

La territorialisation de la mémoire et ses usages pédagogiques

Charles Heimberg (IFMES & Université de Genève)

Nonantola (Modène), Italie, le 1^{er} juin 2007

Une belle formule de l'historien Marc Bloch désigne l'histoire comme la science du changement et celle des différences. Elle nous incite à considérer le rapport entre l'histoire et la mémoire dans une perspective d'ouverture qui permette de ne plus les confondre comme elles l'ont été trop longtemps au cours de notre histoire contemporaine. C'est encore le cofondateur des *Annales* qui a fait valoir que les hommes étaient davantage les fils de leur temps que ceux de leurs pères ; ce qui nous indique combien est vaine la focalisation historique sur les racines et sur la quête des origines en nous montrant toute l'importance de la perception de notre coprésence, et de notre communauté de destin, à l'échelle mondiale.

La grammaire de l'histoire enseignée et le travail de mémoire

L'histoire qui se transmet dans les écoles démocratiques répond en principe à des exigences du présent. Vecteur d'intelligibilité du monde, elle cherche à faire prendre toute la mesure de la complexité de nos sociétés. Pour ce faire, elle ne consiste pas seulement en un récit de faits imbriqués les uns les autres dont il s'agirait de reconstruire la synthèse, mais elle dépend en même temps d'une véritable grammaire qui prend en compte les questionnements et les modes de pensée spécifiques de l'histoire lorsqu'elle examine des sociétés humaines. Ainsi peut-on dégager quatre grilles de lecture qui organisent cette grammaire.

Les quatre grilles de lecture historiennes des sociétés humaines

<p>1^{ère} grille de lecture: les modes de pensée de l'histoire</p> <p>Un noyau dur: comparaison (du passé au présent et étrangeté de l'autre) et périodisation (temps et durées)</p> <p>La distinction de l'histoire et de son usage public (histoire - mémoire, histoire dans les œuvres et médias)</p>	<p>2^e grille de lecture : les questionnements de l'histoire en amont de toute narration</p> <p>entre la vie et la mort entre l'amitié et l'inimitié entre l'inclusion et l'exclusion entre les genres (générations) entre domination et subalternité (Koselleck)</p>
<p>3^{ème} grille de lecture : les rapports au temps</p> <p>Reconstruire les présents du passé : entre <i>champ d'expérience</i> et <i>horizon d'attente</i> (Koselleck), il y a un <i>espace d'initiative</i> (Ricœur)</p> <p>Vers une conscience historique</p>	<p>4^e grille de lecture : selon la pluralité des échelles de l'histoire</p> <p>échelles temporelles : trois durées échelles spatiales : local, national, mondial échelles de sociétés : dominants et subalternes</p>

La première de ces grilles de lecture concerne les modes de pensée spécifiques de l'histoire. Elle porte d'abord sur toutes les activités de comparaison et de périodisation, une sorte de noyau dur du regard historien sur le monde, qui permettent à l'histoire de ne pas s'en tenir à une posture antiquaire en faisant circuler ses objets d'étude à travers l'espace et le temps pour enrichir ce qu'ils nous disent des sociétés humaines. Elle est aussi attentive à l'usage public de l'histoire afin d'examiner toutes ses manifestations dans l'espace public dans ce qu'elles présentent de positif ou de négatif, autant pour les convocations de l'histoire dans les œuvres humaines que pour tout ce qui concerne les pratiques et les discours mémoriels.

La deuxième grille de lecture est inspirée par Reinhart Koselleck qui a mis en évidence le fait qu'en amont de toute narration historique se posaient des questions fondamentales, sous la forme de tensions dynamiques autour d'éléments contradictoires. Elles portent par exemple sur la vie et la mort, l'amitié et l'inimitié, l'inclusion et l'exclusion, les rapports de genre sur lesquels se fondent la reproduction et la stabilisation des sociétés, ainsi que sur les rapports de domination.

La troisième grille de lecture consiste à faire reconstruire les présents du passé en prenant en considération le fait, lui aussi mis en évidence par Reinhart Koselleck, que tous les protagonistes de l'histoire humaine ont tous été pris entre un champ d'expérience, situé dans leur propre passé, et un horizon d'attente, orienté vers leur propre avenir, qui contient aussi bien des espérances que des angoisses. C'est entre ces deux instances temporelles, ajoute Paul Ricoeur, que les acteurs des présents du passé disposent d'un espace d'initiative, une certaine marge de manœuvre au sein de laquelle se situent leurs actions effectives. Dès lors, la conscience historique se construit notamment autour de ces éléments.

Enfin, la quatrième de ces grilles porte sur la pluralité des échelles de l'histoire, qui peuvent être déployées dans le temps, dans l'espace géographique ou au sein même des sociétés humaines. Il s'agit ici de faire surgir et d'examiner des significations nouvelles, dégagées par la variation de ces échelles et par une comparaison de ce que chacune d'entre elles peut nous donner à voir. Un même fait historique est éclairé différemment dans le temps court de son déroulement ou dans une périodisation plus longue ; il prend parfois un autre sens en étant inscrit dans un espace plus large ; son examen est également enrichi par la prise en compte de la pluralité de ses protagonistes et de leurs différents points de vue, y compris et surtout ceux des subalternes.

Les sociétés démocratiques du XXI^e siècle n'ont plus à entretenir de confusion entre leur histoire et leur mémoire, mises au service de préjugés nationalistes et identitaires. Du moins peut-on l'espérer. Dès lors est-il justifié d'intégrer dans la grammaire de l'histoire la capacité de distinguer l'histoire de la mémoire pour en examiner les interactions et mettre à distance les abus dont elles peuvent faire l'objet l'une et l'autre dans l'espace public.

C'est là d'ailleurs l'un des principaux objectifs du travail de mémoire, qui est bien préférable dans une école démocratique à l'idée prescriptive et moralisatrice d'un devoir de mémoire. Il s'agit ainsi de se donner les meilleurs moyens d'éviter des écueils comme la banalisation, ou son contraire, la sacralisation, d'événements douloureux du passé par lesquelles on aurait toutes les chances de suggérer une

dynamique de concurrence des souffrances et des victimes qui nous mènerait à une impasse ; dans le même sens, ce travail de distinction de l'histoire et de la mémoire consiste à prendre la mesure de la pluralité nécessaire des mémoires, et de leurs divisions potentielles, dans une société plurielle et ouverte.

Il existe sans doute une complémentarité entre la conception d'une histoire investigatrice, qui s'efforce de relier et de mettre en perspective ses objets d'études, et une prise en compte critique des manifestations de la mémoire, que ce soit la mémoire biographique pour laquelle il reste encore des témoins et leurs descendants directs, ou la mémoire culturelle qui porte sur des faits plus anciens et qui interroge les origines, pour reprendre les concepts de Jan Assmann. En outre, ce travail de distinction de l'histoire et de la mémoire, qui consiste tout d'abord à identifier dans la société ce qui relève de l'une et de l'autre, pour le meilleur et pour le pire, se trouve au cœur de la grammaire d'une histoire enseignée fortement reliée à la dimension citoyenne du projet éducatif.

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

Ces critères de distinction de l'histoire et de la mémoire permettent de concevoir un travail de mémoire dans le contexte scolaire basé principalement sur quatre piliers. Dans un premier temps, il s'agit bien sûr d'examiner les faits historiques qui rendent nécessaires un tel travail de mémoire. Il est ensuite utile d'examiner ce qu'en ont dit les historiens, ce qu'ont été leurs grandes explications et leurs principales interprétations de ces faits, éventuellement leurs désaccords. Vient alors l'examen proprement dit des différentes manifestations de leur mémoire dans l'espace public, afin d'apprendre à les identifier et pour les soumettre à une réflexion critique. Enfin, particulièrement en ce qui concerne la Shoah, il n'est

pas toujours possible de trouver une explication rationnelle aux comportements humains, qu'il s'agisse des victimes, des bourreaux ou des témoins, ce qui peut notamment nous mener à convoquer des concepts ou des instruments d'analyse de la psychologie sociale, par exemple autour des notions de représentations collectives et d'exclusion sociale.

Développées tour à tour, ces différentes composantes du travail de mémoire nous donnent de meilleures chances d'éviter de réduire la dimension mémorielle de l'apprentissage scolaire à des injonctions de déploration et à des pratiques moralisatrices et normatives.

Les territoires de la mémoire dans les contextes suisse et genevois

Selon quels critères et par quelle réflexion est-il possible de définir les contenus souhaitables d'un travail de mémoire en fonction d'un territoire donné ? Comme il s'agit autant d'histoire que de mémoire, la question se pose à la fois de savoir quelles sont les questions d'histoire qui se présentent comme socialement vives, qui font débat soit dans l'espace public, soit parmi les historiens ; et d'examiner les mémoires culturelle et biographique qui sont les plus convoquées et les plus visibles.

À propos de la mémoire culturelle, le concept d'invention de la tradition, introduit il y a quelques années par Hobsbawm et Ranger, nous est très utile. Au cours de la seconde moitié du XIX^e siècle, en Europe, les États-nation émergents se sont en effet dotés d'attributs, de récits ou de légendes sur leur propre passé dont ils ont inventé de toutes pièces le caractère fondateur. Ces mythologies nationales, que le médiéviste Patrick J. Geary a fort bien déconstruites, sont situées autant que possible dans des périodes lointaines qui confèrent ainsi d'autant plus de légitimité aux constructions identitaires contemporaines.

En Suisse, le choix du Pacte des Waldstaetten de 1291 comme symbole de la fondation du pays remonte à 1891. Cette tradition inventée a été préférée à la figure légendaire de Guillaume Tell, dont l'existence n'était pas scientifiquement avérée. Ce qui n'a pas empêché pour autant ce second mythe de perdurer et de faire l'objet à la même époque d'un usage commercial, son arbalète symbolisant les produits suisses. Quant au Pacte dit des Trois-Suisses, et à la fête nationale du 1^{er} Août qu'il a suscitée tardivement, ils furent une manière pour la classe dirigeante helvétique de la fin du XIX^e siècle de sceller sa réconciliation face à la montée du mouvement ouvrier. On put ainsi largement occulter le fait que l'État fédéral moderne de 1848 avait été rendu possible par l'issue d'une guerre civile de quelques jours, le conflit du Sonderbund de 1847, qui opposa une Suisse montagnarde, catholique et rurale très conservatrice à une Suisse protestante, urbaine et libérale. Avec sa prairie du Grütli investie chaque été ces dernières années par l'extrême-droite, le mythe des Waldstaetten reste encore vivace. Il est sans doute un symbole d'une conquête de l'indépendance. Mais il ne peut que privilégier sur le fond une logique de repli identitaire, puisqu'il n'a rien à voir avec une démocratie moderne qui n'était pas à l'ordre du jour dans le contexte de l'époque.

Un constat parallèle s'impose pour le canton de Genève. On y célèbre en effet, chaque 31 Décembre, et de manière très étrange, la Restauration, c'est-à-dire le retour à l'indépendance genevoise qui mit fin en 1813 à la domination française de la cité. Cependant, cette étape de l'histoire genevoise marque surtout le

retour au pouvoir des quelques familles patriciennes qui l'avaient déjà détenu sous l'Ancien Régime. Il ne correspond donc à aucun progrès de la démocratie, bien au contraire. Ce qui est un comble pour une ville qui, à une autre échelle, accueille la Commission des droits humains des Nations-Unies. Or, encore une fois, cette mémoire officielle revient à occulter l'origine réelle de la démocratie genevoise, à savoir cette révolution bourgeoise, dite révolution radicale, qui avait mis fin, en 1846, au régime de la Restauration, ouvrant la voie l'année suivante à une Constitution démocratique qui est encore en vigueur aujourd'hui.

En matière de mémoire culturelle, la cité genevoise connaît encore, sans doute parmi d'autres, trois formes de manifestations mémorielles dominantes qui portent sur trois thèmes marquant son identité. Elles mêlent allègrement la dimension patrimoniale, la culture populaire, l'invention de la tradition et l'autoreprésentation de la classe dirigeante.

L'image d'une Rome protestante, qui concerne une identité largement perdue par la sécularisation de la société et sa dimension de plus en plus multiculturelle, est reliée à une mémoire essentiellement patrimoniale. Elle a donné lieu à l'érection en 1909 d'un Mur de la Réformation qui voit affluer les touristes, ainsi qu'à la création récente d'un musée de la Réforme.

L'épisode de l'Escalade, de 1602, au cours duquel les Genevois repoussèrent l'assaut des troupes savoyardes, donne lieu à une mémoire populaire qui a été relancée par l'invention de la tradition. Des marmites en chocolat rappellent ainsi chaque mois de décembre le courage d'une Mère Royaume déversant sa soupe bouillante sur les assaillants. Cette mémoire collective n'a en fait jamais été bien contrôlée par des autorités toujours soucieuses de maîtriser la liesse populaire. Mais surtout, son contenu ne donne guère lieu à des réflexions critiques dans un contexte où les relations transfrontalières de la région mériteraient un meilleur sort.

Enfin, la mise en exergue d'un « esprit de Genève », ouvert à l'humanisme et au vaste monde, élément-clé de la manière dont les élites genevoises se donnent à voir, trouve une incarnation naturelle dans la figure d'Henry Dunant et de la Croix-Rouge, à laquelle est même consacré un musée international. Bien sûr, il s'agit-là d'une dimension bien réelle de l'histoire genevoise. Mais elle ne doit pas en occulter pour autant d'autres aspects qui sont moins positifs.

Venons-en donc, à ce propos, à des aspects plutôt controversés de la mémoire biographique genevoise. Et en premier lieu à la fusillade du 9 novembre 1932. Les autorités genevoises mobilisèrent ce jour-là une armée de jeunes miliciens afin de protéger une assemblée de la philofasciste Union nationale. Les soldats ouvrirent le feu. Il y eut 13 morts et 65 blessés. À ce jour, ce drame ne donne lieu à aucune mémoire officielle. Ces faits sanglants n'ont été regrettés par le gouvernement genevois qu'en 2006. Seuls les partis de gauche et les syndicats ont érigé, en 1982, une pierre commémorative et organisent chaque année une petite cérémonie. Tout près de là, un autre monument a par ailleurs été dédié aux Genevois partis s'engager en Espagne pour la défense de la République.

La Suisse, pour sa part, a connu ces dernières années de vives querelles à propos de l'attitude de ses autorités et de ses élites à l'époque du national-socialisme. Le scandale des fonds en déshérence, qui avaient été placés en Suisse par des victimes du national-socialisme et qui n'avaient pas été restitués après-guerre, a débouché sur la constitution d'une Commission indépendante

d'experts Suisse-Deuxième Guerre mondiale, présidée par l'historien Jean-François Bergier, qui a pu disposer de moyens exceptionnels et dépouiller des archives privées. Son rapport final a soulevé de graves problèmes, en particulier celui qui concerne la politique de la Suisse à l'égard des réfugiés.

Les constats de la Commission indépendante d'experts (rapport Bergier, 2002)

- Le **tampon « J »** apposé dans les passeports des juifs allemands à l'initiative de la Suisse, 1938
- Le **refoulement** de plusieurs milliers de réfugiés en danger de mort
- Des **crédits** considérables accordés à l'Allemagne national-socialiste (accords de clearing)
- De très importantes **livraisons d'armes**
- L'emploi de 11'000 **travailleurs forcés** par des filiales d'entreprises suisses
- La mauvaise volonté et la négligence en matière de restitution des **fonds en déshérence**
- L'**accueil de dignitaires nazis** après la guerre

Les constats de la Commission étaient en effet accablants. « *Ce furent autant de manquements au sens de la responsabilité – parfois dénoncés, mais en vain, au cours du dernier siècle – qui retombent aujourd'hui sur la Suisse ; elle doit l'assumer* », concluait-elle. Ces propos soulevèrent toutefois les protestations des milieux les plus conservateurs et d'une partie de la génération qui avait connu cette époque en Suisse, notamment par le fait d'un certain amalgame entre les responsables de ces faits et l'ensemble de la population helvétique ; mais aussi à cause de la remise en question du mythe de la défense militaire de la Suisse face aux fascismes.

Enfin, un ultime exemple de manifestation de la mémoire biographique mérite d'être signalé. La commune de Meyrin, près de Genève, comprend une cité-satellite érigée dans les années 60 qui a accueilli depuis lors une population migrante dont les origines sont très diverses, souvent marquées par des mémoires douloureuses. Il a ainsi été érigé, il y a quelques années, un Jardin des Disparus dans lequel ont été plantés des arbres rappelant symboliquement ces souffrances mémorielles. Ce qui constitue évidemment une manifestation de la mémoire reliée à un territoire donné, mais ouverte sur le vaste monde.

Les trois piliers d'un projet genevois de Maison de la mémoire, entre école et musée

Un projet de Maison de la mémoire fait actuellement l'objet d'une réflexion au sein de l'école publique genevoise du niveau secondaire. Il a trouvé son origine dans l'initiative d'un groupe d'enseignants qui s'inquiétaient de devoir aborder des thèmes sensibles et dramatiques comme la Shoah et d'autres génocides dans le cadre de tranches-horaire éclatées, entre un cours d'éducation physique et un cours de mathématique, sans avoir jamais le temps d'approfondir quoi que ce soit.

Il s'agissait de mettre à disposition de tous les acteurs de l'école, pour le travail de mémoire, un lieu entre école et musée qui ne soit ni l'école, ni un musée. Les élèves et les enseignants auraient ainsi pu disposer d'un véritable lieu d'études, de rencontre avec des témoins ou des historiens, de débat et de formation. L'idée était de permettre un travail de mémoire dans un contexte différent de la vie scolaire quotidienne habituelle. Mais aussi et surtout d'encourager des réflexions et des actions pédagogiques susceptibles de créer les meilleures conditions possibles pour éviter le piège de la concurrence des victimes.

Un groupe de travail a été mandaté pour proposer des contenus à cette Maison de la mémoire. Très vite, il s'est avéré que pour éviter de suggérer des pratiques prescriptives, il fallait renoncer à construire une exposition qui allait dire l'histoire et engendrer ainsi sa mémoire. Toutefois, il a quand même paru nécessaire et pertinent de proposer des axes de travail, c'est-à-dire des volets autour desquels pouvait se développer un travail de mémoire relié au contexte genevois et à ce territoire à la fois multiculturel et frontalier.

La question s'est donc posée de savoir quels étaient, pour le contexte genevois, les faits de l'histoire les plus significatifs, et les plus intéressants, pour un travail de mémoire reliant le passé et le présent à l'avenir, dans le cadre d'une école démocratique ouverte à la pluralité des identités et attentive à la construction d'une citoyenneté critique et responsable.

Cette réflexion a débouché sur la proposition des trois volets suivants :

- la proximité du drame de la Shoah du fait de la frontière franco-genevoise et des drames qui s'y sont déroulés (refoulements et accueils de réfugiés durant la guerre) ;
- la pluralité des mémoires, souvent traumatiques, apportées par toutes les migrations qui ont successivement composé, et enrichi, la population genevoise (en reprenant l'idée du Jardin des Disparus meyrinois) ;
- les transformations de la vie quotidienne au cours du second XX^e siècle, la conquête des droits humains (les droits du peuple, des femmes, des minorités, etc.) et l'affirmation de leur universalité.

Sur ces trois thèmes, les élèves pourraient rencontrer des témoins et récolter des récits oraux qu'ils pourraient étudier et mettre en perspective. Le recueil de ces documents oraux, enregistrés ou filmés, pourrait aussi faire l'objet d'un archivage symbolique.

À travers de telles activités, la Maison de la mémoire aurait notamment pour objectif de mettre en évidence la grammaire de l'histoire, en particulier les éléments qui distinguent l'histoire de la mémoire.

Pour l'instant, ce projet de Maison de la mémoire reste virtuel. Mais il devrait trouver rapidement une première concrétisation avec la création d'un site Internet, la mise à disposition d'une documentation disponible en réseau et l'organisation régulière d'expositions temporaires ou d'événements ponctuels, reliés notamment à la Journée de la mémoire de l'Holocauste et de la prévention des crimes contre l'humanité, chaque 27 janvier.

Références bibliographiques

Jan Assmann, *La memoria culturale. Scrittura, ricordo e identità politica nelle grandi civiltà antiche*, Turin, Einaudi, 1997 (1992).

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.

Walter Benjamin, « Sur le concept d'histoire » (première publication en 1942, rédigé en 1940), in *Œuvres III*, Paris, Folio-essais, 2000, pp. 432-433.

Giuliana Bertacchi & Laurana Lajolo, *L'esperienza del tempo. Memoria e insegnamento della storia*, Turin, EGA editore, 2003.

Paolo Bernardi (dir.), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, Torino et Novare, UTET Università et De Agostini Scuola, 2006.

Marc Bloch, *L'histoire, la Guerre, la Résistance*, Paris, Gallimard (Quarto), 2006 (contient notamment *Apologie pour l'histoire ou le métier d'historien*, 1^{ère} publication : 1949).

Pietro Boschetti, *Les Suisses et les nazis. Le rapport Bergier pour tous*, Genève, Zoé, 2004.

Antonio Brusa & al., *La terra abitata dagli uomini*, Bari, Progedit, 2000.

Le cartable de Clio, revue sur les didactiques de l'histoire, Lausanne, LEP, n°1-6, 2001-2006.

Jean-Michel Chaumont, *La Concurrence des victimes : Génocide, identité, reconnaissance*, Paris, La Découverte, 1997.

Commission Indépendante d'Experts Suisse - Seconde Guerre Mondiale, *La Suisse, le national-socialisme et la Seconde Guerre mondiale. Rapport final*, Zurich, Éditions Pendo, 2002.

Giovanni Contini, *La memoria divisa*, Milan, Rizzoli, 1997.

Giovanni De Luna, *La passione e la ragione. Fonti e metodi dello storico contemporaneo*, Florence, La Nuova Italia, 2001.

Diogène, « La responsabilité sociale de l'historien », n°168, Paris, Gallimard, octobre-décembre 1994.

Monique Eckmann, *Identités en conflit, dialogue des mémoires. Enjeux identitaires dans les rencontres intergroupes*, Genève, IES-Éditions, 2004.

Nadine Fink & Charles Heimberg, *Histoire et mémoire : la Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale*, Dossier pédagogique de l'exposition (5 novembre 2004 - 30 janvier 2005), Prangins, Musée national suisse - Château de Prangins, 2004 (disponible sur le site www.didactique-histoire.net).

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

Nicola Gallerano (dir.), *L'uso pubblico della storia*, Milan, FrancoAngeli, 1995.

Maurice Halbwachs, *Les Cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Albin Michel, 1994 (1941).

Maurice Halbwachs, *La Mémoire collective*, Paris, Albin Michel, 1997 (1950).

Mostafa Hassani Idrissi, *Pensée historienne et apprentissage de l'histoire*, Paris & al., L'Harmattan, 2005.

Charles Heimberg, *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2002.

Charles Heimberg (présenté par), *Le rapport Bergier à l'usage des élèves. La Suisse le national-socialisme et la Seconde Guerre mondiale ; la question des réfugiés*, Genève, Cycle d'orientation, 2002 (disponible sur www.didactique-histoire.net).

Charles Heimberg, « Commission d'experts et "Histoire vécue" : une forme helvétique d'instrumentalisation des témoins », *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz / Driemaandelijks tijdschrift van de Stichting Auschwitz*, Bruxelles, Fondation Auschwitz, n° 90, janvier-mars 2006, pp. 55-62.

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

Hans Ulrich Jost, *La Suisse des neutres*, Paris, Denoël, 1999.

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

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

Alain Legardez & Laurence Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité - Enseigner les questions socialement vives*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2006.

Gadi Luzzatto Vogherai & Ernesto Perillo (dir.), *Pensare e insegnare Auschwitz. Memorie, storie, apprendimenti*, Milan, Franco Angeli, 2004.

Robert Martineau, *L'histoire à l'école. Matière à penser...*, Paris & Montréal, L'Harmattan, 1999.

Arnaldo Momigliano, *Les fondations du savoir historique*, Paris, Les Belles Lettres, 1992 (1990).

Leonardo Paggi (dir.), *Storia e memoria di un massacro ordinario*, Rome, Manifestolibri, 1996.

Ernesto Perillo (dir.), *La storia : istruzioni per l'uso. Materiali per la formazione di competenze temporali degli studenti*, Napoli, Tecnodid Editrice, 2002.

Ernesto Perillo, *Shoah e nazismo*, Faenza, Polaris, 2002.

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).

Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil (points-Histoire), 1996.

Paul Ricœur, *Temps et récit*, Tome III : *Le temps raconté*, Paris, Seuil, 1985.

Enzo Traverso, *Le passé : modes d'emploi. Histoire, mémoire, politique*, Paris, La Fabrique, 2005.

