

International journal for history  
and social sciences education

Revue internationale de didactique  
de l'histoire et des sciences sociales

The journal is published by the International Research Association for  
History and Social Sciences Education (IRAHSSSE)  
Cette revue est publiée par l'Association Internationale de Recherche en  
Didactique de l'Histoire et des Sciences Sociales (AIRDHSS)

All articles are peer reviewed  
Tous les articles sont soumis à une évaluation par les pairs

ISSN 2531-3711  
ISBN 978-88-6995-445-0

Price of the issue: € 50

*Editor / Directeur éditorial*  
Luigi Cajani

*Scientific Board / Comité Scientifique*

Gianfranco Bandini (Florence, Italy)  
Félix Bouvier (Trois-Rivières, Canada)  
Pierre-Philippe Bugnard (Fribourg, Switzerland)  
Antonio Brusa (Bari, Italy)  
Luigi Cajani (Rome, Italy)  
Alessandro Cavalli (Pavia, Italy)  
Theodora Cavoura (Athens, Greece)  
Maria do Céu de Melo (Braga, Portugal)  
Nadine Fink (Lausanne, Switzerland)  
Penelope Harnett (Bristol, United Kingdom)  
Mostafa Hassani Idrissi (Rabat, Morocco)  
Caroline Leininger-Frézal (Paris, France)  
Karel Van Nieuwenhuyse (Leuven, Belgium)  
Johan Wassermann (Pretoria, South Africa)

Registrazione presso il Tribunale di Pisa n. 7 dell'11/07/2015  
Direttore responsabile: Alessandro Cavalli

# Table of contents / Table des matières

Nicole Tutiaux-Guillon, <i>Les programmes 2015 d'enseignement moral et civique: des références en tension</i>	p.	5
Arie Wilschut, 'Carrying with you what your ancestors have done...' <i>The Identification Stance in Dutch History Teaching</i>	»	27
Joanna Wojdon, <i>The impact of the communist rule on school historical maps in Poland</i>	»	57
Nadine Fink, Peter Gautschi, <i>Interdisciplinarité et pluridisciplinarité dans l'enseignement de l'histoire en Suisse romande et alémanique</i>	»	73
Théodora Cavoura, Hélène Gika, <i>Exercer un regard critique et ouvert face aux enjeux de la mémoire</i>	»	89
Félix Bouvier, Sandra Chiasson Desjardins, <i>Histoire des programmes de géographie québécois depuis 1958</i>	»	105
Authors /Auteurs	»	125



Nicole Tutiaux-Guillon

## Les programmes 2015 d'enseignement moral et civique: des références en tension

### Résumé

*En juin 2015 étaient publiés les programmes d'un nouvel enseignement: l'enseignement moral et civique (EMC), applicable dans toutes les classes de la maternelle au baccalauréat. Les contenus et les pratiques prescrites sont marqués par une tension entre une prise en compte de la société française contemporaine, et de la pluralité culturelle qui est la sienne, et l'accent mis sur la citoyenneté universaliste fondatrice du modèle républicain français. On observe ainsi des silences (l'immigration n'est pas évoquée, la place dévolue à la diversité culturelle s'y limite à la pluralité des croyances, transcendée par la laïcité) et en même temps une valorisation de l'engagement citoyen et des débats démocratiques. Enfin, l'EMC correspond davantage à une « éducation à... » c'est-à-dire qu'il vise plus à transformer les comportements et les attitudes éthiques, sociales et politiques qu'à faire assimiler des savoirs conceptuels ou factuels.*

### Abstract

*In June 2015, the curriculum/course outline of a new subject: Moral and Civic Education (MCE) was introduced with the view to implementation in all grade levels from pre-school to baccalaureate. There is tension evident in the prescribed content and practices between the cultural plurality of present French society and the universal citizenship that underpins the French Republican model. Several silences are also evident: no reference to immigration issues, while cultural diversity merely alludes to the plurality of religions, transcended by "laïcité", yet at the same time an appeal is made for the advancement of civic commitment and democratic debates. Ultimately, we may consider MCE as an "education for...", dedicated to changing ethical, social and political behaviours and attitudes rather than to acquire conceptual or factual knowledge.*

## 1. Introduction

En juin 2015<sup>1</sup> étaient publiés les programmes d'un nouvel enseignement: l'Enseignement moral et civique (EMC), applicable dans toutes les classes de la maternelle au baccalauréat<sup>2</sup>. Il remplace respectivement l'Instruction civique et morale (ICM) pour le primaire, l'Éducation civique pour le collège, l'Éducation civique, juridique et sociale (ECJS) pour le lycée. Rappelons que le statut de l'éducation à la citoyenneté en France a toujours été précaire<sup>3</sup>: obligatoire pour le primaire mais avec des contenus et des dénominations variables depuis la fin du 19<sup>e</sup> siècle; imposée en collège après 1945, tombée en désuétude dans les années 1960, supprimée dans les programmes de 1975, rétablie dans les années 1980 – mais très inégalement enseignée; obligatoire en lycée seulement à partir de 2000, avec des pratiques originales (enquêtes, débats, prise en compte de l'actualité) mais des contenus peu stabilisés, d'autant qu'elle pouvait être enseignée par des professeurs d'histoire-géographie, de sciences économiques et sociales, de français, de philosophie... L'éducation à la citoyenneté ne présente donc pas en France de vulgate consensuelle, les mêmes finalités sont celles de disciplines installées (histoire-géographie, éducation physique et sportive par exemple), ses pratiques oscillent entre cours magistral dialogué et travaux impliquant davantage les élèves.

Le nouveau programme a été publié en même temps pour toute la scolarité sauf celle des tout-petits (du cycle 2 à la terminale) et toutes les filières. Il est commun au primaire et au collège, spécifique pour le lycée. Fait nouveau pour l'éducation à la citoyenneté en France il inclut des pratiques initiant les élèves à l'action civique. Au lycée la place donnée aux débats est centrale. Fait nouveau aussi, la structure des contenus est la même pour le primaire et le collège: quatre dimensions sont déclinées pour les cycles 2, 3 et 4: la sensibilité, le droit et la règle, le jugement, l'engagement, avec systématiquement les mêmes objectifs généraux de formation:

<sup>1</sup> Bulletin officiel de l'éducation nationale (= BO) spécial n° 6 du 25 juin 2015.

<sup>2</sup> En France l'enseignement est structuré en école primaire (maternelle = 3-5 ans; élémentaire = 6-10 ans), collège (6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> = 11-14 ans), lycée (2<sup>nd</sup>e, 1<sup>re</sup>e, terminale = 15-17 ans). En fin de collège les élèves passent le brevet, en fin de lycée le baccalauréat. Actuellement, les deux premières années de l'élémentaire forment le « cycle 2 »; les deux dernières années de l'élémentaire et la première année du collège correspondent au « cycle 3 »; le « cycle 4 » est celui des trois dernières années du collège. Le lycée correspond à trois filières: général, technologique et professionnel. Pour les élèves dont les enseignants évaluent le niveau insuffisant pour le lycée, il existe une filière préparant en deux ans aux Certificats d'Aptitude Professionnels (CAP).

<sup>3</sup> François Audigier, *L'éducation à la citoyenneté* (Paris: INRP, 1999).

La sensibilité, soi et les autres → Objectifs de formation: Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments. S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie. Se sentir membre d'une collectivité.

Le droit et la règle: des principes pour vivre avec les autres → Objectifs de formation: Comprendre les raisons de l'obéissance aux règles et à la loi dans une société démocratique. Comprendre les principes et les valeurs de la République française et des sociétés démocratiques.

Le jugement: penser par soi-même et avec les autres → Objectifs de formation: Développer les aptitudes à la réflexion critique: en recherchant les critères de validité des jugements moraux; en confrontant ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté. Différencier son intérêt particulier de l'intérêt général.

L'engagement: agir individuellement et collectivement → Objectifs de formation: S'engager et assumer des responsabilités dans l'école et dans l'établissement. Prendre en charge des aspects de la vie collective et de l'environnement et développer une conscience citoyenne, sociale et écologique.

Pour chacune de ces dimensions, la présentation met en regard dans un tableau « connaissances, capacités et attitudes visées », « objets d'enseignement », « exemples de pratiques en classe, à l'école, dans l'établissement ». Ces derniers suggèrent de tirer parti, comme le recommandent les incitations pratiques, des situations vécues dans l'établissement et la classe ou de l'actualité. Au lycée on retrouve une structure plus classique, celles de thématiques correspondant aux différents niveaux et qui pour partie reprennent des thèmes figurant antérieurement en ECJS:

- La personne et l'État de droit (classes de CAP<sup>4</sup> et 2nde);
- Égalité et discriminations (idem);
- Exercer sa citoyenneté dans la République française et l'Union européenne (classes de CAP et 1ère);
- Les enjeux moraux et civiques de la société de l'information (1ère);
- Pluralisme des croyances et laïcité (classes de CAP et terminale);
- Biologie, éthique, société et environnement (terminale).

Chaque thématique est déclinée dans un tableau qui juxtapose compétences, connaissances, exemples de situations et de mises en œuvre.

<sup>4</sup> Il s'agit de traiter au cours des deux années au moins 3 thèmes sur les 4 prescrits, dont obligatoirement « exercer sa citoyenneté dans la République française ».

Je regroupe dans cet article sous le terme « contenus » différentes catégories: thématiques et objets d'enseignement, concepts, modes de pensée, situations sociales proposées comme support, attitudes, actions, valeurs: les « contenus » sont tout ce qui est objet d'enseignement et d'apprentissage<sup>5</sup>. À ce nouvel enseignement, j'associe occasionnellement les contenus d'autres prescriptions ou préconisations officielles: le *Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture* (S4C) de 2015<sup>6</sup>, le cadrage du *parcours citoyen* prescrit à partir de 2016<sup>7</sup>, transversal aux disciplines et à la vie scolaire. Toutefois l'analyse d'une discipline suppose aussi que soient prises en compte les pratiques (ici celles qui sont recommandées dans les textes officiels) et les finalités (ici celles qui sont explicitées par l'institution). Même s'il n'est pas sûr qu'on puisse considérer l'EMC comme une « discipline scolaire », je prends en considération ces trois aspects de l'enseignement prescrit.

L'analyse que je présente ici n'est pas une mise en perspective sociopolitique des programmes, comme celle conduite par exemple par Legris pour l'histoire<sup>8</sup>. Il s'agit de rendre compte de la tension, apparente dans les prescriptions, entre une prise en compte de la société française contemporaine, et de la pluralité culturelle qui est la sienne, et la valorisation de la citoyenneté universaliste fondatrice du modèle républicain français. C'est cette hypothèse qui guide l'analyse des finalités, des contenus et des pratiques (et de leur cohérence) y compris à l'occasion en comparant aux programmes antérieurs. Une piste féconde est de considérer qu'il s'agit d'une forme d'éducation à... Les éducations à, dont la place dans le système scolaire s'est élargie depuis une décennie, s'inscrivent dans une perspective d'*empowerment*<sup>9</sup>, la transformation de pratiques sociales, de comportements, l'acquisition d'attitudes, de « dispositions pour l'action et par l'action », et peu dans la transmission de connaissances<sup>10</sup>.

<sup>5</sup> Bertrand Daunay, Cédric Fluckiger et Rouba Hassan (dir.), *Les Contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques* (Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux, 2015).

<sup>6</sup> BO n° 17 du 23 avril 2015.

<sup>7</sup> Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Circulaire n° 2016-092* du 20 juin 2016.

<sup>8</sup> Patricia Legris, *Qui écrit les programmes d'histoire?* (Grenoble: Presses Universitaires Grenoble, 2014).

<sup>9</sup> La traduction joue sur plusieurs sens: responsabilisation, émancipation et pouvoir. Je préfère ici conserver le terme anglais et sa complexité.

<sup>10</sup> Joël Lebeaume, "Effervescence contemporaine des propositions d'éducations à... Regard rétrospectif pour le tournant curriculaire à venir", *Spirale* 50 (2012) (*Les éducations à... Quelles recherches, quels questionnements?*), 11-24; Angela Barthes, Jean-Marc Lange et Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et des concepts des éducations à* (Paris: L'Harmattan, 2017).



## 2. Un enseignement inscrit dans la société contemporaine: faire droit aux différences culturelles

Le titre peut surprendre: évidemment si l'on compare aux siècles précédents, la société de la deuxième moitié du 20<sup>e</sup> siècle semble au contraire présenter une uniformité culturelle plus marquée, sous l'action conjuguée de la transmission d'une culture scolaire assez homogène, d'une culture médiatique de masse, de la globalisation et d'un relatif brassage social. Pourtant – et sans doute en réaction à cette uniformisation – d'une part les écarts, les différences sont davantage perçues (de même qu'un dénivelé est plus apparent dans une plaine que dans un paysage globalement vallonné), d'autre part les singularités sont revendiquées comme des traits identitaires et patrimoniaux menacés de disparition. Les frustrations économiques et sociales peuvent faire de ces caractères identitaires des arguments censés légitimer des actions violentes. Du coup, la pluralité culturelle a gagné en visibilité; en outre elle tient lieu dans les médias voire les discours politiques d'une euphémisation des inégalités sociales, en particulier vécues par les descendants d'immigrés.

Les prescriptions d'EMC marquent une inflexion quant à la prise en compte de cette pluralité, peut-être d'autant plus facilement que le S4C mentionne la diversité des modes de vie et des cultures en relation avec la formation à une citoyenneté démocratique<sup>11</sup>. Une place récurrente est faite à la « diversité des croyances et des convictions »<sup>12</sup>. Elle figure comme objet d'enseignement au primaire (en prendre conscience au cycle 2, la respecter au cycle 3); la « diversité des cultures et des religions »<sup>13</sup> doit être étudiée dans les différents domaines disciplinaires au cycle 3. Au lycée, figurent « la diversité des croyances et pratiques religieuses dans la société française contemporaine: dimensions juridiques et enjeux sociaux »<sup>14</sup> pour le CAP et « pluralisme des croyances et laïcité »<sup>15</sup> pour la terminale, ceci incluant comme sous-thème le même libellé qu'en CAP; un exemple de mise en œuvre suggère un débat autour de la tolérance à partir de situations observées ou de supports littéraires, philosophiques, historiques, cinématographiques... Dans la mesure où cette thématique est une des deux de l'année on peut supposer que le temps dévolu serait de 7 à 8h. La même thématique apparaissait aussi, mais différemment, en ECJS où l'accent était mis

<sup>11</sup> BO n° 17 (2015), 7: *Domaine 5: les représentations du monde et l'activité humaine.*

<sup>12</sup> BO spécial n° 6 du 25 juin 2015, 7.

<sup>13</sup> *Ibidem*, 11.

<sup>14</sup> *Ibidem*, 23.

<sup>15</sup> *Ibidem*, 27.

sur les discriminations et les droits religieux et culturels en terminale (« le pluralisme des croyances et des cultures dans une république laïque »<sup>16</sup>). L'introduction précisait alors qu'il s'agissait d'un thème de débat social lié aux transformations du monde, et aux tensions entre nation et globalisation. Aujourd'hui on semble passer d'une focalisation sur les difficultés à une présentation de cette pluralité comme un fait social normal. Toutefois, les programmes laissent l'opportunité de traiter ce qui fait débat: par exemple il est proposé aux élèves de lycée « une étude de cas à partir des conditions d'élaboration de la loi de 2004 et des débats au sein de la commission Stasi »<sup>17</sup>, donc implicitement une analyse des arguments, de leurs principes éthiques – et sans doute des discussions entre élèves. L'important est ici d'insister non sur le fait religieux, mais sur la pluralité des croyances. L'étude du fait religieux, présent dans des chapitres concernant les christianismes et l'islam depuis des décennies, a été prescrite dès les années 1980, d'abord dans le but de remédier à l'inculture des élèves en matière de culture occidentale; il ne s'agissait pas de répondre à des enjeux identitaires<sup>18</sup> et pas non plus de faire droit à la pluralité actuelle des religions dans la société française.

Par contre, dans les prescriptions et préconisations, la diversité culturelle autre que religieuse est finalement mineure. En ECJS on ne la trouve qu'au cycle 4, dans le domaine « jugement » avec « la dimension biologique de la diversité humaine, sa dimension culturelle »<sup>19</sup>. C'est plutôt en Français que la diversité culturelle peut être abordée, sans rapport avec une formation morale ou civique<sup>20</sup>. Les programmes d'EMC paraissent ainsi prolonger ceux qui les ont précédés, où la diversité culturelle était fort peu présente en éducation à

<sup>16</sup> BO spécial n°8 du 13 octobre 2011, 3.

<sup>17</sup> BO spécial n° 6 du 25 juin 2015, 27. La commission Stasi fut une commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité mise en place par le président Chirac en juillet 2003. Présidée par Bernard Stasi (ancien ministre, médiateur de la République) elle était composée de 20 membres: politiques, philosophes, universitaires, acteurs de la société civile dont Jean Baubérot, Jacqueline Costa-Lascoux, Régis Debray, Gilles Kepel, René Rémond, Alain Touraine... Après audition d'environ 140 personnes représentant la société civile, les partis politiques et les instances religieuses du pays, elle a rendu un rapport le 11 décembre 2003; il a inspiré des mesures ultérieures: loi interdisant le port ostensible de signes religieux à l'école publique (2004); introduction de thématiques relevant des mémoires conflictuelles dans les programmes d'histoire; *Charte de la laïcité* (2013). Toutefois la plupart des 26 mesures préconisées n'ont pas été suivies d'effet, par exemple celle de faire de Kippour et de l'Aïd-El-Kébir des jours fériés dans toutes les écoles de la République comme le sont nombre de fêtes chrétiennes.

<sup>18</sup> Legris, *Qui écrit les programmes d'Histoire?*

<sup>19</sup> BO spécial n° 6 du 25 juin 2015, 17.

<sup>20</sup> BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015), 251-252: «Au plan de la culture, la lecture en français d'œuvres des patrimoines régional, européen et mondial, notamment celles qui ont fortement influencé la littérature nationale, peut donner lieu à des travaux communs, à la lecture d'extraits en langue originale, à la compréhension des contextes culturels qui ont fait naître ces œuvres».

la citoyenneté: limitée à « la diversité des cultures dans l'Union européenne », en dernière année de primaire, à la « diversité humaine » en classe de 5<sup>e</sup> de collège, essentiellement pour dénoncer les discriminations, approche qui se retrouvait en lycée professionnel.

Ainsi, la diversité culturelle n'est guère vue actuellement qu'à travers la pluralité religieuse. On comprend bien que ceci puisse faire écho à l'actualité et rappeler que sur le territoire français coexistent diverses religions (mais *quid* des nombreux « sans religion »<sup>21</sup>); on peut y voir une prégnance implicite du modèle assimilationniste puisque les autres composantes culturelles sont effacées et que la pluralité religieuse légitime la laïcité. Mais réduire une culture à une religion est un biais, voire une erreur. C'est aussi un danger car l'opinion commune est que les religions ne se mêlent pas, s'excluent, voire s'opposent: l'altérité en est donc plus forte. Or les limites entre les cultures et les identités culturelles se négocient, en particulier dans les contextes de précarité<sup>22</sup>. En outre, l'hétérogénéité culturelle des élèves n'est pas mentionnée. La dimension identitaire des croyances et des cultures n'est pas explicite: l'enjeu d'apprentissage semble plutôt de reconnaître leur existence, de concevoir que démocratie et laïcité permettent leur respect, et de développer une attitude de tolérance. La seule mention d'une identité culturelle apparaît dans la définition de l'épreuve de français du BEP<sup>23</sup>. « Confronter des savoirs et des valeurs pour construire son identité culturelle »<sup>24</sup> est une des compétences évaluées: l'identité paraît ainsi articulée sur la langue scolaire/nationale. Les approches de l'identité, quelles qu'elles soient, sont très réduites dans les programmes d'EMC: on aborde l'identité juridique en cycle 2 (associée à la citoyenneté) et l'identité personnelle et légale en cycle 4 (associée au respect de l'autre). Quant à la nationalité, elle est tout aussi discrète: bien que le préambule indique pour le lycée qu'en « en application de la loi du 16 mars 1998, relative à la nationalité, [l'éducation nationale] doit également assumer la présentation des principes fondamentaux qui régissent la nationalité française »<sup>25</sup>, on n'en relève que deux mentions (classes préparatoires au CAP et classes de 1<sup>ère</sup>) relevant de

<sup>21</sup> Différents sondages concluent que seuls 1/3 des Français adultes se déclarent religieux, les autres se disant athées ou déistes, et que la France serait du coup un des pays les moins religieux du monde (2010, sondage Eurobaromètre; 2012, sondage WIN/Gallup International). Les chiffres sont évidemment différents si on considère les baptisés par exemple ou si l'on s'appuie sur les déclarations des adultes.

<sup>22</sup> Frederik Barth, *Ethnic group and boundaries: the social organisation of culture* (Boston: Little, Brown & co, 1969).

<sup>23</sup> Le brevet d'études professionnelles (BEP) est un diplôme national qui atteste d'une qualification professionnelle.

<sup>24</sup> BO spécial n° 6 du 25 juin 2015, 69.

<sup>25</sup> *Ibidem*, 20.

la thématique « Exercer sa citoyenneté dans la République française et l'Union européenne », toutes deux portant sur les relations entre nationalité et citoyenneté, y compris avec comparaison entre différents régimes démocratiques<sup>26</sup>.

Aucun des textes officiels de 2015 n'évoque l'immigration et n'emploie le mot « ethnique » ou « ethnoculturel » en EMC. La diversité liée aux origines ethno ou socioculturelles n'est pas évoquée, alors que c'est elle qui est actuellement objet de débats. Dans ces programmes, le pluralisme est toujours associé à la démocratie. La diversité proposée à l'étude est donc plutôt celle des opinions, des modes de vie et surtout des croyances: elle caractérise les sociétés démocratiques, doit être acceptée dans le souci d'un respect des différences et du principe d'égalité, et justifie la laïcité. Comment ne pas y voir un écho des controverses politiques autour de la place de l'islam en France? Surtout quand on prend connaissance des réaffirmations de la laïcité par le Ministère de l'éducation nationale depuis 2005...

Or différents travaux ont pointé la difficulté d'une formation des enseignants à prendre en compte la diversité ethnoculturelle des élèves et à considérer qu'il y a là un enjeu d'enseignement-apprentissage. Le thème suscite méfiance ou déni<sup>27</sup>. On peut aussi y ajouter, comme le font Lafortune et Gaudet<sup>28</sup> le manque de temps pour introduire certaines formes de travail en classe (en lycée l'horaire annuel d'EMC est d'au maximum 18h, ceci incluant les évaluations) et pour préparer ces séquences, surtout quand il faut s'emparer de nouveaux programmes. Bien entendu les enseignants pourraient choisir d'aborder la diversité ethnoculturelle à travers par exemple les droits de la personne (cycle 2, cycle 4), ou à travers une réflexion sur le juste et l'injuste (cycle 3, cycle 4); l'analyse historique des liens entre la démocratie et la conquête de l'égalité pourrait permettre d'aborder la relation à l'étranger (même si ce n'est pas proposé dans les exemples) tout comme « Voter: à qui accorder le droit de vote et pourquoi? ». Mais les divers travaux soulignent leur sentiment d'insécurité face aux imprévisibles prises de paroles des élèves, à la formation à l'autonomie qui suppose un équilibre difficile entre directivité, soutien et lâcher-prise, à l'autorisation de la parole critique des élèves<sup>29</sup>. Cet inconfort ne peut que renforcer celui qu'ils ressentent

<sup>26</sup> *Ibidem*, 20.

<sup>27</sup> Margarita Sanchez-Mazas, Nilima Changkakoti et Marie-Anne Broyon (dir.), *Éducation à la diversité. Décalages, impensés, avancées* (Paris: L'Harmattan, 2014).

<sup>28</sup> Louise Lafortune et Edith Gaudet (dir.), *Une pédagogie interculturelle. Pour une éducation à la citoyenneté* (Saint-Laurent: Éditions du renouveau pédagogique, 2000).

<sup>29</sup> Fabrice Dhume, "Former sur la discrimination à l'école: l'enjeu d'un travail sur avec les processus de dénégation", dans Sanchez-Mazas et al., *Éducation à la diversité*, 27-45; Lafortune et Gaudet, *Une pédagogie interculturelle*.

face aux sujets sensibles et polémiques, bien mis en évidence dans divers travaux français<sup>30</sup>. Une double tension apparaît ainsi au terme de cette analyse: d'une part entre une prise en compte de la pluralité religieuse (transcendée par la laïcité) et une occultation des autres formes de diversité culturelle, d'autre part entre une prescription qui vise à restaurer un vivre ensemble dans la diversité et un malaise probable des enseignants face à ces prescriptions. Bien entendu ceci demande mise à l'épreuve par une enquête auprès des enseignants.

### 3. L'adaptation au nouveau fonctionnement de la démocratie: une vie politique fondée sur l'engagement des citoyens

Traditionnellement le geste civique par excellence, en France, est le vote: objet de conquête démocratique de la Révolution aux lendemains de la 2<sup>e</sup> Guerre mondiale qui virent les femmes obtenir le droit de suffrage, cœur du modèle républicain et donc de la formation du citoyen. Toutefois la montée de l'abstention depuis quelques décennies, le relatif désintérêt pour les formes institutionnalisées de la vie politique sensible dès les années 1990, l'inquiétude devant le renoncement des jeunes, en particulier ceux en situation précaire, à prendre part aux élections, a sans doute pesé sur l'accent mis dans les programmes d'EMC – nouveau dans son insistance – sur l'engagement des citoyens et l'engagement des élèves eux-mêmes, bien avant leur majorité légale. Je retiens aussi, dans la présentation générale, des attitudes marquées par l'affectivité et ordinairement peu valorisées dans les textes officiels: « il n'y a pas de conscience morale qui ne s'émeuve, ne s'enthousiasme ou ne s'indigne »<sup>31</sup> – autrement dit, l'engagement des élèves tient aussi à leurs émotions. Cet accent sur l'engagement va de pair avec l'importance donnée au débat, dont l'apparition scolaire remonte au début des années 2000 en ECJS et au primaire<sup>32</sup>. Et s'inscrit dans un contexte où les citoyens se mobilisent dans des formes nouvelles, peu institutionnalisées, d'actions politiques (« coordination », « nuits debout » etc.) et où les composantes sociales de la citoyenneté (aide aux migrants par ex.) sont autant valorisées que les composantes politiques classiques.

<sup>30</sup> Laurence Corbel et Benoît Falaize, "Enseignement de l'histoire et les mémoires douloureuses du XXe siècle. Enquête sur les représentations enseignantes", *Revue Française de Pédagogie*, 147.1 (2004), 43-55; Benoît Falaize et al., *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école* (Lyon-Paris: INRP/Cité nationale de l'Histoire de l'Immigration, 2008).

<sup>31</sup> BO spécial n° 6 du 25 juin 2015, 6.

<sup>32</sup> Audrey Destailleur, "Reconfiguration disciplinaire et pratiques de philosophie à l'école en France. Effets de l'émergence de nouveaux dispositifs sur des disciplines scolaires", *Spirale*, 58 (2016) (*Des disciplines scolaires en mutation? France, Québec et ailleurs*), 133-144.

Dès les premières lignes, le texte officiel précise que c'est dans l'action que se réalise l'EMC: « L'Ecole doit permettre aux élèves de devenir acteurs de leurs choix, et de participer à la vie sociale de la classe et de l'établissement dont ils sont membres. L'esprit de coopération doit être encouragé, la responsabilité vis-à-vis d'autrui mise à l'épreuve des faits »<sup>33</sup>. Cela tient pour partie au souci d'évaluer l'acquisition de compétences; cela tient surtout au projet de transformation des comportements sociaux qui est sous-jacent aux prescriptions. Dans le détail des textes pour les cycles 2, 3, 4 on retrouve l'implication dans la classe, l'établissement, plus généralement la vie collective (actions, projets, instances...). S'y ajoutent pour le cycle 2 « Favoriser les conduites altruistes, notamment dans le cadre du parcours citoyen »<sup>34</sup>; « prendre soin de soi et des autres »<sup>35</sup>. Et en effet le parcours citoyen fait de « la participation des élèves à la vie sociale de l'établissement et de son environnement » un de ses quatre axes, en précisant: « les élèves sont encouragés à s'engager dès que possible dans la vie sociale de l'établissement et de son environnement, à prendre part à une association et à s'impliquer auprès de leurs pairs qui ont besoin de soutiens variés »<sup>36</sup>. L'un des buts est de développer chez les élèves « une culture de l'engagement dans des projets et actions éducatives à dimension morale et citoyenne ». Le souci d'implication dans la vie scolaire et sociale est réaffirmé dans les programmes d'EMC pour les classes de CAP et le lycée, d'une part comme fondement d'une réflexion sur les formes d'engagement, leur signification et leur légitimité, d'autre part comme initiation à la vie démocratique. Si ce souci de donner plus de place et de responsabilité aux élèves dans l'établissement n'est pas nouveau<sup>37</sup>, l'incitation au développement de projets « à dimension morale et citoyenne » l'est bien davantage: en général la formation civique en France s'arrêtait aux portes de la classe. Il faudrait cependant une analyse précise des projets développés pour voir dans quelle mesure ils incitent effectivement à un engagement informel dans la vie civique. Dans nombre d'établissements il semble surtout s'agir de participer à des « courses contre la faim » ou de s'informer sur des ONG.

Un point mérite d'être souligné: au lycée les situations proposées par les programmes d'EMC comme exemples de support de travail en classe sont celles du quotidien des élèves, en particulier celles qui laissent percevoir des problèmes et des enjeux sociopoli-

<sup>33</sup> BO spécial n° 6 du 25 juin 2015, 6.

<sup>34</sup> *Ibidem*, 10.

<sup>35</sup> *Ibidem*, 7.

<sup>36</sup> Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Circulaire n° 2016-092*.

<sup>37</sup> Julie Delalande, Nathalie Dupont et Laurence Filisetti, "L'expérience éducative et la participation des acteurs - adultes, enfants et jeunes - dans le partage des responsabilités", *Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 48.1 (2015), 7-22.

tiques qu'elles soient observées – voire vécues – dans l'établissement scolaire ou dans leur environnement. Cette préconisation offre de réelles opportunités de travailler les questions qui traversent la société française et celles, précisément, qui pourraient susciter une implication des élèves. Encore faut-il, là aussi, aller voir sur le terrain ce qu'il en est... Autrement dit, quelles situations sont choisies, quelles analyses sont conduites et sur quels outils, quelle place est réellement faite aux débats et sur quoi portent-ils?

Dans le texte officiel, on ne relève pas moins de 44 occurrences du terme « débat » (en 74 pages), avec des nuances: « débat réglé », « débat argumenté », « débat démocratique », « débat contradictoire », sans compter comme objets d'études les débats publics et les débats médiatiques; à cela s'ajoutent 17 occurrences autour de la discussion, dont surtout les « discussions à visée philosophique » au primaire qu'on peut apparenter au débat<sup>38</sup>. Le BO rappelle aussi, pour le lycée, la nécessité d'une préparation fondée sur des sources documentaires variées soumises à analyse critique, la construction d'argumentaires, et celle de points de vue et de jugements personnels, tout comme l'importance d'une réflexion collective rétrospective. Ces pratiques étaient déjà prescrites en ECJS et développées de façon sporadique au primaire depuis les années 2000. Discussions et débats, en particulier sur les questions éthiques ou politiques, sont souvent promus comme des moyens de développer chez les élèves la réflexion, la responsabilité et la conscience des valeurs et de leurs éventuelles contradictions<sup>39</sup>. Ces formes sont référées à un fonctionnement de la démocratie où les discussions publiques sont censées à la fois pacifier les désaccords et permettre de trouver un consensus ou au moins un compromis et sont supposées y initier. Ce sont aussi des occasions de permettre la communication argumentée entre élèves, et, si le travail se conforme à ce qui est attendu au lycée, une prise de recul sur les postures et les opinions initiales de chacun, une décentration, ce qui pour Lafortune et Gaudet relève d'une pédagogie interculturelle, en prise sur les réalités sociales. Encore faut-il que le débat ne soit pas une pratique juxtaposée à un travail sur des savoirs factuels mais bien une ressource pour mettre en évidence les principes et les valeurs, les lois et les normes, les conflits d'intérêts et de pouvoir qui lui sont sous-jacents, pour construire une approche critique, une mise à distance de l'opinion et du sens commun, un décentrement<sup>40</sup>.

<sup>38</sup> Destailleur, "Reconfiguration disciplinaire et pratiques de philosophie..."

<sup>39</sup> Maria Pagoni-Andréani, *Le développement sociomoral. Des théories à l'éducation civique* (Lille: Presses Universitaires du Septentrion, 1999).

<sup>40</sup> Lafortune et Gaudet, *Une pédagogie interculturelle*.

Cette approche supposerait une formation spécifique des enseignants: le débat ne peut en effet, s'il devient ressource pour apprendre, se limiter à un échange d'opinions, même respectueux de chacun. Conduire un débat pour que les élèves en deviennent plus sensibles aux stéréotypes, soucieux de lutter contre les inégalités, acceptent la laïcité comme une liberté et le bien commun – et non leurs opinions et leurs intérêts – comme ce qui garantit le vivre ensemble, et construisent en outre une réflexion sur soi qui leur permettent de dépasser préjugés, simplifications rassurantes et points de vue socialement situés: tout cela exige des enseignants des compétences professionnelles qui actuellement ne sont guère travaillées en formation initiale ou continuée... En particulier lorsque ces enseignants sont d'abord formés à enseigner des contenus disciplinaires selon des pratiques dominées par les cours dialogués et l'analyse de documents pour en extraire un savoir supposé vrai, comme c'est le cas en histoire-géographie. En outre, se pose aussi la question du rapport entre le fonctionnement des débats dans la classe et l'apprentissage du modèle de citoyenneté français, toujours d'actualité même s'il peut sembler discret dans les programmes.

#### 4. La prééminence maintenue du modèle français de citoyenneté

Si les mentions de « citoyen » et « citoyenneté » abondent dans le BO de 2015, ce que recouvre « citoyenneté » n'est pas autrement caractérisé: le mot est associé à République<sup>41</sup>, démocratie, au sentiment d'appartenance (la nation était définie comme la communauté des citoyens) et à la pratique politique; mais il n'y a pas dans les textes de référence argumentée à l'universalité des valeurs (parce qu'elle est évidente?) ou à l'universalisme de la citoyenneté, ce qui peut surprendre au vu de la tradition française. Pourtant la prééminence des valeurs et principes républicains est nette dans la rédaction, y compris de façon parfois presque contradictoire avec certains autres contenus. Ainsi, en face de connaissances, capacités et attitudes « Comprendre la diversité des sentiments d'appartenance civiques, sociaux, culturels, religieux » figurent comme objets d'enseignement: « expressions littéraires et artistiques et connaissance historique de l'aspiration à la liberté; la francophonie; sentiment

<sup>41</sup> République (avec un R): fruit d'une histoire contingente et de débats théoriques, la signification du mot, en France, se confond très largement avec « démocratie » (c'est pour cela que le régime de Vichy proclame représenter « l'Etat français » et non plus la République); la République, issue de la *res publica* romaine, représente aussi l'ensemble des biens, des droits, des prérogatives et des services qui sont la propriété collective des citoyens. En ce sens les intérêts de la République se confondent avec l'intérêt général.



d'appartenance au destin commun de l'humanité »<sup>42</sup>: ces contenus soulignent la représentation traditionnelle d'une France porteuse d'universalisme, en curieuse apposition à la « diversité des sentiments d'appartenance ». S'agit-il de les dépasser comme c'est la tradition politique républicaine française? Globalement, il est clairement attendu des élèves l'adhésion aux valeurs de la République, considérées comme la base du vivre ensemble « dans une République indivisible, laïque, démocratique et sociale »<sup>43</sup>. Une des plus importantes dans le contexte récent est sans doute la laïcité, posée dans le texte comme ce qui permet de transcender dans l'espace public les appartenances religieuses.

En classe de CAP et en terminale, l'énoncé des connaissances correspondant à la diversité des croyances débute par la notion de laïcité, dans toutes ses dimensions, et inclut, après « La diversité des croyances et pratiques religieuses dans la société française contemporaine: dimensions juridiques et enjeux sociaux »<sup>44</sup>, l'approche des libertés et des risques d'emprise sectaire. Deux suggestions de mise en œuvre sur trois portent sur la laïcité. L'ensemble se rapproche des prescriptions de 2011 en ECJS et plus largement de l'importance de la laïcité dans la tradition républicaine et dans les discours politique consécutifs aux attentats et aux risques de divisions religieuses de la société et du corps politique français<sup>45</sup>. Au reste on trouve dans les programmes dix mentions de la laïcité comme valeur (plus trois références à *la Charte de la laïcité*<sup>46</sup>), ce qui en fait l'un des contenus les plus importants; elle est systématiquement associée à la liberté. En France, la laïcité n'a pas de définition constitutionnelle; elle est historiquement vue comme découlant de la séparation des Eglises et de l'Etat, sauf exceptions<sup>47</sup> (les religions n'influencent pas la législation; les institutions publiques sont sécularisées; aucun culte n'est financé). Elle est vue comme le fondement de la coexistence heureuse des religions, et des religions et des incroyances. Elle est

<sup>42</sup> BO spécial n° 6 du 25 juin 2015, 16.

<sup>43</sup> *Ibidem*, 5.

<sup>44</sup> *Ibidem*, 23.

<sup>45</sup> Risque surestimé au vu de la réaction des citoyens musulmans et des responsables religieux face aux divers attentats – mais risque réel quand on constate la montée de l'islamophobie. Cf. la revue *Diversité*, 182 (2015) (*L'Ecole et les valeurs. Charlie, et après*).

<sup>46</sup> Texte de 2013, publié par le Ministère de l'éducation nationale, visant à expliciter ce qu'impose la laïcité dans un cadre scolaire; il doit être un objet d'enseignement et d'information des parents.

<sup>47</sup> La principale est celle constituée par l'Alsace-Moselle où ne s'applique pas la loi de séparation de 1905, les trois départements ayant obtenu de conserver la législation allemande dans certains domaines, dont celui-là, au moment de leur ré-annexion par la France après la 1<sup>re</sup> guerre mondiale. Des exceptions analogues, fondées sur d'autres motifs, valent pour certains territoires ou départements d'outre-mer. Les programmes d'EMC y sont cependant identiques.

aussi associée à un principe de séparation de la sphère privée et de la sphère politique/civique: croyance ou incroyance relèvent de la seule sphère privée. De ce point de vue, la laïcité participe au dépassement des appartenances singulières et à la primauté de l'intérêt général<sup>48</sup>.

L'une des composantes du modèle français de citoyenneté récurrente dans les programmes d'EMC est en effet la prévalence de l'intérêt général sur les intérêts particuliers. L'intérêt général ou le bien commun est abordé dès le cycle 2 où il est attendu que l'élève (il a alors entre 6 et 9 ans...) apprenne à « différencier son intérêt particulier de l'intérêt général »<sup>49</sup>; c'est peut-être aussi de cela qu'il faut rapprocher, en cycle 4, « le sens républicain de la nation »<sup>50</sup> bien que ce dernier ne soit pas autrement défini. En lycée, « les élèves réfléchiront [...] à la manière de concilier l'intérêt général et les droits de la personne avec les contradictions qui peuvent survenir »<sup>51</sup>. Dans le modèle de la citoyenneté française, républicaine et universaliste, l'individu construit une distance critique relativement à ses identités singulières, personnelles et sociales, pour ne mettre en jeu dans l'espace politique que l'identité française, structurée par les valeurs universelles des droits de l'homme et de la République, et la citoyenneté éclairée par la science. Les groupes suspects de « communautarisme » – menaçant l'unité et l'indivisibilité de la République<sup>52</sup> – sont renvoyés à un positionnement illégitime, d'autant plus violemment s'ils semblent porter atteinte à l'universalisme. L'État représente et garantit cet intérêt général transcendant auquel tout discours politique se réfère, quelle que soit l'appartenance sociale et politique de celui qui parle. Cette injonction à laquelle on peut reconnaître la grandeur de conduire l'individu à dépasser ses passions, ses préjugés, son affectivité, ses impulsions, a été largement portée par l'École: son modèle intellectualiste correspond à cette exigence de Raison. Le tout construit ce qu'on appelle en France « l'universalisme républicain ». Le sentiment d'identité collective qu'elle est censée développer différencie le Français des étrangers, l'Homme des autres êtres, mais non le Breton du Savoyard, l'ouvrier du bourgeois, la femme de l'homme, etc. Toutefois cet idéal politique est en constante négociation, dans la réalité sociale et poli-

<sup>48</sup> Jean Bauberot, *Histoire de la laïcité en France* (Paris: PUF, 2004); Henri Penarui, *Qu'est-ce que la laïcité?* (Paris: Folio/Gallimard, 2003).

<sup>49</sup> BO spécial n° 6 du 25 juin 2015, 9.

<sup>50</sup> *Ibidem*, 14.

<sup>51</sup> *Ibidem*, 20.

<sup>52</sup> Article de la Constitution de 1958 (devenu article 1): « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances ».

tique, avec des formes de citoyenneté plus proches de la tradition libérale: est-ce pour cela qu'il n'est pas présenté comme un contenu et que ce n'est qu'en le connaissant déjà qu'on peut en retrouver des composantes?

Les autres valeurs mentionnées dans les programmes d'EMC sont celles des droits de l'homme, dont se réclament l'ensemble des démocraties: la liberté, l'égalité, en particulier l'égalité de droit entre les femmes et les hommes, la fraternité, la solidarité individuelle et collective, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toutes formes de discriminations. Elles sont posées en lien étroit avec les principes et les valeurs de la citoyenneté républicaine. Les plus fréquemment mentionnées sont le respect (16 mentions), l'égalité (14 mentions), la liberté (14 mentions, plus 3 comme définition de la laïcité). Le respect de l'autre est associé à l'idée de différence. L'égalité renvoie à l'égalité filles-garçons, à l'égalité entre citoyens, et à la discrimination qui en est la négation. En lycée il est clairement prescrit d'approfondir la signification et les implications de ces valeurs et les élèves doivent être capables d'identifier et d'explicitier les valeurs éthiques et les principes civiques en jeu dans des situations et des débats: il s'agit là d'une compétence récurrente et de la seule qui ne s'applique pas à n'importe quel enseignement (ex. coopérer dans un travail d'équipe). Ils doivent aussi « réfléchir aux principes de liberté, d'égalité, de laïcité et de justice et [aux] contradictions qui peuvent survenir »<sup>53</sup>. Déjà l'élève de cycle 4 doit « comprendre que deux valeurs de la République, la liberté et l'égalité, peuvent entrer en tension »<sup>54</sup>, ce qui nuance la conception usuelle d'une cohérence entre valeurs et d'un consensus entre citoyens comme bases du fonctionnement politique normal.

Deux étonnements toutefois: d'une part la pensée critique – si essentielle dès les débuts de la 3<sup>e</sup> République – n'est pas un des contenus prescrits, en tout cas comme mode de pensée; d'autre part la souveraineté populaire est mineure dans ces programmes, alors même qu'elle apparaît dans le S4C. Si tension il y a, ici elle est plus dans ces silences que dans le modèle de citoyenneté qui fait référence. Mais on peut concevoir que faire place à la diversité culturelle, même si c'est partiellement, et à la pluralité religieuse, peut tout autant interroger ce modèle de citoyenneté universaliste que justifier sa prééminence... et ce d'autant que les contenus principaux ne se situent plus guère dans ces programmes du côté des savoirs scientifiques qui lui étaient associés par la tradition positiviste.

<sup>53</sup> BO spécial n° 6 du 25 juin 2015, 20.

<sup>54</sup> *Ibidem*, 17.

## 5. Des contenus significatifs d'une éducation à...

Les finalités de l'EMC associent l'autonomie, l'interaction avec les autres dans la société, la reconnaissance du pluralisme, la construction du lien social et politique. Le vivre ensemble n'est pas inné, c'est une aptitude (attitude et capacité) qui doit être développée. Il est bien précisé que ceci ne peut se faire par l'imposition de dogmes et de normes mais doit correspondre à la construction progressive d'une culture et d'une conscience morale et civique. En introduction de chaque année de lycée le BO n°6 fait figurer la même phrase:

L'enseignement moral et civique a pour objectif de permettre aux élèves de saisir les enjeux moraux et civiques de l'appartenance d'une part à un État de droit garant des libertés individuelles et collectives et de l'égalité entre tous les citoyens, d'autre part à une société démocratique contemporaine.

L'accent mis sur le développement de l'élève plus que sur les savoirs à acquérir oriente vers une structure curriculaire différente de celle des disciplines scolaires installées<sup>55</sup>. « A la différence [des enseignements de], qui renvoient à des contenus disciplinaires et culturels spécifiques, les *éducations à...* sont plutôt caractérisées par une visée éducative, en particulier le développement de valeurs et d'attitudes, et par la construction de compétences sociales et/ou éthiques à caractère transdisciplinaire ou adisciplinaire. Les choix effectués peuvent passer par la mise en place d'actions éducatives et la conduite de projets, voire chercher à favoriser l'engagement des apprenants dans l'action sociale »<sup>56</sup>. Or c'est bien ce qui ressort des analyses des programmes d'EMC. Agir, débattre, adhérer aux valeurs, choisir les attitudes légitimes, prend le pas sur les contenus factuels et même notionnels. Les contenus sont ainsi très différents de ceux qui priment en histoire, en géographie, en sciences économiques et sociales.

La liste des valeurs est riche; il s'agit moins pour les élèves d'en connaître précisément la signification que d'en faire des outils d'analyse des situations et de choix de comportements. Elles ont déjà été mentionnées ci-dessus: la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, la solidarité individuelle et collective, l'esprit de justice, le respect, l'intérêt général ou le bien commun... Une place importante est faite aux pratiques sociales, aux attitudes et aux valeurs. Les situations

<sup>55</sup> Lebeaume, "Effervescence contemporaine des propositions d'éducatons à...".

<sup>56</sup> Maria Pagoni et Nicole Tutiaux-Guillon, "Présentation", *Spirale*, 50 (2012) (*Les éducations à... quelles recherches, quels questionnements?*), 3-10, ici 3.

proposées à l'étude sont celles qui permettent une réflexion mais souvent aussi, implicitement ou explicitement, celles où les principes démocratiques ne sont pas respectés ou celles où leur respect pose problème. Les attitudes promues sont le respect (pour l'harmonie du vivre ensemble autant que par conformité aux droits de l'homme) et l'engagement (en faveur des valeurs républicaines et des droits de l'homme, mais aussi pour permettre le fonctionnement politique démocratique). Il s'agit là, on l'a vu, de points récurrents dans les programmes d'EMC: il s'agit bien d'une éducation *morale*, qui indique le bien en matière de vivre ensemble et d'agir politique.

Par contre, trois concepts<sup>57</sup> seulement sont prescrits comme des objets d'étude dans l'ensemble du programme: l'égalité avec ses acceptions principales (égalité en droit, égalité des chances, égalité de résultats<sup>58</sup>), la discrimination (à distinguer d'inégalité), la laïcité. (différentes significations; dimensions historique, politique, philosophique et juridique; textes actuellement en vigueur). Soit les autres mots renvoient à un contenu de nature différente (aux valeurs?) soit leur seul usage tiendrait lieu avant le lycée d'un enseignement explicite, permettant aux élèves d'enrichir le sens commun de quelques savoirs scolaires, comme c'est le cas pour les concepts d'histoire ou de géographie<sup>59</sup>. Il est toutefois notable que sur ces trois mots, deux renvoient aussi à des valeurs. Travailler ces concepts c'est en même temps travailler des outils intellectuels et adhérer à une certaine conception du politique. En outre les mêmes mots signifient des *concepts*, des *valeurs* morales ou civiques et des *cadres légaux*: c'est le cas pour « égalité », « laïcité », « liberté », « justice », voire solidarité (dès lors qu'il est question de « solidarité collective » ce qui recouvre la protection sociale). Comment faire en sorte de travailler ces trois dimensions et en particulier de ne pas rabattre par facilité didactique la définition sur le seul cadre légal? C'est déjà souvent le cas, par exemple dès lors qu'il est question de racisme, sexisme, homophobie etc., en particulier pour les enseignants qui ont peu l'expérience d'enseigner des concepts ou d'explicitier et travailler les valeurs en jeu. La définition juridique se substitue à la réflexion sur la signification de la valeur désignée, alors même que celle-ci est à la portée d'élèves même jeunes<sup>60</sup>.

La présentation générale et les objectifs déclinant les différents

<sup>57</sup> Appelés « notions » selon une prudence rhétorique usuelle dans les textes officiels.

<sup>58</sup> On note l'absence de référence à une égalité *sociale* et l'accent scolaire de ce qui est prescrit.

<sup>59</sup> Marc Deleplace et Daniel Niclot, *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie* (Reims: CRDP Champagne Ardenne, 2005).

<sup>60</sup> Pagoni - Andréani, *Le développement sociomoral*.

domaines de l'EMC précisent que développer des modes de pensée fait partie des apprentissages attendus (du moins avant le lycée où ils n'apparaissent plus). Mais les tableaux listant les prescriptions pour chaque cycle ne les reprennent guère. Le terme le plus fréquent est « comprendre » ce qui en soi ne définit pas un mode de pensée. On peut cependant retenir:

- s'engager dans une réflexion critique (cinq mentions dans les généralités, trois, seulement en cycle 3, pour les prescriptions détaillées);
- être capable d'écoute et d'empathie; appréhender le point de vue d'autrui, les différentes formes de raisonnement moral (en relation avec les pratiques de débat);
- argumenter, délibérer en s'initiant à la complexité des problèmes moraux, justifier ses choix, confrontation des points de vue dans des situations problèmes (le terme n'apparaît que dans la présentation générale mais on peut supposer que des situations proposées à l'étude, propices au débat, en relèveraient);
- différencier son intérêt particulier de l'intérêt général, les croyances et les opinions, les inégalités et les discriminations (explicite sur chacun de ces points dans les prescriptions détaillées);
- veiller à la cohérence de sa pensée, à la portée de ses paroles et à la responsabilité de ses actions (ce dernier point est repris sur de multiples thèmes).

Ces différents modes de pensée sont liés à des pratiques de citoyenneté et d'engagement mais aussi aux attitudes et aux valeurs – mais leur travail dans les classes relèvera largement de l'initiative des enseignants. Ces contenus sont en effet corrélés aux pratiques d'apprentissage mises en œuvre et à la part d'initiative et de réflexion dévolue aux élèves.

Le propos est récurrent: l'EMC privilégie la mise en activité des élèves, dans les discussions et les débats, dans les projets scolaires ou sociaux, dans l'implication dans la vie sociale. Il suppose que l'élève argumente, réalise des productions destinées aux autres (affiches, montages vidéo...), des dossiers de recherche personnelles (en particulier dans les TPE<sup>61</sup> au lycée), le plus souvent en coopéra-

<sup>61</sup> Obligatoires en 1<sup>ère</sup> depuis 2000, les Travaux Personnels Encadrés demandent aux élèves une production originale élaborée sur la durée sur un sujet dont ils ont délimité les contours (à partir d'une liste publiée par le ministère). Ils doivent croiser au moins deux disciplines et sont tuteurés par les enseignants de ces disciplines dans leur recherche de documentation, la sélection des informations et la réalisation finale. Les thèmes proposés par le ministère incluent désormais des thèmes d'EMC.

tion avec d'autres élèves (pratiques préconisées aussi dans le S4C). Le texte officiel préconise des situations « au cours desquelles les élèves éprouvent la valeur et le sens de cet enseignement »<sup>62</sup>: qu'il s'agisse de jeux de rôles ou de dilemmes produits pour enseigner ou qu'il s'agisse des conseils d'élèves. S'ajoutent l'interdisciplinarité et le partenariat peut-être avec des associations, peut-être avec les entreprises où les élèves effectuent leurs stages professionnels (il n'est pas autrement précisé dans les textes). Il s'agit d'encourager un processus de discussion, réflexion, reformulation, mise à l'épreuve etc.

L'incitation à l'implication des élèves dans des projets et dans la vie de l'établissement renvoie à une participation formelle et informelle assez largement préconisée en Europe, même si elle peut être interrogée du point de vue de sa finalité politique en termes de démocratie scolaire et de sa finalité éducative, en tant que vecteur de développement de connaissances, valeurs et compétences morales et civiques<sup>63</sup>. L'engagement dans des actions dans et hors de l'établissement offre selon Lessard « un espace d'opportunités » permettant de travailler les compétences dans des situations réelles, socialement pertinentes, et ainsi de dépasser « un discours creux et abstrait sans prise sur le réel ». Ces formes d'action qui tissent des liens entre l'école et l'environnement public et politique correspondent à « des pratiques scolaires qui procèdent d'un rapport au savoir différent de celui d'autrefois, et qui tentent de former un nouvel apprenant, plus actif, autonome et doté de capacités d'apprentissage et d'action efficaces »<sup>64</sup>.

Mais une action si militante soit-elle ne suffit pas à instruire: elle peut se borner à une sorte de bricolage sans que principes, valeurs, normes, pouvoirs, enjeux soient analysés. Ces pratiques, qui peuvent être juxtaposées à un enseignement classique de savoirs, seront-elles travaillées comme les moyens de les apprendre et de les mettre à l'épreuve du réel? Pour qu'une action soit formatrice concluent après recherche Ferreira, Ribeiro et Menezes, elle doit permettre aux élèves de résoudre de réels problèmes sociopolitiques qui les concernent, les conduire à interagir avec des personnes dont les perspectives ne coïncident pas avec les leurs, offrir l'occasion d'une discussion sur ce qu'ils ont appris par cette expérience, durer suffisamment pour autoriser des changements, et bien entendu être soutenue et stimulée,

<sup>62</sup> BO spécial n° 6 du 25 juin 2015, 6.

<sup>63</sup> Maria Pagoni, "La participation des élèves en questions. Travaux de recherche en France et en Europe", *Carrefours de l'éducation*, 28 (2/2009), 123-149.

<sup>64</sup> Claude Lessard, "L'École, lieu de culture: idéologies modernes et tensions autour du couple socialisation/instruction", dans Yves Lenoir et Frédéric Tupin (dir.), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux* (Québec: Presses de l'Université Laval, 2012), 105-129, ici 124.

d'autant que l'apprentissage moral peut être pénible voire douloureux<sup>65</sup>. Le développement d'un tel projet suppose donc un travail très important chez les élèves mais aussi la mise en place d'innovations didactiques pour l'enseignant, sans qu'il ait toujours des exemples et des ressources à sa disposition, et plus encore une disponibilité vis-à-vis de ses élèves. En outre, ce sont a priori les mêmes pratiques qui sont préconisées dans les programmes d'EMC depuis l'âge de 6 ans jusque 18. Bien évidemment ceci supposera des adaptations à l'âge des élèves, à leurs possibilités d'apprendre: les programmes n'en disent rien et font souvent comme si le débat et l'action étaient en eux-mêmes producteurs d'apprentissage. Il y a là encore un enjeu de formation important.

Tout se passe ici comme si les contenus détaillés dans les programmes ressortaient de références qui ne sont plus les savoirs universitaires (ou les disciplines qui les produisent) mais un idéal social et politique confronté constamment à la réalité connue et vécue. La cohérence des programmes ne tient donc pas à une légitimation scientifique (pas même fondée sur le Droit, comme ce fut le cas des programmes de 1995 en éducation civique), mais à une légitimation éthique. Quatre éléments semblent structurants: la laïcité, le respect, l'égalité, la liberté; elles s'articulent sur la discrimination (qui doit être combattue), sur la diversité en particulier celle des croyances, sur la mise à distance de ses propres intérêts au profit de l'intérêt général. Argumentation et engagement leur sont liés dans la mesure où ces valeurs, ces principes sont les enjeux des positions défendues et des actions concernées, en même temps qu'ils ressortissent de la définition (implicite) de la citoyenneté. Il s'agit là d'une transformation complète par rapport à l'enseignement secondaire formel qui dominait l'éducation civique au primaire et au collège et qui continue de dominer la plupart des disciplines scolaires<sup>66</sup>.

## 6. Conclusion

L'analyse fait apparaître les tensions potentielles entre le modèle français de citoyenneté, toujours présent malgré son absence d'explicitation dans les programmes, et le choix de contenus qui reflètent à la fois les évolutions des pratiques démocratiques et

<sup>65</sup> Pedro D. Ferreira, Luisa Mota Ribeiro et Isabel Menezes, "The political development of adolescents: the impact of family background, opportunities for participation in and out of school, and the implications for citizenship education projects", in Alistair Ross (ed.), *A Europe of many cultures. Proceedings of the fifth Conference of the CICE thematic network*. (London: CICE publications, 2003), 341-346

<sup>66</sup> Lebeaume, "Effervescence contemporaine des propositions d'éducatons à...".



la pluralité culturelle de la société actuelle. La structure des programmes autour de valeurs consensuelles, sans exclure leurs possibles contradictions, autour de l'agir des élèves et de débats, tout comme la référence prégnante à des situations réelles, peut être le moyen de résoudre cette tension. Il ne s'agit pas en effet de proposer dans les programmes un discours globalement cohérent sur ce que seraient la citoyenneté et le bien agir en politique et dans la société. La dévolution des choix de situations étudiées, et des contenus précis, aux enseignants, voire aux élèves qui sont sollicités pour des recherches, des dossiers, des débats, permet à la fois de ne pas faire comme si les tensions et les contradictions n'existaient pas et de ne pas tenir un discours qui les souligne vigoureusement. Mais tout repose ainsi sur le savoir-faire et les options prises par les enseignants, ce qui mériterait une recherche en didactique solide.

Les contenus d'EMC peuvent être vus comme ceux d'un enseignement qui se situe entre deux conceptions du sujet/citoyen: la conception moderne, qui a sous-tendu l'éducation à la citoyenneté jusqu'ici, tout comme le modèle français, et la conception post-moderne, en prise sur les évolutions actuelles. Dans la première, l'identité de la personne se structure dans les institutions (famille, lieu de travail...) et par transmission culturelle; la confrontation aux autres est nécessaire pour construire l'identité; l'Etat par l'éducation donne à cette identité une dimension universelle; « devenir soi » est un travail sur soi. Dans la seconde l'identité de la personne se construit dans les relations et dans l'immédiateté.; le sujet s'approprie volontairement des normes et des valeurs; les liens sociaux sont électifs, labiles et éphémères; le sujet est centré sur lui-même; ce qui est collectif est ressenti comme aliénant; on ne « devient » pas soi: on est soi<sup>67</sup>. Il est aisé de retrouver dans les contenus précédents certains traits de la seconde (l'appropriation personnelle des normes et de valeurs, le silence sur « identité », l'importance d'actions collectives mais éphémères) mêlés à des éléments de la première, y compris bien entendu la prescription elle-même.

Mais traditionnellement en France l'École est le lieu de la transmission et de l'apprentissage d'une culture universelle fondée sur les sciences, qui permet à l'élève de s'émanciper par le savoir, de se détacher de ses appartenances singulières et des préjugés inhérents à la culture commune, pour agir en tant que citoyen éclairé. Cette conception suppose une opposition entre l'École et la société, et enracine l'identité professionnelle des enseignants (au moins dans le secondaire) dans leur discipline et dans l'instruction dont elle est

<sup>67</sup> Jean-Marc Lamarre, "L'éducation civique et morale à l'école est-elle encore possible?", *Recherche et formation*, 52 (2006), 29-41.

porteuse<sup>68</sup>. Or les propos de Lessard sur l'École dans les sociétés anglo-saxonnes peuvent s'appliquer à l'EMC et sont significatives d'un éloignement notable avec cette conception: « elle est d'abord le lieu de la socialisation qui habilite (sur les plans cognitif, émotif et moral) l'individu pour qu'il participe à la construction d'une société meilleure, participation qui permettra à son individualité de s'épanouir. La culture n'est pas un monde lointain et déconnecté de sa vie, un déracinement libérateur, elle est surtout une orientation active et vivante, une source vive où puiser l'impulsion et les outils nécessaires pour construire un monde meilleur »<sup>69</sup>.

Comment un enseignement construit selon ces principes peut-il coexister avec des disciplines qui restent structurées par la coupure entre l'École et son environnement social, l'universel et le particulier et par la mise à distance de l'expérience sociale des élèves? Ce déplacement est d'autant plus difficile que le même enseignant devra situer son travail tantôt dans l'une, tantôt dans l'autre épistémologie scolaire...

<sup>68</sup> Nicole Lautier, *Psychosociologie de l'éducation* (Paris: A. Colin, 2001); Anne Jorro, "Les processus de reconnaissance au cœur des pratiques enseignantes du XXIe siècle", dans Lenoir et Tupin, *Les pratiques enseignantes*, 149-165.

<sup>69</sup> Lessard, "L'École, lieu de culture...", 106-107.

Arie Wilschut

‘Carrying with you what your ancestors  
have done...’  
The Identification Stance in Dutch  
History Teaching

Abstract

*National perspectives are a matter of course in history teaching, though academic history questions their rationale. Societal debates around sensitive issues like the slavery past, however, suggest that histories can ‘belong’ to groups or nations, because the first person plural is frequently employed in these contexts. This raises the question of how history education in a modern democratic country like the Netherlands, where the slavery past is one of the bones of contention, deals with questions of identification. The research reported here shows that, contrary to popular assumptions, episodes of shame rank high among the best known aspects of Dutch national history, while the use of the first person plural is virtually absent in the writings of Dutch students.*

Résumé

*Les perspectives nationales sont une évidence dans l’enseignement de l’histoire, bien que l’histoire académique remette en question leur logique. Les débats sociétaux autour de questions sensibles, comme le passé de l’esclavage, suggèrent cependant que les histoires « appartiendraient » à des groupes ou à des nations. En effet, la première personne du pluriel est fréquemment employée dans ces contextes. Cela pose la question de savoir comment l’enseignement de l’histoire dans un pays démocratique moderne comme les Pays-Bas, où le passé esclavagiste est un sujet controversé, traite des questions identitaires. La recherche présentée ici montre que, contrairement aux idées reçues, les épisodes de honte sont parmi les plus connus de l’histoire nationale néerlandaise, alors que l’usage de la première personne du pluriel est pratiquement absent des écrits des étudiants néerlandais.*

## 1. Introduction

The so-called ‘identification stance’ in which students are asked to view the past from the perspective of the successes, trials and tribulations of their nation or their ancestors is described by Barton and Levstik as “arguably one of the most common historical activities”<sup>1</sup> in the United States (US), pointing out that the use of the first person plural in this context is seen as perfectly natural<sup>2</sup>. They contend that US teachers differ in this respect from those in Britain, who would never use ‘we’ when talking about the nation’s past, because that would be considered unprofessional<sup>3</sup>. We have no evidence to check whether that is true for British teachers, but we do have some data about British students using the first person plural, e.g.: “When the Roman Empire fell we were open to attacks from the barbaric Vikings and were raided frequently over the next few centuries... We was invaded by Normandy, a region of France and was defeated”<sup>4</sup>, or: “And then industrially, there was the Industrial Revolution, we’ve been continually at the forefront of that...”<sup>5</sup>.

There may be national differences in the occurrence of the we-perspective, but it has also been reported for Greece<sup>6</sup>, Spain and Argentina<sup>7</sup>. In the case of Germany, which obviously faces a troubled recent national past, the use of the we-perspective may be less popular; nevertheless a turn towards a nationally inspired attitude became noticeable after reunification in 1990, a change which

<sup>1</sup> Keith Barton and Linda Levstik, *Teaching History for the Common Good* (Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, 2004), 57.

<sup>2</sup> See also Linda Levstik, “Articulating the Silences: Teacher’s and adolescents’ conceptions of historical significance”, in Peter Stearns, Peter Seixas and Sam Wineburg (eds), *Knowing, Teaching and Learning History: National and international perspectives*, (New York / London: New York University Press, 2000), 284-305; Keith Barton and Linda Levstik, “It wasn’t a good part of history’: National identity and students’ explanations of historical significance”, in Linda Levstik and Keith Barton (eds), *Researching History Education* (New York: Routledge, 2008), 240–272.

<sup>3</sup> Barton and Levstik, *Teaching History*, 51.

<sup>4</sup> Peter Lee and Jonathan Howson, “Two Out Of Five Did Not Know That Henry VIII Had Six Wives’: History education, historical literacy and historical consciousness”, in Linda Symcox and Arie Wilschut (eds), *National History Standards: The problem of the canon and the future of teaching history* (Charlotte (NC): Information Age Publishing, 2009), 211-261, quote 232. The incorrect usage of the English language by British youngsters (‘we was invaded...’) has been maintained as it was originally quoted.

<sup>5</sup> Lee and Howson, “Two Out Of Five”, 237.

<sup>6</sup> Theodora Cavoura, “The Relationship with the Past and Historical Identities of Greek Pupils in Secondary Education”, *International Journal of Learner Diversity and Identities*, 20.1 (2014), 31-37.

<sup>7</sup> Mario Carretero, Cesar Lopez, Maria Fernanda Gonzalez and Maria Rodriguez-Moneo, “Students’ Historical Narratives and Concepts About the Nation” in Mario Carretero, Mikel Asensio and Maria Rodrigues-Moneo (eds), *History Education and the Construction of National Identity* (Charlotte (NC): Information Age Publishing, 2012), 153-170.

was characterized by the German Chancellor Gerhard Schröder (1998-2005) as a “return to normalcy”<sup>8</sup>. In the wake of this, some books were published in Germany in 2002 and 2007 which clearly displayed the we-perspective in their titles: “How we became what we are”<sup>9</sup>. Collections of essays about history teaching in a range of countries around the world published in 2010 and 2016 show that national perspectives are often regarded as a matter of course, at least as far as the choice of subject matter is concerned, even in advanced democratic countries in which curricula of ‘disciplinary thinking’ have been introduced<sup>10</sup>. In short, we may assume that the we-perspective in the representation of national histories is a factor of some importance.

## 2. Identification and Historical Consciousness

How does identification with ‘owned narratives about the past’ come about? The coexistence of people living in groups (a family, a village community, an ethnic or religious group) stimulate feelings of fellowship, feelings of being ‘us’. Such feelings cannot, in principle, exist between people whose lives are separated by larger temporal gaps between past and present because of a lack of personal contact. However, connections with people in the past may come about because of the coexistence of different generations. In spite of the fact that older generations have partly lived in a time preceding one’s own, feelings of fellowship are possible. In turn, older people can tell about the people they personally knew, resulting in an indirect ‘us-relationship’ with previous generations. Carr points out that the coexistence of generations boils down to people “with different overlapping narratives” living at the same time, each at a different stage of life with their own backgrounds and aims<sup>11</sup>. Giesen refers in

<sup>8</sup> Dietmar Pieper and Klaus Wiegrefe, “Geburt einer Nation”, in Klaus Wiegrefe and Dietmar Pieper (eds), *Die Erfindung der Deutschen: Wie wir wurden was wir sind* (Munich: Deutsche Verlags-Anstalt, 2007), 14-23, quote 15.

<sup>9</sup> Peter Alter, Joachim Rohlfes, Edgar Wolfrum and Stefan Wolle, *Deutsche Geschichte: Wie wir wurden, was wir sind, 20. Jahrhundert* (Stuttgart etc.: Klett Verlag, 2002); Rüdiger Hachtmann, Joachim Rohlfes and Volker Ullrich, *Deutsche Geschichte: Wie wir wurden, was wir sind, 19. Jahrhundert* (Stuttgart etc.: Klett Verlag, 2002); Wiegrefe and Pieper, *Die Erfindung der Deutschen*.

<sup>10</sup> Robert Guyver, *Teaching History and the Changing Nation State: Transnational and intranational perspectives* (London etc.: Bloomsbury, 2016); Irene Nakou and Isabel Barca, *Contemporary Public Debates Over History Education* (Charlotte (NC): Information Age Publishing, 2010).

<sup>11</sup> David Carr, *Time, Narrative and History* (Bloomington-Indianapolis: Indiana University Press, 1986), 113.

this sense to *divided memories*<sup>12</sup>. According to Carr this results into a kind of historical continuity in which inheritances are constantly passed on, giving rise to a long-term ‘us-relationship’. Something similar is stated by Zerubavel<sup>13</sup>.

The emergence of ‘we-perspectives’ is also stimulated by the human search for identity which not only implies a quest for ‘sameness’, but also an inclination to distance oneself from ‘the other’<sup>14</sup>. Differences as well as commonalities are sought and found in narratives about the past. Contrary to intuitive assumptions, identity is not a ‘given’ produced by the past, but a construction based on decisions taken by groups or individuals in order to identify with or take a distanced position towards certain phenomena and people in past and present<sup>15</sup>. This is specifically the case within contemporary Western culture “which does not provide its members with a stable and coherent definition of self. Instead, it views the self as an accomplishment to be constructed”<sup>16</sup>.

In short: the phenomenon of taking a we-perspective towards the past may be explained by the historical continuity of heritages created by the coexistence of different generations as well as by the human quest for identity manifesting itself in terms of adopting certain narratives about the past that imply associations with an alleged ‘we’-group and dissociations from alleged ‘others’.

An example of how such processes of identification may materialize is provided by debates about the sensitive issue of the slavery past in Western multicultural societies like the Netherlands. In these cases the identities of ‘we’-groups resulting from a “self-designation process”<sup>17</sup> may develop into divisive forces among diverse populations. In the Dutch case the white population usually associates with former slave-owners (the perpetrators), while the population of Caribbean descent often identifies itself as the heirs of the former

<sup>12</sup> Bernhard Giesen, “Noncontemporaneity, Asynchronicity and Divided Memories”, *Time & Society*, 13.1 (2004), 27-40.

<sup>13</sup> Eviatar Zerubavel, *Time Maps: Collective memory and the social shape of the past* (Chicago-London: University of Chicago Press, 2003), 56-60.

<sup>14</sup> Chris Lorenz, “Representations of Identity: Ethnicity, race, class, gender and religion; an introduction to conceptual history”, in Stefan Berger and Chris Lorenz (eds), *The Contested Nation: Ethnicity, religion, class and gender in national histories* (Houdsmills: Palgrave Macmillan, 2010), 24-60; Jürgen Straub, “Telling Stories, Making History: Toward a narrative psychology of the historical construction of meaning”, in Jürgen Straub (ed.), *Narration, Identity, and Historical Consciousness* (New York-Oxford: Berghahn Books, 2006), 44-98.

<sup>15</sup> Straub, “Telling Stories”, 64.

<sup>16</sup> Donald Polkinghorne, “Narrative Psychology and Historical Consciousness: Relationships and perspectives”, in Jürgen Straub (ed.), *Narration, Identity and Historical Consciousness* (New York-Oxford: Berghahn Books, 2006), 3-22, quote 13.

<sup>17</sup> Allan Megill, “History, Memory, Identity”, *History of the Human Sciences*, 11. 3 (1998), 37-62.

slaves (the victims)<sup>18</sup>. These associations may result into claims about a desirable national narrative: Caribbean-Dutch tend to regard slavery as an underestimated aspect of the national past, to which far more attention should be paid, or as an issue which up to now has been interpreted from a white-biased perspective and therefore as an issue of minor importance<sup>19</sup>. It is frequently assumed that history education in schools is still focusing on national glories, while shameful aspects of the past are being neglected. For example, in an article published in the Dutch quality newspaper *NRC-Handelsblad* in 2015, two Caribbean-Dutch ladies commented that even if schoolbooks had improved, there was still insufficient attention for the Dutch slavery history<sup>20</sup>.

Just like personal memories, national or group memories are subject to selection and forgetting, depending on certain criteria<sup>21</sup>. Triumphs are easily remembered in national collective narratives, thus setting nations apart from each other, as is illustrated by Assmann’s example of Paris commemorating Napoleon’s victories but none of his defeats, while London commemorates his ‘Waterloo’ by naming an important railway station after that battlefield location. However, defeats may also contribute to remembered collective narratives, provided they are ‘emplotted in the martyriological narrative of the tragic hero’<sup>22</sup>. But moments of shame and guilt, as well as the heritage of perpetrators, cannot be so easily integrated into collective memory, says Assmann. Applying this to the slavery debate mentioned above, this may explain the tension between the ‘tragic memory’ of those who identify themselves as descendants of former slaves as opposed to those who are regarded as the heirs of former perpetrators. It may also explain why shameful episodes like colonialism and slavery are regular bones of contention in Dutch public debates. Something similar applies to the history of the occupation during the Second World War, in which collaboration with the occupier is often seen as a national shame (as opposed to heroic resistance). The question whether ‘we’ behaved honourably or shamefully

<sup>18</sup> Geerte Savenije, Carla van Boxtel and Maria Grever, “Sensitive Slavery Heritage in a Multicultural Classroom: Pupils’ ideas about significance”, *British Journal of Educational Studies*, 62. 2 (2015), 127-148.

<sup>19</sup> For example: Guno Jones, “De slavernij is onze geschiedenis (niet): Over de discursieve strijd om de betekenis van de NTR-televisieserie”, *BMGN Low Countries Historical Review*, 127.4 (2012), 56-82.

<sup>20</sup> Bas Blokker, “De slavernij in Nederlandse schoolboeken”, *NRC-Handelsblad*, 1.7. 2015, 13.

<sup>21</sup> Aleida Assmann, “Memory, Individual and Collective”, in Robert Goodin and Charles Tilly (eds), *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis* (Oxford etc.: Oxford University Press, 2008), 210-224.

<sup>22</sup> Assmann, “Memory, Individual and Collective”, 217.

during these historical episodes is paramount in such discussions<sup>23</sup>. Collective memories can become sensitive if they are associated with pride or shame<sup>24</sup>. Both are seen as playing a role in shaping national identities, although the nature of such identities may be contested<sup>25</sup>.

Thinking in terms of the first person plural is clearly a manifestation of collective memory rather than history<sup>26</sup>. It is part of the process of self-designation, which can be described as: “how ‘we’ choose to name ourselves, how ‘we’ designate ourselves in language”<sup>27</sup>. In cases in which identities are not self-evident, contested or unclear, people tend to feel a greater need for self-designation and turn to the past, “or rather, to a certain image of the past, which we call memory”<sup>28</sup>.

There are important reasons to make a clear distinction between the academic discipline of history and (collective) memory<sup>29</sup>. As Megill formulates it: “Memory is an image of the past, constructed by a subjectivity in the present. It is thus subjective; it may also be irrational, inconsistent, deceptive and self-serving. In any case, neither memory nor testimony can serve as a marker of the historical past without independent corroboration. On the other hand, history as a discipline has the obligation to be objective, unified, orderly, justified”<sup>30</sup>. Another difference is the ‘ownership’ which plays a role in memory, but not in history: “‘history in general’ is reconfigured into a particular and emotionally charged version of ‘our history’, absorbing it as part of collective memory”<sup>31</sup>.

If there is such an important difference between collective memory and history, what about national perspectives and the use of the first person plural in the case of academic history? The authors

<sup>23</sup> Geerte Savenije, Carla van Boxtel and Maria Grever, “Learning About Sensitive History: ‘Heritage’ of slavery as a resource”, *Theory and Research in Social Education*, 42.2 (2014), 516-547; Savenije, van Boxtel and Grever, “Sensitive Slavery Heritage”.

<sup>24</sup> Maia Sheppard, “Difficult Histories in an Urban Classroom” (PhD Dissertation, University of Minnesota, 2010).

<sup>25</sup> Marharyta Fabrykant and Vladimir Magun, “Grounded and Normative Dimensions of National Pride in Comparative Perspective” (Working paper of the Higher School of Economics, National Research University of Russia, 2015); Cynthia Miller-Idriss and Bess & Rothenberg, “Ambivalence, Pride and Shame: conceptualisations of German nationhood”, *Nations and Nationalism*, 18. 1 (2012), 132-155.

<sup>26</sup> John Gillis, “Memory and Identity: The history of a relationship”, in John R. Gillis (ed.), *Commemorations: The politics of national identity*, (Princeton (NJ): Princeton University Press, 2004), 3-26.

<sup>27</sup> Megill, “History, Memory, Identity”, 41.

<sup>28</sup> *Ibidem*.

<sup>29</sup> David Lowenthal, *The Heritage Crusade and the Spoils of History* (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), 119-122; Karel van Nieuwenhuysse and Kaat Wils, “Remembrance Education Between History Teaching and Citizenship Education”, *Citizenship Teaching & Learning*, 7. 2 (2012), 157-171.

<sup>30</sup> Megill, “History, Memory, Identity”, 56.

<sup>31</sup> Assmann, “Memory, Individual and Collective”, 216.



of the *History Manifesto* observe: “The attempt to transcend national history is now almost a cliché, as most historians question the territorial boundaries of traditional historical writing”<sup>32</sup>. Jordanova also takes a critical stance towards present national boundaries as an organising principle: “To lump historical processes together because they occurred in areas we now name France, China, and so on, is intellectually weak”<sup>33</sup>. She wonders whether history can be ‘owned’ and describes how sometimes the erroneous view is taken that Jewish history should only be written by Jews, Afro-American history by Afro-Americans, and women’s history by women, because an ‘outsider’ would not be able to understand these histories. This would imply that women, Afro-Americans or Jews are timeless categories, which is obviously untrue<sup>34</sup>. The boundaries of time setting us apart from our ancestors – not to mention those who were not our ancestors but happened to live in the same area as we do today – are such, that thinking and speaking in terms of ‘we’ can hardly be reconciled with true historical thinking<sup>35</sup>. Historical thinking implies recognising the fact that other times were essentially different from ours, which means that postulating the existence of a transhistorical identity of a ‘we’-group is arguably problematic. This academic point of view, however, clashes with societal reality in which thinking in terms of ‘us’ and ‘them’ seems almost unavoidable.

Summing up, we have seen that choosing a we-perspective and the phenomenon of appropriation of certain narratives about the past are characteristics of collective memory, not of history. We have also noted that collective memory is selective in stressing certain aspects about the past while forgetting about others. This implies that, if we would like to assess to what extent history teaching results into true ‘historical thinking’ of an academic nature, we should investigate whether students’ historical narratives are selective, in other words: what do they remember well, and what is largely being forgotten? Another question that needs to be answered is what attitude students take towards these narratives: do they show signs of ownership reflected in using the we-perspective? And if so, in what kind of contexts?

<sup>32</sup> Jo Guldi and David Armitage, *The History Manifesto* (Cambridge etc.: Cambridge University Press, 2014), 15.

<sup>33</sup> Ludmilla Jordanova, *History in Practice*, 2<sup>nd</sup> ed. (London: Hodder, 2006), 50.

<sup>34</sup> Jordanova, *Practice*, 144.

<sup>35</sup> Lowenthal, *Heritage Crusade*, 122; Mark Phillips, “History, Memory, and Historical Distance”, in Peter Seixas (ed.) *Theorizing Historical Consciousness* (Toronto: University of Toronto Press, 2004), 65-102, 90-91. See also Arie Wilschut, *Images of Time: The Role of an Historical Consciousness of Time in Teaching History* (Charlotte (NC): Information Age Publishers, 2012), 61-65.

### 3. Research questions and method

In order to disentangle the complicated knot of history, memory and identity as they play their roles in history teaching, we should find out some facts about the amount of knowledge about the national past existing among school graduates and the perspectives students take when talking or writing about the national past, especially in the context of sensitive and contested issues like slavery or the Second World War. Debates about desirable rearrangements of the curriculum or of the content of textbooks are often based on mere assumptions, like the comments in the newspaper *NRC-Handelsblad* quoted above or the impressions reported by a Rotterdam historian in 2007 based solely on his own school-textbook from 1954 in which the slavery past was not given very much attention<sup>36</sup>.

It is the aim of this study to find out what Dutch secondary students actually know about the national past and whether they identify with (parts of) the national past by means of using the first person plural when writing or talking about it. In this context, the following research questions were formulated:

1. Which topics of Dutch history are well known among graduates of Dutch secondary schools and which topics are less well known?
2. Do students in Dutch senior secondary schools use the first person plural in their writing or talking about the national past, and if so, to what extent and in relation to which historical topics?
3. Which associations do students in Dutch senior secondary schools have with a number of sensitive issues in the national past?

A research question like the first one has been explored in other publications by means of assignments to write essays about the national past<sup>37</sup>. Such an assignment is difficult to perform. For exam-

<sup>36</sup> Alex van Stipriaan, "Disrupting the Canon: The case of slavery", in Maria Grever and Siep Stuurman (eds.), *Beyond the Canon: History for the twenty-first century* (New York: Palgrave MacMillan, 2007), 205–219.

<sup>37</sup> For example: Stuart Foster, Ros Ashby, Peter Lee and Jonathan Howson, "Usable Historical Pasts: A study of students' frameworks of the past" (Full Research Report, ESRC End of Award Report, RES-000-22-1676, Swindon: ESRC, 2008); Marc Kropman, Carla van Boxtel, and Jannet van Drie, "Small Country, Great Ambitions: Prospective teachers' narratives and knowledge about Dutch history", in Arthur Chapman and Arie Wilschut (eds.), *Joined-Up History: New Directions in History Education Research*, (Charlotte (NC): Information Age Publishing, 2015), 57-84).

ple, quite a few students in the case described by Foster *et al.* came up with disappointing products containing hardly any meaningful information. The results of these assignments may reflect what comes to the students’ minds when given a writing task, but not necessarily what students actually know about the past. Therefore a different approach was chosen for this study.

A questionnaire was administered to 293 students who had just started their studies at three universities of applied sciences in different parts of the Netherlands: Saxion University of Applied Sciences in Deventer, Fontys University of Applied Sciences in ‘s-Hertogenbosch and Amsterdam University of Applied Sciences. The questionnaires were filled out in the month of September 2015. Because the students had just started their higher education (the questionnaire was completed within the first three weeks of their studies), they are being regarded here as secondary school graduates, not as tertiary students. Most of them (209) started in the track for primary school teachers, while the others (84) were prospective secondary history teachers. This last group may be assumed to have had a more than average interest in history, while the others may be considered representative for the mainstream of Dutch secondary school graduates. There were 110 males and 183 females; the mean age was 19, while the largest age group (77) were the 18-year-olds. A large majority (225) of these students had completed the middle level of Dutch secondary education, while the others had completed the higher level. Most students (207) had taken history for their final examinations<sup>38</sup>.

The questionnaire consisted of fifty items, each describing a topic from the so-called *Canon of the Netherlands*<sup>39</sup> in one sentence, e.g.: “Erasmus was an important humanist scholar who criticized the medieval version of Christianity”, or: “In the 17th and 18th centuries Dutch merchants were actively taking part in the slave trade” (see Appendix I for a complete list). The *Canon of the Netherlands* was chosen because it represents the items which are considered to belong to the knowledge about Dutch history that every secondary school graduate should have. For each of the fifty sentences,

<sup>38</sup> In Dutch secondary education there are three streams: pre-vocational education (4 years), secondary general education (5 years) and pre-university education (6 years). About 50% of the Dutch students go to the first (lowest) stream, about 30% to the middle and about 20% to the highest stream. In the lowest there are two years of compulsory history teaching, in the middle and highest stream there are three years of compulsory history teaching.

<sup>39</sup> Frits van Oostrom, *A Key to Dutch History: Report by the committee for the development of the Dutch canon* (Amsterdam: Amsterdam University Press, 2007). The canon of the Netherlands describes fifty items of Dutch history which should be studied in primary schools and the first stage of secondary education (during which history education is compulsory). Appendix 1 describes the items of the Canon in short sentences. The information available to schools is of course more extensive (see the description by Van Oostrom).

the respondents were asked to rate themselves on a scale from 1 to 10, bearing in mind the question: “How much do you know about this subject?”. The scale was clarified exemplarily as: 1 this means totally nothing to me, 3 this means hardly anything to me, 5 I know something about this, but very little, 7 I have a reasonable amount of knowledge about this, and 10 I know a lot about this, I can easily elaborate on this topic. The rating scale from 1 to 10 was chosen because it is the common scale which is used throughout Dutch education, which means that students were familiar with the symbolic ‘feeling’ of the ratings (the norms in education being that ratings from 1 to 5 are considered insufficient (‘fail’) and ratings from 6 to 10 sufficient (‘pass’), ranging from barely sufficient (6) to excellent (10)). The second question in the questionnaire which respondents were asked to answer with ‘yes’ or ‘no’, was: “Do you remember ever having been taught about this topic?”. The data from the questionnaires were processed in a database which allowed for statistical analysis and testing of the results.

The second and third research questions were addressed by means of a writing task (see Appendix II) administered to 73 students of three secondary schools in the Netherlands in three middle sized towns (Woerden, Tiel and ‘s-Hertogenbosch) from three different provinces in the 10<sup>th</sup> (36 students), 11<sup>th</sup> (15 students) and 12<sup>th</sup> grades (22 students) of the middle level (12 students) and the higher level (61 students). Instead of giving them an unstructured writing task, students were prompted to write about eight topics from the Dutch past, four of which can be considered negative (like slavery), and four positive (like the introduction of universal suffrage). The items were chosen from a more distant and more recent past:

- The Duke of Alba punishes the perpetrators of the Iconoclasm (1566) – neg., long ago
- The Dutch win the war of independence against Spain (1648) – pos., long ago
- The Dutch Golden Age in the 17th century – pos., long ago
- The Dutch slave trade 17th and 18th century – neg., long ago
- General suffrage for men and women (1919) – pos., recent
- The German occupation of the Netherlands – neg., recent
- The liberation of the Netherlands in May 1945 – pos., recent
- The colonial war in Indonesia (1945-1949) – neg., recent

During the analysis of the essays produced in this way, the use of the first person plural (i.e.: the sentences in which ‘we’, ‘us’ or ‘our’ was used) was identified in connection to the topic for which it was used.

Subsequently, ten students at one of the three schools were interviewed individually along the lines of an interview guideline (Appendix III). From the male and female group of students taking part in the experiment, five were chosen randomly from each sex without taking into consideration their choice of perspective in their essays. Two of these ten appeared to have used the first person plural in their essays. The interview was structured as follows:

- Phase 1: Talk about historical topics (Golden Age, slavery, German occupation, liberation).
- Phase 2: Confront the interviewees with what they had written in their essays; point out where they had used 'we' and where they had used 'they'. Ask their reaction to those choices: were they made deliberately? What did they think about this with hindsight?
- Phase 3: Confront the interviewees with what they had said during the first part of the interview; point out where they had used 'we' and where they had used 'they'. Ask their reaction to those choices: were they made deliberately? What did they think about this with hindsight?
- Phase 4: Ask their opinion about whether the we-perspective should be used at all in history.

All interviews were transcribed and analysed for the use of the first person plural in connection to the topic for which it was used. The essays and the interviews together produced the data for research question 2.

Finally, the students' associations in the essays with the topics they discussed were coded and the codes were quantified. The coding scheme partly arose from the contents that appeared to be present in the essays (open coding), and partly from aspects commonly considered important in historiography (See Table 4). This produced the data for research question 3.

#### 4. Validity and reliability of the self-rating questionnaire

Does self-perception of knowledge result in to a valid measurement instrument? And how reliable is it? Several steps were taken to answer these questions. First, Cronbach's Alpha was calculated for the 10-points rating scale for all fifty (self-perception of) knowledge items. This turned out to be 0.94, which is a very high value. It shows that the scale was internally consistent to a high degree, which could not be expected if it would have been filled out by the respondents in an inconsiderate and random way.

Furthermore, three hypotheses were tested to explore the validity of this measurement method. If the results of the self-rating would mean something about the knowledge that respondents in fact have, this would probably imply that:

1. the ratings of the students in the track for history teachers for secondary schools would be higher than those of the students in the other track;
2. the ratings of male students would be higher than those of females for traditional 'male' topics and vice versa (e.g.: in the 'Youth and History' Europe-wide enquiry among 14-15 year old students, 'family history', 'daily life' and 'influence of humans on their environment' appeared to be preferred by girls, while 'adventurers and discoverers', 'wars' and 'nations and democracy' were preferred by boys<sup>40</sup>).
3. the correlation between the self-estimated knowledge and remembering having been taught about an item would be stronger for items less generally known from sources outside school (e.g.: a high score on self-perception of knowledge about Anne Frank would be likely even if there had not been any history lessons on that topic, but for self-perception of knowledge about the philosopher Spinoza this seems less likely).

Testing results for these hypotheses were as follows.

- Hypothesis 1. The mean score for the students from the history teacher track was 6.12 (SD 1.14) on the 10-points scale, for the students from the primary school teacher track this was 5.81 (SD 1.06) on the 10-points scale. An independent samples t-test showed that this difference was statistically significant ( $F=0.128$ ;  $df=252$ ;  $p < 0.05$ ). The effect size was 0.28 (Cohen's  $d$ ), which is a small to medium effect. This means that students from the history track – at least in their own estimations – scored better than students from the primary school teacher track, implying that hypothesis 1 was confirmed.
- Hypothesis 2. A multivariate analysis of variances showed that there was a statistically significant difference in self-estimated knowledge based on the participants' gender,  $F(50, 197) = 4.44$ ,  $p < .0005$ , Wilk's  $\Lambda = 0.470$ , partial  $\eta^2 = .53$ . The test of between-subjects effects revealed ten items with

<sup>40</sup> Magne Angvik and Bodo von Borries (eds), *Youth and History: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, volume A (Hamburg: Körber Stiftung, 1997), 221.

significant differences between males and females ( $p < 0.0005$ ). In all of these cases the male results were higher than the female results. Table 1 specifies these items with their respective statistical data.

Item	F	partial $\eta^2$	Estimated marginal mean (males)	Estimated marginal mean (females)	Difference in estimated marginal means
47 Dutch UN troops	31.50	0.113	5.404	3.494	1.910
20 Admiral Michiel de Ruyter	31.34	0.113	7.777	6.312	1.465
15 Amsterdam canals	30.77	0.111	6.043	4.260	1.783
27 Napoleon	29.45	0.107	7.287	5.890	1.397
40 Indonesia	18.80	0.071	8.053	7.045	1.008
46 Caribbean Netherlands	17.60	0.067	5.511	4.130	1.381
07 Hanseatic League	15.85	0.061	5.968	4.708	1.260
28 King William I	15.74	0.060	6.553	5.416	1.137
02 Romans	15.65	0.060	7.500	6.396	1.104
14 Beemster polder	13.36	0.052	6.000	4.909	1.091

Numberings of items refer to the full sentences in Appendix I.

**Table 1:** Results of the multivariate analysis focusing on the differences between males and females

This analysis partially confirms the hypothesis. Among the ten items mentioned in Table 1, six may be regarded as topics which are probably more attractive to males, because they deal with wars, military commanders and princes (items 47, 20, 27, 40, 28 and 02). The other four (15, 46, 07 and 14), however, cannot be regarded as belonging to that category.

Though the multivariate analysis of variances did not reveal items with stronger female scores, a plain comparison of means did reveal nine out of the fifty topics on which females – according to their self-estimated knowledge – scored higher than males. Application of independent t-tests to these differences revealed that only two of these were statistically significant ( $p < 0.005$ ): 36 De Stijl (modern art) and 45 Musical author Schmidt. Although there may not be much significance in these differences (given the results of the multivariate analysis of variances), it still stands out that these two do belong to the category of topics which are traditionally seen as preferred by females. Hypothesis 2 may therefore be judged as partially confirmed.

- Hypothesis 3. To test this hypothesis, the question “Do you remember ever having been taught about this subject?” was coded ‘1’ if answered with ‘Yes’ and coded ‘0’ if answered with ‘No’. The mean variable for self-estimated knowledge of the subject varied between 1 and 10. Pearson’s correlations between ‘remembering having been taught’ and ‘self-estimated knowledge’ were then calculated for each of the 50 items. In all cases but five, the correlation appeared to be statistically significant, which showed that the questions were answered consistently, for it is logical to suppose that for items with high self-estimated knowledge levels respondents would also remember having been taught about them, and vice versa. But the strengths of the correlations varied considerably, which could be expected, because for some topics (like the Wolds Wars or Anne Frank) knowledge would not solely or predominantly have originated in history lessons, but would also have been acquired to a relatively large extent via different channels. The results in Table 2 confirm that correlations were weak in these cases and strong in cases in which knowledge could not so much be expected from other sources than history lessons.

<b>Five topics with weakest and statistically insignificant correlations</b>		<b>Five topics with strongest correlations</b>	
Topic	Pearson’s correlation between ‘self-perception of knowledge’ and ‘remembering having been taught’	Topic	Pearson’s correlation between ‘self-perception of knowledge’ and ‘remembering having been taught’
38 German occupation	0.022	5 Oldest Dutch phrase	0.735*
13 East India Company	0.044	41 Prime Minister Drees	0.720*
39 Anne Frank	0.071	31 Author Multatuli	0.675*
35 World War I	0.072	36 De Stijl modern art	0.652*
11 William of Orange	0.076	19 Blaeu’s Atlas	0.646*
* = Correlation is statistically significant ( $p < 0.05$ ) Numberings of items refer to the full sentences in Appendix I.			

**Table 2:** Correlations between ‘self-estimated knowledge’ and ‘remembering having been taught’

All three hypotheses having been confirmed to some degree and Cronbach’s Alpha turning out to be high, there were enough reasons to suppose that the questionnaire had provided reasonably reliable and valid data about self-estimated knowledge with the fifty topics of the Dutch Canon and about the degree to which students remembered having been taught about them.



## 5. Results

*Research Question 1.* In Table 3 results are presented for the fifteen best known items from the Canon of the Netherlands and for the fifteen least known items, based on the self-estimation scores by the respondents.

Best known items		Least known items	
Item	Mean score	Item	Mean score
39 Anne Frank	9.04	25 Planetarium builder Eisinga (18 <sup>th</sup> c.)	2.43
38 German occupation	8.96	24 Country estates (18 <sup>th</sup> c.)	3.31
13 East India Company	7.90	5 Oldest Dutch Phrase (M.A.)	3.36
35 World War I	7.79	6 Count Florence V Killed (M.A.)	3.58
11 William of Orange	7.67	17 Estates Bible (17 <sup>th</sup> c.)	3.63
10 Iconoclasm 1566	7.67	16 Lawyer Hugo Grotius (17 <sup>th</sup> c.)	3.77
18 Rembrandt	7.44	19 Blaeu’s Atlas (17 <sup>th</sup> c.)	4.10
40 Colonial War in Indonesia	7.36	47 Dutch UN Peacekeepers Srebrenica	4.17
34 Feminist Aletta Jacobs	7.15	3 Willibrord 1st bishop Utrecht (M.A.)	4.40
33 Vincent van Gogh	6.99	22 The philosopher Spinoza (17 <sup>th</sup> c.)	4.43
23 Dutch Slave Trade	6.98	29 First Dutch railway	4.45
30 Thorbecke’s Constitution	6.87	41 Prime Minister Drees (1950s)	4.46
48 Migration after WWII	6.75	46 Autonomy Caribbean islands	4.55
37 Crisis 1930s	6.70	21 Scientist Christian Huygens (17 <sup>th</sup> c.)	4.78
20 Admiral Michiel de Ruyter	6.69	15 Amsterdam Canals (17 <sup>th</sup> c.)	4.81
Numberings of items refer to the full sentences in Appendix I.			

**Table 3:** Self-estimated knowledge scores for best and least known items

Next to obviously well-known items like Anne Frank, Rembrandt and Vincent van Gogh we find high scores for self-perception of knowledge about the World Wars, the 16<sup>th</sup> century Dutch Revolt (Iconoclasm and William of Orange), as well as colonialism (East India Company and Indonesian War) and slavery. The items Aletta Jacobs and Thorbecke’s Constitution represent important moments in the development of Dutch democracy. All of these are in the range of scores from about 7 to 9, which is interpreted traditionally in the Netherlands as the range from ‘amply satisfactory’ to ‘excellent’.

Among the least known items, scoring below 5 which is traditionally interpreted as the limit for ‘clearly insufficient’, are some important items about Dutch culture, like the first Dutch Bible translation (comparable to the English King James Bible), the oldest Dutch phrase (marking the origins of the Dutch language in the 11<sup>th</sup> century), baroque country houses and the Amsterdam Canals (architecture in the Golden Age), Blaeu, Grotius, Huygens and Spinoza (representing

the flourishing of philosophy and science during the Golden Age), and planetarium builder Eisinga (representing the Dutch Enlightenment). Items about the Middle Ages, like the first archbishop of Utrecht, the murder of Florence V, count of Holland, and again the first Dutch phrase, indicate poor performances for that era.

Looking at the results for ‘remembering having been taught’, the scores in Appendix I can be interpreted in terms of percentages of the respondents who remembered having been confronted with lessons about a topic, because the variable was either 0 or 1 (no or yes). We can see that all respondents (100%) remembered having been taught about the German occupation during World War II and almost all (99%) about World War I. If we look at colonialism and slavery, the scores for remembering having been taught about these topics are: 98% for the Dutch East India Company, 93% for the slave trade and 92% for the colonial war in Indonesia.

*Research Question 2.* The first person plural (whether it be ‘we’, or ‘our’ or ‘us’) was found in 11 essays out of the total number of 73, i.e. 15%. In ten cases it was used in only one sentence of the essay, in one case in four sentences. These four sentences as well as four other ones in different essays mentioned the words ‘our country’ to indicate the geographical location of what was happening: “To punish the Netherlands, king Philip II sent the Duke of Alva to our country”; “Our country was attacked by France and Spain”; “In May 1940, the Germans attacked our country”. In the remaining six sentences, the more direct perspective of ‘we’ was used, e.g.: “We were governed by a Spanish king”; “We started founding colonies in the West-Indies and Suriname”; “We did not have an army that was up to the Germans”; and “In May 1945 we were liberated”.

If we look at the contexts for which this perspective was chosen, in the majority of the cases it was the Dutch Revolt against king Philip II of Spain (four sentences) and the Second World War (five sentences). But the number of sentences was so limited, that meaningful quantification is not really possible.

Several of the fourteen sentences in which the ‘we’-perspective was used, show a rather careful use of this perspective, like: “For the Dutch this is often an uneasy subject, because we still feel bad about it, but our share in the slave trade was comparatively not very large”; or: “Another example of our special position were the trade and international relations of the Netherlands in the Golden Age”. These sentences combine the more distanced ‘the Netherlands’ or ‘the Dutch’ with the use of ‘we’. For the 73 essays as a whole this was always the case, because the first person plural appeared in only one or just a few sentences.

There were also examples of extremely careful reasoning, such as: "Around the year 1500 the area we now call Netherlands was administrated by the (Holy Roman) German Empire; because king Charles V of Spain became German Emperor too, Spain obtained authority in the Netherlands". Another less successful example of this type was: "Around the year 1500 the country we now call Netherlands was occupied by the Spaniards". This sentence starts carefully (though the word 'country' is less appropriate than 'area'), but then it derails by the anachronistic concept of 'occupation', which also seems to imply a certain national perspective. This kind of more or less 'concealed' perspective taking was apparent in a few sentences in which the first person plural did not figure, like: "Luckily the Netherlands won this conflict". Over all, this concealed perspective taking was found five times in the 73 essays.

During the ten interviews that were conducted after the writing of the essays had taken place, the results were slightly different. In most cases, students still talked about 'the Netherlands' or 'the Dutch', but in the context of the slave trade six out of the ten students used 'we', and in the context of the German attack on the Netherlands four out of ten. Three students used 'we' when talking about colonies and exploitation of slaves on plantations. For the other topics, such as power, trade and culture during the Golden Age, or the role of the Netherlands during World War I, the first person plural was used hardly or not at all.

In the second part of the interviews, in which the writing of the essays was discussed, six out of ten students said they had deliberately chosen a perspective when writing the essay. Two of these had used the 'we'-perspective and thought with hindsight that this was strange; they thought they wouldn't do such a thing: "I cannot imagine that I wrote 'our country' because I never do things like that". When discussing the first part of the interview, one of the ten students said she had been conscious of her perspective choice when speaking during that part of the interview; the others were not conscious of their choices during speaking. The one student that was conscious of her perspective taking had said about the German attack in 1940: "Yes, and we were not prepared. Because yes, we wanted... Well I'm talking about 'we', but that was of course not... The Netherlands wanted to stay neutral".

With regard to the relatively high frequency with which they had used 'we' during talking about slavery, most students did not know how to explain this. One of them said: "Perhaps because you feel partly responsible? Unconsciously, like, it is our country after all. That you are carrying with you what your ancestors have done". This uttering may indicate a feeling of responsibility for one's ancestor's

deeds, even in cases where there is no direct or indirect personal connection (the exact ancestors in question remaining unidentified), or of what Assmann describes as ‘the ethical claim to shared remembering’<sup>41</sup>. As such this should be regarded as a manifestation of collective memory rather than academic historical thinking.

The last part of the interviews was devoted to the question whether using the ‘we’-perspective is desirable at all in history. Eight out of the ten students thought very straightforwardly that the ‘we’-perspective should not be used, because they thought history should be as ‘objective’ as possible. One student thought that ‘we’ was allowed, “because one’s history is something with which to distinguish oneself”, an example of identification which employs the distinction between ‘us’ and ‘the others’. Another student thought that ‘we’ could be useful to accentuate that something from history also counts for you: “Like ‘me too’, so to say”. This may have been a reference to collective responsibility taking. These last two students therefore showed signs of collective remembering, while the other eight took the point of view of academic history only.

*Research Question 3.* As described above, the essays were coded for the references made by students in the context of the eight topics they had to deal with. Table 4 shows in percentages in how many of the essays certain references were made. This allows us to analyse to a certain extent what are common associations with a number of sensitive topics in Dutch national history.

TOPIC	References	%
1 Punishing of iconoclasts	1a Calvinism	43
	1b Poverty as cause of unrest (as opposed to wealth of the Church)	10
	1c Political motives for unrest	22
2 Dutch victory over Spain	2a Causes of Spanish defeat	18
	2b Dutch became Republic because no prince could be found	2
3 Dutch Golden Age	3a Dutch Republic one of the most powerful European nations	22
	3b The East India Company (VOC)	55
	3c Economic prosperity	82
	3d Flourishing of the arts	29
	3e Flourishing of philosophy and science	51
4 Dutch slave trade	4a Dutch transported relatively many slaves	31
	4b Dutch transported relatively few slaves	4
	4c Cruelty and inhuman character of the trade	33
	4d Triangular trade route	10
	4e Rise of abolitionism	2

<sup>41</sup> Assmann, “Memory, Individual and Collective”, 219.

5 General suffrage	5a True democracy as a result of this change 5b Connection to emancipation of women	8 31
6 German occupation	6a Neutrality policy of Dutch government before the war 6b Bombardment of Rotterdam 6c Persecution of Jews 6d Resistance to Germans 6e Collaboration with Germans 6f The last 'hunger winter'	39 20 59 14 12 15
7 Liberation of Netherlands	7a An event of great national joy 7b The role of the Allies in the liberation	6 71
8 Colonial War in Indonesia	8a Acts of war against Indonesian nationalists 8b International pressure caused the Dutch to stop fighting	26 12

**Table 4:** Percentages of essays referring to associations with topics

The top five references, appearing in more than half of the 73 essays, were: the economic prosperity of the Dutch Republic during the Golden Age (82%), the role of the Allies in liberating the Netherlands from the Germans (71%), the persecution of Jews during the German occupation (59%), the Dutch East India Company as an important feature of the Golden Age (55%) and the flourishing of philosophy and sciences during the Golden Age (51%). This last result was somewhat surprising, because one would expect mentioning of the arts (Rembrandt, Vermeer) prior to philosophy and sciences. The explanation here appeared to be that one of the teachers in the researched classes had stressed the role of philosophy and sciences in an unusual way.

The iconoclasm in the 16<sup>th</sup> century is clearly connected with Calvinism, the Dutch East India Company and economic prosperity are standing out among the aspects mentioned for the Golden Age, slavery is seen as something inhuman and cruel and it is assumed that the Dutch played an important role in it (a common misunderstanding, because in reality the Dutch share in the transportation of slaves across the Atlantic was less than 5%<sup>42</sup>, women's suffrage is being interpreted as an aspect of emancipation rather than democratisation, and the role of the Allies in liberating the Dutch is more prominent in the picture of the Second World War than the persecution of the Jews.

<sup>42</sup> David Eltis, "The Volume and Structure of the Trans-Atlantic Slave Trade: A Reassessment", *William and Mary Quarterly*, 3<sup>rd</sup> Ser., 58.1 (2001), 17-46; David Eltis, "The Transatlantic Slave Trade: A Reassessment Based on the Second Edition of the Transatlantic Slave Trade Database" (unpublished paper 2006) (<http://run.edu.ng/media/6663004243227.pdf>, retrieved 10 July 2017).

## 6. Conclusion and discussion

We have seen that knowledge about the World Wars, the 16<sup>th</sup> century Dutch Revolt, as well as colonialism and slavery ranks high among the best known items of Dutch history, according to the self-estimations of graduates from Dutch senior secondary schools. Large percentages of high school graduates (over 90%) remember having been taught about these topics. Some items concerning the development of Dutch democracy also score well. That the names of Anne Frank, Rembrandt and Vincent van Gogh are well known is of course no surprise. But if we are looking for national heroes of the traditional type, we only find William of Orange and Michiel de Ruyter, and the last one at the bottom of the list of fifteen.

Among the least known items we find quite a few related to Dutch national culture, five of which date from the 17<sup>th</sup> century, the 'Golden Age'. So if self-perception of knowledge about the Golden Age is scoring well, this is only true for the most obvious aspects like the Dutch East India Company (VOC) and economic prosperity in general. Cultural history seems to be not much appreciated and self-perception of knowledge about some 'monuments of Dutch national culture' like the Estates Bible, the achievements of Spinoza, Huygens and Grotius, or even the baroque architecture along the Amsterdam Canals and in country estates along the rivers outside Amsterdam, is lagging behind.

These findings partly confirm and partly contradict those by Kropman *et al.*<sup>43</sup>. They also found the Dutch Revolt, the Golden Age and the World Wars well represented in the narratives of students. Their contention, however, that not much attention is being paid to negative experiences such as the slave trade, is contradicted by the results presented here.

Whether 'national glory' appeared to be better known than 'national shame' or vice versa can be concluded from these data as well. In the list of least known items there is only one which is clearly associated with national shame, i.e. the incident at Srebrenica in Bosnia in 1995 during which Dutch UN-troops failed to protect the Muslim population of that 'safe haven'. Many of the other least known items could be associated with national glory, like the Amsterdam canals, the philosopher Spinoza, the scientist Huygens and the lawyer Hugo Grotius, founder of international law. In the best known list there are a few items which can arguably be associated with national shame (slavery and the colonial war in Indonesia)

<sup>43</sup> Kropman, Van Boxtel and Van Drie, "Small Country, Great Ambitions".

and some which are frequently associated with national shame, though they could also be interpreted otherwise: the Dutch East India Company (colonial exploitation versus success of Dutch entrepreneurship), the German occupation (collaboration and failure to protect the Jewish population versus heroic resistance to the Nazi's). Only William of Orange and Admiral Michiel de Ruyter (the fiercest opponent of the English during the naval wars of the 17<sup>th</sup> century) can be seen as national heroes of the traditional kind.

Bearing in mind that the East India Company may be interpreted in negative terms of colonial exploitation, and that the history of the German occupation is frequently connected with collaboration and failure to protect the Jews, we may conclude that four out of the fifteen best known items from Dutch history (German occupation, East India Company, slavery and colonial war in Indonesia) may be connected with episodes of national shame. This is also important with respect to discussions in Dutch society in which the suggestion is being made that national successes are too much stressed and national shame (like slavery) is underrepresented in school history teaching. Based on the results presented here, there is no reason to think that this is true.

Looking at the essays, one of the most striking phenomena is the virtual absence of the first person plural. This was also found by Kropman *et al.*<sup>44</sup>, which means that it is safe to conclude that Dutch students in general do not behave like the American students described by Barton and Levstik, the English students described by Lee and Howson, or the Spanish and Argentinian students described by Carretero, Lopez, González and Rodríguez-Moneo<sup>45</sup>. In all of these cases, students were asked to write essays about the national past. The only difference between the other studies and the one described here, is that students were given some specifications of topics to write about to make sure that all of them would describe the same historical contents.

Most of the ten interviewed students disapproved of the use of the we-perspective in history when explicitly asked about this. Whether or not this renunciation of the use of the we-perspective is the result of deliberate teaching advising students not to use this perspective because it shows a lack of distance, is something that should be taken into consideration. At present, we do not have enough data to be able to give a definite answer to this question. In this context, it is telling that students *did* use the first person plu-

<sup>44</sup> *Ibidem.*

<sup>45</sup> Barton and Levstik, *Common Good*; Lee and Howson, "Two Out Of Five"; Carretero, Lopez, González and Rodríguez-Moneo, "Students' Historical narratives".

ral sometimes when *talking* about history, not so much aware of a deliberate choice of perspective. The context in which it was used most frequently during the interviews was slavery and colonialism. This might be connected with an inclination to take responsibility for the wrongs that have been done by ancestors. Another conclusion is that the first person plural might be something that befalls people when they are not deliberately choosing a perspective – in which case it would be an issue of deliberate education to learn how to avoid it.

How could the difference in attitude between Dutch students and students of some other nations be explained? National pride has never been a strong characteristic of the Dutch. In a research executed among sixteen European nations, the USA, Canada, New Zealand, Japan, the Philippines and Russia, the Netherlands appeared to be almost the lowest scoring nation on ‘pride in history’ (with only Sweden and Germany scoring lower)<sup>46</sup>. Another study among fifteen European nation showed the Netherlands to be the one but lowest scoring nation on ‘cultural and national pride’ (Germany scoring lowest)<sup>47</sup>. This is reflected in the Dutch history curriculum, in which national history plays a relatively limited role<sup>48</sup>. Dutch history is incorporated into a general, mostly European-western curriculum. The only instances in which explicit attention is being paid to Dutch history are the Dutch Revolt of the 16<sup>th</sup> century (though connected to the history of the Reformation in Europe) and the Dutch Republic in the Golden Age. All other major episodes, such as the Democratic Revolution around 1800, the Industrial Revolution, the development of Parliamentary Democracies, the period of World Wars and economic crisis, the Cold War and phenomena like colonialism, imperialism, and decolonization, will usually be discussed in a general framework, mentioning Dutch examples in comparison to others.

Dealing critically with perspectives and learning how to avoid the first person plural is, given the insights from academic history, a necessary addition to the list of skills of historical thinking which

<sup>46</sup> Tom Smith and Lars Jarkko, *National Pride in Cross-National Perspective* (Chicago: National Opinion Research Center, 2001).

<sup>47</sup> Anke Müller-Peters, “The Significance of National Pride and National Identity to the Attitude towards the Single European Currency: A European comparison”, *Journal of Economic Psychology*, 19, 6, (1998), 701-719.

<sup>48</sup> Though the *Canon of the Netherlands* exists, it is not an obligatory program for the Dutch history curriculum, but only ‘a starting point for illustration’ advised by the Dutch government. The fifty items are now mainly discussed in primary schools, which usually focus their history lessons on the Dutch past. In secondary education, history lessons are usually not focusing on the Dutch past (with the exceptions mentioned), but on general European and world history. Canon items may be mentioned as examples in the margin, only in junior secondary education. In senior secondary education they are usually not mentioned, because the Canon is not part of the program for final examinations.



is commonly employed in modern history education research. It is a skill which deals explicitly with the role played by history in modern society, connecting the past with the present and the future<sup>49</sup>. Taking a distanced position enables people to make their own choices with respect to their identity as a matter of free choice, not as a matter of something which is forced upon them because they happen to be born in a group which shares common ideas about their 'we'-perspectives, whether they be national, ethnic, or religious. As such, dealing critically with this kind of perspectives is related to the autonomy of citizens in a democratic society in which freedom of choice is one of the most important assets.

\*\*\*

The author gratefully acknowledges the support of the following colleagues in acquiring the data for this study: Bart Gielen, Marjan de Groot-Reuvekamp, Paul Hilferink, Marijke van Kerkhoven-Weijs, Bram Langenberg, Danique van der Rijt-de Ridder.

<sup>49</sup> Dick van Straaten, Arie Wilschut and Ron Oostdam, "Making history relevant to students by connecting past, present and future: a framework for research", *Journal of Curriculum Studies*, 48.4 (2016), 479-502.

## Appendix I

	Self-rating on knowledge		Remembering having been taught	
	N	Mean	N	Mean
1 The builders of Dolmen belonged to a prehistoric farming culture in the present Netherlands.	287	6.2544	281	0.8617
2 In the Roman Era the south of the present Netherlands belonged to the Roman Empire, the north did not.	289	6.920	280	0.8571
3 Willibrord was the founder of the Utrecht diocese and therefore the founder of Christianity in the Netherlands.	283	4.3958	281	0.5516
4 In the time of Charlemagne the present Netherlands belonged to his great Christian Frankish Empire.	289	6.6713	281	0.8968
5 The text 'hebban olla vogala' is the oldest Dutch phrase ever found.	280	3.3607	284	0.2817
6 Florence V, Count of Holland, was assassinated by his disgruntled vassals.	281	3.5801	282	0.3652
7 During the late Middle Ages a few Dutch cities (like Zwolle, Deventer, Kampen) were members of the German Hanseatic League.	286	5.0909	279	0.6272
8 Erasmus was an important humanist scholar who criticized the medieval version of Christianity.	287	6.2125	277	0.7942
9 In the sixteenth century, the present Netherlands belonged to the European empire of Charles V, who defended Catholicism.	289	6.4983	275	0.8909
10 In 1566 the Revolt in the Netherlands started by the outbreak of Iconoclasm.	289	7.6678	277	0.9639
11 William of Orange was the leader of the Dutch Revolt and is considered the founder of the Dutch state.	288	7.6736	276	0.9710

12 The Dutch Republic was an unintended consequence of the Dutch Revolt with a particular form of government.	288	6.5000	275	0.8327
13 The Dutch East India Company was an early capitalist enterprise involved in world trade.	289	7.9031	276	0.9783
14 In the 17th century a large number of polders, including the Beemster, was drained by means of windmills.	281	5.1851	279	0.5125
15 The flourishing of the Dutch Republic is reflected in planned urban expansion, such as the Amsterdam canals.	285	4.8070	276	0.4674
16 Grotius was an eminent 17th-century legal scholar who has published on 'the free sea'.	285	3.7719	278	0.3597
17 The first direct translation of the Bible into Dutch was the Estates Bible.	281	3.6299	276	0.3370
18 Rembrandt van Rijn is one of the most famous Dutch painters of the Golden Age.	287	7.4425	276	0.9813
19 During the Golden Age the Netherlands excelled in map making, as is apparent from the Blaeu Atlas.	280	4.1000	278	0.3633
20 Michiel de Ruyter is one of the most famous Dutch admirals, symbol of Dutch power at sea.	287	6.6934	276	0.8080
21 Christiaan Huygens was a famous Dutch physicist, who invented the pendulum clock and was a theorist of light.	285	4.7789	278	0.5612
22 Spinoza was a great Dutch philosopher of Jewish origin, known for his ethical and philosophical and religious views.	282	4.4326	274	0.4672
23 In the 17th and 18th centuries Dutch merchants were actively taking part in the slave trade.	290	6.9759	274	0.9307

24 In the 17th and especially the 18th century wealthy citizens laid out estates along rivers such as the Vecht.	280	3.3107	276	0.2355
25 In the second half of the 18th century woolcomber Eise Eisinga built a planetarium in his own home in Franeker.	276	2.4312	278	0.0935
26 In the late 18th century the Patriot Movement in the Netherlands tried to establish the first democracy.	287	5.0279	273	0.6996
27 In the time of Napoleon the present Netherlands belonged to his empire, with many lasting consequences in legislation.	286	6.3497	275	0.8800
28 Between 1813 and 1840, Frederick William of Orange ruled the Dutch kingdom as King William I.	285	5.7404	274	0.8175
29 In 1839 the first Dutch railway was built between Amsterdam and Haarlem.	282	4.4468	278	0.4712
30 In 1848 a constitution was established under the leadership of Thorbecke, which laid the foundation for the present Dutch democracy.	287	6.8711	278	0.9029
31 In 1860 Multatuli published his novel Max Havelaar which contained a critical view of Dutch colonialism in the East Indies.	286	5.4965	276	0.6486
32 In the second half of the 19th century protests began in the Netherlands against the then common child labour.	286	6.5699	275	0.9164
33 Vincent van Gogh is a famous Dutch painter of the 19th century, one of the founders of expressionism.	286	6.9860	273	0.8242
34 Aletta Jacobs was the first Dutch woman to study at a university and has meant a lot for women's emancipation.	282	7.1525	276	0.8804

35 During World War I the Netherlands remained neutral, but felt the effects of the European war.	287	7.7909	276	0.9928
36 'De Stijl' was a movement in modern abstract art characterized by clean shapes and primary colors.	281	5.0783	276	0.4783
37 During the nineteen thirties, the Netherlands suffered the consequences of the global economic crisis.	285	6.7018	275	0.8473
38 During World War II Netherlands was occupied by Nazi Germany.	286	8.9615	276	1.0000
39 Anne Frank was a Jewish girl who was in hiding for a long time in Amsterdam and wrote a famous diary.	283	9.0424	275	0.9745
40 In the years after World War II Netherlands conducted a colonial war in Indonesia.	285	7.3649	273	0.9158
41 During the nineteen fifties the Dutch government was led by Prime Minister Willem Drees, symbol of reconstruction.	273	4.4579	273	0.4615
42 In February 1953 a major flood disaster occurred in South Holland and Zeeland.	279	6.6093	271	0.7454
43 In the nineteen fifties television captured the Dutch living rooms as a new mass medium.	281	6.5480	270	0.7481
44 During the twentieth century the port of Rotterdam developed as one of the most important in the world.	280	6.4036	270	0.6667
45 In the second half of the 20th century Annie M. G. Schmidt wrote children's books, musicals and songs.	277	6.5090	272	0.3934
46 The Dutch colonies in the Caribbean acquired post-colonial status in the second half of the 20th century.	272	4.5515	269	0.3866

47 In 1995 Dutch participation in a UN peacekeeping force turned out into a tragedy in Yugoslavian Srebrenica.	269	4.1673	270	0.2556
48 After World War II the Netherlands developed by migration into a multicoloured country.	278	6.7482	269	0.8104
49 The discovery of natural gas in Groningen meant tapping into an unprecedentedly rich source of energy and income.	274	5.6752	270	0.3889
50 In the second half of the 20th century, the Netherlands became increasingly evidently part of the European Union.	280	6.4107	267	0.6479

## Appendix II

### Writing task

Write a text in which you broadly describe the history of the Netherlands from the year 1500 until now. Make sure it is an ongoing story, so do not write in schemes or keywords, but use complete sentences. It's okay if you do not know too many details about the topics that you describe. Try to stick to the main outlines. Incorporate in your story at least the following topics:

1. The Duke of Alva punishes the iconoclasts.
2. The Dutch Republic wins the war against Spain in 1648.
3. The Golden Age.
4. Slavery and the slave trade.
5. The introduction of universal suffrage for men and women in 1919.
6. The German occupation during the Second World War.
7. The liberation on May 5, 1945.
8. The war in Indonesia, 1945-1949.

## Appendix III

### Interview guideline

(For each topic, start with the A-question, and if necessary, continue with B and/or C)

A Explain purpose of interview and start first part:

The interview is about the essay that you wrote. We will start to discuss four topics that you have written about in the essay. (During the interview the interviewer notes whether the students use the we-perspective and makes brief notes of this).

#### 1. The Golden Age

- A. What can you tell me about the Dutch Golden Age?
- B. Can you tell about the flourishing of trade in this period?
- C. Can you mention some important people from this time (for example, artists or scientists or politicians) and explain why these were important?

#### 2. Slavery

- A. What role did the West India Company play in the transatlantic slave trade?
- B. What do you think about politicians who are now apologizing for the Netherlands' role in the slave trade and slavery?

#### 3. The Second World War

- A. How did the Netherlands get involved in World War II?
- B. Can you give a general picture of the lives of the Dutch citizens during the German occupation?

#### 4. Liberation.

How did the Liberation come about?

B The student is now given back the essay he/she wrote. The interviewer notes whether the student used a particular perspective in the text and points out a number of examples.

1. In your essay, you always wrote about 'the Netherlands' or 'the Low Countries' and 'them' and not about 'our country' and 'we'.

- A. Have you been aware of this when writing?
- B. If so, why did you choose 'the Netherlands' and 'them'? If not: Why do you think you have used this perspective?

OR:

2. In the essay you sometimes wrote about 'the Netherlands' and 'them', and sometimes you used 'we' or 'our country.'

A. Have you been aware of this when writing?

B. If so, why did you choose in some cases 'the Netherlands' and 'them', and in other cases, 'we' or 'our country'? If not: Why do you think you have used this perspective?

C Discuss the first part of the interview.

Depending on whether or not the student while speaking used the 'we' perspective, the questions will be:

1. During the interview you used the we-perspective and in your essay you did not use it.

A. Were you aware of this?

B. If yes: Why did you choose in this case for 'us' and 'our country'? If not: Why do you think you made the choice to use a different perspective?

OR:

2. Both during the interview and in your essay you only used the perspective of 'the Netherlands' and 'them'.

A. Were you aware of this?

B. If yes: Why did you choose to use this perspective? If not: Why do you think you made this choice?

OR:

3. Both during the interview and in your essay you occasionally used the 'we'-perspective and occasionally the perspective of 'the Netherlands' and 'them'.

A. Were you aware of this?

B. If yes: Why did you choose for the we-perspective in some cases? If not: Why do you think you made this choice of perspectives.

OR:

4. In the essay you occasionally used the 'we'-perspective but not during our interview.

A. Were you aware of this?

B. If yes: Why did you choose to speak about 'them' during the interview? If not: Why do you think you made this choice of perspectives.

D Principle opinion about perspectives

-Finally, I would like to know what you think is better in history: Speaking about 'the Netherlands' and 'they', or talk about 'our country' and 'us'.



Joanna Wojdon

## The impact of the communist rule on school historical maps in Poland

### Abstract

*Most researchers of cartography concentrate on scientific rules of mapping and on technological aspects of map production. History didactics usually regards maps as an objective source of evidence about the past. It provides typologies of maps and gives advice how to teach map-reading skills. The aim of this article is to show that historical maps are not “objective” representations of the past but, just as other secondary sources, are interpretations and can be used and abused to present specific points of view and ideologies, and to indoctrinate readers. The analysis of maps from post-World War 2 Polish school textbooks is used to illustrate how the selection of maps to be put into textbooks, the selection of map content and manipulation of graphical and textual elements of historical maps can serve propaganda goals. The article also includes suggested exercises in deconstructing historical maps in school curricula.*

### Résumé

*La plupart des chercheurs en cartographie se concentrent sur les règles scientifiques de la cartographie et sur les aspects technologiques de la production des cartes. Dans l'enseignement de l'histoire, on considère généralement les cartes comme une source objective d'informations sur le passé. L'on fournit des typologies de cartes et des conseils pour enseigner les compétences nécessaires à leur lecture. Le but de cet article est de montrer que les cartes historiques ne sont pas des représentations « objectives » du passé. Tout comme d'autres sources secondaires, elles sont des interprétations du passé qui peuvent être utilisées à bon et à mauvais escient, par exemple à des fins d'endoctrinement, pour présenter des points de vue et des idéologies spécifiques. L'analyse des cartes de manuels scolaires polonais de l'après-guerre est utilisée pour illustrer comment la sélection des cartes insérées dans les manuels scolaires, la sélection du contenu des cartes et la manipulation des éléments graphiques et textuels des cartes historiques peuvent servir des objectifs de propagande. L'article suggère également d'inclure des exercices de déconstruction des cartes historiques dans les programmes scolaires.*

## 1. Introduction

It has been proven in numerous studies that history education can easily be turned into indoctrination and history textbooks can play an important role as propaganda tools and were used in this capacity at various times by various political systems<sup>1</sup>. Analyses of textbook propaganda and other textbook analyses usually concentrate on various layers of texts, sometimes also on images, while maps have not occupied researchers' attention. Similarly to photographs, they are usually regarded as "objective" or "neutral" graphical and symbolical representations of the reality<sup>2</sup>, but not as a form of interpretation of that reality.

Most researchers of cartography also concentrate on "scientific" and technological aspects of map production, nonetheless the concept of a map as a cultural construct has also been developed. John Brian Harley claimed that besides the scientific rules of mapping cartographers also implement other rules, based on the values related to ethnicity, politics, religion, or social class. He also noticed that any cartographer has a patron, be it an individual, a group of interests, or a state<sup>3</sup>. Historical maps are even more vulnerable to various forms of manipulation. Already in 1949 Louis B. Thomas expressed his scepticism as to the 'objectivity' of historical maps. He wrote that "for certain areas, the historical issues are so complicated and the record goes back so far that an unbiased map presentation becomes almost impossible"<sup>4</sup>.

History didactics seems to largely ignore the mentioned aspects. It generally pays little attention to historical maps. They have been omitted from the list of the resources that English teachers are required to work with in their lessons, according to the national curriculum<sup>5</sup>. They are not specifically addressed in popular academic textbooks for initial teacher training, either in chapters dealing with

<sup>1</sup> E.g. John Rodden, *Textbook reds: Schoolbooks, ideology, and Eastern German identity* (University Park: Penn State Press, 2010); Józef Brynkus, *Komunistyczna ideologizacja a szkolna edukacja historyczna w Polsce (1944-1989)* (Kraków: Antykwa, 2013).

<sup>2</sup> On photographs and other sources see Karel Van Nieuwenhuysse, "Reasoning with and/or about sources on the Cold War? The use of primary sources in English and French history textbooks for upper secondary education", *International Journal for History and Social Sciences Education / Revue internationale de didactique de l'histoire et des sciences sociales*, 1 (2016), 19-51.

<sup>3</sup> John Brian Harley, "Deconstructing the map", *Cartographica: The international journal for geographic information and geovisualization*, 26.2 (1989), 1-20.

<sup>4</sup> Louis B. Thomas, "Maps as instruments of propaganda", *Surveying and Mapping*, 9 (1949), 75-81, cited in John Pickles, *A history of spaces: Cartographic reason, mapping and the world* (New York: Routledge, 2003), 58.

<sup>5</sup> Lez Smart and Miriam Norton, "ICT + maps: a significant development for teachers of history", in Terry Haydn and Christine Counsell (eds), *History, ICT And Learning in the Secondary School* (London: Routledge, 2003), 154-156.

teaching resources or with historical interpretations<sup>6</sup>. Lez Smart and Miriam Norton, who complained that maps have been undervalued, pointed to the educational role of maps but only as sources of information and “means of synthesizing and communicating what has been learned”<sup>7</sup>. Similarly, in Poland, professional teachers’ journals and guides provide typologies of maps, and give advice on how to teach map-reading skills: finding objects, understanding symbols, using geographical terms (such as directions); history students are encouraged to practice reasoning based on the maps, looking for causes and consequences of historical events, building stories based on the maps but not to critically interpret or assess maps<sup>8</sup>. The exception from this ‘factual’ approach in Polish textbooks is ancient maps that are presented to illustrate how ancient people imagined the world and how their maps were different from ‘ours’<sup>9</sup>. Even in this case, however, maps are thought to reflect the skills and knowledge, but not the intentions or interpretations, of cartographers or their patrons.

The goal of this article is to show that historical maps are not “objective” representations of the past but, just as other secondary sources, are interpretations, and can be used and abused to present specific points of view and ideologies, and to manipulate or indoctrinate.

The research was based on selected school textbooks for both primary and secondary schools covering 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> century history, published in Poland between 1950 and 1989, with a few references to the post-1989 (post-communist) textbooks, to the ones devoted to earlier periods of history, and to popular historical atlases. My previous research in propaganda in the Polish primary school textbooks under communist rule has shown that every element of textbooks and other materials to be used in schools was carefully controlled by the authorities. No books were allowed in school libraries without the approval of the Ministry of Education. Nothing but business cards or product labels could be published under communism without the permission obtained from the Censorship Office<sup>10</sup>. Thus, school maps

<sup>6</sup> E.g. Terry Haydn, James Arthur, Martin Hunt and Alison Stephen (eds), *Learning to Teach History in the Secondary School: A Companion to School Experience* (London: Routledge, 2008, 3<sup>rd</sup> ed.).

<sup>7</sup> Smart and Norton, “ICT + maps”, 156.

<sup>8</sup> Jerzy Maternicki, Czesław Majorek and Adam Suchoński, *Dydaktyka historii* (Warszawa: PWN, 1994), 379-385; Ewa Chorąży, Danuta Konieczka-Słiwińska and Stanisław Roszak, *Edukacja historyczna w szkole: teoria i praktyka* (Warszawa: PWN, 2009), 171-177.

<sup>9</sup> Paweł Klint and Piotr Galik, *Zrozumieć przeszłość: Dzieje nowożytne: Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i techniku: Zakres rozszerzony: Część 2* (Warszawa: Nowa Era, 2014), 18.

<sup>10</sup> Joanna Wojdon, “The system of textbook approval in Poland under communist rule (1944–1989) as a tool of power of the regime”, *Paedagogica Historica*, 51.1-2 (2015).

can be regarded as an expression of the official policy of the regime even though the discussions on maps in textbooks are not explicitly documented in the archival material pertaining to textbooks available in the Polish National Archives.

The article does not aim at providing any systematic characteristics of the Polish historical maps but rather aims at singling out methods used by cartographers to achieve propaganda goals and at suggesting ways of interpreting historical maps, both in research and in classroom practices.

As Harley wrote, a map is a rhetorical product. A cartographer “appeals to a potential readership through the use of colors, decoration, typography, dedications, or written justifications of their method [...]. The steps in making a map – selection, omission, simplification, classification, the creation of hierarchies, and ‘symbolization’ – are all inherently rhetorical”<sup>11</sup>. This study focuses on the selection of maps to be put into textbooks, the selection of map contents and on manipulation of graphical and textual elements of historical maps.

## 2. Map topic selection

Due to technological factors, the school textbooks from the communist period in Poland included rather few images and other graphical elements (such as maps) when compared to contemporary publications.

The textbook for the history of Poland of 1466-1795 published in 1954 contained just four black and white maps at the end of the book. They presented the territory of the Polish-Lithuanian Commonwealth in 1494, in the second half of the 16<sup>th</sup> century, in 1667 and in the partitions period (1772-1795). In a 2014 book the topics dealing with the wars of Poland in the 17<sup>th</sup> century were accompanied with five maps in full colour and another one presented the possessions of the largest landlords in the Commonwealth around 1648<sup>12</sup>.

Most textbook maps presented political and military issues: borders and border changes, political alliances, wars and battles (sometimes with detailed schemes). Let us take the 1967-1980 editions of a textbook for the 5<sup>th</sup> grade of primary school, dealing with

181-196; Joanna Wojdon, *Textbooks as propaganda. Poland under communist rule, 1944-1989* (New York: Routledge, 2018).

<sup>11</sup> Harley, “Deconstructing the map”, 11.

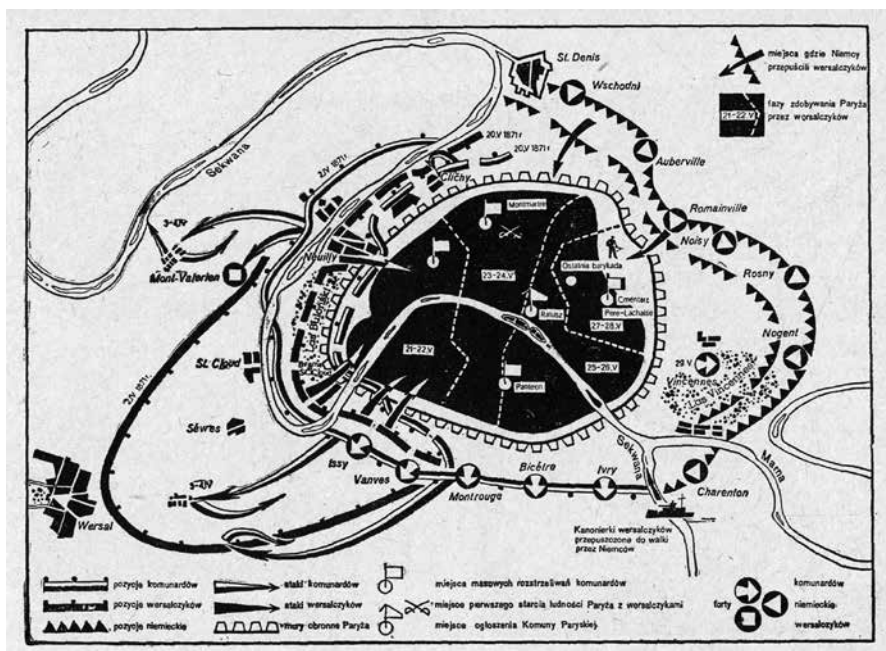
<sup>12</sup> Stanisław Arnold, Jerzy Michalski and Kazimierz Piwarski, *Historia Polski od połowy XV w. do r. 1795* (Warszawa: PZWS, 1954); Klint and Galik, *Zrozumieć przeszłość*.

ancient and medieval history as an example. It included six black-and-white maps of the ancient world: “The oldest countries of the Ancient East” (China, India, Egypt and Mesopotamia), The Nile valley, Ancient Greece and Macedonia, Greece and her colonies, expansion of Alexander the Great, and Rome after the conquer of the Apennine Peninsula; a map of the amber route and one map of Poland (10<sup>th</sup> century, under Mieszko I), accompanied by seven maps in colour in a special insert at the end of the book: Ancient World with China, India, Mesopotamia, Egypt, Greece and Rome (limited to Apennine Peninsula); Territorial development of the Roman state; Distribution of the Slavs (with no dates); Europe in the 10<sup>th</sup> century; Poland under Boleslaus the Brave; Poland in the period of feudal fragmentation; and Poland at the end of the 14<sup>th</sup> century. The content of the map was limited to the presentation of the contours of lands (or countries) and a few cities.

Contemporary maps also tend to prioritize political and military issues, but they usually include more detail – which is partly due to technological progress. As for the ancient world, there is usually at least one map devoted to ancient Palestine, and on medieval maps cathedrals (or bishoprics) are usually marked, which, due to ideological reasons, was not the case under communism. Economy and economic development, especially of the Polish lands, was illustrated with maps relatively often while social issues were limited to workers’ and peasants’ unrest. It corresponded with the Marxist doctrine that emphasized the role of industrialization for the “progress” and “class struggle” that were best expressed in revolutions.

Maps of various “revolutions” stressed their significance which corresponded with the Marxist vision of historiography. The detailed map of Paris in the period of the Commune of 1870 was re-printed in several editions of Polish textbooks<sup>13</sup>. Even when authors and texts changed, the map remained. It presented the districts of Paris with the dates when they were controlled by the Commune. One should take into consideration, however, that an average pupil from Poland had little chance of seeing Paris since travelling abroad was not easy in the realities of the Cold War behind the Iron Curtain. The map was large (occupied more than half a page) and expressive and could serve as a memory hook, but it referred to completely exotic places.

<sup>13</sup> E.g. *Historia 7* (Warszawa: PZWS, 1968), 150; Adam Galos, Józef Gierowski and Józef Leszczyński, *Historia. Dla klasy 3 liceum ogólnokształcącego. Część pierwsza* (Warszawa: WSiP, 1977), 206.



**Figure 1.** The Paris Commune (from *Historia 7* (Warszawa: PZWS, 1968), 150; the same map appeared in the textbooks from 1954). Map legend (in columns from left to right): the positions of the Communards, the positions of the Versailles army, the German positions; attacks of the Communards, attacks of the Versailles Army, the defense walls of Paris; the locations of mass executions of the Communards, the location of the first struggle of the population of Paris with the Versailles army, the location where the Paris Commune was proclaimed; top: the locations where the Germans let the Versailles army in; the dates of the seizure of Paris by the Versailles army).

At the same time textbooks presented no map of the Warsaw uprising of 1944. Commemorating the uprising was at first condemned and later discouraged by the communist regime since the uprising was organized to manifest the loyalty of the population towards the Polish government in exile and its protest against the Soviet domination.

Not only the uprising was to be silenced in the history of the Second World War, so were military efforts other than the ones related to the Soviet Union. There were nine maps altogether in the 8<sup>th</sup> grade textbook for contemporary history (1918-1970) published in 1971 and four more were placed in a colourful insert, separate from the book. Seven of them were related to the Second World War and five of those presented the Soviet Army or the joint campaigns of the

Polish and Soviet armies<sup>14</sup>. Such a selection corresponded with the official policies of the communist authorities in the Cold War who neglected the Western Allies and their input into the victory and until the 1970s granted veterans' privileges only to the veterans of the pro-communist formations. Other military units were doomed to oblivion.

### 3. Map content selection

At a closer look one could see that the propagandist character of maps did not end with the topic selection. The way how the topics was presented played the crucial role.

Let us start with the maps illustrating economic issues. The economy of a certain area on textbook maps was usually limited to mining, metallurgy and textile production<sup>15</sup>. This selection corresponded with the general trends of communist propaganda. Both in the textual layer of school textbooks and in the propaganda messages addressed to the general public (e.g. in the media) heavy and textile industry and coalmining were prioritized. The goal of history textbooks was to prove that they had played an important role in the past. This is why centres of metallurgy were marked even on the maps of the ancient world.

Another propaganda notion was to prove that the communist takeover was beneficial to Poland and to the Polish people. The few and dispersed industrial centres in the Polish territories in the 19<sup>th</sup> and early 20<sup>th</sup> century could be contrasted with rapid post-war development. On the other hand, the progress of industrialization served as a background for the revolutions of the early 20<sup>th</sup> century. Students could see the industrial centres on the maps and then read passages about the development of proletariat and subsequent revolutions<sup>16</sup>. Maps

<sup>14</sup> Marian Wojciechowski, *Historia. Dla klasy VIII* (Warszawa: PZWS, 1971). They were: *The crushing of the fascist armies under Stalingrad in 1943*, *Military actions in the Far East and Pacific, December 1941-August 1945*; *Liberation of the Eastern Polish territories by the Soviet Army and the Polish Army*; *The winter offensive of the Soviet Army in 1945*; *Liberation of Western Pomerania by the Soviet Army and the First Polish Army*; *The taking of Berlin*; *The military route of the People's Polish Army*. The other two WWII maps present the German invasion of Poland in September 1939 and partisan activities in Poland under German occupation.

<sup>15</sup> E.g. Józef Dutkiewicz, Natalia Gąsiorowska and Henryk Katz, *Historia. Dla klasy 7* (Warszawa: PZWS, 1954), 174 (Russia in the period of capitalism); 158 (Economic development of the Polish lands ca. 1900); *Historia. Dla klasy 7*, 1968, 110 (The Kingdom of Poland 1864-1914); Galos et al. (1977), 160 (Industrial centers in the Kingdom of Poland and Silesia in 1815-1864).

<sup>16</sup> Józef Kwaśniewicz, *Historia. Dla klasy 7* (Warszawa: PZWS, 1958), 66 (Revolution of 1905-1907 in Russia and in the Kingdom of Poland).



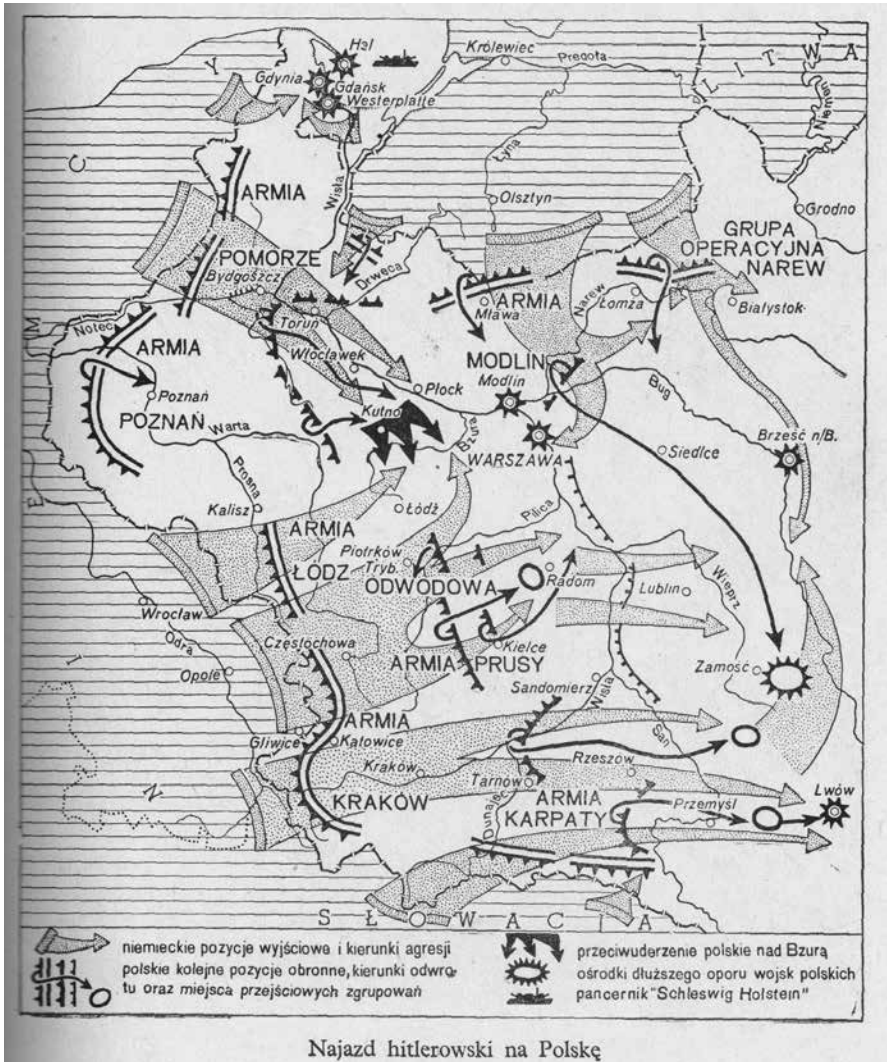
**Figure 2.** Economic development of the Polish territories ca. 1900 (Stanisław Szostakowski, *Historia. Dla klasy VII* (Warszawa: PZWS, 1972), 166). Map legend: coal seams, oil fields, major centres of metal and machine industry (with blast furnaces), larger centres of metal and machine industry (without blast furnaces), coalmining centres, oil wells, major oil refineries, centres of textile industry, salt mines, sugar factories, sea harbours, major railways, state borders, border between the Russian Empire and the Kingdom of Poland, borders between the Austrian and Prussian lands/provinces).

were, thus, used to prove the Marxist theory of social development.

Omissions within the maps were also meaningful. Presentation of the Polish campaign of September 1939 in the textbook of 1971 can serve as a good example<sup>17</sup>. Reading the map, a student should have come to the conclusion that Poland was invaded only by Nazi Germany. The title of the map reads “The Hitlerite invasion of Poland”. The map was cropped so that the Eastern territories of

<sup>17</sup> Wojciechowski, *Historia. Dla klasy VIII*, 83.





**Figure 3.** The Hitlerite invasion of Poland (Wojciechowski, *Historia. Dla klasy VIII*, 83). Map legend: the German starting positions and directions of aggression; the Polish defense positions, the direction of retreat and the locations of temporary concentration; the Polish counterattack on the Bzura river; centres of the longer-term resistance of the Polish army; the Schleswig-Holstein battleship.

Poland were not presented and only the German attacks were marked with very dynamic large arrows. The map completely ignored the Soviet role. The Soviet Union did not even appear on the map.

Katyń, where 20 000 Polish officers were killed by the Soviet NKVD in 1940, was never placed on any map presenting WWII. Neither were the Soviet POW camps. They appeared only after 1989 in the atlas of the history of Poland, both on the general map of

the Polish military formations in exile during WWII, and on a new separate small map devoted exclusively to *The camps for the Polish prisoners of war in the USSR*. The communist cartographers could not present the negative role of the Soviet Union in the Second World War.

#### 4. Manipulating graphical elements

Graphical elements on the maps include colors, symbols, density of details, but also the way the presented territory is cropped.

*The Hitlerite invasion* was one example of cropping the map for propaganda purposes. The way of presentation of “the Polish lands” of the 19<sup>th</sup> century is another one. All the maps in the school textbooks were rectangular in shape (mere contours with no borders are the “invention” of more recent times). Therefore, while presenting “Poland” or “Polish territories” cartographers had to either cut them or to also present neighboring areas. The former strategy was usually applied in the case of the eastern part of Poland, i.e. the territories annexed by Russia in the 18<sup>th</sup> century or by the Soviet Union during WWII. It testified to the disinterest of the “People’s Poland” in those lands and suggested that they actually had not belonged to Poland in the past.

On the contrary, in the west, the maps of any historical period might include the lands that had belonged to the Polish kingdom before the 14<sup>th</sup> century and ‘returned’ only after WWII. They were presented with as many details as other Polish territories while most German or Czech areas, where Poland had no territorial claims, were either left blank or included only some very general information (see Figure 4).

On some maps the core area was not placed in the centre of a map but was shifted in order to leave enough space to present Wrocław, Opole or Kołobrzeg (then German cities) while the disputed territories on the Polish-Russian borderland did not “fit”<sup>18</sup>.

All these ruses resulted in ahistorical representations of the “Polish lands” that corresponded with the propaganda of the communist authorities. Proving that the new, post-war borders of Poland were just, safe, economically and historically proven legitimized the communist authorities and the Polish-Soviet alliance. Russia or the

<sup>18</sup> E.g. Adam Galos, Józef Gierowski and Józef Leszczyński, *Historia. Dla klasy 3 liceum ogólnokształcącego. Część pierwsza* (Warszawa: WSiP, 1977), 44. On the map *The Polish lands after the Congress of Vienna* Wilno and Lwów hardly fit in the east while the west reaches Prague, Dresden and Berlin.



**Figure 4:** The Spring of Nations on the Polish territories (Adam Galos, Józef Gierowski and Józef Leszczyński, *Historia. Dla klasy 3 liceum ogólnokształcącego. Część pierwsza* (Warszawa: WSiP, 1977), 139). Map legend: state borders; borders between the Kingdom of Poland, the Grand Duchy of Poznań and Galicia; the peasant movement of rev. P. Ściegienny (1840-1844); the revolution of Cracow (1846); the peasant uprising in Galicia (1848); the Poznań uprising (1848) (for cropping see also figure 2 and 6).

Soviet Union could not be presented as an aggressor or occupier. Historical ties of Silesia and Pomerania to Poland had to be constantly proven. Interestingly, in contemporary textbooks and historical atlases the maps of the Polish territories in the 19<sup>th</sup> century are cropped in the same way<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> E.g. Piotr Galik, *Zrozumieć przeszłość. Lata 1815-1939. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony. Część 3* (Warszawa: Nowa Era, 2014), 130, 137, 146; to a lesser extent also Izabela Hajkiewicz, Beata Konopska and Dariusz Przybytek, *Atlas historyczny. Od starożytności do współczesności. Gimnazjum* (Warszawa - Wrocław: PPWK, 2000), 42, 43, 49. I believe it is the result of unreflective use of the available maps from the past, just as the textbook maps of the early 1950s were probably copied



**Figure 5.** The Polish territories after the First Partition (Stanisław Szostakowski, *Historia dla klasy VI* (Warszawa: PZWS, 1972), 174). Map legend: the borders of the Republic [i.e. Polish-Lithuanian Commonwealth] in 1772; the borders of the neighbouring countries; the borders of the First Partition; the Austrian, Prussian and Russian partitions; industrial centres: the industrial districts: metallurgy, textile industry.

Most maps in school textbooks were black and white only which left little room for playing with colours: emphasizing certain areas with vivid colours and placing others into a shadow of yellowish, greyish or brownish contours (e.g. on the maps of the Polish-Lithuanian Commonwealth in the historical atlas, Poland was always red and Lithuania brown). On the maps of the partitions of Poland in the 18<sup>th</sup> century Russia was the lightest of all the portioning powers, Austria was darker and Prussia was black<sup>20</sup>.

The map of the first partition, of 1772, combined political elements (borders, cities) with economic objects (manufacturers, mines

from the pre-war ones and had as wide “margins” in the east as in the west.

<sup>20</sup> Dutkiewicz, Gąsiorowska, Katz, *Historia dla klasy VII*, 21, 41. See also Figure 5.



**Figure 6.** Peasant movements on the Polish territories in 1844-1864 (Stanisław Szostakowski, *Historia. Dla klasy VII* (Warszawa: PZWS, 1972), 92). Map legend: the scope of the movement of rev. Ściegienny in 1840-1844; peasant movements of 1844-1848; the peasant uprising in Galicia in 1848 – the black spots mark the most active regions; areas where over 80% or 50% farms took part in the resistance movement in 1861; state borders; inner borders; the Republic of Cracow.

and so forth) with the goal of proving that Russia's share included the least developed, marginal territories while Prussia took the most prosperous core of Poland.

Density of symbols on maps reflects the multitude of occurrences of the phenomena they illustrate. A reader can see at a glance which territories where better developed or experienced more devas-

tation during the military struggles, which military units fought more battles or which countries were more involved in certain processes.

Such comparisons, however, are not always desirable. The map of economy of Poland in 1924 might reflect the legacy of the partition period of 1795-1918. It would not be difficult to select the data to make reader come to a conclusion that the economic development of the Russian partition of Poland lagged behind the German one in many areas. In case of railroads this legacy is visible up to the present day. Apparently, this would not be the desired outcome of history education under communist regime. The cartographers of one such map chose to present “selected railroads”<sup>21</sup> (see also Figure 2). Erasing local railways in the west resulted in the balanced distribution of the network all over Poland.

Another form of manipulation was putting the events from different periods on one map. The map of the “peasant movement of 1844-1864” (Figure 6) combined various peasant rebellions and small-scale local protests that were happening in those two decades in various places of the territories that once had belonged to Poland. Most of them were ephemeral, dispersed and not related to one another. Putting them on one map, however, suggested certain continuity and coordination which in reality had not been the case. But social revolts were the crucial factor in the Marxist theory of social development. Marxist historiography, implemented in Poland after 1948, put a lot of effort to search for any single occurrence of such fights and emphasized their role in the “progress of mankind”.

## 5. The texts of the maps

Some researchers regard all elements of map as their ‘text’. In this article ‘text’ is understood literally and pertains to the meanings of the words used on the maps, disregarding their graphical representation (fonts and their shapes, colors or size). Texts appear in map titles, legends and captions that accompany graphical symbols. Just as the other texts, they provide readers with interpretations. They can focus students’ attention to certain issues presented on the map while silencing others.

For example, the map entitled *The struggle with the Hitlerite occupation in 1939-1941* stresses the German occupation of Poland and neglects the Soviet one. Further, the whole period of 1939-1941, including the whole year of 1941, is regarded as a continuum; the

<sup>21</sup> *Ibidem*, 126.

German attack on the Soviet Union is not marked. Therefore, the Soviet guerilla activities undertaken in 1941 after the German invasion are treated as if they had happened before, which suggests that the Soviets had fought against the Nazis from the very outbreak of the WWII.

A similar map in the historical atlas was labeled *The Hitlerite occupation and the military struggle with the invader* but after 1989 the title changed into *Two occupations and the military struggle with the Hitlerite invader*<sup>22</sup>. Indeed, already earlier two colours were used to distinguish the parts of Poland that fell under Nazi and Soviet occupation in 1939 and the German-Soviet demarcation line of September 28, 1939 was clearly marked and labelled, but the title, as in the textbook, suggested only one occupation.

Just as in other texts, selecting vocabulary can be meaningful and places a map within a certain discourse. For example, the word “Hitlerite” in the above-mentioned examples corresponded with the requirements of the official propaganda. When the German Democratic Republic was formed, the propaganda in Poland avoided mentioning “German” occupation or invasion of Poland for it would be a sensitive term for the new member of the “socialist camp”. The word “Hitlerite” associated all the crimes and atrocities with Hitler and his people. Nazism would have to be expanded into “national socialism” and “socialism” (national or not) could not have any negative connotations.

Further, the word “German” is neutral, while “Hitlerite” evokes negative feelings. So did two other words used in the title in question: “occupation” and “invader”. They assess rather than inform.

Even a seemingly neutral title, such as *The Revolution of 1905-1907 in Russia and in the Kingdom of Poland* is not merely an information about the territorial and chronological scope of the map. In fact, there were two maps. One map presented Russia and the other one the “Kingdom of Poland” though in 1905-1907 it did not exist as a separate political entity. As a result of repressions introduced after the anti-Russian uprising of 1863 the former (1815-1863) Kingdom of Poland lost all its autonomy, its name was officially banned and changed into “the Vistula Land”. The old name was used in the Polish political discourse to show that the Poles were not going to approve those decisions. Since the eastern border of the Kingdom of Poland/Vistula Land closely resembled the Polish-Soviet border, separating it from other lands of pre-partition Poland, that had been incorporated to the Russian empire already in the 18<sup>th</sup> century, sug-

<sup>22</sup> Władysław Czapliński and Tadeusz Ładogórski, *Atlas historyczny Polski* (Warszawa - Wrocław: PPWK, 1982 and 1991), 50.

gested that only the Kingdom was Polish, while the territories east of the Kingdom's border had always belonged to Russia<sup>23</sup>.

Omitting certain geographical or personal names can also be meaningful, as in the case of Katyń. The name of general Anders appeared on the map of the Polish WWII military formations in exile only after 1990<sup>24</sup>. General Anders was a commander of the Polish Army formed in the Soviet Union in 1941. He decided to evacuate his people to Persia in order to prevent their merging into the Soviet Army. After WWII Anders became one of the leaders of the anti-communist Polish government in exile and was regarded as enemy number one by the communist authorities. Therefore, in 1981 the map presented only "the route of evacuation" while later it was labelled as "the route of evacuation of the Army of General Anders".

## 6. Conclusions and suggestions

If history didactics agrees that "maps are constructed images and images are interpretations"<sup>25</sup> and if the goal of teaching history in the post-modern world is to develop critical historical thinking, deconstruction of historical maps can be a useful exercise to practice in the classroom. The map-related tasks need not be limited to identifying symbols or finding data but can also ask questions about the instruments used by cartographers, about cartographers' visions, intentions and interpretations and whom they served. Both textual and symbolic elements should be taken into consideration and multiple layers of maps identified beyond the most apparent one. Comparing maps of the similar scope coming from various times and places (also foreign maps) can be more thought-provoking than staring at the only "objective" one in a textbook or pupils' atlas. So far I have not found any such tasks in historical textbooks or other teaching materials.

<sup>23</sup> Interestingly, the Polish names of the geographical places were used on both maps. More generally, choosing the name of the cities, such as Lwów, Lvov, Lviv, Lemberg; Wilno, Vilna, Vilnius may carry messages beyond simple geographical identification.

<sup>24</sup> Czapliński and Ładogórski, *Atlas historyczny Polski*, 51.

<sup>25</sup> John Pickles, "Texts, Hermeneutics, and Propaganda Maps", in Trevor J. Barnes and James S. Duncan (eds), *Writing worlds: Discourse, text, and metaphor in the representation of landscape* (London and New York: Routledge, 1992), 199.



Nadine Fink et Peter Gautschi

# Interdisciplinarité et pluridisciplinarité dans l'enseignement de l'histoire en Suisse romande et alémanique

## Résumé

*La Suisse alémanique et la Suisse romande ont introduit récemment un nouveau plan d'études régional, réorganisant tant les disciplines scolaires que les contenus programmés. Dans les deux cas, l'enseignement de l'histoire est inscrit dans le domaine général des sciences humaines et sociales. Cette nouvelle configuration postule un enseignement qui favorise l'interdisciplinarité et la prise en compte des problématiques centrales auxquelles sont confrontées les sociétés contemporaines.*

## Abstract

*The German-speaking and French-speaking part of Switzerland each have recently introduced new regional curricula. School subjects and contents have been reorganized. In both cases, the teaching of history is within the general field of humanities and social sciences. This new configuration postulates an education that fosters interdisciplinary and the consideration of central problems within contemporary societies.*

## 1. Introduction

Les débats à propos des frontières disciplinaires entre les matières scolaires sont récurrents, surtout en période de refonte curriculaire<sup>1</sup> et particulièrement dans le domaine des sciences humaines et sociales. Si une discipline scolaire peut être définie comme « organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives »<sup>2</sup>, la caractérisation des frontières entre des

<sup>1</sup> Catherine Reverdy, "Eduquer au-delà des frontières disciplinaires", *Dossier de veille de l'IFÉ* 100 (2015) (Lyon: ENS de Lyon), 1-32.

<sup>2</sup> Yves Reuter (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Bruxelles: de Boeck), 85.

matières comme l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté est délicate. Une délimitation attribuant exclusivement le temps à l'histoire, l'espace à la géographie et la société à la citoyenneté résulte d'un artifice propre au processus de construction des disciplines scolaires, écartant ce que ces matières ont en commun en termes d'objets d'étude, de concepts, de modes de pensée, de pratiques et de démarches. L'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté s'intéressent par exemple toutes trois aux acteurs individuels et collectifs et articulent les échelles spatiales, temporelles et sociales<sup>3</sup>. Elles ont également en commun trois ensembles de finalités éducatives: des finalités patrimoniales et culturelles portant sur la transmission de connaissances partagées au sein d'une collectivité, des finalités intellectuelles et critiques prenant appui sur les méthodes et outils des sciences humaines et sociales, des finalités pratiques et professionnelles renvoyant à l'utilité sociale de ces disciplines scolaires<sup>4</sup>. Dans cet article, nous nous intéressons plus particulièrement à la position de l'histoire en tant que matière spécifique ou intégrée dans un domaine pluridisciplinaire, question d'autant plus sensible qu'elle interroge la relation entre histoire et identité nationale. Aussi la place accordée à l'histoire dans le cadre de la refonte des plans d'études en Suisse romande et alémanique a-t-elle fait l'objet de débats dans les médias et dans l'espace public et politique.

Par exemple, un article du journal quotidien romand *Le Temps* a publié en septembre 2015 un article à propos de l'absence d'une transmission de l'histoire suisse dans les écoles helvétiques. L'auteur déplore que « de branche spécifique qu'elle était, l'histoire tend de plus en plus à se fondre dans un enseignement interdisciplinaire incluant la géographie, l'environnement, le civisme, avec le risque de pêle-mêle qui s'ensuit »<sup>5</sup>. Pourtant, si l'histoire est en effet intégrée dans le domaine « Sciences humaines et sociales », elle reste une matière enseignée à part entière et dispose d'une dotation horaire spécifique – au même titre que la géographie – dans l'ensemble des cantons romands.

Ce débat relatif à l'ancrage disciplinaire ou interdisciplinaire de l'histoire a également cours en Suisse alémanique. Le nouveau plan d'études alémanique *Lehrplan 21* propose pour le secondaire I un domaine disciplinaire intitulé « Espaces, Temps, Sociétés » qui comprend l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté. Cette

<sup>3</sup> Nadine Fink et François Audigier, "Grands principes et petits arrangements entre élèves: débats scolaires à propos du développement durable", *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 13 (2011), 79-95 [Dossier coordonné par Alain Pache, Pierre-Philippe Bugnard et Philippe Haeblerli, *Éducation en vue du développement durable, école et formation des enseignants: enjeux, stratégies et pistes*].

<sup>4</sup> François Audigier, "Histoire", dans Philippe Champy et Christiane Etévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (Paris: Nathan, 1994), 492-496.

<sup>5</sup> Yelmarc Roulet, "L'école a peur de l'histoire suisse", *Le Temps*, 7.9.2015.

conception interdisciplinaire de l'enseignement a conduit le plus grand parti politique suisse aux positions nationales-conservatrices – l'UDC – à lancer des initiatives populaires dans plusieurs cantons, appelant à stabiliser les branches spécifiques dans la loi cantonale de manière à assurer la conception disciplinaire de l'enseignement. L'argumentation déployée prend par exemple la forme suivante:

Beaucoup de branches classiques (entre autres l'histoire, la physique, la biologie) disparaissent. Seule une partie de leurs contenus est extraite du contexte, reversée dans des compétences et réapparaît dans de nouveaux contenants comme par exemple 'Espaces, Temps, Sociétés'. Ainsi se perd la structure du savoir, prérequis pourtant essentiel pour l'apprentissage et la compréhension<sup>6</sup>.

Cette résistance aux regroupements disciplinaires dans le plan d'études alémanique a notamment été à l'origine d'une votation populaire dans le canton de Bâle-Campagne en juin 2016<sup>7</sup>. A l'issue de cette votation, le cloisonnement disciplinaire a été inscrit dans la loi scolaire, chaque discipline devant être enseignée en tant que telle durant les trois années du secondaire I.

On voit qu'une discussion vive est à l'œuvre tant en Suisse romande qu'en Suisse alémanique à propos de la conception des disciplines scolaires, en particulier celles relevant du domaine des sciences humaines et sociales. Deux conceptions de l'enseignement semblent être en concurrence, l'une privilégiant l'interdisciplinarité et favorisant les regroupements, l'autre priorisant les branches traditionnelles et postulant le cloisonnement disciplinaire. Qu'en est-il concrètement dans les plans d'études helvétiques?

## 2. Les plans d'études en Suisse alémanique et en Suisse romande

Le système éducatif helvétique se caractérise par une structure fortement décentralisée. Jusqu'en 2009, seuls l'âge d'entrée dans la scolarité obligatoire, la durée de l'année scolaire et celle de la scolarité obligatoire minimale étaient réglementés à l'échelle nationale. Chaque canton gardait sa compétence pour toutes les autres prérogatives éducatives, notamment l'élaboration des plans d'études. Dans ce paysage hétérogène, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), réunissant les vingt-six ministres cantonaux de l'éducation, a signé le concordat HarmoS pour coordonner la scolarité

<sup>6</sup> "Ja zu einer guten Bildung – Nein zum Lehrplan 21", *Zeit-Fragen*, 20/21, 26.8.2014.

<sup>7</sup> "Lehrplan bleibt Sache des Bildungsrats", *Basler Zeitung*, 6.6.2016.

obligatoire au niveau national. La grande nouveauté réside dans la mise en œuvre de standards nationaux dans quelques disciplines et de plans d'études à l'échelle des trois grandes régions linguistiques. Un des principaux enjeux a été de mettre en œuvre une conception commune des compétences et des savoirs à construire et à transmettre à travers l'enseignement des différentes disciplines, dont l'histoire.

## 2.1 *L'histoire dans le plan d'étude alémanique*

Les directions de l'instruction publique des 21 cantons germanophones et plurilingues ont adopté en 2014 un nouveau plan d'études commun, le *Lehrplan 21*. La scolarité obligatoire se déroule en trois cycles, deux fois trois ans de scolarité primaire et trois ans de scolarité secondaire. Au niveau primaire, les sciences sociales et les sciences de la nature sont regroupées au sein du domaine disciplinaire « Nature, Être humain, Société ». Il en va de même du niveau secondaire I, les sciences sociales et les sciences naturelles étant toutefois subdivisées en quatre champs distincts<sup>8</sup>:

- nature et technique (comprenant la physique, la chimie et la biologie)
- économie, travail et budget (comprenant l'économie familiale)
- espaces, temps, sociétés (comprenant la géographie et l'histoire)
- religion, cultures, éthique

Le plan d'études énumère également des compétences et des sujets transdisciplinaires, comme par exemple la démocratie et les droits de l'homme, le genre et l'égalité de traitement, l'évolution mondiale et la paix, l'identité culturelle et le dialogue interculturel, l'environnement et les ressources, l'économie et la consommation.

Le domaine disciplinaire « Espaces, Temps, Sociétés » comporte huit ensembles de compétences, dont trois (mis en évidence ci-dessous) concernent plus spécifiquement l'enseignement de l'histoire<sup>9</sup>:

1. Enquêter sur les fondements naturels de la terre
2. Caractériser les modes de vie et d'aménagement de l'espace
3. Analyser les relations entre l'homme et l'environnement
4. Se repérer dans différents espaces

- 5. Comprendre la Suisse dans la tradition et dans le changement**
- 6. Expliquer les continuités et les bouleversements de l'histoire mondiale**

<sup>8</sup> *Lehrplan 21. Natur, Mensch, Gesellschaft, Kompetenzaufbau 1. – 2, Zyklus*, (Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2016).

<sup>9</sup> *Lehrplan 21. Räume, Zeiten, Gesellschaften mit Geografie, Geschichte Kompetenzaufbau 3. Zyklus*, (Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2016).

## 7. Analyser et utiliser les cultures mémorielles

8. Comprendre la démocratie et les droits de l'homme et s'engager en leur faveur

Il revient à chaque canton de définir si l'histoire et la géographie sont enseignées conjointement ou séparément. Et les Hautes écoles pédagogiques sont libres de former au domaine disciplinaire « Espaces, temps, sociétés » ou spécifiquement à l'enseignement de chaque matière, par exemple l'histoire. L'esprit du *Lehrplan 21* relève toutefois clairement d'une logique interdisciplinaire, à distance d'un ancrage fort dans les disciplines académiques de référence. En atteste l'intégration de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté dans le domaine « Espaces, Temps, Sociétés ». En atteste aussi l'inscription du plan d'études dans le paradigme de l'Éducation au développement durable:

Comme beaucoup de problèmes complexes et quotidiens, les sujets relatifs au développement durable peuvent rarement être classés dans une seule discipline. [...] Les modes de l'enseignement interdisciplinaire sont propices pour mettre en évidence les nombreux aspects d'un sujet complexe, pour montrer la cohérence, pour pointer les interactions et pour rendre un sujet compréhensible. Les élèves apprennent qu'il n'existe pas un seul point de vue juste ou adéquat. En cela, ils apprennent à connaître les limites des différents points de vue et à les appréhender de manière constructive<sup>10</sup>.

Si les connaissances, les concepts et les modes de pensée propres à chaque discipline restent un enjeu central, le processus d'enseignement et d'apprentissage est conçu selon les règles de l'interdisciplinarité. Nous y reviendrons.

### 2.2 L'histoire dans le plan d'études romand

Le Plan d'études romand (PER) intègre l'histoire au domaine « Sciences humaines et sociales » (SHS) dont les trois axes principaux sont l'espace, le temps et la société. Le PER est structuré en termes de développement de connaissances, de compétences et d'outils. Certains sont communs au domaine « Sciences humaines et sociales », d'autres sont spécifiques à l'histoire, à la géographie, à l'éducation à la citoyenneté.

L'intention prioritaire du domaine SHS est la suivante: « [il] organise l'acquisition de connaissances, de concepts, d'outils, et de

<sup>10</sup> *Lehrplan 21. Grundlagen* (Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2016), 22.

compétences nécessaires à la compréhension du monde dans lequel on vit, pour s’y insérer et contribuer à son évolution dans une perspective de développement durable »<sup>11</sup>. De ce point de vue, le PER semble s’inscrire dans le même paradigme interdisciplinaire que le plan d’études alémanique.

Or, dans le PER, chaque discipline existe pour elle-même, « pose un regard particulier sur le monde et [...] une manière de traiter les problématiques qu’elle se donne »<sup>12</sup>. Il s’agit d’une approche à la fois disciplinaire, tout en mettant en réseau les disciplines composant le domaine SHS. La géographie apprend à « analyser des espaces géographiques et les relations établies entre les hommes et entre les sociétés », l’histoire à « analyser l’organisation collective des sociétés humaines d’ici et d’ailleurs à travers le temps », la citoyenneté à « saisir les principales caractéristiques d’un système démocratique ». Mais la géographie et l’histoire partagent également l’appropriation « des outils et des pratiques de recherche appropriés aux problématiques des sciences humaines et sociales »<sup>13</sup>. Les contenus restent ainsi confinés dans leur tradition disciplinaire selon une logique de référence forte aux disciplines académiques de référence, tout en étant connectés les uns aux autres par les intentions générales du PER, par les multiples liens indiqués dans ses pages et par la mise en commun des outils et des méthodes de recherche, notamment la démarche d’enquête.

Selon la conception du PER, certaines thématiques étudiées en histoire devraient l’être également en géographie ou en citoyenneté, et vice et versa. C’est le cas par exemple des deux thématiques « Union européenne » et « Migrations ». Mais les liens interactifs sont imprécis, renvoyant simplement au domaine de la géographie ou de la citoyenneté, sans donner de consistance à ce vœu d’interdisciplinarité. Il s’agit à ce stade bien plus de notes d’intention que de propositions concrètes pour travailler l’interdépendance du temps, de l’espace et de la société.

### 2.3 Interdisciplinarité et pluridisciplinarité

Les plans d’études romand et alémanique traduisent deux manières différentes de concevoir l’organisation des disciplines scolaires<sup>14</sup>. La première conception s’inscrit dans une logique épistémologique pour laquelle les disciplines scolaires sont structurées en fonction de leur relation aux disciplines académiques. La seconde conception relève d’une

<sup>11</sup> Conférence intercantonale de l’instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, *Plan d’études romand. Cycle 3. Sciences humaines et sociales* (Neuchâtel: CIIP, 2010), 63.

<sup>12</sup> *Ibidem*.

<sup>13</sup> *Ibidem*, 65.

<sup>14</sup> Zongyi Deng, “Knowing the subject matter of a secondary-school science subject”, *Journal of Curriculum Studies*, 39.5 (2007), 503-535; Rudolf Künzli, “Das Lerngerüst der Schule”, *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 4.2 (2012), 94-113.

logique pédagogique qui prend en considération le monde tel qu'il se donne à voir aux enfants, c'est-à-dire de manière non disciplinaire. Dans cette perspective, les regroupements sont privilégiés. Même s'il propose des domaines disciplinaires, le plan d'études romand structure l'enseignement de l'histoire selon une logique épistémologique, tandis que la logique pédagogique prévaut en Suisse alémanique.

Ces deux logiques peuvent être mises en relation avec la manière dont sont structurés les domaines disciplinaires et dont sont articulées les différentes disciplines qui les constituent. Le plan d'études alémanique priorise l'interdisciplinarité en construisant des interactions tant au niveau des processus d'apprentissage que des objets traités. Le domaine disciplinaire est porteur d'un modèle commun qui, tout en tenant compte des principes propres à chaque discipline, réinterprète les savoirs en fonction d'un objet transdisciplinaire<sup>15</sup>. En revanche, le plan d'études romand est structuré selon un principe de pluridisciplinarité. L'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté sont complémentaires pour travailler aux mêmes finalités culturelles, intellectuelles et pratiques. Elles partagent en particulier les objectifs relevant des outils et des méthodes de recherche. Mais elles gardent leur autonomie, les objets d'étude restant référés aux savoirs et à l'identité propres à chacune des disciplines.

### 3. Critères la mise en œuvre de l'interdisciplinarité<sup>16</sup>

Pour évaluer la conception interdisciplinaire de l'enseignement

<sup>15</sup> Marie Grice, "Epistemic beliefs and knowledge creation among upper-secondary students in transdisciplinary education for sustainable development", *Nordistica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (2014:1), 146-169; Julie Klein, "Une taxonomie de l'interdisciplinarité", *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 7.1 (2011), 15-48.

<sup>16</sup> Dans le champ germanophone de la didactique de l'histoire, les publications relatives à la disciplinarité et à l'interdisciplinarité sont nombreuses. Voir notamment: Bettina Alavi, "Das Verhältnis von Disziplinarität und Interdisziplinarität in Fächerverbänden der Hauptschule am Beispiel Geschichte", dans Saskia Handro et Bernd Schönemann (dir.), *Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung. Methoden – Analysen – Perspektiven* (Berlin etc.: Lit Verlag, 2004), 137-149; Tobias Arand, "Fächerverbindender Geschichtsunterricht", dans Michele Barricelli et Martin Lücke (dir.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, (Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2012), Bd. 2, 308-324. Et voir en particulier: Franziska Conrad, "Ein neuer Königsweg? Fachübergreifender Unterricht", dans Hartmut Wunderer (Hg.), *Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe II*, (Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2000), 132-153; Franziska Conrad, "Fachübergreifender und fächerverbindender Unterricht", *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 57.11(2006), 650-664. La question est également traitée dans le domaine de la didactique de la géographie, de l'éducation à la citoyenneté et de la didactique générale. Voir par exemple: Carl Deichmann et Christian Tischner (dir.), *Handbuch Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung* (Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2013); Ludwig Duncker, *Über Fachgrenzen hinaus: Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens* (Heinsberg: Dieck, 2000); Wilhelm H. Peterssen, *Fächerverbindender Unterricht. Begriff, Konzept, Planung, Beispiele* (München: Oldenbourg, 2000).

de l'histoire, il est nécessaire au préalable d'identifier les concepts de base propres à chaque discipline constitutive d'un domaine disciplinaire<sup>17</sup>. La définition des spécificités de chaque discipline est certes délicate, tant les écoles de pensées et les épistémologies sont plurielles au sein du champ des didactiques des sciences humaines et sociales. C'est avant tout l'épistémologie sous-jacente aux plans d'études alémanique et romand qui a guidé nos choix théoriques et nous a conduit à croiser des cadres propres à deux cultures épistémologiques différentes: francophone et germanophone. Nous avons tenté de déterminer des concepts de base en délimitant d'une part des compétences interdisciplinaires communes au domaine des sciences humaines et sociales, d'autre part le noyau dur de chacune des trois disciplines histoire, géographie et éducation à la citoyenneté.

### 3.1 *Compétences communes aux sciences humaines et sociales*

A partir des plans d'études romand et alémanique, quatre compétences communes aux sciences humaines et sociales peuvent être dégagées.<sup>18</sup>

- Percevoir le monde et se questionner. La connaissance est considérée comme un processus de problématisation qui prend en compte le rôle de la pensée dans la production des savoirs.
- Analyser et interpréter le monde. L'apprentissage de l'esprit critique se fait à l'appui d'un travail d'analyse et d'interprétation, c'est-à-dire que la validité des interprétations doit être empiriquement fondée.
- S'orienter dans le monde de manière non pas intuitive, mais en fonction d'une conscience historique, géographique et citoyenne.
- Agir dans le monde, c'est-à-dire pouvoir réinvestir dans d'autres contextes que l'espace scolaire les savoirs et savoir-faire travaillés en sciences humaines et sociales.

### 3.2 *Concepts de base de l'enseignement de l'histoire*

Les définitions des concepts centraux de l'histoire et de la pensée historienne sont nombreuses. Nous avons pris comme point de départ commun les « catégories de la didactique de l'histoire » formulées en 1976 par Ulrich Mayer et Hans-Jürgen Pandel pour définir la part spécifiquement historique dans les processus d'enseignement

<sup>17</sup> Wolfgang Sander, "Wissen im kompetenzorientierten Unterricht - Konzepte, Basiskonzepte, Kontroversen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern", *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 1.1 (2010), 42-66.

<sup>18</sup> *Lehrplan 21 Natur, Mensch, Gesellschaft. Einleitende Kapitel* (Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2016).



et d'apprentissage<sup>19</sup>. Leur objectif a été de transposer didactiquement l'épistémologie de la discipline ou, selon leurs propres termes, sa 'grammaire', à l'appui de quatre concepts de base: l'interrelation entre le passé et le présent (qui implique non seulement la mise en lien du passé et du présent, mais également un processus d'identification et de mise en perspective), l'identification des changements et des permanences dans la durée, la prise en compte des actions humaines dans le processus de vie en société (c'est-à-dire que les humains sont l'objet central de l'histoire), les outils et méthodes propres à la discipline historique. En croisant ces catégories avec d'autres cadres théoriques propres à la didactique de l'histoire<sup>20</sup> et qui sous-tendent les plans d'études respectifs, nous avons défini cinq concepts de base pour l'enseignement de l'histoire:

- La pertinence historique, dans la mesure où les objets d'étude sont choisis parmi les problématiques centrales de l'historiographie et dont la pertinence est reconnue à la fois dans le champ académique (recherche) et dans le champs scolaire (enseignement).
- L'identité et la relation au temps, c'est-à-dire la prise en compte du « champ d'expérience » et de l' « horizon d'attente »<sup>21</sup> à propos de toute situation passée, de même que de l' « espace d'initiative »<sup>22</sup> dont disposaient les acteurs individuels et collectifs.
- Les processus qui sont saisis par la définition de causes et de conséquences, de continuités et de changements dans le cours du temps.
- La multi-perspectivité impliquant la prise en compte d'une diversité de sources, la mise en évidence des controverses au niveau des représentations du passé, ainsi que la pluralité des interprétations.
- Les méthodes et outils de la connaissance historique tels que le travail de périodisation, de hiérarchisation et de contextualisation.

<sup>19</sup> Ulrich Mayer et Hans-Jürgen Pandel, *Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse. Zur empirischen Untersuchung fachspezifischer Kommunikation im historisch-politischen Unterricht* (Stuttgart: Klett, 1976); Ulrich Mayer, "Qualitätsmerkmale historischer Bildung. Geschichtsdidaktische Kategorien als Kriterien zur Bestimmung und Sicherung der fachdidaktischen Qualität des historischen Lernens", dans Wilfred Hansmann et Timo Hoyer (dir.), *Zeitgeschichte und historische Bildung. Festschrift für Dietfried Krause-Vilmar* (Kassel: Jenior, 2005), 223-243.

<sup>20</sup> Voir notamment les cadres théoriques cités dans: Nadine Fink, *Paroles de témoins, paroles d'élèves. La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale, de l'espace public au monde scolaire* (Berne: Peter Lang, 2014); Peter Gautschi, *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise* (Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2011).

<sup>21</sup> Reinhart Koselleck, *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques* (Paris: EHESS, 1990 [1975]).

<sup>22</sup> Paul Ricoeur, *Temps et récit*, t. 3: *Le temps raconté* (Paris: Seuil, 1985).

### 3.3 Concepts de base de l'enseignement de la géographie

Les concepts de base en géographie font également l'objet de nombreuses définitions et de discussions, donnant lieu à des écoles de pensée différentes, parfois controversées dans les espaces germanophone et francophone. Des travaux récents proposent quatre concepts centraux réinterprétant les catégories du schéma Brundland: le social, l'environnement, le politique et l'économie<sup>23</sup>. A cette définition fortement référée au paradigme du développement durable, nous avons préféré nous baser sur un modèle énonçant les notions et concepts relevant du raisonnement géographique, élaboré selon l'épistémologie même de la discipline et explicitant les fondements des plans d'étude<sup>24</sup>. Dans le même souci de réduction que pour les autres disciplines, nous avons énoncé quatre concepts de base:

- La pertinence géographique qui, comme pour la pertinence historique, implique une prise en compte des problématiques centrales de la géographie académique et scolaire.
- L'identité et la relation à l'espace, caractérisées par les représentations de l'espace, son organisation, son exploitation et son aménagement.
- La pensée systémique qui articule les domaines politique, économique, social, culturel et environnemental.
- Les outils opératoires de la pensée géographique tels que la localisation, les acteurs et intentionnalités, les échelles, les représentations, les interactions, la polarisation et la diffusion.

### 3.4 Concepts de base de l'éducation à la citoyenneté

Pour l'éducation à la citoyenneté, les modèles se différencient également fortement selon les contextes politiques, notamment

<sup>23</sup> Voir par exemple: Janis Fögele, "Mit geographischen Basiskonzepten Komplexität bearbeiten", *Geographie aktuell & Schule*, 37.216 (2015), 11-21; Rainer Uphues, "Basiskonzept", dans Dieter Böhn, Gabriele Obermaier (dir.), *Didaktische Impulse. Wörterbuch der Geographiedidaktik*, (Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag, 2013), 22-23; Tilman Rhode-Jüchtern, *Eckpunkte einer modernen Geographiedidaktik* (Seelze: Klett - Kallmeyer, 2009).

<sup>24</sup> Philippe Hertig, *Didactique de la géographie et formation initiale des enseignants spécialistes. Conception et première évaluation du nouveau dispositif de formation initiale des enseignants de géographie du Secondaire supérieur à la HEP Vaud* (Lausanne: Institut de géographie de l'Université, 2012); Philippe Hertig et Pierre Varcher, "Pour une didactique qui donne sens à la géographie scolaire", dans M. Hasler (dir.), *Développement et perspectives de la géographie scolaire en Suisse / Die Schulgeographie in der Schweiz – Entwicklungen und Perspektiven* (Berne: Groupe de travail Didactique de la géographie (GDGg), 2004, document n° 7), 19-38.

entre l'espace germanophone et l'espace francophone. Nous nous sommes, d'une part, appuyés sur les concepts forts au sein de la communauté scientifique allemande et qui constituent des lignes directrices stimulantes: système, acteurs, besoins, orientations fondamentales, pouvoir, changement<sup>25</sup>. Toutefois, dans le souci de référer ces concepts de manière plus restreinte à l'éducation à la citoyenneté, nous nous sommes largement inspirés de travaux consacrés à l'éducation à la citoyenneté telle que pensée dans la tradition didactique francophone<sup>26</sup>. Cinq concepts de base ont ainsi été définis:

- La pertinence sociale, c'est-à-dire la prise en compte de problématiques centrales de la vie en société, faisant l'objet de recherches scientifiques et interagissant avec les objectifs d'apprentissage attribués à l'éducation à la citoyenneté.
- La dimension politique et juridique qui renvoie aux droits, aux obligations et aux principes définissant une collectivité politique.
- La dimension sociale et économique qui concerne le fonctionnement des relations au sein d'une société, tant au niveau des acteurs individuels que des collectivités.
- La dimension éthique et culturelle qui prend en considération des représentations collectives, les normes et les valeurs.
- Les outils opératoires de l'éducation à la citoyenneté relevant de l'engagement démocratique et des compétences sociales inhérentes à la pratique citoyenne (s'informer, décoder, argumenter, débattre, coopérer).

La définition des concepts de base propres à chacune des disciplines nous sert de critères pour évaluer le degré d'interdisciplinarité de séquences d'enseignement et apprentissage en histoire, critères inventoriés dans un « aide-mémoire pour un enseignement interdisciplinaire des sciences humaines et sociales » (Annexe 1).

<sup>25</sup> Anja Besand, Tilman Grammes, Reinhold Hedtke, Peter Henkenborg, Dirk Lange, Andreas Petrik, Sibylle Reinhardt et Wolfgang Sander, "Sozialwissenschaftliche Basiskonzepte als Leitideen der politischen Bildung – Perspektiven für Wissenschaft und Praxis", dans Anja Besand Tilman Grammes, Reinhold Hedtke, Peter Henkenborg, Dirk Lange, Andreas Petrik et Sibylle Reinhardt, *Konzepte der Politischen Bildung. Eine Streitschrift* (Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2011), 163-171; Georg Weißeno, Joachim Detjen, Ingo Juchler, Peter Massing et Dagmar Richter, *Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell* (Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2009).

<sup>26</sup> François Audigier, *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique* (Bruxelles: Conseil de l'Europe, 2000); Annie Feyfant, "L'éducation à la citoyenneté", *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, 57 (2010), pp. 1-15.

## 4. Exemples de séquences d'enseignement

### 4.1 *Les projets de cités idéales au XVIII<sup>e</sup> siècle*

La première séquence que nous prenons pour exemple est issue des moyens d'enseignement romand proposés pour les deux dernières années du Cycle 2 de l'école primaire (10-12 ans)<sup>27</sup>. Elle s'inscrit dans la période de l'époque moderne, plus particulièrement l'étude du XVIII<sup>e</sup> siècle, avec une focale ici sur les projets de cités idéales. L'objectif de ces projets, tel qu'explicité dans le manuel de l'élève, était de transformer les villes ou d'en créer de nouvelles, en cherchant à améliorer les conditions de vie des citoyens et assurer leur bonheur. La ville de Carouge a par exemple été créée de toutes pièces par le royaume de Sardaigne, dans le dernier quart du XVIII<sup>e</sup> siècle. Elle a été construite à quelques kilomètres de Genève pour concurrencer cette ville florissante.

Dans leur cahier d'activité, les élèves sont invités à comparer une ville ancienne enfermée dans ses fortifications (Berne ou Genève) et un projet de cité idéale qui a été réalisé (Carouge). Carouge était une ville sans fortifications, conçue selon un quadrillage régulier d'îlots au sein desquels se mélangeaient les différentes catégories sociales. La population était cosmopolite, du fait d'une importante immigration au moment de la fondation de la ville. Catholiques, protestants, juifs étaient libres de pratiquer leur culte dans leur propre édifice religieux, ce qui traduit un esprit de tolérance religieuse exceptionnel pour l'époque. Les élèves ont plusieurs informations à leur disposition, parmi lesquelles deux gravures montrant Genève (1777) et Berne (1635/36) prises dans leurs imposantes fortifications et un plan de Carouge (1783) donnant à voir le quadrillage régulier et l'absence de fortifications.

Etudier ce qu'on cherchait à transformer avec les projets de cités idéales est une manière de s'informer sur ce qui posait problème et question au sein de la société de l'époque, sur la manière dont cette société était organisée. Ces questions peuvent être transposées au monde présent, à celui des élèves. C'est ce qui leur est proposé à travers une activité finale consistant à planifier, sous forme de texte ou d'illustration, leur propre cité idéale.

On voit ici de nombreux liens possibles avec la géographie et avec la citoyenneté, plus largement avec les questions que nous pose le monde d'aujourd'hui: aménagement de l'espace, mixité sociale, tolérance religieuse, migrations, etc. En planifiant leur propre cité idéale, les élèves peuvent réinvestir des savoirs et des savoir-faire d'ordre interdisciplinaire

<sup>27</sup> Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, *Histoire. Du Moyen-Âge à l'Époque contemporaine* (Neuchâtel: CIIP, 2016).

et qui font écho aux critères inventoriés dans notre aide-mémoire pour un enseignement interdisciplinaire. Ces critères ne sont toutefois que partiellement ou implicitement pris en compte pour la géographie et l'éducation à la citoyenneté, l'objet d'étude restant avant tout référé aux savoirs et à l'identité propre à l'histoire. Nous restons ici au mieux dans un enseignement pluridisciplinaire, voire disciplinaire uniquement selon la manière dont la séquence est mise en œuvre par l'enseignant-e.

#### 4.2 *Le dépôt de déchets dangereux à Kölliken – une fausse estimation qui coûte cher*<sup>28</sup>

Le deuxième exemple se rapporte au plan d'études alémanique. La séquence que nous prenons pour exemple s'inscrit dans la thématique « Comprendre la Suisse dans la tradition et dans le changement » et vise en particulier deux compétences: « savoir expliquer l'origine et l'évolution de la Suisse » et « trouver de manière autonome les matériaux pour exemplifier des changements en Suisse au cours des deux siècles passés ». Le public scolaire est dans la dernière année du cycle 3 (15 ans). Deux leçons sont d'abord consacrées à l'histoire générale de l'environnement, aux changements de l'environnement dans la durée. Une seconde étape consiste à sortir de la classe pour se rendre dans les archives régionales, avec pour objectif de rechercher des sources montrant l'interdépendance de l'environnement et de la société. Une troisième étape porte sur une étude de cas à propos du dépôt de déchets dangereux à Kölliken (canton d'Argovie).

Durant cette troisième phase, les élèves travaillent à l'appui d'une variété de matériaux: un reportage filmé, des interviews radio-phoniques, des articles de presse et des textes historiographiques. Ils apprennent que le dépôt de déchets dangereux de l'industrie chimique à Kölliken a débuté en 1978 et que les experts ont assuré alors la fiabilité et la sécurité du site. Toutefois, dès l'ouverture du dépôt, les riverains se sont plaints auprès des initiateurs de relents alertant de la pollution des eaux, accusation niée par les experts. Peu après il a été constaté que le sous-sol n'était pas hermétique et que la faune aquatique était contaminée (mort des poissons). Dès lors la résistance de la population a constamment augmenté. Sept ans plus tard, après de nombreux débats dans la presse et les médias, les autorités ont ordonné l'interdiction du dépôt de déchets dangereux. Il y avait alors environ 350'000 tonnes de déchets sur une étendue équivalente à 7 terrains de foot. Le dépôt a été fermé et des travaux pour un site plus fiable ont

<sup>28</sup> L'exemple est décrit dans Peter Gautschi, "Umweltgeschichte anhand von Archivquellen", dans Markus Furrer et Kurt Messmer (dir.), *Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht* (Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2013), 443-459.

été entrepris. En 2003, le canton d'Argovie a ordonné le démantèlement du dépôt, celui-ci étant caractérisé comme étant « le plus grand crassier de poison de toute la Suisse ». De 1978 à aujourd'hui, le processus a coûté environ 800 millions de francs suisses.

Cet exemple montre aux élèves la manière dont la gestion de l'environnement a changé au cours des quarante dernières années. Ils apprennent aussi que l'histoire, la géographie et la politique sont indispensables pour comprendre un problème aussi complexe et surtout pour le résoudre. C'est un sujet particulièrement propice pour un enseignement interdisciplinaire. Selon les critères inventoriés dans notre aide-mémoire pour un enseignement interdisciplinaire, au moins une occurrence d'un concept de base est prise en compte de manière complète pour chacune des disciplines.

## 5. Conclusion

Faut-il entrer directement dans l'étude du monde présent et convoquer des savoirs disciplinaires au profit de la résolution de problème, choix privilégié dans le plan d'études alémanique? Ou faut-il d'abord initier aux différentes disciplines comme autant de manière d'entrer dans le monde et de le comprendre, option retenue dans le plan d'études romand? Alors que ni le monde, ni la pensée ne sont disciplinaires, est-il pertinent de confiner les connaissances dans des disciplines autonomes?<sup>29</sup> Ces questions font écho à une contradiction relevée et analysée par Dewey il y a plus de cent ans et qualifiée comme une «opposition fondamentale entre l'enfant et le curriculum»<sup>30</sup>. Le monde se présente aux enfants et aux adolescents de manière non disciplinaire. C'est la raison pour laquelle il paraît pertinent de favoriser un enseignement interdisciplinaire, particulièrement durant les premières années de scolarité, à l'école primaire, alors que les élèves débudent leur socialisation aux enjeux traités par les sciences humaines et sociales.

Parce que les problèmes qui se posent dans le monde présent ne peuvent être résolus qu'à travers la mise en commun des différents regards disciplinaires, les projets permettant l'interdisciplinarité sont également centraux au niveau de l'enseignement secondaire post-obligatoire (Secondaire II) et au niveau de l'enseignement tertiaire (Hautes écoles et Universités). L'interdisciplinarité et la confrontation raisonnée aux enjeux

<sup>29</sup> François Audigier, "Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et les connaissances?", dans Gilles Baillat et Jean-Pierre Renard (dir.), *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM* (Paris-Reims; CNDP/CRDP de Champagne-Ardenne, 2001), 43-59.

<sup>30</sup> John Dewey, *The school and society; and, The child and the curriculum* (Chicago: University of Chicago Press, 1990).

du monde ne nous semble toutefois possible à ce stade qu'à condition que les élèves et les étudiants aient pu, durant une partie de leur cursus scolaire, développer une conscience disciplinaire, c'est-à-dire se familiariser avec les concepts et les méthodes propres à chacune des disciplines. C'est donc une approche disciplinaire que nous préconisons pour la durée de la scolarité secondaire obligatoire. Cette argumentation n'est pas fondée empiriquement car, à notre connaissance, il n'existe pas de données fiables et de résultats solides sur les apports d'un parcours scolaire ainsi conçu. L'argumentation est ici soutenue au niveau théorique et sur la base des expériences propres. Elle reste valide selon le principe de *face validity* tant qu'elle n'aura pas été réfutée.

Quels que soient les choix qui sont faits en matière de frontières disciplinaires, il paraît pertinent que les contenus et les thématiques soient transposés de telle sorte à ce que les élèves puissent établir des connexions avec leur propre monde. Pareille conception et mise en œuvre de l'enseignement est exigeante, quelle que soit l'approche privilégiée, pluridisciplinaire ou interdisciplinaire. Sans doute la recherche est-elle encore nécessaire afin d'assurer la pertinence de nos critères d'interdisciplinarité et leur intégration au niveau de la formation professionnelle.

## Annexe 1

Aide-mémoire pour un enseignement interdisciplinaire des sciences humaines et sociales

Composantes	Transposition complète	Prise en compte partielle	Peu/pas de prise en compte
<b>Compétences des sciences humaines et sociales</b>			
Percevoir le monde et se questionner: connaissance comme processus, rôle de la pensée, problématisation			
Analyser et interpréter le monde: esprit critique et validité empiriquement fondée			
S'orienter dans le monde: conscience historique, géographique, citoyenne			
Agir dans le monde: fonction sociale des sciences humaines et sociales			
<b>Concepts de base de l'enseignement de l'histoire</b>			
Pertinence historique: problématiques centrales de l'historiographie, pertinence pour la recherche et l'enseignement			

Identité – relation au temps: champ d'expérience, espace d'initiative et horizon d'attente des acteurs individuels et collectifs			
Processus: causes et conséquences, continuité et changement dans le cours du temps			
Multi-perspectivité: diversité des sources; controverse au niveau des représentations; pluralité des interprétations			
Méthodes et outils de la connaissance historique: périodisation, hiérarchisation, contextualisation			
<b>Concepts de base de l'enseignement de la géographie</b>			
Pertinence géographique: problématiques centrales de la géographie, pertinence pour la recherche et l'enseignement			
Identité – relation à l'espace: représentation, organisation, exploitation, aménagement			
Pensée systémique: domaines politique, économique, social, culturel et environnemental			
Outils opératoires de la pensée géographique: localisation, acteurs et intentionnalités, échelle, représentation, interactions, polarisation, diffusion			
<b>Concepts de base de l'éducation à la citoyenneté</b>			
Pertinence sociale: problématiques centrales de la vie en société, pertinence pour la recherche et l'enseignement			
Dimension politique et juridique: droits, obligations et principes selon une collectivité politique			
Dimension sociale et économique: fonctionnement des relations au sein d'une société (acteurs individuels et collectifs)			
Dimension éthique et culturelle: représentations collectives, normes et valeurs			
Outils opératoires de l'éducation à la citoyenneté: engagement démocratique et compétences sociales (s'informer, décoder, argumenter, débattre, coopérer)			



Théodora Cavoura et Hélène Gika

## Exercer un regard critique et ouvert face aux enjeux de la mémoire

### Résumé

*Les sociétés occidentales, confrontées à l'imprévisibilité de l'avenir, ont tendance à accumuler, à archiver et à inciter à recycler toute trace comme un objet mémoriel. Un « fétichisme sacralisateur » est la conséquence quasi évidente de cette massification archivistique. Tout paraît digne de mémoire, même si la signification nous échappe.*

*Les commémorations locales ou régionales, ainsi que les multiples traces diffusées dans l'espace public (témoignages, monuments, images, musées, mythes et toute autre production culturelle), bien que référées à des territoires particuliers, invitent l'ensemble du corps national à partager ces mémoires. Les sites numériques créés par diverses municipalités en Grèce s'adressent à un vaste public, notamment scolaire, conduisant à une survalorisation du mémorable et à la confusion entre histoire et mémoire.*

*Cette survalorisation du mémorable offre une opportunité de recherche intéressante en didactique de l'histoire. Ce projet vise à mettre des élèves du collège dans une situation d'apprentissage dont l'objectif est, d'une part, d'étudier et de distinguer les relations entre mémoire et histoire et, d'autre part, d'exercer un regard critique, rationnel et distant par rapport à la mémoire et ses revendications.*

### Abstract

*Western societies, faced with the unpredictability of the future, tend to accumulate, to archive and to incite to recycle everything as a memorial item. In the face of this archival massification, a "sacramental fetishism" is the almost obvious consequence. Everything seems worthy of memory even if the meaning often escapes.*

*Local or regional commemorations, the multiple traces diffused in the public space, witnesses, monuments, images, museums, myths and every kind of cultural production, although attached to particular territories, invite also the national body to share their memories. The digital sites, created by various municipalities in Greece, are aimed at a wide audience, including schoolchildren, and contribute to an overstatement of the memorable and to the confusion between history and memory. This over-*

*valuation of the memorable offers an interesting possibility for a research project within the framework of history education. This project aims to put a certain number of middle school pupils in a learning situation, in order to study and distinguish the relations between memory and history on the one hand, and to exercise a critical, rational and remote view of to the memory and its claims on the other.*

## 1. Introduction

Nous vivons l'avènement mondial de la mémoire déclare Pierre Nora en soulignant le profond changement du rapport qu'entretiennent avec le passé tous les pays, tous les groupes, sociaux, ethniques, familiaux, depuis une trentaine d'années. « Ce changement du rapport traditionnel qu'ils entretenaient avec le passé » a pris des formes multiples: « critique des versions officielles de l'histoire [...]; revendication des traces d'un passé aboli ou confisqué; culte des racines[...]; effervescence commémorative[...]; règlements judiciaires du passé; multiplication des musées de toute nature ». Ce changement, “ comme une vague de fond mémorielle [...] a déferlé sur le monde et a lié [...] la fidélité au passé - réel ou imaginé - au sentiment d'appartenance, la conscience collective et la conscience individuelle de soi, la mémoire et l'identité »<sup>1</sup>.

L'avènement de la mémoire, qui tient à une incertitude absolue concernant l'avenir, charge le présent, qui dispose des moyens techniques de conservation, d'une obligation de se souvenir, d'accumuler de manière indifférenciée toutes les traces visibles et tous les signes matériels qui témoigneront ce qui était le passé et de les recycler en objet mémoriel au point de devenir ainsi solidaire de la mémoire. Deux effets de ce soulèvement récent de la mémoire sont à souligner: d'une part la dépossession de l'historien du monopole de l'interprétation du passé. L'histoire scientifique avait le privilège de l'établissement des faits, l'administration de la preuve et la quête et la distribution de la vérité. Aujourd'hui, l'historien, loin d'être le seul dans la production du passé, partage ce rôle avec le juge, le témoin, les médias et le législateur. D'autre part, on constate l'intensification rapide des usages touristiques, commerciaux et politiques du passé. Notre époque, prise de fascination pour le passé, modifie tout en prétexte de célébration, de commémoration et autres manifestations mémorielles. Les médiateurs sont multiples: journalistes, responsables des archives et des musées, guides qui font marcher le tourisme historique. Tous contribuent à une commercialisation de la mémoire.

<sup>1</sup> Pierre Nora, “L'avènement mondial de la mémoire”, *Tr@nsit online*, 22/2002.

Le triomphe de la mémoire qui pourrait tourner à la « tyrannie de la mémoire », selon l'expression de Philippe Joutard<sup>2</sup>, tend à se substituer à l'histoire dans l'opinion publique et le monde politique. En Grèce, à l'heure actuelle, les enjeux mémoriaux restent d'une brûlante actualité, souvent au service des visées électorales. Les revendications des dédommagements, soit par des groupes civils à cause des exécutions massives, soit par l'État grec à cause des différentes catastrophes pendant la période de l'occupation nazie, font souvent l'objet central des débats politiques.

## 2. Récit mémoriel et récit historique

Une confusion croissante s'est instaurée entre l'exigence de connaissance du passé et l'acte de reconnaissance. Lorsqu'on confond histoire et mémoire on accepte implicitement que l'expérience vécue dont on a le souvenir direct ou indirect suffit à la connaissance du passé<sup>3</sup>. Les récits de la mémoire, en se déployant dans la sphère de l'émotion, du sentiment, de la sacralisation du passé, ont pour objectif d'atteindre la subjectivité et la fidélité des expériences et des épreuves individuelles ou collectives, et sauver de l'oubli une expérience vécue ou fantasmée. En abolissant la distance, la contextualisation, c'est-à-dire l'historisation, la mémoire élimine les nuances et institutionnalise les stéréotypes, essentialisant ainsi les acteurs historiques et sociaux et cultivant l'anachronisme.

La mémoire reste ouverte à toutes les transformations, inconsciente de sa déformation successive, vulnérable à toutes les manipulations, susceptible de longues latences et de brusques réveils. Sa finalité cruciale est de transmettre les témoignages dans un souci de justice, de réparation et de revendication. Les récits de l'histoire, au contraire, représentent une construction soumise à des procédures contraignantes, afin de répondre aux questionnements élaborés et adressés au passé et à partir des traces, contrôlées, croisées sans en sacraliser aucune, il s'agit de reconstituer au plus près ce qui a dû se passer, et surtout intégrer ces faits dans un ensemble explicatif cohérent. Ces récits historiques appartiennent à tous et à personne et ne s'attachent qu'aux évolutions et aux rapports des choses. Bref, « la mémoire est un absolu et l'histoire ne connaît que du relatif ce qui lui donne vocation à l'universel »<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Philippe Joutard, "La tyrannie de la mémoire", *L'histoire* 221 (1998), 98.

<sup>3</sup> Henry Rousso, *La Hantise du passé* (Paris: Textuel, 1998).

<sup>4</sup> Pierre Nora, "Entre histoire et mémoire", in Pierre Nora (dir.), *Les Lieux de mémoire* (Paris: Gallimard 1997), t. I, 24-25.

Paul Ricœur, quant à lui, sans opposer histoire et mémoire, laisse ouverte la question de la compétition dans la représentation du passé, tout en soulignant la différence entre le « vœu de fidélité » de la mémoire et le « pacte de vérité » en histoire :

À la mémoire reste l'avantage de la reconnaissance du passé comme ayant été quoique n'étant plus; à l'histoire revient le pouvoir d'élargir le regard dans l'espace et dans le temps, la force de la critique dans l'ordre du témoignage, de l'explication et de la compréhension, la maîtrise rhétorique du texte et, plus que tout, l'exercice de l'équité à l'égard des revendications concurrentes des mémoires blessées et parfois aveugles au malheur des autres<sup>5</sup>.

La société grecque vit actuellement l'écart entre l'histoire et les mémoires collectives et individuelles souvent traumatisantes. En plus de l'étude de l'histoire, la mémoire est devenue lieu historique et objet d'étude. Fleischer<sup>6</sup> examine les relations entre la mémoire et l'histoire avec les mythes et les tabous de la société grecque envers son passé. Il met en évidence le fait que la collaboration était un sujet presque ignoré jusqu'à une date récente, alors que la Résistance est bien mise en valeur par l'historiographie.

Selon Antonis Liakos<sup>7</sup>, la soif de mémoire et le désir de sa célébration rituelle sont devenus des préoccupations culturelles des plus puissantes dans les sociétés modernes, où le mot « mémoire » a presque remplacé le mot « histoire » et a envahi les études historiques sous la forme des études de mémoire qui sont en constante expansion. Pour cet historien, le sens de l'histoire et de la mémoire, comme devoir moral envers le pouvoir, est apparue sous la forme de résistance populaire contre la nouvelle version cosmopolite de l'histoire, mobilisant ainsi des vieilles conceptions de la mémoire comme résistance. « La mémoire en tant que résistance » est devenu monnaie courante, ce qui donne un sens aux pratiques culturelles de l'histoire. La conception de la mémoire comme résistance était centrale dans la vie politique grecque. Cette représentation trouve son origine dans la période d'après-guerre, quand l'État grec a supprimé la mémoire de la Résistance contre l'occupation allemande. Le slogan

<sup>5</sup> Paul Ricœur, "L'écriture de l'histoire et la représentation du passé", *Annales HSS*, 55.4 (2000), 731-747, ici 747.

<sup>6</sup> Hagen Fleischer, *Οι πόλεμοι της μνήμης. Ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος στη δημόσια ιστορία* [Les guerres de mémoire. La Deuxième Guerre Mondiale dans l'histoire publique] (Αθήνα: Νεφέλη, 2008), 17-20.

<sup>7</sup> Αντώνης Λιάκος [Antonīs Liakos], "Οι πόλεμοι της ιστορίας" [Les guerres de l'histoire], in Δέσποινα Ι. Παπαδημητρίου, Σεραφείμ Ι. Σεφεριάδης [Despoina I. Papadīmītriu, Serafeim I. Seferiadīs (eds), *Οι αδέατες όψεις της ιστορίας* [Les aspects invisibles de l'histoire], (Αθήνα: Αστὴν, 2012) 147.

« ne pas oublier » a été aussi utilisé comme emblème national de se rappeler l'invasion turque de Chypre en 1974.

Cependant, si la demande mémorielle par un groupe exprime un besoin de reconnaissance et de visibilité dans l'espace public, afin d'obtenir le respect de son existence et de sa dignité, la revendication de la mémoire peut être aussi « une forme d'appel à la justice, ou appel au meurtre ». La sacralisation de la mémoire peut également devenir une forme d'enfermement, se transformer en un puissant vecteur de la montée de l'intolérance où s'affrontent les identités fermées et se muer en une arme de guerre<sup>8</sup>. C'est une raison de plus, selon Nora,<sup>9</sup> pour opposer au « devoir de mémoire » un « devoir de l'histoire ».

### 3. L'école confrontée au « devoir de mémoire »

Si l'expression « devoir de mémoire » est récemment réapparue dans le vocabulaire social, son origine conceptuelle remonte aux rituels de la commémoration des morts. Elle se cristallise au XIXe siècle sous la forme d'une historiographie commémorative pour célébrer, entre autres, les héros et les événements fondateurs, la redécouverte ou l'invention de la tradition<sup>10</sup>. Après la Seconde Guerre mondiale, Primo Levi<sup>11</sup> notamment, insiste sur le « devoir de témoignage », afin que le crime de la Shoah ne disparaisse pas avec les survivants. Depuis, le « devoir de mémoire » occupe l'espace public de manière insistante: il déborde dans le champ judiciaire et politique, en prenant la forme des procès pour crimes contre l'humanité ou devient un argument de revendication. Les différentes associations, d'anciens combattants, de résistants, de déportés, de persécutés ou de victimes civiles des deux guerres revendiquent d'être reconnues et de transmettre les mémoires traumatiques, soucieuses de préserver leur spécificité. A l'heure actuelle, en Grèce ce type de revendications judiciaires occupe l'actualité politique.

L'État grec multiplie des commémorations et des journées mémorielles<sup>12</sup>. Il impose même une lecture officielle de l'histoire, à travers les manuels scolaires strictement contrôlés par le Ministère

<sup>8</sup> Joutard, «La tyrannie de la mémoire».

<sup>9</sup> Nora, «L'avènement mondiale de la mémoire».

<sup>10</sup> Micheline Labelle, Rachad Antonius et Georges Leroux, *Le devoir de mémoire et les politiques du pardon* (Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, 2005), 2.

<sup>11</sup> Primo Levi, *Le devoir de mémoire (entretien avec Anna Bravo et Federico Cereja)* (Paris: Éditions Mille et une nuits, 1995).

<sup>12</sup> Défilés, fêtes organisées pour célébrer les héros de la guerre de l'indépendance de la Grèce en 1821 et le déclenchement de la Deuxième guerre mondiale meublent la vie scolaire et façonnent l'identité nationale.

de l'éducation. Le conflit entre histoire et mémoire prend des dimensions différentes en Grèce. Sous la pression des lobbies religieux et politiques, de droite et de gauche, deux manuels d'histoire<sup>13</sup>, qui ne correspondaient pas à une version ethnocentrique de l'histoire, ont été retirés. Les controverses sur ces livres portent principalement sur des questions se rapportant au passé national grec et chypriote, mais cette focalisation politiquement voulue, sur l'histoire nationale dans une perspective ethnocentrique entrave gravement l'autonomie de jugement des apprenants<sup>14</sup>.

La Représentation Nationale, de son côté, multiplie le vote des lois destinées à reconnaître des particularismes de mémoire<sup>15</sup> (exterminés ou déportés par les Nazis, expulsés de l'Asie Mineure ou de Pontos). Ce débordement de la mémoire touche aussi les historiens qui s'élèvent contre le délitement de l'histoire par la mémoire. Dans le « fétichisme sacralisateur » de la mémoire, produit par cette « boulimie commémorative » réside, d'après Nora,<sup>16</sup> le danger qui repousse l'enquête critique et fait que l'histoire s'écrit sous la pression des mémoires collectives. Il souligne également un double danger: celui d'une relecture de l'histoire du seul point de vue moral et celui d'une criminalisation générale du passé, surtout national, qui constituerait notre identité historique comme essentiellement coupable.

Paul Ricœur<sup>17</sup> exprimant sa réticence, définit « le devoir de mémoire » comme une mémoire obligée, une sorte d'« injonction à

<sup>13</sup> Le premier est le manuel de Giorgios Kokkinos: Γιώργος Κόκκινος et al., *Σύγχρονη ιστορία* [Histoire contemporaine] (Αθήνα: ΟΕΔΒ, 2000) destiné aux lycéens grecs et chypriotes de la classe terminale, qui avait intégré dans l'argumentation la violence anticommuniste de l'EOKA, une association nationaliste fanatique d'extrême droite, qui a mené un combat anticolonialiste mais en même temps assassinait des communistes chypriotes et des membres de la communauté turque de Chypre. Cette interprétation contestait la version officielle et mettait en danger le récit national (Théodora Cavoura, "L'histoire scolaire face à une mémoire douloureuse et polémique", *Le Cartable de Clio*, 8 (2008), 114-118). Le deuxième est le manuel de Maria Repoussi: Μαρία Ρεπούση et al., *Στα Νεότερα και σύγχρονα χρόνια* [Aux années récentes et contemporaines] (Αθήνα: ΟΕΔΒ, 2006), qui était accusé ne pas être centré sur la célébration des événements qui mettent en lumière le glorieux passé grec. Même l'Académie a soutenu que ce livre ne cultivait pas l'esprit national de l'éducation ou la culture de la mémoire nationale. Des groupes d'extrême droite ont brûlé le livre devant le parlement grec lors de la fête nationale du 25 Mars. Dans le débat public organisé, les historiens ont soutenu ce manuel, sa pertinence scientifique et la vérité, alors que leurs adversaires ont parlé en termes d'identité, de l'émotion et de fierté (Liakos, "Οι πόλεμοι της ιστορίας", 147).

<sup>14</sup> Maria Repoussi, "Politics questions history education. Debates on Greek history textbooks", *Yearbook- International Society for History Didactics*, (2006/2007), 99-110.

<sup>15</sup> Une loi contre le racisme est approuvée (Loi 4285/10/11/2014). Une mobilisation publique parvient à intégrer dans la loi antiraciste la criminalisation de la négation du génocide et de l'expulsion des populations chrétiennes de l'Asie Mineure et de Pontos.

<sup>16</sup> Antoine Robitaille, "Le père des « dieux de mémoire ». L'historien Pierre Nora craint la « boulimie commémorative »", *Le Devoir*, 28.9. 2008.

<sup>17</sup> Paul Ricœur, *La Mémoire, l'histoire, l'oubli* (Paris: Le Seuil, 2000), 106, 109.

se souvenir », laquelle n'a de sens que par rapport à la difficulté ressentie par la communauté nationale à faire mémoire des événements tragiques de manière apaisée. Il souligne le risque d'un glissement de sens du « devoir de mémoire » en « direction de conscience, qui se proclame porte - parole de la demande de justice des victimes », une sorte de « captation de la parole muette des victimes ». Il considère que le « devoir de mémoire s'avère particulièrement lourd d'équivoque » parce que « l'injonction de se souvenir risque d'être entendue comme une invitation adressée à la mémoire à court-circuiter le travail de l'histoire ». Alain Brossat<sup>18</sup> appelle à un examen critique de « l'injonction d'avoir à se souvenir » car elle peut faire apparaître le « devoir de mémoire » comme ce raccourci moralisant, dont la vertu première est d'éluder l'extrême complexité des questions posées par l'historien, et que « ceux-là mêmes qui semblent lui accorder le statut d'une prescription générale et inconditionnelle peuvent, au demeurant, agir de façon déterminée comme des empêcheurs d'écrire le passé ou de dire l'histoire ».

#### 4. Le rôle des enseignants devant les diverses sollicitations de la mémoire

Les enseignants sont souvent confrontés au « devoir de mémoire ». Les sollicitations officielles à participer à des commémorations d'événements douloureux ou héroïques de la nation, ou à visiter des lieux de mémoire, sont systématiques. Ces incitations à commémorer adressées à l'école, non seulement alimentent la confusion entre histoire et mémoire, mais représentent aussi un danger concernant le statut de la discipline et les finalités de son enseignement. Les commémorations massives, très médiatisées vont – selon Krzysztof Pomian - à l'encontre des finalités de la connaissance historique dont la formation du citoyen<sup>19</sup>. L'histoire – affirme Antoine Prost – « doit accepter la demande de mémoire mais pour la transformer en histoire »<sup>20</sup>. « Le danger – affirment Jean-Pierre Rioux et Annette Wieviorka - est celui d'une histoire à pilotage mémoriel, la pression de la mémoire pouvant contribuer à rompre la chaîne argumentative et paradoxalement à disloquer un peu plus la temporalité »<sup>21</sup>. Et comme le souligne Prost, « si nous voulons être des acteurs

<sup>18</sup> Alain Brossat, «Travail de la mémoire, politique mémorielle: enjeux des interdits et des refoûlés de l'histoire contemporaine» (Conférences-débats INRP, 11 avril 2002), (<http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/pdf/brossat04.pdf>, accès 6.4. 2018).

<sup>19</sup> Krzysztof Pomian, *Sur l'histoire* (Paris: Gallimard 1999), 263.

<sup>20</sup> Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire* (Paris: Editions du Seuil 1996), 305-306.

<sup>21</sup> Jean-Pierre Rioux et Annette Wieviorka, «Histoire et mémoire», dans *Apprendre*

responsables de notre propre avenir, nous avons d'abord un devoir d'histoire »<sup>22</sup>.

## 5. Problématique

Dans les conditions actuelles, où les sentiments et les émotions envahissent la scène publique et l'école même, nous avons décidé de mettre en œuvre un projet pédagogique afin de préparer des élèves grecs pour accéder aux lieux de mémoire. Les enseignants d'histoire sont sollicités officiellement à accepter comme nécessité « des visites pédagogiques aux lieux d'intérêt historiques »<sup>23</sup>. Selon notre hypothèse, ces élèves, ne disposant pas de critères, ne parviennent pas à distinguer l'histoire de la mémoire.

Différents récits se rapportant à des événements historiques, des témoignages et autres traces mémorielles sont assimilés à l'histoire. Chaque communauté a la possibilité de produire et de diffuser ces images de l'histoire. Les technologies et surtout les technologies digitales favorisent une diffusion étendue de ce matériel. La richesse et la facilité d'exploitation de ces traces offrent une opportunité intéressante de créer des environnements d'apprentissage dans le cadre de l'enseignement de l'histoire contemporaine. Nous avons ainsi décidé d'inciter 18 élèves de 15 ans d'un collège expérimental d'Athènes, Varvakeion, à s'engager dans un travail critique sur la question de la mémoire et à développer des capacités de distinction entre histoire et mémoire. L'expérimentation a eu lieu pendant l'année scolaire 2014-2015.

## 6. Méthodologie

Ce projet de recherche s'inscrit dans le cadre de la recherche-action et se développe en 3 étapes d'une durée de cinq heures.

Dans la première phase, les élèves sont invités: à rechercher trois sites des municipalités représentatives de la Grèce, comme lieux de mémoire; à identifier les événements historiques proposés comme importants et dignes de mémoire; à distinguer les témoignages et autres traces mémorielles; à souligner les formes narratives utilisées et à les associer aux objectifs poursuivis et finalement à estimer la signifi-

*l'histoire et la géographie à l'école: Actes du colloque organisé à Paris les 12, 13, 14 décembre 2002* (Versailles: SCÉRÉN-CRDP Académie de Versailles, 2004).

<sup>22</sup> Prost, *Douze leçons sur l'histoire*.

<sup>23</sup> Εφημερίδα της Κυβερνήσεως [Journal du Gouvernement], 2769, 2/12/2011.



tion des événements inscrits dans chaque lieu de mémoire.

Dans la deuxième phase, on leur propose d'effectuer une recherche dans les manuels scolaires d'histoire et d'identifier de quelle façon les événements consignés figurent dans l'histoire scolaire.

Lors de la troisième phase, à travers l'étude des récits d'historiens se référant aux mêmes événements, les élèves suivent un processus de comparaison orientée, distinguent les vérités mémorielles, soulignent les différences et les écarts avec l'histoire et se mettent en situation de procéder progressivement à la révision de leurs représentations. Toujours pendant cette troisième phase, ils sont invités à produire une synthèse adressée à un auditoire. Les synthèses proposées par les élèves nous permettront d'identifier et d'évaluer leurs représentations des événements.

## 7. Description du dispositif

Dans le but de travailler de manière critique sur la question de la mémoire, le dispositif que nous avons créé est conçu de manière à privilégier la pensée sur le souvenir, à faire comprendre le travail de l'historien ainsi que les critères d'exploitation du matériel mémoriel. Les fiches élaborées visent des "savoir-faire" et des "savoir penser", indispensables à la construction progressive de l'autonomie des élèves et de leurs jugements. Il faut souligner ici que ces élèves ne sont pas habitués à ce type de situation d'apprentissage. La principale référence pour l'étude et l'évaluation des connaissances en histoire reste le manuel scolaire et la mémorisation est, souvent, le seul critère d'évaluation. Plus particulièrement le dispositif que nous avons mis en place vise à rendre les élèves aptes: à différencier les moyens narratifs et les finalités du matériel et des discours mémoriels, à se familiariser avec des récits historiques porteurs d'une pluralité de points de vue, à acquérir des concepts particuliers de l'histoire, à se familiariser avec l'historisation des événements et à mobiliser leurs capacités narratives.

Pour la première étape, nous avons créé trois fiches de travail. Chacune comporte les mêmes activités à effectuer, afin de guider les élèves à l'exploitation a) du matériel textuel et visuel qui se réfère aux événements traumatiques ou héroïques de l'histoire nationale pendant la Deuxième guerre mondiale et qui se trouve affiché sur les sites digitaux de 3 municipalités, reconnues comme "lieux de mémoire", b) du contenu du manuel scolaire et c) des récits des différents historiens se référant aux mêmes événements historiques. Trois groupes de six élèves sont formés et chacun de ces groupes étudie l'un des événements suivant: a) le sabotage du pont de Gorgopotamos, acte de résistance réussi en novembre 1942; b) la bataille de Crète en mai 1941, acte de défense

contre les Nazis et c) les représailles nazies contre la population masculine de la ville de Kalavryta en octobre 1943. Nous avons choisi particulièrement ces événements en nous demandant comment les élèves représentent des événements de nature et de signification différente.

Pendant la deuxième étape, les élèves sont invités à faire un travail de comparaison en identifiant les différences rapportées par l'élaboration effectuée auparavant. Les activités de comparaison sont dessinées afin de mettre en évidence la manière dont les événements sont représentés par le matériel mémoriel, par le récit scolaire et les récits des historiens.

Lors de la troisième étape, on invite les élèves à produire individuellement leurs propres narrations titrées, concernant l'événement déjà étudié. Les narrations composées offrent une double possibilité: elles expriment les processus de choix et l'interprétation des élèves d'une part, et de l'autre offrent l'occasion d'estimer à quel point le dispositif créé et utilisé favorise auprès des élèves le développement d'une pensée historique.

## 8. La matière à étudier

### 8.1. *Le matériel des lieux de mémoire*

La tendance à promouvoir l'histoire locale est un point en commun qui caractérise les sites digitaux des trois municipalités<sup>24</sup>. Les autorités locales et le gouvernement central aussi cherchent dans certains cas à propager l'événement et à l'insérer non seulement dans la mémoire nationale<sup>25</sup>, mais aussi dans la mémoire européenne<sup>26</sup>. La thématique *Histoire* met en évidence les événements survenus dans la région, et les *Monuments*, thématique particulière, font également partie des lieux de mémoire de la région pour les visiteurs. Les événements sont présentés par tous les moyens médiatiques: récits, photos, vidéos. Le matériel primaire: témoignages des survivants, documents, photos, mais aussi des hyper liens avec des films, des documentaires, des émissions télévisées, des références aux éditions de célébration, des constructions de monuments et marquage des lieux par du symbolique<sup>27</sup> manifestent l'effort

<sup>24</sup> Les sites: [www.dmko.gr/](http://www.dmko.gr/) pour l'exécution massive par les Nazis à Kalavryta, [www.gorgopotamosvillage.gr](http://www.gorgopotamosvillage.gr) pour l'événement du sabotage, [www.heraclion.gr](http://www.heraclion.gr) pour la bataille de Crète.

<sup>25</sup> Un monument consacré à la Résistance a été inauguré à Gorgopotamos par le gouvernement socialiste en 1983. C'est l'endroit où les saboteurs anglais et les résistants grecs ont réussi à faire sauter le pont par lequel les forces Nazis prévoaient l'approvisionnement de l'expédition vers le sud.

<sup>26</sup> La transformation de l'ancienne école de Kalavryta, monument historique, en musée de l'Holocauste, co-financé par l'Union Européenne, inauguré par Le Président de la République K. Stephanopoulos en 2005.

<sup>27</sup> L'horloge de l'église à Kalavryta est arrêtée à l'heure de l'exécution de la popula-

commun des communautés locales de maintenir la mémoire “vivante”.

A Kalavryta la mémoire est préservée dans le musée de la ville où le terme Holocauste<sup>28</sup>, chargé d’émotion, introduit aux événements de l’histoire grecque pendant la Deuxième guerre mondiale. L’exposition se focalise sur les destructions humaines et matérielles résultant de la violence nazie en 1943. Les objets exposés soulignent la douleur des survivants, les expériences personnelles traumatisantes à cause des exécutions massives des hommes et la destruction du village incendié. Ces programmes éducatifs visent à sensibiliser les visiteurs par l’empathie<sup>29</sup> bien que certaines activités favorisent plutôt la distanciation par l’anti-thèse “guerre et paix”<sup>30</sup> et visent à cultiver une attitude antifasciste<sup>31</sup>.

L’évènement du sabotage se présente sur le site du village de Gorgopotamos comme « le principal événement de Résistance Nationale du Peuple Grec de l’histoire contemporaine ». Un bref récit, accompagné de photos, de témoignages et de documentaires, se réfère aux participants, aux dirigeants des organisations de résistance et au succès de l’acte.

Sur le site de la municipalité d’Héraklion, l’évènement de la bataille de Crète, qui a marqué la mémoire des Grecs, est présenté à travers une application multimédia. L’héroïsme du peuple crétois parcourt tous les récits et la description de la résistance contraste avec l’ennemi super-armé. Le récit se focalise sur l’action sans replacer l’évènement dans son contexte historique. Des témoignages et du matériel photographique accompagnent la narration.

## 8.2. Les évènements dans le manuel scolaire

Dans le manuel scolaire<sup>32</sup> les événements sont présentés très brièvement, bien que le récit événementiel sur la Deuxième guerre mondiale soit assez développé. La narration est enrichie avec des citations, des photographies et des cartes que les élèves sont encouragés à étudier. Plus particulièrement, les événements de Kalavryta sont inscrits dans le cadre de représailles massives par les Nazis. Ils sont présentés

tion masculine par les Nazis le 13 Décembre 1943.

<sup>28</sup> Le terme préexiste dans la bibliographie grecque et signifie soit le sacrifice total de soi pendant les combats nationaux (Arcady en 1866), soit l’anéantissement barbare d’un grand nombre de personnes d’un groupe social ou d’une région p.ex. Psara en 1824 (Fleischer, *Oi póλεμοι της μνήμης*, 335).

<sup>29</sup> P.ex. « Rédigez une lettre à un élève qui a été exécuté »; « Approchez la sculpture de la famille située dans la cour du musée pour vous prendre en photo et raconter son histoire ».

<sup>30</sup> P.ex. « Comparez la vie des habitants de la ville avant la guerre et après le 13/12/1943 »; « Estimez les problèmes principaux des habitants après l’Holocauste ».

<sup>31</sup> Sur les murs de la dernière salle du musée apparaissent les victimes et par terre est placé le svastika. Les élèves sont invités à interpréter le symbolisme de la mise en scène.

<sup>32</sup> Ευαγγελία Λούβη, Δημήτριος Ξιφαράς [Evangelhia Louví, Dīmītrios Xifaras], *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία*, [Histoire moderne et contemporaine] (Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε. Διόφαντος) 130-134.

de manière très brève, en se référant seulement aux acteurs, aux dates, au nombre des victimes et aux catastrophes. Le sabotage du pont de Gorgopotamos, brièvement mentionné, est inscrit dans le cadre de la création des organisations de la Résistance en indiquant le lieu, le temps, les entités collectives, et le résultat. C'est intéressant à souligner l'usage du concept "résistance" qui laisse la possibilité de comprendre la division sous-entendue sur ce sujet ainsi que le rôle des collaborateurs. En ce qui concerne la bataille de Crète, l'évènement est vaguement cité, entre parenthèses, comme une « poursuite de la résistance grâce aux efforts héroïques du peuple crétois ». Aucune des activités proposées n'incite les élèves à mener une étude du matériel mémoriel et à travailler sur leur différenciation avec les récits scolaires et l'histoire savante.

### 8.3. *Les évènements présentés par les historiens*

Pour compléter la situation d'apprentissage nous avons fait un choix de textes des historiens grecs<sup>33</sup> et d'autres pays européens<sup>34</sup>, se référant aux évènements déjà mentionnés et présentant une multi-perspectivité de signification interprétative. Les extraits des récits sont courts et comportent la description de l'évènement, les personnages narratifs, individus et collectivités, les références spatio-temporelles, les causes et leurs effets, une totalité inscrite dans le contexte historique. Notre objectif est d'inciter les élèves à repérer et à comprendre: les particularités des récits composés par les historiens, leurs formes narratives, les différents points de vue affichés dans leurs textes et les différentes interprétations du même évènement, ainsi que les concepts construits.

## 9. Analyse des données

Le corpus des données que nous avons exploité et analysé est constitué de fiches de travail complétées par chaque élève de chacun des trois groupes ainsi que de la synthèse finale par chaque élève. Nous avons examiné en parallèle les deux parties de ce corpus de données. L'examen des fiches nous a permis de repérer les indicateurs de la progression du travail effectué par les élèves, alors que les synthèses, état final du travail, révèlent plus précisément leurs

<sup>33</sup> Περικλής Ροδακής [Periklīs Rodakīs], *Καλάβρυτα 1941-1944. Η αντίσταση στην επαρχία και το Ολοκαύτωμα* [Kalavryta 1941-1944. La résistance dans la province et l'Holocauste] (Αθήνα: Παρασκήνιο, 2001).

<sup>34</sup> Fleischer, *Οι πόλεμοι της μνήμης*; Mark Mazower, *Στην Ελλάδα του Χίτλερ. Η εμπειρία της κατοχής* [Dans la Grèce de Hitler. L'expérience de l'occupation] (Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 1994); Hermann- Frank Meyer, *Από τη Βιέννη στα Καλάβρυτα* [De Vienne à Kalavryta ] (Αθήνα: Εστία, 2003); Heinz Richter, *Η Μάχη της Κρήτης* [La bataille de Crète] (Αθήνα: Γκοβόστη, 2011).

représentations des événements étudiés. Tous les élèves ont suivi avec succès les instructions. Leurs réponses montrent qu'ils disposent des capacités, par comparaisons successives, à repérer les différences concernant les modalités narratives de trois corpus du matériel proposé, c'est-à-dire le style et les moyens narratifs, les différentes modes de présentation des personnages, les différents points de vue des auteurs des textes proposés pour l'étude ainsi que les finalités discursives et les possibles effets de réception aux lecteurs de ces textes. Ce dont témoigne le texte de Maria L., 15 ans, bien représentatif de l'ensemble des fiches rendues:

Le site de la communauté s'adresse aux visiteurs et aux lecteurs dans le but de sensibiliser et provoquer l'émotion pour les victimes ou l'héroïsme. La présentation du manuel scolaire est concise et neutre. Dans le texte des historiens on trouve beaucoup d'informations sur l'événement. Son objectif consiste à favoriser une approche critique par les lecteurs (Maria L., 15 ans).

Pour procéder à l'analyse du discours des synthèses et mettre en valeur les aspects saillants des représentations partagées par les élèves, nous avons eu recours à une série de catégories: les concepts choisis, la présentation des acteurs, la place accordée à l'esthétisation, l'émotion, l'expérience des souvenirs, ainsi que l'insertion des événements particuliers dans le contexte historique global et les significations accordées, la prise en compte des points de vue des personnages concernés: victimes, exécuteurs, témoins, résistants, collaborateurs, ou passifs.

Les recherches de Nicole Lautier<sup>35</sup> qui se focalisent sur l'étude des représentations du monde historique par les élèves ont mis en lumière la mobilisation de la pensée sociale. Cette pensée fournit des schèmes d'accueil ainsi que des valeurs partagées d'une mémoire sociale qui ne sont pas toujours opérantes, soit elles favorisent la construction des connaissances historiques soit elles créent des résistances. Moscovici<sup>36</sup> dans sa théorie des représentations sociales souligne que cette pensée sociale sert d'ancrage pour représenter le monde et construire la connaissance des objets sociaux. Compte tenu que chaque élève mobilise sa pensée sociale comme fondement (*ancrage* dans le langage de la théorie des représentations sociales) pour représenter son monde historique, on examine la présence des mécanismes et du contenu de cette pensée.

<sup>35</sup> Nicole Lautier, *À la rencontre de l'histoire* (Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires de Septentrion, 1997), 86-87.

<sup>36</sup> Serge Moscovici, Miles Hewstone, "De la science au sens commun" dans Serge Moscovici (éd.), *Psychologie Sociale* (Paris: PUF, 1984), 548-574.

### 9.1. Synthèses sans structure, chargées d'émotion

D'un point de vue général, la majorité de ces élèves n'exploitent pas les acquis du travail précédent pour la composition de leurs synthèses. Malgré le travail systématique sur le matériel étudié, les synthèses finales sont elliptiques. Plus particulièrement, les éléments structurant manquent: les références chronologiques des événements ainsi que les personnages sont souvent absents, les causes et les conséquences également. Rares sont les emprunts aux récits historiques pour l'élaboration de leurs synthèses. On remarque seulement quelques titres empruntés des récits des historiens, souvent peu pertinents par rapport au corps du texte.

Il est intéressant de souligner ici que la source d'inspiration et d'emprunts pour la composition de leurs narrations reste largement le matériel mémoriel. L'esthétisation, l'émotion, la compassion, l'exagération traversent les narrations de la majorité des élèves. Bien que les événements étudiés soient différents, l'engagement émotionnel transpire de toute la production narrative des élèves, à l'opposé des récits distancés des historiens. Les termes: holocauste, tragédie, drame, injustice, héroïsme national, fleurissent dans leurs textes:

Quand on fait une rétrospection des pages glorieuses de l'histoire contemporaine de la Grèce, on trouve un grand exploit des Grecs asservis par les Allemands (Angélique, 15 ans).

Le sabotage... est l'un des plus grands actes contre la machine de guerre allemande. Il a provoqué l'admiration de toute l'Europe occupée et il a donné du courage au peuple grec qui souffrait (Giannis).

Le massacre de Kalavryta par les Nazis a marqué la population grecque. Des milliers de Grecs ont été massacrés. Le nombre de personnes exécutées était effrayant, 712 personnes ont été exécutées. Tout cela a conduit à un holocauste total (Lefteris, 15 ans).

En ce qui concerne les personnages, surtout les personnages collectifs grecs et nazis, les Grecs sont les protagonistes et se présentent soit comme des victimes soit comme des héros.

L'attitude des crétois est particulièrement remarquable devant la menace des nazis. Ils ont défendu presque désarmés leur lieu montrant un héroïsme incomparable (Christine, 15 ans).

Rares sont les références (3 élèves) à la participation des alliés aux actions militaires: l'acte du sabotage du pont de *Gorgopotamos* était organisé par les Anglais et les résistants grecs ainsi que la résistance pendant la bataille de Crète par des Grecs, des Anglais et des Néozélandais. Il semble que les événements sont représentés comme

étant des événements de l'histoire nationale et ils ne sont pas intégrés dans le contexte de la Deuxième guerre mondiale, c'est-à-dire à une échelle mondiale, plus étendue que celle de la nation. Il paraît que l'histoire est perçue comme le support de leur singularité nationale grecque.

## 9.2. *La pensée sociale nourrit la réflexion en histoire*

Bien que les narrations soient elliptiques, on note que tous les élèves ont exprimé leurs jugements par rapport à la signification des événements (l'acte du sabotage et la résistance de la Crète). Cependant, pour la formation de leurs jugements ils n'ont pas pris en considération les points de vue des historiens, qui accordent moins d'importance à ces évolutions. Des appréciations exagérées sont fréquentes:

La destruction du pont est un coup crucial porté aux opérations allemandes en Afrique, car elle a retardé les opérations en URSS (Giannis, 15 ans).

La bataille de Crète a influencé l'évolution de l'histoire mondiale en changeant le déroulement de la guerre (Christine, 15 ans).

On constate que des stéréotypes et des généralisations rapides, ces formes habituelles de la *pensée sociale*, nourrissent la signification accordée aux événements. Ainsi du côté des Grecs sont mobilisés les vertus éternelles et mythiques ainsi que l'héroïsme et le combat pour la liberté, stéréotypes très répandus dans la culture grecque, tandis que du côté des Allemands est mentionnée la barbarie du peuple allemand:

Les Grecs sont un peuple courageux et se battent comme des héros pour la liberté (Philippe, 15 ans).

Cet événement (le massacre) tragique et injuste m'a provoqué désarroi et tristesse. Cet acte prouve la criminalité des Allemands, qui les a conduit à des actes impitoyables, entraînant la mort de millions de personnes (Christos, 15 ans).

Ces généralisations, sans rapport avec la vérité historique, cachent les actions des collaborateurs ou des gens passifs par rapport aux événements intervenus. Dans les synthèses des élèves on ne rencontre aucune trace de collaborateurs ou d'attentistes. C'est surtout la logique de victimisation et d'héroïsation qui structure les narrations de ces élèves.

## 10. Conclusions

Dans cet article on présente la démarche, le dispositif ainsi que les résultats d'une recherche qui concerne les cheminements à

travers lesquels les élèves approchent la connaissance historique. Le dispositif utilisé facilite l'implication active des élèves dans un processus de travail de comparaison entre le discours des narrations mémorielles et les récits historiens, concernant les événements historiques étudiés. Par ailleurs, le dispositif, par des instructions orientées, destinées à encadrer la réflexion des élèves, fournit un ensemble de conditions permettant le développement et l'enrichissement des capacités de penser en histoire.

L'approche qualitative de cette recherche nous a permis d'illustrer la charge émotionnelle dans la perception de l'histoire, particularité du terrain de la mémoire, laquelle est largement impliquée dans la formation des synthèses. On a également mis en lumière que la signification accordée aux événements est articulée aux sentiments et à l'identité. Nous avons constaté la grande influence que la mémoire sociale exerce dans l'approche et l'interprétation des événements historiques. Les schémas de victimisation et d'héroïsation, largement partagés dans la société grecque, sont impliqués dans la formation de leur démarche pour penser l'histoire.

Les productions des élèves montrent clairement leur difficulté à se décentrer et à tenir compte des points de vue différents et des modes de raisonnements rationnels pour rendre compte des événements historiques. Ainsi, leur synthèse finale semble plutôt relever d'une élaboration liée à leur expérience que de l'élaboration d'une connaissance historique.

Par ailleurs, cette recherche suggère le rôle des enseignants dans la construction d'une pensée historique. Si la mémoire s'entretient par les commémorations, l'enseignement, au lieu d'enrichir le culte du souvenir et d'encourager un repli identitaire sur des souffrances singulières ou l'héroïsme narcissique, devrait revendiquer le "devoir d'histoire" en exerçant les élèves aux démarches historiques. Les exercer à développer des capacités de construire des critères de comparaison, élargir les questionnements chargés d'émotion et historiser les événements en les situant dans leur contexte, et surtout s'exercer à la distanciation à la place de l'adhésion que la mémoire, ethnocentrique, commande dans une conception limitée de l'espace dans le cadre de la nation.

L'historisation des événements doit être une pratique obligatoire de l'enseignement de l'histoire. Elle peut faire évoluer des capacités de critique des témoignages, de distance par rapport à l'exagération pour ne pas cultiver des identités fermées, intolérantes et belliqueuses. L'exercice à l'historisation peut faire évoluer les représentations des élèves afin d'empêcher la confusion entre mémoire et histoire, élargir le regard dans l'espace et le temps, favoriser la reconnaissance de la complexité des événements.



Félix Bouvier et Sandra Chiasson Desjardins

## Histoire des programmes de géographie québécois depuis 1958

### Résumé

*Divers programmes d'enseignement québécois ont orienté les finalités et, par ricochet, les contenus de formation associés à la géographie des années 1960 jusqu'à aujourd'hui. L'article trace un portrait des éléments clés de ces programmes de géographie en les positionnant plus largement dans le contexte éducatif québécois. Cela permet de voir que ce contexte influence de façon notable les finalités qui sont associées à l'enseignement de cette discipline scolaire au fil des décennies. Ce portrait longitudinal est réalisé à partir d'une analyse de contenu. Ultimement, il s'en dégage des tendances en termes de ruptures et de continuité.*

### Abstract

*Various Quebec curricula determined the purposes and, in turn, the educational content related to geography from the 1960's until today. This article paints a portrait of the key elements of these geography curricula by positioning them more broadly in the Quebec educational context. This helps to see that this context had a significant influence on the purposes linked to the teaching of this school subject over time. This longitudinal portrait is based on a content analysis. Ultimately, it identifies trends in terms of ruptures and continuity.*

### 1. Introduction

L'objectif de cette recherche et de cet article consiste à rendre compte de ce que nous avons retenu des différents programmes gouvernementaux québécois quant à la géographie devant être offerte aux élèves de l'ordre d'enseignement secondaire (élèves âgés de douze à dix-sept) depuis les années immédiatement antérieures à la Révolution tranquille québécoise et le début de celle-ci. Certains autres documents marquants ayant orienté l'élaboration des programmes ont aussi été analysés, tels ceux émanant de la Commission Parent (1963-1965) sur le système scolaire québécois, d'une vaste

consultation publique menée dans les années 1970 (1977-1978), ou plus récemment ceux de la Commission des états généraux sur l'éducation (1995-1996). Puis, les différents programmes sont aussi étudiés, jusqu'aux plus récents, celui de 2005-2006 au premier cycle et le cours optionnel de cinquième année du secondaire produit ensuite. Notons que par programme d'études, il est question, à l'instar de Legendre (2005), d'un « document pédagogique officiel et obligatoire qui présente un ensemble structuré d'objectifs (contenus et habiletés) d'activités d'enseignement-apprentissage pour une période de temps déterminé. [Il vise la] description de l'ensemble des savoirs et des habiletés à acquérir »<sup>1</sup>.

Ajoutons qu'aucun écrit ne fait le point à ce jour sur ce thème en y incluant les programmes actuels. Marc Brosseau (2011) s'est intéressé à la question jusqu'en 1958, tandis que Suzanne Laurin (1999) s'est arrêtée aux programmes des années 1980<sup>2</sup>. En somme, la question de recherche que nous nous sommes posée est la suivante. À partir de l'analyse des programmes d'étude de géographie depuis 1958 au Québec, quels constats peut-on formuler concernant l'évolution de l'enseignement de la géographie au secondaire? Ainsi, à partir d'une analyse du contenu des programmes et des rapports les ayant influencés, il s'agit donc d'identifier les principales orientations et contenus de formation dominants liés à cette discipline scolaire pour chaque période associée à un programme. Ce travail permet une vue d'ensemble de chacune des périodes pour ensuite mieux cerner l'évolution depuis 1958 jusqu'à nos jours en termes de continuité et de changements.

## 2. Les programmes de 1958 et 1963

Comme les historiens, les didacticiens et les enseignants d'histoire québécois le savent généralement fort bien, le Canada français et le Québec – ou la très grande majorité de ce dernier – ont été profondément catholiques jusqu'à ces années 1960. Il est à ce sujet révélateur de constater que les deux programmes d'études des écoles secondaires de 1958 et 1963, en géographie comme dans les autres disciplines, ont cette prémisse de base, à la page cinq dans les deux cas: « En un mot, les connaissances, la formation et la culture géné-

<sup>1</sup> Renald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Montréal: Guérin, 2005), 1092.

<sup>2</sup> Marc Brosseau, *Les manuels de géographie québécois: images de la discipline, du pays et du monde, 1800-1960* (Québec: Presses de l'Université Laval, 2011); Suzanne Laurin, "La géographie enseignée: sa place dans la société québécoise" dans Juan-Luis Klein et Suzanne Laurin (dir.), *L'éducation géographique, formation du citoyen et conscience territoriale* (Québec: Presses de l'Université du Québec, 1999), 205-236.

rale reçues à l'école secondaire conduisent à des attitudes de pensée et de vie qui font identifier les diplômés comme des hommes et des chrétiens de qualité »<sup>3</sup>.

Les programmes de géographie de ces deux années sont identiques. Seule est ajoutée la spécification « cours général et scientifique » en 1963, pour bien le distinguer de l'enseignement classique destiné aux élites, peut-on présumer. Le principe général qui guide les directives pour les 8<sup>ième</sup>, 9<sup>ième</sup>, 10<sup>ième</sup> et 11<sup>ième</sup> années d'études – les élèves ont alors entre treize et dix-sept ans – est de partir de la géographie physique pour ensuite étudier la géographie humaine en 8<sup>ième</sup> année. Puis, en 9<sup>ième</sup> année, les programmes partent du monde éloigné de l'élève en lui faisant étudier les quatre continents où il n'habite pas (Europe, Asie, Afrique, Océanie) selon cette approche d'abord physique, puis humaine. En 10<sup>ième</sup> année, le programme s'intitule « Le continent américain, moins le Canada » avec la même règle de base. En 11<sup>ième</sup> année, le Canada est d'abord étudié, avant de se pencher sur l'étude du Québec. La dynamique pédagogique et didactique est donc de s'approcher toujours davantage du monde qui entoure les adolescents. Ajoutons toutefois que cette logique suppose épistémologiquement des apprentissages surtout livresques où la rétention des mots et des concepts géographiques est d'abord et avant tout à l'honneur, ce qui est sanctionné par des examens périodiques et finaux. C'est d'ailleurs ce type d'enseignement-apprentissage, avec entre autres les limites cognitives qu'il suppose, qui amène le gouvernement du Québec à mener une vaste enquête sur son système scolaire, en géographie comme dans les autres disciplines: ce sera la Commission Parent.

### 3. Le *Rapport Parent*

Comme c'est habituellement admis par l'historiographie des sciences de l'éducation québécoises, le *Rapport Parent* constitue un document de réflexion absolument charnière du système scolaire du Québec<sup>4</sup>. En fait, ce *Rapport Parent* est une réponse sociale et politique à des critiques nombreuses quant à l'ensemble du système

<sup>3</sup> Département de l'instruction publique du Gouvernement du Québec, *Programmes d'étude des écoles secondaires* (Québec: Gouvernement du Québec, 1958 et 1963), 5.

<sup>4</sup> Aussi, cela va plus loin au point où certains considèrent le *Rapport Parent* «comme un document fondateur de la société québécoise contemporaine et comme l'un des documents capitaux de l'histoire même du Québec» (Claude Corbo, *L'Éducation pour tous, une anthologie du Rapport Parent* (Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2002), 11).

scolaire québécois qui se font entendre depuis une bonne génération quant à sa désuétude dans une société devenue solidement industrielle. C'est ainsi que les disciplines du latin et du grec, dominantes depuis des siècles, tout particulièrement à l'enseignement classique, sont jugées trop prégnantes, d'une part. D'autre part et dans ce contexte, des carences scientifiques sérieuses sont notées dans le système scolaire<sup>5</sup>. Toutefois, la synthèse qui en émane en ce qui touche la géographie témoigne plutôt d'une ambivalence quant à la pédagogie à promouvoir au tournant des années 1960. Ainsi, on semble osciller entre les vertus d'un enseignement magistral à assimiler par l'élève pour ensuite évoluer vers les bienfaits didactico-pédagogique de la mise en action de ce dernier.

Ainsi, en introduction, il nous est dit que la fonction première de la géographie « est de localiser certains phénomènes, de les décrire à l'aide de divers documents, de les expliquer en fonction de cette description préalable »<sup>6</sup>. Bref, le *Rapport Parent*, contrairement à ce que les programmes subséquents proposeront quant à l'observation du milieu géographique entourant l'élève au début du secondaire, fait la promotion de ce qui ressemble à de l'apprentissage « par cœur » en cette même étape scolaire. Les programmes de 1967 et 1970 réproveront spécifiquement cette approche.

Cela étant mentionné, l'enseignement-apprentissage de la géographie promu par cette commission d'enquête semble par ailleurs être un précurseur quant à une certaine vision épistémologique visant à éloigner l'élève d'une perception d'abord québécoise des phénomènes à l'étude: « elle prépare plus spécifiquement à connaître et comprendre le monde et les hommes; elle peut développer la sympathie, la tolérance et l'entraide entre les peuples »<sup>7</sup>. On peut à ce sujet trouver une perception corollaire quant à l'orientation de fond à donner à l'enseignement de l'histoire, au chapitre suivant de la même publication (volume 3) des signataires du *Rapport Parent*<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> Voir à ce sujet Jean-François Gervais et Jean Hénaire, "L'enseignement des sciences dans les collèges classiques, XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles", *Recherches sociographiques*, 15.1 (1974), 119-126. Voir aussi Nicole Gagnon, "L'idéologie humaniste dans la revue l'enseignement secondaire", *Recherches sociographiques*, 4.4 (1963), 185.

<sup>6</sup> Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *Rapport Parent* (Québec: Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, vol. 3, 1964), 137.

<sup>7</sup> *Ibidem*.

<sup>8</sup> Voir à ce sujet Félix Bouvier, "La mutation de l'enseignement de l'histoire proposée par le Rapport Parent", *Bulletin d'histoire politique*, 12.2 (2004). Au surplus, une entrevue menée avec le sociologue Guy Rocher le 14 mars 2012 va dans le même sens lorsqu'il affirme que la vision de l'enseignement de l'histoire vers laquelle pointent les écrits du *Rapport Parent* provient de l'école historique de Laval « et certainement pas de celle de Montréal », beaucoup plus nationaliste dans son approche. Monsieur Rocher est un des

Bien que nous traitions ici des programmes dévolus à l'enseignement secondaire québécois, il est intéressant de noter que le *Rapport Parent* mentionne qu'une très grande influence de ce qui est écrit quant à la géographie à promouvoir provient d'un manuel publié à Paris dans les années suivant l'hécatombe que fut la Deuxième Guerre mondiale, en Europe surtout. « Plusieurs paragraphes de ce chapitre s'inspirent en partie du petit volume de l'UNESCO: *L'enseignement de la géographie*, 1952 »<sup>9</sup>. Ces mêmes écrits de 1963 nous mènent à une conception appelée désormais à présider en géographie comme semble-t-il dans l'ensemble des disciplines. Voyons ce qu'il en est selon le *Rapport Parent*:

On habituera l'élève, durant toutes les années du cours, à considérer avec sympathie et sans préjugés le mode de vie des diverses nations, et on combattra au besoin les attitudes antisociales ou mesquines que le milieu, la famille, le cinéma et les autres moyens de diffusion auraient pu provoquer ou développer en lui, préjugés politiques à l'égard de certains pays, on posera ainsi la base de l'éducation civique, sociale et politique<sup>10</sup>.

Pour l'heure, il est recommandé, en géographie comme ailleurs, de moderniser le matériel didactique à utiliser en classe, de même que la formation des enseignants. Ceux-ci devront dorénavant être des spécialistes à l'enseignement secondaire, propose-t-on en conclusion: Auparavant toutefois, on n'en fait pas moins la promotion de l'interdisciplinarité, ce qui n'est bien sûr pas antinomique. Ainsi, cet « enseignement de la géographie doit se faire en coordination avec les autres matières: histoire, mathématiques, sciences naturelles, etc. La géographie est située aux confins de bien des disciplines »<sup>11</sup>. Aussi et davantage en opposition à ce que disait ce chapitre d'entrée de jeu sur les nécessaires apprentissages livresques que suppose la géographie chez les adolescents, la réflexion poursuivie par les signataires de ce rapport les mène vers une approche davantage constructiviste, dirions-nous un demi-siècle plus tard. « Le maître n'est pas une encyclopédie, mais simplement un organisateur de la recherche, un guide, un animateur. La géographie devra

principaux signataires du *Rapport Parent*. Enfin, ce numéro spécial du *Bulletin d'histoire politique* s'intitule "Le Rapport Parent, 1963-2003" et comprend en lui-même une bibliographie de référence riche sur cet important document de l'histoire de l'éducation québécoise aux pages 7-50.

<sup>9</sup> Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *Rapport Parent*, 138.

<sup>10</sup> *Ibidem*, 140.

<sup>11</sup> *Ibidem*, 142-143.

par moments faire appel à la mémoire »<sup>12</sup>. Toutefois, l'enseignante ou l'enseignant utilisera aussi des jeux, des concours, stimulés par exemple par des cartes muettes qui « pourront contribuer à atténuer le caractère fastidieux de cet entraînement »<sup>13</sup>. Dès lors, on peut déjà percevoir qu'au plan épistémologique, la géographie ici promue cherche à s'éloigner des seuls contenus, pour plutôt favoriser davantage un transfert didactique permettant de favoriser l'acquisition de « compétences » chez les élèves. Toutefois, il ne s'agit que d'une timide amorce.

#### 4. Les programmes de 1967

Au plan didactique, le programme global des différents cours de géographie de 1967 marque ou cherche clairement à marquer un tournant par rapport à l'ensemble de ce qui s'est essentiellement fait dans le passé dans l'enseignement et l'apprentissage de cette discipline aux adolescents. Voyons ce qui en ressort:

La géographie localise, décrit, compare et explique les paysages qui se rencontrent à la surface de la Terre. Elle a pour objet l'étude de l'espace terrestre différencié et organisé ainsi que celle des multiples relations entre l'homme et son milieu [...]. Même au cours secondaire, il faut prendre soin d'enseigner cette discipline d'une façon concrète, visuelle et expérimentale. [...] La fixation des notions géographiques résulte en partie de la connaissance précise du vocabulaire, de la nomenclature et des définitions propres de cette discipline. Ce fut une erreur dans le passé de réduire l'enseignement de la géographie à de tels exercices et il faut continuer à combattre tout abus dans ce domaine, mais il n'en demeure pas moins que l'élève doit posséder les éléments de base du langage scientifique de la géographie. Un minimum d'exercices de vocabulaire et de définitions est donc nécessaire. Ici plus qu'ailleurs la règle du « peu, mais bien » s'impose<sup>14</sup>.

En première année du secondaire<sup>15</sup>, les élèves de douze ou treize ans doivent explorer et observer le domaine de la géographie en procédant de façon locale et régionale. La logique des pro-

<sup>12</sup> *Ibidem*, 142.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> Ministère de l'éducation du gouvernement du Québec, *Géographie 11-21-31-41* (Québec: Ministère de l'éducation du gouvernement du Québec, 1967), 6.

<sup>15</sup> L'organisation des cycles d'études se modifient à la suite du *Rapport Parent*. Ce qui était auparavant les 8<sup>e</sup>, 9<sup>e</sup>, 10<sup>e</sup>, 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> années deviennent les années scolaires du secondaire de la 1<sup>ère</sup> à la 5<sup>ème</sup> année. Dans tous les cas, les élèves sont alors âgés de douze à dix-sept ans.

grammes antérieurs est donc ici inversée pour commencer ce cycle d'enseignement. On pense en effet que cette approche est nécessaire et à valoriser car de façon très importante « le succès ou l'échec de l'élève en géographie dans le cours secondaire dépendra de la façon dont on lui aura enseigné les notions de base en première année »<sup>16</sup>.

C'est en deuxième année du secondaire que l'élève est invité à explorer la géographie du monde sous ses aspects régionaux. On veut que l'élève s'approprie et comprenne pour cela la carte du monde afin de mieux connaître les pays et les relations qu'ils entretiennent. Le Ministère de l'éducation constate que la compréhension des enjeux régionaux un peu partout dans le monde demeure souvent mystérieuse pour les élèves alors qu'une « connaissance de ces réalités devrait être le résultat normal des études géographiques »<sup>17</sup>.

Les troisième et quatrième années du cours secondaire sont consacrées, dans l'ordre, aux Amériques, au Canada, puis au Québec. C'est avec une plus grande intensité qu'on poursuit les objectifs précédents, d'autant qu'on est conscient de la grande importance que l'élève connaisse les réalités géographiques l'entourant. L'excursion géographique est donc valorisée et les instruments didactiques tels des cartes terrestres et aériennes, des cartes topographiques ou encore des échantillons géologiques et autres annuaires statistiques devraient être disponibles pour les élèves.

La cinquième année se particularise par une approche de géographie économique. On est ici conscient que les élèves ont, à l'orée de la vie adulte – ils sont alors âgés de seize ou dix-sept ans – un important besoin de compréhension quant aux grands volets régissant la vie économique. En passant, cela demeure toujours pertinent et à remettre de l'avant en 2017, ce qui est semble-t-il bel et bien à l'ordre du jour ministériel, après une éclipse questionnable d'une bonne décennie. Mais revenons à ce programme de secondaire cinq de 1967 où l'on suggère de faire visionner aux élèves des films et des diapositives. Plus intéressant encore, on suggère aux enseignants d'organiser pour leurs élèves des visites d'industries, ou encore de mines, de gares ou de fermes: « À l'âge où les élèves abordent des études supérieures ou s'orientent vers une formation technique, ils trouveront dans ce programme une motivation suffisante pour les intéresser à la vie économique »<sup>18</sup>. On voit donc qu'intrinsèquement ce cours clôturant les cinq années

<sup>16</sup> Ministère de l'éducation du gouvernement du Québec, *Géographie 11-21-31-41*, 5.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

<sup>18</sup> *Ibidem*.

du secondaire se veut interdisciplinaire et répond de cette façon à une des visées du *Rapport Parent*.

## 5. Les programmes-cadres de 1969

En 1969, le programme de la première année du secondaire a une logique épistémologique où l'élève étudie d'abord des éléments généraux et physiques de la Terre dans l'univers au niveau de ses mouvements et de ses représentations, pour ensuite voir différentes parties du paysage terrestre, c'est-à-dire par exemple la nature des roches, des sols, des reliefs. On étudie ensuite, au niveau mondial, des phénomènes tels les océans et les mers, l'atmosphère, ou bien la flore, la faune, les végétations et les espèces animales. En deuxième portion d'année scolaire, on passe à la géographie humaine où on voit quelques-uns des principaux genres de vie en fonction des conditions climatiques dominantes. Les habitats, des activités industrielles et des moyens de transport, ainsi que l'histoire de la terre à travers ses découvertes géographiques sont aussi parcourus<sup>19</sup>.

En deuxième secondaire, l'élève s'approche davantage de sa réalité en étudiant le monde moins les Amériques où les grands volets des réalités physiques et humaines de l'Europe, l'Asie, l'Afrique et l'Océanie sont parcourus sous leurs principaux aspects, d'abord physiques, puis politiques, économiques et humains. En troisième secondaire, les trois Amériques (du Sud, centrale et du Nord) sont toujours étudiées sous des aspects physiques et humains et sous leurs principaux volets régionaux, mais en faisant abstraction ici du Canada et du Québec qui voient ainsi diminuer leur importance relative. C'est un phénomène toujours présent en 2017. En 1969 donc, le Canada puis le Québec ne sont plus étudiés qu'en une seule année scolaire, ce qui sera encore éventuellement dilué en 2005, après un intermède depuis 1982. Le programme d'études 41 de 1969 se déroule en quatrième secondaire. Ce plan d'études est nettement plus détaillé au niveau des contenus à étudier en géographie du Canada surtout, puis du Québec, que celui de 1967 et l'on poursuit l'approche d'abord physique, puis humaine. Là encore on part d'une logique où le monde éloigné est d'abord étudié. Ainsi, lorsque vient le temps d'approfondir géographiquement les différentes provinces canadiennes en deuxième segment d'année scolaire, la Colombie-Britannique, puis les provinces de l'Ouest canadien, de l'Ontario et les Maritimes, sans oublier le Nord canadien, l'on termine avec une

<sup>19</sup> Laurin, "La géographie enseignée ", 213-214.



mince portion spécifique au Québec. Le programme enchaîne par l'étude des aspects physiques, économiques et humains d'ensemble –au Canada–, pour conclure avec les régions physiographiques. Comme on peut le constater, le Québec est très peu étudié en tant que tel<sup>20</sup>. Toutefois, on poursuit la volonté de rendre les élèves plus actifs dans leurs apprentissages; voyons-en quelques exemples.

Ce plan d'études est axé, dans ses deux premières parties, sur les grands traits physiques, humains et économiques du Canada, et en troisième partie, sur le Québec, afin que nos étudiants découvrent d'eux-mêmes l'importance de leur propre milieu dans l'ensemble du pays. [...] Les différentes parties de ce plan d'études doivent être enseignées au moyen de cartes, diapositives, photographies, statistiques, graphiques et autres moyens audiovisuels mis à la disposition des maîtres. Il serait souhaitable que les élèves apprennent à faire les commentaires de cartes et de photos eux-mêmes, c'est là qu'ils apprendront la géographie<sup>21</sup>.

Le Ministère de l'éducation est conscient qu'un changement de méthodes d'enseignement est demandé ce faisant à l'enseignant et que des recherches accrues sont par le fait même requises, le manuel de classe ne pouvant plus suffire à la tâche. Toutefois, le Ministère pense aussi « que l'application de ce plan d'études sera bénéfique pour l'élève [et] plus intéressant pour le professeur »<sup>22</sup> car des horizons nouveaux pourront ainsi s'ouvrir. Enfin, l'élève devrait être le principal bénéficiaire de ces nouvelles façons de faire, affirme-t-on.

Finalement, le programme d'études géographiques de cinquième secondaire est une suite logique de ce qui était déjà proposé en 1967, notamment par son interdisciplinarité. Ainsi, il réunit l'étude des « grandes puissances mondiales [...] et le programme de géographie économique qui traite des grands produits mondiaux »<sup>23</sup>. Le but du plan d'études est encore là « d'inculquer [aux élèves] un solide sentiment d'appartenance à l'humanité »<sup>24</sup>. Pour y arriver au mieux, le programme est subdivisé en quatre grandes parties. La première est dévolue aux pays d'économie capitaliste, c'est-à-dire ceux d'Occident (Europe de l'Ouest, États-Unis, Brésil) et d'Orient (Japon). La deuxième porte sur des pays d'économie collectiviste, un phénomène important du XX<sup>e</sup> siècle, comme on le sait. Cette partie s'inté-

<sup>20</sup> *Ibidem*.

<sup>21</sup> Ministère de l'éducation du Québec, *Géographie 41, Plan d'études* (Québec: Gouvernement du Québec, édition revue et corrigée, 1971), 3.

<sup>22</sup> *Ibidem*.

<sup>23</sup> Ministère de l'éducation du Québec, *Géographie 51, Plan d'études* (Québec: Gouvernement du Québec, 1970), 2.

<sup>24</sup> *Ibidem*, 7.

resse d'abord à l'URSS (Union de républiques socialistes soviétiques), puis aux autres pays communistes dans le monde. Les troisième et quatrième parties du cours portent respectivement sur les ressources alimentaires du monde, puis sur les ressources énergétiques. Il est à noter que tout au long de cette année d'étude, l'emphase est mise sur les liens interdisciplinaires qui relient ces régions géographiques aux réalités économiques de cette époque.

## 6. Le *Livre Vert* et le *Livre Orange*

Au milieu de la décennie des années 1970, plusieurs préoccupations émergent au sein de la société québécoise en lien avec la qualité de la formation offerte dans ses écoles. Deux principaux éléments découlant de faiblesses associées aux programmes-cadres sonnent l'alarme à cet égard. D'une part, il y a la grande inégalité dans la formation offerte aux élèves aux quatre coins du Québec due à la flexibilité des programmes-cadres. D'autre part, on s'inquiète des piètres résultats obtenus dans les matières de base par les élèves en comparaison avec ceux obtenus par les élèves d'autres sociétés comparables à la nôtre<sup>25</sup>. Il semblerait que le tournant didactique entrepris depuis une dizaine d'années – notamment en ce qui a trait à la valorisation d'un enseignement de la géographie plus expérimental, moins encyclopédique – n'ait pas donné les résultats escomptés. Or, dans le contexte en marche de mondialisation, il convient de réviser les programmes scolaires, dont celui de la géographie, afin de s'assurer que les élèves reçoivent une formation de qualité en adéquation avec les besoins et les attentes de la société industrielle. C'est une idéologie d'excellence en matière d'éducation qui est alors visée où une approche pédagogique centrée davantage sur la rétention de la connaissance est à nouveau valorisée<sup>26</sup>.

Deux rapports émanent de ces vastes consultations publiques. Officiellement nommés *L'enseignement primaire et secondaire au Québec*<sup>27</sup> ainsi que *L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action*<sup>28</sup>, mais mieux connus respectivement sous les noms de *Livre*

<sup>25</sup> Voir à cet effet Stéphane Martineau et Clermont Gauthier, "Évolution des programmes scolaires au Québec: un aperçu historique pour mieux comprendre la réforme actuelle" dans Clermont Gauthier et Diane Saint-Jacques (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec* (Québec: Presses de l'Université Laval, 2002), 1-21; et Andrée Dufour, *Histoire de l'éducation au Québec* (Québec: Boréal, 1997).

<sup>26</sup> Martineau, Gauthier, "Évolution des programmes scolaires au Québec".

<sup>27</sup> Ministère de l'éducation du Québec, *L'enseignement primaire et secondaire au Québec, Livre vert* (Québec: Service général des communications du Ministère de l'éducation, 1977).

<sup>28</sup> Gouvernement du Québec, *L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'ac-*

*Vert* et de *Livre Orange*, ils n'ont assurément pas la même portée que le *Rapport Parent*. Il demeure toutefois important de les évoquer lorsqu'il est question de l'évolution plus contemporaine du système scolaire québécois. Le *Livre Vert* fait le bilan des consultations, alors que le *Livre Orange* établit les principales orientations dont se dote alors l'école québécoise.

Notons plus spécifiquement deux éléments qui ressortent de ces rapports et qui trouvent écho dans l'enseignement de la géographie. Le premier annonce un nouveau programme plus détaillé afin d'assurer une plus grande homogénéité dans la formation offerte à l'ensemble des élèves, quelle que soit l'école où ils étudient. D'ailleurs, la formulation d'objectifs de formation ainsi que d'habiletés que les élèves devront maîtriser au terme d'un enseignement-apprentissage de la géographie annoncent d'ores et déjà un programme plus précis et davantage élaboré. Le second témoigne d'un désir de rendre encore plus rigoureuse la formation intellectuelle des élèves, de mieux les préparer à la vie sociale et à leur rôle de citoyen; rôle qui exige des « attitudes sociales responsables » et un « sens critique »<sup>29</sup>. À cet effet, il apparaît que les efforts entrepris dans les programmes précédents ne sont pas encore suffisants. Ainsi, dans les objectifs annoncés à la fin du secondaire en géographie, il est établi que l'élève devrait être capable de « comprendre l'importance du développement technologique et de l'exploitation des ressources naturelles dans les sociétés industrialisées », tout comme de « mieux comprendre les phénomènes géographiques et démographiques (mobilité, mutation, dépendance réciproque) »<sup>30</sup>.

## 7. Le programme par objectifs de 1982

Tel qu'étayé dans les documents ayant orienté l'élaboration de ce programme, le contenu qui se traduit à travers des objectifs de formation – généraux, terminaux et intermédiaires – est très détaillé. Ce sont toujours les éléments associés à l'étude d'une géographie davantage physique – plutôt centrée sur la description de la surface de la Terre – qui sont d'abord explorés. Aussi, en amorce de ce programme d'études, on prend soin d'explicitier les orientations de la géographie du point de vue de l'élève et de la société. Il est alors attendu que l'ap-

*tion, Livre Orange* (Québec: Service général des communications du Ministère de l'éducation, 1979).

<sup>29</sup> *Ibidem*, 63.

<sup>30</sup> Gouvernement du Québec, *L'enseignement primaire et secondaire au Québec, Livre Vert*, 90.

prentissage de la géographie doit favoriser la formation d'un citoyen au sens des responsabilités accru, mais aussi permettre la réflexion et l'action sur les problématiques spatiales actuelles et futures.

En première secondaire, la structure du programme – intitulé *Géographie générale* – vise donc à « présenter à l'élève une vue globale du monde lui permettant de comprendre les espaces organisés »<sup>31</sup>. La logique du général au particulier est de mise. Ainsi, l'élève alors âgé de douze ou treize ans débute son apprentissage de la géographie par un module consacré aux principales caractéristiques de la planète Terre (par exemple, sa place dans le système solaire, ses caractéristiques physiques, ses mouvements). Les deux modules qui suivent l'initient aux principaux outils utilisés en géographie. Le deuxième module traite de la carte du monde et de l'atlas, alors que le troisième se concentre sur les cartes topographiques et routières ainsi que le plan de ville. Le quatrième adopte l'angle de la géographie physique (par exemple, le relief, le climat et la végétation). Pour sa part, le cinquième et dernier module se penche sur l'étude des éléments de la géographie humaine, telles les caractéristiques de la population mondiale, puis les formes d'occupation du sol. Dans la portion consacrée aux orientations du programme, il est aussi question de mettre en relation les éléments physiques et humains de la terre. Le passage suivant illustre bien cette volonté:

la géographie générale est susceptible de le [l'élève] rendre conscient de l'existence de milieux hétérogènes et de l'interdépendance des facteurs humains et naturels qui les conditionnent [et] c'est ainsi qu'elle [la géographie] propose d'établir des relations entre les composantes physiques et humaines des milieux observés<sup>32</sup>.

Force est de constater cependant que cette orientation ne prend pas véritablement forme à travers le contenu spécifique du programme. Cela apparaît de façon explicite qu'en toute fin d'année scolaire, alors qu'une partie du dernier module est véritablement consacrée à la création de liens entre les aspects physiques et humains d'un milieu. Encore là cependant, ces mises en relation ne sont étudiées qu'à travers le prisme de l'adaptation de l'être humain en fonction du climat, plus précisément en fonction de climats chaud, tempéré ou froid.

En troisième secondaire, à l'âge de quatorze ou quinze ans, c'est la géographie du Québec et du Canada qui est étudiée. Il est

<sup>31</sup> Ministère de l'éducation du Québec, *Programme d'études: Géographie générale* (Québec: Gouvernement du Québec, 1982), 16.

<sup>32</sup> *Ibidem*, 15.

ici souhaité que l'élève ait une meilleure connaissance du milieu au cœur et près duquel il évolue. Les buts énoncés dans le programme sont clairs à ce sujet:

Le programme de géographie du Québec et du Canada vise avant tout à faire comprendre à l'élève le cadre spatial dans lequel il vit en soulignant particulièrement le rôle des principales ressources et de certains facteurs dans l'organisation du territoire. La compréhension de l'espace québécois ne saurait cependant se faire en dehors du contexte canadien et nord-américain. C'est pourquoi le programme présente des objectifs d'apprentissage qui, tout en étant axés sur le Québec, comportent une dimension canadienne<sup>33</sup>.

Cette connaissance du territoire de l'élève ne semble pas se réaliser dans un but désintéressé, alors que la société québécoise doit former – plus que jamais – des individus qui sauront faire face à la complexité des enjeux qui se posent à la société:

Comme dans les autres pays industrialisés, notre collectivité vit à l'ère des changements rapides, ce qui nécessite une meilleure compréhension des mécanismes de transformation des milieux. À l'époque où les ressources s'épuisent et où les moyens de communication rapprochent les peuples, mais en soulignent aussi la diversité, il importe que les connaissances géographiques servent à une prise de conscience et au déclenchement d'une action constructive<sup>34</sup>.

L'exploration du Québec, en premier plan, ainsi que du Canada et de l'Amérique du Nord, en second plan, s'articule à travers six modules. Le premier situe géographiquement le Québec et le Canada. Les suivants se consacrent à l'étude des principales ressources du pays, d'abord les ressources minières et hydrographiques, ensuite les ressources forestières et agricoles et enfin les ressources énergétiques. Dans ces modules, l'accent est mis sur leur abondance dans le pays, la capacité de les exploiter et leur importance d'un point de vue économique. Le cinquième module explore les caractéristiques des populations québécoise et canadienne. Il est alors question d'apprécier la croissance des populations canadienne et québécoise, leur répartition ainsi que leur diversité. Le sixième et dernier module étudie le développement économique en concluant sur des perspectives d'avenir. Il s'agit de comprendre les facteurs qui contribuent au développement économique du pays (par exemple: sa position géographique stratégique ou encore la force de ses ressources naturelles, humaines et

<sup>33</sup> *Ibidem*, 15-16.

<sup>34</sup> *Ibidem*, 16.

financières). Celles-ci permettront de poser un regard sur les perspectives d'avenir de la province et du pays en rappelant qu'il faut aussi se questionner sur les enjeux reliés à l'environnement et sur l'ouverture de la nation à la communauté internationale.

En somme, par l'enseignement du programme de première secondaire, l'élève a désormais une meilleure connaissance des caractéristiques de l'espace géographique mondial. Cet apprentissage s'ancre bien dans l'optique d'un apprentissage de la géographie qui vise à former un élève conscient du monde. En ce sens, on s'assure que l'élève possède une bonne connaissance des caractéristiques physiques et humaines du globe. Or, il ne faudrait cependant pas que cela se fasse au détriment d'un apprentissage des caractéristiques de son pays et de sa province. C'est sous cet angle qu'est élaboré le programme de troisième secondaire.

À cet effet, conformément aux orientations du programme, il apparaît alors essentiel que l'élève de troisième secondaire connaisse bien sa propre contrée. Ici, plus question de traiter du Canada et du Québec avec une importance relative. L'élève découvre les caractéristiques physiques et humaines de son territoire. Cela se réalise en ayant l'intention de promouvoir la force et la vitalité, puis le développement économique du pays. Le choix de mettre l'accent sur les richesses et sur les ressources économiques des territoires québécois et canadiens ne semble pas anodin alors que l'on vise à ce que les prochaines générations assurent à la nation québécoise et au pays une place de choix sur l'échiquier mondial. L'élève peut maintenant devenir l'ambassadeur espéré dans un contexte de mondialisation; il a une connaissance suffisante des continents tout en comprenant bien toute la richesse qui se trouve dans sa propre région du monde.

## 8. Le programme par objectifs de 1995

Dans la première moitié des années 1990, une relecture des quelques programmes se réalise. En géographie, un programme révisé en troisième secondaire en découle. Essentiellement, on note l'ajout d'objectifs globaux qui servent à faire le pont entre les principes généraux du système éducatif et ceux spécifiques à la géographie. On revoit aussi l'ensemble des objectifs afin d'éviter des répétitions inutiles et ainsi mieux regrouper les éléments de contenu. Malgré tout, les changements ne sont pas majeurs, alors que ce programme s'inscrit

dans une certaine continuité par rapport à celui de 1982 en ce qui a trait notamment à l'étude des ressources humaines et matérielles du territoire et, enfin, à l'interdépendance des éléments de la géographie

physique et de la géographie humaine. Il s'en distingue toutefois sur les chapitres de la cohérence et de la précision. Il contient aussi moins d'objectifs terminaux<sup>35</sup>.

Enfin, le dernier module auparavant intitulé « Le développement économique » change de vocation et s'intitule désormais « Les ensembles régionaux du Canada ». Ce module a le mandat de faire la synthèse des apprentissages acquis durant l'année scolaire en mettant en relation les éléments étudiés dans les étapes précédentes. Au terme de cet exercice, l'élève devrait être « capable de décrire l'organisation géographique de chacun des ensembles régionaux [...] sous l'angle des concepts intégrateurs du programme, l'espace, les ressources et l'activité économique »<sup>36</sup>.

Ces programmes par objectifs s'enseignent dans les écoles secondaires québécoises jusqu'en juin 2005. Par ailleurs, s'élabore depuis quelques années déjà un nouveau programme d'enseignement qui tend, à bien des égards, à actualiser certains aspects proposés par le *Rapport Parent* et présents dans les programmes-cadres.

## 9. Les États généraux sur l'éducation de 1995

À la mi-temps des années 1990, une autre vaste consultation publique portant sur le système éducatif québécois – appelé *Les États généraux sur l'éducation* – se déroule dans tout le Québec. Il est alors encore une fois question d'envisager une réforme des programmes d'études afin d'améliorer la qualité de la formation offerte dans l'ensemble du système éducatif québécois. Plus spécifiquement, il en émerge un besoin d'offrir une formation en meilleure adéquation aux défis qui se présentent à la société québécoise à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle tel que la diversité sociale, la conjoncture internationale, ou encore les préoccupations relatives à l'environnement. Parmi les différentes publications qui émanent de cet exercice de consultation publique, il y a notamment le rapport final<sup>37</sup> ainsi que *L'École tout un programme: énoncé de la politique éducative*<sup>38</sup> et *Réaffirmer l'école: Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*<sup>39</sup>

<sup>35</sup> Ministère de l'éducation du Québec, *Programme d'études, Géographie du Québec et du Canada, 3<sup>e</sup> secondaire* (Québec: Gouvernement du Québec, 1995), 11.

<sup>36</sup> *Ibidem*, 77.

<sup>37</sup> Ministère de l'éducation du Québec, *Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation* (Québec: Gouvernement du Québec, 1996).

<sup>38</sup> Ministère de l'éducation du Québec, *L'École tout un programme: énoncé de la politique éducative* (Québec: Gouvernement du Québec, 1997).

<sup>39</sup> Ministère de l'éducation du Québec, *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum* (Québec: Gouvernement du Québec, 1997).

qui présentent les prémisses du programme à venir. Il est possible d'en dégager les premières lignes qui orienteront l'enseignement au Québec, dont celui de la géographie.

Il ressort de cela, entre autres, que l'on veut hausser la formation intellectuelle des élèves. Il semblerait que le programme précédent n'ait toujours pas suffisamment atteint ces visées à cet égard en privilégiant une approche par objectifs qui a surtout fait en sorte d'astreindre l'enseignement à des connaissances déclaratives. On réproche à nouveau cette approche tel que cela avait été fait en partie dans le *Rapport Parent*, puis à nouveau en 1967 et 1969, tel que vu. En fait, on rappelle bien que l'élève doit acquérir une base de connaissances solide, mais que cela ne doit pas être vu comme une fin en soi. En ce sens, ces connaissances ne doivent plus servir à réaliser des exercices de simple application. Elles doivent plutôt être intégrées dans des tâches plus complexes qui contribueront au développement du système cognitif de l'élève et à son autonomie intellectuelle.

Aussi, cette volonté que l'école soit un pilier de l'éducation civique des jeunes – volonté bien évidemment présente depuis le *Rapport Parent* – revient ici avec une vigueur plus grande que jamais. Ici, les disciplines associées au champ de « l'univers social », dont fait partie la géographie en plus de l'histoire, apparaissent propices à l'actualisation de cette mission. Il est par exemple avancé que l'étude de l'histoire ou de la géographie doive « permettre aux élèves de comprendre les institutions, de connaître et de comprendre l'être humain comme être social »<sup>40</sup>. Il est aussi question de former des citoyens conscients des défis mondiaux et des enjeux collectifs qui se présentent, tels ceux relatifs aux inégalités sociales, au développement durable ou encore à la préservation du patrimoine culturel<sup>41</sup>. C'est ce qu'un enseignement de la géographie qui offre une place plus grande à l'étude des aspects humains et qui est moins contraint à l'exploration de territoires québécois et canadien pourra notamment parvenir à réaliser, pense-t-on.

## 10. Le programme par compétences de 2005

Le programme de géographie désormais enseigné en première et deuxième secondaire fait écho aux éléments qui ressortent des

<sup>40</sup> Ministère de l'éducation du Québec, *L'École tout un programme*, 17.

<sup>41</sup> Ministère de l'éducation du Québec, *Programme de formation de l'école québécoise: enseignement secondaire en géographie, premier cycle* (Québec: Gouvernement du Québec, 2005), 14.



différents documents publiés en lien avec *Les États généraux sur l'éducation*. Des changements importants se présentent dans la façon dont la discipline est structurée épistémologiquement.

La place des connaissances enseignées en géographie est complètement revue. À cet effet, si plusieurs des éléments du contenu de formation présents dans les programmes par objectifs le sont à nouveau dans ce programme, c'est au plan de leur configuration et des finalités que des changements majeurs s'opèrent. Dans un premier temps, au niveau de la configuration, le contenu de formation se structure non plus par des régions géographiques (par exemple, l'Europe, l'Asie, l'Afrique) ou par des thématiques (l'énergie, la population ou la planète terre), mais plutôt à partir d'enjeux territoriaux. Un tel enjeu est défini comme « un phénomène complexe lié à l'utilisation de l'espace par les humains »<sup>42</sup>. Globalement, ils portent plus spécifiquement sur l'un des aspects suivants: la qualité de vie, le développement, l'identité ou l'environnement. Ceux-ci sont plus concrètement étudiés à partir de l'un des quatorze territoires types: la métropole, la ville soumise à des risques naturels, la ville patrimoniale ou encore le territoire, qu'il soit touristique, forestier, énergétique, industriel, autochtone, protégé, agricole dans un espace national et enfin, agricole dans un milieu à risque.

Dans un deuxième temps, il va de soi que cette configuration très largement revue du contenu de formation va de pair avec de nouvelles finalités qui lui sont associées. Le traitement du contenu vise le développement du raisonnement géographique de l'élève; c'est-à-dire au développement de ses capacités à comprendre les enjeux relatifs à la façon dont les hommes occupent, aménagent et exploitent des territoires types. Par exemple, dans le programme précédent, un module portait sur les ressources minières du Québec. L'enseignement-apprentissage de ce module avait comme finalité, conformément aux objectifs formulés, d'amener l'élève à décrire la production minière du Québec puis, de façon plus spécifique, à ce qu'il soit en mesure d'associer les principaux minerais à leur centre d'extraction et à décrire un type d'industrie minière québécoise.

Dans le programme actuel, les ressources minières sont notamment étudiées par rapport aux enjeux qui se vivent dans une région basée sur l'exploitation de cette ressource; c'est là un territoire énergétique. L'élève est invité à se poser plusieurs questions telles que: où sont situées les ressources minières dans le monde? Quelles sont les caractéristiques physiques et humaines d'une région minière? Comment a évolué l'exploitation des ressources minières durant le dernier siècle?

<sup>42</sup> *Ibidem*, 310.

Quelles pressions s'exercent actuellement sur les ressources minières et les régions qui les exploitent puis les commercialisent? Quels enjeux posent l'exploitation croissante des ressources minières dans une région donnée? Comment est-il possible de répondre aux besoins énergétiques croissants des populations tout en assurant un développement de la ressource à long terme? Est-ce qu'une conciliation est possible entre l'exploitation de la ressource et la gestion responsable de l'environnement? Si oui, quelles solutions peuvent être envisagées? C'est à partir du développement de trois compétences *disciplinaires* qu'il parviendra à répondre à ces questions.

La première de ces compétences, « Lire l'organisation du territoire », aspire à amener l'élève à prendre connaissance de la façon dont les hommes se sont appropriés un territoire et lui ont donné une forme d'organisation particulière selon leurs besoins et leurs aspirations. Il convient ainsi de comprendre les origines de l'enjeu. La seconde compétence, « Interpréter un enjeu territorial », vise à mettre de l'avant un enjeu géographique qui a trait à la façon dont les humains occupent et exploitent un territoire donné. La troisième, « Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire », invite l'apprenant à réfléchir aux responsabilités des individus et des sociétés face à des phénomènes qui se déploient à l'échelle mondiale et qui posent des défis en lien avec la gestion durable et responsable des ressources et de l'espace.

En somme, plutôt que de structurer le programme à partir d'objectifs à atteindre qui prennent essentiellement forme dans l'acquisition de connaissances déclaratives ou factuelles, c'est désormais la logique des compétences – associée explicitement à l'approche constructiviste – qui prime. Ces connaissances – bien évidemment et nécessairement toujours présentes – s'intègrent dans des tâches plus complexes où l'élève doit s'initier à un enjeu territorial qui se déroule sur un territoire type, à le comprendre et parfois même à prendre position par rapport à la façon de surmonter cet enjeu de façon respectueuse des sociétés et de l'environnement. Voilà entre autres comment se posent les jalons d'un enseignement-apprentissage de la géographie qui vise à soutenir davantage le développement et l'autonomie intellectuelle des élèves.

Dans cette configuration de la géographie scolaire, il convient aussi de mentionner que l'étude des aspects physiques, humains et économiques du Québec et du Canada n'occupe pas une place prédominante. Ainsi, si des régions du Québec ou du Canada sont identifiées pour illustrer les enjeux associés aux territoires types, ceux-ci se fondent parmi l'ensemble des autres régions du monde proposées. Par exemple, l'enjeu associé au territoire type de la métropole est celui de la conciliation entre la préservation du patri-

moine urbain et l'expansion de la ville. Pour illustrer cet enjeu, il est demandé d'explorer les aspects physiques, mais surtout humains et économiques de la ville de Québec, mais aussi ceux d'une ou de plusieurs autres villes parmi les suivantes: Athènes, Paris, Rome et Pékin. Aucun enjeu n'est uniquement étudié à partir d'une région du Québec ou du Canada. C'est au choix de l'enseignant que de vouloir étudier l'enjeu en ciblant des régions locales et régionales ou non.

## 11. Le programme de géographie culturelle de 2013

Depuis peu, un programme optionnel – *Géographie culturelle* – est offert aux élèves de cinquième secondaire. Les élèves sont invités à explorer des aires culturelles. Ces dernières sont définies comme étant « un vaste espace social qui regroupe des territoires présentant des caractéristiques géographiques et culturelles communes, notamment sur le plan architectural, linguistique ou religieux »<sup>43</sup>. Six aires culturelles sont de cette façon proposées: orientale, africaine, arabe, occidentale, latino-américaine et indienne. Il s'agit de poursuivre l'étude – tel qu'amorcée en première et deuxième secondaire – des liens entre les sociétés et l'espace qu'elles occupent, tout en bonifiant cette analyse en se penchant sur des relations que les différentes sociétés entretiennent entre elles dans une même aire culturelle.

Pour ce faire, deux compétences disciplinaires sont formulées. La première, *Lire une aire culturelle*, vise à établir et à apprécier les caractéristiques culturelles (par exemple, les coutumes ou les organisations sociales), qu'elles soient communes à l'aire culturelle ou spécifiques à certaines sociétés s'y retrouvant. Cela invite aussi l'élève à être attentif aux facteurs naturels et humains qui peuvent expliquer leur distribution et leur organisation. La seconde, *Interpréter le dynamisme d'une aire culturelle*, aspire à cerner les tendances, les changements, voire même les mouvements des idées, des capitaux ou des personnes qui s'actualisent dans l'aire culturelle. Il s'agit aussi d'étudier les relations qui se développent à l'intérieur même d'une aire culturelle et entre elles. Ce programme, très peu enseigné jusqu'à présent, notamment à cause de son caractère optionnel, illustre bien que l'on privilégie actuellement un enseignement de la géographie qui vise à comprendre les rapports complexes qui se vivent dans la société et qui sollicitent l'esprit critique de l'élève.

<sup>43</sup> Ministère de l'éducation du Québec, *Programme de formation de l'école québécoise: géographie culturelle* (Québec: Gouvernement du Québec, 2013), 1.

## 12. Conclusion

En traçant les grandes lignes de l'évolution de l'enseignement de la géographie de 1958 à aujourd'hui à partir des programmes officiels et des documents les ayant orientés, il est possible de constater que certains éléments apparaissent comme étant en continuité dans le temps. Il y a notamment le fait que la géographie a constitué un vecteur privilégié pour la formation civique des élèves. Depuis le *Rapport Parent* et les programmes-cadres, on a toujours cherché à faire en sorte que l'enseignement-apprentissage de la géographie constitue l'une des pierres d'assise de la l'éducation citoyenne des jeunes dans le système éducatif québécois. La configuration du programme actuel du premier cycle – à partir d'enjeux territoriaux et de territoires types s'y rattachant – est une illustration encore plus éloquente de cette finalité associée à la discipline depuis plus de cinquante ans.

Il se révèle aussi qu'en ce qui concerne plus spécifiquement le contenu de formation, les orientations actuelles créent une sorte de séparation avec des traditions qui prévalaient depuis 1958. Tel que mentionné précédemment, notons ici une diminution marquée des contenus de formation que l'on pourrait associer à l'enseignement d'une géographie physique plutôt centrée sur l'étude des caractéristiques du territoire. Cette prédominance n'est plus de mise dans les programmes actuels. Il apparaît de plus en plus marqué de mettre de l'avant l'interdépendance des aspects physiques et humains d'un lieu donné. Enfin, nous devons souligner la place moins grande accordée à l'étude des territoires du Québec et du Canada que ce qui avait cours de 1982 à 2005. Dans l'étude actuelle des enjeux territoriaux, un territoire québécois ou canadien est ciblé pour illustrer un enjeu territorial en comparaison ou en corrélation avec d'autres se trouvant en Europe, en Asie, en Amérique du Sud, en Océanie ou en Afrique. En d'autres termes, on procède à l'étude des territoires « d'ici et d'ailleurs », la primauté étant donc davantage éloignée du milieu ambiant de l'élève au fil du temps, bien que le *Rapport Parent* et les programmes cadres de 1969 annonçait déjà une tendance lourde quant au relativisme de l'importance à donner aux géographies « nationales ». Toutefois, pour bien comprendre les fondements d'une telle approche, l'étude seule des programmes de géographie ne peut suffire. Il faudrait –ou il faudra- l'élargir sensiblement à un paradigme qui semble plus large en sciences humaines pour y arriver de façon satisfaisante.

## Authors /Auteurs

**Félix Bouvier** est didacticien des sciences humaines à l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis 2005. Ses travaux et recherches en didactique de l'histoire (publications scientifiques, professionnelles, conférences) sont nombreux. Il est toutefois au départ historien, spécialisé en histoire du Québec aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles, mais surtout au XX<sup>e</sup> siècle. Il a enseigné l'histoire nationale du Québec-Canada aux adolescents pendant douze ans, de 1991 à 2004. Il est membre du conseil d'administration de la Société des professeurs d'histoire du Québec depuis 2002 et vice-président de l'organisme depuis 2007.

**Theodora Cavoura** Professeure Associée en Didactique de l'histoire à l'Université Nationale et Kapodistrienne d'Athènes (en retraite depuis 2017), Docteur en Didactique de l'histoire de Université Paris VII (thèse: *Modalités de l'appropriation de la connaissance historique*, soutenue en 1994). Ses domaines de recherche concernent les processus d'apprentissage de l'histoire, les pratiques d'enseignement, les identités professionnelles des enseignants, la mémoire et la formation des identités.

**Sandra Chiasson Desjardins** est doctorante, chargée de cours et superviseure de stages au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle détient un baccalauréat en enseignement de l'histoire et de la géographie au secondaire ainsi qu'une maîtrise en éducation. Elle mène actuellement une recherche doctorale qui porte sur la prise en compte de la diversité d'élèves âgés entre 12 et 14 ans dans un contexte d'enseignement de la géographie. Ses travaux de recherche l'amènent notamment à explorer les fondements de l'enseignement de cette discipline scolaire au Québec tout comme leur actualisation en contexte réel de classe.

**Hélène Gika** est docteur en Didactique de l'histoire. Actuellement enseigne l'histoire dans l'école expérimentale "Varvakeion". Ses intérêts de recherche concernent les pratiques didactiques en histoire ainsi que l'enseignement de l'histoire avec les Nouvelles Technologies.

**Nicole Tutiaux-Guillon** est professeure des universités émérite en didactique de l'histoire-géographie à l'ESPE Lille Nord de

France (Comue) et membre du CIREL-Théodile (université de Lille). Après avoir dirigé des recherches à l'INRP, elle a été de 2000 à 2015 formatrice d'enseignants. Ses recherches portent principalement sur les pratiques d'enseignement de l'histoire-géographie, leur rapport aux finalités disciplinaires et depuis une décennie sur la place allouée aux questions socialement vives et aux éducations à. Ses publications les plus récentes comptent une codirection avec Angela Barthes, Jean-Marc Lange et Nicole Tutiaux-Guillon (2017) *Dictionnaire critique des enjeux et des concepts des éducations à*, (Paris: L'Harmattan, 2017), et un chapitre d'ouvrage: *History in French secondary school: a tale of progress and universalism or a narrative of present society?* dans Mario Carretero, Stefan Berger, Maria Grever (eds.), *Palgrave Handbook of Historical Culture and Education* (New York: Palgrave-Macmillan, 2017), p. 275-290.

**Arie Wilschut** graduated as a historian from the Free University at Amsterdam and obtained a PhD in history teaching from the University of Amsterdam. Presently he holds a professorate in teaching and learning the social sciences at Amsterdam University of Applied Sciences. One of his key publications is *Images of Time: The Role of an Historical Consciousness of Time in Learning History* (2011). He acted as editor of two volumes in the series International Review of History Education: *National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of Teaching History* (with Linda Symcox, 2009) and *Joined-Up History: New Directions in History Education Research* (with Arthur Chapman, 2015) and is now one of the Series Editors of IRHE.

**Joanna Wojdon** is associate professor at the Institute of History, University of Wrocław. Her research interests include history didactics, post-WWII history of Poland, especially political propaganda and school textbooks, and Polish American history. Her most recent publications include *White and Red Umbrella. Polish American Congress in the Cold War Era 1944-1989* (Helena History Press, 2015); *Textbooks as Propaganda. Poland under Communist Rule 1944-1989* (Routledge, 2018).



Printed in May 2018  
by Industrie Grafiche Pacini Editore Srl  
Via A. Gherardesca • 56121 Ospedaletto • Pisa • Italy  
Tel. +39 050 313011 • Fax +39 050 3130300  
[www.pacineditore.it](http://www.pacineditore.it)

