

L'enseignement de l'histoire a-t-il un avenir ?

Luisa de Bivar Black

22 juin 2020

L'enseignement de l'histoire est un domaine marqué par des débats récurrents à l'occasion desquels différents acteurs expriment différentes idées sur ce qu'il conviendrait d'enseigner, pourquoi et comment. À l'heure actuelle, de nouvelles questions sont soulevées, notamment sur les objectifs de l'enseignement de l'histoire, dès lors que les faits historiques sont accessibles sur Internet, ainsi que sur l'omission dans les programmes d'enseignement de l'histoire de sujets douloureux, controversés et sensibles. Ces thèmes sont surestimés dans les médias, et repris de manière très préoccupante dans les réseaux sociaux, ce qui entrave tout débat fructueux. Dans le présent document, je m'efforcerai d'aborder succinctement ces deux questions et contribuer, par un certain nombre de réflexions, à alimenter un débat sérieux sans chercher à amplifier un discours présentiste.

1. LES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE	3
1.1. L'HISTOIRE EST UNE CONSTRUCTION PERMANENTE FONDEE SUR DES PREUVES ET DES INTERPRETATIONS	3
1.2. UN APPRENTISSAGE FAVORISANT LA COMPREHENSION HISTORIQUE ET CRITIQUE DE LA DEMOCRATIE	4
1.3. EN QUOI CE QUE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE PROPOSE AUX APPRENANTS EST-IL UNIQUE ?	6
2. L'OMISSION D'UN PASSE DOULOUREUX, CONTROVERSE ET SENSIBLE	7
2.1 CONVIENT-IL D'INTEGRER UNE HISTOIRE DIFFICILE AUX PROGRAMMES D'ETUDES ?	7
2.2 LES CONTROVERSES ACTUELLES	9
2.3 LES TOURNANTS HISTORIQUES – L'EVENEMENT EST CE QU'IL DEVIENT	12
2.4 HISTOIRE ET INFORMATION NUMERIQUE	13
2.5 L'HISTOIRE FOURNIT DES OUTILS D'ANALYSE POUR DECORTIQUER LES MECANISMES DE MANIPULATION	14

Introduction

- Avant même que débutent les mesures de confinement, les professeurs d'histoire se sont intéressés à l'enseignement et l'apprentissage de la pandémie de **COVID-19** et à l'étude globale du phénomène des pandémies à travers l'histoire. Il existe de nombreuses sources d'information en ligne, y compris des ressources visuelles¹, dont beaucoup sont utilisées pour comprendre la pandémie de COVID-19 et ses causes. Les enseignants ont organisé des groupes sur les réseaux sociaux pour partager leurs ressources, leurs plans de cours et leurs préoccupations, notamment lorsqu'ils ont compris que l'enseignement présentiel serait remplacé par des cours en ligne pendant une longue durée.
- Ce fut un grand défi pour tous les enseignants, car l'enseignement en ligne était une nouveauté pour la plupart d'entre eux. Cette rupture, que l'histoire considérera comme un tournant, pourrait également être l'occasion d'explorer de nouvelles questions avec les apprenants. Plutôt que de se concentrer sur le contenu des cours d'histoire, les enseignants pourraient mettre à profit cette période pour réfléchir à ce qu'est l'histoire, à ce qu'elle offre comme potentiel d'apprentissage et aux principaux défis de l'apprentissage de l'histoire.
- Voici un exemple de la façon dont de telles réflexions pourraient être encouragées, en présentiel ou en ligne.
 1. Le professeur d'histoire demande aux élèves ce qui, selon eux, est le plus difficile dans l'étude de l'histoire ; les élèves notent deux ou trois défis.
 2. L'enseignant organise un débat en classe sur ces défis. La discussion aide les enseignants à aligner leur pratique sur les principales préoccupations des élèves et contribue à réduire le niveau d'anxiété des élèves. Chez les élèves, elle favorise le développement de l'efficacité personnelle (par exemple, écrire ce qu'ils ressentent comme des difficultés) et la tolérance de l'ambiguïté (par exemple, comprendre que les camarades ont des difficultés différentes).
 3. L'enseignant écoute avec attention les mots employés par les élèves afin de comprendre les émotions qui se cachent derrière la parole, de savoir si ces mots véhiculent des sentiments positifs ou négatifs envers l'apprentissage de l'histoire.
 4. L'enseignant utilise ces informations pour améliorer (réguler) son propre enseignement et développer ainsi ses compétences telles que l'empathie, l'esprit critique, l'ouverture et l'adaptabilité.
 5. L'analyse des sentiments positifs informe également l'enseignant sur les facteurs de motivation des élèves, ce qui revêt une importance décisive, en cette période, pour concevoir des devoirs bien structurés.
 6. Ce type de réflexion améliore le processus d'apprentissage.
- L'enseignement de la COVID-19 couvre l'histoire, les pandémies passées et d'autres matières tels que la biologie et la philosophie. L'étude des effets des pandémies à travers l'histoire couvre un champ plus vaste que la discipline historique. Cependant,

¹ Infographies faciles à consulter : <https://www.visualcapitalist.com/history-of-pandemics-deadliest/> (consulté le 22 juin 2020).

la spécificité de l'enseignement de l'histoire offre aux enseignants et aux apprenants la possibilité d'engager une réflexion sur l'importance des connaissances historiques en répondant à des questions propres à l'histoire - c'est l'objet du présent document.

1. Les objectifs de l'enseignement de l'histoire

1.1. L'histoire est une construction permanente fondée sur des preuves et des interprétations



[HISTORY => HISTOIRE

THE HISTORICAL RECORD => LE DOCUMENT HISTORIQUE

PAST EVENTS => ÉVÉNEMENTS PASSÉS]

L'histoire suscite un sentiment de citoyenneté et agit comme un rappel des questions à poser, notamment en ce qui concerne les preuves.

- Les événements passés ont eu lieu dans le passé et ne se répéteront pas. De ces événements, il subsiste nombre de documents historiques, dont seuls quelques-uns nous sont révélés par les travaux des historiens. Certains de ces travaux sont meilleurs que d'autres. L'histoire ne représente ainsi qu'une très petite fraction du passé. C'est une construction, une enquête permanente qui s'appuie sur un choix de preuves ; se fondant sur l'analyse de ce matériau sélectionné dans les sources disponibles, l'historien se livre à une interprétation et présente ses conclusions. Comme dans la caverne de Platon, l'enquête historique est l'illustration parfaite de cette quête perpétuelle qu'est l'interprétation du passé.
- Les êtres humains sont doués de la capacité à penser vers le passé et vers l'avenir. « *La conscience historique est définie comme étant la compréhension de la temporalité de*

l'expérience historique, c'est-à-dire que le passé, le présent et l'avenir sont pensés comme reliés entre eux de manière à produire une connaissance historique² ». Ce dialogue permanent entre les trois dimensions du temps repose sur l'apport de nombreuses sources et, généralement, « fait référence à la fois à la façon dont les gens s'orientent dans le temps et à la manière dont ils sont liés par les contextes historiques et culturels qui façonnent leur sentiment de la temporalité et la mémoire collective³ ».

- L'enseignement de l'histoire permet d'organiser différentes informations et de les traiter de manière systématique, de préparer les élèves à comprendre la nature de la connaissance historique et de quelle manière cette dernière résulte d'une construction, ainsi que les transformations que ces connaissances subissent sous l'action de générations successives instaurant différents dialogues avec les trois dimensions du temps. Les élèves apprennent également à différencier les faits des souvenirs, des interprétations ou des perspectives et, surtout, à détecter la propagande. L'enseignement de l'histoire contribue de ce fait à la citoyenneté démocratique.

1.2. Un apprentissage favorisant la compréhension historique et critique de la démocratie

- La possibilité pour les individus de faire des choix fondés sur des points de vue raisonnés et éclairés est l'une des composantes centrales d'une société démocratique. L'enseignement de l'histoire, du point de vue du fond, des compétences disciplinaires requises et de la pédagogie spécifique, est bien placé pour préparer les jeunes aux processus décisionnels démocratiques.
- L'histoire est l'une des matières traditionnelles enseignées à l'école ; sa finalité première était de former de bons citoyens patriotes qui avaient mémorisé le *récit* national, lequel dispensait également une éducation morale. Ce concept a été remis en question après la Seconde Guerre mondiale, ce qui a abouti à des changements substantiels dans l'approche de l'enseignement de l'histoire ; ces évolutions majeures ont été perçues, comme dans d'autres domaines de la vie, dans les années 1960 et 1970. L'histoire nationale conservait une position dominante, mais les programmes d'études évitaient désormais d'exprimer un point de vue moral. Les manuels d'histoire se composaient principalement de narrations dont les sources figuraient très largement sous forme d'illustrations. Au cours des années 1970, dans ces mêmes manuels d'enseignement, les sources sont devenues plus nombreuses et les narrations plus clairsemées, les élèves étant dorénavant astreints à *apprendre par la pratique*,

² GLENCROSS, Andrew (2010), *Historical Consciousness in International Relations Theory : A Hidden Disciplinary Dialogue*, Université d'Aberdeen, Millennium Conference.

<https://millenniumjournal.org/wp-content/uploads/2010/09/glencross-andrew-historical-consciousness-in-ir-theory-a-hidden-disciplinary-dialogue.pdf> (consulté le 21/06/2020).

³ SEIXAS, Peter (2006) « What Is Historical Consciousness ? », *Into the Past : History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada*, dir. Ruth Sandwell, 11-22. Toronto : University of Toronto Press, p. 15.

c'est-à-dire en travaillant avec les sources. Une telle approche éludait elle aussi la question de l'éducation morale.

- Aujourd'hui, les élèves étudient l'histoire pour connaître et comprendre le monde dans lequel ils vivent, ainsi que les forces, les mouvements et les événements qui l'ont façonné. Pour ce faire, ils travaillent avec les sources *comme le feraient des historiens* ; en *faisant de l'histoire*, ils se dotent de compétences spécifiques à l'historien, ce qui favorise entre autres l'acquisition des capacités d'analyse et de réflexion critique. Les programmes d'études visent de nouveau un objectif éthique ; au XXI^e siècle, la plupart des systèmes éducatifs européens ont adopté en matière d'enseignement et d'apprentissage une approche fondée sur les compétences, la dimension éthique étant présente dans l'ensemble des disciplines abordées par les programmes d'études et, foncièrement, dans l'enseignement de l'histoire.
- L'histoire occupe une place à part car elle apporte les réponses qui permettent de comprendre le présent dans un esprit critique, en enseignant que tout événement du passé doit être interprété dans son contexte historique et en sensibilisant au fait que l'interprétation historique est sujette à débat. Les processus de réflexion et les compétences acquis grâce à l'étude de l'histoire constituent un *socle de raisonnement utilisable dans toutes les autres matières*. La connaissance et la compréhension critique de l'histoire des systèmes politiques, sociaux, culturels et économiques se trouvent donc à l'intersection de la culture démocratique nécessaire à une citoyenneté active.
- Connaissance historique et savoir démocratique nécessaire à une citoyenneté active se recoupent ; par conséquent, la maîtrise de la connaissance de l'histoire, et en dernière analyse, la pratique de l'histoire elle-même, donnent aux élèves les moyens de participer plus activement à une société démocratique.
- La compréhension critique des phénomènes historiques permet aux élèves de saisir la signification du monde dans lequel ils vivent et facilite le développement de leurs compétences nécessaires à une culture de la démocratie, la relation entre l'histoire enseignée à l'école et l'éducation à la citoyenneté étant patente. En outre, la mise en œuvre et l'adaptation des méthodes pédagogiques propres à l'acquisition des compétences nécessaires à une culture de la démocratie bénéficient à l'enseignement de l'histoire, facilitant l'instauration dans la classe d'un climat où les jeunes élèves peuvent étudier les questions historiques en jouant un rôle actif et apprendre *sur, par* et *pour* une culture de la démocratie⁴.
- Une telle relation favorise le développement des capacités dont les jeunes ont besoin pour devenir les parties prenantes actives d'une culture de la démocratie : ils acquièrent un ensemble de comportements qui privilégient le dialogue et la

⁴ Conseil de l'Europe (2018) *Pour un enseignement de l'histoire de qualité au XXI^e siècle – Principes et lignes directrices*.

<https://www.coe.int/fr/web/history-teaching/culture-of-cooperation> (consulté le 19/06/2020)

coopération, la résolution des conflits par des moyens pacifiques et la participation active à la vie publique⁵.

- L'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté sont deux matières certes étroitement liées, mais elles ne sont pas interchangeable. Alors que l'histoire telle qu'elle est enseignée à l'école peut contribuer à l'éducation à la citoyenneté, cette dernière ne soutient pas nécessairement, ni ne s'appuie sur les normes, procédures et raisonnements de l'histoire⁶.

1.3. En quoi ce que l'enseignement de l'histoire propose aux apprenants est-il unique ?

L'histoire est une discipline fondamentale qui, si elle dispose de ressources et de moyens suffisants, peut être l'occasion pour les apprenants de commencer à se demander «qui ils sont», et par conséquent «qui sont les autres». Le contenu de l'enseignement de l'histoire et la manière dont elle est enseignée sont deux questions distinctes mais interdépendantes. En effet, la définition de l'histoire constitue un champ d'étude à elle seule⁷.

- L'enseignement de l'histoire a pour objectif d'enquêter sur :
 - ce qui a eu lieu,
 - quand et où cela a-t-il eu lieu,
 - pourquoi cela a-t-il eu lieu et
 - quelles en ont été les conséquences ?
- Nulle autre matière d'enseignement que l'histoire n'aborde ces questions. *En faisant de l'histoire*, les apprenants acquièrent une compréhension des phénomènes historiques tout en prenant conscience de l'importance de la dimension historique dans toutes les questions qu'ils en viendront à envisager au cours de leur vie.
- La multiperspectivité, tout comme l'analyse des sources, est un aspect essentiel de la compréhension de cette dimension historique. Un même événement historique peut se décrire et s'expliquer de différentes manières, en fonction des points de vue, tels celui de l'historien, de l'homme politique, du journaliste, du producteur de télévision, du témoin oculaire, etc. Les récits historiques sont tous provisoires ; il est très exceptionnel de disposer d'une version unique et exacte d'un événement historique. La multiperspectivité suppose également d'établir une distinction entre faits et opinions, de prendre la mesure de l'inexistence d'une quelconque vérité historique

⁵ Conseil de l'Europe (2018) Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie [RFCDL].

<https://www.coe.int/fr/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc-volumes> (consulté le 21/06/2020).

⁶ LÉVESQUE, Stéphane (2008) *Thinking Historically: Educating Students for the 21st Century* (p. 28-29). University of Toronto Press. Édition Kindle.

⁷ KEAVENEY, Cecilia, L'enseignement de l'histoire dans les zones de conflit et de post-conflit, Doc. 11919, 25 mai 2009, Assemblée parlementaire, Conseil de l'Europe.

universelle, et comprendre que tel événement donné se prête au contraire à une diversité d'interprétations.

- Dans le contexte de l'enseignement de l'histoire, la notion de multiperspectivité fait épistémologiquement référence au concept d'histoire interprétative et subjective, caractérisé moins par une représentation objective de l'histoire dans un unique récit « fermé » que par la coexistence de récits multiples portant sur des événements historiques particuliers. Plusieurs chercheurs ont proposé qu'une telle approche interprétative de l'enseignement de l'histoire puisse aller au-delà du relativisme, en apprenant aux élèves à évaluer et comparer la validité de récits de différentes natures à l'aide de critères propres à la discipline (...) À mesure que les sociétés accroissent leur diversité éthique et culturelle, la prise en compte de différentes perspectives est un moyen précieux et nécessaire offert aux élèves pour accéder à une compréhension mutuelle des différentes cultures et devenir des citoyens responsables dans une société démocratique⁸.
- L'enseignement de l'histoire explore les relations du passé et du présent, examinant le passé à la fois sous le point de vue de sujets qui étaient des contemporains de l'objet historique, et sous celui de sujets n'ayant pas vécu concomitamment avec l'objet historique, mais lui ayant succédé dans le temps⁹ ; il ménage aux apprenants un espace où ils utilisent leur créativité pour construire une vision complexe du passé et, ce faisant, acquérir une compréhension approfondie de leur propre existence et celle de leur famille et de leur société.
- Spécifiques au raisonnement historique, les concepts de changement et de continuité sont de puissants outils d'analyse et de compréhension critique de l'actualité, que l'on acquiert dans les cours d'histoire en comparant les situations actuelles avec celles du passé. Lorsque l'on comprend que les interprétations sont des représentations du passé et qu'elles sont conditionnées par ceux qui les expriment (en fonction de leurs âge, sexe, génération, origine ethnique, religion, profession, etc.), l'élaboration d'une pensée critique et l'ouverture à l'altérité culturelle deviennent possibles.

2. L'omission d'un passé douloureux, controversé et sensible

2.1 Convient-il d'intégrer une histoire difficile aux programmes d'études ?

- Certains sujets historiques sont considérés comme controversés, et ipso facto sensibles, pour la raison qu'ils établissent un lien entre le passé et le présent, suscitent

⁸ WANSINK, Bjorn, AKKERMAN, Sanne, ZUIKER, Itzél & WUBBELS, Theo (2018), « Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality, Theory & Research in Social Education », 46 : 4, 495-527, DOI : [10.1080/00933104.2018.1480439](https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1480439) (consulté le 21/06/2020).

⁹ *Ibid.*

un débat émotionnel et engendrent des désaccords portant sur des événements passés et leurs causes, ainsi que sur leur signification réelle. Surtout, il arrive que les questions historiques sensibles ne soient pas toujours controversées, ni ne reflètent des clivages dans la société, mais qu'elles soient liées à des événements douloureux, tragiques ou humiliants.

- La question de savoir si ces sujets doivent être intégrés aux programmes d'études soulève généralement de violents débats dans tous les secteurs de la société. L'omission dans les programmes d'histoire de questions douloureuses, controversées et sensibles relève d'une décision politique prise au regard du contenu du récit historique, ancrée dans la conviction politique suspecte que *le passé appartient à ceux qui contrôlent le présent*.
- Même si ces questions sont absentes du programme scolaire, la controverse peut surgir inopinément lors d'un cours. Lorsque les élèves appliquent de manière habituelle la méthode de l'enquête historique, la controverse est bienvenue, car elle est de nature à favoriser leur capacité à aborder de manière objective le passé ou toute autre question. La controverse étant mobilisatrice et motivante, les élèves apprennent en débattant activement et en s'efforçant de formuler de manière intelligible leurs questions et leurs doutes à propos du sujet en débat.
- Il a été affirmé que la prise en compte, dans les cours d'histoire, de questions controversées et sensibles renforce la culture de la démocratie, car la compréhension critique de la controverse favorise le respect de la pluralité des opinions, tandis que l'acceptation du désaccord crée des conditions propices à la tolérance de l'ambiguïté et confirme que l'hétérogénéité fait partie intégrante du monde dans lequel nous vivons.
- En fait, la *façon d'organiser* l'expérience résultant de l'apprentissage de la discussion de ces questions est un facteur essentiel de la réussite de l'apprentissage même. L'apprentissage n'est pas une activité passive : lorsqu'un élève apprend, il établit un lien entre la nouvelle information et ce qui est déjà acquis. En abordant la discussion de controverses à l'aide d'approches méthodologiques promouvant la distanciation, on donne, à chaque élève, la possibilité de prendre individuellement part à la discussion, et à la classe de parvenir collectivement à une nouvelle compréhension du sujet du débat ; il s'agit d'un processus holistique complexe, faisant surgir de la discussion une signification individuelle et collective, qui développe les dimensions *cognitives, émotionnelles et sociales* de l'apprentissage¹⁰.
- Cette forme d'apprentissage revêt une importance toute particulière dans le contexte de l'étude du passé le plus récent et de sa mise en relation avec des événements actuels et des préoccupations contemporaines, car elle donne aux élèves l'occasion d'examiner leurs allégeances personnelles, leurs intérêts et identités multiples, de reconnaître qu'il est possible d'être à la fois partie prenante à un groupe ou d'en être

¹⁰ ILLERIS, K. (2002) *The three dimensions of learning: Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social*. NIACE, Leicester.

extérieur, et que leurs propres croyances sont susceptibles d'être conflictuelles et d'évoluer. La prise de conscience de préjugés et stéréotypes personnels, de leur articulation possible aux schèmes de pensée et de leur transmission d'une génération à l'autre, contribue au repérage par l'élève des mythes et partis pris, et favorise la tolérance au sein de la classe.

2.2 Les controverses actuelles

« Renverser des statues ne concerne en rien l'histoire, mais exclusivement la mémoire. Les statues concernent le présent, pas le passé : leur sens profond, ce sont les valeurs que nous souhaitons commémorer au travers des personnes dont nous estimons qu'elles les ont représentées (...). Il n'est pas rare que les hommes politiques soient incapables d'établir une distinction entre histoire et mémoire¹¹. »

- Pour être pertinent, l'enseignement de l'histoire doit laisser la place à des expériences d'apprentissage qui sont directement applicables aux aspirations personnelles, intérêts ou expériences culturelles des élèves (lien avec la personne), ou bien entretiennent une relation quelconque avec les questions, problèmes et situations de la vie réelle (lien avec la vie). Pour qu'ils puissent nouer un dialogue avec le passé historique, il faut que les élèves se comprennent eux-mêmes par la compréhension des besoins et de la situation des personnes qui nous ont précédés. L'empathie est un instrument nécessaire dans la boîte à outil de l'historien ; elle donne à l'élève la possibilité de participer à la vie dans une société démocratique plurielle.
- Ce qui n'est pas enseigné à l'école car omis des programmes scolaires forme ce qu'on appelle le *curriculum nul*. C'est un programme d'études « vide » qui adresse aux élèves un message clair : ce qui ne figure pas dans le programme d'études n'est pas important pour leur formation. Le curriculum nul constitue dès lors en soi un stéréotype de ceux qui n'y figurent pas, communiquant le message que les personnes qui ne sont pas mentionnées dans le programme d'histoire ne sont personne. Consciemment ou non, l'existence d'un curriculum nul n'est pas sans conséquences sur le développement des jeunes et sur les controverses qui naissent dans la société.
- Une importance excessive est accordée aux souvenirs postcoloniaux du fait des processus migratoires mondiaux et de la coexistence de personnes d'origines très diverses, au statut social et économique hétérogène. Une telle situation constitue un défi considérable que doit affronter l'enseignement scolaire au XXI^e siècle. Or les manuels d'histoire ont à peine commencé à aborder les questions de la culpabilité européenne, des conséquences durables de l'impérialisme européen et des inégalités de développement résultant des déséquilibres mondiaux, problèmes qui plongent tous leurs racines dans le passé, mais que les processus de mondialisation transforment tout autant qu'ils les renforcent¹².

¹¹ EVANS, Richard J., « The History Wars », in *New Statement World Edition*, 17 juin 2020 <https://www.newstatesman.com/2020/06/history-wars> (consulté le 20/06/2020).

¹² SCHISLER, Hanna, « Navigating a Globalizing World : Thoughts on Developing a World Consciousness ». Article non publié communiqué au symposium sur « Mondialisation et images de

- La plupart des manuels d'histoire ne traitent pas non plus de questions plus récentes. Ce n'est bien entendu pas seulement dans les manuels que l'on constate de telles omissions ; il est par ailleurs significatif que les programmes d'études n'abordent pas les événements controversés datant du passé le plus proche. Mais ni l'un ni l'autre de ces faits ne doivent empêcher les enseignants de s'attaquer aux problématiques récentes. À telle enseigne que les grandes questions du passé très récent fournissent un excellent point de départ pour l'enseignement de compétences essentielles en matière d'histoire. En posant des questions qui ne se rapportent pas au passé, mais à l'avenir, il est possible d'obtenir un bon indicateur de la compréhension historique.
- L'émergence de mouvements de contestation et les critiques généralisées qui s'expriment aujourd'hui peuvent s'expliquer par le fait que la mondialisation est abordée dans les programmes scolaires essentiellement sous l'angle des résultats économiques. Ces critiques sont directement adressées au « curriculum nul », c'est-à-dire au fait que les protestataires sont omis de l'histoire telle qu'elle est enseignée et qu'ils ne sont pas considérés comme partie prenante de la collectivité.

« On dit d'un fleuve emportant tout qu'il est violent, mais on ne dit jamais rien de la violence des rives qui l'enserrent¹³ »

- À vrai dire, la mondialisation s'inscrit en faux contre les éléments essentiels des programmes d'études officiels, lesquels reflètent les courants de pensée majoritaires dans la société, les personnalités politiques et les médias faisant une large place à l'histoire nationale, les héros, etc.
- Seule l'histoire peut permettre de savoir comment les personnes qui vivaient avant nous se comportaient et interagissaient, et proposer des clés pour comprendre ce qui pousse les gens à agir, connaître leur faculté d'adaptation et découvrir ce que – pour le meilleur et pour le pire – les êtres humains sont capables de faire. L'étude de l'histoire devrait donner aux élèves des exemples montrant en quoi la façon dont les citoyens ont agi dans le passé, individuellement ou collectivement, a changé le monde. Comme aujourd'hui, les masses humaines n'étaient pas dans le passé simplement passives et soumises aux forces de l'histoire et aux actes de puissants.
- Il convient de veiller à ne pas présenter des groupes spécifiques de personnes et ce qu'ils ont vécu sous l'angle de ce qu'ils ont subi, de parler d'eux en tant que victimes et non en tant qu'acteurs, sans tenir compte, ou si peu, de ce que ces personnes ont fait pour elles-mêmes. On pense par exemple à l'abolition de l'esclavage, à l'émancipation des femmes ou à l'élargissement du droit de vote.
- Prendre en compte la mondialisation en tant que perspective ouvrant la voie à un enseignement de l'histoire dans toute sa complexité nous éloigne d'un enseignement

l'autre : défis et nouvelles perspectives pour l'enseignement de l'histoire en Europe ? », Istanbul 2008.

¹³ BRECHT, Bertolt, *Poèmes, Livre 5 (1934-1941). Poèmes ne figurant pas dans des recueils. Chansons et poèmes. Extraits des pièces*, traduction Maurice Regnaut, Paris : L'Arche, 1967, p. 111.

de l'histoire mettant l'accent sur ce qui nous distingue, nous par rapport à eux, nous et l'autre. Mais montre que nous avons, chacun d'entre nous, des identités multiples et nous fait prendre conscience que *moi aussi, je suis l'autre*.

- Il conviendrait que l'enseignement de l'histoire reconnaisse la diversité au sein même des groupes tout autant qu'entre eux ; il ne s'agit pas de déconstruire toutes les traditions ou formes d'identité collective, mais de tendre vers un programme et une pédagogie qui réussissent à trouver un juste équilibre entre l'histoire des individus et l'histoire collective.
- En étudiant les processus historiques d'*altérisation*, les jeunes comprennent qu'il s'agit d'une forme de stéréotype par laquelle nous nous percevons comme faisant partie d'un groupe uni de personnes sans différences – nous –, tandis que ceux qui ne font pas partie du groupe sont perçus comme fondamentalement différents – eux, ou *l'autre* –, inférieurs ou plus faibles, voire dangereux, ce qui fait de nous des gens meilleurs ou plus forts [exemple : l'altérisation comme justifiant le colonialisme ou l'esclavage].
- Dans tous les pays européens, l'enseignement de l'histoire a été associé à l'édification de la nation et au développement de l'identité nationale. Cependant, enseigner pour développer une identité nationale présuppose un point de vue commun et accepté portant sur les signifiants de cette identité. Or, en pratique, plus la définition d'une identité nationale est explicite, plus il est probable que certains citoyens s'en estiment exclus et n'adhèrent pas à ses valeurs.
- Toutes les identités nationales se sont affirmées au fil du temps et changent sans cesse pour s'adapter à l'évolution des influences culturelles et des populations. Vivre dans les sociétés multiculturelles modernes, c'est toujours voir se brouiller les frontières de l'identité nationale. Aussi est-il impossible d'enseigner aujourd'hui l'histoire sans prendre en compte la diversité culturelle. Cet effacement des frontières, ainsi que les caractéristiques de la mondialisation examinées plus haut, sont susceptibles d'amener une réorganisation des méthodes d'enseignement de l'histoire en misant moins sur les histoires nationales.

Pourquoi est-il si difficile pour les Blancs de parler de racisme¹⁴ ?

- Le complexe processus de la recherche d'une identité se heurte à des questions qui dépassent de loin la nécessité d'un changement de nomenclature, ou de remédier à l'absence d'une historiographie révisée. Après l'abolition de l'apartheid, Jonathan D. Jansen a été le premier doyen noir de l'université de Pretoria (Afrique du Sud) ; aujourd'hui vice-chancelier de l'université de l'État-Libre, il est l'auteur d'un livre au titre évocateur : *Knowledge in the Blood, confronting race and the apartheid past*, publié par l'université de Stanford en 2011. L'ouvrage narre l'histoire d'étudiants sud-africains blancs, jeunes Afrikaners nés à l'époque de la libération de Mandela de prison,

¹⁴ Extrait d'une affiche #BlackLivesMatter [cf. DiAngelo, Robin, *Fragilité blanche*, traduction Bérengère Viennot, Éditions Les Arènes, Paris, 2020].

aux opinions bien arrêtées s'agissant d'un passé qu'ils n'ont pas vécu et professant des préjugés inflexibles à propos de personnes noires. Jonathan D. Jansen fait référence au souvenir de traumatismes multiples, au vécu de ceux qui ont grandi sous le joug de récits ayant précédé leur naissance, ainsi qu'à l'opposition entre l'histoire vécue des parents et l'histoire disponible des enfants ; il montre comment les souvenirs sont porteurs d'émotions (peur, angoisse, fierté, souffrance) et s'analysent en une construction très spécifique, qu'il appelle la connaissance dans le sang¹⁵.

- « *La connaissance ainsi conçue sous-entend la culpabilité. Avoir connaissance ou ne pas avoir connaissance d'une atrocité, qu'on l'ait commise ou non, cela a des conséquences juridiques et, surtout, des conséquences personnelles et familiales. (...) La connaissance d'un passé atroce ou glorieux ne se transmet bien entendu pas seulement en paroles¹⁶.* »
- En matière d'enseignement de l'histoire, les programmes d'études monoculturels faisaient partie intégrante du modèle culturel dominant qui considérait la différence comme dangereuse et source de clivages. L'enseignement de l'histoire ne devrait pas faire abstraction de la diversité existante, ni se limiter au récit national qui coïncide avec l'histoire de la communauté linguistique et culturelle la plus grande, ou dominante. Il conviendrait que l'enseignement de l'histoire soit inclusif et prenne en considération le fait que « *toutes les cultures s'interpénètrent ; aucune n'est unique et pure, toutes sont hybrides, hétérogènes, hautement différenciées et non monolithiques¹⁷* ».

2.3 Les tournants historiques – L'événement est ce qu'il devient

- Les élèves qui appartiennent à des groupes minoritaires sont contraints de suivre des programmes d'études qui parfois ne reflètent que l'histoire et la culture du groupe dominant de la société. Un tel programme peut leur sembler dénué de sens, hors de propos, voire désobligeant. Il convient de se pencher sur les pratiques invisibles et les messages cachés que comportent les programmes d'études et le curriculum nul.
- Un programme d'études qui ne reflète que l'histoire et la culture du groupe dominant dans la société empêche également le groupe majoritaire d'apprendre à connaître l'autre.
- L'inclusion est un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation accrue à l'apprentissage, aux cultures ainsi qu'à la vie de la collectivité, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation et du fait de l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies.

¹⁵ BLACK, Luisa, [Histoires partagées, pour une Europe sans clivages](#), Conseil de l'Europe (2014), p. 685.

¹⁶ JANSEN, J. D. (2009), *Knowledge in the Blood*, Stanford University Press, Stanford, Californie, p. 80-81.

¹⁷ SAID, E. (1995), *The politics of dispossession*. Londres. Virgin.

- Certains stéréotypes sont patents et se détectent de manière relativement aisée dans le matériel utilisé pour l'enseignement de l'histoire. Mais il existe aussi des stéréotypes latents, fondés sur le genre, l'appartenance ethnique, la langue, la condition sociale ou le fait d'être arrivé récemment dans le groupe, et qui à l'inverse posent des problèmes sur lesquels les élèves et les enseignants devraient pouvoir réfléchir, en utilisant le dialogue.
- Tout en gardant présent à l'esprit que les événements historiques n'existent pas avant qu'ils n'aient été créés par les historiens, comme Michel de Certeau l'a énoncé : « L'événement est ce qu'il devient¹⁸. » L'événement historique est ce qui provoque une perturbation, laquelle est visible dans l'optique d'un *avant* et d'un *après*. Dans le cadre de l'enseignement de l'histoire, ces événements sont envisagés comme autant de tournants.
- Il est essentiel de comprendre quels événements sont ou ne sont pas des tournants, et de les distinguer. Les sociétés sont dynamiques, les organes de médias et les réseaux sociaux émettent beaucoup de bruits. Une *intelligibilité morale* qui pourrait être accolée à l'histoire n'existe pas. Celle-ci regorge de revirements difficiles, de contradictions, de héros qui deviennent des scélérats et de scélérats qui deviennent des héros. Le débat ne porte pas aujourd'hui sur la question de savoir qui étaient les bons et qui étaient les méchants. Il ne s'agit même pas de porter un jugement sur le passé. Il s'agit de la place que quiconque est en mesure d'occuper dans le présent.
- Le projet énoncé par Michel Foucault d'une *histoire du présent* différente de l'historiographie conventionnelle détermine un changement d'orientation, se détournant d'un mode de recherche et d'analyse historiques entendu comme une *archéologie* au profit d'une histoire conçue comme *généalogie* ; il montre comment l'histoire du présent mobilise une enquête généalogique et comment la découverte de conflits dissimulés et de contextes sous-jacents met en œuvre une réévaluation de l'intérêt des phénomènes contemporains¹⁹. On pourra recourir en cours d'histoire à une approche de ce type, à l'occasion d'événements du présent, afin de vérifier qu'il ne s'agit que de phénomènes éphémères auxquels les médias accordent une importance exagérée, ou au contraire d'un fait susceptible de devenir un tournant.

2.4 Histoire et information numérique

« La question la plus déterminante à laquelle les jeunes sont aujourd'hui confrontés, ce n'est pas de savoir comment trouver l'information. Google a fait en la matière un travail remarquable. Nous sommes bombardés par tout un fatras d'informations. La véritable question qui se pose, c'est de savoir si, une fois trouvée, l'information doit être considérée comme crédible. Selon certaines études récentes, les

¹⁸ CERTAU, Michel de (1980), *L'invention du quotidien. Vol. 1, Arts de faire*, en référence à mai 1968, Paris [L'événement est ce qu'il devient].

¹⁹ GARLAND, David (2014), « What is a "history of the present"? On Foucault's genealogies and their critical preconditions ». *Punishment & Society* 2014, Vol. 16(4) 365-384.
<http://www.corteidh.or.cr/tablas/r32759.pdf> (consulté le 21. 06.2020).

jeunes ne s'en sortent pas si bien que ça dans ce domaine. (...) La première chose que nous apprend l'étude historique, c'est qu'il n'existe pas d'information libre de toute attache, hors-sol. L'information vient de quelque part²⁰. »

- Avec le développement rapide des TIC, l'information, la communication et les connaissances se sont toujours plus mondialisées, et l'essor des réseaux sociaux a accru la quantité d'informations numériques disponibles. Ces évolutions se sont accompagnées d'opportunités et de risques, et, en matière de ressources pédagogiques, de la possibilité de se polariser sur l'éducation aux médias ; à ce titre, l'histoire a des outils à proposer.
- Les plates-formes médiatiques en ligne et les réseaux sociaux en particulier façonnent la perception de la réalité et la vision du monde des élèves : les jeunes constituent l'un des groupes les plus vulnérables, car ils sont affectés de manière disproportionnée par les nouvelles technologies.
- Bien que les conséquences historiques des rumeurs et des contenus forgés de toutes pièces soient bien documentées, nous sommes confrontés à des phénomènes nouveaux : la pollution de l'information à l'échelle mondiale ; un réseau complexe de motivations suscitant la création, la diffusion et la consommation de ces messages pollués ; une multitude de types de contenus et de techniques permettant de les amplifier ; d'innombrables plateformes hébergeant et reproduisant ces contenus ; et des vitesses de communication fulgurantes entre des internautes partageant les mêmes idées²¹.
- Les éléments visuels sont des formes de communication parfois bien plus convaincantes que d'autres. Aussi est-il nécessaire d'éduquer les gens sur la force de manipulation et de persuasion que représentent les images. La façon dont nous comprenons les images est fondamentalement différente de notre manière de percevoir un texte²².

2.5 L'histoire fournit des outils d'analyse pour décortiquer les mécanismes de manipulation

- Les enseignants doivent être conscients du fait que les jeunes utilisent les réseaux sociaux et les sources visuelles d'une façon parfois très différente de leur propre manière de faire ; ils doivent mettre en place des stratégies pour s'assurer que les

²⁰ WINEBURG, Sam, discours liminaire prononcé à l'occasion de la réunion annuelle de l'AASLH en 2015, Louisville. Le discours peut être écouté dans son intégralité à l'adresse <https://soundcloud.com/aaslh-podcasts/2015-sam-wineburg-keynote-address> (consulté le 16 juin 2020).

²¹ WARDLE, Claire et DERAKHSHAN, Hossein, avec les contributions d'Anne BURNS et Nic DIAS (2017) *Désordres de l'information : vers un cadre interdisciplinaire pour la recherche et l'élaboration de politiques*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

²² *Ibid.*

élèves sont vigilants face aux dangers potentiels des médias électroniques comme à leurs bienfaits.

- Pour bien naviguer dans l'ensemble des documents numériques visuels et écrits, les élèves font appel à la boîte à outils de l'historien. Pour fonder une position éclairée en recourant aux capacités d'analyse et à l'esprit critique de l'historien afin d'évaluer et d'interpréter les sources, ils doivent trouver, comprendre, sélectionner et utiliser des informations historiques importantes :
1. Si l'on est capable d'apprécier l'intention, l'utilité, la fiabilité et la crédibilité des informations, on est moins influençable et moins aisément manipulable lorsque l'on manie des sources et des interprétations historiques.
 2. L'utilisation de sources diverses et contradictoires montre que les interprétations historiques ne sont pas définitives et sont susceptibles d'être revues, ce qui constitue une garantie essentielle contre le détournement de l'histoire. Cela permet de ne pas accepter trop rapidement les récits qui cherchent à promouvoir des idées caractérisées par l'intolérance, ultranationalistes, xénophobes ou racistes.
 3. Du fait de l'accessibilité plus importante des sources visuelles, il est particulièrement nécessaire que les élèves soient capables d'exercer un esprit critique lorsqu'ils décryptent une photographie, un film documentaire ou une vidéo, afin de faire la part des choses entre l'aspect explicite et l'aspect implicite du contenu – ce que montre(nt) l'image (les images), et le message que souhaite faire passer l'auteur de l'image (des images).

Je conclurai ces réflexions en citant l'argumentaire d'*Histoire partagées pour une Europe sans clivage*²³, un projet élaboré par l'Unité de l'enseignement de l'histoire du Conseil de l'Europe, publié en 2014, l'année de la commémoration du 60^e anniversaire de la Convention culturelle européenne. Une citation adaptée à l'objet de ces réflexions.

« L'approche de l'histoire partagée prend en considération toutes les parties d'un événement historique, toutes ses interactions, convergences ou conflits. De ce point de vue, c'est l'approche méthodologique la plus complexe et la plus productive. Elle permet la déconstruction des stéréotypes, des mythes de l'identité et des visions négatives de l'autre, et peut par conséquent aboutir à un dialogue interculturel et à la transformation des conflits (...) »

« Elle explore l'idée que votre histoire est aussi notre histoire, tout comme notre histoire est aussi celle de l'autre (...) – « partagée » ne veut pas dire que « nous » sommes les mêmes. »

²³ Histoires partagées pour une Europe sans clivages, le projet et le livre électronique : <https://www.coe.int/fr/web/history-teaching/an-electronic-e-book> (consulté le 22/06/2020).