

MÉMOIRES DANS LA VILLE

Sous la direction de
Valérie Opériol, Aurélie de Mestral
et Federico Dotti



Remerciements

L'édition de ce livre a reçu le soutien de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales, de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, du Fonds Spitzer de l'Université de Genève et de la Fondation Schmidheiny.



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION



FONDS SPITZER



Les Éditions Antipodes bénéficient d'une prime d'encouragement de l'Office fédéral de la culture pour les années 2021-2024.

Mise en page

Fanny Tinner | chezfanny.ch

Correction

Isabelle Sbrissa

Illustration de couverture

© Ben Birchall/Press Association Images

Des manifestants jettent la statue d'Edward Colston dans le port de Bristol lors d'une manifestation de Black Lives Matter, en mémoire de George Floyd, tué par la police le 25 mai 2020 lors de son arrestation dans la ville américaine de Minneapolis.



Ce texte est sous licence Creative Commons: elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur-e, la source et l'éditeur original, sans modification du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale.

© 2023, Éditions Antipodes

École-de-Commerce 3, 1004 Lausanne, Suisse

www.antipodes.ch – editions@antipodes.ch

DOI: 10.33056/ANTIPODES.1664

Papier, ISBN: 978-2-88901-266-4

PDF, ISBN: 978-2-88901-904-5

EPUB, ISBN: 978-2-88901-903-8

Valérie Opériol, Aurélie De Mestral
et Federico Dotti (dir.)

MÉMOIRES DANS LA VILLE

QUESTION SENSIBLE ET ENJEU DE TRANSMISSION

INTRODUCTION

JEAN-CHARLES BUTTIER, AURÉLIE DE MESTRAL, FEDERICO DOTTI,
CHARLES HEIMBERG, SOSTHÈNE MEBOMA, VALÉRIE OPÉRIOL

Depuis quelques années, l'espace public fait l'objet d'une remise en question des marqueurs mémoriels, en un double mouvement de décolonisation et de féminisation. En 2015, la campagne étudiante Rhodes must fall proteste et obtient le débouloonnage de la statue de Cecil Rhodes à l'Université du Cap en Afrique du Sud. Catalysée par le meurtre de George Floyd en 2020, une vague de contestations se répand dans plusieurs continents et ébranle des monuments en lien avec les phénomènes du colonialisme et de l'esclavagisme. Parallèlement, des initiatives féministes s'efforcent de rendre aux femmes leur place dans les villes, poussant aussi à réfléchir aux noms des rues pour garantir davantage d'égalité. Ce questionnement d'une partie du patrimoine relève de l'évolution sociétale et de sa mise en récit dans l'espace public, qui suscite la nécessité d'une forme de reconnaissance des mémoires blessées en accord avec la vision et les valeurs actuelles. Ces gestes et projets ne sont pas sans susciter de vives controverses.

SIGNIFICATION ET CONTEXTE DES MARQUEURS MÉMORIELS

Les marqueurs mémoriels relèvent d'un acte de célébration qui honore et rend hommage à une personne ou à un événement pour ses qualités et ses mérites. Leur création répond à un jugement de valeur, à une logique d'expression du pouvoir. Or, il n'est pas insensé de croire que beaucoup de monuments et statues érigées au XIX^e siècle – ou avant – se fondent aujourd'hui subrepticement dans l'architecture mémorielle et historique du paysage urbain

sans qu'elles ne soient réellement objet d'attention. Demeurant silencieuses et invisibles, elles cachent des rapports de domination-subalternité, des blessures ensevelies, des aspérités qui traversent les structures sociales. Il serait anachronique de juger les actions de ces figures du passé au nom des valeurs socioculturelles des sociétés contemporaines, mais il s'agit plutôt de questionner l'anachronisme de leur évocation dans l'espace public.

Si le symbolisme patrimonial figuré par les statues, monuments et noms de rues s'avère aujourd'hui l'épicentre de polémiques faisant couler beaucoup d'encre, ce phénomène n'est en soi pas nouveau. Permanences et continuités le travaillent. La remise en question des marqueurs mémoriels qui occupent l'environnement socio-urbain s'inscrit dans une histoire aux apparences répétitives. Déboulonner, abattre, décapiter une statue engage des régimes d'effraction et de réparation chargés d'une dimension symbolique de protestation. Par ces actes, une partie de la société civile marque une scission avec l'évocation d'un passé dont la mémoire est reconnue comme blessante ou en contraste avec les valeurs contemporaines et cherche, de ce fait, à se projeter dans un présent renouvelé et dans un futur reconfiguré. La dé-commémoration relève de « processus dans lesquels les représentations matérielles et publiques du passé sont retirées, détruites ou fondamentalement modifiées »¹. Cette dynamique de réécriture de l'imaginaire sociétal caractérise notamment des moments de bouleversement comme ont pu l'être, entre autres, la Révolution française ou la Chute du mur de Berlin et l'implosion des régimes communistes. En revanche, la portée actuelle de la critique, engageant plusieurs pays quasiment à l'unisson, et les composantes antiracistes, décoloniales, anti-esclavagistes qui l'animent définissent la dimension originale des événements contemporains².

La contestation monumentale se réalise par des actions citoyennes et/ou artistiques qui visent des interventions (éphémères ou permanentes) sur ou autour des statues, voire leur disparition de l'espace public. S'attaquer physiquement à l'œuvre signifie s'attaquer métaphoriquement aux emblèmes de la domination dont elle serait

1. Gensburger et Wüstenberg, 2023, p. 7.

2. Fureix, 2019.

porteuse³. Cela représente le renversement d'une politique normative généralement descendante et s'inscrit dans le sillage d'un processus de démocratisation culturelle qui puise ses racines dans les années 1970. C'est une forme de participation citoyenne qui remet en question les procédés de gestion des manifestations matérielles de la mémoire et qui en interpelle la représentativité dans une logique de changement. Elle replace au centre du débat la question de la transmission de l'histoire et de la mémoire, réorientant les feux des projecteurs vers la réception et l'appropriation de la part du public. Ce remaniement interroge tant les présences que les absences, souvenirs et amnésies qui sillonnent l'horizon de la monumentalité contemporaine⁴.

Statues et monuments relèvent d'une représentation matérielle, visuelle et artistique des valeurs de la société dans laquelle ils prennent place. Installations monumentales et statuaires transposent un certain discours dans l'espace. C'est pourquoi, le questionnement sur les monuments ne doit pas se limiter à historiciser le personnage ou l'événement représentés, mais doit porter également sur l'histoire de la statue elle-même et le contexte dans lequel elle a été érigée⁵. En effet, c'est bien l'orientation du regard vers le futur qui scelle le destin du monument. Elle est intrinsèquement liée à son essence et façonne les formes symboliques du pouvoir dont les figures et les événements statufiés sont porteurs⁶.

Si ce mouvement s'étend à une échelle mondiale, il n'est pas sans toucher la Suisse. Certes, la Confédération n'a pas mis en place une forme de colonialisme d'État et n'a pas participé à une campagne impérialiste de manière directe. Ceci a pendant longtemps contribué à la construction et à l'entretien de l'image d'un pays faisant office d'exception dans le panorama d'Europe occidentale. Cependant, individus et associations suisses ont pris part à ce phénomène. Ainsi, dans plusieurs villes, des statues figurant des personnages illustres du XIX^e siècle sont aujourd'hui pointées du doigt, parfois maculées de peinture rouge, en raison de l'héritage raciste, colonial et

3. Alvarez Hernández et Fourcade, 2021.

4. Schillig, Knoll et Lingenhölle, 2022.

5. Fureix, 2019.

6. Divorine, 1986.

esclavagiste dont elles sont porteuses. Mises au jour, ces responsabilités à l'égard du passé ne peuvent plus être ignorées. On peut citer les cas de David de Pury à Neuchâtel et de Carl Vogt à Genève, qui ont fait l'objet de controverses et donné lieu récemment à plusieurs rapports d'expert-es visant à proposer des manières possibles de les dé-commémorer. Ceux-ci ont été produits à l'initiative de l'Université de Genève à propos de la figure problématique de Carl Vogt (à cause de l'orientation raciste de ses travaux)⁷, de la Municipalité de Neuchâtel en ce qui concerne la place et la statue dédiées à David de Pury (bienfaiteur de la ville dont la fortune provenait largement du commerce d'esclaves)⁸, de la Ville de Genève pour recenser tous les cas potentiellement problématiques sur son territoire⁹ et de l'Académie suisse des sciences sociales pour une réflexion plus générale sur les monuments de mémoire¹⁰.

Toute communauté opère une forme de sélection entre faits et événements à commémorer et ceux à oublier, selon une logique d'interprétation et de valorisation du passé. Mémoire et oubli contribuent mutuellement au façonnement d'un même récit. Leur imbrication dépend des dynamiques d'écriture sociale du présent, des préoccupations et des valeurs qui le traversent. Ce jeu d'éclairages oriente les pratiques historiennes et mémorielles dans leur interrogation du passé. Se pencher sur les traces mémorielles qui nous entourent engendre, par effet de miroir, une réflexion quant à leur absence et à l'invisibilité des aspects les plus sombres du passé. À cet égard, aucune plaque ne vient par exemple remémorer aujourd'hui, à Genève, la mise en scène du « Village Nègre » avec ses 200 « indigènes » (véritable « zoo humain ») à l'Exposition nationale suisse organisée en 1896.

De même, la crise des fonds juifs en déshérence qui a débouché sur la publication du Rapport Bergier¹¹ en 2002 n'a guère

7. En ligne : [<https://www.unige.ch/files/8416/5173/6487/A4-Rapport-Figuration-2022.pdf>].

8. En ligne : [<https://www.neuchatelville.ch/fr/sortir-et-decouvrir/neuchatel-fait-la-lumiere-sur-son-passe/>].

9. En ligne : [<https://www.geneve.ch/fr/themes/developpement-durable/municipalite/engagements-societe/egalite-diversite/diversite/actions-sensibilisation/monuments-heritage-raciste-espace-public/>].

10. En ligne : [https://www.sagw.ch/fileadmin/redaktion_sagw/dokumente/Publikationen/Berichte/2022_09_Erinnerung-partizipativ-gestalten/Concevoir-la-memoire-de-maniere-participative.pdf].

11. Commission indépendante, 2002.

suscité de marquage dans l'espace public, particulièrement en Suisse romande. Or, une vingtaine d'années après, la question se pose de savoir si ce travail d'histoire et de mémoire n'est pas en train de s'essouffler¹². Dans la région genevoise, la méconnaissance mutuelle de l'histoire et des mémoires de la Seconde Guerre mondiale de part et d'autre de la frontière demeure d'ailleurs particulièrement frappante.

En outre, les dénominations des lieux publics occultent encore le rôle qu'ont joué les femmes dans le passé. En effet, la proportion des noms masculins reflète un phénomène d'exclusion qui confine la moitié de la population dans l'espace privé, matériellement et symboliquement. À cet égard, une série de féminisations de noms de rues a été récemment actée à Genève¹³, non sans quelques polémiques, à la suite de l'initiative d'un collectif féministe qui avait procédé à des dénominations éphémères en 2019¹⁴.

UN OBJET HISTORIOGRAPHIQUE CONTROVERSÉ

Cette actualité sociale et politique a conduit à la réouverture d'un dossier historiographique plus ancien. En une intéressante convergence avec ces conflits mémoriels liés au colonialisme ou à l'esclavage, des travaux de recherche sont alors reconfigurés. Emmanuel Fureix travaille sur l'iconoclasme depuis la Révolution française en tant qu'historien spécialiste des questions politiques et culturelles au cours d'un long XIX^e siècle français. Son ouvrage *L'œil blessé* vise à prendre en considération toutes les formes de désacralisation et de dégradation des marques du pouvoir dans l'espace public¹⁵. L'historienne Jacqueline Lalouette avait auparavant étudié la statuaire dans l'espace public français depuis le Consulat (1801) jusqu'à la période contemporaine (2018) dans une approche quantitative des statues des personnages publics en tant que manifestation du pouvoir¹⁶.

12. Heimberg, 2018.

13. En ligne : [<https://www.geneve.ch/fr/actualites/dossiers-information/objectif-zero-sexisme-ville/espace-public/noms>].

14. En ligne : [<https://100elles.ch/>].

15. Fureix, 2019.

16. Lalouette, 2018.

Les conflits mémoriels autour de ces représentations sculptées ont poussé l'historienne à reprendre le dossier sous l'angle de la contestation et de la « discordie » (pour citer le titre de son ouvrage de 2021) ¹⁷ qui entoure l'héritage colonial et esclavagiste français. C'est dans ce contexte et à la suite de ces travaux que Bertrand Tillier s'est également consacré au dossier en mobilisant le cadre épistémologique de l'histoire de l'art et non plus de l'histoire politique et culturelle. Il élabore une grammaire des conflits de mémoire impliquant des statues sous des formes diverses et aboutit à l'invention du terme de statuoclastie comme manifestation de la « disgrâce » (pour citer le titre de son ouvrage) touchant les statues.

Cette thématique est dès lors un terrain d'observation de la construction collective d'un objet historique par la mobilisation de traces partagées, mais nourrie de la diversité des questionnements portés par ces trois historien·nes. La statuoclastie est ainsi une tentative de dépassement de notions plus génériques telles qu'iconoclasme ou vandalisme ¹⁸ pour thématiser ce rapport spécifique à la statuaire publique et surtout analyser les interventions diverses envers celle-ci. L'ouvrage collectif coordonné par Sarah Gensburger et Jenny Wüstenberg relit le dossier en mobilisant le cadre théorique de la sociologie de la mémoire par l'usage du concept de dé-commémoration. Les deux sociologues proposent notamment une typologie des formes de dé-commémoration, celle-ci représentant notamment un défi pour la mémoire.

Le rapport à la statuaire et aux autres marqueurs mémoriels est sensible puisque les historien·nes et sociologues qui y consacrent leurs travaux sont également impliqués dans les controverses publiques sur la question, Jacqueline Lalouette étant plutôt favorable à leur maintien en place alors que Bertrand Tillier considère que la mise au musée est une bonne solution.

Nous avons choisi de considérer ces luttes mémorielles comme un objet digne d'être enseigné ce qui implique non seulement de justifier cette intention, mais aussi de nous demander comment les transposer didactiquement.

17. Lalouette, 2021.

18. Tillier, 2022, p. 15.

LA QUESTION DES TRACES MÉMORIELLES

COMME OBJET D'APPRENTISSAGE

Les thèmes sensibles, objets difficiles ou questions socialement vives ont une importance particulière pour l'enseignement des sciences sociales et spécialement de l'histoire. Les travaux de didactique ont montré les enjeux et les écueils possibles de ces questions. Une de leurs caractéristiques est qu'elles ne sont pas seulement discutées dans la sphère socio-politique et dans l'historiographie, comme nous l'avons vu pour le cas des marqueurs mémoriels, mais aussi dans l'espace de la classe. Nous nous proposons donc d'examiner dans cet ouvrage ce qu'il en est de leur enseignement et apprentissage.

Quels en sont tout d'abord les enjeux? Ils peuvent être évoqués en quelques points. Premièrement, ils répondent aux finalités de l'histoire, synthétisées récemment par Charles Heimberg et Sosthène Meboma¹⁹ :

Découvrir les traces du passé dans le présent, ainsi que l'étrangeté, la richesse et la différence de ce passé ;

Expliquer autant que possible, pour chercher à les **comprendre**, les faits et les évolutions au sein des sociétés humaines par une démarche critique de documentation et d'interprétation ;

Protéger les traces et les témoignages du passé, ainsi que les droits humains et les mémoires de leurs violations ;

Inclure et faire connaître, dans une perspective croisée, la pluralité des statuts, expériences, dominations socialement produites dans les sociétés humaines, de classe, genre, race, etc., y compris les moins visibles ;

Défataliser l'évolution des sociétés humaines en l'interrogeant à partir des marges d'action des protagonistes du passé dans leurs présents successifs, en laissant ouvert l'éventail des possibles advenus et d'autres non advenus.

Deuxièmement, il s'agit de développer chez les élèves une pensée historique²⁰, c'est-à-dire le processus réflexif mobilisé par

19. Heimberg et Meboma, 2023.

20. Cariou, 2012 ; Hassani Idrissi, 2005 ; Martineau, 1999 ; Sexas et Morton, 2013.

les historien·nes pour produire une intelligibilité du passé, et du présent, un principe qui a été reprécisé en didactique pour pouvoir être enseigné; les savoirs d'histoire à étudier portent bien sûr sur des événements du passé, des savoirs factuels, mais aussi sur ce qu'on peut appeler les modes de pensée de l'histoire. L'idée est de faire apprendre aux élèves des savoirs rendus savoureux, selon la formule de Jean-Pierre Astolfi²¹, par leur déconstruction en une série d'*éléments* ou de noyaux fondamentaux à partir desquels ils pourront exercer ces modes de pensée de la discipline. À l'inverse d'une abréviation, l'élémentation des savoirs permet d'exercer un regard spécifiquement historien sur le monde en mobilisant des questions regroupées dans une sorte de grammaire²². Parmi ses composantes, la thématique des traces mémorielles met plus précisément en exergue la distinction entre histoire et mémoire et l'analyse de leurs interactions, la pluralité des temporalités, ainsi que la reconstitution, autant que faire se peut, des présents du passé, à savoir les présents des acteur·trices du passé, leurs marges de manœuvre, dans leur propre univers mental.

L'idée de transmettre des savoirs non seulement d'histoire, mais aussi relatifs aux manifestations de la mémoire dans l'espace public, est admise et (modestement) intégrée dans les pratiques scolaires en Suisse, depuis les controverses des années 1990 sur le rôle des autorités et élites du pays durant la Seconde Guerre mondiale. Il est tout d'abord question de clarifier la distinction, les interactions et les imbrications entre histoire et mémoire. Ce cadre théorique se réfère au concept d'usage public de l'histoire, forgé par Jürgen Habermas au temps de la querelle des historiens des années 1980 en Allemagne, repris en Italie dans le contexte du cinquantenaire de la criminalité de masse des nazis au centre du pays et développé plus tard dans l'aire francophone. Les manifestations de la mémoire se présentent souvent comme des usages du passé n'émanant pas de la recherche historique, au même titre que la présence du passé dans les œuvres humaines et les médias, voire que l'enseignement scolaire de l'histoire proprement dit.

21. Astolfi, 2008.

22. Heimberg et Opériol, 2012.

Certes, l'histoire et la mémoire sont bien distinctes, la première, en quête de vérité, tendant à une vision unitaire de la connaissance quand la seconde, qui lutte contre les occultations et oublis en affirmant des points de vue particuliers, se présente comme partielle et plurielle. Il n'y a cependant pas lieu de stigmatiser les expressions mémorielles en valorisant par principe celle du travail d'histoire. Des contre-exemples existent en effet qui voient des historien·nes s'écarter de la rigueur et de l'honnêteté quand des auteur·trices « profanes » ou des protagonistes de la mémoire apportent de vraies contributions à l'intelligibilité du passé comme du présent. Ces situations ne sont pas dominantes, mais elles nécessitent un examen au cas par cas qui s'impose d'autant plus sur des thèmes encore à défricher ou nécessitant des mises à jour. Par ailleurs, cette distinction entre histoire et mémoire étant posée, il apparaît aussi que leur imbrication est profonde : l'histoire est forcément nourrie par de la mémoire et ne saurait exister sans elle ; mais les mémoires, dont la rigueur nécessite un certain travail au même titre que l'histoire, n'auraient guère de sens, et se révéleraient périlleuses, si elles n'avaient aucun lien avec l'histoire.

Enfin, il s'agit de valoriser la notion de travail de mémoire, ou d'histoire, au détriment de celle, souvent utilisée, de devoir de mémoire. En effet, cette notion a émergé parmi les rescapé·es de la Déportation vis-à-vis de leurs camarades disparus, mais elle est aujourd'hui critiquée pour son manque d'efficacité en privilégiant l'émotion au détriment des contenus et en exposant la mémoire à des pratiques prescriptives et moralisatrices qui ne sont pas les plus efficaces pour la préserver.

En Suisse romande, le Plan d'études romand²³ destiné à la scolarité obligatoire mentionne clairement ces enjeux de mémoire parmi les sept principaux objectifs d'apprentissage de l'histoire. Cependant, il induit beaucoup de confusion à ce propos avec cette formule simpliste : « En opposition à la mémoire, l'histoire vise une certaine objectivité », et surtout avec ces deux définitions peu pertinentes dont la première relève plutôt d'une définition de l'histoire :

23. En ligne : [<https://www.plandetudes.ch/web/guest/lexique-shs>].

Travail de mémoire: élaboration collective de tous les témoignages, sources,... visant à compiler de la façon la plus exhaustive possible un thème donné;

Devoir de mémoire: obligation pour la société d'entretenir la mémoire des persécutions passées; le devoir de mémoire intègre des notions de respect, de leçons à tirer de l'Histoire et de la nécessité d'une commémoration des faits évoqués.

Cette question des objectifs poursuivis mérite donc un usage rigoureux des mots et des concepts. Elle peut être développée autour d'enjeux concrets qui peuvent nourrir les débats suscités par chaque cas particulier, tous contribuant à leur manière à la promotion d'une faculté de discernement entre passé et présent, fondée sur un rapport critique et éthique à la vérité²⁴. Si l'histoire vise la connaissance, les mémoires se préoccupent de la reconnaissance de traumatismes dont l'occultation ultérieure constitue potentiellement une sorte de double peine²⁵. Le travail de mémoire, et sa dynamique de reconnaissance, contribuent ainsi à une préservation des droits humains fondamentaux de toutes et tous, notamment dans la perspective d'une prévention des crimes contre l'humanité. Dans les controverses relatives aux traces mémorielles dans l'espace public, c'est aussi l'inclusion d'une pluralité d'identités et d'expériences qui est en jeu.

En lien plus direct avec la pensée historienne, c'est aussi la question de la pluralité des temporalités, ou autrement dit de la profondeur temporelle, qui nécessite d'être posée. L'histoire est un regard du présent sur le passé qui vise à reconstituer autant que possible ce qu'était le présent du passé, avec toutes ses incertitudes, tel qu'il a été vécu, dans leur propre univers mental, par les hommes et les femmes de ce passé. Quant aux mémoires, elles se situent dans le présent et relèvent d'un usage du passé dans le présent. Chaque trace mémorielle examinée dans le présent comprend à la fois un temps représenté (l'événement ou le personnage du passé dont il est question), un temps représentant (le contexte ultérieur de l'édification de la trace mémorielle, qu'elle soit un monument ou une

24. Heimberg *et al.*, 2020.

25. Honneth, 2013.

dénomination) et le temps présent de l'analyse. Il apparaît ainsi que les mémoires ont elles-mêmes une évolution et une histoire dont l'étude est pleinement partie prenante de celle des dites manifestations de la mémoire.

FORMER LES ENSEIGNANT·ES AUX CONTROVERSES MÉMORIELLES

Ces éléments de la pensée historique que nous venons de décrire sont au cœur de l'enseignement de didactique de l'histoire dispensé dans le cadre de la formation initiale pour l'enseignement secondaire à l'Université de Genève. Ce sont des objectifs proposés aux enseignant·es-stagiaires pour être travaillés en classe, choisis selon leur pertinence vis-à-vis de la thématique traitée. Dans le cadre d'un séminaire de recherche, en 2021-2023, les participant·es ont travaillé sur cette thématique des traces mémorielles pour réaliser leur travail de validation. Ils et elles ont choisi un cas de trace mémorielle plus ou moins sujet à controverse et en ont tiré une séquence d'enseignement et d'apprentissage à faire passer en classe. Par séquence, nous entendons une unité thématique traitée en quelques leçons, qui vise quelques objectifs choisis, suit un déroulement partant généralement d'une amorce, pour se terminer par l'institutionnalisation de certains savoirs, en passant par leur identification et compréhension, au travers de l'analyse de sources.

Le séminaire propose aux enseignant·es d'intégrer dans la conception de leurs séquences la distinction et les interactions entre histoire et mémoire, la pluralité des temporalités et la reconstitution des présents du passé, tels qu'ils ont été décrits précédemment. D'autres consignes sont données, relatives aux enjeux de valeurs qui peuvent être portés par les questions mémorielles. Pour ne pas courir le risque de postures prescriptives et moralisantes, leur travail de recherche, une fois établis les objectifs qu'il entend développer, concerne aussi les modalités d'apprentissage, ou de la définition des constats attendus de la part des élèves. Se pose ici le dilemme, certes irrésoluble, de faire valoir sans prescrire, c'est-à-dire d'éviter toute forme de catéchisme laïc sur des questions de mémoire. Il s'agit donc, pour se préserver autant que possible de ces écueils, d'envisager comment les élèves peuvent être encouragés à

réfléchir de manière autonome autour de questions dont la résolution leur serait déléguée²⁶. Cette attribution de responsabilité tend à se préserver de la prescription, favorise en principe le débat, mais pose un autre problème. Elle serait en effet biaisée si elle perdait le lien avec la quête de vérité qui caractérise le travail d'histoire, Le risque est ainsi de contribuer à la négation ou au brouillage de formes de reconnaissances portées par les mémoires étudiées²⁷. Or, ce sont bien aux réflexions sur ces questions complexes que le présent ouvrage voudrait contribuer.

Les chapitres qui suivent rendent compte des expériences décrites dans un certain nombre de travaux produits dans le cadre du séminaire susmentionné. Les enseignant-es y ont analysé les réactions de leurs élèves, les interactions recueillies lors de la passation de leurs séquences, et ont évalué la manière dont leurs objectifs ont été plus ou moins atteints. Nous reprenons une partie de leurs analyses, que nous prolongeons parfois en fonction de nos questionnements propres et nous citons des extraits d'interactions transcrites. Les élèves sont nommés-es par un E majuscule, numérotés-es lorsqu'il y a plusieurs interventions à la suite, en commençant par 1 à chaque nouvel extrait. Leur genre est indiqué par les initiales EF et EG (sauf quand les indications n'ont pas été données), car cette différence peut avoir une signification dans nos analyses. Les interventions des enseignant-es sont introduites par ENS. Nous n'avons pas référencé les extraits tirés des travaux par souci de conserver l'anonymat des personnes.

Nous sommes conscient-es qu'un certain nombre de biais devraient nous amener à considérer avec circonspection les résultats de nos analyses. En effet, même si la nature et les objectifs du séminaire les invitaient à adopter une posture réflexive, les travaux de ces enseignant-es ont été rendus en vue d'obtenir la certification de leur formation sur la base d'une évaluation. Nous avons cependant considéré que ces travaux, par leur qualité, constituaient bien un corpus valide pour nos propres réflexions, à condition bien entendu de toujours prendre en considération les conditions effectives de leur réalisation dans le traitement des informations qu'ils nous ont

26. Heimberg, 2020.

27. Heimberg *et al.*, 2020.

fournies. Une autre limite à signaler tient à la manière dont sont présentés les extraits d'interactions, contextualisés de façon générale, mais pas les uns par rapport aux autres.

Concernant la structure de l'ouvrage, il est organisé par thématiques abordées dans le séminaire. Ces thématiques font l'objet des travaux de l'Édhice, depuis plusieurs années pour certaines ; si elles comportent leurs spécificités et correspondent chacune au champ respectif de recherche des différent-es auteur-trices, elles ont toutefois de nombreux points de convergence, en tant qu'elles reflètent une certaine vision de l'histoire scolaire : une discipline de sciences sociales qui traite de controverses, de questions sensibles et qui cherche à faire acquérir les moyens d'exercer une pensée historique ; qui permette aux élèves de réfléchir aux enjeux mémoriels, à différents rapports de domination, de classe, de race, de genre, ainsi qu'aux mécanismes d'inclusion et d'exclusion sociales.

Dans chaque chapitre est présenté un état de la question de certains enjeux mémoriels et des débats plus ou moins vifs qui traversent l'espace public et leur articulation avec la réalité de la classe. Ainsi, les deux premiers chapitres portent sur la perspective décoloniale, autour de plusieurs cas de statues, dans différents contextes. La première étude concerne des luttes mémorielles autour de statues en Suisse romande (David de Pury et Carl Vogt), ce qui permet d'interroger le processus de dé-commémoration, terme emprunté à la sociologie de la mémoire pour désigner le mouvement opposé à celui de la commémoration. Ces deux chapitres partagent un même questionnement autour des mémoires blessées liées à l'esclavage et à la colonisation. Le deuxième chapitre traite ainsi de la décolonisation de l'enseignement en s'appuyant sur d'autres contextes, notamment celui de la Belgique. La nature controversée des savoirs transmis permet de travailler l'agentivité des élèves, en étudiant par exemple Christophe Colomb ou bien Léopold II en classe à Genève. Le troisième chapitre se penche plus précisément sur la mise au musée des statues controversées. Il y est question d'explorer les propriétés de cette institution et le rôle qu'elle peut jouer dans la décolonisation de l'espace public. Dans le quatrième chapitre est abordée la féminisation des noms de rues, occasion d'introduire la catégorie d'analyse du genre dans le cours

d'histoire. Le chapitre suivant évoque la mémoire ouvrière, ses traces dans l'espace public et, notamment, le traitement mémoriel de deux tragédies sociales survenues à Genève. Quant au dernier chapitre, il sort de la ville et s'intéresse à l'histoire et aux mémoires de la Seconde Guerre mondiale de part et d'autre de la frontière genevoise. Il se demande dans quelle mesure ces mémoires demeurent occultées et ce qu'il en est de la connaissance mutuelle de l'histoire de cette période dans cette région franco-genevoise.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier vivement les étudiant-es qui ont participé aux séminaires de recherche en didactique de l'histoire à l'Université de Genève en 2021-22 et en 2022-23, en particulier celles et ceux dont les travaux ont inspiré nos réflexions dans cet ouvrage. Nous tenons aussi à préciser que nous n'avons pris en compte que les travaux qui se prêtaient à nos analyses du point de vue des thématiques traitées et pas l'ensemble des travaux intéressants. Notre gratitude va donc à l'ensemble du groupe :

Mathieu Aeschmann, Rebecca Bucci, Simon Chenu, Marie-Laure Graf, Sarah Guenther, Deloula Hadj-Ali, Charlotte Hansen, Nora Hars-Thuel, Philippe Helfer, José Mendiluce, Barbara Nimo-Garcia, David Obrist, Manon Pignolo, Anne-Sophie Trabichet, Giulia Willig.

1. QUELLE TRANSPOSITION DIDACTIQUE DES DÉ-COMMÉMORATIONS ? L'EXEMPLE DE CONTROVERSES SUR DES STATUES EN SUISSE ROMANDE

JEAN-CHARLES BUTTIER

Ce chapitre porte sur les controverses relatives à l'héritage esclavagiste en Suisse. Il prend l'exemple de polémiques touchant des statues comme celle de David de Pury, bienfaiteur de la ville de Neuchâtel qui a fait fortune grâce à l'esclavage. La controverse sur la figure du naturaliste Carl Vogt à Genève permet également de reconsidérer les rapports de domination liés à l'élaboration d'un racisme scientifique. Le fait qu'un bâtiment de l'Université de Genève ait été baptisé en son honneur en 2015 (avant d'être débaptisé en 2023) a provoqué un débat sur la pertinence de la présence de son buste dans l'espace public devant l'un des sites de l'université.

Dans les deux cas, une réflexion sur la dé-commémoration a été menée. Ce terme emprunté à la sociologie de la mémoire est mis en exergue dans l'ouvrage collectif dirigé par Sarah Gensburger et Jenny Wüstenberg qui traite notamment du déboulonnage des statues¹. Pour les deux codirectrices spécialistes des politiques de mémoire, il existe un continuum entre les pratiques de commémoration et de dé-commémoration puisque, selon elles, « commémorer et effacer le passé sont les deux faces d'une même médaille que la dé-commémoration donne à voir »².

Les conflits de mémoire font partie des controverses auxquelles s'intéressent aujourd'hui les sciences de l'éducation, à l'image d'un dossier de la revue *Questions vives* qui traite de leur enseignement³.

1. Gensburger et Wüstenberg (dir.), 2023.

2. *Ibid.*, p. 9.

3. *Questions vives*, n°37, 2022.

Loin d'une vision sanctuarisée de l'école comme espace-temps tenant à distance les sujets qui agitent la société, l'enseignement invite à considérer l'apport de leur transposition. En empruntant à Yves Chevallard le concept central de transposition didactique (l'action qui permet de faire d'un savoir à enseigner un objet d'enseignement), ce texte examine la façon dont la pensée historique peut être travaillée en classe en y faisant entrer des controverses. Ainsi, lorsqu'un-e élève aboutit au constat suivant : « Oui c'est une question de mentalité et d'époque. [...] Et maintenant, la mentalité, vu qu'elle a changé [...] c'est inhumain de garder la statue dans un endroit public vu que c'était un acte inhumain », nous postulons qu'il-elle a amorcé un raisonnement historien sur l'emboîtement des temporalités. L'inhumanité ici évoquée renvoie au fait que le naturaliste Carl Vogt a théorisé un racisme scientifique au XIX^e siècle. Laure Murat s'interroge justement sur la nature même du geste iconoclaste :

Le geste iconoclaste, si souvent assimilé à une annulation inculte, aiguisée, contre toute attente, une *sensibilité* à l'histoire, et réactive une mémoire que la foule distraite des villes modernes néglige lorsqu'elle passe tous les jours, en allant au bureau, sous le sabre d'un colonisateur. ⁴

Insistant sur le lien étroit entre histoire et mémoire, Laure Murat s'interroge plus largement sur ce qu'elle appelle « la monumentalité *personnifiée* » sous la triple focale de « hiérarchie, d'échelle et de culte » ⁵. Cela renvoie à l'écriture de l'histoire et à la prise en compte des rapports de domination et subalternité en lien avec la sacralisation des figures du passé. Elle rejoint en cela la sociologue de la mémoire Sarah Gensburger (citée par l'historien de l'art Bertrand Tillier) qui se demande « s'il ne faudrait pas plutôt se déconnecter du culte des chefs et des grands hommes (femmes) pour aller vers davantage d'égalité » ⁶. L'historienne Jacqueline Lalouette, spécialiste de la statuaire publique, fait

4. Murat, 2022, p. 17.

5. *Ibid.*, p. 22.

6. Tillier, 2022, p. 216.

ainsi la proposition d'élever «de nouvelles statues pour de nouveaux héros»⁷.

J'ai justement choisi d'interroger la nature pérenne des statues dans l'espace public. Alors que cette question est vive dans la société et dans l'historiographie, comment la faire entrer dans la classe en transposant ces controverses pour en faire un objet d'apprentissage? Afin de saisir cette conflictualité politique, mais aussi historiographique pour examiner la possibilité même que l'enseignement des controverses puisse développer un pouvoir d'agir chez les élèves, je vais croiser les cadres théoriques de la didactique de l'histoire, mais aussi de la citoyenneté sous l'angle des thèmes sensibles pour traiter de l'enseignement des controverses. L'approche didactique des controverses est fondamentale, qu'il s'agisse de «questions socialement vives» ou «questions sensibles»⁸.

Il s'agit dans un premier temps de contextualiser les controverses genevoise et neuchâteloise avant d'examiner les intentions derrière le choix de les enseigner en les comparant aux dispositifs choisis pour déterminer quelle posture didactique est envisagée. Cette expression désigne l'articulation entre des intentions didactiques et un contexte politique et éducatif donné. En effet, lorsque l'enseignant-e traite de thèmes sensibles cela met en jeu ses valeurs et nécessite donc d'adopter des postures comme l'a montré Thomas E. Kelly (la neutralité exclusive, la partialité exclusive, l'impartialité neutre et l'impartialité engagée)⁹. Enfin, l'étude des interactions de classe analysées dans le cadre de travaux de recherche me permettra de poser des hypothèses sur l'apprentissage des élèves.

LE DESTIN DES STATUES DE DAVID DE PURY ET DE CARL VOGT

Est-il possible d'intégrer dans un enseignement scolaire des savoirs historiques en cours de construction et faisant l'objet de controverses sociales dans le but de travailler la pensée historique en classe? Charles Heimberg pointe la particularité de la discipline scolaire histoire dont les récits subissent souvent une sorte de lissage

7. Lalouette, 2021, pp. 129-174.

8. Legardez et Simmoneaux (dir.), 2006.

9. Kelly, 1986.

lors de leur transposition en contenus enseignés. Ceci s'explique par la place centrale qui est donnée à la narration de récits naturalisés car non questionnés¹⁰. Quel est alors l'espace d'initiative des acteur-trices du passé ? Il est possible de travailler cette question par la restitution de la marge de manœuvre dont ils et elles disposaient dans leur propre présent. Pour citer les cinq grandes finalités de l'histoire identifiées par Charles Heimberg et Sosthène Meboma et présentées en introduction de ce livre (découvrir, expliquer pour comprendre, protéger et inclure et enfin défataliser)¹¹, les thèmes sensibles permettent de travailler particulièrement le double objectif de protéger et inclure.

Plus largement cela renvoie à la responsabilité sociale de l'enseignant-e face à des controverses produites à l'occasion de conflits et à la possibilité de faire de ces controverses et conflits des « savoirs pour agir sur le monde » pour citer le titre d'un ouvrage collectif de didactique des sciences humaines et sociales¹². Christian Mathis y insiste en particulier sur la multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire lorsque l'on traite de la pluralité des sources historiques et note la centralité de la controverse et des récits pluriels. Citant Jürgen Kocka, il affirme même que « les contestations et les controverses sont des caractéristiques constitutives de la discipline historique »¹³. Leur transposition devient dès lors un enjeu central pour l'enseignement de l'histoire si l'on considère que cette discipline peut susciter l'engagement des élèves¹⁴.

Le choix de lier la didactique de l'histoire au cadre épistémologique de sa discipline de référence afin de permettre aux élèves de travailler les modes de pensée en histoire a pour conséquence de ne pas écarter cette nature controversée de l'histoire telle qu'elle s'écrit. Comme cela a été montré dans l'introduction, il existe des controverses entre historien-nes qui accompagnent, voire nourrissent des conflits politiques sur des questions d'histoire et plus souvent de mémoire. Virginie Albe dans son ouvrage sur l'apport de l'enseignement des controverses cite deux didacticiens, Yves Chevallard et

10. Heimberg, 2020.

11. Heimberg et Meboma, 2023.

12. Buttier et Panagiotounakos (dir.), 2023.

13. Mathis, 2023, p. 193.

14. Buttier, 2023.

Jean-Pierre Astolfi, pour mettre en garde contre le risque de « traiter en classe d'objets de savoirs épistémologiquement morts »¹⁵.

Or, le débat autour des statues fait partie des sujets controversés dont se sont emparé les historien·nes, les débats publics coïncidant alors avec une activité historiographique qui intègre ces positions controversées. Dans le contexte de nombreuses manifestations de dégradations de statues depuis 2020 en lien avec le mouvement Black Lives Matter, l'historien Bertrand Tillier élabore une grammaire des conflits de mémoire impliquant des statues sous des formes diverses, croisant ainsi la typologie proposée par les deux sociologues de la mémoire, Sarah Gensburger et Jenny Wüstenberg. Dans une logique de réflexion sur la transposition didactique des apports épistémologiques de la science historique, prendre les controverses autour des statues comme terrain d'observation est intéressant à plusieurs titres.

D'une part, il s'agit d'un chantier d'histoire politique et culturel récent et dynamique avec des ponts qui se créent avec le champ de l'histoire de l'art. L'ouvrage de Bertrand Tillier porte le sous-titre *Essai sur les conflits de mémoire, de la Révolution française à Black Lives Matter*. Choissant de traiter spécifiquement de cette forme d'iconoclasme sous l'angle du conflit de mémoires, l'historien de l'art choisit un néologisme qui renvoie à la notion de « transfert sacré »¹⁶. L'angle du transfert de sacralité oblige à reconsidérer les frontières du sacré en tant qu'aboutissement d'un processus de sacralisation. Ainsi, la promotion de la pédagogie catéchistique comme pédagogie politique propice à la formation des citoyen·nes au XIX^e siècle est l'aboutissement d'un transfert de pédagogie plus que de sacralité comme l'ont montré mes travaux sur cette pédagogie politique¹⁷. En analysant les statues sous cet angle, Tillier en fait un élément de ce programme de formation civique et politique *in situ*:

C'est parce que les statues publiques sont immuables et qu'elles demeurent, même dans un régime laïc, douées d'un caractère sacré et d'une forte capacité d'envoûtement – l'un et l'autre

15. Albe, 2009, p. 69.

16. Tillier, 2022, p. 52.

17. Buttier, 2012.

socialement attestés – qu’elles peuvent subitement devenir l’objet d’un culte magique dont l’archaïsme peut paraître contradictoire avec la modernité du monde contemporain.¹⁸

C’est ce mouvement de sacralisation civique qui explique en retour la contestation au nom de l’archaïsme, c’est-à-dire du décalage de valeurs entre le présent et le passé de l’érection des statues. Cela aboutit à la mention par Bertrand Tillier d’une proposition faite par Emmanuel Fureix de conservation des statues dégradées dans l’espace public¹⁹. À l’inverse, Jacqueline Lalouette s’oppose à un tel déplacement et encourage plutôt à intégrer dans le récit statuaire des figures de subalternes, notamment en lien avec la colonisation et l’esclavage²⁰. L’historienne s’étant intéressée à la statuomanie pour constater, comme Sarah Gensburger²¹ d’ailleurs, que ces statues n’étaient plus regardées dans l’espace public, ce qui mériterait encore d’être documenté. Jacqueline Lalouette a toutefois réorienté sa réflexion en s’intéressant au cas spécifique des statues liées à la colonisation et à l’esclavage dans son étude sur la discorde liée à celles-ci. Son dernier chapitre, «De nouvelles statues pour de nouveaux héros», inclut la contestation qu’elle identifie comme étant liée à un moment particulier qu’il serait possible de situer en 2020.

L’historienne a intégré dans son chapitre des prises de position publiques, qu’il s’agisse de celle de Mathilde Larrère²² se montrant favorable au déboulonnage, «chaque chute de statue étant une avancée», ou de celle de François-Xavier Fauvelle également partisan de cette pratique en tant que résultante de pétitions et sans destruction²³. À la question «Que faire des anciennes statues?» cette spécialiste de la statuaire publique répond donc par un état des lieux des positions, qu’il s’agisse d’un nécessaire retrait de ces statues, d’une transformation (citant notamment Emmanuel Fureix, favorable à des contre-monuments²⁴) ou le refus de tout retrait avec

18. Tillier, 2022, pp. 52-53.

19. *Ibid.*, p. 219.

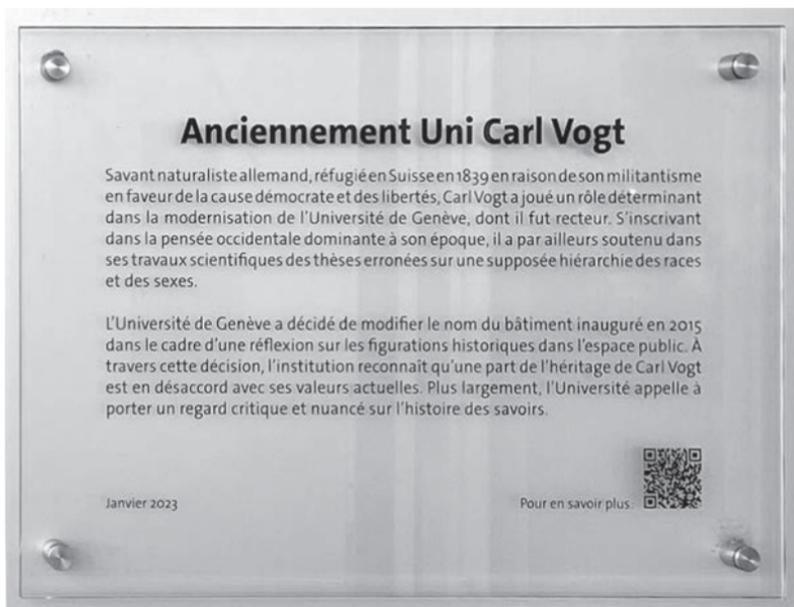
20. Lalouette, 2021, p. 221.

21. Gensburger, 2020.

22. Lalouette, 2023, p. 131.

23. *Ibid.*, p. 132.

24. *Ibid.*, p. 134.



Plaque expliquant le changement de nom de l'Uni Carl Vogt. © Charles Heimberg.

l'argument de l'anachronisme (elle cite alors Bertrand Tillier²⁵). Tous les éléments d'une question sensible sont ainsi présents, car la sensibilité est dans la classe, dans la société, mais aussi dans les savoirs de référence puisque Bertrand Tillier voit de son côté la mise au musée comme une solution pour sortir de ce conflit mémoriel²⁶.

D'autre part, le caractère local des contestations est parlant pour les élèves.

Concernant le buste de Carl Vogt dont la présence dans l'enceinte de l'Université de Genève est contestée en raison des thèses racistes du scientifique, les débats publics sont documentés par deux rapports concomitants : le premier a été finalisé le 11 février 2022 par un « Groupe de réflexion pluridisciplinaire sur les figurations historiques de l'Université de Genève dans l'espace public » créé en juin 2020 à l'initiative du rectorat de l'université²⁷. L'objectif était tout parti-

25. *Ibid.*, p. 138.

26. Tillier, 2022, p. 231.

27. Schillig, Knoll et Lingenhölle, 2022.



La statue de David de Pury maculée de peinture rouge, Neuchâtel, 2020.
© Lucas Vuitel, ArcInfo.

culièrement de se saisir du débat sur la place de Carl Vogt dans les traces mémorielles de cette université, le rapport ne permettant d'ailleurs pas d'aboutir à un consensus sur le devenir du buste devant le bâtiment Uni-Bastions. En revanche, le bâtiment inauguré en 2015 sous le nom d'Uni-Carl Vogt a été débaptisé en janvier 2023. Ce rapport cite d'ailleurs *Les statues de la discorde* de Jacqueline Lalouette²⁸, manifestation de la mobilisation des avancées épistémologiques de l'histoire pour documenter des prises de décisions politiques. Ce rapport genevois s'intéresse également au cas neuchâtelois dans une démarche de comparaison des pistes institutionnelles et cite un rapport relatif au cas David de Pury de septembre 2021²⁹. Contrairement au buste de Carl Vogt qui n'a pas subi de dégradation, la statue neuchâteloise est maculée de peinture en juin 2020 et conduit la Ville à faire le choix d'une réponse artistique.

28. Lalouette, 2021.

29. Rapport de la commune de Neuchâtel, septembre 2021.

En mars 2022, Mohamed Mahmoud Mohamedou et Davide Rodogno du Geneva Graduate Institute rendent un rapport à la Ville de Genève intitulé *Temps, espaces et histoires. Monuments et héritage raciste et colonial dans l'espace public genevois : état des lieux historique*³⁰. Sans utiliser le terme de statuoclastie, les deux professeurs font une typologie des interventions possibles sur les statues, mentionnant par exemple le déboulonnement.

Le cas de David de Pury est abordé de nouveau avec la mention de la dégradation de juin 2020, information qui n'est d'ailleurs pas identique à celle du rapport précité. Le rapport de la ville de Neuchâtel date du 5 juillet 2021 et s'intéresse aux marques mémorielles en général et au cas de la statue du bienfaiteur en particulier. De façon assez étonnante, dans le tour d'horizon inclus dans ce rapport, il est question de Genève, mais pas de Carl Vogt. Réponse politique à une pétition, ce texte ne contient pas de bibliographie ni de mention de travaux antérieurs sur cet exemple de dé-commémoration.

Au contraire, les travaux de Jacqueline Lalouette sont cités dans le rapport du Geneva Graduate Institute, que ce soit le livre de 2018 sur la statuaire ou celui de 2021 sur les statues liées aux mémoires de l'esclavage et de la colonisation. Dans ce dernier ouvrage est en effet mentionné le cas David de Pury dans le cadre d'un « tour du monde des statues vandalisées ou détruites »³¹. L'historienne conclut d'ailleurs sur le fait que ces « affaires d'iconoclasme sont reliées par de nombreux éléments communs », David de Pury appartenant à la catégorie des « particuliers enrichis grâce à la traite négrière, la vente ou l'exploitation d'esclaves », ce qui le rapproche d'Edward Colston, de Robert Milligan ou encore de Thomas Guy³². Bertrand Tillier mentionne également David de Pury et les jets de peinture rouge en juillet 2020 et explique le projet de maintenir la statue en l'accompagnant d'un dispositif explicatif qu'il qualifie de « plaques didactiques »³³.

30. Mohamedou et Rodogno, mars 2022.

31. Lalouette, 2021, p. 30.

32. *Ibid.*, p. 40.

33. Tillier, 2022, p. 134.

Ce détour par les rapports est important dans la mesure où ces textes peuvent faire office de publications intermédiaires pour les enseignant-es, donnant à la fois des idées de séquence, mais constituant aussi des ressources pour se former. Dans le cas des deux rapports genevois, nous avons ainsi pu identifier la mention de travaux historiques. Rappelons que ces documents ont été présentés en séminaire dont sont issus les quatre travaux que j'ai repris, afin de montrer la façon dont ils peuvent être intégrés dans l'enseignement. Un premier sur David de Pury mentionne notamment le rapport de Mohamed Mahmoud Mohamedou et Davide Rodogno et s'appuie donc indirectement sur les travaux de Jacqueline Lalouette. Dans le cas de Genève, un troisième sur Carl Vogt mentionne logiquement en bibliographie le rapport de Mohamed Mahmoud Mohamedou et David Rodogno. Un autre travail sur le cas neuchâtelois renvoie au même rapport et n'intègre donc pas les travaux d'Emmanuel Fureix ni de Bertrand Tillier par exemple. Le dernier cite quant à lui les deux rapports genevois en incluant celui plus général sur les « figurations historiques » émanant du Groupe de réflexion pluridisciplinaire sur les figurations historiques de l'Université de Genève dans l'espace public. Les enseignant-es citent également des prises de position publiques d'historien-nes, qu'il s'agisse de Johann Chapoutot³⁴ (qui avait rendu une note dans ce dernier rapport), de Nicolas Offenstadt³⁵, ou encore de Julien Régibeau et son article dans la revue *Entre-Temps* en 2021³⁶.

Cela pose plus globalement la question des ressources mises à la disposition des enseignant-es pour transposer didactiquement des notions historiques encore en construction sur le plan historiographique et qui suscitent en plus des controverses scientifiques.

QUELLES RESSOURCES POUR QUELLES FINALITÉS ?

La question que pose cette intégration partielle de la recherche très actuelle sur les controverses liées aux statues renvoie à la possibilité matérielle pour des enseignant-es d'intégrer dans leur pratique une

34. Chapoutot, *Heidi.news*, 2023.

35. Offenstadt, 2020.

36. Régibeau, 2021.

thématique en chantier et, de plus, conflictuelle. Il est, dès lors, malaisé de repérer des informations sur ces avancées épistémologiques. Cela revient à se demander si l'enseignement d'une controverse (puisque le devenir des statues de David de Pury et Carl Vogt ne fait pas l'unanimité) peut inclure également la controverse historique qui en fait un thème sensible?

Cette entrée est a priori utile puisque les trois auteurs de l'introduction du volume de *Questions sensibles* mentionné plus haut questionnent «les controverses pour développer une conscientisation critique et active»³⁷. Ils relèvent ainsi un enjeu didactique centré sur les «dispositifs d'éducation par les controverses» en s'inspirant notamment des propositions de Virginie Albe. Mais quelles sont les conditions de possibilité d'une telle intégration sur le terrain en partant des prescriptions, mais aussi des moyens d'enseignement mis à disposition? Dans le contexte genevois du Secondaire 1, le Plan d'études romand (PER) évoque dans ses objectifs et démarches historiennes la distinction entre histoire et mémoire, démarche centrale pour travailler la pensée historique. À titre exploratoire, nous avons recherché dans les Moyens d'enseignement romands (MER) les objectifs disciplinaires qui recourent les séquences analysées et nous les avons mis en comparaison, d'une part, avec les activités et sources proposées dans le manuel et, d'autre part, avec ce que les enseignant-es ont construit. Ceci afin de répondre à la question suivante: les MER permettent-ils de traiter ces thématiques du point de vue de l'actualité mémorielle de ces questions sensibles?

La première difficulté vient du fait que les éléments permettant de travailler cette controverse mémorielle sont répartis entre les années de 10^e et de 11^e du Cycle d'orientation (13-15 ans) (en raison du découpage chronologique du curriculum. Ainsi, le troisième thème de 10^e sur «L'Europe à la rencontre du monde» comporte dans le livre de l'élève une activité intitulée «Interprète des réactions contemporaines en lien avec les grandes expéditions européennes» en se fondant sur l'exemple du déplacement en 2004 de la statue de Pizarro à Lima. L'objectif assigné à ce thème est

37. Urgelli, Hasni et Morin, 2022.

le suivant : « Pour terminer, les élèves doivent s'interroger sur les enjeux de la mémoire de ces expéditions, en examinant les controverses liées aux statues des explorateurs et conquérants. » Cette séquence s'intègre dans une proposition d'activité qui s'intitule « En partant des enjeux de mémoire » et qui croise l'exemple de la statue de Pizarro avec deux déboulonnages de statues de Colomb (à Los Angeles en 2018 et à Caracas en 2004).

Le questionnement proposé pourrait correspondre dès lors à nos deux statues analysées : « Ce déferlement de haine contre la représentation d'un homme est-il mérité ? Pour répondre à cette question et mener l'enquête, un retour dans le passé s'impose. » La formulation de la question ne prend pas en considération la distinction entre histoire et mémoire et surtout ne permet pas de se replonger dans les présents du passé de façon réflexive en mettant en avant l'idée de mérite. Un débat est proposé pour prolonger l'activité en faisant réfléchir les élèves à la question suivante : « Christophe Colomb mérite-t-il d'être "déboulonné", de littéralement tomber de son piédestal ? » La distinction entre le temps représentant, le temps représenté et le temps de visionnement et plus largement la distinction entre passé et présent pour les élèves est largement obli-térée par cette confusion dans la question entre la figure historique et sa figuration.

Parmi les prolongements de ce parcours 3, l'un porte sur les enjeux de mémoire et introduit un objet sensible suisse contemporain : la remise en cause de la présence de la statue de David de Pury à Neuchâtel. En voici l'énoncé :

Effectuer une recherche sur la polémique entourant d'autres statues de personnages historiques contestés, comme par exemple, de certains chefs sudistes aux États-Unis ou, en Suisse, celle de David de Pury à Neuchâtel.

Cette intégration d'une question hautement sensible est louable dans ce moyen d'enseignement même si l'activité est peu guidée et surtout n'est étayée que par une ressource numérique sous la forme d'une courte vidéo sur David de Pury. La difficulté d'articulation vient toutefois du fait que le contexte contemporain du mouvement

Black Lives Matter n'est traité que dans les MER de 11^e, par une photographie d'une manifestation étatsunienne (à Washington, en 2015), placée dans la frise chronologique introductive qui illustre les contestations sociales. D'ailleurs, cette décontextualisation concerne également un prolongement du premier thème de 10^e sur « Les trois révolutions du livre », qui traite des censures contemporaines en revenant largement sur les contestations qui touchent l'album *Tintin en Amérique* en raison des préjugés racistes véhiculés.

Les deux enseignantes qui ont travaillé sur Neuchâtel n'ont pas utilisé les ressources des MER pour leurs propres séquences, mais ont proposé d'autres traces écrites possibles, que ce soit un schéma heuristique ou bien une lettre ouverte à la ville de Neuchâtel. Surtout, toutes deux ont intégré la conflictualité et la multiperspectivité³⁸ dans leurs activités en privilégiant le dialogue entre élèves et même le débat, que ce soit en 10^e du Cycle d'orientation ou bien en 1^{re} du Collège (15-16 ans). Essayons de déterminer une corrélation entre les différents choix d'activité proposés par les MER et les travaux d'enseignant-es pour voir lesquels sont les plus conformes à l'intention partagée de traiter d'une question de société en lien avec les conflits mémoriels.

La séquence du Cycle d'orientation était proposée à des 10^e à la suite d'une séquence sur la traite et l'esclavage. Un débat a été organisé et l'enseignante l'a trouvé riche avec l'intégration des propositions du rapport sur la statue de Carl Vogt évoquées plus haut. La dimension vive du devenir des statues de figures contestées du passé a contribué à l'implication des élèves dans l'activité de débat. Il est intéressant de noter que cette enseignante a intégré la dimension controversée de l'enseignement du cas de David de Pury en donnant par exemple la définition suivante de ce terme dans le dossier élève: « Controverse: discussion suivie sur une question, motivée par des opinions ou des interprétations divergentes (Larousse). » Comme dans les MER, un reportage de la RTS sert d'apport d'informations sur la controverse en lien avec la statue de Neuchâtel. En revanche, l'enseignante demande aux élèves de proposer leurs propres solutions pour résoudre cette polémique, solutions qu'elle

38. Mathis, 2023.

synthétise dans un «schéma en marguerite» qui se rapproche des schémas heuristiques. À la suite du débat neuchâtelois sur le devenir de la statue de David de Pury, un contre-monument a été inauguré fin décembre 2022 sous la forme d'une réplique de la statue, mais renversée intitulée «Great in the Concrete» de Mathias Pfund.

Un jeu de rôle est organisé pour questionner cette intervention et l'apposition d'une plaque sur le monument :

La ville de Neuchâtel, consciente des critiques émises autour de l'œuvre *Great in the Concrete*, décide de relancer un appel à projets (artistiques ou non) pour l'acte de mémoire «autour de la statue du négociant David de Pury. Que proposes-tu de faire de la statue et de l'œuvre qui lui a été ajoutée ?

L'objectif était d'écrire une lettre par groupe de trois à quatre personnes qui devaient répondre à cet appel à proposition en se fondant sur les solutions du rapport genevois, ceci sans oublier de prendre en considération des éléments spécifiques au cas neuchâtelois. L'activité finale de la séquence du travail effectué en classe de 1^{re} du Collège était un débat sous la forme d'un jeu de rôles, puisque les élèves devaient rejouer les échanges du Conseil municipal de la commune. L'enseignante insiste dans son analyse sur la dimension citoyenne de l'organisation d'une telle controverse en classe d'histoire. Ce débat s'inscrit dans un quatrième temps de la séquence portant sur «Les Suisses et l'esclavage» puis une cinquième et dernière partie intitulée «Réflexion sur la mémoire de l'esclavage». La classe devait analyser un reportage de la RTS du 17 juin 2020 pour identifier les arguments pour ou contre le déboulonnage. Enfin, les élèves devaient jouer le rôle du Conseil municipal devant se prononcer pour le déboulonnage ou non de la statue et de son devenir en cas de déboulonnage : destruction ou conservation dans un musée. La majorité a voté pour le déboulonnage avec conservation dans un musée, choix de dé-commémoration particulièrement étudié par Federico Dotti dans son chapitre de ce livre. La mise en place de ce dispositif de débat réglé sur la forme d'un jeu de rôles reprenant une situation réelle a permis les riches échanges analysés dans cette étude, l'enseignante constatant par exemple le consensus pour un déplacement



Vernissage de l'œuvre sur la place de Pury, Neuchâtel, 27 octobre 2022.
© Bernard Python.

dans un musée, vu comme un espace dédié à de la pédagogie à partir de traces du passé, selon les élèves. Selon elle :

La clé du débat se trouve ainsi peut-être dans cette exhortation finale ; reconnaître les sensibilités d'aujourd'hui, notamment celles des groupes minorisés, quitte à devoir faire le sacrifice de la modification ou du déplacement – et non pas forcément de la destruction – d'une trace du passé jugée dérangeante.

Cette séquence inclut une évaluation qui devait permettre aux élèves de remobiliser leurs connaissances en questionnant la pertinence du déboulonnage de statues à partir de l'exemple français d'une polémique liée à la statue de Colbert à Paris. L'enseignante a noté que les réponses des élèves étaient conformes à leurs prises de position antérieures lors du débat. Parmi les réponses mises en exergue, la distinction entre histoire et mémoire est bien présente alors que le lien passé-présent et la reconstruction des présents du passé semblent plus difficilement assimilables par les élèves.

Cela questionne ainsi la façon dont les controverses entrent dans la classe : les intentions didactiques sont-elles suivies d'effets identifiables ?

ANALYSE D'EXPÉRIENCES DE RECHERCHE EN DIDACTIQUE

L'inscription disciplinaire des travaux de recherche analysés ici dans un séminaire de didactique de l'histoire explique aisément pourquoi les références mobilisées sont avant tout didactiques ou directement liées à la thématique choisie. L'enjeu n'était pas de traiter des débats d'historien-nes sur la façon de considérer un traitement spécial pour une catégorie particulière de traces mémorielles dans l'espace public. La dimension sensible du thème n'a donc en général été abordée que sous l'angle des débats et controverses dans la société (l'élément déclencheur) et la classe (suscités parfois par le dispositif lui-même quand un débat est organisé par exemple).

La principale entrée didactique choisie est la distinction entre histoire et mémoire, les enseignant-es cherchant à permettre à leurs élèves de distinguer ces deux notions centrales. Cet objectif

pouvait d'ailleurs être croisé avec l'objectif de distinguer le passé du présent, une enseignante associant dans le titre de son mémoire la notion de « guerre des mémoires » (expression particulièrement employée dans les études des mémoires postcoloniales, comme dans le cas de la Guerre d'Algérie en France) d'une part et la volonté de travailler les enjeux des « liens passé-présent ». Parmi les modes de pensée en histoire qu'il est possible d'identifier, la distinction permettant la comparaison entre passé et présent est centrale tout comme la réflexion sur les usages publics de l'histoire au travers notamment de la distinction entre histoire et mémoire.

La thématique du déboulonnage de la statue de David de Pury à Neuchâtel explique aisément le choix de traiter de cette question sous cet angle pour le premier travail alors que l'autre est orienté plus directement sur les questions mémorielles. L'enseignante cherchait à travailler avec les élèves le phénomène de construction mémorielle de personnages historiques. Concernant Carl Vogt, l'objectif proprement didactique d'un travail était de traiter de ce sujet comme d'une question socialement vive en s'appuyant notamment sur un des objectifs généraux du Plan d'études romand (PER), à savoir la problématisation des thèmes abordés. Tout cela était en lien avec la distinction entre histoire et mémoire comme indiqué en préambule de ce travail. L'autre travail sur Carl Vogt lie plus étroitement controverse mémorielle et avancées historiographiques :

Ainsi, la distinction entre l'histoire et ses usages publics est au cœur des objectifs de cette séquence, qu'il conviendra d'explicitier avec les élèves. Il s'agira de faire comprendre que les enjeux mémoriels sont aussi l'occasion d'un renouveau historien, tandis que la pensée historienne permet de rendre intelligibles des enjeux du présent. Dans le cas présent, la reconnaissance des traumatismes et l'inclusion des pluralités sont deux tensions vives qui s'expriment dans le débat public et jusque dans les salles de classe.

L'enseignante explique qu'à cette finalité centrale qui concerne la distinction entre histoire et mémoire s'ajoute la volonté de reconstituer les présents du passé.

Je vais m'appuyer sur la retranscription des interactions de classe fournies dans ces travaux pour estimer le degré de faisabilité d'une telle transmission. Sachant qu'il s'agissait d'un travail réalisé dans le cadre d'un séminaire de recherche, il n'est pas question d'évaluer les choix faits par les enseignant-es, mais de réfléchir plus largement à la possibilité de la transposition en classe d'une telle controverse mémorielle, à son intérêt didactique.

Prenons le cas de David de Pury, en commençant par la séquence qui a proposé aux élève l'organisation d'un débat pour rejouer les décisions politiques prises par le canton de Neuchâtel. Signalons que cette controverse est vue dans le cadre d'un dossier portant spécifiquement sur « Les Suisses et l'esclavage ». Le premier extrait d'interactions proposé insiste sur l'importance « historique » des personnes statufiées, comme le traduit cet échange qui suit une demande de l'enseignante sur les motivations de l'érection d'une statue :

E 1 : Bah... Y a quelque chose d'historique. Construire une statue je pense que c'est pour toutes les personnes qui ont changé l'histoire entre guillemets. Les grandes personnes qui ont fait quelque chose d'assez grand entre guillemets.

E 2 : Ouais ça doit être des gens bien !

ENS : C'est-à-dire ?

E 2 : Bah... des gens qui ont fait du bien quoi ! Comme il [El.3] a dit, des gens qui ont marqué l'histoire.

Dans le deuxième extrait d'interactions, l'enseignante insiste sur la distinction qui s'opère chez les élèves entre histoire et mémoire :

E 2 : Moi je pense que ces statues elles appartiennent à une autre époque et que si elles ont été mises là c'est pour rendre hommage à quelqu'un. Après ce qu'il a fait derrière, ça je sais pas trop... J'ai pas trop d'avis sur s'il faut la laisser ou l'enlever... Mais je pense qu'à partir du moment où elle appartient à une autre époque, on peut pas vraiment... enfin y avait un autre état d'esprit avant.

E 1 : Oui c'est une question de mentalité et d'époque. C'est-à-dire que avant ils avaient cette mentalité que l'esclavage c'était normal. Quelque chose de... oui de normal. Et maintenant, la mentalité vu qu'elle a changé... C'est inhumain de garder la statue dans un endroit public vu que c'était un acte inhumain.

La distinction semble être opérée lorsque l'enseignante fait voter les élèves à l'issue d'un débat sur le devenir de la statue et qu'elle relève que la majorité des élèves se sont prononcés pour un déplacement dans un lieu dédié à l'histoire, faisant dès lors perdre à la statue sa charge mémorielle. En revanche, si les débats ont porté sur la controverse politique en lien avec David de Pury à Neuchâtel, le fait que cette question de la statuoclastie soit une question sensible dans les travaux historiens n'est pas mentionné.

Dans le deuxième travail concernant Neuchâtel, l'enseignante insiste sur la difficile distinction entre histoire et mémoire, les deux concepts interagissant de manière complémentaire selon elle. Mobilisant la notion de posture et le cadre théorique emprunté à Thomas E. Kelly³⁹ notamment, cette deuxième enseignante mentionne l'importance d'avoir une posture d'impartialité engagée. Dans le premier extrait d'interactions, l'enseignante s'intéresse à la distinction opérée par les élèves entre temps représentant et temps représenté.

E 1 : Mais moi je trouve quand même qu'on met pas en question qu'il a donné de l'argent, on va pas détruire tout ce qu'il a fait, de toute façon on peut pas. Maintenant, ce qu'il faut voir c'est qu'il y a une statue de lui dans un parc à Neuchâtel et c'est comme si on honorait cette personne parce qu'elle donnait de l'argent.

L'enseignante qui analyse les échanges assez enflammés quant à la pertinence de la présence de cette statue insiste sur la difficulté à distinguer les présents du passé d'une part, mais aussi de faire la part des choses entre histoire et mémoire et de conceptualiser ces

39. Kelly, 1986.

différences d'autre part. Cela se traduit par l'analyse qu'elle fait de l'interaction ci-dessus :

Le cas de l'élève 1 montre bien cet enjeu d'identification aux présents du passé : elle a de la peine à sortir de son système de valeurs, certes très pertinent et valable au XXI^e siècle, pour se replonger dans la manière de penser du XVIII^e siècle.

D'ailleurs, cette élève préconise de laisser le sang qui avait maculé la statue en 2020 pour intégrer la contestation à la monumentalité.

Concernant Carl Vogt maintenant, l'objectif posé par les deux enseignants qui ont réalisé un travail commun était de traiter la polémique mémorielle sous l'angle d'un thème sensible. Citant Antoine Prost, ils interrogent l'articulation en histoire et mémoire : « [l'histoire] doit certes accepter la demande de mémoire, mais pour la transformer en histoire. Si nous voulons être les acteurs responsables de notre propre avenir nous avons d'abord un devoir d'histoire. » Il est intéressant de constater que les élèves rejoignent le point de vue de Jacqueline Lalouette qui insistait sur le fait que plus personne ne regardait ces statues. Ainsi, lorsqu'un enseignant propose à la classe d'ajouter des explications à côté du buste, un élève répond « Y'a personne qui regarde ça de toute manière. » L'échange reflète également la question de l'impact d'une telle intervention publique sur un conflit mémoriel :

ENS : Aujourd'hui au Grand Conseil à Genève on en discute, vous le voyez avec la motion qu'on a étudiée... Du coup, vous, vous en pensez quoi ?

E 1 : En même temps oui et non, parce qu'ils ont fait des choses qui ont marqué, mais aujourd'hui on pense différemment donc non.

E 2 : Bah moi je pense que ça ne va rien changer, car personne sait qui ils sont, ça va juste changer un nom et rien ne changera vraiment.

Le constat global des deux enseignants est que la distinction entre passé et présent a tendu à s'estomper dans le cadre du débat,

notamment en raison de la vivacité des échanges. Un autre travail effectué par une enseignante insistait pour sa part sur le fait que sa séquence consacrée à Carl Vogt avait plusieurs finalités : un objectif proprement didactique en lien avec la distinction qui doit s'opérer entre histoire et mémoire, mais aussi un objectif d'éducation à la citoyenneté. La distinction semble toutefois difficilement s'opérer comme le traduit cet extrait :

- E 1 : Si on enlève le buste, on peut oublier certaines choses qui se sont passées y a longtemps, enfin des choses mauvaises, et du coup le but c'est pas d'effacer l'histoire. Donc si on le laisse, ça permet de se rappeler ce qui a été fait avant, pour ne pas les refaire.
- E 2 : Et aussi ce n'est pas en enlevant le buste qu'on va oublier tout ce qui s'est passé, ses théories racistes. Si on la détruit, c'est comme si on n'assumait pas notre passé. Genève je veux dire...
- E 3 : Ok, mais pourquoi le laisser là? on ne sait même pas ce qu'il a fait! Il faudrait au moins mettre une plaque pour expliquer.

La lecture des interactions de classe permet de constater que les élèves ont bien saisi la controverse mémorielle actuelle et distinguant donc histoire et mémoire.

En revanche, l'histoire n'est pas perçue comme conflictuelle en tant que science humaine en construction, ce qui questionne sur la transposition des controverses historiennes. Face à ces constats mitigés concernant la distinction entre le passé et le présent, entre l'histoire et à la mémoire, il faut mettre en balance le consensus quant à l'intérêt de traiter d'une telle question sensible en classe sans oublier le biais que représente le fait qu'il s'agisse d'un travail de certification.

Ces échanges et débats entre élèves, ainsi que les interrogations de leurs enseignant-es quant à la difficulté au Secondaire 1 ou 2 de distinguer le présent du passé pour ensuite envisager l'espace d'initiative des acteur-trices du passé, posent la question de la pertinence du choix d'enseigner les conflits de mémoire en classe d'histoire. En introduction d'un ouvrage collectif qu'il a dirigé sur *La pensée*

historienne, de l'école maternelle au secondaire, Jean-Louis Jadouille insiste sur la volonté « d'enseigner aux élèves des éléments de la pensée et de la méthode historique »⁴⁰. Cela ressort également de l'analyse du Plan d'études romand (PER) et, de son côté le Plan d'études cadre de 1994 (PEC) qui régit l'enseignement post-obligatoire insiste dans ses objectifs généraux sur la dimension politique de l'enseignement de l'histoire en traitant de la nature des conflits et de leur possible résolution. Cette thématique est donc conforme aux prescriptions suisse et romande, mais sa transposition se heurte à des difficultés inhérentes à sa sensibilité. Dans un chapitre conclusif au livre cité plus haut, Jean-Louis Jadouille propose de tenter de circonscrire la pensée historique encore trop indéterminée selon lui en poussant à la mise en place d'une véritable « didactique professionnelle du métier d'historien »⁴¹. L'exemple proposé ici d'un conflit mémoriel autour des traces mémorielles sous la forme de statues et son intégration dans la production historiographique précisément datée (début des années 2020) participe de cette élaboration d'une didactique professionnelle par intégration d'un thème sensible dans un champ de recherche partagé.

CONCLUSION

La dimension créatrice des activités proposées dans ces séquences et notamment la place centrale du débat dans les choix didactiques effectués permettent d'intégrer de la conflictualité démocratique, puisqu'elles visent à rejouer des controverses publiques liées à des traces mémorielles dans l'espace public. Cela confirme l'intérêt de l'usage du débat réglé pour traiter des controverses et autres objets sensibles permettant de croiser ainsi didactique de l'histoire et de la citoyenneté en questionnant les postures des enseignant-es. Cette expression renvoie à l'articulation entre des intentions didactiques et des postures professionnelles, notamment lorsque des valeurs sont en jeu, ce qui est le cas lors du traitement des questions sensibles. Ces postures s'intègrent de plus dans un espace-temps donné marqué par une forme scolaire traversée par

40. Jadouille, 2022, p. 15.

41. *Ibid.*, pp. 159-163.

les débats qui agitent la société à laquelle elle est étroitement liée. Une enseignante mentionne d'ailleurs l'intérêt du débat comme mode de résolution des conflits en démocratie, ce qui traduit une double transposition : celle des acquis historiographiques les plus récents sur les guerres des mémoires, mais aussi celle des pratiques démocratiques en classe. Ainsi, un travail sur Carl Vogt a placé le débat au cœur de sa réflexion en intégrant un questionnement sur la « charge émotionnelle » liée à ce dispositif qui a orienté les échanges sur la « mémoire sensible » plutôt que sur la « conception historique ».

Les discussions des élèves captées dans les interactions de classe reproduites dans ce chapitre permettent justement de rendre compte de la perception qu'ils-elles ont du passé, mais aussi du présent qui leur est légué et de déterminer leur engagement face à ces controverses mémorielles. Entre « discorde » (selon Jacqueline Lalouette) et « disgrâce » (d'après Bertrand Tillier) les controverses sur les traces mémorielles dans l'espace public manifestent l'existence d'un thème sensible, source de controverse historiographique, sociale, mais aussi scolaire lorsque celle-ci est transposée dans la classe. Cette vivacité est alors un moteur d'engagement lorsque des dispositifs didactiques sont élaborés pour permettre aux élèves de participer à la production de savoirs pour agir sur le monde.

2. « DÉCOLONISER » L'HISTOIRE SCOLAIRE AUSSI: LE FAIT COLONIAL DANS DES CLASSES DE GENÈVE

SOSTHÈNE MEBOMA

Ce chapitre s'intéresse à l'enseignement du fait colonial, à son caractère devenu plus sensible, comme nous l'avons vu, par l'actualité des revendications mémorielles des années 2020. Il renvoie à un ensemble de savoirs composites: les deux vagues de colonisation et décolonisation, respectivement en Amérique latine au XVI^e siècle, puis en Asie et en Afrique au XIX^e siècle, l'esclavage, mais aussi l'idéologie du colonialisme et les mémoires du passé colonial dans la longue durée. Dans un ouvrage sur l'enseignement du fait colonial en France au titre fort évocateur, *Dans la classe de l'homme blanc*, Laurence De Cock le définit comme le passé colonial de la France en lien avec les problématiques de violence, domination, discrimination raciale, droits de l'homme, métissages, immigration, etc.¹ Ces dimensions expliquent sa forte politisation et en font une question vive dans le sens où elle est controversée dans les sphères académiques, publiques et scolaires².

La formule devenue populaire « d'un passé colonial qui ne passe pas » est particulièrement intéressante pour comprendre non seulement le dynamisme du savoir historique, c'est-à-dire les développements de l'historiographie, mais aussi l'évolution des enjeux de mémoire jusqu'aux mouvements sociaux comme celui de Black Lives Matter qui, provenant des États-Unis, a connu une exacerbation à l'échelle mondiale. Ces mouvements, qui ont autant d'adversaires que d'adeptes, font l'objet de crispations politiques et de débats scientifiques autour des concepts de colonialité et de

1. De Cock, 2018.

2. Legardez et Simmoneaux, 2006.

décolonialité, concepts influents dans les controverses autour des marqueurs mémoriels de la colonisation et de l'esclavage dans les sphères publiques, auxquels nous consacrons la première partie de ce chapitre.

Cette idée de décolonisation peut donc être une grille de lecture pour comprendre les enjeux mémoriels actuels du fait colonial et leur prolongement dans la classe. Il est question de voir comment, avec quelle efficacité et finalité, le fait colonial belge et espagnol, qui fait l'objet d'une « décolonisation » dans les savoirs et dans l'espace public, est réinvesti, avec ses dimensions scientifique et sociale sensibles, dans des classes d'histoire à Genève. Dans le cadre du séminaire de recherche présenté dans l'introduction de ce livre, trois enseignantes ont choisi de concevoir des séquences intégrant les controverses mémorielles autour des statues de Léopold II et de Christophe Colomb, de les passer en classe et d'y réfléchir a posteriori. L'objectif était d'enseigner le colonialisme non seulement avec des savoirs historiques sur la colonisation, belge et espagnole en l'occurrence, mais aussi en amenant les élèves à réfléchir aux manifestations des mémoires y afférentes dans le présent.

À partir d'une approche qualitative, ce chapitre fait une analyse de contenu des trois séquences sélectionnées et les interprète à la lueur du cadre théorique général de cet ouvrage, celui de l'enseignement des questions sensibles d'une part et de l'apprentissage des modes de pensée de l'histoire d'autre part³. Cette orientation est liée à la considération selon laquelle la classe d'histoire ne saurait être désincarnée des usages publics du passé. Il est didactiquement intéressant d'enseigner le colonialisme et la colonisation en prenant en compte les revendications concernant les traces mémorielles d'un espace public qui est aussi celui des élèves.

La logique est de faire parler la classe d'histoire ; de voir comment elle s'approprie des questions socialement vives. Elle est un espace réflexif qui peut non seulement être un prolongement des réflexions et controverses entre histoire et mémoires du fait colonial, mais aussi être autonome. À partir des objectifs et finalités des séquences, des interactions de classe, des productions des élèves et des analyses des

3. Voir le cadrage théorique dans le chapitre 1.

enseignantes, ce chapitre cherchera à mettre en évidence les possibilités pour la classe d'histoire de s'approprier la complexité des enjeux mémoriels du présent; de se départir elle aussi des rapports de domination lorsqu'il est question de mémoires coloniales.

« DÉCOLONISER » LES ESPACES PUBLICS

ET LES SAVOIRS DU FAIT COLONIAL DEPUIS LES ANNÉES 2020

L'actualité internationale des revendications mémorielles des années 2020, évoquée en introduction, a accentué la réflexion sur le rôle des personnages représentés dans l'espace public, notamment en lien avec la colonisation et l'esclavage. Ceci a donné lieu à une « décolonisation » non seulement des savoirs liés au fait colonial, avec la prolifération d'ouvrages sur la question, mais aussi des espaces publics, avec la commande de rapports par les municipalités en vue de prises de décisions⁴. Cela dit, que signifie vraiment « décoloniser » et comment, quand il est question du fait colonial, cette idée circule entre les espaces publics et scolaires ?

« DÉCOLONISER », « DÉCOLONIALITÉ » : DES MOTS QUI FÂCHENT

Le concept de décolonisation, au-delà de son acception juridique pour un territoire qui accède à l'indépendance, exprime bien l'idée de trouver une certaine autonomie de pensée face à des doxas qui caractérisent autant les sphères académiques que sociales et scolaires. Pour l'enseignement de l'histoire, une doxa est un point de vue qui prétend s'imposer comme une évidence alors qu'elle est d'abord une expression de la pensée dominante⁵. Dans le cadre du fait colonial, il s'agit de mettre en lumière les « questions mémorielles » sur lesquelles il y a des revendications portées par des groupes qui y voient des enjeux identitaires et politiques⁶.

Nous préférons toutefois l'idée de décolonialité dans le sens où elle va plus loin qu'une simple décolonisation. Stéphane Dufoix, qui revisite le courant de la pensée décoloniale issu d'Amérique

4. Dans l'introduction, voir la référence aux cinq rapports initiés par l'Université de Genève, l'Académie suisse des sciences et les municipalités de Genève, Neuchâtel et Lausanne.

5. Heimberg, 2012.

6. Tutiaux-Guillon, 2008.

latine dans les années 1990 par opposition au courant postcolonial des Subaltern studies, fait bien la distinction. Il appelle à ne pas confondre la pensée postcoloniale avec la pensée décoloniale : si les deux sont un regard critique de la vision eurocentrique du monde, la première l'est à partir de savoirs encore eurocentriques et la seconde à partir de savoirs subalternisés ou infériorisés et réduits au silence⁷. Derrière le concept de décolonialité, il y a donc l'idée de lutter contre les formes de hiérarchisation sociale avec une autonomie conceptuelle et réflexive. Ce concept représente donc bien plus qu'un simple slogan politique de militant-es antiracistes qui le brandissent fièrement, ou que tentent de disqualifier des militant-es conservatrices⁸.

Le rapport du « Groupe de travail pour la décolonisation de l'espace public en Région de Bruxelles-Capitale » en donne une définition pratique : la décolonialité est « une exigence d'égalité radicale entre tous les humains, où que ce soit dans le monde, et quelles que soient leurs différences de couleur de peau, de classe, d'âge, de religion, de genre, de sexe, d'orientation sexuelle, de langue, de situation d'handicap, etc. »⁹. C'est précisément l'idée d'égalité radicale qui amène à ce que les logiques décoloniales rencontrent autant d'opposition que d'adhésion dans les sphères publiques et académiques. Pour reprendre les termes de Stéphane Dufoix qui analyse la question à l'échelle française, leurs adversaires y voient un danger idéologique pour la France et la République¹⁰. On retrouve là l'idée de fracture coloniale¹¹ qui décrit la polarisation de l'héritage colonial : soit on l'estime invisibilisé, soit on disqualifie son exposition.

Dès lors, dans une logique décoloniale, décoloniser l'espace public c'est problématiser la présence de mémoires dominantes et mettre en évidence l'absence de mémoires invisibilisées. C'est du moins le sens que lui donne le groupe de travail sur la décolonisation de l'espace public en Région de Bruxelles-Capitale et dont nous reprenons l'objectif ici :

7. Dufoix, 2023, p. 16.

8. Boidin, 2023.

9. Région de Bruxelles-Capitale, 2022, p. 50.

10. Dufoix, 2023, p. 15.

11. Bancel, Blanchard et Lemaire, 2005.

En révélant et en supprimant cette hiérarchie des individus et des savoirs, la décolonialité vise à rendre la parole aux personnes et groupes (anciennement) colonisés afin de modifier des récits disqualifiés autant historiquement que socialement en raison de leur perspective unique, celle du colonisateur, et de leurs ancrages profondément racistes. Elle vise également à donner plus de place à des récits marginalisés, tels que ceux portant sur l'histoire des présences congolaise, rwandaise et burundaise en Belgique ou encore ceux sur les résistances à la colonisation.¹²

LE FAIT COLONIAL ENTRE LES ESPACES PUBLIC ET SCOLAIRE

La Suisse a été concernée par l'actualité, déjà évoquée, de revendications mémorielles des années 2020. Dans un ouvrage sur la colonisation et l'esclavage vus par des hommes de lettres des XVIII^e et XIX^e siècle de Genève, Bouda Etemad montre que, depuis 2003, le rôle de ce pays dans ces « affaires honteuses » est importé dans le débat public¹³. D'une part, son implication indirecte dans la colonisation et l'esclavage est de plus en plus documentée par de nombreuses publications¹⁴. Comme le relèvent Mohamed M. Mohamedou et Davide Rodogno, « en l'absence d'un colonialisme d'État, [...] le mythe de l'exceptionnalité est contredit par les histoires de soldats et mercenaires, d'entreprises, de missionnaires et d'autres Suisses qui ont participé aux entreprises coloniales et en ont tiré profit »¹⁵. D'autre part, les mouvements sociaux porteurs de ces revendications mémorielles se dynamisent dans la foulée et s'exacerbent avec l'actualité internationale. C'est le cas de nombreux collectifs et groupes de réflexion comme Black Lives Matter Geneva, ou encore le Collectif pour une réflexion décoloniale, pour ne citer que ceux-là.

Parce que l'école fait partie de la société, l'histoire scolaire est, de fait, affectée par de tels usages controversés du passé colonial et peut entretenir un « rapport complexe et ambigu »¹⁶ entre histoire

12. Dufoux, 2023, p. 15.

13. Etemad, 2022.

14. Comme celles de David Thomas, Bouda Etemad et Janick Marina Schaufelbuehl (2005), *La Suisse et l'esclavage des Noirs*, Lausanne: Antipodes et de Pavillon Olivier (2017), *Des Suisses au cœur de la traite négrière*, Lausanne: Antipodes.

15. Mohamedou et Rodogno, 2022, p. 11.

16. Tutiaux-Guillon, 2008.

et mémoires coloniales. À ce stade, deux options s'offrent à l'école : « Une "école sanctuaire", indifférente aux enjeux de société, [et une école] plus ouverte sur la cité et ses débats. »¹⁷ Nous positionnant fondamentalement pour la seconde, il est intéressant de se pencher sur les implications pour l'école, non seulement quant aux prescriptions scolaires, c'est-à-dire les programmes, les plans d'études, les manuels, etc., mais aussi quant aux pratiques de classe ouverte à introduire la sensibilité du fait colonial dans l'apprentissage.

Si, en Suisse, les recherches sur le fait colonial dans les programmes scolaires et l'enseignement sont récentes, la question a déjà longuement été abordée en France, bien avant l'actualité des controverses mémorielles des années 2020. L'année 2005 avec la loi Makachera, qui instruisait l'enseignement du rôle positif de la présence coloniale française, notamment en Afrique du Nord, et les controverses qui ont suivi, a marqué la cristallisation d'un débat public datant des années 1990 autour de lois dites mémorielles¹⁸. Cette forte actualité politique et judiciaire a donné lieu, selon Laurent Wirth, historien et ancien inspecteur général de l'Éducation nationale, à un renforcement de la place du fait colonial dans les programmes. Il s'est notamment agi de changer la perspective d'enseignement en éclairant l'histoire de l'immigration à partir de l'étude des civilisations précoloniales, de la colonisation et des luttes pour l'indépendance¹⁹.

De la même manière que « les débats sur les symboles coloniaux dans l'espace public [belge] sont indissociables de la présence congolaise en Belgique depuis la période coloniale »²⁰, la présence dans les classes d'élèves descendant-es des immigrations coloniale et postcoloniale peuvent justifier la nécessité d'aborder la question. Laurence De Cock a montré par exemple dans le cadre de l'enseignement du fait colonial en France que parce que le traitement du passé colonial « réveille des violences, des constats de manquement aux règles républicaines, il est susceptible d'attiser des rancœurs et demandes de reconnaissance diverses dont les élèves descendants

17. De Cock Pierrepont, 2007, p. 197.

18. Tomei, 2007.

19. Wirth, 2012.

20. Région de Bruxelles-Capitale, 2022.

des immigrations coloniales et postcoloniales peuvent devenir les supports»²¹. Elle a en cela souligné la corrélation entre la colonisation et l'immigration dans le caractère sensible et politisé de la question coloniale.

Toutefois, l'intérêt d'aborder ces questions en classe tient de bien plus que de la seule présence d'élèves descendants des immigrations, la logique décoloniale étant par essence inclusive. Il s'agit dans une logique d'égalité et dans un contexte toujours plus multiculturel de la vie scolaire de donner aux élèves à voir et à construire la dimension d'altérité²². Il n'est en effet pas question d'essentialiser ni d'homogénéiser des groupes d'acteurs ni certaines mémoires²³, mais plutôt d'amener les élèves à réfléchir sur les rapports de domination, les présences et les absences de mémoires du fait colonial dans l'espace public.

LÉOPOLD II ET CHRISTOPHE COLOMB DANS L'ESPACE PUBLIC AUJOURD'HUI

Dans ce chapitre, avec une portée internationale, les exemples analysés sont ceux des faits coloniaux belge et espagnol enseignés dans des classes genevoises. Nous examinons comment l'idée de décolonisation de l'espace public se présente lorsqu'il est question des mémoires de la colonisation du Congo sous Léopold II et des regards sur les marqueurs de Christophe Colomb dans des villes d'Amérique latine.

Tout d'abord en lien avec le fait colonial belge, de manière concrète, différents marqueurs mémoriels sont concernés :

Statues de Léopold II et des héros de l'État indépendant du Congo, plaques commémoratives des « pionniers coloniaux » d'une commune, noms de rues, bâtiments et œuvres d'art qui ont pu servir de propagande coloniale ou qui sont des expressions du colonialisme, mais aussi bâtiments ou sites financés par l'argent de l'exploitation coloniale, bâtiments de l'administration coloniale ou de compagnies privées exploitant les ressources de

21. De Cock, 2018, p. 33.

22. Heimberg, 2005.

23. De Cock et Lantheaume, 2008.



La statue équestre de Léopold II dans le centre de Bruxelles «vandalisée», Bruxelles, 2020. © *Le Soir*, Pierre-Yves Thienpont.

l'Afrique centrale, et lieux qui ont joué un rôle dans l'histoire des Congolais, des Rwandais et des Burundais de la Région de Bruxelles-Capitale.²⁴

La question clé est celle qui consiste à trouver quoi faire de ces marqueurs mémoriels. Comme cela a été montré dans le chapitre précédent, ces controverses mémorielles vives opposent vénération et rejet de ces statues²⁵; cette crise témoigne de l'anachronisme des paysages statuaires, mais aussi des revendications iconoclastes de ceux et celles qui n'en veulent plus²⁶. Toujours dans le cas belge, une pétition lancée par un groupe baptisé «Réparons l'histoire» exigea par exemple que toutes les statues de Léopold II soient retirées au motif qu'il est «reconnu en tant que “roi bâtisseur” alors qu'il est aussi un “roi exterminateur”», «bourreau» de 10 millions de Congolais en l'espace de vingt-trois ans²⁷. Le titre de la pétition

24. Région de Bruxelles-Capitale, 2022, p. 9.

25. Tillier, 2022.

26. Fureix, 2019.

27. Extrait de la page de la pétition repris sur RTBF. En ligne : [<https://www.rtb.be/article/une-petition-demande-d-enlever-l-ensemble-des-statues-de-leopold-ii-a-bruxelles-10514699>].

« Réparons l'histoire » suffit à lui seul à être discuté dans le cadre des rapports et de l'imbrication entre histoire et mémoires. Il a été donné comme objet de débat à des élèves lors de la séquence sur Léopold II sur laquelle nous reviendrons.

Ensuite, l'histoire de l'arrivée européenne en Amérique à la fin du XV^e siècle avec la figure de Christophe Colomb est un sujet dont les débats publics, dans leur ampleur, ont aussi été prolongés dans des classes de Genève; nous analyserons plus loin les séquences s'y référant. L'exemple qui a été introduit en classe est celui du sort réservé à la statue de Christophe Colomb qui surplombait l'avenue de la Réforme dans la ville de Mexico. Alors que des manifestant-es avaient annoncé leur intention de déboulonner cette statue le 12 octobre 2020, jour de commémoration de l'arrivée de Colomb en Amérique, les autorités de la ville ont fait le choix de la retirer deux jours plus tôt²⁸. Un an plus tard, en octobre 2021, il a été décidé de la remplacer par la réplique agrandie d'une sculpture qui représenterait une déesse de la fertilité de la culture précolombienne huastèque²⁹.

LES MÉMOIRES DE LÉOPOLD II ET CHRISTOPHE COLOMB DANS DES CLASSES GENEVOISES

Examinons à présent comment, dans des classes de Genève, les mémoires de Léopold II et Christophe Colomb passent du débat public à un objet d'apprentissage. Pour l'histoire scolaire, l'idée de décolonisation est tout à fait intéressante pour autant qu'elle aille au-delà de la simple ouverture des contenus d'histoire à d'autres mondes. Si elle prend en compte la « décolonialité » de l'apprentissage historique, c'est-à-dire l'autonomie de la classe à construire des savoirs sur une base de pluralité et de diversité, elle peut servir le prolongement en classe de réflexions savantes et publiques quant aux enjeux mémoriels coloniaux. À travers les objectifs et les postures que les enseignantes adoptent d'une part et le déroulement de la séquence avec les élèves d'autre part,

28. Velandia, 2023.

29. En ligne: [<https://www.marianne.net/monde/ameriques/mexico-la-sculpture-dune-femme-autochtone-va-remplacer-la-statue-de-christophe-colomb>].

il s'agit de voir l'efficacité et la finalité de l'introduction des controverses mémorielles du fait colonial dans son enseignement aujourd'hui.

INTRODUIRE LA SENSIBILITÉ DU FAIT COLONIAL DANS LA CLASSE : DES OBJECTIFS OSÉS !

Les Moyens d'enseignement romands du Cycle d'orientation (secondaire I) accordent une place au fait colonial dans plusieurs chapitres, autour desquels les enseignant-es peuvent construire des séquences orientées sur les controverses mémorielles. Parmi les trois que nous avons sélectionnées, la première est intitulée « Colonialisme et impérialisme : conséquences économiques et sociales du colonialisme en Afrique : l'exemple du Congo » et table sur la problématique du destin actuel des monuments commémoratifs liés à cette période. Quant aux deux autres, elles portent sur l'exploration et la colonisation de l'Amérique latine, avec l'accent sur la figure de Christophe Colomb et les controverses autour de la présence de statues à son effigie dans plusieurs villes sud-américaines. Elles s'intitulent respectivement « “Grandes découvertes” : débat autour du déboulonnage de la statue de Christophe Colomb à Mexico en 2020 » et « Christophe Colomb et le “Nouveau Monde”, XIX^e-XX^e siècles ».

Les trois enseignantes se positionnent clairement en faveur de l'introduction des controverses mémorielles liées au fait colonial dans leurs classes. Pour la séquence sur Christophe Colomb et le « Nouveau Monde », l'enseignante ambitionne, en trois temps, d'amener les élèves à déconstruire certaines notions controversées, d'apporter des savoirs d'histoire sur les voyages de Christophe Colomb et de faire réfléchir la classe sur les questions de mémoires à ce propos. Le premier temps, intitulé « un sujet qui fait débat », vise d'abord à ramener la dimension sensible du fait colonial dans la classe. L'enseignante introduit le sujet avec une réflexion à propos des notions telles que « Découverte de l'Amérique », « ancien monde », « Indiens » ainsi que sur le concept chrononyme de « Grandes découvertes ». L'idée pour elle est de sensibiliser ses élèves à « l'importance des différentes approches historiographiques afin qu'ils et elles comprennent pourquoi un sujet d'histoire déjà

très étudié pouvait continuer à susciter des questionnements et des discussions» et de les initier à la notion de controverses.

Dans la même logique, la séquence sur la colonisation du Congo et Léopold II est construite par l'enseignante en trois étapes, à savoir : le mode de vie bouleversé pour les colonisés, les conséquences sociales de la colonisation au Congo et les interactions entre histoire et mémoires à propos du sort des statues et des monuments commémoratifs de Léopold II.

Enfin, les objectifs visés par la séquence sur les « Grandes découvertes » sont les suivants :

- comprendre quelle était la vision du monde des Européens avant la « découverte » de l'Amérique et comment elle a évolué au fil des explorations ;
- comprendre les raisons qui ont poussé les Européens à explorer le monde, ainsi que les évolutions techniques et scientifiques qui ont permis ces explorations ;
- comprendre qui était Christophe Colomb, quel était son projet et comment s'est déroulée son arrivée sur le continent américain ;
- comprendre comment s'est déployée et organisée la conquête et l'exploitation du continent américain par les Européens ;
- être capable de saisir la différence entre histoire et mémoire et d'appliquer des connaissances historiques dans un débat.

De ces trois intentions d'enseignement-apprentissage, l'on peut clairement constater que l'idée est de transmettre des savoirs d'histoire, mais aussi des savoirs relatifs aux manifestations de la mémoire dans l'espace public. En effet les savoirs d'histoire à étudier portent bien sûr sur des événements du passé, c'est-à-dire des savoirs factuels, mais aussi sur les modes de pensée de l'histoire³⁰, ou la pensée historienne, décrite en introduction de l'ouvrage. Les savoirs d'histoire repérables dans les objectifs des enseignantes sont par exemple le colonialisme, les motifs et les moyens des explorations européennes du XV^e siècle, l'exploration et la colonisation proprement dites. Quant aux manifestations de la mémoire autour

30. Sexas et Morton, 2013.

de ces savoirs, les trois séquences envisagent de les introduire dans le cadre de débats, mais aussi d'exposés.

Les enseignantes ont donc opté pour adosser leurs séquences à des objectifs liés à la pensée historique. Ceux de la séquence sur le Congo sont assez explicites pour que nous reprenions intégralement les propos de l'enseignante ici. Il s'agit :

- des interrogations de l'histoire entre domination et subalternité : la précédente séquence mobilise essentiellement le point de vue des dominants. Pour cette séquence, les élèves travaillent sur des sources variées pour mobiliser les deux points de vue dominants/dominés ;
- des rapports au temps : reconstruire les présents du passé, le champ d'expérience et horizon d'attente : [...] les élèves sont amenés à réfléchir sur les rapports dominants/dominés, mais également à se questionner sur l'agentivité des Congolais [...] En effet, avec l'analyse de la photographie et de la vidéo, les élèves apprennent que les Congolais ont pris conscience du rôle dénonciateur des photographies de Harris et de la possibilité pour eux de défendre leurs droits humains en étant pris en photo ;
- des modes de pensée de l'histoire, Histoire et mémoires : travailler sur les différents types de mémoire comme la mémoire officielle et la mémoire collective [...] Les élèves travaillent sur la distinction de l'histoire et son usage public dans la troisième partie de la séquence avec l'évaluation formative [...] les élèves à travers leurs exposés oraux sont amenés à se positionner quant aux monuments commémoratifs liés à Léopold II.

Les objectifs qui viennent d'être présentés sont, somme toute, assez intéressants pour voir qu'il est avant tout question de choix et de postures des enseignantes qui se positionnent en faveur de l'enseignement d'un fait colonial hautement politisé et sensible, en impliquant leurs élèves dans les débats. C'est une posture osée et ambitieuse, qui n'est pas la plus partagée au sein du corps enseignant. Dans ce cas, nos enseignantes ont des postures d'« impartialité » au sens de Thomas Kelly³¹ : elles font le choix d'amener les élèves à débattre de

31. Voir les quatre postures enseignantes développées par Thomas Kelly en 1986 dans l'introduction.

sujets controversés. Il s'agira ensuite, avec l'analyse de la passation de la séquence, de voir si leur impartialité est neutre ou si elle est engagée, c'est-à-dire si elles choisissent de préciser leur point de vue dans la gamme variée de tous ceux qui apparaissent dans les controverses.

QUAND LES ÉLÈVES EXPOSENT ET DÉBATTENT

DES MÉMOIRES DE LÉOPOLD II ET DE CHRISTOPHE COLOMB

S'agissant à présent du déroulement des séquences, voyons comment les objectifs d'apprentissage évoqués se traduisent concrètement. Dans les trois cas, les dernières parties des séquences consistent à comprendre les revendications mémorielles autour du déboulonnage de statues et à réfléchir sur des solutions : que faire aujourd'hui des traces mémorielles controversées liées à la colonisation et à l'esclavage ? Rappelons encore que ces dernières parties arrivent après qu'ont été travaillés les savoirs d'histoire nécessaires ; faute de quoi, les discussions pourraient demeurer de sens commun, sans fondement historique.

Les enseignantes ont adopté l'approche du débat en classe que nous estimons essentielle dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire et que nous avons déjà suggérée dans un billet pour *The Conversation* sous le titre « Mener le débat en classe pour faire prendre conscience de l'histoire africaine »³². Une autre activité que nous jugeons fondamentale aussi et qui est utilisée par l'enseignante de la séquence sur le Congo est celle des projets de recherche et des exposés.

Commençons par voir comment les élèves sont amenés à travailler à partir de recherche de groupe et d'exposés. Au préalable, l'enseignante les avait amenés à réfléchir sur le mode de vie bouleversé des colonisés et les conséquences sociales de la colonisation sous le régime de Léopold II. Les élèves travaillent sur des documents dont voici quelques exemples :

- Document 1 : un texte d'Adam Hochschild qui retrace la vie des habitants du Congo avant et après la colonisation ;
- Document 2 : un extrait d'un rapport d'enquête sur le Congo belge ;

32. Meboma, 2018.

- Document 3 : des photographies (1900-1905) de A. Harris avec pour titre « Comment les mains coupées du Congo ont secoué l'Europe coloniale » ;
- Document 4 : la pétition « Réparons l'histoire » d'un étudiant belge qui, en 2020, souhaite le retrait de toutes les statues de Léopold II de Belgique ;
- Document 5 : une proposition d'action sur la statue d'Edward Colston réalisée par l'artiste Banksy.

Les activités sur ces documents étaient préparatoires à l'activité de recherche et d'exposé, dont la consigne était la suivante :

À votre tour, vous proposez à la Belgique une autre action citoyenne dans la gestion des monuments commémoratifs de cette période coloniale en répondant à cette question lors d'un débat en classe : selon vous, quelle est l'attitude à adopter vis-à-vis des monuments commémoratifs liés au passé colonial de l'État indépendant du Congo ?

Étant donné que la question du sort des monuments commémoratifs controversés a déjà fait l'objet de réflexion dans la sphère publique, genevoise entre autres, les enseignantes avaient le choix de soumettre les solutions envisagées à la réflexion des élèves ou alors de les laisser envisager eux- et elles-mêmes des perspectives. Pour la séquence sur le Congo, l'enseignante a proposé, en amont, la grille des destins réservés aux statues et consignés dans le rapport de la ville de Genève évoqué en première partie de ce chapitre. Huit des dix actions estimées possibles quant aux monuments et traces mémorielles publiques ont été soumises à la réflexion des élèves. C'est ce que montre le tableau ci-dessous réalisé par l'enseignante.

L'inaction: c'est-à-dire ne pas toucher aux monuments publics. <i>(Pourquoi faut-il préférer l'inaction ?)</i>	La recontextualisation: expliquer le contexte par... <i>(Comment ? Avec quel moyen ? Plaque, QR code...)</i>	Le déplacement du monument, de la statue dans un musée <i>(Quelle sera la place dans le musée ? Pourquoi placer ces monuments dans un musée ? Dans quel but ?)</i>	Déshonorer, défigurer le monument <i>(Comment le déshonorer ? En faisant quoi ? Pourquoi ?)</i>
Voiler le monument <i>(Quelle est la durée de ce voilage ? Quel est le matériau utilisé ? Dans quel but voilez-vous le monument ?)</i>	La destruction du monument <i>(Pourquoi faut-il détruire du paysage urbain tout ce qui est controversé ?)</i>	Le vacillement, c'est-à-dire repositionner le monument comme s'il tombait. <i>(En quoi ce choix est une remise en question du monument ?)</i>	Le déboulonnement ou démantèlement <i>(Faut-il remplacer ou pas ?)</i>

Les élèves sont donc appelés à produire et à présenter un diaporama devant la classe, dans lequel ils défendent leur opinion sur le sort à réserver à un monument commémoratif de Léopold II qu'ils doivent au préalable rechercher, décrire et contextualiser. Voici les résultats des réflexions des élèves condensées par leur enseignante :

- Exposé 1 : le déplacement de la statue dans un musée. Trois arguments sont donnés : un monument controversé doit être expliqué au public donc sa place est dans un musée avec des personnes qui sauront expliquer les événements liés à Léopold II ; déplacer la statue pour reconnaître les souffrances des victimes du Congo et ne pas faire de Léopold II un héros dans le paysage public ; ne pas la détruire et seulement la déplacer, car elle représente « les mentalités du passé » ;
- Exposé 2 : l'inaction, avec comme argument, la valeur de la statue qui coûte cher et le respect de l'artiste ;
- Exposé 3 : la destruction du monument. Les deux arguments convoqués sont celui selon lequel Léopold II est une « mauvaise

personne», il ne mérite pas d'être représenté dans la rue et celui selon lequel ce sont des actes «déplacés» envers le peuple congolais.

Les activités préparatoires et les exposés sont manifestement des stratégies intéressantes d'introduction dans la classe des controverses mémorielles concernant les monuments de Léopold II. Ces stratégies sont d'autant plus intéressantes que les élèves sont amenés-es à mobiliser les modes de pensée historique qui, plus qu'une simple discussion de sens commun, favorisent une compréhension intelligible des enjeux d'histoire et de mémoire. C'est précisément le cas lorsque les élèves réfléchissent sur les rapports dominants-dominés entre les Congolais et leurs colonisateurs (Documents 1 et 2), sur l'expérience, les espérances et les actions des protagonistes du passé qui ont choisi de dénoncer la violence de la colonisation et notamment le fait de couper les mains des Congolais-es (Document 3), sur la distinction entre histoire et mémoires en discutant du titre «Réparons l'histoire» (Document 4) et sur la notion de controverse mémorielle à partir du consensus proposé par l'artiste Banksy, qui suggère un monument qui convienne autant à celles et ceux qui veulent déboulonner la statue d'Edward Colston qu'aux personnes qui veulent la garder.

Un autre intérêt qui ressort de ces activités est le rapport à l'histoire et aux mémoires que les élèves semblent développer. D'une part, il y a une dimension émotionnelle qui a été volontairement recherchée par l'enseignante et qui semble avoir fonctionné selon la réflexion a posteriori que cette dernière fait. Elle a d'ailleurs appris les origines congolaises d'une de ses élèves, qui a témoigné des coupures de mains tel que cela a été raconté dans sa famille, ce qui a «accentué» l'effet de la photographie de mains coupées et les émotions des élèves. Dans le même sens, la classe d'histoire étant en Suisse, les élèves ont pu établir des liens avec le contexte du mouvement Black Lives Matter et le sort réservé à la statue de David de Pury à Neuchâtel, ce qui a permis, selon leur enseignante, d'enclencher des échanges autour de représentations mémorielles controversées.



Un missionnaire montrant une des victimes d'atrocités perpétrées au Congo (1890-1910). Auteur inconnu. Droits réservés.

D'autre part, avec leurs mots, les élèves ont pu donner leur opinion éclairée par les activités et leurs propres recherches quant aux débats publics. L'objectif étant davantage de comprendre la raison de la diversité des mémoires à ce sujet, tous les arguments avancés sont ainsi intéressants et à considérer dans une synthèse du travail de classe. Leurs points de vue s'inscrivent dans un spectre large, plus ou moins représentatif des controverses mémorielles sur la question, entre l'inaction, le déplacement et la destruction des monuments.

La deuxième activité essentielle que nous évoquons plus haut est celle du débat en classe. C'est spécifiquement l'option qui a été prise pour les séquences sur les revendications mémorielles autour

des statues de Christophe Colomb. Le choix d'une enseignante de débiter la séquence en amenant les élèves à déconstruire certaines notions controversées autour de l'arrivée de Colomb en Amérique le 12 octobre 1492 est bien connu dans le cadre de l'enseignement de la période dite des grandes découvertes européennes; notamment dans un contexte international avec des élèves originaires d'Amérique. Découvre-t-on ce qui existe déjà? Quels sont les biais dans des termes comme « Indiens » ou « Amérindiens » pour désigner les populations autochtones d'Amérique? Ou encore, pourquoi le 12 octobre n'est-il pas commémoré de la même manière en Espagne et dans les pays d'Amérique latine anciennement colonies espagnoles?

Les élèves sont par exemple appelés à réfléchir à une nouvelle appellation qui viendrait remplacer « La découverte de l'Amérique par Christophe Colomb ». Leurs réponses sont récapitulées dans la figure ci-dessous produite par l'enseignante.

« Exploration importante »
« Début des échanges entre l'Amérique et l'Europe »
« Christophe Colomb et sa rencontre avec l'Amérique »
« L'envahissement de l'Amérique »
« L'ouverture du monde »
« L'exportation de Christophe Colomb pour l'Europe »
« L'aperçu de l'Amérique »
« Colonialisme européen »
« L'arrivée de Christophe Colomb en Amérique »
« Trouvaille européenne »
« L'Europe arrive en Amérique »
« L'Amérique découverte »
« Le colonialisme de l'Amérique »
« L'assaut des Espagnols »
« Le grand voyage de Christophe Colomb »
« Christophe Colomb voyage dans de nouvelles terres »
« Expédition de Christophe Colomb vers l'Amérique »
« La grande rencontre »
« Rencontre entre deux mondes »

Si la majorité des réponses dépassent le seul regard européen en mettant en avant l'idée de rencontre, d'échange ou en évoquant le processus colonial amorcé avec cet événement, on remarquera que d'autres gardent l'idée de « découverte ». Nous n'avons pas la possibilité de savoir si c'est proposé en toute connaissance de cause ou s'il s'agit juste d'une mauvaise compréhension de l'exercice. Néanmoins, des réponses aussi disparates montrent bien que les élèves arrivent à réfléchir à propos de leur propre perception et à suggérer quelque chose qui leur semble personnellement légitime. L'enseignante avoue a posteriori que cela dépasse ses attentes dans la mesure où les élèves peuvent expérimenter la difficulté du consensus en histoire (précisons qu'il s'agit ici plutôt de mémoire). Ils et elles peuvent se demander pourquoi la désignation de cet événement pose un problème et proposer une nouvelle appellation en connaissance de cause.

Par ailleurs, ces réponses sont davantage intéressantes lorsqu'elles sont mises en perspective avec l'activité suivante, consistant à saisir les enjeux dont il est question aujourd'hui à propos des controverses mémorielles autour de la figure de Colomb. Nous sélectionnons ici des extraits d'échange repris a posteriori par l'enseignante de l'autre classe en trois moments, à savoir : le retrait de la statue, son remplacement et son sort final. Nous avons soustrait certaines prises de paroles dans une logique de synthèse.

Extrait 1 : le déboulonnage de la statue de Christophe Colomb à Mexico

- E 1 : Si on enlève le buste, on peut oublier certaines choses qui se sont passées y a longtemps, enfin des choses mauvaises, et du coup le but c'est pas d'effacer l'histoire. Donc si on le laisse, ça permet de se rappeler ce qui a été fait avant, pour ne pas les refaire.
- E 2 : Et aussi ce n'est pas en enlevant le buste qu'on va oublier tout ce qui s'est passé, ses théories racistes. Si on le détruit, c'est comme si on n'assumait pas notre passé. Genève je veux dire...
- E 3 : Ok, mais pourquoi le laisser là? on ne sait même pas ce qu'il a fait! Il faudrait au moins mettre une plaque pour expliquer.

Extrait 2: le remplacement de la statue de Christophe Colomb à Mexico

EF 4: Alors moi, franchement je trouve que c'est une bonne idée de mettre une nouvelle statue, et surtout que ce soit une femme.

EF 4: Mais après je suis pas sûre... franchement si j'avais été la maire, j'aurais juste pas mis de statue et refait un nouveau monument qui ne soit pas une statue, mais pour commémorer toutes les personnes mortes pendant ces temps-là.

ENS: Donc, à la place de mettre une nouvelle statue représentant une personne, proposer quelque chose de plus global, de parler plutôt de l'ensemble des populations concernées?

EF 4: Oui, voilà. Il y a beaucoup de personnes qui sont mortes à cause de ça, donc autant faire un monument commémoratif...

EG 5: Un monument plus global.

EF 3: Ben ça signifie ça! S'ils ont mis une femme indigène, c'est pour représenter les populations en général.

EG 4: Mais en fait, juste, pourquoi une femme?

EG 6: Ouais, pourquoi une femme?

EF 2: Bah à la limite ils auraient dû faire une famille indigène.

Extrait 3: le sort de la statue déboulonnée

EF 4: Moi franchement je l'aurais mise au musée parce que, même si c'est pas une partie de l'histoire qui est très réjouissante, c'est quand même une partie de l'histoire du pays.

EF 3: Mais il faut la casser. On peut la casser en deux, et après on la met de côté. Une moitié au musée...

EG 4: Moi je dis qu'on prend la statue, on l'enlève de son piédestal. Après on la fait fondre, et avec on fait, ben une statue neutre.... Ça peut être un animal qui représente le pays, ou un truc un peu...

EG 7: On la met dans un musée, on explique que Colomb a tué des gens, je sais pas quoi. Mais ça sert à rien de nier, faut expliquer. Si on l'enlève juste, on dirait que le gars il a rien fait de bien quoi.

Globalement, les élèves semblent avoir compris la crise des valeurs qui conduit des militantes de Mexico à vouloir déboulonner la statue de Colomb. Ils et elles sont d'accord que la statue devrait être retirée parce qu'elle ne représente pas les populations locales, mais plutôt le « côté sombre » de l'histoire coloniale ; l'un évoque même que cela aurait dû être fait depuis longtemps. Par ailleurs, si les élèves se positionnent pour le remplacement de la statue par un marqueur plus ancré dans le passé et la culture mexicaine, la discussion tourne à un débat sur le genre quand il s'agit d'ériger la sculpture d'une déesse de la fertilité de la culture précolombienne huastèque. Entre « femme », « famille indigène » et « monument plus global », les élèves s'engagent dans une discussion qui lie les rapports de domination du décolonial à ceux du genre, donnant ainsi du crédit à l'idée d'intersectionnalité, c'est-à-dire le recoupement des différentes formes d'oppression. Enfin, lorsqu'il est question du sort de la statue de Colomb, entre sa destruction (casser ou faire fondre) et sa mise dans un musée, les avis partagés des élèves sont représentatifs de la diversité et de la complexité de ceux du débat public.

On remarque que dans une activité comme dans l'autre, exposé ou débat, les polémiques publiques quant aux mémoires controversées de Léopold II et de Christophe Colomb sont introduites dans les classes. L'enseignement de l'histoire est ainsi incarné dans le temps présent, celui de l'actualité de revendications mémorielles autour de statues liées à l'esclavage et à la colonisation. Certains élèves font preuve d'une grande capacité réflexive, en proposant par exemple l'utilisation du musée comme médium didactique, la reconnaissance de l'histoire comme un récit complexe et nuancé, ou encore la valeur symbolique de la statue huastèque censée remplacer celle de Colomb. Les objectifs ambitieux des enseignantes et le déroulement des séquences témoignent clairement de la possibilité et de l'intérêt d'introduire le fait colonial comme thème sensible dans la classe, dans une logique décoloniale. Les enseignantes s'en disent satisfaites, nonobstant des améliorations d'ordre pédagogique envisagées.

Ces séquences ont fourni aux élèves des connaissances historiques, des compétences en matière de pensée critique et la capacité

de s'engager dans des débats sur des questions sensibles. Les activités comprennent l'analyse des raisons de remettre en question les statues des colonisateurs et esclavagistes, la compréhension de la différence entre l'histoire et la mémoire, l'importance de la temporalité dans les politiques de commémoration et l'examen du contexte mondial du débat sur l'enlèvement des statues. Dans la logique d'un rapport à la vérité en éducation³³, il s'est agi d'enseigner aux élèves des événements historiques controversés et d'encourager la pensée critique et les opinions éclairées.

POUR QUELLE EFFICACITÉ ET QUELLES FINALITÉS ?

L'introduction de sujets aussi sensibles dans la classe n'est, évidemment, pas une panacée. Son efficacité est mitigée et on peut le voir à plusieurs niveaux. Un premier niveau est celui de la difficulté pour les élèves de comprendre des notions dont l'intérêt ne réduit pas pour autant la complexité. La distinction et les imbrications entre histoire et mémoire n'ont pas toujours été comprises. Nos enseignantes en notent les difficultés pour leurs élèves. Pour la séquence sur le Congo par exemple, l'enseignante arrive à la conclusion selon laquelle les élèves ont réfléchi aux interactions entre mémoire et histoire sans verbaliser suffisamment les deux concepts, tout comme ceux de dominés et dominants. De même, pour la séquence sur le « Nouveau Monde », une autre estime, tout en reconnaissant la subjectivité de son propos, que la confusion entre les deux concepts qui persiste dans l'esprit des élèves est due au fait que particulièrement les plus jeunes font preuve d'un « grand conservatisme », dans le sens où ils semblent figer certains principes et valeurs, questionnant ainsi difficilement les « choses qui leur sont familières et coutumières ».

L'idée de « grand conservatisme » évoquée par cette enseignante se retrouve chez une autre qui évoque une permanence de « représentations usuelles » ancrées sur le ressenti et le quotidien que certaines élèves peinent à dépasser. Ceci n'est cependant pas contraire à l'apprentissage puisqu'il ne s'agit pas d'être prescriptif, mais de

33. Heimberg, Meboma et Panagiotounakos, 2022.

donner aux élèves à comprendre le caractère sensible du fait colonial par l'examen de la diversité et la complexité des points de vue et des enjeux de mémoires. Les élèves peuvent adhérer ou non, le but étant qu'ils le fassent de manière autonome et en toute connaissance de cause.

Ce point de vue sur l'autonomie des élèves révèle un autre écueil plus grand, celui de la tension entre dogmatisme et relativisme. Dans le premier cas, si la décolonialité a pour but de questionner les rapports de domination, il ne s'agit pas de transformer les dominés en de nouveaux dominants. Par exemple, lorsque les élèves du troisième groupe d'exposé disent que « Léopold II ne doit donc pas être honoré et toute trace doit être détruite », ils semblent privilégier, à juste titre, la souffrance des victimes de la colonisation belge pour questionner la dimension symbolique et axiologique des statues de Léopold II. Cependant, il s'agit aussi de les sensibiliser à ce que la destruction de toute représentation de Léopold II aujourd'hui n'est pas la solution en termes d'inclusion et de diversité. Cela revient à remplacer radicalement une mémoire considérée comme hégémonique par des mémoires invisibilisées qui peuvent devenir à leur tour hégémonique. C'est précisément l'argument évoqué par les détracteurs des savoirs décoloniaux, celui d'un changement dogmatique des rapports de domination. Pourtant, tel que le présente bien le rapport sur la décolonisation de l'espace public bruxellois, la décolonialité ne nie pas l'existence de relation de pouvoir. Au contraire, elle les reconnaît, les identifie pour les mettre en équilibre. Elle vise « au remplacement de la matrice de pouvoir colonial par un projet d'égalité radicale »³⁴.

Dans le deuxième cas, la décolonialité ne consiste pas non plus à relativiser l'histoire, notamment lorsqu'il est question d'atteintes à des droits humains par ceux et celles dont les statues sont controversées aujourd'hui. On peut retrouver cet aspect dans les propos d'élèves suivants : « Mais c'est pas comme si on faisait une statue d'Hitler aujourd'hui. Moi je trouve que si elles ont plus de cent, deux cents ans, ça devrait plus vraiment faire débat. C'est là, c'est là. » ; « de toute façon franchement faudrait arrêter avec les statues. »

34. Région de Bruxelles-Capitale, 2022, p. 51.

Les élèves pourraient être sensibilisé-es à ce que l'inaction, soulignée notamment par le deuxième groupe d'exposés sur le sort des statues de Léopold II, ne doit pas être justifiée par le relativisme des souffrances des populations colonisées; lesquelles expliquent les revendications contre les marqueurs mémoriels aujourd'hui. Pour encore citer le rapport sur la décolonisation de l'espace public bruxellois, la décolonialité vise, entre autres, une « reconnaissance du caractère violent et raciste de la domination de Léopold II et de la Belgique sur le Congo [ainsi qu'une] reconnaissance de la légitimité des contestations des mémoriaux et monuments coloniaux »³⁵.

Une autre limite bien connue des enseignant-es qui adoptent la posture d'introduire le caractère sensible du fait colonial dans la classe est ce qu'on peut appeler une dérive émotionnelle, lorsque les élèves demeurent plongés dans l'émotion au point où il devient difficile de les « ramener » à des arguments plus scientifiques. Dans le cas du document sur les mains coupées des Congolais-es, l'enseignante dit avoir « laissé les élèves “évacuer” leurs émotions [et que malgré] les sentiments que ces photographies pouvaient engendrer, il fallait en tant “que historiens en herbe” prendre du recul ». Néanmoins, c'est toujours un couteau à double tranchant, car, tantôt non maîtrisé, tantôt chronophage.

En fin de compte, soyons clairs quant aux potentielles dérives et limites évoquées: les écueils qu'elles constituent ne sauraient remettre en cause l'intérêt d'introduire le thème sensible du fait colonial dans la classe. Dans l'idéal, amener les élèves à exercer les modes de pensée de l'histoire en classe consiste justement à construire les garde-fous nécessaires à l'apprentissage des élèves, avec bien entendu toute la difficulté que cela implique. Par ailleurs, en dépit des limites évoquées, on retrouve, dans ces trois séquences, les finalités que nous estimons essentielles pour que l'histoire scolaire joue le rôle qui est le sien aujourd'hui.

Décoloniser l'histoire scolaire s'impose donc manifestement dans un monde globalisé, un monde où, du fait de migrations et de rencontre de l'autre, enseigner Christophe Colomb ou Léopold II se fait dans des classes culturellement diversifiées, des classes où les

35. *Ibid.*, p. 52.

élèves d'origines diverses déterminent un creuset de valeurs, d'expériences, de mémoires. La classe d'histoire ne saurait être désincarnée de cette réalité, notamment aujourd'hui, lorsque l'actualité de déboulonnement des statues des années 2020 est aussi connue et expérimentée par les élèves. Elle doit, dans une logique inclusive, permettre la rencontre de l'autre, qui est au cœur de la démarche historique³⁶.

Cependant, décoloniser l'histoire scolaire ne consiste pas uniquement à introduire des contenus sur l'autre dans les programmes scolaires et les cours. Si le regard posé sur ces contenus demeure ethnocentrique et notamment eurocentrique, il n'y a pas de décolonialité. Le savoir scolaire peut, idéalement, avoir une charge décoloniale si l'on amène les élèves à construire leur intelligibilité en leur donnant à comprendre la pluralité des points de vue des parties prenantes, en problématisant les mémoires dominantes, en mettant en lumière celles qui sont invisibilisées, et en évitant au mieux les écueils que sont le relativisme et le renversement du rapport de domination.

Pour un thème d'histoire suffisamment stabilisé comme la colonisation du Congo, propriété privée de Léopold II, ou la colonisation espagnole en Amérique au XVI^e siècle, les mémoires diffèrent et évoluent dans le temps. Il existe une tension entre le renouvellement du travail de mémoire et la préservation des politiques mémorielles antérieures. D'où l'intérêt du débat en classe portant sur le traitement des monuments qui ne correspondraient plus aux valeurs partagées, ainsi que sur la pertinence des solutions adoptées par les autorités et les actions alternatives. L'enseignement de l'histoire est dans ce cas considéré comme un moyen d'acquérir des connaissances et une compréhension du monde, en mettant l'accent sur la citoyenneté et l'esprit critique et en incitant les élèves à construire du sens à travers l'étude de questions socialement pertinentes.

36. Lautier, 2005.

3. DE LA RUE AU MUSÉE: PASSÉ, PRÉSENT ET FUTUR DES STATUES

FEDERICO DOTTI

Représentations d'événements et de personnages, les statues constituent un genre de commémoration, une figuration matérielle du passé dans le présent. Érigées au milieu de places et de parcs ou aux abords des rues, œuvres d'architecture et sculptures installées sur un piédestal, elles répondent aux logiques communicationnelles propres aux médias, doublées par une composante testimoniale et référentielle. La monumentalité symbolise l'expression tangible, publique et sociale du patrimoine historico-mémoriel. Comme le souligne Reinhart Koselleck, « les monuments aux morts » incarnent des « lieux de fondation de l'identité des survivants »¹, célébrant des mémoires qui se retrouvent parfois exposées à des formes d'instrumentalisation. Stratifications, sédimentations, effacements et récupérations témoignent de l'historicité de la mémoire collective.

Même lorsqu'elle se réfère à un événement ayant produit une rupture (comme une révolution), la statue représente un élément du panorama social et politique qui engendre une forme de continuité entre le passé qu'elle commémore, le présent dans lequel le discours célébratoire se déploie et une certaine vision du futur. Rétrospection et prospection caractérisent ainsi la monumentalité². À cet égard, à la merci des fluctuations et rebondissements, la valeur attribuée au passé est en mutation constante. Sa consécration au travers du monument convoque au sein de l'espace public des dimensions sociales et collectives

1. Koselleck, 2011, p. 177.

2. Divorine, 1986.

de la mémoire, interpellant les passant-es sur le plan identitaire dans une tension entre valorisation et oubli³. Dès lors, dans un présent en constante redéfinition et face au regard que l'actualité pose sans cesse sur le passé, il y a lieu de se demander *quel bruit ferons-nous*⁴ ?

Or, quand une statue devient gênante face aux enjeux du présent, puisqu'elle figure une personne du passé dont les échos grincent et résonnent par dissonance avec les mélodies contemporaines, et sur laquelle l'on souhaite intervenir, plusieurs solutions concrètes s'offrent aux autorités. Si le simple déboulonnage et le retrait ou la pose de plaques explicatives paraissent ne pas suffire pour répondre aux enjeux politiques que soulèvent ces marqueurs mémoriels, l'espace muséal peut représenter une possible destination. Mais quel rôle peut jouer le musée en tant qu'institution ? Quelles réponses peut-il offrir aux débats qui gravitent autour des statues et monuments aujourd'hui controversés ? L'institution muséale peut-elle contribuer à la décolonisation des rues alors qu'elle se trouve elle-même secouée par des critiques relatives à la gestion de certaines collections héritées de l'époque coloniale ?

Investies d'une mission de transmissions de savoirs, institution scolaire et institution muséale possèdent des caractéristiques spécifiques, mais présentent des points de rencontre. L'une est conçue et s'adresse spécifiquement aux jeunes dans un cadre formel, l'autre propose un dispositif d'éducation non formelle et réserve une attention toute particulière aux publics scolaires. Depuis deux siècles, l'école et le musée, tout comme les cérémonies commémoratives, les monuments historiques ou encore le choix des noms des rues, font partie de toute une panoplie d'instruments ayant permis à l'État de s'emparer de la mémoire collective, de la modeler et de la transmettre. Cette imbrication donne forme à une politique de mémoire dont les jeunes générations représentent la cible privilégiée⁵. À cet égard, que pensent les élèves de la mise au musée des statues controversées ?

3. Villeneuve, Neville et Dionne, 1999.

4. Farge, 2005.

5. Gensburger et Lefranc, 2017.

MUSÉIFICATION DES STATUES: LE DÉBAT S'INVITE EN CLASSE

Nous reprenons ici l'un des travaux réalisés par les enseignant-es en formation, dans le cadre de notre séminaire de recherche en didactique de l'histoire ⁶. Ils offrent l'occasion d'une plongée dans la réalité d'un enseignement en lien avec l'actualité qui se penche sur des sujets sensibles, afin d'outiller les élèves et de contribuer à leur compréhension du monde qui les entoure. L'extrait ci-dessous reprend une partie du débat venant clore l'activité portant sur le buste de la figure controversée de Carl Vogt. Ce dernier, qui trônait devant le bâtiment universitaire des Bastions depuis 1899, a été retiré en octobre 2022 au cours des travaux de rénovation qui dureront jusqu'en 2027. À l'instar d'autres hommages rendus à ce personnage, son sort s'inscrit dans un processus de réflexion lancé par la Ville de Genève en 2020 ⁷.

Réalisée dans une classe de 10^e du Cycle d'orientation (13-14 ans), la séquence élaborée par l'enseignante présente des éléments biographiques concernant Carl Vogt, l'essor du racisme scientifique au XIX^e siècle et quelques exemples d'héritages racistes, esclavagistes et coloniaux dans l'espace public ayant défrayé l'actualité. Elle s'appuie sur la gamme des neuf actions possibles proposées par le rapport de Mohamed M. Mohamedou et Davide Rodogno, dont le déplacement de la statue à l'intérieur d'un musée ou d'un parc intervient en quatrième position. D'après les auteurs, cet acte, qui doit être accompagné par un travail de contextualisation, règle la question de la visibilité du caractère insultant de l'objet ⁸. Ces élèves devaient ensuite préparer des exposés, en défendant une position que l'enseignante leur avait attribuée. En identifiant la pluralité de points de vue dans une controverse, en argumentant face à un enjeu de société et en proposant des solutions concrètes, le débat permet de travailler le deuxième objectif de la séquence qui relève de la dimension citoyenne de l'éducation, le premier portant sur la distinction histoire et mémoire.

6. Voir l'introduction de l'ouvrage.

7. En ligne: [<https://www.geneve.ch/fr/document/panneau-info-chantier-buste-carl-vogt-2023-ville-geneve>].

8. Mohamedou et Rodogno, 2022.

- E 1 : Mais... le mettre dans un musée, ça va lui donner une sorte de valeur...
- E 2 : Oui, mais il a de la valeur!
- E 1 : Oui, mais il a quand même fait des trucs mal et les gens qui iront voir ce musée ils se diront « pourquoi il est là alors qu'il a fait tous ces trucs mal ».
- E 2 : Ouais, mais c'est pour ça qu'on va mettre toutes ses découvertes, mais aussi tout ce qu'il a fait de mal aussi.
- E 1 : Ouais enfin, tu vas plutôt cacher la réalité en mettant toutes les belles choses...
- E 2 : Non, on va mettre tout ce qu'il a fait de mal et tout ce qu'il a fait de bien...

Lorsque le débat s'engage sur la possibilité de déplacer le buste de Carl Vogt dans un musée, les élèves interrogent la différence de statut et de fonction entre l'espace public et l'institution muséale. Un dialogue s'installe entre deux élèves aux idées contraires. Opposé à cette proposition, l'élève 1 identifie dans le musée un processus de célébration et de valorisation de l'individu s'apparentant à celui du piédestal. En revanche, l'élève 2 souligne la valeur historique du personnage et du buste qui le représente, attribuant au musée la capacité de contextualiser et d'expliquer les actions d'un individu à l'héritage très critiqué. Fervent partisan de la démocratie et des libertés individuelles, Carl Vogt œuvre en faveur de l'ouverture de l'université aux femmes. En parallèle, comme beaucoup d'autres personnes à cette époque, il défend et contribue à diffuser des théories de hiérarchisation de la population en termes de race et de classe. La dimension pédagogique de l'institution muséale ouvre un espace de médiation qui dépasse une vision manichéenne du personnage et de l'œuvre commémorative qui lui fut destinée, permettant d'embrasser les différentes nuances et problématiques qui se dégagent d'une approche plus complexe à la fois de nature mémorielle et historique.

- E 1 : Attends, laisse-moi parler. Le mettre dans un musée ça montre trop en fait.
- E 3 : Le mettre dans un musée ça... il a quand même une importance historique. Si tu regardes, des personnages

célèbres genevois y en a pas. Mais le mettre dans un musée, c'est pas vraiment l'exposer, vu qu'on va mettre tous les faits de sa vie.

E 4: Ouais, mais tu l'exposes! Du coup si y a des gens de couleur qui viennent se plaindre, tu fais quoi?

E 3: Tu peux pas vraiment te plaindre vu que c'est un musée, c'est un contexte historique.

E 2: C'est pas comme si tu leur imposais. Tu peux aller et ensuite te faire ton avis.

ENS: Quelle est la différence entre le fait qu'il soit dans la rue ou dans un musée?

E 5: Y en a qui peuvent se sentir offensés, alors que dans un musée non.

ENS: Pourquoi?

E 6: Parce que dans la rue les gens n'ont pas le choix de le voir ou pas. En fait, dans un musée...

E 7: Dans la rue, on accepte que tu l'exposes.

ENS: C'est qui ce «tu»?

E 7: Ben la Ville de Genève.

ENS: Donc...?

E 7: Ben c'est comme si on le célébrait. Dans le sens, c'est un peu comme si c'était un héros genevois. T'as pas le choix d'être pour ou contre, enfin t'as le choix de le regarder ou pas, mais bon, c'est comme ça...

Le débat se poursuit et d'autres élèves se joignent à la discussion. Alors que l'élève 4 est d'accord avec l'élève 1 et ne conçoit pas de réelle distinction entre le musée et l'espace public, l'élève 3 rejoint la position de l'élève 2. L'enseignante relance alors par une question portant directement sur cette différence de statut. La dimension de la réception du monument et de sa fonction émergent des propos des élèves 5, 6 et 7 qui prennent la parole. En tant que réceptacle d'expressions historiques et mémorielles du passé, le contexte muséal permet de dépasser la portée patrimoniale et célébratoire qu'exprime ce buste lorsqu'il se trouve dans l'espace public. Inscrite dans ce nouveau contexte, la dimension offensante de la statue est modifiée, grâce à une contextualisation

historique qui la montre sous une nouvelle lumière et qui permet de questionner la pluralité des rapports de domination qui traversent les ensembles sociaux. Ceci ne signifie nullement que l'émotion des visiteurs et visiteuses se trouve balayée par l'acte de muséification. Au contraire, elle demeure un levier favorisant une forme d'interaction avec la narration, qui est proposée dans le cadre d'une activité culturelle visant l'éveil d'une réflexion et d'un dialogue entre points de vue différents. Visiter un musée implique une part active dans le rapport à l'objet observé et dans la démarche de découverte, qui modifie à la fois la mise en visibilité de la statue, mais aussi l'héritage qu'elle évoque. Le caractère insultant de la statue est maîtrisé et le passé auquel elle est associée n'est pas effacé, il devient objet d'un travail d'histoire.

Ces différents éléments font écho aux interactions d'une deuxième classe de 10^e du Cycle d'orientation s'étant penchée sur une autre statue très médiatisée et controversée en Suisse romande, celle de David de Pury à Neuchâtel. Pour rappel, ce dernier lègue une grande partie de sa fortune à sa ville natale, raison pour laquelle les autorités reconnaissent publiquement son rôle de bienfaiteur et, en 1855, lui érigent un monument. Cependant, sa richesse s'accompagne d'un autre héritage, liée à sa participation à la traite négrière et à d'autres formes de commerce impliquant l'esclavage. Afin de répondre à deux pétitions concernant cette personnalité neuchâteloise et la place de sa statue dans l'espace public, en 2021, les autorités de la ville prennent différentes mesures vouées à questionner ce passé et ses legs.

À travers sa séquence, l'enseignante souhaite amener les élèves à interroger la dimension mémorielle de David de Pury à partir de son histoire et des contestations liées à son monument. Après avoir fourni des éléments biographiques concernant le personnage et ses liens avec la ville, les élèves répondent à des questions sur l'action militante lors de laquelle la statue a été maculée de rouge et sur les motivations ayant entraîné cet acte. S'ensuit un débat que l'enseignante choisit de nourrir en proposant un résumé des solutions institutionnelles dont il est fait état dans l'étude de Mohamed M. Mohamedou et Davide Rodogno citée plus haut.

- E 1 : Peut-être que dans un parc public, c'est pas l'endroit le plus adapté, peut-être qu'un musée ce serait mieux.
- ENS : Pourquoi un musée ?
- E 1 : Dans un musée, tu sais que tu vas voir des gens et des représentations de personnes qui n'ont pas forcément fait des choses bien, mais c'est de l'histoire et on peut pas supprimer l'histoire.
- E 2 : Je pense que c'est quand même bien de la mettre dans un musée parce qu'on fait le choix d'aller voir cette statue, et en même temps c'est pas plus mal, parce qu'on l'enlève de l'endroit public, mais ça veut pas dire qu'on reconnaît pas le tort qu'il a fait. Pour moi c'est mieux, justement, si on a le choix d'aller la voir. C'est comme les instruments de torture au musée, on a le choix d'aller les voir ou pas.
- E 3 : Il ne faudrait pas la mettre dans un musée, parce que ce serait mettre sous le tapis... enfin, c'était pas bien, mais tu dois aller voir de toi-même que c'était pas bien.
- ENS : Oui, c'est ta responsabilité personnelle en tant qu'individu d'aller voir qu'il a fait des choses pas bien.

Lors des échanges, l'élève 1 et l'élève 2 évoquent le déplacement de la statue au sein du musée. Ici, la distinction entre espace public et espace muséal porte en premier lieu sur la question de la visibilité de la statue. Selon leurs propos, l'institution muséale serait à même d'absorber les épisodes douloureux du passé et de les restituer aux visiteurs et visiteuses. Un troisième élève conçoit cette démarche comme un processus d'invisibilisation. Cependant, leurs opinions paraissent finalement quelque peu convergentes. Ôtée du sol public, la statue demeure dès lors dans un espace que l'on choisit d'aller visiter, la confrontation avec elle n'est plus imposée. Ces interactions mettent en lumière un autre aspect de l'institution muséale : la dimension archivistique et de conservation. Dans cet échange aux visions variées et parfois contraires, le recours à la muséification représente une alternative à la destruction de la statue et s'oppose à une forme d'occultation et de dissimulation des ombres du passé, contribuant à leur mise en visibilité par une démarche historique.

Outre la portée mémorielle des monuments et des enjeux actuels qui les entourent, les opinions qui émergent lors de ces débats dépendent de la fonction sociale attribuée au musée et à ses finalités, ainsi qu'à la familiarité que les élèves entretiennent avec cette institution, avec le fonctionnement du dispositif expositionnel et le déroulement d'une visite, qu'elle soit libre ou guidée. De fait, visiter une exposition implique un travail d'apprentissage des codes spécifiques à ce média et au discours muséographique, dont l'appréhension relève d'un travail d'interprétation des langages et des modalités narratives qui le façonnent et qui interagissent avec les contenus et savoirs mis en scène. Fruit de nombreux choix arbitraires, une exposition se prête à plusieurs niveaux de lecture que l'on peut identifier et déconstruire avec plus ou moins d'aisance selon la complexité de la thématique traitée et de la narration élaborée.

LE MUSÉE : UN ACTEUR SOCIAL

Le musée est un lieu qui caractérise les civilisations modernes. Sa naissance et son existence sont intrinsèquement liées au phénomène de la collection et de l'exposition : le recueil d'un ensemble d'objets que l'on considère dignes d'être préservés, auxquels on attribue une valeur par-delà leur valeur marchande, qui se trouvent dès lors sortis du circuit économique pour être préservés de l'engrenage destructeur du temps et des aléas de la vie, mis en scène au sein d'un lieu clos conçu à cet effet pour être exposés à un public. Alors que l'acte de collectionner puise ses racines dans un temps lointain, accompagnant les sociétés humaines dès ses aurores, le musée, en tant qu'institution publique et ne participant à aucun culte religieux, est un espace relativement récent. Il est né à Rome à la fin du XV^e siècle, mais c'est au XIX^e qu'il connaît son âge d'or dans les pays d'Europe occidentale. Or, comme l'écrit Krzysztof Pomian, « le musée est un lieu bien étrange. Mais cette étrangeté, nous ne la percevons plus. »⁹

D'après Michel Foucault, le musée fait partie des *espaces autres* qu'il qualifie d'*hétérotopies*. Ces dernières consistent en emplacements concrets capables d'abriter tant le tangible que l'imaginaire

9. Pomian, 2020, p. 9.

et de prendre en gestion des éléments pouvant créer des tensions concernant la vie en collectivité. Sous des formes variées, l'organisation de ces *contre*-espaces contribue à la création de sortes d'utopies situées qui peuvent parfois répondre, comme dans le cas de l'institution muséale, à une logique de découpage du temps, à son accumulation à l'infini. Le musée combine ainsi une dimension spatiale (topos) à une dimension temporelle (chronos) et s'apparente à une *hétérochronie*: un endroit qui répond à une volonté d'archivage, au désir de déposer la totalité du temps dans un lieu préposé, générant un espace qui se placerait lui-même hors du temps¹⁰.

L'institution muséale est tributaire des objets auxquels on assigne une sorte d'existence *transhistorique* et *supra-temporelle*. En tant qu'intermédiaires, vestiges du passé, émanations d'un temps révolu, les objets s'expriment grâce à un travail de réactualisation et de mise en scène. Plus qu'un lieu de mémoire, le musée est un lieu de cohésion. Dispositif socioculturel voué à préserver une forme de permanence même face aux moments d'éclatement, il célèbre la transmission des expériences humaines. Sa mission de conservation, son ancrage dans l'actualité et son orientation vers l'avenir contribuent à tisser des liens et à créer des points de convergence entre passé, présent et futur¹¹.

Or, dès la fin du XVIII^e siècle, cette institution a été modelée par un régime identitaire (depuis quelque temps remis en question) destiné à la glorification d'une vision eurocentrée et hétérosexiste du monde. C'est une stratégie de domination qui contribue à la création, à la justification et à la persistance d'inégalités structurelles et, en tant que narration adressée à un public, la mise en scène de l'autre qui prend forme en son sein répond aux mêmes logiques de présentation et de discrimination. Formées par des pratiques de pillages, de déprédations et de vols systématiques, les collections muséales modernes relèvent de ce phénomène. En raison de sa fonction et des missions qui lui sont confiées, l'espace muséal ne peut ainsi se parer d'aucune aura de neutralité¹².

10. Foucault, 2009.

11. Pomian, 2020.

12. Nachtergaele, 2023.

De la seconde moitié du XIX^e siècle au début de la Première Guerre mondiale, les musées se multiplient et les métropoles d'Europe occidentale arborent des nouveaux bâtiments édifiés pour répondre aux exigences de ces institutions. La ramification des espaces muséaux s'inscrit dans le développement économique, culturel et social du continent. Commerces, acquisitions, dons, organisation de fouilles, expéditions archéologiques et anthropologiques, explorations de contrées et de sociétés lointaines, avec le développement du nombre des institutions muséales on assiste au développement et à l'enrichissement des collections comme jamais auparavant. Ainsi, c'est dans le sillage des migrations et des phénomènes de colonisation que les musées d'anthropologie, d'ethnologie et d'ethnographie se détachent du tronc commun du musée d'histoire pour définir ensuite des subdivisions spécifiques ultérieures. Le goût pour l'exotique et les curiosités historiques qui paraissent guider cette soif de connaissance et de découverte d'une forme d'altérité constituent essentiellement une toile de fond qui permet de glorifier et de célébrer la vocation civilisatrice des explorateurs, militaires et missionnaires qui, avec courage, dévouement et intrépidité, font face à des populations aux us et coutumes jugés arriérés, cruels et primitifs¹³.

Cependant, le panorama muséal est hétérogène, traversé par un mouvement de renouvellement et de création de nouvelles institutions. Cette évolution relève d'un cheminement en phase avec la société au sein de laquelle les espaces muséaux, à l'instar d'autres institutions, trouvent leur place. Dès lors, la démocratisation de la discipline historique induit une démocratisation des musées d'histoire et des lieux de mémoire. Ainsi, c'est dans une panoplie d'approches et de thématiques qui valorisent la créativité humaine, son inventivité et son développement, qu'à partir de la seconde moitié du XX^e siècle, les victimes des atrocités ayant scandé le passé récent font leur entrée au musée. C'est un mouvement de libération des mémoires jusque-là étouffées. Des vainqueurs, les projecteurs se déplacent vers les vaincus. Une histoire d'en haut cède la place à une histoire d'en bas, soustrayant au silence les souvenirs

13. Pomian, 2022.

douloureux. Ce changement de paradigme, assurément opportun, risque en revanche de s'accompagner d'une forme de victimisation de l'autre: «Tout se passe comme si nous étions en train de passer d'un musée glorificateur à un musée accusatoire, d'un musée chargé de susciter l'admiration à un musée appeler à éveiller la compassion.»¹⁴

Cette forme de commémoration centrée sur les victimes se fonde sur l'utilisation de la dimension émotionnelle en tant que levier permettant de susciter une forme d'identification à l'autre via la souffrance et la compassion. Souhaitant prescrire des représentations et des attitudes dans un but de cohésion sociale et de tolérance, la figure de la victime est dès lors érigée en tant que référence morale¹⁵. Nombreuses sont les expositions historiques qui, à partir d'un déroulement linéaire des événements, mettent en scène des récits très orientés et univoques, ne laissant guère de marge de manœuvre intellectuelle au public. Éveiller une forme d'empathie auprès des visiteurs et visiteuses s'avère une manière de favoriser l'appropriation du discours muséographique. Mais une dramatisation de la narration qui surjoue une forme de pathos prive le public de toute démarche réflexive, troublant le processus de mise à distance et de traitement de l'information qui se trouve dès lors suffoqué par le poids des émotions¹⁶.

Travaillée par des demandes sociales qui produisent des injonctions plus ou moins explicites, l'histoire est politisée dans ses usages. Elle peut contribuer à une forme d'émancipation ou, à l'opposé, se borner à vouloir faire tirer des leçons du passé. La fonction sociale du musée dépend des finalités dont celui-ci est investi, de sa gouvernance et de son organisation. Repères signifiants pour la population, vecteurs d'imaginaires collectifs qu'ils contribuent à modeler, les musées se trouvent aujourd'hui dans l'incertitude, en quête de nouveaux fondements. La refonte de l'institution muséale constitue une démarche complexe à l'image des difficultés que suscite une manière commune de la définir. À la suite des controverses suscitées par l'ébauche de définition proposée par l'International

14. Pomian, 2013, p. 57.

15. Gensburger et Lefranc, 2017.

16. Heimberg, 2013.

Council of Museums (ICOM) en 2019 à Kyoto, une définition remaniée a finalement été adoptée en 2023 à Prague¹⁷. La formule approuvée paraît dès lors plus prudente, moins engageante et incisive :

ICOM 2019

« Les musées sont des lieux de démocratisation inclusifs et polyphoniques, dédiés au dialogue critique sur les passés et les futurs. Reconnaisant et abordant les conflits et les défis du présent, ils sont les dépositaires d'artefacts et de spécimens pour la société. Ils sauvegardent des mémoires diverses pour les générations futures et garantissent l'égalité des droits et l'égalité d'accès au patrimoine pour tous les peuples.

Les musées n'ont pas de but lucratif. Ils sont participatifs et transparents, et travaillent en collaboration active avec et pour diverses communautés afin de collecter, préserver, étudier, interpréter, exposer, et améliorer les compréhensions du monde, dans le but de contribuer à la dignité humaine et à la justice sociale, à l'égalité mondiale et au bien-être planétaire. »¹⁸

ICOM 2023

« Un musée est une institution permanente, à but non lucratif et au service de la société, qui se consacre à la recherche, la collecte, la conservation, l'interprétation et l'exposition du patrimoine matériel et immatériel. Ouvert au public, accessible et inclusif, il encourage la diversité et la durabilité. Les musées opèrent et communiquent de manière éthique et professionnelle, avec la participation de diverses communautés. Ils offrent à leurs publics des expériences variées d'éducation, de divertissement, de réflexion et de partage de connaissances. »¹⁹

17. Davallon et Poulot, 2023.

18. En ligne : [<https://icom.museum/fr/news/licom-annonce-la-definition-alternative-du-musee-qui-sera-soumise-a-un-vote/>].

19. En ligne : [https://icom.museum/wp-content/uploads/2022/07/FR_EGA2022_Museum-Definition_WDoc_Final-2.pdf].

Les attentes de la société vis-à-vis des musées, liées aux enjeux mémoriels qui secouent l'héritage matériel et patrimonial des passés amers, sont multiples. Miroirs et vitrines des sociétés dans lesquelles ils s'inscrivent, les espaces muséaux n'échappent pas aux conflictualités politiques et sociales qui sillonnent la contemporanéité. En particulier, la réflexion quant à la provenance des collections, aux conditions de leur acquisition et aux discours élaborés à partir des différents objets conservés projette une ombre sur l'identité de cette institution et sur son passé. Le musée est *contaminé*²⁰. Mises au jour, les critiques qui l'affectent jettent les fondements pour une réorganisation structurelle de l'institution. Emblème des changements en cours, les musées d'ethnographie sont en voie de disparition, préférant se rebaptiser pour s'éloigner d'une science sociale née dans le berceau de la colonisation. Or, le musée existe à l'intérieur du monde social qui lui a donné naissance. Ainsi, la décolonisation du patrimoine dépasse les frontières de l'espace muséal et ne peut avoir lieu que dans une société décolonisée²¹. Mais le musée n'est pas uniquement un représentant de la collectivité, il est également un acteur social et a un rôle à jouer.

La décolonisation de l'institution muséale figure en tête des objectifs du Musée d'ethnographie de Genève (MEG) tels qu'ils sont énoncés dans le plan stratégique 2020-2024 et qui définit ses lignes directrices et ses activités. La question de la restitution des biens et des restes humains, remise au goût du jour par le rapport Sarr-Savoy en 2018²², n'est qu'une facette d'un processus beaucoup plus vaste dans lequel ce musée s'est engagé et ne constitue d'ailleurs pas sa pierre angulaire. Pour le MEG, il s'agit de partir des collections afin de se pencher sur les conditions de leur acquisition, de scruter le contexte socio-historique de la période coloniale et d'interroger par la même occasion les pratiques muséales passées et actuelles. L'objet est transformé en un levier de questionnement du fait colonial. Dès lors, le discours muséographique s'ouvre à une pluralité de voix et démultiplie les perspectives, en injectant singularités et subjectivités au sein de sa narration. Héritiers et héritières

20. Keller, 2021.

21. Vergès, 2023.

22. Sarr et Savoy, 2018.

des peuples ayant connu la colonisation sont convoqué-es lors de la production du contenu des expositions et l'institution s'engage, entre autres, à établir et renforcer des liens de collaboration et de confiance avec les communautés et populations sources à l'origine des collections. En prenant en considération l'évolution des attentes des publics et leurs motivations, ce musée souhaite proposer des activités culturelles capables d'ébranler les préjugés et les représentations qui nous habitent ²³.

Ainsi, la nouvelle exposition intitulée « Mémoires. Genève dans le monde colonial » :

Invite de nombreux et nombreuses partenaires à sonder notre histoire commune, à redéfinir le statut des collections ethnographiques et à inventer leurs futurs. Son parcours questionne le rôle du MEG au cœur du passé colonial global tout comme sa responsabilité culturelle et sociale dans une société où les discriminations et le racisme se font écho. Cette exposition est conçue comme un état des lieux des questions (dé)coloniales au musée. ²⁴

Alors que la rue et l'espace muséal n'ont pas le même statut, cette reconfiguration du musée germe des mêmes entrailles qui exhortent à repenser la dimension matérielle de la mémoire dans l'espace public pour qu'elle soit en adéquation avec les valeurs contemporaines, offrant un terrain commun et propice à l'émergence d'une réflexion critique tant sur le passé que sur le présent. Interroger les collections revient à interroger une certaine vision du monde avec ses croyances et ses stéréotypes, ainsi que leur prégnance dans l'imaginaire collectif d'une époque. Par ses propriétés le musée peut contribuer à l'investigation des cases noires de l'histoire et des événements occultés du passé, en les embrassant dans toute leur complexité. En tant que passeur d'histoire, il peut fournir des repères pour décrypter le quotidien et encourager une meilleure compréhension du monde, en intégrant à son discours des récits porteurs de points de vue jusque-là minorisés et marginalisés.

23. MEG, 2019.

24. En ligne : [<https://www.meg.ch/fr/expositions/memoires>].

LA STATUE DANS L'UNIVERS MUSÉAL : DE MARQUEUR MÉMORIEL À OBJET TÉMOIN

Dans le contexte actuel, les expositions ayant trait aux sujets sensibles et difficiles, aux passés douloureux et controversés, s'accroissent en nombre. Génocides, colonialisme, racisme ou encore l'histoire des prisons s'avèrent des thématiques récurrentes²⁵. Promouvant une approche critique et problématisée, la culture matérielle des événements sombres du passé paraît ainsi aujourd'hui trouver davantage de place au sein du riche éventail muséal. Une telle démarche se bâtit autour d'une posture de questionnement, de conflictualité et de provocation qui investit et transforme l'exposition en un dispositif pluriel de discussion et de débat, conférant au public une part importante dans l'activité d'interprétation. Traiter des ombres de l'histoire de l'humanité revient à interroger le poids du passé dans le présent et permet d'utiliser une forme de pensée critique qui embrasse passé, présent et futur²⁶.

Le discours muséographique abandonne dès lors une démarche prescriptive et s'ouvre à la confrontation avec le processus de production des savoirs. Cependant, une telle approche demeure encore minoritaire et peu d'expositions font débattre, évacuant les préoccupations contemporaines ou abordant des sujets controversés de manière désamorcée. Or, la dimension polémique est un pilier d'une société démocratique. De fait, « toute la différence réside alors entre les expériences favorisant la connivence et la complaisance et celles qui demandent au visiteur de s'arracher de son confort pour plonger au sein d'une expérience qui peut s'avérer difficile »²⁷.

Cette ouverture de l'espace muséal lui confère la possibilité de jouer un rôle complémentaire et majeur en réceptionnant les marqueurs mémoriels symbolisant des formes d'oppression et de domination aujourd'hui contestés. Il s'agit de proposer un cadre à l'intérieur duquel visiteurs et visiteuses puissent poursuivre les réflexions commencées lors des contestations.

25. Bonnel et Simon, 2007.

26. Witcomb, 2020.

27. Chaumier, 2018, p. 53.

Le monument – conservant peut-être les marques de peinture et autres signes de protestation, afin de mettre en exergue son historicité et d'expliquer par la même occasion les conditions du processus de muséification – est transformé en un levier structurant un dialogue constructif et pluriel qui offre l'occasion de continuer d'examiner le passé, en lui portant un regard nuancé. C'est une manière de recadrer le message véhiculé par la statue.

Les exemples en ce sens ne manquent pas et ne datent pas d'aujourd'hui. En remontant de quelques décennies, la question des monuments malaimés faisait déjà l'objet de réflexion de la part des autorités publiques des pays satellites de l'ex-URSS. Durant les années 1990, la ville de Budapest opte notamment pour une solution muséale à ciel ouvert : la création d'un parc-musée où reléguer les nombreuses et imposantes statues au style hyperréaliste réalisées par l'appareil d'État communiste hongrois. Du point de vue patrimonial et mémoriel, ce projet singulier, et sous certains aspects paradoxal, s'apparente finalement davantage à un cimetière qu'à un musée. Réunies au sein d'un lieu clôturé et situé à l'écart de la ville, les statues des pères fondateurs et des héros de l'État soviétique et marxiste paraissent croupir dans un limbe, oscillant entre pratique de conservation et d'effacement²⁸. Tournant en dérision la machine propagandiste, elles célèbrent aujourd'hui la chute du communisme²⁹.

En Allemagne, depuis 2016, le Stadtgeschichtliche Museum Spandau de Berlin accueille plusieurs statues bannies de l'espace public berlinois, comme des sculptures du Troisième Reich, et se dit prêt à recevoir des statues figurant l'époque coloniale. L'exposition permanente « Enthüllt. Berlin und seine Denkmäler » (Dévoilés. Berlin et ses monuments) met en scène les vestiges inconfortables du passé allemand au travers d'un parcours historique sillonnant le paysage monumental du Berlin d'autrefois. Dans ce nouveau cadre, les statues perdent l'aura de pouvoir qui les entourait lorsqu'elles siégeaient sur un piédestal. Elles sont transformées en éléments narratifs³⁰. En raison de l'ampleur du phénomène de dé-commémoration

28. Losonczy, 1999.

29. En ligne : [<https://www.mementopark.hu/en/concept/concept-2/>].

30. En ligne : [<https://www.museumportal-berlin.de/fr/expositions/enthult-berlin-und-seine-denkmaler>].



Des manifestants jettent la statue d'Edward Colston dans le port de Bristol lors d'un rassemblement de protestation Black Lives Matter, en mémoire de George Floyd, tué le 25 mai lors d'une garde à vue dans la ville américaine de Minneapolis.
© PA Images/Alamy Foto Stock.

et de sa conjoncture internationale, cette pratique muséale s'élargit à d'autres structures qui relogent au sein de leurs collections statues et bustes retirés de l'espace public.

Pour prendre ensuite le cas de la Grande-Bretagne, signalons qu'après avoir été déboulonnée et jetée dans les eaux du port en 2020 lors d'une manifestation du mouvement Black Lives Matter, la statue du marchand d'esclaves transatlantique Edward Colston est temporairement exposée dans une vitrine au sein du M Shed Museum de Bristol en 2021, présentant encore les marques de peinture témoignant des actions de contestation dont elle avait fait l'objet. Elle est retirée en 2022, mais à la suite du résultat d'une consultation à l'échelle de la ville ayant impliqué 14 000 personnes, il a été convenu que le meilleur endroit pour cette statue était bien l'espace muséal. En 2024, la statue intègre ainsi de manière permanente la collection du musée qui lance une nouvelle exposition dédiée à l'histoire de la protestation à Bristol. Un groupe de travail, comprenant historien-nes, artistes, activistes et responsables locaux, a élaboré la ligne directrice du propos. Mobilisant une polyphonie énonciative,



La statue de l'ancien trafiquant d'esclaves Edward Colston temporairement exposée au M Shed Museum de Bristol. © Zefrog / Alamy Foto Stock.

l'exposition fait dialoguer des témoignages de manifestant-es avec les points de vue de celles et ceux qui s'opposent au renversement. Si elle se concentre sur la manifestation au cours de laquelle la statue a été renversée, elle inscrit cette dernière dans un contexte plus large des protestations contre l'injustice raciale au cours des quatre cents dernières années, à Bristol et dans le monde entier³¹.

En 2022, le Museum of London décide d'acquérir la statue du marchand d'esclaves Robert Milligan qui siégeait à l'entrée du Museum of London Docklands depuis 1997 et qui avait été retirée par les autorités de Tower Hamlets après le renversement de la statue d'Edward Colston à Bristol. Ce retrait était appuyé par une pétition signée par plus de 4000 personnes demandant de l'évincer du sol public. Parmi les signataires, 76 % se sont prononcés en faveur de son déplacement et de sa conservation au sein d'une structure muséale afin qu'elle intègre une exposition. Le processus d'acquisition et la relocalisation du monument se réalise à travers une consultation publique ayant souligné la nécessité de le

31. En ligne : [\[https://www.bristolmuseums.org.uk/blog/new-display-at-m-shed-the-toppling-of-the-colston-statue/\]](https://www.bristolmuseums.org.uk/blog/new-display-at-m-shed-the-toppling-of-the-colston-statue/).

conserver dans un musée en vue d'effectuer un travail de contextualisation. C'est l'occasion d'explorer et d'écrire de nouvelles facettes de l'histoire de la ville et du pays³².

Aux États-Unis enfin, après avoir été démontée par les autorités de la ville de Richmond, en Virginie, la statue équestre du général Robert E. Lee est relogée au Black History Museum and Cultural Center of Virginia. En 2020, le musée devient propriétaire de plusieurs statues confédérées auxquelles il s'agira de donner une signification autre au sein d'un nouvel espace et d'après la mission de l'institution. Cette dernière, qui s'attelle à promouvoir l'histoire et la culture des Afro-Américains, raconte des pans de l'histoire américaine souvent oubliés ou occultés, s'emparant du passé douloureux pour réorienter et nourrir l'avenir. Il s'agit de mobiliser la discipline historique et les propriétés muséales afin de faire progresser la société vers davantage de diversité et d'inclusivité³³.

Cette possibilité de loger des statues dans des musées implique une décision partagée et contractuelle de la part de ces derniers qui sont eux aussi confrontés à leur passé et entreprennent des démarches de remise en question, sensibles aux conflits mémoriels qui ébranlent l'actualité. À cet égard, la statue équestre du 26^e président des États-Unis d'Amérique, Theodore Roosevelt, a été retirée de l'entrée de l'American Museum of Natural History de New York à la demande des responsables du même musée³⁴. Le monument sera relogé dans la Theodore Roosevelt Presidential Library qui ouvrira ses portes en 2026. Considérant la composition de la statue comme étant problématique, le conseil d'administration de la bibliothèque envisage la création d'outils permettant un travail de présentation de l'objet. Pour mener à bien ce processus de recontextualisation, il imagine un conseil consultatif impliquant notamment des membres de la famille de l'ancien président, des représentants des communautés afro-descendantes et des tribus indigènes, tout comme des historien·nes, des artistes et des universitaires³⁵.

32. En ligne : [<https://www.museumassociation.org/museums-journal/news/2022/03/museum-of-london-acquires-statue-removed-during-black-lives-matter-protests/>].

33. En ligne : [<https://blackhistorymuseum.org/>].

34. En ligne : [<https://edition.cnn.com/style/article/theodore-roosevelt-statue-removed-nyc-arts-trnd/index.html>].

35. En ligne : [<https://www.trlibrary.com/wp-content/uploads/2021/11/TRPL-Announcement-Press-Release-FINAL-1.pdf>].

De fait, la salle de musée ôte à la statue le geste de célébration qui la caractérisait lorsqu'elle était exposée dans la rue. Elle transfigure son statut en un objet d'exposition, elle le muséalise, le transformant en une composante de la narration muséographique dans laquelle elle s'inscrit : « Dans l'exposition, l'élément de mémoire ou de patrimoine ne fait jamais sens isolément, en tant que porteur d'une valeur sociale particulière. Sa valeur se dégage plutôt de l'ensemble du dispositif de mise en scène. »³⁶ Retiré de son piédestal, ce n'est plus un monument, mais il demeure une trace tangible du passé dont la signification dépendra de l'exposition dans laquelle elle sera mobilisée. De fait, c'est l'usage d'un objet qui détermine sa signification et cette dernière se modifie au gré des différentes étapes de sa biographie, de sa trajectoire de vie³⁷. Déplacer une statue vers un musée relève d'une opération de cadrage qui répond à des questions de patrimonialisation, de conservation et de protection des matérialités de l'histoire, l'engageant par la même occasion au sein d'un espace de médiation finalisé à l'émergence d'une pensée réflexive et au questionnement.

L'exposition est un média qui jongle avec des langages multiples et engendre une représentation de la réalité sociale. C'est un acte de création d'un univers situé à la croisée entre fiction et réalité, un dispositif de communication qui investit un espace en projetant des mondes conceptuels et sensoriels³⁸. Le discours qui prend forme en son sein s'ouvre à la rencontre et aux interactions, conférant au média exposition des propriétés de traitement d'objets difficiles et sensibles susceptibles de favoriser la transformation sociale³⁹. C'est une invitation à la rencontre avec l'altérité, avec une pluralité de points de vue face auxquels visiteurs et visiteuses se confrontent, dialoguent, se trouvent en accord ou en désaccord et retravaillent leurs représentations de la réalité sociale lors d'une activité interprétative, subjective et personnelle.

La visite muséale engendre un espace-temps où un examen critique s'avère possible, par l'historicisation des différentes étapes de

36. Davallon et Flon, 2013, p. 33.

37. Bonnot, 2002.

38. Davallon, 1999.

39. Poli et Ancel, 2014.

l'existence d'une statue aujourd'hui perçue comme étant encombrante (tant sur le plan matériel que symbolique), de son installation à son retrait. Lieu de débat et d'explication, le musée se charge dès lors de médier dans le rapport entre visible et invisible, un processus de négociation qui arpente des chemins autres que celui de l'occultation ou de la glorification⁴⁰. La signification sociale des vestiges du passé est réinvestie et réinventée par une démarche historique et citoyenne. Porteuse d'héritages controversés, la statue accueillie au sein de l'espace muséographique se trouve placée dans un environnement au travers duquel le public accède à une histoire problématisée et peut se pencher sur l'essence du monument lui-même, sur son évolution au fil du temps et sur les mécanismes qui prônent sa contestation et sa transformation. Se dégage dès lors un processus réflexif qui s'ouvre à une pluralité de points de vue et remue les représentations de la réalité sociale, en déjouant les stéréotypes et les idées reçues.

La muséification de statues semant la controverse dans l'espace public relève de choix sociétaux et de politiques patrimoniales qui ne cherchent pas à faire table rase du passé, mais au contraire à le questionner, en reconnaissant des formes de continuité dans le présent. La dé-commémoration de l'espace public offre des marges de réécriture des manifestations de la mémoire collective. Et il est de la responsabilité du musée de préserver et de conserver ces héritages matériels déchus, véritables objets de mémoire porteurs de souffrances inécoutées, afin que l'écriture de l'histoire puisse explorer la complexité de la fresque du passé et contribuer à répondre aux enjeux du présent.

L'historicisation de la statue permet de l'inscrire dans un jeu de temporalités : le *temps représenté* concerne le sujet que le monument met en scène ; le *temps représentant* désigne le contexte spatial, temporel, social et culturel de sa pose ; le *temps de visionnement* coïncide avec le moment où le regard s'y pose et dégage des nouvelles significations⁴¹. Cette mise en perspective offre l'occasion de déstructurer les différentes dimensions du monument historique, sa fonction et sa nature. La statue est dès lors transfigurée

40. Tillier, 2022.

41. Heimberg, 2011.

et appréhendée en tant qu'objet témoin d'une époque. La compréhension d'un événement du passé implique un travail d'interprétation. Toute forme de perception du social relève d'une fabrication de principes d'intelligibilité qui sont appliqués lors d'un travail de reconstruction et de décryptage de la réalité qui nous entoure. La conception du monde qui en découle fournit les bases permettant d'asseoir et de justifier l'exercice d'un certain pouvoir, car le champ représentationnel est un lieu conflictuel d'ordre immatériel fondamental dans la structuration de la vie en société⁴².

Depuis des siècles, le musée est une pièce maîtresse de ce processus. Brassé par de nouvelles sensibilités, il offre un support pour l'écriture de l'histoire et à la dimension mémorielle qui sont en mutation perpétuelle. Reconsidérer les marqueurs mémoriels qui ponctuent l'espace public signifie entreprendre une démarche historico-mémorielle qui démultiplie les focales et les éclairages au travers desquels le passé se trouve être mis en scène. Parce qu'il incarne un ailleurs spatio-temporel, le musée est en mesure de recevoir les vestiges des ombres du monde et de les restituer de manière à ce qu'ils deviennent des pièces d'un processus de renouvellement, en retravaillant les catégories de la pensée. Parce qu'espace capable d'abriter des utopies, il est en mesure de générer des univers ouverts vers un futur façonné par d'autres voix, images et interprétations, à l'aide des propriétés du dispositif d'exposition pour accompagner le changement et escorter visiteurs et visiteuses vers des régions inexplorées. Vecteur d'un message de démocratisation, de dialogue et d'inclusion, le musée devient dès lors porte-parole des combats sociaux.

42. Chartier, 1989.

4. LA FÉMINISATION DES NOMS DES RUES

VALÉRIE OPÉRIOL

L'attribution des noms des rues fait aujourd'hui débat dans l'espace politique et médiatique. Dans plusieurs villes, des appellations qui renvoient au passé esclavagiste et colonial des sociétés occidentales, ou à la domination patriarcale, ne correspondent plus à l'évolution de l'imaginaire collectif et sont remises en question. Des changements sont proposés et provoquent des controverses.

Cette actualité intéresse l'enseignement de l'histoire. Dans ce chapitre, nous nous pencherons sur le processus de féminisation des noms, qui émerge ici et ailleurs depuis quelques années. Ce cas de visibilité des femmes dans l'espace public permet de travailler en classe certains enjeux didactiques fondamentaux de la discipline, liés à l'introduction de la perspective de genre dans l'histoire scolaire.

BREF HISTORIQUE DE L'ODONYMIE URBAINE

L'odonymie urbaine, c'est-à-dire les noms des voies de communication en ville, revêt une importance à la fois matérielle et symbolique : elle sert à se repérer dans les agglomérations, mais est aussi « un immense tableau d'affichage de nos représentations culturelles et des symboles que nos sociétés cherchent à promouvoir »¹. Tout comme les statues ou les monuments, elle affiche les valeurs d'une époque, les personnages que l'on souhaite montrer en exemple,

1. Badariotti, 2002, p. 286.

et forme une mémoire vivante du passé. L'acte de dénomination ne tient pas au hasard, mais est toujours inscrit dans un contexte social, dans un rapport de force politique et dans un imaginaire collectif². « Le choix du nom est de surcroît une opération délicate, qui est encadrée par des règles d'usage et qui se heurte parfois à l'insatisfaction des administrés. »³ Les sociétés construisent chacune leur propre paysage symbolique, en modifiant au besoin les odonymes des sociétés précédentes.

Des historien·nes se sont penché·es sur l'histoire des noms des rues. Dans les *Lieux de mémoire*, Daniel Milo⁴ a dessiné pour la France une périodisation en cinq étapes, périodisation qui a été rediscutée par la suite en fonction du type d'agglomération étudiée⁵, mais qu'il peut être intéressant de rappeler si l'on réfléchit aux critères de choix. Au Moyen Âge, le système de dénomination répond à une logique fonctionnelle; les noms sont donnés par des initiatives privées, selon l'usage des lieux, qu'il soit religieux (place des Capucins) ou civil (place du Marché). Puis, à partir des XVI^e-XVII^e siècles, les odonymes relèvent du monopole public, royal, et glorifient les grands du royaume. Ensuite, la Révolution française marque une intense activité débaptisatrice, pour effacer toute référence religieuse, et rebaptisatrice, pour valoriser les valeurs révolutionnaires. La période napoléonienne rétablit certains odonymes anciens et en promeut de nouveaux qui évoquent les victoires impériales. Enfin, les XIX^e et XX^e siècles voient se généraliser un éclectisme dénominatif, en mains désormais des autorités politiques, qui va des hommes célèbres à des noms de plantes, d'oiseaux, en passant par des lieux étrangers, etc.

Pour Genève, on peut signaler que le nom des rues vient parfois d'enseignes qui désignaient des établissements et qui servaient de repères. Par exemple, les rues de la Croix-d'Or et du Soleil-Levant tirent leur appellation de deux hôtelleries, tandis que la place des Trois-Perdrix est le nom d'une ancienne auberge⁶.

2. Bouvier *et al.*, 2001, pp. 9-14.

3. Badariotti, 2002, p. 290.

4. In Pierre Nora, 1997, pp. 1987-1918.

5. Douchin, 2018.

6. En ligne: [<https://www.ge.ch/denommer-rue/histoire-noms-rues>].

On constate donc que les noms des rues ont toujours changé ; ainsi, si l'une des spécificités des changements discutés actuellement concerne la question de l'égalité des sexes, le geste de rebaptiser des voies de communication s'inscrit dans le temps long de l'évolution des enjeux de mémoire.

L'INVISIBILITÉ DES FEMMES DANS L'ESPACE PUBLIC

Les géographes ont montré que l'espace urbain n'est pas neutre⁷. La dénomination des lieux reflète des mécanismes d'inclusion et d'exclusion de certains groupes.

Baptiser les lieux relève de l'action de certains acteurs porteurs, consciemment ou non, de valeurs, de projets (sociaux, économiques, politiques) et de représentations (Guillorel, 2009). La toponymie⁸ apparaît ainsi souvent comme l'expression des valeurs des groupes au pouvoir.⁹

Héritée du culte des grands hommes, la toponymie des villes révèle les inégalités sociales, que ce soit de classe, de race ou de genre¹⁰. Dans plusieurs champs du patrimoine urbain, comme la statuaire, les plaques commémoratives ou les noms des bâtiments publics, le manque de visibilité des femmes fait l'objet de critiques depuis plusieurs décennies. Pour rappeler un épisode marquant, en 1970, quelques militantes étaient allées déposer une gerbe sur la tombe du Soldat inconnu à l'Arc de Triomphe à Paris ; sur leurs banderoles, on pouvait voir figurer le slogan « Il y a plus inconnu que le soldat inconnu, sa femme ». Cet événement fut l'une des premières étapes de la lutte menée pour que les femmes du passé aient une place dans l'espace public¹¹.

Plus récemment, les organisations féministes dénoncent l'invisibilisation des femmes dans l'odonymie. Est reproché le caractère

7. Pour une présentation synthétique de la question, voir Froidevaux, 2022.

8. C'est-à-dire l'ensemble des noms de lieux.

9. Dobruszkes, 2010, p. 229.

10. Ouali *et al.*, 2021.

11. Pour d'autres exemples de projets de prise en compte du genre dans l'aménagement urbain, voir Froidevaux, 2022.



Un policier tente de refouler une dizaine de femmes qui participent à une manifestation, avec banderoles et gerbes, proclamant notamment qu'« Un homme sur deux est une femme » ou qu'« Il y a encore plus inconnu que le soldat inconnu, sa femme », le 26 août 1970 sur la place de l'Étoile à Paris. © AFP.

fortement inégal des appellations, caractérisées par une nette suprématie masculine. La proportion de femmes ne dépasse généralement pas 10 %¹². À Genève, elle est de 7 % (avant les changements opérés depuis 2020, nous y reviendrons). Certaines villes mettent en place une politique de féminisation volontariste des odonymes. À Paris, par exemple, à partir de 2001, ceux-ci sont passés de 3 % à 8 %, la proportion de noms d'hommes étant de 59 % (33 % de noms ne renvoyant ni à des femmes ni à des hommes).

LA FÉMINISATION DES NOMS DES RUES À GENÈVE

Pour ce qui est du contexte genevois, une volonté de changement émerge depuis quelques années. En 2006, dans le but d'accorder une plus grande visibilité aux femmes, le Bureau de promotion de l'égalité entre femmes et hommes et de prévention des violences

12. Par exemple 3 % pour Paris, entre 3 et 5 % pour l'Italie contre 40 % de noms d'hommes, 4 % à Bruxelles contre 46 %. Voir Ouali *et al.*, 2021, ou en ligne : [<https://www.toponomasticafemminile.com/sito/>].

domestiques (BPEV) édite *Des rues aux noms de femmes*¹³. Cette publication dresse les notices bibliographiques des seulement 20 femmes qui ont donné jusque-là leur nom à une rue genevoise (3,6 %), avec pour ambition de proposer de nouvelles personnalités féminines marquantes pour renommer des rues de la ville.

Puis en 2017, est créée l'Escouade, une association féministe qui part « du constat selon lequel le capitalisme, le sexisme et le racisme produisent des oppressions systémiques » et essaie de « donner une visibilité aux personnes que ce système opprime »¹⁴. Au printemps 2019, alors que seuls 19 noms de femmes ont été donnés à des rues (ou plutôt à des ruelles) depuis l'émergence des premières revendications, elle lance un projet de féminisation plus large, appelé 100Elles*¹⁵. Celui-ci est considéré comme un premier pas vers un but plus large de « (re)donner leur place aux femmes* dans l'histoire et dans l'espace public genevois »¹⁶. Dans son argumentaire, l'association explique qu'« un ensemble de phénomènes sociaux et culturels ont fait des femmes* les oubliées, entre autres, de l'histoire collective et des rues genevoises »¹⁷. Elle propose cent nouvelles appellations, qui se fondent sur un travail biographique réalisé par des historien·nes de l'Université de Genève¹⁸ et qui répondent à une logique intersectionnelle¹⁹ :

Bien sûr, les femmes* dont il reste des traces dans la mémoire collective sont souvent celles* qui appartiennent à des catégories sociales privilégiées. Malgré cela, le projet 100Elles* a tenu à prendre en compte les personnes minorisées, notamment à cause

13. En ligne : [https://www.ge.ch/document/30-ans-du-bureau-promotion-egalite-entre-femmes-hommes-prevention-violences-domestiques-bpev-2017].

14. En ligne : [https://lescouade.ch/100elles/].

15. Sur son site, l'association utilise « femmes* » ou « elles* » avec un astérisque pour désigner les femmes et personnes MOGAI, c'est-à-dire les personnes aux orientations sexuelles et identités de genre marginalisées et intersexes (*Marginalized Orientations, Gender identities And Intersex*); cet acronyme tend à remplacer celui de LGBT, dont l'allongement régulier le rend imprononçable (LGBTQI+).

16. En ligne : [https://lescouade.ch/100elles/].

17. En ligne : [https://100elles.ch].

18. Les cent femmes ont été sélectionnées par plusieurs membres de l'Escouade et par 11 historien·nes de l'Université de Genève : Laure Piguet, Daniela Solfaroli Camillocci, Myriam Piguet, Sarah Scholl, Anne-Lydie Dubois, Caroline Montebello, Pamela Ohene-Nyako, Jade Sercomanens, Roland Carrupt, Annick Morard et Mathilde Sigalas. Cette étude a été publiée dans un recueil illustré : Montebello et Piguet, 2020.

19. Rappelons que le concept d'intersectionnalité est un outil d'analyse utilisé en sciences sociales qui désigne les processus d'imbrication et de co-construction de différents rapports de pouvoir (Mazouz et Lépinard, 2021).



Exemple de plaque rose apposée à côté d'un nom existant. © Federico Dotti.

de leur classe, leur race, leur religion, leur identité de genre ou leur orientation sexuelle, dans la mesure où les sources historiques le permettaient.²⁰

Cent plaques de couleur rose, pour les distinguer du bleu des plaques officielles, sont alors apposées à côté des noms existants. Plusieurs subissent des déprédations (30 ont été arrachées).

En réaction à ce geste, une motion est votée au Grand Conseil en juin 2019, qui demande au Conseil d'État de renommer, avec la collaboration des communes et dans un délai de trois ans, au moins 100 rues ou places d'importance avec des noms de personnalités féminines ayant marqué l'histoire genevoise. Dans le cadre de la stratégie municipale de promotion de l'égalité entre femmes et hommes, les autorités de la ville proposent un certain nombre de changements, qui sont acceptés par le canton, d'abord une dizaine en mars 2021, puis 14 autres en 2022.

20. En ligne: [<https://100elles.ch/projet/choix-des-noms/>].



Exemple d'une rue ayant reçu une nouvelle appellation. © Valérie Opériol.

Le projet se poursuit avec 16 nouvelles propositions déposées en 2023, qui ont été acceptées, sauf sept d'entre elles. Le Conseil d'État a tenu compte de pétitions de riverain-es, notamment de la rue Jean-Violette ou de la rue Sautter, se déclarant « particulièrement attentif au critère de large acceptation, excluant dès à présent les rues pour lesquelles la population résidente a manifesté des oppositions au changement »²¹.

Les arguments des habitant-es invoquent la complication des démarches administratives engendrées, la disparition de repères historiques et géographiques, ainsi que des pertes commerciales pour les riverain-es²². Signalons que le nom de Grisélidis Réal, écrivaine et prostituée suisse célèbre pour son engagement pour les droits des travailleuses du sexe, a été refusé, ceci pour la troisième fois; certaines personnes conservatrices étaient choquées par la proximité de la rue choisie (Jean-Violette) avec une église, ce que d'autres ont

21. En ligne : [<https://www.ge.ch/actualite/feminisation-noms-rues-ville-geneve-3-11-2023>].

22. En ligne : [<https://sauvons-sautter.ch/notre-contestation/les-pertes/>].

qualifié de « puritanisme inacceptable »²³. Le parti UDC est également défavorable aux changements et a déposé en 2023 un projet de loi qui demande que toute nouvelle dénomination soit soumise à l'approbation des riverain-es²⁴. L'Association pour l'étude de l'histoire régionale (AEHR) a pris position aussi, non contre la féminisation des rues, mais pour mettre en garde contre certains risques, par exemple celui de choisir une femme qui n'aurait qu'un lien ténu avec Genève ou celui de perdre des noms qui disent le passé genevois (par exemple, la rue de la Scie rappelle qu'une scierie était établie à cet endroit dès le XVI^e siècle). Enfin, sur les forums et réseaux, les oppositions sont nombreuses. Les arguments portent pour certains sur les tracasseries administratives engendrées et le caractère peu pratique des changements, notamment pour les livreur-ses; d'autres invoquent un dogmatisme inutile, le « wokisme féminisant », ou se déclarent même antiféministes; d'autres encore estiment que la priorité devrait se situer ailleurs, par exemple sur l'égalité salariale; certain-es craignent que cela ne revienne à faire table rase de l'histoire²⁵.

On constate donc que la thématique de la féminisation des noms des rues est une question sensible, controversée; c'est une raison pour laquelle il nous semble intéressant qu'elle soit traitée en classe. En outre, elle permet d'introduire l'approche de genre dans le cours d'histoire.

L'APPROCHE DE GENRE DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Rappelons que l'histoire du genre a acquis maintenant toute sa légitimité dans l'historiographie, en tant que catégorie d'analyse historique²⁶, et qu'elle a intégré, peu à peu, les départements d'histoire dans les universités durant les dernières décennies²⁷. Elle peine encore toutefois à être introduite au sein de l'histoire scolaire, en raison de son

23. En ligne: [<https://www.tdg.ch/noms-des-rues-a-geneve-la-ville-va-feminiser-neuf-rues-supplementaires-699600252251>].

24. En ligne: [<https://www.udc-ge.ch/publication/au-secours-la-gauche-veut-changer-le-nom-de-ma-rue/>].

25. En ligne: [<https://www.tdg.ch/noms-des-rues-a-geneve-la-ville-va-feminiser-neuf-rues-supplementaires-699600252251>].

26. Le concept de genre en tant que *catégorie d'analyse historique* a été théorisé par Joan Scott (1986/1988).

27. Thébaud, 1998/2007.

caractère sensible, considéré comme difficile à enseigner, voire tabou²⁸. Pourtant, les enjeux sont importants. En effet, l'histoire du genre devrait aider les élèves à comprendre certains débats et tensions qui traversent régulièrement le contexte sociétal et médiatique; car si un processus d'émancipation féminine a bien lieu depuis quelques décennies, de fortes inégalités demeurent, aussi bien dans la sphère politique et le monde professionnel que dans le domaine de l'éducation, de la famille et des violences physiques et sexuelles. En ce sens, traiter des thématiques de genre devrait contribuer à viser les finalités d'éducation à la citoyenneté et au débat démocratique qu'on attribue à cette discipline scolaire. Passer par l'histoire permet de faire comprendre les continuités du système de genre, de montrer en quoi le passé peut expliquer les inégalités actuelles. Mais il s'agit également de mettre en évidence les ruptures, les changements, occasion de réfléchir à la périodisation traditionnelle, dont les historiennes ont bien montré qu'elle n'était pas toujours pertinente pour les femmes. Aborder les différences entre époques, la variabilité du genre, soumettre ainsi le féminin et le masculin à un processus d'historicisation qui permet de dénaturer la différence des sexes, est au cœur des finalités éducatives de la discipline: ouvrir les possibles, favoriser une émancipation vis-à-vis des assignations sociales et en particulier de genre, aiguïser le regard critique, s'engager pour une société plus égalitaire. L'étude des luttes des femmes, de leur capacité d'agir (ou *agentivité*), peut amener chez les élèves, en particulier chez les filles, une réflexion accrue sur leur propre pouvoir d'action. Analyser des sources émanant de femmes revient à appréhender la pluralité des points de vue, à se distancier des représentations masculines et à les distinguer des réalités vécues par les femmes.

QUELQUES EXPÉRIENCES MENÉES EN CLASSE

LA FÉMINISATION DES RUES DISCUTÉE PAR DE JEUNES ÉLÈVES

Comme dans les chapitres précédents, nous nous proposons d'analyser des travaux réalisés par les enseignant·es en formation dans le cadre de notre séminaire de recherche²⁹. Afin de tester

28. Brunet et Opériol, 2022.

29. Voir Introduction.

l'enseignement de l'approche de genre, deux jeunes enseignantes ont choisi de consacrer une séquence à la féminisation des noms des rues pour des élèves de 9^e du Cycle d'orientation (12-13 ans), en se penchant plus spécifiquement sur le cas de Genève. En ce qui concerne d'abord les objectifs visés, elles se proposent de toucher le quotidien des élèves, pour les amener à observer différemment l'espace public, en prenant conscience du nombre et de la diversité des traces mémorielles qui les entourent. Comme pour les séquences traitant du fait colonial ou de l'esclavage vues précédemment ³⁰, il s'agit de distinguer l'histoire de ses usages publics et de « sensibiliser les élèves aux interactions entre histoire et mémoire » ³¹; de « rappeler la distinction entre temps représenté, temps représentant et temps présent » et de « réfléchir aux changements de valeurs et de choix mémoriels d'une société à travers le temps ». Ces séquences ont en outre comme finalités de traiter d'une question sensible, afin d'aider les élèves à saisir la complexité des débats, à se questionner sur l'histoire des traces mémorielles de leur environnement, sur leur légitimité actuelle et future, c'est-à-dire à exercer leur esprit critique; ils et elles sont amené-es à questionner

[L]a visibilité et l'invisibilité de certains groupes/individus dans l'espace public, mais également la place mémorielle que nous accordons ou refusons d'accorder à certains acteurs de l'histoire. [...] L'histoire n'est pas une série de faits, mais elle est revisitée, réécrite et peut être source de débats.

Observons maintenant le déroulement des deux séquences. Pour amorcer le questionnement, la première enseignante soumet à la classe deux photos de plaques roses apposées par l'Escouade, comme celles figurant sur l'image montrée plus haut; des chiffres sont donnés: 548 noms d'hommes contre 41 de femmes. L'idée est d'échanger à partir de l'étonnement des élèves, de leur indignation, ou de leur indifférence. Pour tenter d'expliquer ces chiffres, la classe émet des hypothèses. L'enseignante les classe en regroupant

30. Voir chapitres 1, 2 et 3.

31. Rappelons que pour préserver l'anonymat des personnes, les citations tirées des travaux de enseignant-es ne sont pas référencées.

d'abord celles qui concernent le *temps représenté*: s'il y a moins de rues à leur nom, c'est parce que les femmes ayant fait quelque chose d'exceptionnel ont été moins nombreuses que les hommes, puisqu'elles n'avaient pas le droit ou la possibilité à leur époque de réaliser les mêmes choses (discrimination concrète); d'autres hypothèses se rapportent au *temps représentant*: les femmes ayant fait quelque chose d'exceptionnel ont été délibérément invisibilisées, effacées des mémoires (discrimination symbolique). L'utilisation de cette double conceptualisation vise à faire comprendre que les deux explications ne sont pas incompatibles, mais peuvent s'additionner. Ensuite, une troisième temporalité est interrogée: qu'en est-il du *temps présent*, que faire de cette situation aujourd'hui? Plus loin dans la séquence, une clarification théorique sera opérée quant à la distinction entre histoire et mémoire; or l'usage, dans un premier temps, de ce triple concept temporel revient en quelque sorte à préparer la compréhension du couple histoire/mémoire, sans doute parce qu'il a un potentiel d'intelligibilité plus grand, du moins auprès d'élèves de 9^e.

Après cette première étape, la séquence décrit le projet 100Elles* et les controverses qu'il a provoquées à Genève. Il s'agit de faire comprendre aux élèves que la féminisation des noms des rues est un acte politique qui soulève des enjeux mémoriels et qui doit faire l'objet d'un débat démocratique. Un tableau distinguant histoire et mémoires est alors présenté; les élèves comprennent que le nom des rues est un enjeu mémoriel et non historique et se rendent compte, comme le relève l'enseignante, « que leur avis ne vaut pas moins qu'un autre et que vivant dans ses rues, fréquentant cet espace public, partageant cette mémoire collective, elles-ils sont légitimes pour décider de ce qu'il est nécessaire ou non de conserver, de modifier ou d'ajouter ».

La synthèse en fin de séquence met en évidence que « le changement d'un nom de rue en 2020 en dit davantage sur 2020 que sur l'époque de la personne honorée (et/ou déshonorée) ». Est expliqué aussi qu'une nouvelle dénomination « peut provoquer un regain d'intérêt pour cette personne et favoriser les recherches historiques à son sujet ». Ainsi, les élèves sont censés saisir les interactions entre histoire et mémoire.

La deuxième enseignante commence sa séquence par la lecture d'un article de la *Tribune de Genève* datant de novembre 2021, qui porte sur la vente aux enchères de plaques de rues et mentionne la volonté de féminiser certains odonymes. Elle présente aussi deux images. La première est un dessin de presse montrant le casse-tête qui consiste à trouver une nouvelle appellation qui plaise à tout le monde; une image qui permet de faire comprendre que la question dépasse le contexte genevois.

La seconde est une photo d'une plaque rose de l'Escouade. L'enseignante relate dans son travail que la seconde image a été mieux comprise que la première, puisqu'elle se réfère à l'environnement proche, plusieurs élèves s'étant exclamé·es avoir déjà vu de telles plaques roses.

Ensuite, en salle d'informatique, les élèves font une recherche, par groupe de deux, sur deux noms de rues que l'enseignante a attribués à chaque binôme; la liste comprend à la fois des noms d'hommes sujets à discussion (Carl Vogt notamment) et des noms de femmes. Les binômes répondent à quelques questions, doivent discuter de la légitimité du nom de ces deux rues et émettre un jugement de valeur (positif/négatif) sur l'événement et/ou le personnage représenté.

Observons maintenant la manière dont les élèves se sont emparés du sujet et ce qu'ils et elles ont compris. Les premières réactions, rapportées par les deux enseignant·es, révèlent leurs difficultés, en début de séquence, à comprendre les enjeux du débat, avec des propos comme: «Ça ne sert à rien, car moi je regarde jamais le nom des rues où je vais!» Mais peu à peu, les classes entrent dans la réflexion. À la question d'une enseignante, qui demande si les noms des rues ont de l'importance aujourd'hui, un élève répond qu'ils ont une influence: en ne changeant pas les noms, les gens risquent de croire qu'il «y avait plus d'hommes qui ont fait des choses importantes et que après c'est pour ça qu'on a donné le prénom de cette personne à cette rue». Un deuxième élève précise qu'au contraire, s'il y a davantage de noms d'hommes, c'est plutôt parce «qu'on privilégiait plus les hommes et moins les femmes», parce que «Genève mettait en avant plutôt les hommes». Ces deux élèves parviennent donc à distinguer trois

temporalités : celle des personnes honorées (le temps représenté), celle des personnes qui choisissent de les honorer (le temps représentant) et celle d'aujourd'hui, où ces noms peuvent avoir une influence sur notre perception actuelle du passé. Ils révèlent ainsi leur capacité de différencier la réalité historique des traces mémorielles que l'on retrouve dans l'espace public.

Dans une autre classe, une fille thématise la hiérarchie entre les sexes (elle parle de supériorité masculine), distinguant le foyer où les femmes réalisaient leurs tâches et l'espace extérieur où allaient travailler les hommes. Quelques interventions plus loin, un garçon explique que « les noms de rues c'est, c'est des noms de peintres et d'acteurs et de trucs comme ça m'fin des métiers et qu'à l'époque ben euh les femmes elles faisaient pas trop, écrivains et tout ça. Du coup on pouvait pas les placer. » Ces deux élèves comprennent donc que les noms des rues sont hérités d'une époque où le système de genre empêchait les femmes d'accéder à la sphère professionnelle et publique, condition pour recevoir une potentielle reconnaissance mémorielle.

À la leçon suivante, un élève ajoute une nouvelle trace de l'apprentissage réalisé : « Les gens qui choisissaient les rues, ben c'était des hommes et du coup ben ils prenaient des hommes. » Il comprend ainsi que les choix mémoriels sont opérés non seulement dans le contexte d'une époque, mais par certains groupes, en l'occurrence celui des hommes, avec des intérêts spécifiques, liés à leurs catégorie et fonction sociales.

Un peu plus tard, un garçon explique que « si on efface ça, ça va effacer un peu une partie de l'histoire comme quoi la domination masculine était là et que du coup on va oublier cette époque-là ». Il craint donc que l'on perde de vue une situation historique dont on peut supposer qu'il ne désire pas qu'elle se reproduise ; il exprime donc ici la vision d'une histoire édifiante, où l'accent est mis sur les finalités sociopolitiques et morales de la discipline.

Relevons une autre intervention très intéressante, qui questionne la notion même de personnage historique : « Est-ce que c'est possible de mettre des noms de rues, mais pas de personnages historiques, genre euh de personnes comme ça, qui sont décédées ? »

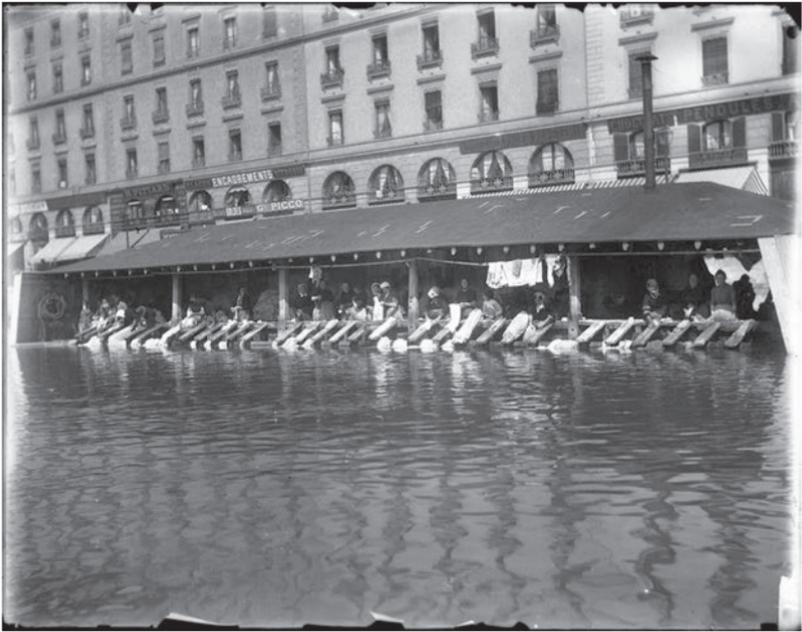
L'élève fait donc référence soit à la nécessité d'avoir accompli certaines choses pour être considéré comme un personnage historique, soit à la provenance sociale des personnages historiques et à la question de savoir s'ils peuvent être issus des classes populaires. Sa remarque conduit à se demander comment se construisent les héros. Et dans le cadre d'un cours sur une thématique de genre : quel est le genre de l'héroïsme ?

Sophie Cassagnes-Brouquet et Mathilde Dubesset se sont justement attelées à cette question : « Qu'est-ce qu'une héroïne ? Simple féminin accolé au héros, décalque de vertus purement masculines ou figure dotée de qualités particulières ? »³² Elles montrent que les discours tenus sur les héroïnes et les héros (réel·les ou mythiques) sont fortement genrés, avec une distribution des vertus et qualités très codée par la distinction des sexes. Aux héroïnes : la force d'âme, chasteté, dévouement, esprit de résistance, toutes qualités proches des valeurs religieuses ; de la sainte protestante à la martyre antifranquiste, le discours de l'héroïsme au féminin a souvent des connotations liées au sacrifice. En revanche, l'héroïsme des hommes relève du répertoire des exploits, d'actions viriles, triomphatrices, fondatrices.

La remarque de l'élève questionne également les catégories sociales d'où proviennent les personnages retenus dans la mémoire. Ces deux questions sont discutées dans des échanges qui portent sur la rue des Trois-Blanchisseuses, nouvelle appellation donnée en 2021 à l'ancienne rue de la Pisciculture à Genève. L'événement à l'origine de ce nom est un accident qui a eu lieu en 1913³³ : une planche ayant cédé, un bateau-lavoir a coulé subitement dans le Rhône et trois femmes sont mortes noyées (Marie Dido, Franceline Mermier et Cécile Pleold). Le bateau était en mauvais état, trois personnes ont été inculpées (le propriétaire, le gérant et un ingénieur hygiéniste), mais l'affaire s'est terminée par un non-lieu ; peu après toutefois, à la suite d'une pétition socialiste, ont été créés pour remplacer les bateaux des lavoirs municipaux, plus sécurisés, qui ont amélioré la vie des Genevoises de l'époque.

32. Cassagnes-Brouquet et Dubesset, 2009, p. 8.

33. En ligne : [<https://100elles.ch/biographies/trois-blanchisseuses/>].



Genève, quai des Bergues: bateau-lavoir (dernier quart du XIX^e siècle).
© Bibliothèque de Genève.

En apprenant ce changement d'odonyme, un élève réagit de façon immédiate: «C'est pas un peu les dénigrer? Genre "les blanchisseuses" comme ça.» Il se demande donc pourquoi ces femmes sont réduites à leur profession et sous-entend que ne pas restituer leur nom est dénigrant. Cette remarque permet à l'enseignante de répondre que la profession n'est pas dégradante en soi, mais que c'est plutôt le jugement que porte la société sur cette profession qui est dévalorisant. Elle profite de cet exemple pour expliquer que des controverses et des divisions vont de pair avec chaque décision mémorielle et elle présente les termes du débat: certain-es considèrent que pour rendre honneur à ces femmes décédées, il est nécessaire de le faire au nom de ce qu'elles étaient: des blanchisseuses et que leur statut et leur histoire doivent être valorisés; une autre partie de la population ne croit pas en cette «revalorisation» et considère que le terme «blanchisseuses» reste mal considéré.

On voit donc, par le cas de cette rue, que des élèves posent spontanément la question de l'intersectionnalité, même s'ils n'utilisent pas le terme. La discussion évoque les inégalités sociales, alors que le travail porte sur le genre ; ce pourrait être l'occasion de thématiser ce concept en classe. On peut rappeler ici que le but de l'association de l'Escouade allait justement dans ce sens :

Toutes les femmes* choisies remplissent les critères officiels de nomination des rues sans pour autant être les plus « importantes » de l'Histoire de la Ville. Certain-e-x-s ont été choisi-e-x-s pour leur côté ordinaire. [...] Le concept même de nommer des rues (ou des bâtiments, etc.) selon des personnalités est questionnable. [...] Que signifie « avoir marqué l'histoire de Genève de manière pérenne » ? Pourquoi les pianiste.x.s seraient plus important-e-x-s que les ouvrier-e-x-s ? Ces personnes ont-elles apporté plus à la société ? Cet exemple montre bien que la sélection s'est faite en fonction de critères sexistes, mais également classistes.³⁴

Cette rue des Trois-Blanchisseuses fait également l'objet d'une discussion dans la classe de la deuxième enseignante, où les élèves s'interrogent sur la pertinence de cette nouvelle appellation :

EG 1 : Si c'est positif ou négatif, je pense que c'est négatif.

ENS : Pourquoi ?

EG 1 : Parce qu'elles sont mortes. [Élève lève la main]

EF 1 : Je pense que c'est positif, car c'est aussi pour rendre hommage.

ENS : Oui, en effet, le but était de rendre hommage. Même si l'événement est tragique, car elles sont mortes, mais le but est de rendre hommage.

On peut comprendre, dans la remarque de l'élève 1, que l'issue tragique de l'accident du bateau-lavoir ne constitue pas pour lui un fait digne d'être commémoré ; il exprime donc une conception de l'héroïsme au masculin, telle que l'ont théorisée Sophie Cassagne-Brouquet et Mathilde Dubesset³⁵, décrite plus haut.

34. En ligne : [<https://100elles.ch/projet/reflexions/>].

35. Cassagne-Brouquet et Dubesset, 2009.

Cet extrait montre qu'en ajoutant des femmes dans l'histoire et la mémoire, quand on cherche à éviter d'introduire uniquement des grandes figures illustres, on court le risque de ne donner d'elles qu'une image de victimes. On reconnaît ici « le paradoxe important de plusieurs thèses féministes : présenter les femmes comme victimes d'un système patriarcal tout en célébrant leur force et leurs victoires »³⁶. Le dilemme se pose en didactique de l'histoire du genre, entre d'un côté l'importance de décrire la domination subie par les femmes, ici une domination pas seulement de genre, mais également de classe, et d'un autre côté la nécessité de fournir des exemples de leur agentivité, en présentant des femmes ayant fait montre de leur capacité d'agir et de réagir à la domination.

En effet, donner à voir des femmes qui ont été actrices de l'histoire, qui ont agi, lutté, résisté, peut alimenter l'imagination des filles quant à leur rôle de futures citoyennes ; cela permet de viser alors les finalités d'éducation à la citoyenneté de la discipline en prenant en compte tout le public scolaire et plus seulement la moitié masculine (sous couvert d'universalité). Et c'est l'occasion d'alimenter la réflexion didactique sur le genre de la réception des leçons d'histoire. À ce propos, selon une enquête réalisée il y a une vingtaine d'années sur les représentations associées par les jeunes Français et Françaises à la notion de héros ou d'héroïne, apparaissent des différences significatives entre filles et garçons quant aux valeurs incarnées par les personnages héroïques préférés³⁷.

Un extrait tiré d'une discussion conclusive, en fin de séquence, nous laisse circonspect-es sur l'efficacité de traiter de cette thématique. Certes, comme le remarque l'enseignante, la pensée des élèves a connu une évolution au fil du travail, mais des propos révèlent que le sens du processus de féminisation n'a pas été compris par toutes :

EG : Moi je trouve ça sert à rien. (...) Moi, je dis, allons donner plus d'égalité entre les hommes et les femmes avant de changer les noms de rues ! Si on change les salaires entre les femmes et les hommes, avant de changer les noms de rues. Ça serait plus utile.

36. Brunet, 2016, p. 34.

37. Muxel, 1999, p. 30.

EF: Je pense la même chose. Après je pense qu'il faut mettre des noms de femmes, pour montrer qu'elles ont fait des choses bien. Mais il y a d'autres choses plus importantes.

La position de la fille est plus nuancée : même si elle estime qu'il y a d'autres priorités, elle ne trouve pas que la féminisation des rues soit inutile pour autant. Des élèves sont plus favorables aux changements et parviennent même à proposer de nouvelles appellations :

EF: On pourrait changer les noms de rues, pour des personnes qui n'ont pas encore été reconnues.

ENS: Oui, très intéressant. Est-ce qu'il y a des noms de rues qui ont été présentés qui rendent hommage à des personnes qui n'ont pas été reconnues pendant longtemps ?

EG 1: Il y a pas les sorcières, là ?

ENS: Oui, très bien. La sorcière qui s'appelait... ?

EG 2: Michée Chauderon !

ENS: Oui, très bien. Elle a été faussement accusée, puis brûlée.

EG 3: Aussi la rue des Trois-Blanchisseuses !

Nous constatons que les propositions concernent des catégories dominées ou marginalisées. Cette compréhension par ces élèves de l'invisibilité de certains groupes sociaux nous amène à la comparaison que fait une enseignante entre ses deux classes de 9^e : celle qui est « moins scolaire » prend davantage part au débat, tandis que celle où les élèves sont « globalement plus sages et plus scolaires », pour reprendre ses termes, ose moins entrer dans des confrontations argumentatives. Rappelons que les classes plus ou moins « scolaires » équivalent à des regroupements différents, dans lesquels les élèves sont sociologiquement issus de milieux sociaux inégaux. Or, si l'on suit cette hypothèse émise selon laquelle les élèves de provenance sociale moins favorisée auraient davantage de facilité à s'opposer, à donner leur avis sur des thématiques qui touchent des rapports de domination, nous avons là une piste de réflexion intéressante : la manière dont les élèves peuvent être concernés personnellement par la discussion rend le thème plus ou moins sensible. Sivane Hirsch et Sabrina Moisan illustrent cette idée avec

l'histoire de l'esclavage, qui est « un exemple parfait d'un objet de savoir qui dévoile ses dimensions sensibles lorsqu'une élève noire est présente en classe »³⁸. Elles invitent à tenir compte de la diversité sociale des classes, car « l'écarter de l'étude risquera non seulement d'en faire une fausse représentation à l'école, mais aussi de reproduire au sein de l'école des rapports de pouvoir existant dans la société »³⁹. Cette diversité peut concerner des différences sociales, comme semble l'avoir remarqué cette enseignante dans ses classes de 9^e, des différences raciales selon l'exemple donné par les deux autrices citées, ou des différences de genre, comme nous allons le voir maintenant.

DES LEÇONS SUR LA RUE MICHELLE-NICOD AU COLLÈGE

Un troisième travail a été réalisé par deux enseignants pour leurs classes de 1^{re} année du Collège (15-16 ans). Il porte aussi sur la féminisation des rues à Genève, mais en se concentrant sur un cas précis, celui de l'imprimeuse Michelle Nicod, l'une des cent femmes figurant sur les plaques roses de l'Escouade, et il prolonge le thème traité lors des leçons précédentes : la révolution de l'imprimerie au XVI^e siècle ; le but est de relier le passé étudié au présent d'un débat, afin de susciter l'intérêt des élèves. Les objectifs invoqués sont de constater que les femmes sont invisibilisées dans l'espace public et d'« interroger la dichotomie inclusion – exclusion et ses dynamiques appliquées à la question du genre ».

La séquence commence par une amorce : *Pensez à cinq rues de Genève qui sont nommées selon une personnalité historique (à commencer par celle où vous habitez si tel est le cas). Êtes-vous capable d'identifier ces personnages ?* Le nombre de femmes présentes dans les réponses des élèves est comparé à la réalité de la proportion des odonymes féminins genevois. Est ensuite montrée la photo de la plaque de Michelle Nicod.

Puis la classe se penche sur sa biographie, oubliée, avec une réflexion « sur les mécanismes qui sous-tendent l'écriture de l'histoire et le choix des vecteurs de transmission de la mémoire collective » ; les élèves doivent répondre à la question de savoir si elle

38. Hirsch et Moisan, 2022, p. 75.

39. *Ibid.*, p. 76.



Plaque temporaire de rue apposée dans le cadre du projet 100Elles* à Genève en 2019.
© Suzy1919. CC BY-SA 4.0.

mérite d'avoir une rue à son nom. L'idée est ici de les faire réfléchir à la complexité des temporalités, de leur faire comprendre que l'invisibilisation des femmes s'explique par un rapport de force et que les enjeux de mémoire se situent dans le présent.

Dans une étape suivante, est étudié le cas d'une autre rue, dont le changement de nom a suscité la protestation des habitant-es et commerçant-es; les classes lisent leur lettre d'opposition, adressée aux autorités municipales, et identifient les arguments, qui relèvent principalement de considérations financières. Les élèves sont censés s'appropriier le débat, les enjeux identitaires et le jeu politique qui accompagnent la modification d'un nom de rue.

Si on analyse la manière dont la séquence a été reçue en classe, et si l'on interroge tout d'abord l'efficacité de l'amorce, on voit qu'elle parvient bien à provoquer le questionnement: «Mais en fait, les noms de rue, ils sont donnés par rapport à quoi?» Un élève se dit même choqué, en constatant que les inégalités ont une «réalité physique», «que l'on peut voir», pour reprendre ses mots.

Dans les échanges, apparaît d'emblée une polarisation entre filles et garçons. En effet, dans la première classe, une fille semble clairement consciente du problème: «C'est sexiste (...). Je trouve ça logique... c'était une société sexiste. Enfin principalement formée d'hommes. Donc que les personnalités hommes soient plus mises en avant que les femmes, ça ne m'étonne pas.» En revanche, deux garçons cherchent à trouver une explication qui ne soit pas liée au sexisme:

EG 1: S'il y a des personnes qui ont fait ça, s'il y a beaucoup d'hommes qui ont fait ça et peu de femmes, alors c'est normal. Après, s'il y a le même nombre d'hommes et de femmes qui ont influencé l'histoire, alors ce n'est pas normal.

EG 2: Ben, peut-être que les hommes ont tout simplement été plus utiles que les femmes.

Dans la deuxième classe, les filles comprennent dès le départ le problème de l'invisibilisation des femmes, ce qui étonne les enseignants, qui avaient prévu de traiter de cet aspect plus tard dans la séquence.

ENS: Donc si je résume, les femmes avaient moins de champ d'action dans l'histoire.

EF 1: Peut-être les femmes étaient mises moins en avant.

EF 2: C'est juste que les femmes avaient peut-être des talents et des compétences incroyables, mais qu'elles étaient mises moins en avant, on les oubliait.

EF 3: C'était pas forcément qu'elles ne pouvaient pas agir ou faire des exploits, mais c'était plutôt qu'elles ne pouvaient pas le montrer parce que c'était moins mis en avant et moins accepté par la société.

EF 4: Elles avaient moins de droits.

ENS: Merci on est bien parti on va partir sur autre chose...

Plus tard, dans la première classe, un débat sur l'action des femmes dans l'histoire oppose une fille et un garçon :

EG: Non pour moi c'est les femmes, elles n'ont pas assez agi.

EF: Mais parce qu'elles n'avaient pas l'occasion d'agir...

EG: Ok mais elles ne se sont pas battues pour agir.

EF: Ben si, la preuve.

EG: Quelle preuve?

EF: Ben maintenant la société, elle a changé...

EG: (il coupe)... on est en 2022...

EF: (en même temps)... parce qu'elles ont réagi. Ben justement, le droit de vote des femmes, c'était pas en 2021.

On constate que dans la première moitié de l'échange, le garçon met l'accent sur les possibilités d'action des femmes, tandis que la fille souligne plutôt les contraintes structurelles qui les limitent : on voit que ces deux facettes du concept d'agentivité apparaissent spontanément sous l'effet de la controverse. Ensuite, quand le garçon dit qu'«on est en 2022», on peut repérer l'idée reçue, téléologique, d'une évolution naturelle des droits des femmes, d'un progrès engendré simplement par l'avancement du temps⁴⁰ ; tandis que la fille évoque la lutte des femmes, qui seule leur a

40. Brunet et Opériol, 2022.

permis d'obtenir le droit de vote, à une époque où il était difficile de le gagner, comme elle le sous-entend (« c'était pas en 2021 »).

Dans un autre passage, où la discussion porte sur les dénominations des nouvelles voies de communication créées lors de la construction de nouveaux quartiers, deux garçons expriment des positions opposées à un rééquilibrage des odonymes.

EG 1 : Ben on ne va pas forcer le fait de mettre des femmes. On met les femmes qui sont importantes.

EG 2 : Si dans un nouveau quartier, on met plus de noms de femmes que d'hommes, au final, on revient un peu dans une injustice. Comme dans le passé.

Ainsi, ces divers extraits révèlent une certaine peur d'un déclasserement de genre de la part des garçons. Les traces mémorielles deviennent alors des vestiges d'un passé idéalisé par rapport au présent, où les revendications pour l'égalité apparaissent comme inopportunes.

Ce dernier extrait pose un autre problème, celui des amorces. Censées se limiter à déclencher le questionnement, elles amènent comme on le voit, certain-es élèves à donner parfois déjà les réponses, c'est-à-dire à apporter du contenu historique, ce qui court-circuite en quelque sorte le déroulement prévu et qui conduit malheureusement les enseignant-es à escamoter la discussion qui s'engage.

En ce qui concerne le couple histoire-mémoire, on trouve des traces de compréhension du décalage qu'il peut y avoir entre une réalité historique et sa trace mémorielle, et du caractère construit de la mémoire, par exemple dans ce genre d'intervention :

EF : C'est un peu subjectif parce que c'est la personne qui fait les critères qui choisit un peu si c'est important ou pas, ça dépend des personnes qui euh... (...)

EG : En fait il y avait des autorités, des gens dominants qui décidaient de ce qui était le plus remarquable...

UNE RELECTURE FÉMINISTE DE CALVIN

À L'ÉCOLE DE CULTURE GÉNÉRALE

Citons un dernier travail, qui n'est pas centré principalement sur la perspective de genre comme les précédents, mais qui l'intègre dans une des étapes de la séquence. Il conduit toutefois au même constat d'une polarisation filles-garçons dans les interactions.

Réalisé dans une classe de 1^{re} année (15-16 ans) de l'École de culture générale, il porte sur les controverses liées à la représentation de Calvin sur le mur des Réformateurs⁴¹ à Genève. Le but est de traiter d'un débat local, autour d'un monument visité avec les élèves, sur un personnage local, en adoptant une perspective critique. L'enseignant veut réfléchir au dilemme qui se pose dans l'enseignement des questions sensibles : comment faire valoir sans prescrire ?⁴² Il présente les problématiques féministes et LGBT, à l'aide d'articles de presse relatant les dégradations dont la statue de Calvin a fait l'objet ; en effet, en 2019, le monument a été tagué par l'inscription « Où sont les femmes ? » puis aspergé de peinture aux couleurs de l'arc-en-ciel.

En travail de groupe, les élèves doivent expliquer les actions militantes et formuler une opinion argumentée soumise ensuite à la classe. Les argumentaires doivent répondre aux questions suivantes : pourquoi utiliser Calvin pour militer sur des sujets actuels ? Les actions menées sur le mur des Réformateurs sont-elles légitimes ? Puis, les élèves doivent encore proposer des ajouts au monument pour inclure une lecture plus féministe et critique de la Réforme calviniste à Genève. Un échange intéressant suit la présentation du projet 100Elles* :

EG 1 : Elles nous prennent vraiment la tête avec des noms de rues ?

EF 1 : Tu as un problème avec les noms de rues ? (réponse agressive)

EG 2 : C'est abusé ! (brouhaha)

41. Ce monument situé au parc des Bastions a été construit en 1909 pour le 400^e anniversaire de la naissance Jean Calvin et pour le 350^e anniversaire de la fondation de l'Académie, devenue l'Université de Genève. Il comporte les statues de quatre réformateurs ayant œuvré à Genève, ainsi que celles de six pionniers ou protecteurs de la Réforme en Europe et aux États-Unis.

42. Heimberg, 2021.



Mur des Réformateurs avec un tag féministe. © *Tribune de Genève*.



Mur des Réformateurs avec un tag LGBTQ!.
© *GHI – Genève Home Informations*.

EG 1 : Mais elles sont mortes, hahahaha. (brouhaha)

ENS : Donc à quoi ça sert ? (cette campagne)

EF 2 : Bah on a changé des noms, comme ça on s'intéresse à d'autres histoires, à des femmes.

ENS : Oui, ça les rend plus visibles.

EG 2 : Pour moi, ça ne change rien un nom de rue ou un autre.

ENS : Mais quelle est l'utilité de mettre le nom d'une femme que nous ne connaissons pas ?

EF 1 : De faire occuper une place plus importante aux femmes.

EG 2 : Oui, mais moi quand je regarde un nom de rue, je ne regarde pas si c'est un homme ou une femme, ni ce qui est marqué sous le nom.

EF 2 : Ce sont des femmes célèbres.

On constate que les échanges sont tendus entre filles et garçons. Lorsqu'un garçon minimise ou dévalorise l'initiative 100Elles*, la réaction d'une fille (2^e ligne) est immédiate et vive. Puis une seconde fille (6^e ligne) montre qu'elle a conscience que le nombre de femmes dans l'espace public est habituellement moins important (« comme ça on s'intéresse à d'autres histoires, à des femmes »), ce que reprend aussi la fille 1 plus bas, en expliquant l'enjeu de ces nouvelles dénominations. Il est à remarquer qu'aucune interaction masculine ne va dans ce sens. Les garçons ont plutôt le sentiment que les filles exagèrent, ils ne comprennent pas les enjeux de la féminisation. Il leur est visiblement compliqué d'avoir conscience du sentiment d'inégalité que peut éprouver la moitié féminine de la classe.

L'enseignant se demande si ces réactions des garçons ne relèvent pas d'une opposition de principe. Il raconte qu'au début du cours, plusieurs ont exprimé leur méfiance quant au thème traité : « Encore sur les homos et les féministes... c'est bon, on a compris, on n'a d'ailleurs rien contre eux. » Ainsi, il a l'impression que ces élèves prennent le cours comme un catéchisme, ce qui l'amène à prendre au sérieux le risque de prescription, la dérive moralisatrice théorisée par les travaux sur les questions sensibles⁴³.

43. Heimberg, 2021.

CONCLUSION

Dans leurs travaux, les enseignant-es expriment leur satisfaction d'avoir traité de ces thématiques. En 9^e année, en fin de séquence, certain-es élèves ne voient toujours pas la nécessité de féminiser les noms des rues, mais d'autres sont parvenu-es à remettre en question des odonymes et à en proposer de nouveaux. L'analyse de ces leçons montre que ces élèves, malgré leur jeune âge, sont capables de comprendre les enjeux des traces mémorielles; comme il leur est encore difficile de conceptualiser le couple histoire/mémoire, ils passent par la distinction entre temps représenté, temps représentant et temps présent.

Le caractère controversé de la thématique engendre des échanges dynamiques. Des positions d'élèves opposées permettent parfois de mettre en évidence les nuances d'un problème ou les différents attributs d'un concept, comme celui d'agentivité. Une pluralité d'opinions dans la classe leur est donnée à voir. Les discussions reprennent certains arguments entendus dans la sphère médiatique, ce qui laisse penser que les finalités d'éducation au débat démocratique ont été réellement travaillées.

Par ailleurs, la plupart des interactions confirme ce que montrent les travaux de didactique de l'histoire qui réfléchissent à la perspective de genre, c'est-à-dire que le public scolaire n'est pas neutre dans la manière de s'approprier ce type de thématiques. Celles-ci révèlent des positionnements de genre épistémiques différents⁴⁴, le plus souvent polarisés entre filles et garçons, mais pas toujours.

Ce que nous n'avons malheureusement pas pu examiner avec le corpus que nous avons à disposition est l'évolution des positionnements au fil de la (ou des) leçon(s), démontrée notamment par des didacticiennes d'éducation physique et sportive⁴⁵. C'est une piste très stimulante qui s'ouvre à la didactique de l'histoire que de s'interroger sur l'efficacité de telles thématiques d'histoire des femmes et du genre pour faire évoluer les opinions et sensibiliser ainsi les élèves à l'égalité.

44. Verscheure *et al.*, 2020.

45. *Idem.*

5. TRACES MÉMORIELLES D'HISTOIRE OUVRIÈRE

CHARLES HEIMBERG

Au cours de l'année 2021, l'Académie suisse des sciences humaines a lancé sur internet une consultation électronique consistant à faire réagir le public à 24 monuments mémoriels observables dans l'espace public helvétique. Son site qui n'est plus en activité ¹ rend compte d'un classement issu d'une consultation électronique publique consistant à savoir s'il fallait maintenir tel quel chacun de ces monuments. Or, le monument qui a suscité le plus de jugements positifs dans ce sens a été *Le vittime del lavoro* [*Les victimes du travail*], de Vincenzo Vela ². Visible à Airolo, du côté tessinois, il a été inauguré dans une version en bronze en 1932, après la mort de l'artiste, mais le modèle original en plâtre avait été réalisé en 1882 ³. Il rend hommage aux 177 travailleurs décédés lors de la construction du tunnel ferroviaire du Gothard, chiffre qui ne prend pas en compte d'autres ouvriers morts par la suite. Il rappelle ainsi ce qu'a été le prix humain de la construction d'infrastructures emblématiques de la modernité, et de la prospérité, de la Suisse, et en l'occurrence aussi de l'Europe.

Ce monument de Vela revêt un double sens. Le premier, celui de l'hommage aux victimes, est commun à d'autres traces mémorielles dans l'espace public, qui sont souvent des plaques commémoratives. Il constitue, avec l'hommage aux héros, héroïnes et bienfaiteur-trices, l'un des deux motifs dominants de l'expression

1. En ligne: [<https://penser-un-monument.ch/>].

2. Vincenzo Vela, (1820-1895), sculpteur tessinois. Voir sa notice dans le *Dictionnaire historique de la Suisse* (ci-après *DHS*), en ligne: [<https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/021969/2022-07-05/>]. Et Mina, 2016.

3. En ligne: [<https://penser-un-monument.ch/24-monuments/monument/le-vittime-del-lavoro>].

monumentale en matière mémorielle. Le second sens, qui est plus spécifique, concerne la mémoire du travail et, par extension, celle des bâtisseurs invisibles. Il s'agit davantage ici du monde ouvrier que du mouvement ouvrier, la dimension victimaire et passive n'intégrant pas forcément celle de la résistance et de la lutte pour des droits sociaux. Il est toutefois intéressant qu'un tel monument dédié au travail, aux victimes du travail, occupe la première place de ce classement spontané, même si cette consultation n'était ni très formalisée, ni vraiment représentative.

C'est d'abord l'absence, ou au moins la très grande discrétion, du monde du travail dans les manières courantes par lesquelles l'histoire de la Suisse est racontée dans la société helvétique qui rend significative cette mise en évidence du monument d'Airola. Cette discrétion prévaut dans les moyens d'enseignement, mais aussi dans les noms de rue et les monuments observables dans l'espace public, qu'ils aient un caractère officiel ou qu'ils soient dus à l'action ou à l'engagement de groupes particuliers. La présence de traces mémorielles dans les rues, les places et les parcs correspond de manière prévalente aux choix dominants de narration du passé dans le présent immédiat ou dans un passé intermédiaire plus récent que celui qui est raconté. Or, s'il existe bien une historiographie du mouvement ouvrier en Suisse⁴, il ne va pas de soi, à quelques exceptions près⁵, qu'elle oriente ses travaux sur le monde ouvrier proprement dit, sur celles et ceux qui sont directement en proie aux réalités du travail et des inégalités sociales. Elle est en effet plus naturellement centrée sur les modes d'organisation de la lutte sociale et politique. Mais elle n'en reste pas moins dans les marges de la production historiographique, en ne pesant guère sur les plus courants des choix relatifs aux traces mémorielles⁶. Le développement récent de travaux sur l'histoire des migrations en Suisse depuis la Seconde Guerre mondiale⁷, en particulier du travail saisonnier, permettra peut-être de donner toute sa place à ce

4. Heimberg, 1996; Studer et Vallotton, 1997; De Giorgi *et al.*, 2006; Vuilleumier, 2012. Ainsi que la collection des *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier* [ci-après *CHMO*], revue annuelle publié par l'Association pour l'étude de l'histoire du mouvement ouvrier (AÉHMO) depuis 1984: en ligne: [<https://aehmo.org/cahiers-histoire/>].

5. Notamment Van Dongen et Favre, 2011.

6. Voir le dossier « Monuments du mouvement ouvrier » dans *CHMO*, 2017.

7. Holenstein *et al.*, 2018; Garufo *et al.*, 2024.

monde ouvrier dans les représentations collectives de la Suisse et de son histoire économique et sociale. Mais nous en sommes encore loin.

L'histoire et la mémoire n'existent pas l'une sans l'autre, en particulier dans le domaine des dominations sociales. Leurs interactions sont toutefois complexes et leurs développements respectifs ne sont pas forcément concomitants. La thématique des traces mémorielles impose d'interroger tout d'abord l'histoire des figures ou des faits qui sont remémorés. Mais elle examine en fin de compte ce qui a été produit à l'initiative d'acteurs et actrices qui ont choisi, à un moment donné, de défendre une certaine cause et certaines valeurs pour leur présent et pour leur avenir.

Voyons donc, dans un premier temps, ce que sont ces traces mémorielles ouvrières dans le contexte genevois avant d'examiner dans un second temps des propos d'élèves relevés par des enseignantes dans le cadre d'une mise en œuvre de cette thématique dans un cours d'histoire.

Le parcours que nous décrivons ci-après autour de traces mémorielles ouvrières à Genève est le résultat d'un choix de contenus qui tient compte de la réalité de ce qui est effectivement visible dans l'espace public. Il a été conçu pour être proposé à des classes et à des élèves. Il donne à voir un éventail varié et significatif d'une sélection de différents éléments constitutifs de cette histoire ouvrière, – courants de pensée, modes d'organisation ou d'action, rapports au territoire et à l'identité, repères traumatiques dans le passé, etc. – avec un certain accent sur des personnages qui sont visibles dans des cimetières, pour la plupart d'entre eux, des monuments ou des noms de rue.

UN PARCOURS GENEVOIS À LA DÉCOUVERTE DE TRACES MÉMORIELLES OUVRIÈRES

Dans le cas particulier de Genève, il existe un monument, devant le bâtiment universitaire d'Uni-Mail, qui concerne à sa manière l'histoire ouvrière tout en portant lui aussi plusieurs sens. Il évoque la fusillade meurtrière du 9 novembre 1932 dont ont été victimes des manifestant·es qui protestaient contre une assemblée philofasciste

dans la Salle communale de Plainpalais toute proche et qui sont tombé-es sous les balles de jeunes recrues appelées à la rescousse par les autorités⁸. Le lien avec le monde ouvrier, ou plutôt avec le mouvement ouvrier parce qu'il s'agit ici d'une répression politique, concerne le fait que ce sont les partis de gauche et les syndicats qui manifestaient à l'époque malgré l'interdiction des autorités. Installé un demi-siècle plus tard à l'initiative des organisations qui souhaitaient rendre hommage aux victimes de cette fusillade, et sans que cela ait un caractère officiel, les autorités n'ayant pas reconnu leurs responsabilités dans ce drame, ce monolithe commémoratif est resté longtemps au bout de la plaine de Plainpalais avant d'être récemment déplacé sur les lieux mêmes du drame. Il présente un caractère fragile et ne donne toujours pas lieu à des commémorations officielles.

Cette pierre du 9-Novembre constitue le point d'arrivée possible d'un parcours pédestre consacré aux traces mémorielles du mouvement, et du monde, ouvrier à Genève. Nous reprenons ici une expérience remontant à 2016 qui avait été mise sur pied pour les 150 ans de la tenue du 1^{er} Congrès de l'Association internationale des travailleurs⁹. La balade proposée avait été le fruit d'une réflexion collective¹⁰. Nous avons eu ensuite l'occasion de la proposer à différents publics dans différentes versions, dont celle que nous présentons ici, simplifiée et raccourcie, à destination d'étudiantes et étudiants se formant à l'enseignement, et pour être adaptée à d'éventuelles activités scolaires.

Les monuments et traces visibles choisies pour ce parcours donnent à voir des figures genevoises de l'histoire sociale et des différents courants du mouvement ouvrier, ainsi que deux drames sociaux du XX^e siècle qui n'ont l'un et l'autre ni la même visibilité, ni le même écho dans le présent. À travers les commentaires proposés aux différentes étapes de ce parcours, que nous signalerons de manière très synthétique, l'idée est de chercher à sensibiliser les

8. Heimberg *et al.*, 2008; Batou, 2012; Auderset et Sidler, 2022.

9. « Il y a 150 ans, l'histoire s'écrivait à Genève », *Tribune de Genève*, 22 septembre 2016, en ligne : [<https://www.tdg.ch/il-y-a-150-ans-l-histoire-s-ecrivait-a-geneve-951404774284>]; ainsi que Herranz, 2017.

10. Avec les contributions de Marianne Enckell, Georges Tissot, Patrick Auderset et Charles Heimberg.

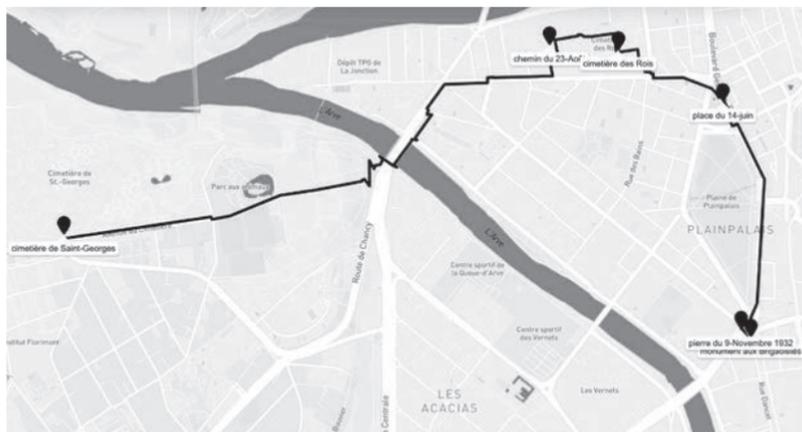
élèves à l'existence de traces du passé dans le présent et à leur signification particulière, liées à l'histoire sociale et ouvrière de Genève. Il s'agit par ailleurs d'un itinéraire de mémoires et d'oublis susceptible de constituer un élément déclencheur pour un travail ou une réflexion sur les enjeux de mémoire et les interactions entre histoire et mémoires.

Le parcours démarre au grand cimetière de Saint-Georges situé sur les hauteurs du Bois-de-la-Bâtie, au-dessus du quartier de la Jonction. Il se termine devant Uni-Mail après être passé par le cimetière des Rois et la plaine de Plainpalais. Il comprend des plaques et des monuments situés dans l'espace public, mais aussi des tombes et des marqueurs qui s'observent dans des cimetières. C'est peut-être là un premier signe de ce que sont la plupart de ces traces ouvrières : relativement à la marge, confinées dans ces lieux à l'écart que sont les cimetières, concédées en quelque sorte sans trop d'éclat à celles et ceux qui ont voulu rendre hommage à ces personnalités et qui ont dû le faire en dehors de l'espace public usuel. Les quatre exemples qui vont suivre ont en effet en commun d'être tous des monuments-hommages.

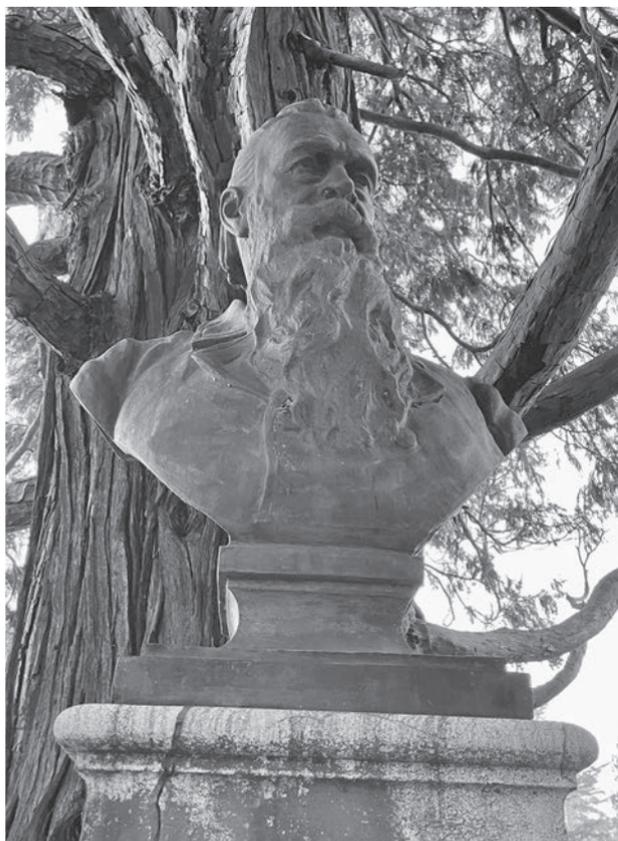
Le parcours proposé passe successivement par le choix de lieux ou monuments, que nous évoquerons sans renoncer à quelques allusions à d'autres pistes complémentaires possibles.

JOHANN-PHILIPP BECKER, CIMETIÈRE DE SAINT-GEORGES

Johann-Philipp Becker (1809-1886) était un réfugié allemand qui avait été l'un des fondateur-trices et animateur-trices de l'Association internationale des travailleurs, la Première Internationale, notamment lors de son premier congrès de 1866. Il a ensuite été, depuis la Suisse, l'un des fondateur-trices du Parti ouvrier social-démocrate d'Allemagne. Il a vécu la fin de sa vie à Genève où il est décédé. Situé près de l'allée qui longe l'avenue du cimetière, le monument qui surplombe sa tombe a été instauré par souscription et inauguré en 1889 en présence de nombreuses personnalités du mouvement ouvrier dont le député allemand Wilhelm Liebknecht. Il présente, sur les quatre faces du socle allongé de son buste, des inscriptions en plusieurs langues, pratiquement illisibles aujourd'hui, rendant hommage à Becker, à l'Internationale et à la



Plan avec le tracé de la promenade. © Juliette Pichat.



Buste de Johann-Philipp Becker, cimetière de Saint-Georges. © Charles Heimberg.

social-démocratie. Soulevé par la racine d'un arbre, il est penché et nécessiterait une remise en état ¹¹.

Ce monument est emblématique des origines de l'organisation du mouvement ouvrier socialiste et de sa dimension internationaliste. Le réfugié Becker rappelle aussi la présence en Suisse de nombreux et nombreuses exilé-es au XIX^e siècle qui ont marqué l'histoire des organisations ouvrières dans le pays. Outre Becker, Genève a par exemple aussi accueilli le militant russe Georges Plekhanov, membre fondateur de la Deuxième Internationale, et, de manière plus éphémère, le socialiste populiste russe Alexandre Herzen, et plus tard Lénine ou le jeune Mussolini encore socialiste. Au tournant des XIX^e et XX^e siècles, des diasporas d'exilé-es participaient aux rassemblements internationalistes des 18 Mars, date du déclenchement de la Commune de Paris, et des 1^{ers} Mai, l'obstacle des langues ne favorisant pas toujours les échanges ¹².

ÉMILE NICOLET, CIMETIÈRE DE SAINT-GEORGES

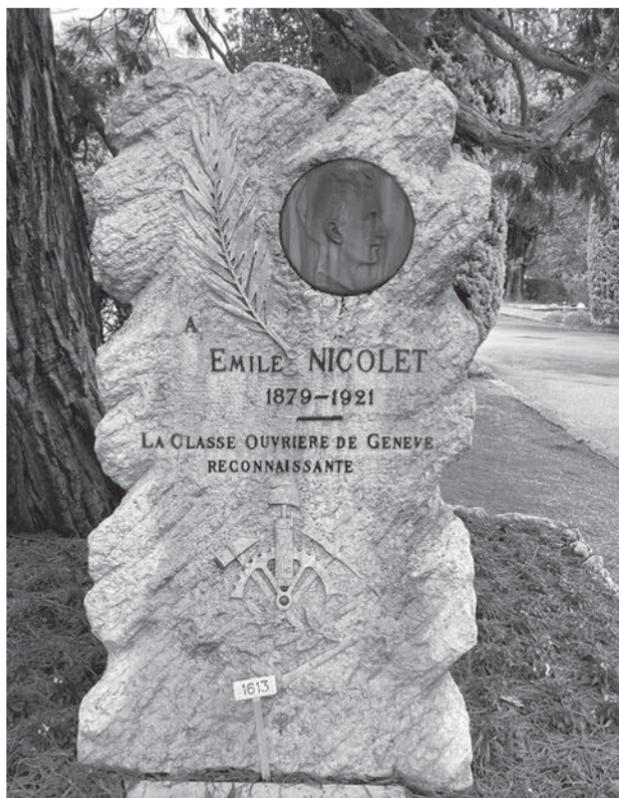
Près de l'entrée principale sur la gauche, la tombe d'Émile Nicolet (1879-1921) ¹³ porte l'inscription «La classe ouvrière de Genève reconnaissante» au-dessus d'une représentation en bas-relief d'outils rappelant la tradition des drapeaux ouvriers ¹⁴. Elle est particulièrement significative de l'expression d'une affirmation de symboles et d'une sorte de fierté ouvrière. Nicolet était un monteur de boîtes et syndicaliste qui avait fait ses premières armes à La Chaux-de-Fonds avant d'arriver à Genève où il est rapidement devenu une figure importante du mouvement ouvrier, en étant notamment rédacteur dans le journal socialiste *Le Peuple suisse*, secrétaire général de la Fédération du commerce des transports et de l'artisanat (FCTA, 1913-1920), secrétaire ouvrier romand (1916-1921), etc. Il a mené une carrière politique aux niveaux communal (conseiller municipal, en 1911-1914 et 1918-1921, et conseiller administratif de Plainpalais en 1921), cantonal (député au Grand Conseil, 1907-1921) et même fédéral (conseiller national de 1919

11. Vuilleumier, 2008.

12. Heimberg, 1996.

13. Voir sa notice du *DHS*, en ligne : [<https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/032695/2009-02-10/>].

14. Auderset et Enckell, 2014; dossier «Émblèmes et iconographie du mouvement ouvrier», *CHMO*, 2015.



Tombe
d'Émile Nicolet,
cimetière
de Saint-Georges.
© Charles
Heimberg.

à 1921). Il a été très actif durant la grève générale de 1918. Il est mort très jeune, à 42 ans, en pleine activité, de la tuberculose. C'est une personnalité emblématique du mouvement ouvrier socialiste genevois, impliquée dans ses différentes composantes: les syndicats, le Parti socialiste par son journal et à travers son engagement dans les organes législatifs, et y compris dans un organe exécutif communal, mais aussi l'éphémère Maison du Peuple et ses activités d'éducation populaire, ainsi que des combats de société comme celui qu'il a mené avec des socialistes abstinent-es, notamment autour de la campagne sur l'interdiction de l'absinthe en 1908¹⁵. Le faste de son monument funéraire indique l'importance de cette

15. Heimberg, 1996. Voir aussi sa notice dans le *DHS*, en ligne: [<https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/032695/2009-02-10/>].

personnalité du monde ouvrier, au moins du vivant de celles et ceux qui l'avaient côtoyé.

Plus bas dans le cimetière, en direction de la route du Pont-Butin, et nous ne faisons ici que la mentionner brièvement sans pouvoir l'intégrer, par commodité, à ce parcours destiné à des élèves, se trouve la tombe très discrète d'Henri Fürst, militant du petit Parti communiste genevois des années 1930, et surtout l'une des victimes emblématiques de la fusillade du 9 novembre 1932 dont il sera question plus loin. Cachée derrière une autre tombe d'un membre du Parti communiste, elle porte l'inscription « Henri Fürst 1894-1932, victime de la tragédie du 9 novembre »¹⁶.

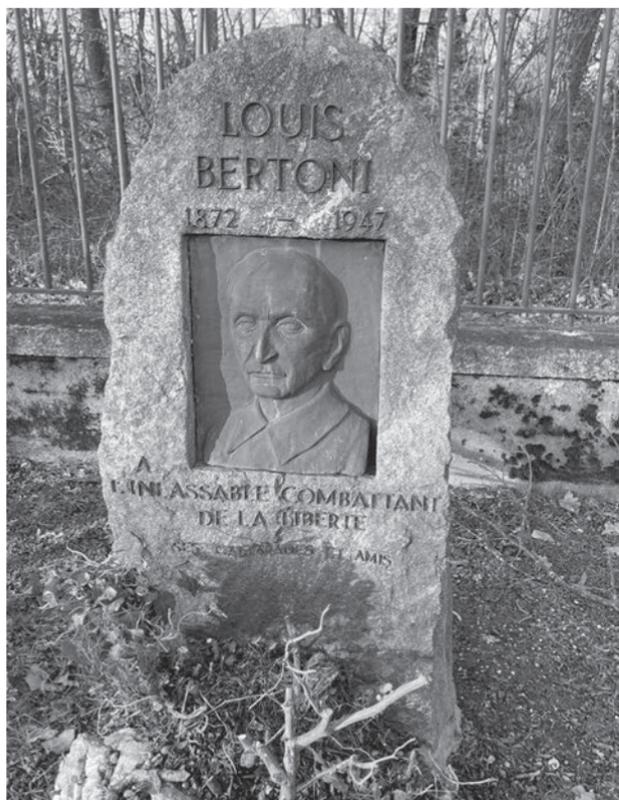
LOUIS BERTONI, CIMETIÈRE DE SAINT-GEORGES

Tout au fond à droite depuis l'entrée principale du cimetière, le long du mur d'enceinte, la tombe de Louis Bertoni (1872-1947) est elle aussi très significative, avec son portrait en bas-relief et l'inscription « À l'inlassable combattant de la liberté. Ses camarades et amis ». L'adjectif utilisé se justifie pleinement à propos de cette figure de l'anarchisme d'envergure internationale, un typographe d'origine tessinoise qui a vécu l'essentiel de sa vie à Genève et dont le parcours est en effet marqué par une grande cohérence et autant d'opiniâtreté. Il a notamment été le créateur et le principal animateur du journal *Le Réveil*, publié en français et en italien de 1900 à 1940, une longévité remarquable pour une feuille anarchiste¹⁷.

La personnalité de Bertoni, dans ce mouvement ouvrier genevois, incarne non seulement la radicalité anarchique, qui ne l'a jamais fait tomber dans la violence malgré les nombreuses accusations et arrestations dont il a été l'objet, mais aussi l'internationalisme et le refus de la guerre. Il est intervenu dans de nombreux domaines, par exemple en soutien à l'expérience libertaire lausannoise de l'École Ferrer. Mais il incarne surtout cette forme d'engagement social qui tourne le dos aux engagements institutionnels, notamment dans les parlements.

16. Voir une photographie dans *CHMO*, « Monuments du mouvement ouvrier », n° 33, 2017, p. 133.

17. Borinelli, 2012.



Tombe de Louis Bertoni, cimetière de Saint-Georges.
© Charles Heimberg.

La descente en ville se fait ensuite par le bois de la Bâtie en rejoignant la passerelle du même nom, qui permet de rejoindre la rue Émile-Nicolet à la pointe de la Jonction, ce qui donne l'occasion de souligner, à partir de ce contre-exemple, que les figures du mouvement ouvrier sont peu présentes dans les noms de rues de l'agglomération genevoise.

Le parcours se poursuit le long de l'avenue de la Jonction, puis du boulevard de Saint-Georges, avec un petit crochet possible sur la gauche au numéro 3 de la rue des Plantaporrêts où une plaque, installée en 1967, signale que Lénine, « fondateur de l'Union soviétique, habita cette maison de 1904 à 1905 »¹⁸.

18. Voir ces informations de Patrick Auderset en ligne: [<https://notrehistoire.ch/entries/P1bBk4Xx83E>].



Chemin du 23-Août. © Charles Heimberg.

GAZOMÈTRES ET 23-AOÛT

Un peu plus loin sur le boulevard de Saint-Georges se trouve sur la gauche un quartier nouvellement construit sur l'ancien site d'Ar-tamis comprenant les rues des Gazomètres et du 23-Août. Le premier nom rappelle la présence ancienne sur ce site d'une usine à gaz, et le second son explosion tragique le 23 août 1909, avec ses 13 morts et nombreux blessés, soit exactement le même nombre de victimes que la fusillade de 1932 que nous évoquerons plus loin. Le drame n'a toutefois pas produit les mêmes effets mémoriels, puisqu'il n'y a aucun monument ni plaque explicative pour le rappeler. Dans une certaine mesure, et c'est une impression qui prévaut de la même manière quand on examine les sources de l'époque, la mort d'ouvriers dans le cadre de leur travail semble relever d'une certaine fatalité, nous renvoyant en quelque sorte à la distinction entre monde et mouvement ouvrier, entre groupes subalternes peu visibles et leur part plus active¹⁹.

L'usine à gaz a alors été reconstruite à Aïre, en dehors de l'agglomération de l'époque, dans un quartier qui n'était pas encore habité. Si la décision a ainsi été prise de ne pas mettre en danger la population avec une telle construction, la question ne s'est pas posée

19. Heimberg, 2004.

dans les mêmes termes pour les employé-es de l'usine dont la prise de risque était considérée comme inévitable et normale. Il y a là de quoi réfléchir à la thématique de la mort au travail, ainsi qu'aux politiques de prévention. Toutefois, la grande discrétion des traces mémorielles sur ce thème reste significative. Si la plaque n'avait pas disparu depuis lors, cette balade aurait d'ailleurs pu commencer au milieu du pont Butin, tout près du cimetière de Saint-Georges, où se trouvait une plaque rendant hommage « à la mémoire des ouvriers victimes des travaux », soit cinq ouvriers décédés entre 1919 et 1926²⁰. Elle a malheureusement disparu depuis quelques années, probablement par négligence, ce qui renforce ce sentiment d'absence de mémoire.

LÉON NICOLE, AU CIMETIÈRE DE PLAINPALAIS OU CIMETIÈRE DES ROIS

Juste après, toujours le long du boulevard de Saint-Georges sur la gauche, une entrée latérale permet d'accéder au cimetière de Plainpalais, ou cimetière des Rois, réservé en principe à des figures marquantes et à des magistrat-es (pour l'instant plutôt des magistrats). S'y trouvent plusieurs tombes de personnalités socialistes, notabilisées pour avoir été élues au gouvernement cantonal, le Conseil d'État genevois. C'est le cas par exemple de Léon Nicole (1887-1965), une figure majeure du mouvement ouvrier genevois aux allures de tribun, dirigeant socialiste, député au Grand Conseil (1919-1933, 1936-1941 et 1947-1955) et au Conseil national (1919-1941, 1947-1953). Il a été poursuivi, condamné à six mois pour émeute et emprisonné après la fusillade de 1932, puis élu conseiller d'État (1933-1936) juste après sa sortie de prison²¹. Fonctionnaire postal à Genève dès 1911, il avait adhéré au Parti socialiste, mais s'était d'abord engagé dans le cadre syndical. Il avait participé à la grève générale de 1918 lors de laquelle il avait été arrêté, poursuivi, mais finalement acquitté.

Léon Nicole a été rédacteur du journal socialiste *Le Travail*, et plus tard de *La Voix ouvrière* du Parti du travail. Devenu leader socialiste avec son engagement parlementaire dès 1919, et après la

20. Photographie reproduite dans l'introduction des *CHMO*, 2004.

21. Rauber, 2007. Notice dans le *DHS*, en ligne: [<https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/003879/2010-11-09/>].



Tombe de Léon Nicole, cimetière de Plainpalais. © Charles Heimberg.

disparition d'Émile Nicolet, il a activement dénoncé le scandale de la faillite de la Banque de Genève en 1931 et a joué un rôle important dans les événements du 9 novembre 1932. La manifestation antifasciste visée par les tirs de l'armée avait en effet été convoquée pour empêcher un rassemblement de la philofasciste Union nationale qui annonçait une parodie de procès contre lui-même et son collègue Jacques Dicker, ciblé par une campagne antisémite.

Plus tard, après avoir animé pendant trois ans le premier gouvernement cantonal à majorité socialiste, Nicole se montre solidaire des communistes dont l'organisation est interdite et est partie prenante de la scission de la Fédération socialiste suisse après avoir été exclu du Parti socialiste à cause de son soutien à l'Union

soviétique. Il participe ensuite à la création du Parti du travail avant de fonder encore un autre parti éphémère dans les années 1950. Mais c'est surtout le Léon Nicole de la Genève rouge²² et sa capacité à rassembler et mobiliser le monde ouvrier pour défendre ses droits auquel rend hommage le faste de sa tombe monumentale. L'inscription « Tout par le peuple. Tout pour le peuple » y domine la mention des dates institutionnelles de l'itinéraire du défunt sur un imposant bloc minéral sur lequel figure une tête sculptée et étrangement penchée en avant.

Parmi beaucoup d'autres tombes ou monuments, ce cimetière abrite aussi, notamment, une pierre mal entretenue et difficilement déchiffrable qui concerne vraisemblablement des victimes qui ont été parmi les protagonistes de la révolution radicale d'octobre 1846, un fait historique majeur qui est à la source du régime démocratique genevois, mais qui a toujours été particulièrement occulté. Sa discrétion et sa vétusté sont donc en quelque sorte un marqueur de la mémoire effacée de cet événement pourtant décisif pour l'introduction de la démocratie représentative et de la nouvelle Constitution de Genève, qui a aussi joué un rôle par extension dans la création de l'État fédéral moderne en 1848.

GEORGES FAVON, SUR LA PLACE DU 14-JUIN

La statue de Georges Favon (1843-1902) se trouve au bout de la plaine de Plainpalais, côté place du Cirque, dans le petit parc de la future place du 14-Juin, appellation donnée en hommage à la date des mobilisations féministes du 14 juin qui marquent l'adoption du principe constitutionnel d'égalité en 1981. La figure de Favon est emblématique des origines du socialisme et du premier accueil par la mouvance radicale-démocratique des candidat-es ouvrier-es qui allaient fonder plus tard le Parti socialiste. Le socle du buste de Favon présente l'inscription « Georges Favon, homme d'État radical genevois, 1843-1902, "Pas de progrès sans justice sociale" ». Ce texte rend hommage à cette dimension sociale du radicalisme genevois, qui s'est déjà altérée au début du XX^e siècle et qui semble bien éloignée aujourd'hui. Il rappelle que les progrès sociaux,

22. Grounauer, 1975.



Statue de Georges Favon, place du 14-Juin. © Charles Heimberg.

s'ils ont été obtenus par l'affirmation de mobilisations collectives, qu'évoque aussi la date du 14 juin dans ce cas, ont été en même temps, dans bien des situations, le fruit d'accords de compromis avec certaines mouvances des organisations politiques bourgeoises qui prenaient au sérieux ce précepte alliant progrès et justice sociale.

Une figure socialiste genevoise de cette époque du tournant des XIX^e et XX^e siècles, le médecin Adrien Wyss (1856-1938), incarne par son parcours ce lien d'origine avec le radicalisme: député au Grand Conseil sur une liste radicale entre 1888 et 1900, il y siège ensuite sur les bancs socialistes de 1901 à 1913²³.

23. Heimberg, 1996, pp. 265-308.

Cette petite place où se trouve la statue de Favon, et l'ensemble de la plaine de Plainpalais qu'il s'agit maintenant de traverser dans toute sa longueur, se situent dans un espace emblématique de l'histoire du mouvement ouvrier à Genève, d'où l'on peut voir des lieux qui l'ont marquée, avec ou sans traces compte tenu des bâtiments existants; par exemple: l'église du Sacré-Cœur (bâtiment existant récemment restauré), ancien temple unique franc-maçon, a accueilli quelque temps la section genevoise de l'Association internationale des travailleurs avant de devenir une église catholique au milieu des années 1870; en face (bâtiment restructuré), à l'angle avenue du Mail-rue du Vieux-Billard, se trouvaient dans les toutes premières années du XX^e siècle la brasserie Handwerck et sa grande salle de réunion à l'étage; plus en avant dans l'autre partie de la plaine (bâtiment disparu), dans la rue Dubois-Melly donnant sur l'avenue du Mail, l'éphémère Maison du Peuple créée en 1908.

À l'autre extrémité de la plaine de Plainpalais, et pour clore cette balade, se trouvent encore deux monuments qui concernent le mouvement ouvrier et son histoire.

LE MONUMENT EN HOMMAGE AUX COMBATTANTES ET COMBATTANTS SUISSES DES BRIGADES INTERNATIONALES, AU DÉBUT DE LA RUE DANCET

Inauguré en juin 2000 à la suite d'une décision du Conseil municipal de la Ville de Genève, répondant à une motion déposée par la gauche, le monument est visible au début de la rue Dancet en son allée centrale. Il affiche l'inscription « En hommage aux combattantes et combattants suisses des Brigades internationales qui se sont battus pour la défense de la liberté et de la démocratie en Espagne (1936-1938) ». Une citation du discours d'adieu de « La Pasionaria » Dolores Ibárruri aux combattant-es des Brigades internationales le 15 novembre 1938 figure sur le sol, déclarant notamment: « Vous êtes l'histoire, vous êtes la légende. Vous êtes l'exemple héroïque de la démocratie solidaire et universelle. » L'œuvre, constituée de trois formes longitudinales et élancées, est due au sculpteur Manuel Torres.

Ce monument a un caractère officiel, mais son installation a été tardive, car elle n'allait pas de soi. Des circonstances particulières ont sans doute contribué à la rendre possible: il fallait



Monument en hommage aux combattantes et combattants suisses des Brigades internationales, rue Dancet. © Charles Heimberg.

qu'une magistrate de la Ville de Genève, Jacqueline Burnand, soit elle-même la fille d'un brigadiste et qu'une majorité de gauche prévale au Conseil municipal, sans parler de l'engagement d'un petit comité auquel participait l'un des tout derniers brigadistes suisses encore vivants, Eolo Morenzoni. Précisons aussi qu'à l'époque, les quelque 800 volontaires suisses parti-es combattre la sédition franquiste en Espagne qui avaient été condamné-es à leur retour en Suisse n'avaient pas encore été réhabilité-es par les Chambres fédérales, ce qui sera le cas en 2009. Il ne s'agissait donc pas seulement de rendre hommage à celles et ceux qui étaient tombé-es, comme le fait une autre plaque apposée en 1986 à la rue des

Terreaux-du-Temple, sur un bâtiment abritant des locaux syndicaux et des salles ouvrières, avec l'inscription «À la mémoire des Suisses tombés pour l'Espagne républicaine. 1936-1939»; mais il s'agissait aussi de réparer un affront infligé aux survivant-es et de promouvoir pour l'avenir, et auprès des générations à venir, le sens d'un engagement internationaliste et l'importance d'un travail de mémoire portant les valeurs de la démocratie et de l'antifascisme²⁴.

LA PIERRE DU 9-NOVEMBRE DEVANT UNI-MAIL

Autour du même carrefour des 23-Cantons, devant l'entrée d'Uni-Mail, la pierre du 9-Novembre 1932 constitue la dernière étape de ce parcours. Sur les lieux mêmes de la fusillade, elle rappelle la répression d'une manifestation antifasciste par l'armée qui a fait 13 morts et 65 blessés. Par le contexte de l'événement qu'il rappelle, ce monument a une dimension antifasciste : la manifestation de ce soir de novembre 1932 avait en effet été convoquée par les organisations politiques et syndicales de gauche, bravant son interdiction, pour contester une assemblée d'extrême droite. Convoquée à la Salle communale de Plainpalais par les philofascistes de l'Union nationale, celle-ci proposait une parodie de procès à l'encontre des députés socialistes Léon Nicole et Jacques Dicker, ce dernier étant par ailleurs la cible d'attaques antisémites constantes. Les autorités cantonales, soucieuses de protéger cette assemblée de l'Union nationale, ont fait intervenir la troupe, de jeunes conscrits arrivés de Lausanne, et la situation a rapidement tourné au drame²⁵. La signification majeure de cet événement concerne donc la question du maintien de l'ordre dans l'espace public, le respect des libertés fondamentales dans un état de droit et le thème de l'utilisation de l'armée au service de l'ordre intérieur et contre les mouvements sociaux.

La dimension mémorielle de cette affaire est elle-même assez complexe. L'existence du monument est due à une initiative militante de milieux syndicaux dans le contexte du cinquantenaire de l'événement en 1982²⁶. Le monolithe avait alors été déposé

24. Grandjean-Jeanrenaud, 2017.

25. Heimberg *et al.*, 2008 ; Batou, 2012 ; Auderset et Sidler, 2022.

26. Robert, 2017.



Pierre du 9-Novembre 1932, carrefour des 23-Cantons. © Charles Heimberg.

au bout de la plaine de Plainpalais, lieu d'où il a été déplacé il y a seulement quelques années, en 2018. Le monument, qui n'a pas de caractère officiel, mais dont la stabilisation dans l'espace public a été acceptée par les autorités, donne lieu depuis lors à une petite commémoration annuelle prise en charge par des organisations politiques, syndicales et associatives de la gauche genevoise. Au cours des années 2000, une majorité de centre-gauche au sein du Conseil d'État a rendu possible une déclaration de reconnaissance un peu plus officielle, avec notamment un discours de Charles Beer, en 2006, qui soulignait trois enseignements de cet événement concernant le poids des inégalités sociales, l'usage de l'armée contre des manifestant-es, le caractère liberticide de la mise en accusation fascisante par l'extrême droite de deux adversaires politiques lors de ce 9 novembre 1932²⁷. Depuis lors, aucune réhabilitation des sept condamnés parmi les organisateurs de la manifestation n'a été obtenue au niveau fédéral et le statut mémoriel de cet événement et de son monument reste ambigu et fragile.

Un témoignage du syndicaliste Jacques Robert éclaire le sens de l'inscription qui figure sur le monolithe, « Aux victimes du 9 novembre. Plus jamais ça ! » une formule quelque peu laconique qui ne désigne pas les faits d'une manière explicite, et moins encore leur polysémie :

Je n'ai pas participé à la décision du texte définitif qui a plus tard été inscrit sur le monument lui-même, mais ce qu'il aurait fallu écrire, c'est « nous rendons hommage aux 13 morts, victimes des provocations fascistes et de la répression anti-ouvrière », mais ça, c'était inacceptable en 1982 : on ne pouvait pas dire que l'armée défendait les fascistes. Il y a eu dans un second temps une négociation concernant le texte finalement admissible par la Ville afin qu'elle laisse le monument dans l'espace public.²⁸

Le monument du 9-Novembre est riche de significations et sa présence dans l'espace urbain genevois n'est pas anodine. Il rappelle un événement tragique et ses victimes, mais devrait

27. Heimberg *et al.*, 2008, pp. 221-222.

28. Robert, 2017, p. 86.

interpeller celles et ceux qui le voient en passant sur des enjeux démocratiques et sociaux qui concernent aussi le temps présent. Il représente une mise en visibilité de ces faits d'histoire sociale d'autrefois qui tendent à être naturellement occultés et qui ne se maintiennent que grâce à des formes d'engagement. Ils n'existent dans la conscience collective qu'à condition que leur mémoire ait été portée, c'est-à-dire préservée et promue, par celles et ceux qui se sentent interpellé-es par tout ou partie de ce triple enjeu de la question sociale, de l'antimilitarisme et de l'antifascisme. Notons toutefois que cette mémoire concerne ici le mouvement ouvrier proprement dit, c'est-à-dire le monde ouvrier organisé, et que la mémoire d'autres tragédies sociales se révèle plus fragile encore lorsqu'il s'agit du monde ouvrier, et notamment de travailleurs disparus dans le quotidien de leur activité professionnelle, comme dans le cas susmentionné de l'explosion de l'usine à gaz.

Cette proposition de parcours mémoriel a dû écarter par nécessité pratique quelques noms de rues et un monument en Ville de Genève qu'il nous faut encore signaler rapidement.

S'agissant des noms de trois rues de figures du socialisme genevois qui ont été évoquées dans ce parcours, soit la rue dédiée à la Jonction à Émile Nicolet, mais aussi par ailleurs les noms de Léon Nicole (aux Pâquis) et d'Adrien Wyss (aux Acacias), il y a lieu de souligner le caractère très euphémisé des textes des plaques qui les désignent : Nicolet est présenté comme « Homme d'État genevois », Nicole comme « Homme politique genevois, conseiller d'État de 1933 à 1936 » et Wyss, dans une acception encore plus dépolitisée, comme « médecin et philanthrope genevois ». À l'inverse, sans doute parce qu'elle a été choisie dans d'autres circonstances et avec d'autres objectifs ²⁹, la place récemment dédiée à la militante Ruth Bösiger dans le quartier du quai des Bergues est marquée d'une manière beaucoup plus explicite avec la mention de son activité professionnelle et de son orientation politique : « Place Ruth-Bösiger (dite Coucou, 1907-1990, vendeuse et militante anarchiste) ».

29. Voir le chapitre 4 de ce volume.

Nous l'avons évoqué et nous y reviendrons, ce parcours concerne davantage le mouvement ouvrier organisé, ses militantes et militants, que le monde ouvrier en tant que tel, à l'exception de la rue du 23-Août, et de l'explosion de l'usine à gaz en 1909, qui est justement, et ce n'est sans doute pas un hasard, le plus énigmatique et le plus laconique de ces marqueurs mémoriels. Il y a pourtant en Ville de Genève, à la place des Alpes, un monument qui rend hommage à une certaine catégorie de travailleuses et travailleurs, en lien avec la migration italienne. Daté du 22 novembre 2014, ce monument est orné d'une valise, symbole récurrent et même cliché de la représentation de la migration, ainsi que d'une plaque portant le texte suivant: «En reconnaissance aux immigrants et immigrants italiens et à leurs descendants pour leurs rôle [sic] dans la construction de la Ville de Genève», avec les logos de la Société des Associations italiennes de Genève et de la Ville de Genève, ainsi que, plus petits, des logos d'associations italiennes. Avec un tel monument, l'hommage au monde ouvrier et à la migration comble de toute évidence un double vide. Faut-il y voir cependant le verre à moitié plein ou à moitié vide: il ne s'agit ici que de la migration italienne, qui est la plus ancienne, et dont l'intégration au fil du temps a sans doute joué un rôle pour qu'il ait été possible de faire marquer cette reconnaissance dans l'espace public. Mais qu'en est-il des ouvriers autochtones et des noms suisses qui figuraient sur la plaque qui a disparu du Pont-Butin? Qu'en est-il des autres migrations provenant d'autres pays?

DES INTERACTIONS EN CLASSE D'HISTOIRE

La proposition de parcours sur des traces mémorielles ouvrières genevoises qui nous venons de présenter donne en quelque sorte la possibilité d'amorcer un premier apprentissage de l'histoire du mouvement ouvrier à Genève. À partir de l'imbrication de l'histoire et de la mémoire, elle fournit aussi des pistes de réflexion sur la manière dont cette histoire se donne à voir, ou pas, dans le temps présent.

L'absence de toute figure féminine dans ce parcours n'est évidemment pas anodine. Elle ne résulte pas d'un choix quelconque,

mais elle rend sans doute compte d'une invisibilisation des femmes dans l'histoire sociale de ces années d'avant-guerre qui se prolonge dans la mémoire. Elle nous alerte peut-être aussi sur le caractère sélectif, et en quelque sorte discriminant, du processus de constitution de ces traces mémorielles.

Elle peut être présentée, de manière virtuelle ou de préférence en effectuant la balade, à des élèves ou à des enseignant-es en formation, parmi d'autres traces mémorielles sur d'autres thématiques, pour contribuer à ce qu'ils puissent choisir le cas échéant une thématique plus précise.

Dans le cadre d'un séminaire de recherche en didactique de l'histoire consacré aux traces mémorielles en 2001-2002 et 2002-2003, deux travaux d'enseignantes en formation initiale ont porté sur cette dimension ouvrière des traces mémorielles. Peut-être parce que l'anniversaire des 90 ans de la fusillade de 1932 l'a rendue particulièrement visible, avec notamment une exposition en plein air sur la plaine de Plainpalais³⁰, elles ont choisi d'effectuer un travail de recherche sur cette thématique en l'évoquant dans des cours d'histoire pour que des élèves y réfléchissent.

Cette thématique se distingue par le fait qu'elle n'interroge pas la validité d'une contestation d'un monument, ou d'un déboulonnage de statue, mais plutôt sa discrétion, l'indifférence qu'il suscite, ou même son absence. Avec les thématiques du 23 août 1909, l'explosion de l'usine à gaz, et du 9 novembre 1932, la fusillade de Plainpalais, ce ne sont pas les responsables des deux événements traumatiques qui sont représentés dans l'espace public, mais c'est à leurs victimes qu'un hommage est rendu, ou qu'il ne l'est justement pas, en ce qui concerne l'usine à gaz.

L'affaire de la fusillade inclut une dimension antifasciste, mais qui n'est pas forcément centrale dans ces réflexions d'élèves, même si elle est bien présente. La problématique de la mémoire telle qu'elle est traitée renvoie naturellement d'abord à la figure de ceux qui sont tombés. Or, ces victimes du 9 novembre 1932 n'ont pas été tuées par des fascistes, mais par les jeunes conscrits d'une armée appelée à la rescousse par les autorités. Cependant,

30. Auderset et Sidler, 2022.

la dimension antifasciste de cette mémoire est incontournable compte tenu de la nature de l'assemblée que les manifestant-es voulaient empêcher, même si c'est peut-être au prix d'une certaine occultation du rôle que la troupe a joué dans cette affaire.

Notre corpus est très limité, les enseignant-es n'ayant pas été nombreux et nombreuses à choisir cette thématique sociale. Ce constat constitue déjà en soi une information sur la sensibilité de ces jeunes enseignant-es en formation, même s'il n'y a pas lieu d'en tirer la moindre conclusion à ce stade.

De ces deux travaux, l'un, élaboré par deux autrices, porte sur la pierre du 9-Novembre et se distingue par l'organisation d'un échange entre les élèves et un témoin, Jacques Robert, l'un des syndicalistes initiateurs du dépôt de ce monolithe en 1982. Dans la mesure où il concerne deux classes de deux écoles différentes, l'une proche et l'autre plus éloignée du quartier de Plainpalais, il induit aussi une pluralité de points de vue sur la visibilité et la perception du monument. L'autre, réalisé par une troisième enseignante, consiste en une comparaison entre les mémoires du 9-Novembre et du 23-Août, avec d'abord une réflexion sur la mémoire et ses fonctions.

Ces démarches de recherche sont forcément modestes et limitées, en particulier parce qu'elles portent sur une expérimentation unique, effectuée sans filet, c'est-à-dire sans possibilité de remédier soit à une difficulté survenue pendant la séquence d'enseignement, soit à une formulation qui se serait révélée hasardeuse dans la pratique. Par exemple, l'usage rituel de l'expression «devoir de mémoire», mis à distance par des auteurs comme Paul Ricœur³¹ ou Antoine Prost³², mais tellement présent dans le langage courant, a-t-il pu constituer un obstacle pour que les élèves réfléchissent à des enjeux de mémoire? Par la dimension réflexive de sa démarche, l'autrice du second travail, qui se réfère à ces deux auteurs, se pose ouvertement la question en relation notamment avec l'idée d'éviter que le travail de mémoire ne soit déformé par des pratiques prescriptives risquant de court-circuiter un véritable travail d'histoire. Dans les interactions avec ses élèves, elle est en réalité la seule à utiliser le terme «devoir de mémoire».

31. Ricœur, 2000, pp. 105 et suivantes.

32. Prost, 2000.

Et d'ailleurs, cela ne l'empêche pas d'établir un premier constat intéressant : « Sur la distinction entre histoire et mémoire, il s'est avéré que la conception intuitive des élèves était plutôt proche de ce que les théoriciens de ces deux notions ont énoncé », écrit-elle. Ce qui est fort bien synthétisé par la tirade suivante d'une élève qui pose le problème d'une manière pertinente et intéressante :

EF: L'histoire ça va être plus comme une science, sans trop d'émotion, on va juste énoncer les faits. Tandis que la mémoire on va se rappeler plutôt pour rendre hommage ou alors pour la reconnaissance.³³

« Faits », « émotion », « hommage », « reconnaissance » : c'est là une belle série de concepts-clés pour une seule tirade !

En réalité, les objectifs poursuivis par ces enseignantes avec leurs classes sont ambitieux. Est-il vraiment possible, pour des élèves d'une quinzaine d'années ou un peu plus âgées, de percevoir ce qui distingue les notions d'histoire et de mémoire ? Et d'envisager dans quelle mesure elles peuvent interagir ? Le travail sur des traces mémorielles concrètes telles qu'un monolithe posé un jour en pleine ville pour affirmer un refus de l'oubli constitue-t-il un atout pour permettre aux élèves de développer ces questionnements ? Et qu'en est-il des temporalités qui caractérisent l'analyse des traces mémorielles dans le présent ?

Sans oublier pour autant les limites de l'exercice, déjà soulignées en partie, nous allons évoquer ci-après, autour des principaux objectifs d'un travail de réflexion en classe sur les interactions entre histoire et mémoire, quelques résultats et quelques possibles qui se dégagent de ce que nous avons pu tirer de la lecture de ces travaux.

LES FONCTIONS DE L'HISTOIRE ET DE LA MÉMOIRE

Dans les interactions qui voient l'enseignante utiliser le terme « devoir de mémoire », ses élèves ne reprennent pas le terme, mais expriment régulièrement l'idée d'une histoire et d'une mémoire

33. Nous citons les propos d'élèves de ce travail sans le marquage en gras de certains mots ajoutés par l'autrice.

consacrées à l'objectif quelque peu stéréotypé de ne pas refaire les erreurs du passé.

EG: Dans tout travail d'historien, c'est le fait d'aller rechercher les informations du passé pour justement informer la population ou à l'école les élèves afin de ne pas refaire les mêmes erreurs du passé, donc il faudrait continuer de préciser ces recherches du passé.

EF: Vous avez parlé de l'amnésie nationale. C'est aussi important d'en parler pour pas qu'on reproduise le passé, mais aussi pour libérer les acteurs des événements.

Dans le premier exemple, cette idée est toutefois associée à celle d'informer la population, ce qui implique sans doute de faire valoir des faits. Dans le second cas, il est aussi question des protagonistes du passé et de leur enfermement possible dans le traumatisme. Il n'est pas seulement important de ne pas recommencer, mais il s'agit peut-être aussi de libérer les victimes, ou d'autres acteurs ou actrices, du poids de ce passé, ce qui ouvre une autre perspective, une autre forme de solidarité qui comprend par ailleurs une dimension émotionnelle propre à la mémoire.

Soulignons toutefois que cette idée de ne pas répéter les erreurs du passé relève dans un premier temps d'un certain bon sens et qu'elle est régulièrement présente dans des propos d'élèves³⁴, au risque de se réduire à une sorte de rituel. Elle rappelle aussi ce que nous avons dit de la formule « Plus jamais ça ! » visible sur la pierre du 9-Novembre³⁵.

LA NATURE, LA VISIBILITÉ ET LA LISIBILITÉ D'UN MONUMENT

Dans la séquence centrée uniquement sur la pierre du 9-Novembre, la question est d'abord posée de savoir si les élèves connaissent les événements en question, et s'ils ou elles ont vu le monument. Sans surprise, la réponse à la première question est négative, ce qui nécessite une première phase de présentation du contexte et du déroulement de la fusillade de 1932. Cependant, le fait que

34. Heimberg et Meboma, 2013.

35. Robert, 2017.

la mémoire ait elle-même une histoire surgit très vite dans la réflexion, et ce d'autant plus avec le projet d'une rencontre entre les élèves et un témoin qui n'a pas vécu les événements de 1932, mais qui a été protagoniste du fait mémoriel de 1982. Ainsi, un concept de la pensée historique, très significatif sur le plan didactique, prend ici tout son sens : faire en sorte que les élèves apprennent à distinguer le temps représenté, 1932, le temps représentant, avec la pierre posée à l'origine en 1982, et le temps présent.

Une autre interrogation surgit ensuite concernant la nature du monument qui entraîne d'autres questions encore sur sa visibilité et sa lisibilité. La nature brute de la pierre, qui peut faire penser à certains monuments funéraires, par exemple celui d'Émile Nicolet au cimetière de Saint-Georges qui est pourtant beaucoup plus travaillé, détonne un peu dans le paysage urbain et témoigne des conditions spontanées, non négociées et non financées de son installation en 1982.

Comme l'a précisé Jacques Robert lors de sa rencontre avec des élèves dont la séquence rend compte :

Là, à l'époque il a fallu faire ce qui était possible donc il n'y avait pas l'argent, il n'y avait pas les 150 000 fr. nécessaires. C'était une manière de de... Ce qui fallait c'est que ce soit solide, durable, visible,... euh parce que c'est ça un monument. On aurait pu faire une statue en bronze comme le général Dufour sur la place Neuve, hein y en a plein. Dans tous les villages français y a un monument aux morts après la Première Guerre mondiale, ils ont toutes sortes de formes, bon ils se ressemblent quand même tous un peu, mais y en a quand même qui sont très divers. Là l'idée c'était que ce soit visible, qu'on puisse écrire dessus, que ça tienne et que ça défie le temps. Ben ça marche assez bien parce que ça fait quarante ans qu'il est là et il y est encore quoi et il va probablement rester.

La remarque d'une élève, formulée par comparaison avec un autre monument, est alors particulièrement intéressante. Elle met le monolithe en contraste avec le monument aux morts du parc Mon Repos, au bord du lac, dédié « Aux soldats de Genève morts au service de la patrie. 1914-1918.1939-1945 ». Une cérémonie

militaire s'y déroule en novembre, le dimanche matin le plus proche de la date du 11 novembre (qui pourrait être le 9 novembre, soit dit en passant). Et ce monument lui est paru bien plus impressionnant :

EF: Par exemple, je ne sais plus, vers le lac, il y a un grand carré, c'est pour les soldats français ou je sais plus, mais genre ça, ça a attiré mon attention. Ça, j'ai vu ça, je suis directement allé tout lire, alors que la pierre, je passe toujours par là-bas et, je suis jamais allé lire, alors que l'autre pierre oui.

Il s'agit d'un grand bloc rectangulaire sur lequel figurent, de part et d'autre du texte, deux bas-reliefs sculptés de soldats. En outre, la matérialité du monument, qui impressionne par sa taille, se présente elle aussi comme beaucoup plus ouvragée. Cette élève témoigne donc du fait que, contrairement à la pierre de Plainpalais, ce monument a attiré son regard de passante et qu'elle a ensuite été attentive au texte qui y figure.

D'autres élèves disent aussi que l'emplacement de la pierre du 9-Novembre ne la rend pas très attirante, que sa signification ne va pas de soi, qu'ils et elles ne s'y sont guère intéressés-es spontanément, que personne ne s'arrête devant et même que ce manque d'intérêt se voit aussi en général chez « les gens ».

Sur la question de la visibilité du monument, les échanges avec le témoin ont vu s'opposer deux points de vue différents que les autrices ont mis en évidence. Du point de vue des élèves, un retour du monolithe sur son ancien emplacement, un peu plus isolé, le rendrait plus visible et pousserait à s'y intéresser davantage. En revanche, pour le témoin, il est bien là où il se trouve parce que cela correspond au lieu authentique de la fusillade et que cet aspect symbolique permet de mieux honorer les victimes et de rappeler la fusillade.

Si chacun n'en tire pas les mêmes conclusions, il est intéressant de noter que cette dimension symbolique est également convoquée par une élève pour expliquer le sens du caractère brut du monument de Plainpalais :

EF: Mais c'est que la pierre elle est quand même assez... pas... enfin cachée dans un sens, enfin elle est très discrète, genre on la voit pas genre moi honnêtement je suis arrivée j'ai même pas vu que c'était ça qu'on allait regarder comme monument. Mais euh, ce qui compte c'est commémoratif, enfin c'est le symbole, c'est symbolique.

En ce qui concerne cette fois la lisibilité du monolithe, les explications du témoin ont mis au jour un autre malentendu. En effet, une petite lanterne y a été installée dans un second temps avec la fonction symbolique de permettre à la population de l'utiliser pour alarmer les autorités de tout éventuel retour du fascisme. Cependant, cette raison d'être de la lanterne n'est pas du tout explicitée. Il est ainsi intéressant de constater qu'un élève a plutôt pensé que c'était prévu pour « mettre une bougie comme à l'église » et que la compréhension immédiate du monument par les élèves le ramène d'abord à une fonction d'hommage aux victimes, de recueillement pour les familles, alors que le témoin met l'accent sur tout autre chose, soit la prévention de tout retour du fascisme. Les autrices notent par ailleurs qu'elles ont pu aborder cette dimension, et « l'importance de la lutte contre le fascisme et de la défense des valeurs démocratiques et humanistes », en regardant avec leurs élèves des actes de vandalisme perpétrés sur le monument et relevant de provocations de l'extrême droite d'aujourd'hui. Elles ont aussi relevé un possible décalage entre générations différentes, ici celle du témoin et celle de leurs élèves, quant à la perception de la réalité de ce danger pour la démocratie.

LA QUESTION DES TEMPORALITÉS À TRAVERS LE TÉMOIGNAGE

Comment ça se fait que cinquante [ans] après même si vous n'aviez pas... ben vous n'étiez pas là pendant les événements, vous trouviez ça toujours aussi important de... d'en parler et même vous avez fait un monument pour ça...

Cette question d'élève au témoin soulève le thème très important des temporalités dans les pratiques mémorielles. Cinquante ans après, c'est 1982 et le moment du dépôt sauvage du monolithe.

Cette date intermédiaire incarne parfaitement la notion de temps représentant, ce moment de mémoire au cours duquel s'impose la nécessité d'un marqueur représentant la tragédie de 1932. Et sans doute cette complexité temporelle se transmet-elle mieux, et se donne en tout cas mieux à voir, par l'incarnation d'un témoin de ce temps intermédiaire.

Cette idée d'incarnation, du témoin bien sûr, mais aussi de ce temps intermédiaire, est d'ailleurs fort bien exprimée par un élève :

EG: J'ai trouvé ça intéressant d'avoir l'avis de quelqu'un qui a participé à cette action. Comme j'avais dit c'est assez caché on voyait pas trop. Mais du coup maintenant quand je passerai à côté de quelque chose je ferai plus attention.

La rencontre avec un témoin dans un cadre scolaire revêt forcément une dimension relationnelle qui implique à la fois une prise de risque et un certain potentiel de transmission³⁶. Elle constitue un moment marquant de rupture avec les activités habituelles qui contribue potentiellement à marquer les esprits des élèves. Elle leur donne surtout accès à des informations inédites, portant potentiellement sur des aspects occultés ou négligés du passé.

Cela dit, les autrices soulignent avec raison que cette expérience de la rencontre, si elle suscite de l'intérêt et mobilise les élèves, peut aussi constituer un piège sous l'effet de l'empathie qui s'exprime et fait obstacle à la possibilité pour les élèves de réfléchir d'une manière critique aux fonctions de la mémoire. C'est la raison pour laquelle elles réfléchissent à la fin de leur travail à l'intérêt et à la nécessité d'une évaluation formative qui pousse réellement les élèves à faire le point, à reprendre leur réflexion et à renforcer leurs apprentissages.

LA MÉMOIRE ET L'OUBLI

La comparaison des mémoires du 23 août 1909 et du 9 novembre 1932 dépend sans doute des statuts mémoriels distincts du travail et d'une manifestation comme causes de décès. Martyrs du

36. Portelli, 2004.

travail et martyrs politiques n'ont pas la même reconnaissance et ne sont pas portés par les mêmes dynamiques. Ainsi, la mémoire de la fusillade de Plainpalais a été relancée un demi-siècle plus tard à l'initiative d'organisations politiques et syndicales toujours existantes même si elles n'étaient plus tout à fait les mêmes. Toutefois, cette perspective ne se retrouve pas dans les propos des élèves, en particulier dans le cadre d'un échange au cours duquel l'enseignante n'intervient pas.

Au cours de ces échanges, le caractère marginal, ou plutôt marginalisé, de la mémoire ouvrière est bien pointé par un élève : « Elle n'est pas oubliée, mais c'est juste que les gens la mettent de manière qu'elle soit oubliée. » Toutefois, ces ouvriers occultés et malmenés ont changé de statut puisque « *maintenant*, on est obligé de les mettre en valeur. » [Souligné par l'autrice]

La différence mémorielle entre 1909 et 1932 s'expliquerait-elle par la chronologie et une forme de progrès en termes de reconnaissance sociale du monde ouvrier ? Pour l'autrice, ce serait plutôt un enjeu de rapport de force. Elle souligne aussi dans ses commentaires combien une certaine « normalité » de la mort au travail a pu produire une absence de reconnaissance et du silence mémoriel.

Mais pour les élèves, c'est bien la précarité du statut ouvrier en général qui domine, même si cette représentation du travailleur martyr s'exprime d'une manière singulière, par une conjonction explicite de cette condition ouvrière avec la construction de tunnels, comme si l'association d'une usine à gaz à la condition ouvrière n'allait pas de soi :

EG : Oui c'est vrai que c'est mis de côté parce qu'à l'époque, des ouvriers qui construisent des tunnels, c'est pas très prestigieux. Ils crèvent, on s'en fout.

LE RÔLE DES LIEUX DE MÉMOIRE

Interrogés sur la question de savoir quels étaient le rôle et les fonctions d'un lieu de mémoire dans l'espace public, des élèves ont librement évoqué trois éléments : le rassemblement, l'hommage et l'identité.

Ainsi, selon les propos de trois élèves différents :

- EF: On a vu que c'était pour rassembler les gens, ou alors comme hommage tout simplement.
- EF: Pour commémorer des événements qui font partie de l'histoire de Genève et qui sont importants.
- EG: La mémoire s'associe avec la culture, les deux ont un lien, je veux pas dire logique, mais... si on changeait la mémoire de Genève, on changerait alors la culture.

L'idée de pouvoir changer la mémoire indique une perception de son caractère construit qui fait écho aux actions possibles en la matière dans l'espace public. Toutefois, les mêmes élèves ne semblent pas en capacité de transposer cette idée à une possible comparaison entre les mémoires de l'usine à gaz et de la fusillade. L'autrice souligne à juste titre la complexité des données factuelles, aussi bien sur les événements à remémorer que sur la détermination de leurs traces mémorielles, qu'il leur aurait fallu maîtriser pour ce faire. En outre, c'est aussi une question de périodisation qui se pose dans la mesure où la disparition des derniers témoins de la fusillade de 1932 est forcément plus récente, et postérieure à l'épisode du dépôt du monolithe en 1982. Au moment où les questions mémorielles que nous examinons se sont davantage posées, qui est aussi plus ou moins le moment de l'édification d'un nouveau quartier sur l'ancien site de l'usine à gaz, les témoins de 1909 n'étaient plus là depuis longtemps, ce qui a sans doute encore amplifié la réalité de cet enfouissement mémoriel. Le choix de la dénomination « 23-Août » pour le nouveau chemin du quartier a ainsi pu être neutralisé et banalisé.

CONCLUSION

Pour conclure brièvement cette évocation de travaux d'élèves, nous pouvons souligner deux éléments. Le premier concerne le travail de réflexion sur l'histoire et la mémoire qui est possible ou pas avec des élèves autour de ces traces mémorielles et de ces cas de figure. Le second porte sur l'écho dans le présent des deux événements traumatiques, explosion d'une usine et fusillade, dont il est question.

Sur le premier point, les propos d'élèves mis en évidence qui, par ailleurs, ne sont pas non plus les propos de tous les élèves de ces classes, montrent l'importance de leurs représentations et la possibilité qu'ils intègrent et comprennent certaines caractéristiques de la mémoire, comme son caractère construit ou sa dimension symbolique. L'une des principales difficultés réside probablement dans le fait que chaque situation implique la maîtrise d'un certain nombre de données factuelles sur le contexte de l'événement et l'histoire de sa construction mémorielle. Il y a donc lieu de rester relativement modeste dans les objectifs poursuivis. Cependant, quand des élèves disent en fin de parcours qu'ils ne verront plus de la même manière tel ou tel monument et qu'ils se poseront d'emblée certaines questions, c'est plutôt encourageant. Et, bien entendu, pour l'une de ces expériences, la rencontre avec un témoin non pas de l'événement proprement dit, mais de la construction de sa mémoire cinquante ans plus tard, a forcément enrichi la séquence et le potentiel d'apprentissage des élèves.

Reste la seconde question qui est restée un peu en retrait avec l'explosion de l'usine à gaz et qui a été fortement explicitée par le témoin à propos de la fusillade 1932. Quel est en effet le sens pour aujourd'hui du rappel de ces événements traumatiques? Concernant l'usine à gaz, il n'en a pas été question, mais la problématique de la mort au travail et du travail reste terriblement d'actualité, comme l'ont montré notamment des travaux récents concernant la France³⁷, et sans doute encore assez occultée. Quant à la fusillade de Plainpalais, la question aurait pu se poser de savoir dans quelle mesure la répression de manifestations populaires donne lieu aujourd'hui encore à des violences et à des victimes. Bien sûr, Genève n'a plus jamais connu un tel massacre, mais cette question des conditions du maintien de l'ordre reste un enjeu de droits humains qui est régulièrement mis en discussion dans les sociétés contemporaines. Quant à l'autre dimension du drame, concernant la lutte contre le fascisme, la montée actuelle des extrêmes droites dans tout l'espace européen et ailleurs constitue bien une question sensible, et préoccupante, du monde contemporain. Ce qui donne d'autant plus d'importance à ce travail sur les traces mémorielles et sur cette pierre de Plainpalais.

37. Lépine, 2023.

6. LES DISSONANCES DE LA MÉMOIRE TRANSFRONTALIÈRE DU GRAND GENÈVE

AURÉLIE DE MESTRAL

Après nous être penché-es sur des controverses touchant l'espace urbain genevois et les itinéraires empruntés par la mémoire ouvrière, intéressons-nous pour ce dernier chapitre à un espace plus large. Bien que la vivacité des questions qui s'y posent paraisse plus nuancée et la distance temporelle parfois grande – expliquant en partie que les protagonistes de la recherche en didactique de l'histoire se centrent sur des questions de société plus vives, cet espace est non moins significatif en matière d'histoire et de mémoire.

En effet, les 110 kilomètres de frontière franco-genevoise et l'espace géographique du Grand Genève portent les marques de nombreuses interactions : particulièrement pendant la Seconde Guerre mondiale, ce bassin témoigne d'entraides, mais aussi de refoulements. Son versant sud-est de 55 km a été une zone éminemment stratégique de tentatives de passage autant pour la Résistance que pour les réfugié-es. Pourtant, comme cela a été évoqué en introduction, les marqueurs mémoriels, l'historiographie, et leur transposition dans la sphère scolaire, montrent une certaine méconnaissance en la matière. Ce chapitre propose donc d'étudier ces histoires méconnues d'un bassin transfrontalier et de ses habitant-es, ainsi que leur évocation à l'école.

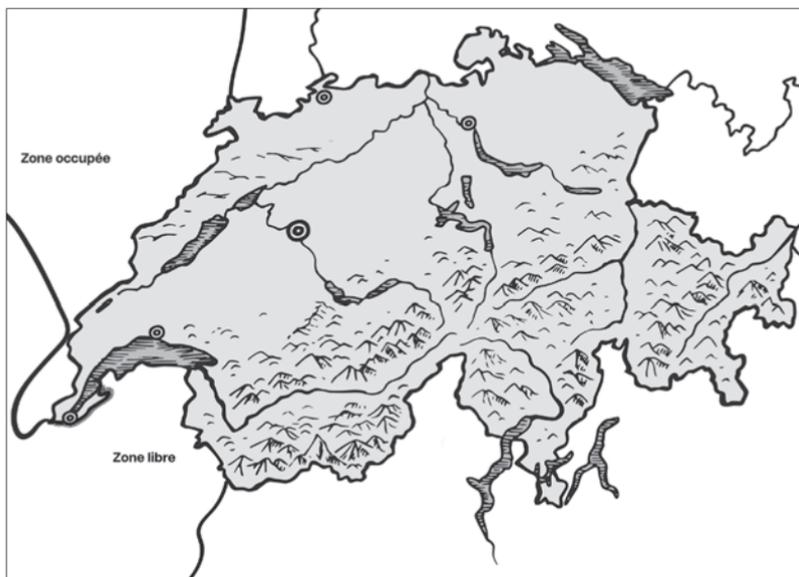
Nous effectuons tout d'abord un retour sur les événements d'histoire autour de la frontière, en nous penchant sur les directives officielles, mais surtout en mettant en lumière l'espace d'initiative des acteurs et actrices de cette histoire. Puis, nous présentons les enjeux historiographiques et mémoriels qui en ont découlé, avant

de pointer les lieux de mémoires institués et émergents. Nous verrons ainsi que les initiatives autour de ces lieux sont majoritairement situées du côté français de la frontière, et seulement très récentes en Suisse, alors même que le territoire a porté les marques de ces événements. Enfin, nous évaluerons la présence de ces questions d'histoire et de mémoire dans le cadre scolaire et leur intérêt pour l'enseignement de l'histoire.

DES DIRECTIVES ET DES POLITIQUES OFFICIELLES

Bien que relativement épargnée par le second conflit mondial, la Suisse et particulièrement ses frontières ont été des lieux cristallisant les décisions politiques et sociales des autorités. Dès le début du conflit, la Suisse est entourée par les forces de l'Axe, sauf du côté sud-est de la frontière genevoise. En effet, la ligne de démarcation qui sépare la France occupée (l'Ain) de la France dite libre, court de Chancy en Suisse, au hameau de Faramaz à Vulbens : les autorités suisses traitent ainsi avec les fonctionnaires de Vichy pour ce qui concerne la portion sud-est de la frontière entre Chancy et Hermance¹. On parle, de 1939 jusqu'au 11 novembre 1942, du « trou de Genève »² permettant (plus ou moins) le passage entre la zone libre de France et la Suisse. Le 11 novembre 1942, après le débarquement allié au Maroc et en Algérie, les forces allemandes passent la ligne de démarcation et s'installent en Haute-Savoie, notamment à la frontière avec Genève, jusqu'à l'arrivée des troupes italiennes. Entre novembre 1942 et septembre 1943, la zone se trouve sous l'autorité des forces italiennes conformément à l'armistice de 1940. Avec le départ des Italiens en septembre 1943, les forces allemandes reprennent le contrôle de la zone jusqu'à la libération de la Haute-Savoie par la Résistance en août 1944. Ces multiples changements influent sur le contrôle de la frontière et sa plus ou moins grande perméabilité.

1. Nous nous centrons dans ce chapitre sur ce versant sud de la frontière. Quant au nord-ouest de la frontière genevoise, elle est adjacente au Pays de Gex (Ain) alors sous régime d'occupation allemande. C'est même une « zone réservée » ou interdite, destinée à devenir une zone de peuplement allemand. Le passage ou le retour des habitantes et des personnes réfugiées sont proscrits, ce qui n'empêche pas certains passages.
2. Urner, 1996, pp. 96 et 132.



Situation de la Suisse et ses frontières entre 1939 et 1942. En pointillé, la frontière sud franco-genevoise, dite « trou de Genève ». © Isabelle Descombes.

Avant même le début de la guerre, dès 1938, les cantons suisses, estimant ne pouvoir se préoccuper des réfugiées et réfugiés juifs venant d’Autriche ou d’Allemagne, les renvoient vers les autorités genevoises où la situation frontalière facilite les refoulements vers la France. La xénophobie inspire la crainte de la surpopulation étrangère. Dès lors, ladite tradition d’accueil des réfugié-es cède la place à la notion de transit pour un autre pays – cette perspective fait mieux comprendre la demande des autorités suisses de l’apposition du J sur les passeports juifs. Dès 1938 donc, lors de la conférence des chefs des Départements cantonaux de justice et police, les autorités genevoises déclarent opérer des refoulements pour le compte d’autres cantons tout en devant gérer leur propre frontière³. En 1939, afin de contrôler les passages de la frontière (franchissement et refoulement), les autorités genevoises et de Haute-Savoie concluent un accord :

3. Flückiger et Bagnoud, 2000.

Ce *modus vivendi* vise par contre tous les étrangers indésirables ou dépourvus de papiers réguliers qui, venant de l'un des territoires en cause, auraient réussi à franchir la frontière clandestinement pour se rendre sur l'autre territoire. En cas d'arrestation, ces étrangers seront interrogés sur leurs faits et gestes, leurs allées et venues, l'itinéraire suivi par eux, leurs intentions, etc., etc. S'il y a lieu à refoulement, ils seront conduits, dans le plus bref délai possible à la frontière et *seront toujours remis officiellement* à la gendarmerie de l'autre pays, avec un exemplaire de leur interrogatoire. ⁴

En 1940, le Département fédéral de justice et police décrète le refoulement des fugitifs civils à l'exception des femmes, des invalides, des moins de 16 ans et plus de 60 ans ⁵. Les mesures prises entre 1938 et 1940 s'épanouissent avec la crise de 1942 : au mois d'août 1942 le Conseil fédéral annonce la fermeture totale de la frontière. La Suisse se barricade.

Ces instructions sont fondamentales [...] elles rompent officiellement avec la tradition d'asile de la Suisse : le danger de mort ou de sévices graves n'est plus une condition déterminante pour l'accueil d'un réfugié – bien que, dans les années précédentes, la politique et la pratique de l'asile n'aient pas été particulièrement généreuses. ⁶

En octobre 1942, les autorités fédérales confirment le refoulement des juives et juifs français, dits non menacés dans leur pays, durcissant encore les mesures en décembre de la même année avec le refoulement systématique des réfractaires au Service du travail obligatoire.

[...] les réfugiés juifs ne sont pas considérés comme des réfugiés politiques. Les rafles et déportations subies par les Juifs en France ne sont donc pas suffisantes pour justifier le statut de réfugié. Pour être acceptée en Suisse, une famille doit être accompagnée

4. *Ibid.*, p. 58.

5. Ludwig, 1957, p. 169.

6. Flückiger et Bagnoud, 2000, p. 74.

d'un enfant âgé de 6 ans au plus, alors que selon les instructions du 13 août 1942, la limite était fixée à 16 ans. Les portes du refuge sont donc encore un peu plus fermées.⁷

L'armée joue un rôle essentiel dans la politique d'asile au nom de la Défense nationale. Le général Guisan met en œuvre une politique d'asile restrictive et xénophobe où l'indulgence n'a plus sa place. Le directeur de la division de la police du Département de justice et police, Heinrich Rothmund, joue également un rôle décisif dans la politique suisse en ordonnant aux cantons de refuser le statut de réfugié politique aux personnes fuyant les persécutions raciales et de les refouler à la frontière. Cette décision suscite de vives réactions parmi la Ligue des droits de l'homme et le Comité d'entraide aux réfugiés israélites ainsi que le comité des Églises protestantes⁸.

Entre 1942 et 1944, les directives s'assouplissent uniquement concernant les réfugié-es britanniques et américain-es, puis les ressortissant-es hollandais-es. Le 12 juillet 1944, certaines des directives de 1942 sont enfin abrogées : les militaires ainsi que les civils peuvent être accueillis de même que les étranger-es réellement menacé-es dans leur vie⁹, donc les juives et les juifs.

La chronologie des instructions successives montre que l'évolution des pratiques d'accueil et de refoulement aux frontières se matérialise par une suite de directives et circulaires de durcissement ou d'assouplissement des mesures.

On s'aperçoit rapidement que l'exécution stricte des directives se heurte à de grandes difficultés. À Genève, face à l'augmentation des réfugiés qui sont arrêtés soit à la frontière, soit à l'intérieur de l'arrondissement, le grand nombre de directives et leur rapide modification ajoutent à la confusion de ceux qui doivent procéder aux refoulements.¹⁰

7. *Ibid.*, p. 96.

8. *Mémoires de la frontière*, 25 septembre 2016.

9. Flückiger et Bagnoud, 2000.

10. *Ibid.*, p. 80.

Ainsi, le flux des réfugié-es intercepté-es à la frontière franco-genevoise varie au cours du conflit, en fonction de la politique de Berne, des directives des autorités genevoises, ainsi que de la marge de manœuvre et de l'espace d'initiative des différents protagonistes.

L'ESPACE D'INITIATIVE DES ACTEURS ET ACTRICES DE L'HISTOIRE

Nombre de travaux et discussions publiques s'échangent sur le nombre exact de réfugié-es recueilli-es ou refoulé-es, comme si cela pouvait dédouaner ou encenser la politique suisse à leur égard. Une mise au point récente de Marc Perrenoud précise la réalité des chiffres et surtout leurs incertitudes¹¹. Pourtant, les statistiques ne sont rien face aux destins individuels. Les enjeux d'un refoulement – un renvoi vers une mort presque certaine – ne peuvent pas être minimisés par des accumulations de chiffres.

Ces décisions de refoulement ou d'admission sont souvent dans les mains des douaniers ou autorités compétentes en charge donc de la vie ou la mort des demandeur-ses d'asile. L'analyse des documents menée par de précédents travaux¹² montre qu'il existe des cas d'admission contraires aux instructions officielles du moment, qui coexistent avec des cas de refoulement illicites. Les explications de ces choix figurent rarement dans les archives officielles, d'où la nécessité de la récolte de témoignages oraux lorsque les témoins sont encore vivant-es.

Dans la perspective de traiter d'une histoire de tou-tes les acteurs et actrices de l'histoire, il est primordial de mettre en lumière l'histoire de ces protagonistes du passage de la frontière, dont des figures féminines, ou des réfugié-es, dont les noms sont souvent ignorés et méconnus. Lorsque Pierre Laborie oppose, en simplifiant à l'extrême selon ses mots, deux manières de penser l'histoire, il montre que l'on ne peut se limiter à voir l'histoire comme « un enchaînement de causalités avec ses logiques propres, dans une mécanique raisonnée qui peut expliquer “la marche” du

11. Perrenoud, 2019.

12. Fivaz-Silbermann, 2000.

temps. C'est une histoire qui se déroule en dehors, ou du moins à distance des acteurs sociaux.»¹³ À l'inverse, il milite pour écrire cette histoire en incluant les acteurs et actrices historiques.

LES ACTEURS OFFICIELS

Parmi les acteurs et actrices de cette politique d'asile, mentionnons tout d'abord les autorités officielles faisant appliquer les décisions de Berne à différents niveaux : les directives du Conseil fédéral sont mises en œuvre par le Département de justice et police qui les délègue à l'Arrondissement territorial dont l'officier de police militaire est l'organe exécutif. Celui-ci est chargé de résoudre les « problèmes » posés par les réfugiés, de décider de leur admission ou non, puis de leur placement en camp. Les organes frontaliers (gardes-frontières, douane), la police cantonale et l'armée l'assistent dans cette tâche¹⁴.

L'aspect le plus sombre de la politique d'asile helvétique se perçoit dans le refoulement de milliers de réfugiés à la frontière genevoise, remis-es aux mains des autorités françaises ou allemandes, parfois même effectué en contradiction avec les instructions de Berne.

Quelques-uns de ces officiers particulièrement excessifs nous sont connus, ayant été soumis à un procès pour excès de zèle. Citons parmi eux le caporal Fernand Demierre, le collaborateur de l'Arrondissement territorial genevois gendarme d'armée Louis Ferrin, l'officier de police Daniel Odier, tous trois connus pour leurs contacts avec les Allemands, les refoulements illicites opérés notamment vers la zone occupée, à Chouilly et à La Plaine, accompagnés de brutalités et de mauvais traitements.

La méfiance à l'égard des réfugié-es engendre dureté et rigueur des décisions prises sur le terrain, plus ou moins en corrélation avec les ordres et contre-ordres de Berne. Le chef de police territorial possédait le loisir de décider de leur sort au cas par cas. Ruth Fivaz-Silbermann¹⁵ montre que les instructions parfois peu claires laissent une place à la marge de manœuvre et des espaces

13. Goetschel et Granger, 2011, p. 170.

14. Flüückiger et Bagnoud, 2000, pp. 26-27.

15. 2000.

d'initiative possible. Sur le terrain, les décideurs ont été nombreux et les décisions parfois très aléatoires : entre grande libéralité et excès de zèle. Toutefois, les refoulements se soldent dans la majorité des cas par des déportations tragiques.

Ces acteurs officiels coexistent plus ou moins bien avec les habitant-es de la région transfrontalière.

LA MARGE DE MANŒUVRE DES HABITANT-ES

Plusieurs comportements peuvent être évoqués : l'ignorance, la non-action, ou simplement la volonté de survivre. On note également un certain investissement de leur espace d'initiative. Si les habitant-es des régions frontalières ont été lié-es à des trafics en tout genre (tabac, souliers, miel, beurre, œufs, tissus, etc.), les archives gardent également la trace d'activités de passages, suisses ou françaises :

Il peut s'agir de frontaliers qui connaissent bien la région et qui rendent service à des inconnus, gratuitement ou plus souvent contre de l'argent. Enfin, il existe aussi des passeurs qui font partie d'organisations clandestines et dont le travail est organisé depuis des centres où l'on cache les réfugiés. Certains passeurs monnaient chèrement leur aide et font bon commerce de la misère d'autrui. Il n'en demeure pas moins que pour bien des cas, l'assistance fournie, gratuitement, répond à des critères moraux.¹⁶

En effet, face à l'état de peur, d'inquiétude et d'accablement des déplacé-es arrivant en Haute-Savoie, des personnes suisses ou françaises leur apportent une aide précieuse au détriment des dangers.

Jusqu'à l'automne 1942, la ligne de chemin de fer Genève-Eaux-Vives-Annemasse continue de fonctionner pour les passager-es, puis uniquement pour les relations commerciales à raison de deux navettes par jour. En outre, les paysan-nes suisses cultivent encore leurs champs côté français, tandis que les Français-es livrent le lait à Genève. Les passages légaux sont donc encore possibles, et les moyens de traverser illégalement corrélés. Les cheminots jouent

16. Flückiger et Bagnoud, 2000, p. 104.

ainsi un rôle important dans le sauvetage de nombre de réfugiés en les maquillant en agents ou mécaniciens en uniforme¹⁷, en les cachant dans la réserve à charbon ou à eau. À Annemasse, c'est notamment le cheminot André Allombert qui organise cette filière de passage. Parmi les actrices du passage, mentionnons Mila Racine et Marianne Cohn, figures emblématiques de la Résistance, engagées au prix de leur vie dans le sauvetage d'enfants juifs. Ou encore Irène Gubier, résistante chargée du passage de courriers, de personnes réfugiées ou résistantes parfois célèbres, grâce à la particularité de sa maison, située sur le Foron, exactement sur la frontière et dont les fenêtres offraient une ouverture directe sur la Suisse. Cette propriétaire du « passage des ambassadeurs »¹⁸ est arrêtée en janvier 1944 par la Gestapo puis déportée. Elle rentrera en 1945.

Ces maisons qui bordent la frontière sont des lieux de passage et d'espoir. Des filières sont organisées par les passeurs et passeuses au fait des horaires des patrouilles, parfois aussi pourvoyeur-ses de faux papiers. Jacques Choisy (12 ans en 1940)¹⁹ mentionne les barbelés suisses et français traversant son jardin : ce dernier était orné de deux peupliers, dit-il, connus jusqu'à Marseille comme point de repère facilitant le passage. Habitante de Veigy-Foncenex, à quelques mètres de la frontière suisse, la famille Lançon, Joseph le père et Thérèse sa fille, ainsi qu'un voisin, François Périllat, ont fait passer la frontière à des centaines de personnes. Ils sont membres de la filière de Douvaine coordonnée par l'abbé Jean Rosay et le père Michel Figuet, directeur de l'orphelinat de Douvaine²⁰. Arrêtée par les Allemands alors que son père était recherché, Thérèse est enfermée trois semaines au Pax à Annemasse²¹, puis relâchée. Joseph, lui, est finalement arrêté en février 1944 avec François Périllat puis l'abbé Jean Rosay. Ils décèdent en déportation. Marie-Louise Lefebvre fait également partie des personnes qui sont venues en aide aux réfugiés²².

17. Oriol-Maloire, 1992.

18. Amoudruz et Gavard, 2015 p. 129.

19. *Mémoires de la frontière*, 25 septembre 2016.

20. Neury, 2019.

21. La prison du Pax est traitée dans le point 3.2 de ce chapitre.

22. *Mémoires de la frontière*, 25 septembre 2016.

Elle est membre de la Jeunesse agricole chrétienne et habite une maison qui jouxte la cure de Douvaine; elle est alors directement en liaison avec la filière de l'abbé Jean Rosay.

Les prêtres et pasteurs haut-savoyards et genevois jouent un rôle clé dans l'organisation de ces filières: entre 1000 et 2000 réfugiés passent par la cure de Collonges, de Veigy et le juvénat de Ville-La-Grand du Père Louis Favre, occupé par les Allemands dès 1943 après son arrestation (il sera fusillé pour fait de résistance). Le collègue adventiste de Collonges-sous-Salève héberge les demandeur-ses d'asile avant leur entrée en suisse. Le Suisse Roger Fasnacht y travaille et fait office de passeur: après avoir récupéré des réfugiés à Annecy, il s'arrête au Châble puis les amène dans le collège adventiste avant de tenter le passage dans les champs de Croix-de-Rozon²³. L'abbé Marius Jolivet, curé de Collonges-sous-Salève, sollicite notamment Jeanne et Arthur Lavergnat, un couple français dont la ferme est située en Suisse, à Troinex, sur la frontière, pour y faire office de relais. À travers un trou dans les barbelés, Arthur et Jeanne ont hébergé, puis fait passer la frontière à des juifs, juives, et des militaires alliés, tout en surveillant le poste avancé des Allemands qui possédaient une vue directe sur les barbelés²⁴. Les Lavergnat acquièrent la nationalité suisse après la guerre et reçoivent la distinction de Justes par Yad Vashem (en 1990 à titre posthume pour Arthur et en 1997 pour Jeanne). Cette dernière énonce, sans fierté particulière, avoir fait son devoir et agi en fonction de sa marge de manœuvre²⁵.

Du côté strictement suisse, sans prétendre à une quelconque exhaustivité, les informations sont plus maigres. Le Genevois Gilbert Dupont, habitant de la rue de Drize à Carouge, collabore avec la Résistance française, notamment en hébergeant des résistants²⁶. Aimée Stitelmann, franco-suisse, dont la famille s'installe à Genève avant la guerre, s'engage comme passeuse en 1942 à 17 ans. Elle aidera une quinzaine d'enfants juifs à entrer en Suisse, et des résistants à passer la frontière dans les deux sens. En 1945,

23. Oriol-Maloin, 1992, p. 254.

24. Wisard, 2007.

25. *Mémoires de la frontière*, 2016.

26. Amoudruz et Gavard, 2015.

elle est arrêtée avec des résistants qu'elle aide à passer en France²⁷, et condamnée à quinze jours de prison par un tribunal militaire suisse pour ces activités. Elle ne sera réhabilitée qu'en mars 2004 par la commission de l'Assemblée fédérale qui annule le jugement de 1945²⁸. Aucun ouvrage scientifique ne lui est consacré, hormis des articles de journaux et le *Journal de l'école de commerce* portant son nom, qui lui dédie sa une en 2016: «Aimée Stitelmann, une vie faite d'engagements.»²⁹ Le témoignage de François Schlemmer, Français accueilli à Genève, évoque sa reconnaissance, les mots de sympathie prononcés par la population suisse, mais aussi son indignation face au traitement infligé par les militaires, tout en notant bien que: «C'est l'armée, c'est pas la Suisse.»³⁰

Parmi les habitant-es transfrontalier-es, mentionnons encore une dernière catégorie: celle des personnes zélées et collaboratrices, souvent absentes des marqueurs mémoriels, souvenir honteux de la collaboration française ou suisse. À Annemasse, par exemple, le Parti populaire français (PPF) proche de l'extrême droite collaborationniste, interdit officiellement, mais toléré dans les faits, a pour chef Léon Barbier, un chirurgien de l'hôpital d'Annemasse, et compte une trentaine de militant-es adeptes des dénonciations, parfois même au service de la Gestapo³¹. Ou encore le Suisse Raoul Cevey, à l'origine de nombreux épisodes de répression sanglante à Habère-Lullin ou à Pouilly-Saint-Jeoire, qui sera condamné pour activités criminelles au service de l'Allemagne nazie par le Tribunal de Lausanne³².

LE MAIGRE HORIZON D'ATTENTE DES RÉFUGIÉ-ES

Des réfugié-es civil-es de toutes nationalités cherchent asile en terre helvétique. Parmi eux, les réfractaires au STO, les fugitifs militaires, les déserteurs ou prisonniers de guerre évadés, ainsi que les collaborateurs fuyant à l'approche de la défaite allemande: F.-H. B. un agriculteur de Saint-Cergues bénéficiant d'un laissez-passer

27. Rapport de la Commission de réhabilitation, 2009.

28. Barrelet, 2010.

29. Solari et Rama, 2016.

30. *Mémoires de la frontière*, 2016.

31. Amoudruz et Gavard, 2015.

32. *Idem*.

allemand, ou encore J.-C. B. membre de la milice qui franchit la frontière à pied près de Perly, mais qui est refoulé³³.

Toutefois, la majorité de ces personnes sont persécuté-es par le régime nazi, résistantes ou juives, pour qui la fuite en Suisse est la dernière chance d'échapper à la déportation. Genève en est une des portes d'entrée principales : 42 % des personnes qui sont accueillies en Suisse passent par Genève, car la ville demeure un lieu de rendez-vous du fait de la présence des organisations internationales³⁴. En outre, les trois régimes d'occupation différents de la zone frontalière française laissent plus ou moins de marge de manœuvre, les Français de Vichy et les Italiens se montrant plus souples que le régime allemand qui rend les contrôles plus stricts.

Toutefois, les refoulements depuis la Suisse sont légion, parfois mêmes zélés, principalement opérés entre mars 1942 et décembre 1945 par Fernand Demierre, Louis Ferrin ou Daniel Odier. C'est le cas de trois juifs allemands à La Plaine en août 1942, ou encore S. B. et ses fils, d'origine juive, arrêtés et refoulés de manière musclée en décembre 1942³⁵. Frieda Bohm, juive de Berlin réfugiée en zone libre tente de franchir la frontière en décembre 1942. Arrêtée, elle essaye de se suicider et est soignée à l'hôpital de Saint-Julien-en-Genève où elle envoie une lettre aux autorités suisses pour protester contre son refoulement. Elle est une nouvelle fois refoulée à la douane de Mon-Idée à Thônex, remise aux SS, puis déportée à Auschwitz où elle décède³⁶.

Une infime minorité a davantage de chance, il s'agit des personnes « non refoulables ». Elles sont inscrites sur une liste de réfugié-es particulièrement menacé-es³⁷, liste constamment remise à jour entre 1942 et 1944 ; elle est élaborée par le Comité œcuménique d'aide aux réfugiés, les travailleurs de la Cimade, l'abbé Albert Gross ainsi que le pasteur Freudenberg, qui transmettent les noms à la Division de police. La différence de traitement entre catégories de réfugié-es crée des inégalités et de la confusion chez les protagonistes victimes ou exécutants.

33. Flückiger et Bagnoud, 2000.

34. *Mémoires de la frontière*, 2016.

35. Flückiger et Bagnoud, 2000, p. 87.

36. Mémorial national prison de Montluc, parcours biographique.

37. Flückiger et Bagnoud, 2000.

Ainsi, les lacunes dans la surveillance, volontaires ou involontaires, l'efficacité de certain-es passeur-ses, la négligence des contrôles, l'investissement des habitant-es frontalier-es et d'autres acteurs-trices sont autant de conditions qui permettent l'accueil. Une famille juive polonaise fuit les rafles en Pologne et franchit la frontière suisse au travers des barbelés à Moniaz en mars 1943³⁸. Elle est arrêtée par des douaniers suisses qui ne la refoulent pas, mais la remettent aux autorités suisses. La famille sera placée dans le camp des Charmilles, puis dans celui de Champel. En octobre 1942, Jean Kleinmann, âgé d'un peu moins de 16 ans, en provenance de Nice, tente le passage de la frontière à Saint-Julien-en-Genevois³⁹. D'abord caché dans un poulailler, il passe de nuit à travers une forêt et une rivière, probablement l'Aire. Arrêté par des soldats suisses, il est amené jusqu'à Soral. En raison de son âge, il est admis, mais il y aura 35 refoulements ce jour-là. Pierre Meyer, 13 ans en 1944, est pris en charge par des passeurs à Annemasse dans un groupe qui tente de franchir la frontière⁴⁰. En pleine campagne, le groupe est intercepté par deux soldats allemands. Il se disloque. Entre deux rangées de barbelés, Pierre Meyer est interpellé par un douanier suisse qui l'aide à passer contre son silence. Son entrée est enregistrée au poste-frontière de La Renfile (entre Juvigny en France et Jussy en Suisse) et il passera par plusieurs camps à Genève, puis sera recueilli par des tantes à Bâle. La difficulté d'atteindre la Suisse pousse parfois les couples à « adopter » très provisoirement des enfants en bas âge dont les vrais parents ont été arrêtés. Le cas de ces « faux parents » n'est pas un cas unique, il permettrait d'augmenter les chances d'être accepté.

Ces nombreux récits sont tous caractérisés par une grande incertitude. Ilse Garfunkel a 17 ans en 1943 lorsqu'elle passe les barbelés en mentionnant qu'elle ne savait pas si c'était la France ou la Suisse ni dans quelle direction elle devait circuler. Elle sera protégée par un aumônier suisse, le pasteur Bruch qui l'embauche comme aide-ménagère et lui permet de rester en Suisse. Peter Salz, jeune réfugié de 17 ans en 1943, mentionne l'incertitude qui caractérisait alors ces

38. *Ibid.*, p. 119.

39. ADAM, *Corpus Récit de vie*, 2006.

40. Pierre Meyer, *entretien*, 2010.

destins : celle de ne pas savoir où était la Suisse exactement, ni comment escalader les barbelés⁴¹. Une fois le franchissement réussi, si ces personnes n'étaient pas arrêtées, il arrivait qu'elles se dispersent ensuite dans d'autres villes suisses sans laisser de traces dans les fonds d'archives genevoises, rendant difficile une étude chiffrée précise.

DES HISTOIRES ET DES MÉMOIRES VIVANTES

DANS L'ESPACE PUBLIC

De cette histoire transfrontalière, il reste des mémoires dans les espaces qui l'ont accueillie. Pierre Laborie montre qu'en faisant de la mémoire un objet d'histoire, on accède au sens que les acteurs et actrices donnent au passé et au présent⁴². En effet, si la mémoire se rapporte à des faits passés, elle se construit dans le présent⁴³. Pour Halbwachs la mémoire ne consiste pas seulement à faire resurgir des souvenirs enfouis, mais à restituer le passé en l'articulant sur des éléments sociaux à la fois passés et présents, provoquant ainsi une restitution du passé dans le présent⁴⁴. En se penchant sur ces manifestations, le processus dit beaucoup de la société dans laquelle on vit et de celle du passé : les oublis, ce que la société ne veut plus restituer du passé dans le présent, et les exclus-es de cette mémoire.

L'espace public helvétique entretient un rapport particulier avec l'histoire et cette mémoire de la Seconde Guerre mondiale. Rapidement après la fin de la guerre, la Suisse est associée à des zones d'ombres essentiellement autour de sa position ambiguë quant à sa dite neutralité. Sous la pression internationale, plusieurs rapports sont demandés et publiés⁴⁵, opposant à la vision héroïque de la Suisse, une vision plus critique qui dénonce l'attitude de ses autorités quant à l'apposition du tampon J sur les passeports juifs allemands, au secret bancaire préservant les vols d'or, ou au traitement des réfugié-es. D'autres travaux de chercheurs critiques, dont la réception a été problématique, sont publiés⁴⁶. En 1996, après ces

41. *Mémoires de la frontière*, 2016.

42. Laborie, 1994.

43. Marchio et Lopez, 2020.

44. Halbwachs, 1994.

45. Ludwig, 1957 ; Bonjour, 1970.

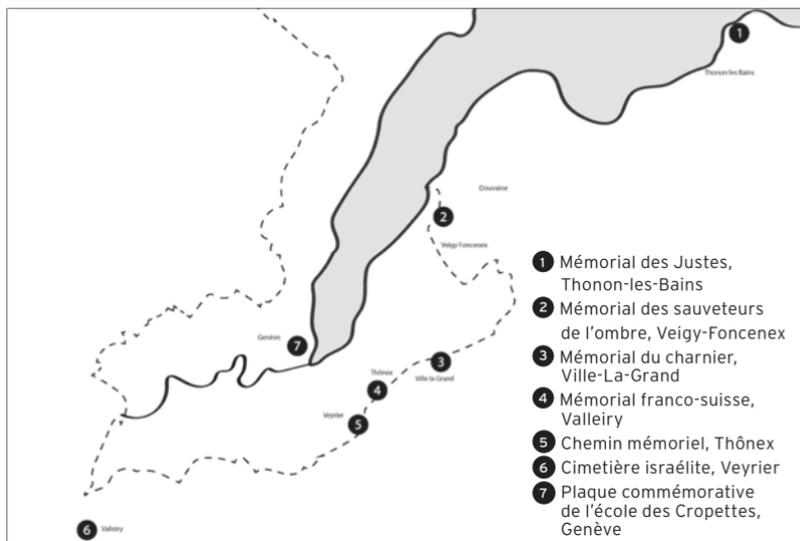
46. Häslér, 1967 ; Bourgeois, 1974 ; Utz, 1980 ; Jost, 1983 ; Rings, 1985.

parutions et face à la crise relative aux fonds en déshérence, une Commission indépendante d'experts présidée par Jean-François Bergier est mandatée pour étudier ces questions litigieuses. Les résultats sont publiés en 2002 dans un rapport intitulé *La Suisse, le national-socialisme et la Seconde Guerre mondiale*, plus connu sous le nom de *Rapport Bergier*. Il dénonce notamment le problème de ces fonds en déshérence non restitués par les banques suisses aux survivant-es ou descendant-es des victimes juives du nazisme, le recyclage de l'or allemand en provenance de vols, et la politique de refoulement à l'égard des réfugié-es. Ces manquements mis en exergue par ce rapport ont provoqué dans l'espace public helvétique un affrontement entre les résultats historiques issus de la recherche scientifique et la mémoire collective et individuelle d'une certaine partie de la population qui ne s'est pas reconnue dans ces constats. Alors même que le rapport Bergier met en cause la politique économique et globale menée par les dirigeants, la gestion des frontières, le refoulement des réfugié-es, en somme des décisions prises par les autorités, un amalgame s'est cristallisé entre ces décideurs et la population suisse qui n'a pas forcément agi ou pensé de la même manière. Malgré les constats historiques accablants quant à la responsabilité de la politique helvétique durant la période de la guerre, la classe politique des années 2000 s'est attachée à sauvegarder l'image d'une Suisse neutre et irréprochable.

L'affaire s'exacerbe autour de la question du refoulement des réfugié-es civil-es à la frontière suisse: le rapport Bergier évoque plusieurs milliers de personnes renvoyées dans les mains des autorités françaises, ou directement allemandes, promises à une mort certaine. Cette histoire a été également étudiée par nombre de publications scientifiques. Mentionnons, parmi elles, le travail de Ruth Fivaz-Silbermann⁴⁷ ou celui du groupe de chercheurs-ses et d'archivistes chargé d'étudier les conditions d'accueil à Genève des réfugié-es durant la Seconde Guerre mondiale⁴⁸. En 2000, des listes des personnes enregistrées par l'Arrondissement territorial et par d'autres organismes de 1939 à 1945, composées principalement de civils, de militaires, ainsi que d'expatriés suisses, sont rendues

47. Fivaz-Silbermann, 2000.

48. Flückiger et Bagnoud, 2000.



Les sept lieux de mémoire du passage transfrontalier. © Isabelle Descombes.

publiques. Bien que ces constats historiques soient sans appel, et que la frontière franco-genevoise constitue un lieu important relativement aux admissions, refoulements, et aux acteurs et actrices de ces destins, les politiques de mémoire autour de ces questions restent fortement contrastées. L'espace est porteur de traces du passé, mais c'est par l'action humaine que ce même espace porte ou non une mémoire des événements⁴⁹.

LA FRANCE DES MÉMORIAUX: L'OMNIPRÉSENCE DE LA MÉMOIRE

Sans prétendre à l'exhaustivité, plusieurs initiatives mémorielles coexistent du côté français de la frontière. Nous évoquerons ici uniquement celles relevant des relations franco-suisse ou honorant les figures du passage, mettant de côté tous les monuments présents dans chaque village, dédiés d'abord aux morts de la Première, puis de la Seconde Guerre mondiale, et mentionnant parfois la Résistance. Si nous nous intéressons à ces marqueurs mémoriels dans l'espace public (monuments, plaques, bâtiments, etc.), c'est

49. Namer, 2004.



Mémorial des Justes, Thonon-les-Bains. © Christèle Forgette – Du côté de chez Ma'.

qu'ils « sont les témoins matérialisés du passé qui nous informent autant – voire plus – sur le présent ou le passé récent que sur le passé thématifié qu'ils thématifient »⁵⁰. En effet, ils témoignent du temps représenté, celui des événements qu'ils racontent, mais aussi du temps représentant, celui où les monuments sont érigés, et du temps contemporain de leur examen. Parmi les marqueurs mémoriels examinés, deux catégories émergent : ceux érigés juste après la guerre et à la fin des années 1990 ; et les initiatives beaucoup plus récentes qui fleurissent depuis une dizaine d'années en France, témoignant d'une recrudescence d'intérêt pour les questions mémorielles transfrontalières.

MÉMORIAL DES JUSTES, THONON-LES-BAINS (1997)

À la frontière septentrionale franco-genevoise, à trois kilomètres au nord de la ville de Thonon-les-Bains, un mémorial dédié aux Justes de France est érigé au centre d'une clairière dans la forêt derrière le château de Ripaille.

50. Dischl et Mathis, 2023, p. 71. ; Laborie, 1994.

Œuvre du sculpteur Nicholas Moscovitz à l'initiative du Consistoire central des communautés juives de France, il est composé de trois personnes soutenant un cœur stylisé, symbolisant le «don de soi», comme la plaque commémorative l'indique, ainsi que de trois figures plus petites incarnant les personnes sauvées et les générations de la mémoire. Accompagné d'une citation de Levinas et du célèbre poème du pasteur Martin Niemoller écrit depuis Dachau en 1942, il dénonce le silence autour de la déportation et célèbre l'action des sauvetages de la population juive.

MÉMORIAL DES SAUVETEURS DE L'OMBRE, VEIGY-FONCENEX (2013)

En descendant le long de la frontière est, à proximité de l'endroit où le territoire suisse s'arrête à Hermance, à moins d'un kilomètre du lac, le long de la rivière du même nom, à Crevy dans la commune de Veigy-Foncenex, a été construit en 2013 le Mémorial des sauveteurs de l'ombre.

Édifié sur le lieu de passage des réfugié-es pour la Suisse, c'est l'un des seuls lieux qui honore la mémoire des réseaux de passeur-ses en France. Il est composé de quatre stèles en granit comme des ailes déployées, symbole de liberté, portant sur deux d'entre elles les inscriptions suivantes: «Aux réfugiés fuyant la barbarie nazie», «Aux sauveteurs de l'ombre» et «À toutes les victimes». Elles sont disposées dans un cercle, de part et d'autre d'un chemin de pas en béton, symbole du chemin emprunté par les réfugié-es vers la rivière de l'Hermance qui devait être traversée à gué pour rejoindre la Suisse. La colonne centrale, aboutissement du chemin, est marquée d'une citation de Rosa Luxembourg: «La liberté c'est toujours la liberté de l'autre.»

L'érection de ce mémorial a été décidée par le maire de Veigy-Foncenex⁵¹, qui n'est autre que le petit-fils de Joseph Lançon et fils de Thérèse Neury-Lançon, déjà évoquée dans ce chapitre. Les actions de ses ancêtres ont été récompensées en 1989 par la distinction de Juste parmi les Nations, décernée par le Comité français de Yad Vashem, aussi attribuée aux compagnons de ce réseau François Perillat et l'abbé Rosay. Sur la plaque intitulée «Mémorial

51. Roudaut, 2017.



Mémorial des sauveteurs de l'ombre, Veigy-Foncenex. © Anne-Laure Roudaut.

des Justes» est apposé le logo de la commune, de même que le drapeau français, sans mention de la Suisse, avec le texte suivant :

Lors de la dernière guerre mondiale en faisant passer en Suisse toutes celles et ceux qui fuyaient la barbarie, les réseaux de passeurs du village les ont sauvés d'une mort certaine par leurs actions de pure humanité. Ce Mémorial a été érigé en l'honneur de tous ces passeurs anonymes par la commune de Veigy-Foncenex reconnaissante. Souvenez-vous.

Sans mentionner les noms de Thérèse, Joseph et François officiant à Veigy ni le lien de ces derniers avec le maire à l'origine de ce monument, il rend hommage à tous les acteurs et toutes les actrices de ces destins.

En revanche, l'école maternelle de Veigy-Foncenex porte le nom de Joseph Lançon : une plaque y est apposée spécifiant qu'il est « mort en déportation » sans que ne soit mentionné son rôle de passeur. L'école élémentaire quant à elle est baptisée François Périllat. Notons toutefois qu'aucun bâtiment public officiel ne rend hommage à Thérèse Lançon pour ces actions, participant par là à une invisibilisation passive du rôle des femmes comme passeuses.



Mémorial du charnier, Ville-La-Grand. ©Photo S. Pe. / *Le Dauphiné libéré*.

MÉMORIAL DU CHARNIER, VILLE-LA-GRAND (MODIFIÉ EN 2022)

Parcourant la frontière toujours en direction du sud, dans la commune de Ville-La-Grand, ce mémorial du charnier est dédié « à la mémoire des résistants lâchement assassinés par les Allemands le 8 juillet 1944 ». Il porte les noms des six résistant-es arrêté-es par les Allemands, emprisonné-es au Pax, puis sauvagement assassiné-es par des miliciens ou membres de la Gestapo dans la forêt de Ville-La-Grand en juillet 1944 : Marianne Cohn, figure incontournable du passage, Marthe-Louise Perrin, résistante, Felix Deborre, Julien-Edmond Duparc, Henri Jaccaz, résistants, et Paul Regard de la brigade des douanes de Chênex qui accomplissait des missions pour le maquis. Une borne a aussi été élevée dans la forêt à l'emplacement exact où les six personnes ont dû creuser leur propre tombe avant d'être battues à mort⁵². Dans la chronologie des étapes des relations de la France avec son passé, le monument du charnier probablement érigé juste après-guerre, à l'ère de la reconnaissance de la France résistante, mentionne uniquement le rôle de résistant de ces acteurs et actrices. C'est en 2022 qu'une plaque est ajoutée à gauche du monument, dévoilant leur visage, expliquant leurs actions et leurs tristes destins.

52. En ligne : [<https://www.ville-la-grand.fr/ma-mairie/ville-la-grand/histoire/le-charnier/>].



Mémorial franco-suisse, Valleiry. ©CC-BY Guiéhelm Vellut.

MÉMORIAL FRANCO-SUISSE, VALLEIRY (1996)

Enfin, tout au sud de la frontière, dans la ville de Valleiry, nous trouvons le seul monument explicitement désigné comme franco-suisse : le « Mémorial franco-suisse, résistance-liberté ». Adjacent au monument de 1914-1918 érigé en 1920, une sculpture plus récente d'un homme et d'une femme soutenant une pierre s'accompagne de cinq plaques commémoratives.

La plus imposante d'entre elles est signée du maire de l'époque, Marc Favre. Elle comporte la croix gaulliste ainsi que le drapeau suisse, omettant le drapeau français, et est dédiée à la coopération entre résistants suisses et français : « Fer de lance de la liberté la résistance franco-suisse n'a pas failli en pays genevois. » Celle qui est apposée sur la pierre est dédiée « Aux communes de Éloise (14-15/6/44) – Chevrier – Dingy en Vuache – Bloux – Valleiry. Martyrs de la libération du Genevois le 16 août 1944. Aux communes suisses frontalières accueillantes aux réfugiés. La résistance du Genevois reconnaissante. »

Elle rend hommage aux événements d'août 1944 où un groupe de résistants provoque la mort de 25 Allemands, la totalité de la garnison. Le 16 août 1944, 1600 personnes des communes mentionnées sur la plaque doivent fuir les combats allemands menés en représailles. Elles sont accueillies dans les communes suisses de

Chancy, Lancy et Avusy par un comité d'accueil, sont fichées, puis réintègrent leur commune après la libération le 19 août 1944.

Ce mémorial, inauguré en avril 1996 en présence de Pierre Pasquini, ministre des anciens combattants et de Claude Haegi, conseiller d'État genevois, est à notre connaissance l'un des seuls qui rend explicitement hommage aux relations transfrontalières.

LES PROMENADES HELVÉTIQUES :

ENTRE RÉCENTES VALORISATIONS ET SILENCES

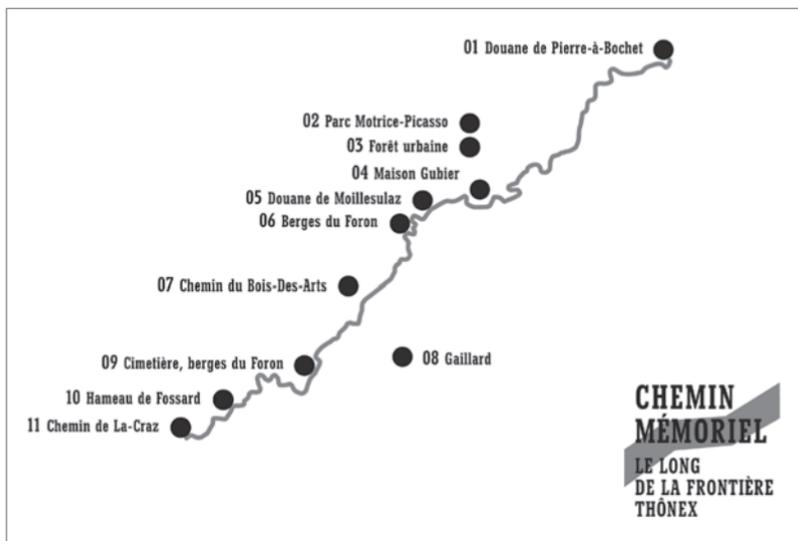
À l'inverse, en Suisse, pourtant non exempte de lieux symboliques de cette histoire, les initiatives officielles et la mise en place d'une politique de mémoire ont d'abord été moins nombreuses, plus discrètes. Toutefois, depuis une dizaine d'années, on constate une volonté affichée de rendre visibles ces histoires et ces mémoires.

CHEMIN MÉMORIEL, THÔNEX (2022)

L'initiative la plus remarquée et aboutie reste sans doute la création du chemin mémorial le long de la frontière entre la ville de Thônex en Suisse et celle de Gaillard en France. Fruit d'une collaboration entre ces deux municipalités, les archives d'Annemasse, Christophe Vuilleumier, historien, et Claire Luchetta-Rentchnik, autrice de tous les textes, ce chemin mémorial est un parcours pédestre de 5,5 km le long de la frontière, au bord du Foron, la rivière délimitant exactement la limite franco-suisse entre Thônex et Annemasse/Gaillard.

Dans une zone urbanisée, mais au fil d'un sentier arboré, 11 bornes explicatives jalonnent le parcours et retracent les différents lieux de passage durant la Seconde Guerre mondiale afin de mettre en lumière les personnalités, souvent méconnues, ayant aidé les réfugié-es à fuir les persécutions nazies. Le cheminement démarre au nord de Thônex, vers Ambilly (France) à la douane de Pierre-à-Bochet, puis serpente jusqu'à la douane de Moillesulaz, avant de passer par celles de Thônex-Vallard, de Fossard, et se termine au sud, juste avant de traverser l'Arve, au chemin de La-Craz en Suisse. Les promeneur-ses sont dirigé-es par une signalétique entre les différents emplacements et un parcours est également disponible sur l'application Google Maps⁵³.

53. En ligne : [<https://www.thonex.ch/que-faire-a-thonex/decouvrir-thonex/chemin-memoriel/>].



Les 11 bornes du chemin mémoriel à Thônex. © Ville de Thônex.

Quatre de ces bornes mettent à l'honneur des femmes, souvent les oubliées de la Résistance. La première, Angèle Beffy travaille à la Poste en France et est active dès 1941 dans l'Ain en cachant des réfugié-es puis en les aidant à fuir. Dès 1942, elle se lance dans la fabrication de faux papiers du fait de son accès au matériel nécessaire (encre, papiers, etc.) et alerte les maquis lorsque les Allemands annoncent des attaques. En avril 1944, elle est repérée et échappe à la Gestapo. Cherchant refuge en Suisse, elle est arrêtée par les douaniers suisses à la douane de Pierre-à-Bochet au mois de mai. Non refoulée, elle est internée dans un camp, puis rapatriée en Haute-Savoie à la fin de la guerre.

Une autre borne (la 3^e) raconte l'histoire de Marguerite Marmoud, qui acheminait discrètement les candidats au passage chez son amie Irène Gubier, détentrice du « passage des ambassadeurs » évoqué plus haut, dont l'histoire est racontée par la quatrième borne.

Arrêtée avec cette dernière en janvier 1944, Marguerite Marmoud est emprisonnée à la prison du Pax, torturée, puis déportée à Ravensbrück où elle décède.



Illustration de la borne 04 du chemin mémorial à Thônex évoquant l'histoire du « passage des ambassadeurs » et le rôle d'Irène Gubier. © Ville de Thônex.

La maison de Marguerite Hediger, citoyenne suisse, habitant à quelques mètres du Foron en France, est signalée à la huitième borne. Cette dernière surveillait les patrouilles et ne fermait pas ses volets afin de signifier aux réfugié-es et aux agents de renseignements que la voie était libre. En décembre 1943, elle ne voit pas une patrouille allemande qui tire et tue le lieutenant français Yvan Génot. Elle est emprisonnée au Pax puis envoyée en Allemagne comme travailleuse forcée.

Deux de ces bornes évoquent le rôle de diverses professions. La deuxième rend hommage aux cheminots ayant permis le passage de beaucoup de réfugié-es, embarqué-es après le départ du train et débarqué-es après le tunnel de Grange-Canal, une fois le Foron



Sur le chemin mémoriel, Thônex, la borne 07 au chemin du Bois-Des-Arts évoque le rôle du curé Gaston Desclouds, dit Abraham. © Ville de Thônex.

franchi, nécessitant une complicité entre cheminots français, suisses et le personnel de la gare des Eaux-Vives. La cinquième, placée à la douane de Moillesulaz, évoque le rôle des douaniers dans le passage des réfugié-es, dont celui de Lucien Mas, contrôleur des douanes. Et en aval de la douane est montré le rôle du Café Périard, et de Jeannette Périard travaillant dans l'établissement de ses parents, qui devient complice de la Résistance.

Trois autres marqueurs évoquent les obstacles rencontrés par les réfugié-es et les habitant-es de la région. La 9^e borne parle du Foron : contrairement à l'usage voulant que le milieu d'un cours d'eau marque la limite, dans ce cas la frontière se trouve au sommet de la berge côté suisse, rendant l'atteinte de la liberté souvent

davantage périlleuse. De nombreux échanges existent autour de la rivière, dont l'important trafic de contrebande par exemple. La fermeture de la frontière est également un casse-tête pour les paysans suisses (11^e borne) lorsqu'il s'agit d'aller cultiver leurs champs acquis par mariage en France, d'envoyer les troupeaux pour l'estive au Salève, d'effectuer les travaux nécessitant une main-d'œuvre française. La sixième borne raconte le parcours des enfants fuyant les persécutions nazies, souvent dépossédés de tout ce qui pourrait trahir leur identité juive, loin de leurs parents, sortant du train à Annemasse par la porte réservée aux colonies de vacances avant de traverser le Foron de nuit.

Enfin, deux dernières bornes mettent des hommes à l'honneur. Au sud de la douane de Thônex-Vallard (7^e borne), Gaston Desclouds, dit Abraham, curé de campagne, agent du Service de renseignement de l'armée suisse, possède un jardin accolé à la frontière qui facilite l'importation clandestine de denrées pour les nécessiteux·ses et les malades de la clinique psychiatrique de Bel-Air notamment, puis d'instructions pour la Résistance française et de faux papiers pour les Juifs.

La dixième borne, vers la douane de Fossard, met à l'honneur le douanier Charles Dornier qui, au printemps 1944, porte secours à 21 enfants qu'il découvre dans le Foron, frôlant pour cela le tribunal militaire.

Inauguré en mai 2022, ce parcours boueux par moments, met en lumière des lieux stratégiques et des espaces d'initiative parfois oubliés.

CIMETIÈRE ISRAËLITE, VEYRIER (1920),

UN PASSAGE ENCORE PRATIQUÉ

En longeant la frontière en direction du sud, juste avant d'arriver dans la commune helvétique de Veyrier, les promeneur·ses trouvent l'entrée de son atypique cimetière israélite. Créé en 1920, il est construit exactement à cheval sur la frontière franco-suisse. Pour sa majeure partie développé sur la commune française d'Étrembières, en Haute-Savoie, où se situent toutes les tombes, il tire son nom de la commune de Veyrier, sur laquelle se trouve l'entrée principale, ainsi que l'oratoire funéraire. S'il est garant de la mémoire des



Cimetière israélite et sa frontière vue du ciel, Veyrier. © Images Google Maps @2024 Airbus, CNES, Maxar Technologies, Données Cartographiques 2024.

défunts comme Albert Cohen, défenseur des réfugié-es, sa situation le rend dépositaire d'une mémoire plus collective. En effet, dès 1940, il devient un des lieux de passage privilégié entre la Suisse et la France : aidés par des réseaux de passeur-ses, les réfugié-es étaient pris-es en charge par le gardien de l'époque, Gustave Michon, et caché-es dans le centre funéraire avant que s'organise un transfert vers le centre-ville. S'il a été un point de passage vers la liberté, il a aussi vu des fugitifs passer illégalement en France à la fin de la guerre. En 1945, Aimée Stitelmann et le gardien Gustave Michon sont arrêté-es et condamné-es par les autorités suisses pour avoir facilité ces passages. Ce n'est que dans les années 2000 que le parlement fédéral les réhabilitera. Rien n'indique pour autant sur place l'importance de ce lieu et de ces acteurs et actrices.

Encore en 2020, alors que la frontière franco-suisse est fermée durant l'épidémie de Covid-19 et que le cimetière devient interdit au public, le gardien actuel Joseph Plançon mentionne le rôle retrouvé du cimetière en relevant quelques nouveaux passages clandestins⁵⁴.

54. En ligne : [<https://www.rts.ch/info/suisse/12598036-memoires-doutretombe.html#chap01>].

LE SILENCE AUTOUR DES CAMPS DE RÉFUGIÉ-ES

Dans le canton de Genève, d'autres lieux résultant de la politique d'asile officielle sont identifiables. Une fois intercepté-es par les autorités et provisoirement accepté-es, les réfugié-es sont dirigé-es vers les camps de triage et de quarantaine afin de permettre un examen approfondi de leur dossier. Au terme d'une attente variable, ces personnes sont ensuite définitivement refoulées, ou dispersées dans des camps de travail, disciplinaires, dirigés par des militaires relevant du Département de justice et police, dans d'autres cantons.

Souvent détruits, ces lieux restent largement méconnus dans l'espace public. Peu de travaux en font mention et les informations sont souvent lacunaires à leur propos, même si certains ont pourtant tenté un recensement sur la base de différents dossiers du fonds de l'Arrondissement territorial de Genève notamment ⁵⁵.

La plupart de ces camps ouvrent à la fin de l'été 1942 pour faire face à l'arrivée de réfugié-es. Dès août 1942, le stade de Varembe sert de camp d'accueil temporaire pour les juifs et les juives qui affluent. Il permet aussi aux autorités de faire la distinction entre les « bons » et « mauvais » réfugié-es. Éric Rosenzweig, 14 ans, et sa mère sont refoulé-es du camp de Varembe pour des motifs disciplinaires en 1942, deux semaines après leur accueil ⁵⁶. L'officier de police justifie cette expulsion sous prétexte d'un vol de porte-monnaie par la mère. Après un internement en France, la Gestapo les arrêtera et les emmènera à l'Hôtel Excelsior de Nice avant de les envoyer à Drancy puis à Auschwitz en 1943. Il et elle y survivront et seront libéré-es en 1945. D'autres n'ont pas cette chance. Le camp des Plantaporêts est tristement célèbre pour l'affaire Rosette Wolczak qui symbolise la violence sexiste et les rapports de domination subis par les réfugiées. Âgée de 15 ans et demi, issue d'un convoi d'enfants trié aux Cromptes, elle est accusée d'avoir entretenu des rapports sexuels avec un réfugié et des militaires. Alors qu'elle est attaquée pour « conduite indécente », il n'est pas impossible de présumer qu'elle aurait été victime de harcèlement et d'agressions sexuelles. Le lieutenant Daniel Odier, responsable de la politique d'asile de Berne à Genève, sous les

55. Flückiger et Bagnoud, 2000 ; Croquet, 1996.

56. Mémoires de la frontière, 2016.

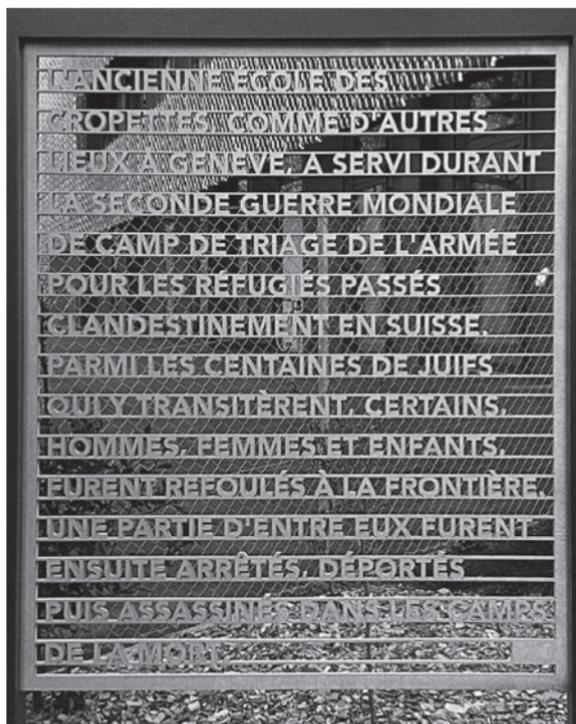
ordres du commandant, ordonne son refoulement pour l'exemple. Elle sera emprisonnée au Pax d'Annemasse, déportée à Drancy puis à Auschwitz dont elle ne reviendra pas.

Ces camps sont, selon les périodes, des camps de quarantaine et/ou des camps d'accueil. C'est le cas du camp des Charmilles qui fonctionnait sous régime militaire et permettait de garder les réfugiés qui posaient « problème »⁵⁷; le camp de Champel construit en septembre 1942 dans le quartier du Bout-du-Monde, auquel une annexe doit être adjointe à Val-Fleuri devant le flux croissant de demandeur-ses d'asile; le Petit-Saconnex, ouvert de 1943 à 1945; et celui de la Grande-Boissière, ouvert en 1944. Les bébés, les femmes enceintes et les enfants sont accueilli-es au Centre Henri-Dunant, aujourd'hui siège du CICR, tandis que le camp de Céligny est destiné aux internés polonais. Dès 1944, d'autres camps de fortune sont ouverts à Chancy, Avully et Cartigny de manière temporaire pour répondre à l'afflux de personnes en provenance de Haut-Savoie fuyant les représailles et l'incendie de leur village par les troupes allemandes. Comme évoqué plus haut, seul le monument de Valleiry en France rend hommage à cet accueil.

En janvier 1943, alors que la Suisse recueille certains des réfractaires au Service du travail obligatoire, des centres de triages sont créés. L'un d'eux est organisée à l'école de la rue Micheli-du-Crest, l'autre au centre d'accueil de Claparède, et encore un à l'école des Croupettes. Aujourd'hui, le bâtiment de l'école des Croupettes est le seul qui a fait l'objet d'un geste commémoratif. Le 27 janvier 2016, à l'occasion de la Journée internationale de la mémoire de l'holocauste et de la prévention des crimes contre l'humanité, la Ville de Genève a inauguré une plaque commémorative qui rappelle le rôle du bâtiment scolaire durant la Seconde Guerre mondiale. Ceci en présence de Claire Luchetta-Rentchnik, initiatrice du projet, et d'Edmond Richemond, qui a transité en septembre 1943 par ce camp de triage, de même que Rosette Wolczak et 2526 personnes dont au moins 1622 sont juives. Près de 80 de ces personnes juives ont été refoulées après être passées par ce camp, dont 17 ont été déportées⁵⁸.

57. *Idem.*

58. En ligne: [<https://www.geneve.ch/fr/document/plaque-commemorative-croupettes-communiquer-presse-janvier-2016>].



Plaque
commémorative
de l'école
des Croupettes,
Genève.
© LaMèreVeille,
CC BY-SA4.0.

Les autres camps ayant été détruits, la ville de Genève fait de l'école des Croupettes et de cette plaque commémorative le symbole de la mémoire des épisodes sombres de l'histoire genevoise :

L'ancienne école des Croupettes, comme d'autres lieux à Genève, a servi durant la Seconde Guerre mondiale de camp de triage de l'armée pour les réfugiés passés clandestinement en Suisse. Parmi les centaines de juifs qui y transitèrent, certains, hommes, femmes et enfants, furent refoulés à la frontière. Une partie d'entre eux furent ensuite arrêtés, déportés puis assassinés dans les camps de la mort.

Elle se garde toutefois d'en mentionner les aspects les plus problématiques – tels que les violences, parfois sexuelles, et le refoulement de Rosette Wolczak par exemple. Toutefois, pour donner suite à la motion intitulée « Pour une reconnaissance dans l'espace

public du rôle joué par les femmes dans l'histoire genevoise », une décision récente des autorités municipales va permettre de rendre cette victime davantage visible. Dans le cadre de la campagne en cours de féminisation des noms de rues, la rue de Beaulieu qui longe le parc des Cromptes est appelée à être rebaptisée et à porter désormais le nom de chemin Rosette-Wolczak ⁵⁹.

AUTOUR DES DISSONANCES DE LA MÉMOIRE

Comment expliquer les diverses approches de mise en mémoire de ces événements? Alessandro Cavalli qui travaille sur le processus de reconstruction de lieux après une catastrophe, montre que « la variable la plus importante semble être la culture des élites locales, leur capacité d'élaborer la mémoire sous forme de projet » ⁶⁰, en fonction des pays, régions concernées et de leur rapport au passé.

Les monuments dans l'espace public sont érigés afin que les membres de la collectivité se remémorent les événements. Seulement, face à un passé qui dérange, des événements qui gênent, les sociétés incarnées par les pouvoirs publics expriment parfois leur volonté de les oublier en les effaçant de l'espace public, ou si ce n'est en les effaçant, en les refoulant: « Le refoulement est aussi la négation de l'élaboration de la mémoire. » ⁶¹ Pour l'historien, c'est l'inverse: assumer la totalité des événements de l'histoire en les faisant entrer dans la mémoire collective, c'est aussi évoquer ce qui peut être gênant, sortir de l'ombre les oublis et les invisibilisations. En 2007, l'ouvrage de François Wisard ⁶² révèle encore que les actions des Justes suisses ont quelque peu été délaissées par la recherche et l'opinion publique. Le *Dictionnaire historique de la Suisse* ne comportait par exemple, en 2007, aucun article sur les Justes suisses. Ceci s'explique (en partie seulement) par la rareté des sources, du fait même de la nature de l'action qui nécessitait de ne pas laisser de trace, et de la réticence des Justes à parler de leurs actions a posteriori, mais aussi d'une sorte d'oubli collectif de la question.

59. En ligne: [<https://noms-geographiques.app.ge.ch/voie/geneve/chemin-rosette-wolczak>].

60. Cavalli, 2004, p. 28.

61. *Ibid.*, p. 31.

62. Wisard, 2007.

Cela dit, selon Tzvetan Todorov, l'oubli ne s'oppose pas forcément à la mémoire, car il en est une partie constitutive qu'il faut interroger⁶³, comme dans le cas du massacre de juillet 1944 à Saint-Gingolph, un village binational, coupé en deux par la frontière, au bord du lac Léman. Jonas Dischl et Christian Mathis se penchent sur la culture mémorielle de cet événement en interrogeant ce qui est raconté par les marqueurs mémoriels, mais aussi ce qui manque et ce qui devrait être complété. En effet, la gestion de cette mémoire est souvent absente du côté valaisan de la frontière : « Il faut constater que, dans la partie suisse de Saint-Gingolph, aucune pierre, plaque ou inscription officielle ne rappelle le souvenir des réfugiés refoulés à la frontière suisse. »⁶⁴ Pourtant, face à l'imminence des représailles allemandes après la mort de leurs soldats tués la veille par des résistants, en juillet 1944, la partie suisse du village ouvre sa frontière et accueille plus de 330 habitant·es fuyant l'autre partie. À leur arrivée, les SS prennent en otage et assassinent les six personnes restantes avant d'incendier le secteur français de Saint-Gingolph, sauf son église, commune à l'ensemble du village, épargnée grâce à l'intervention énergique du président de la commune suisse André Chaperon.

L'article de Dischl et Mathis montre que la partie « oubliée » de la mémoire en Suisse est largement corrélée au traitement des criminels nazis, responsables des représailles, très vite réfugiés en Suisse. Embarrassées par cette situation, les autorités suisses ont plus ou moins pris le parti, si l'on résume cette affaire, de la non-action, permettant au principal protagoniste SS, Bernard Isbach, d'émigrer au Canada et d'y terminer paisiblement sa vie. Ainsi, ils expliquent bien que pour la Suisse, l'enjeu ne serait pas tant de se focaliser sur la mémoire des agresseurs et des coupables dans l'espace public, au risque de minorer le souvenir des victimes, mais bien plutôt « de rappeler l'incapacité des autorités suisses à traiter les coupables, les meurtriers et les incendiaires dans le contexte contemporain »⁶⁵, alors même que les autorités suisses avaient connaissance de leurs crimes.

63. Todorov, 2015, p. 14.

64. Dischl et Mathis, 2023, p. 75.

65. *Ibid.*, p. 76.

Il en va de même le long de la frontière genevoise : avant 2022 et l'ouverture du chemin de mémoire à Thônex, il n'existait aucun monument officiel rappelant les victimes des persécutions nazies et la responsabilité des autorités suisses dans la gestion de la frontière et le refoulement des réfugié-es. Cela dit, si le chemin mémoriel porte une grande attention aux acteurs et actrices d'en bas, passeur-ses ou réfugié-es, peu d'éléments font connaître la manière dont les autorités suisses ont refoulé les demandeur-ses d'asile. Il en va ainsi du devoir de l'historien-ne de pointer les présences, mais aussi les absences de cette mémoire dans l'espace public. Pierre Laborie l'énonçait ainsi :

Conservateur de mémoire, l'historien se trouve chargé de préserver ce qu'il doit par ailleurs décaper et démythifier. Il est et doit être, tout à la fois, un sauve-mémoire et un trouble-mémoire, attentif à rappeler que des lignes de fracture existent et que tous les écarts ne sont pas réductibles.⁶⁶

L'HISTOIRE ET LA MÉMOIRE À L'ÉCOLE

Les liens entre les politiques de mémoire et leur mise en pratique dans le cadre scolaire se manifestent au travers des finalités qui leur sont assignées, celle de la prévention des guerres et de la formation des citoyen-nes notamment. Toutefois, l'attitude de la Suisse à l'égard de l'enseignement et de la mémoire de la Seconde Guerre mondiale a été ambiguë.

DES PRESCRIPTIONS AUX RESSOURCES EN CLASSE

En 2000, la Suisse participe, à l'instar de 45 autres pays, à la Conférence de Stockholm : cette rencontre internationale sur le génocide du peuple juif se centre entre autres sur le thème de l'éducation. Représentée par la conseillère fédérale Ruth Dreifuss, la Suisse promet de renforcer la sensibilisation aux « leçons » de la destruction des juifs d'Europe, et aux conclusions du rapport Bergier. Ce sont là les prémisses de l'instauration d'une journée de prévention

66. Laborie, 1994, p. 48.

des crimes contre l'humanité et la constitution de l'actuelle Alliance internationale pour la mémoire de la Shoah, dont la Suisse est partie prenante. Toutefois, les cantons sont craintifs face aux initiatives fédérales : le travail d'histoire et de mémoire reste lié à des choix individuels, d'une édition, d'une école, ou de la part des enseignant-es⁶⁷.

C'est finalement en 2004 que la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique proclame le 27 janvier Journée de la mémoire de l'Holocauste et de la prévention des crimes contre l'humanité. Le canton de Genève s'empare alors de cette occasion pour lancer des opérations de sensibilisation sur ce thème. En découlent des initiatives conjointes du Département de l'Instruction publique, d'historien-nes, et d'enseignant-es d'histoire qui abordent d'un point de vue didactique l'interaction entre l'histoire et la mémoire : activités scolaires, événements culturels et artistiques au Théâtre Saint-Gervais, rencontres avec les témoins en classe, et dossiers pédagogiques mis à disposition des écoles⁶⁸.

Une série d'initiatives destinées aux élèves ont été élaborées dans ce contexte, recensées par Valérie Opériol⁶⁹. Mentionnons par exemple la mallette intitulée *Faisons parler la frontière!* produite par Claire Luchetta-Rentchnik qui contient des cahiers retraçant les itinéraires de réfugié-es à travers la frontière franco-genevoise, mais aussi la mention des lieux de persécutions, d'internements, de passages, d'accueil ou d'actes de résistance. Ce matériel, qui peut être emprunté au Service École-Médias du canton, donne la possibilité aux enseignant-es et aux élèves de se rendre sur le terrain et de visualiser les traces de ces histoires. La brochure de Charles Heimberg⁷⁰ sur le rapport Bergier en propose des extraits, ainsi que des déclarations du Conseil fédéral, tandis qu'un classeur avec de multiples ressources vise à prévenir les attitudes racistes⁷¹. Dans la catégorie audiovisuelle, il existe également le DVD *L'Histoire c'est moi. 555 versions de l'histoire suisse*, qui comporte 555 témoignages filmés de personnes ayant vécu en Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale; le film *Mémoires de la frontière* de

67. Heimberg, 2002.

68. Fink et Heimberg, 2004.

69. Opériol, 2013.

70. Heimberg, 2002.

71. Eckmann et Fleury, 2005.

Claude Torracinta⁷², qui évoque des récits de Suisses à la frontière relatant la variété des espaces d'initiative des acteurs et actrices de l'histoire (dénonciation ou accueil des douaniers, organisation de passages, etc.); ou encore le film *Survivre et témoigner. Rescapés de la Shoah en Suisse*⁷³ qui narre le récit de cinq témoins juifs vivant en Suisse dans les années 2000, avec des parcours divers, et qui comprend aussi un dossier pédagogique.

Dans les ressources éditées par les autorités scolaires officielles, le constat est plus nuancé. L'analyse⁷⁴ de l'évolution et du contenu des moyens d'enseignement et des programmes suisses romands parus depuis la fin de la guerre montre que l'influence du contexte socio-politique sur les manuels scolaires a été telle que les travaux historiens mettant à mal le rôle des autorités suisses durant la Seconde Guerre mondiale, déjà difficilement acceptés dans l'espace public, peinent à être transposés dans le contexte scolaire prescrit officiellement. Aujourd'hui, ces questions sont évoquées dans les nouveaux Moyens d'enseignement romands, mais les textes et activités témoignent d'une forme de régression mémorielle et d'une dérive relativiste préoccupantes dans des ouvrages scolaires de ce type. L'étude effectuée⁷⁵ montre en effet que si l'historiographie récente sur le rôle de la Suisse pendant la guerre est bien intégrée – illustrée notamment par une caricature pertinente du dessinateur Chappatte parue dans *Le Temps* en 2002⁷⁶ – le récit qui est fait de l'histoire tend à la complaisance en filigrane, notamment quant à l'affaire du tampon J qui occulte le rôle des autorités suisses dans cette affaire. En outre, l'activité finale⁷⁷ mène les élèves à se mettre à la place d'un policier qui refoulerait un réfugié, et d'argumenter cette position, ou à l'inverse leur demande d'imaginer ce que pourrait être une action de résistance civile. L'élève peut ainsi se trouver dans la situation délicate de devoir légitimer une action de refoulement des autorités suisses qui n'avaient aucune légitimité selon les travaux des historien·nes.

72. Romy et Torracinta, 2002.

73. Pruschy, 2005.

74. De Mestral, 2024.

75. *Idem*.

76. *Moyens d'enseignements romands, Livre de l'élève*, 2021, doc. 52, p. 75.

77. *Moyens d'enseignements romands, Fichier de l'élève*, 2021, p. 32.

TIMIDES INITIATIVES PÉDAGOGIQUES AUTOUR DES MARQUEURS MÉMORIELS

Quant aux marqueurs mémoriels, musées d'histoire et lieux de mémoire, ils sont investis depuis les années 2000 en France⁷⁸ et une dizaine d'années en Suisse, d'une mission d'inclusion sociale et d'adhésion aux valeurs citoyenne comme le vivre-ensemble, la tolérance, la paix. Fréquenter ces lieux favoriserait l'adhésion à ces valeurs, induisant un lien entre transmission de la mémoire du passé et instruction citoyenne. Ces marqueurs mémoriels recouvrent alors une fonction pédagogique, de transmission de valeurs communes. Il s'agit encore de dépasser le « pouvoir jusqu'ici considéré comme quasi-magique »⁷⁹ qui est attribué à la simple visite de ces lieux, afin de mettre en place de réelles propositions pédagogiques et de mesurer ce qui se passe chez les élèves visitant ces lieux. En France, deux initiatives particulières ont retenu notre attention.

À Bonnatrait, commune de Sciez, à 12 km de la frontière suisse du côté valaisan, nous trouvons la Maison de la mémoire et de la citoyenneté. Conçue dans l'ancienne école de Bonnatrait, cette maison reçoit la mission en juin 2018 de « faire vivre ce lieu historique et de mémoire-témoin de la brutalité, de la haine et du racisme »⁸⁰. Elle est créée à la demande de la municipalité, des associations de déportés-es, d'anciens combattants et de résistants, du club Patrimoine et autres associations citoyennes qui mandatent le Foyer culturel de Sciez afin de coordonner l'animation de ce lieu. Ces principales missions sont axées sur l'éducation et la jeunesse, afin de développer la compréhension du passé, le sens critique et l'engagement citoyen en proposant aux établissements scolaires des animations et des expositions. En misant sur le passage par l'histoire et le témoignage, le but est de donner du sens au présent et à l'action citoyenne. Parmi les propositions ouvertes à tout public, des rencontres avec des résistants locaux, la projection de films, des témoignages et des conférences. Les thèmes ne se contentent pas d'aborder de la Résistance et la déportation, mais sont ouverts à toutes les périodes de l'histoire.

78. Antichan *et al.*, 2016.

79. *Ibid.*, p. 17.

80. En ligne : [<https://www.foyculturel-sciez.fr/mmc>].

La ville frontalière d'Annemasse, en collaboration avec les autorités politiques et des groupes mémoriels, dont l'association 39-45 ERRA, Esprit de résistance en région annemassienne, a également entrepris récemment une mise en lumière de l'histoire et de la mémoire d'un lieu très spécifique de sa ville : la prison du Pax.

Dès la fin du mois de décembre 1942 alors que la zone française dite libre passe sous le contrôle des soldats italiens, ces derniers occupent la ville, réquisitionnent un bâtiment vers la gare où la cave permet d'enfermer les opposant-es politiques. En septembre 1943, la Gestapo s'installe à Annemasse à l'Hôtel Pax et dans le bâtiment juste en face aménagé en prison, créant ainsi un lieu de détention, de tortures et d'exécutions sommaires. C'est la prison allemande la plus réputée en Haute-Savoie⁸¹ : Klaus Barbie, assez actif du côté haut-savoyard, y mène ses interrogatoires et tortures. Le registre de la prison indique la détention de plus de 700 personnes, résistant-es, juifs, juives et 39 enfants. Toutefois le nombre de personnes écrouées au Pax avoisine sans doute le millier, tous les noms n'ayant pas été consignés⁸². Le sort de ces personnes emprisonnées est variable : assassinées, parfois libérées, la plupart sont transférées à la prison de Montluc à Lyon, dernière étape avant la déportation vers les camps de concentration et d'extermination. Parmi les femmes détenues au Pax, mentionnons Mila Racine, puis Marianne Cohn, arrêtées respectivement en 1943 et 1944 alors qu'elles convoient un groupe d'enfants à la frontière. Mila Racine sera déportée à Mauthausen où elle décèdera lors d'un raid allié. Marianne Cohn sera conduite dans la forêt dite aujourd'hui du charnier à Ville-la-Grand et sauvagement assassinée comme en témoigne le monument érigé sur le site (voir plus haut dans le chapitre). Une école primaire publique au centre-ville d'Annemasse porte d'ailleurs le nom de Marianne Cohn et une plaque commémore ses actions de passeuse.

En 2019, la Ville d'Annemasse prend la décision de créer une Maison des mémoires⁸³ dans cet ancien Hôtel Pax. Le but est pédagogique, il s'agit d'en faire connaître l'histoire et les actions

81. Amoudruz et Gavard, 2015.

82. *Idem*.

83. En ligne : [<https://www.annemasse.fr/que-faire-a-annemasse/decouvert/memoire-et-patrimoine/maison-des-memoires>].

des passeur-ses à la frontière, de proposer des expositions et actions culturelles. En 2022, deux expositions ont été prêtées à des classes du Lycée Jean Monnet : « 18 août 1944 : Libération d'Annemasse, par l'association 39-45 ERRA » et « Les Justes d'Annemasse, ville d'Annemasse ». Les enseignant-es peuvent contacter les archives pour les prêts d'exposition. L'année 2022 marquant également le centenaire de la naissance de Marianne Cohn, certain-es élèves du Collège Michel Servet ont été impliqué-es dans la récitation de textes poétiques sur la Résistance et la liberté. Quant à Mila Racine, un nouveau parc portant son nom, co-construit avec les habitant-es dans la rue du Salève, est actuellement en train de voir le jour. Il répond à trois objectifs : écologique, mémoriel et citoyen. Des dossiers pédagogiques devraient également être élaborés et mis à disposition des écoles.

Depuis dix ans, à l'échelle régionale, l'opération « Les chemins de la mémoire » coordonnée par l'USEP⁸⁴ permet aux élèves des écoles primaires de l'académie de Grenoble de participer à un projet sportif, éducatif et culturel visant à mettre en lumière des valeurs citoyennes et de fraternité entre nations, ceci dans le cadre des commémorations du 70^e puis du 80^e anniversaire de la fin de la Seconde Guerre mondiale. À la frontière franco-genevoise, en juin 2023, les classes des écoles de Chênex, Cercier, Chevrier et Vulbens participent encore à une « rando passage » : après un arrêt au monument franco-suisse de Valleiry, elles ont parcouru le chemin emprunté par les passeur-ses et résistant-es entre l'école de Valleiry et la douane de Chancy, dernier point de passage vers la Suisse.

En Suisse ces initiatives sont souvent laissées à l'appréciation du corps enseignant, elles sont donc difficilement identifiables sans la mise en place d'une recherche d'envergure. Du côté officiel, elles sont plus discrètes. Un projet pédagogique a été mis en place pour accompagner le chemin mémoriel de Thônex afin de permettre aux écoles de bénéficier des bornes installées le long du parcours, dans le cadre du programme scolaire⁸⁵. Les bornes sont toutes dotées d'un QR code, redirigeant le lecteur vers le site internet de la commune

84. Union sportive de l'enseignement du premier degré.

85. En ligne : [https://www.tdg.ch/un-chemin-autour-des-heros-de-la-resistance-139600730547].

où les textes de Claire Luchetta, transmettant des informations additionnelles, sont mis à disposition. À ce jour, le Département de l'instruction publique nous a communiqué via le service en charge de la ville de Thônex, qu'une enseignante avait entrepris une visite du cheminement à titre personnel pour le moment.

Plus largement un autre projet scientifique transfrontalier, le projet Interreg Memospace élaboré conjointement par le Conseil départemental de la Haute-Savoie, de l'Ain et l'Université de Genève (Édhice), a émergé en vue d'alimenter une réflexion commune. Permettant l'enrichissement de la connaissance de la Seconde Guerre mondiale de part et d'autre de la frontière, à des fins de transmission historique, d'éducation à la citoyenneté et de valorisation des lieux de mémoire, il n'a pas vu le jour faute de financement.

DE L'INTÉRÊT DES QUESTIONS D'HISTOIRE ET DE MÉMOIRE À L'ÉCOLE

Que cela soit dans l'ambition de créer du matériel pédagogique pour alimenter le chemin mémoriel à Thônex, la Maison de la mémoire à Sciez, l'Hôtel Pax à Annemasse ou la plaque commémorative à l'école des Croupettes, le lien entre l'histoire la mémoire et l'école est souvent évoqué dans une optique de ne pas reproduire les erreurs du passé. Dans cette optique unique, et devant les événements contemporains, ces politiques de mémoire sont vite taxées d'inefficaces. Sarah Gensburger et Sandrine Lefranc parlent quant à elles d'une « apparente inefficacité »⁸⁶. En effet, d'autres intérêts à développer cette histoire et ces mémoires dans l'enseignement sont manifestes.

Penchons-nous d'abord sur la mise en valeur du concept d'agentivité dans les classes. S'intéresser aux actions des acteurs et actrices à la frontière, aux passeur-ses et aux Justes, a une réelle valeur pédagogique: il s'agit de donner à voir « une action à la portée de chacun »⁸⁷. Étudier ces actions et parcours de vie permet aux élèves d'accéder à la compréhension des présents du passé des acteurs et actrices de l'histoire. On peut montrer par là que ces hommes et

86. Gensburger et Lefranc, 2017, p. 63.

87. Wisard, 2007, p. 9.

femmes ont été à un moment donné de leur existence confrontées à un espace d'initiative, donc à un choix :

Choix entre le secours, l'indifférence et la persécution [...] Ainsi, c'est parce que cette marge de manœuvre non seulement existe, mais existe en chacun de nous que l'intérêt pour les Justes et leurs actions comporte une dimension pédagogique.⁸⁸

En effet, l'histoire enseignée comme une succession de grands événements et de dates, d'enchaînements logiques et chronologiques, peut entraîner un sentiment de fatalité et d'impuissance où l'échelle de l'action individuelle ne compte guère : « Or intégrer dans cet enseignement une réflexion sur les Justes, et plus généralement sur ceux qui ont porté secours aux persécutés, devrait réduire le sentiment individuel de fatalité. »⁸⁹

Cette réflexion est plus largement applicable à tous les acteurs et toutes les actrices de l'histoire. Il s'agirait alors véritablement de promouvoir l'agentivité dans la manière d'enseigner l'histoire afin de valoriser l'espace d'initiative et de défataliser le passé. Traiter de ces thématiques en classe permet en outre de faire la distinction entre histoire et mémoire, mais aussi d'appréhender les échelles de l'histoire. Dans l'espace transfrontalier du Grand Genève, et face aux mouvements politiques d'extrême-droite, il pourrait s'avérer utile dans la perspective d'une cohabitation apaisée d'enseigner l'histoire des perméabilités et de l'entraide plutôt que des défiances, car « avant de produire des leçons du passé pour l'avenir, les politiques de mémoires suscitent des interactions sociales dans le présent »⁹⁰.

CONCLUSION

L'histoire de la région frontalière du Grand Genève autour de la Seconde Guerre mondiale est faite autant de directives officielles, que d'acteurs et actrices qui ont investi leur espace d'initiative. Lieux de passages ou de refoulements, destins tragiques

88. *Idem.*

89. *Idem.*

90. Gensburger et Lefranc, 2017, p. 65.

ou sauvetages héroïques, histoires méconnues d'un bassin transfrontalier et de ses habitant-es, leur visibilité, leur présence ou absence dans les sphères publique et scolaire résultent de choix et d'actions actuelles dans le présent. Certaines avancées (chemins de mémoire, plaques commémoratives, etc.) sont dues à une coopération entre autorités politiques et groupes mémoriels, ou personnes engagées dans cette histoire. Toutefois, cet état des lieux montre que ce n'est pas forcément la politisation ou l'institutionnalisation de ces thèmes d'histoire qui les font entrer en classe, mais plutôt une concordance de facteurs humains et pédagogiques, ainsi que d'initiatives d'enseignant-es. En Suisse, cet obstacle est probablement dû à une difficulté des autorités à aborder la question de leur rôle durant cette période sombre. Inégalement mises en œuvre, ces politiques mémorielles posent un problème d'équilibre : quelle place doit tenir la mémoire des crimes de l'Occupation, des refoulements et délations face à une mémoire positive d'entraide, d'actions de Justes, de résistant-es ? Comment traiter du côté obscur de la politique suisse et comment gérer cette mémoire ? Comment faire exister une histoire commune nourrie par des mémoires plurielles, voire conflictuelles ? À l'heure où les conflits humains se multiplient, cela pose la question du caractère sensible des mémoires divisées. Le terrain transfrontalier du Grand Genève en est un terrain de recherche et d'exploration propice.

POSTFACE

CHARLES HEIMBERG

Au terme de l'évocation de ces situations de traces mémorielles dans l'espace public et de ces travaux d'étudiant-es, il apparaît que cette problématique recèle un beau potentiel en matière d'apprentissages et de réflexions d'élèves. C'est clairement une question sensible par les enjeux de société qu'elle soulève, même si toutes ses déclinaisons ne sont pas toujours forcément perçues comme vives dans les classes. L'intérêt pour ces traces est parfois spontané, mais il dépend dans certains cas d'un travail de sensibilisation lié à l'apprentissage des sciences sociales et, en l'occurrence, à l'exercice de la pensée historique. Ce processus est rendu possible par une certaine densité du regard sur le présent.

Le médecin, peintre et écrivain Carlo Levi (1902-1975), auteur de portraits dont les regards étaient particulièrement intenses, avait observé lui-même son pays, l'Italie, alors qu'il était confiné en Basilicate ¹, au moment de la Libération ², et encore une quinzaine d'années plus tard :

Les yeux, regardent. Le regard pèse sur les choses, les modifie, les assimile, les forme, les transforme en paroles, en images parlantes et expressives, les distingue de soi et les fait vraies. ³

Ce regard dense permet ici de percevoir la présence du passé dans le présent. Ou plutôt leur enchevêtrement, particulièrement

1. Levi Carlo, 1977.

2. Levi Carlo, 1950.

3. Levi Carlo, 2000, p. 19. [Trad.]. Ce texte a été écrit pour accompagner un reportage photographique de János Reismann sur l'Italie de la fin des années 1950.

marqué dans l'Italie d'après-guerre pour ce Turinois qui avait été confiné dans un village du Mezzogiorno et avait su faire preuve d'une remarquable empathie pour ce monde complètement différent qu'il découvrait.

C'est peut-être cela, ce qui caractérise l'Italie : d'être le pays où se réalise, d'une manière plus typique, diffuse et permanente qu'ailleurs, la contemporanéité des temps. Tout est advenu, tout est dans le présent.⁴

Bien entendu, ce constat sur l'enchevêtrement du passé et du présent vaudrait tout autant pour d'autres contrées et ne plaide pour aucune posture ethnocentrée.

L'apprentissage de l'histoire développe une aptitude à percevoir les différences et le changement, pour reprendre la définition de Marc Bloch⁵. Il est inscrit dans le temps actuel, les questions posées au passé par l'histoire partant toujours du présent. Cependant, comme tout présent, celui d'aujourd'hui se situe entre un champ d'expérience et un horizon d'attente⁶, entre le passé et l'avenir de ses protagonistes.

À Bristol, où la statue de l'esclavagiste Edward Colston a été déboulonnée, les musiciens du célèbre groupe de rock Massive Attack avaient refusé de jouer dans une salle de spectacle de leur ville qui s'est longtemps appelée Colston Hall : ils y voyaient un signe de la violence coloniale qui pouvait renforcer l'injustice à l'égard des personnes racisées dans un milieu dévasté par les inégalités raciales.

L'enjeu était exactement celui-là : la querelle ne portait pas sur l'histoire, c'est-à-dire sur le passé, mais sur le présent et l'avenir. Ceux qui l'ont contestée ont parfaitement compris que la statue ne servait pas à honorer la personne de Colston, mais à légitimer le maintien d'un ordre social fondé, plus ou moins tacitement, sur la suprématie blanche.⁷

4. *Ibid.*, p. 22 [trad.].

5. Bloch, 2006, p. 475.

6. Koselleck, 1990.

7. Montanari, 2024, pp. 13-14 de l'édition électronique.

Bien entendu, ces enjeux de société qui émergent des traces mémorielles dans l'espace public tout en interpellant l'avenir n'ont pas à nous détourner pour autant de l'intérêt pour ce passé. Tomaso Montanari l'a bien souligné.

La vérité, c'est que nous avons terriblement besoin de plus d'histoire, de plus de patrimoine: mais d'une histoire qui ne soit pas seulement le butin de guerre des dominants d'hier et d'aujourd'hui, d'un patrimoine qui parvienne vraiment à devenir celui de toutes et tous. Nous voulons que les statues restent avec nous, nous en voulons même de nouvelles: mais nous avons besoin de statues justes. C'est cela, le défi d'aujourd'hui.⁸

La plupart des arguments qui sont mobilisés autour de la discussion des traces mémorielles dans l'espace public concernent la reconnaissance et la volonté de contrecarrer des discriminations, liées à une dynamique d'invisibilisation, ou des stigmatisations qui ont parfois débouché sur des crimes dans le passé. Or, ce sont des thématiques qui deviennent périlleuses dès lors qu'elles se laissent imprégner par de l'indifférence⁹. Aussi est-il important de toujours garder en tête l'avertissement de Primo Levi.

Il peut arriver à de nombreux individus ou peuples de penser, plus ou moins consciemment, que «tout étranger est un ennemi». Le plus souvent, cette conviction sommeille dans les esprits comme une infection latente; elle ne se manifeste que par des actes isolés et sans lien entre eux, et n'est pas à l'origine d'un système de pensée. Mais lorsque cela se produit, lorsque le dogme informulé devient la prémisse majeure d'un syllogisme, alors, au bout de la chaîne logique, il y a le *Lager*.¹⁰

Ces mots demeurent d'une grande actualité dans le monde d'aujourd'hui, avec ses guerres sanguinaires, ses crises migratoires et environnementales, et alors que l'influence d'idéologies d'extrême

8. *Ibid.*, p. 127 de l'édition électronique. [Trad.]

9. Gramsci, 2012.

10. Levi Primo, 1986, p. 7. Le *Lager* désigne ici le camp nazi et sa déshumanisation.

droite rappelant de bien mauvais souvenirs ne cesse de prendre de l'ampleur.

Dès lors, ni l'histoire ni la didactique de l'histoire, qui existent chacune pour elles-mêmes sans être pour autant détachées l'une de l'autre, ne sauraient s'affranchir de leur responsabilité sociale ¹¹ ni s'enfermer dans une tour d'ivoire en ne traitant pas ces enjeux de société.

11. *Diogène*, 1994.

BIBLIOGRAPHIE

ADAM (2012), *Témoignage partie 2 – Jean Kleinmann, enfant juif pendant la Seconde Guerre mondiale – Corpus «Récit de vie», 14AV2*, Archives départementales des Alpes-Maritimes. En ligne: [<https://www.dailymotion.com/video/xvlu3h>].

ALBE, Virginie (2009), *Enseigner les controverses*, Rennes: Presses universitaires de Rennes.

ALVAREZ HERNANDEZ, Analays et Marie-Blanche FOURCADE (2021), «*Introduction-Introduction. “Revised Commemoration” in Public Art: What Future for the Monument? /État des lieux de la «commémoration corrigée» en art public: Quel avenir pour le monument?»*, *RACAR: revue d’art canadienne/Canadian Art Review*, vol. 46, pp. 4-20.

AMOUDRUZ, Robert et Guy GAVARD (2015), *Annemasse, la frontière et Genève, 1939-1945: une histoire singulière*, Montmélian: La Fontaine de Siloé.

ANTICHAN, Sylvain, Sarah GENSBURGER, Jeanne TBOUL et Gwendoline TORTERAT (2016), *Visites scolaires, histoire et citoyenneté. Les expositions du centenaire de la Première Guerre mondiale*, Paris: La Documentation française.

ASTOLFI, Jean-Pierre (2008), *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d’apprendre*, Paris: ESF.

AUDERSET, Patrick et Gabriel SIDLER (2022), *9 novembre 1932. Répression meurtrière d’une manifestation ouvrière à Genève*, Genève: Collège du travail et Comité du 9 novembre 1932. En ligne:

- [https://www.collegedutravail.ch/fileadmin/News/Media_file/3_publication_9novembre1932.pdf].
- AUDERSET, Patrick et Marianne ENCKELL (2014), *Sous le drapeau syndical. 1845-2014. Les syndicats vaudois et leurs emblèmes*, Lausanne: Musée cantonal d'archéologie et d'histoire.
- BADARIOTTI, Dominique (2002), « Les noms de rue en géographie. Plaidoyer pour une recherche sur les odonymes », *Annales de géographie*, t. 111, n° 625, pp. 285-302.
- BARD, Christine (dir.), *Le genre des territoires. Féminin, masculin, neutre*, Angers: Presses de l'Université d'Angers.
- BARRELET, Jacques (2010), « Stitelmann, Aimée », *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)*. En ligne: [<https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/0444028/2010-10-22>].
- BATOU, Jean (2012), *Quand l'esprit de Genève s'embrace. Au-delà de la fusillade du 9 novembre 1932*, Lausanne: Éditions d'en bas.
- BLANCHARD, Pascal, Nicolas BANCEL et Sandrine LEMAIRE (éds) (2005), *La fracture coloniale. La société française au prisme de l'héritage colonial*, Paris: La Découverte.
- BLOCH, Marc (2006), *L'Histoire, la guerre, la résistance*, Paris, Quarto-Gallimard.
- BOIDIN, Capucine (2023), « Qu'est-ce que les "études décoloniales" latino-américaines? » *Décoloniser! Notions, enjeux et horizons politiques, Passerelle (24)*, Ritimo, pp. 21-25.
- BONNEL, Jennifer and Roger I. SIMON (2007), « "Difficult" exhibitions and intimate encounters », *Museum and Society*, vol. 5, pp. 65-85.
- BONNOT, Thierry (2002), *La vie des objets. D'ustensiles banals à objets de collection*, Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- BONJOUR, Edgar (1943), *Die Schweizerische Neutralität: Ihre geschichtliche Wurzel und gegenwärtige Funktion*, Berne: Peter Lang.
- BOTINELLI, Gianpiero (2012), *Louis Bertoni, une figure de l'anarchisme ouvrier à Genève*, Genève et Paris: Entremonde (édition originale 1997).
- BOURGOIS, Daniel (1974), *Le Troisième Reich et la Suisse 1933-1941*, Neuchâtel: La Baconnière.

BOUVIER, Jean-Claude et Jean-Marie GUILLON (2001), « Introduction », in Jean-Claude BOUVIER et Jean-Marie GUILLON (dir.), *La toponymie urbaine: significations et enjeux. Actes du colloque d'Aix-en-Provence (11-12 décembre 1998)*, Paris: L'Harmattan, pp. 9-14.

BRUNET, Marie-Hélène (2016), *Le féminisme dans les manuels d'histoire nationale: enquête auprès d'élèves québécois de quatrième secondaire*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Montréal.

BRUNET, Marie-Hélène et Valérie OPÉRIOL (2022), « Affronter l'androcentrisme des savoirs scolaires. Enseigner l'histoire au prisme du genre », in Sabrina MOISAN, Sivane HIRSCH, Marc-André ÉTHIER et David LEFRANÇOIS (dir.), *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales*, Montréal: Fides Éducation, pp. 136-164.

BUTTIER, Jean-Charles (2012), « Un exemple de transfert pédagogique: le catéchisme politique », *Paedagogica Historica*, vol. 48, n° 4, pp. 527-547.

BUTTIER, Jean-Charles (2023), « Responsabilité sociale et didactique de l'histoire: comment articuler engagement(s) et forme scolaire? » *Raisons éducatives*, n°27, pp. 93-112. En ligne: [<https://doi.org/10.3917/raised.027.0093>].

BUTTIER, Jean-Charles et Alexia PANAGIOTOUNAKOS (dir.) (2023), *Des savoirs pour agir sur le monde. Quels apprentissages des élèves face aux enjeux contemporains?* Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

CARIOU, Didier (2012), *Écrire l'histoire scolaire*, Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

CASSAGNES-BROUQUET, Sophie et Mathilde DUBESSET (2009), « La fabrique des héroïnes », *CLIO. Histoire, femmes et sociétés*, n° 30, pp. 7-16.

CAVALLI, Alessandro (2004), « La mémoire comme projet: les mémoires des communautés après une catastrophe », in Yves DÉLOYE et Claudine HAROCHE, *Maurice Halbwachs: Espaces, mémoire et psychologie collective*, Paris: Sorbonne, pp. 115-124.

- CHARTIER, Roger (1989), *La rappresentazione del sociale. Saggi di storia culturale*, Turin : Bollati Boringhieri editore.
- CHAUMIER, Serge (2018), *Altermuséologie. Manifeste expologique sur les tendances et le devenir de l'exposition*, Paris : Hermann Éditeurs.
- CHMO (1984-...), *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier*, Lausanne : AÉHMO.
- Commission indépendante d'experts Suisse-Seconde Guerre mondiale (2002), *La Suisse, le national-socialisme et la Seconde Guerre mondiale. Rapport final*, Zurich : Éditions Pendo [rapport Bergier].
- CROQUET, Jean-Claude (1996), *Chemins de passage, Passages clandestins entre la Haute-Savoie et la Suisse 1940 à 1944*, Saint-Julien-en-Genevois : La Salévienne.
- DAVALLON, Jean (1999), *L'exposition à l'œuvre. Stratégies de communication et médiation symbolique*, Paris : L'Harmattan.
- DAVALLON, Jean et Émilie FLON (2013), «Le média exposition», *Culture & Musées*, Hors-série, pp. 19-45.
- DAVALLON, Jean et Dominique POULOT (2023), «Éditorial. Les incertitudes des musées», *Culture & Musées*, vol. 41, pp. 13-22.
- DAVID, Thomas, Bouda ETEMAD et Jannick SCHAUFELBUEHL (2005), *La Suisse et l'esclavage des Noirs*, Lausanne : Antipodes.
- DE COCK PIERREPONT, Laurence (2007), «Enseigner la controverse au miroir des questionnements épistémologiques, socioculturels et didactiques, l'exemple du fait colonial», *Le cartable de Clio*, n° 7, Lausanne : Antipodes, pp. 196-206.
- DE COCK, Laurence (2018), *Dans la classe de l'homme blanc. L'enseignement du fait colonial en France des années 1980 à nos jours*, Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- DE COCK, Laurence et Françoise LANTHEAUME (2008), «Les résonances scolaires des usages publics du fait colonial», *L'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie*, Paris : Adapt-Snes éditions.
- DE GIORGI, Alda, Charles HEIMBERG et Charles MAGNIN (éds) (2006), *Archives, histoire et identité du mouvement ouvrier*, Genève : Collège du travail.

DE MESTRAL, Aurélie (2024), «L'histoire scolaire en Suisse romande, circulations transcantonales, transnationales et poids du passé. L'exemple du rôle des autorités suisses durant la Seconde Guerre mondiale», in Ewa TARTAKOWSKI, *School Historical Knowledge in Europe, Savoirs scolaires et historiens en Europe*, Arcidosso: Effigi.

Diogène (1994), «La responsabilité sociale de l'historien», n° 168.

DISCHL, Jonas et Mathis CHRISTIAN (2023), «Comment faire face au “Schweinekerl” ? – Réflexions sur la culture mémorielle suisse en rapport avec le massacre de Saint-Gingolph en juillet 1944», *En Jeu. Revue pluridisciplinaire de la Fondation pour la mémoire de la Déportation* n° 17, Paris: Frühling.

DIVORNE, Françoise (1986), «Entre événement et mémoire: la monumentalité contemporaine», in *Ville, forme, symbolique, pouvoir, projets. Actes du colloque international. Abbaye de Royaumont*, Liège: Pierre Mardaga, pp. 15-20.

DOBRUSZKES, Frédéric (2010), «Baptiser un grand équipement urbain : pratiques et enjeux autour du nom des stations de métro à Bruxelles», *Belgeo*, 1-2, pp. 229-240.

DOUCHIN, Alexis (2018), «Dénommer les rues à Antony au XX^e siècle: Une commune en transition ononymique», in Sébastien NADIRAS (dir.), *Noms de lieux, noms de personnes: La question des sources*, Pierrefitte-sur-Seine: Publications des Archives nationales, pp. 383-403.

DUFOIX, Stéphane (2023), «Colonialité et décolonialité: modes d'emploi», *Décoloniser! Notions, enjeux et horizons politiques, Passerelle*, n° 24, Ritimo, pp. 14-20.

ECKMANN, Monique et Michèle FLEURY (dir.) (2005), *Racisme(s) et citoyenneté*, Genève: IES.

FARGE, Arlette (2005), *Quel bruit ferons-nous?* Paris: Les Prairies Ordinaires.

FIVAZ-SILBERMANN, Ruth (2000), *Le refoulement de réfugiés civils juifs à la frontière franco-genevoise durant la Seconde Guerre mondiale*, New York: Beate Karlsfeld.

FLÜCKIGER, Pierre et Gérard BAGNOUD (2000), *Les réfugiés civils et la frontière genevoise durant la Deuxième Guerre mondiale*, Genève: Archives d'État de Genève.

FOUCAULT, Michel (2009), *Les corps utopiques, les hétérotopies*, Fécamp: Éditions Lignes.

FROIDEVAUX, Irène Gaïa Suzanne (2022), *Faire partie du décor: genre et performativité du paysage. Le rôle du projet odonymique 100Elles* dans la redéfinition de l'espace public genevois*, Mémoire de Master, Université de Genève.

FUREIX, Emmanuel (2019), *L'œil blessé. Les politiques de l'iconoclasme depuis la Révolution française*, Ceyzérieu (Ain): Champ Vallon.

GALLERANO, Nicole (1994), «Histoire et usage public de l'histoire», *Diogène* n° 168, *La responsabilité sociale de l'historien*, Paris: Gallimard, pp. 87-106.

GARUFO, Francesco, Sarah KIANI et Kristina SCHULZ (éds) (2024), *Enfants du placard. À l'école de la clandestinité*, Neuchâtel: Livreo Alphil.

GENSBURGER, Sarah et Sandrine LEFRANC (2017), *À quoi servent les politiques de mémoire?* Paris: Presses de Science Po.

GENSBURGER, Sarah et Jenny WÜSTENBERG (dir.) (2023), *Dé-commémorations. Quand le monde déboulonne des statues et renomme des rues*, Paris: Fayard.

GOETSCHEL, Pascale et Christophe GRANGER (2011), «L'événement, c'est ce qui advient à ce qui est advenu...» Entretien avec Pierre Laborie», *Sociétés & Représentations*, vol. 32, n° 2, pp. 167-181.

GRAMSCI, Antonio (2012), *Pourquoi je hais l'indifférence*, Paris, Rivages poche [1917-1925].

GRANDJEAN-JEANRENAUD, Camille (2017), Entre souvenir, revendication et réhabilitation: les monuments aux combattants suisses pour l'Espagne républicaine, *CHMO*, n° 33, pp. 94-110.

GROUNAUER, Marie-Madeleine (1975), *La Genève rouge de Léon Nicole (1933-36)*, Genève: Adversaires.

HALBWACHS, Maurice (1994), *Les cadres sociaux de la mémoire, préface de Gérard Namer*, Paris: Albin Michel (première édition Alcan, 1925).

HÄSLER, Alfred (1967), «Das Boot Ist Voll! Die Schweiz und die Flüchtlinge 1933-1945», Zurich: Pretz und Wasmuth. Traduction française (1971), *La Suisse, terre d'asile? La politique de la Confédération envers les réfugiés de 1933 à 1945*, Lausanne: Rencontres.

HASSANI IDRISSE, Mostafa (2005), *Pensée historique et apprentissage de l'histoire* Paris, L'Harmattan.

HEIMBERG, Charles (1996), *L'œuvre des travailleurs eux-mêmes? Valeurs et espoirs dans le mouvement ouvrier genevois au tournant du siècle (1885-1914)*, Genève: Slatkine.

HEIMBERG, Charles (2002), *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. En ligne: [https://www.unige.ch/fapse/edhice/application/files/3614/2496/8303/RAPPORT_BERGIER.pdf].

HEIMBERG, Charles (2004), «L'explosion de l'usine à gaz et ses treize victimes oubliées, Genève, 1909», *CHMO*, n° 20, pp. 47-56.

HEIMBERG, Charles (2005), «La comparaison et l'ouverture à l'autre pour donner du sens à l'histoire enseignée», *Le cartable de Clio*, vol. 5 (*Histoire et Altérité*), Lausanne: LEP, pp 44-55.

HEIMBERG, Charles, Stefanie PREZIOSO et Marianne ENCKELL (éds) (2008), *Mourir en manifestant. Répressions en démocratie. Le 9 novembre 1932 en perspective*, Lausanne: Éditions d'en bas/AÉHMO.

HEIMBERG, Charles (2011), «Musées, histoires et mémoires, avec des élèves», *Le cartable de Clio*, vol. 11, pp. 119-132.

HEIMBERG, Charles (2012), «Bousculer la nation? La doxa tyrannique de l'identitaire et l'élémentation de l'histoire qui la disqualifie», *Journée d'étude aggiornamento*. En ligne: [<http://aggiornamento.hypotheses.org/887>].

HEIMBERG, Charles et Valérie OPÉRIOL (2012), «La didactique de l'histoire. Actions scolaires et apprentissages entre l'intelligibilité du passé et la problématique du monde et de son devenir», in Anissa BELHADJIN, Marie-France BISHOP, Marie-Laure ELALOUF et Aline ROBERT (éds), *Les didactiques en questions. État des lieux et*

perspectives pour la recherche et la formation, Bruxelles : De Boeck, pp. 78-88.

HEIMBERG, Charles (2013), « L'usage du pathos et les "leçons du passé" dans quelques musées de la résistance et de la déportation », in Julien MARY, Frédéric ROUSSEAU (dir.), *Entre Histoires et Mémoires. La guerre au musée. Essais de muséohistoire*, Paris : Michel Houdiard Éditeur, pp. 29-43.

HEIMBERG, Charles (2018), « Une didactique de l'histoire depuis la Suisse sur la criminalité nazie et les déportations », *En Jeu. Histoire et mémoires vivantes*, n° 11, pp. 69-84.

HEIMBERG, Charles (2020), « Les deux niveaux requis d'un engagement progressiste en matière de didactique de l'histoire », *La Pensée d'Ailleurs*, vol. 2, pp. 98-114.

HEIMBERG, Charles, Olivier Maulini et Frédéric Mole (dir.) (2020), « Le rapport à la vérité dans l'éducation », *Raisons éducatives*, n° 24.

HEIMBERG, Charles (2021), « Enseigner la possibilité de l'engagement, entre intelligibilité et dévolution », *Tréma*, n° 56.

HEIMBERG, Charles et Sosthène MEBOMA (2023). « Réaffirmer les raisons d'être de l'histoire à l'école dans un monde troublé et complexe », *Didattica della storia. Journal of Research and Didactics of History*, vol. 5. En ligne : [<https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/18759>], consulté le 29 janvier 2024.

HERRANZ, Sylviane (2017), « Resituer l'Internationale à Genève », *CHMO*, n° 33, pp. 139-143.

HIRSCH, Sivane (2016), « Quelle place accorder aux thèmes sensibles dans l'enseignement d'Éthique et culture religieuse au Québec ? » *Revue de didactique des sciences des religions : recherche, didactique, enseignement*, vol.2, pp. 78-87.

HOLENSTEIN, André, Patrick KURY et Kristina SCHULZ (2018), *Schweizer Migrationsgeschichte : Von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Zurich : Hier und Jetzt.

HONNETH, A. (2013), *La lutte pour la reconnaissance*, Paris : Payot.

JADOULLE, Jean-Louis (dir.) (2022), *La pensée historique de l'école maternelle de l'école maternelle au secondaire. Comment la définir, l'enseigner, l'évaluer?* Liège : Presses universitaires de Liège.

JOST, Hans Ulrich (1983), « Menace et repliement, 1914-1945 », in Georges ANDREY (dir.), *Nouvelle histoire de la Suisse et des Suisses*, Lausanne: Payot, pp. 156-173.

KELLER, Erich (2021), *Das kontaminierte Museum. Das Kunsthaus Zürich und die Sammlung Bührle*, Zurich: Rotpunktverlag.

KELLY, Thomas E. (1986), « Discussing Controversial Issues: Four Perspectives on the Teacher's Role », *Theory and Research in Social Education*, vol. XIV (2), pp. 113-138.

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

KOSELLECK, Reinhart (2011), *L'expérience de l'histoire*, traduction française, Paris: Gallimard/Seuil (première édition française, 1997; édition originale en allemand, 1975).

LABORIE, Pierre (1994), « Historiens sous haute surveillance », *Esprit*, n° 198, pp. 47-48.

LALIEU, Olivier (2001), « L'invention du "devoir de mémoire" », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 69, n°1, pp. 83-94.

LALOUETTE, Jacqueline (2018), *Un peuple de statues: la célébration sculptée des grands hommes (France 1801-2018)*, Paris: Mare et Martin.

LALOUETTE, Jacqueline (2021), *Les statues de la discorde*, Paris: PASSÉS/composés.

LAUTIER, Nicole (2005), « Penser l'autre dans l'enseignement de l'histoire », *Le cartable de Clio*, vol. 5 *Histoire et Altérité*, Lausanne: LEP, pp. 56-66.

LEGARDEZ, Alain et Laurence SIMONNEAUX (dir.) (2006), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Paris: ESF.

LÉPINE, Mathieu (2023), *L'hécatombe invisible. Enquête sur les morts au travail*, Paris: Seuil.

LEVI, Carlo (1977), *Le Christ s'est arrêté à Eboli*. Paris: Gallimard (première édition 1945).

LEVI, Carlo (1952), *La montre*, Paris: Gallimard [1950].

- LEVI, Carlo (2000), *Un volto che ci somiglia. L'Italia com'era*, Rome: Edizioni e/o [(première édition 1959).
- LEVI, Primo (1986), «Préface», in *Si c'est un homme*, Paris: Juillard, p. 7 [1947].
- LOSONCZY, Anne-Marie (1999), «Le “parc-musée des statues” de Budapest», *Ethnologie française*, vol. 29, pp. 445-452.
- LUDWIG, Carl (1957), *La politique pratiquée par la Suisse à l'égard des réfugiés au cours des années 1933 à 1955*, Berne.
- MARCHIO, Julie et Pierre LOPEZ (2020), «Introduction», *Cahiers d'études romanes*, 41, pp. 7-22.
- MARTINEAU, Robert (1999), *L'histoire à l'école, matière à penser...*, Montréal: L'Harmattan.
- MATHIS, Christian (2023), «Penser l'histoire comme possibilité. La perspective et la discursivité dans l'enseignement de l'histoire», in Jean-Charles BUTTIER et Alexia PANAGIOTOUNAKOS (éds), *Des savoirs pour agir sur le monde. Quels apprentissages des élèves face aux enjeux contemporains?* Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, pp. 183-201.
- MAZOUZ, Sarah et Éléonore LÉPINARD (2021), *Pour l'intersectionnalité*, Paris: Anamosa.
- MEBOMA, Sosthène (2018), «Mener le débat en classe pour faire prendre conscience de l'histoire africaine», *The Conversation*. En ligne: [<https://theconversation.com/mener-le-debat-en-classe-pour-faire-prendre-conscience-de-lhistoire-africaine-106382>].
- Mémoires de la frontière – Genève et les réfugiés civils pendant la Seconde Guerre mondiale*, Documentaire le 25 septembre 2016, RTS Deux. En ligne: [<https://www.rts.ch/play/tv/le-doc/video/memoires-de-la-frontiere-geneve-et-les-refugies-civils-pendant-la-2eme-guerre-mondiale?urn=urn:rts:video:8044339>].
- Mémorial national Prison de Montluc (sd), *Parcours biographiques, Frieda Bohm, Charlotte Metzger, Henri et Elisabeth Wolpert. Un groupe de Juifs refoulés à la frontière genevoise*. En ligne: [https://www.memorial-montluc.fr/fileadmin/user_upload/memorial_national_prison_montluc/Parcours_biographiques/BOHM_Frieda__METZGER_Charlotte__WOLPERT_Henri_et_Elisabeth.pdf].

- MILO, Daniel (1986), « Le nom des rues », in Pierre NORA (dir.), *Les lieux de mémoire*, t. II : *La Nation*, Paris : Gallimard, pp. 283-315.
- MINA, Gianna (dir.) (2016), *Le vittime del lavoro di Vincenzo Vela, 1882. Genesi e fortuna critica di un capolavoro*, Berne : Office fédéral de la culture.
- MOHAMEDOU, Mohamed Mahmoud et Rodogno DAVIDE (2022), *Temps, espaces et histoires. Monuments et héritage raciste et colonial dans l'espace public genevois : état des lieux historique*, Étude pour la Ville de Genève. En ligne : [<https://www.geneve.ch/sites/default/files/2022-03/monuments-heritage-raciste-colonial-espace-public-etude-2022-ville-geneve.pdf>], consulté le 28 septembre 2023.
- MOISAN, Sabrina, Sivane HIRSCH, Marc-André ÉTHIER & David LEFRANÇOIS (2022) *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales*, Anjou (Québec) : Fides Éducation.
- MONTANARI, Tomaso (2024), *Le statue giuste*, Bari-Rome : Laterza.
- MONTEBELLO, Caroline et Laure PIGUET (2020), *Pour une féminisation de la mémoire collective genevoise*, Genève : Georg.
- MURAT, Laure (2022), *Qui annule quoi? Sur la Cancel Culture*, Paris : Seuil.
- MUXEL, Anne (1999), « Les héros des jeunes Français : vers un humanisme politique réconciliateur », in Pierre CENTLIVRES, Daniel FABRE et Françoise ZONABEND (dir.), *La fabrique des héros*, Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme, pp. 69-84.
- NACHTERGAEL, Magali (2023), *Quelles histoires s'écrivent dans les musées? Récits, contre-récits et fabrique des imaginaires*, Paris : MkF Éditions.
- NAMER, Gérard (2004), « Halbwachs et la mémoire sociale », in Yves DÉLOYE et Claudine HAROCHE, *Maurice Halbwachs : Espaces, mémoire et psychologie collective*, Paris : Sorbonne, pp. 107-113.
- NEURY, Laurent (2019), *L'espoir au bout du pont... Histoire de « la filière de Douvaine » (1939-1945)*, Bière : Cabédita.
- MEG (2019), *Plan stratégique 2020-2024*, Genève : Ville de Genève. En ligne : [http://www.ville-ge.ch/meg/pdf/MEG_PS_2020_2024.pdf], consulté le 12 janvier 2024.

OPÉRIOL, Valérie (2013), *Enseigner l'histoire de la Shoah: quelques pistes de réflexion*, Genève. En ligne: [https://www.unige.ch/fapsel/edhice/application/files/9814/2496/8301/article_operiol.pdf].

ORIOLO-MALOIRE, Albert (1992), *Les pierres de la mémoire: la Résistance en R1 – Rhône-Alpes*, Amiens: Martelle.

QUALI, Nouria, Pierre LANNOY, Virginie DESAMOURY, Sandrine GUILLEAUME, Fanny MAYNÉ, Sophie MERVILLE, Charlotte ODIER et Adèle THÉBAUX (2021), «Les femmes dans le nom des rues bruxelloises. Topographie d'une minorisation», *Brussels Studies*, n° 154.

PAVILLON, Olivier (2017), *Des Suisses au cœur de la traite négrière*, Lausanne: Antipodes.

PERRENOUD, Marc (2019), «Le rapport de la Commission Bergier sur les réfugiés. Rappels et perspectives», *Revue d'histoire de la Shoah*, «La Suisse face au génocide. Nouvelles recherches et perspectives», n° 210, pp. 55-83.

Pierre Meyer. Les Juifs de Colmar se souviennent (entretien réalisé le 21 septembre 2010). En ligne: [<http://judaisme.sdv.fr/histoire/shh/sv-colmar/pmeyer/pmeyer.htm>].

POLI, Marie-Sylvie et Pascale ANCEL (2014), *Exposer l'histoire contemporaine. Évaluation muséologique d'une exposition: Spoliés! L'«aryanisation» économique en France 1940-1944*, Paris: La documentation française.

POMIAN, Krzysztof (2013), «Musées d'histoire: émotions, connaissances, idéologies», *Le débat*, vol. 177, pp. 47-58.

POMIAN, Krzysztof (2020), *Le musée, une histoire mondiale. I. Du trésor au musée*, Paris: Gallimard.

POMIAN, Krzysztof (2022), *Le musée, une histoire mondiale. III. À la conquête du monde, 1850-2020*, Paris: Gallimard.

PORTELLI, Alessandro (2004), «Un travail de relation. Quelques observations sur l'histoire orale», *Le cartable de Clio*, n° 4, pp. 18-24.

PROST, Antoine (2000), «Comment l'histoire fait-elle l'historien?» *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, n°65, pp. 3-12.

PRUSCHY, Eva (dir.) (2005), *Survivre et témoigner. Rescapés de la Shoah en Suisse*, Genève: IES.

Rapport de la Commission de réhabilitation sur son activité pendant

les années 2004 à 2008 (2009), *Réhabilitation de personnes ayant aidé des fugitifs à fuir les persécutions nazies, du 2 mars 2009*. En ligne : [<https://www.fedlex.admin.ch/filestore/fedlex.data.admin.ch/eli/fga/2009/620/fr/pdf-a/fedlex-data-admin-ch-eli-fga-2009-620-fr-pdf-a.pdf>], consulté le 5 mars 2024.

Rapport du 4 juillet 2021 intitulé *Marques mémorielles et réponse aux pétitions concernant le monument de David de Pury. Rapport d'information conjoint de la commission culture, intégration et cohésion sociale du conseil général et du conseil communal*. En ligne : [https://www.neuchatelville.ch/fileadmin/sites/ne_ville/fichiers/Sortir_et_decouvrir/Rapport_CC-ComCICS_CG_DePury_21-204_VF_AvecAnnexe.pdf], consulté le 29 janvier 2024.

Rapport de l'Université de Genève intitulé : *Groupe de réflexion pluridisciplinaire sur les figurations historiques de l'Université de Genève dans l'espace public*, 11 février 2022. En ligne : [<https://www.unige.ch/files/4716/6616/8330/A4-Rapport-Figuration-2022.pdf>], consulté le 29 janvier 2024.

RAUBER, André (2007), *Léon Nicole, le franc-tireur de la gauche suisse*, Genève : Slatkine.

RÉGIBEAU, Julien (2021), « Ne pas jouer le passé contre le présent : statues et positionnement des historiens », *Entre-temps*. En ligne : [<https://entre-temps.net/ne-pas-jouer-le-passe-contre-le-present-statues-et-positionnement-des-historiens/>], consulté le 29 janvier 2024.

Région de Bruxelles-Capitale (2022), « Vers la décolonisation de l'espace public en région de Bruxelles-Capitale : cadre de réflexion et recommandations », Rapport du groupe de travail.

RICŒUR, Paul (2000), *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris : Seuil.

RINGS, Werner (1985), *L'or des nazis. La Suisse, un relais discret*, Lausanne : Payot.

ROBERT, Jacques (entretien avec) (2017), « Plus jamais ça. Petite histoire de la "Pierre de Plainpalais" », *CHMO*, n° 33, pp. 82-93.

ROMY, Bernard et Claude TORRACINTA (2002), *Mémoires de la frontière*, Genève : Troubadour films.

ROUDAUT, Anne-Laure (2017), « Des sauveteurs de l'ombre entre Hermance et Veigy Foncenex », Signé Genève, le 23 septembre 2017.

- En ligne: [<http://www.signegeneve.ch/slider-news/sauveteurs-de-lombre-entre-hermance-veigy-foncenex.html>]
- SARR, Felwine et Bénédicte SAVOY (2018), *Restituer le patrimoine africain*, Paris: Philippe Rey/Seuil.
- SEIXAS, Peter et Tom MORTON (2013), *Les six concepts de la pensée historique*, Montréal: Groupe Modulo.
- SCHILLIG, Anne, Gian KNOLL et Sebastián LINGENHÖLE (2022), « Concevoir la mémoire de manière participative. La participation de la société civile à la conception de la culture de la mémoire publique en Suisse », *Swiss Academies Reports*, vol. 17. En ligne: [https://www.sagw.ch/fileadmin/redaktion_sagw/dokumente/Publikationen/Berichte/2022_09_Erinnerung-partizipativ-gestalten/Concevoir-la-memoire-de-maniere-participative.pdf], consulté le 27 janvier 2024.
- SCOTT, Joan (1986/1988), « Genre: une catégorie utile d'analyse historique », traduit par Eleni VARIKAS, *Les Cahiers du GRIF*, 37/38, pp. 125-154.
- SOLARI, Matteo et Aerton RAMA (2016), « Aimée Stitelmann: une vie faite d'engagements », *Génération Stitelmann*.
- STUDER, Brigitte et François VALLOTTON (éds) (1997), *Histoire sociale et mouvement ouvrier, 1848-1998*, Lausanne/Zurich: Éditions d'en bas/Chronos Verlag.
- THÉBAUD, Françoise (1998/2007), *Écrire l'histoire des femmes et du genre*, Lyon: École normale supérieure Lettres et sciences humaines.
- TILLIER, Bertrand (2022), *La disgrâce des statues. Essai sur les conflits de mémoire, de la Révolution française à la Black Lives Matter*, Paris: Éditions Payot & Rivages.
- TODOROV, Tzvetan (2015), *Les abus de la mémoire*, Paris: Arléa.
- TOMEI, Samuel (2007), « Lois mémorielles: Et dislocation de la République », *Humanisme*, 276, 13-20.
- TUTIAUX-GUILLON, Nicole (2008), « Mémoires et histoire scolaire en France: quelques interrogations didactiques », *Revue française de pédagogie*, 165, pp. 31-42.
- URGELLI, Benoît, Abdelkrim HASNI et Olivier MORIN (2022), « Questionner l'éducation par les controverses. Enjeux, défis,

- méthodes», *Questions vives*, n° 37. En ligne: [<https://doi.org/10.4000/questionsvives.6577>], consulté le 29 janvier 2024.
- URNER, Klaus (1996), *Il faut encore avaler la Suisse: les plans d'invasion d'Hitler*, Genève: Georg.
- UTZ, Peter (1980), «Goldfingers merkwürdige Machenschaften», *Tages-Anzeiger-Magazin*, 16.
- VAN DONGEN, Luc et Grégoire FAVRE (2011), *Mémoire ouvrière*, Sierre: Monographic.
- VELANDIA, Sabrina (2023), «Encadré: Pourquoi on déboulonne les statues coloniales en Amérique. Une destruction symbolique de l'oppression, de l'esclavage et du colonialisme», *Décoloniser! Notions, enjeux et horizons politiques, Passerelle* n°24, Ritimo, pp. 156-159.
- VERGÈS, Françoise (2023), *Programme de désordre absolu. Décoloniser le musée*, Paris: La Fabrique.
- VERSCHEURE, Ingrid, Chantal AMADE-ESCOT et Martine VINSON (2020), «De la pertinence du concept de "positionnement de genre épistémique" pour l'analyse didactique de la fabrique des inégalités en classe», *Éducation & didactique*, 14 (1), pp. 81-100.
- VILLENEUVE, Johanne, Brian NEVILLE et Claude DIONNE (dir.) (1999), *La mémoire des déchets. Essais sur la culture et la valeur du passé*, Québec: Éditions Nota bene.
- VUILLEUMIER, Marc (2008), *Note sur Johann-Philipp Becker*. En ligne: [https://aehmo.org/files/2016/10/DOS_becker_notice.pdf].
- VUILLEUMIER, Marc (2012), *Histoire et combats. Mouvement ouvrier et socialisme en Suisse, 1864-1960*, Lausanne/Genève: Éditions d'en bas/Collège du travail.
- WIEVIORKA, Annette (1998), *L'ère du témoin*, Paris: Plon.
- WIRTH, Laurent (2012), «L'histoire du fait colonial dans l'enseignement secondaire», *Hommes & migrations*, 1295, pp. 102-109.
- WISARD, François (2007), *Les Justes suisses Des actes courageux méconnus au temps de la Shoah*, Genève: CiCAD.
- WITCOMB, Andrea (2020), «Comprendre le rôle de l'affect dans la création d'une pédagogie critique pour les musées d'histoire», *Culture & Musées*, vol. 36, pp. 137-167.

ARTICLES DE PRESSE CITÉS

CHAPOUTOT, Johan, « En supprimant Carl Vogt, on oublie une partie des fondements de notre civilisation », interview pour le média en ligne *Heidi.News*, publié le 26 janvier 2023 et modifié le 3 mars 2023. En ligne : [<https://www.heidi.news/education/en-supprimant-carl-vogt-on-oublie-une-partie-des-fondements-de-notre-civilisation-1>], consulté le 29 janvier 2024.

GENSBURGER, Sarah, « Pourquoi déboulonne-t-on des statues qui n'intéressent (presque) personne ? *The Conversation*, publié le 29 juin 2020. En ligne : [<https://theconversation.com/pourquoi-deboullonne-t-on-des-statues-qui-ninterressent-presque-personne-141493>], consulté le 29 janvier 2024.

OFFENDSTADT, Nicolas, « Déboulonner les statues ? “Ces questions méritent un débat public” répond cet historien », *The Huffington Post*, 15 juin 2020. En ligne : [https://www.huffingtonpost.fr/politique/article/deboullonner-les-statues-ces-questions-meritent-un-debat-public-repond-cet-historien_165759.html], consulté le 29 janvier 2024.

RESSOURCES SCOLAIRES

CIIP (2021). Moyens d'enseignement romand histoire 11^e.

CIIP (2021). Moyens d'enseignement romand histoire 10^e.

WEBOGRAPHIE

Académie suisse des Sciences humaines, projet « Penser un mo(nu)ment ! » : [<https://penser-un-monument.ch/>].

Association l'Escouade : [<https://lescouade.ch/>].

Projet 100Elles : [<https://100elles.ch/>].

Pétition pour demander d'enlever l'ensemble des statues de Léopold II à Bruxelles : [<https://www.rtb.be/article/une-petition-demande-d-enlever-l-ensemble-des-statues-de-leopold-ii-a-bruxelles-10514699>].

Rapport de la Commune de Neuchâtel (2021) : [https://www.neuchatelville.ch/fileadmin/sites/ne_ville/fichiers/Sortir_et_decouvrir/Rapport_CC-ComCICS_CG_DePury_21-204_VF_AvecAnnexe.pdf].

Ville de Genève, Dossier d'information [*Objectif zéro sexisme dans ma ville. Noms des rues* : <https://www.geneve.ch/actualites/dossiers-information/objectif-zero-sexisme-ville/espace-public/noms-rues>].

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	5
Jean-Charles Buttier, Aurélie De Mestral, Federico Dotti, Charles Heimberg, Sosthène Meboma, Valérie Opériol	
1. QUELLE TRANSPOSITION DIDACTIQUE DES DÉ-COMMÉMORATIONS ? L'EXEMPLE DE CONTROVERSES SUR DES STATUES EN SUISSE ROMANDE	19
Jean-Charles Buttier	
2. « DÉCOLONISER » L'HISTOIRE SCOLAIRE AUSSI : LE FAIT COLONIAL DANS DES CLASSES DE GENÈVE	43
Sosthène Meboma	
3. DE LA RUE AU MUSÉE : PASSÉ, PRÉSENT ET FUTUR DES STATUES	69
Federico Dotti	
4. LA FÉMINISATION DES NOMS DES RUES	91
Valérie Opériol	
5. TRACES MÉMORIELLES D'HISTOIRE OUVRIÈRE	119
Charles Heimberg	
6. LES DISSONANCES DE LA MÉMOIRE TRANSFRONTALIÈRE DU GRAND GENÈVE	153
Aurélie De Mestral	
POSTFACE	195
Charles Heimberg	
BIBLIOGRAPHIE	199

Impression
Pulsio – Sofia
Juin 2024

MÉMOIRES DANS LA VILLE

QUESTION SENSIBLE ET ENJEU DE TRANSMISSION

Les statues, bustes ou noms des rues font aujourd'hui l'objet de contestations, de revendications et de gestes militants. La place des marqueurs mémoriels dans l'espace public est interrogée, dans une perspective antiraciste, décoloniale ou féministe. Ce questionnement est l'expression d'une évolution sociétale, orientée vers une forme de reconnaissance des mémoires blessées et invisibles en accord avec une vision et des valeurs actuelles. Prend alors forme une réflexion sur le devenir des monuments et des odonymes.

Cet ouvrage examine comment ces débats médiatiques et politiques s'invitent à l'école. Des expériences sont menées en classe pour inscrire cette actualité dans l'histoire de l'esclavage, de la colonisation, des rapports de genre, du mouvement ouvrier. Il s'agit de faire connaître les faits historiques, mais aussi de se pencher sur la construction de ces mémoires. Les élèves sont ainsi conduit·e·s à débattre, à développer leur agentivité et à se former à une citoyenneté éclairée ou engagée.

Cette recherche trouve son origine dans un projet collectif élaboré au sein de l'Équipe de didactique de l'histoire et de la citoyenneté (ÉDHICE) de l'Université de Genève, à laquelle appartiennent l'ensemble des auteurs et autrices du livre. Son thème a été développé dans le cadre d'un séminaire de recherche destiné aux enseignant·e·s d'histoire du secondaire en formation.

ISBN 978-2-88901-266-4

