



HAL
open science

Enseignement de l'histoire et construction identitaire en milieu indiaocéanique

Pierre-Éric Fageol

► **To cite this version:**

Pierre-Éric Fageol. Enseignement de l'histoire et construction identitaire en milieu indiaocéanique. Colloque international "Patrimoine et échanges : Approches plurilingues et interculturelles en contexte de formation", OSOI; CCLC; ICARE; Université de La Réunion, Nov 2014, Saint-Denis, La Réunion. pp.117-135. hal-01229282

HAL Id: hal-01229282

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-01229282v1>

Submitted on 25 Jan 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE EN MILIEU INDIAOCEANIQUE

Pierre-Éric Fageol

ICARE

Université de La Réunion

« Les frontières de notre pays sont mouvantes, elles viennent du passé et ne cessent de se renouveler en guettant l'horizon, elles n'épousent pas une identité nationale réduite à des papiers officiels, une feuille d'impôts ou une carte d'électeur. Pour les dessiner et peindre les visages qui en composent le cœur battant, nous aurons recours à l'Histoire, à la littérature, aux poètes, aux amis, aux vivants et aux morts, à des sentiments ordinaires et rares, à des souvenirs et à des espérances. Nous emprunterons des chemins buissonniers et d'autres plus balisés, des raccourcis et des digressions, des tangentes et des lignes droites. »
(Christian Authier, *De chez nous*, Paris, Stock, 2014)

La question de l'enseignement de l'histoire semble *a priori* relativement complexe lorsqu'elle se porte sur l'océan Indien car elle se comprend dans un contexte d'interculturalité qui rend caduque toute conception simpliste sur le processus de construction identitaire que cet enseignement implique. La finalité de l'enseignement de l'histoire n'est pas seulement de transmettre des connaissances mais également de fonder des valeurs, des normes culturelles et sociales¹. En ce sens et comme le rappelle Antoine Prost, « l'histoire enseignée (...) est toujours peu ou prou instrumentalisée »² car elle participe à la construction identitaire des individus. Cette utilité est certes contestable car comme le rappelle Lucien Febvre « une histoire qui sert est une histoire servie »³, cependant c'est une réalité consubstantielle à notre discipline.

Ce constat globalement partagé par la communauté des historiens et des didacticiens⁴ nous renvoie aux finalités civiques de l'enseignement de l'histoire et aux interrogations qu'elles soulèvent sur la reconnaissance d'une culture commune ou tout au moins d'une culture partagée, culture de plus en plus cristallisée qui participe au processus de patrimonialisation. Il s'agit donc de s'interroger sur la capacité performative du récit historique enseigné qui tend à établir des valeurs consensuelles. L'enseignement de l'histoire à La Réunion n'échappe pas à cette réalité. Les enjeux sont cependant plus complexes dans le contexte réunionnais si nous considérons ses spécificités, son originalité par rapport à un supposé consensus national, voire même européen⁵. Pour entrer dans le vif du sujet, nous pouvons d'emblée constater que les programmes scolaires prennent en compte - à des degrés divers et contrastés - les spécificités culturelles territoriales uniquement dans une hiérarchie d'ordre axiologique définissant l'histoire de La Réunion par rapport au prisme métropolitain. Les pratiques enseignantes entérinent ce principe et délèguent l'originalité du substrat historique local aux seules actions qui mettent en exergue la langue et la culture réunionnaises. Ce constat relativise la place de l'histoire dans le processus de construction identitaire qui accorde une place centrale aux savoirs vernaculaires. C'est pourquoi, l'objectif de cette communication est d'analyser les enjeux posés autour d'une redéfinition d'un *curriculum* prenant en compte les réalités sociales, culturelles et donc identitaires indiaoocéaniques.

Cette nécessité semble impérieuse pour l'école primaire où l'enseignement de l'histoire souffre à la fois d'une désaffection de la part des élèves⁶ et d'une réputation de difficulté de la part des enseignants peu formés aux réalités

¹ Cf. Patricia Legris, *Qui écrit les programmes d'histoire ?*, Grenoble, PUG, 2014, 224 p.

² Prost Antoine, « École, histoire et nation : présentation », *Histoire de l'éducation*, n° 126, 2010.

³ Leçon d'ouverture à la Faculté des Lettres de Strasbourg, le 4 décembre 1919, in Colas Martin, *Enseigner l'histoire. Entre liberté et responsabilité*, Paris, SEDES, 2011, p. 84.

⁴ Cf. les récents travaux sur le « roman national » et sa redéfinition comme le suggère Dominique Borne, *Quelle histoire pour la France ?*, Paris, Gallimard, 2014. De nos jours, alors que la période est favorable à la reconnaissance des « identités plurielles », les exclus du roman national réclament l'ajustement des programmes scolaires et critiquent la fabrique scolaire de l'histoire vue comme un instrument de domination (cf. Laurence De Cock, Emmanuelle Picard, *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille, Agone, 2009).

⁵ Cf. « Enseigner l'Europe et l'UE à l'école : méthodes et enjeux », Aix-Marseille Université, ESPE d'Aix-Marseille, 12-13 février 2015.

⁶ Cf. Grenouilleau Olivier, « L'histoire à l'école. Représentations, enjeux, perspectives », *Le débat*, n°175, mai-août 2013, pp. 51-59. Constat relayé dans l'académie de La Réunion par les enquêtes de terrain et les divers témoignages des enseignants recueillis lors des formations.

scientifiques de notre discipline⁷. Nous ciblerons donc la réflexion sur ce niveau d'enseignement. Selon une double focale articulant les stades de développement des élèves et leurs représentations mentales, il s'agit d'interroger les savoirs et les outils ayant une pertinence sociale et une cohérence intellectuelle dans le contexte réunionnais. Cette volonté de trouver du sens ne vise pas seulement une rentabilité pédagogique mais interroge également sur le développement des jeunes élèves qui peuvent considérer que le monde, par bien des aspects, se réduit à leur microcosme.

I. LE CADRE.

Qu'il s'agisse des programmes d'enseignement ou de leur transposition en termes de contenu, le système scolaire français s'inscrit d'emblée dans une logique patrimoniale centralisatrice et donc hiérarchisée. Souvent décriés en qualité de vecteurs d'un « roman national »⁸ ou de priorités politiques circonstancielles⁹, les *curricula* sont les héritiers d'une tradition jacobine encore fortement ancrée. L'enseignement dans le primaire s'appuie ainsi sur une histoire qui reste essentiellement nationale, une épopée avec des jalons historiques incontournables, et qui, pour reprendre les termes de Suzanne Citron, ne semble pas avoir fait son deuil du « moment Lavoisier »¹⁰. S'il semble nécessaire d'abandonner l'enseignement d'une « mythologie française », la crise de l'identité nationale explique en partie le maintien d'un paradigme pourtant peu en phase avec les enjeux posés par la globalisation et les revendications mémorielles multiples.

Le préambule des programmes du cycle 3 stipule ainsi que les repères à faire acquérir aux élèves sont des « jalons de l'histoire nationale, ils forment la base d'une culture commune »¹¹. Cette culture commune se décline autour de faits et d'événements centrés sur la France métropolitaine, de l'homme de Tautavel à De Gaulle en passant par Vercingétorix, Clovis, Charlemagne, Hugues Capet, Jeanne d'Arc, François 1^{er}, Henri IV, Louis XIV, Voltaire, Rousseau, Ferry, Curie et autres Napoléon ou Clémenceau. Cette liste n'est pas exhaustive mais permet déjà de comprendre que l'édification de ce récit en forme de mosaïque, décrivant la poursuite d'un destin commun, conduit à rebâtir le passé en omettant certains aspects¹² et en personnifiant l'identité nationale autour de quelques figures de proue¹³.

Cette histoire édifiante ressemble à s'y méprendre à certains aspects de l'histoire enseignée sous la Troisième République, à savoir une « fabrique de héros »¹⁴ servant encore de supports à des valeurs morales que la grande majorité des élèves peine à identifier tant leur personnification semble aujourd'hui malaisée. Il n'est donc guère étonnant que les élèves ne puissent s'y reconnaître, *a fortiori* dans un contexte indioocéanique peu enclin à favoriser leur symbolisation. Cet écueil a plutôt tendance à créer des distorsions de représentations entre celles prônées par les instances centrales et celles vécues au quotidien par les élèves. La prise en compte de l'altérité n'est donc pas chose aisée même si, selon les *curricula*, la culture humaniste devrait normalement y pourvoir en ouvrant « l'esprit des élèves à la diversité et à l'évolution des civilisations, des sociétés, des territoires, des faits religieux et des arts »¹⁵. Cependant « l'usage du récit et l'observation de quelques documents patrimoniaux » s'organisent autour de « la liste de repères indispensables »¹⁶ que nous avons évoquée précédemment. Il ne s'agit donc que d'une diversité comprise dans son unité, aporie difficilement surmontable pour les enseignants qui devraient faire preuve de neutralité quitte à refuser cette instrumentalisation au nom de la liberté pédagogique. Nous pouvons certes évoquer les quelques adaptations évoquées pour les DROM¹⁷ et les collectivités territoriales pour l'enseignement secondaire¹⁸, cependant d'une manière plutôt globale la spécificité des territoires ultramarins n'est guère prise en compte si nous concentrons notre analyse sur l'enseignement à l'école primaire.

⁷ Cf. Fageol, Pierre-Éric, « L'enseignement du local », *Revue d'histoire de l'océan Indien* n° 4, 2008, pp. 138-154.

⁸ Selon les propos de Suzanne Citron, cette expression est surtout employée pour qualifier l'histoire officielle notamment celle transmise au sein de l'institution scolaire. Elle s'appuie sur une mytho-histoire et une mise en perspective téléologique. Il s'agit donc de créer les conditions de la Nation avant son existence et la percevoir comme un aboutissement, in « Le "roman national" peut-il être remis en question ? », *Diasporiques* n°8, 2009, pp. 20-28.

⁹ Les actions menées par le CVUH (comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire) ou l'association « Liberté pour l'histoire » démontrent cette inquiétude croissante d'une instrumentalisation de l'enseignement de l'histoire.

¹⁰ Citron Suzanne, *Le Mythe national, l'histoire de France revisitée*, Paris, Les Éditions ouvrières, 1987, nouv. éd. « L'Atelier en poche », 2008, 336 p.

¹¹ *B.O.*, Hors-Série n° 3 du 19 juin 2008.

¹² Colas Martin, *Enseigner l'histoire. Entre liberté et responsabilité*, Paris, SEDES, 2011, p. 83.

¹³ Selon les termes d'Ivan Jablonka, il s'agit « d'encapsuler » un phénomène, une période, un événement dans un individu jugé représentatif (*L'histoire est une littérature contemporaine. Manifeste pour les sciences sociales*, Paris, Le Seuil, 2014, 352 p.).

¹⁴ Chanet Jean-François, « La fabrique des héros. Pédagogie républicaine et culte des grands hommes de Sedan à Vichy », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 65, janvier-mars 2000, pp. 13-34.

¹⁵ *B.O.*, Hors-Série n° 3 du 19 juin 2008.

¹⁶ *Id.*

¹⁷ Département et région d'outre-mer.

¹⁸ *B.O* spécial n° 4 du 12 juillet 2012 pour le collège, *B.O.* n°27 du 4 juillet 2013 pour le lycée d'enseignement général et technologique et enfin le *B.O.* n°42 du 14 novembre 2013 pour l'enseignement professionnel.

Ce « rapport difficile à la diversité dans l'école de la République », pour reprendre les termes d'Olivier Meunier¹⁹, soulève le problème d'une éducation et d'une instruction ne permettant pas d'optimiser la construction identitaire des élèves. Quelques entrées dans les programmes auraient pu permettre la prise en compte de certaines réalités réunionnaises : « le temps des Découvertes et des premiers empires coloniaux » ; « la traite des Noirs » ; « l'esclavage et son abolition ». Pourtant, même pour ces quelques entrées, le regard porté est décentré par rapport aux logiques indioocéaniques. En effet, l'Atlantique et son approche caribéenne sont dans ce domaine privilégiés, le comité national pour la mémoire et l'histoire de l'esclavage n'ayant pu intégrer les spécificités du Sud-Ouest de l'océan Indien dans ses recommandations.

L'absence de prise en compte du terreau social et culturel réunionnais n'est pas sans poser problème. Le danger est d'enfermer les élèves dans une logique sclérosante. Celle d'une absence d'histoire, une absence de leur histoire, lorsque l'enseignant applique à la lettre les programmes. *A contrario* lorsque certains enseignants exercent leur liberté pédagogique en mettant en scène certaines pages de l'histoire réunionnaise, le risque est de les enfermer dans une histoire à part puisque les liens sont rarement établis avec les thématiques des programmes et que la logique inter-scalaire n'est pour l'instant qu'une chimère dans les pratiques de l'école primaire. Le danger est donc d'enfermer les élèves dans une histoire sans lien avec le reste du monde, dans une histoire microcosmique peu ouverte à la nécessaire découverte de l'autre pour se construire soi-même²⁰. La centralisation des programmes est certes une problématique ancienne²¹. Nous pouvons cependant considérer qu'elle est aujourd'hui exacerbée.

Sans entrer dans les détails, nous pouvons néanmoins esquisser quelques grandes tendances historiques depuis l'instauration d'un enseignement en histoire sous la Troisième République. Après une phase où les programmes étaient fortement centrés sur la France, à partir du début du XX^{ème} siècle la focale avait été renversée : on proposait une entrée par le biais d'une histoire régionale que l'on dénommait alors une histoire des « petites patries »²². Les programmes de 1902 sont à cet effet probants et les leçons d'histoire locale proposées à la sagacité des élèves réunionnais proposent un panorama relativement exhaustif de l'histoire de leur île depuis ses origines. Celles-ci représentent vingt-cinq pour cent du programme d'histoire du cours moyen. L'ancestralité du peuplement, la mise en valeur de la colonie, les bienfaits de la République et le principe de la « colonie colonisatrice »²³ sont ainsi mis en avant. Cette logique perdure jusqu'à l'élaboration de nouveaux programmes en 1923 où l'enseignement de l'histoire locale semble avoir fortement diminué. Les nouveaux programmes ne mentionnent plus l'étude du milieu mais recommandent d'adapter l'enseignement aux conditions de la vie locale et « d'illustrer l'histoire générale grâce à des souvenirs pris dans l'histoire locale »²⁴ pour les plus petites classes. Pour le cours élémentaire et le cours moyen, n'est prise en compte que « l'histoire des principaux faits et principales dates de l'histoire de France »²⁵. Cette perspective est quelque peu nuancée avec les nouveaux programmes de 1938²⁶. En effet, pour les classes du premier cycle et pour les écoles primaires supérieures, ces programmes entérinent la notion de « milieu ». Désormais l'environnement proche de l'élève devient une réalité pédagogique. Cependant, ce n'est plus simplement l'étude de l'histoire locale qui est privilégiée mais celle de l'ensemble de l'environnement quotidien de l'élève. Cette même logique est reprise à la libération, lorsque les programmes de 1945 précisent que l'étude du milieu doit « établir la liaison entre l'école et le cadre ou milieu dans lequel vit l'élève »²⁷. Il convient, est-il précisé, d'utiliser au « maximum toutes les ressources de la commune et des communes voisines pour initier l'enfant à l'histoire locale au cours de promenades et de séances d'activités dirigées »²⁸. Depuis les débuts de la Cinquième République, la centralisation est de mise même si quelques évolutions sont perceptibles. Durant les années 1970, une double perspective se met en place. Il s'agit de centraliser les contenus d'enseignement pour favoriser l'assimilation et, dans le même temps, d'ouvrir à une logique de multiculturalisme qui ne se résume dans les faits qu'à une juxtaposition des cultures. *A contrario*, les années 1980 montrent une réelle volonté d'ouverture vers la diversité culturelle. Les années 1990, par contre, se caractérisent plutôt par un retour à une rhétorique républicaine uniformisante. Les années 2000 se distinguent par une prise en compte de la diversité et de l'altérité, même si les pratiques semblent plutôt limitées sur le terrain en dehors d'une politique de la repentance parfois fort décriée²⁹. En 2013, la loi Peillon sur l'orientation de l'éducation intègre finalement, sous la pression de la société civile, l'enseignement des langues et des cultures régionales dans les programmes. La prise en considération de la diversité culturelle a donc été initiée soit par la pression de la société civile soit par le biais de structures supranationales (Conseil de l'Europe, 2009³⁰, 2011³¹).

¹⁹ Olivier Meunier, « Un rapport difficile à la diversité dans l'école de la République », *Revue internationale d'éducation*, n° 63, septembre 2013, pp. 89-98.

²⁰ Cf. Todorov Tzvetan, *Nous et les autres*, Paris, Seuil, 1989, 452 p.

²¹ Cf. Portet Pierre, « Notes sur l'enseignement de l'histoire à la Réunion ; programmes et manuels scolaires de 1844 à 1995 », *Revue historique des Mascareignes*, AHIOI, 1998, n° 1, pp. 251-269.

²² Chanet Jean-François, *L'École républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier « Histoires », 1996, 430 p.

²³ Barquissau Raphaël, *Une Colonie colonisatrice : trois études sur l'œuvre de la Réunion*, Saint-Denis, Impr. R. Drouhet, 1922.

²⁴ Programmes officiels de 1923, *Journal officiel de la République française. Lois et décrets*, 25 février 1923.

²⁵ *Id.*

²⁶ Portet Pierre, « Notes sur l'enseignement de l'histoire à la Réunion... », *op. cit.*, p. 254.

²⁷ *Ibid.*, p. 268.

²⁸ *Ibid.*, p. 255.

²⁹ Françoise Chandernagor, Pierre Nora, *Liberté pour l'histoire*, Paris, CNRS Éditions, 2008, 64 p.

³⁰ Conseil de l'Europe, *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle. Concepts, principes et enjeux de la formation des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2009.

Ce bref panorama nous montre les réflexions pour ne pas dire les hésitations qui n'ont cessé d'interpeler les responsables de notre système éducatif. Il nous permet surtout de concevoir les évolutions de sens que l'on a attribuées à la notion d'espace de proximité. Durant la première moitié du XX^{ème} siècle, la redéfinition des liens entre la grande et la petite patrie, entre l'universel et le particulier, a été une revendication pleinement assumée car justifiée notamment par les affres de la guerre. Les politiques et les pédagogues s'entendaient alors pour affirmer que l'enracinement local ne pouvait être sacrifié sous prétexte d'une nécessaire intégration nationale. La posture revendicative était que la culture républicaine devait être plus attentive aux singularités individuelles, aux identités locales, ce que nous pourrions transposer en termes plus contemporains comme une volonté intégratrice par le biais d'une inter-culturalité encore balbutiante. Il s'agissait donc d'une remise en cause de la « République coloniale »³² dans le sens où les spécificités culturelles locales étaient jusqu'alors perçues dans une hiérarchie d'ordre axiologique définissant l'histoire de La Réunion par rapport au prisme métropolitain. La partie illustrant le tout, le récit historique était « *une initiation à l'admiration amoureuse et [l'] expression* »³³ de la petite patrie pour mieux honorer la grande. Toutefois, afin d'échapper aux contradictions de ce paradigme, il convenait d'établir une logique d'emboîtement d'échelles permettant aux Réunionnais non de s'inscrire dans deux réalités identitaires distinctes, mais de comprendre selon une logique organiciste l'interdépendance des petites patries et la supériorité émanant de la grande. En ce sens, le tout - la grande patrie - est plus que la somme de ses parties - les petites patries - selon le paradigme holiste.

Depuis la seconde moitié du XX^{ème} siècle, les territoires de proximité se sont peu à peu « scientifiés » et sont devenus des objets de débat d'un point de vue épistémologique. Ces mêmes territoires sont également devenus des objets initiant des questions socialement vives pour reprendre une terminologie actuellement en vogue. Si les enjeux politiques restent présents, la reconnaissance d'une certaine quête identitaire est devenue aujourd'hui centrale. L'interculturalité devient ainsi soit la pierre d'achoppement, soit le point d'ancrage de toutes les réflexions. La question est sensible aujourd'hui si nous considérons les problèmes de sociétés engendrés par le « brouillage » des identités. Des identités qui ne sont pas ou plus construites par les institutions et qui laissent envisager toute la latitude d'action d'autres vecteurs plus diffus. À ne pas prendre en compte l'identité des personnes, on ne fait que renforcer la quête identitaire de ces dernières. Des collectifs se soulèvent d'ailleurs aujourd'hui pour écrire une contre histoire de la France d'Outre mer³⁴. Cette histoire reconstruite a certainement besoin d'un mythe fondateur, d'un récit, d'une histoire qui définisse des principes identitaires. Le tout est de savoir autour de quels enjeux peuvent se définir ces mêmes principes.

II. LES ENJEUX.

Doit-on considérer que pour apprendre, il faut se déprendre de sa culture d'origine ? Doit-on considérer la problématique des territoires de proximité selon une conception holiste qui verrait dans l'enseignement des réalités locales une finalité organiciste ? L'articulation entre le « local » et le « national », entre le « local » et le « global », entre l'universel et le particulier³⁵, est une priorité non seulement d'ordre didactique mais également civique. L'enracinement local ne peut être sacrifié sous prétexte d'une nécessaire intégration nationale mais devrait être pensé à l'aune d'une construction identitaire adaptée au milieu des élèves. En effet, nous construisons notre liberté à partir de nos appartenances, de nos liens et de nos attachements, et non à partir d'un vide, d'une abstraction ou dans le pire des cas d'un mythe dans lequel on ne se reconnaît pas. Cette précaution est nécessaire pour éviter de construire chez les élèves des identités désaccordées. L'héritage historique et le volontarisme politique doivent donc être conciliés selon des modalités combinant tout à la fois inventivité et prudence. De prime abord, nous pouvons considérer que c'est une erreur de penser que les élèves peuvent vivre seulement de normes abstraites et idéales. La perception de leur environnement et les prémices de sa représentation sont donc des priorités pédagogiques. De surcroît, on peut considérer qu'il n'y a d'identité que narrative. Il n'y a pas d'autres manière de répondre à la question « Qui suis-je ? » que de commencer à raconter son histoire³⁶. L'identité se fabrique donc de bas en haut, et non de haut en bas. En acceptant une norme qui ne traduit pas la réalité vécue par les élèves, le risque est d'essentialiser leur identité. Le danger serait de favoriser une hétéronomie peu en phase avec le premier fondement de l'éducation : promouvoir l'autonomie. *A contrario*, nous pouvons considérer que l'identité n'est pas une essence mais une relation qui nécessite de guider l'élève « hors de lui-même » pour qu'il puisse se construire. Ce n'est finalement qu'une composition complexe d'appartenances diverses. Comme le suggère Amin Maalouf :

« L'identité ne se compartimente pas, elle ne se répartit ni par moitiés, ni par tiers, ni par plages cloisonnées. Je n'ai pas plusieurs identités, j'en ai une seule faite de tous les éléments qui l'ont

³¹ Conseil de l'Europe, *Vivre ensemble. Conjuguer diversité et liberté dans l'Europe du XXI^{ème} siècle. Rapport du Groupe d'éminentes personnalités du Conseil de l'Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2011.

³² Cf. Nicolas Bancel, Pascal Blanchard et Françoise Vergès, *La République coloniale. Essai sur une utopie*, op. cit.

³³ Thiesse Anne-Marie, *Ils apprenaient la France. L'exaltation des régions dans les discours patriotiques*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1997, p. 29.

³⁴ Cf. *Nos ancêtres les Gaulois*, Xavier-Marie Bonnot, Bonne compagnie, 2012, 52 mn.

³⁵ Dargent Raphaël, « Grande Nation ou petite patrie, quelle France ? Le caractère français et l'identité nationale entre racinement et universalisme », *Cahier de psychologie politique*, n° 11, juil. 2007.

³⁶ Les travaux de Françoise Lantheaume sont riches d'enseignement. Cf. « *Du côté des élèves : des frontières disciplinaires poreuses, une certaine permanence de la nation* », *Les disciplines scolaires : miroirs des évolutions contemporaines de la nation ?* Colloque, Université de Rennes-2 / CERHIO, 19 et 20 mars 2015.

façonnée, selon un "dosage" particulier qui n'est jamais le même d'une personne à l'autre. »³⁷

Or, afin de faire prendre conscience aux élèves de ce qui relève du récit fictionnel et du récit historique, il me semble essentiel de mener en amont un travail de réflexion sur la nature des savoirs à construire. Il s'agit donc *a priori* de revendiquer une posture didactique. Cette dernière doit pourtant initialement s'adosser à une réflexion épistémologique. Nul ne peut s'inscrire dans une démarche didacticienne cohérente sans être dans le même temps, pour ne pas dire avant tout, un historien ou tout au moins un chercheur maîtrisant les fondements de l'herméneutique en Histoire. Les promoteurs les plus connus de la didactique en Histoire le reconnaîtraient comme allant de soi. Certaines interrogations sont communes aux historiens et aux didacticiens. Par exemple, les débats menés sur la nature des savoirs transmis aux élèves nécessitent une réflexion sur le rapport raisonnable que l'on peut établir avec les énoncés historiques, ce qui exige une bonne connaissance de ces énoncés. Une réflexion doit également être menée sur le niveau de transposition didactique et donc sur la maîtrise notionnelle des objets étudiés. De même, un questionnement doit être établi sur la pratique consciente des modes de pensée de l'histoire en l'intégrant à des considérations d'ordre épistémologique. C'est notamment le cas lorsque l'on s'interroge sur le fait que la pratique historique peut se déterminer en terme d'attitudes. C'est également le cas lorsque l'on se penche sur la part consciente ou inconsciente de la subjectivité de certains récits historiques et sur les usages publics de l'histoire. Pour une bonne part, lorsque les didacticiens s'interrogent sur la finalité d'un enseignement de l'histoire, ils ne font que reprendre les débats qui interpellent les historiens depuis plus d'un siècle sur leur place dans la cité. Il y a donc une attention portée conjointement aux savoirs, aux pratiques et à leurs modalités de construction.

Il n'y a rien d'original dans ce domaine par rapport aux autres disciplines sauf à considérer que l'histoire se doit de s'interroger de manière spécifique sur les usages publics que l'on en fait, ce que Henri Moniot appelle un « *partage de la connaissance et de la connivence* »³⁸. Or, dans le contexte indioocéanique, ce « *partage de la connaissance et de la connivence* » n'est pas sans poser des problèmes. Quel enseignant maîtrise suffisamment les réalités historiques locales pour s'interroger sur leur nature et sur leur principe de transmission ? Quel enseignant est véritablement capable de distinguer les savoirs vernaculaires des savoirs construits scientifiquement ? Dans ce domaine, une des questions essentielles qu'il convient de se poser est de savoir quels rapports entretiennent les élèves avec le passé. Un passé compris à la fois dans son contexte indioocéanique et en fonction des stades de développement des élèves. Pour reprendre les termes de Pierre Nora, nous pouvons constater que ce passé est aujourd'hui victime d'une « *hyper-absence* » dans le contexte de son « *omniprésence* »³⁹. Le passé est désormais compris par les élèves comme un bloc, une sorte d'Ancien Régime générique peu enclin à s'ancrer dans la réalité du passé. Cet arrachement au passé est perçu de manière différente selon les analyses qui lui sont consacrées. D'aucuns pensent que c'est le fruit d'une volonté de construire un futur libéré d'un passé trop peu ancré dans la réalité des questions sensibles touchant la société. D'autres considèrent que c'est surtout l'expression d'une dissolution de l'avenir et d'une dictature du présent. Pourtant le passé est omniprésent si nous considérons que depuis une quarantaine d'année l'histoire s'est patrimonialisée⁴⁰ et demeure un réservoir de références avec lequel les générations nouvelles entretiennent un rapport elliptique en fonction des circonstances. L'histoire est donc partout mais sa nature a changé⁴¹. L'histoire est omniprésente mais c'est une histoire individualisée, sur mesure, émotionnelle, affective, parfois moralisatrice où s'engouffrent les jugements et les passions du moment. L'école a donc un rôle spécifique dans la didactisation des nouvelles formes de la culture du passé.

III. LES PERSPECTIVES.

Pour cette ultime partie, mon propos est surtout d'analyser une double nécessité : revoir l'urgence de certains objets à analyser avec les élèves et surtout la nécessité de construire des *curricula* selon une logique temporelle adaptée. Afin de recentrer les contenus d'enseignement sur les capacités de conscientisation et de conceptualisation des élèves trois possibilités s'offrent à nous. Certaines sont déjà largement éprouvées et ont démontré leurs limites.

Dans un premier temps, les concepteurs des programmes se sont surtout évertués à les adapter. Le terme d'adaptation n'est pas anodin puisqu'il renvoie à l'idée d'une transformation des contenus dans le but de répondre à certaines conditions socio-culturelles. Il s'agit donc d'un ajustement au milieu d'enseignement que l'on peut certes reconnaître de manière positive comme une reconnaissance de certaines spécificités. Ajustement que nous pouvons également considérer comme un jugement de valeur sur ce qui est digne d'être enseigné dans une perspective nationale ou plus

³⁷ Maalouf Amin (1998) cité par Guérin-Pace France, « Sentiment d'appartenance et territoires identitaires », *L'Espace géographique*, 2006/4, t. 35, p. 238.

³⁸ Cf. Henri Moniot, *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1993.

³⁹ Pierre Nora, « Difficile enseignement de l'histoire », *Le débat*, Gallimard, n°175, mai-août 2013, p. 5.

⁴⁰ Ce processus transformant certains héritages en objets identitaires renvoie également à l'idée de biens communs à partager. Si le patrimoine semble au premier abord une notion familière, celle-ci se révèle d'une extraordinaire complexité. Son sens, tantôt familial, tantôt collectif, les valeurs qui lui sont attachées, qui relèvent selon l'époque de la valeur historique, marchande, pédagogique, communautaire ou identitaire, ont évolué au fil des siècles. Son champ sémantique s'avère pluriel, englobant tant les biens hérités du père et de la mère que les monuments, les sites naturels ou les créations immatérielles. Cf. Leniaud Jean-Michel, *Les archipels du passé : le patrimoine et son histoire*, Paris, Fayard, 2002, 360 p.

⁴¹ Selon Serge Gruzinski, « *Jamais les passés n'ont sans doute autant proliféré. Les imaginaires contemporains ne sont pas plus créatifs que ceux d'antan, mais la multiplicité des supports ajoutée à la mondialisation de l'offre et de la demande inondent le globe de passés (et d'avenir), confinant la contribution de l'historien à la portion congrue* », in *L'Histoire, pour quoi faire ?*, Paris, Fayard, 2015, p. 91.

globale. Le terme semble ambitieux, cependant les propositions se contentent de délaissier certaines thématiques du programme pour se concentrer sur des problématiques liées à l'environnement proche. L'adaptation ne se définit en ce sens qu'en termes de contenus et non de méthodes. Elle considère ensuite que la dimension locale des enseignements permet de rendre plus proches les objets étudiés. Ce postulat est bien évidemment à relativiser. C'est pourquoi d'autres tentatives ont été menées afin d'articuler (et non plus adapter) les contenus d'enseignement de l'environnement proche avec ceux que les programmes mettent en avant.

L'articulation permet de travailler d'un point de vue notionnel sur des thématiques que l'on considère *a priori* comme étant transposables quels que soient les territoires concernés. L'extrême violence du XX^{ème} siècle peut ainsi être analysée selon une focale indiaocéanique même si la notion s'est forgée à l'aune des événements européens. L'évolution des modes de vie durant la seconde moitié du XX^{ème} siècle prend ainsi un caractère plutôt probant dans le contexte réunionnais. Cette méthode ne manque pas de pertinence, cependant elle nie toute adaptation sémantique dans une conception globalisante qui semble de nos jours un paradigme plutôt en vogue. Les travaux des historiens démontrent pourtant la nécessaire contextualisation pour des concepts de plus en plus nomades⁴². Dans ce domaine, les enseignants se retrouvent le plus souvent démunis et transposent dans le milieu indiaocéanique des signifiants peu en phase avec le contexte réunionnais. Les limites d'une telle approche sont également perceptibles quant aux tentatives de transposition de méthodes historiques européen-centrées aux sources spécifiques de l'océan Indien. L'herméneutique ne peut faire l'économie d'une compréhension des phénomènes dans leur singularité. Le rapport à la langue⁴³, à l'image⁴⁴, à l'imaginaire et au *continuum* historique et spatial⁴⁵ diffère d'une culture à une autre. Les frontières entre le vrai, le vraisemblable, le probable et le possible sont beaucoup plus floues dans le contexte de l'océan Indien. De même les règles d'interaction ne sont pas les mêmes entre les élèves et les enseignants en fonction du milieu⁴⁶. Le dépassement de certains obstacles didactiques se doit ainsi d'être repensé ou tout au moins relativisé par rapport à des normes importées.

Pour faire face à de tels écueils, la solution procède peut-être d'une déconstruction des *curricula* tels qu'ils sont envisagés aujourd'hui. Il ne s'agit aucunement de faire table rase du passé mais de proposer quelques pistes de réflexions fixant les contenus d'enseignement et les pratiques sur la capacité d'agir des élèves. Si l'une des priorités, pour ne pas dire utilités, de l'enseignement de l'histoire est de participer au processus de construction identitaire, il convient avant tout de se poser les questions suivantes : qui sont les élèves ? dans quelle société vivent-ils ? à quel avenir doit-on les préparer ? Pour répondre à ces questions, nous pouvons estimer que deux modèles se sont pendant longtemps opposés dans le contexte réunionnais.

Le premier se reconnaissait dans un principe universel strictement délimité par les injonctions scolaires c'est-à-dire plutôt centré sur un roman national⁴⁷. Ce modèle reflétait en partie certains contrastes sociaux puisqu'il était défendu par ceux qui pensaient pouvoir accéder à l'ascenseur social par le biais de l'instruction. Ce dernier est en quelque sorte un héritage de la colonisation avec ses enjeux autour de la politique d'assimilation. Enfin, il a été très largement colporté par des récits de témoignages issus de personnalités réunionnaises qui ne reflètent aucunement la réalité partagée par l'ensemble de la société⁴⁸. Le second modèle s'inscrivait plutôt dans une appartenance ancestrale, transmise par la famille avec la langue maternelle, les souvenirs des parents et des grands-parents, les liens de parenté, la religion parfois. Ce modèle reflétait toutes les limites de l'emprise de l'école républicaine. Plutôt populaire, il a pu s'adosser aux mouvements de revendications identitaires initiés principalement à partir des années 1970. Il participait enfin à ce que Éric Hobsbawm dénomme le processus d'invention de la tradition⁴⁹.

Quel que soit le modèle, ces derniers sont issus de processus d'enculturation où la culture du groupe procédait de la vivacité de son encadrement. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ces deux modèles sont désormais dépassés par une posture plus individualiste pour une majorité des jeunes Réunionnais. Cette majorité établit désormais des compromis entre les deux systèmes d'appartenances précités, ce qui suffit à les mettre à distance l'un et l'autre et à en faire des objets non pas d'un héritage accepté mais d'un choix plus délibéré. Cette hypothèse rejoint en partie la conception que les élèves se font de leur identité. En effet, ils considèrent leur appartenance au monde par rapport au présent, à leur présent, un temps avant tout égocentré et orienté vers l'avenir. L'histoire telle qu'elle est enseignée aujourd'hui est donc coupée de toute réalité et de la préoccupation individuelle des élèves. Ce ne sont donc pas tant les objets d'étude proposés à la réflexion des élèves qui posent problème mais leur cheminement temporel. Il s'ensuit que, pour rendre l'enseignement de l'histoire pertinent eu égard à la conscience du temps des élèves, son orientation

⁴² Cf. Olivier Christin (dir.), *Dictionnaire des concepts nomades en sciences humaines*, Paris, Editions Métailié, 2010, 461 p.

⁴³ Cf. Sandrine Carassou-Benjelloun, « La place des langues dans l'analyse du fonctionnement spatial : la mise à jour d'interactions systémiques », *Les Cahiers d'Outre-Mer*, n° 234, 2006, pp. 267-292.

⁴⁴ Cf. les travaux de Karine Blanchon sur les Malgaches et l'image, in *Les cinémas de Madagascar (1937-2007)*, Paris, L'Harmattan, 2009, pp. 15-18.

⁴⁵ Cf. Pascal Villecroix, « L'imaginaire spatial et la micro-insularité : l'exemple de Nosy-Bohara et de Mayotte », *Expressions* n° 11, 1998.

⁴⁶ Cf. Fabienne Leconte, « Cultures d'apprentissage : quels éclairages pour Mayotte ? », in Foued Laroussi et Fabien Liénard (ss. dir.), *Plurilinguisme, politiques linguistiques et éducation. Quels éclairages pour Mayotte ?*, pp. 297-308.

⁴⁷ Cf. Fageol, P.-É., 2012. « Le patriotisme à l'école de Bourbon avant la Grande guerre ». *Histoire de l'éducation*, n° 133, pp. 43-64.

⁴⁸ Cf. Dussol Jacqueline, *Le temps des moustiquaires. Souvenirs... île de La Réunion-Madagascar 1920-1960*, Sainte-Marie, Azalées Éditions, 1997 ; Hintermann Mémona, *Tête haute*, Paris, J.-C. Lattès, 2006 ; Lucas Simon, *Un petit créole et ses souvenirs*, Saint-Denis, Océans Éditions, 1992 ; Payet Marie-Laure, *Entre deux souvenirs*, Saint-Denis, Azalées Éditions, 1993.

⁴⁹ Cf. Hobsbawm Éric et Ranger Terence, *L'invention de la tradition*, Paris, Éd. Amsterdam, 2012, 381 p.

temporelle devrait être tournée vers l'avenir et centrée autour du présent. Cette conscientisation du présent comme point de départ de l'analyse historique suppose de définir ses caractéristiques. Dans un premier temps, nous pouvons supposer qu'il est spatialement délimité aux espaces de proximité des élèves. La notion de proximité variant d'un élève à un autre, l'échelle d'analyse devient donc complexe. L'articulation de cet espace de proximité avec les fondements identitaires doit également être pris en compte. Dans un second temps, nous pouvons supposer qu'il est socialement prédéterminé en raison d'une culture objectivée contrastée. Il ne se limite donc pas à une proximité géographique mais prend également en considération des imaginaires spatiaux variés.

Ces interrogations ont animé les réflexions de nombreux chercheurs à la fois en épistémologie et en didactique. Les débats épistémologiques autour du présentisme en histoire ont clairement prouvé que l'histoire n'est qu'un récit en renouvellement continu qui se nourrit donc des préoccupations du temps présent. Comme le suggérait Henri-Irénée Marrou, « toute connaissance historique est non seulement située dans le temps mais s'élabore depuis le présent qui ne cesse de renouveler le questionnement de l'historien »⁵⁰. Présent et passé sont donc indissociables et projettent sur le futur des désirs ou des frustrations que le récit de chaque histoire inscrit dans les esprits. Le présentisme et ses enjeux font partie des contraintes auxquelles l'historien ne peut se soustraire. Ceci ne rend que plus légitime notre analyse car pour reprendre les termes de Paul Ricoeur, « l'épaisseur des processus interprétatifs interpolés entre la représentation présente et l'ayant été du passé »⁵¹ met en évidence le fait que l'identité d'un groupe, qui repose sur l'isomorphisme entre ses membres, son territoire et ses principes d'organisation, est profondément remis en cause de nos jours. La singularité se nourrit de ce présentisme. En dehors de la communauté des historiens, les philosophes et les didacticiens s'accordent également sur ce principe. Parmi les plus éminents représentants, nous pouvons citer Krzysztof Pomian et ses réflexions sur les conflits de temporalité dans la construction d'un récit historique⁵². De même, François Audigier en travaillant sur les finalités civiques de l'enseignement de l'histoire a clairement énoncé les ponts qu'il convient d'établir entre les préoccupations présentes et la lecture du passé comme source de compréhension de ces dernières. Il a également démontré cette impérieuse nécessité de réfléchir aux logiques d'enseignement de l'histoire en fonction du point d'ancrage établi préalablement⁵³.

En imaginant ce renversement de focale pour l'enseignement de l'histoire à La Réunion, nous pouvons établir deux compétences en termes de capacité qui concernent tout à la fois les élèves et leurs enseignants. Les élèves devraient être capables d'éclairer les problèmes de la société actuelle par le recours à l'histoire. Pour exemple, comprendre les liens qui unissent aujourd'hui La Réunion à la métropole en s'appuyant à la fois sur le passé colonial et la politique assimilatrice depuis la départementalisation. De la même manière, la compréhension du multiculturalisme ou de l'interculturalité à La Réunion peut s'adosser à l'analyse de la traite des esclaves et de l'engagisme. Les enseignants devraient être capables d'évaluer l'application de la critique historique à des débats qui concernent le passé par l'entremise des représentations du présent. C'est ainsi que l'évaluation de la capacité de problématisation ou encore la capacité d'évaluer les règles de base de toute herméneutique historique (critique externe puis interne et mise en réseaux des sources) pourrait servir de modèle didactique. Bref, que ce soit pour les élèves ou les enseignants, ce renversement de focale devrait permettre une mise en perspective de la dimension historique de problèmes actuels en croisant les approches à partir de sources diversifiées.

Reste à définir les modalités des pratiques enseignantes. « L'imagination et les imputations causales »⁵⁴ devraient servir de moteur à la conscientisation et à la conceptualisation en Histoire. En supposant avec Antoine Prost que « la recherche des causes est parcours de temps par l'imagination »⁵⁵, nous pouvons raisonnablement penser que ce parcours temporel entre le présent et le passé peut être une source de motivation pour les élèves. Ce parcours temporel peut être ensuite défini dans une linéarité plus précise permettant d'éviter l'écueil d'une approche diachronique peu structurante d'un point de vue didactique. Les dangers inhérents à une telle approche sont cependant nombreux : ne pas contribuer au processus de décentration, processus nécessaire dans une optique d'intégration sociale ; provoquer une pluralité des temporalités qui ne permette guère une intégration sociale ; enfin, laisser le champ libre à des enseignants non-initiés en Histoire qui ne mettraient en évidence que leurs compétences constructivistes tout en délaissant les fondements herméneutiques propres à la discipline historique. Comme nous l'avons déjà souligné, le fait qu'un didacticien et/ou un pédagogue soit avant tout un historien n'est guère chose aisée. Qu'un historien soit également un didacticien et/ou un pédagogue ne l'est guère plus. Gageons que la raison puisse être de mise dans la mise en pratique d'une telle proposition.

Au terme de cette analyse, je souhaiterais évoquer un témoignage ancien mais qui par bien des aspects pourrait parfaitement s'inscrire dans les inquiétudes que nous avons évoquées. Certains témoignages cocasses révèlent, malgré toutes les précautions qu'il convient de prendre avec des sources orales tardives, la faiblesse de l'instruction et plus globalement un univers mental qui ne se comprend pas seulement autour d'une « tradition inventée » mais surtout autour d'une tradition réinventée et quelque peu ubuesque. Claude Prudhomme nous fait ainsi part de plusieurs

⁵⁰ Henri-Irénée Marrou, *De la connaissance historique*, Paris, Seuil, 1954

⁵¹ Ricoeur Paul, *La Mémoire, l'Histoire, l'Oubli*, Paris, Éditions du Seuil, 2000, p. 498.

⁵² Cf. Pomian Krzysztof, *L'ordre du temps*, Paris, Gallimard, 1984 ; « Partir du présent », *Le débat*, n°175, mai-août 2013, pp. 79-93.

⁵³ Cf. Audigier François, « 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 Euroclio 1997, Budapest.

⁵⁴ Prost Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Éditions du Seuil, p. 169.

⁵⁵ *Id.*, p. 181.

échanges enregistrés à la Ravine-des-Cabris en août 1978 auprès de trois *gramouns*⁵⁶ âgés de soixante-sept à soixante-dix-sept ans. Je sou mets donc à votre sagacité ces quelques échanges qui nous rappellent la futilité d'un encyclopédisme forcené :

« Abrantès : J'ai fait deux ans à l'école : de 1911 à 1913...

Beaumalais : Les maîtres d'école étaient de "gro mazistra" mais l'école elle-même se faisait dans une vieille case en bois, recouverte de "feuilles lataniers". On allait à l'école en "culotte-grenouille", alors qu'habituellement, à la case, on était en blouse ou tout simplement sans culotte ! Cela ne nous empêchait pas de gambader et de chanter : "Bra da bran, ton moulin, ton moulin va trop vite !" (rires)

Abrantès : On a commencé avec Régimbaud.

Beaumalais : Moi, j'ai encore mon livre d'Histoire de France ! On nous "amontrait" qui étaient les bons et qui étaient les méchants, comment les Gaulois faisaient la guerre...

Abrantès : Comment Jules César "ansanm bann soissons" ont fait la guerre. Il y avait un roi qui s'appelait Vercingétori(x). Il disait : "Nous sommes ici par la volonté du peuple, et nous n'en sortirons que par la puissance des baïonnettes !"

Beaumalais : On nous "montrait" comment on a brûlé Jeanne d'Arc... Il fallait apprendre à la case ! Et si devant le bureau de l'école, vous ne saviez pas votre leçon, le maître vous mettait puni au coin. C'était comme au catéchisme !...

Abrantès : La découverte de la Réunion ?... (Hésitation, puis...) Mais celui qui a inventé la vapeur, je sais : c'est Denis Papin en 1415 ou plutôt en 1515 !... Il y a eu aussi Vasco de Gama... Mais c'est Christophe Colomb qui a découvert l'Amérique... L'Amérique du sud !

Beaumalais : Et la Réunion, c'est Sarda Garriga. C'est lui-même le premier qui a débarqué à Saint-Paul... Seulement, il faut le dire : à la Réunion, de notre temps, on ne voyait rien. On était dans les ténèbres »⁵⁷.

⁵⁶ Personnes âgées.

⁵⁷ Prudhomme Claude, *Histoire religieuse de la Réunion*, Paris, Karthala, 1984, pp. 338-339.