

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

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

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.