



Didattica della storia. Uno sguardo dall'area francofona

Charles Heimberg

Université de Genève

Riassunto

La didattica della storia nell'area francofona europea è cresciuta e si è diversificata, ma rimane ancora fragile e incompleta nella sua struttura. Tra coloro che l'hanno fatta emergere, Suzanne Citron ha sottolineato il suo confinamento nazionale prima che Henri Moniot le desse la sua legittimità evidenziando le differenze e le interazioni tra la storia e la sua versione scolastica. A completamento di una nota di sintesi 2008 di Nicole Allieu-Mary e Nicole Lautier, i vivaci dibattiti nello spazio pubblico sul passato, la sua trasmissione e la sua memoria hanno segnato l'evoluzione di questa didattica, così come il concetto di "sapore della conoscenza" (Jean-Pierre Astolfi) derivata dalla sua natura elementare e mobilitando un vero pensiero storico. Le produzioni della didattica della storia sono ricche e diverse, ma le tesi di dottorato che difficilmente portano a posizioni stabili nel mondo accademico. C'è quindi un divario tra questa realtà e l'ampiezza delle sfide che questa didattica deve affrontare nel mondo di oggi.

Parole chiave: Didattica della storia; Pensiero storico; Elementi fondanti dei saperi; Ricerca e insegnamento; Uso pubblico della storia

Abstract

The teaching of history in the French-speaking European area has grown and diversified, but still remains fragile and incomplete in its structure. Among those who brought it to the fore, Suzanne Citron stressed its national confinement before Henri Moniot gave it its legitimacy by highlighting the differences and interactions between history and its school version. Completing a 2008 summary note by Nicole Allieu-Mary and Nicole Lautier, the lively debates in public space on the past, its transmission and its memory have marked the evolution of this didactics, as well as the concept of knowledge flavour (Jean-Pierre Astolfi) derived from its elementary nature and mobilizing true historical thinking. The productions of the didactics of history are rich and diverse, but the doctoral theses that succeed hardly lead to stable positions in the academic world. There is therefore a gap between this reality and the magnitude of the challenges that this didactics has to face in today's world.

Keywords: Didactics of history; Historical thinking; Elementation of knowledge; Research and teaching; Public use of history

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11039>

Copyright © 2020 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

INTRODUZIONE

Nell'area francofona, l'affermazione della didattica della storia come campo scientifico, parallelamente ad altre didattiche disciplinari, è relativamente recente e fragile nella misura in cui fa fatica ad essere riconosciuta dai decisori istituzionali, e anche dalla maggioranza degli storici e delle storiche. Per area francofona, intendiamo qui, per quanto riguarda il continente europeo, la Francia, che ne costituisce l'epicentro, ma anche il Belgio e la Svizzera. Negli ultimi trent'anni la didattica della storia, oggetto di interesse del saggio, è necessariamente associata in Francia a quelle della geografia e dell'educazione alla cittadinanza, essendo l'insegnamento delle tre materie unificato nelle scuole secondarie, è tuttavia cresciuta e ha fatto notevoli progressi.

Per mancanza di spazio, non intendo sviluppare in modo esaustivo tutte le opere e le riflessioni derivanti dalla didattica della storia nell'area francofona. Per evidenziarne le questioni salienti, partirò da una griglia descrittiva che distingue tre temporalità e tre obiettivi di studi sviluppati dalla didattica della storia. In tema di temporalità, l'approccio storico-didattico permette di storicizzare sia i problemi che la trasmissione di questa disciplina ha dovuto affrontare in passato, sia concetti emersi in contesti precedenti di cui la didattica si è appropriata più recentemente. Il lavoro sul presente consiste nell'osservare e descrivere i modi di trasmissione scolastica della storia e le pratiche esperienziali degli insegnanti. In quest'ambito, l'approccio socio-didattico mette in discussione i modi in cui gli studenti ricevono le conoscenze. Infine, altre riflessioni e ricerche si stanno sviluppando nella prospettiva volta a rinnovare queste pratiche, ricercando altre modalità di insegnamento e apprendimento, che devono essere sperimentate. Tale lavoro di ricerca può peraltro coprire tutte o parte di tre aree principali, che corrispondono rispettivamente alle esigenze legali e istituzionali, alle finalità e alle risorse educative; ai docenti, alle loro esperienze e ai loro metodi d'insegnamento; agli allievi, ai loro modi di apprendere, alle loro produzioni scolastiche, ecc. Inoltre, questo lavoro didattico può analizzare documenti, intervistare i protagonisti delle aree sopra citate, oppure entrare in aula per osservare le interazioni e studiare le modalità operative dell'apprendimento della storia.

Nell'area francofona, la didattica della storia, la cui storia è relativamente recente, traccia le sue origini nell'opera fondamentale di Henri Moniot, storico africanista che si è interessato alla dimensione didattica della sua disciplina nell'Università di Paris-VII (Tutiaux-Guillon, 2016). In precedenza, un'altra storica, Suzanne Citron, era intervenuta in ambito pubblico per chiedere un aggiornamento

dell'insegnamento della storia-geografia (Citron, 1968) e criticare la prevalenza del romanzo e del "mito nazionale" (Citron, 1987). Aveva anche proposto una narrazione alternativa della storia umana per gli adolescenti (Citron, 1993), un racconto globale e multiculturale che potesse essere indirizzato a tutti.

Moniot ha svolto un ruolo fondante nella nascita di una didattica disciplinare capace di rimanere legata all'epistemologia della storia e allo stesso tempo di costituirne un campo specifico, la sua versione scolastica, che risponde a finalità particolari e assume una forma essenziale nella classe. In un contributo del 1994, dedicato ai paesaggi variegati dell'insegnamento della storia, ha mostrato la possibilità e l'interesse di permettere agli allievi di mobilitare un pensiero storico nel corso del loro apprendistato, un obiettivo accessibile a tutti.

L'indagine storica è di difficile accesso per il profano: la si può solo intravedere, ma la sua vera presa sfugge, al di fuori delle competenze, delle conoscenze specialistiche e della disponibilità di tempo che sono specifiche della professione di storico. Ma d'altra parte, tutti pensano nella storia. La storia degli storici è un modo ragionato e attento di muoversi nell'"immaginario retrospettivo", così com'è una ricerca scientifica. E i punti nodali del pensiero storico non sono adatti solo agli studiosi, le cui proposte il profano dovrebbe solo ricevere e ripetere con riverenza; sono validi per tutti, sono accessibili a tutti, e l'insegnamento della storia può proprio coltivarli (Moniot, 1994).

In quanto docente universitario, Moniot ha contribuito all'istituzionalizzazione universitaria della didattica della storica-geografia dirigendo alcuni tesi di dottorato i cui autori (come François Audigier, Marie-Christine Baquès, Nicole Tutiaux-Guillon) avranno un ruolo significativo nello sviluppo di questa didattica. Ma sono i lavori di una psicologa sociale, Nicole Lautier, che hanno portato avanti lo studio delle rappresentazioni e delle azioni dei protagonisti dell'apprendimento della storia, ovvero insegnanti e studenti (Lautier, 1997). In particolare, ha sviluppato una riflessione sulle rappresentazioni di questi attori nella storia scolastica, e, per esempio, sulle consuetudini didattiche degli insegnanti.

In Francia, diverse riflessioni sulla didattica della storia-geografia, e sull'educazione alla cittadinanza, si sono svolte negli anni '80 e '90 del secolo scorso, nell'ambito dell'Istituto Nazionale di Ricerche Pedagogiche sotto la direzione di Lucien Marboeuf, e poi di François Audigier. Senza un'associazione o una rivista autorevoli, questi incontri informali hanno gettato le basi di questo campo disciplinare, essendo

state successivamente ampliate da giornate di studio che hanno gradualmente riunito partecipanti provenienti da altri paesi francofoni.

La pubblicazione nel 2008 nella *Revue française de Pédagogie* di una preziosa nota riassuntiva sulla didattica della storia (Allieu-Mary & Lautier, 2008) mi permette di rinviare il lettore a questa sintesi e alle sue indicazioni bibliografiche per concentrarmi sui dibattiti e lavori che si sono sviluppati in seguito. Allieu-Mary e Lautier affermavano giustamente che, nonostante un ristretto numero di ricercatori che non erano sempre ben accolti, *“la nostra conoscenza è diventata più chiara e, soprattutto, molto più raffinata negli ultimi quindici anni circa, sia in termini di pratiche di insegnamento che di apprendimento concreto”*. In primo luogo, sottolineavano quanto i contenuti della storia scolastica, una *“disciplina sempre richiamata e messa in discussione”*, erano segnati da diverse esigenze della società e da potenziali contestazioni attraverso questioni tematiche sensibili. Evidenziavano poi quattro linee di ricerca promettenti, relative, rispettivamente, al rapporto degli studenti con la conoscenza e con la cultura disciplinare; al rapporto dei docenti con questa cultura disciplinare; alle condizioni d’istituzionalizzazione delle regole didattiche introdotte da una storia insegnata rinnovata, in particolare in termini di valutazione; e infine alle questioni di socializzazione legate alla formazione dei docenti.

Nello stesso contributo, due recenti indicatori di progresso nel campo della didattica della storia riguardavano la creazione in Svizzera di una rivista francofona di didattica della storia, *Le cartable de Clio*, e la regolare tenuta delle Giornate di studi delle didattiche della storia, della geografia e dell’educazione alla cittadinanza, con una dimensione internazionale recentemente affermata. Purtroppo, la rivista ha dovuto cessare la propria pubblicazione nel 2014. Per quanto riguarda le Giornate di studi, hanno continuato il loro cammino nel miglior modo possibile, assumendone il carattere internazionale. L'ultimo si è svolto a Ginevra nel 2019 e il prossimo è in preparazione a Tolosa. Alcuni atti di quest’incontri sono disponibili fino al 2012 sul web (<http://www.irahsse.eu/actes-des-jed/>) e altre pubblicazioni sono ancora in corso.

Anche se rimane incompleta e fragile, l’istituzionalizzazione della didattica della storia è stata possibile perché derivava dal processo di professionalizzazione dei docenti. L’insegnamento e la ricerca nel campo della didattica della storia si svolgono quindi prevalentemente in luoghi di formazione dei docenti, sia accademici che non accademici. Tuttavia, fin dai tempi della sintesi di Allieu-Mary e Lautier, i dibattiti, le riflessioni e i lavori di ricerca sulla trasmissione di una conoscenza della storia e dell’intelligibilità del passato hanno attraversato l’intera società e si sono sviluppati in

ambiti diversi. Senza pretendere di essere esaustivo, vorrei citare alcune iniziative o emergenze teoriche che hanno contribuito a far avanzare questa riflessione. Si tratta quindi di rendere giustizia al fatto che la storia da insegnare è soggetta a rappresentazioni dominanti di ciò che dovrebbe essere insegnato, a volte anche sotto l'influenza di una *doxa* tirannica (Heimberg & al., 2013), e che i suoi contenuti rimangono particolarmente dibattuti, e potenzialmente manipolati, nello spazio pubblico. Così, ancor meno per la storia che per altre discipline, non è possibile chiudersi in una torre d'avorio e non affrontare questi problemi.

MITI NAZIONALI, IDENTITÀ, MEMORIE

Nel 2005, il parlamento francese ha adottato una legge in cui un articolo prescriveva all'insegnamento e alla ricerca di evidenziare i cosiddetti aspetti positivi della presenza francese oltremare, cioè della colonizzazione. Questa stupidaggine è stata fortunatamente cancellata, ma soltanto dopo le reazioni convergenti di protesta degli storici. Tuttavia, questa bella unanimità si è frantumata con altre polemiche sostenute sulla questione delle leggi della memoria e sul fatto di sapere se fosse legittimo per un potere democratico legiferare in materia di memorie pubbliche (Heimberg, 2006). Questa controversia aveva a che fare con il concetto di uso pubblico della storia, ancora poco mobilitato nel mondo francofono, e poneva soprattutto il problema di sapere se la storia come scienza sociale potesse muoversi indipendentemente dalle sue implicazioni sociali. Allo stesso tempo, una domanda simile si poneva per l'insegnamento della storia. Altre polemiche ancora più forti sono poi scoppiate a livello di pratiche scolastiche, con ingiunzioni storiche e commemorative del tutto inaccettabili, come quella di far leggere in classe l'ultima lettera del giovane combattente della resistenza Guy Môquet, non senza eufemizzare la realtà del suo impegno comunista (De Cock & al, 2008).

Nel 2010, dopo la pubblicazione di un libro scritto a più mani sulla "fabbrica scolastica della storia" (De Cock, Picard, 2009), il collettivo di Aggiornamento storico-geografico si è costituito attorno a Suzanne Citron e Laurence De Cock, con una maggioranza di docenti delle scuole secondarie ed alcuni universitari. I suoi interventi si sono collocati tra il mondo associativo, il sindacalismo degli insegnanti e l'ambiente accademico, specie storiografico, con particolare attenzione alla decostruzione del romanzo nazionale, allo sviluppo di una storia insegnata che affrontasse temi riflessivi e rimanesse aperta a un ampio ventaglio di possibilità, incluse quelle attorno alle

questioni più sensibili nella società. Alcuni anni più tardi, una seconda versione del libro interamente riscritta è stata, di nuovo, pubblicata (De Cock, 2017).

Di fronte a queste pressioni pubbliche, la scienza dell'educazione e la didattica della storia hanno preso le distanze da certi precetti dominanti e hanno messo in discussione il tanto decantato legame tra la scuola e la nazione (Falaize, 2013). Da un'indagine collettiva è emerso anche che nella Francia metropolitana, nonostante tutto ciò che veniva raccontato dai media, gli alunni esprimevano una conoscenza del passato che era in gran parte strutturata e nutrita dal famoso romanzo nazionale (Lantheaume, Létourneau, 2016).

IL SAPORE DELLE CONOSCENZE E GLI ELEMENTI DEI SAPERI

Nel 2006, il didattico delle scienze Jean-Pierre Astolfi aveva organizzato a Rouen un grande convegno per ristabilire l'importanza del sapere e del suo sapore per le didattiche disciplinari (*Savoirs et histoires*, 2007), un argomento poi sintetizzato nel suo *La saveur des savoirs* (Astolfi, 2008). Questo richiamo essenziale al fatto che tutte le didattiche disciplinari, per rendere gustose le loro conoscenze, dovrebbero concentrarsi sia sulla qualità epistemologica dei loro contenuti che sulle loro modalità di trasmissione a tutti gli alunni, vale naturalmente anche per la storia, che altrimenti potrebbe rivelarsi noiosa e poco interessante. Rifiutando sia il conservatismo trasmissivo e normativo che un pedagogismo distaccato dalla conoscenza, Astolfi ha così restituito ai saperi una centralità concepita in una prospettiva educativa innovativa e progressista. *“Entrare nella disciplina, scrive, è una specie di rinuncia al mondo e ai suoi brillantini. Ma lungi dall'essere austero, quest'atteggiamento è la condizione di un pensiero sempre giovane, che sa interrogarsi e rinnovarsi”* (Astolfi, 2008, 37).

In particolare, la riflessione di Astolfi si è riappropriata di un concetto pedagogico nato in un contesto storico completamente diverso, nel quadro dell'enciclopedismo dell'Illuminismo e delle finalità emancipatrici della Rivoluzione Francese, cioè gli elementi dei saperi. Questa nozione, distinta dall'abbreviazione che lo fa in modo arbitrario, consiste nel semplificare o scomporre la conoscenza in un modo che faccia emergere i suoi elementi fondamentali, i nuclei matriciali che renderanno possibile la sua ricostruzione come sapere da insegnare (Heimberg, 2018). Trovare i termini concreti di questa trasposizione didattica basata sul concetto di elementi è quindi un compito specifico di ciascuna delle discipline scolastiche e delle loro didattiche. Questo è pertanto un modo promettente di pensare l'insegnamento e

l'apprendimento della storia nel contesto scolastico.

In una prospettiva storico-didattica, questo concetto della fine del Settecento, ma anche la teoria più tardiva dello sviluppo cognitivo elaborata da Lev Vygotsky negli anni Trenta, sono stati reinvestiti più recentemente, dagli anni Ottanta in poi per quanto riguarda Vygotsky, dalle didattiche per affrontare nuovi problemi contemporanei. Sono modi di rispondere alla domanda seguente: qual è lo sguardo specifico, quali sono le domande proprie all'epistemologia della storia nelle maniere di guardare e di comprendere il mondo e le sue società? Questa prospettiva amplifica il lavoro già compiuto sul pensiero storico e la sua mobilitazione nella classe di storia (Martineau, 1999; Heimberg, 2002; Hassani Idrissi, 2005).

RICOLLEGARE LA RICERCA STORICA E L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA

Le continue polemiche in ambito pubblico su ciò che la scuola dovrebbe insegnare in materia di storia hanno fatto poco per favorire proficui collegamenti tra la ricerca storiografica e la didattica della storia. Il peso dell'eredità di una disciplina emersa nel contesto della nascita degli Stati nazionali, e fin dall'inizio soggetta a rappresentazioni e richieste su ciò che questo insegnamento dovrebbe essere, non può essere trascurato. Ad esempio, nelle sue conferenze pedagogiche dell'inizio del Novecento alla Sorbonne di Parigi, il grande sociologo Émile Durckheim esprimeva idee modernissime su un apprendimento delle scienze della natura necessariamente fondato sulla sperimentazione e l'attività cognitiva degli allievi confinando invece la lezione di storia in quanto momento affettivo esclusivamente dedicato al sentimento nazionale (Durkheim, 1963, 222, 236-237).

Nel 2015, un dossier della rivista delle *Annales. Histoire, Sciences sociales* destinato alla ricerca storica e al suo insegnamento ha confermato il suo ruolo pioniere nell'interrogare l'insegnamento della storia, i legami e le interazioni auspicabili tra la ricerca e la disciplina scolastica, costituendo un importante passo in avanti per un campo scientifico che faticava ad affermarsi (Anheim, Girault, 2015; Girault, 2015; De Cock, 2015). Quest'iniziativa editoriale è stata tanto più interessante in quanto la stessa rivista si era già mobilitata per un rinnovamento dell'insegnamento della storia, ad esempio nel 1937, o nel 1968 col testo sopramenzionato di Suzanne Citron, cosa che non è mai avvenuta nelle altre grandi riviste di storia francofone. Purtroppo, non tutti gli

spunti sono stati ancora tratti da questa significativa iniziativa, ma si è cercato di far sì che la didattica della storia potesse essere sviluppata dando un maggiore riconoscimento al suo carattere scientifico in relazione alla storiografia.

L'affermazione necessaria della dimensione disciplinare dell'insegnamento della storia non significa, tuttavia, che l'interdisciplinarietà debba essere trascurata, in particolare con la sociologia per quanto riguarda le questioni inerenti all'apprendimento della disciplina. Essendo associata alla cittadinanza, la storia insegnata non può che essere attenta alla questione di sapere, alle modalità con cui si rivolge a tutti gli alunni e a come i suoi contenuti sono accolti dai pubblici scolastici.

Questa problematica dell'apprendimento, che corrisponde alla dimensione socio-didattica del campo di ricerca che riguarda la costruzione di un'intelligibilità del passato e del presente, associata alla sociologia del curriculum, concerne l'elaborazione di programmi scolastici (Legris, 2014; De Cock, 2018) e si pone in modo particolarmente cruciale con le politiche della memoria, la lotta contro il relativismo e la riconoscenza dei crimini di massa nella storia contemporanea. Quest'ultimo problema è stato trattato da due ricercatrici francesi, Sarah Gensburger e Sandrine Lefranc, che hanno sfidato con forza i didattici della storia chiedendo loro a cosa servono le politiche della memoria, e un'educazione alla memoria spesso ridotta a rituali e prescrizioni, quando si osserva ovunque un aumento dell'estremismo e dell'intolleranza di estrema destra. Chiedendosi nella loro ultima conclusione perché *"le politiche della memoria"* sono *"troppo spesso una politica dell'impotenza"*, il loro saggio (Gensburger, Lefranc, 2017) mette infine in discussione i nostri metodi pedagogici e la necessità di sapere come promuovere valori senza prescriverli.

UNA GRAMMATICA DEL QUESTIONARIO DELLA STORIA SCOLASTICA

Un modo di tradurre per la storia i concetti soprammenzionati degli elementi e dello sviluppo cognitivo potrebbe consistere nell'organizzare l'apprendimento degli allievi con delle sequenze successive, ognuna delle quali associando e incrociando un tema del passato con un elemento del pensiero storico, oppure con una grammatica del questionario della storia scolastica (Heimberg, 2016, 2018). Non è possibile descrivere qui tutte le proposte contenute in questa grammatica che fa risaltare gli sguardi che la storia porta specificamente sul mondo e le sue società, così come le attività intellettuali che sono specifiche della storia. Insisterò solo sull'idea che emerge come la più

importante per il lavoro della storia, cioè l'idea di ricostituire il presente di ogni passato, nelle sue incertezze, cercando di non lasciarci influenzare troppo da ciò che sappiamo di ciò che è successo dopo, e restituendo così al passato le sue contingenze per toglierlo da ogni dinamica di fatalità attraverso i nostri sguardi retrospettivi.

Una delle caratteristiche di questa grammatica è anche di fare riferimento ad alcuni storici, e ai concetti che hanno segnato il loro lavoro, perché possono dare un ulteriore senso all'apprendimento della storia: Fernand Braudel e le sue tre durate e temporalità, Reinhart Koselleck con i suoi campi d'esperienza e orizzonti di attesa, Antoine Prost e Jay Winter con le loro configurazioni storiografiche, Marc Bloch e Carlo Ginzburg per l'idea di una storia attenta alle differenze e al cambiamento, e per l'importanza di superare l'anacronismo prendendo tutta la misura della diversità delle esperienze umane e della complessità del rapporto tra presente e passato (Ginzburg, 2013), ecc.

Due recenti tesi di dottorato hanno utilizzato questa grammatica per le loro osservazioni, ma in relazione ad un tema specifico, rispettivamente la migrazione (Panagiotounakos, 2017) e il genere (Opériol, 2018).

ALTRI CONTRIBUTI ALLA DIDATTICA DELLA STORIA

Alcune ricerche devono ancora essere menzionate in questa breve *excursus* sulla didattica della storia nel mondo francofono europeo. Come già indicato, questi riferimenti non sono per niente esaustivi e non riguardano, in particolare, i lavori sulla storia dell'insegnamento della storia, sulla critica dei manuali scolastici, sull'uso delle immagini, sulla museostoria o le pratiche di visite scolastiche nei musei di storia o nei centri della memoria.

Alcune indagini curate da Benoît Falaize, fondate sulle osservazioni nel contesto scolastico, rimangono importanti non solo perché ci informano di ciò che stava realmente accadendo nelle classi di storia alcuni anni fa, ma anche perché affrontano temi delicati come la storia dell'immigrazione o quella della schiavitù (Falaize, 2009; Falaize, Ledoux, 2011).

Il lavoro di dottorato di Didier Cariou, sviluppato quando era ancora insegnante in un liceo, e quindi basato sulle sue stesse osservazioni dirette, offre una vera e propria riflessione sull'analogia storica. Analizzando delle produzioni scritte dei suoi studenti, ci si rende consapevoli della complessità del lavoro storico e dei sempre possibili malintesi sui modi in cui gli allievi lo capiscono e lo mettono in pratica:

Il processo di secondarizzazione presuppone un processo di scrittura lungo, spesso difficile, ma altamente produttivo. Copre più in generale il processo di apprendimento della storia descritto in questo libro e attraverso il quale gli alunni trasformano gradualmente i loro scritti iniziali, saturi di memoria sociale, di concetti quotidiani e di confronti anacronistici, in scritti formalizzati alla luce delle aspettative della scuola, impegnandosi nel pensiero storico e proponendo spiegazioni e concetti storicamente accettabili (Cariou, 2012, 200).

Sylvain Doussot ha pubblicato numerosi articoli e due libri in cui sviluppa l'idea di insegnare la storia attraverso la problematizzazione (Doussot, 2011, 2018). Il suo lavoro è di difficile accesso e talvolta propone punti di vista e concetti discutibili, soprattutto quando sono derivati dalla didattica delle scienze naturali. Conduce o dirige diverse ricerche attorno alla nozione di problematizzazione.

Un'altra tematica della ricerca in didattica della storia si concentra sulle complementarità tra narrazioni storiche e letterarie, ma anche tra storia e diverse espressioni artistiche che riguardano il passato. Si segnalano i recenti lavori di Anne Vézier (Vézier, Doussot, 2019).

E infine, nel Belgio francofono, dopo aver prodotto una serie di libri di testo che sviluppano una storia scolastica concettuale e problematica, Jean-Louis Jadoulle ha proposto una riflessione che riguarda l'insegnamento della storia tramite indagini (Jadoulle, 2015).

Per tornare alla griglia descrittiva menzionata in precedenza, ho segnalato in questa sintesi lavori che si concentrano maggiormente sugli insegnanti e sugli studenti, cioè sull'insegnamento e sull'apprendimento della storia; in particolare le temporalità, l'interesse di un approccio storico-didattico, anche alla luce di concetti pedagogici precedenti che sono stati recentemente riconsiderati e rinnovati dalle didattiche in nuovi contesti.

D'altra parte, la maggior parte dei lavori citati si riferisce alle pratiche reali di oggi e, anche quando l'intenzione è espressa, è difficile fare osservazioni in classe su progetti davvero innovativi in quanto è il docente che accoglie il ricercatore che si appropria dei contenuti proposti e li mette in pratica a modo suo. Quest'osservazione nasce dalla difficoltà di creare gruppi di ricerca misti che includano docenti e ricercatori nella stessa dinamica in assenza di un riconoscimento istituzionale di quest'aspetto del lavoro degli insegnanti.

DOVE VA LA DIDATTICA DELLA STORIA?

Per quanto riguarda il processo d'istituzionalizzazione della didattica della storia, il bilancio rimane contrastato con l'assenza persistente di un'associazione stabilmente strutturata, la frammentazione delle pubblicazioni che difficilmente provocano dibattiti costruttivi, la grande rarità dei posti accademici nonostante l'emergere di un numero rilevante di tesi di dottorato, ecc. Una certa dispersione è da deplorare perché non solo la storia della scuola è strettamente connessa con le altre discipline delle scienze sociali (geografia, cittadinanza), ma anche perché la fragilità delle strutture e degli sbocchi, compresi in termini di pubblicazione, indirizza gran parte dei lavori e della letteratura verso la didattica comparata senza che sia evidente che tali intrecci facciano realmente progredire la didattica della storia.

Nello spazio europeo francofono, lo sviluppo di una didattica della storia rigorosa e critica, strettamente legata alla migliore produzione storiografica contemporanea, rimane un obiettivo importante di fronte alle sfide del presente e all'importanza civile di costruire il sapere appreso dalle generazioni di domani. Questa finalità assume tutto il suo significato quando il sapere può essere gustoso, e più ancora con la conoscenza delle modalità, e delle tappe, della sua costruzione:

Ogni libro di storia degno di questo nome dovrebbe avere un capitolo, o, se si preferisce, una serie di paragrafi, inseriti nei punti-chiave dello svolgimento, il cui titolo potrebbe essere più o meno: "Come posso sapere quello che sto per dire?" Sono persuaso che, a leggere queste confessioni, anche i lettori non specialisti troverebbero un vero piacere intellettuale. Lo spettacolo della ricerca, con i suoi successi e le sue traversie, raramente stanca. Il bell'è fatto, invece, provoca gelo e noia». (Bloch, 2006, 899)

RIFERIMENTI

Allieu-Mary, N. & Lautier, N. (2008). Note de synthèse. La didactique de l'histoire.

Revue française de pédagogie, 162, 95-131. URL:

<https://journals.openedition.org/rfp/926> (tutti i riferimenti elettronici menzionati sono stati rilevati il 18 maggio 2020).

Anheim, É. & Girault, B. (2015). L'histoire, entre enseignement et recherche. *Annales.*

Histoire, Sciences Sociales, 1, 141-149. URL: <https://www.cairn.info/revue->

[annales-2015-1-page-141.htm](#).

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur.
- Bloch, M. (2006). *L'Histoire, la Guerre, la Résistance*. Paris: Quarto Gallimard.
- Cariou, D. (2012). *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Citron, S. (1968). Dans l'enseignement secondaire : pour l'aggiornamento de l'histoire-géographie. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 68^e année (1), 136-143. URL: https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1968_num_23_1_421891.
- Citron, S. (1996). *L'histoire des hommes*. Paris: Syros jeunesse.
- Citron, S. (2008). *Le mythe national. L'histoire de France revisitée*. Paris: Les Éditions de l'Atelier, édition originale 1987.
- De Cock, L. (2015). L'histoire scolaire, une matière indisciplinée. *Annales. Histoire, Sciences sociales*, 1, 179-189.
- De Cock, L. (2017) (dir.). *La fabrique scolaire de l'histoire. 2^e édition*. Marseille: Agone.
- De Cock, L. (2018). *Dans la classe de l'homme blanc. L'enseignement du fait colonial en France des années 1980 à nos jours*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- De Cock, L., Madeline, F., Offenstadt, N. Wahnich, S. (dir.) (2008). *Comment Nicolas Sarkozy écrit l'histoire de France*. Marseille: Agone.
- De Cock, L., Picard, E. (dir.) (2009). *La fabrique scolaire de l'histoire*. Marseille: Agone.
- De Cock, L. Larrère, M., Mazeau, G. (2019). *L'histoire comme émancipation*. Marseille: Agone.
- Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Doussot, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et compétences critiques*. Bruxelles: Peter Lang.
- Durkheim, É. (1963). *L'éducation morale*. Paris: Presses universitaires de France, édition originale 1934.
- Falaize, B. (dir.) (2009). *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, Paris: Cité nationale de l'histoire de l'immigration & Institut national de Recherche pédagogique, 2009 ;
- Falaize, B. Ledoux, S. (dir.) (2011) *L'enseignement de l'esclavage et des traites dans l'espace scolaire hexagonal*, Lyon, Institut français d'Éducation.
- Falaize, B., Heimberg, C., Loubes, O. (dir.) (2013). *L'école et la nation*. Lyon: ENS Édition.

- Gensburger, S., Lefranc, S. (2017). *À quoi servent les politiques de mémoire?* Paris: Presses de Sciences-Po.
- Ginzburg, C. (2013). Nos mots et les leurs. Une réflexion sur le métier d'historien aujourd'hui. *L'étrangement. Retour sur un thème de Carlo Ginzburg. Essais. Revue interdisciplinaire d'Humanités, hors-série*, 191-210.
- Girault, B. (2015). De la didactique à l'épistémologie de l'histoire: une réflexivité partagée. *Annales. Histoire, Sciences sociales*, 1, 205-214.
- Hassani Idrissi, M. (2005). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. Paris : L'Harmattan.
- Heimberg, C. (20202). *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur.
- Heimberg, C. (2006). La démocratie, les usages publics de l'histoire et les lois mémorielles. *Le cartable de Clio*, 6, 134-138.
- Heimberg, C. (2016). Reconstruire à l'école autant que possible l'authenticité d'un passé rendu intelligible. *Questions vives. Recherches en éducation*, 26, 13-24.
- Heimberg, C. (2018). Le concept d'élémentation et son intérêt pour une approche historico-didactique de la transmission de savoirs savoureux en histoire. *L'innovation pédagogique des Lumières, Lumières*. 32, 171-184.
- Heimberg, C., De Sousa, M., Fink, N., Opériol, V., Panagiotounakos, A. (2013). L'intelligibilité du passé face à la tyrannie de la doxa : un problème majeur pour l'histoire à l'école. In J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (Eds). *Didactique en construction, construction des didactiques, Raisons éducatives*, 17, 147-162.
- Jadoulle, J.-L. (2015). *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire*. Namur : Érasme.
- Lantheaume, F., Létourneau, J. (dir.) (2016). *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Legris, P. (2014). *Qui écrit les programmes d'histoire?* Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école. Matière à penser....* Paris & Montréal: L'Harmattan.
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris: Nathan.
- (1994). Les paysages variés de l'enseignement de l'histoire. *Tréma*. 6, 45-50. URL:

<https://journals.openedition.org/trema/2244>.

- Opériol, V. (2018). *La perspective de genre dans l'enseignement de l'histoire*. Thèse de doctorat: Université Genève.
- Panagiotounakos, A. (2017). *Apprentissage de l'histoire et construction identitaire: comment amener les élèves à mettre à distance les assignations d'appartenance par le biais de l'histoire de l'immigration?* Thèse de doctorat: Université Genève.
- Savoirs et histoires* (2007). Actes de deux colloques internationaux en éducation, *Penser l'éducation*, hors série, 65-71.
- Tutiaux-Guillon, N. (2016). Henri Moniot (1935-2017). *Revue française de pédagogie*, 195(2), 87-90. URL: <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2016-2-page-87.htm>.
- Vézier A., Doussit, S. (2019). *Les pratiques de récit pour penser les didactiques. Dialogue entre histoire et autres disciplines (français, mathématiques, sciences)*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.