

NADINE FINK, MARKUS FURRER ET  
PETER GAUTSCHI

## L'enseignement de l'histoire de son propre pays

### Un défi majeur du point de vue scientifique et pratique

La question nationale a été un objet central de l'histoire enseignée dès l'origine de son introduction en tant que matière scolaire. Cependant, au cours des dernières années, les discussions et les débats sur son importance, sa teneur et ses fonctions se sont intensifiés. Dans un contexte de bouleversements géopolitiques et de complexification sociétale à l'échelle mondiale, le poids des références régionales et nationales s'est renforcé. Tandis que les globalistes sont à l'aise avec ces transformations et les nouvelles dynamiques qu'elles engendrent, les populations, à l'échelle locale, voient leur prospérité et leur mode de vie menacés. Le repli sur l'État-nation peut alors offrir une impression de protection et de sécurité.<sup>1</sup> La manière de définir le profil de sa nation ou de son pays est toutefois objet de débats sociétaux vifs, voire conflictuels.<sup>2</sup> Au cours de la dernière décennie, ces problématiques ont fait l'objet de publications majeures dans le champ de la didactique de l'histoire. Elles prennent en considération de nouveaux questionnements, par exemple : comment est-ce que les jeunes racontent l'histoire de leur pays ?<sup>3</sup> Quels sont les acteurs qu'ils considèrent comme actifs, comme passifs ou comme victimes de l'histoire nationale ?<sup>4</sup> Quels objectifs l'enseignement de l'histoire poursuit-il lorsqu'il est question d'histoire nationale ?<sup>5</sup> Dans un contexte

- 
- 1 Voir Stephan Bierling, *Werden wir jetzt alle wieder Stammeskrieger?*, in : *NZZ*, 24 août 2019, 10.
  - 2 Voir Hans-Georg Moeller, *Der Nationalismus des verweigerten Nationalismus. Warum es sich für viele Deutsche gut anfühlt, deutsch zu sein*, in : *NZZ*, 27 août 2019, 10.
  - 3 Voir par exemple : Jocelyn Létourneau/Arthur Chapman (éds.), *Young people, national narrative and history education*, in : *London Review of Education*, 2 (2017), 149–151.
  - 4 Kate Angier, *In search of historical consciousness: An investigation into young South Africans' knowledge and understanding of 'their' national histories*, in : *London Review of Education*, 2 (2017), 155–173.
  - 5 James V. Wertsch, *Foreword to the special feature 'Negotiating the nation: Young people, national narratives and history education'*, Jocelyn Létourneau/Arthur Chapman (éds.), in : *London Review of Education*, 2 (2017), 152–154.

curriculaire de développement de compétences, des savoir-faire comme l'analyse de sources et l'exercice de la pensée critique sont devenus des objectifs centraux de l'enseignement de l'histoire. Mais d'autres enjeux s'y ajoutent dès lors qu'il est question de transmettre l'histoire de son propre pays, en particulier celui de contribuer au développement des identités sociales.<sup>6</sup> L'exploration de ces problématiques par le biais de recherches internationales s'est également renforcée au cours des dernières années.<sup>7</sup>

Il est aujourd'hui admis que l'enseignement de l'histoire influence la construction identitaire tant au niveau individuel que collectif. Selon Jörn Rüsen, « la construction identitaire est de ce fait l'une des fonctions les plus importantes, sinon la plus importante, de la pensée historique dans l'expérience de vie de son temps ».<sup>8</sup>

L'histoire de l'enseignement de l'histoire montre comment cette discipline a acquis son statut de matière scolaire au XIX<sup>e</sup> siècle principalement pour servir le patriotisme et forger une identité commune. La transmission de connaissances historiques a été étroitement associée au développement d'attitudes spécifiques telles que la fierté et la conscience nationale.<sup>9</sup> L'usage de l'enseignement de l'his-

- 
- 6 Peter Gautschi, *Social Identity Through Public History*, in: *Public History Weekly*, 3/25 (2015), in: <https://public-history-weekly.degruyter.com/3-2015-25/social-identity-through-public-history/>.
- 7 Voir à ce propos, par exemple: Edda Sant/Neus Gonzáles-Monfort/Antoni Santisteban Fernández/Joan Pagès Blanch/Montserrat Oller Freixa, *How do Catalan students narrate the history of Catalonia when they finish primary education?*, in: *McGill Journal of Education*, 2/3 (2015), 341–362; Anna Clark, *Teaching the nation's story: comparing public debates and classroom perspectives on history education in Australia and Canada*, in: *Journal of Curriculum Studies*, 41/6 (2009), 745–762; Françoise Lantheaume/Jocelyn Létourneau (éds.), *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*, Lyon 2016; Nicole Tutiaux-Guillon (éd.), *Enseigner l'histoire en contexte de pluralité identitaire*, in: *Raisons, comparaisons, éducations*, 17 (2018). Ces recherches portent principalement sur les concepts relevant de l'identité nationale qui sont véhiculés ou simplement présentés en classe et en dehors. Elles s'intéressent aux récits communs et à l'expression d'un sentiment d'appartenance à une communauté nationale, régionale ou locale. La manière dont la « diversité culturelle » et l'« unité nationale » peuvent être articulées dans la transmission de l'histoire et l'impact sur la définition des identités collectives (identités sociales, identités socioculturelles) est un phénomène qui reste à explorer.
- 8 Jörn Rüsen, *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, Cologne/Weimar/Vienne 2013, 267 (notre traduction).
- 9 Voir par exemple: Bernard Eric Jensen, *L'histoire à l'école et dans la société en général: propos sur l'historicité de l'enseignement de cette discipline*, in: *Détournements de l'histoire*, Strasbourg 2000, 89–104.

toire à des fins identitaires s'observe également par la suite au cours des XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècles. Les « critères de référence relatifs aux identités collectives souhaitées (confession, dynastie, Etat, nation, race ou classe) »<sup>10</sup> et les attitudes individuelles visées (liberté, obéissance, égalité, initiative, etc.) ont certes changé. Mais à maintes reprises, des individus, des groupes ou des Etats ont instrumentalisé l'histoire pour servir leurs propres intérêts.<sup>11</sup> Aujourd'hui encore, dans bien des pays, l'histoire a pour fonction principale de développer un sentiment de fierté lié à l'appartenance nationale, plutôt que de favoriser des apprentissages relatifs au fonctionnement des sociétés et aux transformations qu'elles ont connues au fil du temps.<sup>12</sup> Ces considérations mettent en évidence que l'histoire nationale est toujours une question d'usage du passé.

Guy P. Marchal est à l'origine du terme allemand « Gebrauchsgeschichte », que l'on peut assimiler au concept francophone d'usage du passé, c'est-à-dire à la manière dont « on se sert continuellement de l'histoire pour légitimer ses propres positions. Un exemple d'usage du passé par excellence est celui qui sert l'identité nationale, qu'il s'agisse d'une historiographie nationale permettant à un Etat de se donner une légitimité fondée sur un récit linéaire de son développement historique; ou qu'il s'agisse de représentations de l'histoire et d'images du passé qui soutiennent et encouragent l'estime de soi et la conscience d'une identité nationale. [...] Le terme « usage du passé » veut mettre en évidence le caractère utilitariste du traitement de l'histoire ». <sup>13</sup> Ainsi considéré, l'enseignement de l'histoire

- 
- 10 Bernd Schönemann, Identität, in: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider/Bernd Schönemann (éds.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2009, 103.
- 11 Voir par exemple François Hartog/Jacques Revel (éds.), Les usages politiques du passé, Paris 2001.
- 12 Voir Markus Furrer, Wissenschaftlichkeit im Geschichtsunterricht – eine Notwendigkeit?, in: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 1 (2012), 46–53.
- 13 Guy P. Marchal, Schweizer Gebrauchsgeschichte. Geschichtsbilder, Mythenbildung und nationale Identität, Bâle 2007, 13 (notre traduction); Voir en français: Enzo Traverso, Le passé, modes d'emploi. Histoire, mémoire, politique, Paris 2005. Traverso fait en particulier référence à la formule forgée par Jürgen Habermas, en 1987, dans le contexte du « Historikerstreit »: « usage public de l'histoire » (« Vom öffentlichen Gebrauch der Historie »): « Ces révisions remettent en question, au-delà d'une interprétation dominante, une conscience historique partagée, une responsabilité collective à l'égard du passé. Elles touchent toujours à des événements fondateurs [...] et leur relecture de l'histoire concerne, bien au-delà de l'interprétation d'une époque, notre façon de voir le monde dans lequel nous vivons et notre identité dans le présent. » (116–117).

de son propre pays vise à fournir des motifs d'identification en mesure de favoriser la cohésion sociale.

Or, la cohésion sociale semble aujourd'hui bien plus instable qu'il n'y a quelques années encore. Du point de vue des sciences humaines et sociales, différents facteurs – qui font l'objet d'interprétations parfois divergentes – peuvent expliquer les causes d'une telle érosion. La fin de la Guerre froide, la mondialisation et surtout l'évolution technologique rapide au cours des deux dernières décennies ont accéléré les mutations. Les systèmes politiques et les sociétés de nombreux pays sont entrés en crise : les grands partis se sont érodés, des courants populistes se sont renforcés, des personnalités non conventionnelles et retentissantes ont été élues à la tête de certains gouvernements ; les élites sociales et politiques ne semblent plus en mesure de répondre aux attentes de larges pans de la population. A distance du consensus démocratique qui tendait à caractériser jusque-là les pays occidentaux, les mouvements de polarisation s'accroissent à présent au gré des inégalités économiques croissantes. De nouvelles controverses réactivent d'anciens mécanismes de conflits culturels. Domine la politique du mécontentement, selon l'expression du politologue américain Francis Fukuyama.<sup>14</sup> Si ce mécontentement peut être expliqué en partie par des facteurs économiques, Fukuyama met surtout l'accent sur le poids des sentiments d'humiliation et du mépris de la dignité humaine.<sup>15</sup>

Dans un tel contexte, le concept d'identité gagne en popularité ; il traduit le besoin de définir des valeurs partagées. Aussi l'identité est-elle devenue un thème politique central au cours de la deuxième décennie du XXI<sup>e</sup> siècle. De la psychologie individuelle à la psychologie sociale, le concept d'identité, popularisé à partir des années 1950 par le psychologue Erik Eriksson,<sup>16</sup> fluctue au gré des contextes. Selon les périodes historiques, l'identité ne joue qu'un rôle mineur, alors que les discours identitaires deviennent prégnants lors de grands bouleversements.

Tandis que l'enseignement de l'histoire est traversé par les enjeux identitaires, la recherche historique cherche à s'en démarquer et se donne pour fonction d'étudier les constructions identitaires dans toute leur complexité et leur non-linéarité. Dans l'historiographie actuelle, les sociétés sont bien plus marquées par l'altérité que par la continuité. De ce point de vue, la définition d'une identité

---

14 Francis Fukuyama, *Identität. Wie der Verlust der Würde unsere Demokratie gefährdet, aus dem amerikanischen Englisch von Bernd Rullkötter*, Hamburg 2019, 23.

15 Voir Fukuyama, *Identität*, 68.

16 Voir Fukuyama, *Identität*, 26.

collective ne repose pas sur du savoir scientifique et ne peut pas être certifiée par des analyses historiques.<sup>17</sup> Le « nous » collectif est indéterminé et relève d'une représentation sociale. La connaissance historique n'a rien à voir avec la redécouverte de l'identité collective. Bien au contraire, elle la disperse aux quatre vents.<sup>18</sup>

L'enseignement de l'histoire de son propre pays est donc une entreprise délicate à bien des égards : premièrement, il s'agit d'un usage du passé qui, du fait de son caractère utilitariste, tend à éluder les critères de scientificité. Deuxièmement, la communauté historienne n'aspire pas – et ce n'est pas son rôle – à contribuer au discours identitaire. Troisièmement, traiter de l'histoire du point de vue d'un pays fait courir le risque du cloisonnement de l'analyse historique ; les travaux d'histoire connectée ont montré l'intérêt de dépasser le cadre interprétatif national.

Aussi avons-nous fait le choix, dans cette publication, dans le projet qui la sous-tend et dans le titre de cet ouvrage, de recourir à la terminologie « histoire de son propre pays » et non pas « histoire de sa propre nation ». Ce choix est fondé par la référence historique à un espace considéré sur la longue durée – avant la formation des Etats-nations jusqu'à nos jours – et permettant d'inclure des entités comme la province canadienne du Québec. Parler de « pays » plutôt que de « nation » peut par ailleurs sembler évident du point de vue helvétique. En Suisse alémanique, on parle de « gouvernement du pays » (Landesregierung) ou de « musée du pays » (Landesmuseum). Du fait de son hétérogénéité linguistique, culturelle et confessionnelle, la Suisse s'est également vu refuser le statut d'Etat-nation au sens classique du terme. Le pays a par ailleurs conservé les structures politiques préexistantes de communautés communales et cantonales. Mais d'une manière plus générale, une définition stricte de l'Etat-nation répondant à un critère d'homogénéité apparaît peu pertinente. Tout Etat est le résultat d'un processus permanent de changement qui agit sur la manière de le concevoir et de le définir. Ces processus de transformation se sont accentués avec la globalisation, particulièrement en Europe. Il ne s'agit pas pour autant d'envisager le remplacement des Etats par des entités internationales, d'autant plus qu'il n'a pas été possible à ce jour de démontrer comment de telles organisations pourraient être dirigées selon un principe démocratique.<sup>19</sup> Du point de vue de la

---

17 Voir Anne-Marie Thiesse, *La création des identités nationales. Europe, XVIII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris 2001.

18 Voir à ce sujet Kurt Röttgers, *Die Lineatur der Geschichte*, Amsterdam 1998, 298. Röttgers se réfère ici à Foucault dont il reprend les propos de manière imagée.

19 Voir Fukuyama, *Identität*, 166.

sociologue américaine Saskia Sassen, même si les Etats ne sont pas en train de disparaître, un processus de dénationalisation serait toutefois en cours. Elle parle d'un « paradoxe du national » : le passage d'une ère du national à une ère du global serait beaucoup moins marqué que ne le suggère la juxtaposition du national et du global.<sup>20</sup> Des changements fondamentaux dans l'organisation du territoire, de l'autorité et des droits agissent comme points de transition vers une nouvelle logique organisationnelle. L'Etat-nation n'est donc pas simplement le modèle obsolète d'un ordre mondial passé. Le phénomène de la mondialisation est ancré dans l'espace national. Sassen parle d'une « entité profondément transformée » dont nous ne parvenons pas encore à nous représenter la forme à venir.<sup>21</sup> En utilisant dans notre ouvrage le terme de « pays », nous tenons compte de ces constats et référons notre réflexion à un processus historique ouvert. En écho aux travaux historiques les plus récents, il s'agit de nous distancier d'un cadre interprétatif délimité par l'Etat-nation. L'historiographie actuelle met l'accent sur les développements et les processus historiques structurels, comme l'ordre social, le travail et la migration, mais aussi l'industrialisation, la formation des Etats-nation, etc.<sup>22</sup> Ces interdépendances sont examinées de manière plus approfondie, en particulier dans le contexte européen. De nombreuses approches transnationales élargissent leur focale pour observer et analyser les développements à l'échelle paneuropéenne plutôt qu'à celle d'un seul pays. Dans la perspective d'une « histoire interconnectée », il s'agit d'étendre et de varier les cadres spatiaux dans l'analyse des phénomènes historiques en se concentrant sur les liens et les points de contact entre des mondes qui étaient auparavant considérés séparément. Il s'agit d'une histoire déconstruite et décentralisée, à distance du cadre d'interprétation national ou régional, dans le but de mettre en relation, à l'échelle globale, l'ici et l'ailleurs, l'endogène et l'exogène.<sup>23</sup> La question de savoir comment ces processus ont affecté la vie des gens dans un pays donné prend ici toute son importance.

---

20 Saskia Sassen, *Das Paradox des Nationalen*, aus dem amerikanischen Englisch von Nikolaus Gramm, Francfort M. 2008, 649.

21 Sassen, *Das Paradox des Nationalen*, 680.

22 L'historien suisse de l'immigration Leo Schelbert, qui vit et travaille aux Etats-Unis, en est un exemple contemporain. (Von der Schweiz anderswo. Historische Skizzen der globalen Präsenz einer Nation, Zurich 2018).

23 Voir Romain Bertrand, *L'histoire à parts égales: récits d'une rencontre orient-occident (XVI<sup>e</sup>-XVII<sup>e</sup> siècle)*, Paris 2011 ; Patrick Boucheron (éd.), *Histoire mondiale de la France*, Paris 2017 ; Patrick Boucheron (éd.), *Histoire du monde au XVe siècle. Aux origines de la mondialisation*, Paris 2009.

La capacité d'intégration de l'Etat moderne constitue un autre aspect central. Le concept « national » a pu devenir une formule d'intégration parce qu'il véhiculait une identité abstraite et dépassait les frontières régionales, linguistiques, culturelles, confessionnelles et sociales.<sup>24</sup> L'intégration des migrants est une nouvelle étape dans le processus de développement de l'Etat-nation, avec toutes les difficultés d'intégration que l'histoire nous permet de documenter. Des conflits ont éclaté, en particulier lorsque des Etats ont exclu des minorités ou leur ont imposé l'assimilation. Selon Hermann Lübbe, les tentatives visant à délimiter l'appartenance civique en fonction d'une identité collective sont vouées à l'échec.<sup>25</sup> Des formulations et des concepts ouverts sont nécessaires pour inclure et non exclure. Francis Fukuyama plaide également en faveur d'une identité nationale basée sur la citoyenneté, adaptée et ouverte à la diversité des sociétés actuelles.<sup>26</sup>

Le terme « histoire du pays » (*Landesgeschichte*) tend à être connoté négativement, en particulier dans le monde germanophone où les intentions avec lesquelles il est utilisé et les significations qui lui sont attribuées peuvent être très différentes. Cependant, le mot « pays » (*das Land*, *il paese*, *the country*), contrairement à celui de « nation », est défini en des termes plus spatiaux que politiques. Le pays est un territoire habité, plus ou moins homogène et observable, un environnement de vie déterminé par des structures collectives (espace, économie, culture) et des êtres humains avec leurs mentalités, leurs langues, leurs religions, leurs fêtes et leurs coutumes.<sup>27</sup> La vie se déroule dans un pays. Le gouvernement, l'économie et la culture de ce pays influencent, souvent inconsciemment, la population. A son tour, la population façonne ce pays, les habitants influencent le pouvoir, l'économie, la culture, souvent sans s'en rendre compte et indépendamment de leur jouissance ou non des droits de participation politique. Ainsi défini, le

24 Voir Siegfried Weichlein, *Nationalbewegungen und Nationalismus in Europa*, Darmstadt 2006, 26 ; pour plus de précisions, voir aussi : Guy Hermet, *Histoire des nations et du nationalisme en Europe*, Paris 1996.

25 Voir Hermann Lübbe, *Minderheiten und Mehrheitsregeln – Identitätsprobleme in Modernisierungsprozessen*, in : Kurt Müller, *Minderheiten im Konflikt. Fakten, Erfahrungen, Lösungskonzepte*, Zurich 1993, 49–57, ici 53.

26 Voir Fukuyama, *Identität*, 200.

27 A ce propos, voir par exemple : Heiko Haumann, *Lebenswelten und Geschichte – Zur Theorie und Praxis der Forschung*, Vienne/Cologne/Weimar 2012. En particulier la contribution suivante : *Rückzug in die Idylle oder ein neuer Zugang zur Geschichte? Probleme und Möglichkeiten der Regionalgeschichte*, 35–48, ici 37 ; Haumann parle également de clarté conceptuelle et essaie de distinguer histoire nationale et histoire régionale, distinction qui n'est pas aisée.

terme « histoire du pays » est inclusif<sup>28</sup> et permet, à propos d'un territoire spécifique et de l'environnement de vie qui le constitue, d'articuler les échelles micro et macro pour analyser plus finement les réalités sociales passées et présentes.

Le présent ouvrage rassemble des contributions issues de divers horizons à propos de l'enseignement de l'histoire de son propre pays. La plupart des études de cas présentées portent sur des pays comme la Suisse ou la Belgique qui, de par leur culture historique et la conception de leur système politique, sont multiculturels<sup>29</sup> et prennent en considération la diversité de leurs citoyens. Si la pluralité est en principe intrinsèque à toute communauté nationale, elle est généralement niée par un modèle étatique centralisé et le nivellement des particularismes régionaux.

Le besoin de dépasser les distinctions linguistiques ou confessionnelles et d'intégrer les cultures minoritaires dans un récit collectif partagé s'est affirmé avec la création des Etats-nation. L'évolution mondiale de ces dernières décennies vers des sociétés migratoires a étendu ce besoin à d'autres Etats, comme le Japon ou la Corée du Sud dont il est question dans cet ouvrage. Aussi, la question de l'inclusion des minorités, qu'elles soient linguistiques, confessionnelles, culturelles ou sociales, se pose aujourd'hui avec acuité dans tous les Etats nationaux.

La question des motifs d'identification proposés dans le contexte scolaire afin de promouvoir la cohésion sociale constitue le fil rouge de cet ouvrage. Comment peut-on saisir l'expression d'une conscience identitaire définie comme la capacité des individus et des collectifs à se concevoir en tant qu'entité continue à travers le temps?<sup>30</sup> Le philosophe Hermann Lübbe analyse la manière dont l'identité est représentée dans le discours historique. La combinaison identité/continuité établit un pont entre le passé, le présent et l'avenir.<sup>31</sup> Ainsi, l'identité

---

28 Par nos choix terminologiques, nous essayons également de rendre raison de l'exigence de Jörn Rüsen en matière de nationalité, c'est-à-dire une interprétation nouvelle de ce concept, orientée vers l'avenir, reprenant le contrôle de l'historicité de son propre présent. Voir à ce propos Jörn Rüsen, *Nationalität – tot oder lebendig?* in: *Public History Weekly*, 6/4 (2018), in: <https://public-history-weekly.degruyter.com/6-2018-4/nationality-dead-alive/> (8 février 2018).

29 Nous utilisons ici le concept de multiculturalisme et considérons qu'au sens d'une dynamique transculturelle les cultures sont toujours des entités dynamiques en mouvement au gré des changements historiques et interculturels (selon Wolfgang Welsch). Dans le cadre de notre projet, ces termes n'ont pas été différenciés.

30 Voir Hans-Jürgen Pandel, *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*, Schwalbach/Ts. 2013, 143.

31 Hermann Lübbe, *Zur Identitätsfunktion der Historie*, in: Odo Marquard/Karlheinz Stierle (éds.), *Identität*, Munich 1979, 277–292, ici 277.

puise toujours sa légitimité dans l'histoire.<sup>32</sup> L'historiographie est investie par la quête identitaire dont la détermination présuppose nécessairement de définir ce qui en est exclu. Il est aussi question de rapports de force, car toute identité collective relève d'une tension entre la définition de soi et de l'autre. Dans les sociétés multiculturelles, cette tension est accentuée dès lors que sont déterminées des identités ethniques et culturelles.<sup>33</sup> Aussi le caractère nécessairement exclusif du sentiment d'appartenance discrédite-t-il le concept d'identité nationale.<sup>34</sup> Or, comme le souligne l'historien économique suisse Hansjörg Siegenthaler, l'histoire nous apprend que, particulièrement en temps de crise, nous nous laissons influencer par des représentations du passé relevant bien plus du mythe que d'une réalité historiquement fondée. Ce risque est à prendre au sérieux, spécialement dans le cadre scolaire, afin de se soustraire aux aléas d'une quête identitaire qui peut devenir addictive.<sup>35</sup>

De faibles identités nationales peuvent néanmoins être problématiques pour les sociétés et remettre en question l'existence même de certains États. Selon quel dosage peut-on transmettre de l'identité ? Quel est le rôle de l'école à l'égard de la transmission de références sociales communes dans les sociétés migratoires contemporaines ? Selon un point de vue largement partagé dans le champ didactique, l'enseignement de l'histoire a pour fonction de permettre aux élèves de comparer, d'analyser et d'évaluer des identités hétérogènes, concurrentes et conflictuelles. Les motifs identitaires sont inhérents à toute narration historique.<sup>36</sup> Appréhender la manière dont des normes sociales déterminent ces motifs identitaires ne constitue pas le but, mais l'objet même de l'enseignement de l'histoire. Mais cela est-il suffisant ? L'enseignement d'une compréhension critique de l'histoire ne va-t-il pas de pair avec la transmission d'une identité col-

---

32 Voir Johannes Meyer-Hamme, *Historische Identität in einer kulturell heterogenen Gesellschaft*, in : Michele Barricelli/Martin Lücke (éds.), *Handbuch Praxis Geschichtsunterricht*, Bd. 1, Schwalbach/Ts. 2012, 89–97.

33 A ce propos, voir Chris Lorenz, qui se réfère à Charles Taylor (*Konstruktion des Vergangenen. Eine Einführung in die Geschichtstheorie*, Cologne 1997, 405).

34 Voir Fukuyama, *Identität*, 155.

35 Voir Hansjörg Siegenthaler, *Hirtenfolklore in der Industriegesellschaft. Nationale Identität als Gegenstand von Mentalitäts- und Sozialgeschichte*, in : Guy P. Marchal/Aram Mattioli (éds.), *Erfundene Schweiz. Die Konstruktion nationaler Identität*, Zurich 1992, 23–35, ici 35.

36 Voir aussi : Bernd Schönemann, *Identität*, in : Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider/Bernd Schönemann (éds.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts. 2006, 90–91.

lective?<sup>37</sup> Ce sont autant de questions qui traversent les contributions rassemblées dans cet ouvrage.

Différentes approches de l'enseignement de l'histoire de son propre pays sont exposées dans ce volume, selon des corpus variés : moyens d'enseignement d'histoire avec analyse de textes d'auteurs, entretiens avec des enseignants ou des élèves, exploration de leurs conceptions, observations de leçons pour appréhender les pratiques de classe. Les contributions ont en commun de se focaliser sur la manière dont l'histoire de son propre pays est racontée, sur l'importance de la pluralité des perspectives dans le passé et sur la mise en évidence de ce qui fait controverse à propos du passé. Cela soulève des questions essentielles : quelles sont les histoires racontées, quelles sont les narrations véhiculées et quelles sont celles qui sont laissées dans l'ombre, voire contestées ? Comment l'histoire de son propre pays est-elle enseignée en Belgique, au Cameroun, au Canada ou en Suisse, par exemple, et comment cet enseignement est-il structuré ? La question de l'enseignement dans les différentes régions d'un même pays est également prise en considération. Quels sont les récits convergents, divergents ? Comment peut-on analyser les similitudes et les différences ?

L'objectif n'est pas simplement de juxtaposer des études de cas propres à chaque pays, mais de susciter la discussion, d'intensifier les interactions et de créer les conditions nécessaires pour apprendre les uns des autres. Plusieurs contributions mettent l'accent sur les pratiques ordinaires d'enseignement, proposant des analyses innovantes par rapport aux recherches internationales existantes.<sup>38</sup> L'analyse des processus d'enseignement et d'apprentissage permet la prise en compte des phénomènes et des interventions qui surviennent pendant les leçons d'histoire. Il est alors possible de comparer des thèmes convergents et divergents (type de contenu, structure, impact) afin d'identifier des dimensions

---

37 Voir à ce propos : Mario Carretero/Jose A. Castorina/Leonardo Levinas, *A conceptual change and historical narratives about the nation. A theoretical and empirical approach*, in : Stella Vosniadou (éd.), *International Handbook of Research on Conceptual Change*, New York 2013, 269–286.

38 Voir par exemple : Létourneau, Chapman, *Young people, national narrative and history education*. Dans les grandes lignes, les différentes approches exposées dans la « *London Review of Education* » (2/2017) traitent, pour les unes, du récit national véhiculé à l'école et de la manière dont ces récits sont « fixés » dans les moyens d'enseignement d'histoire ; d'autres questionnent les aspects généraux et spécifiques de l'histoire nationale que retiennent les élèves et les jeunes, la façon dont ils se réfèrent à l'histoire pour argumenter et raisonner, ainsi que les rapports individuels et personnels qu'ils établissent avec l'histoire de leur propre pays ou de leur propre nation.

spécifiques et contradictoires de l'enseignement de l'histoire de son propre pays dans différents contextes nationaux. C'est dans ce but que le projet pilote à l'origine de cet ouvrage a été soutenu en Suisse par le Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation.

Les constats rassemblés ici donnent accès aux défis de l'enseignement de l'histoire de son propre pays dans divers contextes nationaux. Le livre est édité en trois langues, avec certains chapitres rédigés par des équipes plurilingues, de manière à offrir des passerelles entre différentes cultures linguistiques. Certains chapitres proviennent de pays dont le caractère pluriculturel et plurilinguistique est explicite et reconnu au moment de leur constitution en Etats-nations. Ces contributions sont rassemblées dans la première partie du livre, avec des auteurs issus de pays multilingues et pluriculturels : Belgique, Cameroun, Suisse et la province de Québec. Elles ont en commun une série de questionnements : comment les récits d'intégration ont-ils émergé ? Dans quelle mesure intégraient-ils ou excluaient-ils les minorités autochtones et allochtones ? Y a-t-il eu et existe-t-il encore des conflits à ce sujet ? Avec la fin des grands récits nationaux, comment les références historiques propres au pays sont-elles construites aujourd'hui ?

La deuxième partie propose des contributions de pays aux contextes relativement homogènes, comme le Japon et la Corée du Sud. Ces sociétés sont toutefois sujettes à d'importantes transformations culturelles dues à l'immigration. De ce fait, elles font face à des questions semblables à celles posées dans les contributions de la première partie. Un troisième groupe réunit des pays qui ont en commun des situations de départ complexes, caractérisées par des litiges et des revendications en lien avec la définition de l'identité de l'Etat-nation. C'est le cas par exemple d'Israël. Ou encore de la Nouvelle-Zélande, une société de colons qui a créé un Etat-nation et qui a dès lors été confrontée à la question de l'intégration des Maoris dans l'Etat et dans le récit national. S'ajoutent trois rapports de recherche en lien avec le projet, issus de travaux de master rédigés à la Haute école pédagogique de Lucerne. Ils analysent l'enseignement de l'histoire de son propre pays dans les Balkans et en Turquie.

Pour *la Belgique*, Karel van Nieuwenhuysse montre que la contribution de l'enseignement de l'histoire à la quête identitaire des jeunes constitue un enjeu important pour les deux communautés linguistiques (francophone et flamande) du pays. Cependant, les programmes d'histoire ne précisent pas quelle(s) identité(s) en particulier il s'agirait de promouvoir. Cela soulève la question de savoir comment les enseignants traitent des identités en classe et transmettent l'histoire de leur propre pays. Cette question est explorée dans le cadre d'une recherche qualitative menée dans des écoles secondaires flamandes et francophones de

Bruxelles, capitale multiculturelle de la Belgique. L'étude porte sur l'analyse de huit observations de classe de 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> années, d'entretiens semi-directifs avec quatre enseignants et d'un corpus documentaire. Les résultats donnent à voir certains enseignants qui promeuvent – explicitement ou implicitement – une identité nationale, tandis que d'autres ignorent la question identitaire. Aucun des enseignants observés n'a eu pour objectif l'analyse critique des processus de construction identitaire.

Eugène Désiré Eloundou et Ndobegang Michael Mbapndah étudient l'enseignement de l'histoire au *Cameroun*, où la question de l'identité nationale, dans un contexte de tensions postcoloniales, paraît particulièrement virulente. En référence au programme qui promeut des approches constructivistes de l'apprentissage, les auteurs questionnent la transmission de « grands personnages camerounais » et d'une « conscience nationale » camerounaise. Ils pointent l'importance à cet égard du rôle joué par les enseignants d'histoire, à l'échelle desquels les différences ne sont cependant pas très marquées. Les auteurs expliquent cette homogénéité des pratiques par l'influence d'une formation analogue et par des conditions de travail structurelles, avec des classes d'environ cent élèves, raisons pour lesquelles l'enseignement porte essentiellement sur la transmission de connaissances factuelles. Il est difficile de transformer de telles conditions structurelles. Les deux auteurs pensent toutefois qu'à l'appui de nouveaux modèles d'enseignement et d'apprentissage, il serait possible d'élargir le cadre d'analyse propre à l'enseignement de l'histoire au Cameroun.

Plusieurs contributions s'intéressent à la *Suisse*. Dans sa contribution, Helene Mühlestein rappelle qu'au sein de l'Etat fédéral moderne d'après 1848, les différences de contenus relatifs à l'enseignement de l'histoire nationale sont marquées par la question confessionnelle. La perspective confessionnelle adoptée était décisive dans le choix du manuel scolaire. Jusque dans les années 1970, la sélection des moyens d'enseignement d'histoire relevait d'une compétence régionale, voire cantonale, et s'effectuait en fonction de la perspective confessionnelle représentative de la région concernée. C'est ainsi que l'on pouvait directement influencer sur ce qui était transmis dans et avec les moyens d'enseignement. Jusque dans les années 1970, la manière de représenter la Réforme a été un objet de différenciation – souvent notable – entre les moyens d'enseignement d'histoire. Elle est un des événements déterminants du narratif national. A partir de 1970, la lente dissolution du confessionnalisme a permis d'ouvrir l'enseignement de l'histoire à d'autres perspectives.

Markus Furrer et Lyonel Kaufmann exposent ensuite la place de l'histoire de son propre pays dans les actuels moyens d'enseignement en Suisse romande et en

Suisse alémanique, développés suite à l'introduction de nouveaux plans d'études régionaux. La prise en compte de l'histoire de la Suisse est similaire dans les deux régions linguistiques. Deux évolutions sont particulièrement significatives : d'une part, la représentation de l'histoire de la Suisse ne relève plus du « Sonderfall » (cas particulier) dans la mesure où il ne s'agit plus d'une narration isolée ou intégrée de façon dichotomique. Les moyens d'enseignement ne reproduisent plus le récit classique, selon une évolution linéaire, de l'histoire de la Suisse. L'histoire de la Suisse est, de multiples façons, intégrée à celle de l'Europe, donnant l'impression d'une appartenance au « nous » européen. Ce point de vue « européanisant » permet la prise en compte du territoire actuel de la Suisse dans le traitement des processus historiques européens et mondiaux. Ainsi, l'histoire d'un petit pays comme la Suisse peut gagner en intérêt et en importance ; les actions humaines y ont également des impacts, positifs comme négatifs.

Nadine Fink et Peter Gautschi cherchent à identifier les spécificités de l'histoire de son propre pays dans le cadre d'une analyse interculturelle. Leur contribution présente une démarche comparative menée dans le cadre d'une étude pilote relative à l'analyse de leçons d'histoire en Suisse romande et en Suisse alémanique. Les auteurs interrogent d'abord la culture et l'identité historiques helvétiques, puis exposent le contexte général qui régit l'enseignement de l'histoire en Suisse. Le chapitre se poursuit avec la présentation d'une leçon d'histoire en Suisse romande : « La naissance de la Suisse ». C'est à l'appui de cet exemple que les auteurs identifient dix caractéristiques pertinentes pour une analyse interculturelle de leçons d'histoire et pointent des potentialités pour des recherches ultérieures. La question se pose de savoir si l'intérêt manifesté en Suisse romande pour l'histoire des « Waldstätten » (les cantons de Suisse centrale, dits fondateurs de Suisse) peut être perçu comme l'expression d'une curiosité pour « l'autre » propre au pluralisme helvétique.

« Tout dépend de l'enseignant », signifient Nicole Riedweg et Peter Gautschi. Leur contribution examine les représentations de l'histoire des enseignants et leur influence sur la transmission de l'histoire de son propre pays. A l'appui d'un important cadre théorique et conceptuel, les auteurs explorent l'impact didactique de ces représentations de l'histoire. Les propos recueillis ont été catégorisés en fonction des représentations exprimées : l'histoire comme « modèle exemplaire pour le présent et le futur » ; l'histoire en tant que « savoir scientifique » ; l'histoire « récit sur le passé » ; l'histoire pour « forger l'identité ».

Michel Charrière explore l'importance accordée à l'histoire suisse au Gymnase (secondaire II) dans les examens de Maturité pour l'option complémentaire « Histoire ». Il analyse également les plans d'études helvétiques, dont l'ampleur et

la réglementation varient considérablement d'un canton à l'autre. Aussi, les références à l'histoire suisse sont très hétérogènes, tant sur le plan quantitatif que qualitatif. L'auteur constate que la place de l'histoire suisse dans les examens écrits de Maturité de l'option complémentaire est marginale, avec seulement 20% des tâches comportant des références explicites ou implicites à la Suisse. Si l'analyse des examens de Maturité est insuffisante pour évaluer l'importance de l'histoire suisse dans l'enseignement de l'histoire au secondaire II, elle permet cependant à l'auteur d'identifier des tendances générales.

Au *Québec*, comme dans bien d'autres sociétés occidentales, un récit dominant fondé sur l'histoire de la majorité – ici francophone – entrave l'expression de la diversité des expériences et des perspectives historiques. Malgré l'impression de tenir compte de la pluralité culturelle, économique et territoriale, l'histoire du Québec reste structurée de telle sorte à privilégier le récit de la communauté franco-canadienne, même auprès des élèves non francophones. La contribution de Sabrina Moisan, Paul Zanazanian et Aude Maltais-Landry examine les différentes attitudes envers l'intégration de la pluralité des expériences historiques dans l'enseignement de l'histoire. Leurs résultats mettent en évidence que des enseignants d'histoire qui vivent au sein d'une même société peuvent avoir une conception complètement différente de cette société, de sa population et de son histoire. Les enseignants se différencient également au niveau du traitement de ces questions en classe d'histoire et des objectifs visés.

A travers l'analyse des manuels scolaires, Akiko Utsunomiya et Nobuyuki Harada s'intéressent aux évolutions de l'histoire enseignée au *Japon*. Les auteurs constatent que les nouvelles directives visent à transformer l'enseignement de l'histoire en le centrant sur les apprentissages des élèves. A ce stade, toutefois, aucun changement majeur n'a été observé. Les auteurs expliquent cette résistance par l'importance accordée à l'identité nationale japonaise dans l'enseignement de l'histoire. Les questions identitaires sous-jacentes soulèvent des tensions socio-politiques qui rendent le traitement scolaire de certains sujets, comme l'histoire de la Seconde Guerre mondiale, à la fois complexe et délicat. En conséquence, l'enseignement de l'histoire reste magistrocentré et marqué par des pratiques transmissives. Les auteurs font des propositions pour introduire des approches plus critiques et ouvertes de l'identité japonaise, tout en permettant également de favoriser des pratiques centrées sur le travail des élèves. De telles propositions se confrontent toutefois à la conception dominante de l'identification à une nation et à un peuple qui s'imposent comme une entité historiquement fondée et indiscutable. Les deux auteurs restent dubitatifs quant aux possibilités de dépasser cette conception étroite de l'identité nationale.

Les finalités et les objectifs de l'histoire sont débattus dans toutes les sociétés démocratiques, comme le montre Sun Joo Kang à l'exemple de la *Corée du Sud*. De tels débats sont toujours liés à la politique identitaire. En Corée du Sud, deux camps se font face : les tenants d'une histoire centrée sur la Corée et les partisans d'une approche interculturelle de l'histoire. Comme le montre cette contribution, les bouleversements récents, caractérisés par la globalisation et les flux migratoires, ont généré des identités multidimensionnelles, dont certaines transcendent la référence purement nationale, et qui reposent sur une conception identitaire inclusive, flexible et ouverte aux différences. A l'appui d'une étude empirique, l'auteure examine les points de vue dominants des enseignants d'histoire et leurs pratiques effectives. Plutôt que de forger une identité figée chez les élèves, la finalité de l'histoire scolaire serait de les amener à raisonner leurs identités historiques à la lumière des changements sociaux, à étudier les éléments culturels et ethniques complexes qui ont influencé la formation et la transformation des identités.

Dans sa contribution sur *Israël*, Bob Mark présente un projet qui, dans un système éducatif hostile aux récits « alternatifs », rend possible un travail en classe basé sur des histoires familiales provenant des différentes populations vivant sur le territoire. A partir de ces histoires, il est possible de produire du matériel qui soit à la fois pertinent pour les enfants et hors d'atteinte pour les tenants d'une histoire israélienne exclusive. Ces récits ou ces histoires sont de véritables photographies du passé familial et permettent de poser certaines questions : à quels problèmes ces personnes ont-elles dû faire face, quelles possibilités les familles ont-elles eues, quelles décisions ont-elles prises et quelles ont été les conséquences de ces décisions ? Cette manière de faire évite de confronter d'emblée des récits historiques contradictoires. Ces derniers constituent plutôt les pièces d'un puzzle encore incomplet. Compléter ce puzzle exige à travailler ensemble pour déterminer quelles pièces s'assemblent, quelles pièces sont manquantes, comment la construction du puzzle nous positionne et nous réunit dans le collectif de la classe. Ce travail invite ainsi à poursuivre la discussion sur le type de société que l'on aspire à construire.

Michael Harcourt s'intéresse au colonialisme et à l'« ignorance blanche » dans le plan d'études d'histoire en *Nouvelle-Zélande*. Selon l'auteur, un curriculum doté d'une grande autonomie d'application est problématique dans une société coloniale comme la Nouvelle-Zélande, car il en résulte un programme d'histoire très eurocentré et tourné vers l'extérieur. Cela ne permet pas aux jeunes d'aborder l'histoire controversée de la colonisation et de ses conséquences manifestes dans la société actuelle. Il n'existerait pas de solution évidente à ce problème

complexe, celui-ci ne pouvant être attribué à un simple manque d'information. Cela exigerait des écoles de contester activement cette « méconnaissance » et d'introduire dans l'espace scolaire des points de vue délicats. Mais c'est précisément à ce niveau qu'il faut pouvoir surmonter les tensions sociales. Aussi la transmission de l'histoire coloniale néo-zélandaise ne devrait-elle pas être laissée à la discrétion des enseignants. L'auteur identifie des signes de changement, mais il n'est nullement certain que cela conduira à une prise en considération critique de l'histoire de la colonisation en Nouvelle-Zélande.

Trois études de cas réalisées par des étudiants dans le cadre de leur travail de Master à la Haute école pédagogique de Lucerne viennent compléter l'ouvrage avec des exemples d'enseignement de l'histoire de son propre pays en Bosnie, en Serbie et en Turquie.

La contribution de Ljiljana Milinković examine l'enseignement de l'histoire nationale en *Serbie* en combinant diverses méthodes et approches. L'analyse de la conscience historique des jeunes, dont les propos ont été recueillis dans le cadre de discussions de groupes, constitue le point fort de sa recherche. Elle constate qu'il n'existe pas à ce jour de culture mémorielle commune entre les Etats post-yougoslaves. Dominent des récits mémoriels opposés qui entrent en contradiction les uns avec les autres et qui s'expriment chaque année lors de différentes journées commémoratives. Les principaux mythes et stéréotypes négatifs, qui sont également reproduits par les jeunes, rendent difficile la normalisation des relations entre les anciens Etats yougoslaves. Le problème de la diabolisation des autres et de la glorification de sa propre nation mis en évidence dans cette étude est également présent dans d'autres Etats post-yougoslaves.

Ivan Maros le met en évidence à propos de la *Bosnie-Herzégovine* où chacun des trois principaux groupes ethniques (Bosniaques, Croates et Serbes) tente d'imposer sa propre identité nationale. La population croate et la population serbe construisent chacune en parallèle ses propres institutions de manière à assurer une certaine autonomie à l'égard des organes gouvernementaux multiethniques. Aucun ministère de l'Éducation nationale n'a vu le jour depuis la fin de la guerre. Le système éducatif reste fortement marqué par ce contexte. Dans les « disciplines nationales », les élèves reçoivent toujours une éducation axée sur un supposé « nationalisme positif ». Les conséquences politiques de la guerre sont encore visibles aujourd'hui et se ressentent également dans les salles de classe.

Dans le cadre de son étude relative à l'enseignement de l'histoire en *Turquie*, Martin Basmaci s'est entretenu avec des Suisses d'origine turque et kurde ayant tous grandi en Suisse. Il identifie des conceptions communes et divergentes sur l'histoire de la naissance de la Turquie. Pour tous les participants, Mustafa Kemal

Atatürk et les Ottomans ont exercé une influence décisive sur « l'histoire de la Turquie ». Ceux ayant grandi dans un environnement kurde privilégient un narratif de la politique d'assimilation. A la différence des deux participants d'origine turque, leur récit met l'accent sur l'histoire de la Turquie du point de vue de l'oppression et de la pression en faveur de l'assimilation. En revanche, les participants d'origine turque ne mentionnent que marginalement les Kurdes. De toute évidence, le sentiment d'appartenance à l'État turc est moins marqué chez les participants d'origine kurde. Ils ne disposent pas de motifs d'identification. Il n'est guère surprenant, nous signifie l'auteur, que de tels modèles interprétatifs puissent générer des tensions ethno-politiques.

Les exemples réunis dans cet ouvrage mettent en évidence plusieurs aspects centraux : la terminologie « enseignement de l'histoire de son propre pays » invite à élargir le champ des contenus qui lui sont associés. La période moderne précédant la constitution des États nationaux est à prendre en considération, tout comme le sont les différentes échelles de continuité et le caractère multiculturel des sociétés. La manière dont diverses entités et différents groupes d'un même pays se réfèrent à une histoire commune est ici examinée à travers plusieurs exemples. Outre des analyses classiques de manuels scolaires, des observations en classe et des analyses de récits d'élèves, les conceptions des enseignants occupent une place importante dans plusieurs contributions. Les apports sont significatifs et prometteurs pour la suite de certaines études dont seuls les premiers résultats ont été ici présentés.

Les constats et les analyses des différentes contributions montrent combien l'enseignement de l'histoire de son propre pays est complexe et diversifié. La plupart des contributions traitent de questions actuelles relatives à l'histoire scolaire. Des développements positifs se profilent et certaines tendances se dessinent : des sociétés ouvertes et un enseignement responsable de l'histoire se caractérisent par le fait que plusieurs interprétations du passé sont possibles. L'enseignement n'a pas à transmettre une « image positive », mais une diversité d'images plausibles que les élèves peuvent évaluer, comparer afin d'en tirer leurs propres conclusions. Cela nécessite l'exercice d'une pensée critique.<sup>39</sup> Des médiateurs de l'histoire nationale responsables partent du principe que les usagers ont la volonté et la capacité de penser de manière autonome et critique ; ils encouragent cette pensée critique, que ce soit en tant qu'auteurs de moyens d'enseignement ou en tant qu'enseignants d'histoire.

---

39 Marc-André Ethier/David Lefrançois/François Audigier (éds.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*, Bruxelles 2018.