

المعهد العالي لتاريخ تونس المعاصر

I.S.H.T.C

Institut Supérieur de l'Histoire de la Tunisie Contemporaine

In Memoriam Habib Belaid

RAWAFID

Revue de l'Institut Supérieur de l'Histoire de la Tunisie Contemporaine

Sommaire

Etudes

- La Paroisse Notre-Dame du Mont-Carmel de Mahdia (1848-1964)
- Salem Esch-Chadely (1896-1954), médecin aliéniste dans la Tunisie colonisée
- Pour une didactique de l'Interculturel : Le paradoxe entités/Altérité dans l'enseignement de l'histoire en contexte colonial et postcolonial

Comptes rendus

Trentième année,

n°29, 2024



Université de la Manouba

UNIVERSITE DE LA MANOUBA
INSTITUT SUPERIEUR DE L'HISTOIRE DE LA TUNISIE
CONTEMPORAINE

RAWAFID

Revue de l'I S H T C

Trentième Année, n°29, 2024

I.S.S.N. 0330-7115

Directeur : Khaled ABID

Rédacteur en chef : Ali AIT MIHOUB

Comité de rédaction :

Abdel Majid BELHEDI, Fayçal CHERIF, Fatma JRAD, Ali LETAIEF, Faouzi SAADAOUI, Bilel SAOUDI, Ali TAIEB.

Comité scientifique consultatif :

Mimoun AZIZA, Adel BEN YOUSSEF, Mohamed DHIFALLAH, Karima DIRÈCHE, Nouredine DOUGUI, Mohamed Lazhar GHARBI, Abdellatif HANNACHI, Abdelhamid HELALI, Mohamed JERBI, Kamel JERFEL, Fethi LISSIR, Abdelkrim MEJRI, Adnane MNASSAR, Amar MOHAND-AMER, Abdelwahed MOKNI, Ali NOUREDDINE, Amira-Aleya SGHAIER, Hédi TIMOUMI, Pierre VERMEREN, Béchir YAZIDI.

Secrétariat : Souad BEN ABDALLAH BALY.

Les articles et toutes les correspondances (demandes d'échange, d'abonnement, etc) doivent être adressés à :

RAWAFID

Institut Supérieur de l'Histoire de la Tunisie Contemporaine, Campus Universitaire, La Manouba 2010.

Tél: (+216) 71 60 09 50 – (+216) 71 60 06 99. **Fax:** (+216) 71 60 02 77.

Courriel: contact-rawafid@ishtc.rnu.tn / editor-rawafid@ishtc.rnu.tn

Site Web: <http://www.ishtc.rnu.tn>

Facebook: <https://fr.fr.facebook.com/ishtctunisie>

Prix : 20 TND/20 Euros

Conception & Impression : SOTEPa GRAPHIC

Sommaire

Editorial.....	7
----------------	---

Etudes

Aymen BEN HAJ AMOR , <i>La Paroisse Notre-Dame du Mont-Carmel de Mahdia (1848-1964)</i>	13
--	----

Kmar BENDANA <i>Salem Esch-Chadely (1896-1954) médecin aliéniste dans la Tunisie colonisée</i>	35
---	----

Mokhtar AYACHI , <i>Le paradoxe Identités/Altérité dans l'enseignement de l'histoire en contexte colonial et postcolonial</i>	49
--	----

Compte-rendu

Hédi DHOUKAR , <i>Noureddine Bouarrouj. Portrait d'un éclaireur unificateur (1928-1992)</i> , présentation : Béchir YAZIDI	69
--	----

Pour une didactique de l'Interculturel :

LE PARADOXE IDENTITÉS/ALTÉRITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE EN CONTEXTE COLONIAL ET POSTCOLONIAL

Mokhtar AYACHI

Professeur émérite à l'Université de Tunis

Résumé :

Tout au long de la période coloniale française, la tendance de l'enseignement de l'histoire, était centrée d'abord sur l'espace identitaire. Elle dessinait progressivement, à partir des contextes des deux guerres mondiales, une trajectoire partant de l'espace hexagonal vers l'étude du reste des pays du monde. Cette orientation a été le produit de certains facteurs qui ont influé directement sur l'attitude de l'école française elle-même, en interaction avec les changements du contexte international. Si les fonctions épistémologiques du savoir historique n'ont été que tardivement réhabilitées dans les cursus, vu les conséquences dramatiques des deux conflits mondiaux, de la Guerre froide et de ses prolongements jusqu'à nos jours, les stéréotypes, par contre, y demeurent encore vivaces...

Mots clés : Didactique de l'histoire, politique scolaire coloniale, manuels scolaires, interculturalité, européocentrisme, stéréotypes culturels, UNESCO

المخلص: نحو تعلّمية التفاعل الثقافي: مفارقة الهوية والغيرية في تدريس التاريخ في السياقين الاستعماري وما بعد الاستعماري

طوال الفترة الاستعمارية الفرنسية، تمحور تدريس التاريخ في البداية حول البعد الهوياتي. وقد بدأت تتشكّل تدريجيًا، في ظلّ الحربين العالميتين، مسارات تعليمية تنطلق من الفضاء المتروبوليتاني (الفرنسي) نحو دراسة باقي بلدان

العالم. وقد جاءت هذه التوجهات نتيجة عوامل متعددة أثرت مباشرة في موقف المدرسة الفرنسية، بتفاعل مع التحولات التي شهدتها السياق الدولي. إذا كانت الوظائف الإبتيمولوجية للمعرفة التاريخية لم تُدمج في المناهج الدراسية إلا في وقت متأخر، بسبب التداعيات الدراماتيكية للحربين العالميتين، والحرب الباردة وامتداداتها حتى اليوم، فإن الصور النمطية، في المقابل، لا تزال حاضرة بقوة...

الكلمات المفتاحية: تعلّمية التاريخ، السياسة التعليمية الاستعمارية، الكتب المدرسية، التفاعل الثقافي، المركزية الأوروبية، الصور النمطية الثقافية، اليونسكو.

Abstract :

Towards an Intercultural Pedagogy: The Identity/Otherness Paradox in History Teaching in Colonial and Postcolonial Contexts

Throughout the French colonial period, history education was primarily centered on constructing a national identity. Over time, particularly in the context of the two World Wars, it gradually shifted along a trajectory that moved from a focus on the metropolitan (hexagonal) space toward the study of other parts of the world. This shift resulted from various factors that directly influenced the stance of the French educational system, in response to changes in the international context. Although the epistemological dimensions of historical knowledge were not reintegrated into school curricula until much later—due to the far-reaching and traumatic consequences of the two World Wars, the Cold War, and their ongoing ramifications—cultural stereotypes, by contrast, have remained deeply rooted.

Keywords: History Didactics, Colonial Educational Policy, Textbooks, Interculturality, Eurocentrism, Cultural Stereotypes, UNESCO

Devant les défis permanents de cette ère de la mondialisation/globalisation de pouvoir « concilier l'universalisme, inhérent à la pensée scientifique, et le relativisme que véhiculent les sciences humaines, attentives à la pluralité des modes de vie, des sagesses et des sensibilités culturelles - d'ailleurs vieilles préoccupations des Chaires académiques et des tribunes scientifiques des démocraties libérales depuis le début du XX^e siècle notamment - sommes-nous appelés aujourd'hui à nous interroger

sur la persistance des causes de l'incompréhension internationale contemporaine où identités et altérité continuent souvent de s'ignorer ?

En présence d'une telle réalité énigmatique, la culpabilité dans la conception et l'usage des cursus scolaires notamment (ainsi que des médias), participant à la formation de l'opinion publique, mérite-elle d'être vérifiée ? la plausibilité de cette hypothèse ne peut que constituer un paradigme balisant moult pistes de recherche pour nos doctorants, attentifs à l'actualité où se joue désormais l'histoire du temps présent, domaine revendiqué de plus en plus par les historiens.

En effet, l'histoire et son enseignement ne sont-ils pas suspectés, au cours de cette époque contemporaine, d'avoir failli à assumer leurs fonctions épistémologiques, en servant plutôt l'idéologie et la propagande impérialistes et en contribuant à la construction de stéréotypes ? Cette probabilité, à la forme interrogative, peut être vérifiée à l'occasion de trois moments forts que nous abordons dans cette feuille où le rapport réducteur à la discipline historique était à l'origine du déclenchement d'hostilités internationales de grande envergure. Les dernières en date, qui continuent encore d'ailleurs, ne sont-elles pas celles de l'après-Guerre Froide où les idées toutes faites, ou clichés, alimentant l'incompréhension proviennent cette fois aussi bien de l'Occident que de l'Orient, voire de deux côtés de la Méditerranée...

I - Politique scolaire et enseignement de l'histoire en contexte colonial français

Faut-il rappeler qu'à la fin de la première décennie de la Révolution française, l'aventure coloniale a commencé par l'expédition de Napoléon Bonaparte en Egypte (1798). Il s'agit curieusement, au nom de l'exportation des idéaux de cette révolution, d'une volonté de restaurer un système de prépondérance ou de domination outre méditerranée ou outremer semblable à celui de la féodalité (avec ses Seigneurs et ses domaines) que la bourgeoisie a combattu au nom des mêmes idées des Lumières. L'ambivalence dans l'usage du patrimoine intellectuel qui a permis les mutations profondes, issues de 1789, semble s'installer dans la durée dans les pratiques politiques ou les rapports de l'Europe occidentale avec le reste du monde ; cette Europe où de puissants lobbys coloniaux¹ se sont constitués dès le premier tiers du XIX^{ème} siècle.

¹ Cf. Paul Vigné d'Octon, *La Sueur du Burnous ou les crimes de la Troisième République*, éd. Les Nuits rouges, 2001, 260 p. Traduit en arabe par Lazhar Mejri sous le titre : عرق البرنوس: جرائم الاستعمار الفرنسي في عهد الجمهورية الثالثة، تونس، المغاربية

- L'Histoire et son enseignement en Europe même :

Dans le contexte des luttes hégémoniques en Europe, particulièrement entre la France et l'Allemagne, la propagande nationaliste versée dans l'idéologie et la doctrine a été utilisée à outrance comme arme de guerre et c'est l'histoire (et son enseignement) qui en était la victime principale. Cette discipline, amputée de ses fonctions épistémologiques, était réduite à sa seule fonction identitaire étouffant tout esprit critique, parce qu'en rupture avec l'altérité et le relativisme comparatiste.

Dès le Second Empire, et plus encore sous la III^{ème} République, au lendemain de la guerre franco-allemande et la défaite de 1870, qui a révélé la suprématie du modèle allemand et notamment de son système éducatif, on considère que l'histoire scolaire doit servir le politique. Le « roman national » construit par Ernest Lavisse et ses co-auteurs, est appelé à « irriguer » le projet patriotique et républicain de la nouvelle école gratuite, laïque et obligatoire.²

La fonction sociale de l'histoire scolaire suscite des controverses porteuses de conflictualités politiques. Contrairement à l'histoire scientifique, son enseignement est saturé de finalités et d'intentions. Il est vu comme le vecteur de propagande et d'endoctrinement des élèves, otages d'idéologies dominantes.

Jules Ferry (1832-1893), Ministre français de l'enseignement public et Président du Conseil (1880-1885), reconnaît l'engagement de l'école républicaine dans l'orientation politique de l'instruction publique, aussi bien en métropole que dans les colonies. Il recommande, d'ailleurs, dès sa nomination, aux Recteurs d'Académies en 1879 d'« éviter l'usage qui fait de l'histoire un résumé sans vie et sans patriotisme »³

Faire « bien penser » plutôt que comprendre, est le but de l'instruction civique qui déborde sur l'histoire. C'est ce qu'on appelle « le triomphe du catéchisme républicain sur le catéchisme confessionnel » consacrant ainsi

للطباعة والإشهار، 2008، 280 ص.

² Laurence de Cock, « L'enseignement de l'histoire : programmes et enjeux », conférence donnée le 16 décembre 2013, www.Démocratisation-scolaire.fr/spip.php?, article 177.

³ Circulaire adressée par Jules Ferry aux Recteurs d'Académies, datée du 7 octobre 1879, Cf. Mokhtar Ayachi, « Les manuels scolaires de base en Tunisie avant l'Indépendance : un corpus approprié pour l'étude de la diffusion des savoirs et des idées modernes » in *Etudes d'Histoire culturelle : Histoire de l'éducation et mouvements de jeunes en Tunisie*, Tunis, C.P.U., 2015, 450 p.

le divorce entre la science historique dans sa dimension épistémologique et sa diffusion scolaire. L'« école sans Dieu » prônée par Jules Ferry, auteur des mesures législatives consacrant la séparation de l'Eglise et de l'Etat, en avait un, en fait : il s'agit bien de la patrie et elle est loin d'avoir perdu ses fidèles...

D'ailleurs, à la veille de la Première Guerre mondiale (1912), Ernest Lavissee (1842-1922), devenu à partir de 1870 l'historiographe officiel de la République jusqu'à sa mort, écrit dans la préface de son manuel d'histoire pour enseignement primaire « Histoire de France »⁴, plus connu sous l'appellation du « Petit Lavissee »⁵, « si l'écolier ne devient pas un citoyen pénétré de ses devoirs et un soldat qui aime son fusil, l'Instituteur aura perdu son temps »⁶. Ce manuel, dont l'auteur est qualifié par l'historien Pierre Nora d'« Instituteur national », est considéré, à son époque, comme la « bible » ou le petit « livre rouge » de la République.

Le manuel d'histoire pour les classes terminales, conçu par E. Lavissee et Jules Isaac, auxquels il faut ajouter le géographe Vidal de la Blache (1845-1918), présente sur la couverture l'Europe au centre de la carte du monde. Ces auteurs constituent, selon l'expression de Pierre Nora, les « trois (ou quatre) Mousquetaires de l'identité française et du roman national républicain »⁷. Les mêmes auteurs ont forgé, d'ailleurs, au cours d'un demi-siècle (1920-1970) une sorte de vulgate républicaine, une vision du monde et une conscience historique européocentriste à des générations d'élèves et d'enseignants.⁸

- L'histoire et son enseignement dans les colonies :

La politique d'expansion coloniale entreprise par le Second Empire puis par la III^{ème} République imprégna fortement la politique scolaire outre-mer où l'histoire des autres pays du monde n'est citée qu'à travers des images simplifiées et en rapport avec les relations que ceux-ci entretiennent avec la nation tutrice⁹. Le besoin de légitimation d'une telle

⁴ Ernest Lavissee, *Histoire de France. Cours moyen*, Paris, éd. A. Colin. En 1895, déjà, ce manuel est réédité pour la 75^{ème} fois et le sera davantage jusqu'aux années cinquante...

⁵ Le « Grand Lavissee » est consacré à la nation. Il est composé de 27 tomes parus entre 1909 et 1919.

⁶ Mokhtar Ayachi, « Les manuels scolaires de base en Tunisie... », *Op. cit.*

⁷ Cf. Suzanne Citron, *le Mythe national. L'histoire de France revisitée*, Paris, éditions de l'Atelier, 1984, 2008 (rééd.).

⁸ *Idem.*

⁹ « Conseil de l'Instruction Publique », in : *Bulletin Officiel de la Direction de l'Instruction publique*, n° 28, juin 1909, p. 662.

entreprise hors frontière explique l'invention de l'idée de « civilisation » ou de « mission civilisatrice » de l'impérialisme français pour justifier les mobiles politiques et stratégiques de la position de la France dans le monde. Il s'agit des leitmotivs du discours colonial : « droit de dominer et devoir de civiliser » / « races supérieures et races inférieures » se basant sur l'exaltation du sentiment national et l'appel au « rayonnement » de la France outre-mer.¹⁰

L'instruction semblait ainsi découvrir les « vertus » scolaires de l'école laïque. Celle-ci, au nom de la neutralité religieuse, pouvait répondre à des besoins spécifiques de l'entreprise coloniale. Cependant, en se fondant dans sa légitimité apparente sur des valeurs d'« universalité », d'« égalité » et de « liberté », l'école publique, en contexte colonial, ne peut être chargée des mêmes rôles sociaux et économiques aussi bien pour les Français que pour les coloniaux, vu la nature de la division coloniale du travail et de l'échelle des valeurs dominantes.

Si le choix des manuels scolaires dans une liste fournie par les Directions Générales de l'Instruction publique, créées dans les colonies à partir de 1883, est laissé aux maîtres et maîtresses « sous la réserve qu'ils ne renferment aucun chapitre, aucun paragraphe de nature à blesser les sentiments des enfants de religions différentes qui fréquentent les écoles »¹¹, l'usage de « manuels d'histoire pour tous », notamment le « Petit Lavisse » provoque quelques consignes de la part de ces mêmes autorités.

En effet, le directeur de l'Enseignement à Madagascar, par exemple, souligne à ce propos, dès 1898¹² qu'on « *ne doit pas enseigner aux petits Malgaches le même livre d'« histoire de France » (E. Lavisse) où il est indiqué que notre pays s'appelait autrefois la Gaule, du nom de ses premiers habitants les Gaulois (nos ancêtres), etc. Mais c'est l'histoire de la France, dans ses rapports avec l'histoire de Madagascar qu'il faut enseigner, souligne-t-il. (...) C'est cette histoire commune qui a placé à jamais Madagascar sous la domination de la France qu'il faut faire partager à vos élèves* ». Il s'agit donc d'un modèle d'enseignement colonial d'histoire. Tout y est ramené à la colonie et à la France. Il s'agit

¹⁰ Voir Mokhtar Ayachi, *Ecoles & Sociétés en Tunisie (1930-1958)*, Tunis, CERES, 2003, 450 p., chap. « Politique scolaire de la III^{ème} République ».

¹¹ « *Arrêté du Directeur Général de l'Instruction publique* », Louis Machuel, daté du 15 octobre 1890, in : *Bulletin Officiel de la Direction de l'Instruction publique*, octobre 1890.

¹² *Extraits du « Bulletin Officiel de l'Enseignement de Madagascar et de ses dépendances »*, septembre –octobre 1898.

de l'invention d'une identité coloniale sans rapport avec la dualité identité/altérité.

Révélateur aussi est ce manuel d'histoire pour écoliers tunisiens et algériens qui est ainsi présenté dans *le Bulletin Officiel de l'Instruction Publique* du mois d'octobre 1907 : « ce petit ouvrage contient, entre autres, un tableau de l'évolution historique de la France et de l'Afrique du Nord permettant aux écoliers de suivre, dans ses grandes lignes, le développement parallèle des deux régions, de connaître les relations politiques et commerciales qu'elles ont eues avant d'être intimement liées l'une à l'autre et par suite de mieux comprendre l'importance de l'œuvre de renaissance actuellement accomplie par la France dans les anciennes Régences barbaresques ». ¹³

En Tunisie, sur un total d'une centaine de manuels d'histoire et de géographie, recensés et en usage au cours de la période coloniale, une douzaine de titres seulement traite explicitement de la Tunisie, notamment à la fin de l'occupation du pays. Mais parfois, il est spécifié sur la couverture de certains manuels (notamment de lecture) qu'ils se destinent aux écoles franco-arabes ou encore « *livre particulier à l'Afrique du Nord* », « *livre pour écoliers de l'Afrique du Nord* » ou « *livre de lecture de l'écolier indigène* ». D'autres manuels concernent directement le genre : « *livres pour garçons* », « *livres pour petites filles* », etc.

En tout cas, avec la fin du XIX^{ème} siècle et le tout début du XX^e siècle, s'achève la passion de l'école républicaine qui « répandait », selon la vision bonapartiste la « civilisation » outre-mer. ¹⁴ Ce qui a engendré même le recul de la scolarisation dans les colonies où l'instruction devient de type utilitaire au service des fermes coloniales. Les priorités de la politique coloniale deviennent, sur instigation des lobbys des Prépondérants, à la veille de la Première Guerre mondiale, notamment après les deux congrès coloniaux de Marseille en 1906 et de Paris en 1908, l'assimilation des communautés européennes installées dans les colonies et la création de

¹³ Loth Gaston et Pierre Aurès [le premier, directeur, le second instituteur au Collège Alaoui de Tunis], *Petite Histoire de France et de l'Afrique du Nord*, à l'usage des Cours moyens et supérieurs des écoles primaires d'Algérie et de Tunisie. Tunis, (sans éd.), 1907.

¹⁴ Les slogans souvent repris par les médias de la colonisation sont du genre « *scolariser sans déclasser* » en évitant la promotion des éléments nationaux pour ne pas les « *arracher* » à leurs milieux et les « *rendre plus utiles à eux-mêmes et à l'entreprise coloniale* », etc.

conditions favorables aux nouveaux candidats français pour s'installer dans les territoires dominés.¹⁵

II - De l'approche identitaire de l'enseignement de l'histoire à celle d'une ouverture timide sur l'altérité

Jusqu'en 1914, la politique coloniale française représentait une réaction ou « fuite en avant », dirait-on, par rapport à la défaite de la France devant l'Allemagne. Elle traduisait le désir de détourner l'attention publique de la déroute militaire et politique en entamant des « *croisades coloniales* » outre-mer, allant du Maghreb, à l'Égypte, à l'Afrique subsaharienne, au Madagascar et ailleurs...

D'autre part, après la Première Guerre mondiale - et sur les conseils de la SDN - l'enseignement de l'histoire passe de l'approche identitaire à celle d'une ouverture timide sur l'altérité. Ce sont les personnalités civiques (savants, inventeurs...) et les souches sociales qui deviennent le centre d'intérêt pour dépassionner l'histoire des sentiments nationalistes.

Si jusqu'à la veille de la Première Guerre, les finalités patriotiques et civiques dans l'histoire scolaire ont été prioritaires, avec l'insistance sur l'idée du « progrès » accompli par les nations européennes (en comparaison avec le reste du monde), les référents civiques sont devenus essentiels, par la suite avec la volonté des anciens belligérants de chercher ce qui rassemble les peuples, afin de dépasser ce qui les éloigne. C'est dans ce cadre-là que naît la volonté de purger les manuels des idées nationalistes, voire xénophobes qui représentent le fondement de l'explication idéologique.

Au lendemain de la Grande Guerre, où son étude entre dans les manuels scolaires dès 1919 et dans les programmes en 1923, certaines initiatives audacieuses ont vu le jour de la part des Français et des Allemands tentant de consolider la paix et la sécurité en Europe. Cette tendance visant la réconciliation avec l'Allemagne a bénéficié du soutien de l'élite politique et culturelle. Les acteurs principaux en étaient les deux ministres des Affaires étrangères Aristide Briand et Gustav Stresemann qui ont obtenu, d'ailleurs, le Prix Nobel en 1926¹⁶.

De son côté, l'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement, d'obédience communiste, menait dès 1921, une campagne pacifiste contre

¹⁵ Cf. Mokhtar Ayachi, *Ecoles et Sociétés ...*, op. cit.

¹⁶ Jean-Claude Allain, « Manuels d'histoire et réconciliation franco-allemande », p. 15, in : Claude Carpentier (coordonné par), *Identité nationale et enseignement de l'histoire. Contextes européens et africains*, Paris, L'Harmattan, 1999, pp. 13- 28.

les manuels d'histoire jugés encore militaristes. « En bons éducateurs, les Instituteurs appréhendaient la question sur le mode pédagogique : la paix, le rapprochement entre les peuples peuvent s'inculquer comme l'ont été autrefois la guerre et le nationalisme », soulignent les représentants du groupement des enseignants¹⁷.

Cette nouvelle ère a encouragé « la *Commission internationale de la Coopération intellectuelle* » (issue de la Société des Nations) pour lancer un appel, en 1925, aux experts des choses éducatives en vue de purger les manuels scolaires de tout ce qui encourage la haine entre les nations¹⁸. La production pédagogique, elle-même, s'engage dans ce même processus en se focalisant pendant la période de l'entre-deux-guerres sur la question de la neutralité dans l'enseignement de l'histoire. Parallèlement, deux organisations chrétiennes (*Universal Christian Conference on Life and Work* et *World Alliance for Promoting International Friendship Through the Churches*), ont préparé, entre 1923 et 1925, en collaboration avec la Société des Nations, un rapport en deux tomes critiquant la tendance nationaliste dans les manuels d'histoire en appelant à l'ouverture sur l'altérité.

D'ailleurs, les représentants de dix-sept pays européens (y compris la France) ont fait part de leurs critiques profondes concernant la lenteur des efforts qui ont débuté après 1918 pour purger les manuels des tendances nationalistes et des préjugés contre les autres nations, ainsi que la distinction entre les peuples occidentaux et les autres, considérés comme « barbares »¹⁹. Dans le même sillage, s'est tenu, en août 1928, le *VI^e Congrès international des Sciences historiques à Oslo*.

A partir de cette date, le *Syndicat français des Instituteurs* a lancé une campagne ayant pour objectif de soustraire des manuels scolaires tout ce qui flatte la guerre et encourage la haine contre les Allemands²⁰. Ces efforts ont abouti à la création, en 1931, d'une commission spécialisée pour réviser les manuels scolaires et proposer une démarche permettant de

¹⁷ Cf. Laurent Frajerman, « Le rôle de l'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement dans l'émergence de l'identité communiste enseignante en France (1919-1932) », in : *Cahiers d'Histoire*, revue d'histoire critique, n° 85. 2001, www.chrhc.revues.org/1764, consulté le 4 mars 2015.

¹⁸ Jean-Claude Allain, « Manuels d'histoire ... », *op. cit.* p. 17.

¹⁹ Maria Kujawska, « Les commissions bilatérales d'examen des manuels d'histoire établies entre la Pologne et les autres pays ». Réflexions sur leurs travaux, p. 166, in Henri Moniot et Maciej Serwanski (dir.), *L'Histoire et ses fonctions, une pensée et des pratiques au présent*, Paris, L'Harmattan, 2000, pp. 165-182.

²⁰ Jean-Claude Allain, « Manuels d'histoire ... », *op. cit.* p. 17.

se débarrasser des paragraphes jugés dangereux contenant des sentiments de haine et d'exclusion.

Et c'est à l'initiative du « *Bureau international de l'Education* » (BIE) et du « *Bureau international des Etudes historiques* », que s'est tenue entre 1930 et 1934 une série de congrès internationaux aussi bien en Amérique latine qu'en Europe, parmi lesquels le congrès de La Haye en 1932²¹. Le but des historiens y est de bannir les stéréotypes et les interprétations tendancieuses dans les manuels scolaires tout en préservant l'enseignement de l'histoire nationale, de façon à garantir le minimum de consensus entre les nations. Ces rencontres ont donné lieu à la parution d'une revue historique s'intéressant à la compréhension internationale (dont deux numéros seulement ont paru). Un autre Congrès international sur l'enseignement de l'histoire a eu lieu au début de 1933, à Bâle (Suisse), mais qui a connu plutôt de vives discussions et des positions contradictoires.

Ces initiatives ont même abouti à la création d'une commission franco-allemande en 1935,²² dont la mission est d'étudier, à travers les manuels scolaires, les rapports bilatéraux entre les deux pays depuis la Révolution française. Une approche civilisationnelle y est entamée. En effet, l'étude des faits de civilisation appartenant à une diversité culturelle et axés sur les modes de vie, à travers le temps et l'espace, la circulation des hommes et des idées représente une activité scientifique et pédagogique nouvelle dépassionnant l'enseignement de l'histoire. Mais les discussions entre ces deux parties auxquelles s'est jointe la Pologne se sont interrompues en 1938...

Cette approche historique, rendue nécessaire par cette mutation, pourrait mobiliser aussi des valeurs civiques importantes où les cursus scolaires changent d'objectif : de la formation d'un sujet très attaché à la patrie vers la formation d'un « *citoyen universel* ». Et pour cause, on devient convaincu que le « bon citoyen » dans son pays est celui qui est conscient du lien étroit entre les nations et de la relation entre les problèmes nationaux et internationaux. Grâce à cette méthode, ce champ scientifique pourrait renforcer le principe de coopération entre les peuples sans exalter aucunement les sentiments de haine qui ont dominé, durant plusieurs décennies, l'enseignement de l'histoire.

²¹ Joseph A. Lauwerys, *Les Manuels d'histoire et la compréhension internationale*, Paris, UNESCO, 1953, p. 41.

²² Jean-Claude Allain, « Manuels d'histoire ... », *op. cit.* p. 17.

L'acquisition de ces compétences, axées sur les valeurs universelles, pourrait prémunir l'élève contre les tendances xénophobes qui se sont renforcées en Europe occidentale depuis la fin du XIX^{ème} siècle, représentant l'essence même de la philosophie coloniale²³ et qui étaient à l'origine du Premier conflit mondial.

Enfin, les efforts de rétablir l'entente internationale au lendemain de la Première Guerre mondiale, en appelant à l'ouverture sur les aspects du progrès intellectuel et matériel de l'humanité, n'ont pas abouti à désamorcer les tensions nées de la crise économique de 1929 et de ses conséquences immédiates durant la décennie qui a suivi. La montée des périls a eu raison des campagnes pour la paix internationale. L'Europe se trouva de nouveau plongée dans la tourmente, ou l'œil du cyclone, du fait des contradictions des impérialismes et des jeux d'intérêts divergents, notamment du nouveau leadership américain, soucieux d'asseoir son modèle et de se substituer à l'impérialisme colonial européen...

Mais à partir de la fin des années trente donc, les tensions au niveau des rapports internationaux vont mettre fin à ces initiatives qui connaîtront de nouveau une relance avec plus d'audace dès la fin de la Seconde Guerre mondiale.

III - Vers la réhabilitation de l'enseignement de la troisième fonction du savoir historique : celle des valeurs universelles

La Seconde Guerre mondiale créa enfin une véritable rupture paradigmatique au niveau de l'opinion publique internationale et des sciences de l'homme. L'histoire, la géographie et l'éducation civique devenaient particulièrement les matières-cibles pour éduquer aux droits de l'homme. En effet, sous le parrainage de l'UNESCO s'organisent des rencontres internationales sur les programmes et les manuels scolaires. Des brochures sont éditées et relayées dans des Bulletins officiels de l'Enseignement. L'organisme onusien fait pression sur l'écriture des curricula et les nouveaux programmes s'imprègnent désormais de la finalité humaniste, qui ne disparaîtra plus²⁴.

²³ Certains pensent que l'idéologie coloniale européenne s'est reposée sur des études scientifiques, notamment anthropologiques, qui ne sont pas neutres, et qui présentent des problèmes plutôt que d'avancer des solutions. Cf. Roger Doucet, «Remarques sur la valeur de l'histoire comme élément de rapprochement international», in: *L'information Historique*, n°1, janvier-février 1952, pp. 73-78.op. cit. p. 77.

²⁴ Ainsi, l'histoire événementielle, ou "histoire-bataille", qui mettait l'accent sur les faits

Dans ce cadre général caractérisé par la résurrection d'une conscience collective en Europe où le « *citoyen actif* » semble se substituer au « *citoyen sujet* », le système scolaire français commence à connaître des mutations profondes visant la neutralité de l'école par rapport aux tensions internationales en privilégiant l'enseignement de questions de paix et de sécurité dans le monde. En effet, des appels s'élèvent pour une révision totale et radicale de la philosophie de l'enseignement. Les manuels scolaires classiques sont vivement critiqués pour leur enfermement dans des questions identitaires et sont appelés à s'ouvrir sur l'altérité afin d'accompagner les mutations qui commencent à s'opérer. L'on s'orienta, au fur et à mesure, vers une modification des représentations des générations, en les poussant à adhérer et à diffuser le principe de compréhension mutuelle entre les nations.

Par conséquent, plusieurs interrogations commencent à se poser à partir du milieu du 20^{ème} siècle parmi lesquelles : qu'est-ce que la vérité historique ? Comment pourrait-on se libérer de la prédominance du fait politique et militaire et leurs influences sur l'opinion publique ? Comment l'histoire pourrait-elle les dissimuler, alors qu'elle doit donner aux choses une explication suffisante ? ²⁵

Cette posture critique reflète nettement le désir d'une lecture plus neutre et « objective » de l'histoire vue à partir de la France coloniale. En d'autres termes, elle exprime la volonté d'élargir l'horizon de ce champ scientifique en changeant de conception de temps ou d'espace, voire de représentations.

Au niveau de la conception du temps, le retour à la préhistoire peut susciter une motivation intellectuelle conduisant à l'assimilation de valeurs scientifiques et éducatives. Cette incursion dans des temps lointains fait découvrir l'évolution du fait humain ainsi que l'émergence des premières civilisations qui ont régné dans la durée. Cela permet de donner une grande valeur à la permanence des faits historiques, et de présenter une bonne vision du passé de la civilisation humaine, son présent et son futur.

Au niveau de la conception spatiale, après s'être bornée sur des problèmes purement européens, l'histoire commence à sortir progressivement de son européocentrisme, en vue de consolider le sentiment de solidarité entre

politiques comme la Première Guerre mondiale, en présentant les pertes des Puissances centrales — ancêtres des pays de l'Axe — comme les seules victimes, et en glorifiant la puissance militaire de leurs adversaires, commence à reculer progressivement.

²⁵ Roger Doucet, « Remarques sur la valeur ... », *op. cit.*, p. 76.

les nations, en s'intéressant davantage à l'espace mondial. Cette ouverture sur l'altérité devait fournir des notions suffisantes sur les peuples et les civilisations de certains pays, quel que soit leur éloignement dans le temps et dans l'espace.

Ainsi, la civilisation islamique, l'histoire de l'Inde et celle du Japon commencent à susciter l'intérêt et l'attention²⁶. Grâce à cette innovation, l'enseignement de l'histoire élargit son horizon civique en considérant l'histoire universelle, longtemps reléguée à un niveau secondaire, comme étant au service de l'histoire nationale, voire l'un de ses thèmes de réflexion essentiels.

Ce changement, sollicitant la compréhension internationale, devient réel au début des années cinquante, suite à des rencontres internationales organisées à l'initiative de l'UNESCO. Les pays occidentaux étaient persuadés qu'il est nécessaire de réviser les manuels scolaires soit dans le cadre de travaux bilatéraux ou sous l'égide des Nations Unies. Les historiens français et allemands furent les premiers à agir dans ce sens.

Dans ce contexte, l'UNESCO a organisé une série de rencontres et de stages autour du thème de la compréhension et la coopération internationale, dont celui des Etudes internationales à Bruxelles au cours de l'été de 1950. L'année 1951 représente le début effectif de cette coopération bilatérale entre les anciens belligérants pour devenir, par la suite, une coopération régulière organisant des commissions bilatérales en vue de la révision des manuels scolaires. L'intérêt s'est focalisé essentiellement sur l'idée de consacrer une part des cursus pour l'histoire universelle, afin de permettre une ouverture de chaque pays sur le monde.

En effet, lors de la réunion de Sèvres (en région parisienne) au cours de la même année, une conférence est tenue sur l'enseignement de l'histoire où il a été conseillé d'avoir une approche aussi universelle que possible dans laquelle le passé des peuples serait considéré en lui-même et non plus seulement en fonction des intérêts européens. La pénétration de cette orientation dans les curricula devient, cependant, lente et diffuse.

L'histoire locale est appelée ainsi à rejoindre l'histoire universelle puisqu'il s'agit de montrer les apports de savants nationaux à la science de leur temps, en rapport avec d'autres savants et d'autres nations. Il ne s'agit pas, en fait, de faire de l'histoire une école de morale ou de civisme, par réaction à l'usage en tant qu'arme de propagande (telle qu'en a fait

²⁶ *Idem*, p. 75.

la III^{ème} République), mais d'en faire un outil de connaissances et de compréhension du destin des nations en même temps que celui de l'homme et de l'humanité.

Cependant, en dépit de ces recommandations onusiennes²⁷, concernant la formation à la citoyenneté du monde, en rapport avec la compréhension et la coopération internationales ainsi que les valeurs universelles, les programmes scolaires en histoire restèrent sensiblement identiques aux précédents jusqu'au milieu des années 50 où on insiste encore sur l'histoire politique, diplomatique et militaire...

Pourtant, la multiplication, au début des années cinquante, de revues consacrées à une approche universelle et pacifiste de l'enseignement de l'histoire²⁸ prouve l'intérêt soutenu de l'UNESCO et des organismes qui lui sont proches à instaurer une entente internationale qui ferait oublier les affres de la guerre.

Ces mutations de l'enseignement qui s'opèrent en métropole et en Europe commencent à impliquer l'école publique en Tunisie, dont l'enseignement de l'histoire s'ouvre relativement, pour sa part, aux valeurs de rapprochement et de coopération entre les peuples et aux progrès de la civilisation et à la fraternité humaine²⁹.

A l'occasion de la *Semaine Pédagogique*, organisée à Tunis en avril 1949, Lucien Paye, Directeur de l'enseignement public, on insista, à la veille de la décolonisation, sur la profondeur de l'histoire en Tunisie et sur la civilisation arabo-musulmane qui était en rapport avec la civilisation occidentale. Cette déclaration a été accueillie favorablement par les nationalistes tunisiens et a été considérée comme un indice positif vers la compréhension réciproque rapprochant les deux cultures.

En effet, si l'élargissement de l'enseignement de la langue nationale a été de 7 heures hebdomadaires à la fin de 1948³⁰, l'enseignement de

²⁷ Commission nationale française pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO), *Recommandations pour l'enseignement de l'histoire*, publication du CNDP, brochure n° 78, Paris, 1952, 23 p.

²⁸ Cf. « *Les Cahiers pédagogiques pour l'Enseignement du Second degré* », revue mensuelle française publiée par le Comité universitaire d'Information pédagogique, la « *Revue analytique de l'Education* », publiée par le Centre d'Information du Département de l'Education, UNESCO, etc.

²⁹ Direction de l'Instruction publique, « Instructions relatives à l'application des programmes de langue française dans les écoles franco-arabes », Archives Nationales de Tunisie (ANT), Série Abed Mzali, Carton 1, Dos. 5,

³⁰ Cf. « Instructions relatives à l'enseignement de l'arabe dans les lycées, collèges et cours

l'histoire arabo-musulmane dans les « Classes tunisiennes³¹ » et au Collège Sadiki (institutions réservées exclusivement aux élèves nationaux) n'a été effectif qu'en 1954, soit une année avant l'Autonomie interne. Sur le plan pratique, cette innovation de l'enseignement ne concerne, en fait, que les Tunisiens musulmans qui s'ouvrent enfin sur leur identité. On s'intéressera à la civilisation musulmane, à ses institutions à ses grandes étapes historiques ainsi qu'à l'expansion de l'islam dans les différentes régions du monde, etc.

Toutefois, cet enseignement n'est pas fondé sur le principe de compréhension mutuelle entre peuples et nations, c'est-à-dire dans une optique de regard croisé. Il s'inscrit plutôt dans une perspective de développement parallèle des histoires nationales, rappelant curieusement le système de l'Apartheid.

Malgré l'adoption de la société internationale du principe de la diversité entre les peuples et les cultures et la reconnaissance mutuelle entre les nations, le système de domination coloniale reste antinomique avec cette innovation qu'il ne peut assimiler. L'écart demeure entier entre les intentions des discours officiels et la réalité des cursus et des pratiques enseignantes dans les colonies notamment.

Malgré l'affirmation de la nécessité de s'ouvrir sur les autres civilisations orientales notamment, y compris celle des indigènes, la conception générale des manuels scolaires resta prisonnière de la « suprématie » du modèle occidental où la référence au contenu scientifique se limite généralement à l'espace européen avec ses personnages politiques célèbres.

L'idée force des auteurs des manuels scolaires, dont certains édités au lendemain de la Grande Guerre³² mais demeurent en usage, tourne encore, à la veille de la décolonisation, autour de la « *mission civilisatrice* » de la France, et considérait le Nord de l'Afrique comme étant le prolongement naturel et culturel de ce pays européen. Malgré l'adoption du principe onusien de l'ouverture sur l'Autre, la centralité de l'Europe occidentale reste le référent intellectuel principal dans la lecture de l'histoire des autres peuples, notamment orientaux. En d'autres termes, il ne s'est pas produit

complémentaires » datées du 22 septembre 1948, A.N.T, Série Abed Mzali, Carton 1, Dos. 5.

³¹ Sections, sur le modèle du Collège Sadiki, réservées aux élèves tunisiens musulmans dans les lycées et collèges publics.

³² Cf. André Bassard, *Six leçons sur l'histoire de l'Afrique du Nord, à l'usage des écoles primaires de l'Afrique du Nord et plus spécialement des Ecoles primaires de la Tunisie*, Paris, Armand Colin, 1923, 3^{ème} éd., p. 95.op. cit. p. 95.

une réelle rupture au sein de la pensée officielle européenne concernant le rapport colonial « identité/altérité », en dépit de l'effort des courants démocrates et du mouvement anticolonialistes outre-Méditerranée. Et c'est sur cette base que se sont définis les caractéristiques des diverses représentations politiques et culturelles du colonisateur et du colonisé jusqu'à la fin de la période coloniale.

Ce n'est qu'en 1957, au lendemain de l'indépendance des deux pays du Maghreb : la Tunisie et le Maroc, que de nouveaux programmes scolaires des classes terminales introduisent en France, pour une période éphémère d'ailleurs, l'histoire des civilisations extra-européennes. L'historien Fernand Braudel (1902-1985), avec son œuvre sur *la Méditerranée et le monde méditerranéen* (soutenue académiquement en 1947 et publiée deux ans après) en assumait la paternité.

Si à partir des événements de Mai 1968 en France, à l'occasion de dynamiques débats sur l'école, des expériences d'ouverture postcoloniale de l'enseignement de la discipline historique commencèrent, les décennies suivantes connaîtront d'autres problématiques liées aux questions de l'immigration et aux défis de l'intégration de générations d'élèves qui en sont issus.

Même si l'histoire solaire est appelée à la rescousse, vu sa propension à fabriquer du commun autour de la trilogie : *mémoire, patrimoine* (avec ses lieux dissociant la nation de l'Etat) et *l'identité républicaine* commune, le rapport constructif avec l'altérité dans les cursus outre-Méditerranée demeure réellement occulté. Le poids considérable de stéréotypes dans les programmes et les manuels scolaires européens reste une donnée réelle.

Dans ces supports pédagogiques, on enseigne encore les Croisades, à titre d'exemple, avec une passion consacrant la négation de l'autre. Les représentations des élèves, qui ont puisé dans ces cursus, ne distinguent pas clairement entre l'Arabe, le musulman, le fanatique ou le « terroriste » ... ainsi qu'entre des espaces de civilisation arabo-musulmane aussi étendus entre le Maghreb, l'Arabie, l'Irak, le Pakistan ou l'Afghanistan... Par réaction à cette posture, se développe dans les pays musulmans une tendance hostile à l'Occident et aux Occidentaux ravivant les vieux démons de la dualité des Croisades et du Jihad.

Conclusion

Devant la persistance des inégalités mondiales depuis l'époque coloniale, toujours alimentées par l'hégémonie des impérialismes, la

crise des sciences de l'homme et l'ambivalence de l'enseignement de l'histoire ne sont qu'une conséquence logique de cet Ordre mondial qui n'a pas changé après les Indépendances nationales. Il a épousé désormais le concept de « *Mondialisation/Globalisation* », après la fin de la Guerre Froide, la chute du bloc de l'Est, l'invasion de l'Irak en 1990-1991 et les événements du 11 Septembre 2001.³³

L'on se rend compte enfin que l'«Alter-mondialisme», en tant que projet d'équité internationale, doit passer avant tout par un enseignement de l'histoire réhabilitant la reconnaissance de l'Altérité avec sa diversité et revendiquant la dimension universelle qu'elle partage avec les identités culturelles, voire civilisationnelles. Une histoire science de l'homme, enseignée dans sa dimension épistémologique, est l'antidote à l'idéologie de la mondialisation servant de terreau aux extrémismes et aux guerres civiles au Sud de la Méditerranée et en Afrique notamment. Elle contribuerait efficacement à stopper ce « *Troisième Conflit mondial non Conventionnel* » que nous vivons actuellement, qui risque de s'installer dans la durée et qui n'épargne (avec une violence kamikaze aveugle) ni le Nord, ni le Sud. Mais sommes-nous disposés à admettre cette thèse ? C'est une question de temps...

³³ Pourtant, au lendemain de ces événements, l'UNESCO adoptait une déclaration sur la diversité culturelle...