

International journal for history
and social sciences education

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

3 (2018)

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 double blind peer reviewed
Tous les articles sont soumis à une évaluation par les pairs en double aveugle

ISSN 2531-3711

Price of the issue: € 50

Editor / Directeur éditorial

Luigi Cajani (Rome, Italy)

Editorial Board / Comité de rédaction

Eleni Apostolidou (Ioannina, Greece)
Denise Bentreovato (Pretoria, South Africa)
Félix Bouvier (Trois-Rivières, Canada)
Wolfgang Hasberg (Cologne, Germany)
Maria Repoussi (Thessaloniki, Greece)
Karel Van Nieuwenhuysse (Leuven, Belgium)

Scientific Board / Comité Scientifique

Antonio Brusa (Bari, Italy)
Pierre-Philippe Bugnard (Fribourg, Switzerland)
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)
Johan Wassermann (Pretoria, South Africa)

The Editorial Board expresses its gratitude to the following experts who peer-reviewed articles submitted for publication in issues 1 to 3:

Le Comité de rédaction remercie les experts suivants qui ont évalué les articles proposés pour la publication dans les numéros 1 à 3:

François Audigier, Anna Emilia Berti, Didier Cariou, Sylvie Considère, Inger Enkvist, Marc-André Éthier, Maria Ferretti, Markus Furrer, Patrick Garcia, Peter Gautschi, Alain Gras, Christian Grataloup, Lutz Klinkhammer, Andreas Körber, Christian Laville, Jean Leduc, Patricia Legris, Giovanna Leone, Jocelyn Létourneau, Simona Merlo, Scott A. Metzger, Daniel V. Moser-Léchet, Nicole Tutiaux-Guillon, Rafael Valls, Arie Wilschut, Béatrice Ziegler

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

Table of contents / Table des matières

Jean-Louis Jadoulle, « <i>Arpenter l'Histoire</i> » pour mieux maîtriser la temporalité historique ? Etude de cas en classe du secondaire	p. 5
Marjolein Wilke, Fien Depaepe and Karel Van Nieuwenhuyse, <i>Students' understanding and perception of agency in past and present</i>	» 39
Piero Colla, <i>Curricula et citoyenneté en Suède : de l'État éthique à l'ère de la déréglementation</i>	» 63
Maria Mavrommati, <i>Training preservice teachers to the use of ICTs for history education: an inclusive framework</i>	» 85
Stéphane Minvielle, <i>Enseigner et éduquer à une citoyenneté calédonienne en construction et au carrefour d'identités multiples à l'école</i>	» 111
Denise Bentreovato et Karel Van Nieuwenhuyse, <i>Confronter les pratiques de représentation d'un passé « sombre » dans les écoles belges et congolaises, 1945-2005 : le cas du passé colonial</i>	» 141

Jean-Louis Jadouille

« Arpenter l'Histoire » pour mieux maîtriser la temporalité historique ? Etude de cas en classe du secondaire

Résumé

Cette étude de cas tente d'évaluer l'impact sur la maîtrise de la temporalité historique d'un dispositif d'enseignement conçu sous la forme de parcours diachroniques successifs ou « parcours chronologiques emboîtés » (Jadouille, 2008 et 2018). Elle a été conduite en Belgique francophone avec un enseignant et compare, à deux années d'intervalles, la maîtrise de la temporalité historique par des élèves de 4^e année (16 ans). Ceux-ci composent deux cohortes : la première a été évaluée en 2013 et avait bénéficié d'un mode d'enseignement chronologique de la période qui va de l'arrivée de Colomb en Amérique au Congrès de Vienne (1815) ; la seconde a été évaluée en 2015 et a bénéficié d'un enseignement de cette même période, par le même professeur, mais sous la forme de plusieurs « parcours chronologiques emboîtés », chacun de ces parcours faisant ensuite l'objet d'une mise en perspective synchronique avec les autres. Les résultats indiquent une plus-value du dispositif dit des « parcours chronologiques emboîtés » au plan de la maîtrise de la temporalité historique, de façon générale et, plus spécifiquement, en ce qui concerne la capacité à situer dans le temps et à repérer des synchronies.

Abstract

This case study attempts to measure the impact of a particular method called "parcours chronologiques emboîtés" (nested chronological paths) (Jadouille, 2008 & 2018) on mastery of historical temporality. The research was undertaken in 2013 and 2015 by one teacher and compares the mastery of historical temporality by 16-year-old pupils in two groups: students in the first were recipients of a method of chronological teaching of the period from the arrival of Columbus in America to the Congress of Vienna (1815); students in the second were recipients of teaching of the same period by the same teacher, but by means of the method called nested chronological paths; this means several successive diachronic series of lessons, each of these being then placed in a synchronic perspective with the others. The results indicate benefits of nested chronological paths. This was the case in terms of historical temporality generally and more specifically as regards the capacity to place events in time and to establish synchronies.

1. Cadre problématique

Depuis le XVII^e siècle¹, l'enseignement de l'histoire est marqué par une tradition scolaire² selon laquelle l'histoire des femmes et des hommes du passé doit être enseignée dans l'ordre chronologique. Cette tradition scolaire est profondément chevillée au sein du corps enseignant³. En Belgique francophone, Mathieu Bouhon⁴ a montré que la logique d'enseignement chronologique faisait partie du noyau central de la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire chez les professeurs d'histoire.

Ce primat de la chronologie – un terme qui apparaît au XVI^e siècle et est défini comme la mise en ordre des événements selon leur succession dans le temps⁵ – renvoie plus fondamentalement au rôle fondateur et constitutif que le temps, comme catégorie intellectuelle, joue dans l'épistémologie de l'histoire. En effet, la dimension temporelle constitue une voire « la » spécificité du regard de l'historien dans son approche des phénomènes passés ou présents⁶.

Cette tradition scolaire et l'importance du temps dans la construction de la connaissance historique ont conduit nombre d'historiens et de didacticiens à considérer que la chronologie constitue une sorte d'armature obligatoire de l'enseignement de l'histoire⁷. Cette conception, qualifiée par Michel Minder⁸ de « rationnelle », a

¹ Annie Bruter, *L'histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie* (Paris: Belin, 1997).

² William J. Friedman, *The developmental psychology of time* (New-York: Academic Press, 1982) ; Joan Pagès Blanch, "El tiempo histórico", dans Pilar Benejam Arguimbau et Joan Pagès Blanch (éd.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*, (Barcelone: Université de Barcelone 1997), 187-207 ; Suzanne M. Wilson, "Research on History Teaching", dans Virginia Richardson (éd.), *Handbook of research on teaching* (Washington: American Educational Research Association, 2001⁴), 527-544.

³ Nicole Lautier, *Enseigner l'histoire au lycée* (Paris: Armand Colin-Masson, 1997) ; Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary, "La didactique de l'histoire", *Revue française de pédagogie*, 162 (2008), 95-131 ; Nicole Tutiaux-Guillon, "L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français", dans Nicole Tutiaux-Guillon et Didier Nourrisson (éd.), *Identités, mémoires, conscience historique* (Saint-Etienne: Publications de l'Université de Saint-Etienne, 2003), 27-41.

⁴ Mathieu Bouhon, *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain, 2009).

⁵ André Rey, *Dictionnaire historique de la langue française* (Paris: Le Robert, 1998), I, 751.

⁶ Michel de Certeau, "L'opération historique", dans Jacques Le Goff et Pierre Nora (éd.), *Faire de l'histoire* (Paris: Gallimard, 1974), I, 3-41 ; Jean Leduc, Jacqueline Le Pellec et Violette Marcos-Alvarez, *Construire l'histoire* (Paris: Bertrand-Lacoste, 1998) ; Krzysztof Pomian, *L'ordre du temps* (Paris: Gallimard, 1984) ; Jean Leduc, *Les historiens et le temps. Conceptions, problématiques, écritures* (Paris: Seuil, 1999).

⁷ Cf. par exemple Pierre Giolitto, *L'enseignement de l'histoire aujourd'hui* (Paris: Armand Colin, 1986), 89

⁸ Michel Minder, *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation. Le cognitivisme opérant* (Bruxelles: De Boeck/Larcier, 2007⁹).

donné forme à la majorité des programmes et des manuels scolaires. Ce mode de mise à disposition des savoirs est largement partagé par la majorité des enseignants, à tel point qu'il paraît impensable d'imaginer un enseignement de l'histoire qui ne lui soit pas fidèle. Pour eux, la chronologie est la trame de l'histoire et c'est dans cet ordre qu'il convient de présenter aux élèves les événements historiques⁹. Ainsi, au nom de la conviction qu'un événement ne peut être enseigné que si les précédents ont été préalablement appris¹⁰, l'ordre chronologique induit l'« ordre pédagogique ».

Toutefois, sans remettre en cause l'importance centrale du temps dans la construction du savoir historique, l'état de nos connaissances tant sur les plans pédagogique-didactique, épistémologique et des sciences cognitives, invite à s'interroger sur la pertinence de cette tradition scolaire.

Sur le plan pédagogique-didactique, certains auteurs questionnent les modes d'organisation rationnelle de l'apprentissage. Pour Minder, si « beaucoup de matières comportent un ordre naturel, [...] cet ordre n'est pas toujours utile pour les besoins de l'enseignement. [...] Imposer cet ordre à de jeunes adolescents revient à les priver d'une phase essentielle de la conquête des connaissances »¹¹. C'est dans le même esprit qu'André Lefebvre déplorait déjà en 1964 que, « négligeant de tenir compte des besoins et des aptitudes de l'enfant et de la démarche historique elle-même, qui va du connu à l'inconnu, du présent au passé, les auteurs [des programmes et des manuels d'histoire] se sont bornés à calquer les ouvrages destinés aux adultes. [...] Pour éveiller un esprit au lieu de dresser un petit animal, l'enseignement doit, de toute nécessité, suivre l'ordre d'invention, non l'ordre d'exposition »¹². Le mode d'organisation chronologique de l'enseignement entre en effet en contradiction avec le souci de rendre l'élève acteur de son apprentissage en lui permettant d'identifier, de hiérarchiser et de structurer, en mobilisant le « temps », les connaissances qu'il aura construites au fil de démarches de recherche et de traitement de l'information. En présentant la chronologie comme un tout préétabli alors qu'elle constitue d'abord et avant tout un outil de structuration mobilisé par l'élève pour « mettre de l'ordre » dans ses connaissances, le mode d'enseignement chrono-

⁹ Bouhon, *Les représentations sociales des enseignants d'histoire*.

¹⁰ Lautier, *Enseigner l'histoire au lycée* ; Jean-Louis Jadoulle, « Construire l'Histoire: un manuel scolaire pour demain ? », dans Jean-Louis Jadoulle (éd.), *Les manuels scolaires d'histoire. Passé, présent, avenir*, (Louvain-la-Neuve: Université catholique de Louvain, 2005), 167-212.

¹¹ Michel Minder, *Didactique fonctionnelle*, 90-91.

¹² André Lefebvre, *Histoire et mythologie* (Montréal: Beauchemin, 1964), 43, cité d'après Michel Allard et Félix Bouvier, *André Lefebvre. Didacticien de l'histoire* (Québec: Septentrion, 2009), 89.

logique, quand il se fait hégémonique, handicape le projet de mettre l'élève dans une dynamique d'apprentissage par l'enquête¹³.

Sur le plan épistémologique, l'historien, au labour dans son « atelier », est loin de suivre le flot du temps, de l'amont vers l'aval. Bien au contraire, il ne cesse de l'arpenter, opérant d'incessants allers-retours au cours desquels il s'efforce de mettre en œuvre différentes facettes de la temporalité historique, comme la succession, la simultanéité, la permanence, le changement...¹⁴ La chronologie qu'il met au jour ne constitue donc pas un donné préétabli, auquel il accéderait par la qualité de sa recherche et de son analyse documentaires, mais bien un construit ; la temporalité est un vecteur d'intelligibilité que l'historien mobilise en cours d'analyse pour ordonner les données recueillies au fil de sa recherche¹⁵. Ce constat questionne la tradition scolaire qui, à l'inverse, présente la chronologie comme un état de fait constitué dont il s'agit de prendre connaissance, plutôt qu'une catégorie intellectuelle qu'il convient de mobiliser pour identifier et organiser les informations-clés.

Enfin, les travaux en sciences cognitives et en psychologie développementale convergent pour présenter le temps comme une création humaine et non une entité indépendante dont l'humain aurait à se saisir. Cette création nécessite la mise en place d'opérations dites formelles qui se mettent progressivement en place au cours de l'enfance, et bien au-delà, sous l'effet de la maturation et de l'éducation¹⁶. Au plan développemental aussi, la chronologie n'est donc pas un donné mais bien un construit.

L'ensemble de ces travaux se rejoignent donc pour questionner la pertinence de l'enseignement chronologique de l'Histoire. Ce questionnement est avivé par les perceptions de nombreux acteurs, et d'abord des enseignants, qui se plaignent que les élèves ou les étudiants ne maîtrisent pas la chronologie¹⁷. Ce constat a été confirmé par une récente recherche transversale que nous avons conduite

¹³ Jean-Louis Jadoulle, "Conjuguer apprentissage de l'histoire et compréhension du présent. Quelles modalités ? Quelles implications ?" (communication présentée au colloque des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, *Enjeux du monde. Enjeux d'apprentissage. Quels apports des didactiques ?* (Nantes, France, 2008 sur CD-ROM) ; Jean-Louis Jadoulle, *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une "didactique de l'enquête" en classe du secondaire* (Namur: Erasme, 2015).

¹⁴ François Audigier, "L'enseignement de l'histoire entre plusieurs logiques: logique chronologique, logique de la construction du savoir historique, logique des apprentissages, logiques de l'exposition, etc." (conférence présentée lors du colloque de l'association Euroclio, Budapest, Hongrie, 1997) ; Leduc, Le Pellec et Marcos-Alvarez, *Construire l'histoire*.

¹⁵ de Certeau, "L'opération historique".

¹⁶ Jacques Crépault, *Temps et raisonnement. Développement cognitif de l'enfant à l'adulte* (Lille: Presses universitaires de Lille, 1989) ; Lautier, *Enseigner l'histoire au lycée* ; Hector Rodriguez-Tomé et François Bariaud, *Les perspectives temporelles à l'adolescence* (Paris: Presses universitaires de France, 1987).

¹⁷ Lautier, *Enseigner l'histoire au lycée* ; Anne Van Haecht, "Le scolaire, on n'en veut plus", *Le Soir*, 2 septembre 2008.

en Communauté française de Belgique¹⁸ et dont l'objet prioritaire était de cerner l'évolution de la « culture historique scolaire » durant la phase d'implémentation de l'approche par compétences, entre 2002 et 2009¹⁹. Cette recherche a mis en évidence une très forte stabilité des connaissances culturelles des élèves. Toutefois, comme l'indique le tableau ci-dessous, le niveau de maîtrise des repères chronologiques et la capacité à situer dans le temps ont été évalué entre 40 et 49 %. Si les progrès enregistrés grâce à un des deux questionnaires sont significatifs, le niveau moyen de maîtrise demeure situé, en 2009, entre 42 et 49 % (cf. tableau 1):

	<i>Questionnaire 1</i>		<i>Questionnaire 2</i>			
<i>Année</i>	2002	2009	2002	2009	Différences de moyennes questionnaires 2	Analyse de variance (p < 0,05)
<i>Nombre d'élèves</i>	673	637	673	637		
<i>Maîtrise des repères chronologiques</i>	42 %	42 %	44 %	49 %	4.9 %	p = 0.0001
<i>Capacité à situer dans le temps</i>	42 %	42 %	40 %	45 %	5 %	p = 0.0001

Tableau 1 : Évolution de la maîtrise de la temporalité historique entre 2002 et 2009 (Communauté française de Belgique, Fédération de l'Enseignement secondaire catholique). Dans Xavier Stevens et Jean-Louis Jadoulle, « Les savoirs culturels des élèves, grands perdants de l'approche par compétences dans l'enseignement de l'histoire ? Etude transversale (2002-2009) », *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 4.2 (2018), 78-93 (journal en ligne : <http://admee.org/publications/e-jiref/>).

Alors que, conformément à la tradition scolaire, l'histoire s'enseigne très généralement dans l'ordre chronologique, les élèves, en Communauté française de Belgique, terminent donc leur scolarité secondaire avec une maîtrise de la temporalité qui semble perfectible. Cet état de fait nous a amené à mettre à l'épreuve, dans le cadre d'une étude de cas portant sur un enseignant, un mode particulier de mise à disposition des connaissances dit « parcours chronologiques emboîtés »²⁰.

¹⁸ La recherche portait sur deux échantillons d'élèves fréquentant des écoles affiliées à la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique. En 2007-2008, ce "réseau" subventionné par la Communauté française scolarisait 60 % des élèves dans l'enseignement secondaire, le solde fréquentant des écoles du "réseau" organisé par la Communauté française (23,5 %) ou par les Villes et Provinces (16,5 %). D'après *Les indicateurs de l'enseignement* (Bruxelles: Ministère de la Communauté française - Etnic, 2009), 76.

¹⁹ Xavier Stevens et Jean-Louis Jadoulle, "Les savoirs culturels des élèves, grands perdants de l'approche par compétences dans l'enseignement de l'histoire ? Etude transversale (2002-2009)", *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 4.2 (2018), 78-93 (journal en ligne: <http://admee.org/publications/e-jiref/>).

²⁰ Cf. *infra* et Jadoulle, "Conjuguer apprentissage de l'histoire et compréhension du

2. Cadre théorique

Évaluer la maîtrise de la « temporalité historique » suppose évidemment que les dimensions qui la composent aient fait l'objet d'une identification et d'une définition précises. En ce qui nous concerne, nous avons choisi le terme de temporalité historique pour désigner l'ensemble des compétences qui sont en jeu dans l'apprentissage de la maîtrise de la catégorie intellectuelle qu'est le temps, et ce plutôt que le terme de « chronologie », celui-ci recouvrant une acception plus étroite, comme nous le rappellerons ci-dessous. L'adjectif « historique » a été préféré à celui d'« historien » car la méthode ou la pensée que l'historien met en œuvre pour comprendre le passé n'ont rien d'« historiques » en ce qu'elles ne sont pas contemporaines ni parties intégrantes des réalités sociales passées dont il s'efforce de dresser les contours. Elles sont par contre bien « historiques » en ce qu'elles sont typiques d'une discipline scientifique spécifique qu'est l'histoire et dont l'historien est le spécialiste.

Dans le cadre de la présente recherche et sur la base de la revue de la littérature que nous avons conduite²¹, les compétences constitutives de la maîtrise de la temporalité historique que nous avons retenues sont les suivantes :

- *Mettre en ordre les faits ou l'art de la chronologie* : la mise en ordre chronologique des faits constitue une forme d'organisation rationnelle du temps historique²². Classiquement, en classe d'histoire, elle prend la forme de la consultation et de la fabrication de lignes du temps ; elle constitue aussi, bien évidemment, le ressort privilégié de la mise en récit

présent. Quelles modalités ? Quelles implications ? » ; Jadoulle, *Faire apprendre l'histoire*.

²¹ François Audigier et Claude Basuyau, « La chronologie n'est pas l'histoire. Et pourtant... », *Revue des Instituts de Recherche pour l'Enseignement de l'Histoire, Géographie et groupes associés*, 1 (1994), 79-90 ; Micheline Johnson, « Le concept de temps dans l'enseignement de l'histoire », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 28.4 (1975), 483-516 ; Robert Martineau, *L'histoire à l'école, matière à penser...* (Paris-Montréal: L'Harmattan, 1999) ; Robert Martineau, « La pensée historique, une alternative précieuse pour l'éducation du citoyen », dans Richard Palascio et Louise Lafortune (éd.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, (Québec: Presses de l'Université du Québec, 2000), 281-310 ; Pagès, « El tiempo historico » ; Peter Seixas, « Conceptualizing the Growth of Historical Understanding », dans David Richard Olson et Nancy Torrance (éd.), *The Handbook of Education and Human Development. New Models of Learning, Teaching and Schooling* (Cambridge - Oxford: Blackwell, 1996), 765-783 ; Peter Seixas et Thomas Morton, *The Big Six Historical Thinking Concept* (Toronto: Nelson Education, 2013) ; Peter Seixas et Carla Peck, « Teaching Historical Thinking », dans Alan Sears et Ian Wright (éd.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (Vancouver: Pacific Educational Press, 2004) 109-117 ; Arie Wilschut, *Images of time. The role of a historical consciousness of time in learning history* (Information Age Publishing, 2012) ; Arie Wilschut, Dick Van Straaten et Marcel Van Riessen, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor vakdocent* (Bussum: Coutinho, 2013²). Nous remercions Laetizia Puccio qui a contribué à cette revue de la littérature.

²² Cf. *supra* note 5.

du passé à laquelle les élèves peuvent être conduits ou qui leur est présentée.

- *Percevoir la durée et apprécier l'épaisseur du temps* : le recours à la chronologie permet de développer la perception de la durée, par exemple, pour reprendre la typologie braudélienne²³, en distinguant d'abord le temps long des structures qui se transforment lentement et très progressivement et perdurent parfois durant plusieurs siècles ; ensuite, les mouvements lents de la conjoncture dont l'amplitude couvre souvent quelques décennies ; enfin, le temps court des événements au fil duquel les changements se manifestent de façon beaucoup plus fréquente, d'année en année, de mois en mois, de jour en jour, d'heure en heure...
- *Percevoir la succession ou la diachronie* : la mise en ordre chronologique des faits permet également de mettre en évidence leur déroulement ou leur succession diachronique et donc leurs rapports d'antériorité et de postériorité.
- *Mettre en évidence les synchronies ou les simultanités* : l'historien est aussi attentif à mettre en évidence les liens de synchronies c'est-à-dire les simultanités qui existent entre des événements ou des phénomènes historiques.
- *Identifier les liens de causalité* : la mise en évidence des liens d'antériorité et de postériorité d'une part, de simultanéité d'autre part, invite à poser des interprétations en termes de liens de causalité.
- *Repérer les changements et les continuités* : l'observation de la succession des faits conduit l'historien à repérer les changements qui s'y manifestent tout comme les continuités qui demeurent.
- *Périodiser* : l'activité de périodisation consiste à discerner des étapes ou des périodes. La détermination de ces différentes périodes c'est-à-dire l'élection des *termini* qui les délimitent et la définition de leur durée d'une part, la mise en exergue des traits qui les distinguent les uns des autres d'autre part, est au cœur du travail interprétatif de l'historien.

Le dispositif dit des « parcours chronologiques emboîtés », dont l'efficacité est au cœur de la présente recherche, consiste, à l'échelle d'une année d'étude, à organiser la mise à disposition des objets

²³ Fernand Braudel, *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II* (Paris: Armand Colin, 1949) ; Fernand Braudel, *Civilisation matérielle, économie et capitalisme, XV^e-XVIII^e siècle 3. Le Temps du monde* (Paris: Armand Colin, 1979).

à apprendre sous la forme de plusieurs parcours chronologiques successifs, plutôt que d'un seul parcours chronologique continu qui se déploierait du début à la fin de l'année scolaire. La période chronologique dont l'étude est fixée dans le programme est ainsi parcourue ou « arpentée », en tout ou en partie, à plusieurs reprises, chaque parcours chronologique portant sur une thématique ou un objet particulier comme, par exemple l'évolution des horizons géographiques du XI^e au XVIII^e s., l'évolution des expressions artistiques de l'époque romane à l'âge classique, l'importance du christianisme et de l'église de l'an mil à l'absolutisme, l'évolution du pouvoir et des groupes sociaux puis de l'économie et de la démographie du XI^e au XVIII^e siècles²⁴. À l'issue de chaque parcours, les connaissances-clés sont « emboîtées » avec celles qui ont été construites à l'occasion des autres parcours de telle sorte que les élèves puissent mettre en évidence les relations d'antériorité, postériorité, simultanéité et les possibles liens de causalité entre des connaissances élaborées dans le cadre de parcours distincts.

3. Questions de recherche

Le dispositif décrit ci-dessous a été conçu dans la perspective d'amener des données empiriques susceptibles de répondre aux deux questions de recherche suivantes :

– la planification des apprentissages par « parcours chronologiques emboîtés » permet-elle d'améliorer la maîtrise de la temporalité historique telle qu'elle a été définie ci-dessus ? Si oui, quelles dimensions plus spécifiques de cette temporalité semblent bénéficier d'une plus-value ?

– quelles variables semblent influencer les scores moyens que les élèves ont obtenus en ce qui concerne la maîtrise de la temporalité historique ?

4. Dispositif de recherche

La présente étude prend pour objet les performances en termes de maîtrise de la temporalité historique de deux cohortes d'élèves de 4^e année (16 ans) fréquentant la filière d'enseignement secondaire général et ayant eu cours avec un même professeur d'histoire, en 2013 (n = 81 élèves répartis dans quatre classes qui forment le

²⁴ À propos de cet exemple, voir Jadoulle, *Faire apprendre l'histoire*, 382-386.

groupe « contrôle ») et 2015 (n = 51 élèves répartis dans trois classes qui forment le groupe expérimental). Ces élèves et leur enseignant fréquentaient un établissement public de la banlieue de la ville de Liège. L'indice socio-économique de cette école était, en 2011, de 6 points sur une échelle de 20²⁵, soit un indice qui peut être qualifié de « faible », certains établissements de la région proche obtenant un indice qui peut atteindre 20 points. Sur le plan de leurs performances scolaires, les élèves ayant participé à la recherche en 2015 étaient significativement plus faibles que les élèves de la cohorte de 2013. Comme le montre le tableau 2, les différences de moyenne des scores en histoire à l'entrée du dispositif de recherche (fin 2012 et fin 2014) sont en effet significativement différentes, en défaveur des élèves de la cohorte de 2015. Par contre, il n'y a pas de différence significative entre les deux cohortes au plan de leur score moyen toutes matières confondues. Ces deux scores moyens ont été calculés sur la base de la moyenne des résultats de chaque élève, à la fin des années scolaires 2011-2012 et 2013-2014 et ce à la fois dans la discipline scolaire qu'est l'histoire et de manière globale, toutes disciplines confondues. Ces données nous ont été communiquées par l'établissement²⁶ : ce sont celles qui figuraient dans le bulletin scolaire de chaque élève. Nous disposions ainsi de la mesure, par l'enseignant d'histoire précédent, qui, le plus souvent n'était pas le professeur qui a élaboré la nouvelle planification des apprentissages sur laquelle porte la présente étude de cas, et par l'ensemble de l'équipe éducative en charge de l'évaluation de l'élève l'année scolaire précédente, du niveau global de maîtrise à l'entrée pour le groupe-contrôle (2012-2013) et le groupe expérimental (2014-2015) (cf. tableau 2) :

<i>Cohorte de 2013 (groupe-contrôle)</i>	<i>Cohorte de 2015 (groupe expérimental)</i>	Test t
Score moyen en histoire à l'entrée (fin 2012)	Score moyen en histoire à l'entrée (fin 2014)	Significatif à p < 0,05
68 %	60 %	p = 0,0016
Score moyen toutes disciplines confondues à l'entrée (fin 2012)	Score moyen toutes disciplines confondues à l'entrée (fin 2014)	
64 %	66 %	p = 0,2548

Tableau 2 : Les différences de moyennes à l'entrée du dispositif des deux cohortes (groupe-contrôle vs expérimental) sont-elles significatives ? Test t, significatif à p < 0,05 ; la zone grisée indique une différence significative.

²⁵ Cet indice est composé par agrégat des indices socioéconomiques des quartiers où habitent chacun des élèves fréquentant l'école. Il est établi périodiquement par le Ministère de l'éducation de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

²⁶ Nous remercions la direction de l'établissement, et bien sûr l'enseignant, de nous avoir ouvert la porte de ses classes et livré ces informations importantes.

Titulaire d'un master en histoire et d'une formation didactique qui l'habilite à enseigner l'histoire scolaire, le professeur disposait, en 2015, d'une ancienneté de 20 années dans l'enseignement, de 15 années en ce qui concerne l'histoire enseignée à la fin de l'enseignement secondaire général (4^e-6^e années). Jusqu'en 2012-2013, la planification de son enseignement prenait la forme d'un parcours chronologique continu. En classe de 4^e année, ce parcours débutait, en septembre, avec l'étude des « Grandes Découvertes » et se terminait, en juin avec celle du Congrès de Vienne.

Depuis quelques années, cet enseignant réfléchissait à modifier sa planification, dont il était insatisfait pour trois raisons²⁷. Premièrement, l'organisation des savoirs sous la forme d'un parcours chronologique continu lui semblait manquer de sens pour les élèves. Deuxièmement, elle lui apparaissait peu en mesure de les amener à faire des liens entre les savoirs enseignés, à identifier les savoirs essentiels et même à garantir leur capacité à mettre des événements historiques dans l'ordre de leur succession alors qu'ils avaient été précisément appris dans cet ordre chronologique. Troisièmement, il lui semblait que, plutôt que de vouloir transmettre une chronologie toute faite, il serait plus efficace de la leur faire « construire », pour qu'ils la « comprennent » et donc qu'ils la « retiennent ». Son souhait était de travailler de façon davantage thématique, en proposant différents parcours chronologiques centrés sur certains concepts énoncés dans le programme. Nous lui avons alors suggéré de mettre en œuvre une planification par « parcours chronologiques emboîtés ».

Cette nouvelle planification (cf. tableau 3) a été entièrement conçue, en toute autonomie, par l'enseignant et mise en œuvre à partir de l'année scolaire 2013-2014. Elle comprenait cinq parcours chronologiques successifs. Chacun portait sur une thématique précise et était centré sur l'apprentissage d'un ou de plusieurs savoirs conceptuels prescrits dans le programme. À l'issue de chaque parcours, les élèves étaient amenés à construire une ligne du temps et les différentes lignes du temps étaient « emboîtées », au sens des « parcours chronologiques emboîtés » définis plus haut. Au terme de l'année scolaire, une ligne du temps générale était réalisée par les élèves :

²⁷ Entretiens tenus avec le chercheur les 19/2/2013, 16/04/2013 et 26/8/2016.

<i>Thématiques</i>	<i>Savoirs conceptuels</i>
La société d'Ancien Régime et les sociétés amérindiennes	Stratification sociale
Monarchies absolues et monarchie parlementaire	Démocratie/autoritarisme
Humanisme, Réforme, Philosophie des Lumières et Révolutions américaine et française	Conservatisme/réformisme
Les « Grandes Découvertes » et la géopolitique européenne (Habsbourg et Bourbons, Ottomans)	Impérialisme et colonisation
Le Congrès de Vienne et les prémisses des révolutions de 1830	Nationalisme

Tableau 3 : Planification des objets à apprendre en cinq parcours chronologiques emboîtés

En juin 2013, soit à la fin de la dernière année scolaire au cours de laquelle les élèves s'étaient vus proposer une planification chronologique continue des objets à apprendre, deux questionnaires²⁸ ont été administrés aux élèves du groupe contrôle (n = 81). Ils portaient sur la maîtrise des sept dimensions de la temporalité historique qui ont été dégagées de la revue de la littérature²⁹. Le premier était un questionnaire à choix multiples (QCM) et portait sur des savoirs relatifs à la période 1492-1815 et qui avaient été enseignés. Le second questionnaire (QOUV) comportait un ensemble documentaire composé de sources premières et secondes et relatif à deux objets qui n'avaient pas été enseignés : le Royaume des Pays-Bas (1815-1830) et à la Révolution belge de 1830-1831. Sur la base de cet ensemble documentaire, les élèves étaient amenés à répondre à une série de questions ouvertes. Les deux questionnaires portaient donc sur les mêmes dimensions constitutives de la temporalité historique mais le premier supposait, de la part de l'élève, un travail préalable de mémorisation et de compréhension des savoirs enseignés, mais ne supposait le traitement d'aucune information nouvelle si ce n'est les intitulés des questions fermées, tandis que le second n'exigeait la maîtrise d'aucune connaissance déclarative sur le Royaume des Pays-Bas et la Révolution belge (1815-1831) mais supposait le traitement des informations nouvelles apportées par l'ensemble documentaire. Le nombre d'items permettant d'apprécier la maîtrise des différentes dimensions de la temporalité historique est précisé dans le tableau 4. Les spécificités des contenus et le temps dévolu à l'administration des questionnaires n'a pas permis d'équilibrer autant que souhaitable le nombre des items.

²⁸ Nous remercions Florent Deblecker et Laetizia Puccio pour la relecture de ces deux questionnaires. Ils sont reproduits en annexe et ont été publiés dans Jean-Louis Jadouille, *Faire apprendre l'histoire*, 274-279, 281-285.

²⁹ Cf. *supra*.

	Questionnaire à choix multiples (QCM)	Questionnaire à réponses ouvertes (QOUV)
<i>Mettre en ordre les faits ou l'art de la chronologie</i>	9	1
<i>Percevoir la durée et apprécier l'épaisseur du temps</i>	6	4
<i>Percevoir la succession ou la diachronie</i>	10	6
<i>Mettre en évidence les synchronies ou les simultanités</i>	6	2
<i>Identifier les liens de causalité</i>	5	8
<i>Repérer les changements et les continuités</i>	6	12
<i>Périodiser</i>	4	4
Total	46	37

Tableau 4 : Nombre d'items figurant dans les questionnaires pour documenter la maîtrise des différentes dimensions de la temporalité historique

Les deux questionnaires sont reproduits en annexe. Le tableau 5 précise, pour chaque activité de l'élève, les compétences constitutives de la maîtrise de la temporalité historique qui sont évaluées :

Activités figurant dans le questionnaire 1	Compétences liées à la maîtrise de la temporalité historique
1. Situe dans le temps les événements ou les personnages historiques suivants. Coche en face de chaque événement ou de chaque personnage le ou les siècles qui convien(n)ent.	<i>Mettre en ordre les faits ou l'art de la chronologie Percevoir la durée et apprécier l'épaisseur du temps</i>
2. Pour chaque paire d'événements ou de personnages ci-dessous, indique un chiffre 1 à côté de l'événement qui a eu lieu ou du personnage qui a vécu le premier, dans l'ordre chronologique. Si tu ne sais pas, coche la case « Je ne sais pas ».	<i>Mettre en ordre les faits ou l'art de la chronologie</i>
3. Classe les événements ou phénomènes historiques ci-dessous dans un ordre chronologique en indiquant un numéro (1 à 3) à côté de chacun d'eux.	<i>Mettre en ordre les faits ou l'art de la chronologie</i>
4. Estime la durée des phénomènes ou événements suivants en mettant une croix dans la case qui convient.	<i>Percevoir la durée et apprécier l'épaisseur du temps</i>
5. Vrai ou faux ?	
<i>Entre le XVI^e s. et la Révolution française, les conditions de vie et de travail des paysans en France ont beaucoup évolué.</i>	<i>Repérer les changements et les continuités</i>
<i>La Réforme protestante a réduit l'importance de l'Église catholique en Europe.</i>	<i>Repérer les changements et les continuités</i>
<i>Les Grandes Découvertes ont eu un impact négatif sur les populations amérindiennes.</i>	<i>Repérer les changements et les continuités</i>

<i>Les humanistes et les philosophes des Lumières partagent des idées communes.</i>	<i>Repérer les changements et les continuités</i>
<i>Du XVI^e au XVIII^e s., la bourgeoisie renforce son importance et son pouvoir au plan économique.</i>	<i>Repérer les changements et les continuités</i>
<i>Charles Quint aurait pu s'inspirer de la philosophie des Lumières et accorder des droits et libertés aux Indiens d'Amérique du Sud.</i>	<i>Mettre en ordre les faits ou l'art de la chronologie</i>
<i>Louis XVI aurait pu s'inspirer de la monarchie anglaise et démocratiser le régime politique en vigueur en France.</i>	<i>Mettre en ordre les faits ou l'art de la chronologie</i>
<i>Au lieu de se mettre au service de souverains catholiques, Colomb aurait pu se mettre au service de souverains protestants.</i>	<i>Mettre en ordre les faits ou l'art de la chronologie</i>
<i>Le régime installé en France en 1791 est plus démocratique que le régime en vigueur avant 1789.</i>	<i>Repérer les changements et les continuités</i>
6. Vrai ou faux ? On peut distinguer x étapes dans l'histoire de...	<i>Périodiser</i>
7. Voici une série de 7 événements ou de personnages historiques. Certains sont contemporains l'un avec l'autre. Associe-les par paire.	<i>Mettre en évidence les synchronies ou les simultanéités</i>
Activités figurant dans le questionnaire 2	Compétences liées à la maîtrise de la temporalité historique
1. Sur la base de ces documents, rédige un bref texte de synthèse dans lequel tu racontes ce qui s'est passé à cette époque, en Europe et notamment dans nos régions.	<i>Mettre en ordre les faits ou l'art de la chronologie</i>
2. Conclue ton récit ci-dessus en identifiant les principales étapes de l'évolution que tu as racontée. Situe chaque étape précisément dans le temps, mets en évidence leur durée respective et résume en 4 ou 5 mots ce qui s'y passe.	<i>Périodiser</i> <i>Percevoir la durée et apprécier l'épaisseur du temps</i>
3. Sur la base des documents que tu as analysés, quelles sont les causes possibles de l'évolution que tu as décrite dans le premier encadré (question 1).	<i>Identifier les liens de causalité</i>
4. Compare les documents 8 et 9 reproduits ci-dessous et identifie les différences et les ressemblances entre les régimes politiques en vigueur dans nos régions en 1815 et à partir de 1831.	<i>Repérer les changements et les continuités</i>

Tableau 5 : Compétences constitutives de la maîtrise de la temporalité historique évaluées dans les questionnaires

Durant l'année scolaire 2013-2014, soit la première année durant laquelle l'enseignant a mis en œuvre sa nouvelle planification, aucune donnée empirique n'a été prélevée de manière à permettre au professeur de roder son nouveau dispositif. Par contre, en juin 2015, les deux mêmes questionnaires ont été administrés à une cohorte d'élèves qui composaient le groupe expérimental ($n = 51$).

Les questionnaires ont été corrigés par le chercheur. Le second, donnant lieu à des réponses ouvertes, a fait l'objet d'une double correction et les résultats d'un accord inter-juges. L'analyse a été réalisée de manière à établir, pour chaque élève, un score général qui mesure sa maîtrise de la temporalité historique et sept scores spécifiques pour chaque dimension de cette dernière. Dans la suite de cet article, les dimensions sont désignées sous les appellations « situer dans le temps » (dimension 1 : *Mettre en ordre les faits ou l'art de la chronologie*), « durée » (dimension 2 : *Percevoir la durée et apprécier l'épaisseur du temps*), « succession, diachronie » (dimension 3 : *Percevoir la succession ou la diachronie*), « synchronie, simultanités » (dimension 4 : *Mettre en évidence les synchronies ou les simultanités*) « causalités » (dimension 5 : *Identifier les liens de causalité*), « changements, continuités » (dimension 6 : *Repérer les changements et les continuités*), « périodiser » (dimension 7 : *Périodiser*).

À la fin du deuxième questionnaire, les élèves étaient invités à fournir des informations au sujet de la (des) langue(s) parlée(s) à la maison et des diplômes de leur mère et père.

5. Résultats

5.1 La maîtrise de la temporalité historique

Les barèmes de correction³⁰ ont permis de calculer des scores moyens de maîtrise de la temporalité historique au départ de chaque questionnaire et des deux questionnaires cumulés (cf. tableau 6) :

³⁰ L'attribution des scores individuels pour le questionnaire à choix multiples (QCM) s'est faite sur la base du barème de correction suivant: 1 item correct = 1 pt. Pour les items relatifs à la Philosophie des Lumières et à la Renaissance (question 1), l'élève obtenait 2 pts s'il a coché respectivement les XVII^e-XVIII^e s. et les XV^e-XVI^e s., 1 pt s'il a coché un seul siècle ou un seul siècle correct, 0,5 pt s'il a coché trois siècles. Pour les questions ouvertes (QOUV), l'attribution des points s'est faite sur la base de réponses correctes anticipées par le chercheur pour les différents indicateurs évalués à savoir la succession (6 réponses correctes), la synchronie (1), la périodisation (4), la durée (2), les causes (8), les changements et les continuités (12). L'élève mentionnant une de ces réponses obtenait 1 pt. Aucun élève n'a amené de réponse correcte non anticipée.

<i>Questionnaire à choix multiples (QCM)</i>		
	Moyenne	Écart-type
2013	24,39/53 soit 46 %	2,09331651
2015	29,96/53 soit 56 %	1,30045476
<i>Ampleur de l'effet</i>	<i>2,6634276</i>	
<i>Questionnaire à questions ouvertes (QOUV)</i>		
	Moyenne	Écart-type
2013	7,86/33 soit 28,8 %	2,26570055
2015	8,70/33 soit 26,3 %	1,43595082
<i>Ampleur de l'effet</i>	<i>0,371258</i>	
<i>Résultats cumulés aux deux questionnaires (QCM et QOUV)</i>		
	Moyenne	Écart-type
2013	32,25/86 soit 37,5 %	2,07872055
2015	38,66/86 soit 44,9 %	2,34236218
<i>Ampleur de l'effet</i>	<i>3,0867821</i>	

Tableau 6 : Scores moyens des élèves en 2013 et 2015 et ampleur de l'effet : résultats par questionnaire et résultats cumulés

Sur la base des scores cumulés aux deux questionnaires, cette maîtrise se situe entre 37,5 et 44,9 %, soit un niveau comparable à celui constaté lors de l'étude transversale réalisée entre 2002 et 2009, toutes choses étant égales par ailleurs. Ce pourcentage moyen cache toutefois des pourcentages très variés suivant les types de questionnaires et les moments où ils ont été administrés : ils se situent entre 26,3 et 56 %. Il convient de souligner que les scores moyens sont nettement inférieurs quand on les apprécie sur la base du questionnaire ouvert (QOUV). Le traitement de matériaux documentaires, sources premières et secondes, semblerait donc être source de difficultés pour les élèves.

Afin de vérifier si la mesure ce niveau de maîtrise pourrait éventuellement s'expliquer par la sévérité des barèmes de correction utilisés par le chercheur, nous avons effectué un calcul de corrélation entre d'une part les scores obtenus par les élèves à la fin de l'année scolaire précédente, en histoire et toutes disciplines confondues, et les scores qu'ils ont obtenus à chacun des deux questionnaires et de manière cumulée, tant pour les élèves du groupe-contrôle (2012-2013) que pour ceux du groupe expérimental (2014-2015). Les coefficients de corrélation et leur seuil de significativité (cf. tableau 7) indiquent, que mis à part en ce qui concerne la corrélation entre les scores en histoire à l'entrée des élèves du groupe-contrôle dans le

dispositif et leurs scores au questionnaire à choix multiples et aux deux questionnaires cumulés en 2013, l'évaluation de la maîtrise de la temporalité historique est corrélée de façon significative avec les mesures effectuées par l'enseignant d'histoire et l'équipe éducative qui avaient en charge les mêmes élèves, l'année scolaire précédente.

Groupe-contrôle (2012-2013)			
Corrélations		r	p
Score QCM 2013	Score en histoire fin 2012	0,14	0,246 (non significatif)
Score QCM 2013	Score toutes disciplines fin 2012	0,45	0,000 (significatif à $p < 0,05$)
Score QOUV 2013	Score en histoire fin 2012	0,25	0,049 (significatif à $p < 0,05$)
Score QOUV 2013	Score toutes disciplines fin 2012	0,40	0,001 (significatif à $p < 0,05$)
Score cumulés 2013	Score en histoire fin 2012	0,20	0,105 (non significatif)
Score cumulés 2013	Score toutes disciplines fin 2012	0,50	0,000 (significatif à $p < 0,05$)
Groupe expérimental (2014-2015)			
Corrélations		r	p
Score QCM 2015	Score en histoire fin 2014	0,52	0,000 (significatif à $p < 0,05$)
Score QCM 2015	Score toutes disciplines fin 2014	0,58	0,000 (significatif à $p < 0,05$)
Score QOUV 2015	Score en histoire fin 2014	0,55	0,000 (significatif à $p < 0,05$)
Score QOUV 2015	Score toutes disciplines fin 2014	0,61	0,000 (significatif à $p < 0,05$)
Score cumulés 2015	Score en histoire fin 2014	0,62	0,000 (significatif à $p < 0,05$)
Score cumulés 2015	Score toutes disciplines fin 2014	0,69	0,000 (significatif à $p < 0,05$)

Tableau 7 : Corrélations entre les niveaux des élèves à l'entrée dans le dispositif de recherche (en histoire et toutes disciplines confondues) et leurs niveaux de maîtrise de la temporalité historique à la sortie du dispositif (r de Pearson significatif à $p < 0,05$; r entre -1 et +1) ; les zones grisées indiquent les corrélations significatives.

Il convient évidemment de souligner que nous ne savons rien à propos de ce sur quoi portaient l'évaluation des élèves en histoire, fin 2012 et fin 2014 ni des modalités de ces mesures, lesquelles aggloméraient, selon toute vraisemblance, l'évaluation de connaissances d'ordre divers (déclaratives, procédurales), de compétences... et peut-être, mais selon des formes et sur des objets que nous ignorons, de la maîtrise de la temporalité historique. Ces corrélations suggèrent toutefois que la mesure du niveau de maîtrise telle qu'elle a été réalisée par le chercheur n'est pas uniquement le reflet des barèmes de correction qui ont été utilisés dans le cadre de cette recherche. Ces corrélations demanderaient évidemment à être expliquées particulièrement si on suppose que la maîtrise de la temporalité historique, sous la forme précise que nous avons définie, n'a

pas ou peu été prise en compte dans l'évaluation par les enseignants précédents, *a fortiori* dans la mesure du niveau des élèves toutes disciplines confondues. En ce qui concerne les corrélations avec les scores en histoire, nous formulerons l'hypothèse qu'elles pourraient s'expliquer par le fait que, dans le cadre de cette recherche, la mesure de la temporalité historique a été réalisée à partir de deux questionnaires où interfèrent la mémorisation et la compréhension de savoirs déclaratifs (dans le QCM) et/ou procéduraux (dans le QOUV), ces deux types de savoirs constituant les objets traditionnels des évaluations conduites par les enseignants.

Les écarts-types peuvent être considérés comme faibles puisque ils se situent entre 1,3 et 2 points sur un total de 53 points (soit entre 2,4 et 3,7 %) pour le questionnaire à choix multiples et entre 1,4 et 2,2 points sur un total de 33 points (soit entre 4,2 et 6,6 %) pour le questionnaire à réponses ouvertes. La dispersion des scores obtenus pour chaque questionnaire tend en outre à se réduire en 2015 par rapport à 2013, puisqu'elle passe de 2,0 à 1,3 pour le questionnaire à choix multiples et de 2,2 à 1,4 pour le questionnaire à réponses ouvertes.

5.2 Des scores moyens supérieurs en 2015 par rapport à 2013

Comme l'indique le tableau 4, l'ensemble des scores moyens, qu'ils soient calculés sur la base d'un seul questionnaire ou sur la base des scores cumulés aux deux questionnaires, augmente entre 2013 et 2015. L'ampleur de l'effet³¹ est donc toujours positive. Elle est plus sensible pour le questionnaire à choix multiples (+ 2,66) et les scores cumulés aux deux questionnaires (+ 3,08).

L'examen des niveaux de maîtrise des différentes dimensions de la temporalité historique au départ de la somme des scores moyens obtenus aux deux questionnaires (cf. tableau 8) confirme la progression des scores. Le calcul de l'ampleur de l'effet³² permet de mettre en évidence le fait que cette progression est manifeste pour toutes les dimensions de la temporalité historique telle qu'elles ont été identifiées précédemment. Les progressions les plus importantes concernent la capacité à situer dans le temps³³ et le repérage des synchronies ou simultanités. Si l'on examine les progressions questionnaire par questionnaire, le constat d'une augmentation systématique des scores moyens pour toutes les dimensions doit être

³¹ (Moyenne du groupe expérimental – moyenne du groupe contrôle) / écart-type du groupe contrôle. Ou encore: (Score moyen en 2015 – score moyen en 2013) / écart-type en 2013.

³² Voir *supra* note 31.

³³ Celle-ci a été toutefois appréciée uniquement sur la base du questionnaire QCM.

QCM														
Dimensions	Situer dans le temps		Durée		Succession, diachronie		Synchronies, simultanités		Causalités		Changements, continuités		Périodiser	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
2013	5,01852	1,98501329	2,3875	1,23753276	6,08642	2,00123419	1,5875	1,19803373	3,95593	1,52297224	3,375	1,08353617	2,125	1,17327843
2015	7,08929	2,16397602	2,83929	1,20267559	7,03571	1,66202818	3,089929	1,70855373	4,35714	1,3938641	3,07143	1,24837557	2,48214	1,02675254
Ampleur de l'effet	1,0432021		0,3650731		0,2399663		1,254079		0,2634388		-0,1428564		0,3043949	
QOUV														
	Situer dans le temps		Durée		Succession, diachronie		Synchronies, simultanités		Causalités		Changements, continuités		Périodiser	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
	<i>Cet indicateur n'a</i>													
2013			0,74026	1,00855025	3,38125	1,35768733	1,85	1,00442061	0,375	0,45353743	0,35526	0,59897573	1,41216	1,1478333
2015			0,64545	0,95584327	3,5	1,35058286	2,375	1,3458691	0,52727	0,45560483	0,25455	0,52592711	1,51818	1,27643759
Ampleur de l'effet			-0,0940062		0,0874649		0,5226893		0,3357385		-0,168137		0,0923653	
Scores moyens cumulés														
	Situer dans le temps		Durée		Succession, diachronie		Synchronies, simultanités		Causalités		Changements, continuités		Périodiser	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
2013	5,01851852	1,98501329	2,69135803	1,57655192	9,42592593	1,78213165	1,93827161	1,70913805	5,21604938	1,6056724	5,16049383	1,4569157	2,80246914	1,58220421
2015	7,08928571	2,16397602	3,08928571	1,69017627	10,4732143	1,79189775	3,60714286	1,82398862	5,84821429	1,71392399	5,44642857	1,63176699	3,11607143	1,75063622
Ampleur de l'effet	1,0432021		0,2524038		0,5876608		0,9764402		0,3938053		0,1962603		0,1982012	

Tableau 8 : Comparaison des scores moyens pour chaque dimension de la temporalité historique et des scores totaux en 2013 (groupe-contrôle) et en 2015 (groupe expérimental) ; les zones grisées indiquent les scores en progression en 2015.

nuancé. Pour le questionnaire à choix multiples, l'ampleur de l'effet est négative pour la dimension relative au repérage des changements et/ou des continuités ; pour le questionnaire à réponses ouvertes, elle est négative pour la même dimension et pour la perception de la durée. Le fait que ce deuxième questionnaire révèle moins d'effets positifs et des effets positifs globalement inférieurs doit sans doute être rapproché des scores nettement inférieurs récoltés par les élèves à ce questionnaire, par rapport à l'autre.

De façon générale, les dimensions « situer dans le temps » et « synchronies, simultanités » sont celles qui bénéficient d'une ampleur de l'effet la plus importante. Il convient de souligner que cette dernière dimension est au cœur du dispositif dit des « parcours chronologiques emboîtés » qui a servi de base à la conception de l'enseignement prodigué en 2014-2015. Il semblerait donc que, toutes choses étant égales par ailleurs, ce dispositif ait produit, chez les élèves qui en ont bénéficié, un apprentissage de la temporalité globalement plus abouti et en particulier pour cette dimension qui en est au centre.

Ces résultats tendent donc à montrer que, dans les limites de cette étude de cas et du dispositif de recherche qui a été mis en œuvre, la planification des apprentissages sous la forme de « parcours chronologiques emboîtés » contribue à une amélioration de la maîtrise de la temporalité historique.

Ce résultat global est d'autant plus interpellant que, comme nous l'avons souligné plus haut (cf. tableau 2), les élèves ayant participé à la recherche en 2015, et qui attestent de performances supérieures au plan de la maîtrise de la temporalité historique, étaient significativement plus faibles que les élèves de la cohorte de 2013.

5.3 *Quels déterminants ?*

Si la mise en œuvre par l'enseignant d'une planification par « parcours chronologiques emboîtés » semblerait donc contribuer à l'amélioration de la maîtrise de la temporalité historique, quelles autres variables pourraient influencer les scores moyens des élèves ?

5.3.1 *Un effet-classe*

Comme l'indique le tableau ci-dessous, l'analyse des données permet de mettre en évidence un effet-classe sensible sur les scores totaux obtenus pour chaque questionnaire et pour les deux questionnaires cumulés.

<i>Effet de l'appartenance à la classe sur le score total au QCM</i>	<i>Effet de l'appartenance à la classe sur le score total au QOUV</i>	<i>Effet de l'appartenance à la classe sur les scores cumulés</i>
p = 0,00000	p = 0,02499	p = 0,00000

Tableau 9 : l'appartenance à la classe, un déterminant de la maîtrise de la temporalité historique ? ANOVA à un facteur, significatif à $p < 0,05$

L'appartenance à telle ou telle classe explique donc de manière significative une partie des résultats des élèves. Nous ne sommes toutefois pas en mesure d'expliquer cet état de fait. Il renvoie peut-être à un effet de composition des classes qui procède en y rassemblant des élèves qui, sur le plan scolaire, font preuve de résultats semblables, des meilleurs aux plus faibles.

5.3.2 *L'influence de la langue parlée à la maison*

L'impact de la langue parlée à la maison est faible. Quand l'effet de la langue parlée est attesté, c'est le fait de parler le français, c'est-à-dire la langue d'enseignement, qui joue en faveur de la maîtrise de la temporalité historique. Les seuls effets significatifs se manifestent à propos de la dimension « synchronie, simultanités » sur la base des scores obtenus au questionnaire à choix multiples³⁴ et sur la base des scores cumulés aux deux questionnaires³⁵. La mesure de la maîtrise de la dimension « durée » au départ des deux questionnaires cumulés est également affectée par la langue parlée à la maison³⁶.

Pour le reste, les traitements de données indiquent des résultats non significatifs sur les scores totaux obtenus aux deux questionnaires et sur les scores cumulés³⁷. Aucun effet significatif n'a été mesuré sur les différentes dimensions évaluées sur la base du questionnaire ouvert. Ce résultat n'est pas sans nous étonner tant les deux questionnaires, particulièrement le questionnaire ouvert, exige des élèves des habiletés de lecture et, pour le second, d'écriture qui, *a priori*, devrait interférer avec leurs performances en matière de maîtrise de la temporalité historique. Le fait que les deux cohortes proviennent d'un établissement dont l'indice de recrutement socio-économique est faible (6/20) explique peut-être l'absence de mesure d'un effet de la langue parlée. Un échantillon qui comporterait

³⁴ $p = 0,02867 (< 0,05)$. Aucun autre effet de la langue parlée n'a été mesuré sur les autres dimensions évaluées sur la base du QCM.

³⁵ $p = 0,03339 (< 0,05)$.

³⁶ $p = 0,04490 (< 0,05)$.

³⁷ Sur le score total au QCM: $p = 0,13704$; sur le score total au QOUV: $p = 0,19974$; sur les scores cumulés: $p = 0,14842$. ANOVA à un facteur ; résultats significatifs si $p < 0,05$.

davantage de variance au plan de l'indice socio-économique attesteraient peut-être d'une influence plus manifeste de la ou des langue(s) parlée(s) à la maison. En ce qui concerne le questionnaire ouvert, peut-être le faible niveau moyen des résultats obtenus par élèves et la faible variance de ces résultats attestée par un écart-type de 1,3-1,4 (tableau 6) explique-t-il que l'effet de la langue parlée ne soit pas significatif ?

5.3.3 L'influence des diplômes de la mère et du père

Les traitements de données mettent en évidence une forte corrélation entre la maîtrise de la temporalité historique et le diplôme de la mère : au plus celle-ci dispose d'un diplôme de rang supérieur, au plus les scores de son enfant sont élevés. Le tableau 10 présente l'ensemble des corrélations significatives.

Avec le score total au QCM : p = 0,03052	Avec le score « durée » sur la base du QCM : p = 0,01337
Avec le score « périodiser » sur la base du QCM : p = 0,01596	Avec le score total au QOUV : p = 0,00543
Avec le score « cause/csq » sur la base du QOUV : p = 0,00085	Avec le score total cumulé aux deux questionnaires : p = 0,00584
Avec le score « durée » cumulé aux deux questionnaires : p = 0,00065	Avec le score « changements/continuités » cumulé aux deux questionnaires : p = 0,02690
Avec le score « périodiser » cumulé aux deux questionnaires : p = 0,01144	

Tableau 10 : Le diplôme de la mère, un déterminant de la maîtrise de la temporalité historique ? ANOVA à un facteur, significatif à $p < 0,05$

À l'inverse, seules deux corrélations significatives ont pu être mises en évidence avec le diplôme du père : elles concernent le score relatif à la dimension « durée » évalué sur la base du questionnaire à choix multiples³⁸ et sur la base des scores cumulés obtenus aux deux questionnaires³⁹.

Si ces résultats confirment un résultat classique en sciences de l'éducation, à savoir le primat de l'effet du diplôme de la mère sur celui du père en matière de résultats scolaires, les modalités par lesquelles la mère et son niveau d'éducation influencent la maîtrise de la temporalité historique mériteraient des études approfondies.

³⁸ $p = 0,00968 (< 0,05)$.

³⁹ $p = 0,00233 (< 0,05)$.

6. Discussion et conclusions

Les différents résultats dont il a été fait état doivent évidemment être interprétés avec la plus grande prudence. Il convient d'abord de rappeler la teneur de cette étude : une étude de cas réalisée sur deux cohortes d'élèves qui proviennent toutes deux d'une même école et ne peuvent donc, d'aucune manière, être considérées comme représentatives de la population scolaire, ni en 2013 ni en 2015. Ces éléments privent nos résultats de toute généralisabilité.

Le fait que les deux groupes, « contrôle » et expérimental, n'ont pas été scolarisés la même année scolaire pose évidemment la question de leur comparabilité. Celle-ci n'a été assurée que très sommairement, par le fait qu'ils ont été scolarisés dans un même établissement, à deux années d'intervalle, ce qui garantit une certaine comparabilité au plan du profil socio-économique moyen des deux cohortes et d'un éventuel effet-école. On peut en effet postuler que, entre 2013 et 2015, le niveau socio-économique moyen des élèves et la politique ou le climat de l'école n'ont pas évolué de manière sensible. L'évaluation des scores des élèves à l'entrée dans le dispositif de recherche montre cependant que les deux cohortes étaient significativement différentes au plan de leur score moyen en histoire, à la fin de l'année scolaire qui a précédé la mesure que nous avons réalisée. À cet égard au moins, elles n'étaient donc pas comparables. Il faut remarquer également que ces scores à l'entrée n'ont pas été élaborés par le chercheur et sont construits sur des bases que nous ignorons. La constitution de deux groupes scolarisés durant la même année et soumis à un pré-test identique n'a pas été possible dans le contexte de cette recherche exploratoire.

En ce qui concerne l'enseignant, outre son unicité, il convient de mettre en évidence le fait que le dispositif dit des « parcours chronologiques emboîtés » n'a été élaboré et mis en œuvre par ses soins que depuis un an, avant que la présente recherche ne tente d'en mesurer les effets. On aurait pu souhaiter que l'enseignant ait disposé de davantage d'années pour mettre au point sa nouvelle planification et se roder à la mettre en œuvre. Sa mise en application n'a par ailleurs fait l'objet d'aucune forme de contrôle, par exemple par des observateurs extérieurs, de telle sorte que nous ne savons rien des modalités concrètes de mise en œuvre, particulièrement en ce qui concerne les activités au cours desquelles les élèves sont amenés à faire des liens d'antériorité, postériorité, simultanéité... entre les connaissances élaborées à l'occasion des différents parcours.

Par ailleurs, même s'il s'est défendu de toute forme de bacho-

tage⁴⁰, on ne peut exclure que les questionnaires administrés en 2013 et dont l'enseignant a eu connaissance aient exercé un effet modélisant sur ses pratiques, durant l'année scolaire 2014-2015.

Enfin, L'importance de l'effet-classe indique que d'autres variables que la variable indépendante de cette recherche, à savoir les « parcours chronologiques emboîtés », influencent la maîtrise de la temporalité historique. Il convient donc d'être prudent quant à l'effet de ces parcours qui semblent s'agréger aux effets d'autres variables liées à la classe mais que nous ignorons.

Nonobstant ces limites et précautions, cette étude de cas met en avant plusieurs résultats qui, à tout le moins, permettent d'énoncer l'hypothèse que la planification des apprentissages selon le dispositif dit des « parcours chronologiques emboîtés » est à même d'améliorer le niveau de maîtrise de la temporalité historique et ce, pour l'ensemble des sept dimensions retenues dans le cadre de cette étude et, en particulier, pour celles qui renvoient à la chronologie (« situer dans le temps ») et à la perception des synchronies. Cette hypothèse nous paraît d'autant plus fondée que, à l'entrée dans le dispositif de recherche, les élèves du groupe expérimental étaient réputés significativement plus faibles que les élèves du groupe-contrôle.

Pour être vérifiée, cette hypothèse supposerait évidemment la mise en œuvre d'une recherche basée sur un authentique échantillon d'élèves et d'enseignants. Pareil échantillon permettrait d'ambitionner des résultats généralisables, ce qui n'est pas du tout le cas de la présente recherche dont l'objectif était uniquement exploratoire. Pareille recherche permettrait aussi, grâce au choix raisonné d'une diversité d'établissements, de vérifier dans quelle mesure le profil socio-économique des élèves pourrait expliquer certaines différences, comme le suggèrent notamment les résultats français de l'enquête *Youth and History* conduite en 1995⁴¹. Elle autoriserait aussi la mise en place de groupes « contrôle » et expérimental qui bénéficieraient de deux modes d'enseignement contrastés durant la même année scolaire et seraient soumis conjointement aux mêmes tests, dont un pré-test identique pour les deux groupes et conçu par le chercheur.

Les outils de recueil de données, particulièrement le questionnaire ouvert auquel les élèves ont eu plus de difficulté à répondre avec succès, pourraient également être revisités. La mise en œuvre effective des « parcours chronologiques emboîtés » devrait aussi être

⁴⁰ Entretien tenu avec le chercheur, le 26/8/2016.

⁴¹ Nicole Tutiaux-Guillon et Marie-José Mousseau, *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique. Enquête européenne "Youth and history"* (Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1998), 90-91.

contrôlée, par des observateurs extérieurs, l'observation de traces (journal de bord de l'enseignant, prises de notes des élèves...) et/ou des questionnaires aux professeurs et/ou à leurs élèves. Pareille recherche pourrait en outre mettre à l'épreuve différentes formes de « parcours chronologiques emboîtés ». Ceux qui ont été mis en œuvre par l'enseignant répondaient en effet à un profil strictement chronologique. Quels pourraient être, par exemple, les effets de « parcours chronologiques emboîtés » construits selon une planification des objets enseignés conçue, en tout ou en partie, selon un profil rétrospectif ?

La présente étude suggère enfin des résultats qui, eux aussi, gagneraient à être validés et approfondis. Ils concernent notamment l'effet-classe, la quasi absence d'effet de la langue parlée à la maison et les voies et moyens par lesquels le niveau d'éducation de la mère exerce une influence sur la maîtrise de la temporalité historique.

Annexes : questionnaires

Questionnaire 1

1. Situe dans le temps les événements ou les personnages historiques suivants. Coche en face de chaque événement ou de chaque personnage le ou les siècles qui convien(nen)t.

	10es. ap. JC	11es. ap. JC	12es. ap. JC	13es. ap. JC	14es. ap. JC	15es. ap. JC	16e s ap. JC	17e s ap. JC	18e s ap. JC	19e s ap. JC	20e s ap. JC	21e s ap. JC	JE NE SAIS PAS
La Philosophie des Lumières	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le premier tour du monde par Magellan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La naissance du parlementarisme anglais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La découverte de l'Amérique par Christophe Colomb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La Renaissance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La Réforme protestante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La révolution américaine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La publication du code Napoléon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'invention de l'imprimerie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Pour chaque paire d'événements ou de personnages ci-dessous, indique un chiffre 1 à côté de l'événement qui a eu lieu ou a vécu le premier, dans l'ordre chronologique. Si tu ne sais pas, coche la case « Je ne sais pas ».

2.1

Monarchie parlementaire		JE NE SAIS PAS
Monarchie absolue		<input type="checkbox"/>

2.2

Société de classes		JE NE SAIS PAS
Société d'ordres		<input type="checkbox"/>

2.3

Léonard de Vinci		JE NE SAIS PAS
Montesquieu		<input type="checkbox"/>

2.4

Philosophie des Lumières		JE NE SAIS PAS
Humanisme		<input type="checkbox"/>

2.5

Convocation des Etats généraux à Versailles		JE NE SAIS PAS
Décapitation de Louis XVI		<input type="checkbox"/>

3. Classe les événements ou phénomènes historiques ci-dessous dans un ordre chronologique en indiquant un numéro (1 à 3) à côté de chacun d'eux.

3.1

La Réforme protestante		JE NE SAIS PAS
La pratique des indulgences		..
La Réforme catholique		

3.2

La découverte des Amériques par Christophe Colomb		JE NE SAIS PAS
La chute de l'empire aztèque		..
Les difficultés d'approvisionnement en épices venues d'Asie suite à la prise de Constantinople par les Turcs		

3.3

L'installation des 13 colonies anglaises en Amérique du Nord		JE NE SAIS PAS
La révolution française		..
La révolution américaine		

3.4

La monarchie parlementaire anglaise		JE NE SAIS PAS
La révolution française		..
La philosophie des Lumières		

3.5

Le Directoire		JE NE SAIS PAS
La Terreur		..
La Première République française		

4. Estime la durée des phénomènes ou événements suivants en mettant une croix dans la case qui convient.

	Plusieurs siècles	Plusieurs décennies	Quelques années (une décennie ou moins)	Quelques mois	Quelques jours	Un jour ou moins	JE NE SAIS PAS
Le voyage de C. Colomb							
Le règne de Louis XIV							
La monarchie parlementaire anglaise							
L'Ancien Régime							
La civilisation aztèque							
La suppression des privilèges en France							

5. Vrai ou faux ?

	VRAI	FAUX	JE NE SAIS PAS
Entre le XVIe s. et la Révolution française, les conditions de vie et de travail des paysans en France ont beaucoup évolué.			
Le régime installé en France en 1791 est plus démocratique que le régime en vigueur avant 1789.			
La Réforme protestante a réduit l'importance de l'église catholique en Europe.			
Les Grandes Découvertes ont eu un impact négatif sur les populations amérindiennes.			
Les humanistes et les philosophes des Lumières partagent des idées communes.			
Du XVIe au XVIIIe s., la bourgeoisie renforce son importance et son pouvoir au plan économique.			
L'humanisme se caractérise par un rejet de l'Antiquité			
Pour les philosophes des Lumières, la monarchie française est un idéal à suivre.			

6. Vrai ou faux ? Attention : dès qu'un élément est erroné, tout l'énoncé est réputé faux.

	VRAI	FAUX	JE NE SAIS PAS
<p>On peut distinguer 3 étapes dans l'histoire politique de la France :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'Ancien Régime jusqu'à la mort de Louis XIV - l'apparition d'une monarchie constitutionnelle après la mort de Louis XV - la naissance de la République après le Congrès de Vienne. 			
<p>On peut distinguer 4 étapes dans l'histoire de l'Amérique latine :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la période avant 1492 : les Européens ignorent l'existence du continent sud-américain - la période des explorations et des découvertes à la fin du XVe et au début du XVIe s. - la période des conquêtes au début du XVIe s. - la période de la colonisation au XVIe s. 			
<p>On peut distinguer 3 étapes dans l'histoire religieuse et philosophique de l'Europe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la prédominance du protestantisme jusqu'au XVIe s - la contestation du protestantisme par le catholicisme et le développement de celui-ci au XVIe s. - le développement de la philosophie des Lumières qui renforce le développement du catholicisme au XVIIIe s. 			
<p>On peut distinguer 5 étapes dans l'histoire de la Révolution française :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de la convocation des Etats généraux à la nuit du 4 août - le retour à un régime dictatorial avec la naissance d'une république autoritaire - la démocratisation du régime politique avec l'instauration d'une monarchie constitutionnelle - l'instauration d'une république bourgeoise - la mise en place progressive de l'Empire 			

7. Voici une série de 7 événements ou de personnages historiques. Certains sont contemporains l'un avec l'autre. Associez les par paire. Attention : un des 7 éléments n'est contemporain d'aucun autre !

	Première paire	Deuxième paire	Troisième paire
Révolution anglaise			
Civilisation aztèque			
Louis XVI			
Congrès de Vienne			
Humanisme			
Louis XIV			
Déclaration d'indépendance des États-Unis			

Questionnaire 2

1/ Voici un ensemble de sept documents⁴² relatifs à l'évolution politique en Europe et dans nos régions dans les premières décennies du XIX^e siècle. Malheureusement, ils ont été photocopiés dans le désordre ! Sur la base de ces documents, rédige un bref texte de synthèse dans lequel tu racontes ce qui s'est passé à cette époque, en Europe et notamment dans nos régions. Veille à bien remettre les informations dans l'ordre chronologique, à être précis au plan chronologique et à bien exploiter tous les documents et les informations qui les accompagnent. Ecris ton récit dans l'encadré ci-dessous.

Ecris ton récit dans cet encadré

2/ Conclue ton récit ci-dessus en identifiant les principales étapes de l'évolution que tu as racontée. Situe chaque étape précisément dans le temps, mets en évidence leur durée respective et résume en 4 ou 5 mots ce qui s'y passe.

Ecris ici ta conclusion:

3/ Sur la base des documents que tu as analysés, quelles sont les causes possibles de l'évolution que tu as décrite dans le premier encadré (question 1).

Les causes possibles sont :

⁴² Pour des raisons de droits d'auteur, les documents qui composent ce questionnaire n'ont pas été reproduits ci-dessous mais le lecteur pourra en prendre connaissance dans Jean-Louis Jadouille, *Faire apprendre l'histoire*, 274-279, 281-285. Il s'agissait de quatre sources primaires (deux textes et deux iconographies), deux cartes historiques extraites d'un atlas scolaire et d'un tableau statistique.

4/ Compare les deux documents suivants⁴³ et identifie les différences et les ressemblances entre les régimes politiques en vigueur dans nos régions en 1815 et à partir de 1831.

Réponds à la question 4 en complétant le tableau reproduit ci-après.

<i>Différences</i>	<i>Ressemblances</i>

Merci de ne pas oublier de répondre aux questions reproduites à la page suivante ! Les résultats de ton examen, comme ceux de tous les élèves de 4^e année, seront étudiés dans le cadre d'une recherche menée à l'Université de Liège. Pour cette raison, nous te demandons de répondre aux deux questions suivantes. Les informations que tu communique resteront entièrement confidentielles. Nous nous y sommes engagés auprès du préfet de ton école.

1. Langue(s) parlée(s) à la maison : *choisis une des trois propositions suivantes*

La langue parlée à la maison est	
le français	<input type="checkbox"/>
une autre langue que le français	<input type="checkbox"/>
le français et une autre langue	<input type="checkbox"/>

⁴³ Un extrait d'un travail d'historien et un extrait d'une source primaire.

2. Dernier diplôme obtenu par tes parents : *choisis une case dans chaque colonne*

Diplôme du père		Diplôme de la mère	
1. Primaire	<input type="checkbox"/>	1. Primaire	<input type="checkbox"/>
2. Secondaire inférieur (3 ^e année)	<input type="checkbox"/>	2. Secondaire inférieur (3 ^e année)	<input type="checkbox"/>
3. Secondaire supérieur (6 ^e année)	<input type="checkbox"/>	3. Secondaire supérieur (6 ^e année)	<input type="checkbox"/>
4. Supérieur non-universitaire	<input type="checkbox"/>	4. Supérieur non-universitaire	<input type="checkbox"/>
5. Universitaire	<input type="checkbox"/>	5. Universitaire	<input type="checkbox"/>

Marjolein Wilke, Fien Depaepe and Karel Van
Nieuwenhuyse

Students' understanding and perception of agency in past and present

Abstract

Agency is a central notion in the study of the past and in the development of historical thinking. Enhancing students' understanding of agency is also expected to contribute to civic behaviour, as a thorough and nuanced understanding of the notion can help students to believe in their own potential for changing society. Despite its importance, little research has been conducted on the concept and there is little empirical evidence on the relationship between reflections on agency in the past and civic attitudes and behaviour in the present. This article reports on a research conducted with 112 students in the 11th grade of history education. Through a performance task and questionnaire, it assessed respondents' views on agency – understood in a sociological way addressing the question of who has the individual or social potential to act purposefully and to effectuate change in society – in the past (specifically the 19th century) and in present-day society, as well as the relationship between both.

Résumé

L'agentivité est une notion centrale dans l'étude du passé et dans le développement de la pensée historique. L'amélioration de la compréhension de l'agentivité par des élèves devrait également contribuer au comportement civique, car une compréhension approfondie et nuancée de cette notion peut aider des élèves à croire en leur propre potentiel pour agir sur la société. Malgré son importance, peu de recherches ont été menées sur ce concept et il existe peu de preuves empiriques sur la relation entre les réflexions sur l'agentivité dans le passé et les attitudes et comportements civiques dans le présent. Cet article rend compte d'une recherche menée auprès de 112 élèves de 11^{ème} année d'enseignement de l'histoire. À l'aide d'une tâche comportementale et d'un questionnaire, nous avons évalué les opinions des répondants sur l'agentivité - comprise de manière sociologique en abordant la question de savoir qui a le potentiel individuel ou social d'agir avec détermination et de réaliser des changements dans la société - dans le passé (plus précisément au 19^{ème} siècle) et dans la société actuelle, ainsi que la relation entre les deux.

1. Introduction

In the study of the past, the notion of agency occupies centre stage. Historians assess, with hindsight, the issue of who or what caused specific changes in history, trying to identify change-agents in the past. They ask questions such as: who were the main characters in a historical development or event? Who generated these changes? Who co-determined the course of the past? Over time, various answers to these questions have been provided. Seixas describes a number of stances taken by different scholars towards the notion of historical agency¹. While some, such as Thomas Carlyle², saw agency mostly in the hands of ‘great men’ or those who held power, others called attention to the agency of ordinary people and even to the active participation of historically marginalised groups³. Still other scholars attributed agency to large collectivities (such as the people, England, etc.), presenting them as personified and uniform agents⁴. Critical voices on the notion of agency come from post-structuralists and philosophers such as Charles Taylor who perceives agency not as a transhistorical category, but as one which is closely related to modernity and the rise of individualism⁵.

Apart from a historical approach, agency can also be understood in a sociological way. It then addresses the question of who has the individual or social potential to act purposefully and to effectuate change in society. Barton for instance defines agency as “the ability to act on decisions in order to bring about desired goals”⁶. He emphasises that “no group has a monopoly on action”⁷. It is, by contrast, important to consider the agency of a wide range of agents, including ordinary agents, while at the same time acknowledging the societal factors and context that limited their agency.

Both notions of agency are complementary: when historians try to explain change in the past, they not only assess who caused changes in society, but they (can) also consider the *potential* agency of various agents in a historical context. They answer questions such

¹ Peter Seixas, “Historical Agency as a Problem for Researchers in History Education”, *Antiteses*, 5.10 (2012), 537-553.

² Thomas Carlyle, *On Heroes, Hero-Worship and the Heroic in History* (London: James Fraser, 1841).

³ Such as: Edward Palmer Thompson, *The Making of the English Working Class* (New York: Vintage, 1966).

⁴ Peter Burke, *New Perspectives on Historical Writing* (Cambridge: Polity, 2001).

⁵ Charles Taylor, *Sources of the Self: The Making of Modern Identity* (Cambridge: Harvard University Press, 1989).

⁶ Keith Barton, “Agency, Choice and Historical Action: How History Teaching Can Help Students Think about Democratic Decision Making”, *Citizenship Teaching and Learning*, 7.2 (2012), 131.

⁷ *Ibidem*, 132.

as: who had *the ability* to generate change and why was this potential (not) employed? The sociological understanding of agency can thus be applied to specific historical contexts.

The diversity of both questions and answers accompanying the issue of agency in the past demonstrates the complexity of the notion. Nevertheless, in trying to understand the past it is crucial to develop a good comprehension of agency. In history education, a main goal is to develop students' historical thinking ability, meaning that they are able to understand and organize information about the past, with the aim of describing, comparing and explaining historical phenomena (people, groups, events and developments from the past)⁸. A thorough understanding of agency, both in a historical and in a sociological way, is intrinsically linked to key historical thinking concepts such as continuity and change or cause and consequence⁹. Furthermore, historical thinking is also about developing a reflection on the complex relationship between past, present and future, and hence about moulding students' civic attitudes. Again, an understanding of agency plays a key role here. Barton considers agency to be at the heart not only of historical understanding but also of democratic decision making¹⁰. Historical thinking about agency is believed to have an important impact on civic behaviour in the present¹¹. It helps to understand the limits and possibilities of actions and the role that ordinary people can play in (historical) change within the society they live in¹².

Despite its importance and alleged impact, the concept of agency has received far less attention than other aspects of historical thinking in history education research¹³ and there is yet little empirical evidence on the relationship between reflections on agency in the past and civic attitudes and behaviour in the present. This study

⁸ Jannet Van Drie and Carla van Boxtel, "Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past", *Educational Psychology Review*, 20.2 (2008), 87-110.

⁹ Seixas, "Historical Agency as a Problem for Researchers in History Education".

¹⁰ Barton, "Agency, Choice and Historical Action".

¹¹ Barton, "Agency, Choice and Historical Action"; Carla Peck, Stuart Poyntz and Peter Seixas, "'Agency' in Students' Narratives of Canadian History", in Denis Shemilt and Lukas Perikleous (eds), *The Future of the Past: Why History Education Matters* (Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, 2011), 253-280; J. Spencer Clark, "Teaching Historical Agency: Explicitly Connecting Past and Present with Graphic Novels", *Social Studies Research and Practice*, 9.3 (2014), 66-80; Kent den Heyer, "Between Every 'Now' and 'Then': A Role for the Study of Historical Agency in History and Citizenship Education", *Theory & Research in Social Education*, 31.4 (2003), 227-251; Peter Seixas, "Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting", *Curriculum Inquiry*, 23.3 (1993), 301-325.

¹² Seixas, "Historical Agency as a Problem for Researchers in History Education".

¹³ Barton, "Agency, Choice and Historical Action"; Seixas, "Historical Agency as a Problem for Researchers in History Education".

aims to address these gaps and to provide more insight in students' understanding of agency, both in past and present. In what follows, a brief overview of the state of the art is provided, followed by the research context, questions and methodology. The research results are then presented and discussed.

2. Research on agency in history education

A number of studies has focused on how agency is represented in history textbooks for secondary education. Research into the attribution of agency in textbook accounts of the Cold War, for instance, found that textbooks tend to ascribe agency mostly to non-human agents, such as “the Soviet Union” or “capitalism”, and to a number of “great men”, such as Truman or Stalin¹⁴. Ordinary agents - individuals or groups of people who are not specifically in a position of power - are rarely attributed agency. When ordinary groups, such as labourers or students, are included, they are predominantly presented as passive agents. Their agency is almost completely overlooked. In addition, textbook authors do not explicitly address the notion of agency and do not encourage students to reflect on the agents in history and on the balance between structures, collectives and individuals in generating historical change¹⁵. Another tendency with regard to the representation of agency in history textbooks is that the role of human agents is completely left out when discussing sensitive issues. For example, in accounts of the dropping of the atomic bomb in the Second World War in children's literature, grammatical structures such as the passive voice and nominalisations are used to avoid the attribution of agency completely¹⁶. Furthermore, when marginalised groups in history are included, they are often represented as mere passive victims of history rather than active participants¹⁷. The inclusion of different subjects in historical narratives does hence not automatically lead to the inclusion of a greater range of agents. The rather over-simplified attribution of agency in history education, and especially the lack of agency attributed to ordinary individuals,

¹⁴ Karel Van Nieuwenhuysse, “Between Non-human and Individual Agents: The Attribution of Agency in Flemish History Textbook Chapters on the Cold War”, in Barbara Christophe, Peter Gautschi and Robert Thorp (eds), *Teaching the Cold War. International Perspectives on Memory Practices in Educational Media and in the Classroom* (Palgrave Macmillan, 2019).

¹⁵ Van Nieuwenhuysse, “Between Non-human and Individual Agents”.

¹⁶ James Damico, Mark Baildon and Karen Lowenstein, “Did the bombs just fall from the sky? Examining agency in a text set of World War II children's literature”, *Social studies research and practice*, 3.3 (2008), 51-59.

¹⁷ Barton, “Agency, Choice and Historical Action”.

can be explained by history education's social science approach, in which non-human agents, social processes and structures receive attention, rather than ordinary people¹⁸.

Apart from textbook analyses, research has also been conducted on students' understanding of historical agency. The issue is addressed directly in the 1997 Youth and History survey¹⁹. In one of the survey questions participants were asked to indicate to what extent, in their opinion, certain factors changed lives for people in history up to today. A total of 15 factors was presented, including both abstract, non-human factors and human agents. The results showed a very clear preference for non-human factors such as 'technical inventions and machines' and 'development of science and knowledge' over human agents such as religious leaders and politicians. The authors conclude that respondents did not believe in a large influence of single persons or grass roots democracy, but rather had a strong trust in scientific, technological and economic progress²⁰.

In a more recent study, Peck, Poyntz and Seixas examined students' essays on the Canadian national past to gain insight in their ideas about who were the actors responsible for historical change in that history²¹. Students were asked to write "the story of Canada from the beginning to present". The historical actors mentioned by students were categorised by the researchers. They found students to attribute agency mostly to corporations, nations, (powerful) individuals and especially to collectivities. First Nations people and other marginalised groups were rarely attributed agency. This imbalanced attribution of agency was also found in research of Van Havere et al. examining students' essays on the Belgian national past²².

Aside from empirical studies, several history education scholars have theorized – in a speculative way – about the effects of agency on students' civic behaviour. They are convinced that a good, nuanced understanding of agency in the past is crucial in students' understanding of their own potential role in society today. According to them, agency, whether in the past or in the present, is not some-

¹⁸ Elizabeth Erdmann and Wolfgang Hasberg (eds), *Facing – Mapping – Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education* (Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2011).

¹⁹ Magne Angvik and Bodo von Borries, *Youth and history. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents, Volume A: description* (Hamburg: Körber-Stiftung, 1997).

²⁰ *Ibidem*, A182.

²¹ Peck, Poyntz and Seixas, "Agency' in Students' Narratives of Canadian History".

²² Timo Van Havere, Kaat Wils, Fien Depaepe, Lieven Verschaffel and Karel Van Nieuwenhuysse, "Flemish students' historical reference knowledge and narratives of the Belgian national past at the end of secondary education", *London review of education*, 15.2 (2017), 272-285.

thing that can be weighed and measured in an exact way, but students should understand that not only abstract entities or powerful individuals had the potential to change society, yet ordinary people as well. This understanding also applies to the present: history education can play a role in the development of active citizenship by creating agency, as it can make students aware that the present is not exclusively determined by the past and that change is possible²³. It can help them to understand that they too have a potential to generate change, thereby raising students' awareness that civic engagement is worthwhile. If, however, no attention is paid to historical agency at all, nor to that of ordinary agents, students' belief in their own potential agency today will be hindered. Peck, Poyntz and Seixas argue that attention should be given to the active role of ordinary people in the past, as this can make students aware of their own potential for generating change in the present²⁴. Barton states that history education should expose students to a wider range of historical actors²⁵. This way they will better understand the complexity of historical agency and, through reflecting on the actions of people in the past, will be more prepared for their own role in present-day society. He emphasizes that, rather than implicitly addressing agency, explicit attention should be given to the concept.

3. Research questions, context and methodology

3.1 *Research questions*

This paper is part of a broader intervention study on the effects of a lesson series in which agency was explicitly taught, on students' understanding of agency in the past and their perception of agency in the present. The current paper primarily focuses on students' initial understanding and perceptions of agency, addressing the notion in an explicit way. Agency is understood in a sociological way, applicable in various historical contexts, as the ability of contemporaries to decide and act purposefully, to bring about change within the own society. In this respect, one's understanding of agency is considered 'nuanced' when one recognizes that different types of agents

²³ Arie Wilschut, *Burgerschapsvorming en de maatschappijvakken* (Amsterdam-Alkmaar: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, 2012); Arie Wilschut, Dick Van Straaten and Marcel Van Riessen, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Bussum: Coutinho, 2013); Richard Harris, "Citizenship and History. Uncomfortable Bedfellows", in Ian Davies (ed.), *Debates in History Teaching* (New York: Routledge, 2011), 186-196.

²⁴ Peck, Poyntz and Seixas, "Agency' in Students' Narratives of Canadian History".

²⁵ Barton, "Agency, Choice and Historical Action".

had the potential to generate change, even though this potential might not have been fully realized and even though this potential was different for various agents. Students' spontaneous views on agency in the present (again understood in a sociological way) are examined as well. More specifically, this research aims at answering the following questions: (1) Concerning agency in a specific historical context, do young people testify to a nuanced understanding of agency, attributing it, next to powerful, also to ordinary agents? (2) Concerning agency in the present: how do young people perceive the distribution of agency among different (types of) agents and how do they view the agency of ordinary people in current 21st century society in Flanders? (3) Concerning the relationship between young people's view on agency in the past and the present: to what extent are their views on the attribution of agency to various agents in the past reflected in their views of agency in the present?

3.2 *Research context: Flemish history education*

The research has been conducted in Flanders, the northern, Dutch-speaking part of Belgium. Since 1989, the power in matters of education in Belgium has been passed on from the national, federal level, to the three Belgian 'communities': the Dutch (Flemish), French and German community. In the Flemish community a new secondary curriculum, which is still valid today, was set up in 1990. The history standards, set by the Flemish government, define minimum attainment targets for students. A deliberate choice was made not to enumerate an extensive list of historical knowledge that students should be acquainted with²⁶. Rather, the standards stress the importance of developing critical thinking skills and historical consciousness. The main goals of history education are on the one hand to introduce students in the academic discipline of history and on the other hand, as part of preparing them to become good citizens, to offer cultural training, training in social resilience and to stimulate identity building. In its approach of the past, Flemish history education adopts a very structural approach, based on the social sciences, through which it aims to identify broad and underlying patterns in the past²⁷. This orientation results in a history education in which abstract, all-encompassing stories are common, but in which ordinary

²⁶ Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming [Flemish Ministry of Education and Training], *Onderwijsdoelen, derde graad ASO, geschiedenis* (Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2000).

²⁷ Kaat Wils, "The Evaporated Canon and the Overvalued Source: History Education in Belgium. An Historical Perspective", in Linda Symcox and Arie Wilschut (eds), *National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of Teaching History* (International Review of History Education, n° 5, Charlotte: IAP, 2009), 15-31.

people and their ability to decide and act purposefully are largely absent, as was found in the research on the representation of the Cold War²⁸.

3.3 Methodology

This research was conducted in five classes in the 11th grade of general secondary education, from four different schools. In general education, students have two hours of history education per week. In the 11th grade, the Late modern period (approx. 1750-1945) is addressed; developments within three societal domains, the socio-political, socio-economic and socio-cultural domain, are studied. A total of 112 students participated in the study, of which 21.8% identified as male, 76.4% as female, and 1.8% as other. The average age of the respondents was 16.7 years old (SD = 0.74). Of the respondents, 88.4% was either 16 or 17 years old, which is the expected age at this stage of secondary education. Participants were given a questionnaire and a performance task. The number of questions was limited because of time restrictions. Students were given 45 minutes (i.e. one lesson period) to complete the performance task and questionnaire. Open-ended questions were provided with an indication of the maximum allowed length (one or two sentences in the questionnaire, maximum ten lines for the performance task). Students completed both forms anonymously and individually, without access to the internet or other sources. Any questions from students were answered individually by the supervising teacher.

3.4 Research question 1: instrument and analysis

To answer the first research question regarding students' conception of agency in the past, participants were given a performance task addressing agency in a specific historical context in the past. The task started with an explanation of the notion of agency in one paragraph. The following definition of agency (accompanied by examples), in line with the sociological approach, was provided: "Agency is the ability a person has to take action and make decisions in the society he/she lives in, in order to generate change (or preservation) in this society and achieve a goal." Subsequently, students were presented with a typical Flemish textbook learning text on the process of proletarianisation ca. 1870-1914. As the language used in history textbooks can often be difficult for students, the text

²⁸ Van Nieuwenhuyse, "Between Non-human and Individual Agents".

was slightly adapted in order to prevent the language from being a barrier for students' comprehension of the text. In so doing, nor the content nor the structure of the text were altered. The text consisted of one page, divided in three paragraphs discussing the societal structure of the industrial society and the work force, the increasing poverty, and the poor working and living conditions of the labourers. The text approached the topic from a macro-perspective, ascribing agency in particular to abstract entities (such as the industrial revolution, social legislation and developments in agriculture), economically powerful agents (such as employers and factory owners) and, to a much lesser amount, to workers. Little or no agency was attributed to other groups of ordinary people (such as the poor or peasants), while worker's unions, individuals or political agents were not mentioned at all. By using a text from a widespread textbook in Flemish history education, the performance task remained close to typical classroom practices and provided an assignment students are familiar with. Furthermore, the topic of the process of proletarianisation was chosen because students are not unfamiliar with it. The subject of 19th century proletarianisation is an accessible topic for students, among other things because of its presence in popular culture (for instance in the Flemish historical movie "Daens"²⁹, about the 19th century gulf between workers and employers, and the accompanying social injustice). Such topic was preferred over a completely unknown topic, which risked to make the task too difficult.

In open-ended questions, the participating students were asked (1) to indicate all agents in the text which were ascribed agency and (2) to assess the attribution of agency to different agents in the text. More specifically they were asked whether they thought all relevant agents were mentioned, whether agency was attributed in a nuanced way and if not, which agents they would ascribe more or less agency to. The aim of this assignment was to assess whether students could recognise the oversimplified attribution of agency in the text, whether they could describe this (i.e. which type of agents receive agency and which are left out or are ascribed only a limited amount of agency) and whether they could list other agents which were not mentioned in the text. The task thus asked respondents to deconstruct the narrative presented in the textbook and to provide reconstructive elements to nuance the textbook's account.

A partial-credit coding system was used to qualitatively analyse the data from this performance task. Students' answers were graded into three categories (with a score of 0/2, 1/2 or 2/2), designed from

²⁹ Louis Paul Boon, *Daens*, DVD-video, dir. Stijn Coninx (Universal Pictures Benelux, 1992).

the answers themselves. A zero was given when the question was not answered or the answer was completely wrong. When students' answers contained a correct element, but further clarification was lacking or was unclear, they were graded a one. A two was given when students provided a good answer, containing a correct element and a good clarification: either noticing that the text attributed agency only or mostly to certain types of agents and left out others, or mentioning additional agents which should also be attributed agency and clarifying that. In order to assess the validity of this grading system, ten percent of the tasks were graded by two independent scorers, leading to a good inter-rater reliability of 0.80 using the Kappa statistic³⁰. The content of these categories will be further discussed in the result section. Table 1 provides an example of answers graded a zero, one and two:

<i>Example</i>	<i>Score</i>	<i>Clarification</i>
"[In the text,] Everyone has an active role. I think it is balanced [...]"	0	Contains no correct element.
"Not all agents are mentioned. The king could also interfere so the text is unbalanced."	1	Contains a correct element (unbalanced representation in the text, missing agent), but no further explanation.
"The workers are the most important, they could not do much against the factory owners when they acted alone, but in group they could make a change happen because they operated the machines and they formed the basis for the industrial revolution. The text does not mention politics although I think this was very important. After political unrest and the goodwill of certain politicians, a universal voting right was introduced, giving workers more say in society."	2	Contains a correct element (missing agents) and a good clarification (strategies used by the missing agents demonstrating they did have agency).

Table 1: Examples of graded answers, related to the assessment of agency to different agents in the text

A further analysis was used to study the additional agents listed by students. These agents were ranged under seven categories. The categories of individuals, corporations and collectivities and nations were based on the research of Peck, Poyntz and Seixas³¹, however

³⁰ Mousumi Banerjee, Michelle Capozzoli, Laura McSweeney, and Debajyoti Sinha, "Beyond kappa: A review of interrater agreement measures", *The Canadian Journal of Statistics / La revue canadienne de statistique*, 27.1 (1999), 3-23.

³¹ Peck, Poyntz and Seixas, "Agency' in Students' Narratives of Canadian History".

a further distinction was made between individuals mentioned by name or by their function and the category of nations was expanded with states and supranational organisations. An additional category of “systems” was also established, arising from the answers provided by the students. This resulted in the following seven categories: individuals mentioned by name (e.g. King Leopold II), individuals mentioned by their function (e.g. the king, the prime minister, the pope), nations/states/supranational organisations (e.g. Belgium), corporations, meaning any entity with an organised structure (e.g. the army, parliament, the government, the worker’s union), collectivities, being a group of people which does not constitute a formal entity³² (e.g. the ordinary people, religious leaders, the rich, citizens) and ideological, political, religious or economic systems (e.g. democracy, capitalism). Agents who could not be ascribed to one of these categories, were assigned to a ‘miscellaneous’ category (e.g. Marx’ alienation theory, elections).

3.5 *Research question 2: instrument and analysis*

In order to address the second research question on students’ views on agency in their own present-day society, participants filled out a questionnaire containing profiling questions (e.g. on students’ age, gender, ethnic background, etc.) and addressing their views of agency in the present. Students were asked the following questions: “Can ordinary people take up an active role with the aim to bring about change within their own society?” and “Do you believe it is useful for ordinary people to take on a voluntary societal engagement (such as community work, participation in a protest march, political engagement etc.) in order to bring about change in the society they live in, to achieve a certain goal ?” These two questions addressed on the one hand their view on ordinary people’s potential agency in current 21st century Flemish society, and on the other hand to what extent they considered an active engagement in their society to be useful and effective in changing it. Respondents were asked to assign a score between zero (no role/use at all) and ten (a very active role/very useful). Aside from scoring the question, they were asked to briefly clarify their score in one or two sentences. In addition, respondents were presented with the following question: “Who or what in society has the power to take action and make decisions, to initiate change, to achieve a goal ?” and were asked to grade the agency of 18 agents (such as the government, the army, a teacher, an immigrant, a priest, etc.) on a Likert-type scale from zero (no power

³² *Ibidem*, 261.

at all), to five (a lot of power).

The data from the questionnaire were analysed qualitatively and quantitatively. In order to detect underlying factors in the question related to the agency of various agents, an exploratory factor analysis was conducted on the 18 agents presented in the questionnaire. This resulted in the identification of six underlying factors, which will be further discussed in the results section. Respondents' answers to the open-ended questions (regarding the potential and usefulness of ordinary people's agency in Flemish society) were analysed qualitatively. In this respect, a dialectic approach was adopted. On the one hand, a priori codes and categories were developed from the research question. On the other hand, new codes were extracted from the data, as certain recurring themes were identified. The units of analysis were "utterances", phrases or sentences that held a view on agency or (a referral to) a historical agent³³. This resulted in two categorisations. The first categorisation examined students' view on ordinary people having agency as individuals or as a group. The other set of categories was constructed from the data themselves and identified recurring themes in respondents' explanation of the potential and usefulness of ordinary people's agency.

3.6 Research question 3: analysis

To assess the relationship between students' views on agency in a particular past and in their society in the present, respondents' views on the agency of various agents in past and present were compared qualitatively to distinguish similarities and differences in the overall distribution of agency among the agents. A special interest was taken in respondents' views of the agency of ordinary people in the past and in the present.

4. Results

4.1 Students' views on agency in the past

In order to assess the first research question regarding students' understanding and view of agency in a particular historical past, respondents were asked to read a textbook account on the process of proletarianisation and to assess the attribution of agency in the text. The answers were analysed qualitatively and graded a zero, one

³³ *Ibidem*, 262.

or two. Table 2 shows the overall result of the 112 respondents:

<i>Grade</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percentage</i>
0 – No correct element	15	13,39%
1 - Correct element: missing agent or unequal attribution of agency	87	77,68%
2 - Correct element and good clarification	10	8,93%
Total	112	100,00%

Table 2: Distribution of grades attributed to performance task

The table shows that 13.93% of the answers were given zero points. The vast majority of students' answers (77.68%) were graded a one and almost ten percent of the answers received a top score of two. A zero was given for two reasons: because respondents did not answer the question or because their answer was incorrect. Table 3 shows the distribution of answers graded a zero among these two subcategories:

	<i>Frequency</i>	<i>Percentage of total</i>
No answer	6	5,36%
Incorrect answer	9	8,04%
Total	15	13,39%

Table 3: Categorisation of answers graded a zero

Respondents who did not provide an answer to the question made up 5.36% of the total. Respondents in this subcategory left their answer blank, or mentioned that the question was too hard, or still that they did not understand it. Although the concept of agency was explained in the performance task, these students seemed to have been completely unfamiliar with the subject. A second subcategory (8.04%) were those whose answers were completely wrong, holding no correct element. These were usually answers stating that 'yes, all agents were mentioned in the text' or that 'agency is distributed equally'. Here, students clearly did not notice the absence of certain agents in the text nor the oversimplified attribution of agency to certain (types of) agents.

The majority of answers was graded a one. These answers contained a correct element, being either the mentioning of addi-

tional agents that played a role in the process of proletarianisation, or the observation that agency was not ascribed in a nuanced way in the textbook account. However, these answers contained no further clarification related to the correct element in their answer or an unclear one. Table 4 shows the distribution of answers graded a one:

	<i>Frequency</i>	<i>Percentage of total</i>
No clarification	43	38,39%
Unclear clarification	44	39,29%
Total	87	77,68%

Table 4: Categorisation of answers graded a one

Students' answers were more or less equally distributed among both categories. Typical examples of answers containing a correct element without further clarification are the following: "No, I do not think that all agents are mentioned. Marx has played a big role in all of this and he is not mentioned" or "The farmers did not play a big role, mostly the workers and factories were mentioned". These respondents did mention that a certain agent is absent in the text, but they provided no further explanation as to why precisely they should have been included and should have received agency. We therefore have no idea how they conceive of the notion of agency, as we have too little information on the reasoning behind the answers that were given.

Among the answers in which the clarification was unclear or incorrect, a number of problems typically occurred. In some cases, it was unclear what the respondent meant. For example: "Workers should get more agency in order to get balance." While the respondent correctly states that workers should receive more agency, it is unclear whether the answer applies to the attribution of agency in the textbook account, as was our intention, or whether the respondent is expressing his opinion on how agency in the past itself should have been distributed. The answer was therefore categorised as unclear. Other common problems were related to students' understanding of the notion of agency. A group of students judged or evaluated the distribution of agency in the past, from their present-day moral framework. These students answered the question in terms of whether agency was distributed "fairly" or not, apparently at the same time understanding agency as something that is awarded post-hoc. Examples can be found in the following responses: "It is imbalanced. The stronger agents have far more to say and have more

means to interfere. Workers should receive more agency, because they also have to 'suffer' the most" and "I would ascribe more agency to social groups, this because they did a lot voluntarily and I think they should be rewarded for that". Other respondents tended to narrow down agency to political or economic power. For example: "Not all agents were mentioned in the text. The king, ministers, etc. they had a lot of money. In that time it was those with the most money which had the most power. I would have given the wage labourers more agency, because they work extremely hard to make a living and they should have had more to say in return for all this effort." Again, these students consider agency as something than can be attributed post-hoc to the past, yet at the same time they reduce agency solely to political and economic power. This is of course relevant in the consideration of agency, yet the notion of agency cannot be reduced solely to these aspects. Despite the fact that workers and wage labourers might not have had any political say for decades, this does not mean they had no agency whatsoever during this period.

Only when respondents' answers contained both a correct element and a correct clarification, they received a score of two. The following example provides an example: "Personally I think they focus too much on the agency of the factory owners. They had a lot of power at the time, but they were also controlled by people above them, for instance political leaders. Also, workers' unions are not mentioned, even though they brought on better social legislation." This respondent not only recognises that the textbook does not provide a nuanced representation of agency in this historical context, but also suggests two other agents (political leaders and workers' unions) which the respondent believes also had agency. He/she then produces a valid argument as to why these agents should have been attributed agency.

In the performance task respondents were also asked to list additional agents which were not mentioned in the text but nevertheless, according to them, played a role in the historical process of proletarianisation. Most respondents did manage to name additional agents; 11.61% did not. All additional listed agents were assigned to one of seven categories. Table 5 shows the division of agents among these categories:

<i>Type of agent</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percentage</i>
Individuals by name	3	0,93%
Individuals by function	41	12,73%
Corporations	95	29,50%
Collectivities	166	51,55%
Nations, states, supranational organisations	1	0,31%
Systems	8	2,48%
Miscellaneous	8	2,48%
Total	322	100%

Table 5: Categorisation of additional agents

Students clearly mentioned certain types of agents more often than others. They mainly listed collectivities as additional agents (51.55%). Commonly mentioned in this category were the elite, the clergy or the factory owners, but also groups of ordinary people, in particular the workers. Another popular category was that of corporations (29.50%). Respondents mainly named the government, the state, the parliament or political groups, such as liberals or socialists. A small group of respondents also included systems, such as capitalism and communism. Less frequently mentioned were individuals by function (12.73%) and even more rarely by name (0.93%). Only in four cases was an individual mentioned by name: Luther was mentioned once and Marx was mentioned three times. When individuals were mentioned by their function, it almost always concerned political functions such as the king or president or, to a lesser extent, religious functions such as the pope or a priest. Only a single nation (England) was mentioned, which could be explained by the topic of the performance task. Lastly, some miscellaneous agents were listed, such as ‘non-human agents’ and ‘the elections’.

When looking further into the data, it was noticeable that most agents listed by students could be considered as powerful agents at the time because of their political, economic or otherwise influential position (as represented in history textbooks and historiography). For instance within the category of individuals, respondents mainly referred to kings, presidents and the pope. Within the category of corporations, they mostly mentioned the government, the state, religion and the church, which are all powerful institutions with great influence. Ordinary agents were far less listed, although they were not completely ignored. The workers’ unions for instance, which can be considered a corporation of ordinary people, at least in the early 19th century, made up about a fifth of the corporations additionally men-

tioned. When ordinary agents were listed, they were most likely to be found in the category of collectivities, where respondents mentioned ordinary groups such as “the people”, “workers” and the “lower classes” alongside more powerful groups like “ministers” and “noblemen”.

4.2 Students' views on agency in the present

A questionnaire was used to assess the second research question on students' views on agency and agents in the own present-day society. Respondents were asked to rate the agency of 18 agents from zero to five. An exploratory factor analysis with oblique rotation (direct oblimin) was conducted on the 18 items. The Kaiser–Meyer–Olkin measure of sampling adequacy had an acceptable value of 0.73³⁴. Bartlett's test of sphericity $\chi^2(78) = 480.449$ was significant at the 0.001 level. Horn's parallel analysis suggested a two-factor model³⁵, which was confirmed by the scree plot. The two factors together explained 47.76% of the variance. Items with factor loadings below 0.4 (the state, worker's unions and bankers/CEO's) were suppressed as well as two items with high cross-loadings³⁶. Table 6 presents the rotated factor loadings for each item, the percentage of explained variance and the eigenvalue and Cronbach's alpha for each factor. It also includes the average score attributed by respondents .

Items	Rotated factor loadings (pattern matrix)	
	Factor 1	Factor 2
People living in poverty (meant as a collectivity)	0.79	
Political or economic refugees	0.72	
Students	0.76	
Members of an ethnic-cultural minority group	0.68	
Teacher	0.66	
Regular (middle class) people	0.73	
Workers	0.79	
Religion		0.61
Religious leader		0.77
President/prime minister		0.60
Army		0.61
Leader of a social resistance movement		0.52

³⁴ Andy Field, *Discovering statistics using SPSS* (Los Angeles: Sage Publications, 2009).

³⁵ John Horn, “A rationale and test for the number of factors in factor analysis”, *Psychometrika*, 30(1965), 179–185.

³⁶ Dimitri Mortelmans and Britt Dehertogh, *Factoranalyse* (Leuven: Acco, 2008).

The capitalist system		0.45
<i>Eigenvalue</i>	4.14	2.07
<i>% of variance explained</i>	31.84%	15.92%
<i>Cronbach's alpha</i>	0.86	0.65
<i>Average attributed score on 5</i>	1.76	3.37

Table 6: results of the exploratory factor analysis

The factor analysis revealed that certain agents were consistently scored in a similar way, allowing us to classify them within a single category. Two factors were retained. A first factor consists of common people (such as workers and middle class people) and people in underprivileged positions (such as people living in poverty and refugees). A second factor consists of powerful individuals (such as religious leader, state/prime minister) and non-human structures (such as the capitalist system and religion). Two items were excluded from the analysis as they had high cross-loadings: ‘government officials’ and ‘volunteer for 11.11.11’, which is a large coalition of NGO’s, unions, movements and solidarity groups in Flanders. This might mean that these two items were too ambiguous and were interpreted in different ways. Some students might have associated government officials with high ranking, influential officials, while others considered the agency of regular, low-level officials. In a similar way, students could regard the item ‘volunteers’ as a single, individual volunteer or as representatives of the influential NGO they are engaged in. Because of this ambiguity, these items were not taken into account in the further analysis..

When looking at the agents included in the two factors, it appears that, when considering the agency of various agents, students make a distinction between common agents on the one hand and powerful individuals and abstract structures on the other. Unsurprisingly, powerful individuals and non-human, abstract structures receive far more agency than common and underprivileged people. While the former receive a large amount of agency (an average of 3.37 on 5), the latter are attributed only an average of 1.76 on 5.

Students’ views of the agency of ordinary people in particular were addressed in two additional questions in which respondents were asked to assess the potential agency of ordinary people and the usefulness of societal engagement in current society in Flanders on a scale from zero to ten. On average, respondents graded the potential agency of ordinary people a 7.26 on a scale from zero to ten, indicating that overall they do believe that ordinary people have the potential to actively change the society they live in. Despite the overall positive grade, the data show a variety in students’ percep-

tions of the agency of ordinary people. Respondents' clarifications of the score they provided were assigned to one of five categories, based on whether they considered ordinary people to have agency as individuals or as a group (collective). Table 7 shows the distribution among the different categories:

<i>View on agency of ordinary people</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percentage</i>
No agency	5	4,46%
As individuals	24	21,43%
Only as a group	46	41,07%
Both as individuals and as a group	5	4,46%
Indeterminate	29	25,89%
Unanswered	3	2,68%
Total	112	100%

Table 7: Categorisation of answers based on their view of agency of ordinary people

A first category consisted of answers that indicated that ordinary people do not have any or barely any agency. For instance: "People can vote for who they want, but politicians always do what they want, without listening to the people." Answers indicating that ordinary people have agency as individuals made up a second category. The following answer provides an example: "Regular people can definitely play a great role. They determine the everyday surroundings and the way they treat each other (...)." A third category included answers saying that ordinary people only have agency if they act as a group or if a lot of them share the same opinion, such as: "A single person will have no effect, but if everyone wants the same thing, this can change something." Answers specifically stating that ordinary people have agency, both as individuals and as part of a group, formed a fourth category. For example: "Considering that society is made up of ordinary people, they can make a difference. A single person can make a small difference, but a large group is capable of making large changes in society." The last category consisted of answers that were unclear. These answers did provide a positive answer to the question whether ordinary people have agency, but could not be placed in either one of the previous categories. An example of an indeterminate answer is the following: "People have a large influence on society, but other factors also play a role." Although this respondent ascribes agency to ordinary people, it is unclear whether he/she ascribes it to individuals, groups or both. The table clearly shows that most respondents do consider ordinary

people to have agency. However, they are mostly considered to have agency when they act as a group, thereby indicating a strong limitation to the agency of individual people.

It became evident that a number of themes were recurrent in students' clarifications, providing a lot of insight into how respondents spontaneously view the agency of ordinary people. A second set of categories was therefore constructed, stemming from the data themselves. Four categories could be discerned in the clarifications: offering an argument, including a limitation, including a condition and providing a strategy. A little over a fifth of the clarifications contained some sort of argument for a specific view of the agency of ordinary people. For instance: "Our society is formed by (ordinary) people and everyone in it plays an important role. (Regular) people then also have an active role." Frequently brought up arguments were that changing society is a task for everyone, and every individual should do their part in changing society. Another common reasoning was that society is made up out of regular people, therefore, they are the ones who can change it. Interestingly so, despite the overall positive answers, more than a third of the respondents included either a limitation to the agency of ordinary people or a condition that would be required for ordinary people to have agency. The limitations regarded both the matter of who could provoke change (e.g. rich people have more power) and the possible impact of ordinary people's actions (e.g. ordinary people can only change things indirectly or the impact of their actions will always be limited or small-scaled). For example: "Ordinary people can change small things in society, but larger things can only be changed by people with more power and say." This answer stipulates a limitation in terms of impact (only small) and in terms of the amount of agency (seeing as ordinary individuals have less agency than others). In terms of conditions, by far the most commonly mentioned condition was cooperation. Respondents stated that, in order to generate change, a large group was needed: people need to work together and only as a group, they can accomplish change. Other conditions mentioned were motivation and help from powerful people or the government. Last were answers containing a strategy ordinary people could use to effectuate change in society. For instance: "I think that they [ordinary people] can play a role. If they want change, they can go on a strike and sign petitions." The strategies mentioned by respondents were either political strategies (e.g. voting, participating in the elections), defiant strategies requiring a large group of people (e.g. revolting, demonstrating, protesting) or individual strategies (e.g. changing your behaviour, donating to charity).

The second question regarding students' views of agency in the present examined their views on the use of societal engagement. The results were in accordance with those of the previous question. The average score was 7.50 and similar themes occurred throughout students' answers, confirming the insights derived from the previous question. From these two questions it can be concluded that respondents generally answer positively to the question of both the potential agency of ordinary people in the society they live in and the usefulness of societal engagement, but nevertheless they do see certain limitations and overall they consider ordinary people to have agency as a group, rather than as individuals.

4.3 The relation between students' perception of agency in the past and present

A comparative approach was used to assess the third research question, examining the assumed relation between students' understanding of agency in a specific historical past and their view on agency in present-day society. The same sociological approach towards agency was applied to both, allowing a comparison between the two, based on the results of the performance tasks and the questionnaires. However, it should be noted that, while a specific historical context and subject was addressed in the past, this was not the case for the present, as a similar context could not be found. This complicates the comparison. Furthermore, the attribution of agency to various agents was examined differently for the past (implicitly through the performance task) and for the present (explicitly through the questionnaire). This means that we have to be cautious with the results of the comparison.

Nevertheless, a number of parallels can be discerned between young people's understanding of agency in the performance task (about a specific context in the past) and in the questionnaire (about present-day society). Overall, a great similarity can be noticed in the type of agents that are attributed a lot of agency, as both in the past and in the present, politically and economically powerful agents are attributed much agency, while ordinary people are attributed far less. In addition, both in past and in present ordinary people are considered to have agency particularly when they act as a group rather than on an individual level.

A difference can be found in respondents' attribution of agency to ordinary people. It seems that the participants attribute more agency to ordinary people in the present than they do in the particular past addressed in the performance task. While ordinary people are rarely mentioned as agents in the past, especially as individuals,

they are attributed a considerable amount of agency in the present, with the exception of underprivileged groups. Taking into account that the questionnaire preceded the performance task, this is particularly striking. It means, while they came across the idea of (individual) ordinary agents, they did not adopt this category of agents in their assessment of agency in a particular past. At the same time, however, the difference in the way this issue was addressed in the performance task and in the questionnaire, as well as the specific historical context that was addressed in the performance task might have played a role here. It might well be that addressing another historical context would have yielded different results.

5. Conclusion and discussion

This research explored students' views and understanding of agency, understood in a sociological way, both in a particular past and in current society in the present, based on a performance task and questionnaire, completed by 112 respondents. Concerning the first research question on student's understanding and views of agency in the past, the results overall show that agency is a difficult concept for students to comprehend. The vast majority of students received a mediocre score on the performance task assessing their understanding of agency, showing their limited understanding of the concept. In addition, the data showed that students tend to ascribe agency mostly to powerful rather than to ordinary agents. As regards their views on agency in the present (research question two), the same applies to powerful agents being ascribed far more agency than ordinary agents. However, when asked specifically about the potential and usefulness of ordinary people's agency in the present-day society they live in, most students indicate that they do consider ordinary people to have a considerable amount of agency, especially when acting as a group.

That students experience difficulties in understanding and applying the concept of agency should not surprise. Research has already shown that historical thinking (of which agency is an important part) is an "unnatural act"³⁷ and is hard to teach students. Furthermore, students are not familiar with the notion of agency, as it is hardly, or even not at all, conceptualized in history textbooks, nor taught in an explicit way. Previous research has shown that explicit and continuous attention for such concepts is necessary,

³⁷ Sam Wineburg, "Historical Thinking and Other Unnatural Acts", *Phi Delta Kappan*, 80.7 (1991), 488-499.

when one expects students to master them. Nevertheless, students did succeed in naming a large amount of additional agents. In this respect, it is striking that particularly powerful collectivities and corporations were mentioned. Ordinary agents were nevertheless mentioned as well, yet predominantly as groups, rather than as individuals. Overall, individuals were only mentioned rarely. On the one hand, these findings seem to reflect the tendency in current history education (taking a social-sciences approach to the past) that pays attention mostly to non-human and powerful agents. On the other hand, it is possible that these findings also stem from a kind of presentist thinking, in that students project considerations of who they consider to have agency in current society to the past.

Concerning students' perceptions of agency in the present, it appears that students' answers reflect the findings of other research presented in the state of the art, assessing students' attribution of agency in the past. Students appear to tend to a rather black-and-white understanding of agency in the present, with powerful individuals and non-humans structures holding all the power, and common people barely having any agency. This one-sided attribution of agency to mostly powerful individuals and abstract structures also reflects Flemish history education's tendency to adopt a structural approach in history education, in which there is little space to discuss the agency of common people.

Regarding the third research question, the data show some parallels between students' views on agency in a specific historical past and in present-day society. It is, however, notable that most students acknowledged the agency of ordinary people in current society more than they attributed agency to ordinary people in the past. This might be an expression of some sort of belief in progress, which is expressed in the Flemish history curriculum. For previous research indicates that this curriculum might be read as an implicit tribute to the Western World's slow but steady rise towards democracy and freedom³⁸, hence implicitly suggesting that ordinary people gradually obtained more agency throughout the past centuries. Another explanation might perhaps be found in the choice for the theme of 'the process of proletarianisation ca. 1870-1914'. Perhaps this specific theme also influenced the results; a performance task applied to other historical contexts might provide a different view. The results have hence to be dealt with cautiously.

The study has implications for both history education and fur-

³⁸ Karel Van Nieuwenhuyse and Kaat Wils, "Historical Narratives and National Identities: A Qualitative Study of Young Adults in Flanders", *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis. Journal of Belgian History*, 45.4 (2015), 40-72.

ther history education research. Within education the study shows that a lot of work needs to be done to foster students' understanding and perception of agency. Strategies in this respect can certainly consist of explicit teaching and reflecting on agency, and of paying sustained and structural attention to a variety of both powerful and ordinary agents, and of individual and group agency. These strategies can help in improving students' understanding of the concept of agency. The study also provides some pressing needs for more research, as it remains uncertain whether and if so, to what extent, strategies to foster students' understanding of agency can also influence students' perceptions of (the usefulness of) agency in the present. This study discerned some parallels between the respondents' views on agency in the past and in the present. However, additional empirical research is necessary to support history education scholars' claims that a better understanding of agency in the past can impact young people's civic behaviour in the present.

Piero Colla

Curricula et citoyenneté en Suède : de l'État éthique à l'ère de la déréglementation

Résumé

Une ambition radicale – transformer l'école en un appareil apte à « éduquer des démocrates » – sous-tend le programme de réformes qui vise l'enseignement scolaire obligatoire en Suède, à partir de la fin de la Seconde Guerre Mondiale. Remplacer un modèle éducatif dépassé et hiérarchique par une « école de la citoyenneté » est l'idéal affiché par les initiateurs des réformes. L'article examine la manière dont ce dessein pénètre dans le discours sur la réforme des curricula, jusqu'à nos jours, en se focalisant notamment sur les tensions qu'il a engendrées avec le profil épistémologique des humanités.

L'analyse empirique est fondée principalement sur l'évolution de l'arsenal juridique et l'action des comités d'experts qui interviennent dans la modernisation des programmes. L'élément déclencheur est l'évolution vers une approche technologique du curriculum : dès les années 1950, l'expertise psychopédagogique mobilisée par l'administration élabore de nouveaux outils dans l'espoir d'ajuster les disciplines académiques centrales aux besoins les plus impérieux de la société moderne. De nouvelles procédures – allant de la consultation des parties prenantes au test de la correspondance des sujets aux intérêts des élèves – favorisent la transposition des nouveaux objectifs d'éducation civique en recommandations pédagogiques.

L'article examine deux des effets de ce nouveau modèle sur le cursus des études, entre 1950 et 1980 : d'une part, la prolifération de sujets « socialement pertinents » et d'autre part la formalisation de l'enseignement de valeurs suédoises « communes », de manière transversale aux disciplines. Le texte analyse notamment le rôle de légitimation des procédures centrales de certification des manuels scolaires, introduites en 1974 pour assurer à la fois l'« objectivité » des supports de l'enseignement et leur alignement avec les engagements éthiques du système. À partir de 1990, en dépit de la décentralisation croissante des responsabilités en matière d'éducation et de la dérégulation des curricula, le discours des autorités scolaires intensifie la référence aux « valeurs fondamentales », jusqu'à en faire l'objet de campagnes de sensibilisation ad hoc. Cependant, l'attachement du pouvoir étatique à la diversité culturelle et à l'auto-

détermination des élèves pose de fortes limites au caractère normatif de l'enseignement sur ces sujets, qui finit par se rabattre sur une éducation au respect et aux compétences fondamentales.

Abstract

The reforms that compulsory schooling have undergone in Sweden since the Second World War have been inspired by the radical ambition of changing schools into a machine for “educating democratic individuals”. A “school for citizenship” would gradually wipe out an outdated, hierarchical educational model. This article explores how this ideal has permeated the discourse on curriculum reform up until now, often clashing with the epistemological profile of the humanities.

The legal and technical toolkit for developing curriculum is the empirical basis for verification. The move towards a technological approach to the development of curriculum appears as a driving factor. Since the 1950s, state-controlled psychological and pedagogical experts have explored new techniques for adjusting core academic subjects to meet the most pressing needs of a modern society. These practices (consultations with business stakeholders, tests to judge the impact of teaching on the interests of pupils, etc.) prompted a smooth translation of civic objectives into teaching recommendations.

Two consequences of the new pattern of curriculum development, from the 1950s to the 1980s, are examined: the proliferation of “socially relevant” study objects and the formalisation, through all school subjects, of the teaching of Swedish “common values”. In this respect, the legitimising role played by central procedures for authorisation, introduced since 1974 to guarantee both “objectivity” and the conformity of teaching with ethical principles, is also assessed. Since 1990, despite the ongoing decentralisation of authority for education and curriculum deregulation, school authorities seem to be intensifying their references to “fundamental values”, which are often the subject of awareness-raising campaigns. Nonetheless, the state authorities’ commitment to cultural diversity and pupils’ self-determination is limiting the normative scope of education on these matters, redirecting it instead towards training in mutual respect and soft social skills.

1. La responsabilité sociale de l'école : une construction savante (1946-1962)

« Réforme scolaire *en continu* » : cette devise résume l'esprit des innovations qui intéressent le système éducatif suédois entre les années 1950 et 1980. Elle ressort des rapports de la Skolkommission, l'enquête que le gouvernement du Sveriges Socialdemokratiska

Arbetareparti (SAP)¹ engage dans le sillage de la victoire des Alliés, pour redéfinir les missions de l'école et rationaliser ses filières et leur articulation. Issu de préoccupations diverses², l'exercice aboutit à une conclusion péremptoire : l'école doit devenir un appareil à « éduquer des démocrates »³. Cette injonction surplombe la longue transition entre la décision du Riksdag sur l'expérimentation d'un tronc unique obligatoire (1950) et son introduction en 1962, sous le nom de *grundskola*.

Mettre l'école au service des instances éthiques du présent n'a pas été une préoccupation éphémère: en cerner l'enjeu exige que l'on se familiarise avec les acteurs qui furent appelés à le concrétiser. Des acteurs sans visage : d'une part, une administration centrale indépendante, bénéficiaire d'importants budgets de recherche⁴; d'autre part, un appareil d'expertise ancré dans la psychologie expérimentale⁵, s'appropriant ainsi un projet solidaire de la logique égalitaire de l'État providence. Gage de légitimité, le recours aux enquêtes d'État (*Statens Offentliga Utredningar*) permet à l'élaboration des réformes de transcender l'enceinte institutionnelle et de s'épanouir en symbiose avec la recherche universitaire⁶. Le réseau des écoles de formation des maîtres (*lärarhögskolor*), en place à partir de 1956, assure à l'expertise pédagogique institutionnelle son laboratoire. L'« école du citoyen » (*medborgarskola*) que ces efforts façonnent ne qualifie pas une rhétorique, mais un mécanisme générateur de savoirs, de savoir-faire, d'obligations professionnelles.

Dans cet article, j'envisagerai ce processus comme un cheminement cohérent : une entreprise nationale, dans laquelle postures idéologiques, innovation didactique et revendications catégorielles composent, en permanence, avec un horizon métapolitique étatique-individualiste⁷. Il est en soi révélateur que chaque étape de

¹ Parti social-démocrate des travailleurs de Suède.

² En premier lieu, la pression démographique sur les branches « nobles » d'un système articulé en plusieurs filières parallèles. Cf. Gunnar Richardson, *Hitler-Jugend i svensk skol- och ungdomspolitik* (Stockholm: Hjalmarson & Högberg, 2003), 201.

³ Statens Offentliga Utredningar (= SOU) 1948, vol. 27, *Betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*, 3. « Le système scolaire et la société démocratique » est le titre du premier chapitre du rapport final de la skolkommission.

⁴ La Direction générale des écoles, Skolöverstyrelsen. Après la fin de la phase expérimentale, par le biais de son bureau de développement pédagogique, elle sera la principale initiatrice de recherches en pédagogie du pays. Cf. Sixten Marklund, *Skolsverige* (Stockholm: Liber, 1983), vol. 3.

⁵ Un institut psychopédagogique d'État, le Statens psykologisk-pedagogiska institut (SPPI), voit le jour à Stockholm dès 1944.

⁶ La Skolkommission mobilise une centaine d'experts; la Skolberedning (1957-1961), responsable du premier programme de l'école unifiée, 140 conseillers techniques, répartis en 12 « délégations », dont celle en charge des programmes, organisée à son tour en équipes thématiques.

⁷ Pour cette notion, je renvoie à l'analyse de Henrik Berggren et Lars Trägårdh, *År svensken människan?* (Stockholm: Carlsson, 2006). Ces auteurs insistent sur la corrélation

la réforme des curricula, jusqu'au milieu des années 1980, se soit donné pour but de parachever les acquis des réformes antérieures⁸; le consensus parlementaire qui entoure toutes les innovations entreprises durant ce laps de temps, de la maternelle au lycée, ne l'est pas moins. Plutôt qu'elle ne le met en récit, cette empreinte utopique communique un ethos; les dynamiques que les réformes n'ont cessé de stimuler en sont l'indice. La promotion de l'homogénéité est la première constante : entre les années 1950 et la fin du XX^e siècle, l'aspiration à réunir les réseaux éducatifs existants en un édifice de plus en plus solidaire, aussi bien sur le plan de l'architecture des disciplines que des formes de gestion, sous-tend la révision du cadre juridique. Une logique de convergence gouverne aussi la réforme de la formation des enseignants, de la maternelle au lycée : un rapprochement qui implique la loyauté envers un idéal commun⁹. Ce souci normalisateur se conjugue avec un autre, qui touche à la définition des contenus d'enseignement: que tout élément de l'action de l'école soit la traduction d'une décision formelle de la représentation nationale. Un mandat politique, l'arrachant au confort des pratiques professionnelles et des canons disciplinaires¹⁰.

La réécriture des programmes (*läroplaner*¹¹) a été le canal privilégié de cette occupation symbolique de l'espace scolaire. Dès l'expérimentation de la filière unique, la refonte du cadre réglementaire procède selon deux axes, qui correspondent, *grosso modo*, à deux registres rhétoriques et deux domaines d'expertise. Le premier avance une exigence normative : inculquer à l'élève un habitus conforme à l'idéal de l'État providence émergent. Les campagnes de mobilisation du front intérieur, qui occupent dans la période 1939-1945 les administrations d'État – dont des agences *ad hoc*, comme la direction générale de l'Information – préparent le terrain. La préoccupation qui se précise à l'issue de la guerre est double : préserver des séductions totalitaires la conscience de l'élève, mais aussi éviter

directe que l'ethos réformateur suédois établit entre promotion de l'autonomie et prérogatives du pouvoir central. La politique familiale est le terrain de vérification de cette thèse, que l'on peut généraliser au cas de l'école.

⁸ Parmi les rappels de l'unité du processus réformateur, on citera les propos de Palme, assimilant l'école à « la clé pour abattre la société de classes » (*Riksdagshandlingar*, 1968, Protokoll n. 41, 72).

⁹ Le réquisitoire d'Alva Myrdal – au congrès du SAP de 1969 – contre le prétendu sabotage des objectifs des réformes par les professeurs, est emblématique de cette vision. Cf. Bo Rothstein, *Den socialdemokratiska staten* (Stockholm: Arkiv, 1986).

¹⁰ Un terrain d'intervention précoce est celui de la politique de la langue. C'est à travers l'école que la réforme de l'orthographe des années 1940 aussi bien que la généralisation du tutoiement (*du-reform*), dans les années 1960, ont reçu une sanction officielle.

¹¹ « Plans d'enseignement ». Le terme *läroplan* (au pluriel: *läroplaner*) a été introduit dans le cadre de la réforme de 1962. Les programmes pour l'école obligatoire entre 1962 et 1980 ont pour titre *Läroplan för grundskolan (Lgr)*, suivi de l'année d'entrée en vigueur.

qu'il se transforme, comme le notent les directives d'une enquête commissionnée par le gouvernement d'union sacrée, en un « petit érudit » centré sur lui-même¹². Le « pathos social »¹³ est le complément indispensable de la liberté. Dans le rapport de la Skolkommission – qui compte dans ses rangs Alva Myrdal –, l'héritage « médiéval » des élites est relégué dans le domaine de l'arbitraire et de l'irrationnel. Dans un *crescendo*, rapports d'enquêtes et déclarations ministérielles sur les orientations de la réforme éducative insistent, entre 1940 et 1962, sur le primat que l'éducation morale (*fostran*) doit se tailler par rapport à la transmission du savoir. La revendication est assortie d'une précision: il s'agit d'une prédication libératrice, non dogmatique, fondée sur le paradoxe en vertu duquel, en démocratie, l'apprentissage de l'autonomie est la condition d'une discipline sociale plus efficace¹⁴.

Le second axe est la recherche d'une maîtrise rationnelle de l'interaction entre effort éducatif, demandes du système productif et performances des élèves. Cette quête, qui introduit une exception aux impératifs de l'égalité et de l'autonomie, a une double motivation, individualiste et productiviste. Les grandes enquêtes des années 1940 s'étaient efforcées d'élaborer statistiquement l'impact des formes scolaires existantes sur la trajectoire, scolaire et sociale, des élèves¹⁵. Le souci qui les sous-tend ressort de la formule « réserve de talents » (*begåvningsreserv*) présente dans chaque cohorte. Il s'agit d'établir, sur une base factuelle, le mode de regroupement qui valorise le plus la ressource économique que la jeunesse incarne, en neutralisant l'effet de la force de la tradition ou du privilège social. D'une telle façon, des questions épineuses comme le bien-fondé des critères scolaires de sélection ou de la mixité sociale au sein des classes pourraient trouver une solution non biaisée. Tandis que la première ligne de raisonnement dévalorise l'architecture académique des savoirs par ses connotations élitistes, la seconde remet en cause l'incongruité d'une conception figée de l'excellence culturelle, par rapport aux formes nouvelles de production et de consommation.

Promoteur du concept de « réserve de talents », Torsten Husén

¹² SOU, 1944, vol. 20, *Skolan i sambällets tjänst*, 28.

¹³ La formule est de Gunnar et Alva Myrdal, *Kris i befolningsfrågan* (Stockholm: Bonnier, 1934). Pionniers de la réflexion sur le lien entre mécanisation, réforme sociale et évolution des mœurs, les Myrdal évoluent d'un engagement intellectuel dans le mouvement fonctionnaliste en « compagnons de route » du projet social-démocrate.

¹⁴ « À long terme, les résultats d'une soumission aveugle sont moins satisfaisants, sur le plan de la solidarité sociale, que si celle-ci repose sur la compréhension du bien-fondé des décisions collectives » (*Riksdagshandlingar*, 1950, proposition n. 70).

¹⁵ Les tests d'intelligence réalisés à la demande de la Skolkommission s'étendirent à l'ensemble de la population scolaire de Göteborg. Le but consistait à déterminer l'âge idéal de passage du primaire au secondaire.

(1916-2009) est emblématique des figures de spécialistes qui dotent le nouveau système d'une doctrine alternative aux traditions établies : la *folkskola*, école élémentaire vouée à la discipline sociale et religieuse, et le *läroverk*, voie royale vers la spécialisation universitaire. À la hiérarchie arbitraire inhérente au double cursus, s'oppose la technologie sociale que Husén préconise : à savoir, l'entraînement des qualités psychoémotionnelles nécessaires pour affronter la complexité de la société du futur. L'automatisation et la mobilité de la force de travail imposent au sujet un effort d'adaptation, qui amène l'auteur à placer la disposition au changement, voire une forme de « relativisme » au premier rang des vertus à cultiver¹⁶.

Un rapport charismatique à la culture et l'esprit de compétition que les traditions scolaires entretiennent sont les deux postures anti-sociales que Husén fustige. Son terrain d'essai – les tests psychoattitudinaux destinés à l'armée – annonce le succès de l'approche « psychométrique » de l'école relevé par Richardson¹⁷. L'analyse des conditions de réalisation d'un répertoire de finalités collectives à atteindre sera la base de la nouvelle théorie du curriculum, qui trouve en Suède ses prophètes. Responsable du rapport final de l'expérimentation de l'école unique¹⁸, Husén sera appelé à diriger la révision des cursus des humanités.

On retiendra de ce premier aperçu du processus d'objectivation des « valeurs de l'école », inauguré en 1950, que l'idéologie réformatrice attache au projet d'école citoyenne des connotations originales, qui demeurent implicites. Pour commencer, l'entreprise s'inscrit dans une ambition universaliste, qui évacue toute dimension d'enracinement. L'emphase des années 1940 sur la « suédicté » (*svenskhet*), ciment imaginaire entre toutes les couches de la population, est gommée au profit de vertus désincarnées : sobriété, concrétude, « résistance contre la propagande tendancieuse »¹⁹. Dans le fond, l'objet de la prédication est inchangé – mais sa nouvelle mise en forme n'admet aucun a priori culturel, et décline ses fins en termes d'utilité. L'autre sous-entendu est une approche technologique de l'accès à la citoyenneté, qui fait rimer émancipation avec adaptation. Tout en mettant l'accent sur l'autonomie, la modernisation didactique ne fait guère appel à l'épanouissement spontané des talents ; elle lui préfère une démarche dirigée – une « orientation » (*orientering*) sur la vie quotidienne – en synergie avec les services à la personne

¹⁶ Torsten Husén, "Produktionsformerna' i den framtida skolan", *Skola och sambäl-le*, 7-8 (1961), 193-204.

¹⁷ "Lgr 62 - en demokratins grundskola och en skola för alla", *Vägval i skolans historia*, 3-4 (2006), 7.

¹⁸ *Försöksverksamhet med nioårig ...* (Stockholm: Skolöverstyrelsen, 1959).

¹⁹ *Lgr 62* (Stockholm: Skolöverstyrelsen, 1962), 16.

de l'État providence. C'est dans cette logique que le projet de *läroplan* soumis au Riksdag en 1961 regroupera tous les enseignements à caractère humaniste sous une seule et même étiquette, les « disciplines d'orientation sociale ». Leur mission consistera à aider la jeunesse à trouver sa place dans un monde désagrégé, en se familiarisant avec les bienfaits de la « coopération sociale »²⁰ : d'après le *läroplan*, accéder au sentiment communautaire demeure la condition de l'épanouissement de tout un chacun²¹. L'enseignement « objectif » du christianisme sera intégré huit ans plus tard dans ce bloc disciplinaire, avec sa nouvelle appellation « enseignement religieux » (*religionskunskap*).

2. L'éducation sociale : une discipline « réaliste »

Dès le rapport de la Skolkommission, une discipline – l'« éducation sociale » (*sambällskunskap*) – émerge comme l'élément offensif de la nouvelle mission d'orientation, ainsi que l'abrégé des missions de l'école de demain. L'attention et l'effort d'expertise qui se concentrent autour de sa mise en forme didactique²² semblent le confirmer.

Son entrée dans le cursus obligatoire date de 1951, grâce à la scission du cours d'histoire des éléments d'éducation civique qu'il comportait pour en faire deux enseignements à part entière. L'analyse empirique de sa didactique dans le cadre de l'école unique expérimentale débute en 1956, lorsque la politique n'a pas encore dit son dernier mot sur la transition vers une *grundskola*. L'exercice associe des acteurs de la vie économique, faisant valoir leurs attentes; l'absence de représentants des disciplines, au profit des pédagogues, est un autre choix révélateur. Cette évaluation, dirigée par Husén, autant que celle initiée un an plus tard par la *skolberedning*, portent une sévère critique sur l'approche, jugée trop abstraite, que les pratiques d'enseignement ont attachée à la matière. Centrés sur des variables telles que le niveau d'attention des élèves, les bilans se prolongent à travers l'évaluation des manuels²³; dans chacun de ces domaines, ils relèvent que l'excès de rappels

²⁰ SOU 1961, vol. 30, *Läroplaner för grundskola och fackskolor*, 172-177.

²¹ *Ibidem*, 144 et 151-163.

²² Parmi les acteurs de ces bilans, on compte Lennart Husén, auteur très prolifique de manuels des disciplines d'« orientation sociale » au cours des années 1960 et 1970, et Birger Bromsjö, premier historien de l'éducation civique en Suède. *Sambällskunskap som skolämne* (Stockholm: Svenska bokförlaget, 1965) est l'étude qui résume ses recherches.

²³ Lennart Husén, *Läroboken i orienteringsämnen* (Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1963).

historiques et des références à la structure juridique de l'État et à la dialectique politique seraient en contradiction avec la mission de cet enseignement²⁴.

En pointant l'attraction limitée que ces sujets exercent sur les élèves, Bromsjö invoque davantage d'attention sur ce qui « intéresse » et « préoccupe » les jeunes d'aujourd'hui²⁵. En s'inspirant du *core curriculum* interdisciplinaire aux États-Unis, la *sambällskunskap* doit assurer une initiation engageante aux relations avec les pairs, à la vie de couple et à la vie associative. Le partage académique des contenus est accusé de rendre l'objet de l'enseignement imperméable à une influence sociale ciblée. Accueillir sans filtres les conflits de notre époque – ou plus exactement, le souci de les maîtriser – est le modèle de l'éducation civique diffuse et consensuelle, qui habitera progressivement les *läroplaner*. L'issue de la polémique anti-intellectualiste est intéressante, car – au nom de l'ouverture à la dimension politique – elle aboutit à *dépolitiser* l'objet de la *sambällskunskap*. Dans le projet de *läroplan*, le volet critique de ses finalités²⁶ s'estompe; d'après le document, celles-ci consistent « moins à transmettre des connaissances qu'à promouvoir des attitudes sociales positives »²⁷. Du droit, les cours retiendront une mise en garde contre la délinquance juvénile; sur le plan social, une orientation des élèves en ce qui concerne leurs futurs choix professionnels.

La récupération du spontanéisme des années 1940 par l'esprit de réalité²⁸ peut se généraliser à l'identité de l'école « de la citoyenneté » : son assise scientifique et la revendication de sa nécessité la caractérisent davantage que les vertus émancipatrices de la mixité sociale. La Skolkommission avait arrêté les finalités de l'école « dans une société démocratique »; l'exposé des principes du *Lgr 62* les réfère à une société en mutation²⁹. La stratégie est transparente : face à un projet qui s'affirme comme la réponse naturelle à l'évolution technique, la bourgeoisie et les partis de droite finissent par s'incliner. L'idéal organique préfiguré en 1950 – « un peuple, une jeunesse, une école »³⁰ – est désormais une réalité.

²⁴ Déjà dans la première version de son programme, en effet, l'objet est censé être la société « d'aujourd'hui » (*nutida*).

²⁵ Bromsjö, *Sambällskunskap som skolämne*, 71.

²⁶ La Skolkommission y voyait par exemple le canal d'une « information objective sur les grandes controverses idéologiques et sociales » (SOU 1948, vol. 27, *Betänkande med förslag*).

²⁷ SOU 1961, vol. 31, *Läroplaner för grundskola och fackskolor*, 86.

²⁸ Cf. Tomas Englund, *Sambällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet* (Uppsala: Uppsala Universitet, 1986), 466-471.

²⁹ Voir note 3.

³⁰ Présentation au Riksdag par le ministre Josef Weijne de l'expérimentation de l'école unifiée (*Riksdagshandlingar*, 1950, Protokoll n. 23).

3. Du programme au *läroplan*

Tournons-nous vers l'outil juridique qui oriente la discussion sur le canon pédagogique vers une définition technologique, opérationnelle de l'intérêt national. La vision des nouvelles responsabilités qui incombent à l'éducation dans le monde contemporain se reflète dans l'émergence, durant la phase préparatoire de la grande réforme, d'un nouveau document prescripteur. Il s'agit d'un texte unique, propre à chaque ordre d'établissement, adopté par le Riksdag et juridiquement opposable : le produit d'une consultation des corps professionnels et des centres de recherche, sur la base d'une proposition de la Skolöverstyrelsen et de ses organes d'évaluation. Soixante ans plus tard, le *läroplan* demeure le pivot de la gouvernance de l'école, à tous les échelons du système. Sa physionomie découle des propositions de la Skolberedning; l'approche du savoir qui s'y traduit est un miroir de la réflexion entamée lorsque la politisation explicite de l'appareil éducatif et des missions de ses agents s'affirme au niveau des principes. La dérivation des programmes de chaque matière, ainsi que des méthodes et corpus, d'une liste de résultats prédéterminés, est une expression de la forme de rationalité instrumentale, au sens de Max Weber, qui d'après le sociologue Donald Broady est une constante de la voie suédoise vers la réforme scolaire³¹.

La marque qu'elle laisse sur les curricula peut être observée à différentes échelles. Le premier indicateur est l'architecture des disciplines, que l'unification des formes scolaires permet de refaçonner. Un instrumentalisme décomplexé accompagne la prolifération d'enseignements, dont la mission décline le nouvel idéal : gouverner l'initiation de l'élève à une identité fondée sur l'autonomie *et* la conformité sociale. Tel est le présupposé de l'éducation sexuelle, la métadiscipline qui depuis le milieu des années 1940 affirme la responsabilité de la collectivité dans la promotion d'une approche rationnelle de la sexualité³². Les sciences « du ménage » (*hemkunskap*) et « de la société » (*sambällskunskap*) deviendront le bréviaire de l'éthique collective du modèle. L'anthropologie émancipatrice du « modèle » suédois rayonne encore à travers l'introduction de la puériculture (*barnkunskap*, 1969), la révision du cours de travaux manuels (*slöjd*), dans le but de renforcer l'égalité homme-femme, etc.

En plus d'amener à la création de nouvelles matières, la pédagogie de la « compétence civique »³³ exerce une attraction évidente sur la

³¹ Donald Broady, *Bildningstankens krumbukter*, dans Anders Burman et Per Sundgren (dir.), *Svenska bildningstraditioner* (Göteborg: Daidalos, 2012), 296 sqq.

³² Dépourvu d'une dotation horaire autonome, et obligatoire depuis 1955, l'enseignement « sur la sexualité et la vie à deux » s'organise autour d'un « syllabus », un manuel unique approuvé par le Parlement.

³³ L'expression est d'Olof Palme, ministre de l'Enseignement lors de l'adoption du *Igr* 69.

didactique des enseignements traditionnels. Au niveau de l'histoire, le fer de lance de l'action de moralisation est la désacralisation du canon antérieur, taxé de nationalisme. La dialectique définie par l'expertise pédagogique lors de l'élaboration des programmes de 1962 – entre un enseignement engageant et un enseignement stérilement intellectualiste – devient, par les réformes de 1969 et 1980, un outil d'unification des registres. Dans le cas des humanités, ce principe s'impose dans un premier temps à travers l'inflation des recommandations méthodologiques au détriment des précisions sur les contenus ; ensuite, par l'établissement de cadres thématiques (« domaines de travail ») interdisciplinaires³⁴, qui imposent une convergence thématique entre les disciplines d'orientation (une tendance renforcée par la publication de collections de manuels d'histoire-géographie-sciences sociales et de religion, confiés au même auteur³⁵), pour glisser finalement à l'intérieur de la structure des disciplines – en l'orientant vers l'identification avec le débat de société et avec ses implications normatives.

En histoire, la « rétrospective longitudinale » (*längdsnitt*) s'avère l'instrument didactique le plus efficace pour diriger l'enseignement vers un objectif de sensibilisation: remonter aux origines de l'engagement pour la paix, de la politique de neutralité, de la prise en charge des plus faibles...³⁶. L'analyse diachronique des programmes permet de reconstituer ce processus, en relevant la place croissante des enseignements par « domaines d'intérêt » prédéterminés à l'intérieur du bloc d'orientation sociale (1/3 de l'horaire en 1969), puis la subversion sous la pression des modules thématiques anhistoriques, et finalement en quantifiant l'expulsion des éléments canoniques du cours qui ne sont plus jugés pertinents, dans le corpus des matières, et des manuels.

Ce sera surtout le *stormaktstid*, l'épopée conquérante accusée d'entretenir le nationalisme, qui fera les frais du mantra de la révision entamée dans la seconde moitié des années 1970 : l'ancrage nécessaire de tout objet didactique « dans la réalité » et « dans la société »³⁷. Avec les programmes de 1980, seule l'appellation « orientation sociale » subsiste dans les horaires, les disciplines qui la composent perdant – jusqu'en 1994 – toute identité autonome.

³⁴ Le *läroplan* détaille le libellé de ces modules et leur place dans l'organisation du cours. Les sujets se tournent sans exception vers l'assimilation d'une responsabilité sociale: « être deux », « alcool et drogues », « soigner et aider » (*Lgr 69, Supplément, Orienteringsämnen*, 28-29).

³⁵ Lennart Husén (cf. notes 22 et 23) est la figure la plus représentative de la bifurcation entre une écriture professionnalisée des textes scolaires et la recherche disciplinaire.

³⁶ Sur la place croissante de ce dispositif didactique et son évolution vers une présentation orientée (« Des statuts des vagabonds à la société du plein-emploi »), cf. Piero Colla, *L'héritage impensable* (Thèse EHESS, Paris: 2017), 215-217 *sqq.*

³⁷ *Ibidem*, 267-273.

4. Vers un enseignement de « valeurs » certifiées

Une possible explication de la consécration des valeurs citoyennes dans les *läroplaner* se trouve dans le dispositif – consensuel, normalisateur et techniciste – qui gouverne leur révision en continu. Comme Donald Broady le rappelle³⁸, le fait que l'innovation soit l'apanage d'une administration d'État, et sa traduction didactique d'un « cartel » de maisons d'édition et représentants du secteur disciplinaire, a ôté tout droit de cité à la discussion sur les contenus disciplinaires dans l'espace public. En nuanciant une telle lecture « fonctionnaliste », j'aimerais signaler la manière dont un système de savoir-pouvoir, au sens de Foucault, a entretenu la légitimité du fondement normatif de l'enseignement, jusqu'à certifier son hégémonie. Son émergence a partie liée avec les champs de tension qui apparaissent, entre le début et la fin des années 1960, autour de l'irruption de la réforme dans le terrain de la conscience : spiritualité, morale sexuelle, rapport aux aînés³⁹.

La longue trajectoire du syllabus d'éducation sexuelle est emblématique de la genèse d'une approche technologique et rationnelle de la norme collective. À partir de 1964, un travail d'enquête de dix ans permet de poser le périmètre du consensus national dans ce domaine. À la base du mandat de la *Utredning rörande sexual- och samlevnadsfrågor i undervisnings- och upplysningsarbete* (USSU)⁴⁰ se trouvait un postulat : l'éducation sexuelle est censée évoluer dans le sens de l'universalité du message et du respect de la liberté individuelle, sans cesser de proclamer – au nom de l'utilité sociale – des vérités péremptoires⁴¹. Dès lors, aborder des pratiques et normes conventionnelles (comme le mariage) sur le mode de l'évidence n'apparaît plus légitime; l'enquête propose donc d'évacuer des prescriptions tout jugement qui se prévaudrait d'une norme catégorique, en décalage avec les valeurs de la majorité. Isoler un échantillon représentatif de la population, l'interroger sur ses convictions intimes et porter à la surface ses vraies valeurs est l'objectif du

³⁸ Broady, *Bildningstankens krumbukter*, 295.

³⁹ Un cas emblématique est la résistance que suscite l'évolution de l'enseignement religieux vers une approche « objective ». Cette opposition, relayée par l'Église de Suède, aboutit en 1963 à la collecte de deux millions de signatures contre le projet de révision des programmes des lycées.

⁴⁰ « Enquête sur les questions relatives à la sexualité et à la vie de couple dans l'activité d'enseignement et d'information ».

⁴¹ « Il est important que les élèves s'habituent à considérer que les lois et les normes évoluent d'une époque à une autre [...] Toutefois, la compréhension de la relativité des normes ne doit pas amener au sentiment de leur inutilité. L'homme, en tant qu'être social, doit tenir compte des demandes de la société, y compris au niveau de sa vie sexuelle ». Cf. *Komplement till Skolöverstyrelsens anvisningar i sexualundervisning, Aktuell från Skolöverstyrelsen*, 27 (1965-1966).

sondage d'opinion que le *Svenska institutet för opinionsundersökningar* (SIFO), l'Institut national de statistique, entreprend en 1969, mandaté par l'USSU. Ses résultats vont lui permettre de repérer, dans le paysage pluriel des styles de vie et des éthiques, un principe unificateur : une morale ancrée dans le sens commun, reconnaissant à la fois le bien-fondé et les limites de l'autonomie individuelle⁴².

L'exercice empirique s'accompagne d'une posture de principe ; une distinction ancrée – comme vingt ans auparavant – dans la double volonté de consacrer et d'endiguer l'individualisme. Dans une série d'aspects du comportement sexuel, dépourvus d'implications sociales, le pluralisme justifie une pédagogie qui informe; aborder les sujets les plus tabous sans pudibonderie et sans prendre position sera donc la règle. La libération de la parole – dont le nouveau syllabus sera l'expression – trouve cependant une limite dans le consensus autour des fondements du « vivre-ensemble », sur lesquels il n'y a pas lieu de transiger. Pour se situer entre ces deux polarités – valeurs « communes » et « controversées » – l'enseignant ne dispose que d'un repère : la section « finalités et orientations » du *läroplan*⁴³. Ce document, dès lors, cesse d'être le simple rappel du cadre éthique du travail des acteurs, pour devenir la matrice logique et indiscutable de l'« influence » (*påverka*) que certains modules didactiques doivent exercer. Dans le syllabus publié en 1977, un « prospectus des finalités » dénombre les thèses que l'élève devra avoir, selon les cas, critiquées ou acceptées : égalité des sexes, acceptation de la diversité des comportements sexuels, « vision de la société en matière de monogamie »⁴⁴. L'ambivalence du processus d'individualisation à l'intérieur du volet prescriptif de la didactique n'en sort que renforcée : la lutte contre toute inflexion subjective ou sentimentale de la parole magistrale, par l'effort de synthèse et d'explicitation qu'elle appelle, se retourne contre ses intentions, et dramatise l'opposition entre valeurs « obligatoires » et relatives.

Si j'ai insisté sur la production par l'USSU d'une rhétorique de la normativité, c'est pour son caractère à la fois radical et exemplaire. La révision du *läroplan* intervient en parallèle avec ses travaux, dans le contexte de la révolte anti-autoritaire de 1968. Protéger la parole éducative – sauvegarder à la fois son relativisme radical et son identification à la communauté – est de toute évidence une priorité pour le *Lgr 69*. Le document précise que la parole de l'enseignant doit être *objective* et refléter les valeurs « sur lesquelles nous sommes d'accord »⁴⁵ : se partager donc entre un domaine de neutralité prescrite

⁴² SOU 1974, vol. 59, *Sexual- och samlevnadsundervisning*, 514

⁴³ *Ibidem*, 293.

⁴⁴ *Samlevnadsundervisningen* (Stockholm: Skolöverstyrelsen, 1977), 60-61.

⁴⁵ *Lgr 69*, 42.

– jugements esthétiques, historiques ou politiques – et le terrain du consensus moral, où aucun doute n'est admis. Dans cette doctrine, qui se prétend fondée sur la connaissance de la société par elle-même, le formalisme juridique se mêle à l'effort empirique : la métamorphose objective du cursus de religion est l'occasion d'expertises, qui étendent le sondage des élèves au domaine de la foi. L'interrogation de fond est la même qui sous-tendait le travail de l'USSU : en quoi croyons-nous ? l'adolescent « est-il moral? » ; l'individualisme est-il viable⁴⁶ ?

L'ambition d'un tel effort de codification ne peut être séparée des démarches de surveillance des pratiques, voire de censure qu'il encourage. L'étape est franchie en 1974, avec la transformation du bureau chargé de la certification des manuels scolaires en un comité d'experts nommés par le gouvernement. Le « conseil des outils pédagogiques » (Läromedelsnämnden, LN), établi au sein de la Skolöverstyrelsen, sera chargé de déterminer l'« objectivité » des textes en usage pour les disciplines d'« orientation ». L'initiative intervient dans le sillage de la consécration de l'objectivité en tant que critère général de l'enseignement légitime : l'expérience d'une équipe de philosophes de la connaissance, actifs lors des débats sur l'impartialité des médias en 1968, livre l'outillage intellectuel pour formaliser les *modus operandi* du nouvel organe. Or, cette démarche, qui codifie l'absence de biais dans les corpus des matières à vocation civique, ne peut pas faire l'impasse sur le caractère édifiant des finalités que les mêmes matières viennent d'intégrer : promotion de la paix, de la solidarité entre les peuples, de la libération de l'enfant... Lors de la mise en place du LN, il est donc précisé que l'examen répond à une double finalité, potentiellement contradictoire : vérifier l'absence de valeurs indésirables dans la présentation et assurer sa conformité à une doctrine morale « consensuelle »⁴⁷. La vérification de l'objectivité ne saurait reposer sur une appréciation personnelle : sur la base des travaux préparatoires, une série de critères standards⁴⁸ est élaborée, où l'absence d'éléments tendancieux se mêle au respect des normes que l'école, par son activité, doit observer. La conformité au *läroplan*, ou plus vaguement à ses « intentions », sera le pivot du travail du LN et des échanges engagés avec les éditeurs⁴⁹. L'uniformisation progressive des manuels par rapport au volet idéologique des prescriptions en est la conséquence que j'ai pu dégager dans mon étude de 2017 : cet alignement concerne à la fois l'absten-

⁴⁶ *Tonåringen och livsfrågorna* (Stockholm: Skolöverstyrelsen, 1969), 103.

⁴⁷ Le respect des finalités énoncées dans le *läroplan* constituant, au regard du législateur, une *condition* de l'objectivité des manuels. Cf. *Riksdagshandlingar*, 1973, Proposition n. 76, 94.

⁴⁸ Sous la forme de « six questions » (*sex frågor*), standard relatives à l'objectivité des manuels. Läromedelsnämnden, *Handlingar*, 20.12.1974.

⁴⁹ Colla, *L'héritage impensable*, 501-540.

tion du jugement qui sied aux sujets controversés et le rappel insistant des valeurs « communes », et transversales aux secteurs disciplinaires. Une procédure qui est censée garantir le pluralisme des valeurs aboutit ainsi à en faire le pivot de la conformité des outils pédagogiques, alors que les critères de qualité qui avaient dominé l'exercice précédemment – qualité graphique de la présentation, précision factuelle ou rigueur scientifique des informations – tombent au second rang.

La promotion du statut du *läroplan* au rang de référence unique explique la prolifération des valeurs « transversales » ou « englobantes » (*övergripande*) qui y figurent, au nom du consensus démocratique. Dans le *Lgr 80*, l'énumération de ces repères normatifs, bien plus nombreux que dans les versions antérieures, se propage avec le même libellé, et une inflexion opérationnelle⁵⁰ du programme d'histoire à celui de la *sambällskunskap*, du suédois à la puériculture. Le changement touche aussi au statut performatif de la didactique disciplinaire : elle réclame à présent non seulement la fidélité à la posture morale correcte, mais aussi l'adhésion active des élèves, leur « engagement »⁵¹; pour la première fois, les parents d'élèves doivent aussi être loyaux envers les « valeurs de l'école ». Cette requalification ressort clairement de l'évolution des curricula dans le sens d'une rhétorique plus intransigeante, qui s'inscrit en faux contre le devoir d'objectivité :

L'école doit éduquer. Cela implique qu'elle doit influencer et stimuler les enfants et les adolescents, de manière active et consciente, pour qu'ils souhaitent adhérer aux valeurs fondamentales de notre démocratie [...] Lorsque de telles valeurs fondamentales sont en cause, l'école ne doit ni se montrer neutre ni rester passive⁵².

Dans la réhabilitation d'un directivisme « démocratique », le cas de l'éducation sexuelle est d'autant plus remarquable que cet enseignement se trouvera, dès sa révision en 1977, directement pris au piège du multiculturalisme – dont la Suède, premier cas en Europe, fait en 1975 sa stratégie officielle. Après avoir prétendu que la morale libérale qu'elle incarne exprime un dénominateur commun au peuple « suédois », l'institution se retrouve en fait à en admettre le caractère culturel (« notre vision ») et à le prêcher, sur un registre assertif, aux parents issus de l'immigration.

Certains immigrés peuvent avoir des valeurs qui non seulement diffèrent des nôtres (ce qui peut être positif), mais qui sont

⁵⁰ L'énoncé de l'objet de chaque matière s'accompagne par exemple d'une justification explicite (« pourquoi étudions-nous le suédois ? »).

⁵¹ *Lgr 80*, 21.

⁵² *Ibidem*, 18.

incompatibles avec l'une de nos valeurs fondamentales. Cela peut concerner, par exemple, la vision de l'égalité homme-femme. Dans un tel cas, l'enseignement doit refléter *notre point de vue*⁵³.

5. Des « valeurs » au *värdegrund*

Au cours de l'année fatidique 1989, une véritable révolution copernicienne est venue perturber le processus de formalisation d'une éthique suédoise, dont je viens de survoler les étapes. Le contexte international pousse à la limitation des pouvoirs de l'État, à la simplification de la chaîne de commandement, aux privatisations. L'État providence suédois est à l'avant-garde de ce tournant, que l'échec du SAP aux élections de 1991 va précipiter. Le système éducatif sera le premier appareil à évoluer vers un modèle décentralisé, mais aussi fortement déréglementé. Les initiatives qui donnent le signal de départ du processus contre-réformateur émanent déjà du gouvernement social-démocrate d'Ingvar Carlsson. La première introduit en 1990 la dévolution au niveau municipal des critères d'engagement des professeurs, du personnel psychoéducatif, des chefs d'établissement. L'année suivante, la loi-cadre sur la gouvernance de l'école confie aux communes toute responsabilité de gestion; la Skolöverstyrelsen, l'agence responsable de la conception des réformes et du contrôle de ses outils (comme les manuels) est démantelée. *Exit* ainsi le levier de « la réforme permanente ».

Le désengagement de l'État exerce une influence directe sur les variables sensibles que cet article interroge – le *läroplan* et l'éthique civique à l'école. La révision du premier, décrétée avant la passation des pouvoirs entre sociaux-démocrates et conservateurs, a comme maître mot le passage d'une direction par règles à une direction centrée sur des « objectifs et résultats » à atteindre (*mål- och resultatstyrning*). Par conséquent, les programmes en vigueur depuis 1994⁵⁴ n'interviennent plus sur la manière d'atteindre les objectifs, ni au niveau des méthodes ni à celui des contenus. Le cursus des matières est organisé de manière à ce que les finalités puissent être « concrétisées sur le plan local ». La même approche s'applique aux principes éthiques à respecter et aux objectifs cognitifs, avec une autre obligation de résultat, signifiée par la distinction entre objectifs (cognitifs) « qu'il faut atteindre » et objectifs « vers lesquels il faut tendre ». Cette dévolution de compétences entraîne une formulation bien plus succincte

⁵³ *Skola skall fostra* (Stockholm: Liber, 1979), 17. C'est moi qui souligne.

⁵⁴ *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94)* (Stockholm: Skolverket, 1994).

du contenu des cours et un allègement spectaculaire du *läroplan* : 475 pages en 1962, 17 pages en 1994. La libéralisation s'accroît en 1998 avec le lancement, dans 900 écoles, d'une expérience consistant à affranchir les acteurs de toute référence à un cadre horaire déterminé, ne fût-ce qu'indicatif. L'instrument de pilotage doit être l'objectif, non le temps nécessaire pour l'atteindre. S'agit-il pour autant d'une révolution? Il est permis d'en douter : même par ses postures les plus distantes de l'ethos de *l'école de la citoyenneté* – la consécration de la liberté de choix, l'accent mis sur les habiletés de base et sur le contrôle de connaissances –, la révolution individualiste ne fait que certifier, au niveau des humanités, un acquis précédent : à savoir, que la dimension utilitariste de l'enseignement (le bagage d'aptitudes et compétences qu'il assure au niveau individuel) épuise complètement son sens. Le savoir que l'école dispense – précise en 1992 l'enquête préalable au nouveau *läroplan* – ne réside que dans l'action qui consiste à le fabriquer⁵⁵ : opération déléguée aux acteurs, à propos desquels la société n'a rien à dire, si ce n'est évoquer les diktats de la « société du savoir », de l'innovation technologique, de l'internationalisation des échanges⁵⁶.

En abordant le tournant des années 1990, je me suis interrogé sur ses effets sur l'*autre* polarité idéologique : celle qui, depuis la mise en place du dispositif de réforme, a placé l'accent sur un fonds d'obligations incontournables (les « valeurs fondamentales ») et finalement sur les limites posées, au nom de la communauté nationale, à un rapport individualisé au savoir. Ce socle consensuel, ou prétendu tel, a-t-il été touché par le processus de déréglementation? Le premier constat est que dans le système « à la carte » qui se dessine, le bien-fondé d'un cadre éthique de référence reste le seul élément qui échappe à une remise en cause. L'accentuation progressive de l'attention consacrée à ce volet est encore plus intrigante : depuis vingt ans, il est un pilier de la réflexion que les autorités de tutelle consacrent à la qualité et aux performances du système éducatif.

En 1993-1994, le débat sur la refonte des programmes se concentre autour d'un problème : à savoir, leur ancrage dans une axiologie constitutive, un *värdegrund*. Absent jusqu'à ce stade du lexique administratif, l'expression fait son apparition dans les instructions données par le gouvernement de Carl Bildt à la commission chargée de la révision des curricula⁵⁷. Dans la version définitive du *läroplan*, elle donne le titre au chapitre introductif, dans lequel elle figure comme la référence obligatoire de toute action didactique.

⁵⁵ SOU 1992, vol. 94, *Skola för bildning*, 67.

⁵⁶ *Ibidem*, 88 *sqq.* ; et *Riksdagshandlingar*, 1992/93, proposition n. 220, 8-12.

⁵⁷ SOU 1992, vol. 94, *Det unga folkstyret*, annexe 2, 330.

Une mission importante de l'école consiste à transmettre et à ancrer chez les élèves les valeurs sur lesquelles notre vie sociale se fonde [...] *En accord avec l'héritage éthique de la tradition du christianisme et de l'humanisme occidental*, cela prend la forme d'une éducation de l'individu au sentiment de la justice, à la générosité, à la tolérance et à la prise de responsabilité⁵⁸.

La césure par rapport aux années 1970-1980, lorsque l'éducation civique n'était jamais associée à une posture morale catégorique, au nom du rejet de tout « endoctrinement », est très nette. Une autre nouveauté est que la définition de ce socle, contrairement au cas des « valeurs communes » des *läroplaner* précédents, partage l'échiquier politique. Lors de la discussion du *Lpo 94*, la référence à l'éthique « chrétienne » dans le préambule consacré aux valeurs suscite un débat de cinq heures au Riksdag. La demande initialement formulée par le gouvernement conservateur de Carl Bildt, qui consistait à fonder directement le choix des contenus éducatifs sur l'éthique chrétienne, prend finalement la forme du renvoi aux sources, chrétiennes et humanistes, d'une éthique plus largement partagée – comme la citation ci-dessus l'atteste. La consécration du *värdegrund* interviendra finalement sur une base consensuelle, mais en différentes étapes. Dans le *Lpo 94*, ce terme qualifie les références morales communes (« dignité de l'homme, liberté, solidarité avec les plus faibles... ») d'un programme allégé de son socle factuel et méthodologique, et réduit à l'énumération par points des objectifs de chaque discipline. Le cadre axiologique, non négociable de l'enseignement occupe désormais le volet du programme le plus visible et le plus étoffé⁵⁹ même si, sur un plan concret, la nouvelle manière de formaliser des engagements identiques au passé ne semble pas entraîner de variations notables sur le plan didactique⁶⁰.

Néanmoins, l'ancrage et la traduction correcte du *värdegrund* dans les pratiques d'enseignement deviennent, au bout de quelques années, l'objet d'interrogations de plus en plus pressantes. L'attention sur ce thème se ravive en effet à la fin des années 1990, après le retour

⁵⁸ *Lpo 94*, 3.

⁵⁹ Dans le *Lpo 94*, la section initiale – intitulée « le fondement normatif et la mission de l'école » – précède l'exposé détaillé des « normes et valeurs » que l'enseignement doit souligner. La section « connaissances », qui est censée fixer l'objet de l'enseignement, est structurée comme une liste d'« objectifs » interdisciplinaires. Pour la première fois depuis la réforme de 1962, « objectifs » et indications méthodologiques propres à chaque matière se trouvent relégués dans un document à part, le *kursplan*. Cf. Skolverket, *Grundskolan, Kursplaner, Betygskriterier* (Stockholm: Fritzes, 2000).

⁶⁰ C'est ce qu'atteste notamment l'enquête réalisée par Ulla-Britt Hagström auprès d'un échantillon de dirigeants scolaires (*Läroplanens värdegrund – kristen etik och västerländsk humanism – kommer den att förändra skolan?* (Örebro: Skolledarhögskolans skriftserie, 6, 1995)).

au pouvoir de la gauche et la remise des conclusions d'une enquête sur « le *värdegrund* dans son application pratique », réalisée entre 1996 et 1998 par Skolverket, la nouvelle agence d'État de l'enseignement, à partir des expériences de 32 établissements sélectionnés (1996-1998)⁶¹.

Deux préoccupations inspirent les initiatives publiques qui relancent ce thème : rappeler les engagements d'une école décentralisée et déréglementée, où les questions éthiques ont une place de moins en moins définie dans l'emploi du temps, et servir de contre-poids à l'accent excessif mis sur l'évaluation des connaissances disciplinaires, lors du tournant productiviste du début des années 1990⁶². On voit ainsi resurgir un antagonisme cher à l'idéologie suédoise de la réforme, lorsque l'administration prend la parole au nom de la société : la revendication des finalités sociales de l'enseignement contre une connaissance jugée trop aride et formaliste. Le but revendiqué consistait à démontrer que les engagements fondamentaux du système pouvaient, en dépit de leur caractère abstrait, imprégner toute la vie de l'école, sans se cantonner à un segment de son activité, ou à la mobilisation épisodique contre des phénomènes tels que la violence ou le racisme⁶³.

On serait tenté de réduire l'activisme autour du *värdegrund* à une action de *marketing* : c'est l'outil qui permet aux autorités d'affirmer que l'école suédoise garde une « âme ». La nature de certaines initiatives – comme la proclamation à compter du 1^{er} février 1999, à l'initiative de la ministre de l'Enseignement, d'une « année du *värdegrund* » – pointe en effet dans cette direction. Les actions qui les accompagnent – publications, séminaires, un « projet *värdegrund* » chapeauté par le ministère de l'Enseignement – ont toutefois un sens moins superficiel et un impact appréciable. Dans le contexte de la libéralisation du système, elles obéissent à une nécessité symbolique : réagir à l'incertitude que les éducateurs et les familles éprouvent lorsque la multiplication des établissements confessionnels, la reconnaissance du pluralisme culturel et la responsabilisation de l'élève pour ses choix éducatifs lancent un défi à l'unité morale du système, proclamée en termes abstraits. Faute de moyens plus directifs pour orienter l'activité des enseignants dans ce domaine, chaque évaluation de résultats ou débat public assure au moins un effet : celui de renforcer la sphère d'expertise institutionnelle qui se charge d'analyser, d'interpréter et gloser le *värdegrund*. Des laboratoires interdisciplinaires qui lui sont consacrés (*värdegrundscen-*

⁶¹ Les conclusions sont reprises dans le rapport intitulé « Un socle commun dans la diversité ». Cf. Andreas Häger, *Gemensambhet i mångfalden* (Stockholm: Skolverket, 1999).

⁶² Regeringens skrivelse 2000/01:59, *En nationell handlingsplan mot rasism, främlingsfientlighet, homofobi och diskriminering*, 55. Cf. Anna-Lena Englund et Tomas Englund, *Hur realiserar värdegrunden?* (Örebro: Örebro universitet, 2012).

⁶³ Gunilla Zackari et Fredrik Modigh, *Värdegrundsboken* (Stockholm: Regeringskansliet, 2000), 88.

tra) ont vu le jour dans les universités d'Umeå et de Göteborg et, au niveau local, ont servi de modèle pour d'autres initiatives de recherche.

Tous ces efforts ont-ils contribué à clarifier ce que l'État entend défendre, en faisant du *värdegrund* l'emblème du mandat de l'éducation publique? On peut en douter : aussi bien la mission tracée par le gouvernement que les documents de réflexion issus du projet *värdegrund* contiennent quelques réponses. Cependant, celles-ci contribuent moins à expliciter le périmètre du consensus éthique qu'à l'occulter, en privilégiant l'initiative locale. Le rapport final du projet invite en effet les acteurs à donner à la devise du *värdegrund* le sens d'une généralisation de procédures démocratiques (avec un renvoi explicite à la notion de « démocratie délibérative » de Jürgen Habermas) et de la volonté d'échange :

Nous estimons que le dialogue (*samtal*) est l'outil démocratique fondamental de l'école. Une condition du dialogue est l'existence de relations sociales de qualité, à savoir le fait que l'école puisse fonctionner comme un lieu de rencontre [...] La fonction essentielle du *värdegrund* est d'être le point de départ de *discussions relatives aux valeurs* qui fassent ressortir les différences entre les individus⁶⁴.

Cependant, si l'enjeu de l'engagement des spécialistes autour de ce thème, dans l'administration et les universités inaugurant des chaires de *värdegrund*, semble indiscernable, des stratégies pratiques se dégagent en filigrane. L'impact de ce type de messages a en effet deux volets. La première fonction semble être celle de confirmer au public – et à la demande de repères qui en émane, face aux défis de la société multiculturelle – un principe individualiste radical : la revendication d'un fondement normatif commun tend à souligner son absence, ou plutôt son ineffabilité. Elle se cristallise dès lors en une définition procédurale ou fonctionnelle de l'éthique, selon laquelle importe avant tout le respect d'un cadre où chacun puisse prendre la parole, bien résumée par le nouveau concept de « compétence démocratique » (*demokratisk kompetens*), que les documents de Skolverket affectionnent. Les contributions citées dans le projet *värdegrund* précisent par exemple que la sphère pertinente de la « concrétisation » de défis tels que la lutte contre la xénophobie et l'intolérance est celle de l'exercice de l'introspection, de la maîtrise de soi et de l'amélioration des relations interpersonnelles à l'école. L'atteinte de la paix sociale et la lutte contre les comportements perturbateurs semblent être le principal horizon de la mobilisation des valeurs fondamentales⁶⁵. En invitant

⁶⁴ *Ibidem*, 27, 42.

⁶⁵ « Le *värdegrund* du *läroplan* doit être au centre de l'attention afin de contrer

les écoles à « concrétiser » un *värdegrund* présenté comme une panacée, l'institution semble faire de l'existence d'un consensus un postulat, et véhicule une lecture thérapeutique des difficultés de l'école⁶⁶. Les recensements menés par les centres universitaires sur le *värdegrund*, au début des années 2000, confirment qu'au niveau des établissements, le travail sur ce thème passe en grande partie par l'adoption de projets de sensibilisation à connotation psychodynamique (mise en situation, jeux de rôles...), souvent à l'aide de logiciels ou outils de *coaching* importés des États-Unis⁶⁷. Focalisés sur des problématiques psychorelationnelles ou sur la maîtrise des addictions, ces projets identifient dans la prise de conscience et la libération de la parole la seule manière de concrétiser le fond normatif commun. Forgé pour représenter un point de vue non négociable, le mot est devenu progressivement, dans l'usage des acteurs de l'école, l'équivalent d'une position subjective, en constante évolution : il y aurait au bout du compte autant de *värdegrunder* que d'individus⁶⁸...

À partir de 2003, la création, à l'intérieur de l'administration éducative, d'une agence chargée du suivi de l'innovation, l'« Agence d'État pour le développement scolaire », a confirmé la tendance à attacher à la réflexion autour du *värdegrund* une dimension pragmatique. Les missions de l'agence comprennent en effet celle d'orienter les écoles dans toute activité relative à la sensibilisation éthique. D'après l'analyse de Anna-Lena et Tomas Englund, une source majeure d'alarme sociale – la lutte contre le harcèlement à l'école – a fini par phagocytter l'engagement dans le domaine de la « concrétisation du *värdegrund* », en limitant au préalable son champ de pertinence⁶⁹. En dépit de ces indices de banalisation, le concept continue d'exercer sur la scène sociale une attraction, qui peut être expliquée par d'autres exigences que celles que l'administration met en avant. Sur un plan communicatif plus subtil, l'incitation des acteurs à « réfléchir » traduit un idéal qui s'organise autour du devoir

les brimades, le harcèlement sexuel, la violence et d'autres délits ». Lignes directrices du « Projet Värdegrund », dans *ibidem*, 107.

⁶⁶ Un autre indice de cette lecture médicalisée est la tendance des établissements, relevée par différents chercheurs depuis une dizaine d'années, à concentrer l'enseignement relatif au *värdegrund* dans la discipline « compétences sociales » (*livskunskap*): un enseignement à caractère psychotechnique, absent des programmes et orienté sur la connaissance de soi et la gestion des sentiments. Sur la spécificité de cette discipline, cf. Joakim Landahl, « Skolämnen och moralisk fostran: En komparativ studie av samhällskunskap och livskunskap », *Nordic Journal of Educational History*, 2 (2015), 27-47.

⁶⁷ Cf. Joakim Lindgren, *Värdegrund i skola och forskning* (Umeå: Värdegrundscentrum, Umeå Universitet, 2001).

⁶⁸ Les recherches de Gunnel Colnerud, qui abordent l'appropriation de la catégorie de *värdegrund* par les professeurs, confirment ce glissement sémantique: « Certains enseignants, pour stigmatiser le comportement des élèves, utilisent des phrases telles que "leur *värdegrund* ne vaut rien" ». Cf. Gunnel Colnerud, « Värdegrund som pedagogisk praktik och forskningsdiskurs », *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 2 (2004), 81-98.

⁶⁹ Englund et Englund, *Hur realiserar värdegrunden?*, 35.

d'écoute, d'harmonie dans les échanges quotidiens et finalement de loyauté envers une communauté imaginaire : entretenir la foi en l'existence d'un *värdegrund*, compris comme « l'effort de repérer des valeurs et des normes qui puissent nous réunir »⁷⁰, est finalement plus crucial que d'en analyser les implications. Comme le relève Gunnel Colnerud, le néologisme a comblé un « vide terminologique » dans le registre de la morale, ce qui explique l'ampleur de la sphère sémantique qu'il recouvre et le fait qu'il soit mobilisé tantôt pour fédérer et vanter des réussites, tantôt pour stigmatiser et pointer des manquements⁷¹.

C'est peut-être l'aspect qui mérite le plus d'attention : lorsqu'elle monte à la tribune sur le thème du *värdegrund*, l'administration scolaire vise deux résultats : du côté de l'image de l'institution, face aux mauvais résultats des tests standardisés des connaissances⁷² et à la déprofessionnalisation du statut des enseignants, elle remet en jeu de nouvelles performances, dans une sphère où elle ne craint pas la contradiction, car elle en détient le monopole⁷³. Du côté des « usagers », elle parvient – à travers des conseils empreints de bons sentiments – à les responsabiliser par rapport à ses propres échecs.

6. Conclusion

Tomas Englund, le sociologue suédois qui a analysé avec le plus de constance la métamorphose de l'enseignement civique dans le système éducatif, a dénoncé dans la révolution néo-libérale des années 1990 la renonciation de l'école à l'ambition intégratrice et morale qui avait fait sa réputation : une « inversion de paradigme »⁷⁴, à savoir une rupture du pacte entre l'État démocratique et l'individu, au profit du second⁷⁵. On sera tenté de lui donner tort, tant les éléments de continuité par rapport à une longue tradition fondée sur la formalisation de la morale et sur l'instrumentalisation des savoirs me semblent transparents. La césure concerne, indiscutablement, les instruments culturels et les formes de contrôle par lesquels le processus de norma-

⁷⁰ Gunnel Colnerud, *En fördjupad studie om värdegrunden* (Stockholm: Skolverket, 2001), 6.

⁷¹ *Ibidem*, 82.

⁷² En décembre 2013, la divulgation des résultats des test PISA provoqua un choc en raison de l'importance relative du déclin des performances des élèves suédois en lecture, mathématiques et sciences.

⁷³ La référence au *värdegrund* et à une attitude morale disponible, a eu une place de taille dans la réforme de 2000 de la formation des enseignants (*Riksdagshandlingar*, 1999/2000, proposition n. 135). Elle accélère l'évolution vers une approche manipulatrice du métier, qui fait pendant à la compression de la place de l'apprentissage des disciplines.

⁷⁴ Tomas Englund (ed.), *Utbildningspolitiskt systemskifte?* (Stockholm: HLS, 1996).

⁷⁵ Tomas Englund, *Den svenska skolan och demokratin* dans SOU 1999, vol. 93, *Det unga folkstyret*.

lisation de la culture scolaire s'est déployé; probablement aussi le rôle de l'État – qui a évolué des ambitions dirigistes des années 1950-1960 vers une posture plus discrète : offrir un cadre, et une mission, à l'initiative des pédagogues et autres experts étrangers aux traditions disciplinaires. En toile de fond, cependant, le développement des deux dernières décennies ne fait que confirmer le modèle identifié dans l'introduction – à savoir, la progression en parallèle des instances d'émancipation et d'ordre; la démythification de l'ordre culturel et la consécration du principe de cohésion civique au nom du bien-être individuel.

Traduction fidèle de ce programme, le concept de *värdegrund* se révèle un passe-partout. Au niveau de la production de contenus, comme je l'ai déjà indiqué, la demande d'éthique a été réabsorbée dans une perspective opératoire. Dans les textes de loi, les *läroplaner* et les déclarations officielles, le *värdegrund* est associé en permanence à la sauvegarde d'un seul mythe : faire de l'école le portrait d'une société réconciliée avec elle-même. Dès lors, il devient l'antithèse, passablement galvaudée, de toutes les attitudes antisociales stigmatisées dans l'espace public : sexisme, vandalisme, harcèlement scolaire. Le but n'est ni d'en pénétrer les causes par le raisonnement ni de dénoncer l'infraction d'un interdit, mais de parvenir à une gestion efficace du comportement des acteurs⁷⁶. Les vertus qui s'attachent au *värdegrund* expliquent sa vocation hégémonique à l'intérieur des curricula : la proposition introduite par le gouvernement en 2001 et relancée deux ans plus tard, d'absorber l'histoire, la religion et la géographie sous un seul label – un enseignement relatif au *värdegrund* – est symptomatique, en dépit de son échec final⁷⁷.

L'élément le plus crucial, qui résume les précédents, est finalement la permanence du souci du contrôle social, que l'école exprime par les rhétoriques qu'elle met en circulation. Étrange issue de la dialectique de la libération par la citoyenneté : plutôt que le résultat d'un apprentissage, parvenir à une coexistence harmonieuse dans les écoles est devenu une obligation morale, dont les acteurs doivent trouver la clé, par un acte de soumission. Pour tenter un rapprochement, on conclura que si la rhétorique des « valeurs suédoises », jaillissant dans la présentation de chaque discipline, avait servi à étayer, dans les années 1960 et 1970, la toute-puissance du secteur public, la pédagogisation du *värdegrund* remplit, à l'heure de la dérégulation, la fonction de justifier la démission de l'État en lui prêtant des alibis : ces valeurs ne seraient pas bien définies, ne seraient pas comprises... Dans les deux cas, elle remplit la fonction de toujours : générer de la discipline, au nom de la liberté.

⁷⁶ À en faire des « émetteurs positifs de normes » (*positiva normsändare*). Sur ce concept cf. Camilla Löf, *Med livet på schemat* (Malmö: Malmö högskola, 2011).

⁷⁷ Hans Albin Larsson, *Framåt uppåt* (Jönköping: Jönköping University, 2017).

Maria Mavrommati

Training preservice teachers in the use of ICT for history education: an inclusive framework

Abstract

History didactics is usually taught at undergraduate level in teacher education departments as a theoretical module, one that introduces students to basic notions of the theory and philosophy of history, historiography and teaching methods for the history classroom. Part of this module has recently come to include the use of ICT for historical learning. In order to teach an undergraduate history education course to preservice teachers, we developed a syllabus for history didactics with the use of ICT which also includes connections to the six historical thinking concepts as developed by Peter Seixas. It further encompasses historiographical debates and traditions, but also refers more broadly to general pedagogical theory, teaching methods and strategies, thus constituting a three-level approach to history didactics. According to this design, each chosen technological tool was first introduced in connection to the specific historical thinking skills and general pedagogical theory with which it can be related to. Secondly, students were introduced to its use and then attempted to create a short lesson plan that would include it as a teaching tool and would address the related historical thinking concepts and pedagogical principles. Our research was a design-based research, with the aforementioned syllabus designed and applied to two undergraduate student groups of preservice teachers. Data was collected in the form of reflective accounts which were produced as answers to questionnaires with open and closed-ended questions, and analyzed following a thematic analysis process for the qualitative data and a statistical analysis of the quantitative. The findings of the research suggest that students were able to make connections between pedagogical theory and history didactics theory with the critical use of ICT, but also develop a mature stance towards the practical use of technology for history education, thus advancing their professional identity as history teachers. In addition, our research findings suggest that students established a more favorable stance towards the use of technology in the history classroom compared to their attitude towards technology use before the course, and marked the current areas of interest of preservice teachers regarding the use of student-centered methods and potential technological tools for history education. These findings

can direct us towards the development of new syllabi for preservice teacher training that will support these interests.

Résumé

La didactique de l'histoire est généralement enseignée au premier cycle dans les départements de formation des enseignants en tant que module théorique ; un cours qui introduit les étudiants aux notions de base de la théorie et de la philosophie de l'histoire, à l'historiographie et aux méthodes d'enseignement en classe d'histoire, dont une partie comprend, depuis peu de temps, l'utilisation des TIC pour l'apprentissage de l'histoire. Afin d'enseigner un cours d'histoire de premier cycle aux enseignants en formation initiale, nous avons développé un programme de didactique de l'histoire en utilisant les TIC, ce qui inclut également des liens vers les six concepts de la pensée historique, développés par Peter Seixas, ainsi que des débats et traditions de l'historiographie, mais également ce qui se réfère plus largement à la théorie pédagogique générale, aux méthodes d'enseignement et aux stratégies, constituant ainsi une approche à trois niveaux de la didactique de l'histoire. Selon cette conception, chaque outil technologique choisi a été introduit premièrement en relation avec les compétences spécifiques et les concepts de la pensée historique, ainsi que la théorie pédagogique générale avec laquelle il peut être relié, et deuxièmement, les étudiants ont été initiés à son utilisation et ont essayé de créer un plan de leçon court qui l'inclurait comme un outil d'enseignement et traiterait des concepts de la pensée historique et des principes pédagogiques connexes. Notre recherche a été conçue comme une recherche basée sur la conception, avec le programme susmentionné conçu et appliqué à deux groupes d'étudiants de premier cycle composés d'enseignants en formation initiale. Les données ont été collectées sous la forme de comptes rendus réflexifs produits sous forme de réponses à des questionnaires comportant des questions ouvertes et des questions fermées, et analysées selon une double approche : qualitative et quantitative. Les résultats de la recherche suggèrent que les étudiants ont été capables d'établir des liens entre la théorie pédagogique et la théorie de la didactique de l'histoire avec l'utilisation critique des TIC, mais aussi de développer une position mature vis-à-vis de l'utilisation pratique de la technologie pour l'enseignement de l'histoire, faisant ainsi progresser leur identité professionnelle en tant que professeurs d'histoire. En outre, nos résultats de recherche suggèrent que les étudiants ont adopté une position plus favorable à l'utilisation de la technologie en classe d'histoire par rapport à leur attitude à l'égard de l'utilisation de la technologie avant le cours, et ont également souligné les domaines d'intérêt actuels des enseignants en formation initiale en matière d'utilisation des méthodes centrées sur l'étudiant et d'outils technologiques potentiels pour l'enseignement de l'histoire. Ces résultats peuvent nous orienter vers l'élaboration de nouveaux programmes pour la formation des futurs enseignants qui soutiendra ces intérêts.

1. Introduction

According to reports and relevant research, social studies teachers have positive attitudes towards the use of ICT (Information and Communication Technology) in their teaching. Despite this, and the vast amount of material available both online and offline, one of the major constraints for the use of technology is lack of proper teacher training.¹ As most teacher training programs for the use of technology usually focus on teaching ICT skills and competencies without a direct connection to the subject's didactics and epistemology, they offer a rather superficial approach to technological use in the classroom. This may not allow teachers to connect the specific subjects' learning aims and pedagogy to the affordances of technological tools and software. For this purpose, we developed an undergraduate course of history didactics with the use of ICT which utilizes Seixas' and his team's historical thinking concepts framework² and makes direct reference to current pedagogical theories and teaching strategies. These concepts and principles were consequently connected to the chosen technological tools and software which the students were taught as learning objectives and strategies that would be best achieved through the use of specific tools to enhance learning in these areas. Thus, student learning would not be achieved in vacuum, but would be connected to history education theory, but also theory would not be presented to students detached from practice. Our aim was that theory would be used to form meaningful decisions for the use of technology at the level of the classroom. The group involved were undergraduate students whose main relation to history education was still rooted in their experiences as high school students in the Greek educational system, which favors learning by heart and teacher-centered practices. It was assumed that students would better appreciate the value and uses of technology in the history classroom and the need for a change in their preferred teaching strategies if they understood from the start the reasons for ICT inclusion, i.e. the transformation of history education practices and methods. This understanding would be strengthened through practical design of history lessons and possibly their implementation in the

¹ Jung Eung Hong, "Social Studies Teachers' Views of ICT Integration", *RIGEO* 6.1 (2016), 32-48.

² Peter Seixas and Carla Peck, "Teaching Historical Thinking", in Alan Sears and Ian Wright (eds), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (Vancouver: Pacific Educational Press, 2004), 109-117; Peter Seixas and Tom Morton, *The Big Six: Historical Thinking Concepts* (Toronto, ON: Nelson Education, 2013); Peter Seixas, "A Model of Historical Thinking", *Educational Philosophy and Theory*, 49. 6 (2017), 593-605; Historical Thinking Project, *Historical Thinking Concepts*, available online at <http://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts> (last accessed 12 July 2019).

classroom by the students themselves, in the contexts of their practice in schools. The objectives of our research then were:

- the development of a prototype framework for teaching history didactics through their immediate application with the use of technology;

- student assessment of the designed framework and the self-assessment of their developed skills and experiences after the intervention;

- the redesign of the proposed framework according to the findings, and the creation of a final version of a comprehensive syllabus for history didactics with the use of technology for pre- or/and in-service teachers.

The general aim of the research was the development of a method for teaching history didactics according to which theory would emerge from action and would at the same time be used creatively to support its aims. In the following sections, we will discuss the process of creating the final version of the syllabus after a research process. This includes analyzing data from the field and the contents of the framework, a process that can serve as a prototype for the creation for similar syllabi for teacher training in the use of ICT. We believe that the analysis of the research data and the discussion of the process of design of the framework based on this data will prove to be a valuable starting point for a discussion on how teacher training in ICT based on subject (in our case, history), pedagogy and epistemology should be designed.

2. Training of history teachers in the use of ICT

Teacher training in ICT has been central to the Greek educational system. It tends to both include undergraduate modules for the pedagogical use of technology, mainly in primary education departments, and training of in-service teachers in the use of technology through a two-level system. The first level introduces primary and secondary education teachers to basic uses of technology and the second trains them in more sophisticated programs/software in connection to each scientific area.³ However, a major restraint of these training seminars, at least in relation to ICT and primary history education, is the lack of connection of history didactics theory with the use of specific software. This connection would allow students to

³ Computer Technology Institute and Press “Diophantus”, *In-service Training of Teachers in the Utilisation and Application of Digital Technologies in the Teaching Practice*, available online at <https://e-pimorfosi.cti.gr/en/> (last accessed: 12 July 2019).

answer the question challenging them while they are being trained (and later on, when they come to decide whether to use technology to teach history or not): why should I use ICT to teach history when I can teach following traditional, teacher centered and book based approaches? These are proven to be efficient for the purposes of the Greek educational system, which encourages an ethnocentric approach to school history and discourages the development of critical thinking skills or discussions about difficult aspects of our national past.⁴ After all, training teachers in ICT, as Haydn has pointed out,

Above all ... means investing in teachers' pedagogic expertise in the subject. If pupils are to succeed and grow in the discipline of history, then teachers need to know how to frame rigorous enquiry questions, how to locate ICT within an enquiry journey and how to think clearly about the interplay between a pupil's growing knowledge and the processes of historical analysis, evaluation or synthesis that an ICT activity makes possible. These things become more, not less, essential if ICT resources are to be selected and deployed with professional skill⁵.

This means it is necessary to connect the meaningful use of ICT with the subject matter, its epistemology and special didactics. Instead, the training program for in-service teachers currently employed in Greece starts by presenting the general learning theories (behavioral, cognitive, socio-cultural), connecting them with the educational software characteristics and types and then moves directly on to teaching the trainees the specific software available for each subject matter. No mention is made of the subject didactics (at least for history, which is our interest here) and no discussion of how the specific software can help teachers realize the subject's aims and purposes. This represents a missed opportunity for training

⁴ Efi Avdela, "The teaching of history in Greece", *Journal of Modern Greek Studies*, 18.2 (2000), 239-253; Βασιλική Σακκά and Δέσποινα Καρακατσάνη, "Πολιτειότητα και Διδασκαλία της Ιστορίας: στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν ιστορία στην περιοχή της Μεσσηνίας. Η προσέγγιση τραυματικών και συγκρουσιακών θεμάτων στο σχολείο και η αναγκαιότητα αναμόρφωσης και εκσυγχρονισμού των Προγραμμάτων Σπουδών και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών", (Συνέδριο Πειραματικού Λυκείου Ιωνιδείου Σχολής "Η δημοκρατική αγωγή: διδάσκοντας, εκπαιδεύοντας, καλλιεργώντας...", Πειραιάς, 27-29 Σεπτεμβρίου 2013 [Vasiliki Sakka and Despina Karakatsani, "Citizenship and history teaching: stances and attitudes of secondary education teachers who teach history in the Messinia area. Approaching traumatic and confrontational subjects in school and the need for reformation and modernisation of Curricula and teacher training" (paper presented at the Experimental High School of Ionidios School Conference "Democratic Education: teaching educating, cultivating...", Piraeus, September 27-29, 2013).

⁵ Terry Haydn and Christine Counsell, "History, ICT and Learning 2002-10", in Terry Haydn and Christine Counsell (eds), *History, ICT and Learning in the Secondary School* (London - New York: RoutledgeFalmer, 2003), 249-250.

teachers in ICT, as research findings suggest that teachers who have been trained through this program and regularly use educational scenarios developed as part of this training both have a positive disposition towards the adoption of technology for teaching and are better equipped to use them in their classroom, thus developing both their professional identity and ideas of self-efficacy.⁶ However, when history didactics is not even taught in each department from which teachers of history will graduate⁷ (both for primary and secondary levels), it may be considered a luxury to teach specialised undergraduate and postgraduate modules on history education with the use of technology. This is despite the fact that current research findings⁸ suggest that both preservice and in-service teachers in Greece are favorably disposed towards the use of technology in general. Nevertheless, the Primary Education Department of the Pedagogical School of Aristotle University has invested in training teachers to teach history with the use of technology, both at undergraduate and postgraduate levels. The insertion of the undergraduate module “History didactics with new technologies” was a response to the recently documented mixed and maybe alarming attitudes of undergraduate education students towards the use of technology. Relevant research findings suggest that although preservice teachers in their 1st year of studies consider using technology to aid their teaching a very real possibility, this attitude changes towards the end of their studies, with 4th year students showing a less favorable attitude towards classroom use of ICT.⁹ Therefore, we designed a course that would connect the use and application of technological tools, historical think-

⁶ Ευστάθιος Ξαφάκος, Λάμπρος Παπαδήμας, Αναστάσιος Μαράτος, Γεώργιος Δημακόπουλος, Αποστολία Μπέκα, “Στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στη χρησιμότητα των διδακτικών σεναρίων με τη χρήση των ΤΠΕ”, (10ο Πανελλήνιο & Διεθνές Συνέδριο “Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση”, Ιωάννινα 23-25 Σεπτεμβρίου 2016) [Efstathios Xafakos, Labros Papadimas, Anastasios Maratos, Georgios Dimakopoulos and Apostolia Beka, “Primary education teachers’ attitudes towards the usefulness of educational scenarios with the use of ICT” (paper presented at the 10th Pan-Hellenic and International Conference “ICT in Education”, Ioannina, Greece, September 23-25, 2016).

⁷ Δημήτρης Μαυροσκούφης, “Από τη διδακτική έρευνα στη διδακτική πράξη: προσπάθεια για γεφύρωση του χάσματος”, Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο, 2 (2006) [Dimitris Mavroskoufis, “From teaching research to teaching action: an effort to bridge the gap”, *Pedagogical currents in the Aegean*, 2 (2006)].

⁸ Μαργαρίτα Γερούκη, “Εκπαιδευτικοί και τεχνολογία: Η χρήση τεχνολογικών μέσων στην εκπαιδευτική πράξη”, 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΤΠΕ στην εκπαίδευση, 3-5 Οκτωβρίου 2014, Ρέθυμνο [Margarita Gerouki, “Teachers and technology, the use of technological media in educational practice”, paper presented at the 9th Panhellenic Conference “ICT in Education”, Rethymno, Greece, October 3-5, 2014].

⁹ Ιωάννης Βουρλέτσης, Παναγιώτης Πολίτης, “Διαφορές στάσης πρωτοετών και τεταρτοετών φοιτητών Παιδαγωγικού Τμήματος απέναντι στις ΤΠΕ στην Εκπαίδευση”, 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΤΠΕ στην εκπαίδευση, 3-5 Οκτωβρίου 2014, Ρέθυμνο [Ioannis Vourletsis, Panayotis Politis, “Differences in the stances of the 1st and 4th year students of the Primary Education Department towards ICT in education”, paper presented at the 9th Panhellenic Conference “ICT in Education”, October 3-5, 2014].

ing and learning skills and concepts and general pedagogical theory. This way, we make an effort to avoid subject matter teachers (in this case, history teachers) turning into something like “a service industry of the IT department”.¹⁰ This happened in previous years and probably happens in a number of training modules for in- and preservice teachers through teaching students general IT skills and using a specific subject as an excuse (for example, learning to use word-processing software through the creation of a newspaper, which could serve both for language teaching as well as history teaching). Instead preservice teachers are taught how to best use technology in order to teach their subject and develop subject related skills. Such an approach would require a strong connection of the practical application of technological tools in the classroom to the specific aims, characteristics, objectives and epistemology of the subject matter, as well as knowledge of recently developed didactical approaches and current learning theories.

3. The proposed framework

For the aforementioned undergraduate module, we developed a series of lectures with a triple aim: first, familiarization with the six core historical thinking concepts as developed by Seixas and his colleagues; second, familiarization with new theories of learning and current teaching practices, which would place the history didactics foci in a wider frame of pedagogical theory development; third, the presentation of and training in the use of specific software, general or educational, in connection with the purposes of the specific subject. The technological tools the students were introduced to were MS Office, the World Wide Web, Web 2.0 applications, historical atlases and interactive maps, educational software developed by the Greek Ministry of Education or adjusted to the Greek curriculum, digital narrative software, films,¹¹ and computer games.

According to Seixas and Peck and the Historical Thinking Project¹², the six core historical thinking concepts are as follows:

- *Historical significance*, which consists of evaluating what is

¹⁰ Terry Haydn, “How should student history teachers be trained to make most effective use of new technology in their teaching? Lessons learned from the English experience”, in Joanna Wojdon (ed.), *E-teaching History* (Cambridge Scholars Publishing, 2016), 193.

¹¹ Although film cannot be considered a technological tool or software, it was included because of its characteristics as a medium with specific implications for teaching. In addition, our analysis on the use of historical films in class was also connected with the development of visual and technological literacies, and served as a basis for these discussions.

¹² Seixas and Peck, “Teaching Historical Thinking”.

important in history, e.g. an event, intellectual movement, etc. is worthy of investigation due to its relation to our lives today and its impact on them.

- *Continuity and change*, which relates to understanding the way in which change and continuity coexist in historical time, but also the rhythm with which changes occur in all fields, such as the intellectual, social or political, while the basis remains the same.
- *Historical perspective*, namely the skill of understanding the deeds of people who lived in the past, taking into consideration the historical circumstances of their time and explaining the past in historical terms rather than based on our knowledge and current beliefs about it.
- *Use of primary sources and evidence*, namely the skill of evaluating, examining, and analyzing the evidence of the past critically, developing critical thinking skills in general.
- *Analysis of causes and consequences*, i.e. the skill of understanding the reasons for the events/phenomena under study and the ways those had an impact on historical developments and their long-lasting consequences, which were probably not visible to their contemporaries.
- *The ethical dimensions in history*, namely the ability to judge ethical choices in the past as well as today, through an understanding of the historical dimensions of social life.

The above approach was chosen because it expresses the aims of history education very clearly, but also because it is the framework upon which the new program of studies for history education in Greece is designed¹³ (2018). The framework provides the teacher with a tool to teach history, avoiding attachment to the school book by developing specific skills related to historical understanding and knowledge. It was then decided to introduce students to technological tools that would presumably create the best possible conditions for the teaching and development of the aforementioned skills. Each technological tool was chosen and its use was taught with the purpose of developing these skills, i.e. as one of the approaches that would enable teachers to create optimal learning environments that would support this learning and the advancement of these skills. Each of the

¹³ Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Προγράμματα Σπουδών για το Μάθημα της Ιστορίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση και στην Α' Λυκείου (2018) [Institute of Educational Policy, *History Curriculum for compulsory Education and 1st grade of Upper High School* (2018), available online at <http://iep.edu.gr/el/social-sciences-yliko/programmata-spoudon-gia-to-mathima-tis-istorias-stin-yποχρεotiki-ekpaidefsi-kai-stin-a-lykeiou> (last accessed 12 July 2019)].

core historical thinking concepts was connected to one or more technological tools, and each of those was presented as an instrument that would bring about the classroom conditions to develop these concepts and related skills. In addition, our approach also included general pedagogical principles, teaching methods and strategies that would constitute the pedagogical frame for the use of each tool. These pedagogical principles were differentiated instruction, communities of practice, critical thinking skills, social constructivism, learning styles/preferences, lesson planning and design process, play-based and game-based learning, flow, and visual literacy skills. Last, our teaching also connected technological tools with basic history education notions and skills, such as the development of the historical question, the kinds of historical knowledge, periodization and discussions related to popular forms of history and their uses in the process of constructing historical understanding, such as the historical film and the historical computer game. Therefore, this would be a preservice teacher training module on ICT which was perfectly adjusted to the needs of history teachers, based on both history education and general pedagogical theory.

4. Research design

The research followed design-based research principles.¹⁴ This research method is developed in order to examine and evaluate curricula, educational tools, and teaching frameworks in authentic classroom contexts. Accordingly, we examine the results of introducing a designed curriculum or, in our case, an undergraduate syllabus, in a systematic way in order to understand the ways these new tools create learning environments and how the subjects in these environments learn through interaction with the material and teaching methods introduced. Its main characteristics are that first, it is carried out in repeated cycles; in each of these, the researcher collects data and analyzes it in order to redesign and upgrade the educational material based on the data received from the field, through classroom observations, reflective accounts, learning journals, pre and post tests etc. In this case, the first set of data was collected with the first group of students who attended the module in the spring term in 2017-18. After analysis and evaluation of their experiences, which

¹⁴ Terry Anderson and Julie Shattuk, "Design-Based Research", *Educational Researcher*, 41.16 (2012), 16-25; Alan Collins, Diana Joseph and Katerine Bielaczyc, "Design Research: Theoretical and Methodological Issues", *The Journal of the Learning Sciences*, 13.1 (2004), 15-42; The Design- Based Research Collective, "Design- Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry", *Educational Researcher*, 32.1 (2003), 5-8.

were collected in the form of reflective accounts, the module was redesigned, and was introduced to a second group of undergraduate students in the 2018-19 spring term. The data was collected in the form of reflective accounts that were produced by students answering a questionnaire with open- and closed-ended questions provided by the researchers. The data analysis followed Miles and Huberman's method of thematic analysis¹⁵ in three stages:

- data reduction, during which we reduced data in categories according to the research questions while remaining open enough to include opinions and possible answers that had not been foreseen as possible answers during the initial stages of the research and the formation of the research questions;
- data display, which means presenting the data, usually in narrative form; and
- conclusion drawing and verification, which means discussing the final themes and presenting them in a way that allows checking and verification by the researcher and other researchers.

5. Research context and sampling

Our educational intervention was introduced as a 1st-year undergraduate course in the Elementary Education Department, Faculty of Education, Aristotle University of Thessaloniki, Greece, during the spring terms of 2017-8 and 2018-9. The department is one of the largest preservice teacher education departments in Greece, offering both undergraduate and postgraduate courses and with extensive research in the fields of pedagogy and education. It was undertaken in 13 sessions per term in the department's IT lab. In the first attempt, 11 students attended the module and data was gathered from them in the form of a questionnaire with open-ended questions, while in the second cycle the number of students who attended the course rose to 147. Students were all Greek, aged 18-24 years old, all studying to become primary education teachers. 112 of the students were female and 30 were male. During the first implementation of the course, our purpose was to teach students basic technological applications for use in the history classroom, in accordance with relevant literature. It was, however, clear from the beginning of the course and the initial discussions with students that they could not understand the purpose of

¹⁵ Matthew B. Miles and A. Michael Huberman, *Qualitative Data Analysis* (2nd edition) (Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994).

using technology to teach history, as for most of them the teaching of history equalled a form of textual analysis of the school history book and then learning its contents by heart as an assessment strategy. In addition, as this was a 1st-year module, the students had not attended the compulsory history didactics course which is offered during the 3rd year of studies (although students in their last year of studies were also allowed to attend the course).

6. Data analysis and discussion

6.1 *First implementation of the syllabus and findings*

An initial syllabus similar to the final one (see Table 1) was employed and data was collected at the end of the first term of its implementation in order to evaluate students' learning experiences, as well as the weaknesses and strengths of the syllabus.

The first cycle data, in addition to showing that all students thought they learned something useful in the course, provided evidence for an emerging professional identity of history teachers who felt they became much more knowledgeable in the use of technology for history education and its affordances. As one student put it,

I faced the fear I had for teaching history... I feel I can now participate in discussions regarding teaching methods for history education.

Along with this finding, students assessed the development of their skills related specifically to history education, such as the analysis of sources, as well as reporting an insight into new methods of teaching and new tools that can be used to enhance learning, tools which they had not considered until that point. For example, almost all students reported surprise when they realized that a computer game could be used for history education after the two relevant sessions in which the use of computer games for history education was discussed quite thoroughly.

Moreover, this first group of students provided us with more insight on the difficulties they faced and possible design solutions. For many of them, the theoretical part of the module was not clear enough and more examples of theory in practice (i.e. how the six historical thinking concepts could be taught and what they meant exactly) could be useful, a finding consistent with similar research findings.¹⁶

¹⁶ Hong, "Social Studies Teachers' Views of ICT Integration"; Terry Haydn, "Subject

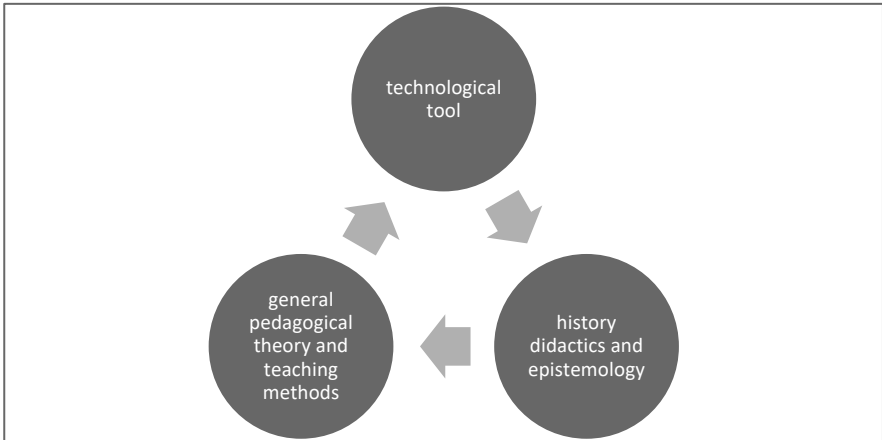
6.2 Changes in the syllabus

After the analysis of the data from this first group, changes were made in the material and teaching methods of the module. The exact content of the module as it emerged after the data analysis is presented in Table 1 and discussed in the “Module content” section below. Changes relating to teaching methods included the use of a classroom wiki, in which students were encouraged to upload short examples of teaching practices that would enhance understanding of the six core concepts through the use of technology and would hopefully enhance dialogue and collaboration between students both inside and outside the classroom. Unfortunately, this initiative was unsuccessful as none of the students used the wiki. This is probably related to the module being elective and not obligatory, as well as the fact that participation in the wiki did not count for the final module grade; also the specific group of students had relatively low levels of technological skills and were not familiar with other Web 2.0 tools (wikis and blogs) other than social networking sites such as Facebook and Instagram. Other changes were made in accordance with the students’ responses, including a turn into a flipped classroom approach, with instructional videos and written material provided before each weekly session, and practical examples of the use of each technological tool applied for one historical theme taught in primary school, the life and deeds of Alexander the Great.

7. Module content redesign

The syllabus was therefore developed on three levels:

- software/technological tool. The students were taught how to use these especially for the needs of history education (e.g. timelines in Microsoft PowerPoint);
- historical thinking concepts, those that would be cultivated through the use of the specific tool every time (e.g. understanding historical perspective through films);
- general pedagogical principles and theories, and history didactics principles (e.g. differentiation of teaching material through the use of visualisation, the emergence of historical questions through the use of statistics that show a historical event’s importance etc.).



Picture 1: Three-level design of the module and interplay between its contents

The technological tools and applications, in addition to theoretical aspects of didactics, were introduced to students in order of increasing difficulty, i.e. the second meeting with students dealt with the use of Microsoft Office, especially Word, Excel and PowerPoint and a discussion of how their specific characteristics can be used and applied to allow the development of specific historical thinking skills such as the concept of historical importance. More precisely, it was explained how MS Word and PowerPoint can be used to enhance understandings of time and periodization, historical significance and continuity and change through the creation of timelines. This can be done while creating conditions of constructivist learning if students develop the timelines after group research, as a group project, and of differentiated instruction when teachers use these timelines as visual tools to enhance understanding. Moreover, the same tools were used in order to create mind maps that would enhance understanding of causes and consequences of historical events. Last, the creation of graphs in MS Excel would enhance understanding of numerical data in a visual way, thus developing the concept of historical significance. An example of this is visualizing data relating to human populations that were affected by certain important historical events, but also carrying out differentiated instruction by taking the different learning styles/preferences of the students into consideration.

Likewise, in the third session, students were introduced to the use of the Internet for history education. Several webpages which are useful for history educators were showcased, and issues relating to the identification of valid sources as well as the process of analyzing and evaluating them for pedagogical use were considered, for example examining the value and validity of the source

by investigating the characteristics of the source creator, the quality of the webpage it was found in and so on. This skill was directly connected both to the critical analysis of historical sources and to the notion of technological literacy, a major component of which is critical evaluation of the sources and information found online. This is especially the case as most students were only accustomed to searching for sources through Google (if at all) and were not familiar with the existence of specialized historical websites and databases that provide access to such primary sources, such as www.europeana.eu. Therefore, this skill was directly connected to the skill of historical sources analysis, but also to the skill of recognizing historical importance and the critical use of information found on the Internet and its critical evaluation. In these contexts, the discussion led to a serious examination of the development of critical thinking skills and the role of the teacher and formal education as factors that influence the development of active citizens. Stemming from these concerns, the aims of history education in the Greek education context were also discussed, including basic considerations regarding the role of public history in the formation of historical consciousness, part of which is also history on the Web. The table below shows the contents of the module in connection with the specific historical thinking skills and theoretical considerations that frame each technological application.

Sessions	Content	Historical thinking concepts	Pedagogical theory/history education
1st session	The contents of the module, means of assessment	Introduction to the six historical thinking concepts	The “digital natives” discussion and its impact on pedagogical action
2nd session	MS Office – Powerpoint, Excel, Word	Continuity and change Causes and consequences Historical significance	Differentiation of teaching, learning styles/preferences
3rd session	Internet	Historical significance Primary sources and evidence	Evaluation of information Critical thinking skills
4th session	Web 2.0	Primary sources and evidence Causes and consequences Historical significance	Social constructivism Communities of practice

5th session	Centennia (interactive map software)	Continuity and change	Learning styles/ preferences Differentiation of teaching
6th session	Tools available in Photodentro, ¹⁷ the Greek National Aggregator of Educational content, and history education web pages e.g. <i>Historiana</i> ¹⁸	Primary sources and evidence Causes and consequences	Lesson design
7th-8th session	History education software: “Historical sources analysis” and “The Greek state”	Primary sources and evidence	Interpretation and analysis of sources Historical question Kinds of historical knowledge
9th session	Computer games (commercial)	Causes and consequences Historical perspective	Game-based learning Flow
10th session	Computer games (epistemic: “Searching for Alexander the Great” ¹⁹)	Primary sources and evidence Causes and consequences	Lesson design Communities of practice Learning apprenticeship
11th session	Historical film	Primary sources and evidence Causes and consequences Ethical dimensions Historical perspective	Visual literacy Pedagogical use of film Lesson design

¹⁷ Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εθνικός Συσσωρευτής Εκπαιδευτικού Περιεχομένου (n. d.) [The Greek Ministry of Education and Religions, *The Greek National Aggregator of Educational Content*, Version 4.0, available online at <http://photodentro.edu.gr/aggregator/?lang=en> (last accessed 12 July 2019)]

¹⁸ European Association of History Educators, *Historiana*, available online at <https://historiana.eu> (last accessed 12 July 2019).

¹⁹ An historical game in which primary sources from various periods of Greek history are presented to the players as prizes won during a quest. Players are asked to analyze them one by one and in connection to each other and construct interpretations about the perceptions of Alexander the Great through the centuries and in different locations, including Europe, Africa and the Near and Far East. More about the game and some findings relating to its use in the primary classroom can be found in Maria Mavrommati, Despoina Makridou-Bousiou and Pierre Corbeil, “Learning to “do history” through gameplay”, *The Computer Games Journal*, 2.1 (2013), 68-84.

12th session	Digital storytelling	Historical significance Primary sources and evidence Causes and consequences Continuity and change	Visual literacy Social constructivism
13th session	Lesson plan creation in groups	All the above	All the above

Table 1: module contents

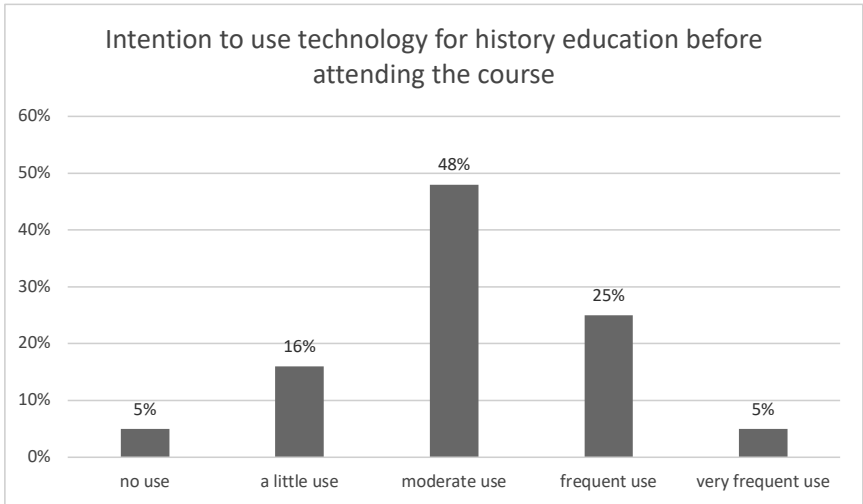
8. Second implementation of the syllabus and findings

Our findings were analyzed and three themes emerged, revealing interesting processes of developing attitudes towards not only the use of ICT in history education, but also an emerging professional identity of the preservice teachers as history teachers. There are areas of interest of the future teachers for teaching history with new technological tools and applications as well as a growing interest and understanding of the six core historical thinking concepts and efforts to include them in their teaching design. In this sense, we feel our approach has been useful and successful as it resulted not only in learning new teaching methods and tools, but also because it transformed students' thinking in relation to the peculiarities of historical education and the teacher's role to enhance historical thinking skills, responding to an urgent need identified by the relevant literature.²⁰

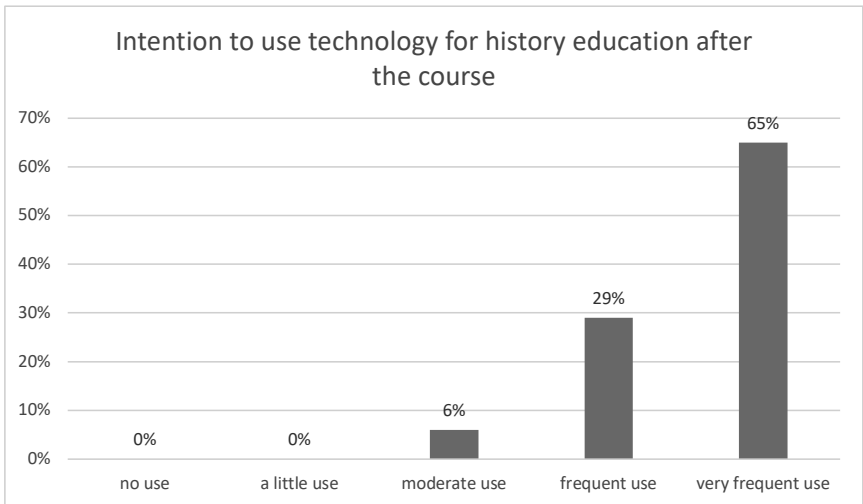
8.1 *Attitudes towards the use of technology for history education and specific interests*

Students were asked to reflect on and evaluate their attitudes towards the use of technology for history education before the course and after its completion. The graphs below indicate, at best, a moderate stance before the start of the course (69% answered that before the module they considered that they would not use ICT for history teaching at all or that they would use them a little or moderately), while this moderate to negative stance reduced to 6% after completing the module.

²⁰ Haydn, "Subject Discipline Dimensions of ICT".



Graph 1: Intention to use technology for history education before the course

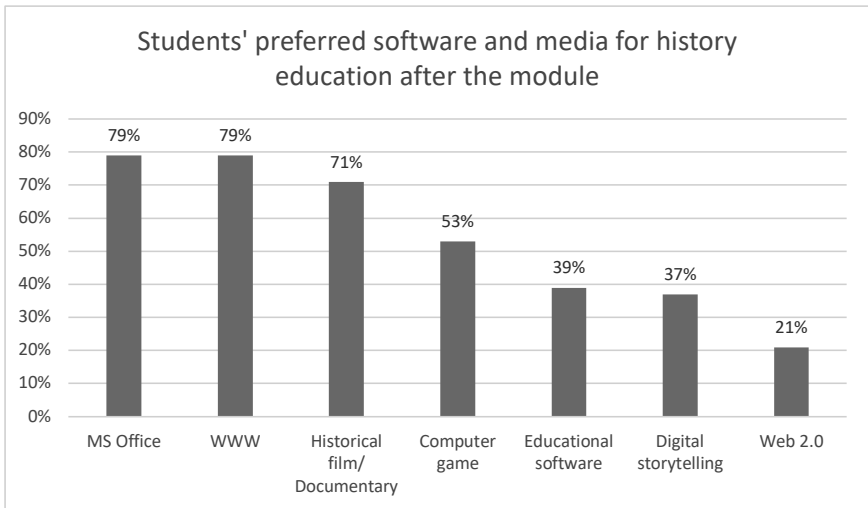


Graph 2: Intention to use technology for history education after the course

In addition, the graphs above show that a relatively small percentage of students saw ICT as a possible tool for history education before attending the course (25% thought they would use it frequently and 5% very frequently), while this percentage grew after the completion of the course and reached 94% (combination of 65% of the students who answered that they would use technology for history teaching very frequently and 29% that responded they would use technology frequently). Of course these findings only suggest a change in the students' disposition towards the use of technology in

their future practice and do not necessarily mean they will actually implement technology in the history classroom in the future.

Moreover, students showed a special interest in specific software applications and technological tools that they would use in their classrooms, opening up new areas for both research and practical implementation in teacher training departments and in-service teacher training (graph 3).



Graph 3: Students' preferred software and media for history education after the module

The majority of them expressed the certainty that they would use MS Office applications and the Internet, with historical film and documentary coming second in their preferences, an area that certainly needs further research and teacher development initiatives, although there is considerable literature that deals with the subject.²¹ As a surprise, the intention to use software specifically designed for classroom use came 4th in their preferences, even though it is easy to find and download, with no cost. This could be explained due to

²¹ For example, see Wulf Kansteiner, "Film, the Past, and a Didactic Dead End: From Teaching History to Teaching Memory", in Mario Carretero, Stefan Berger and Maria Grever (eds), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (Palgrave MacMillan 2017), 169-190; Alan Marcus, "'It Is as It Was': Feature Film in the History Classroom", *The Social Studies*, 96.2 (2005), 61-67; Maria Mavrommati, "Enhancing historical film literacy: a practical framework and findings from an undergraduate classroom", *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and History Culture. Yearbook of the International Society for History Didactics*, 40 (2019), 143-160; Scott Alan Metzger, "Maximizing the Educational Power of History Movies in the Classroom", *The Social Studies*, 101.3 (2010), 127-136; Richard J. Paxton and Alan S. Marcus, "Film, Media, and Popular Culture in Historical Learning", in Scott Alan Metzger and Lauren McArthur Harris (eds), *International Handbook of History Teaching and Learning* (Wiley Blackwell Publishers, 2018), 579-602.

the relatively outdated characteristics of such software, which often realizes Papert's caution to avoid creating educational software, especially in the form of educational computer games, which combines the worst characteristics of educational material and software applications.²² For example, in classroom analysis and discussions of the pedagogical value of a Greek history computer game, students suggested that the poor design of the game, with its purposes, winning conditions and instructions on how to proceed being complex and not clearly explained to the user through the game's design, would probably discourage both teachers and students from using it. Meanwhile features of the game such as the quality of the graphics and voiceover were also commented upon, evidencing a critical attitude towards its design and possible uses in the classroom.

These findings on their own, however, do not say much about the students' attitudes as it is very possible that students answered this way in order to conform to social expectations, i.e. answering positively in order to please the teachers/researchers, even though the accounts they were asked to write were anonymous. Therefore, we asked them to record their reflections in more detail in order to see how exactly their ideas on history education and its relation to the use of ICT may have changed. For this purpose, students were asked to reflect on their experience and record their thoughts. Their answers gave us rich data which were analyzed in themes and produced a very interesting account of how students felt that, following this module, their attitude towards what constitutes school history and historical thinking skills had developed. In addition, they reflected on their role as history educators and the ways their previous experiences and possible practical constraints can disadvantage critical teaching of history in schools.

8.2 The development of a critical stance towards the use of technology and history education and the emergence of a professional identity for history teachers

Students repeatedly suggested a shift in their understanding of what school history should be and how the subject should be taught in schools. These changes first of all reflected preservice teachers' prior attitudes towards school history, and their understanding of the need to detach themselves from them, including a focus on the school book and lecture as the respective core teaching material and strategy for history education. Students suggested that the major reason for this attitude was their own experiences as students

²² Seymour Papert, "Does Easy Do It? Children, Games, and Learning", *Game Developer* (June 1998), 88.

in the Greek educational system, which favors both the aforementioned approaches to history education. They also reflected on their past experiences and developed an understanding of the reasons why they considered history a boring and/or difficult subject, which stemmed from their experiences as students. The students' ideas on this matter were reported clearly:

empirically, from my school years, history was not a subject easy to understand. I remember myself denying adamantly to learn even one chapter. Now I understand that the problem was not that I could not understand it but the way it was taught. So the most important thing I learned was that if I try to make the hours I teach interesting, through the use of technology or games etc., I will make it easier for students to understand the lesson but for myself too, as the lesson will become more interesting.

Many students suggested that after attending the course they developed a new attitude towards history education and how it should be taught. They additionally reported that they feel more confident using technology for history education after the module, while some also reported that this attitude would be reflected in the teaching of other subjects as well, thus marking a change in their attitude towards the use of technology for teaching purposes in total:

the teaching of history, as other subjects too, follows the school book. Due to the fact that book-centered teaching is the main method of teaching, I found it quite hard to free myself from this way of thinking. What helped me overcome this difficulty was the fact that this module was not only theoretical but provided also practical applications. So, as time went by I gradually banished this attitude. To this end the final assessment of the module also helped, as it included an application of what we learned in the entire module.

Or, as another student put it:

the most important thing I learned in this module was that there are many different ways to teach history in primary school, which many people don't know yet. It is not necessary to get stuck in teacher-centered methods and sole use of the school book, but we can teach what we want through technology, which is more interesting to students as well.

These realisations were not vague nor general: students reflected on the critical use of technology overall, developing an understanding of how technology could be used to enhance learning conditions, skills, critical thinking skills, student agency, development of student interest and a generally more favorable stance towards the

learning process. More importantly, our students reflected on the critical use of technology based on school students' age and learning preferences but also the learning objectives of the subject as put forward by the National Curriculum for History and the teaching material provided by the Ministry of Education,²³ and further the six historical thinking concepts the new Curriculum for History is based on and which constituted the theoretical basis of our syllabus:

with regards to the six historical thinking concepts, primary students will understand historical significance through videos which will be screened. Additionally they will come across a wide range of information which they will need to assess in order to create their presentations through their own research in print and digital media. At the same time, they will develop the skill to analyse and assess primary and secondary sources, in order to keep the useful and true information. Moreover, students will understand the meaning of continuity and change through creating a timeline.

This evolution was not random or an immediate consequence of teaching the six thinking concept and technological tools, however. A process of critical evaluation of both their own skills and knowledge, in addition to critical evaluation of the technological tools offered, especially as tools for history education, was an intermediate step in this direction. Students reflected both on their own shortcomings that needed remedying in order to succeed in teaching history. These included their weakness in analyzing historical sources, their inability to evaluate information found on the Web critically, previous misunderstandings of what exactly constitutes historical thinking skills and the purpose of historical education. Further considerations were their low technological skills and also the weaknesses of the technologies they were being taught, practical barriers to the use of technology, such as equipment and time constraints, a lack of relevant training and the outdated software that is available in Greece. For example, one student reported:

I was not very familiar with technology. The hardest part was the creation of historical maps with historical information about the Second World War. Of course, if it wasn't for this module I wouldn't even know that I can create interactive historical maps that can help students understand historical concepts through the use of image.

The data suggest the emergence of a professional identity that

²³ The one school book approach is followed in the Greek educational system, so the material we are referring to here is the material offered by the Ministry of Education as suggested teaching material.

includes both an understanding of why technology should be used to enhance historical thinking skills and also the preservice teachers' renewal of their teaching strategies and approach to history teaching overall. This came about as a consequence of attending the course, creating educational scenarios for history as part of their assessment and reflecting deeply on its learning outcomes. They evaluated the effectiveness of using technology in the history classroom in terms of achievement of the historical thinking skills and reported a general need to renew their approach to history teaching. They also reflected deeply on and recounted the process of creating learning scenarios with the implementation of ICT, taking into consideration both the nature of each technological tool and the affordances of educational software but also core notions of history education and historical thinking. Their choice of teaching methods and tools examined mainly the purpose of developing historical thinking skills rather than a vague imperative to use technology in the classroom, and their reflections showed that they connected the process of designing history lesson plans and scenarios with the notions of historical understanding and learning in particular. The following examples demonstrate these considerations:

... when it comes to historical perspective taking through the use of visual sources, the students understand the actions of the people they read about (e.g. Iconoclasts, Leo III Isaurian) and assess them based on the facts of the time [...] taking into consideration the historical circumstances of the period in question.

Another student noted:

the lesson plan I created for this module included many such methods. I think one of the most successful was the use of a quiz, through which students can be assessed in a more fun way and not through the usual tests and exams, which only interest students for the grade. In addition, I think that the creation of a narrative video is very useful and interesting for students, as it is a work that is completely their own, and in order to construct it students need to understand all historical thinking concepts. It is a new method that introduces students to technology and moves away from traditional methods of learning by heart and teaching through questions and answers.

The students' reflective accounts of the process of designing educational scenarios based on the six historical thinking concepts and the general pedagogical theory evidence the development of strategies to create lesson plans that would include all the above. These strategies included the implementation of history didactics principles and general pedagogical theories and theories of learning and current teaching strategies. Students therefore reported that the process of designing educational scenarios and lesson plans for history in the primary class-

room resulted from consideration of theoretical knowledge acquired during the module. Regarding the use of the six historical thinking concepts model, most students reported that while designing their lessons they chose the possible technological tools in terms of achieving historical knowledge. Among these were visualization for the purpose of enhancing historical perspective, evaluation of primary sources and generally the information that was provided to them or they would find on their own through web searches, developing the skills of the historian's craft and understanding of the six historical thinking concepts. In addition, they combined these aims with theories of learning and current teaching strategies, thus transforming the teaching of history. Students reported: a purpose of developing students' agency and active participation; an effort to achieve better understanding of the material through visualizing information, thus echoing learning styles theory and practice as well as differentiation; considering students' experiences as users of technology and their different ways of learning as "digital natives"; and notions of assessing student understanding in a formative way, through uses of technology that would enhance organization of information, through e.g. mind maps. Some students gave us an idea of the process of designing lessons through a creative combination of both general pedagogical theory and history didactics:

the most important thing I learned in this module is that through interactive teaching of history and the use of technology, students learn to love history, advance their critical thinking skills through the primary sources, question, realise conditions of active learning and think about what is historically significant.

Another student commented:

the result of this endeavor was students' more active participation, advanced communication with the teacher and a change of attitude towards history (something students told me themselves).

According to another student:

through interactive ways you get informed about the subject content while at the same time develop skills of technological (and sometimes visual) literacy.

9. Conclusions

In this article, the process of developing a syllabus for undergraduate history teacher education, as a response to Haydn's call for use of ICT

in connection to the discipline's specific needs,²⁴ was described in detail. A design-based research methodology was employed in order to design a syllabus that would respond to the specific needs of history education but would also include current theories of learning and teaching strategies as a means to realize these subject specific needs. The syllabus was implemented twice and data was collected and analyzed after the completion of each term. The analysis of the first set of data gave us clear directions relating to a more direct connection between the discipline's specific learning objectives and led us to the creation of a more practical preservice teachers' module content, that would introduce them successfully to the use of ICT for history education in a meaningful way for history education. After the implementation of the revised syllabus with a second group of students, the second set of data was obtained, which was richer due to the larger number of student participants and we were able to see how preservice teachers were able to advance their knowledge of history didactics and its implications on design of rich educational environments with the use of technology. However, this was not the only outcome of our intervention: it was made clear that students reflected deeply on the nature of history in schools, the role of teachers in creating historical understanding and developing primary students' attitudes towards history, through utilization of technology in order to realize the six historical thinking concepts that the new History Curriculum in Greece is based on. The implications of this study relate to the training of pre- and in-service teachers to the use of technological applications in the classroom. Such efforts should be directly connected to the subjects' special characteristics, as well as the disciplinary epistemology and learning. Moreover, in order to place such efforts in wider pedagogical discourse and allow for more meaningful choices of ICT use by teachers, a clear connection of disciplinary dimensions of teaching and learning with current pedagogical theory is advised.

The proposed model can be amended to address some of the limitations evident in the research, for example the use of the module wiki can in the future become a core graded learning activity for the module. Students can thus engage with its content during the term and exchange their thoughts on examples from the material they will use as in service teachers, taken from the schoolbook. In addition, new learning content can be included in order to enrich student knowledge, such as the creation of educational history websites. In addition, in future uses of the designed model, we intend to enrich the student learning experience by adding more material in interactive form in the module's e-learning space (the relevant university

²⁴ Haydn, "Subject Discipline Dimensions of ICT".

webpage where all material is uploaded and communication with students takes place outside classroom hours) and encourage students to interact with it during the term. It is our intention to follow a flipped classroom model for this module, with our main focus in the classroom sessions becoming student engagement in creating practical material and lesson plans with the technologies introduced, which will require a deeper understanding of the theoretical background before implementation in the classroom.

The study itself was not without limitations. For example, more tools for data collection could have been used to achieve methodological triangulation. In this instance, students' reflective accounts were used as a source of information, but in future efforts it could be useful to dig deeper into their experience and understand how they have managed to integrate technology in the classroom in order to achieve the best possible results especially for history education (i.e. develop historical thinking concepts) through interviews. In addition, observing the students while they draw up their proposed lesson plans could provide us with much richer data on the preservice teachers' experience in real-life settings. Moreover, it would be interesting to expand our research to include the primary students' experiences with the use of technology. It is one thing to train teachers to use technology in the classroom, and it is a completely different thing to measure the outcomes of these introduced technologies specifically in connection to the skills we intend to develop through our approach. For example, it would be interesting to learn if primary students indeed develop some of the concepts with which we have connected specific technological tools, and how teachers respond to these perceived changes in the classroom, e.g. if and how they introduce changes and improvements in their learning material and teaching methods. These are the directions we aim to take in developing the next steps of our research.

The use of technology in history education is not a panacea nor is technology always the best tool to achieve desired learning outcomes. For example, computer games have many constraints and their introduction in the classroom is not as easy or effective for learning if certain prerequisites are not met or difficulties overcome.²⁵ Films can also become an ineffective learning tool if it is not used properly and if teachers are not trained to utilize it correctly.²⁶ The

²⁵ Mavrommati, Makridou-Bousiou and Corbeil, "Learning to 'do history' through gameplay"; Cory Wright Maley, John K. Lee and Adam Friedman, "Digital Simulations and Games in History Education", in Metzger and Harris, *The Wiley International Handbook of History Teaching*, 603-629.

²⁶ Alan S. Marcus, "Teaching the Holocaust through Film", *Social Education*, 81.3 (2017), 172-176.

web, on the other hand, can offer the same dangers as it can offer possibilities;²⁷ hence our focus on its use is on the critical assessment of its contents rather than only learning how to find information and sources in historical databases and relevant websites. It is therefore with great care and consideration of the pedagogical principles and disciplinary ways of thinking and knowledge construction that we must move towards more meaningful implementation of ICT in the history classroom.

²⁷ Terry Haydn and Kees Ribbens, "Social Media, New Technologies and History Education", in Carretero, Berger and Grever, *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture*, 735-753.

Stéphane Minvielle

Entre citoyenneté universaliste et citoyenneté particulariste : la formation du citoyen à l'école en Nouvelle- Calédonie

Résumé

La Nouvelle-Calédonie est une collectivité sui generis de la République française caractérisée par une forte diversité culturelle, dont les habitants jouissent depuis 1998 d'une triple citoyenneté (calédonienne, française et européenne) dans le cadre d'un processus de décolonisation négocié. Enseigner et éduquer à une citoyenneté calédonienne en construction permet-il à l'école de contribuer à l'affirmation d'une communauté de destin reposant sur une identité commune, une valorisation de la diversité culturelle et une meilleure connaissance et acceptation de l'Autre ? La citoyenneté calédonienne est d'abord une réalité complexe difficile à appréhender par les élèves du fait de son caractère récent et transitoire, mais aussi parce que les règles pour en bénéficier ont évolué dans le temps. Or, depuis 2016, la Nouvelle-Calédonie fait de la formation du citoyen à l'école une priorité, avec un positionnement ambigu entre citoyenneté universaliste (sur le modèle de la citoyenneté française) et citoyenneté particulariste (en créant un nouvel enseignement obligatoire des éléments fondamentaux de la culture kanak). La diversité des publics scolaires, la difficulté à incarner la citoyenneté calédonienne et les difficultés rencontrées par les enseignants sont identifiés comme des freins à la formation du citoyen à l'école.

Abstract

New Caledonia is a French sui generis collectivity characterized by a strong cultural diversity. Since 1998, its inhabitants have had, in the context of a negotiated decolonization process, a triple citizenship (Caledonian, French and European). How does citizenship education promote a "common destiny" based on a Caledonian identity, a consideration for cultural diversity and a better knowledge and understanding of the Other? For students, Caledonian citizenship is complex and difficult to understand because of its recent and transitory nature, but also because the rules to benefit from it have evolved over time. However, since 2016, New Caledonia has made citizenship education a priority, with

an ambiguous positioning between universalist citizenship (based on the French model) and particularistic citizenship (by creating new compulsory teaching of Kanak culture). Student diversity, a still controversial citizenship, and the challenges faced by teachers in the classrooms are identified as obstacles in citizenship education.

1. Introduction

Depuis les « événements » violents des années 1980 consécutifs à l'émergence de la revendication indépendantiste kanak une dizaine d'années plus tôt, la Nouvelle-Calédonie occupe une place singulière au sein de la République française. La paix est revenue en 1988 suite à la poignée de mains symbolique entre le leader indépendantiste Jean-Marie Tjibaou et le chef de file non indépendantiste Jacques Lafleur. Aujourd'hui, la Nouvelle-Calédonie dispose du statut de collectivité *sui generis* depuis la signature puis la ratification de l'accord de Nouméa en 1998¹. Pays² en construction ancré dans un environnement océanien dans le Pacifique sud, la Nouvelle-Calédonie s'émancipe progressivement de la France grâce à des transferts de compétences de l'État et par des politiques de rééquilibrage social (bénéficiant d'abord au peuple kanak marginalisé pendant la colonisation³) et géographique (au profit des territoires jusque-là en marge du développement⁴). Ce processus de décolonisation pose la question du maintien de cette collectivité au sein de la République française. L'accord de Nouméa, d'une durée de vingt ans, prévoit l'organisation de trois consultations référendaires sur l'accession de la Nouvelle-Calédonie à la pleine souveraineté. La première, qui a eu lieu le 4 novembre 2018, a montré que 56,7% des électeurs souhaitaient que la Nouvelle-Calédonie reste française.

Les évolutions politiques des trente dernières années ont également été marquées par une volonté de refonder le lien social entre des populations qui ont longtemps vécu dans une société inégalitaire (notamment du point de vue juridique et du statut des personnes)

¹ Michel Levallois, *De la Nouvelle-Calédonie à Kanaky. Au cœur d'une décolonisation inachevée* (La Roque d'Anthéron: Vents d'ailleurs, 2018) ; et David Chappell, *Le réveil kanak. La montée du nationalisme en Nouvelle-Calédonie* (Nouméa: Madrépores, 2017).

² La Nouvelle-Calédonie est à plusieurs reprises qualifiée de « pays » dans l'accord de Nouméa. Au niveau local, l'usage de ce terme est fréquent pour parler de la Nouvelle-Calédonie.

³ Marie Salaün, *Décoloniser l'école ? Hawaï'i, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines* (Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2013).

⁴ Jean-Christophe Gay, *La Nouvelle-Calédonie, un destin peu commun* (Marseille: IRD, 2014).

et ségréguée (géographiquement, socialement et culturellement). L'accord de Nouméa affirme que

La décolonisation est le moyen de refonder un lien social durable entre les communautés qui vivent aujourd'hui en Nouvelle-Calédonie, en permettant au peuple kanak d'établir avec la France des relations nouvelles correspondant aux réalités de notre temps. Les communautés qui vivent sur le territoire ont acquis par leur participation à l'édification de la Nouvelle-Calédonie une légitimité à y vivre et à continuer de contribuer à son développement. Elles sont indispensables à son équilibre social et au fonctionnement de son économie et de ses institutions sociales. Si l'accession des Kanak aux responsabilités demeure insuffisante et doit être accrue par des mesures volontaristes, il n'en reste pas moins que la participation des autres communautés à la vie du territoire lui est essentielle⁵.

Ce nouveau lien social est appelé dans l'accord de Nouméa le « destin commun »⁶. Il y est présenté comme un aboutissement (une « nouvelle souveraineté, partagée dans le destin commun »), un processus (« une communauté humaine affirmant son destin commun ») et un horizon d'attente (« le passé a été le temps de la colonisation. Le présent est le temps du partage, par le rééquilibrage. L'avenir doit être le temps de l'identité, dans un destin commun »). Pour donner corps à ce processus et identifier ceux qui en sont les acteurs, l'accord de Nouméa a institué « une citoyenneté de la Nouvelle-Calédonie, permettant au peuple d'origine de constituer avec les hommes et les femmes qui y vivent une communauté humaine ». Cette citoyenneté doit devenir le fondement du vivre ensemble⁷ et d'une nouvelle communauté de destin qui transcende les appartenances particulières dont l'accord de Nouméa reconnaît l'existence.

En effet, la société calédonienne est multiculturelle. Les Kanak forment le peuple autochtone et cohabitent avec des populations arrivées à la suite des premiers contacts (James Cook est le premier Européen à passer par la Nouvelle-Calédonie en 1774) et de l'imposition de la souveraineté française en 1853. Le recensement de 2014 montre que les Kanak représentent la communauté la plus importante mais qu'ils ne sont pas majoritaires (voir tableau 1).

⁵ Point 4 du préambule de l'accord sur la Nouvelle-Calédonie signé à Nouméa le 5 mai 1998 (texte intégral consultable en ligne: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000555817>).

⁶ Elsa Faugère et Isabelle Merle (dir.), *La Nouvelle-Calédonie: vers un destin commun ?* (Paris: Karthala, 2010) ; et Séverine Bouard et Jean-Michel Sourisseau (dir.), *La Nouvelle-Calédonie face à son destin. Quel bilan à la veille de la consultation sur la pleine souveraineté* (Paris: Karthala, 2016).

⁷ Jean-Yves Faberon (dir.), *Citoyenneté et destin commun en Nouvelle-Calédonie* (Aix-en-Provence: Presses universitaires d'Aix-Marseille, 2013).

Communauté	Nombre de personnes	%
Kanak	104 958	39,1
Européenne	73 199	27,1
Plusieurs communautés	23 007	8,6
Wallisienne, futunienne	21 926	8,2
« Calédonienne »	19 927	7,4
Non déclarée	6 604	2,5
Tahitienne	5 608	2,1
Indonésienne	3 859	1,4
Autre	3 428	1,3
Ni-Vanuatou	2 568	1,0
Vietnamienne	2 506	0,9
Autre asiatique	1 177	0,4
TOTAL	268 767	100,0

Tableau 1 : Communautés d'appartenance en Nouvelle-Calédonie d'après le recensement de 2014 (source : ISEE NC)

L'école est appelée à jouer un rôle fondamental dans la construction de ce nouveau contrat social puisque le projet éducatif de la Nouvelle-Calédonie (PENC) voté en 2016 porte l'ambition d'en faire « le creuset du destin commun »⁸. Le PENC est l'aboutissement d'un long processus entamé en 2000 (transfert de l'enseignement du premier degré public à la Nouvelle-Calédonie) et poursuivi en 2012 (transfert du premier degré privé, du second degré public et privé, de l'enseignement agricole et de la santé scolaire). Les principaux leviers de pilotage de l'école sont dorénavant entre les mains de la Nouvelle-Calédonie, qui a privilégié des orientations qui peuvent paraître contradictoires, à savoir valoriser la diversité culturelle, et notamment la culture kanak, et en même temps promouvoir la construction d'une identité résolument calédonienne capable de transcender les appartenances particulières. Cette démarche peut être mise en relation avec le concept d'identité tel qu'il est analysé par le sociologue américain Rogers Brubaker⁹. Ce dernier souligne le rôle important des discours et choix politiques qui cherchent à convaincre les individus qu'ils ont une identité commune, ce qui caractérise la Nouvelle-Calédonie. Il insiste aussi sur les tensions générées par la montée de reven-

⁸ Stéphane Minvielle (dir.), *L'école calédonienne du destin commun* (Nouméa: Presses universitaires de la Nouvelle-Calédonie, 2018) ; Stéphane Minvielle, "Une école calédonienne en quête d'identité: modèle français, adaptation, contextualisation, émancipation ?", *Journal de la société des Océanistes*, 147 (2018), 39-52.

⁹ Rogers Brubaker, *Citizenship and Nationhood in France and Germany* (Cambridge: Harvard University Press, 1992) ; Rogers Brubaker, "Au-delà de l'identité", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 139 (2001), 66-85.

dications identitaires et la difficulté de délimiter des catégories rigides à partir de critères réducteurs, ce qui risque de favoriser des formes d'essentialisation alors que les identités individuelles et collectives sont par essence construites et en constante évolution. En Nouvelle-Calédonie, l'école comme lieu d'affirmation d'une identité trouve sa traduction dans des choix qui renvoient à des concepts proposés par Brubaker comme des éléments constitutifs d'une identité commune : la communalité (partager un attribut commun), la connexité (partager des liens et des relations) et la groupabilité (développement d'un sentiment d'appartenance). Les travaux de Delory-Momberger et Mabilon-Bonfils¹⁰, quant à eux, montrent que l'exemple calédonien peut être replacé dans le contexte français de prise en compte progressive de la diversité. L'école de la République a fondé une identité nationale sur une citoyenneté, une culture, une mémoire et des valeurs communes, ce qui explique qu'elle ait du mal à s'adapter à la diversité des cultures d'origine des élèves. Malgré l'autonomisation croissante de la Nouvelle-Calédonie par rapport à l'ensemble français, son école est donc traversée par des évolutions assez comparables et des défis tout aussi importants à relever. L'un des plus ambitieux consiste à se positionner entre un projet de citoyenneté universaliste, qui correspond à la tradition française¹¹, et celui d'une citoyenneté particulariste¹² qui reconnaît la cohabitation de plusieurs cultures au sein de la société, ce qui n'est pas sans rappeler l'exemple canadien¹³.

La citoyenneté de la Nouvelle-Calédonie présente une variante intéressante par rapport au concept de « citoyenneté post-nationale »¹⁴. Elle repose bien sur un changement d'échelle de l'ancrage territorial du citoyen mais elle s'inscrit, pour le moment du moins, dans un cadre infra national et non pas supra national ou continental. Dans le cas de l'accession de la Nouvelle-Calédonie à la pleine souveraineté, elle constituerait une forme de transition « pré-nationale ». L'ambition de la citoyenneté de la Nouvelle-Calédonie est notamment de dépasser les errements d'une *failed citizenship*¹⁵ pour tenter de tourner la page d'une époque durant laquelle une majorité de Kanak, bien que citoyens

¹⁰ Christine Delory-Momberger et Béatrice Mabilon-Bonfils, « L'école et la figure de l'altérité: peut-on penser et enseigner la diversité à l'école ? », *Éducation et socialisation*, 37 (2015) (en ligne).

¹¹ Yves Déloye, *École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy: controverses* (Paris: Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1994).

¹² Jacques Beauchemin, *La société des identités. Éthique et politique dans le monde contemporain* (Montréal: Athéna éditions, 2007).

¹³ Gilles Bourque et Gilles Duchastel, *L'identité fragmentée. Nation et citoyenneté dans les débats constitutionnels canadiens, 1941-1992* (Montréal: Fides, 1996).

¹⁴ Dominique Schnapper, « Nationalité et citoyenneté », *Pouvoirs*, 160 (2017), 61-71.

¹⁵ James Banks, « Failed Citizenship and Transformative Civic Education », *Educational Researcher*, 46.7 (2017), 366-377.

français depuis 1946, ont pu se sentir exclus (notamment du point de vue socio-économique et culturel) et développer un sentiment de rejet à l'égard de la République française, qui reste associée pour beaucoup à une puissance colonisatrice. La citoyenneté de la Nouvelle-Calédonie serait alors un moyen de rassembler l'ensemble des Calédoniens et de changer leurs rapports ambivalents à l'échelon national, ces derniers dépassant le seul cadre d'une revendication d'accession à la pleine souveraineté puisque certains mouvements non indépendantistes sont favorables à une autonomie très large au sein de la République française, parfois appelée « confins de l'autonomie »¹⁶. En outre, depuis le vote du PENC en 2016, l'objectif de l'école calédonienne semble résolument de mettre en œuvre un projet éducatif et politique permettant l'intégration et l'intervention¹⁷ des futurs citoyens du pays dans une société fondée sur le respect et le partage afin d'en faire des acteurs responsables. L'accent est mis sur une citoyenneté centrée sur l'individu¹⁸ et les communautés que l'on trouve dans la société, mais aussi sur l'apprentissage d'une « citoyenneté ordinaire »¹⁹ en dehors des seules approches classiques, ou politiques, de la citoyenneté.

Pour autant, enseigner et éduquer à une citoyenneté calédonienne en construction permet-il à l'école de contribuer à l'affirmation d'une communauté de destin reposant sur une identité commune, une valorisation de la diversité culturelle et une meilleure connaissance et acceptation de l'Autre ? Je montrerai d'abord comment la citoyenneté calédonienne reste une réalité difficile à appréhender pour les élèves du fait de sa complexité politique et juridique. J'analyserai ensuite la manière dont l'école tente de mettre en œuvre son ambition d'être le « creuset du destin commun », avant de voir quels sont les freins à la construction d'une citoyenneté calédonienne à et par l'école.

2. Une citoyenneté en construction et difficile à appréhender par les élèves

¹⁶ Philippe Gomès, « Pour que continue à vivre le « rêve calédonien » », *Revue juridique, politique et économique de Nouvelle-Calédonie*, 31 (2018), 10-21. Philippe Gomès est à la tête du parti non indépendantiste Calédonie ensemble.

¹⁷ Valérie Becquet, « Citoyenneté et école », dans Patrick Rayou et Agnès van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (Paris: PUF, 2017), 78-84, et Claire Ravez, « Regards sur la citoyenneté à l'école », *Dossier de veille de l'Ifé*, 125 (2018).

¹⁸ François Audigier, « Éducation à... et préparation à la vie », dans François Audigier, Anne Sgard et Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions et nouvelles alliances ?* (Louvain: De Boeck, 2015), 25-35.

¹⁹ Catherine Neveu et Marion Carrel (dir.), *Citoyennetés ordinaires. Pour une approche renouvelée des pratiques citoyennes* (Paris: Karthala, 2014).

La citoyenneté de la Nouvelle-Calédonie est née en 1998. Elle est conçue comme une étape transitoire dans un processus d'émancipation commencé dix ans plus tôt afin de donner du sens et un contenu à la construction du vivre ensemble/destin commun.

2.1 *Une construction récente et transitoire*

L'étude de la citoyenneté calédonienne en classe contraint à se confronter à des dispositions complexes qui sont le fruit de négociations difficiles entre l'État et des représentants des mouvements indépendantistes et non indépendantistes calédoniens. Pour préserver la paix revenue en 1988 et répondre aux aspirations d'émancipation portées par une partie de la population, il a fallu se montrer inventif et audacieux. Dans sa forme actuelle, cette citoyenneté repose sur un consensus politique dont le sort est lié à celui de l'accord de Nouméa. Au terme des vingt années (1998-2018) durant lesquelles il doit s'appliquer, deux évolutions sont envisageables. En cas d'accession à la pleine souveraineté, la citoyenneté de la Nouvelle-Calédonie serait attribuée aux individus ayant la nationalité du nouvel État indépendant (probablement appelé Kanaky Nouvelle-Calédonie). Si, au contraire, le « non » à l'indépendance l'emporte par trois fois lors des scrutins référendaires d'autodétermination prévus par l'accord, son fondement légal et son devenir dépendraient du résultat des discussions entre les signataires de l'accord de Nouméa, qui pourraient décider de la proroger, de la réformer ou de la supprimer. Toute la difficulté réside alors dans le fait de former les élèves à une citoyenneté qui pourrait avoir radicalement changé de forme et de contenu au moment de leur accès à la majorité.

Depuis 1998, la citoyenneté de la Nouvelle-Calédonie se conçoit comme une infra-citoyenneté par rapport à la citoyenneté française dont continuent à bénéficier les nationaux français vivant dans l'archipel. Fait exceptionnel au sein de la République, certains Calédoniens jouissent donc d'une triple citoyenneté calédonienne, française et européenne, cette dernière ne cessant de surprendre les élèves quand elle leur est présentée en classe²⁰. Une autre particularité réside dans le fait que le cas calédonien ne répond pas tout à fait à la définition classique que l'on a l'habitude de donner aux élèves du citoyen. L'accord de Nouméa donne deux droits dont

²⁰ La Nouvelle-Calédonie ne fait pas partie de l'Union européenne mais ses habitants jouissent de la citoyenneté européenne car ils sont de nationalité française. Du fait notamment de l'éloignement géographique par rapport à l'Europe, cette citoyenneté est très méconnue en Nouvelle-Calédonie et les élections européennes sont celles qui mobilisent le moins les électeurs (73% d'abstention en 2014, contre 57% pour la France entière).

seuls jouissent les citoyens de la Nouvelle-Calédonie : la limitation du droit de vote lors de certaines élections (« restrictions apportées au corps électoral pour les élections aux institutions du pays et pour la consultation finale ») et un accès privilégié à l'emploi (« elle sera aussi une référence pour la mise au point des dispositions qui seront définies pour préserver l'emploi local »²¹). En revanche, l'accord de Nouméa ne mentionne aucun devoir spécifique pour les citoyens calédoniens, ces derniers restant cependant soumis aux mêmes droits et devoirs que n'importe quel citoyen français ou européen.

2.2 Des règles d'accès à la citoyenneté qui ont évolué

Dans la plupart des pays, faire comprendre à des élèves quelles sont les conditions d'accès à la qualité de citoyen est assez facile : la citoyenneté découle en général de la nationalité. Les choses sont bien différentes en Nouvelle-Calédonie, où la citoyenneté est d'abord conçue comme un moyen de réserver le droit de vote aux élections aux assemblées des trois provinces²² et au congrès²³ aux personnes installées depuis longtemps dans cette collectivité. L'article 188 de la loi organique de 1999, qui est la traduction juridique de l'accord politique de Nouméa, précise les conditions à remplir pour jouir de la citoyenneté calédonienne :

- a) Remplir les conditions pour être inscrits sur les listes électorales de la Nouvelle-Calédonie établies en vue de la consultation du 8 novembre 1998²⁴ ;
- b) Être inscrits sur le tableau annexe et domiciliés depuis dix ans en Nouvelle-Calédonie à la date de l'élection au congrès et aux assemblées de province ;
- c) Avoir atteint l'âge de la majorité après le 31 octobre 1998 et soit justifier de dix ans de domicile en Nouvelle-Calédonie en 1998, soit avoir eu un de leurs parents remplissant les conditions pour être électeur au scrutin du 8 novembre 1998, soit avoir un de leurs parents inscrit au tableau annexe et justifier d'une durée de domicile de dix ans en Nouvelle-Calédonie à la date de l'élection.

²¹ Deux lois de pays ont permis la mise en œuvre de la préférence aux Calédoniens pour l'accès à l'emploi local dans le secteur privé (2010) et dans la fonction publique (2016).

²² La Nouvelle-Calédonie est une collectivité à structure fédérale composée de trois provinces: Sud, Nord et îles Loyauté.

²³ Assemblée délibérante de la Nouvelle-Calédonie depuis 1999, qui a la capacité de voter des lois de pays.

²⁴ Scrutin référendaire qui a permis de faire entériner l'accord de Nouméa par les Calédoniens.

A l'origine, toute personne inscrite sur les listes électorales en 1998 ou pouvant justifier de dix années de résidence en Nouvelle-Calédonie pouvait prétendre à la citoyenneté calédonienne. Toutefois, sous la pression des mouvements indépendantistes qui craignaient une marginalisation progressive des Kanak dans le corps électoral, l'article 77 de la constitution est modifié sous la présidence de Jacques Chirac en 2007, assurant ainsi le passage du corps électoral « glissant »²⁵ au corps électoral « gelé » ou « fermé » ou « bloqué ». Dorénavant, et toujours aujourd'hui, les individus installés en Nouvelle-Calédonie après le 8 novembre 1998 ne peuvent plus prétendre à la citoyenneté calédonienne même s'ils justifient de dix années de résidence. Seuls les descendants de citoyens peuvent devenir citoyens à leur tour.

A l'heure d'aborder cette question avec les élèves, le principal problème est surtout que le corps électoral restreint issu de l'accord de Nouméa reste une question socialement vive²⁶ qui fait débat lors de chaque élection. Lors du scrutin de 2014, le Front de libération nationale kanak et socialiste (FLNKS) a demandé la radiation de plusieurs milliers d'électeurs de la liste électorale spéciale pour les élections aux assemblées de province et au congrès au motif qu'ils ne remplissaient pas les conditions définies par la loi organique. Après plusieurs mois de débats, la question a finalement été tranchée lors du XIV^e comité des signataires de l'accord de Nouméa tenu à Paris le 4 février 2016. Les partenaires ont décidé de déclarer le litige politiquement clos après l'examen de la situation de 1062 personnes²⁷.

2.3 Ruptures d'égalité et processus de décolonisation

En Nouvelle-Calédonie, la restriction du corps électoral associée à la naissance de la citoyenneté calédonienne a ceci de particulier qu'elle rompt le principe d'égalité entre citoyens français, ce qui est inédit dans l'histoire de la République. Il s'agit d'une rupture de l'universalisme républicain car il n'y a plus d'identité civique unique²⁸. Cette anomalie du point de vue du droit découle en partie de l'adoption par un référendum national des

²⁵ Auparavant, une personne installée en Nouvelle-Calédonie en 1999 pouvait théoriquement bénéficier de la citoyenneté calédonienne en 2009, et ainsi de suite.

²⁶ Alain Legardez et Laurence Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (Issy-les-Moulineaux: ESF, 2006) ; et Nicole Tutiaux-Guillon, "Le difficile enseignement des « questions vives » en histoire-géographie", dans Alain Legardez et Laurence Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (Issy-les-Moulineaux: ESF, 2006), 119-135.

²⁷ Relevé de conclusions du XIV^e comité des signataires de l'accord de Nouméa, 4 février 2016.

²⁸ Yves Déloye, *Sociologie historique du politique* (Paris: La découverte, collection Repères, 2007).

accords de Matignon-Oudinot en 1988. En effet, le référendum sur la Nouvelle-Calédonie du 6 novembre 1988 a permis de faire entériner par le peuple français des mesures qui portaient déjà à l'époque sur la restriction du droit de vote. Le Conseil d'État (arrêt du 30 octobre 1998) et la Cour de Cassation (arrêt du 2 juin 2000) ont validé l'exclusion du corps électoral calédonien de citoyens français telle qu'elle était prévue par l'accord de Nouméa car cette disposition avait été inscrite dans la constitution de la République, dont le titre XIII est consacré depuis 1998 aux dispositions transitoires relatives à la Nouvelle-Calédonie. Cela n'a pas empêché quelques années plus tard un citoyen français, Bruno Py, d'en appeler à la Cour européenne des droits de l'homme pour obtenir son inscription sur la liste électorale pour les élections provinciales et au congrès. Toutefois, le 11 juin 2005, l'arrêt Py vs. France statue que « l'histoire et le statut de la Nouvelle-Calédonie sont tels qu'ils peuvent être considérés comme caractérisant des « nécessités locales » de nature à permettre les restrictions apportées au droit de vote » dans le contexte de l'accord de Nouméa. A l'issue de cette période transitoire, cette inégalité deviendrait caduque.

Aujourd'hui, il existe donc pas moins de trois listes électorales en Nouvelle-Calédonie :

- pour les élections présidentielles, législatives, sénatoriales, municipales et européennes : la liste électorale générale (LEG) comprend en 2018 environ 210 000 nationaux français jouissant de leurs droits civiques (à noter que pour les élections européennes et municipales, des ressortissants de pays de l'Union européenne peuvent également voter) ;
- pour les élections aux assemblées de province et au congrès : la liste électorale spéciale (LES) écarte environ 30 000 à 40 000 électeurs inscrits sur la LEG qui ne remplissent pas les conditions pour jouir de la citoyenneté de la Nouvelle-Calédonie ;
- concernant les consultations sur l'accession de la Nouvelle-Calédonie à la pleine souveraineté prévues dans l'accord de Nouméa, une liste électorale spéciale pour la consultation (LESC) a été définie car les conditions pour participer au scrutin sont particulières. Pour aller vite, les personnes autorisées à voter sont le peuple autochtone kanak, les natifs de Nouvelle-Calédonie qui y ont le centre de leurs intérêts matériels et moraux et les non-natifs installés au plus tard le 31 décembre 1994. A noter que la constitution de la liste électorale référen-

daire a donné lieu à de nouvelles passes d'armes entre indépendantistes et non indépendantistes concernant des natifs (Kanak ou non Kanak) qui ne figuraient pas sur cette liste car ils n'avaient jamais entrepris les démarches pour être inscrits sur la liste générale. Le 2 novembre 2017, le XVI^e Comité des signataires de l'accord de Nouméa a décidé de rendre possible l'inscription d'office de 10 922 individus sur la LEG puis, s'ils remplissaient les conditions, sur la LESC. Au total, cette dernière compte environ 175 000 électeurs, étant entendu que des inscriptions restaient possibles jusqu'au jour du scrutin du 4 novembre 2018 pour les personnes qui remplissaient les conditions et qui se rendaient compte au dernier moment qu'elles avaient été oubliées.

3. Une citoyenneté pour une identité : l'école comme « creuset du destin commun »²⁹ ?

Reposant sur un cadre juridique instable et très sophistiqué, la citoyenneté calédonienne est un véritable casse-tête à faire comprendre aux élèves. Pourtant, le gouvernement de la Nouvelle-Calédonie a décidé depuis 2016 de faire de la formation du citoyen une priorité de son école, sans trop insister toutefois sur les dimensions politique et juridique dont bon nombre de Calédoniens peinent à comprendre les subtilités. En réalité, la question de la citoyenneté n'est invoquée que comme prétexte pour servir une autre ambition, la construction du destin commun à l'école.

3.1 *Citoyenneté et destin commun, des priorités du projet éducatif calédonien*

Dans son préambule, le PENC affirme que « Lieu d'accueil et de formation de tous les élèves, l'école calédonienne contribue aux défis du rééquilibrage. En tant qu'instrument d'émancipation individuelle et collective, elle joue un rôle fondamental dans le développement du « vivre ensemble », en devenant le creuset du destin commun. (...) Inscrite et insérée dans son environnement, l'école de la Nouvelle-Calédonie doit contribuer à former des citoyens engagés pour la construction de leur pays ». Tout le problème réside alors dans la définition de cette citoyenneté qui est au cœur du destin

²⁹ Expression extraite de la Délibération 106 du 15 janvier 2016 du congrès de la Nouvelle-Calédonie relative à l'avenir de l'école calédonienne (PENC).

commun. De manière sous-jacente, cet extrait fait référence à la formation du citoyen calédonien, ce qui pose alors la question de sa place et de son articulation avec les citoyennetés française et européenne. En outre, un tel positionnement nécessite une réflexion sur la définition de ce l'on entend par citoyenneté calédonienne dans la mesure où il s'agit d'une construction récente difficilement compatible avec une approche scolaire qui se fonde habituellement sur des savoirs institutionnalisés par la recherche et l'existence d'un consensus sur les contenus³⁰.

Les acteurs de l'éducation peuvent être embarrassés par la mise en œuvre d'un tel projet car, au niveau politique, il existe plusieurs manières de considérer le destin commun calédonien, tantôt présenté comme un *melting pot*, avec des formes de fusion, de métissage ou de créolisation permettant de donner naissance à une culture calédonienne, ou comme un *salad bowl*, les différentes cultures se côtoyant sans se mélanger³¹. Plusieurs éléments de l'accord de Nouméa plaident en faveur de cette seconde option. Il reconnaît la place particulière du peuple et de la culture kanak et il affirme que la société calédonienne est composée de différentes communautés, chacune ayant son histoire et des pratiques et représentations qui lui sont propres. Or, dans le même temps, l'accord de Nouméa crée une citoyenneté calédonienne destinée à transcender les appartenances particulières, certains responsables politiques allant même jusqu'à évoquer la constitution d'un « peuple calédonien »³². Pour les indépendantistes, ce peuple multi ou pluriculturel serait la colonne vertébrale du nouvel État qu'ils appellent de leurs vœux alors que, dans certains partis du camp non indépendantiste, il formerait une petite nation dans la grande nation française. Une telle approche va totalement à l'encontre de la tradition républicaine d'unité de la nation, même si l'accord de Nouméa reconnaît déjà, au sein de la nation française, l'existence du peuple kanak. Dans les résultats du recensement de 2014, la progression de la part des individus revendiquant une appartenance à plusieurs communautés (8,6%) ou calédonienne (7,4%) montre que cette manière de concevoir la société au-delà de catégories rigides et strictement compartimen-

³⁰ André Chervel, "L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche", *Histoire de l'éducation*, 38 (1988), 59-119.

³¹ Gérard Barthoux, *L'école à l'épreuve des cultures* (Paris: Presses universitaires de France, 2008) ; et Safi Mahmoud Mahfouz, "America's Melting Pot or the Salad Bowl: The Stage Immigrant's dilemma", *Journal of Foreign Languages, Cultures & Civilizations*, 2 (2013), 1-17.

³² Philippe Gomès, "Pour que continue à vivre le « rêve calédonien »", *Revue juridique, politique et économique de Nouvelle-Calédonie*, 31 (2018), 10-21.

tées gagne du terrain au fil du temps. Elle est particulièrement développée dans les jeunes générations, celles justement qui font ou ont fait l'expérience de la pluralité culturelle dans les salles de classe et les cours de récréation.

Le PENC rappelle que l'une des missions de l'école est de respecter les identités et les appartenances tout en n'écartant pas des formes de dialogue et de rapprochement. Son article 10 stipule qu'« il s'agit de bâtir une école qui soit un lieu d'échanges et d'apprentissages pour favoriser la compréhension mutuelle, la tolérance, le respect et le vivre ensemble » et un peu plus loin que « L'école de la Nouvelle-Calédonie, enrichie des cultures du pays, forme, à tout niveau, aux valeurs et pratiques de la citoyenneté afin de favoriser le développement du vivre ensemble dans l'esprit de l'accord de Nouméa ». Face à de telles injonctions en partie contradictoires, le travail des enseignants est loin d'être simple puisqu'ils doivent contribuer à la formation du citoyen en cheminant sur une ligne étroite entre construction du commun et respect de la diversité. Compte tenu de la situation politique et sociale actuelle de la Nouvelle-Calédonie, il n'y a certainement pas d'alternative possible afin de créer du consensus autour d'une école qui reste perçue par certains comme une entité exogène produit de la colonisation, qui a longtemps nié la diversité culturelle, notamment l'identité kanak³³, et qui cherche à renforcer l'adhésion de tous à une école à l'image du pays.

3.2 Enseigner et éduquer à la citoyenneté calédonienne à l'école

L'école calédonienne dispose aujourd'hui de plusieurs moyens pour contribuer à la formation du citoyen, notamment l'instruction civique et morale (ICM) dans le premier degré et l'enseignement moral et civique (EMC), qui a remplacé l'éducation civique et l'éducation civique, juridique et sociale à la rentrée de février 2016 dans le second degré³⁴. L'ICM dispose du statut de discipline scolaire et est inscrite dans les programmes définis par la Nouvelle-Calédonie suite au transfert de 2000. Ces programmes ont été réformés en 2012 et le seront à nouveau à compter de la rentrée 2021. Dans le second

³³ Marie Salaün, "Savoirs autochtones, savoirs scolaires et décolonisation de l'école", dans Jérémie Dubois et Patricia Legris (dir.), *Disciplines scolaires et cultures politiques. Des modèles nationaux en mutation depuis 1945* (Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2018), 33-44.

³⁴ Dans le cadre de la réforme du premier degré votée par le congrès en janvier 2019, la dénomination ICM devrait laisser la place à EMC à compter de la rentrée scolaire 2021, soit un alignement sur la terminologie nationale destinée à améliorer la continuité des apprentissages avec le second degré.

degré, les choses sont un peu plus complexes puisque le transfert de 2012 a conservé certaines compétences entre les mains de l'État, comme les programmes scolaires et la délivrance des diplômes nationaux. Depuis la fin des années 1980, ces programmes sont adaptés³⁵ selon des modalités diverses (substitutions, contextualisations ou ajouts par rapport aux instructions nationales).

La coexistence de l'ICM et de l'EMC dans le système calédonien jusque fin 2020 révèle un contraste saisissant dans la manière dont l'école peut contribuer à la formation du citoyen calédonien. Dans le premier degré, au cycle 3³⁶, on trouve des contenus faisant explicitement référence à la situation particulière de la Nouvelle-Calédonie au sein de la République et les contenus d'enseignement reposent sur un équilibre entre références nationales et locales tant dans les textes fondateurs étudiés (la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen et l'accord de Nouméa), les devises (« Liberté, égalité, fraternité » et la devise calédonienne « Terre de parole, terre de partage »), les institutions (aussi bien celles de la République que celles de la Nouvelle-Calédonie), le projet de société (vivre ensemble d'un côté et destin commun de l'autre). En revanche, le programme du cycle 3 du collège (appliqué seulement en 6^e en Nouvelle-Calédonie) ne fait l'objet d'aucun aménagement officiel permettant de mettre en valeur les spécificités calédoniennes, ce qui peut donner aux élèves l'impression d'un changement d'objet de cet enseignement même si des passerelles existent entre contenus et démarches du premier et du second degré (même dimension morale, importance accordée aux valeurs, référence à l'esprit critique, questions de l'estime de soi et des émotions, lutte contre la violence et les discriminations, développement de la capacité à débattre, etc.). Pour le cycle 4, des aménagements sont proposés courant 2017 par le vice-rectorat/direction générale des enseignants de la Nouvelle-Calédonie, avec des ajouts par rapport au programme national qui reste par ailleurs inchangé (voir tableau 2).

³⁵ Stéphane Minvielle, "L'enseignement de l'histoire en Nouvelle-Calédonie", *La revue française d'éducation comparée*, 17 (2018), 179-201.

³⁶ Depuis 2016, il n'y a plus de continuité dans les cycles d'enseignement entre le premier degré et le second degré en Nouvelle-Calédonie. Au primaire, le cycle 3 inclut les niveaux CE2, CM1, CM2. A l'entrée dans le collège, les élèves basculent dans les nouveaux cycles définis au niveau national (le cycle 3 correspond alors au CM1, CM2, 6^e et le cycle 4 aux classes de 5^e, 4^e et 3^e). Une réforme des cycles calédoniens du premier degré devrait entrer en vigueur à la rentrée 2021 pour retrouver une cohérence avec le second degré.

Dimensions	Connaissances, capacités et attitudes visées	Objets d'enseignement	Exemples de pratiques
Sensibilité	<i>Aucun ajout</i>	-le statut de droit commun et le statut coutumier -la citoyenneté néo-calédonienne	-intervention d'un officier de l'état civil coutumier -intervention du sénat coutumier ou d'une autorité coutumière -les signes identitaires calédoniens
Le droit et la règle	<i>Aucun ajout</i>	-la justice coutumière -les lois du pays -l'adoption coutumière	-parcours d'élaboration d'une loi du pays -assister à une séance publique du congrès de la Nouvelle-Calédonie
Le jugement	<i>Aucun ajout</i>	-les institutions de la Nouvelle-Calédonie	<i>Aucun ajout</i>
L'engagement	<i>Aucun ajout</i>	-le rôle de la sécurité civile	-le citoyen face aux risques : cyclones et tsunamis -les partis politiques et les syndicats en Nouvelle-Calédonie -les Forces armées de Nouvelle-Calédonie -le rôle du régiment du service militaire adapté

Tableau 2 : Ajouts dans le programme national d'EMC du cycle 4 (version 2015) permettant d'aborder le contexte spécifique calédonien

Les adaptations portent sur le statut des personnes (application d'un droit spécifique différent du droit commun pour les personnes de statut civil coutumier), sur les signes identitaires de la Nouvelle-Calédonie (dont l'accord de Nouméa appelait à la mise en place), sur les spécificités institutionnelles et politiques (partis politiques et syndicats calédoniens, répartition des pouvoirs, possibilité de voter des « lois de pays ») et sur la défense et la sécurité (le transfert de la compétence de la sécurité civile est intervenu en 2014). La différence observée s'explique en partie par le fait que les programmes du premier degré sont rédigés en Nouvelle-Calédonie et votés par le congrès local, alors que ceux du second degré sont promulgués au niveau national avant de

faire l'objet d'aménagements plus ou moins officiels en Nouvelle-Calédonie.

Outre un enseignement dédié, le système éducatif calédonien contribue à la formation du citoyen grâce à la mise en place du parcours civique, qui l'une des mesures phases du PENC. Ce parcours éducatif n'est pas un simple copier-coller du parcours citoyen français annoncé en janvier 2015 dans le cadre de la Grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République. En Nouvelle-Calédonie, le parcours civique est l'un des trois parcours éducatifs obligatoires que les élèves suivent tout au long de leur scolarité (avec le parcours d'éducation artistique et culturelle et le parcours d'orientation, qui eux aussi contribuent à la formation du citoyen). Le parcours civique se décline en quatre éducations (EMC et éducation à la défense et à la citoyenneté, éducation à la santé, éducation au développement durable, éducation aux médias et à l'information) et il est adossé à un référentiel de compétences conçu notamment comme un ensemble d'actions réalisées par l'élève dans ou hors de l'école, qui attestent du développement de ses compétences civiques par le biais de la tenue d'un portfolio numérique ou d'un cahier qui, dans l'idéal, l'accompagne tout au long de sa scolarité. L'ancrage local est assuré par son intégration dans un cadre plus large, celui d'un service civique calédonien composé de trois parcours :

- le parcours civique obligatoire de la maternelle au lycée,
- le parcours d'engagement et d'accompagnement pour les mineurs de 16 à 18 ans décrocheurs (environ 600 par an) afin de développer leurs compétences professionnelles et/ou sociales,
- et le service civique citoyen obligatoire pour tous les jeunes de 17 à 25 ans pour favoriser l'engagement, la cohésion et la mixité sociales.

Chaque établissement scolaire choisit les modalités de mise en œuvre du parcours civique. L'un des plus actifs dans ce domaine est le collège Baudoux, situé dans les quartiers sud de Nouméa. Dès avant son entrée en vigueur, il menait déjà une politique de promotion de la citoyenneté et de la diversité sous des formes diverses (voir tableau 3).

2015	<ul style="list-style-type: none"> - participation des élèves à la fête de la citoyenneté (24 septembre) - opération de solidarité et de protection de l'environnement « un bouchon, un sourire » - plantation d'un cocotier pour commémorer le 27^e anniversaire des accords de Matignon - journée interculturelle - journée culturelle Wallis et Futuna - commémoration du départ du premier contingent de soldats calédoniens en 1915
2016	<ul style="list-style-type: none"> - participation aux commémorations du 11 novembre - exposition d'œuvres des élèves sur l'engagement des Kanak dans la Première Guerre mondiale - les élèves filment 200 sourires de passants sur la place des cocotiers - petit-déjeuner pédagogique pour les élèves de 6^e - envoi d'un texte en solidarité avec les victimes de l'attentat à Nice - voyage d'élèves à Verdun - commémoration de l'ANZAC day - journée culturelle Vietnam
2017	<ul style="list-style-type: none"> - participation aux commémorations du 11 novembre - intervention d'un descendant de tirailleur kanak de la Première Guerre mondiale - petit-déjeuner pédagogique pour les élèves de 6^e - journée culturelle Asie - visite de la ministre australienne du développement international - journée culturelle Australie

Tableau 3 : Exemples d'actions citoyennes et de promotion de la diversité culturelle organisées au collège Baudoux de Nouméa.

L'une des plus emblématiques est l'organisation régulière de journées culturelles, sur lesquelles Cayrol³⁷ porte un regard critique en soulignant le manque d'authenticité des pratiques culturelles mises en avant, qui relèvent davantage d'une « mise en spectacles » des différences que d'une valorisation réelle de la diversité et de l'amorce d'un dialogue interculturel.

3.3 L'identité kanak au cœur de l'école : l'enseignement obligatoire des éléments fondamentaux de la culture kanak (EFCK)

L'article 10-1 du PENC stipule qu'un « enseignement des éléments fondamentaux de la culture kanak est obligatoirement donné à chaque élève » tout au long de sa scolarité, avec une entrée en vigueur effective à la rentrée de février 2017. Cette innovation donne une visibilité nouvelle à la culture kanak dans un système éducatif toujours

³⁷ Françoise Cayrol, « Le travail de mémoire des descendants de Japonais de Nouvelle-Calédonie: notion de communauté et exemple d'historicités dans le contexte du « destin commun », dans Stéphane Minvielle (dir.), *L'école calédonienne du destin commun* (Nouméa: Presses universitaires de la Nouvelle-Calédonie, 2018), 100-117.

largement dominé par la culture française/européenne/occidentale. Cette démarche est inédite au sein de la République française, où les éléments linguistiques et culturels sont abordés ensemble dans les enseignements de langues régionales (basque, breton, corse, tahitien, créole, etc.). Salaün³⁸ explique l'introduction des langues et cultures autochtones à l'école en utilisant des arguments transposables aux EFCK : une justification patrimoniale (préserver et valoriser des pratiques culturelles menacées), une justification politique (compenser les injustices de la colonisation et reconnaître ses torts, entamer un processus de réconciliation entre les cultures), une justification pédagogique (favoriser l'égalité des chances et la réussite des élèves kanak, qui alimentent les statistiques de l'illettrisme et sont très majoritaires parmi les décrocheurs)³⁹. Cette innovation repose entièrement sur les épaules des responsables de l'école en Nouvelle-Calédonie. Dans le second degré, il n'existe pas à ce jour de contrôle pédagogique de cet enseignement faute d'inspecteur dédié.

Une consigne générale fixe le temps à consacrer aux EFCK de la maternelle à la terminale à environ 30 minutes par semaine, soit 18 heures par an. Au collège, les classes de 6^e ont essuyé les plâtres en 2017, avant une entrée en vigueur au cycle 4 (5^e, 4^e et 3^e) en 2018. Les EFCK n'y sont plus considérés comme une discipline à part entière puisqu'ils constituent l'un des trois enseignements pratiques interdisciplinaires obligatoires instaurés par la réforme nationale du collège aménagée en Nouvelle-Calédonie. Au lycée, la seconde a ouvert le bal en 2017 avant d'être rejointe par la première en 2018 et la terminale en 2019. Tout au long de sa scolarité, un élève calédonien suit désormais 270 heures d'EFCK (144 heures au premier degré, 72 heures au collège et 54 heures au lycée). Un programme a été rédigé début 2017. Six points d'ancrage, déclinés de manière spiralaire de la maternelle à la fin du lycée, ont été retenus : la case, le clan, l'igname, la langue et la parole, la personne et la terre, l'espace. Afin de préciser les attentes, un guide pédagogique a été diffusé courant 2017⁴⁰. Il fait la part belle aux approches anthropologiques et se situe en réalité au croisement de plusieurs champs disciplinaires (langues kanak, histoire, géographie, sciences, arts visuels, musique, etc.). Pour chaque point d'ancrage, il contient un rapide exposé de connaissances et de notions, une proposition de progression (centrée sur les réalités au primaire, les discours et pratiques au collège, les concepts et valeurs au lycée)

³⁸ Marie Salaün, *Décoloniser l'école ? Hawaï'i, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines* (Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2013).

³⁹ Laure Hadj, Gaël Lagadec, Gérard Lavigne et Catherine Ris, "Vingt ans de politiques de rééquilibrage en Nouvelle-Calédonie : démocratisation de l'école mais persistance des inégalités ethniques", *Formation emploi*, 120 (2012), 101-125.

⁴⁰ Téléchargeable à l'adresse suivante: <https://www.ac-noumea.nc/spip.php?article3577>

et des références et ressources mobilisables en classe ou pour préparer des cours. La distinction entre des croyances, pratiques et savoirs hérités de temps plus ou moins anciens et des dynamiques plus contemporaines qui entraînent des recompositions multiples n'est pas toujours clairement explicitée. En outre, les EFCK font la part belle à une vision « internaliste » et « traditionnelle », qui s'inscrit dans une démarche initiée dans les années 1970 d'« invention de la tradition »⁴¹.

Le guide pédagogique des EFCK débute par un texte d'orientations qui précise que « l'enseignement des fondamentaux de la culture kanak est constitué de notions à dimension socioculturelle, celles à faire comprendre et à acquérir au même titre que l'éducation morale et civique » (guide pédagogique des EFCK). A ce titre, il favorise le vivre ensemble par « un apprentissage de l'altérité, celui qui consiste à s'appuyer sur la culture de l'Autre pour mieux interroger et revisiter la sienne. C'est dire les enjeux d'un enseignement qui, loin de singulariser ou d'isoler la culture kanak, contribue à rapprocher les communautés ; en mettant en relief les élaborations originales et le dynamisme des cultures kanak, il offre les passerelles d'une compréhension interculturelle et fait de l'école un des vecteurs essentiels du vivre ensemble et du destin commun ». Cet extrait révèle un positionnement ambigu entre le fait de considérer la culture kanak comme un ensemble monolithique et une réelle prise en compte de sa diversité, qui n'est pas que linguistique. Surtout, le développement d'un rapport à l'altérité interroge, tant dans sa définition que dans ses expressions. De manière explicite, on évoque « une compréhension interculturelle », mais sans poser de cadre ou proposer une démarche spécifique⁴². Doit-elle émerger spontanément en EFCK ou ailleurs dans le cadre scolaire ? Pour les élèves non kanak, il y a bien processus de décentration par la découverte d'une culture différente, mais aussi de pénétration en se familiarisant avec le point de vue kanak. En revanche, les EFCK ne portent pas en eux d'espace de négociation et de recherche de compromis, ni de possible métissage entre la culture kanak et les autres. Alors que les élèves kanak sont immergés dans un système scolaire dans lequel domine une culture différente de la leur, les EFCK seraient une sorte de refuge pour préserver leurs repères culturels. Ils laissent donc à penser que la construction d'une identité commune par l'école résiderait moins dans un dialogue interculturel entre les communautés que dans la reconnaissance et l'acceptation des différences culturelles à partir de l'étude des spécificités de la culture kanak. Par

⁴¹ Eric Hobsbawm et Terence Ranger (dir.), *The Invention of Tradition* (Cambridge: Cambridge University Press, 1983) ; et Éric Wittersheim, « Les chemins de l'authenticité. Les anthropologues face à la renaissance mélanésienne », *L'Homme*, 151 (1999), 181-206.

⁴² Martine Abdallah-Pretceille et Louis Porcher, *Éducation et communication interculturelle* (Paris: PUF, 1996) ; et Martine Abdallah-Pretceille, « Diversité culturelle et approche interculturelle », *Enfance*, 1 (1998), 125-131.

rapport à une tradition républicaine historiquement fondée sur l'uniformisation et l'assimilation à un modèle commun⁴³, l'introduction des EFCK laisse en partie en suspens la finalité réelle de cet enseignement, la capacité à mettre en œuvre les objectifs qui lui sont fixés et sa contribution exacte à la formation du citoyen calédonien.

4. Les freins à la construction d'une citoyenneté calédonienne à et par l'école

Les évolutions rendues possibles par les transferts de compétences en matière d'éducation ont permis à la Nouvelle-Calédonie de procéder à des aménagements qui ont abouti à la définition d'une politique éducative tournée vers la prise en compte de la diversité culturelle et la promotion d'une citoyenneté calédonienne qui ne perd cependant pas de vue son ancrage français et européen.

4.1 *La question de la diversité des publics scolaires*

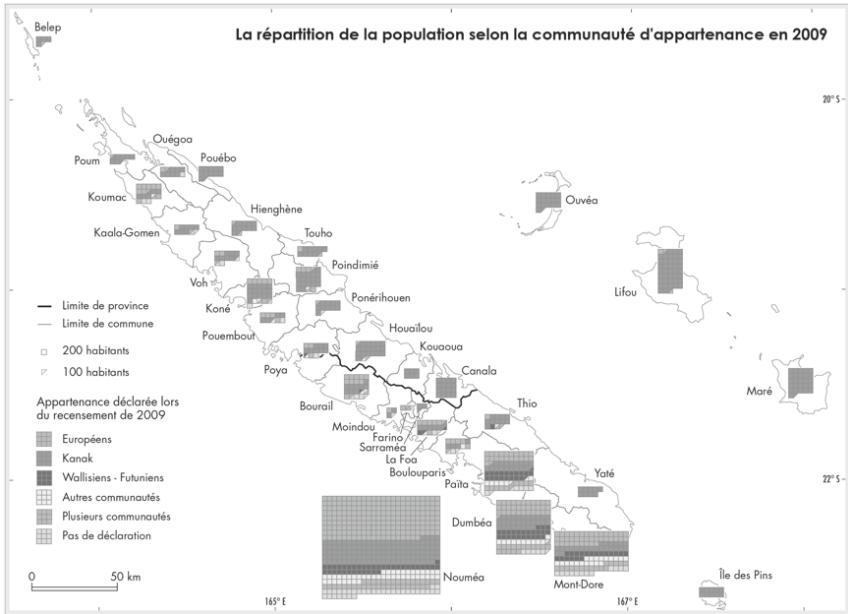
Bien que des progrès immenses aient été accomplis depuis une trentaine d'années pour développer la mixité sociale et culturelle à l'intérieur des établissements scolaires calédoniens, il subsiste des formes de ségrégation plus ou moins anciennes. Entre 1853 et 1946, date de l'accès des Kanak à la citoyenneté française, ces derniers ont subi une spoliation foncière qui a conduit à les cantonner dans des réserves indigènes situées dans les piémonts de la chaîne centrale ou sur la côte Est de la Grande Terre. Faute de potentialités qui pouvaient motiver l'installation de colons, les îles Loyauté ont été déclarées réserve intégrale dès la fin du XIXe siècle. Dans la seconde moitié du XXe siècle, la croissance démographique importante du chef-lieu (Nouméa) a en outre conduit à une concentration des Kanak quittant leurs tribus pour s'installer en ville dans des quartiers sociaux, surtout au nord de la ville. L'évolution du peuplement à partir de la prise de possession par la France aboutit aujourd'hui à de grandes inégalités dans la répartition des populations des différentes communautés (voir carte 1).

En Nouvelle-Calédonie, il n'existe pas de statistiques pour étudier la répartition de la population scolaire par communauté. On peut cependant admettre qu'elle correspond *grosso modo* à celle de la population totale. Ceci posé, il est évident qu'un contexte de mixité crée des conditions favorables pour développer un dialogue entre les communautés et des compétences interculturelles⁴⁴. Cela est donc

⁴³ Géraldine Bozec et Sophie Duchesne, "Apprentissage de l'universalisme citoyen en France", *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 44 (2007), 95-104.

⁴⁴ Josef Huber et Christopher Reynolds (dir.), *Developing Intercultural Competence through Education* (Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe, 2014).

loin d'être le cas partout. Dans un nombre important de communes, et donc d'écoles, la part des Kanak dépasse allègrement les 90%, notamment aux îles Loyauté (95% à Lifou, 98% à Maré et Ouvéa) et sur la côte Est de la Grande terre (95% à Yaté, Canala ou Pouébo, 90% à Houaïlou, 93% à Hienghène, etc.). Même dans l'agglomération du Grand Nouméa, où la diversité culturelle est plus grande, des formes plus ou moins larvées de ségrégation socio spatiale font que certains établissements scolarisent surtout des Kanak. *A contrario*, c'est aussi à Nouméa que l'on trouve quelques écoles où la communauté d'origine européenne est très largement représentée. Dans ces conditions, quelle place peut-on faire à la découverte de l'altérité et à une formation du citoyen calédonien en prenant appui sur ses deux composantes affirmées par l'accord de Nouméa (une citoyenneté respectueuse de la diversité culturelle et qui en même temps aspire à créer un espace commun et partagé au-delà des appartenances particulières) ?



Carte 1 : Extrait de l'Atlas de la Nouvelle-Calédonie publié par l'IRD⁴⁵

La question est d'autant plus épineuse si on se focalise sur le peuple kanak, dont le positionnement dans cette citoyenneté soulève trois principaux enjeux. Étant entendu que les résultats électoraux des partis indépendantistes s'expliquent en grande partie par le soutien dont ils bénéficient dans cette population, on peut considérer que, pour

⁴⁵ *Atlas de la Nouvelle-Calédonie* (Marseille: IRD, 2013).

beaucoup de Kanak, la citoyenneté calédonienne reste une construction inachevée, qui trouverait son aboutissement dans sa transformation en nationalité après l'accès à la pleine souveraineté. Un autre enjeu réside dans l'usage du terme « Calédonien » en Nouvelle-Calédonie. Si certains Kanak se considèrent pleinement Calédoniens, une part non négligeable met davantage en avant son appartenance ancestrale par rapport à cette construction politique et juridique récente, voire qualifie de Calédoniens les populations non Kanak vivant dans l'archipel. En enseignant la citoyenneté calédonienne, les enseignants sont donc parfois confrontés à une réalité dans laquelle tous les élèves ne se reconnaissent pas en elle de la même manière. Enfin, même si les Kanak revendiquent avec fierté le fait d'avoir acquis le statut de citoyen français à partir de 1946, ils sont encore aujourd'hui confrontés à la nécessité d'adapter leurs comportements en fonction du contexte dans lequel ils évoluent. Dans l'espace public (surtout en ville et en contexte de mixité culturelle), les Kanak sont des citoyens au plein sens du terme mais, quand ils vivent ou font un séjour en tribu, dans un contexte familial ou communautaire souvent qualifié de « traditionnel », leur posture ne peut pas être tout à fait la même. En effet, la société kanak se caractérise par des modes de fonctionnement et des pratiques qui ne correspondent pas exactement à celles que l'on a l'habitude de rencontrer dans une société démocratique occidentale⁴⁶. Pour s'en convaincre, il suffit de lire un court passage de la Charte du peuple kanak publiée en 2014 par le sénat coutumier de la Nouvelle-Calédonie⁴⁷ :

Le clan et ses composantes (sous clans, branches, maisons) est la base de l'organisation sociale kanak. Dans l'organisation sociale, le clan occupe une place et des fonctions liées à son histoire et à son identité propre. A l'intérieur d'un clan (...), chacun des hommes occupe une place précise avec des fonctions particulières, de l'aîné vers le cadet et vers le benjamin. (...) La chefferie exprime aujourd'hui l'autorité coutumière sur un territoire donné. Ses éléments constitutifs sont : une population organisée en clans, un pouvoir exercé par le chef et son conseil dénommé aujourd'hui conseil des chefs de clan et un territoire dénommé aussi tribu. La chefferie possède les attributs de la souveraineté autochtone kanak.

Chaque Kanak (et on pourrait étendre cette remarque aux autres Océaniens vivant en Nouvelle-Calédonie) appartient donc à un clan, ce qui lui donne une place et une fonction précise au sein du groupe⁴⁸. L'autorité, qui se transmet dans beaucoup de cas de

⁴⁶ Sébastien Lebègue, *Coutume kanak* (Pirae: Au vent des îles, 2018).

⁴⁷ Assemblée consultative de la Nouvelle-Calédonie créée par l'accord de Nouméa, composée de 16 sénateurs coutumiers et gardienne de l'identité kanak.

⁴⁸ Léon Wamytan, Antoine Leca et Florence Faberon (dir.), *101 mots pour comprendre la coutume kanak et ses institutions* (Nouméa: CDP-NC, 2016).

manière héréditaire, familiale ou clanique, repose quant à elle sur des mécanismes dans lesquels un homme, garant et symbole du groupe, crée les conditions de l'unité et du consensus entre tous. La notion de « sujet », qui est d'usage courant dans le monde kanak, renvoie moins à un sens philosophique que politique et juridique. Ainsi, la citoyenneté n'est pas le seul horizon de la vie en société pour les Kanak, ce que l'école oublie encore trop souvent.

4.2 *Une citoyenneté difficile à incarner*

La citoyenneté calédonienne est également difficile à enseigner car elle est toujours loin de faire consensus dans la société, ce qu'illustre de manière presque caricaturale la question des signes identitaires. En 1998, l'accord de Nouméa stipule que « Des signes identitaires du pays, nom, drapeau, hymne, devise, graphismes des billets de banque devront être recherchés en commun pour exprimer l'identité kanak et le futur partagé entre tous ». Il faut attendre 2010 pour que le congrès de la Nouvelle-Calédonie adopte les trois premiers : l'hymne (« Soyez unis, devenons frères », qui reste aujourd'hui largement méconnu par les Calédoniens, tous âges confondus), la devise (« Terre de parole, terre de partage ») et la graphie des billets de banque (nouveaux billets en franc Pacifique mis en circulation en 2014). Ces premiers signes identitaires ont été approuvés sans grande difficulté car ils ne remettaient pas en cause le lien avec la France. Il en va tout autrement pour le nom du pays et le drapeau, dont la portée symbolique est plus sensible. Pourtant, l'assemblée de la Polynésie française a adopté un drapeau officiel en 1985 et tous les outremer français disposent d'un ou plusieurs drapeaux officiels. En Nouvelle-Calédonie, le principal problème vient du fait que les partis indépendantistes souhaitent que le pays ait pour drapeau l'emblème du FLNKS créé en 1984 et composé de trois bandes horizontales de couleur bleue, rouge et verte surmontées d'un cercle jaune, avec en son centre une flèche faîtière. Depuis lors, la confrontation de deux légitimités (kanak et française) a empêché toute évolution sur la question du drapeau. Faute d'accord, le sénateur calédonien non indépendantiste Pierre Frogier a proposé la solution du double drapeau (celui de la France et celui du FLNKS), ce que le congrès a entériné. La première levée officielle est intervenue en juillet 2010 à Nouméa, en présence du Premier ministre français François Fillon. Cette solution transitoire, qui n'est toujours pas acceptée par tous, continue à poser la question d'un drapeau commun, serpent de mer qui refait surface à intervalles réguliers. Le nom du pays, enfin, alimente aussi des débats sur le fait de savoir s'il faut garder l'appellation actuelle (dont l'auteur est James Cook suite à son passage en 1774) ou changer pour Kanaky ou Kanaky Nouvelle-Calédonie.

Une autre preuve de la difficulté à incarner la citoyenneté calé-

donienne pour la rendre plus accessible et concrète à des élèves est la difficulté que les Calédoniens ont à la célébrer. Territoire français, la Nouvelle-Calédonie fête le 14 juillet mais, depuis les années 2000, elle célèbre aussi sa citoyenneté le 24 septembre (date anniversaire de la prise de la possession de 1853 par la France). Graff⁴⁹ et Carteron⁵⁰ rappellent combien ce choix continue à faire aujourd'hui polémique, au point qu'il divise les Calédoniens plus qu'il ne les rassemble. La fête de la citoyenneté est organisée depuis 2005 par le gouvernement de la Nouvelle-Calédonie en partenariat avec le « Comité 150 ans après » formé deux ans plus tôt lors du 150^e anniversaire de la prise de possession. Ce jour, célébré à l'époque coloniale avec fierté, est devenu dans les années 1970 et 1980 la journée du deuil kanak pour les indépendantistes. En 2003, le « Comité 150 ans après » a fait édifier un mât totémique, le *Mwâ Kââ* (maison de l'homme de l'endroit en français), installé l'année suivante baie de la Moselle (Nouméa). Au départ, celui-ci ne contenait que des symboles kanak puis, en 2005, le gouvernement de la Nouvelle-Calédonie y a fait ajouter des éléments rappelant l'accord de Nouméa et le destin commun. Or, chaque 24 septembre, il est surtout l'occasion d'un rassemblement indépendantiste, la commémoration de la prise de possession semblant toujours plus vivace que la célébration du destin commun. Le gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, de son côté, a depuis plusieurs années déserté l'organisation de la fête de la citoyenneté au *Mwâ Kââ*, lui préférant des manifestations décentralisées organisées chaque année dans une commune différente. Le 24 septembre reste à ce point une date clivante en Nouvelle-Calédonie que le groupe de dialogue sur le chemin de l'avenir, mis en place en 2017 dans le cadre de la préparation de la consultation sur l'accession de la Nouvelle-Calédonie à la pleine souveraineté, envisage à demi-mots, dans son bilan de l'accord de Nouméa, de la déplacer un jour plus consensuel, le 26 juin, date de la poignée de mains historique entre Jean-Marie Tjibaou et Jacques Lafleur qui a scellé les accords de Matignon et ramené la paix dans l'archipel en 1988.

Enfin, la citoyenneté calédonienne peine encore à s'incarner dans des valeurs sur lesquelles pourrait s'appuyer l'école du pays. En effet, comment construire une communauté de destin sans un socle de valeurs partagées ? Le projet éducatif de 2016 ne répond pas à cette question mais son préambule contient une présentation des valeurs de l'école calédonienne :

⁴⁹ Stéphanie Graff, « Visibilité du destin commun et invisibilité de l'histoire : discours, célébrations et construction de la citoyenneté en Nouvelle-Calédonie », *AnthroVision*, 4.1 (2016) (en ligne).

⁵⁰ Benoît Carteron, « Le Mwâ Kââ, vers la manifestation d'une appartenance commune ? », *Journal de la Société des Océanistes*, 134 (2012), 45-60.

L'école calédonienne porte les valeurs de la République, « Liberté, Égalité, Fraternité », ainsi que les valeurs universelles rassemblant les communautés de la Nouvelle-Calédonie autour de la devise du pays « terre de parole, terre de partage », dans un esprit de reconnaissance, de respect mutuel, de partage et de persévérance porté par le Préambule de l'accord de Nouméa. L'école calédonienne contribue de la sorte à forger une citoyenneté qui s'appuie sur la solidarité, la tolérance, l'équité et le respect. [...] Le principe de laïcité fonde la reconnaissance de la liberté de l'enseignement.

L'ancrage républicain n'est pas remis en cause, mais on note une ouverture vers d'autres systèmes de valeurs qui irriguent la société calédonienne. La référence aux valeurs kanak semble pleinement assumée (terre, parole, partage, respect), tout comme la mention des valeurs universelles conçues comme un dénominateur commun pour l'ensemble de la société calédonienne. Trois principaux ensembles de valeurs (républicaines, kanak/océaniques et universelles) sont donc clairement identifiés comme le socle des valeurs de l'école. Or, il est difficile d'imaginer un système éducatif qui reposerait sur des valeurs sans se préoccuper de leur appropriation par les élèves. Pourtant, les enseignants sont démunis pour traiter de la question des valeurs dans la mesure où l'ambition de l'école de porter des valeurs partagées ne trouve sa traduction dans aucun document officiel qui permettrait d'en dresser une liste exhaustive. Le rapport de la mission d'écoute et de conseil sur l'avenir institutionnel de la Nouvelle-Calédonie⁵¹ diffusé en octobre 2016 contient à ce sujet des développements intéressants puisqu'il synthétise un ensemble de discussions sur la question des valeurs et propose une charte des valeurs calédoniennes. On peut y lire que :

Il existe des valeurs spécifiques à cette terre, que l'on appellera dans la suite du rapport les valeurs calédoniennes. La mission a constaté qu'aucun des interlocuteurs n'a contesté l'existence même de telles valeurs, c'est-à-dire de principes communs partagés entre tous les Calédoniens et qui fondent la possibilité d'un contrat social les réunissant. Elles sont singulières et spécifiques dans leur manière d'être perçues et d'être vécues.

Trois sources de valeurs sont plus particulièrement identifiées : la source des droits de l'Homme, issue des grandes déclarations des droits ; la source chrétienne, issue des Évangiles ; la source kanak, qui vient de la tradition du fond des âges et qui s'insère dans un

⁵¹ Mission mise en place lors du XII^e comité des signataires de l'accord de Nouméa en octobre 2014, composée d'experts désignés par le Premier ministre Manuel Valls et chargée de travailler sur les convergences et les divergences sur l'avenir du pays.

mode de pensée plus large, spécifiquement océanien. Selon les rapporteurs, « ces trois sources ne sont pas en opposition. Elles se réunissent pour former un seul fleuve, auquel puisent les Calédoniens. » Le comité des signataires de l'accord de Nouméa du 27 mars 2018 a examiné une proposition de charte des valeurs calédoniennes signée par le groupe de dialogue « sur le chemin de l'avenir » le 27 juillet 2018. Il s'agit d'un long document de sept pages, qui va bien au-delà d'une simple liste de valeurs. Toutefois, son absence de caractère officiel est loin d'autoriser son utilisation dans le cadre scolaire. Question socialement vive dans le contexte particulier de la sortie de l'accord de Nouméa, l'existence d'un socle de valeurs calédoniennes met l'école dans la situation délicate d'être le creuset d'un destin commun qui peine encore à définir ce qui peut réunir les Calédoniens pour leur permettre de faire société indépendamment de leur vision sur l'avenir du pays. Quelles valeurs rendre alors « désirables »⁵² en l'absence de consensus ? Pour l'instant, le référentiel du parcours civique calédonien se borne à puiser les valeurs sur lesquelles il demande de travailler dans les programmes d'EMC français (la dignité, la liberté, l'égalité, la solidarité, la laïcité, l'esprit de justice, le respect de la personne, l'égalité entre les femmes et les hommes, la tolérance, l'absence de toute forme de discrimination).

4.3 Postures institutionnelles et professionnelles : une mise en œuvre difficile

Outre la difficulté à proposer un enseignement à partir d'une matière si complexe et inflammable, la formation du citoyen à l'école est gênée par les problèmes de gouvernance du système éducatif soulignés par un récent rapport de la chambre territoriale des comptes de Nouvelle-Calédonie⁵³. Du fait des transferts progressifs de compétences entre 2000 et 2012, le membre du gouvernement local en charge de l'enseignement a sous sa responsabilité deux directions différentes : la direction de l'enseignement de la Nouvelle-Calédonie (DENC) pour le premier degré public et le vice-rectorat/direction générale des enseignements pour le premier degré privé et le second degré. Récemment, des désaccords entre ces deux directions ont eu des implications directes sur la manière dont la formation du citoyen est envisagée à l'école : la continuité des enseignements n'est toujours pas bien assurée entre ICM (premier degré) et EMC (second degré) et, surtout, elles ont été dans l'incapacité d'aboutir à un résultat commun

⁵² Eirick Prairat, "Les valeurs. Des interrogations du philosophe au défi du pédagogue", *Diversité*, 182 (2015), 80-84.

⁵³ Chambre territoriale des comptes de Nouvelle-Calédonie, *Rapport d'observations définitives relatif à la gestion de la politique de l'éducation de la Nouvelle-Calédonie* (Nouméa, 2015).

concernant le référentiel des compétences et les outils de recueil des productions des élèves dans le cadre du parcours civique.

Sur le terrain, enfin, malgré l'absence d'études systématiques, il apparaît que les enseignants peinent à répondre aux injonctions institutionnelles. Dans le premier degré, l'ICM est souvent sacrifiée au profit des enseignements fondamentaux et, à partir de la 6^e, le faible nombre des adaptations proposées n'encourage pas les enseignants à se mobiliser autour de la citoyenneté calédonienne malgré l'existence de supports pédagogiques récents (un manuel intitulé *L'éducation civique en Nouvelle-Calédonie* a été publié par le centre de documentation pédagogique local en 2014). De son côté, depuis 2017, le parcours civique, comme d'ailleurs les autres parcours éducatifs, suscite un intérêt très inégal dans les établissements scolaires. En outre, du fait de la complexité des connaissances à maîtriser, du caractère sensible de nombreux sujets et de craintes légitimes face aux réactions des élèves, un enseignement centré sur la citoyenneté calédonienne génère une forte insécurité parmi les enseignants, dont beaucoup préfèrent l'aborder de manière rapide, voire tout bonnement faire l'impasse dessus en ne traitant la citoyenneté que de manière plus générale, sans rentrer dans ses méandres juridiques et la diversité des représentations qui y sont associés.

Deux situations très différentes montrent la difficulté à envisager sereinement la question de la citoyenneté calédonienne à l'intérieur des classes. Elles sont extraites d'expérimentations réalisées par deux étudiantes de l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) de Nouvelle-Calédonie dans le cadre de leur stage en établissement et de la réalisation de leur mémoire de recherche pour l'obtention de la 2^e année du master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. En 2016, une étudiante titulaire du CAPES d'histoire-géographie a décidé de se concentrer sur l'éducation à la citoyenneté dans le système éducatif calédonien⁵⁴. Fraîchement arrivée en Nouvelle-Calédonie, ce qui explique sans doute son intrépidité, elle a tenu à aborder, non sans difficultés, la question de la citoyenneté calédonienne en classe de 4^e dans un collège de la banlieue de Nouméa à forte mixité culturelle, avec une forte représentation des communautés kanak et wallisienne/futunienne. Elle analyse ainsi que

La principale difficulté de la mise en œuvre de cette séquence a résidé en une certaine résistance larvée de la part des élèves. En effet, beaucoup d'entre eux étaient persuadés qu'ils savaient déjà tout et qu'ils avaient déjà de nombreux acquis sur cette thématique : travailler sur la question leur semblait donc superflu. Cette attitude concernait essentiellement

⁵⁴ Lucie Martin-Idre, "L'éducation à la citoyenneté dans le système éducatif calédonien", mémoire de master MEEF (Nouméa, 2016).

la question de la citoyenneté de la Nouvelle-Calédonie, preuve qu'elle occupe et structure largement les mentalités des élèves, sans toutefois être interrogée. De nombreux élèves peinaient ainsi à se mettre en activité et lisaient de manière superficielle les documents. Beaucoup de questions trouvaient alors leurs réponses non pas dans les documents mais dans les connaissances et les représentations des élèves. Lorsque ces dernières rentraient en conflit avec ce que les documents pouvaient apporter comme réponses et connaissances, un certain mécontentement voire une certaine hostilité a pu poindre chez quelques élèves (qui sont cependant restés minoritaires). (...) Cette hostilité (...) s'est essentiellement exprimée lors d'une séance (...) qui visait à définir les critères présidant à l'obtention de la citoyenneté française et de la citoyenneté de la Nouvelle-Calédonie. C'est en effet durant cette séance que deux élèves se sont illustrés par une agitation particulière, voire une certaine violence dans leurs propos pour l'un d'entre eux. (...) Cet élève qui peinait, de plus, à se mettre en activité durant la séquence en général témoignait d'une certaine résistance quant au fait d'étudier les critères de la citoyenneté de la Nouvelle-Calédonie, les connaissances de la séance venant contredire ses représentations préalables. Cet élève a sans doute vécu ici la contradiction comme une opposition, ce qui témoigne bien du caractère très « sensible » que la question de la citoyenneté revêt en Nouvelle-Calédonie. L'élève a ainsi exprimé en classe l'idée selon laquelle seuls les Kanak étaient concernés par la citoyenneté de la Nouvelle-Calédonie et que les autres, qui pouvaient en être mécontents, n'avaient qu'à, je cite : « partir de chez nous, vu que de toute manière, ils sont pas chez eux ». Cela a suscité une tension entre cet élève et un de ses amis qui l'a taxé de « raciste », tandis que d'autres élèves de la classe lui ont répondu en tentant de faire jouer la force.

L'autre exemple est tiré du mémoire d'une étudiante d'origine kanak⁵⁵. Son objectif était de réfléchir à la possibilité d'adapter les programmes d'EMC pour y inclure les valeurs kanak et les faire entrer en dialogue (et non pas en opposition comme cela est traditionnellement le cas dans la société calédonienne) avec les valeurs de la République. Dans un établissement également situé dans la banlieue de Nouméa avec une assez forte mixité culturelle, elle voulait amener les élèves à prendre conscience que certaines valeurs sont identiques dans les deux cas (même si leur définition n'est pas toujours la même en contexte kanak) et que d'autres sont complémentaires, somme toute assez proches. Elle souhaitait enfin développer une approche interculturelle par le biais d'une triangulation entre valeurs républicaines, valeurs kanak et valeurs calédoniennes. Dans ce cas, lors d'une séance au cours de laquelle elle aborde plus précisément les valeurs kanak, elle exprime un ressenti qui reflète que ce sujet la met mal à l'aise car elle peine à le considérer comme légitime dans la sphère scolaire :

⁵⁵ Arlette Bazit, "Valeurs kanak et EMC", mémoire de master MEEF (Nouméa, 2018).

La 4^e séance portait sur la question « Pourquoi les valeurs kanak sont-elles au cœur de la citoyenneté calédonienne ? (...) Face à un certain malaise que j'ai ressenti devant le refus de certains élèves de se mettre au travail, et aussi dans un souci d'honnêteté envers eux, j'ai ressenti le besoin de leur expliquer pourquoi la séance insistait sur les valeurs kanak. En effet, j'ai éprouvé comme un malaise car j'avais l'impression de faire du prosélytisme pro Kanak et j'avais aussi le sentiment que les élèves le ressentaient comme tel. Pour débloquent cette situation, j'ai cru opportun de préciser aux élèves que cette séquence faisait l'objet de mon mémoire de fin de master et que, de ce fait, le contenu de ce qu'on voyait était orienté dans le sens de la citoyenneté calédonienne et des valeurs kanak. Je leur ai dit que les valeurs kanak étaient le sujet de mon mémoire. A la suite de cette déclaration, j'ai senti que les élèves ont été soulagés d'apprendre et de comprendre les raisons qui les conduisaient à étudier de manière approfondie la citoyenneté calédonienne, notamment la question des valeurs kanak.

Face aux difficultés, aussi bien du côté des élèves que des enseignants, à aborder la question de la citoyenneté à l'école, le gouvernement de la Nouvelle-Calédonie a décidé de mobiliser les énergies et d'aller au-delà des contenus des programmes pour rendre cet objet d'enseignement incontournable. Ainsi, en 2018, il a organisé la 1^e édition de la Fête de l'école calédonienne le 1^{er} septembre au Centre culturel Jean-Marie Tjibaou (Nouméa) afin de valoriser les projets menés en lien avec le parcours civique. 44 établissements scolaires et un millier d'élèves volontaires ont répondu à l'appel, pour une fréquentation totale estimée à 1700 personnes. Sur les quatre principaux thèmes mis en avant (morale civique défense et sécurité, santé, médias et information, développement durable), ce sont surtout les enjeux liés au développement durable et à la tenue deux mois plus tard de la première consultation référendaire d'auto-détermination qui ont été à l'honneur dans beaucoup de stands.

5. Conclusion

Depuis l'adoption du projet éducatif de la Nouvelle-Calédonie en 2016, la formation du citoyen occupe une place de choix dans le paysage éducatif, avec une volonté de mettre l'accent sur les spécificités de la citoyenneté calédonienne replacées dans le contexte plus général des citoyennetés française et européenne. L'objectif est de faire de la citoyenneté un vecteur pour affirmer une identité calédonienne singulière, étant entendu que l'école reste l'un des principaux lieux de mixité sociale et culturelle en Nouvelle-Calédonie.

Parmi les défis que représentent la formation du citoyen calédonien à l'école, l'un des plus importants est de parvenir à faire comprendre la complexité de son positionnement, à mi-chemin entre la reconnaissance, l'acceptation et la valorisation de la diversité (avec des risques potentiels de dérive communautariste) et la volonté de transcender les appartenances particulières pour créer à marche forcée du commun au sein d'une société longtemps ségréguée. La place des Kanak dans cette citoyenneté soulève aussi de nombreuses questions : se considèrent-ils réellement comme des citoyens ? Ont-ils les mêmes droits et devoirs que les autres ? En effet, le monde kanak est traversé par des idées inspirées par l'autochtonie⁵⁶, qui soutient que le statut de peuple premier reconnu aux Kanak lui permettrait de revendiquer des droits spécifiques, une organisation politique propre, ce qui est déjà en partie le cas avec l'existence du statut civil coutumier ou du sénat coutumier. En outre, prise entre des injonctions parfois contradictoires, l'école calédonienne a tendance à les reproduire, voire à les amplifier : d'un côté, l'ICM/EMC assure une formation à une citoyenneté à forts relents universalistes alors que l'introduction de l'enseignement des éléments fondamentaux de la culture kanak plaide résolument en faveur d'une citoyenneté particulariste.

Paradoxalement, l'avenir incertain de la Nouvelle-Calédonie dans, hors ou à côté de la France est à la fois la raison d'être de la citoyenneté de la Nouvelle-Calédonie mais aussi le principal frein à son apprentissage à l'école. En effet, tant que la question de l'accès ou non à l'indépendance ne sera pas réglée, il ne sera pas possible d'enseigner de manière sereine ce qu'est un citoyen calédonien. Cela explique en partie l'incapacité à envisager de réelles approches interculturelles, ce que montre l'introduction des éléments fondamentaux de la culture kanak à l'école, qui sont tournés vers la découverte d'une forme d'altérité (pour les non Kanak surtout) et non vers la promotion d'un dialogue et d'une recherche de compromis entre les cultures. Chercher à inclure et à intégrer la culture kanak à l'école est une excellente décision, mais le faire sous une forme qui pourrait s'apparenter à un apartheid culturel et éducatif n'est pas forcément l'idéal pour promouvoir la construction d'une citoyenneté partagée. Cela semble d'autant plus vrai que les analyses concordent pour montrer que le vote lors de la consultation référendaire du 4 novembre 2018 a révélé la persistance d'un clivage fort entre les Kanak (qui ont très largement voté pour l'indépendance) et les non Kanak (qui ont pour la plupart exprimé leur souhait de rester dans la France). Au lendemain du scrutin, cette situation fragilise indéniablement la citoyenneté calédonienne.

⁵⁶ Christine Demmer, "Un peuple calédonien ? Le référendum d'autodétermination en Nouvelle-Calédonie", *La vie des idées*, 29.5.2018.

Denise Bentreovato et Karel Van Nieuwenhuysse

Confronter les pratiques de représentation d'un passé « sombre » dans les écoles belges et congolaises, 1945-2005 : le cas du passé colonial¹

Résumé

Plus d'un demi-siècle après la dernière vague de décolonisation politique, le traitement des histoires coloniales « sombres » reste un thème d'actualité. Influencée par le tournant postcolonial, cette étude vise à examiner, dans une perspective historique et comparative inédite, l'évolution des représentations du colonialisme belge et son héritage dans l'enseignement de l'histoire belge et congolaise depuis 1945. Son analyse narrative diachronique et synchronique identifie des continuités et des changements, ainsi que des convergences et des divergences, dans les perspectives, les accents et les silences caractérisant les récits des manuels scolaires. En mettant en évidence l'influence du colonialisme et du discours postcolonial sur les pratiques éducatives de représentation, l'étude explore les influences parfois contradictoires sur ces pratiques venant de la politique, de l'historiographie académique, de la culture historique populaire, et des processus d'« éducationnalisation ». L'analyse met en lumière les changements parallèles dans les deux pays, passant d'idéologies colonialistes triomphalistes à des perspectives postcoloniales plus critiques. En ce qui concerne les pratiques éducatives de représentation, qui visent souvent à socialiser les citoyens dans des visions du monde sanctionnées par le système politique de l'époque, les traces de ces changements ont reflété des discours sociaux dominants tout en étant largement en contradiction avec les avancées historiographiques. Ces dynamiques témoignent d'un lent processus de décolonisation des structures de pouvoir et des systèmes de connaissances existants qui n'ont cédé que progressivement la place à un monde postcolonial encore en devenir.

¹ Cet article est une traduction de l'article original publié en anglais: Denise Bentreovato & Karel Van Nieuwenhuysse, "Confronting 'dark' colonial pasts: a historical analysis of practices of representation in Belgian and Congolese schools, 1945-2015", *Paedagogica Historica*, 56:3 (2020), 293-320, DOI: 10.1080/00309230.2019.1572203

Abstract

Over half a century since the last wave of political decolonisation, the handling of “dark” colonial histories remains topical. Influenced by the postcolonial turn, this study aims to examine, from a novel historical and comparative perspective, evolving textbook representations of Belgian colonialism and its legacy in Belgian and Congolese school history education since 1945. Its diachronic and synchronic narrative analysis identifies continuity and change, and convergences and divergences, in perspectives, emphases, and silences in textbook narratives. Pinpointing the influence of colonialism and postcolonial discourse on educational practices of representation, the study explores the sometimes contradictory influences on these practices of politics, academic historiography, popular historical culture, and processes of “educationalization”. The analysis illuminates parallel shifts in the two countries from triumphalist colonialist ideologies towards more critical postcolonial perspectives. In relation to educational practices of representation, often aimed at socialising citizens into worldviews sanctioned by the political dispensation of the time, the traces of these shifts have reflected dominant societal discourses while being largely at odds with historiographical advances. These dynamics are evidence of a slow process of decolonisation of existing power structures and knowledge systems which only gradually gave way to a postcolonial world still in the making.

1. Introduction

Le colonialisme et la vague de décolonisation politique qui a fait le tour du monde il y a un demi-siècle ont profondément marqué des sociétés du monde entier, façonnant de manière fondamentale des mémoires, des identités, des visions du monde, des structures et des institutions qui perdurent dans le présent. La quasi-omniprésence du passé colonial et son impact aujourd’hui confrontent les ex-colonisateurs, comme les anciens colonisés, au défi de faire face à ce passé et à ses répercussions sociétales. Après la décolonisation, nous nous trouvons dans un monde *post-colonial*, c’est-à-dire un monde après le colonialisme. Cette évolution nous amène à nous interroger sur l’émergence d’un monde *postcolonial*, c’est-à-dire d’un monde marqué par un état d’esprit capable d’exercer une distance critique par rapport aux visions coloniales et eurocentriques du monde et aux oppositions binaires entre les ex-colonisateurs et les ex-colonisés².

L’essor des études postcoloniales dans les années 1970 et 1980 a donné un élan particulier aux appels croissants à une décolonisa-

² Paul St-Pierre, “Multiple Meanings and Contexts: The Diversity of the Post-colonial”, *TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction*, 10.2 (1997), 9–17.

tion profonde des sociétés et de leurs canons du savoir. Les travaux menés dans ce domaine ont cherché à analyser les structures de pensée, les épistémologies de la connaissance et les catégories de représentation. Ce faisant, ils ont remis en question les perspectives nationales et eurocentriques sur le passé impérialiste et son héritage en rejetant les modèles binaires d'origine coloniale³. Le théoricien et sociologue culturel Stuart Hall, par exemple, a déconstruit les récits de « l'Occident et le reste du monde » (*The West and the Rest*) et du « régime de vérité » que ces récits prétendaient représenter, identifiant ainsi leur consolidation des relations de pouvoir existant à travers l'altérisation (*othering*) des civilisations non occidentales et l'appréciation d'autres sociétés selon des critères d'évaluation favorisant « l'Occident » (*West*) au détriment du « reste du monde » (*rest*)⁴. Dans le domaine de l'historiographie, la « New Imperial History » a également remis en question des vues eurocentriques sur le passé impérial en attirant l'attention sur les multiples enchevêtrements entre colonisateurs et colonisés, transcendant ainsi une perspective d'État-nation et éclairant les dimensions transnationales et interculturelles de l'histoire coloniale⁵. Parallèlement, des études de plus en plus nombreuses sur la politique de la mémoire postcoloniale ont examiné de façon critique des pratiques favorisant certains récits et réduisant au silence d'autres, et des pratiques d'inclusion et d'exclusion dans la mémoire collective dominante exprimées dans la culture historique populaire et dans les espaces discursifs publics⁶.

Enraciné dans ce domaine d'étude, cet article examine dans quelle mesure les perspectives postcoloniales de plus en plus présentes dans le monde académique ont influencé l'enseignement de l'histoire, un facteur de poids dans la socialisation historique des générations successives. Il le fait en examinant, dans une perspective historique et comparative inédite, les images du colonialisme belge et de son héritage dans les manuels scolaires d'histoire belges et congolais et dans les programmes scolaires connexes produits depuis 1945,

³ Susanne Grindel, "Colonial and Postcolonial Contexts of History Textbooks", dans Mario Carretero, Stefan Berger et Maria Grever (éd.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (London: Palgrave MacMillan, 2017), 259–273.

⁴ Stuart Hall, "The West and the Rest: Discourse and Power", dans Stuart Hall et Bram Gieben (éd.), *Formations of Modernity. Understanding Modern Societies: An Introduction – Book 1* (Cambridge: Polity Press-Blackwell-Open University, 1992), 185–227.

⁵ Matthew Stanard, "Post-1945 Colonial Historiography and the New Imperial History", dans Karel Van Nieuwenhuysse et Joaquim Pires Valentim (éd.), *The Colonial Past in History Textbooks: Historical and Social Psychological Perspectives* (Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2018), 13–30.

⁶ Voyez par exemple Idesbald Goddeeris, "Postcolonial Belgium: The Memory of the Congo", *Interventions: International Journal of Postcolonial Studies*, 17.3 (2015), 434–51; Idesbald Goddeeris, "Colonial Streets and Statues: Postcolonial Belgium in the Public Space", *Postcolonial Studies*, 18.4 (2015), 397–409.

et en les contextualisant en tenant compte des dynamiques sociétales et politiques et des processus d'« éducationnalisation » plus larges. L'étude complète ainsi des recherches antérieures sur l'enseignement de l'histoire coloniale et post-coloniale belge et congolaise et sur l'histoire de l'éducation en général, travaux menés par des chercheurs tels que Denise Benvolato⁷, Jan Briffaerts⁸, Antoon De Baets⁹, Raf De Keyser¹⁰, Marc Depaepe¹¹, Augustin Odimba Omakoko¹², Karel Van Nieuwenhuysse¹³, Benoit Verhaegen¹⁴ et Honoré Vinck¹⁵. Sa préoccupation particulière est d'aborder un déséquilibre notable dans la recherche historique sur ce sujet consistant en une prédominance des perspectives belges sur des perspectives congolaises.

⁷ Denise Benvolato, "Narrating and Teaching the Nation: History, Identity and the Politics of Education in the Great Lakes Region of Africa (Rwanda, Burundi, and the Democratic Republic of Congo)" (PhD diss., University of Utrecht, 2013); Denise Benvolato, "Teaching History under Dictatorship: The Politics of Textbooks and the Legitimation of Authority in Mobutu's Zaire", dans Berber Bevernage et Nico Wouters (éd.), *The Palgrave Handbook of State-Sponsored History after 1945* (Houndmills, UK: Palgrave MacMillan, 2018), 307–321.

⁸ Jan Briffaerts, *When Congo Wants to Go to School: Educational Realities in a Colonial Context. An Investigation into Educational Practices in Primary Education in the Belgian Congo (1925–1960)* (Amsterdam: Rozenberg, 2011).

⁹ Antoon De Baets, "Métamorphoses d'une épopée: le Congo dans les manuels d'histoire employés dans nos écoles", dans Jean-Pierre Jacquemin (éd.), *Racisme, continent obscur. Clichés, stéréotypes, phantasmes à propos des Noirs dans le Royaume de Belgique* (Bruxelles: CEC/Le Noir du Blanc, 1991), 45–57; Antoon De Baets, *De figuranten van de geschiedenis. Hoe het verleden van andere culturen wordt verbeeld en in herinnering gebracht* (Berchem: EPO, 1994).

¹⁰ Raf De Keyser, "Belgisch-Kongo in den Belgischen Geschichtslehrbüchern", dans Walter Fürnrohr (éd.), *Afrika im Geschichtsunterricht Europäischer Länder: Von der Kolonialgeschichte zur Geschichte der Dritten Welt* (München: Minerva, 1982), 152–171.

¹¹ Marc Depaepe, "L'image du Congo (R.D.C.) dans les manuels scolaires belges et les écrits psychopédagogiques durant la période coloniale (1908–1960)", *Annales Aequatoria*, 29 (2008), 5–28; Marc Depaepe et Lies Van Rompaey, *In het teken van de bevoogding. De educatieve actie in Belgisch-Kongo (1908–1960)* (Leuven/Apeldoorn: Garant, 1995). Pour un aperçu historiographique de l'histoire de l'éducation congolaise, voyez Marc Depaepe, "Writing Histories of Congolese Colonial and Post-colonial Education. A Historiographical View from Belgium", dans Barnita Bagchi, Eckhardt Fuchs et Kate Rousmaniere (éd.), *Connecting Histories of Education: Transnational and Crosscultural Exchanges in (Post-)Colonial Education* (New York, Oxford: Berghahn Books, 2014), 41–60.

¹² Augustin Odimba Omakoko, *L'Enseignement de l'histoire en République Démocratique du Congo (Ex-Zaire): Diagnostic (1960–1980)* (Bern: Peter Lang, 1999).

¹³ Karel Van Nieuwenhuysse, "From Triumphalism to Amnesia: Belgian-Congolese (Post)Colonial History in Belgian Secondary History Education Curricula and Textbooks (1945–1989)", *Yearbook of the International Society for History Didactics*, 35 (2014), 79–100; Karel Van Nieuwenhuysse, "Increasing Criticism and Perspectivism: Belgian-Congolese (Post)Colonial History in Belgian Secondary History Education Curricula and Textbooks (1990–present)", *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and Historical Culture. Yearbook of the International Society for History Didactics*, 36 (2015), 183–204.

¹⁴ Benoit Verhaegen, "La colonisation et la décolonisation dans les manuels d'histoire en Belgique", dans Marc Quaghebeur et Emile Van Balberghe (éd.), *Papier blanc, Encre noire. Cent ans de culture francophone en Afrique Centrale (Zaire, Rwanda et Burundi)*, vol. 2 (Bruxelles: Labor, 1992), 333–379.

¹⁵ Honoré Vinck, "The Influence of Colonial Ideology on School Books in the Belgian Congo", *Paedagogica Historica*, 31.2 (1995), 354–405.

En situant ces médias dans leur contexte historique spécifique, cette étude vise à identifier et à expliquer la continuité et le changement, ainsi que les convergences et les divergences, dans les perspectives, les accents et les silences des récits des manuels scolaires, mettant ainsi en évidence les ramifications du colonialisme et les échos du discours postcolonial à travers le temps et l'espace. Elle cherche à établir dans quelle mesure les discours paternalistes et patriotiques et les objectifs éducatifs connexes omniprésents dans la Belgique de l'entre-deux-guerres ont persisté après la Seconde Guerre mondiale ou sont plutôt tombés en disgrâce dans le contexte de la critique internationale croissante du colonialisme et des processus de démocratisation de l'éducation. L'époque qui a suivi la décolonisation du Congo a coïncidé chronologiquement avec l'expansion des discours de protestation sociale en Belgique liés aux objectifs de justice sociale. Cette recherche examine si, dans cette atmosphère, une position postcoloniale plus critique à l'égard du passé colonial belgo-congolais a émergé, ou si elle est restée refoulée par un désir d'occulter des souvenirs inconfortables. Parallèlement, nous nous demandons si le colonisateur belge, agissant dans le cadre typique du transfert des structures et des contenus éducatifs, a appliqué des politiques et des pratiques d'enseignement de l'histoire similaires dans la colonie et dans la métropole, ou si des différences fondamentales se sont développées à cette époque et par la suite ; et, si oui, pourquoi. Parallèlement, nous examinons dans quelle mesure la décolonisation politique s'est traduite dans l'enseignement de l'histoire congolaise sous la forme d'une critique sévère des actions coloniales belges.

Par le biais de ces questions, nous situons les résultats de la recherche dans le cadre de discussions plus larges sur des développements historiques concomitants dans l'éducation, dans l'historiographie académique, dans la politique et les cultures de la mémoire, et dans des débats connexes autour des processus entrelacés d'« éducationnalisation ». Ce type d'étude de cas systématique et approfondie, menée sur un thème au sein d'une discipline scolaire (l'histoire), promet d'enrichir notre compréhension du fonctionnement des processus d'« éducationnalisation » qui incitent l'initiation des jeunes aux normes et aux valeurs socialement souhaitables ou requises par la société¹⁶. De plus, nous comptons, à travers cette étude, connaître l'interaction entre ces processus et des évolutions dans la société

¹⁶ Marc Depaepe, "Educationalisation: A Key Concept in Understanding the Basic Processes in the History of Western Education", *History of Education Review*, 27.2 (1998), 16–28; Marc Depaepe, "Colonial Education in the Congo: A Question of 'Uncritical' Pedagogy until the Bitter End?", *Encounters in Theory and History of Education*, 18 (2017), 2–26.

dans son ensemble et mieux comprendre les contradictions qui peuvent émerger au fil du temps.

2. Données et méthodologie

Les principales sources historiques de cette étude sont des manuels d'histoire. Enracinées dans des cultures mémorielles nationales et dans des processus d'« éducationnalisation » visant à orienter les citoyens vers des attitudes et des visions particulières du monde, ces outils pédagogiques ont traditionnellement fonctionné comme de puissants mécanismes de formation identitaire et civique. En tant que tels, les manuels scolaires peuvent servir, dans une certaine mesure, de baromètres des discours sociaux dominants¹⁷. Il est important de noter que l'agentivité de leurs auteurs se déploie au sein de systèmes de pouvoir spécifiques, reflétant les points de vue et les visions de ceux qui établissent l'agenda discursive et mettant en avant des types de connaissances visant à promouvoir une expression de la citoyenneté considérée comme souhaitable par des groupes influents. Les manuels scolaires, y compris ceux qui sont analysés ici, peuvent donc aussi éclairer les relations de pouvoir entre les ex-colonisateurs et les ex-colonisés d'aujourd'hui ou d'hier.

L'analyse des sources présentée dans cette étude s'appuie sur deux ensembles de données, provenant respectivement de Belgique et du Congo. L'ensemble de données belge comprend tous les programmes d'histoire des deux dernières années de l'enseignement secondaire, dont le contenu couvre largement l'histoire coloniale des XIX^e et XX^e siècles, ainsi qu'une sélection représentative de manuels pour les mêmes années scolaires produits entre 1945 et 2015¹⁸. L'échantillon, totalisant vingt séries répandues de manuels d'histoire publiés en plusieurs éditions révisées¹⁹, comprend des manuels cou-

¹⁷ Eleftherios Klerides, "Imagining the Textbook: Textbooks as Discourse and Genre", *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2.1 (2010), 31–54. Voyez aussi Karel Van Nieuwenhuysse, "Empire and Imperialism in Education Since 1945: Secondary School History Textbooks", dans Immanuel Ness et Zack Cope (éd.), *The Palgrave Encyclopedia of Imperialism and Anti-Imperialism* (2nd édition) (Cham: Palgrave Macmillan, 2019).

¹⁸ En Belgique, l'histoire n'est enseignée comme matière scolaire séparée qu'au niveau secondaire. Au niveau primaire, elle est enseignée dans le cadre de ce que l'on appelle « orientation mondiale », avec d'autres disciplines telles que la géographie et la biologie.

¹⁹ L'échantillon comprend la série de manuels *Historia; Cultuurgetijden; Histoire et Humanités; Sciences et Lettres; Sprekend Verleden; Historische Units; Actua - Chrono - Tijdspiegel; Janus; Formaton Historique; Gio-Clío. Heden-Verleden* pour la période 1945-1989. Les séries *Actua - Chrono - Tijdspiegel; Documentatiemappen; Memo; Racines du Futur; Historia; Storia; Passages; Construire l'Histoire; FuturHist. Le Futur; Toute une Histoire* ont été analysées à partir des années 1990. Toutes les séries sont disponibles et

ramment utilisés dans les écoles publiques ou privées de l'enseignement secondaire flamand et francophone²⁰. Contrairement à ce qui se passe dans de nombreux autres pays européens, les gouvernements belges se sont historiquement abstenus de réglementer la production et la distribution des manuels scolaires, attitude qui découle de l'inscription de la liberté d'enseignement comme l'une des pierres angulaires de la constitution ultra-libérale belge de 1830. La liberté des auteurs et des éditeurs dans l'interprétation des programmes scolaires s'est particulièrement étendue après les années 1980, suite à la fin d'une pratique d'approbation des manuels par un « Conseil d'amélioration » au sein des principaux réseaux éducatifs publics et privés qui ont également conçu les programmes²¹.

L'échantillon congolais comprend un éventail plus large de programmes et de manuels scolaires, couvrant à la fois l'enseignement primaire et secondaire. La raison de cette démarche est triple. Tout d'abord, le colonialisme occupe une place importante aux différents niveaux d'enseignement; deuxièmement, les difficultés de disponibilité et d'accessibilité des sources ont nécessité l'extension de l'échantillon au-delà des manuels de l'enseignement secondaire; troisièmement, l'enseignement secondaire au Congo, contrairement à l'enseignement primaire, a toujours été réservé à quelques privilégiés. Outre l'ensemble des programmes scolaires établis par les autorités éducatives de l'époque, l'échantillon congolais comprend des sections historiques pertinentes tirées d'une sélection de manuels coloniaux qui ont été produits, principalement par des missionnaires belges, pour les écoles primaires congolaises et qui ont été recueillis et traduits par Honoré Vinck, lui-même un missionnaire belge²². Il comprend également une sélection de seize manuels d'histoire post-coloniaux écrits, principalement par des auteurs locaux, entre 1960 et 2013 et approuvés par l'État pour l'enseignement primaire et secondaire au Congo indépendant. En complément de l'analyse des

accessibles dans la Collection historique de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université catholique de Louvain, anciennement connue sous le nom de « Centre d'archives et de documentation pour l'histoire de l'éducation ».

²⁰ La décentralisation qui a caractérisée l'enseignement belge depuis les années 1960 a été suivie, en 1989, d'une décentralisation formelle vers les trois communautés linguistiques belges – flamande, francophone et germanophone. La très petite communauté germanophone, qui n'a pas produit ses propres manuels d'histoire, n'est pas incluse dans cette recherche.

²¹ Tessa Lobbes, *Verleden zonder stof. Strijd om geschiedenisonderwijs in België 1945-1989* (Gent: Academia Press, 2017).

²² Honoré Vinck, "The Influence of Colonial Ideology"; Honoré Vinck, "Le manuel scolaire au Congo belge. L'état de la recherche", *History of Education & Children's Literature*, 2.1 (2007), 117–142; Honoré Vinck, "Répertoire des manuels scolaires du Congo Belge", dans Michel Berré, Florence Brasseur, Christine Gobeaux et René Plisnier (éd.), *Les manuels scolaires dans l'histoire de l'éducation: Un enjeu patrimonial et scientifique* (Mons: CIPA, 2013), 71–83.

manuels d'histoire post-coloniaux, la recherche passe en revue six manuels d'éducation civique approuvés par l'État portant sur l'histoire nationale²³.

L'enquête se poursuit par l'analyse du contenu et l'analyse narrative de ces textes et par une démarche diachronique et synchrone. L'un des principaux objectifs est de comprendre les représentations éducatives dans leur contexte en établissant des parallèles entre les récits du passé colonial belgo-congolais présentés dans les classes d'histoire des deux pays et les représentations prédominantes de ce passé dans les cultures mémorielles nationales et dans l'historiographie académique nationale et internationale. Cela nous permet d'identifier, de comparer et de mettre en contraste les thèmes, les voix, les accents et les interprétations émergents et changeants autour de l'histoire coloniale commune des deux pays et, de cette manière, de mettre en lumière des développements éducatifs plus larges et des processus d'« éducationnalisation » connexes à l'époque coloniale et post-coloniale. Dans ce cadre, l'analyse cherche à identifier certaines manifestations des perspectives coloniales ou post-coloniales qui résident dans les représentations inhérentes aux discours et aux pratiques éducatives. Pour ce faire, elle explore les différentes positions adoptées par les manuels scolaires des deux pays à l'égard des controverses historiographiques et sociétales sur le colonialisme.

L'analyse examine les positions des manuels belges et congolais sur des débats autour des causes et des effets de la colonisation et autour des continuités et des changements qui ont marqué des moments historiques clés, notamment : le transfert de l'État indépendant du Congo, possession privée du roi belge Léopold II depuis la conférence de Berlin de 1884-1885, à l'État belge en 1908, et la transition du Congo du régime colonial à son indépendance en 1960. Les attitudes à l'égard de deux controverses historiques spécifiques dans le cadre de ces débats occupent une place particulière dans l'analyse. La première d'entre eux concerne le régime de Léopold II dans l'État indépendant du Congo. Une controverse latente est apparue au milieu des années 1980 avec la publication du livre de Daniël Vangroenweghe intitulé *Rood rubber. Leopold II en zijn Kongo*²⁴, et a été réanimée à la fin des années 1990 par le best-seller interna-

²³ Cet article cite abondamment ces ressources, que le premier auteur a rassemblées dans les bibliothèques et les archives belges et a obtenues auprès de professeurs d'histoire et d'inspecteurs scolaires lors d'un travail sur le terrain réalisé au Congo entre 2009 et 2014. Contrairement à l'échantillon belge, ces ressources n'ont pas toujours fait partie de séries spécifiques de manuels publiés dans des éditions successives. Des références complètes sont données tout au long de l'analyse.

²⁴ Daniël Vangroenweghe, *Rood rubber. Leopold II en zijn Kongo* (Brussel: Elsevier, 1985).

tional *Les Fantômes du Roi Léopold. Un Holocauste Oublié* d'Adam Hochschild. Les débats animés autour de cette dernière publication, qui caractérisait la domination coloniale de Léopold comme un « holocauste (noir) » ayant coûté la vie à environ 10 millions de Congolais, ont été relancés en 2004 par le documentaire *White King, Red Rubber, Black Death* de Peter Bates²⁵. La deuxième de ces controverses porte sur l'assassinat du Premier ministre du Congo, Patrice Lumumba, en 1961, dans la période qui a immédiatement suivi l'indépendance du pays. La controverse a surgi après la publication en 1999 de *L'Assassinat de Lumumba* par le sociologue flamand Ludo De Witte, qui, s'appuyant sur de nouvelles recherches archivistiques, a affirmé que le meurtre de Lumumba avait eu lieu sur ordre des autorités belges. Les discussions qui ont suivi la publication aboutissaient à la création d'une commission d'enquête parlementaire qui, en 2001, a conclu qu'au moins une « responsabilité morale » pour ce meurtre incombait aux autorités belges de l'époque²⁶.

3. Comparaison des manuels scolaires belges et congolais : une cartographie des divergences et des convergences discursives dans le temps et dans l'espace

L'analyse historique des manuels scolaires belges et congolais que nous avons menée a permis d'identifier un certain nombre d'étapes dans la couverture du passé colonial belgo-congolais par les médias éducatifs de ces deux pays au cours des sept décennies considérées. Nous avons organisé l'analyse autour de trois périodes principales : la fin de l'ère coloniale entre 1945 et 1960; la décennie ayant immédiatement suivi l'indépendance dans les années 1960; et la période post-coloniale subséquente à partir des années 1970.

3.1 *Triumphalisme et apologétique dans la métropole et sa colonie (années 1940-1950)*

Les années 1940 et 1950 marquent les deux dernières décennies du régime colonial belge au Congo. L'analyse a mis en évidence des similitudes frappantes dans les récits des manuels scolaires circulant en Belgique et dans sa colonie durant cette période et dans l'ampleur des échos contemporains du colonialisme dans la matière

²⁵ Geert Castryck, "Whose History is History? Singularities and Dualities of the Public Debate on Belgian Colonialism", dans Sven Mörsdorf (éd.), *Being a Historian. Opportunities and Responsibilities. Past and Present* (s.l.: CLIOHRES-ISHA, 2010), 1-18.

²⁶ Luc De Vos, Emmanuel Gerard, Jules Gérard-Libois et Philippe Raxhon, *Les secrets de l'affaire Lumumba* (Bruxelles: Racine, 2005).

scolaire de l'histoire. À cette époque, les manuels d'histoire des deux pays adoptaient une perspective eurocentrique du colonialisme et une orientation occidentale mettant l'accent sur l'agentivité et le triomphalisme des Blancs et louangeant la mission prétendument civilisatrice du colonialisme. Ce faisant, ils reflétaient les discours sociétaux dominants et soutenaient des processus d'« éducationnalisation » particuliers.

3.1.1 *Favoriser le patriotisme en Belgique*

En Belgique, la promotion du patriotisme fut un objectif clé de l'enseignement de l'histoire depuis l'établissement du pays en tant qu'État-nation en 1830. La fin de la Seconde Guerre mondiale et les processus de démocratisation qui s'en sont suivis ont jeté les bases d'un réexamen des objectifs de l'éducation. Considérées, par les ministres socialistes de l'Éducation en particulier, comme des éléments potentiels de nivellement social, les écoles étaient chargées de préparer les jeunes de toutes classes sociales à fonctionner efficacement dans une société démocratique, égalitaire et ouverte sur le monde²⁷. Reflétant ces aspirations, les comités des programmes d'histoire des réseaux éducatifs publics et privés exprimèrent l'intention d'intégrer l'histoire nationale belge dans l'étude de l'histoire mondiale et de donner la priorité à la promotion de la citoyenneté mondiale sur le patriotisme²⁸. Dans la pratique, parallèlement à une réorientation vers une histoire occidentale (plutôt que mondiale), l'étude de l'histoire nationale – essentiellement loyaliste et royaliste – continuait à occuper une place importante dans les programmes scolaires²⁹. Cette dynamique produisait des effets remarquables et contradictoires sur les représentations du passé colonial dans les programmes d'histoire et dans les manuels scolaires. D'une part, conformément aux attentes d'une compréhension plus globale de la citoyenneté, l'enseignement de l'histoire explorait l'impérialisme moderne d'une manière de plus en plus critique³⁰. D'autre part, les

²⁷ Mark D'Hoker, "Vijftientig jaar democratisering van het secundair onderwijs in België, 1945–1970", dans Mark D'Hoker et Marc Depaepe (éd.), *Op eigen vleugels: Liber Amicorum Prof. dr. An Hermans* (Antwerpen: Garant, 2004), 133–142.

²⁸ Els Witte, *Voor vrede, democratie, wereldburgerschap en Europa. Belgische historici en de naoorlogse politiek-ideologische projecten (1944–1956)* (Kapellen: Pelckmans, 2009).

²⁹ L'histoire nationale a été l'objet d'une attention presque exclusive au niveau primaire, diminuant à environ un tiers du programme d'histoire au niveau secondaire: cf. Kaat Wils, "The Evaporated Canon and the Overvalued Source: History Education in Belgium. A Historical Perspective", dans Linda Symcox et Arie Wilschut (éd.), *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History* (International Review of History Education, n° 5, Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2009), 15–31.

³⁰ Karel Van Nieuwenhuysse, "Towards a Postcolonial Mindset in a Post-colonial World? Evolving Representations of Modern Imperialism in Belgian History Textbooks

chapitres des manuels traitant de manière critique du phénomène mondial de l'impérialisme moderne excluaient l'histoire du colonialisme belge au Congo : ceci continuait à apparaître largement comme faisant partie de l'histoire nationale à une époque où on considérait le Congo comme la « Dixième province belge »³¹.

Les grandes lignes des programmes et des manuels scolaires relatifs au Congo commençaient avec l'arrivée des Belges, effaçant ainsi l'histoire antérieure d'un territoire qui avait été peuplé pendant des millénaires. Tous les manuels, rédigés pour la plupart par des académiciens, adoptaient une vision favorable, même louangeuse, de la présence belge au Congo, justifiant l'entreprise coloniale en mettant l'accent sur la « mission civilisatrice » autoproclamée des colonisateurs et des missionnaires belges et en les représentant comme des pionniers héroïques. Ils dépeignaient le colonialisme comme « une bénédiction pour le peuple congolais » qui avait apporté la paix, la libération de la traite des esclaves arabes et la civilisation, et le progrès à travers ses nombreuses réalisations dans les domaines de la santé, de l'éducation, du commerce, de l'industrie, de l'agriculture, du transport et de l'expansion du christianisme³². Les manuels scolaires exaltaient particulièrement « le brillant Léopold II » et ses « agents courageux »³³, minimisant leurs gains économiques personnels et les abus liés au commerce du caoutchouc et de l'ivoire. Le manuel catholique flamand *Cultuurgetijden* (1960), par exemple, ne laissait vaguement entendre que « des choses [étaient] arrivées qui ne pouvaient pas supporter la lumière du jour »³⁴. Les manuels semblaient particulièrement soucieux de contrer les attaques étrangères « continues et injustes » contre Léopold II qui avaient finalement forcé le roi à livrer sa colonie à la Belgique en 1908³⁵. Ils omettaient toute référence à l'assujettissement continu de la population indigène et à son exploitation et ses abus persistants par les grandes entreprises pendant la domination ultérieure de l'État belge, ainsi qu'aux protestations locales contre ces abus³⁶. La mise en avant des colonisateurs complétaient la faible mention de la population indigène congolaise, qui apparaissait au mieux comme un simple objet passif de l'action colonialiste.

(1945–2017)”, dans Van Nieuwenhuysse et Pires Valentim (éd.), *The Colonial Past in History Textbooks*, 155–176.

³¹ De Baets, “Métamorphoses d'une épopée”, 46.

³² Jean Van Houtte et Pieter Voeten, *Cultuurgetijden: Geschiedenis van België en Kongo* (Lier: Van In, 1960), 276.

³³ Michel Dierickx, *Historia. Handboeken van geschiedenis voor het middelbaar onderwijs. Geschiedenis van België* (Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel, 1956), 212.

³⁴ Van Houtte et Voeten, *Cultuurgetijden*, 276.

³⁵ Dierickx, *Historia*, 217.

³⁶ De Keyser, “Belgisch-Kongo in den Belgischen Geschichtslehrbüchern”.

Les manuels coloniaux en Belgique ont mis en évidence ce que De Baets appelle un « triomphalisme colonialiste »³⁷ et un récit eurocentrique et ethnocentrique sous-jacent de la supériorité belge et occidentale. Notre analyse de la situation montre que les représentations dominantes du passé belgo-congolais dans les programmes et les manuels scolaires, tant dans les réseaux d'enseignement privés que publics, étaient largement alignées sur les récits les plus courants de la mémoire collective et de l'historiographie académique, un consensus qui transcendait les tensions idéologiques actuelles entre catholiques et non-catholiques. Les médias éducatifs reproduisaient la rhétorique des représentations historiques circulant dans la société et imprégnant également une historiographie académique belge qui exaltaient le Congo belge comme une colonie modèle et qui évinçaient l'influence d'une forme de culte léopoldien qui, selon Vanthemsche, après la mort du roi, « devint un nouvel outil dans la formation d'un patriotisme belge vivant »³⁸. Démontrant un degré de contradiction avec des politiques éducatives plus larges mettant l'accent sur la citoyenneté mondiale, l'enseignement de l'histoire en Belgique après la Seconde Guerre mondiale, en épousant ce culte et sa finalité, restait donc largement un instrument de choix pour former des citoyens dont le patriotisme avait pour corollaire l'hypothèse que les colonisés étaient « des autres » et essentiellement inférieurs.

3.1.2 *La socialisation des sujets congolais dans l'ordre colonial*

Au Congo, l'éducation avait été au cœur d'un projet colonial dans lequel, ainsi que l'écrit Depaepe, « l'église, l'état et l'industrie ont tous servi la mission civilisatrice transcendante, pour le grand bien et la gloire de la nation belge »³⁹. Des politiques et des pratiques éducatives paternalistes, condescendantes et utilitaristes caractérisaient un système fondamentalement oppressif visant à établir et à perpétuer le pouvoir colonial par la discipline, l'évangélisation et la moralisation des masses indigènes. Depaepe parle d'une « attitude pédagogique de tutelle » qui cherchait à inculquer des compétences pratiques, une éthique de travail ferme, une morale religieuse et un sentiment d'infériorité raciale, et décourageait tacitement le développement d'une intelligentsia locale critique et émancipée capable

³⁷ De Baets, *De figuranten*.

³⁸ Guy Vanthemsche, "The Historiography of Belgian Colonialism in the Congo", dans Csaba Levai (éd.), *Europe and the World in European Historiography* (Pisa: Edizioni Plus-Pisa University Press, 2006), 93. Un exemple concerne le livre de Constant Leclère, *La formation d'un empire colonial belge* (1932), auquel les programmes d'histoire du secondaire public (1952) et privé (1953) font référence.

³⁹ Depaepe, "Colonial Education in the Congo", 6.

de défier l'ordre colonial⁴⁰. La Seconde Guerre mondiale et la montée d'un gouvernement socialiste-libéral en Belgique entre 1954 et 1958 ouvrirent la voie à une série de réformes, qui assuraient, entre autres : un rôle croissant du gouvernement dans l'éducation, remettant en question la domination historique des missions catholiques ; l'expansion de l'accès à l'éducation ; la « métropolisation » des programmes scolaires et des efforts plus concertés pour former une élite locale d'évolués, alignés sur les normes et les valeurs occidentales. L'essence paternaliste de l'éducation coloniale et des objectifs d'« éducationnalisation » restait toutefois fondamentalement intacte, contribuant finalement à la montée d'un nationalisme anticolonial radical sous la direction d'élites désillusionnées et aliénées⁴¹.

Dans ce contexte, les manuels coloniaux des années 1940 et 1950 au Congo réitéraient la « grammaire de la scolarisation » (*grammar of schooling*) dominante dans le centre métropolitain, faisant donc écho à l'apologie ethnocentrique et triomphaliste du colonialisme qui avait longtemps caractérisé l'historiographie et l'enseignement de l'histoire belge⁴². Cela tient au fait que, durant cette période, les institutions belges jouaient un rôle de premier plan dans la production de l'histoire du Congo, ou plutôt de l'histoire des « Blancs » au Congo, notamment l'Institut Royal Colonial Belge basé à Bruxelles, dont les récits partaient de la perspective triomphaliste du colonisateur⁴³. De même, les auteurs des manuels scolaires étaient majoritairement belges, beaucoup d'entre eux étant des missionnaires stationnés sur le territoire colonisé. Les documents directifs coloniaux, y compris les programmes scolaires, reflétaient la mission de l'enseignement de l'histoire au Congo de légitimer et de consolider l'ordre colonial et de fidéliser la population locale⁴⁴, en mettant l'accent sur « le progrès de la civilisation et [sur] la part directe qu'y ont pris les autorités civiles et les missions religieuses »⁴⁵.

Conformément aux exigences des programmes scolaires colo-

⁴⁰ *Ibidem*, 10.

⁴¹ Sur l'éducation coloniale au Congo Belge, voyez aussi Bentrovato, « Narrating and Teaching the Nation »; Briffaerts, *When Congo Wants to Go to School*; Marc Depaepe et Lies Van Rompaey, *In het teken van de bevoogding*; Kita Kyankenge Masandi, *Colonisation et enseignement. Le cas du Zaïre* (Bukavu: Editions du Ceruki, 1982).

⁴² Depaepe, « Colonial Education in the Congo », 21.

⁴³ Cette institution, toujours en activité aujourd'hui, fut créée en 1928. Elle fut rebaptisée Académie Royale des Sciences Coloniales en 1954 et Académie Royale des Sciences d'Outre-Mer en 1959.

⁴⁴ Eduard De Jonghe, *L'enseignement des indigènes au Congo Belge. Rapport présenté à la XXIe session de l'Institut Colonial International de Paris, mai 1931* (Brussels: Dewarichet, 1931), 8.

⁴⁵ Congo Belge. Service de l'enseignement, *Organisation de l'enseignement libre subsidié pour indigènes avec le concours des Sociétés de Missions Chrétiennes: Dispositions générales* (Léopoldville, 1948), 18-19.

niaux, et contrairement au silence sur cette époque qui caractérisait l'enseignement de l'histoire belge, les manuels coloniaux utilisés au Congo dans les années 1940 et 1950 comprenaient des discussions sur le passé précolonial; ils le décrivaient invariablement comme une époque sombre marquée par « la peur, ... la misère et ... la mort »⁴⁶ causées par des indigènes « sauvages ... en qui le mal excelle »⁴⁷ et par « les Arabes » et leur « terrible » traite⁴⁸. Les manuels soulignaient en outre les mérites et les sacrifices désintéressés des « Blancs » miséricordieux, courageux et déterminés dans la « libération des Noirs » de ces deux maux⁴⁹. Ils encourageaient les enfants congolais à louer et à remercier l'État et les Blancs en général pour avoir « sauvé »⁵⁰ le Congo et pour avoir apporté la civilisation et le progrès, notamment par leur « œuvre impressionnante »⁵¹ de développement au cours de laquelle « plusieurs Blancs et leurs travailleurs ... sont morts »⁵². La nature omniprésente de ces discours peut servir à appuyer et à expliquer les conclusions de Briffaerts sur les sujets coloniaux instruits, les soi-disant évolués. Aliénés des coutumes et des traditions locales « barbares » et assimilés à une idéologie coloniale alignée sur les normes et les valeurs occidentales, les « évolués » intériorisèrent une vision du Congo précolonial en tant qu'espace sans culture ; comme le fait remarquer Briffaerts, ils considéraient donc, dès lors, leur émancipation comme naturelle, et un appel au devoir pour eux, d'endosser le rôle « civilisateur » légué par les colonisateurs⁵³.

Dans ces récits, qui font écho aux manuels scolaires belges contemporains, le roi Léopold II apparaît comme un généreux civilisateur en chef. Le livre scolaire *Mambi ma botangi II* (1955), par exemple, le considérait comme une source d'encouragement pour « les Belges de bonne foi pour qu'ils aillent sauver les Noirs du Congo » et comme ayant « mis son cœur, son intelligence et son

⁴⁶ *Mambi ma botangi II* (Lisala, 1950), 31-34, cité dans Honoré Vinck, *African Colonial Schoolbooks (Belgian Congo): An Anthology*, accessible en ligne http://www.aequatoria.be/04engels/0538manuels_en/0381florilege_en.htm; et *Livre de lecture français-lingala* (s.l./s.d.), 146-154, cité dans Vinck, *African Colonial Schoolbooks*.

⁴⁷ *Bosako w'oyengwa III*, (Coquilhatville: 1955), 243-244, cité dans Vinck, *African Colonial Schoolbooks*.

⁴⁸ *Mambi ma botangi II* (Lisala: 1950), 27-31; *Mambi ma botangi II* (Lisala: 1955), 90-93, cité dans Vinck, *African Colonial Schoolbooks*.

⁴⁹ *Mateya ma bomonisi. Manuel du maître* (Lisala: 1955), 88-90, cité dans Vinck, *African Colonial Schoolbooks*.

⁵⁰ *Bonkanda wa mbaanda; Mateya ma lisolo. Livre du maître II* (Lisala: 1954), cité dans Vinck, *African Colonial Schoolbooks*.

⁵¹ *Mateya ma lisolo III. Livre du maître* (Lisala: 1948), 28, cité dans Vinck, *African Colonial Schoolbooks*.

⁵² *Histoire du monde II* (Bolenge: 1940), 98-103, cité dans Vinck, *African Colonial Schoolbooks*.

⁵³ Briffaerts, *When Congo Wants to Go to School*.

argent dans les travaux d'entretien du Congo »⁵⁴. La seule exception que notre analyse a enregistrée au silence général sur les abus notoires qui avaient marqué le règne de Léopold dans l'État indépendant du Congo est un manuel publié dans la colonie avant les années 1940 par, *nota bene*, une société missionnaire baptiste anglaise. Cependant, même cette publication minimisait la gravité des abus en déclarant qu'il s'agissait d'actes de quelques « mauvaises gens » qui ne devaient pas occulter les nombreux mérites des « Blancs »⁵⁵. Contrairement à leurs homologues belges, les manuels coloniaux du Congo omettaient généralement d'expliquer le transfert de la colonie à la Belgique à la suite d'un tollé international soulevé par les abus. Au mieux, ils le dépeignaient vaguement comme une remise volontaire de la part de Léopold II. C'est le cas du livre *Botondoli mambi ma nse* (1944), dont l'auteur, le missionnaire, professeur et inspecteur scolaire belge Scheut Octaaf Van Hullebusch, affirmait que le roi « offrit » le Congo à la Belgique en 1908. C'était une affirmation encore une fois encadrée par l'hagiographie, Léopold II étant loué pour avoir « régn[é] sur le Congo à partir de l'Europe pendant 24 ans avec une grande sagesse », pour laquelle le « monde entier l'en félicite »⁵⁶.

3.2 Une phase de transition prudente dans la décennie post-coloniale immédiate (années 1960)

L'analyse a identifié les années 1960 comme un tournant, inaugurant une nouvelle phase de transition dans les récits des manuels scolaires dans les deux pays. Le contexte politique marquant cette phase fut la déclaration d'indépendance du Congo le 30 juin 1960 et la descente du pays dans le chaos dans le contexte d'une mutinerie militaire contre les officiers coloniaux et de l'assassinat de Lumumba. Cette période fut caractérisée en outre par la montée au pouvoir, en 1965, du chef de l'armée Mobutu qui, avec le soutien de la Belgique et d'autres pays occidentaux dans le contexte de la guerre froide, établit finalement une dictature cleptocratique qui dura trois décennies⁵⁷. Les manuels scolaires belges et congolais ont

⁵⁴ *Mambi ma botangi II* (Lisala: 1955), 31–34, cité dans Vinck, *African Colonial Schoolbooks*.

⁵⁵ R.A. Mathers, *Bonkanda wa baoci b'anto* (Bongandanga: 1925), 23–30, cité dans Vinck, *African Colonial Schoolbooks*.

⁵⁶ Van Hullebusch, *Botondoli mambi ma nse, mobu buwa mitano* (Lisala: 1944), 27–29, cité dans Vinck, *African Colonial Schoolbooks*.

⁵⁷ Zana Aziza Etambala, *Congo 55/65: Van Koning Boudewijn tot President Mobutu* (Tielt: Lannoo, 1999); Georges Nzongola-Ntalaja, *The Congo from Leopold to Kabila: A People's History* (London: Zed, 2002); Walter Geerts, *Mobutu: de man van Kamanyola* (Leuven: Davidsfonds, 2005).

reflété les événements politiques dans une évolution progressive de leurs représentations de l'histoire coloniale belgo-congolaise. Ici, une divergence s'est amorcée, les manuels scolaires des deux pays s'écartant sensiblement d'une historiographie académique qui avait commencé à critiquer le colonialisme belge; ce faisant, ils reflétaient les luttes apparentes de deux sociétés post-coloniales pour s'adapter au nouveau système politique.

3.2.1 *L'amnésie éducative comme miroir du malaise post-colonial belge*

Les manuels d'histoire belges produits au cours de la première décennie de l'indépendance congolaise se sont progressivement éloignés du triomphalisme flagrant au profit d'une forme d'amnésie reflétant une désillusion et un malaise post-colonial dans l'ensemble de la société belge après la décolonisation du Congo⁵⁸. Dans le contexte d'une évolution troublée de ce processus, et en contradiction avec des programmes scolaires continuant de faire référence au colonialisme belge comme un thème de l'histoire nationale, l'attention que ces manuels accordaient à l'histoire coloniale diminuait⁵⁹.

À partir de 1963, les récits classiques du colonialisme belge continuaient à ignorer le passé précolonial du Congo et à effacer les années de la domination belge entre 1908 et 1960. Ils se tournaient plutôt vers l'époque du règne de Léopold dans l'État indépendant du Congo entre 1885 et 1908, tout en introduisant aussi le sujet plus récent de la décolonisation du Congo. Concernant ces deux sujets, les nouveaux manuels scolaires restaient peu critiques à l'égard des actions belges et continuaient à adopter une narration ethnocentrique largement biaisée et unilatérale. Leur récit de l'État indépendant du Congo restait ancré dans la tradition hagiographique qui exaltait Léopold II et les réalisations civilisatrices des Blancs. Le récit triomphaliste des années 1940 et 1950 commençait cependant peu à peu à faire place à des perspectives plus équivoques et moins exaltantes sur l'entreprise coloniale⁶⁰. Une comparaison des éditions successives d'*Historia* révèle ce changement progressif mais significatif. Alors que l'édition de 1963 prétendait que « malgré quelques inconvénients, le paternalisme belge au Congo était une bénédiction pour le peuple congolais »⁶¹, une édition ultérieure, datée de

⁵⁸ Valerie Rosoux et Laurence van Ypersele, "The Belgian National Past: Between Commemoration and Silence", *Memory Studies*, 5.1 (2012), 45–57.

⁵⁹ De Baets, "Métamorphoses d'une épopée".

⁶⁰ *Ibidem*.

⁶¹ Michel Dierickx, *Historia. Geschiedenis van België* (Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel, 1963), 237.

1969, était moins enthousiaste, soutenant que « malgré les nombreux inconvénients, le paternalisme belge au Congo a donné un surplus au peuple congolais »⁶².

De même, les manuels scolaires belges publiés immédiatement après l'indépendance du Congo ne critiquaient pas le rôle de la Belgique dans le processus récent de décolonisation, mais imputaient plutôt la décolonisation chaotique et violente du Congo principalement aux Congolais eux-mêmes. Leur mise en lumière des atrocités congolaises présumées contre les Blancs en 1959 et 1960 s'accompagnait d'un silence sur les nombreuses victimes congolaises qui avaient également perdu la vie. Conformément au discours public dominant dans la société belge, les manuels dépeignaient Lumumba en particulier, dans le contexte de la guerre froide, comme un ami des communistes et « un démagogue de premier ordre », responsable principal de la violence et du chaos post-coloniaux⁶³.

En s'éloignant partiellement du passé colonial national tout en restant essentiellement peu critique à son égard, les manuels scolaires belges montraient des divergences importantes avec une historiographie académique qui commençait à prendre ses distances vis-à-vis le discours triomphaliste et hagiographique qui avait longtemps caractérisé sa production sur le colonialisme⁶⁴ – cela sans toutefois pouvoir abandonner la perspective exclusivement euro-centrique engendrée par la narration tenace de « l'Occident et le reste »⁶⁵. L'influence de l'éminent historien belge Jean Stengers avait joué un rôle clé dans cette évolution, mais n'avait pas pu imprégner les manuels d'histoire du passé belgo-congolais à cette époque, bien que les auteurs de manuels étaient pour la plupart des historiens académiques. Ce fait pourrait découler d'une vision des programmes et des manuels d'histoire n'ayant pas pour but principal d'initier les élèves à l'état le plus récent de l'historiographie, mais plutôt de susciter encore la fierté nationale.

Contrairement au ton incontesté de leurs représentations du passé colonial belgo-congolais, les manuels scolaires belges commençaient à cette époque à inclure des récits de plus en plus peu flatteurs de l'impérialisme moderne en général, poussés par un esprit sociétal critique croissant qui exigeait que l'éducation nourrisse

⁶² Michel Dierickx, *Historia. Geschiedenis van België* (Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel, 1969).

⁶³ Michel Dierickx, *Historia. Handboeken van geschiedenis voor het middelbaar onderwijs. De nieuwste geschiedenis* (Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel, 1961), 274.

⁶⁴ Vanthemsche, "The Historiography of Belgian Colonialism", 97. Voyez par exemple Jean Stengers, *Combien le Congo a-t-il coûté à la Belgique?* (Brussel: Arsom, 1957); *Belgique et Congo. L'élaboration de la charte coloniale* (Brussel: La Renaissance du Livre, 1963).

⁶⁵ Hall, "The West and the Rest".

des citoyens formés d'un point de vue politique et prêts à se battre pour la justice sociale, la démocratie et les droits humains. Dans ce contexte, le silence prédominant des manuels scolaires sur les abus spécifiques du passé colonial belge témoigne une fois de plus de la persistance des objectifs patriotiques de l'éducation nationale⁶⁶. Un exemple révélateur est le manuel scolaire publié dans les années 1960 par un groupe influent de professeurs d'histoire et d'inspecteurs de l'éducation publique de gauche qui, influencés en partie par l'UNESCO, avait cherché à mettre fin à l'hégémonie des paradigmes historicistes et eurocentriques⁶⁷, proposant une vision « planétaire » de l'histoire et visant à mettre l'éducation historique au service du présent. Leur manuel, *Sprekend Verleden* (Raconter le passé), adoptait une position fortement condamnatrice à l'égard d'un passé que ses auteurs considéraient comparable à l'esclavage et à l'absolutisme. *Sprekend Verleden* soulignait que le colonialisme avait introduit « le nègre africain [...] dans l'ordre économique européen, sans lui apporter beaucoup d'avantages matériels et sociaux »⁶⁸, adoptant ainsi ce que certains critiques, comme l'historien néerlandais Maarten Brands, ont qualifié de « chasse au mauvais passé »⁶⁹. Malgré cette rupture apparemment radicale avec la tradition historique impérialiste, un engagement spécifique avec le cas belge, là aussi, restait un pas de trop. Le manuel abordait l'expérience nationale du colonialisme séparément et de manière moins critique, illustrant ainsi la tension croissante entre les attentes conflictuelles en matière d'éducation consistant à former des citoyens à la fois critiques et patriotiques.

3.2.2 Les vestiges du discours colonial au Congo

Au lendemain de l'indépendance, le Congo avait cherché, avec un certain succès, à démocratiser l'éducation, élargissant considérablement l'accès et inscrivant dans la loi l'égalité et la non-discrimination dans l'éducation. Les réformes des programmes scolaires, en partie avec le soutien de l'UNESCO, visaient essentiellement à décoloniser l'éducation et à la rendre plus pertinente et libératrice en lui donnant une voix et une orientation congolaise et africaine⁷⁰.

⁶⁶ D'Hoker, "Vijfentwintig jaar democratisering"; Van Nieuwenhuysse, "Towards a Postcolonial Mindset".

⁶⁷ Tessa Lobbes, "Geschiedenisonderwijs tegen de horizon van het heden. Het experiment van Leopold Flam in het Nederlandstalige Rijksonderwijs (1955–1970)", *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis*, 42.1 (2012), 139–192.

⁶⁸ Chris Albrecht et al., *Sprekend verleden* (Antwerpen: S.M. Ontwikkeling, 1963).

⁶⁹ Lobbes, *Verleden zonder stof*.

⁷⁰ Bentreovato, "Narrating and Teaching the Nation"; Gratien Mokonzi Bambanota, *De l'école de la médiocrité à l'école de l'excellence au Congo-Kinshasa* (Paris: L'Harmattan, 2009); Gratien Mokonzi Bambanota, *Democratic Republic of the Congo: Effective Delivery of Public Services in the Education Sector* (Rosebank: AfriMAP/Open Society Initiative for

Ces réformes s'étaient déroulées dans le contexte d'un changement radical du discours politique, et donc des objectifs d'« éducationnalisation », vers un récit nationaliste et anticolonialiste. La rupture discursive avait trouvé son expression dans le célèbre discours prononcé par le premier ministre du Congo, Lumumba, le jour de la passation officielle du pouvoir, le 30 juin 1960. Le discours soulignait la lutte héroïque par laquelle le peuple congolais s'était libéré de « l'humiliant esclavage » et d'un « régime d'injustice, d'oppression et d'exploitation »⁷¹. Peu avant d'être assassiné en 1961, Lumumba avait déclaré la nécessité de réécrire l'histoire du pays et de « procéder à la décolonisation mentale parce qu'on endoctrine faussement le peuple depuis 80 ans »⁷². En dépit de ces impératifs et des appels immédiats à la décolonisation de l'éducation, les premiers manuels scolaires post-coloniaux gardaient un contenu essentiellement eurocentrique et une rhétorique colonialiste triomphaliste et apologétique. Cela s'explique en partie par le fait que, pour la plupart, les Belges étaient encore les auteurs des manuels scolaires congolais, car l'héritage des politiques éducatives colonialistes paternalistes avait retardé la formation des historiens professionnels dans l'ancienne colonie.

Histoire du Congo, écrit par le jésuite belge G. Beel et publié par l'éditeur pédagogique namurois Wesmael-Charlier en 1963, offre des exemples éclairants des vestiges du discours colonial hagiographique belge dans les premiers manuels scolaires post-coloniaux au Congo. Ce manuel justifiait l'occupation belge du territoire congolais comme étant un acte altruiste de pacification contre les chefs de tribus « impitoyables » et « le péril arabe »⁷³. Il continuait également à mettre l'accent sur les réalisations socio-économiques coloniales, qualifiant, par exemple, la construction ferroviaire de « projet grandiose » étant d'« une importance capitale » pour l'ouverture du pays à la « civilisation » et au commerce. Les travailleurs congolais, contraints et maltraités, étaient cyniquement considérés comme ayant « off[ert] leurs services », et les Européens précédaient une fois de plus les Africains dans la mémorialisation du coût humain

Southern Africa, 2010); Simon Gasibirege Rugema, *À la recherche d'une réforme scolaire adaptée* (Kinshasa: CEPAS, 1979); Odimba Omakoko, *L'enseignement de l'histoire en République Démocratique du Congo*.

⁷¹ Lumumba's Independence Day address, cité dans Suzanne McIntire, *Speeches in World History* (New York: Infobase, 2009), 438-440.

⁷² Lumumba, cité respectivement dans M. Frédéric Kabasele, « Mon rêve sur le Congo et sur l'Afrique », Agence de Presse D.I.A (www.dia-afrique.org), et dans Jules Gérard-Libois et Benoît Verhaegen, *Congo 1960* (Bruxelles: CRISP, 1961), 593-595.

⁷³ G. Beel, *Histoire du Congo. Formation de la nation congolaise. Destiné aux élèves des écoles du Congo* (Namur: Maison d'édition Wesmael-Charlier, 1963), 19-21, 26, 41, 45. Le manuel soulignait « la colère et l'indignation » (p. 46) des Belges, qui menèrent une « lutte gigantesque » (p. 48) contre l'« odieu[se] » traite négrière des Arabes (p. 45) et obtinrent un « succès éclatant » (p. 48).

de cette entreprise⁷⁴. Léopold II apparaît dans le manuel comme un « bienfaiteur » « civilisateur » et « illustre fondateur du Congo »⁷⁵. Tout en reconnaissant les abus de l'époque, le livre disculpait le roi de Belgique en imputant la responsabilité à « certains [...] agents [...] sans scrupules »⁷⁶. De même, il éludait tout détail sur les événements qui avaient conduit à l'annexion de l'État indépendant du Congo par la Belgique : son auteur affirme simplement que Léopold « désirait ardemment le donner à son pays »⁷⁷.

En ce qui concerne la décolonisation, *Regards sur l'Histoire*, un manuel publié dans les années 1960 par le Centre de Recherches Pédagogiques de Kinshasa – fondé en 1959 par les missionnaires Scheut et l'un des éditeurs éducatifs les plus importants du Congo à ce jour – faisait écho aux récits scolaires belges contemporains en mettant principalement l'accent sur les violences congolaises commises contre les « Blancs » lors des « émeutes » de 1959 ; il réprimait également le caractère violent de la réponse coloniale en se référant, comme *Histoire du Congo*, au « calme [...] rétabli ». *Regards sur l'Histoire* en outre reflétait le paternalisme du discours colonial en justifiant la tardiveté des réformes de la Belgique vers la décolonisation en termes de « prudence » dans l'intérêt de la stabilité interne. Dans le même ordre d'idées, et en utilisant des tropes du discours relatifs aux relations parent-enfant, il attribuait l'instabilité post-coloniale du Congo à la « précipitation inconsidérée » des politiciens congolais insouciants, agissant au mépris des avertissements du roi belge Baudouin⁷⁸.

Toutefois, un léger glissement discursif s'est finalement manifesté à ce stade, faisant écho, de manière amplifiée, à l'évolution timide constatée en Belgique. Il s'est manifesté, entre autres, dans *Histoire de Notre Pays*, un manuel d'école primaire publié au début des années 1960 et réédité en 1970 par le Bureau de l'Enseignement Catholique de Kinshasa, un autre éditeur éducatif créé dans les années 1950. L'auteur était la Belge Noëlla De Roover, ancienne coordinatrice des écoles catholiques parrainées par le gouvernement du Kasai occidental sous Mobutu⁷⁹. En dépit de l'accent mis sur les

⁷⁴ Beel, *Histoire du Congo*, 59–60.

⁷⁵ *Ibidem*, 67, 71.

⁷⁶ *Ibidem*, 67.

⁷⁷ *Ibidem*, 60.

⁷⁸ *Regards sur l'histoire. Panorama des civilisations du 5ème siècle à nos jours. Cours à l'usage des élèves de 2ème année du cycle d'orientation* (Kinshasa: Centre de Recherches Pédagogiques, 1967), 120–121. Si *Histoire du Congo* de Beel adoptait une approche similaire dans son traitement des « troubles sanglants » de 1959, ce manuel évoquait aussi les sentiments d'impatience et de ressentiment des Congolais face à la prédominance des puissances et des intérêts étrangers et aux pratiques racistes et humiliantes d'« une certaine catégorie de Blancs » (Beel, *Histoire du Congo*, 80–83).

⁷⁹ Noëlla De Roover, *Histoire de notre pays. Manuel d'histoire pour la 5ème primaire* (Léopoldville: Bureau de l'Enseignement Catholique, 1963).

« avantages » conférés au Congo par les investissements et les sacrifices belges⁸⁰, l'ouvrage comportait une perspective plus critique de l'entreprise coloniale. Il comprenait de brèves références à l'intérêt personnel de la métropole, à l'exploitation économique et à la discrimination raciale dont la population souffrait, aux efforts insuffisants de la Belgique pour former des cadres locaux et à sa contribution à alimenter les tensions politiques et sociales⁸¹. Il faisait également allusion à la réaction meurtrière de la police aux manifestants congolais insatisfaits en 1959. De plus, ce manuel divergeait des autres en mettant l'accent sur l'agentivité locale, soulignant l'active « aide de la population » dans les réalisations atteintes pendant la période coloniale⁸².

Poursuivant l'objectif d'encourager les élèves congolais à être « fier de nos ancêtres » et à apprendre « comment [notre pays] est devenu grand et puissant »⁸³, son auteur parlait des « magnifiques services » rendus par « l'armée congolaise » pour garantir la paix et l'ordre, et des victoires congolaises, notamment contre les trafiquants arabes. Il reconnaissait en outre les centaines de vies qui avaient disparu, principalement chez les africains, dans les efforts de développement des infrastructures⁸⁴. Ces représentations critiques et nationalistes émergentes indiquent un changement au niveau de la conception du futur citoyen idéal dans l'orientation des efforts éducatifs ainsi poursuivis. La visible persistance des vestiges du discours colonial avec lequel ces représentations naissantes étaient contemporaines témoigne de la nature progressive et ardue du processus de décolonisation.

3.3 Représentations divergentes dans un contexte de critiques croissantes (depuis les années 1970 jusqu'à nos jours)

Comme l'explique la section précédente, et malgré des luttes persistantes, les représentations de l'époque coloniale avaient commencé progressivement à diverger. La phase successive à la timide période de réajustement post-colonial telle qu'esquissée ci-dessus a

⁸⁰ Cinq pages décrivaient les avantages de la colonisation, tandis que l'analyse de ses aspects négatifs ne dépassait pas une page. Émettant une évaluation globale positive de l'entreprise coloniale, l'auteur conclut que « cette colonisation lui [à la Belgique] valut d'appréciables bénéfices, mais [qu'] elle contribua puissamment au bien-être de la population » (De Roover, *Histoire de notre pays*, 67).

⁸¹ De Roover, *Histoire de notre pays*, 74. Le livre indiquait ces facteurs comme étant le contexte des « troubles sanglants » de 1959 – dépeints comme la manifestation d'un grand mécontentement chez les jeunes de la région, dont beaucoup furent abattus par la police – et des troubles qui suivirent l'indépendance.

⁸² *Ibidem*, 47.

⁸³ *Ibidem*, 9.

⁸⁴ *Ibidem*, 53–59.

été caractérisée par un changement plus marqué dans le discours des manuels scolaires émergent à partir des années 1970. À cette époque, les représentations du passé colonial devinrent de plus en plus critiques, bien que les points de vue soient demeurés restreints dans de nombreux cas. Pendant ce temps, les perspectives en Belgique et au Congo ont également divergé, les programmes et les manuels scolaires belges laissant derrière eux un nationalisme patriotique pur et simple et adoptant une perspective eurocentrique, tandis que les programmes et les manuels congolais se sont tournés vers une position anticoloniale prononcée teintée d'un fort nationalisme.

3.3.1 *La Belgique : dans une vague de critique sociale, la prudente « chasse au mauvais passé »*

En Belgique, la demande croissante d'une éducation qui faciliterait davantage la démocratisation et formerait des citoyens du monde critiques, avait conduit en 1970 à une réforme majeure. L'introduction de ce que l'on a appelé « l'enseignement secondaire rénové » avait favorisé l'enseignement compréhensif et la création d'écoles compréhensives réunissant au sein d'une seule institution toutes les branches existantes de formation. La réforme visait à faire face au nombre croissant d'élèves, qui augmentait de façon particulièrement marquée parmi les jeunes issus de milieux socio-économiques moins favorisés; elle visait également à répondre aux appels lancés par l'UNESCO et le Conseil de l'Europe pour que l'éducation se consacre à la promotion des valeurs démocratiques et des Lumières telles que le respect des droits humains, la diversité, la liberté, l'égalité, plutôt que la promotion du patriotisme⁸⁵. La réforme n'était pas obligatoire. Les écoles qui choisissaient de le mettre en œuvre devaient néanmoins adopter de nouveaux programmes d'histoire. À l'instar de pays comme l'Angleterre, le Pays de Galles, la Suède et l'Italie, les réseaux éducatifs belges, toujours chargés de concevoir leurs propres programmes, réorientèrent l'enseignement de l'histoire vers une « perspective planétaire » en intégrant plus efficacement l'histoire nationale dans l'étude de l'histoire « globale » – qui était dans les faits surtout une histoire de l'Europe de l'Ouest. Cette évolution marquait une rupture significative dans le traitement du passé colonial belgo-congolais, puisqu'elle retirait le sujet du contexte de l'histoire nationale belge et l'inscrivait dans le thème plus large de l'impérialisme occidental du XIXe siècle. Dans ce

⁸⁵ D'Hoker, "Vijftientig jaar democratisering"; Lobbes, *Verleden zonder stof*; Bregt Henkens, "The Rise and Decline of Comprehensive Education: Key Factors in the History of Reformed Secondary Education in Belgium, 1969–1989", *Paedagogica Historica*, 40.1–2 (2004), 193–209.

contexte, les « pages noires » de l'histoire représentées par le colonialisme et l'esclavage devenaient les cibles centrales de ce que l'on a appelé une « chasse au mauvais passé »⁸⁶. Conformément au nouveau programme d'études et à la vision développée par les éducateurs et les inspecteurs de gauche dans les années 1960, les manuels d'histoire classiques adoptaient également une position critique à l'égard du colonialisme en tant que phénomène général. *Janus* (1977), par exemple, associait la colonisation à « l'appropriation du territoire, l'exploitation économique, l'oppression et l'humiliation »⁸⁷. De même, *Historische Units* (1975) expliquait que « la colonisation offrait aux puissances européennes un nouvel espace d'action et de concurrence » ; la mission de « civiliser les barbares ... [était] invoquée comme excuse »⁸⁸.

Alors que ce discours, auparavant marginal, était à ce moment largement accepté par des auteurs de manuels scolaires, le ton sur le colonialisme belge en particulier restait nettement modéré, avec encore moins d'attention accordée au Congo que dans les décennies précédentes. La représentation de l'effort colonial de la Belgique comme *mission civilisatrice* réussie se poursuivait, tout comme l'attribution de la responsabilité de la décolonisation turbulente du Congo, et du chaos subséquent, exclusivement aux Congolais. Ces manuels omettaient toute référence à l'implication de la Belgique et, plus largement, de l'Occident dans les événements violents qui avaient frappé le Congo après 1960, y compris l'assassinat de Lumumba et l'instauration de la dictature de Mobutu. Au lieu de cela, ils justifiaient les interventions militaires belges en 1960 et 1964 en tant que missions humanitaires visant à libérer les otages blancs des rebelles congolais. Ainsi, en concordance avec des représentations existantes au sein de la culture historique populaire telles qu'analysées, par exemple, par Bambi Ceuppens⁸⁹, les manuels scolaires continuaient à adopter une approche ethnocentrique et monoperspectiviste qui ignorait les voix et les expériences congolaises et qui niait l'injustice inhérente au projet colonial. La mémoire collective dominante et le « régime de vérité » qui l'accompagnait n'avaient pas fondamentalement changé. Encore une fois, ce récit contrastait fortement avec l'historiographie académique⁹⁰, dont la position critique se manifestait dans plusieurs

⁸⁶ Lobbes, *Verleden zonder stof*.

⁸⁷ Paul Morren et al., *Janus I. Handboek voor het geschiedenisonderwijs in de observatiegraad V.S.O.* (Kapellen: De Sikkel, 1976), 154.

⁸⁸ Paul Morren, *Historisch units: Nationalisme, imperialisme en kolonialisme in de 19e eeuw* (Antwerpen-Amsterdam: De Nederlandsche Boekhandel, 1975), 37.

⁸⁹ Voyez l'analyse de Bambi Ceuppens d'un nombre de livres historiques populaires des années 1980 et 1990: *Onze Congo? Congolezen over de kolonisatie* (Leuven: Davidsfonds, 2003).

⁹⁰ Vanthemsche, "The Historiography of Belgian Colonialism".

contributions historiographiques publiées par des chercheurs belges tels que Jean Stengers, Jean-Luc Vellut et Daniël Vangroenweghe⁹¹, et dans d'autres travaux internationaux⁹². Le fait qu'à partir des années 1970 la rédaction des manuels scolaires était passée des mains des académiciens à celles des professeurs d'histoire creusait davantage l'abîme entre les manuels scolaires – et par extension la pratique pédagogique – et l'historiographie académique contemporaine⁹³. En s'appuyant principalement sur les récits des manuels précédents pour en rédiger de nouveaux, les auteurs de manuels perpétuèrent le statu quo et entravèrent l'application d'une approche postcoloniale critique⁹⁴.

Il a fallu attendre les années 1990 pour que les manuels scolaires belges deviennent plus attentifs et critiques à l'égard des actions coloniales de leur pays. Ce changement coïncidait avec une autre réforme de l'éducation, conçue en réponse à la concurrence croissante entre les écoles utilisant et celles omettant la Réforme de l'Enseignement Secondaire Rénové. En 1990, à la suite de la régionalisation de la politique éducative en 1989⁹⁵, les communautés flamande et francophone introduisirent un type d'enseignement « unifié », désormais obligatoire pour toutes les écoles, ainsi que de nouvelles compétences terminales pour chaque matière scolaire qui mettaient l'accent sur des compétences et des attitudes plutôt que sur des connaissances ou des sujets spécifiques. Dans l'histoire, les compétences terminales flamandes et francophones, toujours en vigueur

⁹¹ Voyez par exemple Jean-Luc Vellut, "Hégémonies en construction: Articulations entre état et entreprises dans le bloc colonial Belge (1908–1960)", *Revue canadienne des études africaines*, 16.2 (1982), 313–330; Jean Stengers, *Congo. Mythes et réalités* (Paris-Louvain-la-Neuve: Duculot, 1989); Vangroenweghe, *Rood rubber*.

⁹² Vanthemsche conclut que le passé colonial de la Belgique était probablement unique parmi les domaines de l'histoire du pays en terme du nombre d'auteurs non belges qu'il attirait. Parmi ces auteurs étaient L.H. Gann et L. Duignan, B. Emerson, S.J.S. Cookey, R.O. Collins, N. Ascherson, A. Maurel, J. Depelchin, B. Fetter, S.E. Katzenellenbogen, J. Higginson, D. Northrup, S.H. Nelson, W.J. Samarin, etc: Vanthemsche, «L'historiographie du colonialisme belge», 100.

⁹³ Ce phénomène est décrit plus généralement dans Marc Depaepe, "The Practical and Professional Relevance of Educational Research and Pedagogical Knowledge from the Perspective of History: Reflections on the Belgian Case in its International Background", *European Educational Research Journal*, 1.2 (2002), 360–379.

⁹⁴ Jean-Jacques Hoebanx, "L'Histoire de Belgique dans quelques manuels scolaires", dans Hervé Hasquin (éd.), *Histoire et historiens depuis 1830 en Belgique*, Numéro spécial de *Revue de l'Université de Bruxelles* 1–2 (1981), 61–80; Suzanne Citron, *Enseigner l'histoire aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée* (Paris: Les Editions Ouvrières, 1984); Verhaegen, "La colonisation et la décolonisation".

⁹⁵ A partir des années 1960, le contrôle de la politique éducative a été progressivement transféré aux trois « communautés » régionales de Belgique: néerlandaise, française et allemande. Ce processus de fédéralisation s'est achevé en 1989 avec le transfert formel de toutes les questions éducatives aux trois communautés. L'enseignement de l'histoire « belge » en tant que tel n'existe donc plus. Tessa Lobbes et Kaat Wils, "Belgium," dans Luigi Cajani, Simone Lässig et Maria Repoussi (éd.), *The Palgrave Handbook of Conflict and History Education in the Post-Cold War Era* (Palgrave Macmillan, 2019), 101–111.

et qui constituent la base de la conception des programmes d'études par les réseaux éducatifs belges, privilégient la promotion de la pensée critique plutôt que la pure transmission des connaissances factuelles. Contrairement à ceux des décennies précédentes, les programmes issus de cette approche n'imposent donc pas aux enseignants ou aux auteurs de manuels scolaires des connaissances spécifiques et canoniques. Les objectifs énoncés dans les nouvelles compétences terminales visent, à l'instar de ce qui se fait dans d'autres pays occidentaux, à initier les élèves à la discipline académique de l'histoire et à son approche scientifique distincte axée sur l'analyse critique des sources historiques, tout en favorisant la citoyenneté par la promotion de valeurs comme la démocratie, les droits humains, la liberté, l'égalité et la participation critique dans la société. La citoyenneté critique a donc été, avec l'introduction des élèves à la discipline académique, l'un des fondements de cette réforme⁹⁶.

Les manuels publiés dans le contexte de ces changements politiques substantiels restaient largement silencieux sur l'histoire précoloniale du Congo et sur la période de la domination belge. Inversement, et sur fond des controverses sociétales plus larges qui sont apparues au tournant du millénaire, l'accent était mis sur le régime du roi Léopold II, le processus de décolonisation et le meurtre de Lumumba⁹⁷. Par rapport au règne de Léopold au Congo, l'édition 2001 d'*Historia* (à ne pas confondre avec la série de manuels scolaires du même nom des années 1950 et 1960), par exemple, caractérisait la période de l'État indépendant du Congo comme l'un des chapitres les plus sombres de l'histoire de l'impérialisme moderne et de la Belgique, et citait le roi belge comme le « méchant de la pièce »⁹⁸. Pour la première fois, les manuels scolaires belges accordaient une attention particulière à la condamnation des conséquences du règne de Léopold sur la population indigène et décrivaient la commission d'enquête – créée par le roi pour examiner les allégations d'abus répandus – comme visant à tromper l'opinion publique internationale.

En revanche, les récits du plus récent assassinat de Lumumba étaient beaucoup plus modérés et beaucoup moins critiques à l'égard du rôle joué par les Belges et le gouvernement belge. Les manuels inséraient l'assassinat dans les grandes lignes, concises, du processus de décolonisation congolais, y compris les références à la mutinerie de l'armée congolaise contre les anciens colonisateurs

⁹⁶ Wils, "The Evaporated Canon and the Overvalued Source".

⁹⁷ *Ibidem*.

⁹⁸ Hugo Van de Voorde et Paul Vandepitte (éd.), *Historia 5* (Kapellen: Pelckmans, 2001), 106.

belges et à la crise nationale résultant de la sécession des riches provinces du Katanga et du Kasai du Sud qui avaient précédé le meurtre. Contrairement aux manuels précédents, plusieurs auteurs reconnaissaient les intérêts économiques du gouvernement belge et des sociétés minières comme l'un des facteurs ayant conduit aux interventions militaires belges dans le contexte de ces crises en 1960 et 1964. De plus, les manuels, par exemple *Historia* (2009), encadraient le conflit entre le président congolais Kasavubu, « soutenu par l'Occident », et le premier ministre Lumumba, « soutenu par l'Union soviétique »⁹⁹, décrivant l'assassinat de Lumumba comme étant le résultat final de ce conflit politique interne. Dans un récit particulièrement vague, *Storia* (2002) affirmait que « Lumumba, trop progressiste pour les normes américaines et belges, meurt dans des circonstances mystérieuses »¹⁰⁰. Faisant écho à ces propos tout en donnant l'impression d'une non-implication belge, *Memo* (2004) situait le meurtre dans le contexte d'une guerre civile sanglante, qui avait éclaté « après le départ officiel des Belges », dans laquelle « le populaire nationaliste de gauche Patrice Lumumba ... a été assassiné dans des circonstances peu claires »¹⁰¹. La formulation utilisée à propos de l'assassinat dans ces deux manuels est frappante par son ambivalence, sa difficulté à cerner les faits. Alors que la description par *Storia* des « circonstances » de la mort implique fortement un acte criminel dans l'adjectif sinistre « mystérieux » tout en conservant le neutre « mort », *Memo* parlait ouvertement d'un meurtre politique (dans le sens d'« assassinat » en tant que meurtre d'un personnage important) mais dans sa référence aux « circonstances peu claires » il écartait toute possibilité de classer l'acte ou d'en attribuer la responsabilité à telle ou telle entité. L'édition 2008 du manuel *Construire l'Histoire* de langue française ne mentionnait nullement l'assassinat, un silence particulièrement remarquable – et illustratif du grand écart entre les manuels d'histoire et la discipline académique – dans le contexte des nouvelles connaissances sur le meurtre qui avaient émergé du livre *L'Assassinat de Lumumba* de De Witte en 1999 et de l'enquête de la Commission parlementaire, dont les détails avaient été rendus publics avant la sortie des nouveaux manuels scolaires¹⁰².

Plus généralement, les manuels scolaires belges n'ont pas suffisamment pris en compte les perspectives historiographiques plus larges offertes par des académiciens étrangers, principalement

⁹⁹ Hugo Van de Voorde (éd.), *Historia 6* (Kapellen: Pelckmans, 2009), 39.

¹⁰⁰ Gorik Goris (éd.), *Storia 6* (Lier: Van In, 2002), 161.

¹⁰¹ Willy Schuermans et Michel Meyers, *Memo 6* (Antwerpen: De Boeck, 2004), 116.

¹⁰² Plus récemment, un autre livre a jeté davantage de lumière sur l'implication américaine dans l'assassinat. Voyez Bruce Kuklick et Emmanuel Gerard, *Death in the Congo: Murdering Patrice Lumumba* (Cambridge: Harvard University Press, 2015).

des États-Unis et du Congo¹⁰³, et ne semblent pas avoir adopté de nouvelles perspectives issues de plusieurs études sur le passé colonial belgo-congolais publiées dans la tradition internationale de recherche de la « New Imperial Histories » au cours de la dernière décennie¹⁰⁴. Globalement, une perspective ethnocentrique, principalement blanche et occidentale, a continué à transparaître dans les manuels scolaires belges, défiant les appels à introduire la pensée critique et des perspectives démocratiques dans l'enseignement de l'histoire. Les manuels scolaires se sont également accrochés à un « régime de vérité » eurocentrique. Bien qu'un certain espace pour les voix et les sources congolaises ait commencé à émerger après le tournant du millénaire, la représentation des Congolais en tant que victimes passives sans agentivité persiste. Jusqu'à présent, peu de place a été dédiée à une perspective transnationale, réciproque et interculturelle qui, en accord avec les nouvelles tendances de l'historiographie académique, mettrait en évidence les liens entre les colonies et leurs centres métropolitains, les réciprocités de leurs rencontres, les influences et les représentations mutuelles, les interconnexions culturelles et sociales, et les migrations. Des exceptions apparaissent dans une minorité de manuels progressistes, notamment *Passages* (2009) et *FuturHist* (2010), écrits par des académiciens belges dans le but explicite de créer un pont entre l'enseignement secondaire et l'historiographie académique¹⁰⁵. Dans ces publications, des chapitres de recherche sur « Le mythe africain »¹⁰⁶ et les « Vues

¹⁰³ Voyez par exemple Isidore Ndaywel è Nziem, *Nouvelle histoire du Congo: Des origines à la République Démocratique* (Brussels-Kinshasa: Le Cri Edition, 2009); Karen Brouwer, *Gender and Decolonization in the Congo: The Legacy of Patrice Lumumba* (New York: Palgrave, 2010); John Kent, *America, the UN and Decolonisation: Cold War Conflict in the Congo 1959–1964* (New York: Routledge, 2010); Sergey Mazov, *A Distant Front in the Cold War: The USSR in West Africa and the Congo, 1956–1964* (Stanford: Stanford University Press, 2010).

¹⁰⁴ Idesbald Goddeeris et Sindani E. Kiangu, "Congomania in Academia: Recent Historical Research on the Belgian Colonial Past", *Bijdragen en mededelingen betreffende de geschiedenis der Nederlanden*, 126.4 (2011), 54–74. Ils mentionnent, par exemple, Guy Vanthemsche, *Congo. De impact van de kolonie op België* (Tielt: Lannoo, 2007); Stephen Howe (éd.), *The New Imperial Histories Reader* (London-New York: Routledge, 2009); Vincent Viaene, David Van Reybrouck et Bambi Ceuppens (éd.), *Congo in België. Koloniale cultuur in de metropool* (Leuven: Universitaire Pers Leuven, 2009).

¹⁰⁵ Les responsables de la série *FuturHist* sont Hervé Hasquin, historien à l'Université Libre de Bruxelles, et Jean-Louis Jadoulle, didacticien en histoire à l'Université de Liège. Ils supervisent le processus d'écriture, qui est mené par des professeurs d'histoire et soutenu par un comité scientifique composé de trois historiens académiques des Facultés Universitaires Saint-Louis Bruxelles, de l'Université de Liège et de l'Université Catholique de Louvain respectivement. *Passages* est rédigé par des membres du personnel académique de l'Université Catholique de Louvain, sous la direction de Kaat Wils et Hans Cools, deux historiens académiques également spécialistes en didactique de l'histoire, et d'un comité scientifique.

¹⁰⁶ Greet Draye et al., *Passages. Het Interbellum en de Tweede Wereldoorlog* (Averbode: Averbode, 2010), 88.

sur l'homme noir (19^e siècle-1945) »¹⁰⁷, qui traitent du comment et du pourquoi de la fascination des Européens pour l'Afrique noire et de la réponse des Africains à cette « négrophilie », reflètent l'influence de la « New Imperial History » et la tentative de transcender l'eurocentrisme qui en découle¹⁰⁸.

L'effet limité des développements historiographiques récents sur les récits de l'époque coloniale dans les manuels scolaires de cette dernière phase reflète les représentations de cette période dans la culture historique populaire belge dominante, dans laquelle un consensus légèrement critique sur les « pages noires » belges semble avoir émergé depuis le début du XXI^e siècle, en particulier concernant le commerce du caoutchouc et l'assassinat de Lumumba. En même temps, on a tendance à placer ces « pages noires » dans une perspective internationale qui souligne que d'autres pays européens ont fait les mêmes erreurs et tente de les égayer en mettant en lumière les mérites coloniaux dans des domaines tels que l'éducation, les infrastructures et la santé. Dans l'ensemble, l'idée que le passé colonial a été réglé et que la discussion peut être cochée et laissée de côté domine le discours populaire. Il n'y a donc pas de véritable débat public sur l'avenir de l'héritage colonial belge, très peu d'attention aux débats postcoloniaux dans d'autres pays et aucune prise de conscience des différences majeures entre l'image coloniale belge en Belgique et les représentations étrangères qui blâment souvent la Belgique comme le pire élève de la « classe » coloniale ou impérialiste.

3.3.2 Congo : le chemin vers une citoyenneté patriotique; de l'eurocentrisme au nationalisme anticolonialiste

Au Congo, des réformes en faveur de la démocratisation et la décolonisation de l'éducation, timidement engagées dans les années 1960, prirent de l'ampleur au cours des décennies suivantes, notamment sous le règne de Mobutu dans les années 1970 et 1980. Simultanément, la mauvaise gestion, et ses effets délétères sur la qualité de l'éducation, *de facto* contrecarrèrent la rhétorique étatique autour d'une pédagogie émancipatrice et libératrice¹⁰⁹. Dans ce contexte, et contrairement aux

¹⁰⁷ Hervé Hasquin et Jean-Louis Jadoulle (éd.), *FuturHist. Le Futur, toute une Histoire! 5^{ème} secondaire. De l'âge industriel à la fin de la Seconde Guerre mondiale* (Namur: Didier Hatier, 2010), no. 62.

¹⁰⁸ Le concept de « négrophilie » est utilisé textuellement par les auteurs des manuels scolaires.

¹⁰⁹ Bentreovato, "Narrating and Teaching the Nation"; Mokonzi Bambanota, *De l'école de la médiocrité*; Mokonzi Bambanota, *Democratic Republic of the Congo*; Gasibirege Rugema, *À la recherche d'une réforme scolaire adaptée*; Odimba Omakoko, *L'enseignement de l'histoire en République Démocratique du Congo*.

développements en Belgique tels qu'esquissés ci-dessus, le processus de décolonisation politique et culturelle du Congo entraîna la montée d'une éducation et de programmes nationalistes (et africanistes) qui s'exprimaient à haute voix dans l'ancrage d'un discours anticolonialiste dans les manuels scolaires. Ce discours reflétait à la fois la mémoire officielle promue par l'État au nom de l'édification de la nation et une historiographie congolaise naissante, nationale et largement nationaliste. Dès les années 1970, la mission centrale de l'enseignement de l'histoire congolaise, telle qu'exprimée dans les politiques de l'État, se réorienta vers la formation d'une citoyenneté patriotique, comme l'en témoigne leur souci d'éduquer les jeunes Congolais sur le passé et les héros « prestigieux » et « glorieux » de leur patrie¹¹⁰. Ce changement peut être considéré comme étant une fonction de la transformation générale du discours et de la politique caractérisant le contexte politique de la réforme de l'éducation au Congo à cette époque. Sous Mobutu, il s'est produit dans le contexte d'une « révolution culturelle » plus large visant, dans un pays rebaptisé Zaïre pour symboliser sa rupture avec le passé colonial, à décoloniser les esprits congolais et à contrer une « aliénation et un néocolonialisme »¹¹¹ anciens afin de parvenir à une « indépendance totale »¹¹². Cette révolution s'est traduite par le remplacement des statues d'illustres personnages belges, comme le roi Léopold II, par des monuments en l'honneur des héros de l'indépendance nationale, notamment Lumumba. Ces objectifs sous-tendaient également des initiatives dont le but était de réécrire et d'enseigner l'histoire du Congo en accord avec l'idéologie officielle du « nationalisme zaïrois authentique », ou d'« authenticité », promue par Mobutu. Centrée sur un culte du passé ancien et sur la revalorisation de la tradition locale au détriment des influences coloniales, cette nouvelle philosophie était reflétée dans l'historiographie nationale congolaise émergente à cette époque¹¹³. Parallèlement à cette réforme éducative ancrée dans ce contexte idéologique, le régime autocratique de Mobutu exerça son emprise sur le secteur de l'éducation, y compris les universités, contrôlant ainsi strictement l'historiographie et la production des manuels scolaires par des auteurs locaux en fonction de ses intérêts¹¹⁴.

¹¹⁰ Ministère de l'Éducation Nationale, *Programme nationale enseignement primaire. Vade-mecum des maîtres* (Kinshasa: Ceredip/Edideps, 1988).

¹¹¹ Kazadi Longesha, "Preface", S. Longo Kazumba, *Histoire. Classes terminales* (Kinshasa: New Scolot, 2006; d'abord publié en 1984 et 1987), 3–4.

¹¹² Mobutu Sese Seko, *Discours, allocutions et messages. 1965–1975*, vol. 2 (Paris: Éditions Jeune Afrique, 1975), 238–239, 587, 606–607.

¹¹³ Thomas Callaghy, *Politics and Culture in Zaire* (Ann Arbor: University of Michigan 1987); Bob W. White, "L'incroyable machine d'authenticité. L'animation politique et l'usage de la culture dans le Zaïre de Mobutu", *Anthropologie et Sociétés*, 30.2 (2006), 43–63.

¹¹⁴ Bentrovato, "Teaching History under Dictatorship".

Les effets des réformes éducatives et des changements discursifs connexes, inaugurés par Mobutu, furent durables et survécurent à la chute de ce régime dans les années 1990. Comme le montre l'analyse présentée ci-dessous, le nouveau contexte politique n'affecta pas de manière significative les représentations du colonialisme belge dans les manuels scolaires. Elles sont restées largement inchangées malgré les révisions des programmes introduites en 1997 au niveau primaire et en 2005 au niveau secondaire favorisant ultérieurement une « décolonisation » de la discipline et l'adoption d'une « perspective nettement mondialiste, africaine et congolaise de l'histoire »¹¹⁵. En effet, plusieurs manuels d'histoire approuvés et utilisés actuellement dans les classes du Congo constituent des rééditions de l'époque Mobutu, relancés en raison de leur qualité et de leur popularité supposées parmi les enseignants. De toute évidence, ils continuent d'influencer fortement les auteurs de manuels scolaires actuels. Cet état de stagnation s'explique en partie par la crise durable de l'éducation et de l'historiographie nationales, ces deux domaines étant affectés par la politisation persistante de la connaissance et par la pauvreté chronique et l'instabilité politique vécues dans le pays.

Dans l'ensemble, les manuels produits dans l'ancienne colonie belge entre les années 1970 et aujourd'hui diffèrent nettement des ouvrages antérieurs, une divergence partiellement enracinée dans la combinaison d'une rhétorique de fierté nationale avec un discours de victimisation dans leurs représentations du colonialisme. Trois caractéristiques illustrent ce changement notable dans la rhétorique et dans la représentation. Tout d'abord, ces manuels plus récents consacrent une place importante aux royaumes et aux empires pré-coloniaux. Les différentes éditions du manuel *Histoire 6^e primaire* (1971, 1981, 2004) font l'éloge de leur organisation ancienne, de leur civilisation « merveille[use] », de leur « splendeur » et de leur « richesse », soulignant davantage l'agentivité locale en affirmant en outre que « la main d'œuvre congolaise a été l'instrument idéal avec lequel notre pays a été construit »¹¹⁶. Dans le même ordre d'idées, le manuel de l'école primaire zaïrois *Histoire du Zaïre, 5^{ème} primaire* (1975) démystifie explicitement les vues coloniales en qualifiant de fausse la croyance « que c'étaient les étrangers qui nous avaient

¹¹⁵ RDC, Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel, Direction des Programmes Scolaires et Matériel Didactique, *Programme national d'histoire. Enseignement secondaire* (Kinshasa: 2005), 3.

¹¹⁶ Une réunion de professeurs, *Histoire 6^e primaire: Le Congo en Afrique et dans le monde* (Kinshasa: Okapi, 1971), 77, 131; également dans les éditions subséquentes *Histoire 6^e primaire: Le Zaïre en Afrique et dans le monde. Des origines à nos jours* (Kinshasa: Samafos, 1981) ; et *Histoire 6^e primaire. Le Congo (RD) en Afrique et dans le monde. Des origines à nos jours* (Kinshasa: New Scolot, 2004). Il est à noter que l'identité des auteurs de ce manuel, désignée par l'expression « une réunion de professeurs », n'est pas révélée.

appris à construire des villes et à organiser un pays », y ajoutant que « [l]es premiers Européens qui ont mis les pieds au Zaïre ont été bien surpris de voir tout ce qu'avaient réalisé nos grands-parents »¹¹⁷.

Deuxièmement, les manuels zaïrois de l'ère Mobutu et leurs successeurs sont très critiques à l'égard du régime colonial belge au Congo. Malgré leur reconnaissance générale des « avantages indéniables » de l'époque coloniale, ils soulignent et condamnent vigoureusement les abus « graves » qui ont marqué cette époque, notamment l'occupation, l'oppression, l'exploitation, le pillage, la discrimination et la domination¹¹⁸. Adoptant une vision politico-économique du colonialisme, ils mettent en évidence la base économique du projet colonial et l'opportuniste des efforts de développement coloniaux dont l'objectif ultime était de promouvoir « une exploitation convenable de la colonie »¹¹⁹. Dans ce contexte, les manuels scolaires post-coloniaux du Congo ont accordé une attention croissante aux abus du « caoutchouc rouge », y compris le « travail forcé, les mutilations corporelles, les camps d'otages, [et le] fouet »¹²⁰. Le récent manuel *Histoire 2ème année secondaire* (2010) dénonce avec force les « crimes contre l'humanité » qui ont marqué le « régime léopoldien »¹²¹. Ses auteurs se font l'écho des récits critiques des manuels belges qui étaient apparus dans le sillage du livre *Les Fantômes du Roi Léopold* de Hochschild, décrivant l'ère léopoldienne comme « sans doute l'une des pages la plus sombre de l'histoire de notre pays »¹²². Renonçant aux récits ambigus des manuels scolaires congolais antérieurs, ce manuel récent considère l'acte de cession territoriale de Léopold comme un acte « pas charitable », incité par la montée des dettes et par la pression internationale sur les abus signalés¹²³.

Troisièmement, les manuels post-coloniaux accordent une attention substantielle, et apparemment croissante, à la résistance anti-coloniale locale et à « la montée du nationalisme congolais » dans

¹¹⁷ Kasongo wa Kapinga, *Histoire du Zaïre, 5ème primaire* (Kinshasa: Samafos, 1975), 26.

¹¹⁸ Kasongo wa Kapinga et Kombe, *Histoire du Zaïre, 6ème primaire* (Lodi: Laus, 1982), 41-46. Des points de vue critiques sont également exprimés dans Une réunion de professeurs, *Histoire 6è primaire*, 31; E. Babudaa Malibato, *Education civique et politique 3. Le citoyen et la conscience nationale, africaine, internationale* (Kinshasa: Éditions Bobiso, 1981), 39.

¹¹⁹ R. Lupamanyi, J.P. Lisongo et G. Langwa Langwa, *Histoire 2ème année secondaire* (Kinshasa: Mediaspaul, 2010), 71, 127. Aussi dans C. Akenawi Laken et B. Makwiza Dilanda, *Histoire 6ème année secondaire* (Kinshasa: Centre de Recherches Pédagogiques, 2009), 177-178. On trouve des arguments similaires dans Wua-K. Malaba Tshiwula, *Civisme 2* (Kinshasa: Sciedi, 1974), 40; Kasongo wa Kapinga, *Histoire du Zaïre, 5ème*, 62; *Histoire du Zaïre, 6ème*, 27.

¹²⁰ Longo Kazumba, *Histoire Classes terminales*, 222.

¹²¹ Lupamanyi et al., *Histoire 2ème année secondaire*, 122-123, 139.

¹²² *Ibidem*, 139.

¹²³ *Ibidem*, 123.

le contexte de la décolonisation, sujets qui ont aussi pris une place importante dans l'historiographie congolaise. *Histoire 6ème année secondaire* (2009), par exemple, décrit la résistance anticoloniale menée par les autorités traditionnelles, les communautés, les soldats de l'armée coloniale, les mouvements religieux et sociaux, et enfin les partis politiques au Congo¹²⁴. Contrairement aux manuels précédents, ces publications célèbrent en particulier la résistance patriotique menée par les « martyrs » de la lutte pour l'indépendance. Le choix des mots utilisés dans plusieurs manuels zaïrois pour décrire les événements violents de 1959 est frappant, avec des qualificatifs tels que « impitoyable » et « brutal » appliqués à la répression de l'insurrection, et avec des Zaïrois « nationalistes » considérés comme victimes d'un « massacre » par les autorités coloniales dans ce qui est souvent décrit comme une confrontation inégale¹²⁵. *Histoire 6ème année secondaire* (2009) justifie la radicalisation locale des années 1950 comme une réponse aux « attermoissements », aux « obstructions » et à l'« immobilisme » de la Belgique face aux demandes de réforme, une réticence qui, dans ce récit, ne découle pas de la prudence belge au nom de la stabilité du Congo, mais de « son refus de faire accéder le Congo à l'indépendance dans le calme et la concorde »¹²⁶. Faisant une comparaison avec les politiques coloniales ailleurs, *Histoire 2ème année secondaire* (2010) souligne que « [p]endant que l'Afrique anglaise et l'Afrique française marchaient à grand pas vers l'indépendance, les dirigeants belges gardaient silence à propos de l'émancipation du Congo-Belge »¹²⁷, donnant ainsi à la Belgique, comme *Histoire 6ème année secondaire* (2009) l'affirme, une « mauvaise réputation »¹²⁸ sur la scène internationale.

Contrairement aux manuels précédents et à la plupart des publications belges, qui attribuaient l'instabilité du Congo à des acteurs locaux impatientes, les manuels zaïrois, puis congolais, accusent dans l'ensemble l'ancienne puissance coloniale du chaos post-colonial du Congo. La première accusation qu'ils portent concerne la malheu-

¹²⁴ Akenawi Laken et Makwiza Dilanda, *Histoire 6ème année secondaire*, 163-169. Aussi dans Lupamanyi et al., *Histoire 2ème année secondaire*, 139-173. Contrairement à l'attention considérable accordée à la question de la résistance anticoloniale, la collaboration des chefs locaux aux abus coloniaux n'est mentionnée que sporadiquement.

¹²⁵ Babudaa Malibato, *Education civique et politique 3*, 45; Longo Kazumba, *Histoire Classes terminales*, 262, 182. Plusieurs manuels soulignent le caractère asymétrique de cette confrontation, caractérisée par des balles dirigées contre les foules par la police et des pierres lancées par les masses en réaction: E. Mashako Zende et D. Kambale Mastaki, *Histoire degré moyen* (Goma: Coopération Diocésaine des Ecoles Conventionnées Catholiques, 2009), 40. *Histoire 2ème année secondaire* juxtapose en outre les centaines de blessés et les dizaines de morts parmi les « martyrs de l'indépendance » congolais aux 49 blessés et aucun décès parmi les Européens (Lupamanyi et al., *Histoire 2ème année secondaire*, 129).

¹²⁶ Akenawi Laken et Makwiza Dilanda, *Histoire 6ème année secondaire*, 165, 167, 183.

¹²⁷ Lupamanyi et al., *Histoire 2ème année secondaire*, 127.

¹²⁸ Akenawi Laken et Makwiza Dilanda, *Histoire 6ème année secondaire*, 166.

reuse précipitation des événements. Les manuels montrent du doigt la rapidité « suspecte » et « déconcertante » avec laquelle la puissance coloniale s'était engagée dans le processus de décolonisation après avoir tardé « à réagir aux premières revendications pourtant anodines des Congolais » et « aux pressions internationales »¹²⁹. Deuxièmement, les manuels post-coloniaux accusent les dirigeants coloniaux d'avoir été à l'origine des troubles des lendemains de l'indépendance en leur reprochant de ne s'être guère préoccupés « de préparer les cadres du pays à prendre le pouvoir en mains »¹³⁰. Ils décrivent le paternalisme « atrophiant » des Belges, se manifestant dans les limites imposées aux opportunités en matière d'éducation et aux responsabilités locales¹³¹, à la « mauvaise habitude des Blancs de 'mépriser les Noirs' »¹³² et à une conspiration stratégique pour maintenir les Congolais dans une infériorité et une dépendance perpétuelles¹³³. Troisièmement, les manuels imputent le chaos post-colonial à l'ingérence de la Belgique et d'autres puissances industrielles étrangères dans les affaires locales, notamment par « l'incitation » aux mutineries de l'armée et aux sécessions¹³⁴ et par des interventions militaires illégales conduites au Congo sous le prétexte de sauver les Blancs¹³⁵.

Faisant écho à leurs homologues belges, les représentations du processus de décolonisation dans les manuels post-coloniaux du Congo apparaissent particulièrement vagues sur les circonstances de l'assassinat du « héros national de l'indépendance » Lumumba¹³⁶. La plupart des manuels scolaires, y compris ceux parus après la publication du rapport du groupe d'experts sur le meurtre de Lumumba en 2002, occulte toute attribution d'agentivité en déclarant simplement que Lumumba fut tué. On observe ici des allusions implicites à l'intérêt et à l'implication de la Belgique dans l'assassinat, notamment en suggérant que les autorités belges percevaient Lumumba comme un « agitateur »¹³⁷ ou que la rhétorique anticoloniale caractérisant le

¹²⁹ *Ibidem*, 169.

¹³⁰ Lupamanyi et al., *Histoire 2ème année secondaire*, 127.

¹³¹ Akenawi Laken et Makwiza Dilanda, *Histoire 6ème année secondaire*, 179. Aussi dans Longo Kazumba, *Histoire Classes terminales*, 169, 172, et Babudaa Malibato, *Éducation civique et politique 3*, 31-39. Selon certains manuels, l'ouverture de brasseries « pour droguer les Noirs [afin] qu'ils restent dans le sommeil millénaire » avait aidé à soumettre les Congolais au joug colonial: J.M. Muzungu Baderha, *Syllabus du cours d'histoire dans les classes de sixièmes années des humanités secondaires. Version I. Année scolaire 2008-2009* (Goma: 2008), 88. Aussi dans Kasongo wa Kapinga, *Histoire du Zaïre 6ème*, 123.

¹³² Mashako Zende et Kambale Mastaki, *Histoire degré moyen*, 40.

¹³³ Akenawi Laken et Makwiza Dilanda, *Histoire 6ème année secondaire*, 179.

¹³⁴ Kasongo wa Kapinga, *Histoire du Zaïre 5ème primaire*, 85; Kasongo wa Kapinga, *Histoire du Zaïre, 6ème*, 92-94; Longo Kazumba, *Histoire Classes terminales*, 187.

¹³⁵ Akenawi Laken et Makwiza Dilanda, *Histoire 6ème année secondaire*, 186, 190, 193.

¹³⁶ Kasongo wa Kapinga, *Histoire du Zaïre 6ème*, 81. Voyez aussi Longo Kazumba, *Histoire. Classes terminales*, 262.

¹³⁷ Kasongo wa Kapinga, *Histoire du Zaïre 6ème*, 81.

discours historique de Lumumba de juin 1960 « plonger[a] les Belges dans la panique » et « lui coûtera l'éviction politique et la mort »¹³⁸. La tendance générale qui domine est cependant de mentionner l'incident en termes permettant d'éviter une désignation des responsables directs.

4. Discussion et conclusion

En retraçant l'évolution des représentations de l'histoire coloniale en Belgique et au Congo depuis 1945, l'analyse historique comparative présentée ci-dessus a mis en évidence les tendances visibles dans les connaissances sur le passé colonial belgo-congolais commun promu dans les manuels scolaires à travers le temps et l'espace. L'examen de la couverture par les manuels scolaires de ce passé commun et de leurs différentes positions sur les débats autour de l'histoire coloniale a relevé des continuités et des changements, des convergences et des divergences, dans les perspectives discursives, les emphases, les omissions et les nuances dans chaque contexte, retraçant ainsi les répercussions des pensées colonialistes et post-coloniales dans ces médias éducatifs. L'analyse a mis en lumière une évolution progressive en Belgique, d'une idéologie colonialiste triomphaliste, via des pratiques de (non-) représentation tendant à favoriser l'amnésie, vers des récits plus critiques, notamment par rapport à un passé plus lointain. On constate un passage simultané de la glorification coloniale au nationalisme anticolonial au Congo, avec l'entracte d'une phase post-coloniale immédiate d'adaptation au nouveau système politique. Ces changements ont accompagné et largement reflété des discours sociétaux dominants plus larges qui ont émergé et évolué dans le contexte de la fin soudaine de la domination coloniale belge et d'un lent processus de décolonisation des structures de pouvoir et des systèmes de connaissances existants qui n'ont fait place que progressivement à un monde postcolonial encore en devenir.

L'analyse a permis d'identifier de grands écarts entre les discours des manuels scolaires de chaque pays et les avancées vers

¹³⁸ Akenawi Laken et Makwiza Dilanda, *Histoire 6ème année secondaire*, 186. Curieusement, les auteurs font plus explicitement allusion au rôle des services secrets américains dans ce meurtre. Il est à noter que, dans sa plus célèbre synthèse de l'histoire congolaise, l'historien congolais Ndaywel évoque brièvement l'assassinat de Lumumba comme étant « l'aboutissement d'une politique méthodique de Bruxelles, New York et Washington, soutenue par des complicités kinoises » et dénonce les efforts concertés pour « cacher au peuple congolais l'histoire de la mort de leur grand leader », tout en reconnaissant que la vérité en la matière fut partiellement révélée par la Commission parlementaire belge (Ndaywel, *Nouvelle histoire du Congo*, 484).

des perspectives critiques et postcoloniales dans l'historiographie académique. En particulier, les manuels scolaires belges semblent avoir peu fait pour éloigner leurs discours sous-jacents d'une approche occidentale et eurocentrique, démontrant la persistance du concept de « the West and the Rest » comme « régime de vérité ». En même temps, le patriotisme, en tant qu'objectif éducatif qui a longtemps sous-tendu l'étude de l'histoire, a progressivement perdu de sa valeur, s'il n'a pas encore complètement disparu de ces manuels. Inversement, au Congo, l'encouragement au patriotisme a été un objectif majeur bien visible dans les manuels post-coloniaux, dont les récits ont cherché à inculquer aux élèves une conscience nationale et africaine, tout en se détournant des perspectives coloniales. Contrairement aux discours des manuels scolaires en Belgique, qui, dans l'ensemble, restent peu attentifs aux voix congolaises, les manuels post-coloniaux congolais ont radicalement changé en mettant l'accent sur l'agentivité locale. Leurs récits accordent une attention croissante à la longue et glorieuse période précoloniale du Congo, au rôle des Congolais en tant que véritables agents (et victimes) des efforts de développement colonial et à la résistance héroïque et patriotique au régime colonial paternaliste, violent et d'exploitation de Léopold et de la Belgique. Ces résultats font écho et confirment les conclusions d'études étroitement liées qui ont observé deux phénomènes parallèles en Europe et en Afrique aujourd'hui. L'un d'entre eux, se manifestant en Europe, consiste en « la réticence des manuels scolaires traditionnels à inclure les points de vue des anciens colonisés ... en tant qu'héritage culturel du colonialisme »¹³⁹. L'autre consiste en « une orientation vers la contestation et la subversion de l'« hégémonie culturelle » historique (Gramsci 1985, 2011) des perspectives eurocentriques » dans les manuels scolaires africains, qui ont « de plus en plus affirmé et mis en avant les perspectives et les voix des anciens colonisés ... actuellement élevées à un rôle autoproclamé de producteurs de savoirs également légitimes »¹⁴⁰.

Ces résultats indiquent que les manuels scolaires congolais semblent avoir fait plus d'efforts par rapport à leurs homologues belges pour décoloniser les savoirs conformément aux discours post-coloniaux. Cela dit, l'analyse a également révélé que les manuels

¹³⁹ Denise Benvolato et Imke Rath, « A 'Matter of the Whites'? Contemporary Textbook Portrayals of Former African Colonies in WWI », dans Eugenia Roldán Vera et Eckhardt Fuchs (éd.), *Textbooks and War: Multinational Perspectives on History Education* (Cham: Palgrave Macmillan, 2018), 159.

¹⁴⁰ Benvolato et Rath, « A 'Matter of the Whites'? » 160.

d'histoire des deux pays ne semblent pas avoir reflété le tournant postcolonial qu'a connu la recherche académique. En particulier, les représentations des manuels scolaires montrent peu de traces de l'impact de la « New Imperial History », dont les récits prennent en compte les enchevêtrements multiples et les influences réciproques entre colonisateurs et colonisés et, ce faisant, transcendent les perspectives de l'État-nation et perturbent la dichotomie traditionnelle entre agentivité et passivité. De manière plus générale, l'analyse a montré que les manuels d'histoire des deux pays demeurent très peu affectés par les développements et les tendances internationales en historiographie et en didactique de l'histoire, et que les approches transnationales, interculturelles et multiperspectivistes de l'étude du passé restent peu nombreuses. L'exploration des événements historiques du point de vue de « l'autre » afin de faciliter la compréhension de cet « autre » en tant que tel reste une rareté¹⁴¹. Dans les deux pays, l'ethnocentrisme et les oppositions binaires continuent de dominer les récits historiques des manuels scolaires.

La recherche d'une explication à l'écart entre les récits des manuels scolaires, et l'état actuel de la discipline d'histoire et les principes généralement acceptés de l'enseignement de l'histoire pourrait indiquer la direction aux multiples facteurs. L'un d'entre eux concerne l'influence évidente des représentations tirées d'omniprésentes cultures mémorielles nationales, qui semblent avoir été une source plus accessible aux auteurs de manuels scolaires par rapport à l'historiographie académique. Un facteur connexe qui aggrave l'abîme entre l'histoire scolaire et l'historiographie académique, et qui renforce l'influence concomitante de la culture historique populaire sur l'enseignement de l'histoire, concerne les circonstances pratiques et contextuelles de la production des manuels scolaires. La plupart des auteurs de manuels, en particulier depuis les années 1970, sont des professeurs d'histoire, qui sont des généralistes et qui n'ont que peu d'occasions de se familiariser avec l'historiographie académique récente. Dans le cas du Congo, en outre, l'accès limité aux ressources joue également un rôle, les auteurs s'appuyant souvent sur des éditions précédentes des manuels scolaires et sur des représentations plus facilement accessibles au sein de la culture historique populaire, et se limitant dans de nombreux cas à ne modifier que légèrement le vieux contenu. En Belgique, une autre explication possible de la prédominance persistante d'une perspective blanche

¹⁴¹ Un argument similaire a été avancé pour le cas de la France par Halima Ait-Mehdi, "Teaching their History of Colonization and Decolonization in France: A Shared History or to Each Their Own?", *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 42 (2012), 191-203.

et eurocentrique sur le passé colonial dans l'enseignement de l'histoire pourrait être liée à l'exiguïté et à l'influence marginale de la communauté congolaise post-coloniale¹⁴². Contrairement à d'autres pays européens, dont les communautés migrantes post-coloniales ont influencé le débat public sur le passé colonial¹⁴³, les groupes minorisés et diasporiques africaines en Belgique ne semblent pas avoir joué un rôle de premier plan dans l'exploration sociétale de l'héritage colonial; la domination des Belges blancs dans ce domaine peut indiquer des asymétries continues dans les relations de pouvoir¹⁴⁴. En conséquence, l'examen ou la remise en question publique des représentations coloniales est largement absent, de même que tout défi lancé aux auteurs de manuels et aux maisons d'édition pour qu'ils repensent leurs récits. La négligence de la valeur du dialogue, de l'échange et de la coopération transfrontaliers entre historiens et pédagogues de l'histoire, qui pourraient faciliter l'accès à des sources et à des perspectives alternatives jusqu'alors inexplorées, a exacerbé la situation¹⁴⁵.

Une autre explication possible de ce décalage entre le contenu des manuels scolaires et l'histoire académique peut résider dans les processus d'« éducationnalisation » développés au cours des sept dernières décennies. La marginalisation du postcolonialisme et le peu de valeur accordée aux perspectives postcoloniales par les décideurs politiques et les responsables de l'élaboration des programmes scolaires sont, manifestement, des facteurs qui expliquent l'influence limitée du tournant postcolonial sur l'étude du passé colonial dans les classes d'histoire belges et congolaises. Il s'agit sans doute d'une manifestation d'un manque d'intérêt réel à privilégier l'alignement de l'histoire scolaire aux perspectives académiques. Un modèle possiblement utile pour comprendre

¹⁴² Jamina Mertens et al., "A New Floor for the Silenced? Congolese Hip-Hop in Belgium", *Social Transformations: Journal of the Global South*, 1.1 (2013), 87–113.

¹⁴³ Gert Oostindie, *Postcolonial Netherlands. Sixty-five Years of Forgetting, Commemorating, Silencing* (Amsterdam: Amsterdam University Press, 2011).

¹⁴⁴ Goddeeris, "Congo in onze navel. De omgang met het koloniale verleden in België en zijn buurlanden", *Ons Erfdeel*, 54.1 (2011), 40-49; Goddeeris, "Postcolonial Belgium". Cela ne veut pas dire que la communauté africaine en Belgique ne s'intéresse pas aux questions de mémoire coloniale et d'enseignement de l'histoire. En effet, le Musée Royal de l'Afrique Centrale a récemment été approché par un collectif appelé « Collectif Mémoire Coloniale et Lutte contre les Discriminations », dont un grand nombre d'organisations subsahariennes en Belgique sont membres, demandant une enquête sur les liens entre la colonisation et la discrimination subie par les personnes d'origine subsaharienne en Belgique postcoloniale. Néanmoins, les gouvernements belges ne semblent pas se sentir poussés par la communauté des migrants post-coloniaux à s'engager activement dans la définition d'un agenda pour une culture mémorielle coloniale critique.

¹⁴⁵ Goddeeris et Kiangu soulignent cette nécessité dans Idesbald Goddeeris et Sindani E. Kiangu, "Congomania in Academia. Recent Historical Research on the Belgian Colonial Past", *Bijdragen en mededelingen betreffende de geschiedenis der Nederlanden*, 126.4 (2011), 54–74.

cette disjonction peut se présenter davantage dans le concept d'« alchimie », notion introduite par le pédagogue et théoricien du curriculum Thomas Popkewitz pour décrire les changements fondamentaux caractérisant le processus par lequel le savoir disciplinaire est transféré aux écoles, notamment à travers les programmes, les manuels et les pratiques scolaires. Popkewitz explique ces changements en faisant valoir que l'objectif premier de l'école n'est pas de nourrir des conceptions disciplinaires, mais de normaliser et de gouverner le comportement, la conduite sociale et la communication des élèves au sein des processus d'« éducationnalisation » et de socialisation¹⁴⁶. Cette étude a montré une manifestation du concept d'alchimie de Popkewitz en jeu dans l'histoire de l'enseignement de l'histoire en Belgique et au Congo. Les récits académiques du passé national ont été ajustés afin de les mettre avant tout au service d'objectifs civiques qui, tels qu'ils ont évolué au cours des sept dernières décennies, témoignent des évolutions historiques évidentes des processus d'« éducationnalisation » dans les deux pays. A cet égard, l'étude a également mis en lumière des contradictions et des attentes conflictuelles dans les processus d'« éducationnalisation ». L'une des manifestations de ces contradictions est l'écart, très visible en Belgique depuis les années 1960, entre les objectifs généraux de l'éducation visant à encourager l'internationalisme et la pensée critique, et l'application différée et hésitante de ces principes dans le traitement, particulièrement sensible, du passé colonial belgo-congolais : des idéaux louangés comme principes englobants semblent se dématérialiser lorsque l'attention se rapproche de chez soi. Au Congo, une tension similaire est évidente dans la disjonction entre une rhétorique dominante en faveur d'une décolonisation immédiate de l'éducation et de ses objectifs, et des pratiques de représentation qui peinent à s'éloigner du savoir colonial en raison de structures et de systèmes de production du savoir profondément ancrés. En examinant des pratiques de représentation à l'intérieur d'un thème spécifique dans une discipline scolaire, cette étude a ainsi contribué, à un micro-niveau, à l'argument général avancé par des historiens de l'éducation selon lequel l'« éducationnalisation » n'est pas un processus univoque et clairement défini, mais un processus à caractère multiple et ambigu, qui englobe des objectifs divergents et souvent contradictoires¹⁴⁷.

Un autre concept qui pourrait nous aider à comprendre les fac-

¹⁴⁶ Thomas Popkewitz, "The Alchemy of the Mathematics Curriculum: Inscriptions and the Fabrication of the Child", *American Educational Research Journal*, 41.1 (2004), 3-34.

¹⁴⁷ Depaape, "Colonial Education in the Congo"; Depaape, "Educationalisation".

teurs qui influencent les représentations dans les manuels scolaires et l'abîme avec les perspectives postcoloniales dans l'historiographie académique est la « grammaire de la scolarisation », notion qui décrit les structures et les règles qui organisent et régulent l'éducation, dont l'inertie et la résistance au changement sont souvent des freins à l'innovation pédagogique¹⁴⁸. Cette « grammaire » représente un point de rupture entre la formulation théorique des principes éducatifs, animée par un désir d'innovation, et la pratique éducative, enracinée dans la tradition et des habitudes et encline à bloquer l'innovation initiée ou imposée par le haut. Cette notion est particulièrement mise en évidence par le fait que les auteurs de manuels scolaires s'accrochent aux versions antérieures de ces textes plutôt qu'aligner leurs récits sur de nouvelles perspectives historiographiques.

La question se pose alors de savoir comment briser l'inertie de la « grammaire de la scolarisation ». Une possibilité pourrait être trouvée dans la promotion du dialogue transfrontalier, l'échange de manuels scolaires et d'autres matériels de référence, et la coopération internationale entre historiens et auteurs de manuels scolaires. Cela pourrait contribuer à des approches alternatives et novatrices de l'étude de l'histoire coloniale dans les écoles, conformément au tournant postcolonial de l'historiographie : un développement potentiel incontestablement difficile, mais indéniablement présent. La faisabilité d'une telle approche postcoloniale dans le domaine scolaire actuel de l'histoire, à la lumière des résultats de cette étude, demeure une question à débattre.

¹⁴⁸ David Tyack et William Tobin, "The 'Grammar' of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?", *American Educational Research Journal*, 31.1 (1994), 453–479.

Authors / Auteurs

Denise Bentrovato (Ph.D. History) is co-director of the African Association for History Education (AHE-Afrika) and a researcher and extraordinary lecturer in History Didactics in the Department of Humanities Education, University of Pretoria, South Africa. She is currently also a research fellow in the History Department of the University of Leuven, Belgium, and a visiting Assistant Professor in the Department of History and Social Sciences at the Institut Supérieur Pédagogique de Goma in eastern Congo. Among her publications: *Narrating and Teaching the Nation: The Politics of Education in Pre- and Post-Genocide Rwanda* (2015), *History Can Bite: History Education in Divided and Postwar Societies* (2016) and *Learning to Live Together in Africa through History Education: An Analysis of School Curricula and Stakeholders' Perspectives* (2017).

Piero Colla, historien et sociologue vivant à Bruxelles, est chargé de cours (« Modèles politiques d'Europe du Nord ») à l'université de Strasbourg. Sa carrière scientifique tourne autour de l'analyse des enjeux mémoriels et identitaires de la construction de l'Etat-providence en Europe du Nord. Il est notamment l'auteur d'une monographie sur la législation eugénique en Suède (*Per la Nazione e per la Razza*, Roma, Carocci, 2000) et d'une thèse intitulée *L'héritage impensable – Conscience historique et technologies de l'identité dans la réforme éducative en Suède (1946-1980)* (Paris, EHESS, 2017), consacrée aux enjeux de l'enseignement des humanités dans le cadre de la démocratisation du système. Il a codirigé en 2018 un numéro spécial de la revue « Nordiques » consacré aux réformes éducatives dans les pays scandinaves.

Fien Depaepe is associate professor in Educational Sciences at Leuven University (KU Leuven, Belgium). His main research interests are: teachers' professional knowledge, teachers' professional beliefs, learning design, and educational technology. She has recently published: Lieve Thibaut, Heidi Knipprath, Wim Dehaene, Fien Depaepe, "The Influence of Teachers' Attitudes and School Context on Instructional Practices in Integrated STEM Education", *Teaching and Teacher Education* 71 (2018): 190-205.

Jean-Louis Jadouille est professeur à la Télé-Université du Québec (Téluq) (Canada). Il a été professeur à l'Université de Liège (Belgique) où il a assuré la responsabilité du Service de didactique

spéciale de l'histoire. Enseignant d'histoire dans le secondaire puis formateur d'enseignant en formation initiale et continuée, il est aussi directeur de plusieurs collections de manuels scolaires d'histoire et de sciences humaines (*Construire l'Histoire*, *FuturHist*, *@u monde, citoyen !* et *TerrHistoire*) qui font référence en Communauté française de Belgique. Son ouvrage de synthèse (*Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire* (1^{ère} éd., Namur : Erasme, 2015 ; 2^e éd., 2018) a reçu le Prix Tobie-Jonckheere 2012-2016 de l'Académie royale de Belgique.

Maria Mavrommati currently teaches History and Historical Education at Aristotle University (Thessaloniki), Department of Primary Education and Intercultural Education and Social Inequalities as part of the MA in Education Studies at Hellenic Open University. Her postdoctoral research focuses on the use of historical films in secondary education. In 2018 she co-founded the Department of Digital Historical Education (<http://digital-history.web.auth.gr/home/>) which is a member of the *International Network Popular Uses of the Past*.

Stéphane Minvielle est maître de conférences en Histoire et directeur-adjoint de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'Université de la Nouvelle-Calédonie. Ses recherches portent sur l'enseignement de l'histoire, l'éducation à la citoyenneté et les systèmes éducatifs en Nouvelle-Calédonie et en contexte océanien francophone. En 2018, il a dirigé *L'école calédonienne du destin commun* paru aux Presses Universitaires de la Nouvelle-Calédonie.

Karel Van Nieuwenhuysse is associate professor in History Didactics, at Leuven University (KU Leuven, Belgium). His main research interests related to history education are: the position of the present, the use of historical sources, the link between historical narratives and identification, the link between historical thinking and civic attitudes, and representations of the colonial past. He recently published, together with Joaquim Pires Valentim, *The Colonial Past in History Textbooks - Historical and Social Psychological Perspectives*, in the series 'International review of history education' (Information Age Publishing).

Marjolein Wilke is a doctoral student at the history department at Leuven University (KU Leuven, Belgium). Her current research topic is: Historical thinking about migration history in secondary education: examination of its disciplinary and civic potential and of Flemish teachers' opinions. She has recently published :

Marjolein Wilke, Fien Depaepe, Karel Van Nieuwenhuyse, “Teaching about historical agency. An intervention study examining changes in students’ understanding and perception of agency in past and present”, *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and History Culture. Yearbook of the International Society for History Didactics*, 40 (2019),

Printed in December 2020
by Industrie Grafiche Pacini Editore Srl
Via A. Gherardesca • 56121 Ospedaletto • Pisa • Italy
Tel. +39 050 313011 • Fax +39 050 3130300
www.pacineditore.it

