



HAL
open science

Enseigner les territoires de la proximité : un enjeu didactique et pédagogique majeur.

Jocelyne Brizou, Pierre-Éric Fageol

► To cite this version:

Jocelyne Brizou, Pierre-Éric Fageol. Enseigner les territoires de la proximité : un enjeu didactique et pédagogique majeur.. *Revue historique de l'océan Indien*, 2008, Autour de l'histoire de La Réunion : recherches, enseignement, 04, pp.138-153. hal-03412373

HAL Id: hal-03412373

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-03412373v1>

Submitted on 3 Nov 2021

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.

Enseigner les territoires de la proximité : un enjeu didactique et pédagogique majeur.

Jocelyne Brizou - Pierre-Eric Fageol
IUFM de La Réunion

Pour commencer de manière polémique, on peut dire que la prise en compte d'une spécificité locale va à l'encontre de la tradition scolaire française et de la logique des programmes. Pourtant, l'adaptation des programmes d'histoire aux réalités de l'océan Indien constitue un enjeu majeur. La mise en œuvre est délicate et suscite des débats dans lesquels s'engouffre l'ensemble des acteurs de notre système éducatif. La question est parfois teintée de controverses laissant entrevoir les prémices d'un véritable débat de société. En effet, la prise en compte de la réalité locale dans l'enseignement de l'histoire déborde parfois sur la sphère politique. Une réelle dimension idéologique est parfois sous-jacente aux prises de position des différents partenaires. On aborde par ce biais la question de l'identité. La reconnaissance de ce que l'on est, par soi-même ou par les autres, débouche inéluctablement sur une prise de position sur les savoirs transmis au sein de l'école mais aussi sur les processus cognitifs et affectifs par lesquels l'élève se conçoit et se perçoit. De même, l'école mettant en œuvre un savoir scolaire spécifique, la réalité locale peut être à l'origine d'une remise en cause d'un savoir institutionnel qui se veut unique et largement consensuel. Les questions de valeurs républicaines et d'unicité des programmes constituent donc des enjeux de première importance. Dans ce domaine, les adaptations proposées ne sont jamais perçues comme une « boîte de Pandore » car les objectifs avancés renvoient surtout à des principes pédagogiques. La construction progressive des savoirs met ainsi en exergue la nécessité de partir des représentations mentales des élèves et donc de leur réalité locale. Les enjeux idéologiques doivent aujourd'hui céder la place aux intérêts pédagogiques. Loin de pouvoir démêler l'ensemble de ces questions, il convient surtout de s'interroger sur les difficultés posées par l'intégration des programmes aux réalités locales, d'analyser les valeurs sous-jacentes induites par leur application et d'avoir enfin une démarche critique d'un point de vue didactique et épistémologique. Notre démarche nécessite une prise en compte des enjeux didactiques, épistémologiques et pédagogiques dans le cadre des programmes de l'enseignement primaire et secondaire.

Les enjeux didactiques

Si la didactique est une branche de la pédagogie qui cherche à établir la médiation entre la science et ce qui doit être enseigné aux élèves, le premier enjeu tourne autour d'une compréhension partagée de la notion de « local ». L'adjectif « local » renvoie au nom commun de « lieu », c'est-à-dire à une unité élémentaire de l'espace qui implique une certaine proximité. Le « local » qualifie donc un fait historique de grande échelle (dans son acceptation cartographique), considéré dans des dimensions plus ou moins étroites. Les délimitations sont cependant floues. En fonction des thèmes étudiés, la notion de « local » n'a pas forcément la même valeur sémantique. L'exemple de la

colonisation des XVII^e et XVIII^e siècles est dans ce domaine probant. Un emboîtement d'échelles donne au « local » plusieurs dimensions au phénomène étudié. Les discours peuvent se compléter ou parfois s'opposer au gré d'une analyse interscalaire. Faut-il uniquement se pencher sur la réalité coloniale de l'île de La Réunion ou bien prendre en considération l'ensemble des Mascareignes ? Faut-il intégrer les spécificités coloniales du sud-ouest de l'océan Indien ou examiner le phénomène sur l'ensemble de l'océan Indien ? En fonction de l'angle d'étude proposé, les réalités coloniales n'auront pas forcément les mêmes perspectives. En effet, les analyses historiques pour l'ensemble de la zone de l'océan Indien ont surtout mis l'accent sur les enjeux politiques, diplomatiques et géostratégiques ; alors que l'historiographie sur les Mascareignes et La Réunion s'est surtout penchée sur les aspects sociologiques, économiques et culturels. Les problématiques ne sont donc pas nécessairement les mêmes en fonction de l'échelle d'analyse. Cette divergence d'ordre spatial se double d'une particularité historique propre à l'ensemble des pays de la zone de l'océan Indien. Les programmes du primaire étant fortement géocentrés sur la France et l'Europe, il semble évident que les possibilités de rapprochement sont souvent contrastées et dépendent des héritages historiques. Pour l'enseignement secondaire, l'angle d'approche étant plus généraliste, les possibilités d'ouverture posent moins de contraintes.

C'est pourquoi, il convient de limiter le champ d'action aux représentations mentales inhérentes aux lieux et aux niveaux de pratiques pédagogiques. Le « local » recouvre dans cet esprit un lieu d'exercice de relations fortes, nourries par l'interaction des acteurs dans le domaine de la sociabilité, de la vie culturelle, politique et économique. Pour que le local existe, il faut que l'unité en question soit vécue mais aussi perçue, voire comprise, et donc représentée par les élèves. Il n'est pas de notre propos de nous aventurer dans les limbes vaporeuses d'une quelconque réflexion philosophique, cependant cela nous rappelle que le « local » a des dimensions extrêmement variables en fonction du public visé. Pourtant, d'un point de vue didactique, la question est essentielle car derrière l'idée d'adapter les programmes aux réalités locales se cache une spécificité de notre enseignement disciplinaire. En effet, on peut relier cette volonté à l'intention de faire de nos élèves des apprentis historiens.

L'espace vécu, perçu et représenté par les élèves étant variable, on peut dès lors s'interroger sur la réalité didactique d'une approche du local. Sur ce point, les psychopédagogues sont clairs : le local et donc la proximité sont des ancrages nécessaires à la construction des savoirs. La familiarité des lieux est considérée comme un axe pédagogique fort de l'enseignement de l'Histoire. Dans ce contexte, l'élève est au centre de l'étude et présente une plus grande motivation par une approche plus concrète des phénomènes étudiés. Cependant, cette approche locale peut être parfois considérée comme un frein aux apprentissages lorsque le vécu local est appréhendé de manière négative par l'élève ou lorsque l'environnement proche est totalement inconnu de celui-ci. Néanmoins, la rentabilité pédagogique d'une telle approche ne souffre plus aujourd'hui de critiques et d'oppositions. L'idée est de partir des représentations mentales des élèves pour la construction des savoirs. Ces représentations sont considérées comme le stade initial sur lequel peut se greffer un véritable apprentissage.

Ce nouveau paradigme permet de s'interroger sur les modalités d'appréhension du monde selon une double démarche qui s'articule par rapport à l'objet historique étudié, mais également par rapport à son observateur, c'est-à-dire l'élève. Il s'agit donc de prendre en compte une certaine subjectivité que l'on peut traduire d'un point de vue épistémologique par le fait qu'aucune connaissance n'est véritablement absolue et objective mais qu'elle suppose une construction donc une part de contingence et de subjectivité. Cette approche reconnaît le caractère polysémique des situations étudiées.

La notion de point de vue devient donc centrale et renvoie à différents enjeux. Le premier enjeu tourne autour de la dualité objectivité/subjectivité dans les modes d'appréhension du monde. Toute compréhension et donc représentation du monde est personnelle, voire déformée par rapport à un réel supposé objectif. Le contenu de ces représentations est le plus souvent partiel et partial allant jusqu'à inclure parfois des idées fausses. Le second enjeu repose sur les principes du géocentrisme. Cette idée simple et modeste de se considérer au centre du monde fait que l'observateur se sent comme un être unique. La relativité disparaît pour laisser place à un absolu qui peut empêcher l'élève de procéder à une objectivation de son histoire mais aussi à prendre conscience de l'existence d'un extérieur aux réalités parfois différentes. Si « chacun voit midi à sa porte », si chaque individu se représente une réalité d'une façon spécifique, il peut cependant y avoir des points communs, des convergences. Par le biais des conditionnements collectifs, les représentations individuelles sont bien souvent sous-tendues par les représentations sociales. Il y a donc un minimum de schémas mentaux concordants. Si les représentations des élèves dépendent de leur bagage culturel, de leur centre d'intérêt, de leur âge, de leur croyance ou de leur expérience, le processus social permet de réguler les processus individuels en fabriquant des normes. C'est de cette confrontation que naissent les premières sensibilisations à la discipline historique. On comprend dès lors l'importance des débats autour des réalités locales. Le rôle de l'école devient ainsi essentiel. L'institution devient le garant d'une connaissance normée d'autant plus nécessaire qu'elle se propose de transmettre des valeurs partagées. La composition multiculturelle de la population réunionnaise nécessite en outre de prendre en compte une diversité des points de vue liée aux héritages de chacun. Le « local » prend dès lors une dimension d'autant plus élargie que le creuset réunionnais englobe à la fois des influences européennes, africaines et asiatiques. La réalité locale ne saurait donc se passer dans cette optique d'une ouverture à l'ensemble de l'océan Indien tout en travaillant par emboîtement d'échelles autour de l'environnement immédiat des élèves.

Sans remettre en cause les nécessités d'un enseignement basé sur les réalités locales, il convient également de prendre en considération les dangers d'un « localisme » à outrance. Les enseignants doivent prendre conscience des valeurs politiques qui n'ont cessé de guider les initiateurs des programmes depuis les débuts de l'école républicaine. Dans le système scolaire français, le « local » a longtemps été connoté en fonction des finalités patriotiques de l'enseignement. C'est ainsi que la Troisième République organisait l'articulation de l'Histoire des « petites patries » au service de la connaissance et de l'amour de la grande. Anne-Marie Thiesse montre que les manuels

de cette période mettaient en évidence une confusion entre pays, département, province ou région. Cette confusion spatiale se doublait d'une approche patrimoniale où « deux productions locales tenaient dans les blasons lyriques de la petite patrie une place éminente parce qu'elles faisaient l'objet d'une reconnaissance valorisante à l'extérieur : le vin et les grands hommes. Toutes deux sont supposées être également la quintessence du génie local, sous double forme humaine et naturelle »¹.

De même, lorsque le régime de Vichy réhabilite l'histoire locale en même temps que les dialectes locaux et la littérature de terroir, ce dernier s'inscrit dans un contexte nationaliste évident. Il est vrai cependant que depuis les débuts de la Quatrième République, la finalité patriotique s'efface et le local devient porteur d'une nouvelle valeur pédagogique : une approche concrète, valeur dont il semble toujours porteur aujourd'hui. Le repli identitaire ne peut cependant être compatible avec une véritable démarche historique. Limiter l'horizon et faire penser que ce dernier est un tout, rappelle certaines situations d'isolement voire d'enfermement. La définition d'une identité renvoie pourtant à ce qui est semblable (similarité) mais aussi à ce qui est distinct (singularité). Elle nécessite donc une ouverture sur le monde. Dans une approche différente du terme, la quête identitaire, souvent réactivée à l'aube du XXI^e siècle, passe par l'attachement de l'individu, du groupe à son territoire de référence. Les craintes liées à la mondialisation peuvent expliquer cette dérive. Or, l'objectif principal de l'enseignement de l'Histoire est avant tout de construire les concepts et les raisonnements inhérents à notre discipline. Il convient donc de donner une nouvelle vision du local déliée de ces aspects identitaires tout en l'adaptant aux programmes nationaux et en proposant des documents adaptés aux exigences pédagogiques. Les intérêts pédagogiques doivent donc primer sur les intérêts idéologiques.

Par une approche locale de la réalité historique, une dernière question semble de mise autour de la validité des savoirs enseignés. Les programmes de cycle III de l'école primaire présentent ainsi certaines thématiques où l'approche locale peut paraître délicate en fonction des priorités notionnelles établies. L'étude des deux guerres mondiales est à ce propos intéressante. La thématique proposée repose sur le concept de violence de guerre qu'une certaine historiographie a semble-t-il mis au goût du jour. Les programmes mentionnent ainsi « l'extrême violence du XX^e siècle » pour aborder cette thématique. Si l'effort de guerre issu des colonies est une réalité qu'il convient de mentionner (voir les travaux de Michel Geffroy sur les poilus de La Réunion²), on ne peut mettre en parallèle une réalité guerrière qui s'illustre par une mort de masse en Europe et une souffrance de nature différente pour les colonies du sud ouest de l'océan Indien. La mémoire de guerre n'est en aucun cas identique. Il conviendrait donc d'envisager une approche locale selon des modalités différentes en soulignant par exemple l'isolement des colonies en temps de guerre et leur délicat problème d'approvisionnement. L'angle d'analyse proposé par les programmes de cycle 3 peut ainsi

¹ Anne-Marie Thiesse, *Ils apprenaient la France*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, 1997.

² Michel Geffroy, *Les poilus de Bourbon : les Réunionnais pendant la guerre de 1914-1918*, mémoire de Maîtrise sous la direction de Claude Wanquet, 1991.

présenter des difficultés d'articulation entre une approche européenne et locale. Pourtant, certaines thématiques présentent un intérêt scientifique plus probant grâce à une approche locale. La diffusion de l'Islam au Moyen-âge illustre notre propos. Les programmes de collège ou de lycée se penchent principalement sur les relations entre chrétiens et musulmans au sein du bassin méditerranéen. En se penchant sur cette aire maritime, la vision proposée aux élèves manque de pertinence par omission. En effet, si les programmes insistent sur la lente progression de la chrétienté en analysant de manière privilégiée la *reconquista* ibérique, l'installation des Normands en Sicile ou les conflits au Proche-Orient ; ils délaissent l'expansion de l'Islam dans l'océan Indien. Pourtant, cette dernière nous rappelle que la civilisation islamique n'a jamais cessé d'être florissante tout au long du Moyen-âge et même au-delà si on considère la puissance musulmane sur le sous-continent indien. De l'invasion du Sind en 643 au déclin de l'empire Moghol aux XVIII^e et XIX^e siècles, douze siècles d'influence laissent entrevoir une réalité historique plus complexe que l'angle d'analyse proposé par les programmes. Ces deux exemples nous interpellent ainsi sur la validité des savoirs enseignés grâce à une approche locale. En fonction des thématiques proposées par les programmes, les analyses s'inscrivent dans des réalités historiques différentes pouvant interférer avec une réalité scientifique des savoirs. Ce constat nous invite à avoir une réflexion sur les enjeux épistémologiques inhérents à une approche de l'histoire.

Les enjeux épistémologiques

Si l'épistémologie s'interroge sur les savoirs et les moyens d'y accéder, deux interférences majeures semblent troubler la connaissance historique par le biais d'une approche locale. La place accordée aux savoirs vernaculaires et les enjeux mémoriels sont à cet effet éclairants. Les savoirs vernaculaires en Histoire peuvent être définis comme étant des savoirs populaires, traditionnels, autochtones, endogènes, locaux, ordinaires ; toutes ces expressions, en dépit de leur diversité, recouvrent un même champ sémantique, celui de savoirs considérés comme non scientifiques. On voit d'emblée la difficulté que l'on éprouve à les nommer et l'enjeu des qualificatifs retenus. Dans ce contexte, l'expression « savoirs vernaculaires », apparue au début des années 1990, fait lentement son chemin en Histoire. L'enjeu principal est la reconnaissance de la valeur de ces savoirs considérés comme non scientifiques pour la production d'un savoir scientifique et scolaire de qualité. Si le qualificatif de « savoirs » est resté pendant longtemps l'apanage des scientifiques, les réflexions se concentrent aujourd'hui sur la nécessaire contextualisation de ces derniers, ouvrant ainsi la porte à la reconnaissance des autres sources de connaissance et réduisant la distance qui les sépare du savant. La circulation des savoirs entre les différentes sphères (savant, vernaculaire, scolaire) a ainsi été mise à jour. Le développement de l'ethnohistoire a pu jouer un rôle non négligeable dans ce processus. Les interrogations nouvelles sur la façon dont les individus pensent et comprennent leur histoire deviennent centrales. L'étude de ce que savent les non savants est dès lors légitimée comme l'attestent les approches anthropologiques en Histoire. Reste à définir les savoirs vernaculaires historiques. Ils sont nécessairement subjectifs et contingents, de sorte qu'ils ne peuvent être que pluriels. Si l'on peut leur reconnaître des

caractères communs, les structures et les contenus sont toujours différents comme les cultures et les individus dont ils sont l'expression. Étant faiblement formalisés, ils ne tendent pas vers la théorisation et présentent des difficultés de communication. Pourtant, étant entés sur un contexte spécifique, ils se situent au plus près d'un réel qui ne cesse de se transformer et le contraint à se reformuler en permanence. Ce qu'ils saisissent dans un mouvement global, de façon partielle et en partie intuitive, le savoir scientifique peut ensuite le théoriser et le formaliser. Un échange est donc clairement établi entre ces deux sources de connaissance. Il ne peut donc être question de laisser aux savoirs historiques vernaculaire la portion congrue. Il s'agit d'un Janus à double face mettant en évidence le passage d'un état de la connaissance à un autre.

La prise en compte d'une réalité locale met en exergue cette délicate intégration de savoirs populaires liés aux représentations mentales et à la mémoire des élèves. Les contes, la chanson ou les témoignages rendent parfois difficile toute tentative de théorisation d'une thématique historique. Ils sont pourtant nécessaires dans la mesure où ils constituent les prolégomènes d'un savoir en devenir. Étant fortement enracinés dans le réel, ils constituent des ancrages de premier choix pour établir une relation pédagogique de qualité. Ils nécessitent néanmoins un travail de critique et d'interprétation comme l'illustre l'utilisation de certaines figures de proue du patrimoine réunionnais. Mme Desbassayns représente ainsi, dans l'imaginaire populaire, le parangon de l'esclavagiste et du colon sans scrupules et arbitrairement violent. Le domaine Desbassayns est souvent comparé à un pandémonium de type colonial. *Quid* de la réalité ? On peut également mentionner le décalage entre le schéma narratif proposé par les contes et la réalité de l'esclavage dans les Mascareignes. L'image laissée par ces derniers supposerait une situation analogue à celle des Antilles avec des révoltes d'esclaves qui rythment une lente acquisition des libertés. Or la réalité historique insiste au contraire sur la faible part des révoltes dans les Mascareignes.

Les enjeux mémoriels constituent le second point d'achoppement. En effet, le danger inhérent à un « localisme » forcené est de parfois confondre mémoire et histoire. La mémoire n'est pas l'histoire comme l'exprime avec clarté Pierre Nora : « Mémoire, histoire : loin d'être synonymes, nous prenons conscience que tout les oppose. La mémoire est la vie, toujours portée par des groupes vivants et, à ce titre, elle est en évolution permanente, ouverte à la dialectique du souvenir et de l'amnésie, inconsciente de ses déformations successives, vulnérable à toutes les utilisations et manipulations, susceptible de longues latences et de soudaines revitalisations. L'histoire est la reconstruction toujours problématique et incomplète de ce qui n'est plus. La mémoire est un phénomène toujours actuel, un lien vécu au présent éternel ; l'histoire une représentation du passé. Parce qu'elle est affective et magique, la mémoire ne s'accommode que des détails qui la confortent ; elle se nourrit de souvenirs flous, télescopant, globaux ou flottants, particuliers ou symboliques, sensible à tous les transferts, censures, écrans ou projections »³.

³ Pierre Nora, « Entre mémoire et histoire. La problématique des lieux. » *Les lieux de mémoires*, I, Paris, Gallimard, 1984.

La mémoire est avant tout une approche qui se conjugue au présent. C'est pourtant une représentation vivante portée par les individus sur leur histoire. Il s'agit donc d'une représentation mentale d'un passé reconstruit et qui « articule des souvenirs, des oublis, des dénis, des refoulements »⁴. La mémoire n'est pas l'histoire, mais elle peut en être l'objet ou la source. Existe-t-il alors un devoir de mémoire auquel devrait répondre l'institution scolaire et participer les enseignants ? La réponse semble complexe. S'il y a un droit de mémoire, charger les enseignants d'un devoir de mémoire serait leur attribuer un rôle dont ils n'ont pas forcément les moyens de distanciation et de critique d'un point de vue historique. Comme le rappelle Francis Simonis aux professeurs des écoles : « Il est certes légitime que les groupes ayant été en prise avec une histoire tragique en perpétuent la mémoire, mais il n'appartient pas à l'Éducation nationale de s'en faire le relais. Face aux multiples injonctions à se souvenir qui émanent de la société, l'école doit opposer une ferme volonté de construire un savoir raisonné : l'histoire. Il y a un droit à la mémoire, et les mémoires sont respectables. Mais elles relèvent de l'affectif, du sentimental, du personnel. On n'écrit pas l'histoire avec des sentiments, fussent-ils bons. Le risque est grand d'une instrumentalisation de l'historien par les porteurs de mémoire qui se font parfois les militants de la diffusion du devoir de mémoire. Comment l'école choisirait-elle entre les mémoires antagonistes qui s'affrontent sur l'interprétation du passé national ? Faire de l'histoire, avec rigueur, avec méthode, tout en laissant les acteurs ou les témoins du passé et leurs associations accomplir la tâche qui est la leur, transmettre une mémoire : n'est-ce pas là un projet suffisamment ambitieux pour un professeur des écoles ? »⁵.

Le danger serait de proposer aux élèves une fenêtre de l'histoire dont les vitres sont troublées par les préjugés et les différences de culture. Pourtant, la prégnance de certaines mémoires nous oblige à les prendre en compte dans l'élaboration d'un savoir scolaire qui met en évidence une approche locale. La mémoire de l'esclavage constitue dans ce domaine un révélateur de qualité. La circulaire parue au B.O. du 10 novembre 2005 nous rappelle ainsi, concernant la mémoire de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions : « L'institution éducative accorde une place privilégiée aux réflexions sur la mémoire : à ce titre, le thème de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions s'inscrit dans la mission d'éducation, comme l'a rappelé le rapport du Comité pour la mémoire de l'esclavage remis au Premier ministre le 12 mai 2005. Cette mémoire participe en effet à la formation d'esprits éclairés et de citoyens responsables, tolérants et ouverts à autrui. Il convient de souligner auprès de la communauté éducative l'importance de cette dimension de notre mémoire nationale et d'inciter à mieux la prendre en compte dans les enseignements et dans les actions éducatives »⁶.

La finalité civique est clairement mise en évidence. Cette initiative fait suite à la reconnaissance par l'État français de la réalité de la traite et de l'esclavage en tant

⁴ Henry Rouso, *La hantise du passé*, Paris, Textuel, 1998.

⁵ Francis Simonis, *Le livre d'histoire du professeur des écoles*, Paris, Seli Arslan, 2004.

⁶ « Mémoire de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions », B.O. du 10 novembre 2005.

que crime contre l'humanité par la loi du 21 mai 2001. Mais comme le rappelle Gilles Gauvin⁷, membre du Comité pour la mémoire de l'esclavage (CPME), cette volonté ne peut concrètement aboutir sans la création d'outils pédagogiques pour les enseignants. Cet écueil est d'autant plus évident que la traite dans l'océan Indien n'est pas formellement mise en évidence, au regard de la place prise par la traite atlantique dans les programmes. Un certain décalage est d'ailleurs perceptible entre la richesse des publications scientifiques et la mise en place d'outils pédagogiques de qualité sur cette thématique. Les commémorations spécifiques à la traite donnent lieu à des projets pédagogiques et s'intègrent à des progressions spécifiques de la part des enseignants. La mémoire se conjugue alors au présent et permet une réflexion civique sur la notion de crime contre l'humanité. Dès lors, il ne serait pas judicieux de mélanger les genres et d'aborder cette thématique comme partie intégrante des programmes d'Histoire. Des créneaux spécifiques peuvent cependant accueillir ce type de réflexion comme l'éducation civique ou les itinéraires de découvertes au sein des collèges.

Si les savoirs vernaculaires et les enjeux mémoriels constituent les deux pierres d'achoppements d'une approche locale de l'histoire, gageons qu'elles se transforment en marchepied pour une pédagogie raisonnée et cohérente.

Les enjeux pédagogiques

La multiplication des publications sur l'enseignement de la réalité locale montre le réel engouement pour cette question⁸. Un décalage entre le discours et la réalité est perceptible dans les pratiques pédagogiques. Si les enseignants déclarent à l'unisson qu'il est important de mettre en œuvre une histoire du local, les pratiques observées montrent certaines lacunes. La formulation des programmes explique pour une bonne part cette faiblesse.

Pour l'école primaire, depuis la parution des programmes dans le numéro hors série du B.O. du 14 février 2002, on espérait que la tâche des professeurs des écoles avait été légèrement facilitée. Le libellé de certains points forts du programme d'histoire, comme par exemple le point numéro 9 de la quatrième période « Du début des temps modernes à la fin de l'époque napoléonienne (1492-1815) » mentionnait clairement « La traite des noirs », et demandait, dans « Le temps des découvertes », de bien étudier « L'apparition d'une nouvelle forme d'esclavage » ; ou encore, dans le point fort numéro 12, « Les réussites et les échecs » du mouvement des Lumières, de la Révolution Française et du Premier Empire, le programme permettait de signaler l'abolition de l'esclavage en 1794 et son rétablissement en 1802 ; cela autorisait le développement de certains thèmes de l'histoire de La Réunion.

Certes, aucun des DOM n'était expressément cité, mais le texte semblait assez large pour laisser à chacun la possibilité de concevoir des séances qui éclaireraient l'histoire de chacun des départements d'outre-mer.

⁷ Gilles Gauvin, « Favoriser le dialogue entre Réunionnais pour construire l'avenir », *Témoignages*, 3 décembre 2005.

⁸ « Enseigner la région », Actes du colloque International de Montpellier du 4 et 5 février 2000.

Malgré cette inscription forte dans les programmes, force est de constater que l'histoire locale est toujours peu présente dans les programmations. Une question revient souvent : « Quels thèmes de l'histoire de La Réunion retenir pour élaborer une programmation cohérente ? »

Pourtant, lors de la consultation antérieure à la publication des programmes, l'ensemble des collègues avaient manifesté un intérêt certain pour ces propositions qui intégraient l'histoire de la France de l'outre-mer, et appréciaient la volonté ministérielle. A la rentrée scolaire 2002/2003, beaucoup de conseils des maîtres du cycle III ont réfléchi et produit des programmations/progressions de cycle s'efforçant d'intégrer l'histoire de notre île. Après cinq années de mise en œuvre de ces programmes (que l'on qualifie toujours de « nouveaux » !!!!) que dire, aujourd'hui ?

Première constatation : devant la difficulté de la tâche, un nombre non négligeable d'enseignants du cycle III ont préféré ne pas enseigner la discipline « Histoire » en choisissant les échanges de service, laissant la « corvée » aux collègues plus passionnés ou plus conscients de la nécessité d'enseigner l'histoire dite locale ; d'autres, tout simplement, n'étudient qu'une partie du programme, souvent celle proposée dans les manuels édités en métropole. A ce propos, le rapport de A. Berget, chef de service de l'Instruction Publique, semble d'actualité : « C'est pourquoi leur (les instituteurs) enseignement historique par exemple traîne lamentablement dans le pré moyen âge et aux alentours de la Guerre de Cent ans pour ne jamais arriver aux époques seules importantes pour ce pays, celles où La Réunion entre dans l'histoire et reçoit le contrecoup des événements de la métropole. Leur enseignement suit servilement le texte des livres édités pour les écoles d'un autre hémisphère au lieu de le dominer et de le transformer pour l'adapter aux conditions et besoins spéciaux de la petite patrie bourbonnaise et de la vaste région sud-africaine et indonésienne »⁹.

Le seul problème c'est qu'il date de 1910 !!!

Pourtant le décret du 23 août 1902 pour les nouveaux programmes et l'arrêté ministériel du 8 janvier 1903 pour l'enseignement primaire à la Martinique, la Guadeloupe et La Réunion montraient déjà une possible ouverture :

« Classe enfantine 5-7 ans : anecdotes et biographies tirées de l'histoire nationale et de l'histoire de La Réunion ».

« Cours élémentaire 7-9 ans : récits et entretiens familiers sur les grands personnages et les faits historiques de l'histoire nationale et de l'histoire de La Réunion, de Maurice et de Madagascar ».

« Cours moyen 9-11 ans : cours élémentaire d'histoire de France insistant exclusivement sur les faits essentiels depuis la guerre de Cent ans. Historique de la colonisation française dans la mer des Indes (Réunion, Maurice, Madagascar et

⁹ Pierre Portet, « Notes sur l'enseignement de l'histoire de La Réunion : programmes et manuels scolaires de 1844 à 1995 », *Revue Historique des Mascareignes*, n° 1, AHIOL, juin 1998.

dépendances, Inde), l'Afrique du Sud, la côte orientale de l'Afrique, la Nouvelle Calédonie ».

« Cours supérieurs 11-13 ans : révision méthodique de l'histoire de France, éléments d'histoire générale, étude plus approfondie de la période moderne tant au point de vue des faits généraux qu'à celui de l'histoire de La Réunion et des pays voisins »¹⁰.

Deuxième constatation : il semble que le respect de la chronologie soit désormais acquis, conformément à la demande ministérielle, et que les programmations qui voulaient que l'on étudie d'abord l'histoire de l'île de La Réunion, puis l'histoire de France, ont définitivement disparu des écoles...

Troisième constatation : l'obligation faite à chaque enseignant de « ne négliger aucune période » est loin d'être atteinte. Pour une grande majorité des enseignants du premier degré, le programme en histoire n'est pas impératif, il est encore perçu comme indicatif...

Ces trois observations montrent, à elles seules, l'ampleur de la tâche à accomplir pour les enseignants du premier degré avec un savoir historique très léger tant sur l'histoire de la France que sur celle de La Réunion.

Qu'en sera-t-il après la mise en œuvre des programmes de 2007 ?

La lecture de ceux-ci montre la réduction du nombre de points forts à étudier, de 21 on passe à 14, ceux qui soutenaient que les précédents programmes étaient trop denses ont été entendus : on ne parle plus de l'esclavage, de son abolition... La recommandation de s'appuyer « lorsque c'est possible, sur des ressources locales » n'est précisée que pour le premier point fort : LA PREHISTOIRE, qui, comme chacun sait, est une période très riche pour l'histoire de l'île...

Quelle attitude adopter pour la mise en œuvre de tels programmes ? Attendre les documents d'application qui permettent parfois de préciser les demandes ministérielles ? Réfléchir à des programmations qui tout en intégrant les modifications récentes, conservent l'esprit d'ouverture des précédents programmes ? Profiter de ces allègements pour mieux insérer l'histoire locale ?

Il faut bien reconnaître que la situation du professeur des écoles, enseignant en cycle III est des plus inconfortables. On demande à des enseignants non historiens d'effectuer une réflexion de spécialiste impliquant une connaissance solide de l'histoire de France et de celle de La Réunion, voire de la zone sud-ouest de l'océan Indien (Madagascar, Maurice, Seychelles, Comores, Inde, Afrique orientale et du sud). D'autre part, il convient de rappeler que, pour le secondaire, cette difficulté n'existe pas car depuis 2000, la spécificité des DOM a été reconnue dans les programmes par le B.O. numéro 8 du 24 février. Un travail d'aménagement a été

¹⁰ *Ibidem*.

mis en place, par l'introduction de chapitres nouveaux et la suppression d'autres. Il s'agit d'une véritable reconstruction du programme. Celle-ci a été validée par l'Inspection Générale et donne, donc, aux collègues des collèges et lycées, historiens géographes de formation, un programme et une programmation lisibles.

Rien de tout cela dans le premier degré. Les maîtres du primaire non spécialistes sont livrés à eux-mêmes, encourant les foudres politiques, accusés de léser les enfants en enseignant pas, ou peu, ou mal l'histoire de l'île. Il faut reconnaître, là, une inégalité de traitement entre le secondaire et le primaire. Pourquoi donner un programme précis aux spécialistes et abandonner les non-spécialistes ?

D'autre part, il faut souligner que les difficultés des enseignants à enseigner l'histoire et surtout l'histoire régionale sont en parties dues au manque de tradition d'enseignement de cette discipline.

Certes, les recommandations du ministère ont depuis longtemps demandé d'enseigner « l'histoire locale comme aide à la compréhension de l'histoire nationale et comme moyen de mieux connaître le milieu dans lequel vit l'élève »¹¹.

Comme nous l'avons déjà souligné, dans les programmes de 1902 à 1923, l'histoire de La Réunion occupe une place très importante et est présente à tous les niveaux de classe. A partir de 1913, l'enseignement de l'Histoire de La Réunion va représenter 25 % du programme de Cours Moyen ; il faut noter que les pays voisins figurent aussi au programme.

Pour la période de 1923 à 1941 : on observe une forte diminution de l'enseignement de l'histoire locale dans les nouveaux programmes.

Sous Vichy : les recommandations sont précises : « (...) Introduire des notions d'histoire, de géographie, d'archéologie locales et régionales ainsi que de faire une place (...) aux dialectes de nos provinces ».

Recommandations peu suivies car l'île est isolée par la disparition des liaisons avec la métropole.

Après la Seconde Guerre mondiale, l'étude du milieu va s'imposer dans les disciplines histoire géographie. Après 1968, les activités d'éveil vont globaliser les séances d'histoire, géographie, sciences... sans programme, les instituteurs enseignent comme ils peuvent et quand ils le souhaitent un peu d'histoire, sans souci de la chronologie, mais au gré des thèmes d'actualité, des célébrations diverses. C'est la période de retrait de l'Histoire au primaire.

Pourtant, à partir des années 70, des publications du CDDP Réunion proposent, pour le Collège certes, des documents illustrant des sujets tels que : l'esclavage, la culture du café à Bourbon, la presse à l'île Bourbon et à La Réunion, la navigation, etc., mais le contexte politique local est tel qu'enseigner l'histoire de

¹¹ Pierre Portet, art. cité.

l'île revient à se déclarer indépendantiste. Nombre de collègues préfèrent se contenter d'enseigner l'histoire de France, mais par contre étudient la géographie de l'île ; c'est bien connu, les montagnes ne sont pas porteuses de revendications !!!

La célébration du 150^e anniversaire de l'abolition et les nombreuses publications qui l'ont accompagnée, ont confirmé l'obligation d'enseigner, à tous les niveaux du cursus scolaire, l'histoire de La Réunion ; les programmes du secondaire de 2000, puis ceux du primaire en 2002, s'inscrivent dans cette logique.

La lecture des programmations élaborées, en conseil des maîtres, par les collègues attachés à l'enseignement de l'histoire locale oscillent entre la volonté de contextualiser, c'est-à-dire illustrer un élément du programme avec un exemple pris localement ou à partir d'une ressource locale (musée, exposition, monument, paysage...) ou d'adapter, c'est-à-dire développer d'avantage une partie du programme en approfondissant le cas du DOM concerné, changeant par conséquent l'équilibre horaire entre les différentes parties de la programmation. Les discussions lors de ces concertations mettent en évidence les difficultés ; on tâtonne et bien souvent on se laisse tenter par l'enseignement de la mémoire plus que celui de l'histoire, car effectuer des choix pertinents pour que la programmation soit cohérente sur tout le cycle, n'est possible que si au préalable les enseignants sont persuadés de la nécessaire réflexion didactique qui aboutirait à la formulation d'une problématique telle que : « Histoire de La Réunion : Histoire de France et malgré tout Histoire singulière ? »

Cette question induit la nécessité de développer les thèmes de la découverte de l'île, la Compagnie des Indes, la population métissée, marquée par l'esclavage, l'engagisme, l'immigration européenne et asiatique, son statut de région monodépartementale, et ainsi permettre aux jeunes enfants de commencer à comprendre en quoi et pourquoi ils sont Français, Européens et Réunionnais et ce que cela sous entend. C'est le début de la construction de leur identité d'homme, en termes de droits, de valeurs, de culture, d'ouverture d'esprit.

Les enseignants se doivent de distinguer, alors, dans le programme, les points forts dont la part pourrait être réduite pour dégager des heures où insérer des thèmes de l'histoire locale, qui vont répondre à cette problématique.

Par exemple : la Préhistoire, on conçoit légitimement que lorsque l'on exerce dans une région riche en ressources préhistoriques, on élabore une programmation dans laquelle figureront les sorties sur le terrain, la participation à des fouilles (cette thématique est notamment possible pour les Antilles). L'horaire imparti à ce point fort serait alors important. Mais, à La Réunion, où nous n'avons aucune trace de cette période, il semble judicieux, non pas d'en supprimer l'étude, mais d'en réduire le quota horaire, et d'utiliser les heures dégagées pour permettre l'étude de moments clés de l'histoire de l'île. La même réflexion doit s'effectuer pour le point fort sur « L'Europe de abbayes et des cathédrales », d'autant qu'il est fondamental de rappeler que ces points seront développés au collège, en 6^e et en 5^e.

La liaison avec le collège, voire le lycée, est un des paramètres qui doit guider la réflexion des enseignants du premier degré. La connaissance des programmes du secondaire devrait guider le choix des points à retenir pour l'enseignement de l'histoire de l'île, cela permettrait une vraie articulation et, constituerait, alors, un véritable enseignement spiralaire, et éviterait les redondances.

Comme nous le signalions plus haut, enseigner l'histoire régionale ne se résume pas seulement à un exercice comptable mais surtout à une réflexion didactique qui conduit à l'élaboration d'une problématique qui va induire des choix d'objectifs de savoir et l'articulation avec les points forts des Instructions Officielles.

Pendant l'année de formation des P. E. 2, une part importante est consacrée à cette réflexion et le produit fini s'organise de cette manière :

On peut distinguer une première articulation, avec la découverte des Mascareignes, qui s'impose dans le point fort « Le temps des découvertes » avec un recentrage des voyages de découvertes vers les Indes et le contournement de l'Afrique. Les acteurs sont bien sûr différents de ceux donnés par le programme national.

Une deuxième articulation semble naturelle avec le point fort numéro 8, « La monarchie absolue en France : Louis XIV et Versailles ». La volonté royale de constituer un puissant royaume, implique la constitution de Compagnies de commerce, dont la célèbre Compagnie des Indes Orientales à qui Bourbon est confiée. Cette tutelle va contribuer à créer une société particulière basée sur l'agriculture de plantation, avec la culture du café et le système esclavagiste.

Troisième articulation à ne pas négliger, « La Révolution Française et l'Empire : première abolition de l'esclavage 1794 et son rétablissement 1802 ».

Ce thème de l'esclavage peut-être traité soit comme partie intégrée aux séances sur le point fort numéro 9, soit comme sujet d'étude (3 ou 4 heures) autour du thème « L'esclavage à l'île Bourbon de 1715 à 1848 » ce qui a l'avantage de constituer un tout cohérent et peut permettre la transdisciplinarité avec la littérature de Jeunesse. On constate que jusque là, on s'applique à partir de l'échelle nationale, en insérant l'échelle locale.

Pour le XIX^e siècle, il est intéressant de constater que l'on peut inverser le processus ; par exemple pour comprendre l'industrialisation, il est intéressant de prendre l'industrie de la canne à sucre pour point de départ de l'étude du point fort numéro 10, « La canne à sucre, culture industrielle, avec ses usines, ses productions, la nécessité de structurer l'espace réunionnais pour répondre aux besoins de transporter les productions, les acteurs très particuliers de cet essor industriel : les propriétaires terriens, les ingénieurs et surtout les travailleurs, d'abord esclaves puis engagés ». Une fois posée cette réalité réunionnaise, il convient de montrer par comparaison les différences avec la situation européenne : taille des usines, productions, population ouvrière revendicative, mais aussi les points communs : l'usine et sa cheminée repérable dans n'importe quel paysage, les machines à vapeur, le monde de la technique, l'essor du chemin de fer...

Le XX^e siècle avec le point fort numéro 12 peut lui aussi prendre ancrage à La Réunion ; montrer la violence du premier conflit mondial peut se faire en étudiant des lettres de Poilus réunionnais, plutôt que celles de soldats métropolitains ; cela permet de poser, entre autres, la question de la présence de soldats originaires des colonies sur le front. De même pour la Seconde Guerre mondiale.

Certes dans les programmes nationaux on constate plus de références à la décolonisation, doit-on pour cela éluder la départementalisation ? Non, elle est une des conséquences de la Seconde Guerre mondiale, elle doit figurer à ce moment. Et il est bien sûr naturel de présenter la société en France dans la deuxième moitié du XX^e à partir d'exemples pris à La Réunion en n'oubliant pas l'échelle nationale.

Articuler histoire nationale et histoire régionale permet d'élaborer un ensemble cohérent qui place les élèves dans des situations où ils appréhendent la complexité de l'Histoire. Cette répartition bien sûr nécessite de la part des enseignants un minimum de connaissances. Où peuvent-ils se les procurer ?

Les nombreuses publications, tant universitaires que scolaires, sont là pour aider à la connaissance de cette histoire régionale. Aujourd'hui plus question d'avancer l'argument du manque de documents pour éviter de proposer des séances d'histoire de La Réunion.

La production universitaire est importante et si l'on ne peut honnêtement demander à un enseignant du premier degré de lire et de connaître les dernières publications, la curiosité nécessaire à tout enseignant devrait tout de même le porter vers la lecture d'ouvrages fondamentaux facilement accessibles dans bon nombre de médiathèques, sous la rubrique « Fonds local ».

A côté de cette production, il y a la parution depuis quelques années d'ouvrages scolaires sur l'histoire et la géographie de La Réunion. Pour mémoire, il faut rappeler un des plus anciens :

- *Découvrons notre île* de M. Andrée Dieudonné et Wilfrid Bertile, destiné au cycle des approfondissements. Bien que datant de 1992, il reste, pour la partie histoire, une source documentaire non négligeable.

- Deux ouvrages édités en 2002, chez Hatier International, pour les classes de collèges, peuvent être aussi source de documentation, même si les documents trop petits et mal renseignés, sont peu exploitables en cycle III.

- Un manuel scolaire pour le lycée et lui aussi publié par Hatier, en 2003, peut être recommandé pour la mise à jour des savoirs des enseignants, mais aussi pour la collecte de documents, surtout pour les XIX^e et XX^e siècles.

- Un ouvrage particulier est à distinguer, celui édité par Hachette en 2001 ; il n'est consacré qu'à l'histoire de La Réunion, pour le public collégien. Mais ses documents nombreux, variés, faciles d'accès, originaux, en font un ouvrage de référence pour tous les enseignants non spécialistes, tant pour la mise au point de leurs connaissances que pour la collecte de documents à l'élaboration de séances d'histoire.

Ces derniers manuels sont étiquetés collège ou lycée, certes, mais ils ne peuvent être négligés. Un nouvel ouvrage est proposé, depuis 2006, aux professeurs des écoles ; c'est un manuel pour le cycle III en histoire et géographie, édité encore par Hatier International, mais comme pour les manuels du secondaire, on doit émettre les mêmes réserves ; cependant il a l'avantage de donner une « programmation » possible, sachant que celle-ci doit s'insérer dans la programmation nationale. On ne peut croire qu'il puisse être « Le Livre » tant recherché par les enseignants du primaire, mais il a le mérite d'exister.

Il faut quand même signaler que, contrairement à ce que l'on croit, La Réunion a depuis longtemps produit des ouvrages scolaires pour l'enseignement de l'histoire et la géographie. Pierre Portet, documentaliste aux Archives Départementales, dans son article sur « Les programmes et manuels scolaires de 1844 à 1995 » (cf. n. 9), a recensé 14 ouvrages consacrés à l'Histoire de La Réunion, pendant 136 ans. Son étude montre d'ailleurs la précocité de l'édition scolaire à La Réunion. Pourquoi ne pas les avoir utilisés ?

Cette dernière remarque démontre que même si les matériaux sont là, les difficultés subsistent pour intégrer véritablement l'histoire de l'île dans l'histoire nationale.

Peut-être, pour motiver les enseignants, faudrait-il augmenter les moments de formation continue, avec des thèmes précis qui permettraient une vraie remise à niveau (ou mise à niveau...) pour les professeurs des écoles et une réflexion approfondie sur les articulations entre Histoire nationale et Histoire locale ou régionale ?

On ne peut que regretter le retard de l'île dans ce domaine, sachant que dans la zone océan Indien de l'AEFE (Agence Française pour l'Enseignement Français à l'Etranger) depuis 2002, une réflexion de fond a été menée sur le thème de l'adaptation des programmes en général aux réalités du pays concerné. Il a été demandé de réfléchir à l'élaboration de programmations comprenant 25 % d'étude sur le pays. Pourquoi l'île de La Réunion, département et région, reste-elle en dehors de ces réflexions ?

Conclusion

Le manque de connaissance des enseignants, la difficulté à dire le passé de la colonisation et de l'esclavage, tendent à inciter les maîtres à se réfugier parfois dans l'abstention. Pour l'école primaire, la programmation est laissée à la liberté du conseil de cycle, mais doit respecter la chronologie et ne négliger aucune période. L'étude de l'histoire locale reste donc entièrement à la charge des enseignants. Or n'étant pas toujours spécialisés sur la question, ces derniers peuvent commettre des erreurs par omission ou interprétation abusive. Pour le Collège et le Lycée, l'insertion pose moins de problèmes puisque l'on parle d'adaptation des programmes avec notamment un retrait de certaines thématiques nationales pour mener à bien la programmation. Pourtant, les tâtonnements des enseignants montrent qu'il leur est souvent difficile de procéder à des choix selon une logique partagée. C'est pourquoi, une adaptation nécessaire des programmes autour de problématiques cohérentes

semble la seule voie possible d'une programmation raisonnée. Il y a donc la nécessité de procéder à une articulation entre des composantes nationale et locale où seul l'intérêt de l'élève serait pris en compte.

Jocelyne Brizou et Pierre-Eric Fageol sont PRAG d'Histoire.