Après l'apartheid, enseigner l'histoire

Le cas de l'Afrique du Sud

Teaching history after apartheid. The case of South Africa

Enseñar la historia tras el apartheid. El caso de Sudáfrica

Bill Nasson et Leah Nasson

Traducteur : Jérôme Quintana

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/4437>

DOI : 10.4000/ries.4437

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2015

Pagination : 97-105

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Bill Nasson et Leah Nasson, « Après l'apartheid, enseigner l'histoire », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 69 | septembre 2015, mis en ligne le 01 septembre 2017, consulté le 02 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/4437> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.4437>

Après l'apartheid, enseigner l'histoire

*Le cas de l'Afrique du Sud**

Bill Nasson

University of Stellenbosch, Afrique du Sud

Leah Nasson

Chesterhouse School, Durbanville, Afrique du Sud

Pour comprendre l'état actuel de l'enseignement de l'histoire en Afrique du Sud, il est essentiel de prendre en compte, d'une part, les étapes radicalement différentes traversées par le pays, sur le plan de l'éducation, depuis le milieu du XX^e siècle, et d'autre part, la transition profonde qu'a connue le pays dans sa façon d'aborder le passé. Même si certains aspects de l'histoire mondiale sont enseignés depuis longtemps à l'école, c'est le traitement de l'histoire de l'Afrique du Sud qui demeure au centre de quasiment tous les débats relatif à la discipline ou à la pratique de celle-ci.

L'ÈRE DE L'APARTHEID : 1948-1994

Alors que l'Afrique du Sud connaissait une transition politique à la fin des années 1940, passant d'un système généralisé de gouvernement par les Blancs et de ségrégation raciale à une politique d'apartheid plus rude et plus idéologique sous le régime du parti nationaliste afrikaner au pouvoir, le Parti national, les programmes d'histoire se sont radicalisés. L'histoire est devenue un élément essentiel de défense de la mythologie de l'apartheid et du discours afférent à cette mythologie. Cette discipline fournissait alors un récit national simple non seulement sur ce qu'était l'histoire de l'Afrique du Sud, mais également sur le sens de celle-ci.

À travers certaines figures emblématiques du XVII^e siècle liées à l'époque coloniale, telles que le gouverneur hollandais Jan van Riebeeck, ou encore à travers certains événements comme la migration des Boers au XIX^e siècle vers l'intérieur des terres, migration connue sous le nom de « Grand Trek », l'histoire nationale s'est définie comme héritage de l'histoire européenne. Pour expliquer la fondation et le développement de l'Afrique du Sud en tant que pays blanc ou européen, le régime de l'apartheid contrôlé par les Blancs exaltait ce qui, à son sens, constituait les avantages liés aux institutions coloniales ou aux conventions issues de l'ère coloniale ayant pu favoriser le progrès, le développement et la paix

* Article traduit par Jérôme Quintana.

dans un pays complexe fait de peuples aux origines ethniques disparates. Dans cette représentation du pays, aucune prise en compte n'était jamais faite de l'importance et de l'impact de l'histoire précoloniale.

Si la discipline n'était pas enseignée aux Blancs et aux Noirs de la même manière, elle reposait toujours sur un contenu et une orientation fondés sur la distinction des races. S'inspirant d'un certain sentiment de supériorité de la culture sud-africaine blanche et de ses réussites, l'histoire à l'ère de l'apartheid s'est employée à forger un récit de l'Afrique du Sud reposant sur les théories de l'évolution et le nationalisme chrétien, récit dans lequel, à travers des phases successives de croissance, il ne s'agissait pas du développement d'une société commune ni d'une population unique, mais d'un pays « naturellement divisé », pour reprendre les termes utilisés à l'époque. Dans cet ordre naturel voulu par Dieu, des communautés de races diverses – voire, en définitive, des nations africaines d'origines diverses (telles que les Zoulous ou les Tswanas) – allaient apprendre ce que l'histoire leur avait légué, à savoir un lieu séparé, sous le régime de l'apartheid, qui préserverait leur culture, leur langue ainsi que d'autres repères identitaires, en somme une destinée « ajustée au caractère propre et à la vocation de chaque peuple¹ ». Voilà en substance quelle était l'orientation donnée à l'enseignement de l'histoire, transmise sous diverses formes et à différents niveaux d'examen durant la scolarité.

Bien entendu, cette approche n'a pas été exempte de contestation. Dans les années 1950 et 1960, les universités blanches de langue anglaise qui avaient une vision plus progressiste des choses, sous l'effet des diverses vagues de décolonisation marquant la fin de l'empire, ont commencé à produire des travaux de recherche critique sur les différentes formes d'oppression subies par la majorité noire, même si l'émergence de ces points de vue n'a eu aucun effet sur les programmes d'histoire des établissements sous contrôle de l'État. À la fin des années 1960, un tout petit nombre d'enseignants d'histoire blancs, formés à l'université, ont commencé dans certains établissements du secondaire à aborder l'histoire du pays de manière plus indépendante et avec un regard plus critique.

Parallèlement, un petit nombre d'établissements secondaires accueillant des élèves métis en zones urbaines ont de fait contesté la nature même des manuels d'histoire officiels qu'ils s'étaient vu prescrire, ainsi que leur légitimité. Influencés par la philosophie sans concession du mouvement socialiste en faveur du non racisme prôné par la Ligue des enseignants d'Afrique du Sud, étiquetée à gauche, des groupes épars d'enseignants et d'élèves se sont mis à suivre une sorte de « programme clandestin » parallèle, ou de contre-histoire secrète. À l'abri du regard des inspecteurs scolaires de l'État, les cours d'histoire étaient politiquement subversifs et abordaient des thèmes comme l'expropriation des terres de l'Afrique en vertu de loi sur la propriété foncière (*Land Act*) de 1913, ou encore l'histoire des luttes populaires contre l'oppression raciale sous le régime de la ségrégation

1. Lindie Koorts, *D.F. Malan and the Rise of Afrikaner Nationalism*, Tafelberg, Cape Town, 2014.

et de l'apartheid, des pratiques et des régimes généralement considérés comme relevant du fascisme, mis en échec en Europe mais persistant en Afrique du Sud comme « système raciste fondé sur une race dominante, ou *Herrenvolk* »².

Afin de ne courir aucun risque lors des examens publics de fin du secondaire, les élèves avaient pour instruction de restituer les connaissances du programme officiel honni portant sur le Grand Trek et sur d'autres sujets classiques. Leurs enseignants leur apprenaient toutefois à discerner le fait que les autres modes d'enseignement de l'histoire qu'ils leur proposaient représentaient la vérité censurée de leur passé.

La révolte des élèves de l'enseignement secondaire à Soweto, en juin 1976³, et l'expression de défi qui s'ensuivit à l'égard du régime de l'apartheid, représentèrent un changement profond dans le paysage politique. Les établissements scolaires dans les *townships* noirs, en zones urbaines, devinrent notamment des hauts lieux de contestation idéologique et de résistance. Conséquence logique : une nouvelle approche de l'histoire s'est imposée, grâce à la mise en place, dans les établissements du secondaire, d'une gamme d'activités pédagogiques très appréciées. Dans cette nouvelle approche, il s'agissait de recueillir des informations sur le passé qui avaient été délibérément passées sous silence, de réinterpréter des épisodes cruciaux de l'histoire et de diffuser des contre-éléments d'analyse à travers des magazines, des brochures et d'autres types de publications populaires auprès des lecteurs.

À partir de la fin des années 1970, et durant la décennie suivante, diverses publications, certaines réalisées dans le cadre de groupes de recherche collective et d'ateliers d'écriture, d'autres à l'initiative d'historiens de la gauche radicale issus du monde universitaire et engagés dans les grands mouvements d'opposition extra-parlementaires, ont décrit dans leurs pages les campagnes et les actes de résistance contre la domination exercée par la minorité blanche sous le régime de l'apartheid. Sous l'influence de divers mouvements tels que l'histoire communautaire, l'histoire du travail, l'histoire populaire ou encore l'histoire des peuples, l'histoire est devenue, dans de nombreux établissements du secondaire, un prolongement du militantisme politique. En conflit avec l'histoire des programmes scolaires officiels, elle s'est retrouvée liée aux idées d'émancipation politique, de transformation sociale, de justice et d'égalité. Elle a contribué par ailleurs à la création d'une société commune non fondée sur la distinction des races. Nombreux étaient ceux qui voyaient l'histoire comme un vecteur de changement profond et il n'était pas rare que des élèves plus âgés adhèrent à une vision de l'histoire qui, à leur sens, devait s'apprendre à partir d'événements tels que la Révolution française ou russe.

2. Bill Nasson, *"Livingstone, I presume, but not that one: a school memoir, 1966-1970"*, *Quarterly Bulletin of the National Library of South Africa*, 66, 3 (2012), p. 22.

3. Cette révolte est née en réaction à l'instauration de l'*afrikaans*, langue des Boers issue du néerlandais, comme langue d'enseignement à parité avec l'anglais. (NdT)

Toutefois, il n'y eut pas de renversement fracassant de l'État autoritaire d'Afrique du Sud. L'ordre établi par l'apartheid périclita lentement vers la fin des années 1980 et le Parti national négocia la fin de la domination des Blancs au début des années 1990. Après les premières élections législatives démocratiques de 1994, à l'importance capitale, le pays accéda au gouvernement par la majorité. La nouvelle Afrique du Sud, au régime post-autoritaire selon sa propre définition, n'était plus un pays dans lequel le gouvernement essayait de s'arroger le monopole du savoir scolaire et où l'histoire, dans son contenu et sa pratique, était déformée à des fins politiques douteuses. D'une certaine façon, il régnait à l'époque un certain climat d'innocence. Désormais débarrassé de son alliance peu reluisante avec l'apartheid, l'apprentissage de l'histoire occuperait une place honorable. S'intéressant tout particulièrement à l'histoire commune, cet apprentissage jouerait un rôle crucial pour concevoir une nation commune à tous et une histoire partagée par tous. Alors que l'Afrique du Sud repartait sur de nouvelles bases, mettant en œuvre un programme scolaire national unique et instaurant une direction nationale unique chargée de l'éducation pour l'ensemble des établissements publics du primaire et du secondaire, l'histoire après 1994 permettrait enfin d'éclairer les jeunes esprits. Comme le rappelaient certains journaux à l'époque, l'histoire à l'école était assurée d'occuper une place de premier rang dans la société de l'après-apartheid, car il était difficile de « façonner une histoire démocratique à des fins politiques, comme ce fut le cas dans notre passé »⁴.

L'ÈRE DE L'APRÈS-APARTHEID (1) : 1994-2004

Le principal problème rencontré au départ ne fut pas lié aux interrogations sur la façon de repenser l'histoire sud-africaine afin qu'elle ne constitue plus un grossier instrument au service de la pédagogie politique. De façon tout à fait inattendue, il s'est plutôt agi du choc ressenti face aux perspectives de survie incertaines de l'histoire en tant que discipline à part entière dans les programmes scolaires. Comme on pouvait s'y attendre, de nombreux événements sont venus perturber et bouleverser la transition éducative de l'après-apartheid.

Divers facteurs ont entravé les possibilités de réforme et de transformation stables. Parmi ces facteurs, on évoquera le manque de consensus sur les nouvelles politiques en matière de curriculum, une certaine confusion administrative, la faible représentation des spécialistes de l'enseignement de l'histoire rattachés à des groupes de recherche indépendants dans l'élaboration des contenus disciplinaires au sein de la nouvelle direction nationale chargée de l'éducation ; enfin, l'inefficacité du premier ministre de l'éducation du gouvernement de Nelson Mandela (1994-1999). Globalement peu au fait des rouages de son ministère, Sibusiso Bengu laissa à ses hauts responsables nouvellement

4. *Cape Times*, le 16 septembre 1994.

nommés le soin de faire des choix cruciaux. Ces hauts responsables, pour beaucoup d'anciens cadres de l'ANC (African National Congress) revenus d'exil politique, avaient peu d'expérience et d'expertise, voire en étaient totalement dépourvus, pour être à même de faire des choix éclairés sur un réaménagement plus démocratique de l'enseignement de l'histoire.

Cela entraîna des conséquences à la fois ironiques et désastreuses pour l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire. Loin de soutenir et de développer l'intérêt de plus en plus vif pour les nouvelles approches du passé, intérêt pourtant si manifeste lors des luttes populaires durant les années de crise sous le régime de l'apartheid, la politique gouvernementale menée à partir de 1994 eut pour effet pratique de marginaliser l'histoire en la privant de son identité disciplinaire. Associée à la géographie et à l'environnement, l'histoire fut intégrée à un autre domaine, les sciences sociales, avec pour conséquence immédiate une réduction du nombre d'enseignants d'histoire, une baisse du nombre d'inscrits à l'université dans les départements de sciences de l'éducation étudiant l'histoire comme discipline d'enseignement, et la tendance de certains établissements à classer l'histoire dans la catégorie des disciplines qui convenaient aux élèves en difficulté scolaire.

Cette situation, dans laquelle les élèves du secondaire et les étudiants du supérieur désertaient les cours d'histoire, fut aggravée par d'autres forces et orientations. Les Sud-Africains entretenaient pour la plupart une relation tourmentée avec leur passé colonial, et plus encore avec leur histoire récente liée à l'apartheid. Le fait d'apprendre des choses sur un passé marqué par une douloureuse exploitation et une discrimination humiliante suscitait incontestablement chez certains une forme d'aversion. Par ailleurs, on tentait pour la première fois de rendre l'école plus instrumentale dans sa finalité économique, de donner aux programmes disciplinaires une orientation plus professionnalisante, de dispenser une formation fondée sur le développement de compétences, et de faire en sorte qu'en quittant le secondaire, les élèves soient à même de répondre aux besoins de l'économie de marché en termes d'aptitudes basiques au travail et de chances d'accéder à un emploi. Les domaines d'études tels que les sciences sociales, les mathématiques et les sciences apparurent davantage dignes d'intérêt, de par leur utilité immédiate, alors que l'histoire, rabaissée au rang de discipline inutile, se retrouva quasiment écartée des programmes. Les événements, les dates et les processus dont elle rendait compte étaient jugés lointains et sans conséquence. Non seulement il s'agissait de connaissances peu « monnayables », mais ces connaissances liaient les élèves à un passé problématique et lourd à porter. Il valait bien mieux que l'école dispense une formation axée sur l'avenir, dans laquelle les apprenants se concentrent, de façon plus pratique et concrète, sur un itinéraire d'apprentissage (*learning map*) les amenant à effectuer en classe des activités qui les éloignent surtout de leur histoire nationale. Cette érosion rapide du statut disciplinaire de l'histoire entraîna une crise profonde du système scolaire. À la fin des années 1990, le passé était promis à un avenir institutionnel de plus en plus sombre...

En 1999, de gros efforts furent réalisés pour renverser la situation. Après les élections législatives de cette année-là, Kader Asmal, membre dynamique et compétent de l'ANC, intellectuel pragmatique et sans états d'âme par ailleurs, fut nommé nouveau ministre de l'éducation. L'une de ses premières initiatives fut de commander un rapport universitaire indépendant sur « les valeurs, l'éducation et la démocratie ». Ce rapport (mai 2000) incitait vivement le gouvernement à nommer un comité d'experts formé d'historiens, d'archéologues et de spécialistes en biologie humaine, afin de formuler des recommandations urgentes sur les diverses façons de renforcer l'enseignement de l'histoire à l'école et d'améliorer la qualité de la formation des enseignants dans le domaine de l'histoire et de l'évolution de l'homme. Selon le rapport, l'histoire et l'évolution de l'homme constituaient de véritables renforts pour apprendre aux enfants la façon dont se développe une culture humaine commune transcendant les distinctions de races.

Un comité d'histoire et d'archéologie fut ainsi nommé, présidé par le vice-chancelier de l'Université du Cap, le professeur Njabulo Ndebele. Publié en mai 2000, le rapport Ndebele proposa que l'histoire et l'archéologie soient regroupées en tant que domaines d'apprentissage complémentaires, tout en restant des disciplines distinctes à part entière⁵. Il plaida également en faveur d'une séparation totale entre l'histoire et la géographie et l'environnement dans le domaine d'apprentissage des sciences sociales, dans l'optique d'une réforme majeure du système scolaire, dont la mise en œuvre passerait par l'instauration du Curriculum 2005.

Il est important d'ajouter que le rapport du comité d'histoire et d'archéologie insistait également sur le fait que l'histoire ne devait pas être confondue avec ce qui, dans certains établissements, était vu comme un complément naturel à l'approche traditionnelle de la connaissance et de la pratique historiques : l'étude du patrimoine (*Heritage Studies*). La volonté de commémorer le passé, axée sur le patrimoine national, avec force élans de nostalgie, typique de nombreux projets locaux en milieu scolaire autour de l'histoire de la communauté, était vue comme un moyen précieux d'apprendre aux élèves la nécessité de reconquérir des éléments perdus ou oubliés de leur histoire. Le comité souligna néanmoins avec insistance le fait que le but de l'histoire était d'apporter une compréhension et un éclairage sur la façon dont le présent s'était constitué, et non de montrer simplement à quel point les choses avaient été différentes par le passé.

De plus, l'histoire se devait de proposer un champ d'études suffisamment vaste, pour couvrir les questions liées aux droits de l'homme, aux valeurs démocratiques, à l'impérialisme, au colonialisme, à l'évolution, à la formation d'identités humaines en évolution, à la mondialisation et au croisement entre histoire nationale, régionale et mondiale.

Un certain nombre d'évolutions et de propositions favorables à l'histoire suivirent la publication du rapport. Au début de l'année 2001, Asmal lui-même présida au lancement d'un projet national sur l'histoire du pays, le *South African*

5. *Report of the History and Archaeology Panel to the Minister of Education*, Government Printer, Pretoria, 2000.

History Project, visant à « promouvoir et améliorer le statut et les conditions de l'apprentissage et de l'enseignement de l'histoire dans le système éducatif sud-africain, avec pour but de rétablir la place concrète et la valeur intellectuelle de celle-ci au sein de la classe »⁶. Dans un style rappelant le manifeste politique, le rapport d'histoire et d'archéologie recommandait par ailleurs la création d'une Commission permanente chargée de l'histoire nationale, afin de veiller à la présence effective d'un enseignement de l'histoire à l'école, ainsi qu'à la qualité de celui-ci, s'assurant ainsi « que dans ce domaine crucial que constitue l'éducation, nous n'aboutissions pas à un pays libéré non seulement de l'apartheid, mais également de son histoire »⁷.

Reconnaissant que l'Afrique du Sud possédait une solide tradition de recherche historique à partir de laquelle il était possible de construire quelque chose, l'initiative d'Asmal appela à l'amélioration des ressources pour la formation des enseignants et à la création de nouveaux supports pédagogiques nécessaires à l'apprentissage de l'histoire. Ces recommandations s'incarnèrent en partie dans le projet d'élaboration d'un « Réseau d'histoire nationale » (*National History Network*). Une fois établi, ce réseau devait contrôler, vérifier et coordonner toutes les ressources historiques disponibles, y compris les pièces archéologiques et autres objets africains de l'époque précoloniale. Le tout devait ensuite être rendu accessible à l'ensemble des établissements scolaires via la création d'un réseau d'archives liées à la communauté. Tel qu'il était conçu, l'objectif était de dépasser les frontières entre l'histoire enseignée de manière institutionnelle dans la classe et les formes les plus vivantes de pratique historique populaire qui s'étaient développées lors de la phase finale de la lutte contre l'apartheid.

Le Réseau d'histoire nationale devait en quelque sorte servir d'aimant, attirant vers lui les enseignants, les militants les plus chevronnés du monde éducatif ainsi que les intervenants formés sur le tas qui s'étaient engagés dans l'éducation ouvrière, dans l'élaboration et la diffusion de contenus liés à l'histoire du travail et dans l'enseignement de l'histoire du peuple. Intervenant dans les établissements scolaires, ces enseignants hors cadre officiel, militant contre l'apartheid, devaient bénéficier d'un statut dans l'ère de l'après-apartheid et agir en tant que ressources vivantes capables non seulement de transmettre oralement une mémoire historique, mais aussi de permettre l'acquisition de compétences et d'apporter un enrichissement et un soutien dynamique dans l'enseignement du passé. Ainsi, pensait-on, les élèves de la nouvelle génération sauraient comprendre qu'ils n'étaient pas des orphelins de l'histoire. Au contraire, vivant comme des citoyens à égalité avec les autres au sein d'une démocratie constitutionnelle récemment créée, ils seraient les héritiers de l'histoire.

Ces nouvelles mesures suscitèrent l'intérêt et l'approbation de certains spécialistes de l'enseignement de l'histoire, mais également la critique de la part de certains milieux plus sceptiques. Certains commentateurs firent effectivement

6. *Weekly Mail et Guardian*, 29 août 2001.

7. *Report of the History and Archaeology Panel*, p. 21.

remarquer que l'accent mis dans le rapport d'histoire et d'archéologie sur l'approche humaine de l'histoire comme étant unique en son genre pour favoriser la réconciliation et le respect mutuel au sein de la population divisée de l'Afrique du Sud, et pour réparer une mémoire historique fracturée, n'était pas sans poser un certain nombre de problèmes. Cela pouvait en effet conduire à ce que l'histoire tombe trop aisément dans une sorte de nouveau récit nationaliste fait de compromis communs et d'arrangements mutuels, récit dans lequel le lourd héritage de l'apartheid, de la dépossession économique et de l'inégalité sociale serait insuffisamment reconnu. Mais plus généralement, l'intervention publique du ministère de l'éducation pour tenter de venir à la rescousse de l'histoire et de lui redonner son importance fut accueillie sans fanfare. Les réactions de la presse et des parlementaires, par exemple, furent remarquablement discrètes. Tout comme le projet de commission permanente chargée de l'histoire nationale, le Réseau d'histoire nationale ne parvint pas à prendre son essor.

Néanmoins, l'approche d'Asmal visant à revigorer la discipline permit de faire germer un certain dynamisme dans la publication d'ouvrages, que ceux-ci soient liés officiellement au *South African History Project* de 2001, ou qu'ils constituent une réponse non officielle à l'influence de ce projet et à l'encouragement qu'il fit naître. Ainsi, l'année 2004 vit la publication de l'ouvrage intitulé *Every Step of the Way: The Journey to Freedom in South Africa* (Étape par étape : le parcours vers la liberté en Afrique du Sud), commandé par le ministère de l'éducation. Abondamment illustré, conçu avec imagination, accessible aux élèves du secondaire ainsi qu'au grand public, il était préfacé par Kader Asmal et écrit par un journaliste bien connu de la presse écrite, Michael Morris. Le but était que l'ouvrage, qui démarrait par l'histoire précoloniale et finissait par la période d'émancipation de l'après-apartheid, soit utilisé dans chaque établissement secondaire public. Par ailleurs, une autre publication, destinée à un public légèrement plus jeune, vit le jour, sous la forme d'une série de manuels en plusieurs volumes intitulée *Turning Points in South African History* (Les tournants dans l'histoire de l'Afrique du Sud). Il s'agissait d'une initiative menée conjointement par le *South African History Project* et par l'*Institute for Justice and Reconciliation*, organe local non-gouvernemental de défense des droits de l'homme. Pionnière dans l'utilisation de nouveaux supports médiatiques, grâce aux CD-Roms et aux bases de données de recherche qui accompagnaient les ouvrages, cette série datant de 2004-2007 élargit le domaine du manuel classique en incluant des guides à l'intention des enseignants, des fiches de travail pour les apprenants, des dossiers contenant des sources authentiques (facsimilés de documents historiques) et des documents iconographiques accessibles en ligne pour améliorer le contenu des cours. Les différentes phases de l'économie politique et les liens historiques entre celles-ci étaient au cœur des préoccupations de cette série, ce qui se perçoit nettement dans les titres utilisés pour les six premiers volumes : « Anciennes civilisations et commerce mondial », « Impact et limites du colonialisme », « Migrations, terres et

ressources minérales dans la formation de l'Afrique du Sud moderne », « Industrialisation, changement rural et nationalisme », « Peuples, lieux et apartheid » ; enfin, « Négociation, transition et liberté ». Mais à ce stade, l'histoire en Afrique du Sud n'était plus soutenue par l'énergie politique ni par l'intérêt des universitaires, contrairement à l'époque où le ministre Kader Asmal défendait cette cause. Avec son départ du gouvernement en 2004, la discipline se retrouva une fois de plus en perdition.

L'ÈRE DE L'APRÈS-APARTHEID (2) : 2004-2015

Avec la mise en œuvre dans les établissements scolaires du Curriculum 2005 et le début de l'expérimentation à l'échelle nationale de l'éducation basée sur les résultats (*Outcomes-Based Education* ou OBE), qui fut coûteuse et ne déboucha sur rien, quasiment toutes les programmations, toutes les conférences et tous les colloques semblaient ne s'intéresser à rien d'autre que l'acquisition des compétences et les objectifs d'apprentissage mesurables, surtout pas aux thèmes fortement liés aux contenus et structurés autour du récit et de la chronologie logique. L'histoire gardait une certaine place mais était regroupée avec la géographie, l'environnement, la technologie et d'autres domaines des sciences sociales. Elle faisait partie d'un conglomerat de disciplines dont le but, selon la déclaration de principe sur le Curriculum national (*National Curriculum Statement*) de 2011, était d'inculquer la citoyenneté et « de favoriser l'acquisition des valeurs contenues dans la Constitution »⁸.

Le contenu disciplinaire de l'histoire élaboré à cette fin est formé d'un ensemble de thématiques partielles et déconnectées les unes des autres. À l'échelle mondiale, ce contenu aborde par exemple les nationalismes de l'Afrique, de l'Asie et du Moyen Orient, la Révolution française, le communisme soviétique, la période 1900-1940 et le capitalisme américain de 1920 à 1950. À l'échelle nationale, il aborde certains mais non la totalité des moments marquants de l'histoire de l'Afrique du Sud.

Le problème actuel, comme l'a souligné en début d'année un ancien maître de conférences à l'université, c'est que, d'une part, l'histoire en Afrique du Sud constitue de plus en plus « l'arme de choix dans pratiquement n'importe quel débat politique », « l'argument clé de l'accusation pour les Sud-Africains noirs qui luttent pour obtenir une justice économique »⁹. Mais d'autre part, comme on peut le voir avec les étudiants de première année de l'université, la difficulté liée à toute discussion sur « notre histoire » est que celle-ci « est fondée sur le présupposé que nous avons une connaissance basique de notre passé ». Toutefois, comme le conclut l'écrivain Tom Eaton, la réalité montre « une

8. *National Curriculum Statement (NCS), Curriculum and Assessment Policy Statement: Further Education and Training Phase, Grades 10-12: History*, Department of Basic Education, Pretoria, 2011, p. 5.

9. *The Times* (Johannesburg), 14 avril 2015.

ignorance quasi totale ». Plus de « la moitié des beaux jeunes gens » assis devant lui « ont fait leurs douze années de scolarité sans jamais découvrir l'Holocauste, où celui-ci eut lieu, ni même qui avait écrit *Das Kapital* ».

Ce degré d'amnésie historique persistante n'est guère surprenant, étant donné le sort réservé actuellement à l'histoire, matière optionnelle à l'école. Sur les 535 000 élèves environ qui se sont présentés en 2014 aux examens nationaux de fin du secondaire pour l'admission à l'université, seuls 20 % approximativement ont passé l'épreuve d'histoire. Environ 85 % de ces candidats ont obtenu une note moyenne affligeante de 30 à 39 sur 100, lors de ce qui constitue le dernier examen de l'enseignement public. « C'est lamentable », a déclaré alors Panyaza Lesufi, haut dirigeant de l'ANC chargé de la province de Gauteng, déplorant l'aggravation de la situation. L'histoire se devait de devenir une matière « traitée sérieusement par les élèves »¹⁰.

Le remède proposé en 2005, qui fait toujours l'objet de discussions entre le *Department of Basic Education* et le *Department of Arts and Culture*, consisterait à « concevoir une politique visant à faire de l'histoire une discipline obligatoire dans l'ensemble du système éducatif sud-africain »¹¹. Selon le récent projet annuel de performance soumis par l'actuel ministre de l'éducation de base, Angie Motshekga, « un pays qui choisit de ne pas transmettre son patrimoine et son histoire à ses enfants court le risque que ceux-ci répètent les erreurs du passé »¹². Il est intéressant de constater que ce rappel place le patrimoine avant l'histoire. Malgré tous les efforts déployés par le prédécesseur de Motshekga au début du XXI^e siècle, il reste encore assez difficile de refermer la porte du patrimoine comme substitut à l'histoire.

Ce dernier tournant possède une dimension intrinsèquement nationaliste et relève du « politiquement correct » dans sa conception. Pour Enver Surtee, vice-ministre de l'éducation de base, le programme de « cohésion sociale » prôné par le Sri Lanka constitue un modèle pour faire de l'histoire « une matière obligatoire à examen » et répondre ainsi aux objectifs d'une forme de multiculturalisme.

Les recherches ont montré que l'histoire est une discipline importante pour favoriser la cohésion sociale et promouvoir la diversité, en mettant en valeur les contributions de différents groupes raciaux, ethniques et religieux dans la lutte pour la libération¹³.

En rendant l'histoire obligatoire, on la met en conformité avec une version héroïque de la lutte contre l'apartheid, et on met fin à des années d'expérience négative subie par cette matière en Afrique du Sud, mais voilà un message explicite qui risque de ne pas être bien accueilli dans toutes les classes. Le combat pour et autour de l'histoire semble devoir se poursuivre.

10. *Sunday Times*, 5 avril 2015.

11. *Weekend Argus*, 12 avril 2015.

12. *The Star*, 3 avril 2015.

13. *Sunday Times*, 5 avril 2015.