

## Bulletin d'histoire politique

# Débats autour de l'histoire scolaire : caractères singuliers, mais enjeu unique

Michèle Dagenais et Christian Laville



Volume 22, numéro 3, printemps-été 2014

Le débat sur l'enseignement de l'histoire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1024156ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1024156ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

### Éditeur(s)

Association québécoise d'histoire politique  
VLB éditeur

### ISSN

1201-0421 (imprimé)

1929-7653 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

### Citer cet article

Dagenais, M. & Laville, C. (2014). Débats autour de l'histoire scolaire : caractères singuliers, mais enjeu unique. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 185–199. <https://doi.org/10.7202/1024156ar>

Tous droits réservés © Association québécoise d'histoire politique et VLB Éditeur, 2014

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

**é**rudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

## Débats autour de l'histoire scolaire : caractères singuliers, mais enjeu unique

MICHÈLE DAGENAI  
*Université de Montréal*

CHRISTIAN LAVILLE  
*Université Laval*

S'il est une discipline scolaire régulièrement interpellée dans des débats publics, ici comme ailleurs dans le monde, c'est bien l'histoire. On ne finit plus de compter les fameuses « crises de l'enseignement de l'histoire ». Des crises qu'aucune autre discipline ne connaît, au point où l'observateur serait porté à penser qu'elles s'inscrivent dans l'ordre des choses, tenant à la nature même de l'histoire et sa fonction. Il y a du vrai. L'objectif de cet article est d'identifier certains des facteurs qui jouent dans ces crises, les enjeux qu'on s'y dispute, les intérêts qu'on y poursuit, et leurs mécanismes à l'occasion.

Pourtant, pendant longtemps, l'histoire scolaire a fait son chemin sans rencontrer d'obstacles majeurs. Elle était née et s'était établie comme récit national, porteur de la mémoire collective à partager, et s'il arrivait qu'elle soit questionnée, comme au Québec quand on s'interrogeait sur les possibilités d'un manuel commun au pays, ou en France quand l'éducation catholique opposait Jeanne d'Arc aux révolutionnaires de 1789, les débats étaient circonscrits à une minorité d'hommes politiques et de spécialistes. Alors on ne s'étonnait pas, au Québec, de retrouver dans le programme de 1959 les mêmes objectifs, énoncés dans les mêmes termes ou presque, que celui de 1922 ; en France, que le manuel de Mallet et Isaac soit réédité de 1923 à 1961 sans connaître de changements de conception appréciables.

Si certaines mises en cause de l'enseignement de l'histoire surgissent dans le contexte de la réorganisation du monde d'après la Deuxième Guerre mondiale, c'est dans les années 1960, alors que l'idée de démocratie gagne résolument du terrain, qu'explorent les premiers grands débats publics relatifs à l'histoire scolaire. En Occident atlantique, tous les jeunes sont désormais appelés à une scolarisation prolongée. L'histoire enseignée à l'école entame alors d'importantes transformations. Par l'apprentissage de savoir-faire et l'initiation à la pensée historique, elle vise la formation de citoyens critiques, capables d'interpréter les faits et de s'engager dans une participation sociale réfléchie. S'inspirant de l'évolution de l'histoire savante – éclatement du territoire historique; multiplication des lectures du passé; prise en compte de la complexité et de la globalité du social –, les contenus scolaires changent aussi. Le récit linéaire du passé voué à la constitution d'une mémoire commune à faire partager par tous vole en éclats.

Qui plus est, depuis les dernières décennies, la définition des identités collectives est devenue un enjeu majeur un peu partout dans le monde, dans un contexte où plusieurs des balises traditionnelles ont été secouées: critique de la modernité occidentale et de ses valeurs de neutralité et de laïcité, brassages des populations d'une ampleur inégalée, remise en question de l'histoire nationale, mondialisation de la mémoire, etc. En somme, la démocratisation des sociétés et la scolarisation des populations ou la montée des revendications en leur faveur, de même que la complexité croissante de bien des collectivités alimentent nombre de polémiques autour de l'histoire scolaire où, en dépit de la diversité des problèmes identifiés par les parties en présence, un enjeu central finit toujours par transparaître: celui du récit historique et de la mémoire collective qu'il porte ou porterait.

C'est ce qui ressort des polémiques suscitées par les projets de réforme de l'histoire scolaire, tantôt consécutifs à des changements politiques, telle la décolonisation en contextes africain et indien, ou encore aux tentatives de réconciliation post-conflit comme au Rwanda. Certains projets de réforme répondent aussi à la nécessaire mise à jour des programmes scolaires pour les adapter aux changements survenus dans différents contextes nationaux, comme en Australie par exemple. Mais quel que soit le motif à l'origine des réformes envisagées, rares sont celles qui ne provoquent pas des polémiques, bien souvent orchestrées, comme on le constatera, par des groupes qui, sous un motif ou un autre, perçoivent comme une menace le renouvellement de l'histoire scolaire. En examinant certaines crises et polémiques autour de l'enseignement de l'histoire, cet article souhaite montrer combien malgré des distinctions fortes et des contextes particuliers, les débats se cristallisent toujours autour d'un même enjeu. Ainsi replacés dans des dynamiques plus globales, les débats qui secouent l'éducation historique au Québec devraient gagner en intelligibilité.

## Pour qui, pourquoi et quoi : l'histoire scolaire en contexte colonial et postcolonial

Les polémiques autour de l'enseignement de l'histoire ne sont pas un apage de notre époque. Il en existait déjà lorsque l'histoire en régime colonial fut à définir. L'enjeu était d'abord le récit : plus ou moins d'histoire de la métropole *versus* plus ou moins d'histoire du peuple colonisé, plus ou moins d'histoire-mémoire, plus ou moins d'histoire-formation.

De cet enseignement de l'histoire en régime colonial, beaucoup ont retenu la caricature française du « Nos ancêtres les Gaulois » enseignée aux petits Noirs africains. Bien que la réalité de ce fait ait été mise en doute, l'arrière-plan de l'image ainsi créée n'en est pas moins réel. C'est celui d'un enseignement centré sur un contenu métropolitain : « Faites que chaque enfant né sous votre drapeau, tout en restant homme de son continent, de son île, de sa nature soit un vrai Français de langue, d'esprit, de vocation ! », ordonne un haut-fonctionnaire du ministère de l'Éducation en 1931<sup>1</sup>. En guise de cours d'histoire, alors, les jeunes Africains se voient enseigner celle de France, avec les mêmes manuels qu'en métropole, ou des versions superficiellement adaptées, comme cette *Histoire de France et d'Afrique noire* publiée chez Nathan en 1957.

Les Français comme les autres Européens adoptent une telle attitude car ils considèrent que les Africains n'ont pas d'histoire. « *Until about the 1950s, explique l'historien Adiele Afigbo, those whose opinion on the study of the human past mattered, held firmly to the view that Africa had no history before Europe made contact with her*<sup>2</sup> ». De fait, à la grande époque de la colonisation, la théorie positiviste était dominante en histoire et privilégiait le document écrit. Or les civilisations africaines ne sont pas des civilisations de l'écrit. Pas de documents écrits, pas d'histoire, pas de civilisation alors, ou une civilisation inférieure tranchaient les Européens. D'où l'idée de faire accéder les Africains à la civilisation du colonisateur, de les acculturer par l'histoire de la métropole.

Cette conception de l'histoire scolaire ne va pas sans débats et mises en question, notamment dans certaines colonies britanniques de l'Afrique. Ici, le principe de l'administration coloniale est l'*indirect rule*. En application de ce principe, les coutumes locales sont respectées et les indigènes sont appelés à se diriger eux-mêmes, tout en contribuant aux intérêts du colonisateur. Il s'agit alors de décider, pour l'éducation en général et l'enseignement de l'histoire en particulier, de l'attitude qui serait la plus avantageuse. Doit-on maintenir les Africains dans des rôles subalternes ou doit-on plutôt les mettre sur la voie de l'autonomie et de la prise en main de leur avenir ? Doit-on demander aux écoles coloniales d'enseigner les mêmes sujets que ceux qui forment la base de l'éducation historique en Angleterre, ou de transmettre des connaissances centrées sur l'histoire

africaine, ouvertes sur le monde, et dans une perspective de développement de l'autonomie<sup>3</sup>? Si chaque conception de l'histoire scolaire a donné lieu à la production de documents d'enseignement et de manuels aux récits sensiblement différents, la première l'emporte cependant.

Au tournant des années 1960, dans le contexte de la décolonisation, de nouveaux manuels d'histoire africaine sont publiés un peu partout en Afrique. Ils s'inspirent alors de l'esprit des histoires nationalistes que bien des pays d'Europe pratiquent encore, comme c'est le cas du manuel d'histoire du *Sénégal et de l'Afrique* publié en 1976 par Iba der Thiam et Nadiour Ndiaye: « Nous avons voulu qu'il soit, expliquent les auteurs, un outil de formation et d'information, susceptible de développer la connaissance et le respect du passé [...], la conviction enfin que notre pays et notre continent ont souvent connu, au cours des âges, des périodes de célébrité, de grandeur et de gloire et qu'ils ont toujours contribué de façon décisive à l'enrichissement du patrimoine spirituel de l'humanité<sup>4</sup>. »

Le débat serait-il dès lors clos? Pas sûr. Depuis, en Afrique francophone, les éditeurs français ont repris le gros du marché des manuels d'histoire. Un révisionnisme larvé se manifeste, et l'écrivain congolais Alain Mabanckou a constaté dans son pays natal que malgré l'africanisation officielle de l'enseignement de l'histoire, la mémoire du passé métropolitain français est de nouveau exposée à la conscience de tous par la réapparition de noms de rues, d'établissements publics et de mobilier urbain de la période coloniale. « Ici comme dans l'ensemble de notre pays, écrit-il, les autorités politiques sont persuadées que la reconquête de notre mémoire – et par conséquent de la dignité de notre nation indépendante depuis le 15 août 1960 – passe par le rétablissement des choses anciennes. Peu importe ce que cela pourrait refléter comme symbole<sup>5</sup>. »

## **Communautarisme et mobilisation culturelle**

Les questions du quoi, pour qui et pourquoi sont débattues également dans le contexte postcolonial de l'Inde, même si dans des termes différents. Après l'indépendance du pays en 1947, le nouvel État va travailler à construire une identité nationale commune où l'éducation historique est appelée, ici aussi, à jouer un rôle central. Mais comment y parvenir dans cette société où les religions occupent une place essentielle, dans la définition des identités collectives comme dans la vie quotidienne? Afin de consolider l'unité du nouveau pays, les autorités choisissent d'élaborer des programmes d'histoire fondés sur une approche séculariste qui accorde une place similaire à toutes les confessions et défend leur égalité au sein de la société, indépendamment de leur poids respectif (l'hindouisme représente plus de 80% de la population, l'islam, environ 13%)<sup>6</sup>. À partir des années 1960, l'État fait appel à des historiens professionnels pour rédiger

des manuels qui vont s'employer à enrayer la vision britannique du passé, présentant les hindous et les musulmans comme deux nations distinctes et ennemies, au profit d'une approche promouvant une image de l'Inde comme pays caractérisé par sa capacité à transcender les divisions et à cultiver l'unité dans la diversité<sup>7</sup>.

Pour certains, cette approche de l'histoire nationale tend, au contraire, à perpétuer une conception coloniale du passé indien, car elle valorise une vision séculariste d'inspiration occidentale qui minimise la place de la religion. Ils suspectent l'histoire scolaire ainsi produite de chercher à neutraliser les particularités du patrimoine indien et de marginaliser la culture hindoue, tout en accordant une place démesurée aux minorités religieuses et plus particulièrement aux musulmans. En 1980, la naissance du parti nationaliste de droite le Bharatiya Janata Party donne une voix aux partisans patriotiques qui s'emploient à promouvoir l'indianité et à dénigrer tous les autres courants idéologiques et héritages non hindous, à commencer par l'islam. Fort de sa victoire électorale en 1998, le BJP s'engage dans la « safranisation » des manuels scolaires officiels (en référence à la couleur des nationalistes hindous), c'est-à-dire dans leur réécriture, en favorisant une vision communautariste de la société indienne, exclusivement centrée sur l'hindouisme. En histoire scolaire, des événements récents sont écartés s'ils risquent de desservir l'image des hindous. Par exemple, dans un manuel d'histoire contemporaine, l'assassinat de Gandhi n'est mentionné nulle part, vraisemblablement, explique une anthropologue indienne, parce que l'assassin est un hindou<sup>8</sup>.

Ces nationalistes hindous qui se disent les véritables porteurs de la lutte anticoloniale jouissent d'une popularité certaine, parvenant à cristalliser le mécontentement ambiant et faisant écho aux demandes de représentation des groupes marginalisés et autres laissés-pour-compte de la mondialisation économique. Ainsi, le récit officiel de l'histoire nationale indienne est-il âprement remis en question par des forces traditionalistes qui préconisent une histoire religieuse et militante destinée à stimuler l'action politique. Cela révèle le malaise existant face à des contenus historiques sécularistes qui, en minorisant le rôle de la culture et des héritages religieux, ne sont pas parvenus à atténuer les vives tensions qui secouent la société indienne ni même, peut-être, à proposer des contenus scolaires qui intègrent l'héritage colonial dans l'histoire collective<sup>9</sup>.

En 2005, les forces sécularistes de nouveau au pouvoir prennent acte de la situation et travaillent à mettre à jour les contenus scolaires afin d'intégrer davantage la diversité des expériences populaires et de favoriser des méthodes d'apprentissage qui tiennent compte de la variété des points de vue et les discutent. Mais ce genre d'approche parvient difficilement à rivaliser avec des discours historiques qui s'appuient sur les mythes et présentent des récits qui confortent une certaine mémoire populaire. Le

Bharatiya Janata Party qui fourbit ses armes en vue des élections de 2014 donne à penser que les polémiques autour de l'histoire scolaire ressurgiront, avec le risque de voir s'intensifier les tensions entre communautés à l'intérieur de l'Inde tout comme avec son pays voisin, le Pakistan. L'histoire scolaire devient ainsi un outil de mobilisation culturelle au service d'une cause politique, et source de conflits.

### **Un outil de réconciliation post-conflits**

Il n'est donc pas étonnant que dans des pays qui ont connu des conflits violents, l'enseignement de l'histoire soit souvent considéré comme un facteur ayant contribué à les générer. Quelle histoire pour le présent et l'avenir, se demande-t-on, alors que les plaies laissées par le conflit sont encore vives ? Ces questions se posent dans le cas du Rwanda, exemplaire parmi les situations post-conflit que notre monde connaît.

Ex-colonie belge, le Rwanda accède à l'indépendance en 1962. Sa population est partagée entre deux ethnies principales : les Hutus, largement majoritaires, et les Tutsis. Durant la période coloniale, les Belges ont favorisé les Tutsis, les faisant participer au pouvoir. Les Hutus, en conséquence, se trouvaient sujets de seconde classe. Avec l'indépendance et les aspirations à la démocratie, les Hutus ont retrouvé une place que leur nombre et leur rôle justifient et ils accèdent au pouvoir. Aux dépens, alors, des Tutsis, à leur tour marginalisés, et dont beaucoup sont poussés à l'exil. Il s'en suit une période de tension et d'affrontements entre les deux communautés, qui conduit à la guerre civile en 1990, et culmine avec le génocide de 1994 qui aurait fait 800 000 victimes, Tutsis principalement.

La paix revenue, les forces victorieuses du Front patriotique rwandais, largement composées de Tutsis revenus d'exil, forment un gouvernement de coalition dont l'objectif premier est de ramener la paix et promouvoir la réconciliation. Une série de mesures sont adoptées qui interdisent la discrimination sur des bases ethniques ou religieuses, ainsi que de stigmatiser les identités hutue ou tutsie dans la vie politique. De l'éducation et particulièrement de l'enseignement de l'histoire, le nouveau gouvernement espère beaucoup.

Il s'agit d'abord de corriger le récit malveillant envers les Tutsis que les Hutus avaient introduit dans l'histoire scolaire lorsqu'ils étaient au pouvoir. Les Tutsis y étaient décrits comme des étrangers venus conquérir les Hutus, imposant un régime féodal et exploitant la paysannerie ; cela avec la complicité du colonisateur. Dans l'attente d'un récit corrigé, le gouvernement suspend l'enseignement de l'histoire. Il souhaite une réforme qui passe par un nouveau récit, une autre vérité : «to know the TRUTH and avoid to follow distorted history», demande le président<sup>10</sup>. C'est là l'enjeu du débat. Du côté du gouvernement, on veut un récit officiel

destiné à promouvoir une identité rwandaise unifiée. Mais d'autres pensent qu'un récit construit sur le même modèle que le précédent n'outillerait pas l'esprit pour se défendre de nouvelles manœuvres de propagande. Ils proposent plutôt un enseignement de l'histoire initiant à la nature de l'interprétation historique, tablant sur la formation de la pensée critique. Ils suggèrent d'aborder de front la réalité des identités ethniques, car comme elles ne disparaîtront pas du simple fait d'un changement de récit, ils estiment préférable de les étudier méthodiquement et sans parti-pris.

Entravé par ce débat, le projet de réforme piétine. En 2003, le ministère de l'Éducation et l'Université nationale du Rwanda lui donnent un nouvel élan en prenant entente avec le Centre des droits humains de l'Université de Californie et l'ONG antiraciste «Facing History and Ourselves» pour préparer du matériel d'apprentissage pour le secondaire. En 2006, un guide d'enseignement est présenté au ministère de l'Éducation, qui le publie en 2008 sous le titre *The teaching of history of Rwanda: A participatory approach*. En 2010, l'enseignement de l'histoire est finalement rétabli dans les écoles. Cependant, aucun manuel n'a été publié à ce jour puisque les recommandations du rapport commandé par le ministère de l'Éducation ne rencontrent pas les vues du gouvernement. De son côté, celui-ci poursuit d'autres façons la diffusion de son idée d'histoire officielle<sup>11</sup>. En somme, même lorsque l'histoire scolaire est utilisée en vue d'une réconciliation, les considérations politiques pèsent lourdement sur la matière à enseigner tandis que les enjeux pédagogiques tendent à être relégués au second plan. Cela contribue à conforter une vision de l'histoire comme résultant de l'addition d'un ensemble de faits clairs et incontestables, par la transmission desquels il est possible d'influencer les opinions et de former les consciences.

### **Nourrir l'orgueil national**

Entre toutes, l'ambition de former les consciences afin d'alimenter la fierté nationale domine largement. Le cas du Japon est exemplaire à cet égard où certaines forces travaillent depuis quelques décennies à rétablir l'orgueil de leur peuple. Ici, c'est l'interprétation du passé colonial du pays et de la guerre Asie-Pacifique (1931-1945) qui suscite les débats parmi les plus nourris.

L'origine de ces polémiques remonte en bonne partie aux arrangements politiques adoptés après la Deuxième Guerre mondiale et dans le contexte de la guerre froide, par lesquels les forces d'occupation américaines appuyées par certaines élites conviennent de reconstruire le Japon comme société démocratique et pacifiste. Pour cela, on s'emploie à réinterpréter certaines dimensions du passé du pays de manière à en faire l'allié des États-Unis dans la région<sup>12</sup>. L'État construit ainsi une mémoire officielle



qui présente les bombardements atomiques américains sur le Japon en 1945 comme une étape obligée afin d'enterrer le régime militariste et d'y installer une société économiquement prospère. Cette interprétation d'un épisode douloureux du passé aura pour effet de reléguer au second plan des pans cruciaux de l'histoire récente, notamment au sujet des ambitions coloniales japonaises et de ses attaques des pays voisins durant la Deuxième Guerre mondiale. Si cette situation soulève des contestations, le gouvernement parvient à les contenir en bonne partie puisque tous les ouvrages scolaires en circulation doivent d'abord obtenir le feu vert d'un Comité d'approbation des manuels<sup>13</sup>.

Au fil des années, cependant, les contestations se renforcent, touchent le grand public, mobilisent même les tribunaux. Ainsi, l'historien Saburo Ienaga conduira plusieurs procès contre des censures de ministère de l'Éducation, jusqu'en Cour suprême<sup>14</sup>. En outre, à partir des années 1980, la fin de la guerre froide, le développement de l'historiographie, les pressions des pays voisins du Japon ouvrent d'importantes brèches dans l'interprétation officielle du passé japonais. Cela conduit le Comité d'approbation des manuels à avaliser des révisions de leur contenu qui, dès lors, commencent à traiter des questions controversées tels le massacre de Nankin, la prostitution forcée des Coréennes dites « femmes de réconfort » durant la Deuxième Guerre mondiale, la colonisation japonaise, etc. À l'occasion de la commémoration du 50<sup>e</sup> anniversaire de la fin de la Deuxième Guerre mondiale, en 1995, le gouvernement socialiste japonais présente des excuses officielles à ses pays voisins pour les violences passées. Ces développements provoquent l'ire de la faction conservatrice du parti politique dominant depuis 1955, le Parti libéral démocrate (LPD) qui, dans la foulée, met sur pied un groupe révisionniste, « La société pour l'écriture de nouveaux manuels d'histoire<sup>15</sup>. » Composé d'intellectuels conservateurs, d'historiens, de journalistes et d'enseignants, le groupe s'insurge contre la tendance des manuels à présenter des contenus qu'il qualifie de « masochistes » et « anti-japonais ».

En 2001, le groupe produit un manuel destiné à « rétablir la vérité » et restaurer la fierté des Japonais face à leur histoire. L'ouvrage, qui fait la promotion du culte impérial et des valeurs spirituelles, présente une vision révisionniste de l'histoire qui passe pratiquement sous silence le massacre de Nakin et l'épisode des femmes de réconfort. Les conservateurs soutiennent que l'interprétation de l'histoire nationale imposée après 1945 a eu pour effet d'inculquer un sentiment de culpabilité au peuple nippon qui l'a dépossédé de son orgueil national en le forçant à interpréter les interventions militaires dans les pays voisins au cours de la période 1931-1945 comme invasions, alors qu'il s'agissait surtout de les libérer de l'impérialisme occidental. Le manuel souhaite ainsi réhabiliter le Japon qu'il présente comme une nation héroïque et fait l'apologie de la thèse de la

Grande Asie de l'Est<sup>16</sup>. Si le Comité gouvernemental exige de nombreuses corrections, il finit tout de même par donner son aval à la publication du manuel révisionniste. Ce faisant, il se trouve à en endosser son contenu, ce qui provoque un tollé parmi les groupes progressistes japonais et offense la Chine et la Corée du Sud.

Même si ce manuel aura une diffusion très restreinte, les débats provoqués lors de sa publication en 2001 et sa réimpression en 2005, de même que les pressions exercées afin de faire réviser le contenu des autres manuels déjà en circulation, entraînent une autocensure qui conduit les éditeurs à éliminer de leurs ouvrages des références jugées trop négatives sur le passé japonais. Dans quelle mesure la vision révisionniste emporte-t-elle pour autant les suffrages populaires ? S'il est difficile de l'évaluer précisément, force est de constater que les événements politiques récents attestent de l'avancée du courant conservateur. Ainsi, en 2006, l'élection du chef du LPD Shinzō Abe au poste de premier ministre se traduit par l'adoption de changements importants à la Loi fondamentale de l'éducation, tels l'introduction dans les écoles de l'enseignement du patriotisme, du salut au drapeau, de même que de l'hymne national. Abe est rapidement défait, mais il sera réélu avec une forte majorité aux élections de décembre 2012, confirmant ainsi le courant conservateur dans sa croisade en faveur de la promotion par l'histoire des valeurs et de l'identité japonaises.

### **La rectitude politique: une accusation efficace**

Vouloir présenter du passé seulement les éléments qui confortent la grandeur d'une nation ou préservent son héritage traditionnel est un phénomène pour ainsi dire généralisé, tant on le retrouve partout. Cela rend difficile l'adoption de réformes des programmes d'histoire, pourtant nécessaires dans ce domaine comme dans toutes les autres disciplines scolaires. En éducation historique, un des moyens les plus efficaces pour bloquer les projets de mise à jour, c'est de les accuser de rectitude politique. La rectitude politique est cette forme de pensée qui réprovoque d'exprimer des idées ou des points de vue susceptibles d'être perçus comme offensants par certains groupes, particulièrement s'il s'agit de groupes minoritaires ou marginalisés ; elle tend à valoriser le pluralisme et les minorités, mais en prescrivant une sorte d'orthodoxie des idées et des sentiments. La rectitude politique est donc généralement perçue comme négative, comme un évitement du réel. L'accusation de rectitude politique peut être une stratégie efficace, du fait de sa charge négative, et commode grâce au flou qu'elle dégage. Les débats entourant la réforme en cours du programme d'histoire en Australie l'illustrent de manière éloquent.

En 2006, le premier ministre conservateur John Howard lance le projet de construire un programme fédéral d'histoire de l'Australie. À cette

fin, une commission nationale est formée, composée d'enseignants et d'historiens et dirigée par le président de l'Académie des sciences sociales. Le projet de programme préparé s'inspire des orientations récentes en la matière et préconise notamment l'adoption d'une perspective d'histoire mondiale et de l'apprentissage par les élèves de la méthode historique<sup>17</sup>. Le programme retient aussi les « Big six concepts of historical thinking » proposés par Peter Seixas au Canada<sup>18</sup>, en y ajoutant un septième : « Contestation and Contestability: dealing with alternative account of the past. History is a form of knowledge that shapes popular sentiment and frequently enters into public debate<sup>19</sup>. » Un concept qui, dans le contexte des débats publics qui nous intéressent, mérite d'être souligné.

Le projet paraît bien reçu dans les milieux professionnels. Mais il suscite de vifs débats dans le public, le monde politique et les médias, comme c'est souvent le cas dans de telles situations. Un article paru dans le quotidien *The Australian* est typique des attaques envers le programme et de la stratégie pour l'abattre : « *History curriculum sacrifice Western values at the altar of political correctness*<sup>20</sup> », affirme son titre. Une citation de John Howard donne le ton, en accusant le programme d'ignorer que « Australia is part of Western civilisation; in the process it further marginalises the historic influence of the Judeo-Christian ethic in shaping Australian society and virtually purges British history from any meaningful role. » On craint aussi que les élèves se voient enseigner « intercultural understanding, with its focus on diversity and differences » ; que le jour de l'Anzac<sup>21</sup> soit célébré sur le même pied que le Ramadan ou le jour de Bouddha ; que des épisodes négatifs de l'histoire australienne soient abordés, comme la discrimination envers les femmes et les indigènes.

Des procédés semblables pour combattre des réformes de l'histoire scolaire sont pratiqués couramment, particulièrement dans les milieux conservateurs aux États-Unis. Ainsi chez Catholicculture.org, un groupe de la droite religieuse qui publiait sur son site en septembre 2004 : *Impressionable Minds: Teaching Politically Correct History*. On y lit, en substance, les mêmes accusations qu'en Australie. Ou encore dans le bulletin *Education Reporter*<sup>22</sup> du *think tank* Eagle Forum qui, à propos des manuels, parle d'une « disgrace that fail to give a true account of American history ». Pourquoi cela ? Parce que « The twin educational fads of political correctness and multiculturalism are exposing children to cultural and historical amnesia. » Toutes ces critiques à l'égard des nouveaux programmes les accusent ainsi de déformer le passé pour répondre aux injonctions de la rectitude politique. Les procédés employés pour les disqualifier témoignent de la peur de voir diluer les références canoniques, tantôt à l'héritage judéo-chrétien, tantôt à la grandeur du passé national, tantôt à une conception de l'histoire universelle centrée sur l'Occident. En somme, cela renvoie aussi à la crainte de

voir se perdre les références qui fondent le bagage culturel des générations plus anciennes face à la jeunesse actuelle, présumée ignorante.

### **L'angoisse des connaissances disparues**

Les élèves ne connaissent pas les noms des premiers ministres ! Ils ne maîtrisent pas la chronologie ! Ils mélangent ceci et cela ! Autant de reproches envers l'enseignement de l'histoire qui portent sur des contenus non appris ou non enseignés, des contenus qui, aux yeux des critiques, paraissent essentiels. C'est là le prétexte de débats particulièrement houleux et un des raccourcis les plus courants pour s'en prendre à l'éducation historique, tant au Québec qu'ailleurs dans le monde (occidental surtout). Ainsi, en France, la charge contre les programmes a été menée dernièrement par *Le Figaro Magazine* sous le titre, « Ces "pédagogues" qui ont eu raison du roman national », avec en sous-titre : « Pourquoi ne célèbre-t-on plus les héros de l'histoire de France à l'école ?<sup>23</sup> » Au Québec, encore récemment, cette injonction adressée aux enseignants par un lecteur du *Devoir* : « Si vos élèves oublient ce que vous leur enseignez, alors changez de profession ! C'est grâce à des gens comme vous [...] que Jacques Cartier n'est qu'un pont, que Jean Lesage n'est qu'un aéroport et que René Lévesque n'est qu'un boulevard<sup>24</sup>. » Dans la même veine, on peut aussi rappeler les vifs débats soulevés durant des années aux États-Unis à propos des « connaissances disparues » dans le projet de normes nationales en histoire américaine<sup>25</sup>. Et il en est tellement d'autres...

À quoi tient cette angoisse des connaissances disparues ? D'abord à ce que nous aimons nommer les « souvenirs du banc d'école ». Un peu partout, une grande partie des populations ont reçu des enseignements d'histoire à l'école et en ont gardé quelques souvenirs. Or, ces souvenirs, rarement renouvelés par des études ou des lectures ultérieures, sont entretenus par les médias, la famille, voire les musées, qui puisent tous à la même source. La plupart donc arrivent à l'âge adulte porteurs d'un bagage de connaissances historiques acquises à l'école, auquel ils accordent une forte présomption de validité du fait du crédit associé à l'institution. Autrement dit, si c'est enseigné à l'école, c'est que ça doit l'être. Alors, quand de nouveaux programmes ignorent ces connaissances, ou qu'ils en présentent des différentes ou contraires, voilà prétextes à contester les changements apportés.

Sur la base d'un tel raisonnement, on attaque les programmes et les enseignements, on donne à tout vent des leçons sur l'histoire qui devrait être enseignée. Il n'en faut pas plus pour provoquer ou entretenir des débats tapageurs, qui rapidement prennent d'assaut les pages des lecteurs dans les quotidiens ou envahissent les réseaux sociaux. Les médias se montrent généralement bien disposés envers ces débats, qui offrent le

genre de matière controversée qui intéresse les lecteurs, mais aussi parce que nombre des journalistes sont également des anciens des bancs d'école, porteurs des mêmes ou semblables préconceptions.

Il y a aussi, autre facteur, le renouvellement du questionnaire que chaque génération adresse au passé en fonction des préoccupations de son époque. Cela d'autant plus que les changements sociaux s'accroissent depuis les dernières décennies, comme on le constate quotidiennement. À sa naissance, avons-nous rappelé en introduction, l'histoire scolaire a d'abord été pensée essentiellement comme un récit national, ordonné selon l'évolution de la vie politique. C'est de cette forme que l'histoire scolaire s'était inspirée alors, et qui a perduré longtemps. L'histoire elle, depuis le dernier demi-siècle, sous l'influence entre autres de l'École des Annales, se veut problématique, c'est-à-dire inspirée par des problèmes qui se posent dans le présent, sociale et globale, c'est-à-dire intéressée à la variété des acteurs et des activités humaines, explicative et relative dans ses conclusions plutôt que simplement descriptive. De tels changements ont déteint sur l'histoire scolaire, qui maintenant paraît porteuse de semblables caractères. On ne devrait pas s'en étonner, car il serait paradoxal qu'une discipline scolaire qui se loge sous le parapluie d'un savoir savant n'en reflète pas quelques caractéristiques principales.

Mais ces changements ne semblent pas toujours bien compris des critiques de l'éducation historique. À hauts cris, plusieurs s'acharnent à demander qu'on retrouve les savoirs anciens qu'ils ont emmagasinés comme savoirs vrais dans leur mémoire, et que ces savoirs restent inscrits dans le schéma narratif qui était dominant à l'époque. Répercutées de diverses manières, mais notamment par les médias, ces revendications finissent par faire tellement de bruit, provoquer des débats d'une telle vigueur qu'elles obtiennent d'être prises en compte par les pouvoirs publics, de bon cœur si elles conviennent à leurs vues... ou tout simplement pour avoir la paix! La méconnaissance et l'incompréhension gagnent alors, mais aux dépens d'une éducation historique mise à jour, essentielle pour préparer les jeunes à comprendre leur époque.

## Conclusion

On le constate aisément: les motifs invoqués ou déclarés à l'origine des crises ou des polémiques entourant l'histoire scolaire abondent et il est facile d'entrevoir que celles-ci n'iront pas en diminuant. Alors que les finalités de l'enseignement de matières telles les mathématiques (apprendre à compter) ou la langue maternelle (apprendre à s'exprimer) semblent bien comprises et partagées, celles de l'histoire sont sujettes à moult interprétations et débats. Les quelques exemples de crises d'histoire scolaire présentés dans notre article l'illustrent à l'envi, malgré des conditions pourtant

bien différentes au départ tant du côté des objectifs poursuivis par les protagonistes, des matières sur lesquelles les conflits portent, que des finalités recherchées. Bien d'autres exemples auraient pu être abordés qui le confirmeraient eux aussi : en Israël où on oppose les savoirs construits par la discipline historique et l'archéologie aux interprétations de la Bible ; en France ou en Russie, où des autorités publiques tentent par des « lois mémorielles » d'imposer des interprétations officielles à des historiens et des enseignants qui résistent ; en Bosnie-Herzégovine, où vingt ans après la fin de la guerre et faute de s'être entendus sur un manuel commun, les élèves bosniaques, serbes et croates se séparent à l'heure du cours d'histoire pour recevoir à part un enseignement qui n'est pas dénué de haine de l'autre ; aux États-Unis, où une poignée de chrétiens fondamentalistes a pris le contrôle du bureau d'éducation du Texas et imposé dans les programmes l'idée que la nation a été fondée comme nation chrétienne, obligeant à des connaissances conformes, avec pour conséquence que le Texas étant l'État le plus peuplé au plan scolaire les éditeurs doivent en tenir compte, et lorsque d'autres États adoptent les mêmes manuels c'est à la grandeur des États-Unis que l'enseignement de l'histoire se trouve influencé ; chez les descendants de groupes injustement traités dans le passé, tels les Canado-Japonais emprisonnés durant la Deuxième Guerre mondiale, qui demandent réparation à travers l'histoire enseignée...

Entre les partisans d'une histoire-mémoire pour nourrir la fierté nationale, d'une histoire-héritage pour conforter une vision conservatrice, d'une histoire-compensatrice pour venger le passé, les conflits pullulent. Or en dépit de la diversité et de l'étendue des situations tout comme des motifs invoqués, force est de constater combien ces conflits se cristallisent autour des récits, car davantage motivés par la promotion de visions du monde et de projets politiques pour tenter d'infléchir le futur que par la formation des élèves. Tout cela favorise bien peu l'histoire dont on se réclame et se justifie à hauts cris : pas plus la compréhension de la discipline, que celle de son apprentissage comme éclairage et outil de compréhension du monde passé et présent.

#### NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Cité dans Denise Bouche, « Autrefois, notre pays s'appelait la Gaule. Remarques sur l'adaptation de l'enseignement au Sénégal de 1817 à 1960 », *Cahiers d'études africaines*, vol. 8, n° 29, 1968, p. 111.
2. Cité dans Philip S. Zachernuk, « African History and Imperial Culture in Colonial Nigerian Schools », *Africa*, vol. 68, n° 4, 1998, p. 484.
3. Selon *Ibid.*, p. 488, citant des opinions exprimées en 1936.
4. Dakar – Abidjan, Les nouvelles éditions africaines, 1976, p. 3. À noter la structure du titre analogue à *L'Histoire de France et de l'Afrique* mentionnée plus tôt, qui fut un des derniers manuels d'histoire français pour les Africains durant

- la période coloniale. De nos jours, la question des manuels d'histoire continue à se poser sous l'angle des intentions et des contenus. Voir à ce sujet l'enquête menée par l'historien ivoirien Pierre Kipré pour l'Unesco : *Manuels scolaires d'histoire en usage dans les pays d'Afrique francophone*, Paris, Unesco, 2008.
5. Dans *Lumières de Pointe-Noire*, Paris, Seuil, 2013, p. 239. Sur cette question de la mémoire et de l'histoire, on lira avec intérêt *Histoire d'Afrique. Les enjeux de mémoire* de Jean-Pierre Chrétien et Jean-Louis Triaud (dir.), Paris, Karthala, 1999. La vingtaine de cas présentés, sur autant de pays et régions d'Afrique, sont propres à alimenter la réflexion sur les contenus modernes pour l'éducation historique.
  6. Deepa Nair, « Textbook Conflicts in South Asia : Politics of Memory and National Identity », *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, vol. 2, n° 2, 2010, p. 29-45.
  7. Chitralekha Zutshi, « Debating the Past : Academic and Popular Histories in India », *Perspectives on History*, décembre 2009 : <http://www.historians.org/perspectives/issues/2009/0912/0912Int1.cfm>, consulté le 5 juillet 2013.
  8. Aminah Mohammed-Arif, « Textbooks, Nationalism, and History Writing in India and Pakistan », dans Veronique Beneï (dir.), *Manufacturing Citizenship : Education and Nationalism in Europe, South Asia and China*, Londres, Routledge, 2005, p. 161.
  9. Michael Gottlob, « Communalism, Nationalism, Secularism : Historical Thinking in India and the Problem of Cultural Diversity », dans Jörn Rüsen (dir.), *Time and History. The Variety of Cultures*, New York, Berghahn Books, 2007, p. 179-199.
  10. Cité dans Lyndsay McLean Hilker, « The Role of Education in Driving Conflict and Building Peace: The Case of Rwanda », *Prospects*, n° 41, 2011, p. 276.
  11. Voir *Ibid.*, *passim*.
  12. Keita Takayama, « Globalizing Critical Studies of 'Official' Knowledge: Lessons from the Japanese History Textbook Controversy over 'Comfort Women' », *British Journal of Sociology of Education*, 30, 5, 2009, p. 577-589.
  13. Ainsi le Comité émet des directives telle que celle-ci : « Do not write bad things about Japan in [describing] the Pacific War. Even though they are facts, represent them in a romantic [romantikku] manner. » Citation rapportée dans Yoshiko Nozaki et Mark Selden, « Japanese Textbook Controversies, Nationalism, and Historical Memory : Intra- and International Conflicts », *The Asia-Pacific Journal*, vol. 24, n° 5, 2009, p. 6.
  14. En 2001, sa candidature a été présentée au Nobel de la paix en reconnaissance de sa campagne qui a conduit à améliorer significativement les manuels japonais dans les années 1980 et début 1990 (*New York Times*, 8 décembre 2002).
  15. Céline Pajon, « Le retour de l'idée nationale au Japon : tourner la page de l'après-guerre », *Politique Étrangère*, vol. 73, n° 2, 2008, p. 404.
  16. Takashi Yoshida, « Advancing or Obstructing Reconciliation? Changes in History Education and Disputes over History Textbooks in Japan », dans Elizabeth A. Cole (dir.), *Teaching the Violent Past : History Education and Reconciliation*, Rowman & Littlefield, 2007, p. 51.
  17. Tony Taylor, « Scarcely an Immaculate Conception : New Professionalism Encounters Old Politics in the Formation of the Australian National History

- Curriculum», *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol. 11, n° 2, 2013, p. 12.
18. Avec Tom Morton. Voir *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto, Nelson Education, 2013.
  19. Tony Taylor, *loc. cit.*, p. 13.
  20. 16 mars 2013.
  21. Commémoration de la victoire des troupes australiennes et néo-zélandaises sur les Ottomans à Gallipoli durant la Première Guerre mondiale.
  22. «Politically Correct Texts Distort United States History, Critics Say», *Education Reporter*, n° 222 (juillet 2004). Voir [www.eagleforum.org](http://www.eagleforum.org).
  23. 27 août 2011. Pour une lecture plus distanciée de la situation, mais non moins critique, voir Jean-Pierre Rioux, *La France perd la mémoire. Comment un pays démissionne de son histoire*, Paris, Perrin, 2006.
  24. François Chartier, «À la défense de la connaissance de l'histoire», lettre au *Devoir*, 3 décembre 2013.
  25. Garry Nash, Charlotte Crabtree et Ross Dunn en ont rapporté le détail dans *History on Trial: Culture Wars and the Teaching of the Past*, New York, A.A. Knopf, 1997.