



## **Réaffirmer les raisons d'être de l'histoire à l'école dans un monde troublé et complexe**

***Charles Heimberg***

*Université de Genève*

***Sosthène Meboma***

*Fondation École internationale de Genève*

### **Résumé**

Les crises majeures du monde contemporain donnent davantage d'importance à une transmission scolaire de l'histoire à tous les élèves, mais nécessitent en même temps un renouvellement de ses finalités et raisons d'être. Après avoir évoqué les défis sociétaux qui se présentent en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle et s'annoncent pour les générations à venir, cette contribution envisage et soutient cinq fonctions de l'histoire scolaire susceptibles de servir à les affronter : la découverte de l'étrangeté et la différence du passé ; l'explication de ce qui est observé à partir d'une documentation plurielle ; la protection des traces et mémoires, notamment les plus fragiles et cachées ; l'inclusion dans les récits et réflexions de tous les groupes humains en croisant leurs points de vue ; et l'idée de défataliser l'histoire en examinant les expériences et marges de manœuvre des hommes et des femmes du passé dans leur présent, ses incertitudes et ses possibles.

Mots-clés: Histoire scolaire; Finalités; Crises; Présents du passé; Émancipation

### **Abstract**

The major crises of the contemporary world make it all the more important for the teaching of history to all students, but at the same time require a renewal of its aims and rationale. After outlining the societal challenges we face at the start of the 21st century, and those that lie ahead for the generations to come, this contribution considers and supports five functions of school history that could serve to address them: the discovery of the strangeness and difference of the past; the explanation of what is observed on the basis of plural documentation; the protection of traces and memories, particularly the most fragile and hidden; the inclusion of all human groups in the narratives and reflections, by crossing their points of view; and the idea of defatalizing history by examining the experiences and room for action of men and women of the past in their present, its uncertainties and possibilities.

Keywords: School history; Aims; Crises; Present of the past; Emancipation

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/18759>

Copyright © 2023 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

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

L'histoire est une science sociale qui s'intéresse à la différence du passé et à son évolution au fil du temps. Elle est « la science du changement », comme l'a bien souligné Marc Bloch, et par conséquent « une entreprise de désacralisation politique », selon la formule d'Antoine Prost (cité dans Offenstadt, 2017, p. 9). Nos langues latines confondent dans un même mot cette histoire scientifique qui développe des recherches et la dimension narrative des histoires qui s'imaginent et se racontent. Cependant, comme l'histoire est en même temps une discipline qui a dû et doit affronter, entre autres déviations, la menace exacerbée de la négation de l'existence de la Shoah et de l'extermination des Juifs dans des chambres à gaz (Vidal-Naquet, 1987), il ne lui est pas possible de négliger les enjeux du rapport à la vérité, de la nécessaire « exigence de vérité » qui relève de la responsabilité des historiennes et des historiens, « même en sachant que pareil objectif ne sera jamais vraiment atteint » (Bédarida, 1994, 7). Or, c'est notamment cette dimension du travail de l'histoire qui se voit aujourd'hui remettre en question, et potentiellement affaiblir, par les crises contemporaines, la multiplication des sources d'information, à travers notamment les réseaux sociaux, l'affirmation de mouvances complotistes et de vérités alternatives tendanciellement d'extrême droite, ainsi que par un relativisme qui voudrait laisser croire que toutes les opinions se vaudraient au-delà des faits.

## **MAIS QUELLES SONT CES CRISES MAJEURES DU MONDE CONTEMPORAIN ?**

Elles se manifestent tout d'abord, d'une manière prévalente et urgente, voire alarmante, compte tenu des données et des prévisions d'études scientifiques qui ont été trop longtemps négligées, en matière d'environnement, de dérèglement climatique et d'atteinte à la biodiversité ; mais elles se déploient aussi, selon une perspective systémique qui relie tous ces éléments les uns aux autres, en matière de droit à l'éducation et à la connaissance, face à la complexité des problèmes du monde, à l'incertitude de l'avenir et aux inégalités qui se renforcent ; en matière de droit à la santé, après une pandémie mondiale encore en cours qui a fortement relancé les questions du bien commun et de la prévention ; en matière de droit à une existence digne, sous l'effet notamment de guerres récurrentes, dont une récente en Europe qui entraîne en plus, outre le renforcement des budgets militaires, une poussée inflationniste et une crise globale de l'accès aux céréales ; sous l'effet d'un brouillage général des horizons d'attente et des protections sociales en fonction, selon les

disparités géographiques, soit d'un rajeunissement, soit d'un vieillissement de la population de certains pays ; en matière aussi de discriminations et de crispations identitaires diverses face à une crise migratoire qui produit d'innombrables victimes et des tensions politiques démesurées ; enfin, dans le champ de l'histoire, ces crises majeures se révèlent aussi sous l'angle du discernement et de la mémoire par des révisions ou des occultations du passé, voire des négations de ce passé, qui progressent au service de narrations contemporaines peu soucieuses des données scientifiques.

Ces crises interrogent fortement les conditions d'existence, les droits fondamentaux et la sécurité de toutes et tous dans les sociétés humaines ; elles donnent lieu les unes et les autres à des formes de dénégation, d'occultation, de discriminations, d'enfumage et de diffusion de contre-vérités par des méthodes de propagande. La question du rapport à la vérité devient ainsi centrale pour la promotion d'une capacité de rendre le monde intelligible en contexte scolaire. En outre, la multiplication des sources et des réseaux de circulation de l'information, très diversifiés dans leurs contenus mais dont le principal point commun est une accessibilité immédiate, donne d'autant plus d'importance à la nécessité de promouvoir en même temps une autonomisation des élèves dans leurs recherches d'informations, dans leurs apprentissages et pour construire leurs points de vue sur le monde.

La profonde remise en cause actuelle des horizons d'attente, qui fait que des élèves n'ont plus aucune raison de penser, comme c'était courant dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, qu'ils vivront mieux que leurs parents, sans même parler de l'éco-anxiété (Caillaud & al., 2022), touche par ailleurs les nouvelles générations, précisément celles à qui est destinée la transmission scolaire de l'histoire.

Certes, des études manquent encore pour mieux connaître l'ampleur et la diffusion de ces sentiments d'appréhension problématique de l'avenir. Cependant, la question se pose toujours, de savoir comment, dans les sociétés humaines, dans différentes époques et contextes, y compris jusqu'à aujourd'hui, des hommes et des femmes ont été en mesure de faire durablement société. Elle se pose même d'une manière nouvelle, à partir de questions inédites et non moins pressantes à bien des égards : comment ces hommes et ces femmes ont-ils et ont-elles vécu collectivement, géré leurs points de vue opposés et leurs conflits d'intérêt ? Comment ont-ils et ont-elles répondu à des questions fondamentales sans cesse présentes dans l'histoire des sociétés humaines, comme le rapport à la nature, le sens de la vie et de la mort, la transmission des savoirs et des héritages, etc. ? Comment ces sociétés ont-elles tenu et vont-elles tenir ?

Cette contribution n'entend pas traiter toutes ces questions de société, toutes ces crises et tous ces périls, mais elle cherche à prendre en considération le constat de leur émergence contemporaine pour réfléchir à l'évolution nécessaire de nos manières de concevoir la transmission de l'histoire et ses finalités. À quoi bon, en effet, développer un travail d'histoire, dont l'objet d'étude est a priori le passé, dans un contexte où l'avenir pose d'aussi terribles questions? Dans quelle mesure les devenirs possibles du lien social sont-ils reliés aussi, en quelque sorte, à ses configurations précédentes, à leurs échecs et leurs réussites? Mais surtout, comment faire en sorte que cet apprentissage de l'histoire puisse produire du sens auprès de ses publics et de ses destinataires?

En particulier dans le monde francophone, la didactique de l'histoire constitue aujourd'hui un champ scientifique d'apparition encore récente qui se caractérise par une certaine fragilité en termes de reconnaissance et de développement, et ce constat vaut davantage encore alors qu'il s'agit d'affronter ces nouveaux défis du XXI<sup>e</sup> siècle. La didactique disciplinaire qui porte sur l'histoire concerne une discipline qui demeure fortement débattue et soumise à des attentes plurielles et contradictoires de la société. Elle donne lieu à quantité d'usages et de mésusages publics (Gallerano, 1995) qui portent sur des enjeux mémoriels ou identitaires. C'est la raison pour laquelle, face à cette incertitude, la question de ses finalités et de ses interactions avec des enjeux de société est particulièrement importante.

Les travaux didactiques dans notre discipline sont marqués par une tension entre d'une part des finalités d'adhésion et de pacification sociale, d'autre part des finalités de production d'intelligibilité et de sens critique. L'analyse de l'histoire de l'enseignement de l'histoire en France met en évidence des finalités intellectuelles, identitaires et civiques (De Cock, 2015). Plus récemment et pour la Belgique flamande, il est fait valoir que l'évolution de cet enseignement met plus ou moins l'accent sur l'une ou l'autre de trois orientations différentes concernant respectivement la participation démocratique et le comportement citoyen, la construction de la nation et la cohésion sociale, ainsi que la compréhension disciplinaire (Van Nieuwenhuysse, 2022). Pour sa part, Didier Cariou reprend une typologie du didacticien canadien Peter Seixas qui distinguait trois approches de l'histoire scolaire : « la première est destinée à construire la mémoire collective », mais sans problématiser le rapport de l'histoire au réel, comme s'il allait de soi ; la deuxième « est fondée sur la démarche historienne d'études de documents » ; et la troisième « met l'accent sur la dimension textuelle des savoirs en classe d'histoire », en cherchant « non pas à déterminer quelle est la "meilleure" version

de l'histoire, mais à comprendre pourquoi les différents groupes humains dans le passé furent amenés à organiser leur expérience sous la forme de récits parfois contradictoires » (Cariou, 2022, 277).

Le travail de l'histoire en tant que science sociale concerne pourtant bien des faits, et des récits, qu'il lui revient de certifier ou pas à partir d'un travail documentaire, des interprétations qu'il est amené à valider ou pas en fonction d'une évaluation de la problématique posée. La discipline historique s'affronte en effet à trop de faussaires et de manipulations pour renoncer à cette responsabilité de quête de vérité. Ce qui n'empêche pas pour autant qu'il est vrai aussi que cette posture est insuffisante et incomplète pour les historiennes et les historiens, qu'elle n'exclut ni la nécessité du débat scientifique, ni la diversité des interprétations possibles.

Toutefois, dans le contexte de l'émergence des crises majeures susmentionnées, ces notions d'exigence de vérité et d'écueil des relativismes nous confrontent encore plus fortement aux dilemmes qui caractérisent l'action éducative et la réflexion didactique, en particulier autour de la question de savoir comment faire valoir sans prescrire (Heimberg, 2011) afin de ne pas perdre non plus le cap de l'autonomie de pensée et de l'émancipation en ce qui concerne les publics scolaires. Ainsi, même si elles peuvent se contraster, les deux perspectives, d'une part, de la rigueur et de la richesse des savoirs, d'autre part de la finesse des modalités de leur transmission pour permettre aux élèves de tirer par eux-mêmes les conséquences de leurs apprentissages pour leur vie, et pour leur être au monde à venir, sont à mobiliser en même temps l'une et l'autre.

En d'autres termes, nous sommes préoccupés par la volonté prioritaire de permettre aux élèves, comme à d'autres publics, non seulement d'entrer dans la complexité des problèmes du monde, mais aussi de construire progressivement les instruments d'une compréhension de ce monde afin de pouvoir y agir le cas échéant, c'est-à-dire d'une manière libre et autonome, dans une perspective d'agentivité.

Par ailleurs, pour avoir les meilleures chances d'éveiller la curiosité et l'intérêt des publics scolaires, nous pensons qu'il convient effectivement, renoncer ni à l'exigence de vérité, ni au refus des relativismes, de privilégier une conception des apprentissages qui mette en valeur les questionnements et les processus de la recherche, plutôt que des réponses toutes faites, aussi, bien entendu, la différence et l'étrangeté du passé, ainsi que l'incertitude et les horizons d'attente des protagonistes de ce passé dans leur présent.

Dans une enquête en cours pas encore publiée au sein de l'équipe genevoise de didactique de l'histoire, des élèves exprimant leurs connaissances de l'histoire humaine<sup>1</sup> mettent surtout en avant des attentes relatives à leurs apprentissages de l'histoire en évoquant parfois l'intérêt de données factuelles sur le passé en termes de culture générale, ou en soulignant d'autres fois l'importance de connaître les erreurs du passé pour ne pas les répéter. Une partie des élèves sollicités ont ainsi répondu par des listes de thèmes historiques quand d'autres ont spontanément développé des affirmations sur l'utilité de l'histoire qu'ils apprennent. Ainsi, la pluralité de ces réponses, y compris en termes d'attentes et de finalités, montre à nos yeux l'importance d'une réflexion et d'une explicitation de l'apport spécifique de l'histoire à la compréhension de la complexité du monde entre le passé et le présent.

Par ailleurs, toujours au sein de notre équipe genevoise, des travaux d'étudiantes et étudiants en formation initiale dans le cadre d'un séminaire de recherche portant sur le traitement en classe de situations relatives à des marqueurs mémoriels dans l'espace public, et aux controverses plus ou moins vives qu'ils suscitent, sont également en cours d'analyse<sup>2</sup>. Exprimées par des élèves ou par celles et ceux qui ont dialogué avec la classe dans le cadre d'un stage professionnel, des réflexions analogues sur les finalités de l'histoire et de l'enseignement concernent en même temps des enjeux mémoriels et de reconnaissance, et par conséquent des interactions entre histoire et mémoires. Elles montrent notamment l'intérêt de certains élèves, au moins de celles et ceux qui s'expriment le plus dans le corpus, pour des questions mémorielles qui ne concernent plus seulement la Seconde Guerre mondiale, mais aussi des enjeux relatifs aux problématiques du genre (Oeser, 2022) et du « décolonial » (Dufoix, 2023), en termes d'inégalités, d'invisibilités et de reconnaissance des problèmes qu'elles posent.

## **DES FINALITÉS À RÉEXAMINER**

Les réflexions contemporaines au sein des didactiques disciplinaires tendent volontiers à interroger les découpages disciplinaires et à invoquer leur dépassement dans une perspective interdisciplinaire. Nous nous demandons toutefois si ces tendances, observables depuis un certain temps déjà, notamment avec le développement d'une série d'« éducations à... » souvent problématiques (Collet, 2018), ne devraient pas être reconsidérées à l'aune des crises sociétales majeures que nous avons évoquées. C'est la raison pour laquelle nous persistons à postuler, pour

construire la possibilité d'accéder à l'intelligibilité d'un monde affrontant des problèmes complexes, l'importance de l'accès à des savoirs savoureux (Astolfi, 2008), reliés dans un premier temps à des disciplines scientifiques et à leurs regards spécifiques sur le monde, dans la perspective ultérieure d'une approche pluridisciplinaire faisant dialoguer ces regards. Par ailleurs, il nous importe de faire en sorte d'éviter les pratiques prescriptives et moralisantes pour permettre aux élèves de se responsabiliser et d'accéder à une certaine autonomie dans leur manière d'entrer dans la complexité du monde, en évitant bien entendu l'écueil du relativisme.

Mais qu'en est-il alors plus spécifiquement de ce regard historien sur le monde qui permet à la discipline de l'histoire de jouer un rôle si important pour la construction d'une intelligibilité du passé et du présent, mais aussi d'une agentivité contemporaine chez celles et ceux qui apprennent à exercer ce regard pour interroger leur passé, leur présent et leur avenir ? C'est une question qu'Henri Moniot, qui a joué un rôle pionnier pour la didactique de l'histoire dans l'espace francophone, abordait déjà en 1994 en évoquant des points nodaux de la pensée historique en réalité accessibles à tous (Moniot, 1994 ; Heimberg & Meboma, 2023).

Toutefois, face aux crises majeures du monde contemporain, il nous semble qu'une réflexion profondément renouvelée sur les finalités et les raisons d'être de cet apprentissage de l'histoire est devenue particulièrement nécessaire. Nous aimerions en proposer ici une définition multiple, à partir de critères scientifiques et dans une intention critique, sans négliger pour autant le fait que le développement de ces objectifs ne pourra que se déployer en tension avec d'autres finalités plus normatives qui sont propres au contexte scolaire proprement dit et à une certaine tradition ; celles qui découlent d'habitudes pédagogiques inscrites dans un temps long et d'attentes politiques prédominantes à l'égard de l'enseignement que nous n'entendons pas discuter ici. Il ne s'agit pas pour nous d'en nier l'existence et le rôle, quels que soient nos points de vue sur leur importance et leur légitimité. Dans le meilleur des cas, elles assignent à l'histoire dans sa version éducative une fonction pacificatrice et civique, et dans le pire des cas, des objectifs idéologiques et identitaires de légitimation de dominations contemporaines. Mais nous souhaitons, à l'aune des nouveaux défis contemporains qui se présentent à nous, mettre en évidence des fonctions et des apports prioritaires de la transmission de l'histoire dans les domaines intellectuel et axiologique, qui relèvent d'une dimension critique et de valeurs humanistes, et qui renouvellent sans doute aussi à certains égards les attentes plus traditionnelles que nous avons mentionnées.

Ainsi, à partir de nos travaux et expériences en cours, nous souhaitons mettre en évidence l'importance d'un enseignement et apprentissage de l'histoire en quête de vérité qui permette de développer un rapport au passé selon cinq catégories de finalités consistant respectivement :

- À découvrir, les traces du passé dans le présent, l'étrangeté de ce passé, etc.
- À expliquer, et à comprendre autant que possible, ce qui nous arrive du passé par une démarche critique de documentation et d'interprétation.
- À protéger, les traces et les témoignages du passé, les droits humains et la mémoire de leurs violations ;
- À inclure, dans une perspective croisée, la pluralité des statuts, des expériences et des dominations.
- Et enfin à défataliser l'évolution diachronique en examinant les espaces d'initiative et l'agentivité des protagonistes du passé dans leurs présents successifs, et par conséquent en laissant ouvert l'éventail d'autres possibles dans la perspective d'une émancipation par les savoirs.

## **EXPLORER ET DÉCOUVRIR**

L'histoire est une science sociale qui se nourrit en premier lieu d'un regard curieux et dense (Geertz, 1998) sur l'étrangeté et la différence du passé dans des sociétés humaines proches ou lointaines dans l'espace comme dans le temps. Elle consiste à interroger le passé à partir de questions du présent, selon une posture éthique propre à la recherche, pour chercher à élaborer des réponses qui émanent véritablement de l'étrangeté du passé, selon la posture émique qui est celle des protagonistes de ce monde différent (Ginzburg, 2013). Ce premier aspect du travail d'histoire relève d'une dynamique de curiosité et de découverte, et par conséquent d'intérêt pour la différence de l'autre. Il permet de ne pas réduire le passé à son utilité possible dans le présent, de ne pas tout ramener de ce passé dans les préoccupations immédiates du présent et les usages qu'elles suggèrent.

Cette notion de découverte a bien sûr toute son importance dans les apprentissages scolaires. Le regard curieux des élèves, chargé de valeurs et d'expériences de la contemporanéité, rend le passé étrange à leurs yeux. Un moment d'intérêt particulier des élèves en classe d'histoire est sans doute celui de leur

découverte de contenus nouveaux. C'est le cas par exemple d'une classe de 4<sup>e</sup> (18-19 ans) du secondaire II à Genève (Meboma, 2021) qui, lors d'une séquence sur le projet « Un jour en Suisse » de l'Exposition nationale de Lausanne en 1964, a découvert, décontenancée, la vie de ce temps-là dans le pays. Par l'examen en classe du questionnaire de Gulliver (Lévy, 2000) sur ce que devait être alors un bon Suisse, les élèves, manifestement passionnés par la décentration avec leur présent, ont laissé percevoir stupéfaction et sidération quant aux modes de vie de cette époque.

Lors d'entretiens de groupe sur leur intérêt pour cette séquence, des élèves ont répondu en mettant en évidence le caractère distant de cette époque, par comparaison avec leur présent : « En tout cas pour moi, c'est le fait qu'on peut faire un lien avec l'actualité et notre vie aujourd'hui dans la société, je trouve que c'est plus captivant, on a envie d'aller chercher plus loin, que des cours d'histoire qui sont juste en fait de relater des faits passés sans vraiment faire de lien avec le présent » ; ou encore « Et là on s'identifie plus à ces personnes car elles vivaient ici, c'était chez nous, nos parents, nos grands-parents, et c'est vrai à un moment il y a des choses dans ce questionnaire qui font peur ».

Bien plus, dans l'exploration par les élèves de ce passé étrange et distant, qui peut faire « peur », leur enseignant a fait remarquer en entretien qu'il est parfois appelé à se faire l'avocat du diable. Il s'agit pour lui de défendre un passé alors absurde aux yeux des élèves. Pour ce faire, l'examen du passé à l'aune de ses présents, c'est-à-dire du contexte et des circonstances des acteurs et actrices du passé devient déterminant. Un autre enseignant en classe de 11<sup>e</sup> (14-15 ans) à Genève, dans un cadre similaire, a dit proposer à ses élèves de comprendre l'émergence de la figure d'Adolf Hitler et de ses idées dans les circonstances plus larges du contexte des sociétés de ce temps-là. Il disait :

C'est vrai qu'Hitler est quand même [un personnage] central. [...] Mais justement le but, c'est un peu de démonter ça. Pas le fait de déresponsabiliser Hitler, mais de l'intégrer dans quelque chose de plus grand qui serait le parti nazi ou les idées de l'Europe à l'époque. Moi, je pense que c'est important et que le danger, c'est d'éviter de dire que c'est à cause d'Hitler que tout s'est passé. Oui, il a une grosse responsabilité, mais c'est aussi parce qu'il y avait des idées autour, il y avait tout un monde autour qui acceptait ce genre d'idées, et ça je pense que c'est plus important dans ce cadre-là. Et pour les élèves, c'est de leur faire comprendre que les idées hitlériennes, elles ne tombent pas comme ça de je ne sais où, mais

que malheureusement, ce sont des idées qui sont construites ou développées durant plusieurs décennies voire siècles en Europe.

Ces regards sur le cours d'histoire permettent de mettre en avant la finalité consistant à mener les élèves à explorer et à découvrir le passé dans son étrangeté avec les outils de l'histoire, notamment ceux de l'examen des présents qui étaient ceux des acteurs et actrices du passé. Cependant, avec l'exemple susmentionné de la contextualisation de la figure d'Adolf Hitler, nous nous trouvons dans un cas de figure où l'étrangeté et la différence sont marquées par ce que nous savons de l'issue tragique et criminelle de ce qui est advenu. Le travail de comparaison entre passé et présent, avec ses ruptures et dissemblances, mais aussi ses formes éventuelles de persistance, engage ainsi toute une responsabilité, pour éviter notamment de banaliser certains faits du passé au nom du contexte dans lequel se trouvaient leurs protagonistes. Cela mène aussi à poser, en fonction d'une autre finalité de l'histoire scolaire, la question de l'explication et de la compréhension des phénomènes du passé, à l'aune d'une quête de vérité et des dangers du relativisme, dans une perspective de compréhension de ce passé ne consistant pas, lorsqu'il est tragique, à occulter ou à euphémiser les crimes qu'il porte.

## **EXPLIQUER ET COMPRENDRE**

Dans sa quête de vérité, l'histoire dispose d'une méthode d'analyse des sources, ainsi que de modes de pensée qui lui permettent de développer un regard spécifique sur le monde, lié à des questionnements qui la mènent à produire de l'intelligibilité, du passé comme du présent. C'est sur cette base qu'une grammaire du questionnement de l'histoire scolaire a pu être développée (Heimberg & Opériol, 2012). Comme pour toute science sociale, ce travail de l'histoire vise à élaborer des réponses rationnelles, et parfois incomplètes, aux questions redoutables que posent les crimes contre l'humanité et les violences de masse. Il ne s'agit ainsi ni de les banaliser, ni de renoncer à toute tentative d'analyse d'actes inhumains perpétrés par des humains. Il se déploie par ailleurs, entre diachronie et synchronie, avec des narrations du passé qui évoquent à la fois les faits et les questionnements qu'ils suscitent.

Dans la classe d'histoire, le fait d'expliquer et d'interpréter implique la mise en place par les enseignantes et enseignants d'activités de compréhension, de mise à distance et d'analyse du passé. Concevoir l'apprentissage de l'histoire comme celui de modes de pensée qui donnent lieu à la production de récits historiques, c'est chercher à

faire de la classe un espace de réflexivité. De par sa dimension critique, cette finalité interpelle quant à la nécessité d'expliquer le passé autant que possible par une démarche critique de documentation et d'interprétation. Mais que signifie expliquer, comprendre et interpréter le passé, lorsque les élèves sont confrontés à des crises sociales qui mettent en question la cohésion des sociétés et leurs visions de l'avenir ?

Dans l'espace public, les élèves sont confrontés par exemple à la résurgence des relativismes quant aux génocides du XX<sup>e</sup> siècle, à la prolifération de discours de propagande, à l'exacerbation de revendications mémorielles, etc. En réponse à cela, la démarche critique dans la classe suppose un travail sur des documents selon au moins trois perspectives : le démêlage du vrai et du faux, la compréhension des enjeux de l'usage et des interactions de l'histoire et des mémoires et la charge de la preuve qui incombe à toute interprétation du passé.

Un échange avec des élèves d'une classe de 3<sup>e</sup> (17-18 ans) à Genève nous semble significatif pour peser la compréhension du passé en lien avec les dangers des relativismes et du rapport à la vérité (Meboma, 2021). L'entretien collectif s'est déroulé après une séquence sur les guerres des XX<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècle, leurs causes, leurs violences et humiliations. En rapport avec la lecture d'un article sur l'État Islamique intitulé : « Le mirage d'un avenir en forme de passé », des élèves ont exprimé leur compréhension dans des termes dont nous relevons quatre exemples :

« - Je ne dis pas que c'est totalement bien, mais que les raisons de pourquoi Daesh fait ce qu'il fait, maintenant on les comprend beaucoup mieux. Je ne dis pas que c'est justifié ou acceptable, mais que toutes ces humiliations qu'ils ont subies, ça explique pourquoi ils font ça maintenant ; après, comment ils utilisent ces humiliations et ce qu'ils en font n'est pas bien ».

« - Pour moi, ça m'a permis de comprendre certaines choses que je ne comprends pas forcément à la radio, à la télévision ou dans les journaux ; les explications qui étaient données étaient hyper complètes et du coup, ça me permet de comprendre beaucoup mieux et en détails les raisons du pourquoi et comment ».

« - Oui, vu qu'on a vu pourquoi il y avait toutes ces histoires de terrorisme et autre, et justement à partir du passé on a pu comprendre le présent avec les histoires d'humiliation entre autres ».

« - Le passé peut quand-même nous aider à essayer de proposer des solutions, par exemple on voit que là, le terrorisme c'est une

conséquence de l'humiliation, et du coup on pourrait essayer d'imaginer des solutions pour ça grâce au regard qu'on a sur le passé ».

Comme on peut le constater, la limite peut être assez étroite entre la compréhension d'un processus de radicalisation d'un groupe terroriste et une tentation, ou un risque, de tendre à le légitimer. Expliquer mène-t-il forcément à justifier ? Comprendre revient-il toujours et seulement à mobiliser de l'empathie ? Pour éviter cet écueil, il est important pour la classe d'histoire de travailler ici à des distinctions, sur le rapport entre passé et présent, en termes de continuités autant que de ruptures ; mais aussi sur les temporalités, les valeurs et toute forme de relativisme.

## **SAUVER ET PRÉSERVER**

Le travail d'histoire consiste notamment à faire en sorte à la fois de troubler, c'est-à-dire d'interroger et de mettre en perspective, mais aussi de sauver la mémoire (Laborie, 1994). Il s'agit ici de porter son attention sur des expressions du passé dans le présent, mais aussi sur des effacements ou des absences liées à des aspects cachés et subalternisés de ce passé. Par exemple, au moment de la disparition des derniers témoins de la Shoah et des crimes de masse du national-socialisme, leur mémoire devient à la fois plus cruciale et plus fragile. S'il y a des mémoires, des reconnaissances et des traces mémorielles à préserver le cas échéant de l'oubli, il en va de même de ces traces proprement historiques du passé, qui viennent du passé et qui sont là, plus ou moins authentiques ou transformées, parce qu'elles ont été découvertes après avoir été enfouies, ou parce qu'elles ont été sauvegardées. Là aussi, à travers le « patrimoine de l'humanité » et sa préservation, c'est bien de porosité, de circulations et de diversité culturelles dont il est question (Montanari, 2023, pp. 72-73).

En tant qu'espace d'intelligibilité, la classe d'histoire peut poser ces questions en mettant en lumière l'intérêt de différencier l'histoire et la mémoire, de sauver les traces de l'une comme de l'autre, et de prêter attention aux aspects occultés ou subalternisés. L'exemple d'une séquence sur l'exploration et la colonisation de l'Amérique en classe de 10<sup>e</sup> (13-14 ans) du Cycle d'Orientation à Genève<sup>3</sup> a bien mis en évidence l'intérêt d'amener les élèves à distinguer l'histoire de la mémoire. Quelles sont les traces de Christophe Colomb dans l'espace public ? S'agit-il de traces du passé ou alors de traces mémorielles ? Quand et pourquoi décide-t-on d'ériger une statue à Christophe Colomb ? Pourquoi le souvenir matérialisé par cette statue fait-il l'objet de

revendications mémorielles aujourd'hui, voire d'une querelle quant à son déboulonnage ? Pourquoi les souvenirs et le sens des commémorations du 12 octobre 1492 demeurent-ils toujours aussi dissensuels entre l'Espagne et des pays d'Amérique Latine, y compris au sein même de ces pays ?

Le potentiel déstabilisateur ou troublant de ces questions est évident au regard des interactions spontanées avec les élèves de cette classe de 10<sup>e</sup>. Il s'y mêle des regards souvent contradictoires sur les traces du passé colombien et les marqueurs mémoriels, les crimes de masse des conquistadors, la colonisation, l'esclavage et la violation des droits, la conquête de l'autonomie et les relations entre anciens colonisateurs et colonisés. Toute cette mise en perspective sert *in fine* la préservation des traces et les témoignages du passé, les droits humains et la mémoire de leurs violations et de leurs conquêtes.

Un autre angle d'approche de cette finalité de l'histoire à l'école est celui de la mise en évidence de traces et de mémoires du passé souvent occultées dans un rapport de domination et de subalternité. L'exemple genevois de la mémoire ouvrière étudié dans le cadre d'une séquence en classe de 4<sup>ème</sup> (18-19 ans) nous semble en refléter l'intérêt. En se basant sur un monument, la Pierre du 9-Novembre érigée devant un bâtiment universitaire, évoquant les 13 morts et nombreux blessés sous les tirs de l'armée suisse dans une manifestation antifasciste le 9 novembre 1932 à Genève, une enseignante stagiaire a mené ses élèves à questionner la raison d'être de marqueurs de mémoire et la rareté des traces mémorielles liées au mouvement ouvrier. Ce monument, qui est un monolithe, a été installé un demi-siècle après l'événement en hommage aux victimes, mais d'une manière spontanée et engagée, avec ultérieurement le soutien d'une partie des autorités, mais sans une pleine et consensuelle reconnaissance officielle jusqu'à ce jour (Auderset & Sidler, 2022).

Lors des interactions en classe, des élèves ont attribué aux monuments de mémoire des fonctions d'hommage, d'identification et de culture. En appliquant ces idées à la mémoire ouvrière à Genève, ils ont estimé que celle-ci n'était pas visible dans les endroits les plus prestigieux, mais donnait plutôt lieu à des plaques discrètes dans des cimetières, parce que la classe ouvrière correspondait aux pauvres de la société, qu'elle était naturellement marginalisée.

Ce cas de figure est d'autant plus intéressant que s'il existe bien un monument rappelant les 13 victimes de la fusillade de 1932 lors d'une manifestation contre le fascisme, ce n'est pas le cas de l'explosion d'une usine à gaz, en 1909, dans un quartier genevois tout proche, qui avait pourtant fait le même nombre de victimes (Heimberg,

2004). Ainsi, parce que les victimes en question, issues du monde ouvrier, étaient mortes de leur travail, la préservation de cette mémoire paraît plus difficile, peut-être parce qu'elle est encore plus subalternisée. Ce constat nous mène alors à une autre finalité de l'histoire à l'école, celle qui consiste à inclure et à croiser la pluralité des réalités et des expériences humaines.

## **INCLURE ET CROISER LES PERSPECTIVES**

La première exigence de cette finalité de l'apprentissage consiste à faire en sorte, au niveau déjà des thématiques abordées, de s'efforcer d'aborder autant que possible l'histoire de groupes humains diversifiés et représentatifs de cette diversité ; non pas seulement pour faciliter la mise en relation par chaque élève de ce qu'il apprend et de ce qu'il sait de son histoire personnelle, mais aussi pour leur faire construire une connaissance du passé qui associe les dimensions les plus locales à celles qui sont les plus mondiales et se démarquant de tout occidentalocentrisme. C'est là l'une des conditions du développement d'une histoire de toutes et tous (Brusa & Cajani, 2008).

Cette inclusion d'une pluralité des points de vue permet également de mettre en exergue le concept de multiperspectivité appliqué à l'histoire enseignée (Stradling, 2003), qui est lui aussi une manière d'exercer le regard dense susmentionné sur le passé et son étrangeté en évitant de se laisser prendre par la prédominance d'une histoire des vainqueurs au terme du processus de transposition didactique et des savoirs à enseigner qu'il contribue à forger.

Dans la classe, la configuration multiculturelle souvent liée à l'immigration (De Cock, 2018) donne aussi lieu à une pluralité de perspectives dont l'histoire enseignée et apprise ne saurait se soustraire. L'expérience d'un enseignement de l'histoire dans une école internationale qui rassemble plus de 100 nationalités peut être évoquée ici pour illustrer les attentes d'inclusion et de croisement des perspectives. Comment enseigner l'histoire de la Russie de 1855 à 1991 dans une classe dont un élève est originaire d'Ukraine et y a encore toute sa famille alors que deux autres sont d'origine russe durant l'année scolaire 2021-2022 ? Quelle tournure donner ou ne pas donner à cet enseignement lorsque la Russie envahit l'Ukraine en février 2022 ?

Cet exemple particulier et très actuel n'a pas fait l'objet de recueil de données. Mais prenons un autre exemple, dans le cadre celui-là d'une recherche en cours, d'une interaction entre un enseignant stagiaire et ses élèves lors d'une séquence portant sur Napoléon dans une classe de 3<sup>e</sup> du collège à Genève (17-18 ans) à la composition

multiculturelle. Il a choisi d'ajouter une activité sur les manifestations de mémoires autour de la présence de la statue de Napoléon à Rouen, après son retrait pour restauration en juillet 2020, ce qui apporte une dimension mémorielle potentiellement sensible dans la classe. Cette initiative est en soi intéressante dans la mesure où le bouillonnement des controverses autour de la présence de marqueurs mémoriels dans les espaces publics a toute sa place comme objet d'étude de l'histoire à l'école.

Le dynamisme des interactions en classe lors de cette séquence témoigne de ce que les élèves sont preneurs d'une telle approche. Enseigner la figure historique de Napoléon dans des classes multiculturelles propres au contexte international genevois, et sous le prisme des revendications mémorielles qu'elle suscite dans les sociétés, ne peut que mettre en lumière les perspectives multiples de mémoires divisées. Les élèves expriment ainsi leur sensibilité. Cela leur vient-il d'un apprentissage formel ou informel dans leurs milieux d'origine potentiels ou tout simplement du foisonnement de débats mémoriels dans l'espace médiatique ? Toujours est-il que cela se manifeste ici par des savoirs de sens commun qui jaillissent spontanément dans le fil de la discussion.

La spontanéité des représentations sociales des élèves est évidente, comme lorsqu'un élève s'exprime spontanément en disant que la figure de Napoléon heurte «parce qu'il était colonialiste» ; ou quand un autre compare rapidement Napoléon à Staline alors qu'il était question de violence et d'autoritarisme. C'est aussi le cas avec la convocation, certes anachronique, de références du présent :

Donc forcément cette façon d'écraser les autres ça peut déplaire à pas mal de personnes puisqu'aujourd'hui on est plus du tout dans cette idéologie-là à l'heure actuelle. Et puis évidemment bien évidemment il y a aussi une opinion raciste : puisque mon pays est meilleur que les autres, il incarne pour certaines personnes... Ce n'est pas mon avis, mais il incarne cette suprématie de la nation en général.

On peut aussi le constater avec des généralisations plus développées comme celle de cet élève :

Si je suis français, alors je serais fier que Napoléon soit présent ; si je suis un immigré où d'origine africaine où sénégalais ben, Napoléon, ça ne m'inspire pas grand-chose à part la traite et l'esclavage.

Napoléon l'empereur, le conquérant, le législateur, le réformiste, le colonialiste, l'esclavagiste, etc. sont autant de facettes qui peuvent être discutées, certaines plus que d'autres, selon des pesanteurs politiques localisées, comme le souligne explicitement le

dernier élève cité. Elles peuvent aussi être enseignées en mettant en lumière les raisons de ces considérations, en fonction des temporalités et des échelles spatiales.

Il s'agit donc de voir avec cette finalité que la classe d'histoire ne saurait se départir du contexte et des savoirs de sens commun des élèves, qui sont liés à leur présent et à partir duquel ils portent des regards différents sur le passé. La classe d'histoire devrait justement s'en saisir afin de pouvoir en tirer des savoirs qui soient «rationalisés», notamment par l'exercice des modes de pensée de l'histoire. La finalité d'inclure et de croiser l'histoire de toutes et tous dans ses différentes perspectives vise ainsi à questionner et mettre à distance les dynamiques d'inclusion et d'exclusion, de domination et de subalternité qui caractérisent profondément les usages et mésusages publics de l'histoire.

En cela, l'idée d'instiller une pensée décoloniale à l'école, une expression qui est parfois employée en vue de « décoloniser le curriculum », n'a de sens à nos yeux, pour ce qui est de la discipline de l'histoire, qu'à travers des contenus enseignés portant sur des groupes humains diversifiés, avec des perspectives concernant autant les ressources, dont la production obéit à des pesanteurs politiques localisées, que les mémoires divisées d'une histoire à partager.

## **DÉFATALISER LE PASSÉ ET LE PRÉSENT**

Enfin, il importe que nous puissions transmettre une intelligibilité du passé qui ne nous enferme pas dans des fatalités définitives, mais qui ouvre au contraire à une pluralité de possibles, qui suggère des formes d'agentivité, de capacités d'agir, et qui soit fondée sur une véritable réflexion sur les présents des passés. Dans leur présent, les hommes et les femmes protagonistes des faits du passé étaient en proie à des incertitudes, à des horizons d'attente comprenant des espérances comme des appréhensions plus négatives de l'avenir. Ces personnes ont agi de la manière que nous constatons aujourd'hui et peut-être aurait-il pu en être autrement. La découverte de l'étrangeté du passé que nous avons évoquée est ainsi prolongée par des constats et des réponses émanant de ce passé différent. Mais l'apprentissage de l'histoire prend tout son sens, et relève d'une forme d'émancipation, dès lors qu'il permet d'inspirer des réflexions raisonnées, et le cas échéant des initiatives d'action, face aux très grandes incertitudes des horizons de ce XXI<sup>e</sup> siècle.

Cette finalité de l'histoire scolaire procède assez largement de la prise en compte des précédentes. Il s'agit d'amener les élèves à poser un regard sur le passé qui prenne

en compte le contexte dans lequel évoluent ses acteurs et actrices : autant l'étrangeté de leur univers mental que la réalité de leurs marges de manoeuvre, mais en interrogeant aussi dans la durée la nature et les rythmes du changement, les éventuelles transformations et ruptures dans chaque situation, ce qui permet de suggérer une pluralité de possibles en ce qui concerne une agentivité, une capacité d'agir, qui s'observe dans le présent des protagonistes. En outre, ce présent du passé est forcément marqué d'une forte incertitude. Pour l'illustrer, il suffit par exemple de faire connaître aux élèves l'existence d'un second télégramme du Général Eisenhower rédigé juste avant le Débarquement de Normandie : celui qui aurait dû lui faire annoncer et assumer son éventuel échec<sup>4</sup>.

Pour mieux préciser notre pensée, soulignons que le fait d'agir dans le présent sur la base de l'examen du passé ne relève pas nécessairement d'une démarche critique d'intelligibilité historique. D'une façon ou d'une autre, l'examen du passé suscite diverses prises de position dans le présent qui correspondent parfois à cette idée, relevée aussi par des élèves, de tirer du passé des leçons ou des erreurs à ne pas répéter. Au-delà d'un certain bon sens apparent de ces postulats, la question qui se pose alors est celle du caractère prescriptif et téléologique de cette manière de relier le présent au passé.

Rappelons ici cette conception du travail d'histoire qui fait partir de questions du présent adressées au passé et qui aboutit à des réponses, pouvant être éclairantes ou pas pour le présent, mais qui émanent surtout réellement et spécifiquement de l'étrangeté et de la différence de ce passé (Ginzburg, 2013), avec aussi d'éventuels éléments, toujours imparfaits, de continuité. Cette compréhension historique des possibles implique aussi un travail sur les temporalités pour bien distinguer le temps présent des protagonistes du passé, celui de celles et ceux qui se sont référés à ce passé dans des situations intermédiaires et celui, contemporain, du travail d'histoire et des manifestations de la mémoire. Cette architecture constituée des temps représenté, représentant et contemporain a été introduite et appliquée au cas de figure d'une statue controversée par une étudiante stagiaire s'adressant à des élèves genevois de 10<sup>e</sup> (13-14 ans) au Cycle d'orientation. La statue est celle de David de Pury à Neuchâtel, un bienfaiteur de la ville dont la fortune léguée à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle provenait en partie de l'esclavagisme, ce qui a suscité récemment des contestations (*Marques mémorielles*, 2021) qui ont été étudiées en classe. Les propos des élèves ont montré leur difficulté, et leur capacité partielle, à s'approprier ces enjeux de temporalités et leurs significations :

... donc ils se sont dit que c'est quand même bien, et vu qu'à

l'époque la traite d'esclaves n'était pas un problème, ils se sont dit que c'est une manière de se faire de l'argent comme les autres.

Les interactions entre certains de ces élèves ont même permis de déboucher sur des réflexions critiques pour éviter que des éléments de contexte justifient sans appel des comportements problématiques du point de vue des droits humains :

Avant, il a dit « on peut pas lui reprocher d'avoir fait comme tout le monde et d'avoir gagné de l'argent grâce à ça ». Oui, il a fait comme tout le monde, mais même à son époque, on pouvait remettre les choses en question et se dire « ah mais là y'a un truc qui va pas ». Si on continue avec cette mentalité, on n'évolue pas.

Enfin, cette même séquence a aussi suscité des réactions d'élèves portant sur une forme d'agentivité, de capacité d'agir, dans le présent, ce qui montre qu'il est envisageable et intéressant de traiter un tel problème en classe d'histoire :

Ouais, non, c'est juste que ça me dépasse. Non mais [tu dis], « il a donné de l'argent à Neuchâtel, youhou », mais, je veux dire, l'argent, comment il est gagné, je sais pas, il faut avoir une conscience.

Il est aussi possible de penser l'historicisation des présents du passé comme celle du présent sous l'angle de dichotomies comme la compréhension du passé conçue entre leçons à tirer et autonomisation, celle du présent entre continuités et ruptures, l'ouverture à l'action entre « engagement prescrit » et engagement autonome ou encore la perception des identités entre déterminisme et défatalisation (Meboma, 2021). La tension dont relève ces dichotomies est à chaque fois celle de l'adhésion morale à des attentes civiques et patrimoniales, souvent prescrite par un prétendu devoir de mémoire, en contraste avec la distanciation critique envers le passé étudié. En fin de compte, le travail de défatalisation dont il est ici question concerne autant la perception critique du passé que celle du présent. Elle ouvre ainsi à la possibilité et à l'importance d'une émancipation par les savoirs.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Auderset, P. & Sidler, G. (2022). *9 novembre 1932. Répression meurtrière d'une manifestation ouvrière à Genève*. Genève : Collège du Travail & Comité du 9 Novembre 1932.

- Bédarida, F. (1994). « Praxis historique et responsabilité ». *Diogène*, « La responsabilité sociale de l'historien », n° 168, pp. 3-8.
- Brusa, A. & Cajani, L. (dir.) (2008). *La storia è di tutti*. Rome: Carocci.
- Caillaud, M., Lauwerier, R. & Verdier, T. (2022). *Dans la tête des éco-anxieux. Une génération face au dérèglement climatique*. Paris: Fondation Jean-Jaurès & Forum français de la Jeunesse.
- Cariou, D. (2022). *Le document et l'indice. Apprendre de l'histoire de l'école au lycée*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Collet, I. (2018). « Dépasser les "éducations à" : vers une pédagogie de l'égalité en formation initiale d'enseignant-es ». In Pereira, I. (Ed.). *Anthologie internationale de pédagogie critique*. Vulaines-sur-Seine : Éditions du Croquant, pp. 213-238.
- De Cock, L. (2015). « L'histoire scolaire, une matière indisciplinée ». *Annales. Histoire, sciences sociales*, 1, pp. 179-189.
- 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.
- Dufoix, S. (2023). *Décolonial*. Paris : Anamosa, coll. « Le mot est faible ».
- Falaize, B., Heimberg, C. & Loubes, O. (dir.) (2013). *L'école et la nation*. Lyon : ENS Éditions.
- Gallerano, N. (dir.) (1995). *L'uso pubblico della storia*. Milan : FrancoAngeli.
- Geertz, C. (1998). «La description dense». *ENQUÊTE*, n° 6, pp. 73-105.
- Ginzburg, C. (2013). « Nos mots et les leurs. Une réflexion sur le métier de l'historien, aujourd'hui ». *ESSAIS, Hors-série 1*, pp. 191-210. DOI : <https://doi.org/10.4000/essais.2527>.
- Heimberg, C. (2020). « Les deux niveaux requis d'un engagement progressiste en matière de didactique de l'histoire ». *LA PENSÉE D'AILLEURS*, 2, pp. 98-114.
- Heimberg, C. (2011). L'éducation à la citoyenneté à Genève et en Suisse romande : comment faire valoir sans prescrire ? *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, vol. 3, n° 87, pp. 520-532.
- Heimberg, C. (2004). « L'explosion de l'Usine à Gaz et ses treize victimes oubliées, Genève, 1909 », *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier*, n°20, pp. 47-56.
- Heimberg, C. & Meboma, S. (2023). « Henri Moniot, un artisan de la connexion : défrichage du passé et enjeux du présent ». In Mostafa Hassani-Idrissi (dir.), *Henri Moniot, historien et didacticien*. Paris : L'Harmattan, pp. 129-140.

- Heimberg, C., Meboma, S. & Panagiotounakos, A. (2020). « *Mythistoires et contre-vérités dans l'histoire et les mémoires : quelle histoire apprendre et enseigner ?* » *Raisons éducatives*, 24, pp. 75-97.
- Heimberg, C., & Opériol, V. (2012). « La didactique de l'histoire. Actions scolaires et apprentissages entre l'intelligibilité du passé et la problématique du monde et de son devenir ». In Elalouf, M-L., Robert, A., Belhadjin, A & Bishop, M.-F. (dir). *Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 78-88.
- Laborie, P. (1994). « Historiens sous haute surveillance », *ESPRIT*, n° 198, p. 48.
- Marques mémorielles et réponse aux pétitions concernant le monument de David de Pury* (2021). Neuchâtel : Rapport d'information conjoint de la Commission Culture, Intégration et Cohésion sociale du Conseil Général et du Conseil Communal, URL : [https://www.neuchatelville.ch/fileadmin/sites/ne\\_ville/fichiers/Sortir\\_et\\_de\\_couvrir/Rapport\\_CC-ComCICS\\_CG\\_DePury\\_21-204\\_VF\\_AvecAnnexe.pdf](https://www.neuchatelville.ch/fileadmin/sites/ne_ville/fichiers/Sortir_et_de_couvrir/Rapport_CC-ComCICS_CG_DePury_21-204_VF_AvecAnnexe.pdf).
- Meboma, S. (2021). *Historiographies africaines, didactisation du passé et conscience historique : réflexions à partir de classes d'histoire au Cameroun et en Suisse*. Université de Genève. Thèse.
- Moniot, H. (1994). « Les paysages variés de l'enseignement de l'Histoire », *Tréma*, 6, pp. 45-50.
- Montanari, T. (2023). *Se amore guarda. Un'educazione sentimentale al patrimonio culturale*. Turin : Einaudi.
- Levy, R. (2000). « Gulliver et la politique », *Mémoire vive, Pages d'histoire lausannoise*, n° 9, pp. 24-29.
- Oeser, A. (2022). *Comment le genre construit la classe - Masculinités et féminités à l'ère de la globalisation*. Paris: CNRS Éditions.
- Offenstadt, N. (2017). *L'historiographie*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 9.
- Stradling, R. (2003). *La multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire : manuel pour les enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Van Nieuwennhuysse, K. (2022). Entre aspirations patriotiques, citoyennes et disciplinaires : l'évolution de l'enseignement de l'histoire en Belgique et en Flandre, de 1830 à aujourd'hui. In Jadoulle, J.-L. (dir.). *La pensée historique, de l'école maternelle au secondaire. Comment la définir, l'enseigner, l'évaluer ?* Liège: Presses universitaires de Liège, pp. 19-43.
- Vidal-Naquet, P. (1987). *Les assassins de la mémoire*. Paris : La Découverte, 1987.

---

<sup>1</sup> Pour prolonger une démarche analogue qui concernait ce que des jeunes savaient de l'histoire de leur pays, d'autres élèves de fin de scolarité obligatoire ont écrit cette fois ce qu'ils savaient de l'histoire humaine en général.

<sup>2</sup> Il s'agit d'un séminaire de recherche en didactique de l'histoire destiné à des étudiantes et étudiants en seconde année d'un master dédié à une formation initiale à l'enseignement de l'histoire au niveau secondaire, tous niveaux confondus.

<sup>3</sup> Cet exemple et les suivants sont tirés de travaux issus de ce séminaire de recherche entre 2021-2022 et 2022-2023.

<sup>4</sup> Cette idée nous a été suggérée il y a quelques années par un étudiant, aujourd'hui enseignant d'histoire, Robin Majeur. Pour la source, voir l'URL : <https://www.passeisme.com/articles/focus-sur-le-message-redige-par-le-general-eisenhower-en-cas-dechec-du-debarquement-de-normandie/>.