

Enseigner l'histoire d'une façon véridique



La « découverte » de l'Amérique par Christophe Colomb, vue par un artiste

Imaginez les questions suivantes sur l'histoire américaine, posées au cours d'une interrogation. Comment répondriez-vous à ces questions ?*

Vrai ou Faux ☐ « En entreprenant son voyage vers les Indes en 1492, Christophe Colomb voulait prouver que la terre n'était pas plate. »

Vrai ou Faux ☐ « Les pères fondateurs de l'Amérique croyaient à la démocratie. »

Vrai ou Faux ☐ « Dans le roman de Harriet Beecher-Stowe, la Case de l'oncle Tom, l'oncle Tom, le personnage principal, est dépeint comme un esclave humble, soumis et servile. »

Vrai ou Faux ☐ « Après la Première Guerre mondiale, Henry Cabot Lodge s'est opposé au sein du Sénat à la formation de la Ligue des Nations proposée par Woodrow Wilson, car il était un "isolationniste" qui voulait limiter l'implication des États-Unis dans des guerres étrangères. »

Vrai ou Faux ☐ « Harry Truman était un personnage obscur avant que le président

Roosevelt ne le choisisse comme partenaire politique en 1944. »

Toutes ces propositions sont fausses. Toutefois, beaucoup d'élèves d'histoire arrivent en cours en pensant qu'elles sont vraies, et ces concepts sont souvent présentés comme des « faits » dans les manuels scolaires. Ce genre de désinformation ne constitue toutefois qu'un échantillon des problèmes liés à l'enseignement de l'histoire aux États-Unis. Des problèmes plus sérieux concernent l'omission de tranches majeures de l'histoire, comme le récit de la colonisation espagnole du sud-ouest des États-Unis, la déformation de récits historiques en faveur d'un groupe ou d'une nation particuliers, ou lorsque les professeurs négligent de discuter les effets du soutien américain pour des dictateurs anticomunistes comme le Shah d'Iran. En effet, dans la mesure où, en tant que professeurs, nous laissons nos élèves dépendre des manuels de classe sans développer leur sens critique, nous perpétons sans le savoir une version de l'histoire qui n'a que peu de rapport avec la réalité.

Critique des manuels scolaires

Durant les dix dernières années, certaines personnes ainsi que des groupes représentatifs d'une variété d'organisa-

tions et de perspectives ont réexaminé les manuels de classe utilisés dans les cours d'histoire au lycée. Leurs conclusions étaient en majorité négatives. L'évaluation des manuels d'histoire, aussi bien américains que britanniques, durant les années 1960 par un groupe d'historiens respectés sous la direction de Ray Allen Billington, un éminent spécialiste de l'ouest américain, a amené la conclusion

Dire la vérité sur l'histoire est une obligation morale qui exige un effort.

suivante : « La répétition incessante de demi-vérités, ainsi que l'effort constant pour justifier le pays d'origine de l'auteur du manuel, crée chez le lecteur l'impression qu'il a affaire à une nation invincible, toujours dans le vrai, toujours triomphante, et éternellement supérieure à ses voisines. »²

Pendant les années 1970, une organisation soucieuse de la représentation des groupes ethniques dans les manuels scolaires conclut que « la perspective dominante des manuels scolaires a toujours été blanche, bourgeoise, et

*Note du rédacteur adjoint ☐ Cet article a été écrit pour un public américain. Nous vous invitons à le lire et à en retenir les grandes lignes qui ont une portée universelle. Libre à vous d'en faire la présentation dans votre propre contexte culturel, en choisissant toutefois des exemples tirés de votre propre milieu de façon à rendre les idées véhiculées par cet article plus compréhensibles et accessibles.

Gary Land

mâle », et lorsque des informations sont données sur différentes minorités, le manuel montre très rarement la « *perspective* des populations concernées »³. Peu après, Frances FitzGerald, dont le premier livre sur la guerre du Vietnam avait gagné plusieurs prix, observa dans un ouvrage bien connu que « l'économie marchande impose des limites au pouvoir de vérité des éditeurs ». En conséquence, « le contenu d'un manuel est un compromis, une Amérique sculptée et érodée par la pression de différents constituants et groupes d'intérêt »⁴.

L'émergence de la Droite chrétienne dans les années 1980 constitua un nouveau défi pour les éditeurs de manuels scolaires. Paul C. Vitz, professeur de psychologie à New York University, argumente qu'« une mentalité libérale et laïque [exclut] des manuels scolaires pour enfants la religion, les valeurs familiales traditionnelles et les positions politiques et économiques conservatrices ». Plus précisément, ces ouvrages « ne reconnaissent pas la continuité des mouvements évangéliques et de réveil religieux durant toute l'histoire américaine depuis la période coloniale » et n'accordent que très peu d'attention aux catholiques ou aux juifs⁵. A la même époque, Paul Gagnon, professeur de pédagogie à l'université du Massachusetts, menait une recherche sur les manuels d'histoire pour la Fédération américaine des professeurs. Il observa que ces textes « étaient à la fois sur-détaillés et sous-détaillés : sur-détaillés parce qu'ils essayent de tout couvrir ; sous-détaillés parce qu'ils omettent de développer des thèmes importants en profondeur ». De plus, « ils n'apportent qu'une faible contribution en ce qui concerne l'histoire économique et intellectuelle, notre place dans le monde qui nous entoure, et l'importance de l'action et du caractère de l'individu »⁶.

Plus récemment, un représentant de la « théorie critique » conclut que « les leçons d'histoire dans les manuels scolaires représentent l'idéologie des personnes au pouvoir et les idées que leurs alliés en matière d'éducation cherchent à transmettre à la jeunesse — le tout au nom de l'objectivité historique, de l'esprit critique, et de l'enseignement civique »⁷.

On pourrait penser que suite à toute cette critique, les auteurs et les éditeurs des manuels scolaires auraient modifié leur approche. Mais en 1995, James Loewen, professeur d'histoire à l'université du Vermont, observait : « Le livre de Frances FitzGerald publié en 1979 est un bestseller,

Du fait que l'histoire joue un rôle important dans l'instruction civique des jeunes, il est important qu'ils acquièrent une bonne compréhension des événements du passé.

mais il n'a eu aucun impact sur l'industrie du livre. »⁸ Le problème a son origine dans le processus de production des manuels scolaires. FitzGerald avait observé qu'« aujourd'hui les manuels sont écrits à l'envers, en commençant avec la demande populaire et en terminant avec la contribution de l'historien »⁹. Plus de quinze ans plus tard, Loewen se trouvera devant le même problème : « Les manuels d'histoire entretiennent un rapport avec leur champ d'investigation qui est très différent du rapport que les autres manuels ont avec leur propre discipline. C'est la société qui décide du contenu d'un manuel d'histoire. »¹⁰ En conséquence, les manuels faussent l'histoire de plusieurs façons.

Billington parlait des manuels d'histoire américains et britanniques, mais ses analyses restent utiles : (1) le « préjugé par inertie » présente des faits et des interprétations dépassés ; (2) la « falsification inconsciente » souligne ce qui est bon dans le pays de l'auteur ; (3) le « préjugé par omission » a tendance à omettre les faits et les interprétations préjudiciables au pays de l'auteur ; (4) le « préjugé dans l'utilisation du langage » avance des concepts qui favorisent un côté au détriment de l'autre ; (5) le « préjugé par implication cumulative » suggère que le pays de l'auteur a gagné toutes les guerres et inventé toutes les nouvelles technologies¹¹. Comme le fait remarquer Loewen, le problème des manuels d'histoire américains commence souvent par leurs titres grandioses : *La Grande République, La méthode américaine, Le pays de la promesse, L'essor de la nation américaine*.¹²

Ces problèmes ne se limitent pas à la conception américaine de l'histoire. Billington, par exemple, a également découvert dans son étude la présence de préjugés dans les manuels britanniques. L'Union soviétique a faussé des photogra-

phies et a périodiquement réécrit son histoire en fonction des demandes politiques changeantes¹³. Tout récemment, un représentant gouvernemental de l'Inde remarquait que « toute référence dans les manuels scolaires au détriment d'une caste, religion, région ou langue doit être supprimée. Il ne faut plus permettre aux écoles d'enseigner une histoire qui blesse les sensibilités de notre peuple. ... Je voudrais que les livres d'histoire ne contiennent que ce qui est acceptable pour tous. »¹⁴

L'histoire d'une société restant intimement liée à l'identité ou aux objectifs de ses membres, les récits historiques comportent nécessairement des préjugés. Les manuels scolaires sont tout particulièrement sujets aux pressions sociales. Par conséquent, les professeurs d'histoire doivent aborder les thèmes historiques d'un regard critique.

Le besoin de dire la vérité

Le problème d'un récit historique véridique doit préoccuper les historiens et les chrétiens pour deux raisons. D'abord parce que, en tant que chrétiens, nous avons la responsabilité morale de dire la vérité de notre mieux. Les hommes et les femmes qui nous ont précédés ont aussi été créés à l'image de Dieu ; ils méritent donc d'être représentés le plus véridiquement possible. Les paroles de Jésus sont à cet effet instructives : « Car on vous jugera du jugement dont vous jugez, et l'on vous mesurera avec la mesure dont vous mesurez » (Matthieu 7.2) En appliquant ses paroles à l'histoire, nous pourrions dire : « Car comme vous vous souvenez des autres, on se souviendra de vous. » Les paroles du Christ, « tu aimeras ton prochain comme toi-même » (Matthieu 22.39), nous offrent une directive si nous réalisons que notre « prochain » inclut nos prédécesseurs aussi bien que nos contemporains.

Puis, du fait que l'histoire joue un rôle majeur dans l'instruction civique des jeunes¹⁵, il est important que les élèves acquièrent une bonne compréhension des événements du passé. Si leurs décisions futures en tant que citoyens sont fondées sur des mythes, des demi-vérités et des mensonges enseignés dans les cours d'histoire, ces décisions seront mal conçues et mêmes dangereuses. « Les élèves ont besoin d'une éducation honnête et rigoureuse, argumente Gagnon, une éducation qui leur permette de voir au-delà de la rhétorique orwellienne, et de comparer les affirmations et les réalités de leur société à celles des autres sociétés. »¹⁶ Loewen fait plus ou moins la même

observation :

« L'enseignement de l'histoire est fondamental pour notre compréhension de nous-mêmes et de notre société. Nous devons former des Américains, quels que soient leur classe, leur race, leur sexe, à se montrer capables de prendre l'histoire de leur pays en main — et ce grâce à leur capacité d'utiliser leur compréhension du passé pour inspirer et fonder leurs actions dans le présent. C'est ainsi que les leçons du passé deviendront un sérieux outil d'information pour les Américains en tant qu'individus et nation, au lieu de servir comme source de vieux clichés. Les ressortissants de cours d'histoire de bon niveau connaissent non seulement la nature des événements historiques de leur pays, mais ils comprennent les processus historiques derrière ces faits. Ils sont capables de se situer à l'intérieur d'une structure sociale et sont informés sur les forces sociales et idéologiques qui ont influencé leur propre façon de penser. De tels individus sont mûrs pour la citoyenneté car ils ont compris comment changer leur société. Ils savent comment vérifier des affirmations historiques et se méfient de "vérités" archétypales. Ils peuvent contrer ceux qui affirment que l'histoire est une discipline inutile, parce qu'ils ont compris comment le passé peut influencer le présent, y compris le leur. »¹⁷

Bien que ces auteurs visent un public américain dans leurs écrits, ces arguments s'appliquent à l'enseignement de l'histoire dans d'autres pays, à l'histoire mondiale ainsi qu'à l'enseignement de l'histoire de l'Eglise. Comme le disait Loewen, transmettre une histoire véridique c'est non seulement transmettre des faits, mais aussi rendre compte de l'expérience et de la perspective d'autres nations. Nous ne pouvons plus nous focaliser seulement sur la perspective d'une élite sociale et politique ; un récit historique équilibré prend en compte la perspective des classes ouvrières, des minorités ethniques et des femmes. L'enseignant chrétien devrait ajouter à ce triumvirat (classe, race et sexe) les sujets fréquemment oubliés que sont la religion et les minorités religieuses. Un récit historique véridique s'attache également à rapporter les changements lents qui se produisent au niveau des systèmes sociaux, économiques et politiques, afin d'aider les élèves à comprendre les processus qui agissent derrière les événements d'actualité, plutôt que de s'arrêter seulement sur les « faits » historiques. Finalement, une approche

« honnête » envers l'histoire prend en compte les valeurs et les croyances du professeur et leur influence sur sa façon de reconstruire et de transmettre les événements du passé. Nos élèves doivent comprendre comment des personnes érudites peuvent diverger sur leur interprétation du passé, et apprendre à développer un esprit critique quant à leurs interprétations¹⁸.

Dire la vérité sur l'histoire est une obligation morale qui exige un effort. En tant que chrétiens soucieux d'enseigner le meilleur à nos élèves, nous ne devons pas être comme ces professeurs de l'Indiana à propos desquels un sondage « a révélé que moins d'un professeur sur cinq est à jour dans ses lectures d'ouvrages et d'articles sur l'histoire américaine ».¹⁹

Nous devons démontrer à nos classes que l'histoire n'est pas une collection fixe de faits, mais plutôt un phénomène à facettes multiples dont la signification est souvent contestée et qui reste ainsi ouverte à la découverte continue et à l'examen critique. Bien que le défi soit grand, le professeur d'histoire a sous la main un grand choix de ressources qui lui permettent d'aller au-delà des manuels scolaires et de la sagesse conventionnelle, vers une compréhension plus ample et plus exacte du passé. L'effort requis pour incorporer cette matière dans notre enseignement apportera ses propres récompenses — y compris des étudiants mieux formés et certainement plus intéressés, aussi bien que la confiance que nous faisons de notre mieux pour communiquer le passé à une nouvelle génération.



Le Dr Gary Land est directeur du département d'Histoire et de Science politique à Andrews University, Berrien Springs, dans le Michigan. Il est l'auteur de *Teaching History: A Seventh-day Adventist Approach [Enseigner l'histoire: une approche adventiste]* (Andrews University Press, 2000).

University Press, 2000).

NOTES

1. Paul F. Boller, Jr., *Not So Popular Myths About America From Columbus to Clinton* (New York : Oxford University Press, 1995), p. 3, 35, 66, 86, 144. Boller analyse l'origine de ces croyances et révèle leur « caractère mythique ».
2. Ray Allen Billington, et al., *The Historian's Contribution to Anglo-American*

Misunderstanding □ *Report of a Committee on National Bias in Anglo-American History Textbooks* (New York : Hobbs, Dorman and Co., 1966), p. 101.

3. Council on Interracial Books for Children, *Stereotypes, Distortions, and Omissions in U.S. History Textbooks* (New York : Racism and Sexism Resource Center for Educators, 1977), p. 125.
4. Frances FitzGerald, *America Revised* □ *History Schoolbooks in the Twentieth Century* (Boston : Little, Brown, and Company, 1979), p. 28, 46, 47.
5. Paul C. Vitz, *Censorship* □ *Evidence of Bias in Our Children's Textbooks* (Ann Arbor, Mich. : Servant Books, 1986), p. 1, 57.
6. Paul Gagnon, *Democracy's Half-Told Story* □ *What American History Textbooks Should Add*, A Publication of the Education for Democracy Project (Washington, D.C. : American Federation of Teachers, 1989).
7. John Marciano, *Civic Illiteracy and Education* □ *The Battle for the Hearts and Minds of American Youth*, Counterpoints : Studies in the Postmodern Theory of Education (New York : Peter Lang, 1997), p.26.
8. James W. Loewen, *Lies My Teacher Told Me* □ *Everything Your American History Textbook Got Wrong* (New York : New Press, 1995), p. 4, 5.
9. FitzGerald, *America Revised*, p. 69.
10. Loewen, *Lies*, p. 286. FitzGerald, dans *America Revised*, pages 20-47, et Loewen, *Lies*, pages 265-279, expliquent tous les deux en détail le processus d'écriture, d'édition et de réception des manuels d'histoire américains.
11. Billington, et al., *Historian's Contribution*, p. 94-101.
12. Loewen, *Lies*, p. 3. Titres anglais : *The Great Republic, The American Way, Land of Promise, Rise of the American Nation*.
13. Voir Ernst Breisach, *Historiography* □ *Ancient, Medieval, and Modern* (Chicago : University of Chicago Press, 1994), p. 350-352.
14. « Pundits, Mullahs Will Decide What Is History », *Asian Age* (4 décembre 2001), p.1. Je tiens à remercier Beverly Rumble qui m'a fait part de cet article.
15. Par exemple, voir Gagnon, *Democracy's Half-Told Story*, p. 15-22. Voir aussi Paul Gagnon, éd., et Bradley Commission on History in Schools, *Historical Literacy* □ *The Case for History in American Education* (New York : Macmillan Publishing Co., 1989).
16. *Ibid.*, p. 164.
17. Loewen, *Lies*, p. 312.
18. J'aborde brièvement le problème de la véracité du récit historique dans *Teaching History* □ *A Seventh-day Adventist Approach* (Berrien Springs, Mich. : Andrews University Press, 2000), p. 25-37. Pour un traitement plus détaillé du sujet, voir Joyce Appleby, Lynn Hunt et Margaret Jacob, *Telling the Truth About History* (New York : W.W. Norton, 1994), p. 241-270, et Richard J. Evans, *In Defense of History* (New York : W.W. Norton, 1999), p. 193-220.
19. Loewen, *Lies*, p. 280.