (Ed.) (2003). *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Etienne: Publications de l'Université de Saint-Etienne.

Tutiaux-Guillon, N. & Pouettre, G. (1993). Les situations-problèmes en sciences sociales: un outil pour faire construire des concepts aux élèves. *Spirale, 10-11*, 165-192.

Van Dongen, L. (1997). *La Suisse face à la Seconde Guerre mondiale, 1945-1948: émergence et construction d'une mémoire publique*. Genève: Société d'histoire et d'archéologie de Genève.
Verlhac, M. (Ed.) (1998). *Histoire et mémoire*. Grenoble: Centre Régional de Documentation pédagogique.
Vernant, J.-P. (2004). *La Traversée des frontières. Entre mythe et politique II*. Paris: Seuil.
Vogler, J. (1999). *Pourquoi enseigner l'histoire à l'école? Histoire et mémoire sociale*. Paris: Hachette.
Voldmann, D. (Ed.) (1992). La Bouche de la vérité? La recherche historique et les sources orales. *Les cahiers de l'IHTP, 21*.
Waintrater, R. (1996). Intervention à la Deuxième Rencontre Audiovisuelle Internationale sur le témoignage des survivants des camps de concentration et d'extermination nazis. In Y. Thanassekos & A. Van Landschoot (Ed.), *Du témoignage audiovisuel* (pp. 151-154). Bruxelles/Paris: Fondation Auschwitz/Fondation pour la Mémoire de la Déportation.
Wallenborn, H. (2006). *L'historien, la parole des gens et l'écriture de l'histoire. Le témoignage à l'aube du XXIe siècle*. Loveral: Labor.
Welzer, H. (2005). *Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung*. München: Verlag C. H. Beck.
Wieviorka, A. (1998). *L'ère du témoin*. Paris: Plon.
Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University Press.
Zonabend, F. (1980). *La mémoire longue. Temps et histoires au village*. Paris: PUF.
Zymek, B. (2008). Le processus dialectique de la mémoire collective: l'exemple de l'Allemagne après-guerre. *Revue française de pédagogie, 165*, 17-29.