

GEOPOLITIQUE A L'ÉCOLE
OU
QUAND LE MONDE ENTRE DANS LA CLASSE

Mémoire de MASTER

Didactique Disciplinaire - Histoire



par Laure GADRAT

Membres du jury :

Nadine FINK (HEP Vaud), Jean-Charles BUTTIER (Unige), Sybille ROUILLER (HEP Vaud)

JUIN 2023

Résumé

Ce travail de mémoire en didactique de l'histoire porte sur une tension qui existerait entre l'introduction progressive du fait géopolitique à l'école et le développement d'un sentiment d'impuissance, d'apathie chez des élèves à qui on présenterait une vision déterministe du cours de l'histoire. Nous questionnons une conjoncture favorable à la massification d'une lecture géopolitique du monde et au développement du conspirationnisme, constat qui interroge la place et la fonction de l'histoire scolaire dans les sociétés contemporaines.

Mots-clefs :

Didactique de l'histoire – Histoire scolaire – Géopolitique – QSV – *Controversial issues* – Fausses nouvelles – Conspirationnisme – Pensée critique – Ecole obligatoire – Ecole post-obligatoire – Conflit israélo-palestinien.

Table des matières

<i>Avant-propos</i>	p. 4
Introduction	p. 6
1. Histoire et géopolitique	p. 9
1.1. Définir la géopolitique, un problème en soi	p. 9
1.2. Entre porosité disciplinaire et critiques	p. 12
1.3. Ecole et protopolitique	p. 18
2. Pensée critique dans un monde de conflictualité	p. 22
2.1. Scénarisation de la marche du monde	p. 22
2.2. Poids de l’histoire scolaire	p. 28
2.3. Hétérogénéité de l’archivage contemporain et potentialités	p. 31
3. La fin de l’histoire n’aura pas lieu	p. 41
3.1. Faire de l’histoire : penser un problème, penser une méthode	p. 41
3.2. Proposition didactique pour l’enseignement du conflit israélo-palestinien	p. 44
3.3. Fil rouge de la séquence : le corpus documentaire	p. 46
Conclusion	p. 55
Répertoire lexical	p. 56
Table des illustrations	p. 60
Bibliographie	p. 61

Avant-propos

Avant d'entamer le propos de cette recherche, je tiens à préciser la nature et le sens de mon projet d'écriture.

Attirée depuis mon enfance par l'inconnu et tout ce qui n'appartient pas à « mon monde », j'ai très tôt développé une appétence pour l'histoire et la géographie, deux disciplines me permettant de circuler dans le temps et dans l'espace, satisfaisant ainsi mon esprit d'enquête et parfois de contradiction. Ces deux disciplines ont été des pierres précieuses dans la construction d'un avenir auquel j'aspirai. Binationale, j'ai « éprouvé » la notion de frontière de façon précoce et à ma majorité, j'ai très vite fait le pari de l'étranger : Istanbul, métropole généreuse pour une apprentie historienne, et ensuite, Katmandou et les cultures himalayennes. Dans la culture turque, il existe une phrase que j'ai fait mienne : « *çok gezen mi bilir çok okuyan mı* », que l'on pourrait traduire par : « Qui a l'esprit le plus ouvert ? Celui qui lit ou celui qui voyage ? » J'étais résolument en train de choisir la deuxième option, mais suite à l'expérience d'un événement historique et traumatique (les séismes népalais de 2015), je me suis résolue à revenir à la première option, celle du livre et ses potentialités.

Suite à une licence d'histoire contemporaine et un master sur les enjeux stratégiques de la Méditerranée, je me suis intéressée à la géopolitique. J'ai intégré l'Institut parisien IRIS Sup pour valider un master de géoéconomie dans le but d'obtenir des bases de géopolitique et des techniques nouvelles de traitement de l'information. Cette expérience m'a convaincue que je reviendrai à ma passion première : celle de l'histoire, car, finalement, qu'est-ce que la géopolitique ? Il me paraissait nécessaire de préciser ce parcours dans la mesure où ce manuscrit tente de discuter la pénétration de la géopolitique dans l'histoire et la vie scolaires.

Ce travail propose aussi d'apporter des éclairages sur la porosité probable entre complotisme et géopolitique. Née à la veille du XXIème siècle, ma génération a été *de facto* confrontée à la puissance de la retransmission en direct d'événements tragiques et à l'émergence via Internet de sites conspirationnistes. Mon premier souvenir d'événement historique fut celui de l'assassinat du Premier Ministre israélien Yitzhak Rabin (4 novembre 1995)¹, j'avais six ans. Le second souvenir que je conserve est celui des attentats du 11 septembre 2001, je rentrais du collège, j'ai allumé la

1 Lien vers le site de l'INA: <https://www.ina.fr/ina-eclaire-actu/video/cab95061242/attentat-yitzhak-rabin-a-tel-haviv>

télévision et fut choquée par la violence des images dont certaines retransmises en direct². Dans les jours suivants, mon enseignante d'histoire, encore sous le coup de l'évènement, ne pouvait pas apporter de réponses immédiates à mes questionnements. Mais, je voulais comprendre et pour ce faire, je suis allée sur Internet. Et que me proposait, entre autres, le moteur de recherche ? Des sites conspirationnistes dont celui de Thierry Meyssan, « Réseau Voltaire », imposteur journalistique à l'audience grandissante.

Voir la marche de l'histoire en direct peut être troublant et à certains égards, traumatisant. Aussi, je me demande ce qu'il se passe dans la tête des élèves et des enseignant.e.s, dans le contexte pléthorique d'évènements historiques médiatisés (dernier en date, la tentative d'invasion de l'Ukraine par la Russie). Je me demande aussi quelle est la place médiatique de l'historien.ne et pourquoi des experts de géopolitique sont les premiers appelés pour décrypter l'actualité sur les plateaux de télévision. Au temps de l'information en continu, mon goût pour l'histoire est devenue une catharsis et un engagement. Ce manuscrit tentera de l'illustrer sans l'aide d'une intelligence artificielle.

2 Le 11 septembre 2001 en direct : montage vidéo des retransmissions tv (Etats-Unis, 30 min.): Récupéré de <https://www.youtube.com/watch?v=zAIHUjT11t4>
Chaine CNBC, 9 septembre 2001 : La première tour apparaît à 4'24 et le deuxième avion à 17'12.
Récupéré de <https://www.youtube.com/watch?v=dmYT4rSsGIo>
Résumé du traitement médiatique par France 2: <https://www.youtube.com/watch?v=-JoeblRaAiE>

Introduction

Ce travail de mémoire en didactique de l'histoire porte sur une tension qui existerait entre l'introduction progressive du fait géopolitique à l'école et le développement d'un sentiment d'impuissance, d'apathie chez des élèves à qui on présenterait une vision déterministe du cours de l'histoire.

L'idée de cette recherche m'est venue à la lecture d'un article de Vincent Casanova publié dans l'ouvrage collectif « *La Fabrique scolaire de l'histoire* » (2017) sous la direction de L. de Cock. Dans son article « L'angle géopolitique et ses impasses », l'auteur manifeste un certain scepticisme à l'égard de l'intégration progressive du fait géopolitique dans l'histoire enseignée :

On ne s'étonnera pas que cela puisse alimenter, par des courts-circuits légitimes chez des élèves, une forme de sentiment d'impuissance sur le cours du monde: tout s'expliquant depuis l'action de quelques gouvernants étrangers (...), il finit par être légitime de penser que les affaires internationales relèvent de sphères sur lesquels il est impossible de peser. (Casanova, 2017, p.142)

Mes questionnements suite à cette lecture furent les suivants : Cette vision de la géopolitique est-elle caricaturale ? La géopolitique rendrait-elle apathique ? Ce chercheur manifeste-t-il une crainte légitime ? Le contexte de cette publication est important. Le positionnement de ce chercheur est publié en amont de la réforme française du baccalauréat³ et notamment de l'introduction d'une spécialité « géopolitique » aux épreuves de l'examen sanctionnant la fin des études secondaires. La géopolitique devient une discipline scolaire de spécialité. Ce choix politique dit-il quelque chose de notre temps ? En outre apparaît un nouvel objet d'enseignement pour les enseignant.e.s d'histoire-géographie, sont-ils formés pour accueillir cette nouvelle discipline ? Et finalement, comment définir ce qu'est la géopolitique ?

La définition du terme « géopolitique » peut varier selon les auteur.ices et leur positionnement épistémologique. D'après la sémantique proposée par le Conseil supérieur des programmes français, la géopolitique se définit comme suit : « La géopolitique envisage les rivalités et les enjeux de pouvoir entre des territoires considérés dans leur profondeur historique et selon les représentations

³ Réforme Blanquer, sous le gouvernement d'E. Philippe, parue au Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale le 19 juillet 2018.

qui les accompagne »⁴. Forte d'une popularité grandissante, la géopolitique est un outil médiatique courant d'analyse ou de récitation des mondes passé et présent. Mais elle n'est pas considérée comme un champ scientifique et subit à ce titre, de vives critiques. Nous avons là un objet d'étude qui dépend fortement des acquis (outils et méthodes) des sciences historique et géographique. Outre la géographie, les experts en géopolitique s'appuient aussi sur l'histoire pour nourrir leurs analyses d'un conflit, ce dernier étant un objet central de la discipline en question.

La démocratisation du « phénomène géopolitique » peut-elle avoir une incidence sur l'histoire enseignée, ainsi que sur les pratiques et représentations des acteur.ices de la classe ? Avons-nous des éléments pour confirmer le péril éventuel énoncé par Casanova ? Les concepts d' *agency* ou d' *empowerment* étant au cœur des questionnements contemporains en sciences humaines et sociales, l'introduction de la géopolitique à l'école serait-elle à contre-courant, en favorisant le découragement voire la remise en cause des capacités d'action du (futur) citoyen ? Que peut l'histoire, en tant que discipline scolaire, dans ce contexte ? Quel serait le « curriculum caché » (au sens d'Angela Barthes⁵) derrière l'introduction de la géopolitique dans les programmes scolaires ? Finalement, l'intégration du fait géopolitique à l'école marque-t-il le retour d'une histoire scolaire politique et événementielle ?

Quand l'évènement contemporain surgit, convoquer la géopolitique en classe peut être un choix d'enseignant.e (car non-prescrit, comme dans le cas de la Suisse). Cependant, il existe quelques obstacles épistémologiques et en premier lieu, celui de la « bataille » conceptuelle sur la signification du terme de géopolitique. En second lieu, Casanova (2017) envisage les conséquences d'une lecture « géopoliticienne » à l'école, « une démarche où l'aboutissement est toujours postulé dans les origines (c'est ce qui est parfois dénoncé sous le terme de 'téléologie') et où un seul futur possible est toujours supposé (soit une vision déterministe) » (p. 136). Il émet l'hypothèse d'une incidence sur les représentations d'élèves, l'étude du fait géopolitique en classe pourrait alors favoriser le sentiment d'apathie et le découragement (citoyen) des élèves, mais pourrait aussi contribuer à la primauté de la croyance sur la science. Aussi, le recours à une pensée magique pour expliquer un évènement (historique ou non) peut devenir plus fréquent, annihilant des possibilités de capacités réflexives vis-à-vis de l'histoire du monde. Casanova (2017) fait l'hypothèse d'un lien entre le développement du conspirationnisme et l'introduction de la géopolitique à l'école, cette

4 Conseil supérieur des programmes. Histoire - géographie, géopolitique et sciences politiques, Classe de première, enseignement de spécialité, voie générale, p.4.

5 Barthes, A. (2017). Curriculum caché. In Barthes A., Lange J-M, Tutiaux-Guillon N. (Dir.). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à*. L'Harmattan, Paris.

dernière favoriserait-elle l'ouverture de la « boîte de pandore » complotiste en classe ? La tendance dénoncée du recours à la géopolitique concourt-elle cyniquement à la remise en cause des capacités d'action du (futur) citoyen, une évolution potentiellement problématique pour l'histoire scolaire de demain ?

Malgré l'effet canopée produit ou espéré par l'école, les classes ne sont pas imperméables aux désordres du monde. Le cours de l'histoire en marche peut y être tangible de différentes manières, au travers des prescriptions institutionnelles, l'actualité ou encore le vécu des acteur.ices de la classe, de part leurs expériences familiales et singulières. Aussi, dans un premier temps, nous traiterons de la rencontre en histoire et géopolitique pour dans un second temps, évoquer les conséquences culturelles et scolaires de la démocratisation du concept de géopolitique. Finalement, nous proposerons en conclusion une séquence expérimentale d'enseignement sur une question socialement vive. Avant la révolution numérique, l'enseignant.e était une des sources principales de connaissances et d'intelligibilité sur le monde, mais aujourd'hui quand est-il ? Une enquête récente sur la génération Z pose la question de la place d'un réseau social dans les systèmes d'information jeunes. Sur un panel de 2312 jeunes (de 16 à 25 ans), 60% des sondés répondent qu'ils utilisent un média social pour s'informer⁶. Pour un public plus jeune, du secondaire par exemple, il est possible d'imaginer des usages similaires ou naissants, à travers lesquels ils sont exposés à un flux massif de contenus entremêlant information et désinformation. Dans ce contexte nouveau, que peut l'enseignant.e d'histoire dans le décryptage informationnel et l'invitation au monde ?

6 Lien vers l'enquête Diplomeo - BDM: <https://www.blogdumoderateur.com/etude-generation-z-reseaux-sociaux-2023/>

1. Histoire et géopolitique

Dans cette première partie, nous allons revenir sur le rapport entre histoire et géopolitique et les liens potentiellement problématiques entre ces deux objets. Il s'agit alors de considérer la géopolitique d'un point de vue disciplinaire au même titre que l'histoire et de caractériser les tensions paradigmatiques sous-jacentes.

1.1. Définir la géopolitique, un problème en soi

Le terme de géopolitique est l'objet d'une massification, dans le sens où autrefois réservé à une élite, son usage est aujourd'hui entré dans le langage courant et se répand dans la sphère publique au travers notamment du prisme médiatique. Mais que signifie vraiment le terme de géopolitique ? F. Louis (2022), agrégé d'histoire et docteur à l'EHESS a récemment publié un ouvrage qui tente d'éclairer le lecteur sur ce qu'est ou peut être la géopolitique. Dès le début de sa démonstration, l'auteur expose le problème terminologique qui a trait à une tentative de définition. La pluralité sémantique de ce terme est exprimée ainsi:

Il existe ainsi à peu près autant de définitions de la géopolitique que d'auteurs se réclamant de celle-ci. Et le moins qu'on puisse dire est qu'elles sont loin d'être convergentes. (...) Chaque définition supplémentaire venant épaissir un peu plus le brouillard qu'elle ambitionnait de dissiper (2022, p.9).

L'affirmation d'un flou conceptuel au sujet de la géopolitique peut être illustré tel un slogan: donne-moi ta définition et je te dirai quel géopoliticien tu es. Louis recense et propose dix définitions différentes de la géopolitique datant de 1928 à 2019. La plus ancienne définition présentée est finalement la plus succincte : « La géopolitique est la science du lien des processus politiques à la terre » (2022, p.9). Cette définition est extraite de *Bausteine zur Geopolitik*⁷, ouvrage publié en 1928 par les théoriciens de la géopolitique allemande : K. Haushofer⁸, E. Obst, H. Lautensach et O. Maull. Par opposition, la définition la plus moderne proposée est celle de B. Loyer (2022), ancienne directrice de l'IFG⁹:

⁷ Traduction : *Éléments constitutifs de la géopolitique*.

⁸ Fondateur de la revue « *Zeitschrift zur Geopolitik* » (La Revue de Géopolitique) en 1924, celui-ci développe la théorie du *Lebensraum* de l'auteur allemand Friedrich Ratzel.

⁹ IFG : Institut Français de Géopolitique, Université Paris 8.

Ce que l'on désigne ici sous le terme de « géopolitique » est en premier lieu une méthode, un mode de raisonnement pour comprendre et expliquer des événements conflictuels qui se déroulent quelque part. L'objet de l'étude est le conflit, la rivalité (ou la construction du consensus pour éviter le conflit). (2022, p.11).

L'autrice utilise le terme « méthode », il est possible d'y voir ici une volonté de rapprochement avec les sciences historique et géographique. Louis (2022) cite également une définition de la géopolitique assez troublante au regard de notre sujet, celle de P. Banos (2017), auteur espagnol contemporain:

Activité menée dans le but d'influencer les affaires internationales (...) tout en évitant d'être soi-même influencé. (...) Comme l'activité menée par ceux qui cherchent à diriger les affaires mondiales (ou du moins celles d'une grande partie du monde) tout en essayant d'empêcher les autres acteurs internationaux de diriger les leurs ... (2022, p. 10-11).

Banos est un officier militaire espagnol se présentant comme spécialiste en géostratégie. Il publie en 2017 un ouvrage qui a reçu un large écho dont le titre peut être traduit en français par « C'est ainsi que le monde est gouverné »¹⁰. Cet homme public est sujet à controverses, il est connu en Espagne pour avoir tenu des propos antisémites et conspirationnistes tels que: « l'assassinat de JFK est une opération israélienne »¹¹ et « la famille Rothschild domine et dirige le système économique mondial »¹². Il est intéressant d'observer cette filiation entre géopolitique et complotisme à travers la définition et l'orientation idéologique de cet auteur.

Aux origines un concept de « géopolitique », il y a d'abord un homme, Rudolf Kjellen (1864-1922), géographe et politologue suédois, membre conservateur du Parlement suédois entre 1905 et 1917. Dans le contexte du XIXème siècle, l'émergence d'un nouveau concept étatique apparaît : l'Etat-Nation, c'est le temps des ambitions nationalistes et de leur propagation. En Europe, deux conceptions de la nation s'affrontent ou cohabitent selon les périodes: d'une part, une vision allemande où la nation est fondée sur une culture homogène, la nation préexiste à l'État. Et d'autre

10 Banos P. 2017. *Asi de domina el mundo. Desvelando las claves del poder mundial*. Ariel, Madrid. p.14.

11 cuatro.com. (2017, novembre 20). *Coronel Pedro Baños : « Detrás del asesinato de John F. Kennedy hay motivos económicos »*. Récupéré de https://www.cuatro.com/cuarto-milenio/coronel-pedro-banos-detras-kennedy_18_2470155051.html

12 Flood, A. (2019, juin 11). Penguin rebuts charge of antisemitism against author Pedro Baños. *The Guardian*. Récupéré de <https://www.theguardian.com/books/2019/jun/11/penguin-rebuts-charge-of-antisemitism-against-author-pedro-banos>

part, une vision française où la nation est fondée sur un Etat¹³ et l'adhésion volontaire des peuples à un même idéal, l'État préexiste à l'idée de nation. Kjellen prend le parti de la représentation germanique et devient un des inspirateurs de la construction d'une géopolitique allemande. Dans son livre *Der Staat als Lebensform* (1916), l'auteur suédois présente la géopolitique comme une sous-discipline d'une «Science de l'État» en construction. Cette dernière a cinq composantes selon Kjellen (1916) : la *sociopolitique* (étude de la société,) la *démopolitique* (étude de la population), l'*écopolitique* (étude de l'économie), la *cratopolitique* (études des structures du pouvoir) et la *géopolitique* (étude du pouvoir de l'État sur l'espace).

Un professeur universitaire de géographie de l'Unige, C. Raffestin, publie un essai critique intitulé *Géopolitique et histoire* (1995). Selon cette publication, la géopolitique ne peut être qualifiée de science mais d'« instrument de pouvoir au service de la force » (4ème page de couverture), une forme d'ingénierie politique et prophétique aux ambitions autoréalisatrices. La conclusion de l'ouvrage (1995) établit que grâce à la géopolitique, « la guerre a été apprivoisée pour que la société civile ne s'y oppose pas, davantage même, pour qu'elle y adhère et la regarde comme un spectacle nécessaire. » (p.308). Raffestin (1995) rappelle la conception de l'État et son caractère organique selon Kjellen : « L'État est aussi un Moi. (...) L'État est alors considéré comme un cœur et une âme, l'empire est son corps » (p.97). Le citoyen appartenant à un Etat est invité à faire le sacrifice de soi à des fins de consécration nationaliste. Selon cette conception, la géopolitique est un outil dévoué aux ambitions d'un Etat où le nationalisme « se substitue à la raison libre des Lumières, et, plus spécifiquement, au bonheur individuel du libéralisme et l'économie politique classique » (1995, p.99). Aussi, le caractère belliqueux et nationaliste de la géopolitique est identifié dès ses origines par Raffestin (1995). De plus, ce dernier met en lumière l'objectif d'homogénéité culturelle revendiqué par une certaine conception de la nation :

Une homogénéité qui lui permette de s'ériger authentiquement en race et d'avoir ainsi l'aptitude pour travailler au perfectionnement de l'État, la géopolitique de Kjellen ne laisse pas la plus infime marge de liberté à l'individu, pas plus qu'aux associations et mouvements sociaux de quelque nature qu'ils soient (p.100).

Naturellement, Raffestin (1995) pose la question du totalitarisme émanant de cette conception de l'État :

13 cf. Renan E. 1882. *Qu'est-ce que la Nation ?* Calmann Levy Editeur, Paris.

La géopolitique du fascisme et du nazisme, qui considère la forme de vie (*Lebensform*) étatique comme un *Lebensraum* peut être perçue comme l'un des prolongements logiques possibles de la géopolitique de Kjellen, ce qui nous permettrait de dessiner un fil épistémologique continu allant de la géographie politique ratzelienne à la géopolitique du fascisme et du nazisme, en passant par la science de l'État (p.100 -101).

Selon cette conception, la géopolitique devient un outil servant une ambition, celle de la domination d'un Etat sur des espaces et commerces du monde. Dès ses origines conceptuelles, la géopolitique s'est forgée une certaine réputation, qui perdure encore de nos jours malgré les tentatives de modernisation ou de libéralisation de ce mode d'action et de pensée. Dans ce contexte, il est nécessaire de rappeler que la géopolitique est un objet de pseudo-science, éloigné de la démarche scientifique revendiquée par la discipline historique.

Un autre auteur, B. Retailé revient sur le problème posé par la géopolitique vis-à-vis de l'histoire, dans l'article « La géopolitique dans l'histoire » (1998) : « Les représentations géopolitiques ne sont pas seulement situées, elles sont datées. C'est une première manière de comprendre la relation qui fait problème avec l'histoire. Ce n'est pas la seule » (p.188). Aussi, Retailé (1998) dénonce la permanence de certaines représentations dans le renouvellement de la discipline géopolitique :

La nouvelle géopolitique apparaît, là, comme une histoire politique localisée et orientée des pays ; elle en accompagne le renouveau. Son actuelle conjonction avec l'ethnopolitique laisse présager de beaux jours à la guerre. On en a pas fini avec les conflits de représentation, lorsque le découpage reste le but ultime (p.201).

Comme le présente également l'ouvrage *Géopolitique des frontières* de Amilhat Szary (2020), spécialiste de géographie politique, « découper la terre » à travers notamment la notion de frontière, c'est aussi et assurément « imposer une vision du monde ».

1.2. Porosité et critiques

Suite à cette étude des origines du concept de géopolitique, il semble nécessaire de reconnaître l'évolution conséquente dont celui-ci fut l'objet. Le politologue allemand H. J. Morgenthau (1947) présente la géopolitique classique comme « une pseudo-science érigeant le facteur géographique en un absolu censé déterminer la puissance, et, par conséquent, le destin des nations » (p.116). Aussi, des promoteurs d'une géopolitique moderne ont fait le diagnostic d'un modèle archaïque

concourant à une vision du monde dépassée et potentiellement déshumanisante. Au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale, le terme « géopolitique » est devenu tabou et est ostracisé à cause de ses filiations fascisantes. Comment expliquer alors le retour en force de la géopolitique observé dans les années 1970 ? Raffestin (1995) présente trois raisons à ce retour de la géopolitique : la défaite politico-militaire de l'armée des Etats-Unis au Vietnam (1975) ; « l'appauvrissement massif des populations des pays dits en voie de développement et la toute-puissance supra-étatique des institutions monétaires internationales dans la question de la dette du Tiers-Monde et de certaines républiques populaires » ; « la chute du régime soviétique et des pays de l'Est ainsi que l'éclatement nationaliste et les guerres qui s'en sont ensuivies » (p. 286). Après la Chute du mur de Berlin (9 novembre 1989) et la désintégration du bloc soviétique, émerge le concept de « guerre économique » entre les puissances en place (Etats-Unis vs. Chine, Etats-Unis vs. Union Européenne, Chine vs. Union Européenne, BRICS vs. U.E & E.U, etc.). Une certaine dé/re-polarisation du monde a produit de nouvelles conflictualités et le fait géopolitique est devenu un produit médiatique séduisant dans la grille d'analyse des rapports de force internationaux.

Ce constat interroge la place de l'histoire en tant que discipline scientifique et scolaire. Les historien.nes s'appliquent à construire leurs recherches au regard d'une méthode, la méthode historique. Le document et l'artefact sont les sources nécessaires à l'origine de leurs travaux qui ont pour sens de caractériser et d'analyser les actions humaines en suivant quatre fondamentaux : l'observation, la critique interne, la critique externe et l'interprétation. Comme l'établit Marc Bloch dans *Apologie pour l'histoire* (1949), l'histoire est possible car : « Le bon historien ressemble à l'ogre de la légende. Là où il flaire la chair humaine, il sait que là est son gibier ». La discipline historique fait aussi la part belle à l'analyse sur un temps long et ne se satisfait pas du régime de l'immédiateté. Aussi, l'analyse « à chaud » n'est pas le propre de la démarche de l'historien.ne, le temps étant nécessaire pour la construction de connaissances historiques. Par opposition, la géopolitique classique appartient plutôt au régime de l'action et de la prise de décision à des fins politiques ou géostratégiques et n'a pas pour objectif premier l'intelligibilité du monde.

Les auteurs anglo-saxons Agnew et Corbridge (1995) conceptualisent une géopolitique moderne, sous le prisme d'une étude des pratiques spatiales qui prendrait également en compte les représentations de l'espace. Dans le schéma ci-dessous, ils proposent les termes respectifs d'ordre et de discours géopolitiques pour illustrer l'étude de pratiques géopoliticiennes. Selon ces auteurs,

depuis 1991, le monde connaît un ordre géopolitique (« *Geopolitical Order* ») basé sur un libéralisme transnational (« *Transnational Liberalism*, 1991-?») et où les représentations majoritaires sont empreintes d'une géopolitique de l'ouverture ou de l'élargissement (« *Enlargement Geopolitics* »). Cette catégorisation sous forme de pratiques spatiales (« *Spatial practices* ») et de représentations de l'espace (« *Representations of space* ») proposent une approche nouvelle des relations internationales (1995, p.19). Le terme d'« ordre géopolitique » est en soi intéressant car il peut faire écho à un autre issu de l'idéologie complotiste, celui de « nouvel ordre mondial ». Cette approche moderne permet aussi de relever différentes représentations du monde et propose un nouveau paradigme, qui puise hypothétiquement son inspiration dans le courant du *Linguistic turn*.

Table 1.1 Modern geopolitics (after Agnew 1998; Agnew and Corbridge 1995).

<i>Spatial practices</i>	<i>Representations of space</i>
Geopolitical Order	Geopolitical Discourse
British Geopolitical Order, 1815–75	Civilizational Geopolitics
Inter-Imperial Rivalry, 1875–1945	Naturalized Geopolitics
Cold War Geopolitical Order, 1945–90	Ideological Geopolitics
Transnational Liberalism, 1991–?	Enlargement Geopolitics

La géopolitique moderne

Tiré de : Dalby, S., & Toal, G. (Éds.). (1998). *Rethinking geopolitics*. Routledge. p.19

La critique de la géopolitique classique se poursuit dans les années 1990 avec la publication en 1996 de *Critical Geopolitics : The Politics of Writing Global Space* du géographe, Gerard Toal (Gearóid Ó Tuathail en irlandais). Toal (1996) propose une analyse de la discipline géopolitique (*critical geopolitics*) qui critique une certaine forme de naturalisation du monde et de ses espaces. Il est possible d'y voir ici un alignement paradigmatique vis-à-vis de la décolonisation du savoir qui touche les sciences humaines, par le biais d'une approche post-moderne empreinte de déconstructivisme. Dalby et Toal (1998) invitent à reconnaître l'orientation des discours d'acteurs ou de spécialistes : « *Critical geopolitics argues that the practice of studying geopolitics can never be politically neutral* » (p.5). En d'autres termes, comme l'énonce Louis (2022) :

Les travaux se réclamant de la géopolitique critique (*critical geopolitics*) s'intéressent non pas aux situations mais aux représentations ou, pour le dire en termes foucauldien, aux *épistémès* géopolitiques. (...) Elle s'intéresse au potentiel conflictuel dont seraient porteurs toute représentation et tout discours sur l'espace et tend ainsi à déplacer la racine de la conflictualité du territoire au langage (p.56).

Dalby et Toal (1998) proposent le schéma suivant pour affiner le concept de géopolitique critique :

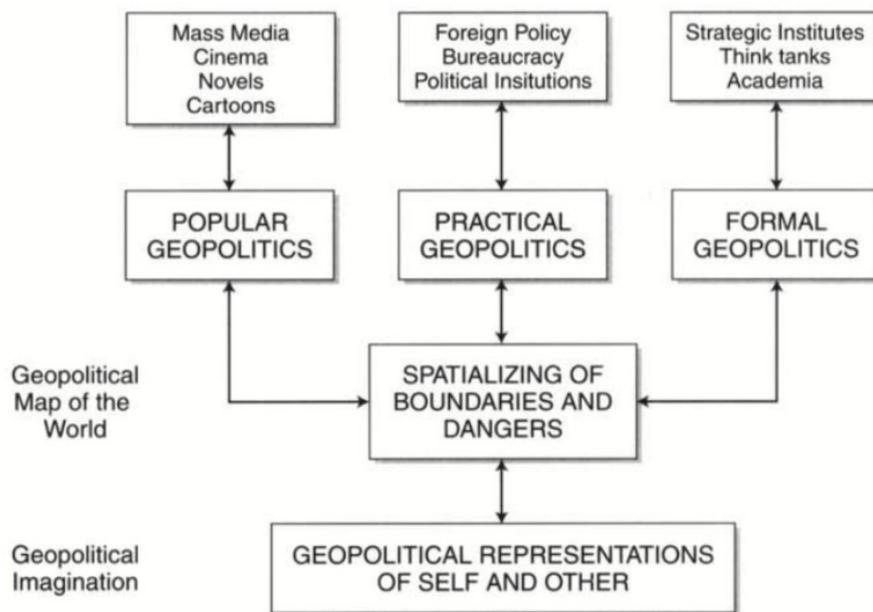


Figure 0.1 A critical theory of geopolitics as a set of representational practices.

La géopolitique critique

Tiré de : Dalby, S., & Toal, G. (Éds.). (1998). *Rethinking geopolitics*. Routledge. p.5

Nous pouvons établir qu'il existe plusieurs conceptions de la géopolitique : classique, moderne et critique. Selon les discours, il est possible d'identifier des appartenances épistémologiques ou idéologiques. Dalby et Toal (1998) énoncent : « *Geopolitics saturates the everyday life of states and nations* » (p.5). Aussi, la géopolitique post-moderne est intéressante dans la mesure où elle identifie clairement trois formes de géopolitique : la géopolitique « formelle » (académique, théorique), la géopolitique « pratique » (institutionnelle, étatique) et la géopolitique « populaire » (médiatique, culturelle). L'ambition du paradigme post-moderne est de « défricher » une discipline à l'image brouillée et de produire un renouvellement critique de ses finalités.

Dans ce contexte, il peut être pertinent d'intégrer les apports de la géopolitique critique au contexte de la classe d'histoire et des enseignements, par exemple à travers une étude des représentations et de ce que l'on appelle par exemple le « *soft power* »¹⁴ des Etats. Parmi les « avocat.es » d'une géopolitique scolaire, L. Carroué (2016), spécialiste de géographie économique, décrypte les enjeux liés au contexte de l'histoire enseignée : «On peut sans doute considérer qu'à terme la mobilisation des outils, des démarches et des concepts de la géopolitique constitue un des leviers de la nécessaire rénovation de l'enseignement de l'histoire» (p.27). L'auteur fait le diagnostic d'un « essor de l'usage de la carte et de la cartographie » (p.37) en somme, un « boom de la cartographie scolaire » est observé (p.37). Carroué (2016) est convaincu : «Ce phénomène renouvelle parfois en profondeur la conception même de l'histoire et lui apporte un véritable vent d'air frais» (p.27). L'auteur identifie clairement la filiation entre histoire et géopolitique : « Toute réflexion sur la finalité des enseignements d'histoire et de géographie dans le système scolaire français oblige à souligner le rôle et la place éminemment politiques et géopolitiques associés à ces deux disciplines» (p.24). Selon Carroué (2016), des historien.nes ont déjà pris le tour et assimilé la démarche géopoliticienne à leurs recherches :

On constate que des universitaires historiens commencent à intégrer beaucoup plus largement qu'auparavant les raisonnements et les démarches géographiques et géopolitiques dans leurs propres travaux. Comme l'illustrent par exemple l'essor spectaculaire et assez récent de l'histoire globale ¹⁵ (...), la réinterprétation de la Seconde Guerre Mondiale comme guerre monde ¹⁶ (...), ou la mobilisation de concepts géopolitiques pour analyser les mutations de l'Empire romain¹⁷ (p.27).

Cependant, peut-on y voir un certain opportunisme des milieux médiatique et académique, disposition ayant une incidence sur la transposition des savoirs savants en savoir scolaire ? Raffestin (1995) le précise dès les années 1990 :

Désormais une foule d'auteurs et de commentateurs se découvrent géopoliticiens. (...) Mais nous ne savons toujours pas mieux qu'auparavant en quoi consiste l'apport scientifique de la géopolitique, qui véhicule les mêmes généralisations méthodologiques que par le passé et un point de vue tout aussi nationaliste sur le

14 Définition de Géoconfluences : « Le soft power, ou 'puissance douce', représente les critères non coercitifs de la puissance, généralement d'un État, et en particulier parmi ces critères l'influence culturelle ». Récupéré de <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/soft-power>

15 Norel, P. & Testot, L. (2012). Une histoire du monde global. Éditions Sciences Humaines.

16 Aglan, A. et Frank R. (2015). La guerre-monde 1937-1947. Paris, Gallimard folio histoire, Vol. I et II.

17 Badel (2012). Atlas de l'Empire romain ; Badel et Inglebert (2014). Grand atlas de l'Antiquité romaine. Editions Autrement.

fond. Des instituts se fondent, des revues voient le jour et se taillent des succès, nombre d'ouvrages sont publiés qui portent la mention géopolitique, passage presque obligé et très à la mode, pour qui veut avoir un tirage significatif. Dans l'enseignement, la géopolitique revendique de plus en plus son propre statut (p.287).

Raffestin (1995) anticipe la massification du phénomène géopolitique dans un contexte de multipolarisation du monde et potentiellement la formation d'une géopolitique scolaire, confirmée par la dernière réforme du baccalauréat français. Le fait et l'analyse géopolitique deviennent un objet médiatique de masse. Tout est géopolitique et les expert.es de plateau sont des invités dorénavant incontournables. La portée de la science historique et le rôle social de l'historien.ne peuvent en être affecté et être relégué au rang d'une érudition hors-sol. Il est aisé de l'observer en faisant l'exercice d'allumer une chaîne d'information, de préférence sur un conflit en cours, comme celui de la guerre russe en Ukraine. Une majorité des spécialistes invités est composée de retraités militaires, d'experts en stratégie, politologues, géopolitologues, parfois de géographes. L'historien.ne a-t-il sa voix au chapitre dans une guerre de l'audience, sur une thématique de l'histoire du temps présent ? Finalement, la médiatisation de la géopolitique bouscule le rôle et la place de l'histoire dans les sociétés contemporaines. Raffestin (1995) identifie une conséquence en contradiction forte avec une des finalités de l'histoire :

La guerre en temps réel des médias a usé et abusé de la géopolitique : guerre apparemment sans victimes, « propre », « rapide », « claire » et « définitive ». Présentée comme un jeu sur de grandes tables ou de grandes cartes à grand renfort de modèles réduits, la guerre a été apprivoisée pour que la société civile ne s'y oppose pas, davantage même, pour qu'elle y adhère et la regarde comme un spectacle nécessaire (p.308).

De plus, la géopolitique rendrait-elle apathique et engagerait-elle à un renoncement de nos libres-arbitres ? Raffestin (1995) le pense de manière affirmative:

Une telle vision de la politique comme résultant d'une forme de prédisposition géographique objectivement identifiable n'est évidemment pas pour plaire à tous ceux qui croient en la capacité des hommes à peser sur leur destin et à surmonter les obstacles qui en entravent l'accomplissement (p.39).

Selon cette lecture de la géopolitique, la « vie » des Etats et leur histoire s'expliquent par des rapports de force structurels dépendants d'un échiquier stratégique et où la volonté des peuples est

dépassée. Que peut l'histoire scolaire aux visées émancipatrices dans ce contexte potentiellement rétrograde ?

1.3. Ecole et protopolitique

Il n'est pas aisé de trouver la définition de protopolitique. D'après le nouveau *Littre* (2004), ce terme dérive du grec *prôtos* et s'emploie pour signifier « premier ». Nous pouvons aussi nous aider de la définition de protohistoire : « La protohistoire n'est pas une simple époque de transition entre la préhistoire et l'histoire, mais une phase originale de l'évolution humaine qui voit en particulier la découverte et le développement de la métallurgie : cuivre, bronze et fer. »¹⁸ La protohistoire est donc le début de l'histoire, une science des connaissances sur les peuples sans écriture. Aussi, pour transposer au terme qui nous concerne, nous nous permettons de définir le protopolitique comme les premiers pas de la politisation d'un individu.

Au regard de la politique, il serait innocent de croire que les élèves ne sont pas sensibles aux tumultes de l'actualité ainsi qu'aux actions et discours de figures médiatiques internationales. La géographe Anne-Cécile Ott (2020) a fourni une recherche¹⁹ intitulée « L'organisation de l'espace mondial chez l'enfant, contours d'une géopolitique enfantine » confirmant l'hypothèse d'une perméabilité. Elle développe le concept de spatiogenèse, « retracer le processus de construction de l'espace mondial dans l'enfance ») et de sociogenèse du monde, « comprendre comment les représentations enfantines sont socialement différenciées » (p.20). Les résultats de son enquête montrent que « leur monde est déjà hiérarchisé » (p.19). Les élèves sondés « recyclent des éléments de la sphère politique afin de les réinvestir pour penser le monde qui les entoure, et pour découper et catégoriser l'espace mondial » (p.12). De ce fait, Ott (2020) établit une « intégration précoce de certaines hiérarchisations symboliques » (p.14) dont des logiques de représentation de l'espace, liée à la nature et à l'environnement: (dichotomie chaud/froid, monde animal, pollution et catastrophes naturelles). Dans un premier temps, les jeunes élèves ont tendance à naturaliser le monde et utilisent ce système de représentation pour «justifier leurs préférences ou leurs dépréciations» (p.9). Mais, ce qui nous intéresse le plus dans cette étude, est cette observation de l'assimilation précoce chez les enfants du domaine du politique pour catégoriser le monde: « On retrouve d'ailleurs des arguments liés au domaine du politique en général et de la politique. (...) Les enfants ont tout d'abord fait à de multiples reprises référence à l'actualité géopolitique et aux

18 Encyclopaedia Universalis, Paris (2008) p. 933

19 Enquête dans le cadre d'une thèse de géographie, menée auprès d'un panel de 248 enfants de 6 à 10 ans dans des écoles primaires de Paris.

relations internationales contemporaines » (p.11). L'exemple du cas de la Syrie est assez frappant d'après ce tableau (100 % de part de citations négatives) par opposition à New York qui reste la ville de référence dans les représentations d'élèves (93% de citations positives).

Figure 3. Des espaces inégalement appréciés par les enfants pendant les entretiens

Espaces	Nb total de citations	Part de citations négatives	Part de citations positives
Chine	44	52%	48%
Japon	39	15%	85%
Espagne	34	12%	88%
Afrique	33	70%	30%
Australie	29	38%	62%
New York	28	7%	93%
Etats Unis	27	26%	74%
Amérique	23	39%	61%
Angleterre	23	22%	78%
Canada	22	27%	73%
Brésil	21	24%	76%
Italie	20	10%	90%
Russie	20	65%	35%
Syrie	16	100%	0%
France	13	23%	77%
Pôle Nord	13	46%	54%

Appréciation et dépréciation enfantines des espaces

Tiré de : Ott, A.-C. (2020). *L'organisation de l'espace mondial chez les enfants : Les contours d'une géopolitique enfantine. L'Espace Politique*, p.8.

Parmi les résultats de cette enquête, une autre tendance assez forte est à soulever : l'énonciation d'acteurs politiques dans les réponses enfantines pour expliquer leur préférence ou non de certains espaces, avec par exemple, la figure du dictateur. En l'occurrence, un personnage politique étatsunien a vivement fait réagir les élèves : « La présence de D. Trump a souvent été mentionnée comme un dilemme par les enfants ; Ces derniers sont en effet globalement plutôt attirés par les Etats-Unis, mais le Président décrié brouille l'image du pays dans leurs imaginaires » (p.11). Même si la « transmission du capital culturel familial » (p.16) occupe un rôle central dans la socialisation enfantine et le rapport généalogique des élèves à l'histoire (Heimberg, 2008), les faits d'actualité et

leur médiatisation (traditionnelle ou numérique) ont aussi une résonance dans les mondes adolescents. Comme l'énonce Ott (2020) :

Leurs représentations de l'espace mondial sont loin d'être neutres ; elles reflètent une certaine image du monde. (...) Les enfants sont également, à leur manière, des acteurs de cette géopolitique de l'espace mondial, en tant que maillons indispensables de la chaîne de transmission de certaines visions du monde (p.14).

Malgré un sens commun qui aurait « tendance à décrédibiliser la parole politique de l'enfant, ne serait-ce qu'en refusant de l'entendre » (Throssell, 2009, p.76), les nouvelles générations développent une forme de raisonnement protopolitique, à partir duquel il est possible (d'un point de vue enseignant) de travailler le rapport à l'altérité. La culture scolaire contemporaine intègre le tournant « actoriel » développé en sciences humaines mais en classe d'histoire persiste le besoin de « refroidir » le monde, et pour ce faire, de le découper, de le catégoriser et donc de l'ordonner. Comme évoqué plus tôt, le concept d'ordre est très présent en géopolitique ainsi que dans la sphère complotiste : « La maîtrise imaginaire donnée par les croyances complotistes répond à cet irrépressible besoin d'ordre » (P.-A. Taguieff, 2021, p.61). Aussi, le terme de « nouvel ordre mondial » revient fréquemment dans les discours prophétisant la chute des institutions internationales ou d'une monnaie. Finalement, les représentations enfantines sont le produit de différents processus psychologiques d'intégration du réel au sein duquel, l'adulte (ici l'enseignant.e) et leur propre « expérience du monde » (et leur rapport personnel à l'histoire et à la géographie), « peuvent jouer un rôle clé dans les représentations qu'ils transmettent » (d'après Philippot et al., 2016, cité dans Ott, 2020, p.18).

L'histoire scolaire dans sa dimension civique est au coeur de ce processus de politisation des nouvelles générations et pourtant comme l'énonce Audigier (1995), l'un des quatre piliers du modèle républicain de l'enseignement de l'histoire et de la géographie est précisément le « refus du politique » (p.71-72). Les autres piliers de ce modèle sont: « La valeur des « résultats (...) ou le contrôle de la vérité des assertions » ; La mise en place d'un « référent consensuel » ; Le souci de « réalisme » ... où « l'histoire et la géographie font comme si elles disaient la réalité du monde passé et présent » (p.71-72). Par conséquent, l'histoire scolaire propose une mise en image et en texte d'un monde largement « refroidi ». Ceci nous amène à nous poser la question de la place et du rôle des controverses historiques et scientifiques dans l'enseignement de l'histoire. Pour ce faire, nous pouvons mobiliser les travaux de Legardez (2006) sur les questions socialement vives et les

risques liés à l'enseignement de ces QSV. L'auteur parle dans certains cas de « risque d'enseigner » (p.28) (dérive normative : le politiquement correct ; dérive relativiste : effacement de la distinction entre savoir et opinion ; risque de refroidissement : affaiblissement du sens). En identifiant ces risques, Legardez (2006) formule une alternative : la problématisation des thématiques sensibles, « en assumant la nature de l'école comme mise à distance du réel pour contribuer à la formation du citoyen et de la citoyenne » (p.27). Dans le cas de ce manuscrit, nous proposerons en conclusion une approche « non-refroidie » du conflit israélo-palestinien en tentant de problématiser sans tomber dans les écueils énoncés par Legardez (2006).

Il semble au final important de considérer les apports de la géopolitique critique dans un contexte où les élèves développent très tôt un schéma représentatif du monde. Quand le monde entre dans la classe, l'enseignant.e peut se saisir des représentations d'élèves pour les déconstruire et insuffler un rapport au monde qui n'est plus subi. De plus, l'histoire scolaire permet d'apporter une notion importante, celle de l'indétermination du monde. L'historien.ne n'a pas à se satisfaire de la dimension prospective voulue par la géopolitique. La science historique n'a pas pour finalité de parier sur l'avenir. Témoin des vies et des sociétés humaines, elle archive et il n'y a pas de délai à ses réponses.

2. Pensée critique dans un monde de conflictualité

Dans cette seconde partie, nous allons revenir sur un des enjeux majeurs liés à l'enseignement de l'histoire, celui du développement d'une pensée critique chez les élèves. Instruments de géopolitique, les « fausses nouvelles » font irruption dans les champs médiatique et scolaire. Dans ce contexte et pour reprendre les mots d'Audigier (1995) : « Le rapport à la science ne nous semble plus être de l'ordre de la vérité à enseigner mais de celui de chasser le faux... » (p.74). Comment alors définir ce qu'est la pensée critique ? Nous retiendrons la définition contemporaine de Gagnon (2012, cité dans Gagnon, 2015) :

Pratique évaluative fondée sur une démarche réflexive, métacognitive, autocritique et auto-correctrice impliquant le recours à différentes ressources dans le but de déterminer ce qu'il y a raisonnablement lieu de croire (au sens épistémologique) ou de faire (aux sens méthodologique et éthique) en considérant attentivement les critères de choix et la diversité contextuelle (p.4).

Le terme de conflictualité mérite aussi une définition claire. D'après le glossaire géographique Géoconfluences²⁰, la conflictualité peut être définie ainsi :

Alors que la guerre est censée être un état de fait manifeste et perceptible par tous, le terme de conflictualité, souvent au pluriel, permet de rendre compte des nombreux états intermédiaires existant entre la paix parfaite et la guerre totale. L'étude de la conflictualité permet d'analyser et caractériser un éventail vaste de situations de violence collective. (en ligne)

2.1. Scénarisation de la marche du monde

Un autre terme que celui de géopolitique a été l'objet d'une massification et concerne au plus près notre sujet : celui de théorie du complot (TDC) ou *conspiracy theory* en anglais. Selon *Britannica Dictionary* (2023), une TDC désigne :

« An attempt to explain harmful or tragic events as the results of the actions of a small powerful group. Such explanations reject the accepted narrative surrounding

20 Récupéré du site internet : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/conflictualite>

those events ; indeed the official version may be seen as further proof of the conspiracy. »

Cependant, l'idéologie complotiste propose-t-elle des théories ou au contraire des scénarios, des récitations sur un monde fictionnalisé ? Le terme « théorie », du mot grec, *theōria*, signifie observation. Selon le *Larousse* (2023), une théorie se définit comme suit : « Ensemble organisé de principes, de règles, de lois scientifiques visant à décrire et à expliquer un ensemble de fait ». Nous identifions ici un problème sémantique lié au terme et à l'usage de « théorie du complot ». Une théorie caractérise une somme d'observations et relevant de l'interprétation de faits et d'évènements. Appliqué à l'objet de complot, l'usage du terme « théorie » valorise des facteurs explicatifs troubles et renforce le caractère supposément légitime du soupçon. Le terme « théorie » nous semble conférer à la TDC une connotation rationnelle voire presque scientifique, institutionnalisant potentiellement une source en régime de « vérité ». Revenir sur les usages et les termes nous semblent déterminants pour aborder la TDC en classe, en rappelant que dans un soupçon de conspiration, le complotiste compose (ou reprend) avant tout un récit (alternatif), à défaut de posséder des preuves tangibles de son énoncé. Nous préférons ici valoriser le terme de « scénario du complot » car dans l'idéologie complotiste, la projection d'une conspiration se base sur des suppositions à défaut de preuve. Le besoin de narration prend le pas sur le temps de l'observation et de la science. Il semble également important de présenter le fait complotiste pour ce qu'il est : une croyance, entretenue selon nous entre autres par la mythologisation d'un monde, celui du renseignement et des services d'un appareil d'un Etat dont la finalité est la défense des intérêts nationaux dans le secret et la discrétion. D'après la thèse de S. Rouiller (2022) sur l'imaginaire complotiste adolescent, il existe un processus de « fictionnalisation » des évènements dans les pratiques culturelles des jeunes (Cicchelli et Octobre, 2018) et pour preuve, « les élèves interrogés par Cicchelli et Octobre (2018) ont apparemment beaucoup cité la CIA et autres institutions très représentées dans les récits fictionnels mettant en scène des problématiques géopolitiques » (p.127). Le concept de fictionnalisation peut être identifié comme une forme originale de narration, scénarisant le monde à défaut de (pouvoir) l'expliquer.

Nous pouvons aussi illustrer ce propos à l'aide des objets et produits culturels mis à notre disposition et à commencer par le cinéma. Le récit d'un monde où des acteurs confidentiels dominant le monde réel est très présent dans la cinématographie occidentale. Le premier exemple est bien entendu celui de la série des James Bond, dont les plus récentes productions mettent en

scène le célèbre agent britannique contre une organisation secrète « Spectre » aux ambitions globalisantes et mortifères. D'après la trame classique d'une majorité des séries ou films d'espionnage, les services d'action et de renseignement réussissent la plupart du temps à empêcher (in extremis) un attentat ou un assassinat. Aussi, il est familier de retrouver dans le discours complotiste, une argumentation caricaturale et similaire à ce qui suit : si la CIA n'a pas pu prédire les attentats du 11 septembre 2001, alors c'est évident qu'elle fait elle-même partie du complot. Elle est le complot, CQFD, n'est-ce pas claire comme de l'eau de roche ? Le narratif hollywoodien de la toute-puissance du cowboy 2.0 (l'agent du FBI ou de la CIA) n'a que trop bien fonctionné auprès du grand public. Le mythe de la république insubmersible s'effondre suite aux attentats sur le sol étatsunien en 2001. Et dans l'idéologie complotiste, si le discours officiel énonce que le 11 septembre est une attaque terroriste, venue de l'extérieur, alors il y a de fortes chances pour que l'attaque, en vérité, soit un *inside job*, un *false flag* autrement dit une imposture venue de l'intérieur (scénario de Thierry Meissan, 2002²¹). Le complotisme réagit à l'évènement selon une logique binaire, simplifiée à outrance pour dénoncer une vérité officielle qui ne serait qu'un mensonge pour « couvrir » certains intérêts ou personnages maléfiques. Et par conséquent, les cours et livres d'histoire ne sont qu'un résumé de ces vérités officielles. Les enseignant.es eux-même peuvent être acteur.ices du complot ou du moins complices, suivant cette forme de logique. Dans les entretiens menés par Rouiller (2022), apparaît par exemple l'idée d'un « complot des profs » (p.273). Du point de vue du conspirationniste, l'enseignant.e d'histoire est un « agent » au service d'un « système ». Il est possible d'y voir une tentative de renversement de l'argument d'autorité où l'élève sait mieux que l'enseignant.e. Mais le plus inquiétant avec l'idéologie complotiste est que cela noie ou absorbe des questionnements légitimes, le phénomène dénature toute forme de critique sociale ou comme le dit très justement Umberto Eco (2020) : « Toute théorie conspirationniste oriente l'imagination du public vers des dangers imaginaires en le détournant de menaces authentiques »²². Les acteur.ices de l'histoire scolaire doivent se saisir de cette réalité et notamment à travers le renforcement de la visée émancipatrice de l'école.

En classe d'histoire, il peut être opportun de souligner que l'origine du terme « théorie du complot » est en soi l'objet d'une TDC : le complot de la Théorie du complot. Butter, professeur de littérature américaine publie un article en 2020 expliquant qu'il existe un scénario conspirationniste attribuant

21 Meyssan T. (2002). *L'effroyable imposture, aucun n'avion ne s'est écrasé sur le Pentagone !* Editions Carnot.

22 Eco, U. (2020, 24 décembre). Pour en finir avec la théorie du complot. *Le Grand Continent*. Récupéré de <https://legrandcontinent.eu/fr/2020/12/24/pour-en-finir-avec-la-theorie-du-complot/>

la paternité du terme TDC à l'organisation de la CIA : « *This conspiracy theory claims that the CIA invented the term in 1967 to disqualify those who questioned the official version of John F Kennedy's assassination and doubted that his killer, Lee Harvey Oswald, had acted alone.* »²³ L'idée que la CIA ait inventée ce terme a été déconstruite dans l'article de Butter :

« From at least the 17th century to the 1950s, conspiracy theories were a widely accepted way of understanding the world and often the official versions of events. They were articulated by elites and usually targeted external enemies or subversives who were allegedly trying to undermine the state ».

En 1963, le Président Kennedy perd la vie, de jour et en public, un assassinat filmé et retransmis sur les chaînes télévisées du monde entier. Des soupçons de malfaçons concernant l'enquête fédérale émergent et remettent en cause les conclusions officielles, dont celle concernant le personnage d'Oswald et sa culpabilité réelle. Une forme de sacralisation de la figure du président assassiné s'établit, ainsi que le besoin de rationaliser sa disparition et d'y voir potentiellement, une conspiration. L'enquête de la Commission Warren demeure aujourd'hui encore majoritairement impopulaire à l'image de ce sondage outre-atlantique (Axios, 2022, E.U.²⁴) qui explique que 50 % des sondés²⁵ pensent que Lee Harvey Oswald n'est pas l'assassin de John F. Kennedy et 71 % du panel demande l'ouverture des archives officielles. Ainsi, nous nous permettons ici de créer un lien entre le développement du phénomène conspirationniste contemporain et ce que j'appellerai la « boucle Kennedy »²⁶ : du Président américain John F. Kennedy Sr (1917-1963) à son fils John F. Kennedy Jr (1960-1999), décédé prématurément dans un accident d'avion, devenu aujourd'hui un étendard post-mortem du mouvement trumpiste et conspirationniste Qanon (selon ces croyants, il serait toujours vivant et attend le jour j pour parler publiquement²⁷); en finissant par Robert Kennedy Jr (né en 1954), fils de Robert Kennedy (1925-1968), frère du Président cité ci-dessus, assassiné lui aussi en public à Los Angeles lors de sa campagne électorale. Robert Kennedy Jr a

23 Butter, (2020, mars 16). *There's a conspiracy theory that the CIA invented the term « conspiracy theory » – here's why. The Conversation.* Récupéré de <https://theconversation.com/theres-a-conspiracy-theory-that-the-cia-invented-the-term-conspiracy-theory-heres-why-132117>

24 Sondage Axios (2022, 6 décembre). Récupéré de <https://www.axios.com/2022/12/06/jfk-assassination-records-cia-poll>

25 « Methodology : The poll was conducted from Nov.14 to Nov.22, 2022, with 2000 completed interviews of adult registered voters. The poll had a margin of error of 2.2 percentage points. »

26 cf. schéma « la boucle Kennedy » dans le « Répertoire lexical »

27 Dickson E.J, Monacelli S. (2021, 2 novembre). On the Ground With the QAnon Believers Who Flocked to Dallas for the Grand Return of JFK Jr. *Rolling Stone.* Récupéré de <https://www.rollingstone.com/culture/culture-news/qanon-kennedy-jfk-jr-dealey-plaza-dallas-1251929/>

annoncé sa candidature aux primaires démocrates début 2023²⁸, cet homme politique est une figure populaire et controversée pour des prises de position anti-vaccination et se présente aujourd'hui comme l'héritier d'un capital politique et familial. Cette boucle Kennedy est selon moi, constitutive du développement contemporain du phénomène complotiste, tant les zones d'ombre des enquêtes investiguant ces deux assassinats ont permis à un doute collectif de s'enraciner durablement dans la mythologie américaine.

Aussi, nous nous demandons si la TDC n'est-elle pas simplement à présenter comme un scénario de « réenchantement négatif » du monde comme énonce les auteurs Ho et Jin (2011)²⁹. Selon ces derniers, la TDC « imagine le plus souvent une seule cause chimérique qui pourrait expliquer le déroulement sournois des histoires humaines » (p.148). Cette idée est reprise également par Eco (2020)³⁰ dans un article « Pour en finir avec la théorie du complot », l'auteur rappelle les écrits de Popper dans *La société ouverte et ses ennemis* (1940) :

La croyance en des dieux homériques dont les conspirations expliquent l'histoire de la guerre de Troie est morte. Les dieux ont été abandonnés. Mais leur place est occupée par des hommes ou des groupes puissants – des groupes de pression sinistres dont la perversité est responsable de tous les maux dont nous souffrons.

Ainsi, un phénomène ou évènement (parfois disruptif) doit chez l'être humain, pouvoir s'expliquer, par la main divine ou la main humaine. L'idéologie complotiste est la manifestation ou la réaction à cette absence de réponses et de sens. De plus, Ho et Jin (2011) mettent en avant la « zone d'ombre de la démarche rationaliste de la sociologie critique » (p.149). Comme évoqué plus tôt au regard de la critique sociale, les auteurs énoncent que le mode de raisonnement critique défendu en sciences humaines peut être insidieusement détourné au profit de la trame narrative complotiste. Ho et Jin (2011) citent le sociologue Bruno Latour (2004, p.230) pour appuyer leur propos :

« Of course conspiracy theories are an absurd deformation of our own arguments, but like weapons smuggles through a fuzzy border to the wrong party, these are our

28 Kim C. (2023, 6 avril). Robert F Kennedy Jr to challenge Biden for White House. BBC News. Récupéré de <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-65197673>

29 Ho, P. J., & Jin, C. S. (2011). La théorie du complot comme un simulacre de sciences sociales ? *Sociétés*, 112(2), 147-161.

30 Eco, U. (2020, 24 décembre). Pour en finir avec la théorie du complot. *Le Grand Continent*. Récupéré de <https://legrandcontinent.eu/fr/2020/12/24/pour-en-finir-avec-la-theorie-du-complot/>

weapons nonetheless. In spite of all the deformations, it is easy to recognize, still burnt in the steel, our trademark : Made in Criticalland » (p.156).

Rouiller (2022) illustre la démarche « hypercritique » (p.232) manifestée par certains élèves dans les entretiens menés et l'auteur précise plus loin : « La pensée critique qui devrait servir la quête d'émancipation est souvent usurpée par des personnages ultraconservateurs et d'extrême droite au nom d'une posture politiquement incorrecte » (p.278). Rouiller (2022) remarque alors :

Il y a une confusion de la part de ces élèves entre être critique (au sens de critiquer, donner son opinion personnelle ou faire preuve de défiance) et exercer son esprit critique, ce que précisément demande l'Ecole aux élèves en formation (p.169).

Pour travailler la pensée critique en classe d'histoire, il est nécessaire de revenir sur ce biais possible chez les élèves, de confusion entre pensée critique et la critique au sens commun, de démontrer que la critique est une proposition d'arguments situés et que la démarche scientifique, elle, suit une procédure rationnelle qui tend idéalement à l'objectivité.

Un collectif de psychologues irlandais a récemment publié une étude (2023)³¹ sur l'efficacité d'une pédagogie interventionniste sur les théories du complot. Les auteurs présentent les TDC comme des « croyances épistémologiquement injustifiées »³² (p.2). Selon ce collectif, ces dernières sont « infalsifiables » (2023, p.2), observation qui pourrait être nuancé. Mais ils alertent sur un point, celui du risque de démonter une théorie du complot et de renforcer celle-ci dans l'esprit du croyant : « *Any attempt to demonstrate that the claims made by conspiracy theories are false, could be perceived as evidence of a cover-up of the ' truth ' »* (p.2). Cette possibilité est à prendre en compte lors du traitement de la question des TDC en classe et ne renforce pas moins le caractère périlleux de l'exercice.

Introduire la TDC comme une forme de pensée magique est essentiel. La pensée magique permet d'oublier que la médiocrité ou l'ignorance humaines existent. Celle-ci crée des raccourcis, elle est un prêt-à-penser. Mais ce genre de « raisonnement » est fébrile et a des failles car elle se consomme tel un produit langagier quelconque, ce qui est satisfaisant dès l'instant où on la consomme, elle est confortable et rassurante et permettrait d'expliquer pourquoi histoire et tragédie sont liés. L'histoire

31 O'Mahony, C., Brassil, M., Murphy, G., & Linehan, C. (2023). The efficacy of interventions in reducing belief in conspiracy theories : A systematic review. *PLOS ONE*, 18(4), p.2.

32 « Epistemically unwarranted beliefs » dans le texte.

est faite de complots réels, il est vrai, mais l'obstacle épistémologique serait de le voir partout et de lui donner un pouvoir certain et absolu sur la marche du monde. En réponse à cette forme de logique, histoire et géopolitique scolaires peuvent déconstruire le mythe d'un agenda caché et ce par la conceptualisation d'un échiquier du temps.

2.2. Le poids de l'histoire scolaire

La tendance à une scénarisation du monde à défaut de son historicisation trouve en partie son origine dans les univers médiatiques, « le centre de gravité narratif » selon la sociologue Kaufmann (2019, p.8). Dans son article « Ces événements qui nous affectent » (2019), l'auteur reprend les propos de Pierre Nora (1974, p. 296) et précise les torts probables causés à la discipline historique :

Les médias tendent ainsi à priver l'évènement de la temporalité longue à laquelle il aurait droit et à le soustraire à l'enquête historique pour mieux générer cette étrange participation sans participation, ce mélange de distance, d'intimité et d'affect qui est pour les masses la forme la plus moderne, et généralement la seule dont elles disposent, de vivre l'histoire contemporaine (p.8).

Les cultures médiatiques et numériques mettent au défi l'histoire scolaire, « fait alternatif » et pseudo-histoire se développent en parallèle d'une instrumentalisation de la discipline historique à des fins politiques. La propagande au sens général, est devenue digitale. Aussi, l'utilité de l'histoire scolaire peut être un thème qui émerge dans les discussions d'élèves.

Une première piste pour étudier la question de l'idéologie complotiste en classe peut être définie par la critique d'une histoire traditionnelle, dont une des tendances est à la valorisation de l'histoire des grands hommes et du mythe de l'homme providentiel. Ne peut-on pas y voir aussi un des stigmates de l'itération de pouvoirs absolus ? Il est encore fréquent d'entendre dans des discours médiatico-politiques, des slogans tels que : « Il n'existe plus de grands hommes ! ». L'histoire traditionnelle transposée à l'école a-t-elle joué un rôle dans la permanence de ce genre de représentation ? Les cultures contemporaines proposent une armature conceptuelle qui peut favoriser la croyance en l'homme providentiel (bien moins souvent une femme) ou *a contrario* l'homme « maléfique ». Pour reprendre les travaux de Ho et Jin (2011), il existe dans la théorie du complot le besoin de « personnifier les maux observables dans les sociétés » (p.158). Il existe chez le croyant une volonté de faire incarner le complot, d'identifier un ou des responsables et de faire justice en définitive. Un

scénario a ses acteurs, ses personnages. De fait, l'idéologie complotiste est intrinsèquement manichéenne, binaire, politique. Celle-ci propage l'idée que le champ démocratique n'est pas un espace réel de luttes sociales où des citoyens auraient la capacité d'agir. Cette forme de pensée pose problème et est préjudiciable pour l'avenir de l'histoire scolaire.

La tragédie est certes, au coeur de l'histoire des sociétés humaines. Les curricula en histoire scolaire sont « chargés » émotionnellement, guerres, crimes contre l'humanité, génocides constituant les sommets de la barbarie humaine. Et cette réalité peut aussi affecter les acteur.ices de la profession. James Robins (2021) publie un témoignage sur sa pratique du métier d'historien dans un article intitulé « Can Historians Be Traumatized by History? »³³.

« The phenomenon of the historian traumatized by history remains unstudied and is not widely know. (...) After writing a book on the Armenian Genocide, a process that took me five years, I found it impossible to slip comfortably into sleep. All kinds of catastrophes visited me- still visit me- in that space before dreams » (p.3-4).

Les élèves peuvent aussi manifester une forme de saturation cognitive vis-à-vis du caractère « fataliste » de l'histoire enseignée. Mais la discipline historique est-elle perçue majoritairement comme le récit de guerres et de grands hommes ? Une représentation de l'histoire du monde, marquée par les guerres et les conflits, est confirmée en partie par une recherche académique internationale coordonnée par James Liu et publiée en 2005³⁴. Liu et ses équipes ont travaillé sur un échantillon mondial d'étudiants universitaires (12 pays³⁵) et ont identifié trois caractéristiques générales dans la représentation du monde des sondés :

1. *une histoire mondiale politique et militaire* : « World history is represented as a story about politics and warfare, with World War II the most important event in history and Hitler its most influential individual » ;

33 Robins, J. (2021, février 16). Can Historians Be Traumatized by History? *The New Republic*. Récupéré de <https://newrepublic.com/article/161127/can-historians-traumatized-history>

34 Liu, J. H., Paez, D., Slawuta, P., Cabecinhas, R., Techio, E., Kokdemir, D., Sen, R., Vincze, O., Muluk, H., Feixue Wang, & Zlobina, A. (2009). Representing World History in the 21st Century : The Impact of 9/11, the Iraq War, and the Nation-State on Dynamics of Collective Remembering. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(4), 667-692.

35 Echantillon détaillé: Chine (N=115), Inde (N=100), Russie (N=60), Brésil (N=367), Indonésie (N=104), Timor de l'est (N=98), Turquie (N=227), Pologne (N=102), Hongrie (N=65), Ukraine (N=84), Espagne (N=142) et Portugal (N=118), un total de 1582 sondés.

2. *une histoire contemporaine voire immédiate* : « Recency effects are pervasive in young adults collective remembering, with events and figures from the past 100 years accounting for 72 % and 78 % of nominations on average » ;

3. *une histoire européano-centré, de culture occidentale* : « Representations were primarily Eurocentric, with events and figures in Western societies accounting for 40 % of nominations overall, but this is tempered by nationalism, especially in the prevalence of local heroes instrumental to the founding of the current state » (2005, p. 688).

Je me souviens d'une élève, qui a répondu à une enquête sur les représentations vis-à-vis de l'histoire du monde³⁶ en écrivant: « Moi, je suis contre l'histoire ! ». Très tôt, les élèves du primaire et secondaire sont confrontés à la permanence d'une culture de guerre à l'échelle mondiale, que ce soit par l'expérience directe, par les discours médiatiques et politiques, ou encore par les médias sociaux. L'ultra-violence du monde est accessible visuellement, à portée de téléphone, de tablette, d'internet en somme et des contenus problématiques peuvent potentiellement créer une forme d'accoutumance, de banalisation d'une culture de la violence. Les résultats du rapport « Les adolescents face aux images violentes, sexuelles et haineuses : stratégies, vulnérabilités, remédiations » (2017)³⁷ témoignent de préoccupations légitimes. Les auteurs ont développé une « Typologie des stratégies développées par les adolescents face aux images VSH », une gradation de la vulnérabilité aux images en distinguant quatre attitudes : l'adhésion aux images, l'indifférence, l'évitement, l'autonomie » (p.187). La recherche révèle également qu'une partie de l'échantillon enseignant sondé n'a pas encore pris conscience de l'impact des réseaux sociaux sur la vie et les représentations adolescent.e.s :

En général, les adolescents ne leur en parlent pas, si les cours n'abordent pas de ce type de question. Les enseignants se forgent une idée du fonctionnement de ces plateformes principalement à travers leurs propres circulations, leurs fils d'actualité, quand ils ont ouvert un compte, ou les expériences de leurs enfants. Mais ils y sont protégés par des phénomènes sociaux d'entre-soi et des processus technologiques de bulles algorithmiques qui les maintiennent éloignés des pratiques des adolescents dont ils ont la charge (p.193).

36 Recherche sur un corpus documentaire « Raconte moi l'histoire du monde » pour une certification, dans le cadre d'un enseignement de C. Heimberg, Unige, 2021.

37 Enquête du CEMTI (Centre d'études sur les médias, les technologies et l'internationalisation), Paris 8.

Parmi les sujets d'actualité, nombreux sont des faits géopolitiques violents (attentat, assassinat, guerre, etc). La science historique peut trouver en la sociologie une alliée dans la mesure où Kaufmann (2019) rappelle justement que « l'évènement disruptif est d'abord un objet affectif » (p.12). Kaufmann (2019) parle de « sémiotisation des affects » (p.9) au lendemain du 11 septembre 2001, provoquée en parti par des « dispositifs médiatiques » (p.9) et explique que « voir ensemble devient un agir ensemble » (p.9). Il est possible d'aborder la notion d'évènement en distinguant les évènements cérémoniel et disruptif selon Kaufmann (2019), le premier « va du symbole à l'affect » et le second allant de « l'affect au symbole » (p.14). Aussi, étudier et analyser le concept d'évènement en classe d'histoire peut être une piste didactique à creuser.

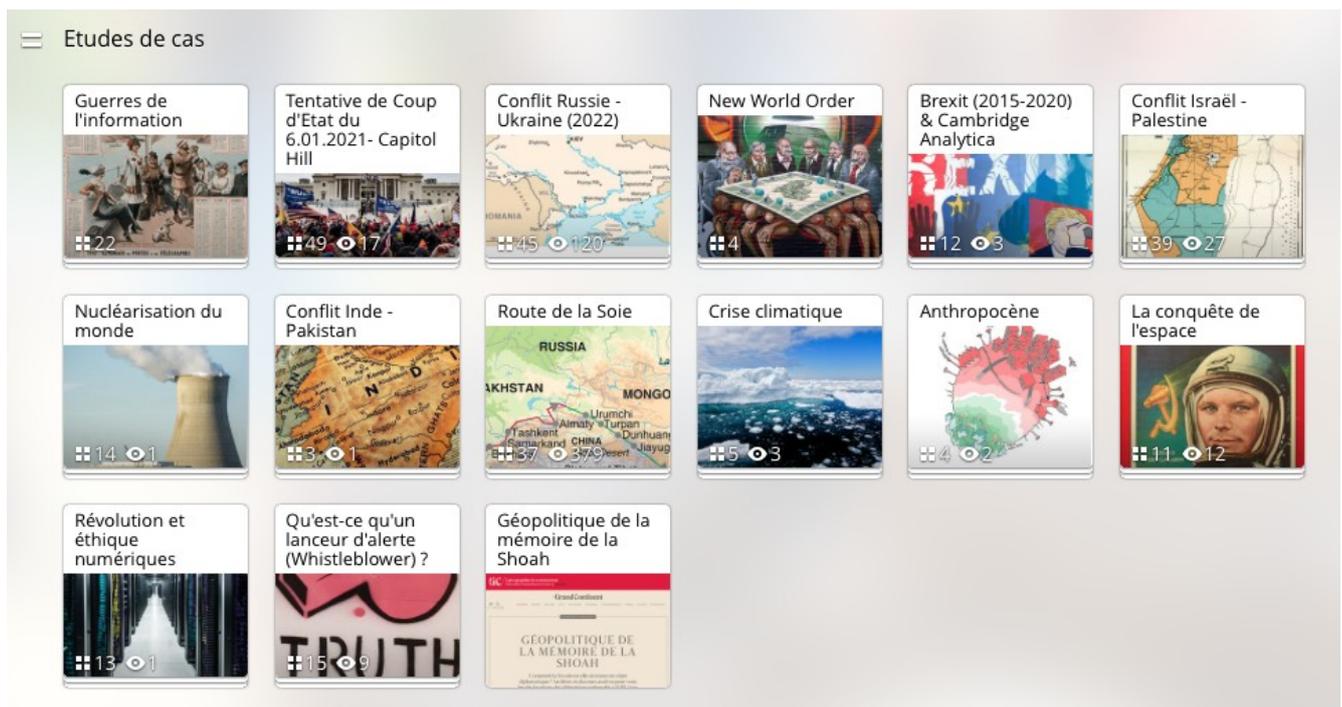
2.3. Hétérogénéité de l'archivage contemporain et potentialités

Le document est l'objet d'un culte en histoire (scolaire). D'après les historiens méthodiques Langlois et Seignobos (1898/1992), il est fondamental d'aborder la critique du document de deux façons, une critique interne et une critique externe de la source. L'ambition sous-jacente est de rendre l'histoire autonome vis-à-vis de la religion et du politique. Aujourd'hui, nous assistons à une explosion de la documentation et du domaine des sources qui dépasse le cadre de l'archivage classique et institutionnel, avec l'accès massif à des sources orales et digitales notamment. Parmi les tendances fortes, la source numérique rend possible la surabondance d'informations sans contextualisation, confrontation ou contradiction. Le Deuff (2007) introduit le concept de culture de l'information (ou *information literacy*) et identifie le besoin de développer de réelles compétences de traitement de l'information auprès du jeune public. D'après le Deuff (2011), chercheur en sciences de l'information et la communication: « Pour éviter que les natifs du numérique (*digitals natives*) ne deviennent les naïfs du numérique, il est nécessaire de développer une pédagogie permettant d'acquérir une nouvelle culture de l'information » (p.1). Les adolescent.e.s s'approprient les bénéfices offerts par la technologie du numérique mais ne savent pas forcément opérer un traitement de l'information. L'auteur expose également un glissement des concepts suivants : l'information autrefois évaluée sur le critère de la pertinence est aujourd'hui considérée au regard de critère d'influence (2007, p.2). La société médiatique du XXIème peut être caractérisée par des systèmes d'infopollution, comme développé par Eric Sutter (1998). Aussi, dans un enseignement sur les médias, il est important de rappeler que ces espaces sont avant tout un espace où a lieu une « guerre des narratifs » comme précisé plus tôt et que l'information d'où qu'elle vienne, doit être

étudiée et critiquée. Par conséquent, une source *mainstream* et une source émanant d'un réseau complotiste doivent toutes les deux faire l'objet d'une critique sérieuse. Il est également nécessaire de rappeler que l'information est un instrument de géopolitique et que la désinformation est une arme politique de déstabilisation. Pour organiser un travail de sources, nous proposons ici un cadre méthodologique expérimental à l'aide de l'outil numérique Pearl Tree. Ce dernier permet de constituer une structure d'archivage numérique utile dans le cadre de mise en situation d'enquête en classe (secondaire et post-secondaire). Nous utilisons cet outil numérique avec la procédure qui suit.

1. Organiser des études de cas

« Géopolitique à l'école ». Capture d'écran digital, compte personnel Pearl Trees. Récupéré de <https://www.pearltrees.com/gadlau/geopolitique-a-l-ecole/id47543227>



2. Construire une étude de cas à partir de sources qualitatives et plurielles

« Géopolitique à l'école ». Capture d'écran digital, compte personnel Pearl Trees. Récupéré de <https://www.pearltrees.com/gadlau/conflit-israel-palestine/id42300221>

Conflit Israël - Palestine

Gadlau 4 juin 2023 39 perles 27 vues

Guide didactique - Thème 8 Le...
Les langues sémitiques - Unige
Structurer le passé. Les Israéliens,...

Arabes et Palestiniens dans les...
L'école et la nation - L'histoire...

Agences d'information - Presses - Médias

Palestinian News & Information...
Lien vers le journal Haaretz | ...
Lien vers The Times of Israel | ...
Lien vers Al Jazeera | Israël-Palesti...
Lien vers United Nations News - ...
RTS Découverte Le conflit israélo-pa...
L'opposition craint la fin de la...

'Serious concerns': UK education...
Position de la Suisse (2020) - Le...
Relations bilatérales Suisse - le...

« Géopolitique à l'école ». Capture d'écran digital, compte personnel Pearl Trees.

Cartes

Palestine and Israel news today on map - Liveuamap.com
L'archipel de Palestine orientale, par Emmanuelle Bournay,...

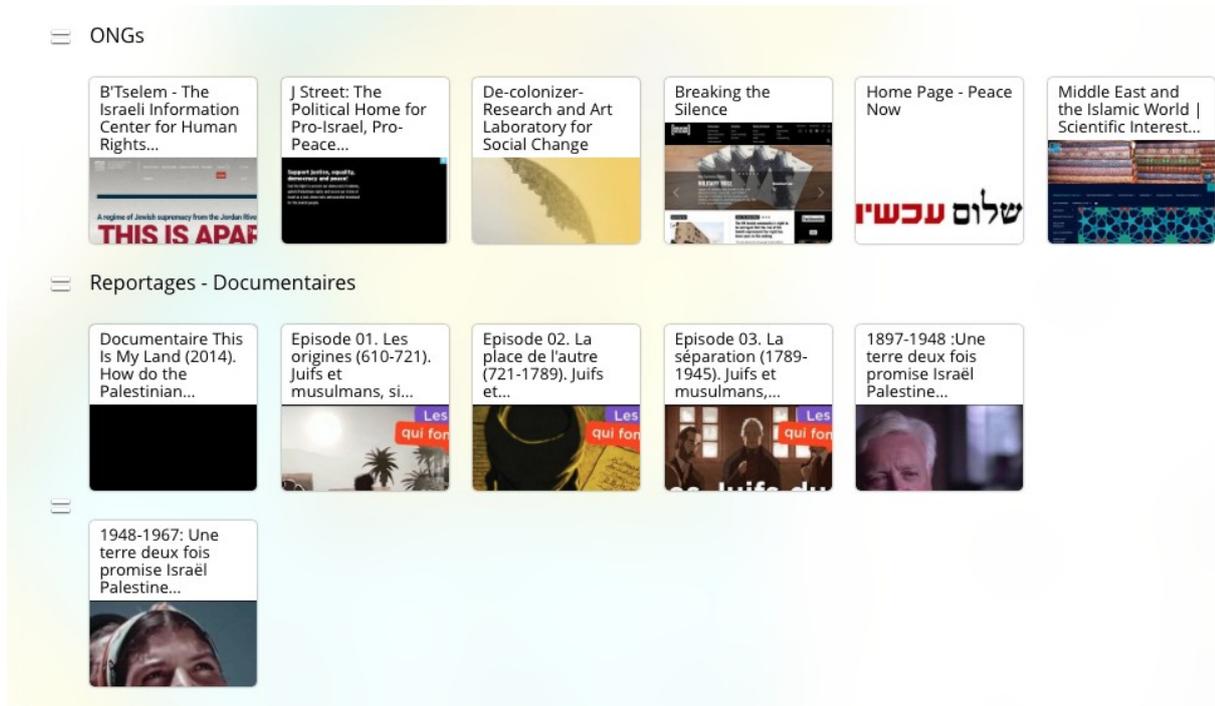
1948 : la Palestine des archives aux cartes - Dominique...

Récits

L'Orient le Jour - Les archives orales, pour raconter la...
Les olives amères de Palestine - Johanna Schreiner (2021)
La Nakba, la "grande catastrophe" du peuple palestinien. ...
Opinion "Standing Up for Israel Means Saying 'Not In My...
The Segregation Wall, Palestine, 2005 - Banksy Explained
Chroniques de Jérusalem
L'ANNONCE DE JÉRUSALEM
Guy Deleuze

Histoire de Jérusalem - Vincent Lemire, Christophe Gaultier...
Can Israelis and Palestinians See Eye to Eye? | Creators...
MIDDLE GROUND
ISRAELIS

« Géopolitique à l'école ». Capture d'écran digital, compte personnel Pearl Trees.



3. Analyser une page d'accueil de site internet

1. This **is** / **is not** (circle one) an advertisement because _____

2. This **is** / **is not** (circle one) an advertisement because _____

3. This **is** / **is not** (circle one) an advertisement because _____

Here is the home page of Slate.com. Some of the things that appear on Slate.com are news stories, and others are advertisements.

The screenshot shows the Slate.com homepage with the following elements:

- Header:** 'STANFORD HISTORY EDUCATION GROUP' logo.
- Advertisement:** 'We know you've got a story.' featuring 'GOTHAM WRITERS' and a 'SAVE \$20' offer.
- Main Article:** 'Should California Stop Growing Almonds?' by Eric Holthaus.
- Navigation:** 'Slate' logo, search icon, and menu icon.
- Recent Articles:** 'Forget Steak and Seafood: Here's How Welfare Recipients Actually Spend Their Money', 'Buckingham Palace Guard Falls Over (Video)', and 'When is Cheryl's Birthday? Solving a Logic Problem That Quickly Spread Around the World.'
- Sponsored Content:** 'The Real Reasons Women Don't Go Into Tech' by Laura Bradley and Marie Lindemann.
- Other Article:** 'When Is Cheryl's Birthday?' with a simple chart.

Exemple d'exercice. Tiré de « Evaluating Information : The Cornerstone of Civic Online Reasoning ». *Executive Summary*, Stanford History Education Group (2016, p.9)

4. Evaluer une information sur un réseau social (exemple Twitter)

➤ **Question 2:** Why might this tweet not be a useful source?

MASTERY	Student fully explains how the political motivations of the organizations involved may have influenced the content of the tweet and/or poll, which may make the tweet less useful.
EMERGING	Student addresses the source of the tweet or the source of the news release but does not fully explain how those elements may make the tweet less useful.
BEGINNING	Student does not address the source of the tweet or the source of the news release as reasons the tweet may be less useful.

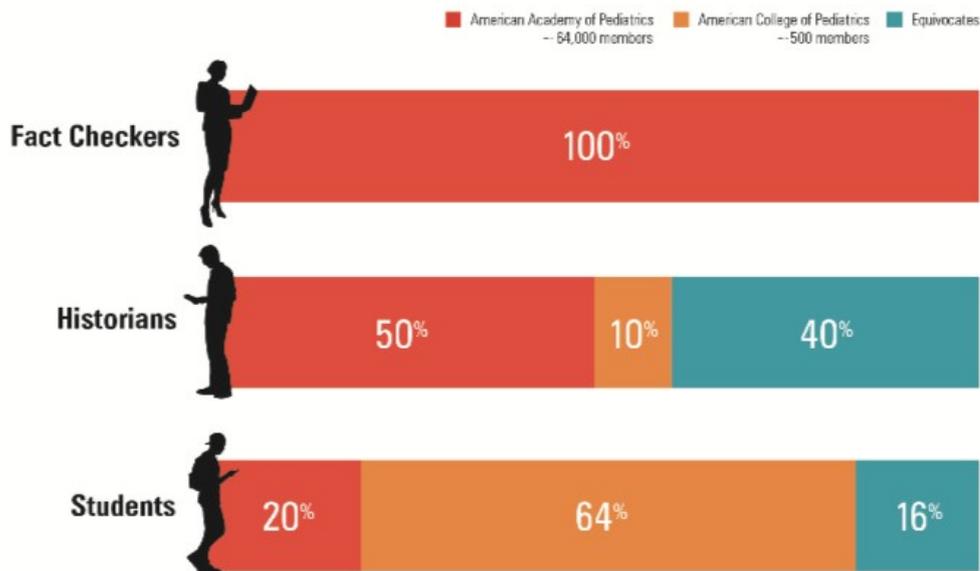
Gradation du niveau de lecture d'une source sur Twitter. Tiré de « Evaluating Information : The Cornerstone of Civic Online Reasoning ». *Executive Summary*, Stanford History Education Group (2016, p.26)

Il est possible également de s'inspirer de la méthode du *fact-checking*, très tendance qui peut potentiellement intéresser l'histoire scolaire. Dans cette optique, une enquête de Wineburg et MacGrew (2017) propose une étude comparative entre les méthodologies de l'historien, du *fact-checker* et de l'étudiant sur un travail de source en ligne. Les auteurs présentent la méthode du *fact-checker* ainsi :

« While a site may look like a duck, swim like a duck, and quack like a duck, these professionals spend their days swimming in an Internet teeming with broad-billed, web-footed creatures, only some of which turn out to be ducks. Before conferring « duckness », fact checkers do what fact checkers are trained to do : they check » (p.45).

Les résultats du dispositif comparatif (Wineburg, McGrew, 2017) mettent en avant l'efficacité de la méthode du *fact-checking*, ici concernant la crédibilité d'une source (entre American Academy of Pediatrics et American College of Pediatrics) :

Figure 1. Percentage of participants in each group selecting the College or the Academy as more reliable.



Efficacité du fact-checking. Tiré de Wineburg, S., & McGrew, S. *Lateral Reading : Reading Less and Learning More When Evaluating Digital Information* (2017) Stanford History Education Group Working Paper n°3048994, (p.13).

Une autre méthode appelée OSINT ou *Open Source Intelligence* est une pratique qui se généralise et qui trouve son origine dans le monde du renseignement. Selon le Deuff et Roumanos (2021), l'Osint « désigne un ensemble de méthodes et de techniques qui permettent d'exploiter efficacement des sources d'information librement accessibles » (p.8). L'Osint a pour objectif premier l'aide à la prise de décision stratégique par l'enquête en sources ouvertes. L'Osint suit une procédure qui permet de catégoriser les flux d'information comme suit :

- Médias traditionnels : journaux, radio, tv, etc ;
- Internet : publications en ligne, blog, forums, youtube, réseaux sociaux ;

- Données publiques gouvernementales : rapports, budgets, audiences, conférences thèses, etc ;
- Publications académiques et professionnelles ;
- Données commerciales : « imagerie satellite », évaluations financières et stratégiques, banque de données ;
- Littérature grise : ni académique ni commerciale.

Les limites de la méthodologie Osint pour l’histoire scolaire sont claires selon le spécialiste français Sylvain Hajri³⁸. Une des dérives potentielles liées à l’application de la méthodologie Osint en classe est celle de favoriser des techniques de *stalking* (traque) d’individus sur la toile numérique, une conséquence potentiellement dommageable auprès d’un public de jeunes élèves déjà exposé au phénomène de harcèlement.

L’histoire est présente partout dans la vie du quotidien et à l’infini. Aussi, il semble nécessaire de valoriser les sources « physiques » ou « matérielles » en classe d’histoire et de revenir à une expérience des sens, de mettre en avant la « saveur » des archives pour compenser l’effet de numérisation de nos sociétés. Nous proposons de faire entrer le musée dans la classe et de valoriser le processus d’archivage. Une archive recouvre toute trace d’activité humaine et non seulement le document papier traditionnel. Tout peut être archivé comme le montre la campagne « Vivre au temps du confinement » mise en place par le Mucem durant la période Covid³⁹. Du 20 avril au 31 mai 2020, ce musée de Marseille a monté une collecte d’objets du quotidien symbolisant la vie des confinés. Cet exemple pouvant être présenté en classe me semble assez parlant pour illustrer le fait que l’histoire est une étude des traces de la vie humaine. Afin de rééquilibrer le rapport matériel/numérique, nous proposons un atelier sur la base d’un corpus « matériel » dont voici un prototype ci-dessous. L’objectif est de démontrer que l’histoire est une science nourrie par les actions du quotidien, que l’histoire est par conséquent « vivante ». Toute forme d’artefact étant le témoin d’une activité humaine, il peut être pertinent de proposer à une classe (tout âge confondu) de construire une collection d’éléments pouvant illustrer le fait que l’histoire fait partie du quotidien.

38 Entretien en visio-conférence réalisé le 21 avril 2023

39 Lien vers <https://www.mucem.org/collecte-participative-vivre-au-temps-du-confinement>

Prototype de musée personnel

Des couvre-chefs



Une casquette aux couleurs de l'Ukraine (Suisse, 2023)



Un pakol, béret traditionnel afghan (Suisse, 2023)

Un monument historique déboulonné



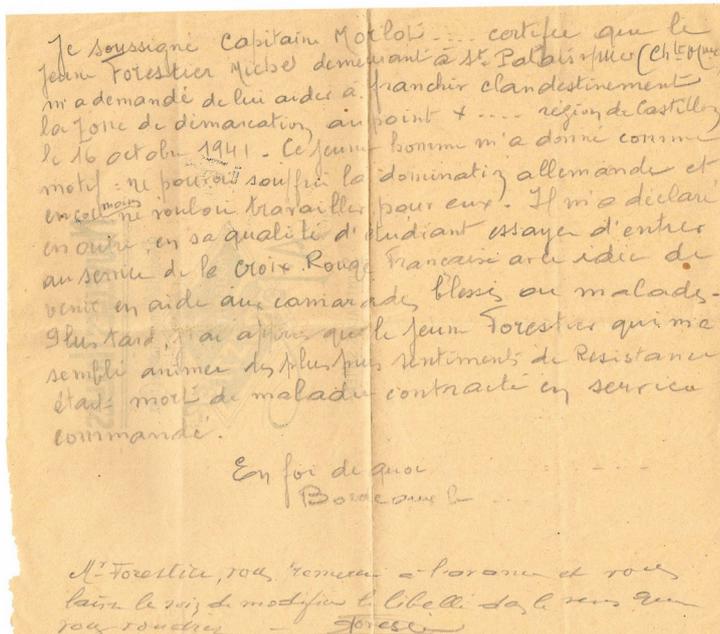
Socle de la statue de l'impératrice Joséphine à Fort-de-France (Martinique, France, 2022)

Des photographies personnelles ou familiales



Photographies d'Abel Forestier, chasseur d'Afrique, armée de terre (Algérie française, 1913)

Un témoignage



Michel Forestier, fils d'Abel Forestier, par le capitaine Morlati (date du document inconnue)

(Retranscription libre): « Je soussigné Capitaine Morlati... certifie que le jeune Forestier Michel demeurant à St-Palais sur Mer (Charente-Maritime) m'a demandé de lui aider à franchir clandestinement la zone de démarcation, au point x région de Castilles, le 16 octobre 1941. Ce jeune homme m'a donné comme motif ne pouvoir souffrir la domination allemande et encore moins ne vouloir travailler pour eux. Il m'a déclaré en outre, en sa qualité d'étudiant essayer d'entrer au service de la Croix Rouge française avec idée de venir en aide aux camarades blessés ou malades. Plus tard, j'ai appris que le jeune Forestier qui m'a semblé animer des plus purs sentiments de Résistance était mort de maladie contracté en service commandé ».

Nous concluons cette partie en reprenant les mots de C. Ginzburg (2019) dans un entretien donné à Libération⁴⁰ :

Il y a, avec Internet, des gains et des pertes. On y gagne un potentiel de désenclavement, de déprovincialisation, qui est magnifique. Mais on risque d'y perdre aussi la lenteur de la lecture, la lenteur de la réflexion. Il faut jouer entre les deux, la vitesse et la lenteur, pour regagner l'épaisseur du présent.

40 Zalc, C. (2019, 10 octobre). « Carlo Ginzburg : Il y a toujours en histoire cette possibilité de l'inattendu ». *Libération*. Récupéré à l'adresse: https://www.liberation.fr/debats/2019/10/10/carlo-ginzburg-il-y-a-toujours-en-histoire-cette-possibilite-de-l-inattendu_1756508/

3. La fin de l'histoire n'aura pas lieu

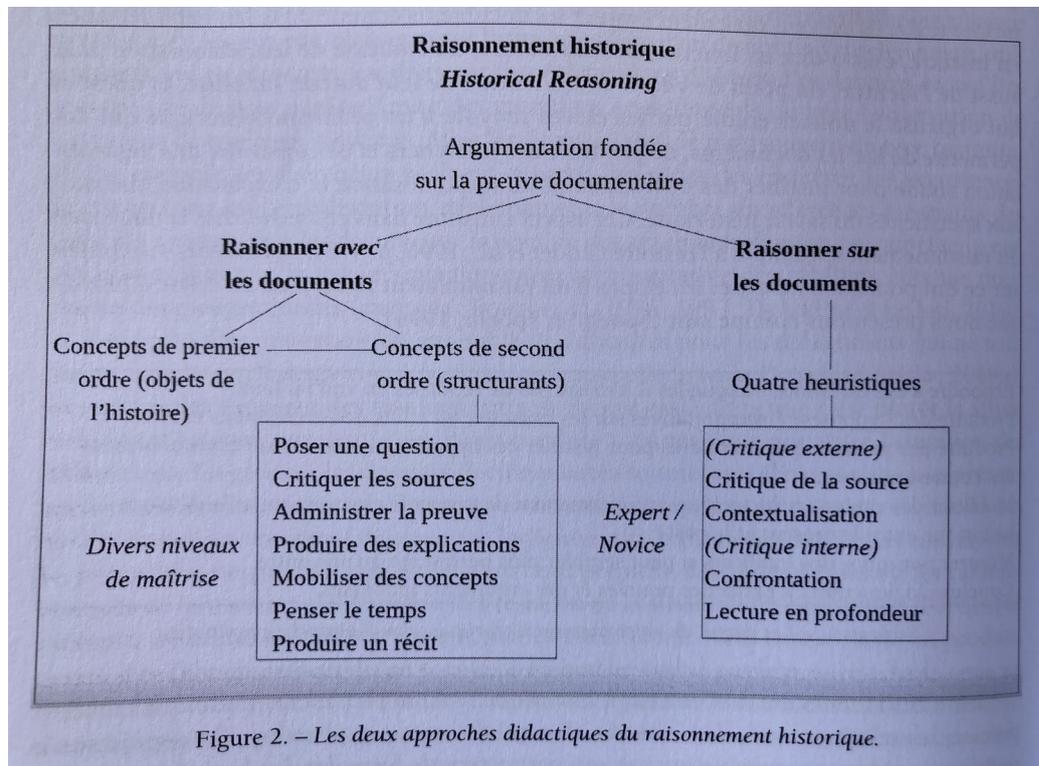
La Fin de l'histoire et le Dernier homme est le titre d'un ouvrage paru en 1992 et écrit par le chercheur F. Fukuyama, ancien disciple de S. Huntington (*Le Choc des civilisations*, 1996). Fukuyama (1992) affirme que la Chute du mur de Berlin et la victoire de l'idéologie libérale annoncent la fin de l'histoire. Selon lui, des sociétés humaines ayant atteint l'idéal démocratique, l'histoire n'est plus à écrire. Ce concept de fin de l'histoire pose problème et il est nécessaire de le critiquer. Le retour de guerres idéologiques aux échelles nationale et mondiale semblent montrer que la position de Fukuyama (1992) relève de la doctrine. A la suite de la tentative d'invasion de l'Ukraine en 2022 par l'armée russe, il semble raisonnable de dire que des fronts idéologiques perdurent. En définitive, tant qu'il y aura une activité humaine sur terre, l'histoire vivra.

3.1. Histoire : penser un problème, penser une méthode

L'enseignant.e d'histoire se fait l'écho de la tâche de l'historien, iel illustre et problématise l'histoire des sociétés humaines, par des mécanismes de constructions et d'interprétations. Selon Orange (2005), la science exploite une « mise en tension entre le registre empirique et le registre des modèles » (p.78) et incarne une activité de production de problèmes. Cariou (2022) explique que la problématisation permet d'articuler « les pratiques de classe aux pratiques de savoir des historiens telles qu'elles se réalisent dans leurs pratiques d'enquête. Plus précisément, il s'agit de développer l'apprentissage par la construction du problème plutôt que par la recherche de la solution à un problème » (p.59). Aussi, comment définir le terme de problématisation ? Cariou (2022, p.60) reprend pour ce faire les travaux de Koselleck (1997) où l'auteur allemand précise : « Il consiste à se demander : Pourquoi cela est-il arrivé ainsi et non autrement ? » (p.22). Pour répondre à ce questionnement, Cariou (2022) rappelle l'importance des travaux de C. Ginzburg (1986, p.148-151) sur la preuve indicielle et le processus de problématisation :

Cette preuve est construite à partir de traces du passé qui ne disent rien en elles-mêmes et qu'il s'agit d'interpréter pour répondre à un problème, comme le faisaient déjà les chasseurs de la préhistoire. Ces derniers étaient capables d'indiquer quel animal était passé par là et à quel moment, à partir d'une touffe de poils présentant une certaine texture et accrochée à une certaine hauteur dans des broussailles, ou à partir de traces de pattes laissées dans la boue (p.78).

Une trace devient un indice et l'historien.ne en tant que collecteur.ice d'indices articule ceux-ci pour construire des preuves et finalement une argumentation. Cariou (2022) propose le schéma ci-dessous pour synthétiser le rôle de la preuve documentaire dans un raisonnement historique.



Raisonner avec et sur les documents. Tiré de Cariou, D. (2022). *Le document et l'indice. Apprendre l'histoire de l'école au lycée*, Rennes, Presses universitaires de Rennes (p.84).

Comme l'énonce le politologue étatsunien Z. Brzezinski : « L'histoire est bien plus le produit du chaos que du complot » (18 janvier 1981, New York Times, Quotation of the Day). La complexité du monde ne peut être réduite à des effets de pensée magique. Les concepts de détail et hasard sont à valoriser pour illustrer le champ infini du réel et des possibles. Les travaux proposés par le mouvement de la micro-histoire constituent des réponses solides à la propagation d'idéologies complotiste ou révisionniste. Revenir à l'échelle micro pour favoriser la pratique de la problématisation semble être une piste intéressante à expérimenter en classe d'histoire. Ginzburg (2019) rappelle dans un entretien donné au journal Libération : « Il y a toujours en histoire cette possibilité de l'inattendu qu'il faut évidemment toujours solliciter. La microhistoire, qui implique l'étude minutieuse, complexe et détaillée d'un cas, permet de réfléchir au rapport entre normes et

anomalies »⁴¹. De plus, Bacquet (2015) défend le concept de micro-histoire dans la revue *Mémoire en jeu* de la façon suivante:

La recherche dans le cadre de la micro-histoire se base sur l'étude de sources non traditionnelles telles que des mémoires et des journaux personnels, des archives locales. (...) Le décentrage du regard de l'historien hors du cadre de l'histoire globale permet de restituer une histoire dite de chair et de sang, une histoire réincarnée par des individus décrits avec minutie en leur profondeur. Les historiens pénètrent l'intimité des acteurs de l'histoire et partent à la recherche des dimensions subjectives de l'expérience historique. (en ligne⁴²)

Aussi, le terme d'acteur est un concept opportun pour le renouvellement de l'histoire enseignée. L'ouvrage *La formation de la classe ouvrière anglaise* écrit par l'historien E.P Thompson (1963) marque un tournant épistémologique transposable à l'histoire scolaire. Thompson développe le concept d'*agency* en mettant en évidence une réalité historique basée sur ces recherches personnelles :

La classe ouvrière n'était pas le produit direct de la grande industrie textile qui aurait rassemblé des milliers d'ouvriers dans des usines et qui aurait fabriqué directement une classe ouvrière uniforme. La classe ouvrière s'était plutôt constituée en une classe sociale dotée d'une conscience de classe au cours des luttes collectives (Cariou, 2022, p. 67).

Thompson démontre que la classe ouvrière n'est ni une catégorie en soi, ni le produit social des rapports de production, mais le résultat d'un processus actif au cours duquel des acteur.ices concrets construisent leur identité dans et par la lutte. De cette façon, l'*agency* (ou agentivité en français) peut être définie par la capacité d'un.e acteur.ice à s'autonomiser et à agir de façon intentionnelle pour se positionner en tant qu'acteur.ice du monde. Ce concept moderne invite à les individus à être des agents actifs, à développer un pouvoir d'agir et ne pas subir les discours ni les événements.

41 Zalc, C. (2019, 10 octobre). « Carlo Ginzburg : Il y a toujours en histoire cette possibilité de l'inattendu ». *Libération*. Récupéré à l'adresse: https://www.liberation.fr/debats/2019/10/10/carlo-ginzburg-il-y-a-toujours-en-histoire-cette-possibilite-de-l-inattendu_1756508/

42 Bacquet, L. (2015). Revue critique interdisciplinaire *Mémoires en jeu*. Récupéré de <https://www.memoires-en-jeu.com/encyclopedie/paradigme-indiciaire-carlo-ginzburg/>

3.2. Proposition didactique pour l'enseignement du conflit israélo-palestinien

Nous avons choisi de proposer une séquence d'enseignement expérimentale sur le conflit israélo-palestinien, une thématique sensible inscrite aux curricula de l'histoire scolaire. Ce sujet est apparu comme une évidence dans une recherche liant histoire, géopolitique et conspirationnisme, ce conflit étant l'objet d'une guerre sans fin depuis 1947 et ayant une incidence globale sur les relations internationales.

Selon le géographe Clerc (2006), le conflit israélo-palestinien est « pour les auteurs d'un manuel de géographie des classes terminales (Magnard, 1995) (...) le nœud gordien du système-monde » (p.1). Un nœud gordien illustre un problème aux apparences insolubles. D'après la légende, Gordios, artisan et père du roi Midas, produisit un nœud complexe d'entrelacements et quiconque le dénouerait, aurait selon une prophétie, l'approbation divine pour conquérir et faire autorité sur l'Asie (cf. histoire d'Alexandre le Grand).

Les auteur.ices des Moyens d'enseignements romands (MER, 2018) du chapitre sur le conflit semblent également inspirés par cette image, comme démontre le choix de cette caricature (p.107):



KAP, L'éternel problème israélo-palestinien, 2012.

Caricature et nœud gordien. Tiré des MER (2018), Histoire, Classe de 11ème, Chapitre 7 (p.107)

La complexité d'une séquence d'enseignement sur ce conflit est résumée par Clerc dans son article « Peut-on parler du conflit israélo-palestinien dans les manuels scolaires » (2006) :

Comment prendre en compte de façon rigoureuse la complexité d'une situation qui change sans cesse ? Comment équilibrer des points de vue diamétralement opposés ?

Comment utiliser sans prendre de risques une toponymie communautarisée ? Quelle terminologie retenir pour désigner les parties en présence ? (p.6)

En effet, cette thématique d'enseignement est sujette à différentes interprétations historiographiques, représentations ou mythologies partisans, stéréotypes, amalgames, énoncés racistes ou antisémites et à des dogmatismes idéologique et/ou religieux. D'après un article du journaliste C. Askolovitch (2005) paru dans la revue *Histoire*⁴³, il est possible d'entendre à l'école des jugements problématiques, tel que : « Les Juifs ont bien mérité ce qui leur est arrivé, quand on voit ce qu'ils font aux Palestiniens ! » (p.2). L'auteur conclut : « Une actualité mal digérée du conflit du Proche-Orient vient parasiter l'enseignement de l'histoire » (p.2). Cette thématique est sensible au même titre que l'enseignement de la Shoah.

D'après la définition de Legardez (2006), le conflit israélo-palestinien est une question socialement vive, car elle remplit les critères terminologiques suivants : Elle est « vive dans la société » (p.21) : représentations sociales, valeurs, débats politiques et traitement médiatique) ; Elle est « vive dans les savoirs de référence » (p.22) : champ scientifique dédié sujet à controverses, débats et mises à jour historiographique avec l'ouverture d'archives, de chantiers archéologiques ; Elle est « vive dans les savoirs scolaires » (p.22) : question d'approche complexe pour les enseignants et compréhension difficile du point de vue des élèves dû à la multiplicité des acteurs et des événements. Les incertitudes quant à l'issue du conflit renforcent la sensibilité du sujet. La reconnaissance ou non de la création de l'Etat d'Israël est un sujet conflictuel de politique internationale au même titre que la reconnaissance du droit des palestiniens à l'autodétermination.

Dans la séquence présentée ici, nous proposons d'aller vers une critique des représentations du conflit avec l'aide d'un traitement critique de la géopolitique, inspiré par le multi-perspectivisme, la micro-histoire, l'histoire orale et le concept d'*agency*. Après étude du MER (2018), nous avons constaté que la séquence sur ce conflit a été globalement refroidie. Certains angles historiques importants sont soit marginalisés ou soit complètement occultés. Parmi les sujets marginalisés, il est possible de nommer : la place arbitraire occupée par les empires coloniaux de l'époque (et la défense stratégique de leurs intérêts régionaux) suite à la chute de l'Empire Ottoman ; les conséquences humaines directes liés à ces bouleversements pour le Proche-Orient ; le traumatisme palestinien lié à la Nakba (terme absent du MER, qui est aujourd'hui réévalué par l'historiographie

43 Revue n° 301, septembre 2005.

concernée) et l'instrumentalisation de la cause palestinienne par l'islam politique et le Djihad islamique. Parmi les sujets complètement occultés, on peut citer : le processus de paix israélo-palestinien, ou du moins les efforts (ou non) respectifs des deux camps pour la pacification de la région sous un parrainage international ; la question du statut de Jérusalem et des lieux-saints qui joue sur le contentieux diplomatique et les enjeux démographiques passé et présent. La séquence proposée par le MER (2018) propose un ensemble documentaire (p.103-108) paraissant un peu désincarné, calqué sur un récit d'histoire politique. Cette séquence fait peu appel à l'expérience humaine, à l'analyse des discours et les questionnements mis en avant sont essentiellement d'ordre géopolitique. Nous observons cependant que les nouveaux moyens d'enseignement romands (2021) proposent une approche méthodologique plus qualitative, où certaines lacunes énoncées plus tôt, ont disparu.

La posture de l'enseignant.e sur cette thématique socialement vive peut être encouragée comme suit : énoncer les faits historiques, déconstruire les représentations et discours d'acteurs, réincarner la problématique avec de l'histoire orale, sociale et post-coloniale. L'enseignant.e peut avoir pour ambition de reformuler ce que les colons britanniques anglais ont eu pour intention de détruire symboliquement (« *Divide and rule* »⁴⁴) avec des exemples de cohabitation entre les communautés juive et musulmane sous la période ottomane par exemple. Il semble également nécessaire d'ajouter de l'empathie historique et de mettre des visages sur les diasporas juive et palestinienne, d'expliquer l'hétérogénéité des mouvements d'exil et de lutter contre les stéréotypes (arabe ne signifie pas musulman et israélien ne signifie pas juif). Israël est un Etat né dans la guerre et est sujet à des divisions internes profondes comme le montre encore des développements récents. Finalement, il est aussi important de limiter le romantisme des constructions idéologiques respectives (Israël: « Terre sans peuple pour un peuple sans terre » vs. Palestine : « La mariée était belle mais elle est déjà mariée »).

3.3. Fil rouge de la séquence : le corpus documentaire

Le public cible de la séquence proposée est la catégorie étudiante d'un master en enseignement pour les degrés secondaires I ou II dans une HEP suisse. L'objectif est de mettre en situation des futurs

44 Fildis, A., & Nisanci, E. (2019). British Colonial Policy “Divide and Rule” : Fanning Arab Rivalry in Palestine. *UMRAN - International Journal of Islamic and Civilizational Studies*, 6, 15-30.
<https://doi.org/10.11113/umran2019.6n1.234>

enseignant.es d’histoire par la pratique d’une séquence innovante. L’étudiant.e acquiert des outils qui peuvent être ensuite remobilisés pour élaborer une séquence d’enseignement. Nous suivrons les étapes planificatrices suivantes en s’inspirant de la méthodologie proposée par Wineburg et al. ci-dessous.

<i>Sourcing</i> (Critique de la source)	Analyse de la visée et du point de vue de l’auteur développés dans le document
<i>Contextualization</i> (contextualisation)	Mise en relation du document avec le contexte social, spatial et temporel de son élaboration
<i>Corroboration</i> (Confrontation)	Confrontation du document avec d’autres documents parfois contradictoires
<i>Close-reading</i> (Lecture approfondie)	Examen du choix des mots et du langage de l’auteur du document

Tableau 2. – *Les quatre euristiques de la lecture des documents en histoire selon Sam Wineburg et ses collègues.*

La lecture d’un document d’histoire selon Wineburg et al. Tiré de Cariou, D. (2022). *Le document et l’indice. Apprendre l’histoire de l’école au lycée*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.p. 92.

Exemple de planification d’un enseignement sur le conflit israélo-palestinien :

1ère étape : Aux origines géographiques ;

2ème étape : La nature cosmopolite de la diaspora juive ;

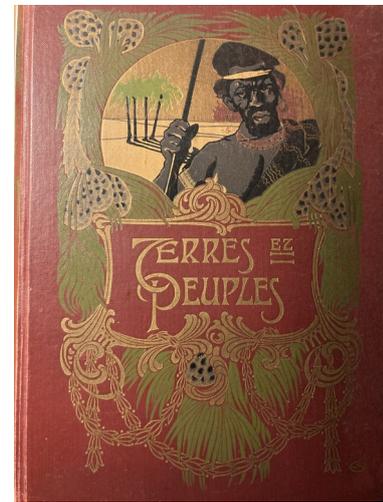
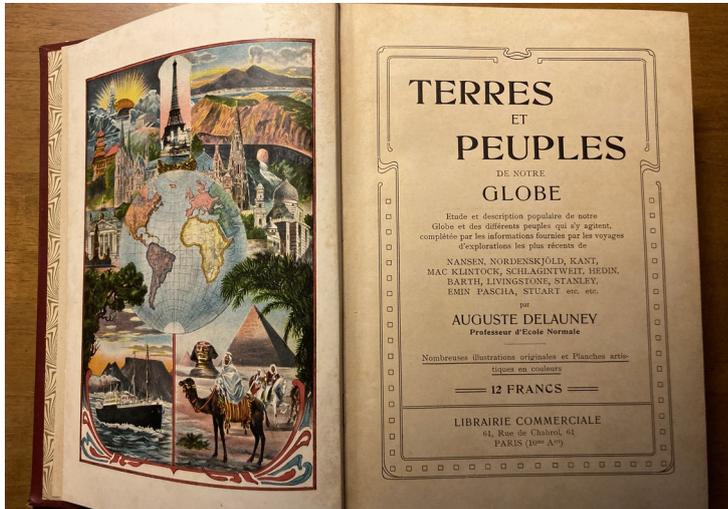
3ème étape : Vers de nouvelles représentations cartographiques du conflit ;

4ème étape : Vers le témoignage ;

5ème étape : Vers une confrontation des récits historiques ;

6ème étape : Vers une étude du tissu associatif pour la paix.

1ère étape : **Aux origines géographiques.** D'après l'article « Palestine » (pp.185-188) de *Terres et Peuples de notre Globe*⁴⁵, par A. Delauney (1898-1902) Professeur d'Ecole Normale, Librairie commerciale, rue de Chabrol, 61. Paris (10ème). Ouvrage mis à la disposition des étudiants.



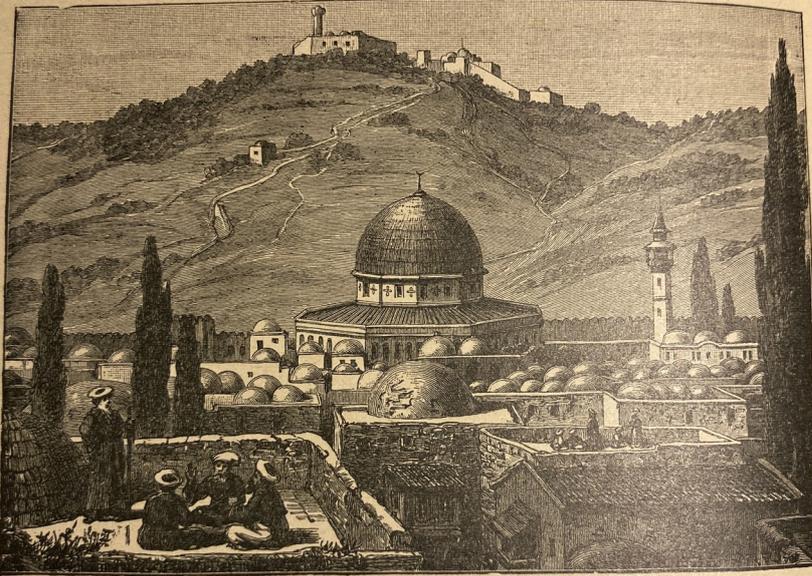
ciens et d'où partaient autrefois de hardis navigateurs.

La Palestine, qui prolonge la Syrie au Sud, fait déjà partie des pays où l'on ne distingue plus de saisons proprement dites, mais seulement une période de pluies et une autre de sécheresse. Cette dernière dure, sous un ciel toujours pur, du commencement de Mai à la fin d'Octobre; dès son début, les steppes, nommés déserts par la Bible, se dessèchent, le sol durcit, et il faut envoyer les troupeaux dans la montagne. Vers la fin d'Octobre, la pluie se met à tomber abondamment, et permet aux habitants du pays, pour la plupart des fellahs arabes, de cultiver le sol, qui produit alors de riches moissons. Si, de nos jours, la Palestine a perdu son renom de fertilité, cela tient à ce que sa population, beaucoup plus clairsemée qu'autrefois, n'arrive pas à en tirer tout le profit désirable.

Le pays est partagé en deux parties par le Jourdain, et sa capitale, Jerusalem, si souvent détruite, reconstruite et modifiée, passe pour une ville également sainte aux yeux des Chrétiens des Juifs et des Mahométans. Ces derniers en ont contesté, pendant des siècles, la possession aux Chrétiens, et finalement, elle est restée entre leurs mains. Telle qu'elle est aujourd'hui, entourée de trois côtés par de profondes vallées et construite sur les trois collines de Sion, de Morijah et de Bezetha, dominées à l'Est par le Mont des Oliviers (828 m), elle est l'œuvre du Sultan Soliman, qui fit bâtir son haut mur d'enceinte couronné par trente-quatre tours carrées. Les Lieux Saints se trouvent dans la rue qui

45 « Etude et description populaire de notre Globe et des différents peuples qui s'y agitent complétée par les informations fournies par les voyages d'explorations les plus récents de (...) ».

va de la Porte St. Etienne à l'Eglise du Saint-Sépulcre; cette dernière couvre tout le terrain où se passa le martyre de Jésus, et contient un grand nombre de magnifiques chapelles. Elle a subi une foule de vicissitudes, car elle a été plusieurs fois détruite par des conquérants, voire même incendiée; mais toujours elle a été reconstruite avec plus de magnificence encore par les Catholiques de toutes les confessions, ce qui



Jérusalem et le Mont des Oliviers.

fait que, de nos jours, elle appartient à la fois aux Eglises romaine, grecque, arménienne, et même copte.

La Turquie d'Asie s'étend encore sur une partie de l'Arabie et nous en parlerons dans le prochain chapitre, en traitant cette péninsule.



Femme de Jérusalem.



Homme de Jérusalem.

2ème étape : **La nature cosmopolite de la diaspora juive.** D'après l'article « Israël à Djerba, le pèlerinage de la Ghriba » extrait de la revue *Le monde colonial illustré* (20 mai 1940), n°204 (p.141). Revue mis à la disposition des étudiants.

« ISRAEL A DJERBA » (1)

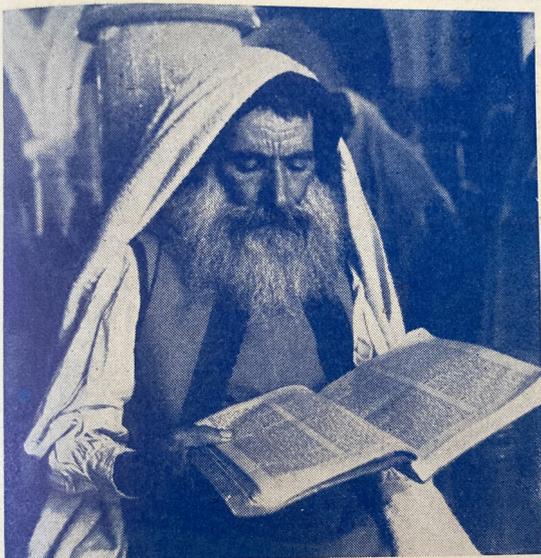
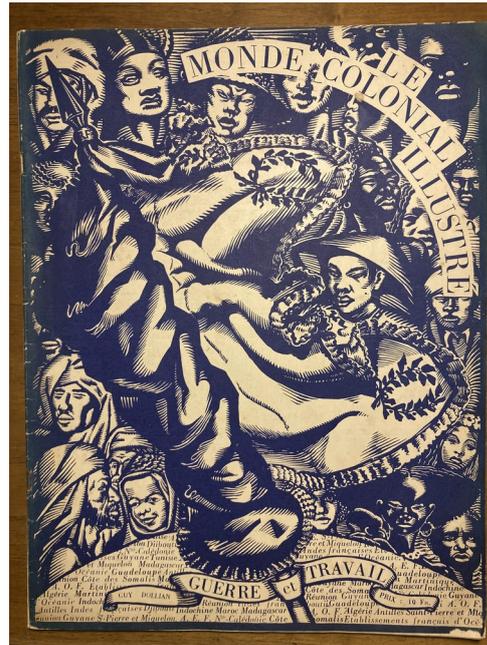
LE PÈLERINAGE DE LA GHRIBA

Entre Pâques et Pentecôte, à l'anniversaire du fameux cabbaliste Rabbi Siméon Bar-Yohay, la Communauté juive de l'île de Djerba devient le centre d'attraction du monde israélite nord-africain. Du Maroc, d'Algérie, de Tunisie et même de Tripolitaine, des milliers de pèlerins se rendent à la « Ghriba », sanctuaire que l'on dit datant de plusieurs siècles avant J.-C., et là, dans une ambiance de joie, au milieu de fêtes répétées, ils exaltent la mémoire de l'auteur du « zohar », de Rabbi Bar Yohay.

Des processions religieuses, d'un vif pittoresque, se déroulent à cette occasion, à travers les campagnes djerbiennes, entre les deux villages juifs de l'île Hara-Sghira et Hara-Kbira.

On porte, d'une synagogue à l'autre, une pesante « Menara » d'argent, et c'est à qui, contre offrande aux pauvres, obtient l'honneur de transporter cette lampe sacrée.

La fête de « Rabbi Siméon Bar Yohay », qui se célèbre dans toutes les communautés juives du Nord-Afrique, tire, à Djerba, sa splendeur et son importance, du cadre de la « Ghriba ». En effet, une prestigieuse légende s'attache à cette synagogue, dont le nom signifie : « l'étrangère »,



« l'isolée ». On assure qu'elle est bâtie avec des pierres provenant du temple de Jérusalem, que les manuscrits qu'elle abrite remontent à la plus haute antiquité, qu'elle a été le théâtre de nombreux miracles.

Un fait est certain : la Ghriba est révérencée aussi bien par les Israélites que par les Musulmans.

D'après des extraits papiers (2009) et numérique⁴⁶ du journal turc *Salom*, Istanbul (Turquie). Journaux mis à la disposition des étudiants.



46 Lien vers : <https://www.salom.com.tr/SalomTurkey/>

3ème étape : vers de nouvelles représentations cartographiques du conflit. D'après la carte « L'archipel de la Palestine orientale » de Bousac, J. (2009). Collectif Carto. *Le Monde diplomatique*.



4ème étape : **Vers le témoignage.** D'après l'article de blog « Les olives amères de Palestine » de J. Schreiner (2019, 18 décembre) – *visionscarto*. Récupéré de <https://visionscarto.net/les-olives-ameres-de-palestine>



D'après l'épisode de la série *Common Ground* « Can Israelis and Palestinian see eye to eye » (2018, 12 novembre). Rencontre entre six jeunes palestiniens et israéliens. Chaine Youtube Jubilee, (20 min). Lien vers :

https://www.youtube.com/watch?v=_Jj8vne0ca0&embeds_referring_euri=https%3A%2F%2Fwww.pearltrees.com%2F&source_ve_path=MjM4NTE&feature=emb_title



5ème étape : **Vers une confrontation des récits historiques.** D'après l'article scientifique « L'histoire du conflit israélo-arabe dans les manuels d'histoire en Israël : entre le déni et l'acceptation » (2010) de A. Ben-Amos In *L'école et la nation*. Actes du séminaire scientifique international. Lyon, Barcelone, Paris.

& d'après l'article scientifique « Hors du lieu, hors du temps. Pratiques palestiniennes de l'histoire » de E. Sanbar (2020). In F. Hartog & J. Revel (Éds.), *Les usages politiques du passé* (pp. 117-125).

6ème étape : **Vers une étude du tissu associatif pour la paix.** D'après l'analyse en méthode Osint des sites internet des ONGs suivantes :

- **Breaking the silence**, ONG de vétérans de l'armée israélienne, témoins des actions militaires dans les territoires occupés. Positionnement : « *Our testimonies portray a different – and much grimmer – picture, in which the deterioration of moral standards finds expression in the character of the military orders and rules of engagement that the state considers justified in the name of Israel's security.* » Multiples vidéos de témoignages disponibles en ligne. Lien vers : <https://www.breakingthesilence.org.il/>
- **B'tselem** : Le centre d'information israélien sur les Droits humains dans les Territoires palestiniens occupés. Positionnement : « *Israel's regime of occupation is inextricably bound up in human rights violations. B'Tselem strives to end the occupation, as that is the only way forward to a future in which human rights, democracy, liberty and equality are ensured to all people, both Palestinian and Israeli, living between the Jordan River and the Mediterranean Sea.* » Lien vers : <https://www.btselem.org/>
- **Peace Now** : mouvement extra-parlementaire israélien créé en 1978 par 300 officiers de réserve de l'armée israélienne. Lien vers : <https://peacenow.org.il/en>

Conclusion

Ce manuscrit tente de questionner la place et la fonction de l'histoire scolaire dans le contexte d'une tendance contemporaine à la massification d'une lecture géopolitique et potentiellement conspirationniste du monde. Nous observons que l'étude de l'idéologie complotiste ne peut se faire sans mettre en exergue la nature intrinsèquement politique de ce phénomène. La « fake-news » est de nature géopolitique, en tant qu'instrument d'influence sur les narratifs et les représentations d'acteur.ices. Aussi, quels sont les horizons épistémique et civique dans ce contexte ? Nous ne prétendons pas ici avoir de réponses définitives mais formulons quelques propositions didactiques. Face au développement d'une géopolitique scolaire, l'histoire à l'école doit pouvoir se prémunir de certains écueils traditionnels en intégrant de nouveaux paradigmes historiographiques et invitant des disciplines sœurs telles que la sociologie et la géopolitique critique à nourrir les enseignements.

A la question posée à un chercheur reconnu de géopolitique : « La géopolitique rend-elle apathique ? », nous avons obtenu un silence. Cette interrogation est elle-même peut-être objet de controverses. Le champ de cette question reste donc ouvert et seule une enquête plus approfondie peut prétendre fournir de sérieux éléments de réponse. Cependant, nous avons pu dans ce travail, démontrer que les conceptions classique et moderne de la géopolitique véhiculent des représentations potentiellement dommageables et nuisibles vis-à-vis des finalités civiques de l'histoire scolaire.

Dans la mythologie grecque antique, le concept de « temps » est illustré à l'aide de trois dimensions : *Chronos*, *Aiôn* et *Kairos*. *Chronos* représente la durée, un temps physique et *Aiôn*, le temps cyclique. La dernière dimension est celle que nous retenons pour conclure notre recherche : *Kairos* signifie le temps opportun, un temps « métaphysique ». Cette représentation du temps peut aider le (futur) citoyen à estimer la portée de l'histoire et le moment propice pour engager une action. *Kairos* est un temps immatériel, de l'ordre du sensible, il peut aider à saisir la profondeur des instants de vie. Aussi, nous postulons que pour favoriser l'ambition émancipatrice de l'histoire scolaire, l'enseignant.e peut se saisir de ce prisme tri-dimensionnelle en privilégiant une pratique qui tend à la compréhension du *Kairos* et à la prise de conscience que nous sommes tous acteur.ices de notre propre histoire et par extension, de l'histoire du monde.

REPERTOIRE LEXICAL NON EXHAUSTIF

Alternative facts. « *Alternative facts have been called many things: falsehoods, untruths, delusions. A fact is something that actually exists—what we would call “reality” or “truth.” An alternative is one of the choices in a set of given options; typically the options are opposites of each other. So to talk about alternative facts is to talk about the opposite of reality (which is delusion), or the opposite of truth (which is untruth)* » d’après dictionary.com (2018).

Antisémitisme. Existent-ils des peuples sémites ? De l'ordre de la mythologie : les descendants de Sem, un des fils de Noé et ancêtre d'Abraham (Genèse), mais ... d'après le champ archéologique, il a existé des locuteurs de langues sémitiques dispersés en Mésopotamie. Les principales langues sémitiques sont l'arabe, l'hébreu, l'araméen, le syriaque, proximités phonétique et grammaticale très forte entre ces langues. Le terme « sémite » est inventé en 1781 par l'orientaliste allemand August Schlözer. Introduction de l'adjectif « antisémite » dans les discours politiques européens - fin 19ème (ex. création de la ligue antisémite en 1879 en Allemagne.) 1ère définition apparaît dans le Robert en 1886. On parle d'antisémitisme religieux, économique, social, racial, idéologique et culturel. Des judéophobes ont forgé l'adjectif antisémite : une forme de racisme à prétentions scientifiques (cf. la théorie des races). Un terme qui pose problème : distinction à faire entre antisémitisme et antisionisme. Oubli fréquent : l’antisémitisme concerne également les locuteurs de langue arabe.

Biais de détection ou « réflexe paréidolique ». « Type d'illusions qui nous fait percevoir des structures signifiantes même dans les productions aléatoires » d’après P.-A. Taguieff (2021). *Les théories du complot*, Editions Que sais-je ? Paris.

Complot. « Résolution concertée secrètement et pour un but le plus souvent coupable. Former, tramer un complot » d’après le *Littré* (2023).

Complotisme. « Idéologie des complotistes, synonyme de conspirationnisme » d’après le *Robert* (2023).

Conspiracy theories. « *An attempt to explain harmful or tragic events as the results of the actions of a small powerful group. Such explanations reject the accepted narrative surrounding those events ;*

indeed the official version may be seen as further proof of the conspiracy » d'après S. Reid, *The Britannica Dictionary* (2023).

Controverse. « Dispute en règle sur une question, une opinion religieuse ou philosophie » d'après le *Littré* (2023). Quelques exemples de controverses dans la discipline scolaire histoire : Le conflit israélo-palestinien – La Shoah – Le Génocide arménien – La guerre d'Algérie – Le Moyen-Orient – La Suisse pendant la Seconde Guerre Mondiale – Laïcité – Les processus de colonisation/décolonisation – La Guerre contre le terrorisme – La crise climatique.

Controversy. « *Public discussion and argument about something that many people strongly disagree about, think is bad, or are shocked by* » d'après *Oxford Dictionary* (2023).

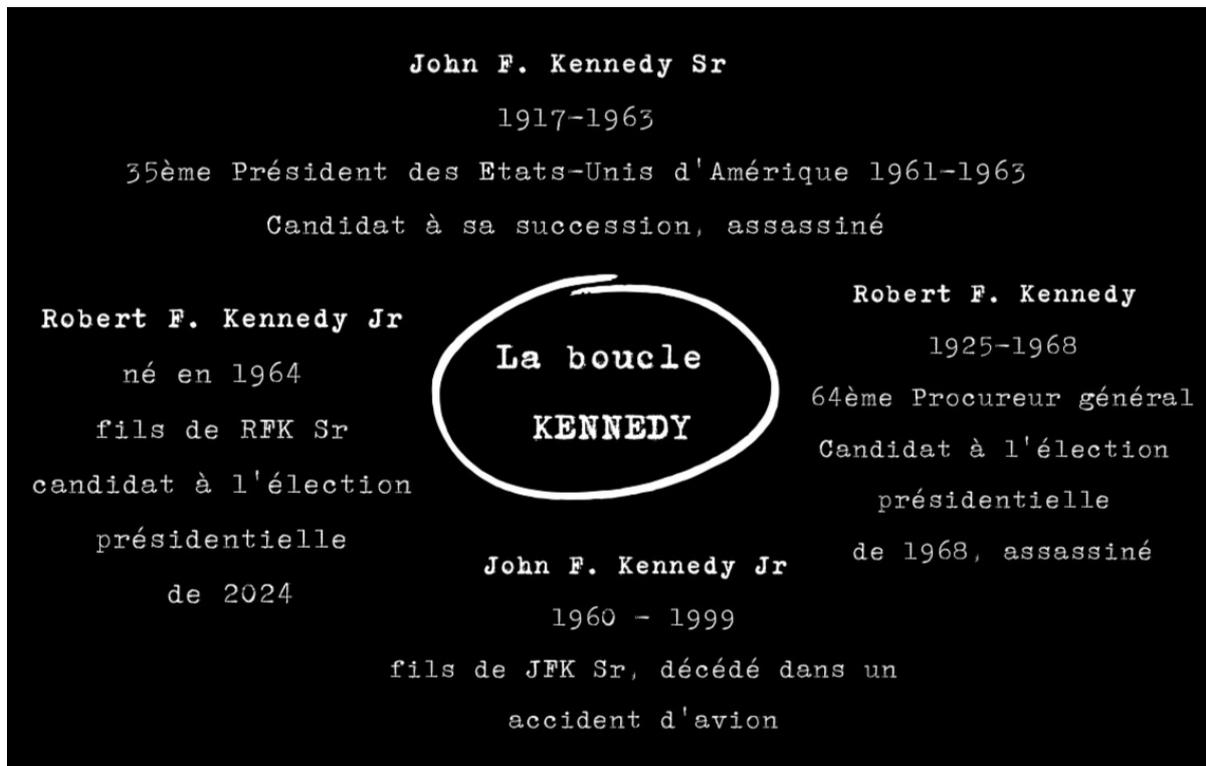
Fake news. Terme popularisé par l'homme politique Donald Trump pendant sa campagne présidentielle de 2016. Fausses nouvelles, en français : « Sur Internet, faux article de presse destiné à abuser la confiance du lecteur ; par extension, courant, information fabriquée, biaisée ou tronquée diffusée par un média ou un réseau social dans le but de tromper l'opinion publique » d'après le *Larousse* (2023).

Géo-histoire. « La 'géohistoire', expression née sous la plume de Fernand Braudel, s'intéresse aux interactions entre les dimensions géographique et historique pour proposer une analyse des sociétés sur le temps long et à différentes échelles. À l'ère de la mondialisation, le croisement des perspectives spatiales et temporelles prend toute son importance et devient presque une nécessité » d'après C. Grataloup, *Introduction à la géohistoire* (2015).

Géopolitique. « *The political relations between countries and groups of countries in the world, as influenced by their geography ; the study of these relations* » d'après *Oxford Dictionary* (2023).

Histoire des représentations. Sous-discipline de l'historiographie, apparue à la fin des années 80, elle cherche à étudier la manière dont les hommes et les femmes du passé se représentaient la réalité, « une histoire des visions du monde » (R. Mandrou). « Le système de représentation détermine les modalités de l'observation du monde, de la société et de soi » d'après A. Corbin dans M. Vovelle, « Histoire et représentations » (1999, p.45).

La boucle Kennedy.



Maskirovka. Traduction du russe : camouflage. Art russe de la désinformation militaire.

Pseudoscience. « Raisonement qui prend l'apparence de la science sans en respecter les principes » d'après *le Robert* (2023).

QSV. Champ de recherche émergent, les Questions Socialement Vives sont définies selon trois niveaux de vivacité : Vivacité dans la société, dans les savoirs de référence, dans les savoirs scolaires, d'après Legardez et Simmoneaux (2006).

Représentation sociale. « Le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale » dans D. Jodelet, « Représentations sociales : phénomènes, concepts et théorie », In S. Moscovici, *Psychologie sociale*, Paris, PUF, (1984 p. 357-378).

Téléologie. Etude des causes finales, de la finalité.

Whataboutism. « The practice of answering a criticism or difficult question by making a similar criticism or asking a different but related question, typically starting with the words ‘what about ?’ » d’après Cambridge Dictionary (2023).

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Caricature de Chappatte, « L’option du pire en Ukraine »	p. 1
Géopolitique moderne	p. 14
Géopolitique critique	p. 15
Appréciation et dépréciation enfantines des espaces	p. 19
Exemple d’exercice d’analyse d’une page d’accueil	p. 35
Gradation du niveau de lecture d’une source twitter	p. 36
Efficacité du fact-checking	p. 38
Casquette aux couleurs de l’Ukraine	p. 39
Pakol, béret traditionnel afghan	p. 39
Socle de la statue de l’impératrice Joséphine à Fort-de-France	p. 40
Abel Forestier, chasseur d’Afrique, armée de terre	p. 40
Michel Forestier, fils d’Abel Forestier, par le capitaine Morlati	p. 41
Raisonner avec et sur les documents	p. 43
Caricature et nœud gordien	p. 45
La lecture d’un document d’histoire selon Wineburg et al.	p. 48
Article « Palestine » de Terre et peuples de notre globe	p. 49
Article « Israël à Djerba »	p. 50
Carte « Archipel de la Palestine orientale »	p. 52

BIBLIOGRAPHIE

- Albe, V. (2008). Pour une éducation aux sciences citoyenne. Une analyse sociale et épistémologique des controverses sur les changements climatiques. *Aster : Recherches en didactique des sciences expérimentales*, 46(1), 45-70. <https://doi.org/10.4267/2042/20030>
- Asher Silberman, N. (2020). Structurer le passé. Les Israéliens, les Palestiniens et l'autorité symbolique des monuments archéologiques. In F. Hartog & J. Revel (Éds.), *Les usages politiques du passé* (p. 99-115). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.13907>
- Askolovitch C. (2005). Y a-t-il des sujets tabous à l'école ? *Histoire*, n° 301.
- Audigier, F. (1995). Histoire et Géographie : Des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 15(1), 61-89. <https://doi.org/10.3406/spira.1995.1907>
- Bacquet, L. (2015). Paradigme indiciaire (Carlo Ginzburg). *Mémoires en jeu*. <https://www.memoires-en-jeu.com/encyclopedie/paradigme-indiciaire-carlo-ginzburg/>
- Barthes, A., Blanc-Maximin, S., & Dorier, E. (2019). Quelles balises curriculaires en éducation à la prospective territoriale durable ? Valeurs d'émancipation et finalités d'implications politiques des jeunes dans les études de cas en géographie. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 51, Article 51. <https://doi.org/10.4000/edso.5755>
- Barthes, A., Lange, J.-M., & Tutiaux-Guillon, N. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. L'Harmattan.
- Bédarida, F. (2001). Le temps présent et l'historiographie contemporaine. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 69(1), 153-160. <https://doi.org/10.3917/ving.069.0153>
- Bigot, J.-E., Julliard, V., & Mabi, C. (2016). Humanités numériques et analyse des controverses au regard des SIC. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 8, Article 8. <https://doi.org/10.4000/rfsic.1783>
- Butter, M. (2020, mars 16). *There's a conspiracy theory that the CIA invented the term « conspiracy theory » – here's why*. The Conversation. <http://theconversation.com/theres-a-conspiracy-theory-that-the-cia-invented-the-term-conspiracy-theory-heres-why-132117>
- Cariou, D. (2022). *Le document et l'indice. Apprendre l'histoire de l'école au lycée*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

- Carroué, L. (2016). La géopolitique dans l'enseignement scolaire en France : Essor récent et nouveaux enjeux. *Hérodote*, 160-161(1-2), 23-40. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/her.160.0023>
- Carrupt, S. (2018). *La posture éthique à travers un thème sensible comme celui des attentats. Entre représentations des enfants et réalité du terrain*. Mémoire de fin d'études, sous la direction de J.N. REVAZ HEP Valais.
- Casanova, V. (2017). L'angle géopolitique et ses impasses. In *La fabrique scolaire de l'histoire*. Coord. L. de Cock, Editions Agone, Paris.
- Clerc, P. (2006). *Peut-on parler du conflit israélo-palestinien dans les manuels scolaires ? L'école à l'épreuve de l'actualité*. Enseigner les questions vives, ESF, p.137-146.
<https://shs.hal.science/halshs-00140140/document>
- cuatro.com. (2017, novembre 20). *Coronel Pedro Baños : « Detrás del asesinato de John F. Kennedy hay motivos económicos »*. Cuatro.
https://www.cuatro.com/cuarto-milenio/coronel-pedro-banos-detras-kennedy_18_2470155051.html
- Dalby, S., & Toal, G. (Éds.). (1998). *Rethinking geopolitics*. Routledge.
- Deuff, O. L. (2007). *Culture de l'information et web 2.0 Quelles formations pour les jeunes générations*. Doctoriales du GDR TIC & Société, Marne-la-Vallée.
- Deuff, O. L. (2011). *La formation aux cultures numériques : Une nouvelle pédagogie pour une culture de l'information à l'heure du numérique*. Fyp éditions. <https://hal.science/hal-01805434>
- Deuff, O.L. & Roumanos R. (2021). « *Open Source Intelligence (OSINT) : retour aux sources* », *I2D - Information, données & documents*, (n° 1), p. 8-12.
<https://www.cairn.info/revue-i2d-information-donnees-et-documents-2021-1-page-8.htm>
- Dyer, K. D., & Hall, R. E. (2019a). Effect of Critical Thinking Education on Epistemically Unwarranted Beliefs in College Students. *Research in Higher Education*, 60(3), 293-314.
<https://doi.org/10.1007/s11162-018-9513-3>
- Dyer, K. D., & Hall, R. E. (2019b). Effect of Critical Thinking Education on Epistemically Unwarranted Beliefs in College Students. *Research in Higher Education*, 60(3), 293-314.
<https://doi.org/10.1007/s11162-018-9513-3>
- Eco, U. (2020, décembre 24). Pour en finir avec la théorie du complot. *Le Grand Continent*.
<https://legrandcontinent.eu/fr/2020/12/24/pour-en-finir-avec-la-theorie-du-complot/>

- Encel, F. (2007). Questions de géopolitique ou la géopolitique en question : Le cas de l'école française « lacostienne ». *La Revue pour l'histoire du CNRS*, 16.
<https://doi.org/10.4000/histoire-cnrs.1573>
- Fabre, E. (2004). De la géopolitique. Le point de vue des dictionnaires de géopolitique. *Cybergeo: European Journal of Geography*. <https://doi.org/10.4000/cybergeo.3901>
- Fabre, M., & Orange, C. (1997). Construction des problèmes et franchissements d'obstacles. *Aster : Recherches en didactique des sciences expérimentales*, 24(1), 37-57.
<https://doi.org/10.4267/2042/8668>
- Fildis, A., & Nisanci, E. (2019). British Colonial Policy “Divide and Rule” : Fanning Arab Rivalry in Palestine. *UMRAN - International Journal of Islamic and Civilizational Studies*, 6, 15-30.
<https://doi.org/10.11113/umran2019.6n1.234>
- Flood, A. (2019, juin 11). Penguin rebuts charge of antisemitism against author Pedro Baños. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/books/2019/jun/11/penguin-rebuts-charge-of-antisemitism-against-author-pedro-banos>
- Gabriel, T. (2023, avril 19). Robert F. Kennedy Jr. Makes His White House Run Official. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2023/04/19/us/politics/robert-kennedy-presidential-run.html>
- Gagnon, M. (2015). Rapports aux savoirs et pratiques critiques en communauté de recherche philosophique : Quels enjeux pour les élèves et les enseignants ? *Éducation et socialisation*, 39. <https://doi.org/10.4000/edso.1418>
- Garcia, P. (2003). Essor et enjeux de l'histoire du temps présent au CNRS. *La Revue pour l'histoire du CNRS*, 9. <https://doi.org/10.4000/histoire-cnrs.562>
- Giroux, H. A. (2004). Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divide : Towards a Pedagogy of Democratization. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 31-47.
- Giroux, H. A. (2010). Rethinking Education as the Practice of Freedom : Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715-721.
<https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.6.715>
- Giroux, H. A. (2018). What Is the Role of Higher Education in the Age of Fake News? In M. A. Peters, S. Rider, M. Hyvönen, & T. Besley (Éds.), *Post-Truth, Fake News : Viral Modernity & Higher Education* (p. 197-215). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-8013-5_17
- Giroux, H. A. (2020). *On Critical Pedagogy*. Bloomsbury Academic.
<https://doi.org/10.5040/9781350145016>

- Ho, P. J., & Jin, C. S. (2011). La théorie du complot comme un simulacre de sciences sociales ? *Sociétés*, 112(2), 147-161. <https://doi.org/10.3917/soc.112.0147>
- Kaufmann, L., & Gonzalez, P. (2019). *Ces événements qui nous affectent*. In L'événement en religion : ruptures historiques, constructions biographiques et mobilisations collectives, Edition: Presses Universitaires de Rennes
- Kuş, Z., & Öztürk, D. (2019). Social Studies Teachers' Opinions and Practices Regarding Teaching Controversial Issues. *Australian Journal of Teacher Education*, 44, 15-37. <https://doi.org/10.14221/ajte.2019v44n8.2>
- Lagrou, P. (2003). Ou comment se constitue et se développe un nouveau champ disciplinaire. *La revue pour l'histoire du CNRS*, 9, Article 9. <https://doi.org/10.4000/histoire-cnrs.561>
- Latour, B. (2007). *Reassembling the Social : An Introduction to Actor-Network-Theory*. OUP Oxford.
- Lautier, N., & Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 162, Article 162. <https://doi.org/10.4000/rfp.926>
- Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères. In *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. (ESF).
- Legardez, A. (2017). Propositions Pour une Modélisation des Processus de Didactisation sur des Questions Socialement Vives. *Sisyphus - Journal of Education*, Vol 5, 79-99 Pages. <https://doi.org/10.25749/SIS.11936>
- Leroux, X., & Verherve, M. (2012). Sur la frontière, quelles représentations des enfants ? Enquête dans le Nord de la France. *EchoGéo*, 20, Article 20. <https://doi.org/10.4000/echogeo.13057>
- Liu, J. H., Paez, D., Slawuta, P., Cabecinhas, R., Techio, E., Kokdemir, D., Sen, R., Vincze, O., Muluk, H., Feixue Wang, & Zlobina, A. (2009). Representing World History in the 21st Century : The Impact of 9/11, the Iraq War, and the Nation-State on Dynamics of Collective Remembering. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(4), 667-692. <https://doi.org/10.1177/0022022109335557>
- Louis, F. (2022). *Qu'est-ce que la géopolitique ?* PUF, Paris.
- Monacelli, E. D., Steven, Dickson, E., & Monacelli, S. (2021, novembre 2). On the Ground With the QAnon Believers Who Flocked to Dallas for the Grand Return of JFK Jr. *Rolling Stone*. <https://www.rollingstone.com/culture/culture-news/qanon-kennedy-jfk-jr-dealey-plaza-dallas-1251929/>

- O'Mahony, C., Brassil, M., Murphy, G., & Linehan, C. (2023). The efficacy of interventions in reducing belief in conspiracy theories : A systematic review. *PLOS ONE*, 18(4), e0280902. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280902>
- Orange, C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques: *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 38(3), 69-94. <https://doi.org/10.3917/lsdle.383.0069>
- Ott, A.-C. (2017). Des échelles pensées pour les enfants aux représentations spatiales produites par les enfants : Enjeux politiques des imaginaires géographiques enfantins. *Belgeo*, 2. <https://doi.org/10.4000/belgeo.19149>
- Ott, A.-C. (2020). L'organisation de l'espace mondial chez les enfants : Les contours d'une géopolitique enfantine. *L'Espace Politique*, 40. <https://doi.org/10.4000/espacepolitique.7997>
- Peltier, M. (2016a). *Le complotisme : Une idéologie de l'oppression*. BePax. <https://bepax.org/publications/le-complotisme-une-ideologie-de-l-oppression.html>
- Peltier, M. (2016b). *L'ère du complotisme. La maladie d'une société fracturée* (Les Petits Matins).
- Raffestin, C., Lopreno, D., & Pasteur, Y. (1995). *Géopolitique et histoire*. Payot.
- Ravachol, D. O. (2014). FABRE Michel, WEIL-BARAIS Annick & XYPAS Constantin (dir.). Les problèmes complexes flous en éducation. Enjeux et limites pour l'enseignement artistique et scientifique. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 188, Article 188. <https://doi.org/10.4000/rfp.4569>
- Retaillé, D. (1998). La géopolitique dans l'histoire. *Espaces Temps*, 68(1), 187-201. <https://doi.org/10.3406/espat.1998.4333>
- Robins, J. (2021, février 16). Can Historians Be Traumatized by History? *The New Republic*. <https://newrepublic.com/article/161127/can-historians-traumatized-history>
- Rouiller, S. (2022). *Théories du complot et adolescence » : enjeux sociaux et didactiques. Analyse qualitative de discours d'élèves suisses romands et français*. [Thèse de doctorat, Université de Lausanne].
- Sanbar, E. (2020). Hors du lieu, hors du temps. Pratiques palestiniennes de l'histoire. In F. Hartog & J. Revel (Éds.), *Les usages politiques du passé* (p. 117-125). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.13917>
- Soulet, J.-F. (2012a). Chapitre 2—Les caractères spécifiques de l'histoire immédiate. In *L'histoire immédiate* (p. 43-66). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.soule.2012.01.0043>

- Szary, A.-L. A. (2020). *Géopolitique des frontières. Découper la terre, imposer une vision du monde*. Le Cavalier Bleu.
- Taguieff, P.-A. (2021). *Les Théories du complot*. Collection Que sais-je ?, Editions Presses universitaires de France.
- Thibault, J.-F. (2008). Géographie de la colère. La violence à l'âge de la globalisation par Arjun Appadurai, traduit par Françoise Bouillot, Paris, Payot & Rivages, 2007, 208 p. *Politique et Sociétés*, 27(1), 164-167. <https://doi.org/10.7202/018053ar>
- Throssell, K. (2009). « Tous les enfants de ma classe votent Ségolène ». *Agora débats/jeunesses*, 51(1), 65-78. <https://doi.org/10.3917/agora.051.0065>
- Venturini, T. (2008). La cartographie des controverses. *Communication au Colloque CARTO*, 2(0).
- Wansink, B., Zuiker, I., & Savenije, G. (2019). *Confronting conflicts. History teachers' reactions to spontaneous controversial remarks. Teaching History*.
- Wineburg, S. S., Martin, D., & Monte-Sano, C. (2012). *Reading like a historian : Teaching literacy in middle and high school history classrooms*. Teachers College Press.
- Wineburg, S. (2018). *Why learn history (when it is on your phone)*. The University of Chicago Press.
- Wineburg, S., & McGrew, S. (2017). *Lateral Reading : Reading Less and Learning More When Evaluating Digital Information* (Stanford History Education Group Working Paper Scholarly Paper N° 3048994). <https://doi.org/10.2139/ssrn.3048994>
- Yilmaz, K. (2010). Postmodernism and its Challenge to the Discipline of History : Implications for History Education. *Educational Philosophy and Theory*, 42(7), 779-795. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00525.x>
- Zajec, O. (2022). *Introduction à l'analyse géopolitique : Histoire, outils, méthodes-5e édition*. Éditions du Rocher.
- Zalc, C. (2019, 10 octobre). « Carlo Ginzburg : Il y a toujours en histoire cette possibilité de l'inattendu ». *Libération*. Récupéré à l'adresse: https://www.liberation.fr/debats/2019/10/10/carlo-ginzburg-il-y-a-toujours-en-histoire-cette-possibilite-de-l-inattendu_1756508/