

---

FINK Nadine, FURRER Markus & GAUTSCHI Peter  
(dir.). *The Teaching of the History of One's Own  
Country. International Experiences in a Comparative  
Perspective*

Francfort : Wochenschau Verlag, 2020, 360 p.

Sylvain Doussot

---



**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/9018>

DOI : 10.4000/rfp.9018

ISSN : 2105-2913

**Éditeur**

ENS Éditions

**Édition imprimée**

Date de publication : 10 mars 2020

Pagination : 152-157

ISBN : 979-10-362-0225-4

ISSN : 0556-7807

**Référence électronique**

Sylvain Doussot, « FINK Nadine, FURRER Markus & GAUTSCHI Peter (dir.). *The Teaching of the History of One's Own Country. International Experiences in a Comparative Perspective* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 206 | 2020, mis en ligne le 01 juillet 2020, consulté le 24 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/9018> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.9018>

---

Ce document a été généré automatiquement le 24 novembre 2020.

© tous droits réservés

---

FINK Nadine, FURRER Markus &  
GAUTSCHI Peter (dir.). *The Teaching  
of the History of One's Own Country.  
International Experiences in a  
Comparative Perspective*

Francfort : Wochenschau Verlag, 2020, 360 p.

Sylvain Dousot

---

## RÉFÉRENCE

FINK Nadine, FURRER Markus & GAUTSCHI Peter (dir.). *The Teaching of the History of One's Own Country. International Experiences in a Comparative Perspective*. Francfort : Wochenschau Verlag, 2020, 360 p.

- 1 Voici un ouvrage collectif large qui échappe aux faiblesses du genre : il reflète dans le détail de chacun de ses chapitres des enjeux partagés par les participants au projet de recherche dont il procède. Le lecteur n'y trouvera pas de théorisation excessive – il n'y a d'ailleurs pas de conclusion à l'ouvrage – mais une constante mise en application d'une problématique de recherche dans des cas – des « *experiences* » comme dit le sous-titre – qui permettent une comparaison internationale qui mérite véritablement cette appellation.
- 2 Il faut dire que le propos repose sur des bases robustes, qui sont clairement exposées : enseigner l'histoire de son propre pays peut rendre visibles des variations de plusieurs ordres d'un pays à l'autre si l'on opère une comparaison adaptée. Le lecteur découvre au fil des chapitres que ce thème, et la façon dont il est traité, sont bien plus révélateurs qu'il n'y paraît. Ils donnent accès à des enjeux didactiques inattendus et essentiels. *Inattendus* parce que le thème n'est pas nouveau en soi, et *essentiels* parce que

l'ouvrage met en discussion des composantes majeures d'un champ de recherche (la didactique de l'histoire ou *History Education* dans le monde anglo-saxon) qui a parfois tendance à favoriser l'expansion thématique au détriment de l'approfondissement conceptuel.

- 3 L'ouvrage est édité et piloté par trois chercheurs suisses en didactique de l'histoire et se présente comme l'aboutissement d'un projet de recherche international. Il est rédigé en trois langues – français, anglais et allemand –, l'avant-propos et le premier chapitre (introductif) écrits par les trois éditeurs sont dans les trois langues, trois chapitres sont en français (sur la Suisse, le Québec et le Cameroun), quatre en anglais (sur la Belgique, la Corée du Sud, Israël et la Nouvelle-Zélande) et huit en allemand (sur la Suisse, l'Allemagne, le Japon, la Serbie, la Bosnie-Herzégovine et la Turquie ; ce compte rendu ne prend pas en compte ces derniers pour des raisons de maîtrise de cette langue par l'auteur). Le chapitre introductif met en discussion le thème et l'approche. Il s'agit de considérer l'opposition entre deux perspectives de l'enseignement de l'histoire de son propre pays qu'ont mises en lumière des études plus ou moins anciennes, entre une focalisation sur l'identité nationale dominante, ou sur une pluralité des regards. Cette dualité recoupe celle, classique, d'une double finalité de l'enseignement de l'histoire, entre construction d'une identité collective et construction de compétences sociales (notamment critiques). La problématique de l'ouvrage s'inscrit quant à elle dans une didactique des enseignements (et non des apprentissages), qui met en relation les contenus et les manières de les enseigner. Elle vise à compléter les études centrées sur la critique de ce qu'on nomme en France le « roman national » (De Cock & Picard, 2009) et celles qui étudient les récits que des jeunes peuvent faire de l'histoire de leur pays (Létourneau & Chapman, 2017). Les enseignants sont au cœur de chacun des chapitres : ils sont observés et interviewés parce que les contributeurs posent qu'ils sont les pivots de cette histoire enseignée, que leur action de transposition est plus déterminante que celle des auteurs de programmes, et que ce sont donc les conditions de leur action didactique qui sont à documenter prioritairement.
- 4 L'approche comparatiste revendiquée mais non thématisée se révèle de manière évidente et heuristique au lecteur qui enchaîne la lecture des chapitres. Elle est d'ailleurs effective à plusieurs échelles simultanément, puisque certaines des contributions sont en elles-mêmes fondées sur une approche comparative à l'intérieur d'un pays et dans la construction des corpus de données. Et la matière est riche : ce qui frappe le lecteur, c'est l'extrême diversité des situations, bien au-delà du regroupement en trois catégories exposé par les éditeurs. Les emboîtements historiques, culturels (notamment linguistiques), ethniques et politiques sont aussi nombreux que les pays concernés, et que les choix curriculaires et les manières dont les enseignants font avec. La lecture comparatiste est favorisée par la structure semblable des textes et sans doute par la volonté de systématiquement s'ancrer dans des cas clairement contextualisés (enjeux de la diversité des groupes, institutions d'enseignement, programmes, historiographie), c'est-à-dire des cas qui donnent à entendre la parole de quelques enseignants sur des situations d'enseignement singulières. Certains chapitres (Corée du Sud, Israël) nous emmènent au cœur des classes. Mais ce matériau empirique n'est jamais livré pour lui-même, il est systématiquement tenu par la problématique d'ensemble. Voyons cela sur quelques chapitres avant d'identifier quelques enjeux des recherches didactiques que nourrit cet ouvrage.

- 5 Le cas de la Belgique que propose Karel Van Nieuwenhuyse repose comme plusieurs autres sur l'observation de la pratique et des entretiens avec des enseignants concernant un cours sur l'histoire de la Belgique. Deux enseignants flamands et deux francophones, de Bruxelles, manipulent et adaptent un curriculum peu normatif sur l'histoire d'un pays relativement récent (1830) et qui est pris entre une division interne historique et linguistique, et une insertion forte dans l'ensemble européen. L'analyse fine des données conduit l'auteur à identifier une convergence marquée dans le travail et le discours didactiques des quatre enseignants d'histoire, où domine une perspective européen et occidental-centrée. Pour eux, ce niveau supranational est un moyen de neutraliser les conflits entre communautés dans le débat public. Une telle échappatoire se retrouve souvent dans les autres cas de pays pourtant très différents, elle marque une forme d'action partagée bien identifiée en didactique de l'histoire qui consiste à ignorer les débats politiques (le « refus du politique » et la volonté de construire dans la classe un monde « consensuel » identifiés par Audigier, 1995).
- 6 La Nouvelle-Zélande, étudiée par Michael Harcourt, joue un rôle de contrepoint avec la Belgique ou la Suisse, du fait de son histoire de colonisation violente envers les Maoris par les Britanniques. La politique d'enseignement de l'histoire dans ce pays en fait une discipline optionnelle et sans contenu prescrit. Cette spécificité joue à plein dans le comparatisme parce qu'elle est prise sous l'angle commun de l'enseignement de l'histoire du pays. Dans ce contexte très libéral les enseignants sont contraints par d'autres facteurs que le programme : ils doivent attirer les élèves, ce qui n'est pas sans effets sur les choix thématiques et la très faible place occupée par l'histoire nationale et la colonisation. Le résultat est criant : prise dans une idéologie de « *settler society* » (« société de pionniers »), la société néo-zélandaise produit de la « *white ignorance* », la méconnaissance par les Blancs des violences de la conquête coloniale. L'auteur insiste sur le caractère construit de cette ignorance, et sur son invisibilité, due à une doxa qui réserve le racisme aux extrémistes tels que le mouvement des suprémacistes blancs. L'auteur montre comment le cercle vicieux de la formation fait de ces élèves du secondaire qui choisissent des cours d'histoire optionnels les futurs étudiants d'histoire à l'université, dont une bonne partie deviennent à leur tour enseignants dans le secondaire. Par une enquête par questionnaire il explore les effets de ce cercle fermé sur les représentations des enseignants. Une majorité d'entre eux pensent que la faible place qu'occupe l'histoire de la colonisation dans leurs choix de contenus est suffisante, et trouvent des explications à la relative faiblesse du thème de la violence coloniale du côté notamment de la rareté des savoirs académiques, et de la formation, mais ne mettent pas en cause l'absence de prescription de contenu. Les avis sont cependant nuancés au fil des réponses aux questions ouvertes posées. Ces enseignants néo-zélandais manifestent comme ailleurs leur situation de professionnels sans profession, c'est-à-dire sans organisation autonome qui présiderait aux choix fondamentaux du métier, notamment à propos des enjeux et des solutions possibles aux problèmes que chacun ressent ou vit plus ou moins dans sa pratique. Là encore la thématique choisie est un révélateur des fonctionnements de cet enseignement et montre qu'on ne peut les ignorer en les faisant passer pour des dysfonctionnements.
- 7 C'est aussi cette mécanique professionnelle qui joue dans le contexte radicalement différent de la Corée du Sud. Sun Joo Kang mène une enquête extrêmement précise auprès de deux enseignants d'histoire dans un pays très homogène culturellement et marqué par la volonté politique de faire de l'enseignement de l'histoire un instrument

de l'identité nationale. Là, pourtant, les évolutions politiques récentes – depuis la démocratisation à partir des années 1980 – conduisent à des débats sur le rôle du programme d'histoire et à des changements de programme importants selon les majorités politiques qui gouvernent. Les deux enseignants cependant, et malgré des manières parfois innovantes de faire travailler les élèves sur l'histoire nationale, traduisent une posture qui oppose une histoire nationale « facile à enseigner » et une histoire interculturelle plus « complexe » (« *Competition: Easy, Korea-centered History and Complex, Intercultural History* »). L'analyse épistémologique détaillée de situations de classe permet à l'auteure de qualifier didactiquement les effets de ce schéma : au « *teacher narrative* » se heurte la « *student construction* ». Par là ce chapitre met au jour un des apports majeurs de l'ouvrage : en se focalisant sur le récit ou la méthodologie, les enseignants oublient les représentations (de plus en plus hétérogènes, même en Corée du Sud) et les apprentissages des élèves. L'analyse de Sun Joo Kang montre qu'une analyse didactique ne doit surtout pas en rester aux catégories des enseignants, ne peut jamais être une « didactique des enseignements » sans être aussi une « didactique des apprentissages », les deux étant tenues par la norme épistémologique.

- 8 C'est un autre choix théorique que Sabrina Moisan, Paul Zanazanian et Aude Maltais-Landry ont fait pour le Québec, et qui signale une autre dimension comparative de l'ouvrage. Leur analyse des discours et pratiques de quatre enseignants du secondaire se fait selon une grille d'éducation à la citoyenneté et non selon une approche disciplinaire. Ce renversement théorique oriente l'analyse des catégories qui déterminent les choix des enseignants en direction des visées éducatives. La mobilisation du « diagramme des finalités possibles pour l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté » de Clark et Case que les auteurs emploient distribue ainsi les conceptions des enseignants entre visées sociales (socialisation vs transformation sociale) et développement individuel (personnel vs intellectuel). Les travaux en éducation multiculturelle, également convoqués, mettent en lumière une série de « paradigmes » possibles des enseignants. Ces deux cadres conceptuels sont en phase avec la problématique retenue pour penser l'enseignement de l'histoire du Québec comme « pays » mais surtout comme « société », selon une trame soit « univoque » soit « multiculturelle » des récits mis en jeu dans les classes. Les énoncés des quatre enseignants montrent qu'il est nécessaire de dépasser cette opposition initiale (ce qui est bien un des objectifs principaux de l'ouvrage). On y découvre que les propos des enseignants mêlent contenus et manières de les enseigner, ce qui tend à instrumentaliser ces dernières et empêcher le contrôle des contenus qui, ce faisant, justifient des choix parfois radicaux de récits sur l'histoire du pays, y compris quand ces récits sont pluriels. Ce chapitre pose ainsi explicitement une autre des questions majeures de l'ouvrage : comment traiter, dans les recherches didactiques, les références croisées des praticiens aux contenus et à leurs modalités d'enseignement ? Comment ne pas en rester à ces catégories de la pratique qui aboutissent aisément à la circularité des raisonnements ?
- 9 Nadine Fink et Peter Gautschi entrent de manière plus directe dans le processus comparatif pour la Suisse en associant dans leur étude d'une séquence d'enseignement de l'histoire du pays la comparaison entre un canton roman et les cantons alémaniques et, simultanément, le double regard des deux chercheurs-auteurs, appartenant respectivement à l'un et l'autre de ces deux ensembles linguistiques. Les étonnements réciproques servent d'aiguillon à la réflexion didactique. Ainsi, le choix même de la date et de l'événement fondateur du pays diffère : 1291 dans le canton de Vaud et 1848

à Lucerne, 1291 y étant vu comme un symbole d'un récit mythique. Ces étonnements sur le plan des contenus sont mis à profit par le moyen d'interrogations épistémologiques sur les rapports entre passé et représentations possibles du passé par les traces qu'il a laissées. Ce qui constitue un des enjeux majeurs de l'enseignement de la discipline. Là encore l'exemple devient heuristique : l'histoire de la construction de la Confédération et son fonctionnement actuel confrontent les élèves et les enseignants aux représentations actuelles variées selon les cantons, selon les objets historiques et selon les échelles choisies. Par exemple, soulignent les auteurs, « il pourrait être intéressant que les cantons alémaniques s'intéressent également à “leurs amis romands” au XIII<sup>e</sup> siècle. Sans doute seraient-ils surpris de constater que le Pays de Vaud, pour ne prendre que cet exemple, était alors sujet de la Maison de Savoie et n'avait aucun lien avec “nos amis les Waldstätten” [cantons à l'origine de la Confédération]. En effet, ce n'est qu'en 1803 que le Pays de Vaud, assujéti au canton de Berne de 1536 jusqu'à la révolution vaudoise de 1798, rejoint la Confédération helvétique en tant que canton à part entière » (p. 167). Ce type d'analyse signale la spécificité de ce chapitre signé de deux des éditeurs de l'ouvrage : la comparaison joue à deux niveaux essentiels à toute appréhension historique du passé, les identités actuelles actives et les identités supposées ou vérifiées du passé. Ce processus, dont ce texte rend compte de manière synthétique, les conduit à l'établissement d'une série de 10 critères pour l'étude de l'enseignement de l'histoire de son propre pays. Comme dans le cas coréen, il apparaît que le regard initial du côté de l'enseignement doit nécessairement être complété et confronté au regard du côté des élèves. En outre, la formulation de ces critères sous forme de catégories de questions se révèle pertinente pour les chercheurs didacticiens aussi bien que pour les praticiens de la didactique que sont les enseignants. Il faut souligner ce fait rare qui pose la question de la proximité entre la démarche de recherche dans le champ didactique et celle du travail de réflexion du professeur ; question qui a des répercussions potentiellement importantes en termes de formation.

- 10 Bob Mark inscrit, quant à lui, son expérience dans le cadre très singulier d'une des huit « Palestinian-Jewish Schools » bilingues d'Israël. Un dispositif destiné à des élèves de 11-12 ans repose sur une approche d'histoire orale des familles des élèves dans le but d'introduire dans la classe ce que les programmes excluent : des récits alternatifs à celui directement inspiré du sionisme. Ce détournement, parmi d'autres évoqués par l'auteur, fait cas dans l'ouvrage parce qu'il concerne un pays en conflit : l'histoire et son enseignement y jouent un rôle direct, sont des armes pour les différentes parties. Dès lors, sortir du récit imposé est à la fois une véritable prise de risque pour l'enseignant et un choix nécessaire pour ne pas laisser l'apprentissage à la porte de l'enseignement, tant les expériences privées des élèves arabes sont très éloignées du discours officiel. Le matériau ainsi introduit dans la classe par des élèves des deux communautés est symbolique de l'intérêt d'étudier empiriquement ces questions : les deux ensembles de récits familiaux sont incommensurables dans leur contenu, mais se révèlent des sources adaptées à un travail historique, comme le montrent les analyses épistémologiques de l'auteur (par exemple, le détail de l'abandon du troupeau par le grand-père d'un élève, à la suite de la guerre de 1948, devient un fait historique qui peut servir à mettre en discussion les effets économiques du conflit). Là encore la norme disciplinaire permet de sortir des impasses idéologiques. Mais ce chapitre dit plus, dans la perspective de l'ouvrage. Dans ces récits familiaux, aucun enjeu culturel ou ethnique n'émerge, pointe l'auteur ; seuls les événements d'ordre politique – guerre

de 1948 pour les Arabes, Shoah et migrations vers Israël pour les juifs – sont mis en jeu. Constat en opposition avec celui des auteurs québécois concernant les choix des enseignants de se focaliser sur les différences culturelles au détriment de toute différence socio-économique ou de tout enjeu politique.

- 11 On le voit, dans ce livre, le comparatisme provient aussi bien du travail de chaque auteur que du travail collectif qu'il constitue et qu'appréhende le lecteur dans son propre travail. Il s'avère très productif pour le champ de la didactique de l'histoire parce qu'il élucide certains des rapports de l'enseignement de l'histoire à l'éducation politique, et certains des enjeux fondamentaux du champ. J'en indique deux dans ce qui suit.
- 12 Ma lecture comparatiste est située par mon ancrage français et me conduit à questionner le choix de la catégorie « pays » et non « nation » ou « État-nation » (p. 35). Ce choix fonctionne dans l'ouvrage parce qu'il permet de tenir les différentes dimensions possibles, entre culture, langue, communauté et institutions. Cependant il pourrait être intéressant de ne pas limiter la question de la catégorisation politique à l'État-nation que son *a priori* d'homogénéité exclut. Il me semble que le choix du « pays » présente le risque de ne pas conduire au questionnement des catégories des enseignants (voire des cadres d'analyse mobilisés) en termes de catégories politiques lorsqu'il s'agit de traiter de l'hypothèse d'une opposition entre univocité et multiperspectivité des situations d'enseignement. Les différences culturelles, linguistiques, ou de couleur de peau dans les corpus de données sont aussi celles qui sont au cœur des discours conflictuels du débat public, notamment ceux des forces politiques qui cherchent à les essentialiser pour éliminer celles qu'elles ne favorisent pas, ou pour revendiquer une séparation radicale. Le risque est grand, même si l'ouvrage n'y incite jamais, d'en faire une lecture normative, comme si la solution était de faire un récit pluriel contre le récit nationaliste, sans questionner alors ce qui compose ce pluralisme. Ce que montrent au contraire nombre des analyses proposées – mais qui n'est pas thématisé en tant que tel – c'est que cela n'est jamais suffisant ni satisfaisant. Elles font écho à un problème qui mérite d'être explicité et qu'a posé Stuart Hall (2019, p. 95) d'un « “retour de l'ethnicité”, qui privilégie la différence culturelle par rapport à la politique de l'antiracisme ». Ce qu'il pointe dans cet ouvrage – intitulé *Race, ethnicité, nation. Le triangle fatal* – a une implication didactique puissante. Le discours de la différence culturelle/ethnique, argumente-t-il, n'est pas parvenu à réduire celui du racisme, ni le discours de la mondialisation celui du nationalisme, car couleur de peau, ancrages culturels et nationalité font partie de l'identité de chacun, sont dans les mémoires et les traditions. Il faudrait donc plutôt les prendre en charge que d'imaginer réduire l'un par l'autre ; et pour cela substituer à l'identité, qu'elle soit mono ou multiculturelle, un « processus d'identification » (Hall, 2019, p. 125). L'étude de Bob Mark sur Israël me paraît mettre en lumière l'exigence discursive et dialogique en jeu. Ce qui vaut didactiquement dans l'expérience scolaire d'histoire orale familiale plurielle qu'il relate, ce n'est pas qu'elle est plurielle, c'est d'une part qu'elle porte sur le rapport entre le politique (la domination violente puis institutionnelle, la relation de l'individu au groupe et à l'ensemble des citoyens) et le culturel (la langue, la représentation de l'autre...) et, d'autre part, qu'elle est envisagée sous l'angle d'une histoire sociale. La dimension politique, tout d'abord, joue un rôle spécifique du point de vue de l'éducation à la citoyenneté par l'enseignement de l'histoire de son propre pays lorsque celui-ci s'organise démocratiquement. Comment les discours, les institutions et les pratiques ont-ils été successivement organisés politiquement ? Quels



ont été les rapports de pouvoir entre les catégories de citoyens au fil du temps ? De telles questions sont importantes : parce qu'en démocratie le peuple est souverain, il doit être en mesure de comprendre comment le souverain (peuple, monarque, caste, ethnie, etc., selon les époques) peut organiser politiquement le pays et donc la diversité qu'il contient. L'histoire sociale de ce rapport entre politique et culturel, quant à elle, est le moyen de garantir une sortie du relativisme (potentiel dans la multiperspectivité) ou de l'imposition d'une doxa des professeurs, évidemment eux-mêmes inclus et situés dans ce « pays ». Comme l'affirme Noiriel (1988) dans *Le creuset français*, l'histoire sociale de l'immigration consiste à dépasser les questions directement issues du débat public comme « le problème maghrébin » ou « le problème juif » pour reconstruire un problème historique qui, en les prenant ensemble, met à distance et à la question les catégories culturelles toutes faites et les solutions politiques définitives. L'émancipation par l'histoire passe davantage par la capacité à ne pas se laisser imposer des problèmes pour les construire soi-même que par le choix entre des solutions à un faux problème (Fabre, 2009). « L'identification » dont parle Hall, et non le récit d'identité, est un processus discursif qui peut s'appuyer sur l'histoire sociale scolaire dans laquelle chaque élève mettrait à distance ses propres identités héritées.

- 13 Une autre chose que les études de ce livre montrent avec précision et profondeur c'est que les choix des enseignants sont à la fois drastiques et déterminants. Drastiques parce qu'ils sont contraints de réduire à peu de discours et de documents des pans entiers de l'histoire de l'humanité, et déterminants parce que ces choix transposent didactiquement des savoirs historiques extrêmement riches et nuancés. D'où une question centrale de la recherche didactique : qu'est-ce qui est légitime à guider, cadrer, normer leur travail de transposition du scientifique au scolaire ? Certains des textes de l'ouvrage passent rapidement sur ce point dans leur formulation, associant par exemple le savoir savant à la multiperspectivité : « Le fait de continuer à prescrire une histoire "nationale" articulée autour d'une trame plutôt univoque contribue donc à éloigner l'école des savoirs historiques savants au profit de savoirs issus d'une mémoire collective dominante » (chapitre sur le Québec, p. 210). L'intrication des contenus et des manières de les enseigner, au cœur de la problématique de la recherche collective dont rend compte l'ouvrage, fait émerger régulièrement dans les chapitres l'enjeu épistémologique d'une double transposition rarement prise en charge. Si en effet on envisage séparément la transposition des textes de savoirs et celle des pratiques de mise en texte, et non celle de leurs rapports, on tend à rendre indifférenciées les approches scientifiques des autres approches du passé, et on tend à confondre la discipline et son corpus de savoirs. La perspective historienne ne s'arrête pas à la concurrence entre les récits possibles, elle consiste surtout à savoir comment évaluer la validité et la pertinence. C'est ce à quoi aboutit l'analyse que propose Bob Clark du dispositif d'histoire orale en Israël : « *This was not a meeting of conflicting historical narratives. The stories were more like pieces of an incomplete puzzle that we worked on together to see how they fit, what's missing, how they position us and how they lead us to the same classroom* » (p. 289). L'écho est direct avec la double règle édictée par l'historien Carlo Ginzburg pour l'enquête historienne comme pratique de mise en texte, inspirée de l'historien d'art Salvatore Settis : « a) toutes les pièces du *puzzle* doivent trouver leur place ; b) les pièces doivent dessiner un dessin cohérent » (Ginzburg, 1983, p. 26). Une éducation à et par l'histoire, comme le montre cet objet productif qu'est l'enseignement de l'histoire de son propre pays, questionne nécessairement l'apprentissage de ces manières de contrôler les récits sur le passé.



---

## BIBLIOGRAPHIE

AUDIGIER F. (1995). « Des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves ». *Spirale*, n° 15, p. 61-89.

DE COCK L. & PICARD E. (2009). *La fabrique de l'histoire scolaire*. Marseille : Agone.

FABRE M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.

GINZBURG C. (1983). *Enquête sur Piero della Francesca*. Flammarion.

HALL S. (2019). *Race, ethnicité, nation*. Paris : Éditions Amsterdam.

LÉTOURNEAU J. & CHAPMAN A. (2017). « Young people, national narrative and history education ». *London Review of Education*, n° 2, p. 149-151.

NOIRIEL G. (1988). *Le creuset français. Histoire de l'immigration XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*. Paris : Éd. du Seuil.

## AUTEURS

**SYLVAIN DOUSSOT**

Université de Nantes, INSPE