Pour quoi enseigne-t-on l'Histoire ?

Introduction

Jean-Clément Martin

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/4421>
DOI : 10.4000/ries.4421
ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2015
Pagination : 43-52
ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Jean-Clément Martin, « Pourquoi enseigne-t-on l'Histoire ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 69 | septembre 2015, mis en ligne le 01 septembre 2015, consulté le 03 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/4421> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.4421>

Pourquoi enseigner l'histoire ?

Pour quoi enseigne-t-on l'Histoire ?

Introduction

Jean-Clément Martin

Université Paris 1

« L'histoire ne va pas de soi ». Cette formule, de l'historien polono-français Krzysztof Pomian, aussi simple soit-elle, donne la tonalité de ce dossier n° 69 de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* qui présente, à travers dix études de cas, les modalités et les difficultés rencontrées pour bâtir l'enseignement de l'Histoire. Soulignons d'emblée que le mot même « histoire » demeure toujours problématique en français, désignant tout à la fois le récit, la discipline scientifique, les faits donnés pour vrais, mais aussi le passé. Entre ce qui a eu lieu, ce qu'il en est dit, ce qui est établi et ce qui doit être transmis, sans oublier ce qui doit être réexaminé, les confusions et les incertitudes sont grandes et sont d'actualité dans plusieurs pays, comme le montrent les pages qui suivent.

L'illustration en a été apportée par la querelle liée à la réforme de l'enseignement de l'Histoire en collège qui a agité la France au printemps 2015, alors que ce numéro était en préparation. La polémique française n'est que le symptôme d'un malaise plus profond et plus général, partagé par de nombreux pays. Savoir ce qu'il faut enseigner de l'Histoire est devenu une urgence, accentuée par l'uniformité redoutée des comportements dans un monde informatisé, par la renaissance des conflits « régionaux » et surtout par l'explosion des tensions religieuses. C'est ce constat qui a servi de toile de fond à notre interrogation collective et nous a conduits à rouvrir ce dossier si fréquenté¹, en lui donnant une orientation qu'il convient de présenter.

RAISONS, FINALITÉS, OBJECTIFS

Au XIX^e siècle, la question « pourquoi enseigner l'Histoire ? » trouvait aisément son sens dans le besoin de bâtir les nations à partir des sociétés massifiées par les révolutions politiques et industrielles et par les grandes guerres civiles européennes qui avaient eu lieu. Au XXI^e siècle, en proposant cette

1. Voir le dossier « Ruptures politiques, enseignement de l'histoire », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, mars 1997, n° 13.

réflexion collective, nous avons moins cherché à étudier les raisons générales pour lesquelles les différents États, nations et communautés examinés voulaient transmettre leur passé, qu'à voir comment ils s'organisaient pour enseigner l'Histoire dans le monde tel qu'il est devenu depuis les guerres mondiales, la décolonisation, la recomposition des équilibres internationaux, les grands flux démographiques, sans oublier les mutations culturelles liées à cette civilisation globalisée répandue sur le globe. Si bien que la demande que nous avons adressée à des universitaires impliqués dans ce domaine, à un titre ou un autre, avait été formulée ainsi :

« Pour quoi enseigne-t-on l'Histoire ? Le propos peut étonner tant nous sommes persuadés de la nécessité de cet enseignement. Mais, force est de constater que, selon les États, les modalités d'enseignements sont très disparates dans leurs contenus, programmes, méthodes, enracinements épistémologiques et idéologiques, jusqu'à réduire à rien parfois ce qui est considéré en Europe comme une discipline indispensable. En outre, l'évolution récente a considérablement bousculé nos rapports au(x) passé(s). Pendant plusieurs décennies la question d'une possible "fin de l'Histoire" a été débattue, avant que les récents affrontements planétaires remettent en cause et réhabilitent des histoires concurrentes, qu'elles soient nationales, régionales, voire locales. Enfin les traumatismes infligés à des peuples et des États ont imposé la réinvention de l'histoire pour que des communautés retrouvent une unité et fondent à nouveau du lien social. Dans ce grand chambardement mondial, aggravé par l'irruption de nouveaux médias, comme les jeux vidéo historiques communs à toute la planète, il est nécessaire de tenter un panorama des raisons, des façons de faire et des réalisations de l'enseignement de l'histoire à partir d'exemples internationaux. »

Comment identifier les objectifs et les buts poursuivis par les institutions quand elles mettent en place un enseignement historique, quand elles évaluent les méthodes appliquées, qu'elles sélectionnent des faits et des personnages ? En insistant sur le « pour quoi », la démarche s'est ainsi voulue pragmatique et pratique.

DIX ÉTAPES

Parmi les dix études rassemblées ici pour couvrir au mieux un éventail diversifié de cas, le Maroc, présenté par Mostafa Hassani-Idrissi, à partir de l'un de ses ouvrages, permet de voir d'emblée la complexité des questions posées à l'enseignement de l'Histoire. Ce pays doit ajuster entre elles les couches géologiques de son passé pour que ses dimensions nationales, berbères, musulmanes ne soient pas perdues, mais il lui faut veiller aussi à conserver le legs de l'époque coloniale, tout en préservant l'identité nationale et politique façonnée autour de la monarchie et enfin résister aux concurrences centrifuges venues du Proche et Moyen Orient ! Comme le dit l'auteur, les dimensions horizontales et verticales des passés historiques doivent prises en considération pour répondre aux défis actuels.

Cette problématique se retrouve dans trois autres pays, la Russie, le Japon et le Vietnam, soucieux de maintenir leur unité nationale autour de programmes contrôlés par l'État, après des bouleversements qui ont rompu de longues traditions d'enseignement de l'Histoire. L'historien russe Aleksei Kilin montre ainsi l'État russe cherchant à imposer un « standard » national après les vingt années d'ouverture politique et de recherches didactiques. Mais le long passé russe et surtout la diversité des régions demeurent toujours irréductibles aux efforts de centralisation, permettant aux mémoires différentes de trouver leurs expressions. L'histoire japonaise est rappelée ici en un long panorama par un bon observateur du pays, l'historien Edward Vickers. L'attention continue portée à cet enseignement pour moderniser le pays se prolonge aujourd'hui dans les combats complexes autour de l'orientation donnée aux programmes. Des sujets demeurent très controversés, notamment autour de la Deuxième Guerre mondiale et de la présence de populations mal intégrées, cristallisant les tensions et les polémiques. Si ces discussions n'ont pas lieu d'être au Vietnam, dont la situation est décrite par Hoang Thanh Tu, la refondation de l'enseignement de l'Histoire après les ruptures de la guerre et de la décolonisation est bien une entreprise volontariste menée par l'État, et qui est confrontée en outre à une manifeste désaffection des élèves envers la discipline ainsi qu'à la nécessité de ré-ancrer la mémoire nationale dans les mémoires locales et régionales.

L'écart entre le besoin d'établir les linéaments d'un passé commun malgré les incertitudes politiques, la perte des repères historiques parmi les élèves et les hésitations sur les méthodes se retrouve également dans l'Afrique du Sud d'après la fin de l'apartheid. Bill et Leah Nasson, acteurs déterminés dans cette entreprise, suivent les étapes du réapprentissage historique, avec ses errements et ses échecs, avec dorénavant une vision normative indispensable au réapprentissage du vivre ensemble. L'établissement d'un passé commun représente un espoir pour retisser les fils distendus de la société. Or c'est un tableau proche, mais au moins aussi menaçant, que brosse l'universitaire colombien Sergio Mejia de la longue histoire de l'enseignement dans son pays. La longue période de la *violencia* a rompu les habitudes fragiles de transmission et d'enseignement, incitant à multiplier les initiatives, au risque de la confusion, pour mettre en place un enseignement attractif. La difficulté à intéresser les élèves n'est pas le moindre sujet d'inquiétude.

Comment mobiliser l'Histoire pour faire lien malgré la profondeur des divisions qui clivent une société composite pourrait être le thème commun aux quatre autres approches, en commençant par l'exemple atypique du Trentin Haut-Adige / Tyrol. Emilie Délivré, historienne des mentalités européennes qui vit dans cette petite région frontalière entre l'Autriche et l'Italie, expose comment des administrations supranationales inventent un rapport au passé et à l'Histoire tout à fait inédit, pour rassembler des groupes humains attachés à la diversité de leurs langues et de leurs traditions autour d'un projet historique commun et à portée universelle. Sur une toute autre échelle, le cas du Canada est examiné

par deux spécialistes de l'histoire de l'éducation, l'anglophone Penney Clark et le francophone Louis LeVasseur. L'exercice en duo fait bien évidemment écho à la nécessité d'inventer un rapport au passé qui puisse transcender les mémoires, résoudre les contradictions entre les souvenirs attachés à la couronne anglaise et ceux liés aux colons français et à leur culture catholique, mais également intégrer les immigrants récemment installés. L'Histoire est alors moins envisagée à partir du partage des savoirs que de leurs élaborations méthodologiques.

Vers quel pôle pencher ? La France, selon Patricia Legris, spécialiste de l'histoire des programmes, revient sans nul doute à une présentation de l'Histoire nationale patrimoniale, tout en demeurant attachée aux réflexions méthodologiques et aux questions comparatistes. L'Allemagne vue par Etienne François, qui a eu une double carrière en France et en Allemagne, et par Rainer Bendick, bon connaisseur des manuels scolaires dans ces deux pays, mise davantage sur le développement des qualités de raisonnement et d'analyse attendu des élèves en classe d'Histoire. L'attention portée à la décentralisation et à l'autonomie de jugement est renforcée depuis 1945 et les leçons tirées de l'expérience national-socialiste, ainsi que par les débats liés aux mutations démographiques qui ont affecté le pays. Mais au-delà de ce cas précis, il est possible de remarquer que dans tous les pays envisagés, les choix hésitent entre la tentation de privilégier le retour aux ancêtres, réels ou revendiqués, et la réflexion sur les notions et les concepts, suscitant, partout, les mêmes débats, voire les mêmes inquiétudes et les mêmes antagonismes.

Un mot doit être dit de la composition de ce recueil. Les auteurs sollicités ont rendu compte de l'état actuel de l'enseignement en fonction de leurs propres compétences, engagements et sensibilités, qu'ils en soient remerciés. Nous assumons les risques liés à ce genre d'interventions. Sur un sujet si sensible et pour lequel les analyses dépendent étroitement des positions théoriques, des pratiques voire des implications institutionnelles, il semble guère possible – voire peut-être peu souhaitable – de collecter des avis cherchant une objectivité et une neutralité totales. L'ultime article de ce numéro illustre, *a contrario*, les difficultés rencontrées : Bernadette Plumelle propose et commente, très heureusement, une sélection bibliographique d'ouvrages et de communications qui éclaire et complète les textes précédents. En les inscrivant dans une vision d'ensemble, elle met en lumière nombre de pistes qui auraient pu être également empruntées. Le lecteur pourra, ainsi, continuer la réflexion comme bon lui semble.

SAVOIR, SENTIR, COMPRENDRE

Aussi inattendu que cela soit, une espèce d'unanimité est repérable entre ces différentes interventions qui traitent pourtant d'espaces et de passés très différents. Elles établissent que tous les pays ont instauré l'Histoire comme discipline scolaire selon des chronologies proches les unes des autres, en adoptant

des interrogations voisines et en proposant des solutions inscrites dans les mêmes paradigmes, même si des dispositions dissemblables furent mises en place. Cette convergence est d'autant plus remarquable qu'elle se réalise *de facto*, en fonction des cas décrits, sans qu'ait été proposée une définition préalable de cet enseignement. Lorsque le philosophe italien Benedetto Croce assurait qu'il n'y a d'histoire « que contemporaine », il soulignait le fait essentiel que la recherche la plus érudite sur les périodes les plus éloignées ne peut se mener qu'en fonction des sensibilités les plus immédiates. Il insistait sur la façon très particulière par laquelle l'Histoire se constitue sans pouvoir circonscrire ni un champ d'application définitif, ni des méthodes réservées à des spécialistes, à la différence des autres disciplines scientifiques qui peuvent précisément s'ériger contre la doxa de l'opinion et les incertitudes de savoirs populaires.

L'enseignement de l'Histoire n'est pas une discipline scolaire ou universitaire comme les autres. Il ne repose pas sur un corpus de savoir précis, « transposant » des connaissances validées par l'Université, mais choisit en permanence les personnages, les faits et les périodes porteurs de valeurs et de significations jugées indispensables à la cohésion sociale, sur des critères politiques, sociaux, en continuelle évolution. Il ne met pas en jeu que des méthodes spécifiques, et emprunte autant aux disciplines « littéraires » qu'aux « scientifiques » ; surtout il dépend étroitement des rapports de force politiques qui contrôlent et organisent les rappels mémoriels des groupes et des communautés concernés. Selon les pays, ses liens avec un autre enseignement sont très divers, loin du couplage avec la géographie auquel la France est attachée. L'Histoire, autant dans la recherche que dans l'enseignement, demeure un espace ouvert à toutes les concurrences, et est obligée de répondre à tous les réexamens des passés.

Comme ces études de cas l'attestent, indépendamment de toutes considérations nationales ou régionales, l'enseignement de l'Histoire tel qu'il est pratiqué ici et là répond ainsi à trois exigences communes que l'on peut résumer ainsi : il doit assurer la formation du citoyen 1) capable de prendre des responsabilités dans la cité, mais aussi 2) capable de transmettre et de défendre les valeurs de la communauté, tout en étant 3) suffisamment critique pour établir la vérité scientifique et savoir démêler le vrai du faux contre les déformations mémorielles. Ces compétences sont tout à la fois indispensables et contradictoires entre elles : comment concilier l'autonomie individuelle avec l'engagement collectif ? Comment faire acquérir l'esprit critique sans contester les inévitables ancrages fondateurs des identités ? Ces véritables oxymores ne peuvent pas se dénouer par la rupture, mais débouchent sur des ajustements jamais définitifs, toujours acquis dans les tensions entre exigences des institutions, réclamations des groupes sociaux et préconisations des spécialistes et des praticiens. Ces trois orientations, que l'on peut résumer en empruntant à K. Pomian une autre formule : « savoir, sentir, comprendre », forment ainsi ensemble un triangle indissociable et fluctuant, chaque pôle étant, selon les décisions des États et des communautés, privilégié au détriment des autres.

L'EXTENSION VERTIGINEUSE DES ATTENTES

L'enseignement de l'Histoire ne peut donc exister, par nature, que soumis à des tensions continues et dans la recherche constamment renouvelée d'adaptations aux fluctuations des savoirs, des demandes et des urgences. Si tous les programmes d'enseignement dépendent des équilibres politiques et sociaux autant que de l'évolution des savoirs fondamentaux qu'ils transposent, ceux de l'Histoire sont les seuls à devoir répondre à de telles exigences, qui composent un enchevêtrement d'objectifs *a priori* inconciliables (développer l'adhésion des individus à un projet, leur participation au passé et leur autonomie critique), auxquelles s'ajoutent actuellement de nouvelles injonctions.

Quelle place accorder à la mémoire, et pire, aux mémoires des groupes présents et actifs dans les communautés nationales et régionales ? La question redoutable touche pratiquement tous les exemples étudiés. Comment donner la place qui leur revient aux anciens colonisés, que ce soient ceux de l'Outre-Mer française ou des provinces périphériques de la Russie ? Quels choix faire parmi les événements, grands personnages, époques, etc., pour garantir le maintien et la vitalité des liens sociaux ? Quel équilibre trouver entre les pratiques relevant des disciplines d'éveil, des sciences sociales et des apprentissages de la critique historique ? Quelle reconnaissance accorder aux savoirs nouveaux qui enrichissent les approches des universitaires spécialisés, que faire du « genre/gender », des « *subalterne studies* », de « l'histoire connectée » ?

Sur un autre plan, quelle méthode installer pour enseigner le « fait religieux », interrogation qui devient prioritaire un peu partout ? Et quelle histoire élaborer pour répondre à la mondialisation (ou globalisation), aux frictions entre nationalisme et internationalisme ou supranationalisme (qui parle encore de l'Europe ?), comme enfin aux difficultés posées par l'intégration des minorités anciennes ou récentes dans une histoire unique ou dans un processus de réflexion ?

Il ne nous revient évidemment pas de trancher, alors que tous ces textes se répondent et montrent que personne n'a trouvé de réponses satisfaisantes aux questions qui se posent ; sauf, peut-être d'en tirer une conclusion à usage franco-français : il semble difficile dorénavant d'assurer que l'Histoire est « une passion » française et que les « lieux de mémoire » attestent d'une exception nationale. La place de l'Histoire n'est pas très différente hors de nos frontières de ce qu'elle est à l'intérieur. À l'évidence, le temps où une partie du monde vivait dans une histoire « froide », comme le disait Lévi-Strauss, est révolu ; l'histoire « chaude » est dorénavant l'horizon commun de tous les décideurs de la planète et tous se trouvent devant des contraintes proches, voire similaires.

LA QUÊTE DES ORIGINES

Si l'on suit les contributeurs de ce numéro, ce changement du monde a commencé à l'évidence dans le cours du XIX^e siècle. Toutes les interventions rappellent que les États se préoccupèrent de créer ou de développer un ensei-

gnement de l'histoire après 1814-1819, pour garantir la cohésion nationale, pour intégrer et employer une population en augmentation, pour faire face aux concurrences, aux menaces et aux enjeux du monde changé par les révolutions politiques, industrielles et démographiques inaugurées à la fin du siècle précédent. Le constat n'est pas anodin et doit retenir l'attention. Ainsi le milieu du XIX^e siècle vit-il partout le développement de curricula en histoire, manifestement pour essayer de souder par de nouveaux liens des sociétés en train de perdre leurs relations traditionnelles sous l'effet de la conquête et de la colonisation. Plus tard, le XX^e siècle fut scandé par les répercussions des guerres mondiales, en particulier la seconde, puis par les effets de la décolonisation, des ruptures des années 1990 et plus récemment par les contrecoups de la diffusion du libéralisme et des échanges. Face à ces ébranlements, les préconisations pour l'enseignement de l'histoire furent prises dans l'urgence, sans pouvoir s'appuyer sur la codification antérieure d'un savoir organisé. Dans tous les cas, ce fut sous l'emprise de la nécessité que les dirigeants installèrent, tant bien que mal, un enseignement bricolé sous les contraintes tant intérieures qu'extérieures.

Les refondations récentes effectuées par l'Allemagne, le Japon, le Vietnam ou l'Afrique du Sud ne remettent pas en cause ce schéma bi-séculaire. Les longues traditions historiques de l'Allemagne n'empêchèrent pas la « catastrophe allemande », pour reprendre le titre d'un livre de l'historien allemand Friedrich Meinecke. Si c'est sur ce souvenir douloureux que reposent les recherches didactiques des historiens allemands, le besoin de trouver de nouveaux môles mémoriels sur lesquels la collectivité puisse se retrouver est partagé par d'autres pays, comme l'Afrique du Sud ou le Vietnam, ou à certains égards la Colombie et le Japon, qui veulent ainsi trouver, à partir des chocs de la Deuxième Guerre mondiale, de la décolonisation ou de la fin de l'apartheid, une nouvelle naissance nationale dans un événement fondateur, même « négatif ». Le lien indéfectible entre Histoire et mémoire s'impose ainsi à tous les pays ou régions, comme le Trentin Haut Adige / Tyrol, nul ne pouvant s'en affranchir dans l'enseignement qu'il entend dispenser, quitte à décider que les petites classes devront apprendre les éléments « patrimoniaux » de l'Histoire et à réserver aux élèves les plus âgés la possibilité d'exercer librement leur esprit critique sur des sources.

ENTRE NORMES ET MÉTHODES

Les orientations prises par les différentes institutions, telles qu'elles sont présentées ici, semblent relever d'une alternative opposant des programmes centrés sur les histoires nationales, voire nationalistes, chargés de transmettre des faits et des valeurs, d'une part, à des programmes privilégiant l'acquisition de méthodes, cherchant à développer l'autonomie des élèves. Les exemples russe et allemand illustrent sans aucun doute le grand écart qui existe entre les deux voies empruntées, même s'il convient de souligner que ces deux pays ont suivi, dans des temps antérieurs, les préconisations opposées à celles qu'ils soutiennent

aujourd'hui. Pratiquement tous les pays conjuguent avec plus ou moins de souplesse ces deux grandes lignes. Sans doute est-il logique que les États les plus centralisés, Russie, Vietnam, insistent sur un enseignement normatif et unique, et que les États fédéraux, Allemagne ou Canada, privilégient la démarche réflexive. Ces deux derniers pays ont en outre mis en place des structures éducatives spécifiques, comme la diffusion massive de la didactique de l'Histoire, reconnue comme discipline universitaire à part entière, ou des institutions extra-scolaires soutenant les projets éducatifs. (L'antériorité de l'Allemagne est ici sans égale, puisque le Georg-Eckert Institut, soutenu par tous les Länder, est destiné à l'étude des manuels scolaires du monde entier.)

Il serait pourtant réducteur de relier ces choix pédagogiques exclusivement à des systèmes politiques, même si les États cités se rangent dans deux camps aisément identifiables : Russie, Vietnam, auxquels il faudrait joindre le Japon, d'un côté, Allemagne, Canada, de l'autre. L'attention portée aux acquisitions de méthodes doit cependant être considérée comme un des moyens de réussir l'intégration de minorités dans l'ensemble de la société et de participer ainsi à la constitution du ciment national. En Allemagne, comme au Canada, ces organisations ne sont pas sans soulever des critiques de ceux qui craignent que la particularité de l'Histoire ne se dissolve dans les « sciences humaines », ou que cela ne facilite l'instauration d'un libéralisme économique. Le débat est donc loin d'être clos, comme le montre l'Afrique du Sud cherchant sa voie en alternant lecture sciences sociales et lecture historique de façon très volontariste, sans trouver de solutions miracles.

Cette complexité est particulièrement illustrée par la région du Trentin Haut Adige / Tyrol, entité créée délibérément en unissant des communautés réparties en Italie et en Autriche. La volonté de mettre en place des programmes d'Histoire communs adressés à des populations séparées par les langues, par les frontières et par au moins un siècle d'affrontements et de répression, est rarissime. Mais pour ce faire, ce sont les traces du passé régional, sorte de *Lokal-patriotismus*, qui sont considérées comme le plus petit commun dénominateur possible. Paradoxalement, ce projet casse donc les cadres nationaux, privilégie l'autonomie communautaire, tout en installant un enseignement normatif, au risque de heurter les mémoires historiques des Italiens installés, parfois de façon autoritaire, dans la région au début du XX^e siècle. Les grandes difficultés à établir un manuel franco-allemand sont là pour rappeler à quel point l'Histoire, la mieux intentionnée et la plus volontariste, bute toujours sur les mémoires.

LE POINT AVEUGLE DES MÉMOIRES

C'est aussi pour faire face aux défis actuels, mondialisation, arrivée de minorités qui s'ajoutent aux minorités linguistiques et communautaires présentes dans tous les pays étudiés, prévalence des faits religieux, que le Maroc, mais aussi

la France ou la Colombie préfèrent instaurer des programmes uniques, chronologiques et plutôt nationaux, pour garantir le maintien et la défense du lien social. Dans ces pays, la combinaison entre passé national et passé mondial est l'occasion d'équilibres subtils et toujours débattus (le débat français de 2015 en étant un bon exemple). Le croisement entre histoires « verticale » et « horizontale », telles que le cas marocain l'illustre, est certainement un modèle qui pourrait être généralisé pour penser la nécessité de garantir la transmission de faits, de normes et de connaissances locales, nationales, en même temps que de les insérer dans des perspectives mondiales, éventuellement conflictuelles, pour mettre en lumière, au final, la permanence de cette articulation tout au long de l'histoire du pays concerné.

Il ne faut pas ranger les programmes de façon automatique soit du côté de la norme, soit du côté de la méthode, puisque les finalités pragmatiques, le fameux « pour quoi » enseigner l'Histoire, peuvent être identiques, au-delà des divergences des modalités. L'Afrique du Sud montre que l'éventail des choix est *de facto* plus limité qu'il n'y paraît, lorsque les urgences de la réconciliation sociale imposent de réinitialiser les événements fondateurs, au risque de les poser comme des tabous, en même temps qu'il faut modifier les rapports au passé et libéraliser les méthodes. La refondation de l'enseignement de l'Histoire passera-t-elle par l'emploi d'événements fondateurs « négatifs » qui, comme l'apartheid, Auschwitz ou la guerre du Pacifique, renoue les liens sociaux rompus en identifiant la naissance de la communauté des vivants au traumatisme indicible qui a cassé la longue chaîne historique précédente ?

Cette situation mériterait d'être méditée par les Français, assurés que leur pays est bâti sur la conscience historique, en oubliant que les traumatismes de la période révolutionnaire ont joué ce rôle de rupture initiatrice et n'ont jamais été totalement incorporés dans la mémoire collective. Faute d'avoir été objets de deuils institutionnels, les morts de la « Terreur » et de la guerre de Vendée hantent toujours les fantasmes historiques de notre pays ! Faut-il dès lors considérer que l'attention portée aux histoires connectées, aux nouvelles perspectives (genre, *subalterne studies*) est par nature antagoniste aux histoires porteuses de valeurs destinées à l'intégration des minorités anciennes et nouvelles ?

ENSEIGNANTS, ÉLÈVES, LA NÉCESSITÉ DE LA NÉGOCIATION

Reste à évaluer ce que tous ces textes disent, sans y toucher vraiment, de la rencontre entre les décideurs, les prescripteurs et autres autorités institutionnelles avec les enseignants et leurs élèves. Nul besoin de rappeler que chacun entend demeurer maître dans sa classe, quel que soit le pays, le contexte politique et les contraintes administratives, ni que les discours les plus élaborés peuvent

échapper à l'attention des publics scolaires. Les programmes vietnamiens, aussi encadrés qu'ils soient par des animations diverses, ne semblent toucher finalement qu'une minorité d'élèves. Est-ce seulement l'indécision entre les politiques éducatives sud-africaines qui est responsable de l'ignorance des faits historiques repérée dans la jeunesse du pays ? Dans les années 1980, la France avait tremblé lorsque l'académicien Alain Decaux avait relevé les lacunes dans le savoir des jeunes Français et la peur de voir Napoléon disparaître de leurs mémoires a encore été agitée en 2015.

Il est intéressant de relever que les professeurs italiens du Trentin rechignent manifestement à appliquer les préconisations utilisant l'histoire régionale pour souder la communauté, en invoquant le besoin de faire de l'histoire universelle ! La France centralisée ne peut pas empêcher que des histoires locales et régionales ne trouvent leur place dans des communautés revendicatrices ou plus simplement et plus fortement dans les territoires soumis à la colonisation. Il faudrait, d'ailleurs, que les revendications de ces groupes puissent se faire mieux entendre dans les programmes nationaux décidés pour le pays dans son entier.

Ce qui est sans doute l'une des spécificités irréductibles de l'enseignement de l'histoire apparaît ici : le besoin de la négociation avec tous les interlocuteurs. Nul n'ignore le jeu de *lobbying* des associations de spécialistes, notamment sur les enseignements de l'économie ou des mathématiques. Mais qu'il soit nécessaire, dans un pays centralisé comme la Russie, de laisser la place aux histoires régionales en dit long cependant sur le fait que tous doivent pouvoir se reconnaître dans un ensemble qui doit allier une perspective générale, universelle, dans laquelle on convoquera les grands héros, Bolivar, Mandela, ou Riels, selon que l'on sera en Colombie, en Afrique du Sud ou au Canada, avec les éléments indispensables pour qu'enseignants et enseignés puissent retrouver les traces de leurs mémoires communautaires locales.

En ce début de XXI^e siècle, ce recueil d'études de cas nous rappelle que les certitudes, à vrai dire inquiètes, de nos grand prédécesseurs cherchant à définir « pourquoi » on enseigne l'Histoire sont bien obsolètes. Nous sommes désormais tous confrontés à la même recherche de l'utilité de cet enseignement, de ce « pour quoi », qui allie les préoccupations scientifiques aux besoins sociaux et aux urgences du vivre ensemble. Puisse cette réunion d'étude de cas aider à cette prise de conscience de notre sort commun, pour que les solutions à venir soient trouvées dans ce courant commun et non dans le recours à la facilité de la clôture nationale.