

## **Le travail de mémoire et l'apprentissage de l'histoire: un projet de Maison de la mémoire à Genève**

Charles Heimberg (IFMES et Université de Genève)

Parce que nous vivons une époque de forte tension mémorielle consécutive à la disparition annoncée des derniers témoins de la Shoah et des ravages humains de la barbarie fasciste, l'interaction entre l'histoire et la mémoire nous pose des problèmes de lisibilité. Sommes-nous encore dans l'ère des témoins ? Dans une société du tout-mémoire ? Dans un monde où la figure de la victime aurait pris une telle importance qu'elle finit par faire occulter d'autres aspects des tragédies du passé ? Dans quelle mesure nos références mémorielles portent-elles sur des traditions inventées ? Dans notre travail pédagogique, avons-nous plutôt un devoir de mémoire ou un devoir d'histoire ? De toute évidence, il règne une certaine confusion dans nos esprits qui mérite un brin de réflexion.

Au sein de l'école comme ailleurs, la question de la mémoire est reliée à celle de l'identité. Elle appelle donc, à l'échelle des individus comme à celle des groupes, une certaine forme de pluralité, et une bonne part de bricolage, que l'histoire des migrations et des évolutions sociales n'a d'ailleurs jamais cessé de renforcer. En apparence, c'est la question nationale qui est la plus décisive dans le domaine de la construction identitaire. C'est elle, en effet, qui a le plus nourri les nombreuses traditions inventées du XIX<sup>e</sup> siècle qui ont contribué à forger et à légitimer les multiples États-nation qui ont émergé à cette époque. Depuis lors, histoire et mémoire se sont beaucoup confondues, au service des constructions identitaires, mais aussi, malheureusement, pour légitimer des revendications de puissance et de domination, pour exacerber des conflits et pour essentialiser des différences.

Si l'histoire scolaire contemporaine a longtemps joué un rôle de transmission de ces visions refermées sur elles-mêmes, elle est amenée aujourd'hui à affronter de nouveaux défis dans nos sociétés multiculturelles. Il importe notamment qu'elle devienne le vecteur d'une histoire de tous, capable de prendre en compte la communauté de destin de l'humanité et de permettre à chacun d'y trouver une place<sup>1</sup>. Ce qui implique qu'elle parvienne à dépasser la confusion entre histoire et mémoire sur laquelle se sont basées la plupart des manipulations du passé dont elle a été le vecteur.

Au cours de l'hiver 2004-2005, une double exposition *Histoire et mémoire* a été présentée en Suisse romande, dans le Château de Prangins, au terme d'une période d'intense conflit de mémoires dans le pays<sup>2</sup>. Il s'agissait alors de donner

---

<sup>1</sup> Charles Heimberg, « L'altérité et le multiculturalisme au cœur de l'histoire enseignée », in Carmen García Ruiz & al. editores, *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multiucultural. Una mirada desdeel Mediterráneo*, Almería, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales et Servicio de Publicaciones Universidad de Almería, 2005, pp. 17-32 ; et « La comparaison et l'ouverture à l'autre pour donner du sens à l'histoire enseignée », *Le cartable de Clío*, n°5, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, 2005, pp. 44-55.

<sup>2</sup> Voir le dossier pédagogique accompagnant cette exposition : Nadine Fink & Charles Heimberg, *Histoire et mémoire : la Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale*, Dossier pédagogique accompagnant l'exposition du Musée national suisse - Château de Prangins (5 novembre 2004 - 30 janvier 2005), Prangins, Musée national, 2004. Il est encore disponible sur <[www.musee-suisse.ch/bilder/2004/prangins/11/dossier.pdf](http://www.musee-suisse.ch/bilder/2004/prangins/11/dossier.pdf)>.

à voir en parallèle les résultats des travaux de la Commission Indépendante d'Experts Suisse-Deuxième Guerre mondiale et une série de témoignages filmés de personnes ayant vécu en Suisse à cette époque, récoltés par l'Association *Archimob*<sup>3</sup>, et présentés sous le titre *L'histoire, c'est moi*. La Commission d'historiens, présidée par Jean-François Bergier, avait été constituée en 1996 suite au scandale des fonds en déshérence non restitués aux victimes juives du national-socialisme qui les avaient déposés préventivement en Suisse. Ses travaux et ses publications<sup>4</sup> donnèrent lieu à de vives protestations au sein de la population suisse, une partie des témoins de cette sombre époque ayant l'impression de ne pas avoir été compris et de se retrouver injustement accusés par des gens qui ne tenaient pas compte du contexte de l'époque. L'Association *Archimob*<sup>5</sup> s'efforça alors, non pas de construire une autre histoire de cette époque avec des témoins, mais plutôt de donner la parole à cette génération par le biais de 555 interviews dont des extraits thématiques étaient présentés au public dans un dispositif interactif qui lui permettait de choisir son programme<sup>6</sup>.

Sans entrer dans le détail des confrontations de mémoires qui eurent lieu en Suisse pendant ces années postérieures à la guerre froide, quelques éléments peuvent être mis en évidence. On sortait alors d'une longue période au cours de laquelle avait perduré le mythe d'une Suisse neutre et indépendante dont la défense militaire, l'unité morale et la stratégie de retrait dans un réduit national intérieur auraient dissuadé l'Allemagne national-socialiste de l'envahir ; c'est-à-dire une Suisse dont la politique financière et économique n'aurait eu aucune incidence en la matière ; une Suisse dont les dirigeants, d'une manière générale, auraient respecté autant que possible tous leurs devoirs moraux vis-à-vis des malheurs du monde.

La réalité historique était évidemment bien différente, ce que les historiens sérieux avaient montré depuis longtemps, mais sans avoir été entendus<sup>7</sup>. Les retours de mémoire qui se manifestèrent en Suisse au cours de ces années ne

---

<sup>3</sup> L'association *Archimob* est composée de plus de quarante historiens, cinéastes et journalistes indépendants issus de toute la Suisse. Elle a été fondée en 1998 à l'initiative du cinéaste suisse-romand Frédéric Gonseth. Elle est présentée sur le site <[www.archimob.ch/index.html](http://www.archimob.ch/index.html)>.

<sup>4</sup> Il s'agit de 25 études, correspondant à plusieurs milliers de pages, qui ont été publiées par Chronos Verlag à Zurich et dont les références, ainsi que des résumés, se trouvent sur le site <[www.uek.ch/fr/index.htm](http://www.uek.ch/fr/index.htm)>. Un rapport de synthèse est également disponible : Commission Indépendante d'Experts Suisse - Seconde Guerre Mondiale, *La Suisse, le national-socialisme et la Seconde Guerre mondiale. Rapport final*, Zurich, Éditions Pendo, 2002. Voir aussi Pietro Boschetti, *Les Suisses et les nazis. Le rapport Bergier pour tous*, Genève, Zoé, 2004 ; et Hans Ulrich Jost, *La Suisse des neutres*, Paris, Denoël, 1999.

<sup>5</sup> Dont la démarche a été décrite par l'une de ses protagonistes, Nadine Fink, « Le témoignage oral en classe d'histoire : réflexions autour du projet *Archimob* », *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, n° 2, 2002, pp. 39-51 ; et « Des témoins encombrants ? Mémoire et histoire de 1939-1945 en Suisse », *Carnets de bord en sciences humaines*, Genève, Université de Genève, n° 9, 2005, pp. 46-51.

<sup>6</sup> L'ensemble du matériel audiovisuel qui a été présenté lors de l'exposition est disponible en DVD. Il comprend d'une part 64 séquences thématiques construites à partir d'extraits des 555 interviews [*L'Histoire c'est moi. 555 versions de l'histoire suisse. 1939-1945*, l'exposition *Archimob* en 4 DVD, Lausanne, *Archimob*, 2005] et d'autre part une série de films documentaires ou certains de ces extraits sont proposés avec d'autres types d'images [*L'Histoire c'est moi. Regards en arrière*, Une collection de 21 films, Lausanne, *Archimob*, 2004].

<sup>7</sup> Voir en particulier Hans Ulrich Jost, « Menace et repliement. 1916-1945 », in *Nouvelle histoire de la Suisse et des Suisses*, Lausanne, Payot, tome III, 1982, pp. 91-178 ; ainsi que Daniel Bourgeois, *Business helvétique et Troisième Reich*, Lausanne, Page Deux, 1998 ; cet ouvrage est une réédition d'articles anciens ; l'auteur avait déjà publié un livre fondamental sur cette thématique un quart de siècle plus tôt : *Le Troisième Reich et la Suisse. 1933-1941*, Neuchâtel, La Baconnière, 1974.

permirent plus de le nier. Les autorités suisses n'avaient pas accueilli autant de réfugiés qu'elles auraient pu et dû le faire ; elles commirent surtout une grave faute en 1938 en suggérant aux autorités allemandes de tamponner d'un « J » les passeports des ressortissants juifs allemands et autrichiens afin qu'ils soient reconnaissables ; elles entretenirent aussi d'intenses relations économiques avec l'Allemagne, y compris en lui rachetant de l'or en grandes quantités ; quant aux banques suisses, elles ne restituèrent pas l'intégralité des fonds qui avaient été déposés avant la guerre par des victimes du national-socialisme.

Ces « révélations » provoquèrent beaucoup d'émoi au sein de la population, en particulier parmi les témoins de cette époque. Des articles de presse un peu tapageurs laissèrent entendre que la Suisse tout entière aurait été coupable de ces graves accommodations. Ce qui ne manqua pas de provoquer des réactions très virulentes pour défendre l'« honneur » de la Suisse et de cette génération.

C'est dans ce contexte que l'une des femmes interrogée par *Archimob*<sup>8</sup>, Mily Hartmann-Dürr, une artiste-peintre qui travaillait en tant que graphiste durant la guerre, s'est exprimée d'une manière tout à fait significative : « *J'ai pensé à une image. Je sais bien nager. Un jour, dans l'Atlantique, j'ai été happée par un courant. J'ai bien senti quelque chose, mais je pensais que c'était la marée. Je n'arrivais plus à avancer. Mon mari est arrivé et m'a dit: « On te siffle depuis la tour. » C'était une grande tour en bois. Le gardien a vu ce qui se passait et il a sifflé très fort. C'est comme ça aujourd'hui. Ceux qui sont sur la tour distinguent ce qui s'est passé: ici un tourbillon, là... on aurait dû agir autrement. Alors que nous étions pris dedans! Ils ont sans doute souvent raison : la politique des réfugiés, ceux qu'on a refoulés. Il y a des choses qui se sont mal passées. Mais que voulez-vous, on n'avait aucune vision d'ensemble ».* Son interlocuteur lui demanda alors si elle l'avait eu après, ce à quoi elle répondit par la négative. « *Vous en avez une, vous? C'est vraiment difficile ».*

Cette déclaration est bien sûr précieuse pour l'enseignement de l'histoire. Un tel éloge de la mise à distance et de l'utilité du regard historien sur le monde a d'autant plus de valeur qu'il est exprimé par un témoin. Certes, parmi les documents d'*Archimob*, cette déclaration en côtoie d'autres, d'une tout autre nature, sur les certitudes des témoins, sur le fait que de jeunes historiens ne pourraient pas comprendre les conditions de l'époque, etc. Elle mérite toutefois d'être mise en évidence parce qu'elle nous fait sortir du piège de la confrontation systématique entre les témoins et les historiens. Elle nous préserve ainsi d'une opposition irréconciliable de la mémoire et de l'histoire qui nous ferait négliger les apports de l'histoire orale et nous mènerait, d'une autre manière, aux mêmes impasses que celles qui ont découlé pendant longtemps de leur fusion.

Il est utile et important de bien savoir distinguer l'histoire et la mémoire pour connaître à la fois leurs spécificités et leurs interactions. Afin de mesurer l'apport spécifique du travail historique et celui des témoins, ainsi que le dialogue des mémoires qu'ils peuvent susciter, cette question de l'histoire et de la mémoire s'impose comme un véritable objectif d'apprentissage de l'histoire scolaire<sup>9</sup>. Reste à savoir sur quels contenus et dans quelles conditions.

---

<sup>8</sup> Extrait de la séquence « L'histoire et moi », tiré de *L'histoire, c'est moi, op. cit.*, 2005.

<sup>9</sup> Ce que nous avons essayé de développer dans *Entendre des témoins et apprendre l'histoire de la Shoah*, Cahier pédagogique en français accompagnant un DVD, in *Survivre et témoigner : rescapés de la Shoah en Suisse*, sous la direction d'Eva Pruschy, Fédération des communautés israélites de

## La mémoire, une composante de la grammaire de l'histoire

À propos de quelles mémoires et de quels phénomènes caractéristiques de la mémoire, est-il pertinent de faire travailler les élèves dans l'enseignement secondaire ? Quels aspects de la grammaire de l'histoire scolaire sont-ils censés mobilisés des questions de mémoire ?

Précisons tout d'abord de quoi est constituée cette grammaire de l'histoire qui est enseignée dans les écoles secondaires. De notre point de vue, elle comprend plusieurs grilles de lecture des sociétés qui sont examinées par les élèves. Ces grilles de lecture portent tout d'abord sur les modes de pensée qui caractérisent l'histoire, en particulier sur la comparaison (centrée sur ce qu'il y a dans le passé qui explique le présent, mais aussi sur les aspects étranges et spécifiques du passé), sur la périodisation (qui prend en compte la pluralité des temps et des durées), ainsi que sur la prise en compte des usages publics de l'histoire dans la société, qu'il s'agisse de la présence de l'histoire dans les œuvres humaines de toute nature, dans les médias, ou encore des diverses manifestations de la mémoire. Elles concernent aussi les questionnements fondamentaux, de nature anthropologique, qui se trouvent en amont de toute narration historique, notamment sur le statut de la vie et de la mort, les rapports entre les genres, mais aussi l'inclusion et l'exclusion, l'amitié et l'inimitié, ainsi que toutes les formes de domination<sup>10</sup>. Un troisième type de grille de lecture porte sur les temporalités de l'histoire et la reconstruction des présents du passé, chaque acteur se situant entre un champ d'expérience, un horizon d'attente<sup>11</sup> et un espace d'initiative, c'est-à-dire une marge de manœuvre plus ou moins grande dans son propre présent<sup>12</sup> ; enfin, s'agissant de la pluralité des échelles, spatiales, temporelles ou de société, il s'agit de s'y référer pour faire surgir des significations diverses et enrichies en fonction de ces différentes perspectives en évitant de s'enfermer dans l'une ou l'autre d'entre elles<sup>13</sup>.

À propos de la question de la mémoire, nous nous proposons de partir d'une synthèse de l'historien Antoine Prost dans laquelle il s'est efforcé de distinguer l'histoire de la mémoire<sup>14</sup>. Il a ainsi mis en évidence quatre tensions entre les devoirs d'histoire et de mémoire : la mémoire porte sur des faits précis qui sont expressément désignés ; le devoir de mémoire consiste a priori à proscrire l'oubli ; la demande de mémoire se présente comme largement affective ; elle correspond en général à une vision particulière, inscrite dans une perspective identitaire. De son côté, l'histoire a une vocation plus exhaustive ; elle ne craint pas l'oubli ; elle se veut plus objective ; et elle tend aussi davantage à assumer une portée plus générale, plus universelle, même si ce n'est souvent qu'à une échelle nationale. Il existe en fin de compte une interaction qui est nécessaire entre l'histoire et la mémoire, et il ne s'agit donc pas de stigmatiser la mémoire

---

Suisse, Genève, Éditions IES/Haute École de Travail Social & Zurich, Verlag Pestalozzianum an den Pädagogischen Hochschule, 2007.

<sup>10</sup> Reinhart Koselleck, *L'expérience de l'histoire*, Paris, Gallimard-Le Seuil, 1997 (1987).

<sup>11</sup> Reinhart Koselleck, *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, Éditions de l'ÉHÉSS, 1990 (1979).

<sup>12</sup> Paul Ricoeur, *Temps et récit*, Tome III : *Le temps raconté*, Paris, Seuil, 1985.

<sup>13</sup> Voir à ce propos le dossier sur « Les échelles de l'histoire », dans *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, n°6, 2006, pp. 11-97.

<sup>14</sup> Antoine Prost, « Comment l'histoire fait-elle l'historien ? », *Vingtième Siècle*, n°65, Paris, Presses de Science Po, janvier-mars 2000, pp. 3-12.

pour valoriser l'histoire : d'où l'idée de l'utilité d'un véritable travail de mémoire, d'où la pertinence de toujours tendre à remettre de l'histoire dans la mémoire pour favoriser la mise à distance et l'analyse critique.

<b>Ce qui distingue l'histoire</b>	<b>... de la mémoire</b>
<p>L'histoire investigatrice parcourt les temporalités et n'est pas une histoire antique.</p> <p>La demande d'histoire correspond à une posture intellectuelle critique.</p> <p>L'histoire est une reconstruction du passé à partir des demandes du présent.</p> <p>Une recherche de vérité et d'unité du récit de l'humanité qui soumet à la critique les mythes et l'invention de la tradition.</p> <p>Une pluralité à partir de laquelle construire une unité ouverte.</p> <p><i>Exercer un regard dense</i></p>	<p>Une mémoire biographique, avec ses témoins, et une mémoire culturelle des origines.</p> <p>La demande sociale de mémoire est surtout affective.</p> <p>La mémoire correspond à une remémoration de certains faits du passé.</p> <p>Une recherche d'identité concernant des individus ou des groupes qui passe souvent par des mythes et l'invention de la tradition.</p> <p>Une pluralité divisée qui le restera en préfigurant la complexité</p> <p><i>Lutter contre l'oubli</i></p>

Voyons maintenant ce que signifie et ce à quoi se réfèrent les différents éléments contenus dans ce tableau récapitulatif qui peut constituer, en s'appliquant à une situation particulière que les élèves étudieraient, un bon support pour un travail de mémoire en classe. Pour ce faire, nous nous référons à des auteurs et à des concepts qui ont émergé des recherches historiques les plus récentes et qui nous paraissent directement utiles pour la définition d'une histoire enseignée un tant soit peu problématisée. Bien sûr, il ne s'agit pas pour nous de reprendre tous ces concepts tels quels, mais plutôt de les déconstruire, puis de nous les approprier pour en tirer ce qui est utile dans la perspective de l'apprentissage de l'histoire.

Ainsi, une histoire investigatrice qui n'est pas une histoire antique, c'est une histoire qui s'efforce de toujours faire circuler les significations et les questions de l'histoire à travers le temps et des contextes de société différents à partir d'une pratique de la comparaison et de la périodisation. Cette notion a été

introduite par l'historien antiquisant Arnaldo Momigliano<sup>15</sup> et se révèle très utile pour donner à voir les caractères spécifiques de la pensée historique et la raison d'être de sa mobilisation.

Du côté de la mémoire, c'est l'égyptologue allemand Jan Assmann qui a introduit la distinction entre d'une part la mémoire biographique, ou communicative, qui concerne les faits remontant à une ou deux générations, jusqu'à quelque 80 ans en arrière, pour lesquels des témoins ou leurs enfants directs peuvent encore intervenir<sup>16</sup> ; et d'autre part la mémoire culturelle, concernant des faits beaucoup plus anciens et proposant souvent un récit des origines. Ce concept est d'autant plus intéressant qu'il provient d'un citoyen allemand inquiet de l'avenir de la mémoire de la Shoah alors qu'il trouve son origine dans les observations de cet auteur au fil de ses travaux sur l'Égypte ancienne. Il a ainsi constaté l'existence de ces deux mémoires dans la moyenne durée de la société égyptienne qu'il étudiait alors même que cela faisait écho à ses préoccupations plus personnelles sur l'avenir immédiat, dans son propre pays, de la mémoire de la destruction des Juifs d'Europe. Ajoutons que cette distinction s'observe dans toutes sortes de situations. Nous l'avons par exemple identifiée au sein du mouvement ouvrier genevois à propos des références à la Commune de Paris et des représentations dont elle a fait l'objet. Avant la Première Guerre mondiale, alors que des réfugiés communistes étaient encore là, la célébration internationale du 18 mars, jour du déclenchement de l'insurrection parisienne, était l'un des moments forts de la sociabilité des organisations ouvrières ; alors qu'aujourd'hui, cette référence a pratiquement disparu au profit d'une mémoire culturelle restée très discrète.

Les demandes d'histoire et de mémoire ne se confondent pas. En effet, elles se distinguent par le caractère plus critique de la première, et plutôt affectif de la seconde. Cette différence découle de leur nature respective. Alors que l'histoire est une reconstruction du passé qui interroge les changements, les ruptures et les continuités à partir des questions posées par le présent, la mémoire consiste pour l'essentiel à se remémorer des aspects précis du passé, pour ne pas les oublier, pour honorer des martyrs ou pour légitimer une origine. En outre, la demande de mémoire, si elle peut tout à fait être individuelle, est le plus souvent sociale. Les mécanismes de la mémoire collective, dont le sociologue Maurice Halbwachs a montré le fonctionnement et les articulations<sup>17</sup>, servent ainsi la construction identitaire de groupes sociaux parmi lesquels les nationaux ne sont pas les moins significatifs.

C'est là qu'apparaît l'invention de la tradition, un concept historique fondamental qui concerne aussi bien le travail de mémoire que la définition des contenus de

---

<sup>15</sup> « *Toute ma vie*, a-t-il écrit, *j'ai été fasciné par une catégorie professionnelle étonnamment proche de la mienne, dotée d'une vocation dont la sincérité est si transparente, d'un enthousiasme si compréhensible et dont, néanmoins, les buts ultimes demeurent profondément mystérieux : il s'agit de ces hommes qui s'intéressent aux faits historiques sans pour autant s'intéresser à l'histoire. [...] Ainsi, [ces antiquaires] [...] avaient une capacité d'apprécier des faits sans lien entre eux qui ne nous semble pas relever d'une recherche sérieuse.* » [Arnaldo Momigliano, *Les fondations du savoir historique*, Paris, Les Belles Lettres, 1992 (1990), pp. 61 et 65].

<sup>16</sup> Jan Assmann, *La memoria culturale. Scrittura, ricordo e identità politica nelle grandi civiltà antiche*, Turin, Einaudi, 1997 (1992). La même problématique se retrouve partiellement dans Jan Assmann, *Moïse l'Égyptien*, Paris, Aubier, 2001 (1998).

<sup>17</sup> Maurice Halbwachs, *Les Cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Albin Michel, 1994 (1941) ; et *La Mémoire collective*, Paris, Albin Michel, 1997 (1950).

l'histoire scolaire<sup>18</sup>. C'est ainsi que beaucoup d'attributs des nations modernes, et certains aspects de leurs récits fondateurs, ont été inventés de toutes pièces au cours du XIX<sup>e</sup> siècle. Ces constructions idéologiques nourrissent les discours nationalistes, y compris dans leurs versions les plus agressives et les plus dangereuses. Certes, la plupart d'entre elles partent d'un fond de réalité, mais pour aboutir à des discours et à des usages qui s'en détachent totalement. Elles consistent généralement à doter une nation, ou ce qu'un groupe déterminé considère comme étant une nation, d'un passé prestigieux et aussi lointain que possible. Le médiéviste américain Patrick Geary a ainsi mis en évidence tout un foisonnement de références discutables à l'histoire du Moyen Âge<sup>19</sup> qui visent à faire remonter jusqu'à cette époque l'origine des nations modernes. C'est ce mécanisme qui a poussé la Suisse du XIX<sup>e</sup> siècle à inventer sa fête nationale en attribuant une valeur d'origine à un pacte d'alliance du XIII<sup>e</sup> siècle entre trois petites vallées alpines alors que l'État helvétique était né en réalité en 1848, juste après une courte guerre civile que l'on voulait oublier. Il en va de même lorsque le Musée d'Histoire de la Catalogne évoque la naissance d'une nation entre le VIII<sup>e</sup> et le XIII<sup>e</sup> siècle. Dans tous ces cas, parce que les manifestations de la mémoire sont devenues un objet d'étude de l'histoire, il s'agit bien sûr de faire connaître aux élèves ces mythes identitaires ; mais il nous semble alors important de les présenter pour ce qu'ils sont, et non pas comme des faits historiques.

Au bas de notre tableau, il apparaît que l'histoire est en quête d'un récit unitaire alors que la mémoire est forcément partielle et plurielle. Ce ne sont là bien sûr que des tendances. Au cœur des conflits contemporains et au fil des mémoires enfouies ou occultées, l'histoire reste plurielle et parfois controversée. Quant à la pluralité des mémoires, elle nous mène tout d'abord au concept de mémoire divisée introduit par les historiens italiens à partir du cas de Civitella, dans le Val di Chiana<sup>20</sup>. La mémoire du massacre perpétré dans ce bourg toscan, 244 victimes sauvagement tuées par des nazis en déroute le 29 juin 1944, met en évidence un conflit de mémoire entre la communauté locale pour qui les actions partisans commises sur son territoire l'auraient entraînée dans le malheur et le point de vue républicain et démocratique de la résistance victorieuse face à la barbarie. Déployée sur ces deux échelles différentes, la mémoire se divise et met à jour des légitimités contradictoires suscitant des incompréhensions mutuelles.

La pluralité des mémoires concerne aussi la question des témoins et de la validité de leurs propos. L'histoire orale, qui consiste à constituer des sources orales et à les soumettre à la critique historique, représente un enrichissement de l'histoire dans la mesure où elle permet de donner la parole à des catégories d'acteurs ou de victimes qui ne l'auraient jamais eue sans cela. Alessandro Portelli a ainsi étudié l'histoire d'une rumeur, consécutive à un autre massacre nazi, celui des Fosses Ardéatines, à Rome, le 24 mars 1944<sup>21</sup>. Il avait été précédé par une action antifasciste qui avait fait plusieurs victimes allemandes, à la Via Rasella ; il était donc considéré comme une mesure de représailles de l'autorité occupante.

---

<sup>18</sup> Eric Hobsbawm & Terence Ranger (dir.), *L'invention de la tradition*, Paris, Amsterdam, 2006 (1983).

<sup>19</sup> Patrick J. Geary, *Quand les nations refont l'histoire. L'invention des origines médiévales de l'Europe*, Paris, Aubier, 2004 (2002).

<sup>20</sup> Giovanni Contini, *La memoria divisa*, Milan, Rizzoli, 1997; Leonardo Paggi (dir.), *Storia e memoria di un massacro ordinario*, Rome, Manifestolibri, 1996.

<sup>21</sup> Alessandro Portelli, *L'ordine è già stato eseguito. Roma, le Fosse Ardeatine, la memoria*, Rome, Donzelli, 1999 (une seconde édition de 2004 est complétée par des documents sonores).

Malgré le fait que les affiches annonçant cette tuerie précisait bien que l'ordre avait été exécuté, l'idée qu'elle eut pu être évitée si les auteurs de l'attentat partisan s'étaient rendus a perduré durant des décennies. Ainsi cette rumeur persistante est-elle devenue un objet d'histoire dès lors qu'elle révélait des représentations collectives, des traits de mentalité et des rapports à la mémoire significatifs au sein de la population. Les témoins n'ont pas toujours raison, mais ils expriment des points de vue qui enrichissent le regard et la connaissance de l'histoire dès lors qu'ils sont mis en perspective.

C'est en effet une autre distinction de l'histoire et de la mémoire que de considérer que l'histoire s'efforce d'accentuer la densité de son regard sur les sociétés alors même que la mémoire se démène pour ne pas laisser oublier. Ces deux fonctions si différentes débouchent sur des interactions, mais posent aussi des problèmes. Du côté des interactions, elles peuvent être très diverses. Dans certains cas, la mémoire peut remobiliser une histoire endormie ou figée ; elle peut permettre à l'histoire critique de trouver un nouvel écho dans l'espace public, comme cela a été le cas pour la Suisse il y a quelques années dans le dossier concernant l'attitude de ses élites face au national-socialisme. Dans d'autres situations, ce sont les études historiques qui peuvent remobiliser une mémoire enfouie, figée ou instrumentalisée. Il faut donc examiner chaque cas pour lui-même.

La lutte contre l'oubli peut elle-même déboucher sur des abus. En effet, un oubli peut en provoquer un autre et la somme de ces oublis peut alors mener à une concurrence des victimes<sup>22</sup>. Les abus de la mémoire<sup>23</sup> sont nombreux et occupent largement l'espace public. Ils concernent autant des usages outranciers de la mémoire visant à justifier des réalités contemporaines, comme l'a bien montré l'historienne Idith Zertal pour la politique d'Israël<sup>24</sup>, que des mécanismes de négation, d'occultation ou d'enfouissement de la mémoire dont nous voyons aujourd'hui les conséquences, sous la forme d'impressionnants retours de mémoire, dans des pays comme la France qui n'ont pas travaillé leur mémoire coloniale. Ainsi, le refus de l'oubli se présente également comme une forme de reconnaissance. Et le dialogue des mémoires n'est pas possible sans un travail de reconnaissance mutuelle. Ce travail est en même temps délicat, parce que tout ne doit pas forcément être toujours mis sur le même plan. Il y a, en Espagne ou au Chili par exemple, des mémoires qui restent parfaitement inconciliées en l'absence de toute reconnaissance mutuelle, parce que des récits mythologiques inventés par les dictatures dont il est question continuent d'exercer une influence considérable parmi ceux qui veulent bien s'en accommoder.

La question se pose aussi, pour la mémoire de la Shoah comme pour les autres mémoires, de savoir comment échapper au double écueil de la banalisation et de la sacralisation. Et ce n'est pas une question facile. Elle implique sans doute de devoir accepter la comparaison des crimes, pour autant que ce ne soit pas une comparaison des souffrances. La reconnaissance mutuelle exige aussi que l'on enseigne une histoire ouverte, une histoire de tous qui ne soit pas limitée au seul point de vue d'un groupe particulier. Ce qui rend nécessaire de dépasser toute forme d'eurocentrisme. Quant à la concurrence des victimes, elle ne peut être

---

<sup>22</sup> Jean-Michel Chaumont, *La Concurrence des victimes : Génocide, identité, reconnaissance*, Paris, La Découverte, 1997.

<sup>23</sup> Tzvetan Todorov, *Les abus de la mémoire*, Paris, Arléa, 1998.

<sup>24</sup> Idith Zertal, *La nation et la mort. La Shoah dans le discours et la politique d'Israël*, Paris La Découverte, 2004 (2002).



dépassée qu'en considérant toujours les trois catégories d'acteurs intervenant dans les tragédies de l'histoire humaine, soit les victimes, bien sûr, mais aussi leurs bourreaux, ainsi que tous les spectateurs plus ou moins passifs qui étaient présents ou dans les parages. On évitera ainsi bien des malentendus en situant la spécificité de la destruction des Juifs d'Europe non pas au niveau des victimes, mais à celui des bourreaux et des mécanismes destructeurs qu'ils ont mis en application.

Enfin, il nous semble important de rejeter a priori l'idée qu'il y aurait un devoir de mémoire pour lui préférer celle de la nécessité d'un travail de mémoire. Ce qui est aussi une manière de rappeler que l'histoire ne consiste pas à juger, mais à tenter de comprendre à partir d'une description dense et plurielle<sup>25</sup>. Il s'agirait donc de concevoir une pédagogie de la mémoire qui ne soit ni prescriptive, ni moralisatrice<sup>26</sup>. Ce qui nous pose évidemment l'épineux problème, dans une école démocratique, de savoir comment faire valoir sans prescrire.

### **Mémoires et horizons d'attente**

Une fois évoquées toutes ces dimensions de la mémoire qui nous permettent de mieux la travailler, il nous faut quand même nous demander ce qu'il en est en réalité de sa place et de sa force dans notre monde contemporain. En conclusion de ses fameux *Lieux de mémoire*, Pierre Nora avait mis en évidence, dans le cas français, un emballement du fait commémoratif correspondant sans doute à une tendance observable dans d'autres pays encore<sup>27</sup>. Cette tendance paraît liée à deux phénomènes concomitants : la crise des horizons d'attente qui caractérise le tournant des XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècles d'une part, la forte disponibilité des sociétés à entendre les témoins au moment où ceux de la Shoah sont appelés à disparaître, d'autre part. Faut-il en déduire pour autant que nos sociétés n'auraient basculé que depuis peu dans une atmosphère de forte présence de la mémoire ? Ce n'est pas du tout sûr. « *Contrairement à une idée très répandue, même chez certains historiens, la période contemporaine n'est pas marquée par l'invention ou le retour de la mémoire. Les sociétés traditionnelles vivaient et se fondaient principalement sur la mémoire* », écrit par exemple Isabelle Benoit<sup>28</sup>, en citant Krzysztof Pomian pour qui les sociétés humaines ont vécu durant des millénaires sous le règne exclusif de la mémoire. Ce qui est déterminant, ce qui a vraiment changé, c'est donc davantage le fait que la mémoire se présente désormais, dans sa dimension collective, comme un véritable fait de société qui devient en même temps un objet d'étude pour les historiens. Au même titre que l'histoire, elle fait surgir, à partir du présent, des questions et des affirmations sur le passé qu'il s'agit de toujours soumettre à la critique ; elle peut même prendre tellement de place qu'elle risque dans certains cas de réduire l'histoire à une version savante de la mémoire.

Parmi les divers usages de la mémoire, il paraît d'abord utile de distinguer d'une part ceux qui mobilisent a priori une dimension citoyenne tournée vers l'avenir et

---

<sup>25</sup> Sur ces questions, les réflexions d'Enzo Traverso (*Le passé : modes d'emploi. Histoire, mémoire, politique*, Paris, La Fabrique, 2005) sont précieuses.

<sup>26</sup> Voir à ce propos l'ouvrage de Monique Eckmann, *Identités en conflit, dialogue des mémoires. Enjeux identitaires dans les rencontres intergroupes*, Genève, IES-Éditions, 2004.

<sup>27</sup> Pierre Nora (dir), *Les Lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 1997, 3 vol. (1984-1992, 7 vol.).

<sup>28</sup> Isabelle Benoit, « Les musées : une construction identitaire entre histoire et mémoire », n°6, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, 2006, pp. 113-121, 116 pour la citation.

la construction de sociétés ouvertes à la reconnaissance des droits, des identités et des expériences de tous, et d'autre part ceux qui portent en priorité sur une identité particulière, portée par des traditions inventées, des choix patrimoniaux qui s'en font l'écho ou des injonctions pédagogiques prescriptives. Tout recours à la mémoire n'a ainsi pas toujours la même signification et chacun d'entre eux devrait être examiné en tant que tel.

Ce qui est significatif de notre époque, ce n'est donc pas tant l'explosion d'un usage indifférencié de la mémoire que l'émergence d'un régime d'historicité particulier, le présentisme, que l'historien François Hartog reconnaît certes à travers l'omniprésence de la mémoire et l'obsession patrimoniale, mais aussi et surtout dans le fait que la lumière et l'espérance que notre passé projette vers notre avenir soient de plus en plus faibles et inexistantes, condamnées par une sorte de fatalité des leçons dudit passé<sup>29</sup>. Du coup, ce passé qui n'éclaire plus est investi sur le plan émotionnel à travers des traces qu'il s'agit de préserver ; et l'historien voit son rôle s'orienter vers l'inventaire et la préservation de ces traces sans qu'il puisse développer en suffisance un travail de relation entre le passé et l'avenir.

La prise en considération des observations de François Hartog nous aide bien sûr à comprendre les manifestations contemporaines de la mémoire et les difficultés des historiens à se faire entendre dans l'espace public. Le présentisme est en effet bien observable dans nos sociétés, tout comme la crise de leurs horizons d'attente. Mais la réalité est un peu plus complexe. Parce qu'il existe en même temps, dans certaines situations, des usages citoyens de la mémoire consistant non seulement à redonner un passé, mais aussi en quelque sorte un avenir, à certaines catégories sociales. Parce que l'investissement mémoriel peut aussi mener à briser des silences et des occultations que le pouvoir dominant avait su imposer et maîtriser jusque-là. Ce qui nous montre encore une fois que chaque cas devrait être examiné pour lui-même.

La dimension mémorielle de l'apprentissage de l'histoire n'implique pas pour autant que l'histoire scolaire doive consister à accompagner cette tendance au présentisme ou à s'y adapter avec résignation. Mais en ignorer l'existence serait tout à fait contre-productif tant il est vrai qu'on ne saurait penser l'enseignement de l'histoire sans l'inscrire dans un contexte de société et dans l'univers mental qui la caractérise.

### **Une pédagogie de la mémoire**

Prenant l'exemple de la destruction des Juifs d'Europe, et du travail de mémoire qui la concerne dans le cadre scolaire, il nous semble qu'une pédagogie de la mémoire nécessite un travail de connaissance et de reconnaissance fondé sur les trois types d'acteurs que sont les victimes, les bourreaux et les spectateurs passifs. Et qu'elle pourrait se développer principalement autour de quatre dimensions : la prise de connaissance des faits, celle de leurs interprétations possibles, la déconstruction critique des manifestations de la mémoire et enfin la prise en compte de l'irrationnel et des mécanismes de la psychologie collective. Ces quatre approches peuvent être abordées dans des ordres différents. On peut par exemple partir du présent, des manifestations de la mémoire ou de ce que

---

<sup>29</sup> François Hartog, *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris, Le Seuil, 2003.

les élèves nous disent savoir des Juifs, du national-socialisme ou des camps d'extermination, pour aller ensuite voir dans le passé ce qu'il en était. On peut aussi partir directement d'une évocation de ce passé, d'un travail portant sur lui. Mais dans tous les cas, l'objectif de cet apprentissage sera bien de permettre aux élèves de construire du sens pour le présent et l'avenir.

Pour faire connaître les faits, l'enseignant peut en présenter une synthèse ou laisser la parole à des témoins, directement ou à travers des films. Prendre connaissance de ces faits-là, c'est se plonger dans une réalité monstrueuse qu'il va quand même falloir remettre dans un contexte et tenter d'expliquer. Cela mobilise forcément des émotions. En même temps, ces faits, il s'agit aussi d'y remettre de l'histoire, de les mettre en perspective.

En ce qui concerne l'histoire et la discussion des différentes interprétations auxquelles elle donne lieu de la part des historiens, il est important que les élèves aient accès aux thèses des historiens, sous une forme accessible, comme l'a fait par exemple Ernesto Perillo, dans un ouvrage scolaire très intéressant<sup>30</sup>. Tout en distinguant bien ce qui se discute et ce qui ne se discute pas, les élèves devraient ainsi avoir accès à quelques débats et controverses qui ont existé et continuent d'exister entre les historiens, pour autant qu'il s'agisse de ceux qui demeurent légitimes dans un cadre démocratique. Pour cela, l'histoire scolaire dispose d'un certain nombre d'œuvres historiennes particulièrement adaptées, comme par exemple les réflexions d'Enzo Traverso<sup>31</sup> portant sur la généalogie de la violence nazie et ses prémisses dans le XIX<sup>e</sup> siècle européen. Il montre en quoi l'idéologie nazie n'a pas que des origines allemandes, en quoi elle relève d'une certaine modernité. Il constate aussi que le pogrom de Kishinev, dans l'actuelle Moldavie en 1903, suscita une indignation forte et légitime au sein de l'opinion publique occidentale, ce qui fut moins le cas au cours de la Première Guerre mondiale avec le génocide arménien. Nos sociétés s'étaient en quelque sorte habituées à la guerre totale, à la mort de masse, à l'extermination<sup>32</sup>. Les travaux de Philippe Burrin<sup>33</sup> sur la judéophobie et son utilisation par l'Allemagne national-socialiste comme une arme identitaire autour de trois valeurs fondamentales : la santé du peuple allemand, sa puissance et sa culture d'essence religieuse, sont aussi utiles. De même qu'un ouvrage fondamental comme celui de Christopher Browning<sup>34</sup> sur les hommes ordinaires qui ont constitué les « Einsatzgruppen », ces réservistes, ces pères de famille, membres d'unités mobiles qui ont assassiné en masse et déporté des Juifs de l'Est.

En ce qui concerne la troisième approche, soit la distinction de l'histoire et de la mémoire, il s'agit ici de reprendre ce que nous avons développé, les différents éléments du tableau que nous avons présenté. Il semble particulièrement utile que les élèves prennent conscience de ce que c'est qu'une commémoration, de ce que c'est qu'une manifestation de la mémoire dans l'espace public pour qu'ils puissent comprendre le monde dans lequel ils vivent et les manières dont on y traite du passé.

---

<sup>30</sup> Ernesto Perillo, *Shoah e nazismo*, Faenza, Casa Editrice Polaris, serie ProgettoClio (Associazione Clio'92), 2002.

<sup>31</sup> Enzo Traverso, *La violence nazie. Une généalogie européenne*, Paris, La Fabrique-éditions, 2002.

<sup>32</sup> Voir son texte « Memoria e conflitto » in Gadi Luzzatto Voghera et Ernesto Perillo, *Pensare e insegnare Auschwitz. Memoria, storie, apprendimento*, Milan, FrancoAngeli, 2004, pp. 21-30.

<sup>33</sup> Philippe Burrin, *Ressentiment et apocalypse. Essai sur l'antisémitisme nazi*, Paris, Seuil, 2004.

<sup>34</sup> Christopher R. Browning, *Des hommes ordinaires. Le 101e bataillon de réserve de la police allemande et la solution finale en Pologne*, Paris, Les Belles Lettres, Collection Histoire, 1994.

Enfin, les horreurs de la Seconde Guerre mondiale, l'antisémitisme et toutes les formes de haine raciale comprennent une part d'irrationnel. Il n'a jamais suffi qu'il soit démontré par  $a + b$ , à plusieurs reprises, que le *Protocole des sages de Sion* était un faux pour que cessent sa diffusion et son utilisation. Dans ce domaine, l'éducation et la connaissance ont un immense rôle à jouer, mais il n'est pas sûr qu'elles puissent suffire. Cela est dû au fait que ces croyances et ces comportements relèvent aussi de mécanismes collectifs, de phénomènes de groupes qui ont été décrits par la psychologie sociale<sup>35</sup>. Il vaut donc la peine de les connaître et de les faire connaître. C'est d'autant plus important qu'avec les meilleures intentions du monde, tout comme on peut être amené à enfermer un élève dans son identité au nom d'une approche multiculturelle, on risque aussi, si l'on n'y prend pas garde, si l'on est trop moralisateur et prescriptif, et si on ne laisse pas la place à une discussion nourrie de la connaissance des faits du passé, de renforcer de jeunes élèves dans leurs représentations identitaires et leur fermeture d'esprit éventuelle.

### **Un projet de Maison de la mémoire à Genève**

Au niveau de l'enseignement secondaire genevois, la question s'est posée de savoir comment enseigner les faits les plus tragiques de l'histoire dans un cadre différent que celui, banalisé, d'une simple heure de cours. L'idée a ainsi été lancée de créer une Maison de la mémoire, soit un lieu intermédiaire entre école et musée, ni école, ni musée, destiné aux élèves et à leurs enseignants, et voué à la promotion du travail de mémoire.

L'une des premières réflexions qui s'est développée autour de cette Maison de la mémoire a concerné la relation entre la mémoire et le territoire. En effet, de quelles mémoires le territoire genevois est-il porteur ? Et par quels enjeux de mémoire est-il caractérisé ? La dimension particulièrement multiculturelle de la population genevoise, issue d'une multitude de phénomènes migratoires au fil du temps, implique a priori une grande pluralité de ces mémoires et rend nécessaire de concevoir la mémoire de tous, et non pas seulement celle des institutions dominantes. Elle fait prendre en compte le fait que le territoire genevois accueille des mémoires importées qui en font désormais partie. La commune de Meyrin, dans la banlieue genevoise, l'a d'ailleurs bien compris puisqu'elle a créé un petit Jardin des disparus dans lequel des arbres ont été plantés en souvenir des morts et des disparus de tous les continents. Il rappelle ainsi tous les drames qui ont provoqué l'exil de ressortissants meyrinois de toutes les origines et nationalités qui sont présentes sur le territoire de la commune.

Existe-t-il toutefois des lieux de mémoire authentiques sur le territoire genevois, comme l'est par exemple la Maison des Enfants d'Izieu, à deux heures de route de Genève, où 44 enfants juifs ont été enlevés par Klaus Barbie avant d'être déportés et exterminés ? Ce lieu existe, mais il est un peu particulier puisque c'est la frontière elle-même. Durant la Seconde Guerre mondiale, cette frontière a constitué le dernier espoir de survie pour de nombreuses victimes du national-socialisme. Alors qu'elle en a sauvé certaines d'entre elles, d'autres en ont été refoulées, renvoyées à un destin tragique. Sur le plan éthique, la question de l'accueil et/ou du refoulement des réfugiés est sans doute la plus problématique de toutes celles que pose l'attitude de la Suisse face à l'Allemagne nazie. Ce

---

<sup>35</sup> Margarita Sanchez-Mazas, *Racisme et xénophobie*, Paris, PUF, 2004.

thème de la frontière ne peut donc qu'être au cœur du projet de Maison de la mémoire.

D'autres pistes ont encore fait l'objet de réflexions. Fallait-il par exemple faire sortir de l'oubli l'existence d'un « village nègre », un spectacle ethnologique du même type que ces zoos humains qui ont existé dans toute l'Europe, lors de l'Exposition nationale de 1896 à Genève ? Fallait-il dans le même sens mettre en évidence et faire étudier la participation de savants genevois aux conceptions raciales qui ont caractérisé la fin du XIX<sup>e</sup> siècle ? Cette question s'est révélée problématique dans la mesure où la mémoire de ces faits demeure enfouie et fort peu visible. Un travail d'histoire serait ici nécessaire pour établir un bilan critique et en transmettre la teneur. Mais nous avons renoncé dans un premier temps à maintenir cette thématique comme l'un des piliers de la Maison de la mémoire.

Les deux autres piliers finalement retenus pour la Maison de la mémoire ne portent pas seulement sur des faits tragiques de l'histoire de l'humanité. Ils concernent la période d'après-guerre et portent d'une part sur les migrants présents à Genève, la mémoire de leurs origines et celle de leur exil et des premiers temps de leur vie à Genève, d'autre part sur la vie quotidienne et ses transformations, ainsi que sur la conquête des droits démocratiques et sociaux, à partir des années cinquante. Les mémoires migrantes nourrissent la pluralité des identités dans le contexte genevois. Leur prise en compte est une manière de se distancier de tout enfermement identitaire. De leur côté, les mémoires de la vie quotidienne et des luttes pour les droits démocratiques et sociaux donnent un sens aux réalités du présent et en illustrent l'origine à bien des égards. Ces deux derniers piliers de la Maison de la mémoire ont l'avantage de relever clairement de la mémoire dite biographique, permettant aux élèves de recueillir eux-mêmes des témoignages oraux. Par ailleurs, en l'état actuel du projet, il ne s'agit pas de présenter aux élèves une exposition qui fournirait une sorte de récit historique exhaustif. La Maison de la mémoire devrait au contraire privilégier, à partir d'une série d'éléments déclencheurs, des rencontres avec des témoins et des activités pédagogiques susceptibles de rendre possible le développement d'un travail de mémoire. Ainsi les élèves devraient-ils pouvoir s'approprier progressivement les différents éléments de ce qui distingue l'histoire de la mémoire pour se préparer à mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent et dans lequel ils exerceront leur citoyenneté.

Un tel lieu pédagogique de mémoire pourrait répondre à des besoins de toutes sortes. Invitant les élèves et leurs enseignants à se déplacer pour traiter des questions de la mémoire, il devrait les aider à éviter le double et difficile écueil de la banalisation ou de la sacralisation. Lieu de rencontre, de travail et de débat, il pourrait accueillir non seulement des élèves, mais aussi des conférences ou des cours de formation continue pour les enseignants. Enfin, il devrait abriter un modeste centre de documentation et mettre à la disposition des élèves du matériel pour la récolte de témoignages oraux.

Pour l'instant, ce projet de Maison de la mémoire n'a pas été réalisé faute de moyens financiers. L'équipe d'enseignants et de chercheurs qui l'a élaboré continue d'y réfléchir tout en continuant de chercher un lieu qui pourrait l'accueillir. En attendant, il pourrait se développer dans un premier temps sous une forme virtuelle, autour d'un site Internet, des différentes activités publiques mises régulièrement sur pied par l'enseignement secondaire genevois dans le cadre de la Journée de la mémoire du 27 janvier, et comme une structure de

référence pour la mise en réseau de toutes les initiatives qui sont prises dans le contexte genevois autour des questions de mémoire.

En exerçant leur profession, les enseignants sont des passeurs d'histoire et les vecteurs des mémoires qu'ils choisissent de privilégier. Dans nos sociétés de plus en plus multiculturelles, il importe que ces mémoires soient plurielles et mises en dialogue. Des enquêtes ont d'ailleurs montré que les élèves pouvaient y être réceptifs<sup>36</sup>. Pourvu qu'elles soient conçues de manière à permettre à chacun d'entre eux d'y trouver une place en relation avec le reste du monde<sup>37</sup>. C'est là une exigence qui est susceptible de préparer le vivre-ensemble de l'avenir en renonçant à ces préjugés nationaux et identitaires qui ont trop longtemps déterminé l'enseignement de l'histoire ; c'est une manière d'aider les élèves à mieux comprendre le monde dans lequel ils vont vivre ; et à prendre ainsi en compte la communauté de destin de l'humanité tout entière.

---

<sup>36</sup> Nadine Fink & Charles Heimberg, « ¿Cómo se representan la Historia y las Ciencias Sociales los alumnos de la Suiza francófona ? », *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, Barcelona, Universitat y Universitat Autònoma, n°5, 2006, pp. 45-54.

<sup>37</sup> François Audigier & Charles Heimberg, « Quel droit des migrants à des contenus scolaires qui favorisent leur intégration ? », actes du colloque *Migrants et droit à l'éducation : perspectives urbaines* des 11-12 avril 2003 à Genève, *L'Éducation en débats : analyses comparées*, Neuchâtel, HEP-Bejune, Vol. 2, 2004, pp. 118-130.