

Université de Montréal

La loi mémorielle de 2005 et la réaction des historiens. Perspective sur la pédagogie de la mémoire dans les cours d'histoire.

par

Pascal Héroux

Département d'histoire

Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences  
en vue de l'obtention du grade de maîtrise  
en histoire

30 août 2013

©, Pascal Héroux, 2013.

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :  
«La loi mémorielle de 2005 et la réaction des historiens. Perspective sur la pédagogie de la  
mémoire dans les cours d’histoire»

Présenté par :  
Pascal Héroux

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Paul Létourneau, président-rapporteur  
Yakov Rabkin, membre du jury  
Samir Saul, directeur de recherche

## Résumé

La loi mémorielle du 23 février 2005 a créé une grande controverse en France. Les historiens furent le fer de lance de cette opposition, tant cette loi heurtait les fondements même de leur profession. En effet, la loi de 2005 préconisait l'obligation pour ceux-ci d'enseigner le rôle positif de la colonisation française, ce qui contrevient à la liberté de pensée indispensable à la fonction de l'historien.

Le présent mémoire analyse la réaction des historiens afin de cerner leurs positions et leur compréhension de la crise. Il porte un nouveau regard sur la crise mémorielle de 2005 et évalue les écrits et actions des historiens. Il s'avère que la crise fut plus complexe que l'interprétation que lui ont donnée les historiens. À cet égard, l'étude souligne l'importance de l'espace public dans la relation entre les communautés mémorielles et les historiens. A ce titre, l'école symbolise ce lieu de rencontre entre histoire et mémoire.

Le mémoire examine aussi l'enseignement de l'histoire dans un milieu scolaire affecté par les tensions mémorielles. En réponse à ces débordements de mémoire, l'historien a un devoir de rigueur intellectuelle autant à l'école que dans l'espace public en général.

Mots-clés : France, mémoire, loi, enseignement, colonisation.

## **Abstract**

The memorial law of February 23, 2005 created quite an uproar in France. Historians spearheaded the opposition, as the act collided head on with the very basis of their profession. Actually, the law of 2005 advocated the obligation for them to teach the positive values of French colonization, a recommendation that contradicted the freedom of thought essential to their role as historians.

This dissertation analyzes how historians reacted in order to work out their positions and their understanding of the crisis. It sheds new light on the memorial crisis of 2005 and assesses what historians wrote and acted upon in the wake of the law. It turns out that the crisis was more complex than the interpretation given by historians. In this respect, the study underlines the importance of the public arena in the relationship between memorial communities and historians. To that effect, schools symbolize the meeting ground of memory and history.

The dissertation also examines the teaching of history in a school environment affected by memorial tensions. In response to these memorial excesses, historians have a duty to uphold intellectual rigor in school as well as in public space in general.

Key words: France, memory, law, teaching, colonization.

## Table des matières

<b>Résumé</b> .....	iii
<b>Abstract</b> .....	iv
<b>Table des matières</b> .....	v
<b>Remerciements</b> .....	vi
<b>Introduction</b> .....	1
La loi mémorielle de 2005.....	1
Problématique.....	3
Périodisation.....	4
Sources.....	4
État de la question.....	6
Hypothèse.....	13
Contributions et limites.....	15
<b>Chapitre I.</b>	
<b>L’analyse de la réaction des historiens</b> .....	17
1.1 La loi et l’histoire.....	17
1.2 La mémoire de la colonisation.....	20
1.3 Le lobby mémoriel.....	22
1.4 Le communautarisme.....	26
1.5 Conclusion.....	27
<b>Chapitre II.</b>	
<b>La comparaison avec la nature de la crise</b> .....	29
2.1 La fin du roman national.....	30
2.2 Fracture mémorielle : crise identitaire et passé coloniale.....	31
2.3 L’historien dans l’espace public.....	37
2.4 Le cul-de-sac politique.....	39
2.5 Le rôle de l’histoire et de l’historien.....	40
2.6 Conclusion.....	44
<b>Chapitre III.</b>	
<b>Pédagogie de la mémoire au collégial</b> .....	46
3.1 L’histoire au collégial.....	46
3.2 Les difficultés pédagogiques de la mémoire.....	49
3.3 Les perceptions sociales et ethniques dans l’établissement scolaire.....	52
3.4 Stratégies pédagogiques.....	53
3.6 Conclusion.....	57
<b>Conclusion générale</b> .....	60
<b>Bibliographie</b> .....	65

## **Remerciements**

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de mémoire M. Samir Saul. Sa grande compréhension, l'intelligence de ses propos et sa créativité m'ont permis de concrétiser un mémoire à mon image. Je tiens aussi à souligner l'apport de Carl Bouchard et de Jean Lévesque, qui a des moments précis de ma vie, m'ont encouragé à continuer. Merci également à Jean Roby pour son aide précieuse.

J'aimerais finalement remercier mes proches, particulièrement mes parents Jean-François et Sylvie, et mon frère Olivier pour leur soutien tout au long de ce parcours. De plus, je souhaite remercier mes amis qui sont pour moi une source d'inspiration.

Surtout, merci à Raphaëlle, tendre amie, qui m'a soutenue du début jusqu'à la fin. Sans sa présence, je n'aurais pas pu écrire ces lignes.

## **Introduction**

L'année 2005 est synonyme de tournant important pour la communauté historique en France. La question de la mémoire, qui se manifeste de plus en plus depuis les années 1980, atteint son apogée avec la promulgation de la loi mémorielle du 23 février 2005. S'enclenche alors un fort mouvement dans la communauté scientifique à l'encontre de cette loi. Contrairement aux précédentes lois mémorielles, elle est perçue comme une attaque contre l'indépendance des historiens, tandis qu'elle ravive le débat passionné du passé colonial. Des premières dénonciations jusqu'à l'abrogation de la loi, une véritable réflexion s'amorce sur la place de la mémoire dans l'histoire et surtout sur leurs places respectives dans l'espace public. Associé à la crise identitaire et à un passé qui ne passe pas, la relation entre la mémoire et l'histoire fait couler beaucoup d'encre, et une véritable historiographie prend forme dans le court laps de temps qui nous sépare de 2005. Dans cet engouement, plusieurs zones grises persistent, les conclusions diffèrent et certains événements doivent être analysés avec un nouveau regard.

## **La loi mémorielle de 2005**

La loi N° 2005-153 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés, dite loi de Mekachera, du nom du ministre qui la présente en chambre, fut promulguée dans une certaine indifférence. Issue du rapport du député UMP Michel Diefenbacher, la proposition ne soulève alors aucun débat et l'article 4, qui va semer la discorde, est introduit en sous-amendement par le député UMP Christian Vanneste, en 2004. Finalement, elle est adoptée le 10 février 2005 sans difficulté avec l'appui de députés

socialistes, pour être promulguée 13 jours plus tard. Les 13 articles qui composent la loi consistent en un hommage mémoriel des individus ayant participé à la colonisation et leurs descendants. Recommandé dans le rapport Diefenbacher, l'article 5 souligne la reconnaissance due à ceux qui ont contribué à la colonisation, et surtout aux harkis. Cependant, ce sont les autres articles qui déclenchent la crise. L'article 4 est souvent cité comme le plus dérangeant de la loi, car il recommande que « les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, et accordent à l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit. » Dénoncés également, les articles 1 et 13 qui, le premier, souligne l'œuvre de la France, et le second, ouvre la voie à des rentes pour les anciens de l'OAS, mais ils sont éclipsés par l'accueil défavorable fait à l'article 4. La mobilisation des historiens opposés à la loi est initiée par l'historien Claude Liauzu, spécialiste de l'histoire coloniale. La rapidité de son intervention alerte la communauté historique qui aussitôt se lance dans une campagne médiatique. À la suite des protestations, les historiens ont gain de cause, et l'alinéa 2 de l'article 4 est finalement abrogé le 15 février 2006.

La loi de 2005 n'est pas la première du genre en France; il y a eu des précurseurs. D'abord, il y a eu la loi Gayssot en 1990, qui interdit le négationnisme des crimes contre l'humanité. Cette loi, malgré quelques protestations de la droite politique et d'historiens au nom de la liberté d'expression, ne provoqua pas de remous. En 2001, deux autres lois mémorielles sont promulguées, l'une reconnaissant le génocide arménien et l'autre dite loi Taubira, reconnaissant l'esclavage en tant que crime contre l'humanité. Les critiques opèrent dans le même sens que pour la loi Gayssot, mais, dans les deux cas, les contestations se sont

estompées sans conséquence pour leurs contenus. La crise provoquée par la loi de 2005 a cependant ravivé les débats sur les effets négatifs des lois mémorielles.

### **Problématique**

Dans le cadre de la recherche, nous nous concentrerons sur la réaction des historiens face à la crise de 2005 et nous tenterons de comprendre l'interprétation faite par ceux-ci de l'enjeu de mémoire qui leur est imposé. L'intérêt pour la réaction des historiens réside dans les pistes de réflexion qui émanent de cette analyse. Avant 2005, les recherches ont produit une historiographie de la mémoire et de l'histoire, et ces recherches se sont reflétées dans la position des historiens. Une comparaison entre leurs interventions et l'historiographie actuelle sur la nature de la crise peut apporter des éclaircissements quant à la perception qu'ont, de la mémoire, les historiens en 2005. Est-ce que les historiens ont bien compris les enjeux de mémoire en 2005? Voilà une question à laquelle il faut répondre. La recherche tentera aussi de déterminer si les historiens sont préparés à l'intrusion de la mémoire, et surtout de la mémoire définie et soutenue par la loi, dans l'espace public. À la lumière de leurs réactions, deux questions émergent. Doivent-ils réagir devant les manifestations de la mémoire? Et, si oui, comment?

D'autre part, la recommandation de l'alinéa 2 de l'article 4 sur l'enseignement du rôle positif de la présence française d'outre-mer incite à étudier la présence de la mémoire à l'école. Dans le cadre de la recherche, et à l'aide des éléments obtenus dans la première partie, nous devons savoir quelle forme revêt la mémoire dans l'enseignement de l'histoire à l'école. Si la mémoire est présente à l'école, est-ce que l'enseignant se doit d'aborder les enjeux de mémoire? De plus, est-ce que le programme d'histoire favorise son enseignement?

Et surtout comment doit-on l'enseigner? Cette partie de la recherche répondra au caractère pédagogique propre à la maîtrise en enseignement de l'histoire au collégial.

### **Périodisation**

Cerner la réaction des historiens pose des difficultés d'ordre temporel. Encore de nos jours, cet évènement suscite les passions, et les interventions sur le sujet persistent. Il faut donc établir des balises. La recherche s'évertue à saisir une réaction, pas nécessairement le fruit d'une démarche scientifique. Pour ce faire, l'analyse des réactions doit se terminer avec la publication du premier ouvrage scientifique concernant la loi 2005<sup>1</sup>. Cependant, cela ne signifie pas la fin des débats, et de nombreuses réactions surviennent après cette période. Une autre limite s'impose, et celle du 15 février 2006 sera adoptée. Date de l'abrogation de l'article 4, elle symbolise la victoire des historiens, et une diminution des interventions. De plus, elle concorde avec le début des publications scientifiques. La cueillette de sources se fera donc sur cette période.

### **Sources**

Les sources utilisées pour la recherche découlent de périodisation et cherche à saisir la réaction des historiens. Il faut donc distinguer ce qui sépare une source d'un ouvrage découlant d'une démarche historique. La périodisation établit donc que les monographies, incluses à l'intérieur des balises, font partie de l'historiographie. Les articles de périodiques de l'année 2005 sont, quant à eux, considérés comme des sources primaires. La principale

---

<sup>1</sup> Claude Liauzu et Gilles Manceron (dir.), *La colonisation, la loi et l'histoire*, Paris, Syllepse, 2006, 184 p.

source utilisée pour s'enquérir de l'opinion des historiens est la publication journalistique. Par l'entremise des grands journaux, les historiens ont pu faire connaître leurs positions.

Les émissions de télévision, où les historiens sont invités à s'exprimer ne sont pas retenues. Les réactions rapides aux questions qu'exige le contexte télévisuel ou l'influence des autres invités ne peuvent représenter à sa juste valeur l'interprétation des historiens, contrairement aux écrits qui, libéré d'influences extérieures, permettent une réflexion plus approfondie et un propos plus juste. Nous savons d'ailleurs que les historiens qui réagissent dans les journaux ou à la télévision profitent d'une réputation enviable et peuvent ne pas représenter l'opinion de l'ensemble des historiens. Pour établir la représentativité de ces sources, la recherche tiendra compte des pétitions émises par les historiens et signées par des milliers de professionnels de l'histoire, ce qui confirme les appréhensions concernant la loi de 2005. D'autre part, internet est aussi un outil de communication utilisé par les historiens lors de la crise, pour s'assurer de la validité des sources. Seuls les sites de regroupements officiels d'historiens seront utilisés. Finalement, les documents officiels seront aussi analysés. L'étude des textes de loi et des rapports Diefenbacher et Accoyer procurent des éléments de réponse à la compréhension de la crise.

Les sources concernant les effets de la mémoire dans l'enseignement de l'histoire sont peu nombreuses. Peu d'études de terrain permettent d'établir un diagnostic de la situation actuelle. Les difficultés des enseignants ne sont pas rapportées, tout comme le climat en classe. Seule la recherche de Benoît Falaize, *Enseigner l'histoire de l'immigration*<sup>2</sup>, communique des données pertinentes quant à l'état de la situation à l'école.

---

<sup>2</sup> Benoît Falaize, *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, Cité nationale de l'histoire de l'immigration, Institut national de recherche, 2008, 233 p.

Les témoignages d'enseignants et les exemples d'apprentissages qui s'y retrouvent complètent les nombreuses enquêtes sur la pertinence des informations contenues dans les manuels scolaires. Elles seront utilisées pour répondre aux interrogations issues du deuxième chapitre.

### **État de la question**

Le sujet de la mémoire suscite de nos jours beaucoup d'intérêt de la part des historiens. Depuis que Maurice Halbwachs a introduit la mémoire collective, peu d'historiens<sup>3</sup> ont emboité le pas. C'est seulement depuis les années 1970 qu'elle devint un objet d'étude. Plusieurs historiens et intellectuels émirent des hypothèses sur la renaissance de ce sujet. Pour Henry Rousso et François Bédarida, il prit son envol avec la crise économique des années 1970<sup>4</sup>, tandis que François Dosse l'explique plutôt comme d'un épuisement du paradigme du récit historique à tendance nationalisante<sup>5</sup>. La résurgence de la mémoire répond à un besoin bien précis, et ce n'est pas un hasard si elle se manifeste à ce moment. Pour Tony Judt, la France et le reste de l'Europe font face à un nouveau problème d'ordre identitaire. L'immigration massive de l'après-guerre contraste avec celle du passé. En France, les premières vagues d'immigration étaient composées d'immigrants européens avec un passé commun et le christianisme comme lien identitaire<sup>6</sup>. Cependant, les nouveaux immigrants, venant principalement d'Afrique, du Moyen-Orient ou de Turquie, font de l'Islam une religion en expansion et du christianisme une religion qui subit un recul relatif.

---

<sup>3</sup> Christian Laville, «Pour une éducation historique critique», dans Nicole Tutiaux-Guillon et Didier Nourisson (dir.), *Identités, mémoires, conscience historique*, Saint-Étienne, Publication de l'Université de Saint-Étienne, 2003, p. 15.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> Tony Judt, *Postwar : a History of Europe since 1945*, New York, Penguin Books, 2005, p. 774.

Cette hétérogénéité de la fin du 20<sup>e</sup> contraste avec l'homogénéité religieuse de la fin de siècle précédente. Pour Gérard Noiriel, cette conception d'une immigration intraeuropéenne plus harmonieuse n'est pas exacte ; les difficultés des immigrants aujourd'hui sont aussi celles des premières vagues d'immigrations<sup>7</sup>. Tous s'entendent cependant sur le fait que la rapidité des communications, combinée aux incertitudes du passé et du futur, et l'intensification de la diversité ne permettent plus d'avoir une expérience nationale partagée<sup>8</sup>.

La crise de la mémoire se reflète par un passé trouble, la rupture d'une identité commune et l'absence d'une expérience similaire du passé. Bien que ce phénomène prenne une envergure qui déborde l'aire géographique de l'Europe, pour Pierre Nora, la France est un précurseur dans la naissance de ce mouvement<sup>9</sup>. Comme l'indique Nora, trois phénomènes concurrents transformèrent la conscience historique que les Français ont d'eux-mêmes en une conscience mémorielle. Le premier phénomène fut d'ordre économique. À la fin de trente années de croissance en 1974, la France est fortement industrialisée et urbanisée<sup>10</sup>. Ce changement drastique efface un ensemble de traditions et de types d'emplois. Le mode de vie est ainsi bouleversé. Le monde rural qui dominait la société française depuis des siècles disparut après la Seconde Guerre mondiale. C'était la fin, selon Nora, du prototype de mémoire collective<sup>11</sup>. Le deuxième phénomène fut le postgaullisme. Avec la disparition du général de Gaulle en 1970, la France passe d'un passé de résistance à

---

<sup>7</sup> Gérard Noiriel, *Immigration, antisémitisme et racisme (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)* : Discours publics et humiliations privées, Paris, Éditions du Seuil, 2007, p. 9.

<sup>8</sup> Judt, *Postwar*, p. 777.

<sup>9</sup> Pierre Nora, «Reasons for the Current Upsurge in Memory», Eurozine, [En ligne], 14 avril 2002, [www.eurozine.com](http://www.eurozine.com) (page consultée le 26 avril 2011)

<sup>10</sup> *Ibid.*

<sup>11</sup> *Ibid.*

une réinterprétation de celui-ci. Le troisième phénomène évoqué par Pierre Nora exprime la désillusion face aux idées révolutionnaires<sup>12</sup>. Ce principe qui structurait la perception du temps disparu redonnait une certaine liberté, et une indétermination à l'histoire. Nora souligne alors la difficulté à anticiper l'avenir et, de ce fait, l'impossibilité de déterminer ce qui doit faire partie du legs pour que les générations futures puissent trouver leur identité<sup>13</sup>.

Si les théories sur la montée en force de la mémoire semblent faire l'unanimité, il en est autrement quand il faut expliciter la relation existante entre la mémoire et l'histoire dite scientifique. Pour Krzysztof Pomian, la mémoire fait partie du domaine historique sans pourtant s'y cantonner<sup>14</sup>. Si elle répond à un besoin de commémoration et de rappel d'un fait particulier, l'histoire tente, quant à elle, d'expliquer et de rendre intelligible le passé, qu'il rassemble ou qu'il divise. Pour Pierre Nora, la relation entre histoire et mémoire ne fut pas toujours distante. La nation, base de la société depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, s'est renforcée par la convergence de ces deux domaines. Ce sont les événements traumatisants du XX<sup>e</sup> siècle, dont les deux guerres mondiales et la décolonisation, qui provoquèrent un schisme. L'histoire se sépara lentement de son rôle de ciment de la nation et devint une science sociale critique d'elle-même<sup>15</sup>. Pour Paul Ricœur, qui publia l'essai philosophique *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, il y a une incompréhension entre les deux phénomènes. Si Ricœur tend, comme Nora, à parler des deux phénomènes comme étant intrinsèquement lié l'un à l'autre, il approfondit la réflexion sur la relation. Ricœur affirme que l'histoire tente de

---

<sup>12</sup> *Ibid.*

<sup>13</sup> *Ibid.*

<sup>14</sup> Jean-Pierre Rioux et Annette Wiervorka, «Histoire et mémoire», Éducol, [En ligne], 2002, <http://eduscol.education.fr> (consulté le 10 janvier 2010).

<sup>15</sup> Nora, «Reasons for the Current Upsurge in Memory».

s'accaparer la mémoire, c'est-à-dire de l'inclure comme domaine de recherche<sup>16</sup>. À cet égard, la mémoire collective tend par le trop de mémoire et par l'oubli à rendre vassale l'histoire dite scientifique par son instrumentalisation et cela par l'entremise d'entités politiques ou sociales<sup>17</sup>.

Si la relation entre mémoire et histoire persiste, l'historiographie tend à les éloigner. Selon Pierre Nora et Paul Ricoeur, l'histoire au XX<sup>ième</sup> siècle a apporté le sens critique qui pousse le domaine historique à s'éloigner de la mémoire, pour l'inclure comme l'un de ses domaines de recherche<sup>18</sup>. Pour ceux-ci, la mémoire résiste par sa situation espace-temps, par sa caractéristique d'être vécue<sup>19</sup>. Les observations de Paul Ricoeur incitent à la réflexion dans le travail de l'historien, et tendent à devenir une mise en garde. Le « trop de mémoire »<sup>20</sup> semble représenter, pour l'auteur, l'un des dangers pour le métier d'historien. Dans ces conditions, il faut se pencher sur les applications concrètes de la mémoire dans la société. Pour cela, comme l'indique Pierre Nora, la France représente un exemple précis de cette tendance. Son ouvrage, *Les lieux de mémoire*, souligne l'importance de la commémoration dans la société française. Cette préoccupation dépasse ces lieux de commémoration, et Nora cite en exemple la multiplication des musées et des célébrations nationales<sup>21</sup>. Dans cette multiplication des commémorations, la place pour la mémoire des groupes minoritaires est laissée pour compte. Il y a désormais une « vengeance »<sup>22</sup> de ces groupes qui recherchent

---

<sup>16</sup> Paul Ricoeur, *La mémoire, l'histoire et l'oubli*, Paris, Seuil, 2000, p. 511.

<sup>17</sup> *Ibid.*

<sup>18</sup> *Ibid.* p. 367.

<sup>19</sup> Nora, «Reasons for the Current Upsurge in Memory».

<sup>20</sup> Paul Ricoeur, «La marque du passé», *Revue de métaphysique et de morale*, Évréy, Presse universitaire de France, mars, 1998, p. 7.

<sup>21</sup> Nora, «Reasons for the Current Upsurge in Memory».

<sup>22</sup> *Ibid.*

d'une vérité plus familière que celle offerte par l'histoire. À cet égard, la mémoire n'est plus le domaine exclusif de l'histoire. Elle partage maintenant la fabrication du passé avec le juge, les témoins, les médias et les législateurs<sup>23</sup>. La conclusion de Nora sur le sujet apporte des éclaircissements sur la situation actuelle. Si celui-ci évoquait le « devoir de mémoire » dans le premier tome de ses *Lieux de mémoire*, il insiste désormais sur le « devoir d'histoire » et abonde dans le sens de Paul Ricoeur et du « trop de mémoire »<sup>24</sup>.

L'historiographie concernant la loi mémorielle de 2005 en est aux balbutiements. Les premiers ouvrages consacrés au sujet furent ceux des historiens impliqués dans les débats. Claude Liauzu et Gilles Manceron publièrent en 2006 *La colonisation, la loi et l'histoire*. Cette monographie s'inscrit dans le mouvement s'opposant à cette loi. Elle dénonce l'imposition d'une histoire officielle et souligne l'importance de l'autonomie de l'historien dans la recherche et dans l'enseignement. Un autre ouvrage qui s'inscrit dans la même voie est *Liberté pour l'histoire*, publié en 2008, de Pierre Nora et de Françoise Chandernagor. Cependant, ces ouvrages comportent une prise de position qui n'est pas partagée par tous les historiens. L'ouvrage de Daniel Lefeuvre, *Pour en finir avec la repentance coloniale*, propose une interprétation différente de la loi mémorielle de 2005 et dénonce la réaction négative des autres historiens qu'il qualifie de repentance<sup>25</sup>. Lefeuvre ne tente pas de défendre les lois mémorielles, mais s'interroge sur les raisons de son abrogation.

À cet égard, peu d'ouvrages semblent avoir du recul face aux débats des lois mémorielles. L'article de René Rémond tend à abonder dans ce sens. Alors président du

---

<sup>23</sup> *Ibid.*

<sup>24</sup> Ricoeur, «La marque du passé», p. 7.

<sup>25</sup> Daniel Lefeuvre, *Pour en finir avec la repentance coloniale*, Paris, Flammarion, 2006, p. 18.

collectif *Liberté pour l'histoire*, il publie en 2006 dans la revue *Études* un article intitulé *L'histoire et la loi*. Malgré la prise de position de l'auteur, l'article propose une analyse impartiale de la relation entre le politique et les historiens. Sans vouloir s'appropriier la mémoire ou l'histoire, Rémond établit les limites des deux domaines et ramène le débat dans l'ordre de l'espace public. Le politicien, n'ayant pas une démarche scientifique, ne peut pas imposer de lois basées sur l'histoire car il manque de connaissances, mais il a cependant droit à son opinion. L'historien, lui, a pour rôle de communiquer ses recherches à la société sans prétendre posséder l'unique vérité de l'histoire<sup>26</sup>.

Bien qu'il semble difficile pour l'historien de ne pas prendre position sur la validité des lois mémorielles, des historiens ont tenté une approche plus globale dans une volonté d'objectivité<sup>27</sup>. Deux ouvrages collectifs dirigés par Pascal Blanchard, *Fracture coloniale* et *Les guerres de mémoires : la France et son histoire* proposent une analyse en profondeur des liens qu'entretient la France avec son passé. Le premier ouvrage, *Fracture coloniale*, analyse la France en tant que société postcoloniale. Les propos des auteurs s'articulent autour des représentations nouvelles de la colonisation<sup>28</sup>. Cette diversité s'exprime dans les enjeux de mémoire et les problèmes de banlieues, en passant par la notion de citoyenneté et la politique étrangère de la France. Le deuxième ouvrage dirigé par Blanchard tend à s'éloigner du fait colonial et aborde les enjeux de mémoire controversés comme mai 68 et le gouvernement de Vichy.

---

<sup>26</sup> René Rémond, *L'histoire et la loi*, *Études*, Paris, vol. 6, tome 404, 2006, p. 772.

<sup>27</sup> Pascal Blanchard, Nicolas Bancel et Sandrine Lemaire, *La fracture coloniale : La société française au prisme de l'héritage colonial*, Paris, La découverte, 2005, p. 13.

<sup>28</sup> *Ibid.* p. 23.

Plusieurs ouvrages traitent directement de la crise, *Mémoires vives, pourquoi les communautés instrumentalisent l'histoire*<sup>29</sup>, d'Éric Keslassy et d'Alexis Rosenbaum, aborde les crises mémorielles de la France à partir des conflits entre les mémoires des différentes communautés. Cette particularité distance cet ouvrage des autres. En plaçant la mémoire au centre de cette analyse, les auteurs définissent la source du conflit comme une concurrence des mémoires. C'est la fragmentation de la société par le passé. L'ouvrage Johann Michel, *Gouverner les mémoires*<sup>30</sup>, fait la synthèse des différents ouvrages sur la question. L'auteur établit ainsi l'intrusion du politique dans les questions mémorielles et la concurrence entre les communautés dans un contexte de crise identitaire. Cependant, d'autres ouvrages apportent de nouvelles contributions à la crise mémorielle. *Mémoire année zéro*<sup>31</sup>, d'Emmanuel Hoog se base sur la crise identitaire pour mettre de l'avant le rôle des médias dans l'omniprésence de mémoire aux dépens de l'oubli. Pour Hoog, les médias ont une part de responsabilité, mais ils représentent aussi une voie de résolution.

Pour ce qui est de l'examen de la réaction des historiens, seul un court article de Patrick Garcia s'y intéresse. Celui-ci analyse adéquatement leurs interventions. Cependant, ses conclusions laissent sans réponses les questions proposées par la recherche, à savoir si les historiens ont bien cerné la crise mémorielle. De plus, si Garcia émet les problèmes encourus par les historiens, peu d'attention est portée aux actions qui ont finalement permis de faire abroger l'article 4.

---

<sup>29</sup>Eric Keslassy et Alexis Rosenbaum, *Mémoires vives, pourquoi les communautés instrumentalisent l'histoire*, Paris, Bourin, 2007, p. 12.

<sup>30</sup>Johann Michel, *Gouverner les mémoires : Les politiques mémorielles en France*, Paris, Presses Universitaires de France, 2010, 256 p.

<sup>31</sup>Emmanuel Hoog, *Mémoire année zéro*, Paris, Éditions du Seuil, 2009, 207 p.

L'historiographie des enjeux de mémoire à l'école précède la crise de 2005. Charles Heimberg avait déjà prévenu les enseignants d'histoire quant aux dangers des usages publics de l'histoire<sup>32</sup>. Depuis la crise mémorielle, de nombreux auteurs ont réfléchi à la question. Les recherches<sup>33</sup> de Benoît Falaize sont essentielles à la compréhension de la mémoire à l'école. Celui-ci définit l'enseignement de l'immigration comme un impensé de l'enseignement de l'histoire. Le « nous » à l'opposé de l'« autre » est donc une fausse construction. La France, terre d'accueil, doit faire le choix d'aborder ce sujet avec la profondeur historique requise et en accord avec un récit national préalablement redéfini. Dans la même lignée, Laurence de Cock et Emmanuelle Picard dirigent un collectif<sup>34</sup> beaucoup plus large et complémentaire à l'ouvrage de Falaize, qui y contribue également. L'ouvrage a l'avantage de rendre compréhensible l'enseignement de l'histoire de l'immigration et l'usage public de l'histoire, mais surtout d'analyser les programmes scolaires et les manuels d'histoire. L'appel à la vigilance des auteurs sur les effets de la mémoire à l'école peut servir d'outil pour l'enseignement de l'histoire au collégial.

## Hypothèse

Le mémoire va étudier la réaction des historiens, pour ensuite la comparer à la nature de la crise mémorielle de 2005. En déterminant les mécanismes déployés par la mémoire et

---

<sup>32</sup> Charles Heimberg, *L'histoire à l'école : Modes de pensée et regard sur le monde*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, «Coll.» Pratiques et enjeux pédagogiques, 2002, p.

<sup>33</sup> Benoît Falaize, *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, Cité nationale de l'histoire de l'immigration, Institut national de recherche, 2008, 233 p.

<sup>34</sup> Laurence De Cock et Emmanuelle Picard, *La fabrique scolaire de l'histoire, illusions et désillusions du roman national*, Marseille, Agone, 2009, 212 p.

les moyens utilisés pour contrecarrer ses effets négatifs, la présente recherche établira alors des liens avec l'enseignement de l'histoire pour le volet pédagogique du mémoire.

Comment les historiens réagissent-ils? Et quels sont les éléments qui émanent des ces réactions? Le premier chapitre détaille les différents points de vue des historiens et les subtilités de leurs réflexions. Regroupée sous quatre grands thèmes, l'analyse de la parole des historiens et celle de leurs actions est nécessaire pour établir si, oui ou non, ils ont bien cerné la crise mémorielle de 2005. Le deuxième chapitre a pour objectif de répondre à cette question. À l'aide des avancées historiographiques concernant la crise de 2005, une comparaison sera effectuée avec les résultats obtenus précédemment. Si les historiens n'ont qu'en partie identifié les éléments de la crise de 2005, d'autres questions émergent à la lumière du dénouement favorable de la crise. Comment les historiens ont-ils réussi à renverser la loi? Et surtout, quels enseignements peuvent-ils tirer de leur engagement? Les réponses à ces questions permettent de redéfinir le rôle de l'historien dans le but d'empêcher d'autres manifestations excessives de la mémoire.

Définir le rôle de l'historien dans l'espace public, c'est aussi aborder sa contribution au milieu scolaire. De quelles façons l'enseignant d'histoire doit-il agir devant les manifestations mémorielles en classe? Et doit-il adapter sa pédagogie en conséquence? Les deux premiers chapitres démontrent que les enjeux de mémoire sont présents dans toutes les sphères de l'espace public et, par conséquent, à l'école. L'analyse de la crise de 2005 fournit de nouvelles perspectives qui permettent un nouvel éclairage sur l'enseignement de l'histoire. L'engagement de l'historien, dans tous les cas, est inévitable. Il doit aborder les enjeux mémoriels et ce phénomène comme objet d'étude. De plus, il doit éviter de se positionner dans une opposition du « nous » contre l'« autre » dans une perspective

coloniale. En ce sens, il est nécessaire de tenir compte des enjeux socio-économiques et des mémoires souvent imposées aux jeunes. L'enseignant doit promouvoir une histoire scientifique sensible à la mémoire.

### **Contributions et limites**

Le mémoire fait une contribution dans deux domaines précis. Tout d'abord, la recherche participe à l'historiographie concernant la loi de 2005 et la relation entre la mémoire et l'histoire. Elle permet de préciser la réaction des historiens et leurs perceptions de la crise mémorielle. De plus, le résultat positif de leur engagement permet d'établir des recommandations. Cela contribue à définir le rôle que doivent adopter les historiens dans l'espace public. Ces mêmes recommandations peuvent être appliquées aux enseignants d'histoire qui exercent dans le milieu scolaire où les enjeux de mémoire se manifestent.

Cependant le mémoire présente des limites qu'il faut établir. Premièrement, la mémoire est un élément vivant et, bien que ces recommandations émises peuvent atténuer ses effets, les formes et les variantes qu'elle adopte sont trop nombreuses pour qu'une prescription universelle s'applique. Deuxièmement, la distance bénéfique entre l'objet d'étude et la recherche pose des difficultés. L'historiographie se construit au même moment où les historiens subissent encore les effets des lois mémorielles. Les connaissances progressent, mais les passions persistent et plusieurs zones d'ombre subsistent encore dans les manifestations de la mémoire. De plus, pour ce qui est de la pédagogie de l'histoire, aucune enquête auprès des enseignants n'a été faite pour connaître la matière des récriminations mémorielles des élèves et la façon dont elles se manifestent. Une autre

recherche pourrait éventuellement repousser ces limites.

## Chapitre I

### L'analyse de la réaction des historiens

La crise provoquée par l'adoption de la loi de 2005 se manifeste par les contestations et les dissidences qui émanent des historiens. Leurs interventions, par l'intermédiaire des journaux et par le biais de pétitions, tentent de cerner la loi de 2005. L'analyse de celles-ci permet d'identifier quatre thèmes qui regroupent l'ensemble des sujets abordés. La loi et l'histoire, le colonialisme, le lobby mémoriel et le communautarisme dominent le propos des historiens. Retracer et analyser ces thèmes est nécessaire pour effectuer une comparaison avec les avancées historiographiques sur la nature de la crise, et répondre à l'hypothèse.

#### 1.1 La loi et l'histoire

La mobilisation des historiens débute avec l'intervention de Claude Liauzu qui, la journée même de la promulgation de la loi, dénonce l'ingérence du milieu politique dans le domaine de l'histoire et la négation des méfaits provoqués par la colonisation<sup>35</sup>. Son intervention rapide cerne les enjeux les plus évidents, l'histoire et la loi. Cette relation va accaparer une grande part des interventions des historiens qui dénoncent la loi de 2005. Si Liauzu fait, dans son premier texte, un clin d'œil à l'histoire pour reprocher au milieu politique ses agissements<sup>36</sup>, sa seconde intervention précise son argumentaire : l'article 4 a un contenu historique jugé inexact et qui exacerbe les passions<sup>37</sup>. L'intervention politique est identifiée d'emblée comme négative. Ainsi que le souligne René Rémond, les politiciens

---

<sup>35</sup> *L'Humanité*, 1er avril 2005.

<sup>36</sup> «La mémoire, comme la guerre est une chose trop importante pour la laisser aux généraux, aux politiciens et aux idéologues». *L'Humanité*, 1er avril 2005.

<sup>37</sup> *Le Monde diplomatique*, avril 2005.

n'ont pas la « compétence acquise du travail scientifique »<sup>38</sup> pour légiférer sur la question. Cette tendance à l'encontre de ce type de loi se cristallise par la mise en accusation d'Olivier Pétré-Grenouilleau pour négation de crime contre l'humanité dans son ouvrage sur la traite négrière. Tout comme la mise en accusation de Bernard Lewis en 1995<sup>39</sup>, cette procédure judiciaire démontre les conséquences possibles des lois mémorielles et confirme la méfiance des historiens envers elles. La menace d'une histoire officielle conduit donc les intervenants à se mobiliser pour la sauvegarde de la liberté académique de la profession<sup>40</sup>.

Ce point de vue est à l'origine des premières dissensions entre historiens. Deux groupes s'opposent, l'un dénonce seulement la loi de 2005, tandis que le second s'oppose à toute ingérence du politique dans le domaine de l'histoire, et donc à toutes les lois mémorielles. L'intervention de Guy Pervillé, en réponse à Liauzu, annonce très rapidement ce décalage. Il déplore le peu de cas qui est fait des autres lois mémorielles qu'il considère néfastes pour l'histoire<sup>41</sup>. Même constat pour Rémond : la promulgation de la première loi mémorielle engendre d'autres lois du même acabit et est donc un danger pour l'histoire<sup>42</sup>. Mais d'autres s'alignent sur Liauzu, et soulignent qu'il y a des nuances à faire parmi les lois mémorielles. La manifestation de cette opinion divergente se matérialise dans la formation d'associations d'historiens. Gérard Noiriel, signataire de la première pétition, publie le 17 juin 2005 avec l'aide de collaborateurs, le manifeste fondateur du *CVUH*<sup>43</sup>. Ce groupement a pour objectif de surveiller l'instrumentalisation de l'histoire, de militer pour l'abrogation de

---

<sup>38</sup> René Rémond, «La loi et l'histoire», p. 772.

<sup>39</sup> Bernard Lewis, historien spécialiste du Moyen-Orient, fut reconnu coupable en France de négationnisme du génocide arménien, en vertu de la loi Gayssot.

<sup>40</sup> René Rémond, «La loi et l'histoire», Pierre Vidal-Naquet, *Libération* 14 avril 2005, Gérard Noiriel, *L'Humanité*, 1<sup>er</sup> avril 2005.

<sup>41</sup> Lettre adressée à Ligue des droits de l'homme, LDH Toulon le 26 mars 2005.

<sup>42</sup> René Rémond, «La loi et l'histoire», p. 773.

<sup>43</sup> Comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire.

la loi de 2005, tout en respectant les autres lois mémorielles. Cela est contraire aux aspirations d'un autre groupement : *Liberté pour l'histoire*. Celui-ci, présidé initialement par René Rémond, à qui succède Pierre Nora, va faire de la loi et l'histoire sa spécialité. Cette association partage avec le CVUH un même objectif : l'abrogation de la loi de 2005. Cependant, elle se différencie en sollicitant le même destin aux autres lois mémorielles. Il va même jusqu'à étendre son action aux autres pays concernés par la promulgation de lois mémorielles.

Il faut préciser que l'accent sur la loi et son rapport à l'histoire n'a pas eu la même importance dans l'évolution de la nature des débats. Mise à part l'association *Liberté pour l'histoire*, qui fait de l'intrusion de la loi dans le champ de l'histoire son cheval de bataille, l'intérêt pour la nature de la crise a poussé les historiens à explorer d'autres thèmes utiles à sa compréhension. De plus, l'abrogation de l'article 4, le 15 février 2006, a diminué les tensions dans la communauté historique concernant sa relation avec le juridique. Le rapport Accoyer<sup>44</sup>, soumis le 18 novembre 2008, recommande au gouvernement l'utilisation d'autres moyens que la loi pour qualifier ou apprécier un phénomène historique. Il semble, lui aussi, avoir calmé le débat et répondu aux craintes émises par les historiens quant à l'indépendance académique et la liberté d'enseignement, mais il ne met pas fin à l'intérêt que suscite la loi de 2005.

---

<sup>44</sup> La mission d'information sur les questions mémorielles de Bernard Accoyer représente un tournant qui satisfait les historiens. Avec la participation de plusieurs historiens, les effets des lois mémorielles sont bien cernés. Cependant, la tentative du 23 janvier 2012 démontre que les recommandations ont été rapidement oubliées.

## 1.2 La mémoire de la colonisation

Le thème du colonialisme est ici intimement lié au caractère de la loi de 2005 : la vision du passé colonial qui y est décrite sème la discorde dans la communauté historique. Liauzu dénonce le révisionnisme historique qu'il perçoit dans la loi : « À en croire nos élus, il n'y aurait eu ni massacre, ni destruction, ni spoliation, ni torture. »<sup>45</sup> Le sujet de la colonisation est alors présenté comme une confrontation entre deux conceptions, l'une « révisionniste »<sup>46</sup> et l'autre critique de la période coloniale, ou plus précisément, telle que définie par Liauzu, celle des historiens, issus d'un travail scientifique et celle des législateurs, issus de la mémoire des communautés<sup>47</sup>. D'autres historiens suivent le pas, Olivier Le Cour Grandmaison dénonce cette façon de « réhabiliter l'histoire coloniale française » et d'imposer une version « officielle et mythologique de l'histoire de la conquête impériale et de la colonisation »<sup>48</sup>. Liauzu poursuit au cours de l'année 2005 la même rhétorique concernant la colonisation. La première pétition des historiens, à laquelle il contribua, dénonce la loi de 2005 par son titre et son contenu. Tout d'abord, les mots utilisés dans l'énoncé de la pétition emploient d'ailleurs le terme génocide pour introduire le sujet de la colonisation, marquant une différence entre le propos de Liauzu et l'expérience coloniale évoquée dans le texte de loi. La position de l'historien se radicalise au fil du temps. Le 15 août 2005, il énumère les événements les plus violents de la période coloniale française<sup>49</sup>. Les historiens spécialistes de la colonisation française en Algérie suivent le mouvement et

---

<sup>45</sup> *Libération*, 23 février 2005.

<sup>46</sup> Le terme révisionniste est ici employé dans le cadre des recherches qui tentent de nuancer le caractère négatif de la colonisation.

<sup>47</sup> Michel Diefenbacher, *Parachever l'effort de solidarité nationale envers les rapatriés, promouvoir l'oeuvre collective de la France outre-mer*, La documentation française, p. 27.

<sup>48</sup> *Libération*, 30 mars 2005.

<sup>49</sup> Claude Liauzu, « Violence et colonisation », *Histoire et Patrimoine*, No 3, été 2005, [En ligne], <http://www.ldh-toulon.net> (page consultée le 5 janvier 2012).

interprètent la loi comme un héritage de cette période. Benjamin Stora intervient en ce sens: « le cœur de la société française n'a jamais véritablement intégré la question algérienne, coloniale »<sup>50</sup>. Ce déni du passé colonial pousse un historien à faire des comparaisons entre l'histoire coloniale de France et celle du Japon. Pascal Blanchard estime que les deux pays furent guidés par une même « mission civilisatrice » et qu'il n'y a pas eu de décolonisation postcoloniale de la société française et japonaise. Ce phénomène est imputable en grande partie à l'infailibilité de l'empereur et à celle de la République<sup>51</sup> qui déresponsabilise l'État des actions négatives du passé. Cependant, l'accent mis sur la question coloniale n'est pas partagé par tous les historiens. Le groupement *Liberté pour l'histoire* ne fait pas mention dans son appel au passé colonial refoulé et s'attarde strictement à la loi.

À ces deux groupes s'ajoute un troisième, plus isolé, qui s'oppose à la « repentance » perçue dans les interventions des historiens. Ce concept se base sur le regret des événements passés, pour être expiés dans une suite d'excuses et de réparations. Liauzu tente d'écarter d'emblée ce reproche<sup>52</sup>; il déclare qu'il faut dire la « vérité » sans aller jusqu'à la « repentance ». L'historien trace une frontière où il est possible de s'exprimer sans que cela exacerbe les tensions liées à la colonisation. D'autres historiens adoptent un autre point de vue. Gilbert Meynier, lui aussi opposant à la loi de 2005, craint un retour du balancier. Il dénonce la prolifération des groupes victimaires qui instrumentalisent la colonisation pour analyser la situation actuelle, ce qui est anachronique selon l'historien<sup>53</sup>.

Cette intervention résume bien l'un des arguments utilisés pour s'opposer à la

---

<sup>50</sup> *Nouvelle République*, 10 novembre 2005.

<sup>51</sup> Pascal Blanchard, « Paris/Tokyo : la mémoire coloniale qui bloque ». *Africultures*, [En ligne], 15 juin 2005 [www.africultures.com](http://www.africultures.com) (page consultée le 15 décembre 2011).

<sup>52</sup> *Le Monde*, 8 mai 2005.

<sup>53</sup> *Le Monde*, 12 mai 2005.

« repentance coloniale ». Le porte-étendard de ce mouvement, Daniel Lefeuvre, publie un ouvrage qui tient plus d'un pamphlet que d'un travail de recherche<sup>54</sup>. La critique de Lefeuvre s'inscrit dans les traces de son modèle idéologique Jacques Marseille, et tente de dédramatiser la colonisation et surtout de répondre à des ouvrages aux titres provocateurs dont *Coloniser, Exterminer*, *La fracture coloniale* ou *Le livre noir du colonialisme*<sup>55</sup>. Cette mise en accusation par Lefeuvre provoque divers débats, sans pour autant affaiblir le consensus parmi les historiens concernant l'abrogation de la loi de 2005. La résurgence du débat concernant la mémoire de la colonisation n'est pas un thème proprement né de la loi de 2005. La question de la guerre Algérie est, bien avant les interventions, un sujet d'actualité. Cette confrontation sur le thème de la mémoire de la colonisation, auquel se juxtapose le phénomène de la repentance, suppose des mémoires différentes et concurrentes. Les historiens ont immédiatement identifié les acteurs dans les débats et se sont intéressés à la question des groupes mémoriels responsables de la loi de 2005.

### 1.3 Le lobby mémoriel

Le rapport Diefenbacher<sup>56</sup>, dont est issue la loi de 2005, identifie clairement les groupes mémoriels à l'origine de la loi 2005. Outre la demande de rectification de l'histoire de la colonisation dans le cadre du système de l'éducation. Les réparations matérielles et la reconnaissance historico-mémorielle sont réclamées pour réparer les torts faits et apaiser les demandes d'associatifs de rapatriés pieds noirs et harkis. Les

---

<sup>54</sup> Daniel Lefeuvre, *Ibid.*

<sup>55</sup> Olivier Le Cour Grandmaison, *Coloniser, Exterminer : Sur la guerre et l'État colonial*, Fayard, Paris, 2005, 365 p., Pascal Blanchard, Nicolas Bancel et Sandrine Lemaire, *La fracture coloniale : La société française au prisme de l'héritage colonial*, La découverte, Paris, 2005, 311 p. Marc Ferro, *Le livre noir du colonialisme : XVIe-XXIe siècle : de l'extermination à la repentance*, Robert Laffont, Paris, 2003, 1124 p.

<sup>56</sup> Michel Diefenbacher, *Ibid.*

historiens, dont Liauzu, n'ont pas ignoré l'action de ces groupes; ils décèlent une instrumentalisation de l'histoire pour obtenir des compensations et une reconnaissance sociale. Selon l'historien, leurs demandes demeuraient insatisfaites, malgré les mesures adoptées dans le passé en ce sens. Tout comme la stèle de Marignane (2005) qui tente de réhabiliter la mémoire de l'OAS<sup>57</sup>, ce lobby<sup>58</sup>, également responsable de l'inauguration des monuments à Perpignan et à Béziers en 2003, tente d'obtenir une reconnaissance mémorielle.

*Adimad, R.e.c.o.u.r.s., Jeune pied-noir* et le *Cercle algérianiste* sont les groupes les plus actifs de ce lobby. Pourtant aucune intervention ne mentionne leur existence. L'interpellation de Benjamin Stora, le 19 mars 2005, par des membres du collectif *Jeune pied-noir* démontre pourtant le caractère médiatique de ces groupes mémoriels. Malgré le mutisme des historiens, ils n'œuvrent pas dans l'ombre, mais bien dans l'espace public. En contrepartie, l'intérêt des historiens se pose sur un autre groupe mémoriel antagoniste au lobby pieds noirs, les *Indigènes de la République* ou les « enfants perdus de la colonisation » qui dénoncent le racisme et la discrimination en réclamant une reconnaissance mémorielle. Liauzu considère ce regroupement comme étant stigmatisé, victime de racisme et de ségrégation<sup>59</sup>. Il énonce, dès sa première intervention, une concurrence mémorielle entre ces deux groupes, un dualisme qui se répercute dans la sphère politique.

Les premières interventions concernant le politique et les lobbies mémoriels

---

<sup>57</sup> L'Organisation armée secrète est une organisation politico-militaire qui s'affaire à stopper le processus de décolonisation en Algérie.

<sup>58</sup> Claude Liauzu, « Où en est le mouvement contre la réhabilitation du colonialisme et pour l'autonomie de l'histoire ? », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique* [En ligne], no 96-97, 2005, [www.chrhc.revues.org](http://www.chrhc.revues.org) (Consulté le 30 janvier 2012).

<sup>59</sup> *Libération*, 23 février 2005.

établissent des rapports électoralistes entre ceux-ci. Pour Pierre Vidal-Naquet : « Il n'est pas indifférent de remarquer que les parlementaires qui ont porté la loi de février 2005 sont issus de circonscriptions où les pieds-noirs sont nombreux »<sup>60</sup>. René Rémond rejoint son confrère en identifiant le caractère électoraliste de la loi qu'il trouve légitime mais qui, empreinte de sentiment, se fait au détriment de la raison<sup>61</sup>. Les historiens approfondissent leurs analyses en abordant les lobbies sous la perspective politique de droite et de gauche. En effet, l'adoption de la loi fait l'objet d'une hypothèse selon laquelle la course à la présidence entre Chirac et Le Pen a précipité le premier dans la conquête de l'électorat pied-noir<sup>62</sup>. En ce sens, Alain Ruscio souligne alors que l'extrême droite n'est plus le seul mouvement porteur de l'idée positive de la colonisation. La droite partage cette idée et la propage, comme le souligne l'auteur, par l'entremise des « revues d'histoire, des radios, des sites Internet, des associations [qui] mènent un véritable travail de sappe auprès des élus, des politiques, des intellectuels. »<sup>63</sup> Les lobbies mémoriels, qu'ils soient de droite ou de gauche, s'affrontent dans le but d'une reconnaissance sociale que les historiens appellent au sens large, la concurrence des mémoires.

Tout en les confrontant à une histoire scientifique, les interventions des historiens se concentrent sur la reconnaissance mémorielle des « rapatriés » et de son groupe antagoniste, les « descendants issus des pays colonisés ». Cependant, les historiens sont conscients que les groupes mémoriels en France sont nombreux et que ce phénomène dépasse le cadre de la loi de 2005. En ce sens, *Liberté pour l'histoire* et le *CVUH* vont adopter une position plus

---

<sup>60</sup> *Libération*, 14 avril 2005.

<sup>61</sup> René Rémond, « La loi et l'histoire », p. 772.

<sup>62</sup> LDH de Toulon. 2005. *Genèse de la loi du 23 février 2005 : le lobby pied-noir*. In LDH Toulon. [En ligne]. <http://www.ldh-toulon.net> (Page consultée le 11 juin 2011).

<sup>63</sup> *L'humanité*, 3 décembre 2005.

universelle qui puisse répondre à tout lobby mémoriel présent et à venir. Pour ce faire, les historiens vont s'attarder au phénomène à l'origine des lobbies mémoriels issus du communautarisme. Ces collectivités, rassemblant les individus qui partagent une même langue, une même culture, partagent aussi une même mémoire. Leur désir de reconnaissance pousse à la concurrence des mémoires, plus explicitement, à une confrontation entre les mémoires des différentes communautés et surtout à l'encontre de la mémoire de la majorité.

#### **1.4 Le communautarisme**

Le communautarisme, en lien avec le lobby mémoriel, est rapidement identifié parmi les interventions des historiens comme étant à l'origine de la loi de 2005. La crainte de ce repli communautaire n'est pas née des débats entourant la loi de 2005; elle constitue plutôt le prolongement d'un problème relativement nouveau en France. Le phénomène est rapidement établi comme un élément diviseur de la société française et cela à travers toutes ses formes. Si le communautarisme est associé aux communautés ethniques ou culturelles, certains, comme Benjamin Stora, affirment que cela est réciproque et qu'il existe aussi un communautarisme « blanc »<sup>64</sup> qui est tout aussi néfaste. L'étroite relation entre les lois mémorielles et ces communautés pousse les historiens à dénoncer les dangers que pose l'influence négative de l'une envers l'autre. L'historien Gérard Noiriel dénonce ainsi la « cristallisation des positions »<sup>65</sup> provoquée par la loi, qui renforce le communautarisme présent et le repli mémoriel. Cette crainte est également partagée par Liauzu<sup>66</sup>, qui soutient que la « pluralité de la société occidentale » rend obligatoire la « nécessité d'une histoire

---

<sup>64</sup> *Le Monde*, 25 avril 2002. L'article comporte une certaine subjectivité, car il fait suite à l'élection présidentielle de 2002 qui a vu passer Jean-Marie Le Pen au deuxième tour.

<sup>65</sup> *L'Humanité*, 1er avril 2005.

<sup>66</sup> *Le Monde diplomatique*, avril 2005.

scientifique pour que les jeunes comprennent la société dans laquelle ils évoluent », propos rassembleur qui précède de quelques mois les émeutes des banlieues<sup>67</sup>. Cependant, cette piste de solution pour contrer le communautarisme est mise de côté par l'historien, qui suggère plutôt que la priorité est d'obliger le corps politique à abroger la loi de 2005.

Cette consigne n'est cependant pas suivie par ses collègues, l'historien Pascal Blanchard tente de définir le rôle du communautarisme dans la crise. Il identifie l'appel des *Indigènes de la République* comme un mouvement qui rassemble les noirs et les Arabes dans une catégorie de Français encore « colonisés »<sup>68</sup>. Il oppose à ce groupe les « nouveaux colonisateurs » qui sont par définition les lobbies responsables de la loi de 2005. Cette confrontation est le résultat d'une opposition entre une mémoire nationale qui unit, et une pluralité de mémoires qui divise. Dans ce cas précis, Pascal Blanchard reprend la thèse d'un de ses récents ouvrages<sup>69</sup>.

Le communautarisme occupe aussi les intervenants concernés par l'enseignement de l'histoire. Selon Benoît Falaize et Françoise Lantheaume :

Dire cette histoire en classe, dans toute sa complexité, loin de tout jugement moral, fondé sur les derniers travaux scientifiques, analyser la rencontre coloniale et ses effets sur la société d'alors et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs (un ailleurs qui fut français), c'est contribuer à fabriquer de l'histoire commune et du sentiment d'appartenance, ce qui est aussi une des missions de l'enseignement de l'histoire<sup>70</sup>.

---

<sup>67</sup> Il est nécessaire de préciser que Noiriel et Nora abordent brièvement l'identité, ce qui n'est pas le cas des autres interventions.

<sup>68</sup> Pascal Blanchard, *op. cit.* « Paris/Tokyo : la mémoire coloniale qui bloque ».

<sup>69</sup> *Ibid.* et Pascal Blanchard, Nicolas Bancel et Sandrine Lemaire, *La fracture coloniale : La société française au prisme de l'héritage colonial*.

<sup>70</sup> *Libération*, 2 décembre 2005.

Cette intervention dénote, sans le mentionner explicitement, un clivage parmi les élèves quant au passé. Le « communautarisme » est dénoncé de nouveau et l'historien identifié comme l'acteur capable de rectifier la situation. L'argument qui fait de la science historique un rempart face aux dérives du communautarisme est repris par d'autres historiens. Outre Liauzu, une intervention de Jean-Bastien Urfels précise que l'école doit « leur inculquer, sans violer leurs consciences, un sentiment d'unité et d'appartenance. » Elle doit « fabriquer » la Nation, tout en forgeant des esprits libres<sup>71</sup>. Le thème évoquant la crainte du communautarisme est ici repris de nouveau, et le rôle que doit jouer l'enseignant d'histoire revêt un caractère particulier, celui de ciment d'une société. Ce thème, qui occupe une place mineure dans les interventions des historiens, va prendre de l'ampleur dès 2006.

## 1.5 Conclusion

L'argumentation des historiens se fonde sur le contenu de la loi de 2005. L'aspect législatif occupe dès lors la plus grande part des interventions. Les historiens soulignent l'intrusion du politique dans leur champ de compétences, et craignent les conséquences néfastes d'une histoire officielle sur l'indépendance académique. La finalité des interventions étant l'abrogation de la loi de 2005, les interventions portent naturellement sur le milieu politique qui peut renverser cet arrêt. L'analyse du rôle du législateur fait resurgir d'autres thèmes sous-jacents. L'histoire coloniale ressort comme une facette non assumée du passé. L'Appel des indigènes, les débats sur la laïcité, l'immigration et le mouvement pour la réhabilitation de la période coloniale, remet à l'ordre du jour des événements datant de la

---

<sup>71</sup> Jean-Bastien Urfels, Quand l'histoire devient otage, *Revue-republicain.fr* [En ligne], 3 décembre 2005, [www.revue-republicaine.fr](http://www.revue-republicaine.fr) (page consultée le 23 juin 2011).

décolonisation. Cette résurgence témoigne, pour les historiens, de la présence de groupes qui mettent à l'ordre du jour cette période : les lobbys mémoriels. Surtout associé parmi les interventions à ceux qui tentent de « rétablir un passé colonial », un autre lobby antagoniste apparaît. Issu des groupes mémoriels minoritaires, il réclame la reconnaissance nationale d'un passé trouble. Au même titre que le lobby qui a provoqué la loi de 2005, les historiens jugent négativement ces demandes qu'ils associent à une progression du communautarisme. En ce sens, plusieurs interventions proposent l'histoire scientifique comme un rempart contre ce phénomène.

L'analyse des interventions permet d'observer que ces quatre thèmes sont enchevêtrés. Plus les historiens peaufinent leurs argumentations, plus les thèmes du passé colonial, des lobbys, et du communautarisme prennent de l'ampleur. Bien que certains historiens, comme Liauzu, aient abordé ces quatre thèmes dès la promulgation de la loi, cette progression est observée parmi les interventions. Cependant, il y a des divergences entre historiens; la nature de la crise ne semble pas faire l'unanimité. Les différentes hypothèses émises démontrent que le phénomène est plus complexe que la simple menace d'une loi consacrant une histoire officielle. En ce sens, les moyens pour répondre au problème des lois mémorielles divergent aussi. Florissante depuis le début de la crise, l'historiographie apporte de nouvelles pistes d'interprétations. Une comparaison entre les interventions des historiens et celle-ci va permettre de répondre à l'hypothèse.

## **Chapitre 2**

### **La nature de la crise**

La validité d'une comparaison, entre l'interprétation que font les historiens de la loi en 2005 et celle que les avancées de l'historiographie en font, se fonde sur la connaissance antérieure des manifestations de mémoire et de leur mécanisme. La crise de 2005 est une amplification d'un phénomène déjà présent dans la société française. Les historiens avaient, auparavant, souligné les enjeux qu'impose la mémoire par la publication de nombreux ouvrages sur la question. Ces connaissances ont servi les historiens qui se sont exprimés par les quatre thèmes identifiés. De plus les historiens furent témoins de cas similaires à la loi de 2005; les promulgations des lois mémorielles précédentes leur ont procuré des données pour bien cerner les tenants et aboutissants de la crise. Ce constat rend la comparaison entre l'historiographie et l'analyse des interprétations valable et riche en réponses. Cela permet donc de déterminer si les historiens ont bien cerné la crise de 2005.

La relation étroite qui subsiste entre les quatre thèmes identifiés précédemment suggère un lien archéologique, un thème étant le symptôme d'un autre thème plus profond. Ceux abordés par la récente historiographie suivent la même configuration. Dans un contexte où le roman national se fragmente ; la quête identitaire, le passé colonial et les lobbies mémoriels sont des champs d'études qui s'amalgament pour déboucher sur la crise de la loi de 2005. Ce processus qui se termine par l'action du politique s'ouvre sur de nouveaux champs d'études qui ne sont pas soulevés parmi les interventions des historiens. La médiatisation des débats dans l'espace public propose de nouvelles pistes de réflexion quant

au rôle de l'historien dans la société et les méthodes de communication qu'ils doivent utiliser. Dans les crises mémorielles, l'historien fait-il partie de la solution?

## **2.1 La fin du roman national**

L'histoire est depuis toujours un moteur de renforcement national<sup>72</sup> et de citoyenneté. Elle est, associée à la mémoire, un élément identitaire rassembleur. Comme le soulignent plusieurs interventions d'historiens, cette mémoire « commune » et cette histoire « unique » ne représentent plus la réalité sociale de la société française. En effet, si le roman national a bel et bien existé, ses failles sont exposées<sup>73</sup>. La mémoire, qui accompagne souvent ce type d'histoire peu scientifique ne correspond plus au quotidien d'une partie de la société qui ne peut y adhérer sans renier une mémoire familiale ou communautaire<sup>74</sup>. Cette défaillance s'accroît par l'établissement d'une histoire scientifique qui s'attarde à rectifier ou nuancer les acteurs importants et les événements marquants de l'histoire nationale. Les champs historiques se sont aussi élargis; le postcolonialisme, l'immigration, ou l'histoire des femmes ont démontré, eux aussi, le caractère incomplet de ce modèle. Cette fracture permet l'émergence d'une diversité mémorielle qui peut ou non utiliser une recherche historique couvrant maintenant ces domaines autrefois nébuleux. Selon l'intensité de la mobilisation des groupes minoritaires, ces mémoires tentent d'occuper l'espace public et politique en quête de reconnaissance.

---

<sup>72</sup> Keslassy et Rosenbaum, *Mémoires vives*, p. 26.

<sup>73</sup> *Ibid.* p. 40.

<sup>74</sup> Benoît Falaize, *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, Cité nationale de l'histoire de l'immigration, Institut national de recherche, 2008, p. 12.

Si certains historiens, dans leurs interventions, regrettent la perte d'une histoire qui rassemble, peu s'attardent à la question du roman national ou comment le remplacer. Le groupement *Liberté pour l'histoire* représente bien l'ambiguïté qui règne. Nora énonce ce problème<sup>75</sup> sans pourtant émettre de solution, tiraillé entre une histoire scientifique qui tend vers la « vérité » et la nécessité d'un récit qui unifie. Cependant, certaines interventions abordent ce sujet. Falaize et Lanteaume<sup>76</sup> proposent de faire l'enseignement de l'histoire autrement. Focaliser sur les lieux communs du passé, dont la relation entre colonisateurs et colonisés, peut, avec la distance scientifique, être rassembleur. Liauzu<sup>77</sup> aborde aussi la question avec précision en évoquant le communautarisme « national » imposé par la loi de 2005 qui menace de provoquer des contre-communautarismes. L'historien recommande aux jeunes de connaître le pourquoi de ce vivre ensemble. Malgré ces tentatives, les historiens sont muets devant ce processus irréversible<sup>78</sup>. Ce constat démontre le manque de discernement des historiens quant aux origines de la crise; non seulement l'importance du déclin du roman national dans la naissance de la crise est sous-estimée, mais il est rarement évoqué. Pourtant, la loi de 2005 représente bien une tentative de retour au « roman national », à une interprétation qui manque de nuances et qui ignore les contradictions.

---

<sup>75</sup> Pierre Nora et Françoise Chandernagor, *Liberté pour l'histoire*, Paris, CNRS Éditions, 2008, p. 21.

<sup>76</sup> *Libération*, 2 décembre 2005.

<sup>77</sup> *Le Monde diplomatique*, avril 2005.

<sup>78</sup> Keslassy et Rosenbaum, *Mémoire vive*, p. 114.

## 2.2 Fracture mémorielle : crise identitaire et passé colonial

La mobilisation de ces groupes minoritaires découle en partie d'un profond malaise identitaire. Le désir de reconnaissance historique, mais surtout mémorielle, de la part de la société se manifeste par des revendications auprès des milieux politiques. La crise de 2005 est le résultat de l'une de ces revendications. L'historiographie identifie la quête identitaire comme étant à l'origine des maux mémoriels que connaît la France. Elle est compréhensible par l'entremise d'un brusque changement au plus profond de la société française. Ce bouleversement, que certains historiens évoquent avec prudence comme une « accélération » de l'histoire<sup>79</sup>, a provoqué une perte des rituels et une diversification sociale et culturelle qui s'accompagne d'une multiplication rapide des mémoires. L'immigration ne peut pas, à elle seule, expliquer cette diversification; la démarche identitaire est le fait de plus d'un groupe.

Les communautés mémorielles inscrivent cette démarche dans un devoir de mémoire. S'impose ainsi la responsabilité morale de se souvenir du passé. En ce sens, les événements historiques les plus marquants sont actualisés et occupent la totalité du discours communautariste. Quant à l'État, il investit aussi le domaine de la mémoire pour tenter de trouver des solutions à ce problème qu'il considère comme à l'origine des tensions sociales, symbolisées ultérieurement par la crise des banlieues. Comme le souligne Sénac, les acteurs politiques considèrent le « creuset » français comme étant dysfonctionnel et cherchent des pistes de solutions parmi les autres modèles d'intégration<sup>80</sup>.

---

<sup>79</sup> René Rémond, *Quand L'État se mêle de l'histoire*, Paris, Stock, 2006, p. 97.

<sup>80</sup> Réjane Sénac, *L'invention de la diversité*, Paris, Presses universitaires de France, 2012, p. 87.

Pour les deux grandes familles politiques de France, le problème existe et deux visions s'affrontent. La droite incarnée par l'UMP va s'écarter du concept d'identité au profit de la diversité. À l'inverse de l'« Égalité réelle » prônée par le PS, la diversité, telle que définie par la droite, mise sur l'intégration économique et individuelle sur fond de discrimination positive. Ce terme est utilisé dans une perspective concurrentielle où tous les individus d'une société doivent incorporer le marché de la finance. Pour Sénac, cette mesure mine le principe d'égalité du modèle républicain français, tandis que le projet socialiste souffre d'ambiguïté en ce qui concerne la cohésion entre une société égalitaire et une société qui doit tenir compte de la diversité<sup>81</sup>. Si elle est perçue comme une richesse, la diversité peut être associée à l'individualisme et à l'idéologie libérale. C'est cette option qui est adoptée par la droite au pouvoir, et qui débouche par la création du *ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire* en 2007. Né de l'inquiétude grandissante envers ces revendications toujours plus nombreuses, ce nouveau ministère tente d'y opposer une identité française qui pourrait servir de balise à l'intégration. Cependant, la confusion qui règne autour de l'identité française complexifie les débats, et l'intervention du gouvernement alimente la controverse au lieu d'établir des nouveaux paramètres d'intégration.

Entre les revendications identitaires des groupes minoritaires et l'interprétation qu'en fait le milieu politique, une autre réalité existe. Dominique Schnapper démontre que le modèle d'intégration français fonctionne mieux que le multiculturalisme et que les autres

---

<sup>81</sup> *Ibid.* p. 262.

modèles d'intégration<sup>82</sup>. Le « creuset français », malgré le discours contradictoire du milieu politique, permet aux immigrants de se sentir plus français que dans toutes autres terres d'accueil. Cette disparité complique la question de l'identité; les problèmes sont plus de l'ordre de la perception que de la réalité concrète.

La plupart des historiens ont abordé l'identité sous le couvert du communautarisme. Peu d'historiens, hormis Noiriel et Liauzu, énoncent l'identité comme étant un phénomène plus profond; la plupart font l'amalgame identité/communautarisme dans leurs interventions. Pour ceux-ci, la quête identitaire rime nécessairement avec le repli communautaire, surtout quand il s'inscrit dans le cadre du couple colonisateur/colonisé. Souvent spécialistes de la période coloniale<sup>83</sup>, les historiens qui sont intervenus dans les débats ont bien cerné les enjeux entourant cette période de l'histoire de France, ainsi que son traitement au sein de la société et à l'école. Cependant, les historiens ont accepté d'emblée les autres acteurs qui transposent la fracture coloniale sur la fracture sociale<sup>84</sup>. Par ce fait, l'action du politique sur la mémoire et l'histoire fut légitimée. En faisant de ce problème identitaire une crise sociale, la promulgation de lois mémorielles est une entreprise justifiée; l'État a le devoir de répondre aux maux de la société. La crise des banlieues, symbole du malaise social, profite aux politiciens qui y transposent la question identitaire sur fond de passé colonial qui ne

---

<sup>82</sup> Dominique Schnapper, «Intégration nationale et intégration des migrants : un enjeu européen», *Question d'Europe*, n°90, Fondation Robert Schumann, 25 février 2008, [en ligne], [www.robert-schuman.eu](http://www.robert-schuman.eu) (page consultée le 6 juin 2012).

<sup>83</sup> Claude Liauzu, Guy Pervillé, Benjamin Stora...

<sup>84</sup> Romain Bertrand, *Mémoires d'empire : La controverse autour du «fait colonial»*, Broissieux, Éditions du Corquant, 2006, p. 129.

ne passe pas. Dès lors, les historiens intègrent ce thème à l'historiographie<sup>85</sup> de la crise de 2005 et l'imposent comme élément central dans la compréhension de la société française.

La formation des lobbies mémoriels est le phénomène qui découle naturellement de ces revendications. Les historiens ont bien établi que les groupes minoritaires couvrent l'horizon politique français, s'inscrivant autant dans la gauche et la droite traditionnelles que dans les extrêmes. Cette utilisation de la mémoire coloniale ne semble pas étonner outre mesure les historiens; les travaux de Stora et de Liauzu ont souvent fait mention de ce phénomène<sup>86</sup>. Cependant, la vigueur de ces lobbies a peut-être surpris les historiens qui, non seulement font face à la loi de 2005, mais sont témoins de manifestations mémorielles planifiées comme l'érection de la stèle de Marignane en mémoire des disparus de l'OAS ou l'allumage de la flamme du soldat inconnu par l'ADIMAD. Un clivage entre la mobilisation de la mémoire comparativement à celle des historiens est évident. En ce sens, l'éclatement du roman national et la quête identitaire alimentent les lobbies qui entrent dans une concurrence active des mémoires, parfois soutenue ou condamnée par les politiques.

Ce qui caractérise ces revendications, selon une partie de l'historiographie, est la « victimisation » de ces groupes minoritaires. Ces mémoires en concurrence expriment une période douloureuse du passé dont les héritiers se réclament. Les entrepreneurs de mémoire, qu'ils soient pieds-noirs, descendants d'esclaves ou immigrants ou fils d'immigrants issus des anciennes colonies, portent les stigmates d'un passé traumatisant. Ces groupes se calquent sur le modèle de la Shoah. La loi Gayssot inspirée du procès de Nuremberg,

---

<sup>85</sup> *Ibid.*

<sup>86</sup> Benjamin Stora, *Le transert d'une mémoire : De l'«Algérie française» au racisme anti-arabe*, Paris, La Découverte, 1999, 147 p. et Claude Liauzu (dir.), *Colonisation : droit d'inventaire*, Paris, Armand Colin, Coll. « Les enjeux de l'Histoire », 2004, 352 p.

première loi mémorielle, interdit la négation de crime contre l'humanité. En ciblant le révisionnisme symbolisé par Faurisson, la loi établit une histoire officielle et répond au besoin de reconnaissance d'une communauté. Les lois subséquentes feront de la loi Gayssot un modèle et répondront avant tout à une reconnaissance mémorielle pour les communautés qui envient la situation des légataires mémoriels de la Shoah. Bien que l'on retrouve de nombreux historiens parmi les détracteurs de la loi Gayssot, un retour en arrière semble bien difficile. Comme l'exprime René Rémond, penser abolir la loi Gayssot pourrait être interprété comme un acte de provocation dans un débat où la ligne est mince entre critique nuancée et antisémitisme<sup>87</sup>. La réaction des historiens à cette « victimisation » est teintée par les tendances politiques et par l'historiographie. Cette victimisation exprime un désir de reconnaissance par l'État qui, pour plusieurs, symbolise une forme de repentance.

Les divergences entre historiens ont rapidement débordé le clivage droite/gauche de la politique française. Les adhérents aux thèses « révisionnistes » de la période coloniale ont accusé leurs confrères de faire de la repentance<sup>88</sup>. La plupart des historiens ont néanmoins évité de faire de ce thème un débat, en tenant un discours modéré basé sur la recherche, tandis que le milieu politique s'est approprié ce terme pour promouvoir son agenda. Il faut préciser que le concept de « victimisation » n'est pas le lot de toutes revendications mémorielles. Comme le souligne Nicolas Offenstadt<sup>89</sup>, la recherche de reconnaissance peut se faire sans douleur et sans exiger qu'on légifère sur le passé. Cependant, l'ensemble des historiens n'a pas perçu dans cette « victimisation » l'importance du témoignage, du désir

---

<sup>87</sup> René Rémond, *Quand l'État de mêle de l'histoire*, Paris, Édition Stock, 2006, p. 29.

<sup>88</sup> Daniel Lefevre, *Ibid.*

<sup>89</sup> Nicolas Offenstadt, « Johann Michel : Gouverner les mémoires. Les politiques mémorielles en France. Un ouvrage discutable sur les enjeux de mémoire. », *CVUH*, [En ligne], [www.cvuh.blogspot.ca](http://www.cvuh.blogspot.ca) (page consultée le 20 juin 2012).

d'une participation personnelle à la mémoire collective. La grande popularité des témoignages des survivants de la Shoah ou celles des poilus démontre un engouement pour ce type de mémoire. Christophe Prochasson affirme que la société est entrée dans une ère de la victime et que la médiatisation du témoignage démontre l'importance qu'on accorde au sentiment au détriment de la raison<sup>90</sup>. Dans cette perspective, ce n'est pas tant une concurrence des mémoires à laquelle on assiste, mais plutôt à une concurrence des paroles<sup>91</sup>.

### 2.3 L'historien dans l'espace public

C'est le piège dans lequel les historiens se sont engouffrés. Les interventions faites dans le cadre de la loi de 2005 expriment la relation existante entre leur rôle, celui des politiciens et celui des groupes mémoriels. Les historiens s'alignant sur *Liberté pour l'histoire* ou sur le CVUH n'ont pas cherché à discréditer la parole des deux autres acteurs de la crise. Si le premier groupe défend toute législation sur l'histoire et le second fait appel à la vigilance, tous s'entendent sur la légitimité d'aborder la question de l'histoire et de la mémoire par l'ensemble des acteurs. Cette égalité dans la parole, comme le souligne Garcia<sup>92</sup>, est inhérente aux médias de tout acabit qui prônent cette démocratisation. Une telle équation fait abstraction du poids académique qui accompagne l'historien dans les interventions qu'il fait. Même si Rémond<sup>93</sup> a souligné l'incompétence scientifique des politiciens pour légiférer sur la question et que les interventions ont mis en évidence

---

<sup>90</sup> Christophe Prochasson, *L'empire des émotions : les historiens dans la mêlée*, Paris, Demopolis, 2008, p. 105.

<sup>91</sup> Patrick Garcia, France 2005 : une « crise historique » en perspective, Bogumil Jewsiewicki et Érika Nimis (dir.) *Expériences et mémoire. Partager en français la diversité du monde*, Paris, L'Harmattan, 2008, p. 348.

<sup>92</sup> *Ibid.*

<sup>93</sup> Rémond, *La loi et l'histoire*, p. 771.

l'instrumentalisation de l'histoire par les lobbies mémoriels, jamais les historiens n'ont imposé leur expertise aux deux autres acteurs. Les raisons évoquées pour cette retenue se trouvent elle-même dans cette démocratisation de la discipline et du caractère public de la mémoire. Les historiens ont perdu de ce fait un certain magistère dans l'espace public, élément qui explique en partie la crise et qui fut ignoré par les interventions.

Élément irréversible, la crise mémorielle s'est aussi nourrie du vide médiatique laissé par les historiens. Sans disparaître de l'espace public, la discipline historique a isolé en partie les historiens dans des paramètres institutionnels. En ce sens, ils ont délaissé une histoire pragmatique essentielle pour communiquer de nouvelles connaissances scientifiques à l'ensemble de la société<sup>94</sup>. Cette absence des canaux de communication avec le domaine public explique en grande partie les moyens utilisés par les historiens lors de la crise<sup>95</sup>. Les nombreuses pétitions, les interventions dans les journaux et la création d'association démontrent un manque de cohésion qui confirme leur déficit d'organisation antérieur à la crise. Ce problème s'explique en partie par la transition de l'historien-savant à l'historien-expert<sup>96</sup>. Ce dernier s'est formé sur le long terme dans sa participation dans les procès pour crime de guerre et pour commenter les commémorations ou les enjeux politiques<sup>97</sup>. Comme le souligne Zelis, l'historien est maintenant un témoin<sup>98</sup> amené à parler d'évènements auxquels il n'a pas assisté, et cela au détriment du rôle de chercheur qui concorde plus à ses compétences. Cette participation ponctuelle contredit la nature de l'historien, car il est formé

---

<sup>94</sup> Marie-Claire Lavabre et Dominique Damamme, «Les historiens dans l'espace public», *Société contemporaine*, vol. 39, 2000, p. 16.

<sup>95</sup> Guy Zelis, «Pour un usage social du passé et une utilité sociale de l'histoire», dans Guy Zelis, dir., *L'historien dans l'espace publique*, Loverval, Éditions Labor, 2005, p. 7.

<sup>96</sup> *Ibid.*

<sup>97</sup> Rémond, *La loi et l'histoire*, p.770.

<sup>98</sup> Guy Zélis parle d'un détournement du témoignage.

dans une éthique de travail scientifique. L'accélération de l'information, qui demande des réponses courtes et rapides complique sa tâche. S'il désire maintenir la même rigueur, il doit nuancer ses réponses, ce qui ne représente pas un attrait pour les médias<sup>99</sup>. Cette réalité éloigne plusieurs historiens du monde médiatique, ce qui n'est pas le cas chez les autres acteurs de la crise. Le milieu politique possède inévitablement des structures de communications efficaces, et la crise a démontré qu'elles sont aussi opérantes du côté des lobbies mémoriels.

## **2.4 Cul-de-sac politique**

La crise revêt également une dimension politique. Au-delà du caractère électoraliste de la loi, souligné par Rémond et Liauzu, un autre aspect échappe aux historiens : la structure politique. En effet, la loi de 2005 émerge dans un cadre électoral où l'UMP se bat avec le Front national dans certaines circonscriptions du sud. Le vote Pieds noirs étant crucial, l'UMP a répondu aux attentes des lobbies de cette communauté. Cependant, le jeu politique contemporain, qui impose une concurrence dans le champ militant et parlementaire, s'emploie de multiples façons. Comme le démontre la tentative du 22 novembre 2011, le désir de déstabiliser l'adversaire pousse les partis politiques à s'approprier des causes proposées par des lobbies, même extérieur à l'histoire mémorielle de la France. Ce phénomène, inhérent à la structure politique, persiste jusqu'aujourd'hui, et ce

---

<sup>99</sup> Xavier Rousseau, «Distance et engagement de l'historien», dans Guy Zelis, dir., *L'historien dans l'espace publique*, Loverval, Éditions Labor, 2005, p. 134.

depuis la loi Gayssot. Cependant, le politique et les lobbies profitent dans le cas de la loi de 2005 du manque de consensus. Tout comme le « génocide » arménien, les conséquences de la colonisation soulèvent encore des débats parmi les historiens qui laissent un espace vacant à leur utilisation et à l'interprétation. Contrairement à la Shoah, qui malgré les rares cas de révisionnisme, fait l'unanimité, les politiciens peuvent utiliser le travail d'un historien, tout en faisant fit des débats en cours, et cela dans le but d'accomplir leurs objectifs. Cependant, et malgré le manque de consensus sur le thème colonial, la menace d'une histoire officielle unifie les historiens. Cette mobilisation provoque un recul du politique qui démontre que, malgré l'instrumentalisation de leurs recherches, ils peuvent neutraliser cette pratique.

## **2.5 Le rôle de l'histoire et de l'historien**

Le dénouement de la crise impose une analyse du rôle de l'historien. Peu abordé parmi les interventions, ce thème prend de l'ampleur dans l'historiographie de la loi de 2005. Défendre la liberté académique et la démarche scientifique fut le premier rôle que les historiens ont adopté lors des débats. Tous se préoccupent de l'instrumentalisation de l'histoire, mais peu avancent de solution quant au règlement de la crise mémorielle. Quelques interventions abordent cependant la question. Falaize et Lantheaume tentent une solution au moment du paroxysme de la crise. En se basant sur le modèle de l'histoire rassembleuse, les deux historiens proposent une réforme de l'enseignement colonial. Au-delà de l'année 2006, le rôle de l'historien pour diminuer les impulsions mémorielles soulève de nombreuses interrogations. Les récents travaux démontrent une volonté d'apporter des éléments de réponse à cette question. Dans la tentative d'apaiser les tensions, plusieurs solutions qui ne concernent pas les historiens s'imposent.

La solution socio-économique est la plus répandue, la mobilité sociale est identifiée comme un facteur qui apaise des tensions sociales.<sup>100</sup> La crise des banlieues, tout comme les émeutes en Grande-Bretagne, tend à démontrer qu'un environnement économique fragile affaiblit la cohésion sociale<sup>101</sup>. Bien que cet élément semble essentiel à la compréhension de la crise, les historiens ont ignoré son importance. Comme le démontre Noiriel<sup>102</sup>, l'intégration est plus facile dans un contexte économique favorable. On dénote dans la situation économique en France au début des années 2000 une baisse du chômage. Cependant, le taux d'emploi chez les 15-24 ans a diminué entre 1975 et 2005 de 20%, pour passer à un taux de 50% à moins de 30%. Pour ce qui en est des Zus<sup>103</sup>, le taux de chômage est approximativement 1,5 fois plus élevée que dans des zones hors Zus et cela indépendamment du niveau de diplomation. Bien que le problème de la pauvreté explique en grande partie la crise des banlieues, les débats sur la loi de 2005 qui la précède n'en font pas état. Le lien entre crise identitaire et crise économique n'est pas établi, et empêche les historiens de cerner la nature économique de la crise.

Une autre solution apportée par l'historiographie concerne la création d'un projet mobilisateur qui pourrait, aux dépens du communautarisme, former à long terme une unité au sein de la société française. En faisant abstraction des thèses qui prônent un impossible retour au roman national, un projet de société semble pour plusieurs intervenants une solution plausible à la sortie de crise. Cette thèse emprunte plusieurs voies, l'une propose

---

<sup>100</sup> Keslassy et Rosenbam, *Mémoire vive*, p. 129.

<sup>101</sup> Richard Wilkinson et Kate Pickett, «The poison of inequality was behind last summer's riots», *The Guardian*, le 5 août 2012.

<sup>102</sup> Gérard Noiriel, *Immigration, antisémitisme et Racisme*, p. 559.

<sup>103</sup> Les zones urbaines sensibles sont des entités créées en 2003 qui représente des quartiers défavorisés des grandes villes de France. Les banlieues sont généralement des ZUS.

une sortie du cadre historique pour embrasser un projet politique ou social, l'autre propose de souligner les prochains événements historiques et les incorporer dans une nouvelle mémoire collective à naître<sup>104</sup>. Emmanuel Hoog, maintenant président de l'AFP et qui n'a pas de formation d'historien, propose de miser sur de nouvelles aires géographiques communes, telles le pourtour méditerranéen, où, par le biais de la télévision, les populations recevront des informations communes. La diffusion de savoir rassembleur, dont une histoire plus inclusive, pourrait former à long terme une cohésion identitaire<sup>105</sup>. Cependant, à l'instar des autres ouvrages, la thèse de Hoog n'aborde pas l'historien comme faisant partie de la solution.

Pourtant, les historiens ont démontré que leur mobilisation peut engendrer des résultats probants et qu'ils ont un rôle à jouer dans l'espace public. Le dénouement favorable de la crise suggère que les relations médiatiques jouent un rôle primordial dans les politiques gouvernementales. En ce sens, les récents développements sur plan mémoriel démontrent la nécessité d'une présence continue des historiens dans l'espace public. La tentative du 22 décembre 2011 de promulguer une nouvelle loi mémorielle démontre la fragilité des gains obtenus. Malgré le rapport Accoyer qui recommande la fin des lois mémorielles, l'Assemblée nationale entérine une loi complémentaire à la loi « Gaysot » de 2001 qui fait de la négation du génocide arménien un acte répréhensible. Cette loi est une autre démonstration de l'instrumentalisation de l'histoire, cette fois possiblement à des fins politiques, avec la tentative d'adhésion de la Turquie à l'Union européenne, et électoralistes

---

<sup>104</sup> Emmanuel Hoog, *Mémoire année zéro*, p. 187.

<sup>105</sup> *Ibid.*, p. 184.

avec la communauté arménienne de France<sup>106</sup>. Heureusement pour les historiens engagés dans une lutte envers ce type de loi, elle est jugée inconstitutionnelle le 28 février 2012.

Si les historiens doivent occuper l'espace public, ils doivent le faire dans tous les domaines. Hoog a démontré, ce qui peut paraître évident, qu'une révolution de l'information s'est effectuée par le biais d'internet<sup>107</sup>. De nombreux sites consacrés à l'histoire vulgarisée coexistent avec des sites plus sérieux et des articles scientifiques en ligne, difficiles d'accès et souvent payants. Ces sites disparaissent et apparaissent rapidement et sont le fruit d'entrepreneurs de mémoire qui, par manque de rigueur ou délibérément, peuvent déformer les connaissances de l'histoire scientifique. Ce phénomène, loin de ralentir, peut exacerber les tensions mémorielles avec la possibilité pour des individus d'apprendre ou colporter des connaissances erronées ou partielles. Les historiens se doivent d'entreprendre un travail sur la toile, à l'instar de *Liberté pour l'histoire* et du CVUH, non pour répondre aux informations circulés, mais pour présenter une alternative fiable. Transmettre des connaissances issues de la recherche scientifique permet non seulement d'apporter des réponses à un questionnement mémoriel, d'apaiser les tensions au sein de la société française, mais aussi d'adopter une position moins passionnelle envers l'histoire.

---

<sup>106</sup> CVUH, «La loi sur les génocides, «Le cas arméniens et l'écriture de l'histoire : la position du CVUH.», *CVUH*, [En ligne], [www.cvuh.blogspot.ca](http://www.cvuh.blogspot.ca) (page consultée le 19 juin 2012).

<sup>107</sup> Hoog, *Mémoire année zéro*, p.109.

## 2.6 Conclusion

La crise de 2005 est avant tout signe d'un morcellement inévitable des mémoires causé par la fin du roman national. Les groupes communautaires ont formulé des revendications identitaires en quête de reconnaissance ancrées justement ou injustement dans une « victimisation ». Sur un fond de société postcolonial, des lobbies, en collaboration avec le milieu politique, ont instrumentalisé l'histoire pour en faire la loi de 2005. Les historiens ont en partie cerné l'ampleur de la crise sans pourtant comprendre qu'elle était inévitable et que leur isolement a permis à des mythes historiques de perdurer et à la mémoire d'occuper le devant de la scène.

De plus, l'ampleur des lobbies et leurs ramifications furent sous-estimées dans les interventions. L'appel des *Indigènes de la république* et des groupes favorisant une relecture positive de la période coloniale ont démontré une absence des historiens et surtout leur manque de préparation. En effet, le fait que ces groupes se sont organisés et ont opéré sans être confrontés à l'histoire scientifique démontre une faiblesse dans la communication du savoir. Autre facteur oublié par les historiens, l'égalité de la parole; la démocratisation des interventions a donné autant d'importance aux témoignages, aux sentiments qu'à la spécialisation académique. La crise concernant la loi de 2005 démontre que l'implication des historiens dans l'espace public est nécessaire non pas pour enrayer le communautarisme mémoriel et la crise identitaire, mais pour diminuer les tensions, rectifier les discours sans nuances et surtout rendre caduque toute tentative d'instrumentalisation de l'histoire. Les solutions proposées par le CVUH et *Liberté pour l'histoire* démontrent plus une complémentarité qu'une opposition, tandis que le récent évènement du 22 décembre 2011

illustre que les lois mémorielles sont un phénomène récurrent et que la vigilance est de mise pour éviter tout débordement.

## **Chapitre 3.**

### **Pédagogie de la mémoire**

L'analyse du rôle de l'historien ne peut se faire sans aborder la question de l'enseignement. Ce thème est l'épicentre des débats entourant la loi de 2005. L'article 4, qui propose un enseignement positif de l'œuvre coloniale à l'école, a certes réveillé le danger de la perte de la liberté académique, mais il soulève surtout le spectre de l'enseignement d'une histoire officielle. La mémoire se transpose ainsi dans le milieu scolaire. La crise ravive le débat sur le contenu des manuels scolaires et expose la réalité des débats mémoriels dans les institutions scolaires. Le tissu social s'étant diversifié, les étudiants sont de plus en plus issus de communautés qui transportent des mémoires qui leur sont propres. Transmise par leurs parents ou leurs communautés, cette mémoire peut entrer en conflit avec d'autres et créer des tensions. L'école devient alors un lieu de rencontre entre ces jeunes, porteurs de mémoire, et l'histoire scientifique. Il est aussi le principal espace public dans lequel l'historien agit, où son rôle est clairement défini.

#### **3.1 La mémoire à l'école**

Le débat de la mémoire à l'école dépasse le cadre de la loi de 2005. La pédagogie de l'histoire en France est, depuis toujours, une combinaison d'histoire et de mémoire. Plus récemment, l'enseignement de la Shoah a ouvert la porte à l'utilisation de la mémoire dans l'objectif de rendre compréhensible ce phénomène. Par le témoignage, la visite de site historique ou par l'éphémère idée du parrainage d'un enfant de la Shoah, les élèves sont confrontés à la mémoire comme introduction à l'histoire d'un génocide. Cet enseignement

est inspiré de la loi Gayssot qui légifère contre la négation de crime contre l'humanité et de génocide. La présentation dans le programme d'enseignement d'histoire de France suit cet énoncé, et définit la Shoah en utilisant la même terminologie se conformant ainsi à la loi mémorielle. Le programme d'histoire s'adapte donc aux lois mémorielles peu importe s'il comporte ou pas d'article imposant son contenu à l'école. Dans la même veine, la loi Taubira a elle aussi, influencé le programme d'histoire. Si l'esclavage est partie intégrante du programme d'histoire, l'importance qu'on lui accorde grandit après la loi<sup>108</sup>.

Le débat public, au gré des tensions sociales, se transpose ainsi sur le milieu scolaire et particulièrement dans la classe. Par les médias, le discours politique ou les lobbies mémoriels, l'actualité mémorielle s'ingère rapidement dans les relations entre les élèves ou les enseignants, vecteurs de ces idées. De plus, l'éclosion des débats mémoriels est favorisée par une pédagogie souvent inconsciente des enjeux de mémoire. Tout d'abord, la place prépondérante que la société et le programme d'histoire accordent au génocide juif produit une forte réaction en classe. Comme le souligne Benoît Falaize dans son enquête auprès des enseignants, les élèves issus des communautés maghrébines réagissent parfois négativement à cette facette de l'histoire<sup>109</sup>. Dans ce cas, c'est le danger de saturation qui guette ce thème<sup>110</sup>. Les élèves voient dans ce manque d'équilibre une injustice envers une mémoire douloureuse à laquelle ils s'identifient. Il est alors question de concurrence des mémoires et ils se crispent dans une position qui peut déborder sur l'antisémitisme.

---

<sup>108</sup> Corinne Bonafoux, Laurence Cock-Pierrepont et Benoît Falaize, *Mémoires et histoire à l'école de la république*, Paris, Armand Colin, 2007, p. 75.

<sup>109</sup> Benoît Falaize, «Esquisse d'une histoire de l'enseignement des génocides à l'école», dans *La fabrique scolaire de l'histoire*, sous la dir. de Laurence De Cock et Emmanuelle Picard, Marseille, Agone, 2009, p. 137.

<sup>110</sup> *Ibid.* p. 140.

Falaize met en garde contre une dénonciation sans nuance de cette réaction antisémite. Il faut, selon l'historien, analyser ce phénomène dans un cadre plus large. Sans pour autant minimiser la gravité des gestes, il faut chercher les causes dans le contexte social et dans l'actualité qui influencent les élèves en modifiant leur perception de l'histoire<sup>111</sup>. En ce sens, l'importation du conflit israélo-palestinien rejoint une partie des élèves qui prennent position en s'opposant aux juifs associés à Israël. Bien qu'ils n'aient pas de lien direct avec le peuple palestinien, ils adoptent, consciemment ou inconsciemment, plusieurs identités qui dépassent le cadre de la nation. Dans ce cas précis, l'identité arabe et religieuse (musulmane) supplante les autres identités<sup>112</sup>.

En ce sens, la mémoire de la guerre d'Algérie touche autant les élèves d'origine marocaine, tunisienne qu'algérienne. Ce syncrétisme identitaire, selon Falaize, suggère qu'il ne faut pas supposer de la mémoire des élèves. Elle n'est pas unique et surtout pas maîtrisée par les étudiants. Pour développer une conscience mémorielle, il faut d'abord posséder une culture historique, ce qui n'est pas nécessairement le cas pour la plupart d'entre eux<sup>113</sup>. La transmission de cette culture est donc plus le fait des débats publics entre acteurs mémoriels, d'où l'importance pour les enseignants de bien comprendre le discours mémoriel ambiant.

La loi de 2005 s'inscrit dans le sillon des autres lois mémorielles. Le caractère colonial concorde avec les aspirations mémorielles du temps. Quelques commentaires recueillis par l'enquête de Falaize soulignent un clivage mémoriel entre le corps enseignant et la clientèle. Les professeurs ne sont pas aussi outillés sur l'histoire coloniale et l'intérêt

---

<sup>111</sup> Bonafoux, De Cock-Pierrepont et Falaize, *Mémoires et histoire à l'école de la république* p. 98.

<sup>112</sup> *Ibid.*

<sup>113</sup> Evelyne Héry, «Le temps dans l'enseignement dans l'histoire», dans *La fabrique scolaire de l'histoire*, sous la dir, de Laurence De Cock et Emmanuelle Picard, Marseille, Agone, 2009, p. 63.

qu'ils portent à la Shoah n'est pas partagé par les élèves issus des anciennes colonies<sup>114</sup>. Dans la bataille médiatique contre la loi de 2005, les enseignants se sont rapidement rangés publiquement du côté des historiens. En effet, ils sont en première ligne et ils doivent gérer l'actualité et surtout les inconvénients d'une histoire imposée. Malgré l'abrogation de l'alinéa 4 concernant l'enseignement, le programme s'est adapté aux lacunes de l'histoire coloniale en lui donnant une plus grande part dans le nouveau programme de 2008. Cependant, plusieurs questions subsistent quant à la pédagogie de la mémoire et de l'histoire.

### **3.2 Les difficultés pédagogiques de la mémoire**

Le programme d'histoire au collège et au lycée impose des difficultés pédagogiques pour les enseignants. Le programme s'adapte lentement au gré des lois et revendications mémorielles, et ne permet donc pas de prévenir rapidement les tensions mémorielles en classe. Le contenu sur la colonisation/décolonisation ne semble pas adapté pour atteindre l'objectif du vivre ensemble apposé au cours d'histoire. Le rapport colonial est résumé dans un couple positif/négatif. Au lieu d'être basé sur un échange qui permet d'intégrer la rencontre coloniale dans le roman national, il est impensé et placé hors de l'histoire de France<sup>115</sup>. Les historiens, dans les débats qui ont suivi la loi de 2005, ont identifié qu'une histoire commune est nécessaire pour bien cerner le désir de vivre ensemble. Repenser le rapport colonial comme faisant partie de l'identité française permet de répartir cette matière

---

<sup>114</sup> *Ibid.* p. 100.

<sup>115</sup> Benoît Falaize, *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, Lyon, INRP, p. 213.

sur l'ensemble de l'histoire contemporaine de France, mais aussi d'installer un socle commun. En ce sens, la possibilité d'entrevoir la formation d'un nouveau roman national ne semble pas fantaisiste.

Cependant, il faut être prudent quand on tente d'inclure l'histoire coloniale dans l'optique de répondre à une pression mémorielle. Bien que l'immigration, en provenance des anciennes colonies, soit de plus en plus importante, d'autres groupes minoritaires issus de régions extérieures à la colonisation française peuvent se sentir ignorés. Cela introduit la question de l'histoire de l'immigration. Cette matière n'est pas comprise dans le programme d'histoire français comme sujet d'étude. Elle est abordée dans le cadre du cours de géographie et d'éducation civique, sociale et juridique. Pourtant, depuis les travaux de Noiriél, l'immigration est pensée comme partie indissociable de l'identité française<sup>116</sup>. Ne pas inclure cet élément isole l'élève issu de l'immigration qui ne peut s'identifier à l'histoire nationale. De plus, ce domaine fournit des outils nécessaires à l'enseignant qui peut ainsi ajuster la matière et problématiser des événements de l'actualité. Comme le confirment les conclusions sur la nature de la loi de 2005, les historiens ne doivent pas entrer dans une compréhension coloniale de la crise, mais plutôt l'aborder comme un problème d'inclusion historique des immigrants dans un contexte socio-économique difficile.

Une autre difficulté issue de la pédagogie de la mémoire et de l'histoire concerne la charge émotionnelle des sujets chauds de l'histoire. À titre d'exemple, enseigner la Shoah représente un défi dans la mesure où l'aspect moral s'oppose à l'aspect historique. Dans l'optique du devoir de mémoire, les enseignants utilisent des documents qui souvent relatent

---

<sup>116</sup> *Ibid.*, Noiriél, p. 644.

l'horreur. Il est nécessaire alors de s'interroger sur l'impact que de telles images peuvent avoir sur une clientèle plus jeune, d'où le tollé soulevé par le programme de parrainage d'enfants de la Shoah en CM2<sup>117</sup>. De plus, l'appel au témoignage amplifie le rapport émotionnel à la Shoah et complexifie l'arrimage à l'histoire scientifique. Les enseignants doivent ainsi trouver un équilibre entre les deux et ne pas tomber dans une sacralisation de la Shoah<sup>118</sup>, qui rejoint le problème de saturation.

Enseigner des pans de l'histoire qui éveillent d'autres mémoires victimaires prend pour modèle l'enseignement de la Shoah. Présenter des documents sur l'esclavage, tout comme le génocide juif, comporte une charge émotionnelle. De plus, la décolonisation, fortement représentée par la guerre d'Algérie, permet encore le témoignage de personne ayant vécu cette période douloureuse et remplace ainsi la parole des survivants de la Shoah qui s'éteint<sup>119</sup>. L'actualité du Proche-Orient à laquelle se joignent des témoignages doit être historicisée pour rendre intelligible le contenu et surtout éviter de sombrer dans le moralisme. Le programme doit donc tenir compte de ces nouveaux champs de mémoire, car une concurrence des mémoires est maintenant en place dans la classe. L'égalité est réclamée par la clientèle qui demande ainsi une reconnaissance du corps professoral qui représente aussi une institution et, de façon plus abstraite, l'État. Dans ce cas précis, la crise de 2005 démontre l'importance du témoignage. L'historien, comme l'enseignant d'histoire se doit d'être sur ses gardes et de ne pas mettre l'émotion de la parole sur un pied d'égalité au discours de la science historique.

---

<sup>117</sup> Le CM2 est l'équivalent de la 5<sup>ième</sup> année du primaire dans le système d'éducation québécois.

<sup>118</sup> Bonafoux, De Cock-Pierrepoint et Falaize, *Mémoires et histoire à l'école de la République*, p. 95.

<sup>119</sup> *Ibid.* p. 142.

### 3.3 Les perceptions sociales et ethniques dans l'établissement scolaire

L'établissement scolaire a pour but de créer une cohésion sociale et propose un programme qui s'adresse à l'ensemble de la clientèle. Cependant, l'universalisme forme un couple antinomique avec le communautarisme qui, comme expliqué précédemment, suscite des tensions en classe. Tout comme la mémoire pénètre l'école, les arguments énoncés par les acteurs des débats sur la loi de 2005 font de même. En adoptant l'angle ethnique pour analyser la crise identitaire, les historiens, politiciens et lobbies mémoriels transposent cette approche sur l'école. Comme le souligne Falaize, on assiste à l'ethnicisation des rapports sociaux à l'école et de ce qui en découle, le communautarisme<sup>120</sup>. Ce terme à connotation négative influence alors le comportement du corps professoral qui développe la hantise de souligner des marqueurs identitaires par peur de créer des divisions.

La relation enseignants/élèves peut alors se définir ainsi : les perceptions de l'enseignant sur les origines de l'élève déterminent la manière d'enseigner et la matière abordée. Comme le souligne Bonafoux, Falaize et De Cock-Pierrepoint, l'attention portée par les enseignants sur la réception de leurs discours, se perd dans un flou lexical dans leurs tentatives de définir la clientèle<sup>121</sup>. Entre nouveaux immigrants, ceux de deuxième ou troisième génération, et l'ensemble de la classe, l'enseignant ressent de la difficulté à enseigner un programme universel d'histoire. Le problème réside dans le fait de ne pas stigmatiser ces élèves issus de l'immigration qui, malgré les perceptions, possèdent souvent une culture commune à la majorité. S'il y a un enjeu de mémoire, une attitude qui souligne les différences peut exacerber ces tensions. De même, un discours universel qui n'attache

---

<sup>120</sup> *Ibid.* p. 103.

<sup>121</sup> *Ibid.* p. 105.

pas d'importance au mémoire particulière, peut renvoyer un individu dans la mémoire collective de sa communauté.

L'apprentissage du pourquoi du vivre ensemble, comme le souligne Liauzu, doit se transposer dans la salle de classe. En France, l'école publique possède la caractéristique d'être un agent de socialisation et d'acculturation<sup>122</sup>. Cependant, les clivages représentés par les enjeux mémoriels sont envenimés par les moyens insuffisants de l'école publique<sup>123</sup> et par un enseignement de l'histoire qui exclut l'auditeur comme acteur historique. Les élèves, comme établi précédemment, ne contrôlent pas totalement l'identité qui leur est apposée par l'entremise des médias. L'école est un moment charnière dans la définition identitaire de l'adolescent. Il est alors fragile à l'influence de son environnement et ne pas « figer » la clientèle dans une histoire « fataliste »<sup>124</sup> est essentiel. Son intégration, comme le démontre l'analyse de la crise de 2005, est plus complexe qu'une crise identitaire. Falaize démontre que la situation socio-économique et la ségrégation urbaine que subissent ces élèves, peuvent, elles aussi, être un facteur déterminant pour une intégration réussie dans la société.

### **3.4 Stratégies pédagogiques**

Les enseignants sont confrontés à une situation pédagogique difficile. Introduire en classe des enjeux de mémoire s'avère délicat. L'utilisation de l'histoire et la médiatisation des enjeux mémoriels influencent l'intérêt de la clientèle et doivent en faire de même pour l'enseignant. Celui-ci doit, dans le cadre spatio-temporel du cours, intégrer la mémoire de

---

<sup>122</sup> Samir Saul, «Le modèle d'intégration français face à la diversité : un aperçu historique», dans Lorraine Derocher, Claude Gélinas, Sébastien Lebel-Grenier et Pierre Noël (dir.), *L'État Canadien et la diversité culturelle et religieuse, 1800-1914*, Québec, Presse universitaire de Québec, 2007, p. 174.

<sup>123</sup> *Ibid.*

<sup>124</sup> Bonafoux, De Cock-Pierrepont et Falaize, *Mémoires et histoire à l'école de la République*, p. 146.

façon diachronique et synchronique<sup>125</sup> pour susciter une vision à long terme de la relation mémoire et histoire. Cette stratégie tend à distancer l'association, que peuvent faire les élèves de l'actualité, de l'actualité à l'histoire, et de ce fait, d'éloigner la possibilité pour l'élève d'appliquer des éléments de mémoire à l'histoire. Cette méthode, prônée par Falaize et Tutiaux-Guillon, Bonafoux et De Cock-Pierrepoint, répond à l'enseignement de la démarche scientifique, à l'idéal rassembleur et citoyenne de l'histoire, rôles que lui accole la société. De plus, elle pondère les enjeux mémoriels portés par des quêtes identitaires ou éveillées par les entrepreneurs de mémoire.

Une autre stratégie pédagogique consiste à aborder l'enjeu de mémoire comme sujet en classe. Comme le souligne Charles Heimberg<sup>126</sup>, l'étude des mécanismes de la mémoire et de l'histoire permet à l'élève de comprendre ce qui lui est suggéré par l'espace public<sup>127</sup>. Pour appuyer la proposition de l'enseignant, l'étude de cas réels peut s'avérer fructueuse pour comprendre les tensions mémorielles. Cette méthode permet ainsi à l'enseignant de répondre rapidement à une demande mémorielle au-delà du programme d'histoire plus statique. L'étude de cas est aussi l'occasion de mettre en pratique une méthode scientifique utile à la compréhension de l'histoire, et surtout de compenser la charge émotionnelle communiquée par une mémoire à caractère victimaire.

---

<sup>125</sup> Diachronique signifie l'enseignement d'un concept sur le long-terme tandis que synchronique s'évertue à faire une comparaison dans un même espace temps.

<sup>126</sup> Bonafoux, De Cock-Pierrepoint et Falaize, *Mémoires et histoire à l'école de la République*, p. 142.

<sup>127</sup> Charles Heimberg propose une activité originale qui consiste à faire entrer un complice au début du cours et qui donne au professeur un papier. Ensuite, après un certain temps, il demande aux élèves de relater l'évènement par trois questions : Qui était-ce? Qu'a-t-il fait? Quelle a été votre impression? Les réponses varient et la comparaison enrichit l'analyse. Charles Heimberg, *L'Histoire à l'école, mode de pensée et regard sur le monde*, ESF éditeur, p. 70.

Dans un même ordre d’idée, Nicole Tutiaux-Guillon, propose une stratégie pédagogique basée sur le constructivisme critique et le socioconstructivisme<sup>128</sup>. Les élèves doivent de façon collective ou individuelle construire des apprentissages à partir de connaissances antérieures par le biais d’activité en classe. Il est alors recommandé aux élèves d’intervenir dans la classe, ce qui peut démontrer la complexité de la mémoire. Dès lors, des interprétations ou des conclusions, souvent communiquées par des acteurs mémoriels de l’espace public, peuvent être nuancées ou même infirmées. Il va de soi que l’enseignant d’histoire ne doit pas perdre de vue la praxis historienne pour donner un sens aux débats.

Cependant, ces différentes stratégies pédagogiques entrent en conflit avec l’enseignement magistral, ce qui rend problématique la transmission des savoirs historiques. La nécessité de communiquer des données, essentielle pour la compréhension de l’histoire, oblige les enseignants à se servir de la méthode traditionnelle de l’exposé, ce qui ampute sur le temps alloué aux situations d’apprentissage par la pratique. Heureusement, le programme scolaire comprend deux heures par semaine d’*Itinéraire de découverte* inspiré de la pédagogie par projet. Cette méthode favorise les prescriptions pédagogiques précédemment énumérées, car il procure au professeur et aux élèves une occasion de débattre, d’analyser des sources ou d’approfondir des études de cas. De plus, la collaboration entre les élèves est favorisée par le socioconstructivisme et peut révéler des enjeux de mémoire parfois subtil dans la culture commune ou issue de leur communauté.

---

<sup>128</sup> Bonafoux, De Cock-Pierrepont et Falaize, *Mémoires et histoire à l’école de la République*, p. 142.

Pour ce qui est de la documentation nécessaire pour entreprendre une telle activité, les sources disponibles sont aussi nombreuses que les intrusions de la mémoire dans l'espace public. Que ce soit par la projection d'un extrait vidéo, de journaux, d'articles ou d'un site internet, la diversité des sources facilite la tâche de l'enseignant. Bien entendu, l'analyse des sources issues de la manifestation de la mémoire demande une vigilance supplémentaire. Utiliser un document qui ne serait pas représentatif peut entraîner des résultats éronnés et une mauvaise interprétation des tensions mémorielles au sein de la société. À la faveur des enseignants, l'utilisation de la mémoire émane souvent des lobbies mémoriels organisés ou de l'État<sup>129</sup>. Les enseignants peuvent donc analyser de manière historique la démarche de ces groupes et confirmer leur représentativité auprès de leurs communautés.

Outre la pédagogie en classe, il est nécessaire d'aborder un sujet chaud de la mémoire à l'école : le manuel d'histoire. De tout temps, le manuel d'histoire est considéré comme étant un acteur pédagogique qui expose une vision politique et/ou épistémologique de l'histoire. Le manuel d'histoire en France n'a pas un contenu nécessairement calqué sur le programme d'histoire. L'éditeur et les auteurs disposent de la liberté académique pour rédiger un ouvrage basé généralement sur les avancées historiographiques. Comme le souligne Falaize, la majorité de ces ouvrages devance souvent les débats et les lois de nature mémorielle<sup>130</sup>. Par ignorance, les acteurs publics des débats mémoriels leur reprochent de ne pas couvrir des sujets tels la colonisation ou la traite des esclaves.

Cependant, si les manuels d'histoire ont entrepris de répondre à une demande mémorielle et tentent par cela d'élargir la définition de l'histoire de la France, un

---

<sup>129</sup> L'exemple du site internet du gouvernement du Canada sur de la guerre de 1812, représente bien une manifestation mémorielle de la part d'un organisme officiel.

<sup>130</sup> Bonafoux, De Cock-Pierrepont et Falaize, *Mémoires et histoire à l'école de la République*, p. 73.

mouvement opposé semble y voir une repentance<sup>131</sup>. L'argument s'inspire des divisions qui sont survenues entre les historiens lors des débats de 2005. Enseigner une histoire qui tient compte de plusieurs revendications mémorielles va à l'encontre, pour certains historiens, de la fonction d'intégration qu'on applique à l'histoire. Ils déplorent, en ce sens, le manque d'accent sur les personnages importants de l'histoire de France. Cependant, Falaize spécifie qu'une troisième voie existe entre célébration de l'histoire nationale et évacuation de celle-ci<sup>132</sup>. Pour l'historien, il est primordial de se tenir près d'une histoire la plus scientifique possible, de rapprocher le présent du passé pour rendre intelligible l'actualité. En s'inspirant de Ricœur, Falaize milite ainsi pour une « juste pédagogie », une histoire critique qui tient compte de la mémoire<sup>133</sup>.

### 3.4 Conclusion

La réflexion sur la présence de la mémoire à l'école s'inspire de la crise mémorielle qui a secoué la France. Tant du côté législatif que de celui de la médiatisation des enjeux de mémoires, les implications de 2005 se transposent dans le milieu scolaire. Des auteurs tels que Lantheaume et Tutiaux-Guillon cernent les difficultés imposées aux enseignants d'histoire. La mémoire, vivante et dynamique, influence les élèves, les enseignants et les programmes scolaires. Falaize démontre que, devant l'urgence des enjeux de mémoire, l'enseignant ne peut pas se défilier en présence de ces sujets chauds. Il doit alors composer avec des événements sensibles qui déterminent sa pédagogie. La question morale s'impose d'abord.

---

<sup>131</sup> Jean Sévilla, *Le Figaro*, 24 août 2012.

<sup>132</sup> Falaize, *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, p. 214.

<sup>133</sup> Bonafoux, De Cock-Pierrepont et Falaize, *Mémoires et histoire à l'école de la République*, p. 151.

À l'instar des lois mémorielles, la Shoah est l'instigateur de ce dilemme, le caractère moral de son enseignement empiète sur le caractère scientifique qu'il doit revêtir. Pour prévenir une dérive émotionnelle, l'historien doit maintenir une constante proximité à la praxis historique. L'étude de la Shoah démontre aussi la concurrence des mémoires à l'école. S'attarder trop longtemps à cette partie de l'histoire peut causer la saturation du sujet et entraîner une réaction négative de la clientèle. De plus, l'enseignant est confronté à un changement de mémoire. Les élèves, de plus en plus issus de communautés provenant des anciennes colonies, sont porteurs de mémoire plus récente. Celle-ci n'est pourtant pas parfaitement maîtrisée par les élèves. Souvent imposée par la médiatisation des débats, cette mémoire répond aux enjeux du présent. L'histoire coloniale, la guerre d'Algérie et la traite des esclaves s'imposent comme matière incontournable. L'enseignant doit alors équilibrer les différentes mémoires.

Le programme d'histoire pose aussi de nombreuses difficultés aux enseignants qui doivent souvent repenser leur compréhension de l'histoire pour répondre aux enjeux mémoriels qui y sont traités. En plus de la Shoah, ils doivent maintenant aborder la guerre d'Algérie plus en profondeur, tout comme la traite des esclaves jusqu'au génocide arménien. Les enseignants doivent, pour appliquer cette formule, s'inspirer des avancées historiographiques de l'histoire de l'immigration. Remettre ce sujet comme partie intégrale de l'histoire de France peut générer une inclusion de « leur » histoire à une histoire commune. La même méthode doit être appliquée à l'histoire de la colonisation qui ne doit plus être considérée comme extérieure au développement de l'identité française. En ce sens, cette piste de solution peut se transposer de l'école à la société.

Si les manuels d'histoire semblent devancer, dans leur contenu, les débats mémoriels dans la société, le programme doit cependant s'adapter rapidement et surmonter les difficultés administratives et académiques. Malgré le fait que le thème de l'immigration soit encore absent, le nouveau programme de 2008 a réglé certaines lacunes quant à la colonisation. En attendant que les programmes d'histoire s'adaptent parfaitement à l'intégration des enjeux de mémoire, l'enseignant d'histoire a la possibilité d'utiliser des techniques pédagogiques susceptibles de les rendre intelligibles. Tout d'abord, il doit repenser ses perceptions et le symbole qu'il représente. Les étudiants sont pour la grande majorité nés en France et possèdent toute une culture commune. Les classer ou les catégoriser dans une identité particulière peut modifier l'approche et le contenu de la matière. L'enseignant représente aussi, même s'il ne l'est pas, l'émissaire de la société. Or, les tensions mémorielles se posent souvent comme une lutte contre l'État pour une reconnaissance. Cette situation représente un moment privilégié pour désamorcer les tensions mémorielles par l'entremise d'une multitude de méthodes adaptées à sa compréhension. Il est possible de l'aborder en tant que phénomène, soit par une étude de cas d'un enjeu mémoriel issu de l'actualité, soit par un débat en classe, le tout dans le respect de la pratique historique. En ce sens, l'enseignant doit s'engager tant dans la salle de classe que dans l'espace public.

## Conclusion générale

La loi de 2005 est le produit d'une tendance en France de légiférer sur la mémoire. Ces lois ont depuis toujours inquiété les historiens. Pierre Vidal-Naquet s'opposa le premier à la loi Gayssot en soulignant que les négationnistes devaient être réfutés par la recherche historique et non par des lois<sup>134</sup>. Cependant, aucune loi n'a vraiment soulevé les passions comme celle de 2005. Les précédentes lois, bien que contentieuses, n'ont pas mobilisé l'ensemble de la communauté historique. La loi des rapatriés, quant à elle, se situe à droite dans le paysage politique. Elle aborde le sujet sensible qu'est la guerre d'Algérie, et surtout porte atteinte à la liberté académique des historiens. Cet ensemble d'éléments dérange la communauté historique, laquelle s'engage dans une mobilisation sans précédent à l'encontre de la loi et la levée des boucliers se soldent par l'abrogation de l'article 4.

La réaction des historiens se regroupe sous quatre grands thèmes : la loi et l'histoire, la mémoire de la colonisation, le lobby mémoriel et le communautarisme. La crise soulève ces problèmes, mais sa nature est plus complexe. Les historiens n'ont pas indiqué dans leur intervention que la crise était causée par la fin du roman nationale. L'éclatement de ce récit est initié par une société de plus en plus pluraliste, portée par des crises identitaires ainsi que par l'ouverture de nouveaux champs d'étude de l'histoire. Un autre point ignoré des historiens est la médiatisation qui souligne le témoignage victimaire aux dépens du discours scientifique. La parole des historiens est alors mise en égalité avec la parole des autres acteurs, c'est-à-dire les groupes mémoriels et le politique. Les historiens, dans cette démocratisation des débats publics, perdent de leur légitimité et n'ont plus l'ascendant obtenu par leur formation professionnelle. Le dernier point ignoré des historiens est la

---

<sup>134</sup> Interview dans *Le Monde*, 4 mai 1996.

définition de leur rôle dans l'espace public. La crise démontre que la voix des historiens n'est pas canalisée par une entité ou une association. Les pétitions, les interventions médiatiques et la formation de groupes d'historiens sont des symptômes de ce manque d'organisation.

Si les historiens ont cependant obtenu gain de cause dans leur bataille, leur mobilisation démontre à la fois une mauvaise préparation, et une réponse efficace à la crise mémorielle. Cela signifie un réengagement et leur part dans l'espace public. Par l'entremise des médias traditionnels ou par les nouvelles technologies, une mobilisation permanente est nécessaire pour éviter de nouveaux débordements. Si le type d'association reste à déterminer, une constante vigilance est requise pour atténuer les manifestations imprévues et dynamiques de la mémoire. Cependant, cet engagement doit respecter la démarche historique et ne pas se soumettre aux seules demandes médiatiques.

Le rôle de l'historien s'exprime surtout dans le milieu scolaire, lieu de rencontre entre l'histoire scientifique et les futurs citoyens. Les enjeux mémoriels se transposent dans la réalité des enseignants. L'engagement pris par les historiens dans l'espace public doit se faire aussi à l'école. L'étude de Benoît Falaize<sup>135</sup> démontre que les enseignants sont confrontés aux défis qu'impose la mémoire. Ils doivent alors adapter leurs stratégies pédagogiques en conséquence. Pour ce faire, ils doivent être renseignés sur l'actualité mémorielle, conscient des enjeux et posséder les connaissances historiques pour maîtriser ces situations en classe.

---

<sup>135</sup> Benoît Falaize, *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, Cité nationale de l'histoire de l'immigration, Institut national de recherche, 2008, 233 p.

Malgré quelques défaillances, le programme d'histoire français s'adapte en introduisant une histoire plus inclusive qui répond aux revendications mémorielles. Cependant, introduire une histoire de l'immigration dans la classe d'histoire s'avère plus utile. Elle aide à enrichir l'histoire nationale d'une nouvelle perspective et ainsi communiquer à tous les élèves issus de l'immigration, sur un ton inclusif, qu'ils participent à l'histoire. Quant aux manuels d'histoire, ils sont adaptés aux réalités mémorielles de la société française. Cependant, l'ouverture qu'ils démontrent est contestée par certains enseignants qui perçoivent une repentance dans l'oubli de l'histoire nationale.

Entreprendre un débat entre histoires nationale et postnationale est selon les résultats de la recherche une mauvaise perception du problème encouru. Le roman national ne peut plus rejoindre de nombreux segments de la clientèle scolaire. Cependant, il est possible d'intégrer dans l'enseignement de l'histoire nationale l'histoire de la colonisation et de l'immigration, non comme des entités étrangères, mais comme partie intégrante d'une identité. Le débat sur l'histoire nationale n'est pas confiné seulement à la France; le roman national en Occident connaît une crise semblable. Quant au Québec, la situation ressemble beaucoup à celle de la France, où deux visions de l'enseignement de l'histoire s'affrontent. La première favorise l'histoire nationale, tandis que l'autre recommande de délaisser les cadres de la nation pour enseigner une histoire dite postnationale. Le collectif dirigé par Charbonneau et Nadeau<sup>136</sup> symbolise l'argumentaire favorable au cadre national de l'enseignement de l'histoire. Pour Nadeau<sup>137</sup>, l'enseignement d'une histoire conviviale et

---

<sup>136</sup> François Charbonneau et Martin Nadeau (dir.), *L'histoire à l'épreuve de la diversité culturelle*, Bruxelles, P.I.E Peter Lang, «coll» Diversitas, 2008, 173 p.

<sup>137</sup> La contribution de Mathieu Bock-Côté, « Le masochisme mémoriel », dans *Ibid.*, p.105-117, tient plus de l'opinion que de la démonstration scientifique.

rassembleuse est plutôt naïf, et seule l'histoire nationale peut permettre une véritable intégration à la société québécoise. À l'opposé, les contributions<sup>138</sup> de Jocelyn Létourneau s'évertuent à prouver le contraire. L'histoire québécoise doit dépasser le cadre politique de l'indépendance pour adopter une vision plus ambivalente, nuancée et réformatrice de la société. Le cadre de l'histoire nationale ne peut refléter la réalité de la société québécoise qui cherche une histoire porteuse d'avenir. Cependant, les cadres de l'analyse demeurent les mêmes dans tous les cas, l'opposition du Nous à l'Autre à préséance et empêche la création d'une histoire nationale qui intègre tous les acteurs. Quant à la mémoire, elle est évacuée des débats, malgré d'évidents enjeux mémoriels.

Cependant, le programme québécois d'histoire au secondaire répond en partie aux recommandations de Falaize et Tutiaux-Guillon. Grâce à l'adoption de la pédagogie par cas, les enseignants ont la possibilité d'introduire des débats en classe, d'interpréter les événements historiques que sont l'intégration de la diversité et de l'immigration et ce, sur plusieurs périodes de l'histoire. Cependant, l'enjeu de mémoire n'est pas enseigné en tant que phénomène. Un autre problème concerne les données de ce qui se passe en classe. Comme le constate Falaize pour la France, les enquêtes auprès des enseignants québécois sur les difficultés liées à la mémoire sont peu nombreuses. Ce manque d'information laisse de grandes interrogations sur les difficultés des enseignants. Enseignent-ils les enjeux de mémoire ? Quelles sont leurs stratégies pédagogiques ? Comment les élèves réagissent-ils ? De nombreuses recherches doivent être accomplies pour répondre à ces questions. En ce sens, l'enseignement de l'histoire et de la mémoire au collégial est encore plus obscur qu'au

---

<sup>138</sup> Jocelyn Létourneau, *Le Québec entre son passé et ses passages*, Montréal, Fides, 2010, 256 p.

secondaire. Le programme d'histoire au collégial ne fait pas état de la mémoire, ni de la diversité et de l'immigration. Il serait utile d'entreprendre rapidement des recherches sur les effets de la mémoire dans tous les aspects de l'enseignement collégial.

L'urgence de bien appréhender les questions mémorielles s'explique par leur dynamisme et par le devoir de former des individus aptes à gérer les tensions liées à la mémoire. La tentative de loi en 2011 visant à *réprimander la contestation des génocides reconnus par la loi*, est un signe que l'utilisation de l'histoire est loin de s'essouffler. Le Québec, quant à lui, n'est pas en reste, que ce soit les célébrations de la guerre de 1812 ou les débats sur la place de l'histoire nationale à l'école<sup>139</sup>, la mémoire est d'actualité. L'historien se doit alors de mieux cerner les enjeux de la mémoire pour mieux y répondre. En ce sens, il a le devoir d'investir l'espace public, s'appropriier des canaux de communication, partager les résultats de ses recherches et peut-être même entreprendre une réflexion sur les avantages de former une association pour y parvenir. Dans les sociétés occidentales en questionnement identitaire où les revendications mémorielles fusent de partout, l'historien a la responsabilité de prendre position pour tempérer les débordements. Cet engagement citoyen doit se poursuivre à l'école. Inculquer aux nouvelles générations une perspective historique de leur environnement peut être porteur d'une histoire juste qui tend vers un « vivre ensemble ».

---

<sup>139</sup> Marie-Lise Gervais, *Enseigner une histoire « orientée » ?*, Le Devoir, 7 mars 2013.

## Bibliographie

### Sources

#### Documentations officielles

- *Loi n° 90-615 du 13 juillet 1990 tendant à réprimer tout acte raciste, antisémite ou xénophobe (dite loi Gayssot)*, [En ligne], <http://www.legifrance.gouv.fr> (page consultée le 10 décembre 2011).
- *LOI n° 2001-70 du 29 janvier 2001 relative à la reconnaissance du génocide arménien de 1915*, [En ligne], <http://www.legifrance.gouv.fr> (page consultée le 10 décembre 2011).
- *Loi n° 2001-434 du 21 mai 2001 tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité (dite loi Taubira)*, [En ligne], <http://www.legifrance.gouv.fr> (page consultée le 10 décembre 2011).
- *N° 2005-158 du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés (dite loi Mekachera)*, [En ligne], <http://www.legifrance.gouv.fr> (page consultée le 10 décembre 2011).
- *Proposition de loi visant à réprimer la contestation de l'existence des génocides reconnus par la loi 23 janvier 2012*, [En ligne], <http://www.senat.fr> (page consultée le 5 mars 2012).
- ACCOYER, Bernard, président-rapporteur, *La mission d'information sur les questions mémorielles*, [En ligne], <http://www.assemblee-nationale.fr> (page consultée le 9 décembre 2011).
- DIEFENBACHER, Michel, *Parachever l'effort de solidarité nationale envers les rapatriés, promouvoir l'oeuvre collective de la France outre-mer*, [En ligne], <http://www.ladocumentationfrancaise.fr> (page consultée le 10 décembre 2011).

#### Pétitions et sites web

- CVUH, *Manifeste du comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire*, [En ligne], <http://cvuh.blogspot.ca> (page consultée le 6 juin 2012).
- Liberté pour l'histoire, *L'appel du 12 décembre 2005*, [En ligne], <http://www.lph-asso.fr> (page consultée le 4 juin 2012).

- *Pétition : Colonisation : non à l'enseignement de l'enseignement d'une histoire officielle*, [En ligne], <http://www.ldh-toulon.net> (page consultée le 11 décembre 2011).
- MELS, *Publications programme d'études préuniversitaires 300.A0 - Sciences Humaines*, [En ligne], <http://www.mels.gouv.qc.ca> (page consultée le 3 mars 2012).

### Articles de journaux

- BLANCHARD, Pascal, *Paris/Tokyo : la mémoire coloniale qui bloque*, mis en ligne le 1<sup>er</sup> juin 2005, [En ligne], [www.africulture.com](http://www.africulture.com) (page consultée le 5 janvier 2011).
- CVUH, «La loi sur les génocides, «Le cas arméniens et l'écriture de l'histoire : la position du CVUH.», *CVUH*, [En ligne], [www.cvuh.blogspot.ca](http://www.cvuh.blogspot.ca) (page consultée le 19 juin 2012).
- FALAIZE, Benoît, et Françoise Lantheaume, «Enseigner une histoire commune», *Libération*, le vendredi 2 décembre 2005.
- GERVAIS, Marie-Lise, *Enseigner une histoire « orientée » ?*, *Le devoir*, 7 mars 2013.
- LDH de Toulon. 2005. *Genèse de la loi du 23 février 2005 : le lobby pied-noir*. LDH Toulon, [En ligne], [www.ldh-toulon.net](http://www.ldh-toulon.net) (Page consultée le 11 juin 2011).
- LE BARS, Thierry et Claude Liauzu, «Et l'histoire de la présence française outre-mer ?», *L'humanité*, le 10 mars 2005.
- LE COUR GRANDMAISON, Olivier, «le colonialisme a la peau dure», *Libération*, le 30 mars 2005.
- LIAUZU, Claude, «Communautarismes, racismes, antisémitisme, la société française doit interroger son histoire», *Libération*, le mercredi 23 février 2005.
- LIAUZU, Claude, «Une loi contre l'histoire», *Le monde diplomatique*, avril 2005.
- LIAUZU, Claude, «Dire la vérité», *El Watan*, 21 avril 2005.
- LIAUZU, Claude, «Sans aller jusqu'à la repentance, il faut savoir dire la vérité», *Le Monde*, le 8 mai 2005.
- MANCERON, Gilles, «Des lobbies veulent imposer une histoire officielle», *El Watan*, le 28 avril 2005.

- MANCERON, Gilles, *Ne jouons pas avec les mémoires!*, *Libération* le 25 mai 2006, [En ligne], [www.liberation.fr](http://www.liberation.fr) (page consultée le 3 janvier 2012).
- MEYNIER, Gilbert, «Le piège des mémoires antagonistes», *Le Monde*, 12 mai 2005.
- NOIRIEL, Gérard, «Je m'inquiète de ce virage conservateur», *L'humanité*, 1<sup>er</sup> avril 2005.
- PERVILLÉ, Guy, *Guy Pervillé est réservé sur la pétition des historiens*, mis en ligne le 26 mars 2005 [En ligne], <http://www.ldh-toulon.net> (page consultée le 5 janvier 2012).
- PERVILLÉ, Guy, «Paris voulait l'amnistie et l'amnésie», *Libération*, le 27 juillet 2005.
- ROUSSO, Henry, «Mémoires abusives», *Le Monde*, le 24 décembre 2005 p. 19.
- RUSCIO, Alain, «Une offensive colonialiste», *L'Humanité*, le 3 décembre 2005.
- STORA, Benjamin, «Communautarisme blanc ou République?», *Le Monde*, 25 avril 2002
- TERRAY, Emmanuel et Claude Liauzu, «Le grand ménage de nos mémoires», *Libération*, mardi 3 janvier 2006, p. 33.
- URFELS, Jean-Bastien, *Quand l'histoire devient otage*, *Revue-republicain.fr* [En ligne], 3 décembre 2005, [www.revue-republicaine.fr](http://www.revue-republicaine.fr) (page consultée le 23 juin 2011).
- VIDAL-NAQUET, Pierre, «Interview», *Le Monde*, 4 mai 1996.
- VIDAL-NAQUET, Pierre, «L'État n'a pas à dire comment enseigner l'histoire», *Libération*, 14 avril 2005.
- WILKINSON, Richard et Kate Pickett, «The poison of inequality was behind last summer's riots», *The Guardian*, le 5 août 2012.

#### **Articles de périodiques considérés comme source**

- LE BRETON, David, « La scène adolescente : les signes d'identité », *Adolescence*, [En ligne], vol. 3, n° 53, 2005, p. 587-602, [www.cairn.info](http://www.cairn.info) (page consultée le 17 juin 2012).

- LIAUZU, Claude, « Violence et colonisation », *Histoire et Patrimoine*, No 3, été 2005, [En ligne], <http://www.ldh-toulon.net> (page consultée le 5 janvier 2012).
- LIAUZU, Claude, « Où en est le mouvement contre la réhabilitation du colonialisme et pour l'autonomie de l'histoire ? », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique* [En ligne], no 96-97, 2005, [www.chrhc.revues.org](http://www.chrhc.revues.org) (Consulté le 30 janvier 2012).
- RÉMOND, René, *L'histoire et la loi*, Études, Paris, vol. 6, tome 404, 2006, p. 763-773.

### Ouvrages généraux

- FERRO, Marc, *Le livre noir du colonialisme : XVIe-XXIe siècle : de l'extermination à la repentance*, Robert Laffont, Paris, 2003, 1124 p.
- JUDT, Tony, *Postwar : a History of Europe since 1945*, New York, Penguin Books, 2005, p. 960.

### Ouvrages spécialisés

- CHARBONNEAU, François et Martin Nadeau (dir par), *L'histoire à l'épreuve de la diversité culturelle*, Bruxelles, P.I.E Peter Lang, «coll.» Diversitas, 2008, 173 p.
- BERTRAND, Romain, *Mémoires d'empire : La controverse autour du «fait colonial»*, Broissieux, Éditions du Corquant, 2006, 224 p.
- BLANCHARD, Pascal, Nicolas Bancel et Sandrine Lemaire, *La fracture coloniale : La société française au prisme de l'héritage colonial*, Paris, La découverte, 2005, 311 p.
- BLANCHARD, Pascal et Isabelle Veyrat-Masson, *Les guerres de mémoires : La France et son histoire*, Paris, La Découverte, 2010, 336 p.
- BONAFOUX, Laurance De Cock-Pierrepoint et Benoît Falaize, *Mémoire et histoire : à l'école de la République*, Paris, Armand Collin, 2007, 160 p.
- DE COCK, Laurence et Emmanuelle Picard, *La fabrique scolaire de l'histoire, illusions et désillusions du roman national*, Marseille, Agone, 2009, 212 p.
- FALAIZE, Benoît, *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, Cité nationale de l'histoire de l'immigration, Institut national de recherche, 2008, 233 p.
- HOOG, Emanuel, *Mémoire année zéro*, Paris, Édition Du Seuil, 2009, 207 p.

- LEFEUVRE, Daniel, *Pour en finir avec la repentance coloniale*, Paris, Flammarion, 2006, 230 p.
- LIAUZU, Claude, (dir.), *Colonisation : droit d'inventaire*, Paris, Armand Colin, Coll. « Les enjeux de l'Histoire », 2004, 352 p.
- HEIMBERG, Charles, *L'histoire à l'école : Modes de pensée et regard sur le monde*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, «Coll.» Pratiques et enjeux pédagogiques, 2002, 128 p.
- KESLASSY, Éric et Alexis Rosenbaum, *Mémoires vives, pourquoi les communautés instrumentalisent l'histoire*, Paris, Bourin, 2007, 135 p.
- LE COUR GRANMAISON, Olivier, *Coloniser, Exterminer : Sur la guerre et l'État colonial*, Fayard, Paris, 2005, 365 p.
- LÉTOURNEAU, Jocelyn, *Le Québec entre son passé et ses passages*, Montréal, Fides, 2010, 256 p.
- MANCERON, Gilles, et Claude Liauzu (dir.), *La colonisation, la loi et l'histoire* Paris, Syllepse, 2006, 184 p.
- MICHEL, Johann, *Gouverner les mémoires : Les politiques mémorielles en France*, Paris, Presses Universitaires de France, 2010, 256 p.
- NOIRIEL, Gérard, *Le creuset français: l'histoire de l'immigration, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, Paris, Éditions du Seuil, 437 p.
- NOIRIEL, Gérard, *Immigration, antisémitisme et racisme (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle) : Discours publics, humiliations privées*, Paris, Fayard, 2007, 651 p.
- NORA, Pierre et Françoise Chandernagor, *Liberté pour l'histoire*, Paris, CNRS Éditions, 2008, 58 p.
- PROCHASSON, Christophe, *L'empire des /motions, les historiens dans la mêlée*, Paris, Demopolis, 2008, 253 p.
- RÉMOND, René, *Quand L'État se mêle de l'histoire*, Paris, Stock, 2006, 110 p.
- RICŒUR, Paul, *La mémoire, l'histoire et l'oubli*, Paris, Seuil, 2000, 670 p.
- SÉNAC, Réjane, *L'invention de la diversité*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012, 320 p.
- STORA, Benjamin, *Le transert d'une mémoire : De l'«Algérie française» au racisme anti-arabe*, Paris, La Découverte, 1999, 147 p.

## Chapitres de livre

- FALAIZE, Benoît «Esquisse d'une histoire de l'enseignement des génocides à l'école», dans *La fabrique scolaire de l'histoire*, sous la dir, de Laurence De Cock et Emmanuelle Picard, Marseille, Agone, 2009, p. 127-146.
- GARCIA, Patrick, France 2005 : une « crise historique » en perspective, Bogumil Jewsiewicki et Érika Nimis (dir.) *Expériences et mémoire. Partager en français la diversité du monde*, Paris, L'Harmattan, 2008, p. 337-352.
- HÉRY, Évelyne, «Le temps dans l'enseignement dans l'histoire», dans *La fabrique scolaire de l'histoire*, sous la dir, de Laurence De Cock et Emmanuelle Picard, Marseille, Agone, 2009, p. 53-67.
- LAVILLE, Christian, «Pour une éducation historique critique», dans Nicole Tutiaux-Guillon et Didier Nourisson (dir.), *Identités, mémoires, conscience historique*, Saint-Étienne, Publication de l'Université de Saint-Étienne, 2003, p. 13-26.
- ROUSSEAU, Xavier, «Distance et engagement de l'historien», dans Guy Zelis, dir., *L'historien dans l'espace publique*, Loverval, Éditions Labor, 2005, p. 129-137.
- SAUL, Samir, «Le modèle d'intégration français face à la diversité : un aperçu historique», dans Lorraine Derocher, Claude Gélinas, Sébastien Lebel-Grenier et Pierre Noël (dir.), *L'État Canadien et la diversité culturelle et religieuse, 1800-1914*, Québec, Presse universitaire de Québec, 2007, p. 157-179.
- ZELIS, Guy, «Pour un usage social du passé et une utilité sociale de l'histoire», dans Guy Zelis, (dir.), *L'historien dans l'espace publique*, Loverval, Éditions Labor, 2005, p. 5-12.

## Articles scientifiques

- BOCK-CÔTÉ, Mathieu, « Le masochisme mémoriel », dans François Charbonneau et Martin Nadeau (dir.), *L'histoire à l'épreuve de la diversité culturelle*, PIE Peter Lang, 2008, p.105-117.
- LAVABRE, Marie-Claire et Dominique Damamme, «Les historiens dans l'espace public», *Société contemporaine*, vol. 39, 2000, p. 5-21.
- NORA, Pierre, «Reasons for the Current Upsurge in Memory», Eurozine, [En ligne], 14 avril 2002, [www.eurozine.com](http://www.eurozine.com) (page consultée le 26 avril 2011).

- OFFENSTADT, Nicolas, « Johann Michel : Gouverner les mémoires. Les politiques mémorielles en France. Un ouvrage discutable sur les enjeux de mémoire.», *CVUH*, [En ligne], [www.cvuh.blogspot.ca](http://www.cvuh.blogspot.ca) (page consultée le 20 juin 2012).
- RIOUX, Jean-Pierre et Annette Wiervorka, «Histoire et mémoire», Éduscol, [En ligne], 2002, <http://eduscol.education.fr> (consulté le 10 janvier 2010).
- RICOEUR, Paul «La marque du passé», *Revue de métaphysique et de morale*, Évrly, Presse universitaire de France, mars, 1998, p. 7-13.
- SCHNAPPER, Dominique, «Intégration nationale et intégration des migrants : un enjeu européen», *Question d'Europe*, n°90, Fondation Robert Schumann, 25 février 2008, [en ligne], [www.robert-schuman.eu](http://www.robert-schuman.eu) (page consultée le 6 juin 2012).