



HAL
open science

Note de lecture de: Mario CARRETERO, Stefan BERGER & Maria GREVER (eds.). Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education. London : Palgrave Macmillan, 856 p

Didier Cariou

► **To cite this version:**

Didier Cariou. Note de lecture de: Mario CARRETERO, Stefan BERGER & Maria GREVER (eds.). Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education. London : Palgrave Macmillan, 856 p. Raisons, comparaisons, éducations : la revue française d'éducation comparée, 2018. hal-02910404

HAL Id: hal-02910404

<https://hal.univ-brest.fr/hal-02910404>

Submitted on 2 Aug 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Note de lecture parue en 2018 dans : *La Revue Française d'Éducation Comparée*, n°17, p. 203-210.

Didier Cariou

ESPE de Bretagne / Université de Bretagne Occidentale / CREAD EA 3875

Note de lecture de : Mario CARRETERO, Stefan BERGER & Maria GREVER (eds.) (2017). *Plaggrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London : Plagrance Macmillan, 856 p.

Ce gros ouvrage collectif est le fruit d'un séminaire interdisciplinaire de didactique de l'histoire tenu en Espagne en 2012. Il rassemble 39 contributions, d'une vingtaine de pages chacune, rédigées en anglais par des auteurs issus de tous les continents et représentant diverses disciplines. Cet ouvrage envisage la plupart des aspects concernant l'histoire en tant que discipline scolaire mais également en tant que savoir diffusé de manière informelle dans la vie sociale par les médias, l'internet, les musées, etc. comme le signale son organisation en quatre parties : les usages publics de l'histoire depuis le XVIII^e siècle, le discours de l'histoire scolaire sur la nation, l'enseignement-apprentissage de l'histoire, les ressources éducatives telles que les curricula, les manuels, les musées et les nouveaux médias. Autant dire que cette somme est incontournable pour qui s'intéresse à la didactique de l'histoire dans son acception la plus large.

Ce compte-rendu ne peut évidemment pas refléter toute la richesse de cet ouvrage, aussi sera-t-il centré sur le thème de cette livraison de la *Revue Française d'Éducation Comparée* autour de l'enseignement de l'histoire et des identités

Depuis les analyses de Jerome Bruner et de Paul Ricoeur nous savons que, puisque la pensée historienne relève de la pensée narrative, les historiens exposent la plupart du temps leurs résultats sous la forme de récits. Mario Carretero montre que le thème de la nation se prête particulièrement bien à la production d'un récit à tel point que, un peu partout dans le monde, depuis la fin du XIX^e siècle, l'histoire nationale prend, peu ou prou, la forme de ce que nous appelons en France le « récit national » (*National Historical Narratives*). La forme narrative produit en effet une appréhension simplifiée de la causalité historique qui est réduite à une logique de succession d'événements résultant de l'action des grands hommes et qui est particulièrement bien adaptée au récit national. Elle conduit à essentialiser la nation en la pensant comme une communauté monolithique face à d'autres (nous *versus* les autres). Ce type de narration découle du caractère ambivalent de l'histoire, à la fois discipline académique et forme publique de savoir. En classe notamment, la compréhension historique est fondée en effet sur des savoirs sociaux au sujet de la manière dont les hommes se conduisent habituellement en société. Elle se nourrit également d'images fournies par le cinéma et les documentaires télévisés dont Wulf Kansteiner propose d'analyser les usages dans les classes d'histoire. En outre, Tina Van der Vlies montre que, durant tout le XX^e siècle, des thèmes littéraires ont alimenté les manuels d'histoire britanniques. Elle évoque le thème littéraire du « tambour de Drake » que le célèbre corsaire aurait fait résonner dans un moment de grand péril, lors de l'attaque de l'Angleterre par l'Invincible Armada et que les manuels du XX^e siècle reprennent au sujet de l'engagement dans la Première Guerre mondiale et de la Bataille d'Angleterre. En conséquence, comme le rappellent Lis Cercadillo, Arthur Chapman et Peter Lee, l'histoire enseignée mobilise des concepts (roi, paysans, féodalité, colonisation) apparemment proches de ceux que mobilisent les historiens, mais rarement contextualisés et mis à distance. Il en va de même avec la causalité réduite

par l'histoire scolaire aux intentions des acteurs (par exemple, la seule motivation de Christophe Colomb aurait permis la découverte de l'Amérique), ce qui laisse la porte ouverte à une histoire dirigée par des grands hommes. C'est pourquoi Helen Haste et Angela Bermudez montrent que la narration simplifiée du passé donne du sens au passé quand elle mobilise des savoirs sociaux recourant à des modèles simples d'explication. En ce sens, ce type de narration enrichit la conscience historique commune puisqu'une représentation partagée du passé contribue à faire partager des connaissances et des valeurs communes pour souder une communauté politique. C'est la raison pour laquelle l'histoire enseignée joue un rôle aussi important dans l'éducation à la citoyenneté, selon Helen Haste et Angela Bermudez.

Jocelyn Létourneau fournit la raison pour laquelle cette forme narrative endossée par l'histoire nationale au XIXe siècle persiste encore au début du XXIe siècle. L'histoire, en tant que pourvoyeuse d'une narration sur le passé susceptible de souder une communauté, apparaît encore aujourd'hui pour certains comme un excellent moyen de combattre les menaces pesant sur l'unité des communautés nationales telles que la globalisation, la montée de l'individualisme et les migrations. En effet, l'histoire, qui s'est développée au XIXe siècle en tant que science, parallèlement à l'affirmation des nations, porte en même temps un discours de justification de la nation qui contribue à la souder. Cependant, deux visions contradictoires peuvent présider à cette narration du passé national : une vision ethnique de la nation enracinée dans le temps et dans l'espace et qui serait menacée par la globalisation *versus* une vision politique et civique de la nation, tournée vers le futur, constamment enrichie par des apports migratoires successifs. Selon cette seconde perspective, l'adhésion à la nation ferait l'objet d'un consentement chaque jour renouvelé. L'auteur montre que cette tension rend compte de l'évolution récente des programmes d'histoire en Europe, en Amérique du nord et en Australie, où la tentation d'une vision ethnique reste très forte. Cette tension est traitée par la plupart des contributions de cet ouvrage quelque soient les époque et les lieux qu'elles évoquent.

Opérant un retour vers le passé, plusieurs chapitres évoquent la contribution de la science historique à la création des identités nationales aux XIXe et XXe siècles. Si le processus est bien connu dans son ensemble depuis les travaux de Benedict Anderson et d'Anne-Marie Thiesse, ces chapitres en présentent les dimensions spécifiques à certaines régions. Stefan Berger, évoquant l'Europe occidentale, rappelle que l'histoire est née en tant que science au siècle des Lumières (voir Raynal et Voltaire) en lien avec l'émergence de l'idée de progrès : la fonction de l'histoire était de montrer les progrès accomplis dans le passé par l'humanité. La génération romantique a développé le double discours sur la nation que nous évoquons plus haut, entre une vision ethnique – celle de Herder dans l'espace germanique ou celle de Johannes von Müller qui présente les caractères du peuple suisse comme façonnés par le milieu montagnard – et la vision politique de Guizot, Thierry et Michelet d'une nation construite par les principes de 1789. Toutefois, ces historiographies étaient toutes orientées vers une histoire nationale et abandonnèrent l'histoire universelle voulue par les Lumières. Cet aspect est également développé par Peter Burke décrivant la « nationalisation » des sujets de la peinture historique en Europe et en Amérique entre 1789 et 1914, lorsque les sujets évoquant Le Cid, Jeanne d'Arc, Luther, etc., envahirent les galeries et les musées.

Un autre point commun à ces historiographies est, à partir de la fin du XIXe siècle, l'alignement des historiens, devenus des professionnels reconnus, sur les thèses nationalistes de leur État respectif : justification des thèses expansionnistes ou annexionnistes de la France et de l'Allemagne, défense du fascisme ou du nazisme, ou du non interventionnisme britannique durant les années 1930, au moment où l'approche comparatiste défendue par Max Weber puis par Marc Bloch était peu en vogue. En outre, les historiens ne semblèrent pas avoir tiré les leçons de la

catastrophe de la Seconde Guerre mondiale puisque, durant la période de la Guerre Froide et de chaque côté du Rideau de Fer, ils défendaient le point de vue dominant dans leur État. Encore aujourd'hui, les historiens des pays de l'ancien Bloc soviétique s'efforcent de produire une narration nationale et parfois nationaliste de l'histoire de leur pays. Karina V. Korostelina montre par exemple que les manuels scolaires ukrainiens entretiennent une série de mythes pour expliquer le processus de construction nationale. Le prisme ethnique conduit à envisager les Ukrainiens et les Russes tantôt comme des groupes au destin partagé depuis la fondation de la principauté de Kiev, tantôt comme des peuples aux caractéristiques résolument opposées. Le prisme politique conduit à envisager la période soviétique tantôt comme un âge d'or de développement économique tantôt comme une période d'oppression marquée notamment par l'*Holodomor*, la terrible famine du début des années 1930. Ce prisme renvoie au final à une explication ethnique de l'histoire nationale mettant en scène deux groupes, les Russes et les Ukrainiens, qui coopèrent ou s'opposent. L'enjeu actuel de l'histoire scolaire en Ukraine serait donc de promouvoir une éducation démocratique passant par l'acceptation du multiculturalisme.

Cette analyse centrée sur l'Europe vaut également pour l'histoire enseignée en Amérique latine. Tamar Herzog signale une attention portée tout particulièrement sur les frontières étatiques dans les manuels scolaires. Ainsi, les élèves équatoriens apprennent-ils que, dans le passé – colonial, mais aussi préhistorique ! - de nombreux territoires brésiliens ou péruviens avaient appartenu ou étaient reliés à l'espace occupé aujourd'hui par l'Équateur. A l'appui de cette « géographie imaginaire » est invoquée la découverte du bassin de l'Amazone par Francisco Orellana depuis le territoire de l'actuel Équateur. De même, les manuels scolaires argentins, depuis la fin du XIXe siècle, évoquent le souvenir des territoires perdus par l'Argentine (des Malouines à l'Antarctique en passant par le canal de Beagle) et sur lesquels elle posséderait des droits inaliénables.

L'un des attraits de ce gros ouvrage est d'ouvrir également la perspective vers les nations anciennement colonisées qui, paradoxalement, corroborent le tableau général et signalent l'impasse de la conception ethnique du passé national. Norah Karrouche montre comment la « question berbère » est intégrée dans les programmes et les manuels scolaires au Maroc. Cette question est un héritage de la période coloniale durant laquelle les Français avaient inventé une distinction factice entre les « Berbères », groupe « ethnique » stable, protégé par son habitat montagnard, doté d'une langue et d'une culture millénaires, descendant des populations juives et chrétiennes de l'Empire romain - à l'instar des colons français - et les « Arabes », envahisseurs musulmans venus du Proche-Orient et occupant les plaines. Cette dichotomie fut gommée après 1956 quand l'État marocain nouvellement indépendant s'est construit dans le cadre du nationalisme arabe des années 1950-1960 et a cherché à bâtir un récit national arabo-musulman. Les manuels scolaires – y compris les plus récents - accordent de ce fait peu de place à la minorité berbère évoquée essentiellement parmi les populations occupant le Maroc durant l'Antiquité et toujours perçue comme différente des Arabes. Les catégories coloniales continuent donc d'imprégner, bon gré, mal gré, la narration du passé marocain. Le même type d'analyse de type postcolonial est proposée pour l'histoire enseignée en Corée du sud. Sun Joo Kang montre que, après 1945 et durant la Guerre froide, le schéma appliqué à l'histoire de la Corée est resté inspiré du modèle colonial japonais : la dynastie coréenne défaite en 1910 aurait été incapable de moderniser et de développer l'économie et la société, ce qui aurait été réalisé lors de l'occupation japonaise. Là encore, depuis la démocratisation des années 1980, même si le débat porte sur « l'identité » coréenne abordée dans les manuels scolaires selon une perspective nationaliste et anti-impérialiste, les Coréens restent prisonniers du modèle hérité de la colonisation à propos du caractère progressiste de l'occupation japonaise, du moins sur le plan

économique. Cependant, considérant l'importance croissante de l'immigration depuis l'Asie du Sud-Est qui contribue à faire de la société sud-coréenne une société multiculturelle, certains historiens tendent aujourd'hui à remettre en cause le récit nationaliste du passé coréen.

Du côté des anciennes métropoles coloniales, Susanne Grindel propose également une analyse postcoloniale des manuels scolaires. Jusque dans les années 1980, ces derniers se situaient dans une logique strictement nationale (britannique, française, belge, italienne, hollandaise, etc.) et présentaient la colonisation comme un vecteur de civilisation et de modernisation, à tel point que le texte des manuels rendait incompréhensibles les aspirations des peuples colonisés à l'indépendance. Ce serait seulement depuis les années 1990 que le texte des manuels a rendu compte des débats autour de la colonisation et des mémoires douloureuses des conflits de décolonisation. Dans le cas français Nicole Tutiaux-Guillon évoque la tension entre « le récit national » porté par les programmes d'histoire du début du XXI^e siècle et la mémoire du passé colonial portée aussi bien par les manuels que par les médias et l'ensemble de la société. L'évocation des conflits de décolonisation, mais aussi de l'Affaire Dreyfus ou de la France de Vichy, a rendu caduque tout récit positif sur le passé de la nation française comme un héritage commun. Elle a plutôt contraint à produire un récit tirant les leçons du passé pour défendre les valeurs et les principes hérités de 1789. En outre, le curriculum tient compte de la dimension multiculturelle de la société française constituée par une série de vagues migratoires en provenance notamment des anciennes colonies. Il laisse une place (réduite) à l'histoire de certains des groupes qui la composent, comme par exemple à l'histoire des descendants des esclaves des îles à sucre. Cette tension questionne donc le thème de l'idéal d'une citoyenneté universelle, refusant de tenir compte des spécificités de chacun, dans une société en réalité pluriculturelle.

Au final, deux grands types de propositions apparaissent au fil des contributions pour faire évoluer les curricula. Robert Maier rappelle les initiatives - assez médiatisées mais sans doute peu suivies d'effets dans les classes – conduisant à la rédaction de manuel franchissant les frontières nationales et croisant les perspectives nationales, tels que le manuel d'histoire germano-polonais, le manuel franco-allemand ou le manuel israélo-palestinien. Mais ces manuels restent d'une certaine manière dans le cadre national. Plus généralement, la plupart des contributions mettent l'accent sur la nécessité de penser le passé non pas d'un point de vue ethnique et national mais d'un point de vue multiculturel dans un monde globalisé. Cet ouvrage pose donc la question du rapport, rappelé par Peter Seixas, entre la pensée historique, avec ses démarches et ses concepts, et la conscience historique par laquelle chacun se situe dans le temps et se sent l'héritier des générations passées.