

# International journal for history and social sciences education

4  
2019

## Revue internationale de didactique de l'histoire et des sciences sociales

### ARTICLES

- 5 Histoire enseignée et politique au Maroc (1912 - 2012)  
*Mostafa Hassani Idrissi*
- 53 History – Civic Education by detours: The case of the Cathars  
*Wolfgang Hasberg*
- 79 La force de la nation et des traditions pédagogiques. Les programmes  
d'histoire de primaire en France (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)  
*Patricia Legris*
- 101 Teachers and historical thinking. An exploration of the relationship  
between conceptualizations, beliefs and instructional practices among  
Flemish history teachers  
*Marjolein Wilke and Fien Depaepe*

### BOOK REVIEWS / COMPTES RENDUS





International journal for history  
and social sciences education

Revue internationale de didactique  
de l'histoire et des sciences sociales

4 (2019)

The journal is published by the International Research Association for History and Social Sciences Education (IRAHSSSE)  
Cette revue est publiée par l'Association Internationale de Recherche en Didactique de l'Histoire et des Sciences Sociales (AIRDHSS)

All articles are double blind peer reviewed  
Tous les articles sont soumis à une évaluation par les pairs en double aveugle

ISSN 2531-3711  
ISBN 979-12-5486-093-9

Price of the issue: € 50

***Editor / Directeur éditorial***

Luigi Cajani (Rome, Italy)

***Editorial Board / Comité de rédaction***

Eleni Apostolidou (Ioannina, Greece)  
Denise Bentreovato (Pretoria, South Africa)  
Félix Bouvier (Trois-Rivières, Canada)  
Wolfgang Hasberg (Cologne, Germany)  
Maria Repoussi (Thessaloniki, Greece)  
Karel Van Nieuwenhuysse (Leuven, Belgium)

***Scientific Board / Comité Scientifique***

Antonio Brusa (Bari, Italy)  
Pierre-Philippe Bugnard (Fribourg, Switzerland)  
Alessandro Cavalli (Pavia, Italy)  
Theodora Cavoura (Athens, Greece)  
Maria do Céu de Melo (Braga, Portugal)  
Nadine Fink (Lausanne, Switzerland)  
Penelope Harnett (Bristol, United Kingdom)  
Mostafa Hassani Idrissi (Rabat, Morocco)  
Caroline Leininger-Frézal (Paris, France)  
Johan Wassermann (Pretoria, South Africa)

Registrazione presso il Tribunale di Pisa n. 7 dell'11/07/2015  
Direttore responsabile: Alessandro Cavalli

# Table of contents / Table des matières

Mostafa Hassani Idrissi, <i>Histoire enseignée et politique au Maroc (1912-2012)</i>	p.	5
Wolfgang Hasberg, <i>History – Civic Education by detours: The case of the Cathars</i>	»	53
Patricia Legris, <i>La force de la nation et des traditions pédagogiques. Les programmes d'histoire de primaire en France (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)</i>	»	79
Marjolein Wilke and Fien Depaepe, <i>Teachers and historical thinking. An exploration of the relationship between conceptualizations, beliefs and instructional practices among Flemish history teachers</i>	»	101
Book reviews / Comptes rendus Eleni Apostolidou: David Dean (ed.), <i>A Companion to Public History</i> , Wiley Blackwell, 2018	»	137
Authors / Auteurs	»	141



Mostafa Hassani Idrissi

## Histoire enseignée et politique au Maroc (1912-2012)<sup>1</sup>

### Résumé

*La question qui a guidé mon investigation dans la première partie de cet article est la suivante : comment l'enseignement de l'histoire – conditionné par le discours historique colonial, la politique d'enseignement colonial, le parti colonial métropolitain et les directives de la Résidence a-t-il été au service du projet colonial ? Après avoir examiné les conditions de production du discours historique scolaire colonial, j'ai analysé les thèmes de la « conquête », du « retard » et de la « mission civilisatrice » dans ce même discours, à partir de quelques manuels coloniaux. Dans la deuxième partie l'objectif a été de cerner les grandes étapes qui ont marqué l'évolution de l'histoire enseignée au Maroc, au niveau du secondaire, depuis l'indépendance, tant dans sa fonction identitaire que dans sa fonction intellectuelle, et ce à la lumière de l'évolution du contexte politique, social et culturel. Les orientations accompagnant les réformes qui ont jalonné l'enseignement de l'histoire au cours de la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle seront ici éclairées, au niveau des programmes et des manuels par les enjeux historiographiques, didactiques et politiques.*

Mots-clés: *Histoire enseignée, idéologie coloniale, identité nationale, pensée historienne, manuels d'histoire.*

### Abstract

*The question that guided my investigation in the first part of this article is the following: how the teaching of history – conditioned by the colonial historical discourse, the policy of colonial education, the metropolitan colonial party and the directives of the Résidence – served the colonial project? After having examined the production conditions of the colonial school history discourse, I analyze the presence of the themes of “conquest”, “backwardness” and “civilizing mission” in some colonial textbooks. In the second part,*

<sup>1</sup> Les grands traits de ce texte de synthèse ont été présentés sous ce titre lors de la 1<sup>ère</sup> Conférence de l'Association Internationale de Recherche en Didactique de l'Histoire et des Sciences Sociales – AIRDHSS, tenue à Rome, à l'Université la Sapienza du 3 au 5 septembre 2012, sur le thème *Histoire et Sciences sociales enseignées : réalisations et perspectives*.

*the objective was to identify the major stages marked, since independence, in the evolution of secondary level history education in Morocco, both in its identitarian and intellectual function. This will be done in the light of the evolution of the political, social and cultural context. The guidelines accompanying the reforms that marked the teaching of history during the second half of the 20th century will be clarified here, at the level of programs and textbooks, by referencing historiographical, didactic and political issues.*

Keywords: *History education, colonial ideology, national identity, historical thinking, history textbooks.*

## Introduction

L'enseignement de l'histoire oscille en général entre deux fonctions principales : une fonction idéologique et une fonction intellectuelle. L'une se préoccupe de donner aux élèves des racines, des ingrédients pour l'identité avec des légitimations et des dénonciations ; l'autre se préoccupe de former des intelligences, des citoyens éclairés aptes à choisir et à agir. Cette communication se propose de présenter les grandes étapes qui ont marqué l'enseignement de l'histoire au Maroc depuis l'avènement du Protectorat en 1912 jusqu'à aujourd'hui en ne perdant pas de vue ces deux fonctions. L'éclairage des tendances de l'histoire enseignée au Maroc au cours du XX<sup>e</sup> siècle par l'évolution du contexte politique, social et culturel sera adopté tant dans la première partie pour cerner la tendance qui a prévalu au temps du Protectorat que dans la deuxième pour comprendre l'évolution de l'enseignement de l'histoire au Maroc depuis son indépendance. Dans les deux cas les manuels d'histoire seront examinés en tant que corpus principal.

## Première partie

### Histoire enseignée et idéologie coloniale au Maroc (1912-1956)<sup>2</sup>

Le discours historique colonial a été, au lendemain des indépendances des pays du Maghreb, l'objet de nombreuses critiques. Il a notamment constitué l'objet principal de deux ouvrages d'auteurs

<sup>2</sup> Cette étude, inédite à ce jour, est extraite d'une thèse de Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle, dirigée par Jean Chesneaux que j'ai soutenue à l'Université Paris VII en 1982 sous l'intitulé *Visions du passé et fonctions idéologiques dans l'enseignement contemporain de l'histoire au Maroc.*

maghrébins : *Décoloniser l'histoire* de Mohamed Chérif Sahli<sup>3</sup>, et *Histoire du Maghreb : un essai de synthèse* de Abdallah Laroui<sup>4</sup>. Ce discours et les critiques qu'il a suscitées contribueront à éclairer notre démarche qui se penche spécifiquement sur l'enseignement de l'histoire au Maroc sous le Protectorat. Si Laroui avait, dès l'ouverture de son ouvrage, désigné les auteurs coloniaux de l'histoire du Maroc d' « historiens d'occasion, géographes à idées brillantes, fonctionnaires à prétentions scientifiques, militaires se piquant de culture, historiens de l'art refusant la spécialisation, et à un niveau certes plus élevé, des historiens sans formation linguistique ou des linguistes et archéologues sans formation historique »<sup>5</sup>, Daniel Rivet quant à lui, avait défini l'entreprise scolaire du Protectorat par « ce qu'elle n'est pas : un instrument de libération » et il illustre cette affirmation par cette citation : « Ne songeons ni à l'émancipation du citoyen marocain, ni à l'affranchissement de l'esclave, ni à la liberté de la femme; quand vous connaîtrez le milieu marocain, vous estimerez que ces poncifs transplantés ici, sont des dangers »<sup>6</sup>.

Aussi, la question qui guidera notre investigation est la suivante : comment l'enseignement de l'histoire - conditionné par le discours historique colonial, la politique d'enseignement colonial, le parti colonial métropolitain et les directives de la Résidence – a-t-il été au service du projet colonial ? Pour répondre à cette question, j'examinerai d'abord les conditions de production du discours historique scolaire colonial, avant d'analyser les thèmes de la “conquête”, du “retard” et de la “mission civilisatrice”, dans ce même discours, à partir de quelques manuels dont j'ai pu disposer.

## 1. Les conditions de production du discours historique scolaire colonial

Le discours historique scolaire colonial a été imprégné par le discours de ces “historiens” de l'époque du Protectorat, décrits plus

<sup>3</sup> Mohamed Chérif Sahli, *Décoloniser l'histoire* (Paris : F. Maspero, 1965).

<sup>4</sup> Abdallah Laroui, *L'histoire du Maghreb : un essai de synthèse* (Paris : F. Maspero, 1970).

<sup>5</sup> *Ibidem*, 9. Il convient de préciser toutefois que parmi les anticolonialistes, amis du Maroc, on peut identifier un historien Charles-André Julien (cité plus loin). Voir son ouvrage avec la collaboration de Magali Morsy, *Une pensée anticoloniale, Positions 1914-1979* (Paris : Sindbad, 1979).

<sup>6</sup> Daniel Rivet, « École et colonisation au Maroc : la politique de Lyautey au début des années 20 », *Les Cahiers d'Histoire*, 21 (1976), 173-197. L'auteur attribue, page 174, la citation à G. Hardy, ce qui est vraisemblable mais inexact ; les propos sont en fait de L. Brunot s'adressant « Aux Conscrits de l'enseignement des indigènes », *Bulletin de l'Enseignement Public*, 1918, n° 11, 451-455.

haut par Laroui, par la politique d'enseignement colonial, par la propagande du parti colonial métropolitain ainsi que par les directives de la Résidence Générale.

### *Le discours historique colonial*

C'est Lyautey, héros militaire et chantre de la préservation des institutions et traditions marocaines, qui a créé l'Institut des Hautes Études qui va devenir un des rouages clés des services d'information de la Résidence Générale ainsi que l'attestent les rapports manuscrits des Directeurs d'Études de cet Institut destinés au Maréchal Lyautey, à qui ils doivent leur nomination<sup>7</sup>. L'objectif de la recherche "scientifique" dans ce cadre est, ainsi que le définit si bien Michaux-Bellaire, « de reconnaître [...] le terrain sur lequel nous pouvions être appelés à opérer un jour pour nous permettre d'agir en toute connaissance de cause »<sup>8</sup>. Et Lyautey lui-même, ne voyait-il pas dans l'Institut des Hautes Études « l'un des agents les plus utiles, les plus persuasifs de la politique française sur la terre d'Afrique »<sup>9</sup> ? L'alliance, du moins la complicité, entre la colonisation et la recherche scientifique fut un fait avoué : « de même que le développement économique s'est produit parallèlement à la pacification, la science s'est acclimatée au bruit de la fusillade »<sup>10</sup>. La connaissance du Maroc, de son passé et de ses structures, a été ainsi très vite intégrée à la domination coloniale. Elle a même précédé celle-ci le long du XIX<sup>e</sup> siècle.

Un exemple pour illustrer cette "sainte alliance", celui de R. Montagne. Il s'agit là d'un militaire devenu savant. Intégré dans le système colonial, il fut à la fois idéologue et homme d'action, conscient du rôle qu'il doit jouer dans l'histoire et dans le déroulement des guerres. C'est l'exemple typique de "l'ethnologue-conquérant" qui a fait ses preuves lors de la résistance du Rif en 1924 : « En quelques mois, écrit-il, il fut possible d'établir une carte provisoire de l'ensemble du massif, d'étudier les tribus, leur organisation ancienne et leur vie politique, enfin de rassembler sur les événements des informations essentielles qui permettraient de mesurer aussi exactement que possible la puissance et aussi la fragilité du mouvement » et il en a conclu « qu'il était permis d'espérer qu'en agissant par la force sur le noyau central de la coalition [des tribus], on réussirait à la dissocier d'un seul coup »<sup>11</sup>. D'autre part, l'histoire coloniale a été

<sup>7</sup> Germain Ayache, « Histoire et colonisation », dans Idem, *Études d'histoire marocaine* (Rabat : Société Marocaine des Éditeurs Réunis, 1979), 9.

<sup>8</sup> Abdelkbir Khatibi, « Histoire et sociologie au Maroc », *Hespéris-Tamuda*, 7 (1966), 102.

<sup>9</sup> *Ibidem*, 103.

<sup>10</sup> Georges Hardy, cité par Khatibi, *ibidem*.

<sup>11</sup> Elbaki Hermassi, *Etat et société au Maghreb* (Paris : Ed. Anthropos, 1975), 162 et 165.

considérée par la plupart des auteurs français, et pendant longtemps, comme une manifestation nationaliste. Charle-André Julien s'était élevé en 1946 contre cette tendance qui les amenait à « faire des éloges éperdus de la politique expansionniste de leur pays, tout en dénôçant celle des voisins. Dans le même volume, on peut lire que la France "pacifie", tandis que l'Angleterre "conquiert". Les indigènes qui se révoltent contre nous sont des "dissidents" ou des fanatiques, évidemment pas des résistants »<sup>12</sup>. Ce discours historique colonial obéissait à deux principes fondamentaux, que l'on retrouve sous-jacents au discours historique scolaire colonial :

- Glorifier et justifier l'entreprise coloniale française qui renoue avec les grandes expériences antiques.
- Chercher « la faille à élargir »<sup>13</sup> au sein de la société marocaine.

Déterminé par le discours "savant", le discours historique scolaire colonial le fut également par la politique d'enseignement conçue par la Résidence Générale.

### *La politique d'enseignement colonial*

Assez-tôt la contradiction entre les intérêts des colons et ceux des colonisés va surgir aux yeux de certains comme un dilemme : « Comment accorder notre devoir d'instruire la jeunesse marocaine avide d'élargir par elle-même avec le souci de respecter les intérêts français ? Comment concilier notre engagement de respecter les institutions et les traditions indigènes souvent peu favorables à l'étranger avec le souci de les rapprocher de notre civilisation ? »<sup>14</sup> L'entreprise scolaire au Maroc, comme dans d'autres colonies françaises, a été conçue comme un outil de "conquête morale", susceptible de rallier l'adhésion des Marocains par son apparent altruisme : « Œuvre d'apprivoisement et de civilisation [...] l'enseignement [...] devait avoir une influence profonde sur sa mentalité [celle de l'élève marocain] et le préparer à comprendre notre civilisation »<sup>15</sup>. Outil de "conquête morale" dans sa conception première, l'école coloniale fut dans la pratique un instrument de contrôle du processus de reproduction de la société. Contrairement à son effort de dissimulation dans la métro-

<sup>12</sup> Ayache, « Histoire et colonisation », 10.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> Roger Gaudefroy-Demombynes, *L'œuvre française en matière d'enseignement au Maroc* (Paris : Librairie Orientaliste Paul Geuthner, 1928), 14.

<sup>15</sup> *Ibidem*, 13. D'autre part, Georges Hardy, directeur de l'enseignement et co-auteur de l'un des manuels d'histoire du Maroc que j'analyse, considère que « l'influence française ne peut que gagner à la propagation de notre langue ; tout indigène qui parle Français est à moitié gagné à notre cause par ce seul fait », *Bulletin de l'Enseignement Public*, 1920, n° 24, 400.

pole, l'école française coloniale ne se cache pas derrière la rhétorique et s'avoue franchement une école de classe<sup>16</sup>.

Par ailleurs, l'école coloniale s'est présentée au Maroc comme un lieu commun, un lieu de rencontre et de coexistence entre colons/enseignants et colonisés/enseignés, mais aussi entre deux types d'enseignements reflétant l'apport de la culture musulmane et celui de la culture européenne dans la formation intellectuelle de l'élève marocain. Car, conformément à la politique générale de Lyautey au Maroc, l'école coloniale a opté pour un objectif "adaptatif", non "assimilateur" de l'enseignement. Cette option s'est exprimée par l'intention du Protectorat de préserver la « mentalité musulmane » des jeunes Marocains tout en leur permettant de « bénéficier de tous les progrès de la civilisation européenne »<sup>17</sup>. Pour atteindre ce double objectif, un double enseignement : l'un en arabe, l'autre en français. Mais cette dualité n'induit aucune égalité. Au contraire. Tout est mis en place pour que les rapports dominants/dominés se manifestent au niveau éducatif<sup>18</sup>.

L'enseignement au Maroc qui s'était traditionnalisé depuis le XV<sup>e</sup> siècle a, sous la pression européenne au XIX<sup>e</sup> siècle, senti la nécessité d'une réforme que la conjoncture historique a empêché d'aboutir : occupation française du Maghreb et isolement du Maroc par rapport au monde arabe qui constitue son aire de civilisation. Les réformes factices de l'université Al Karaouiyine et l'introduction de l'enseignement arabe dans l'école coloniale, ne sont qu'autant de tactiques pour prolonger le tête-à-tête France/Maroc et afin que s'éternise l'isolement de ce dernier par rapport au Moyen-Orient où la *Nabda* (Renaissance) s'est exprimée notamment par des mouvements nationalistes précoces<sup>19</sup>. Cette introduction de l'enseignement arabe

<sup>16</sup> C'est ce qui explique la création de trois types d'écoles : écoles des ruraux, écoles des notable et écoles urbaines. Car « le petit paysan devra, au sortir de l'école, retourner à la terre, le fils de l'ouvrier de la ville devra plus tard être ouvrier, le fils du commerçant un commerçant, celui du fonctionnaire un fonctionnaire [...], la règle n'est pas rigide, mais elle exprime une tendance : l'enfant d'un milieu social déterminé doit recevoir une instruction qui s'adaptera à ce milieu », *Bulletin de l'Enseignement Public*, 1920, n° 24, 393.

<sup>17</sup> Georges Hardy, cité par Rivet, « École et colonisation au Maroc », 186.

<sup>18</sup> En matière d'histoire on distinguait entre une *histoire générale* – "universelle" et profane, dispensée en français par des enseignants français- et une *histoire islamique*, "particulière" et religieuse, dispensée en arabe par des enseignants marocains. L'*histoire islamique* essentiellement religieuse à ses débuts, s'était convertie au contact de la colonisation et de l'histoire scolaire coloniale, en une histoire nationaliste. Elle était là pour réaffirmer l'identité religieuse, culturelle et nationale et contrecarrer une domination culturelle étrangère. L'indépendance acquise, une part de la légitimité de cette histoire a disparu et une attitude critique à son égard est apparue parmi les professeurs marocains d'Histoire-Géographie. Mais c'est là un autre sujet. Voir notre article, « Mémoire de soi et mémoire de l'autre : aménagement des programmes d'histoire au Maroc », *Attadriss*, 7 (1984), 20-31.

<sup>19</sup> C'est l'échec relatif d'une telle politique de cloisonnement du Maroc qui amène Henri Terrasse à conclure son livre sur l'histoire du Maroc ainsi : « Les jeunes générations ont trop souvent tendance à adopter, avec ses inquiétudes et ses fièvres, un nouvel islam

dans l'école coloniale, loin d'exprimer une "reconnaissance" d'une culture par une autre culture, dénote au contraire, la volonté de neutraliser un enseignement qui, sans contrôle, risque de se retourner contre le système colonial : « Les indigènes s'instruiront sans nous et contre nous, si nous ne les éduquons pas nous-mêmes »<sup>20</sup>.

Un examen rapide de la répartition des matières aux cycles élémentaire et secondaire permet d'observer la distinction qui est faite entre un enseignement arabe classé au rang des "humanités" et un enseignement français des "disciplines modernes". L'arabe est « cantonné dans le rôle de langue témoin, le français promu au rôle de langue d'accès à la civilisation industrielle ; à la langue du musée [...s'oppose] la langue du laboratoire et de la rationalité scientifique »<sup>21</sup>. Cette dévalorisation de l'enseignement arabe découle d'une vision colonialiste de l'histoire qui considère que la civilisation arabo-musulmane n'est qu'une parenthèse ouverte avec le départ des Romains et des Byzantins et fermée avec l'avènement du Protectorat français qui veut renouer avec la civilisation antique : « Revenus sur cette terre africaine, nous apportons à nouveau, après quinze siècles d'absence, à ce peuple berbère qui a donné Tertullien, Apulée, Saint-Augustin et combien d'autres, les fortes ordonnées et claires disciplines de la civilisation latine »<sup>22</sup>. Dévalorisée, l'enseignement arabe fut pratiquement éliminé dans les écoles berbères/amazighes<sup>23</sup>, "promues" à des desseins plus pernicieux que je résume en trois points :

- Servir d'instrument de propagande et de lutte contre les influences anti-françaises<sup>24</sup>.
- Maintenir les différenciations sociolinguistiques en empêchant la tendance à la cohésion que le développement des moyens de communication devait favoriser : « Au point de vue politique immédiat, les écoles ont pour but d'appropriiser l'indigène et de maintenir discrètement mais aussi fermement que possible les différences linguistiques, religieuses et sociales qui existent entre le bled makhzen islamisé et arabisé et la montagne berbère religieuse mais païenne et ignorant l'arabe »<sup>25</sup>.

venu d'Orient et qui, rénové ou moderniste, toujours intransigeant et xénophobe, ne saurait apporter à la Berbérie que la certitude de nouveaux troubles spirituels créateurs d'agitations politiques », *Histoire du Maroc* (Casablanca : Editions Atlantides, 1950), II, 467.

<sup>20</sup> *Bulletin de l'Enseignement Public*, 1920, n° 24, 393.

<sup>21</sup> Rivet, « École et colonisation au Maroc », 187.

<sup>22</sup> Paul Marty, cité par Rivet, « École et colonisation au Maroc », 184.

<sup>23</sup> John Waterbury signale qu'une heure et demie par semaine étaient réservées à l'arabe dans le Collège d'Azrou le dimanche matin jusqu'en 1944, dans son ouvrage *Le Commandeur des croyants* (Paris : P.U.F., 1975), 135.

<sup>24</sup> Gaudefroy-Demombynes, *L'œuvre française*, 121.

<sup>25</sup> Lyautey s'adressant aux chefs de régions, cité par Charles-André Julien, *Le Maroc face aux impérialismes : 1415-1956* (Paris : Ed. Jeune Afrique, 1978), 101.

- Faciliter l'assimilation des Amazighs : « Les Berbères [...] plus aptes à adopter notre civilisation que les Musulmans arabisés, il ne faut pas que s'interpose entre eux et nous l'influence arabo-musulmane qui aurait pour résultat de rendre plus difficile leur rapprochement »<sup>26</sup>.

Julien résume cette subordination de la culture à la politique en ces termes : « L'instruction fut moins un outil de progrès que d'apartheid. Elle enferma les Marocains dans leur classe sociale en leur interdisant toute possibilité d'évasion culturelle. Le droit à la différence que l'on reconnaissait à l'Autre servait de justification à une discrimination scolaire d'inspiration ségrégationniste »<sup>27</sup>. Et c'est pourquoi les nationalistes, sans rejeter l'enseignement colonial, appelaient constamment à sa réforme lui reprochant sa finalité "obscurantiste" visant le maintien de la domination des Français au Maroc. Quant aux élèves « qui commençaient à aimer la civilisation française "ils sont persuadés qu'aucune civilisation n'est comparable à la civilisation arabe, que le Coran, contient toutes les sciences, que toutes les découvertes scientifiques ont leurs origines dans les universités de Damas, de Baghdad et du Caire ". Ils faisaient le panégyrique de l'islam et de la civilisation arabe dans leurs dissertations d'histoire et ils prenaient leur défense dans les cours »<sup>28</sup>. Une autre forme de résistance à l'idéologie coloniale.

### *La propagande du parti colonial métropolitain et les directives de la Résidence générale*

En outre, le discours historique scolaire colonial fut soumis à l'influence de la propagande du parti colonial métropolitain et aux directives de la Résidence générale. P. Perreau-Pradier, vice-président de la Commission de l'Algérie, des Colonies et des Protectorats, dans un écrit datant de 1928, exprime l'autosatisfaction du parti colonial et rappelle l'effort énergique dépensé pour « la foi coloniale » : « Il a fallu [...] beaucoup d'énergie pour remonter le courant d'indifférence qui faisait dériver l'opinion publique loin du nécessaire effort colonisateur [...]. Désormais, le Français moyen est colonialiste dans le meilleur sens du mot »<sup>29</sup>. En effet, ce bilan positif a été le résultat d'une action de propagande menée par le parti colonial représenté, essentiellement aux lendemains de la Première Guerre mondiale

<sup>26</sup> Gaudefroy-Demombynes, *L'œuvre française*, 118.

<sup>27</sup> Julien, *Le Maroc*, 101.

<sup>28</sup> Mekki Merrouni, *Le Collège musulman de Fès (1914 à 1956)* (Montréal : Université de Montréal, 1983), 310-311 et 356-357.

<sup>29</sup> Charles-Robert Ageron, *France coloniale ou parti colonial ?* (Paris : P.U.F. , 1978), 252.

par la Ligue Maritime et Coloniale. Cette ligue s'était fixée comme but : « d'éduquer la masse et de former une opinion publique par une propagande scientifiquement organisée »<sup>30</sup>. Elle voyait dans la propagation de l'idée coloniale un impératif nécessaire à la réussite de sa politique d'expansion. Le champ d'action de cette propagande était la métropole, ciblant les élites autant que les masses, les élèves autant que les parents. Faire passer un intérêt de classe pour un intérêt national : tel était l'objectif. En ce qui concerne les élèves, l'action a été menée à l'occasion de croisières et de camps de vacances, mais les établissements scolaires n'en étaient pas épargnés : « Il est indispensable qu'une propagande méthodique, sérieuse, constante par la parole et par l'image, le journal, la conférence, le film, l'exposition, puisse agir dans notre pays sur l'adulte et sur l'enfant [...]. Nous devons améliorer et élargir dans nos écoles primaires, nos collèges, nos lycées, l'enseignement trop succinct qui leur est donné sur notre histoire coloniale et la composition de notre domaine colonial »<sup>31</sup>.

Cette propagande a réussi à introduire l'idéologie coloniale dans les manuels scolaires utilisés aussi bien en métropole qu'outre-mer et à occulter l'hostilité de certains milieux à l'action coloniale. Néanmoins, la portée d'une telle propagande fut relative du fait que la place de l'histoire coloniale dans les manuels fut toujours réduite (de 2 à 7%) et que les enseignants chargés de transmettre l'idéologie coloniale, véhiculée par les manuels, se montraient semble-t-il, plus réticents que consentants<sup>32</sup>. Le peu de place réservé à l'histoire coloniale touchera plus les élèves maghrébins que ceux de la métropole, car « la plupart des manuels d'histoire utilisés sont édités en France pour des écoliers métropolitains ; on n'y trouve que quelques leçons résumées sur l'Afrique du Nord »<sup>33</sup>. La raison évoquée le plus souvent, pour justifier cette négligence est que le but de l'école, en matière d'enseignement, est d'insister sur l'universel et non pas le particulier. Le passé du Maghreb ne pouvait, aux yeux des concepteurs de programmes d'histoire, prétendre à cette universalité : « L'histoire du Maroc sera séparée de l'histoire de France. Elle sera surtout consacrée à l'étude des institutions et des monuments [...] Quant à l'histoire de France, elle se rapprochera le plus possible de l'histoire générale de la civilisation »<sup>34</sup>.

<sup>30</sup> *Ibidem*, 250.

<sup>31</sup> *Ibidem*. Albert Sarraut, ministre des Colonies, dans un discours au Sénat le 27 février 1920.

<sup>32</sup> *Ibidem*, 253.

<sup>33</sup> Y. Lasbats et C. Poujade, *Connaissons mieux notre Afrique du Nord* (Chambéry : Les Ed. Scolaires, 1948), 65.

<sup>34</sup> *Bulletin de l'Enseignement Public*, 1920, n° 24, 332.

C'est dire que l'enseignement autour duquel s'exprimait le plus de crainte, à côté de l'arabe, était celui de l'histoire. C'est pourquoi les instructions concernant cette matière attirèrent l'attention des enseignants français sur son aspect redoutable : « L'enseignement de l'histoire est très délicat, du fait que nos élèves indigènes ne sont préparés à le recevoir ni par leurs mœurs, ni par leur psychologie. Mal donné, il peut fausser les esprits »<sup>35</sup>. L'objectif principal de l'enseignement de l'histoire au Maroc, est fixé dans cette distinction entre école européenne et école indigène : « A l'école européenne [...l'histoire] enseigne le civisme, à l'école indigène, le loyalisme envers la France »<sup>36</sup>. Si les manuels métropolitains s'attachent particulièrement à « rendre populaire l'œuvre colonisatrice de la France »<sup>37</sup> en développant l'idée d'une colonisation à la fois nécessaire pour les intérêts français et bienfaitrice pour les colonies, afin de développer chez les élèves français une « mentalité impériale »<sup>38</sup>, les manuels sur l'histoire de l'Afrique du Nord ont des objectifs spécifiques au public marocain/maghrébin. Il s'agit pour Georges Hardy et Paul Aurès de « faire apparaître clairement aux enfants, européens ou indigènes, l'originalité du vieux Maroc et la relative fécondité de ses institutions ; puis l'arrêt qu'il subit sur la route de l'histoire et les loyaux efforts tentés par la France pour y développer pacifiquement son influence traditionnelle ; enfin, le renouveau dû à la collaboration des deux peuples. Par-là, on permettra aux divers éléments de la population marocaine de comprendre à fond les conditions et les raisons d'être du régime de Protectorat et la nécessité de travailler de part et d'autre à consolider ce régime »<sup>39</sup>.

Il s'agit donc de justifier la présence française au Maroc et d'opposer à la stagnation de l'histoire marocaine les progrès continus de la civilisation française et européenne véhiculés par les manuels métropolitains. Pour que les colonisateurs s'imposent comme modèle aux yeux des colonisés, il était nécessaire que les premiers développent chez les seconds une double conscience : conscience de leur infériorité et de leur retard et conscience de la supériorité française et de son avance, et relier les deux par un sentiment de reconnaissance vis-à-vis d'une tutelle bienfaitrice. Pour atteindre de tels objectifs on insistera sur la période contemporaine qui a « pour

<sup>35</sup> *Ibidem*, 403.

<sup>36</sup> *Ibidem*.

<sup>37</sup> Ageron, *France coloniale*, 252.

<sup>38</sup> Léon Archimbaud qui en juin 1928 écrivait *La plus grande France* pour « mettre à la portée de tous les Français les connaissances nécessaires pour se former une mentalité impériale, cette mentalité qui a fait la grandeur de l'Empire britannique ». Cité par Ageron, *France coloniale*, 253.

<sup>39</sup> Georges Hardy et Paul Aurès, *Les grandes étapes de l'histoire du Maroc* (Paris : E. Larose, Ed. du Bulletin de l'Enseignement Public, 1921), 7.

l'Afrique du Nord et pour la France le plus grand intérêt »<sup>40</sup>. On mettra l'accent sur « la collaboration des races »<sup>41</sup> et on évitera « les querelles religieuses, philosophiques et politiques des Français »<sup>42</sup>. Et les recommandations sur ce point nous éclairent sur les intentions : « N'allez pas insister sur certaines parties de l'histoire qui les laissent douter de la puissance de la France : inutile d'énumérer défaite par défaite les événements de 1870-1871 »<sup>43</sup>.

## 2. Thèmes de la “conquête”, du “retard” et de la “mission civilisatrice” dans le discours historique scolaire colonial

Un pays toujours conquis dont le retard nécessite l'action civilisatrice de la France. Tel est le leitmotiv du discours historique scolaire colonial dont j'ai esquissé les conditions de production. Je souhaite ici, à partir de l'analyse de quelques manuels coloniaux, cerner l'idéologie coloniale qui sous-tend le récit sur l'histoire du Maroc.

### 2.1 *Le thème de la conquête*

Dans ce thème de l'éternel conquis j'ai retenu quatre sous-thèmes : l'origine des Amazighs/Berbères, le Maghreb et les Phéniciens/Carthaginois, le Maghreb et les Romains et enfin le Maghreb et les Arabes.

#### *L'origine des Amazighs*

*La Berbérie est un pays européen*<sup>44</sup>. Ce titre d'un ouvrage de l'époque coloniale trahit à lui seul les présupposés idéologiques de la thèse des origines européennes des Amazighs; l'éclosion de cette thèse fut conditionnée par la politique assimilationniste de la France en Algérie notamment. C'est d'ailleurs l'échec de cette politique qui a permis à une autre thèse de percer : celle de l'origine orientale des Amazighs<sup>45</sup>. Pour le cas du Maroc, où la politique assimilation-

<sup>40</sup> André Bassard, *Six leçons sur l'histoire de l'Afrique du Nord* (Paris : Librairie A. Colin, 1916).

<sup>41</sup> Rivet, « École et colonisation au Maroc », 178.

<sup>42</sup> *Ibidem*.

<sup>43</sup> Herman L. M. Obdeijn, *L'enseignement de l'histoire dans la Tunisie moderne (1881-1970)*, Tilburg, Thèse, 1975, 24 d'après *Bulletin Officiel de l'Enseignement Public*, 1922.

<sup>44</sup> Edouard Bremond, *Berbères et Arabes : la Berbérie est un pays européen* (Paris : Payot, 1942).

<sup>45</sup> Gabriel Camps, qui consacre à cette question des origines un long chapitre, dans son livre *Aux marges de l'Histoire* (Toulouse : Ed. des Hespérides, 1980), fait la synthèse des deux thèses en expliquant l'originalité de la population du Maghreb, par rapport au Moyen-Orient, par l'interférence des données anthropologiques et linguistiques de l'Est et des données essentiellement culturelles du Nord.

niste a été écartée par le régime du Protectorat et par Lyautey, l'un des manuels coloniaux rattache cette origine des Amazighs aussi bien à l'Europe qu'à l'Orient et au Sahara<sup>46</sup>. Autrement dit, il suit la tendance de ceux qui, prenant acte de la diversité ethnique de l'époque contemporaine, la projette dans les temps préhistoriques<sup>47</sup>. Il faut reconnaître la prudence d'une telle démarche par rapport à celle d'un Henri Terrasse qui avance sans souci de nuance que : « les Berbères étaient et restent [...] des populations de race blanche apparentés par leurs caractères somatiques aux populations du sud de l'Europe »<sup>48</sup>.

### *Le Maghreb et les Phéniciens/Carthaginois*

Les manuels coloniaux abordent l'histoire de Carthage plus dans le cadre de ses rivalités méditerranéennes que dans celui de ses rapports avec les populations autochtones, contrairement à l'histoire romaine, présentée, avec plus de développements, surtout en tant qu'entreprise coloniale et civilisatrice. Il y a là certains aspects du mythe d'un Maghreb éternellement disputé entre l'Orient et l'Occident. La valorisation de l'époque romaine par rapport à l'époque carthaginoise se manifeste à la fois dans le discours qui fait de l'époque romaine le modèle pour l'entreprise coloniale française, et dans le nombre de pages consacrées à chacune des deux époques<sup>49</sup>.

### *Le Maghreb et les Romains*

Sur ce sujet l'idéologie coloniale se révèle à travers quatre points : la conquête, la colonisation, la romanisation et l'interprétation de l'échec de la romanisation. Les manuels coloniaux soulignent la lenteur de la conquête mais ils mettent plus l'accent sur les hésitations de Rome et les choix politiques que sur la résistance amazighe pour l'expliquer :

Les Romains s'établirent seulement sur le territoire de Carthage. Ils étaient peu soucieux d'envoyer des colons dans une région qu'ils connaissaient peu et qu'ils redoutaient [...] Rome estimait que son rôle, en Afrique, se bornait à protéger les quelques royaumes berbères

<sup>46</sup> Hardy et Aurès, *Les grandes étapes*. La 3<sup>e</sup> édition de 1931 ne diffère guère de la 1<sup>ère</sup>.

<sup>47</sup> Laroui, *L'histoire du Maghreb*, 23.

<sup>48</sup> Terrasse, *Histoire du Maroc*, 17.

<sup>49</sup> Les quatre manuels retenus pour l'analyse ne traitent l'histoire phénicienne/carthaginoise qu'en douze pages alors que pour « l'Afrique romaine » ils lui réservent vingt-huit pages. L'un de ces quatre manuels, *Connaissons mieux notre Afrique du Nord*, n'aborde nullement l'histoire carthaginoise alors qu'il consacre trois pages à Massinissa à travers lequel est relatée l'histoire de « l'Afrique romaine ».

qui existaient à l'époque carthaginoise et qu'elle laisserait s'administrer seuls<sup>50</sup>.

Quant à la colonisation romaine, elle est présentée comme une action civilisatrice et l'on occulte la colonisation des terres et leur appropriation par les colons romains. Enfin la romanisation est perçue comme la conséquence des « bienfaits de la paix romaine » et de l'harmonie qui s'était établie entre les Romains et les populations locales<sup>51</sup>.

Pour ce qui est de l'aspect matériel, ou "romanisation de l'espace", les manuels coloniaux insèrent les « multiples travaux » romains en Afrique du Nord dans la rubrique « Bienfaits de la paix romaine » et « Richesse de l'Afrique du Nord » et les mettent en évidence par le nombre de pages ou d'illustrations qu'ils leur consacrent afin de bien marquer la différence entre « cette période de prospérité » et la "décadence" de l'époque qui lui est postérieure jusqu'à l'arrivée des Français<sup>52</sup>.

Quant à l'aspect culturel ou "romanisation des populations", il signifie, pour les manuels coloniaux, une étape particulière dans les relations entre Romains et Amazighs. Empreinte d'harmonie entre conquérants et conquis, la romanisation se caractérise par "l'action civilisatrice" menée par les Romains et par le désir des Amazighs, des villes du moins, de se "romaniser"<sup>53</sup>. Et, dans ce processus, « l'armée fait de ses camps bien organisés des foyers de civilisation romaine : les légionnaires assurent par l'exemple quotidien de leur vie la diffusion de cette civilisation »<sup>54</sup>. La latinisation des Amazighs, bien qu'on mentionne qu'elle ne leur fut pas imposée pour expliquer implicitement son faible succès, est présentée selon une vision optimiste : « Beaucoup de Berbères acquièrent une forte culture latine »<sup>55</sup>. « Beaucoup d'Africains, surtout dans les villes, apprendront le latin [...] Aussi, de nombreuses écoles vont-elles s'ouvrir jusque dans de modestes bourgades »<sup>56</sup>. Les célébrités littéraires à côté des célébrités politiques amazighes sont citées pour illustrer le succès de la roma-

<sup>50</sup> Émile Prigent et M. L. Agius, *Petite Histoire de l'Afrique du Nord* (Paris : Ed. F. Nathan, 1949), 11. Notons au passage le souci de trouver un antécédent aux régimes de Protectorat établis par la France en Tunisie et au Maroc.

<sup>51</sup> André Bassard, *Six leçons sur l'histoire de l'Afrique du Nord* (Paris : Ed. A. Colin, 1916), 10. Plusieurs rééditions intégrales de ce manuel. J'en ai recensé sept.

<sup>52</sup> « Les campagnes comme les villes étaient plus peuplées et plus riches qu'aujourd'hui » : Bassard, *Six leçons*, 11.

<sup>53</sup> Prigent et Agius, *Petite Histoire*, 18.

<sup>54</sup> *Ibidem*, 16

<sup>55</sup> Bassard, *Six leçons*, 15.

<sup>56</sup> Prigent et Agius, *Petite Histoire*, 18.

nisation. Une longue biographie est consacrée à Saint Augustin, symbole du succès de la christianisation<sup>57</sup>.

En ce qui concerne l'interprétation de l'échec final de la romanité il convient, avant d'aborder la position des manuels coloniaux, d'exposer les thèses en présence<sup>58</sup>. L'une, sous-tendue par une vision coloniale, disculpe les Romains de toute carence et avance une réponse à deux facettes. En effet, que ce soit en raison de l'action "barbare" des Vandales et des Arabes, ou à cause de "l'immobilisme" des Amazighs et leur "inaptitude congénitale" à se civiliser, la réponse reste fondamentalement la même, en ce sens que la responsabilité de cet échec est étrangère aux Romains. Mais alors que la première explication est liée à la thèse qui croit au succès, à la réalité de la romanisation, la deuxième au contraire, est liée à la thèse qui réduit la romanisation à une illusion ou, selon l'expression de Marcel Benabou à "un jeu de dupes"<sup>59</sup>. L'autre, sous-tendue par une vision libérale et nationaliste, prend le contrepied des thèses précédentes en se mettant du côté des Amazighs. Dans le cas du succès de la romanisation, celle-ci est imputée plus à la réceptivité des Amazighs et à leur capacité à s'ouvrir et à s'intégrer à la civilisation méditerranéenne qu'à l'action romaine; et la responsabilité de l'échec incombe aux insuffisances et aux retards de l'action romaine. Dans le cas de l'échec de la romanisation, il est expliqué par la résistance des Amazighs, résistance valorisée par le caractère nationaliste qu'on lui prête.

C'est vers la thèse du succès de la romanisation que penchent les manuels coloniaux avec ce qu'elle comporte comme éléments d'explication de l'échec final de la romanité. Cependant, des éléments de la deuxième thèse coloniale, celle de l'échec, dont la "permanence berbère" et le caractère superficiel des influences extérieures sur "l'âme berbère", ne sont pas absents des chapitres autres que ceux consacrés à l'époque romaine. Ce dosage des deux thèses révèle l'unité fondamentale et l'aptitude de celles-ci à servir les visées coloniales : expliquer l'évolution et le progrès par l'apport extérieur occidental (romain ou français) et justifier les limites de l'action romaine ou française par "l'imperméabilité" des Amazighs aux influences extérieures<sup>60</sup>.

<sup>57</sup> *Ibidem*, 22-23.

<sup>58</sup> Sur ce sujet on peut se reporter à Laroui, *L'histoire du Maghreb*, 52-58 et Marcel Benabou, *La résistance africaine à la romanisation* (Paris : F. Maspero, 1976), 579-583.

<sup>59</sup> Benabou, *La résistance africaine*, 580.

<sup>60</sup> Pour prendre la mesure de l'évaluation actuelle de la colonisation romaine, mais aussi française, voir notre article « L'Occident vu de l'Orient. L'Europe dans l'enseignement de l'histoire au Maroc », *Le Carthage de Cléo*, 9 (2009), 34-44. Ou encore notre article « L'enseignement secondaire au Maroc : regards sur le temps présent », in Dominique Groux et Nicole Tutiaux-Guillon, *L'Histoire scolaire au risque des sociétés en mutation* (Paris : L'Harmattan, 2009), 85-103.

## *Le Maghreb et les Arabes*

Si l'idée d'un Maghreb éternellement conquis constitue pour le discours colonial une toile de fond, les deux idées principales qui en ressortent sont :

- La conquête romaine constitue un modèle par le succès de la romanisation et ses bienfaits.
- La conquête arabe constitue un contre-modèle par les méfaits qu'elle a entraînés et les résistances permanentes qu'elle a rencontrées.

Cette idée de contre-modèle, de constat d'échec, accompagne souvent les propos sur l'histoire des Arabes au Maghreb, particulièrement à deux moments : la conquête arabe au VII<sup>e</sup> siècle et "l'invasion" arabe au XI<sup>e</sup> siècle.

Dans les manuels coloniaux la conquête arabe au VII<sup>e</sup> siècle revêt la signification d'un tournant négatif : « L'Afrique du Nord qui avait été jusqu'alors, grâce au Romains, aux Byzantins et même aux Vandales, soumise aux influences et à la civilisation de l'Europe, va passer sous la domination de nouveaux conquérants venus d'Asie, les Arabes »<sup>61</sup>. « L'histoire de ce pays devient alors très confuse : c'est partout, entre d'innombrable groupes, la guerre pour des questions de race, de propriété, de religion et, le plus souvent pour la satisfaction d'intérêts particuliers. C'est l'anarchie [...]. Les Arabes dont le principal souci était de veiller à leur propre sécurité, n'ont point songé à entretenir les anciens travaux romains, notamment les aqueducs et les routes. L'Afrique du Nord, civilisée au prix de tant de travail par les Romains, était rendue à son état sauvage »<sup>62</sup>.

L'approche faite de la résistance amazighe par les manuels coloniaux est également révélatrice de l'idéologie coloniale et ce, à travers deux épisodes : la résistance à la conquête proprement dite et la révolte kharijite. Pour les manuels coloniaux, « les berbères luttaient pour leur indépendance » contre des « Arabes qui ravagent »<sup>63</sup> leur pays. Les héros? Ce sont : Koceila qui « soulève le pays contre les envahisseurs »<sup>64</sup> et El Kahina qui « mourut courageusement »<sup>65</sup>. Ils s'arrêtent surtout à la révolte kharijite à travers laquelle ils voient le signe d'un « esprit d'indépendance », d'insoumission au « joug des Arabes » qui avaient « multiplié à l'excès les conversions forcées et surtout pillé les tribus; emmené un nombre considérable d'esclaves,

<sup>61</sup> Prigent et Agius, *Petite Histoire*, 28.

<sup>62</sup> Bassard, *Six leçons*, 40.

<sup>63</sup> Hardy et Aurès, *Les grandes étapes*, 36.

<sup>64</sup> *Ibidem*.

<sup>65</sup> Bassard, *Six leçons*, 37.

exigé des populations, en outre, des impôts réguliers »<sup>66</sup>. L'idéologie coloniale dans ces propos réside non pas dans une quelconque déformation des faits historiques, mais dans le silence jusque-là maintenu autour des abus des conquérants précédents (romains en particulier) et de l'esprit d'indépendance des Amazighs (exprimé dans le mouvement donatiste). L'autre thèse où l'idéologie coloniale s'est exprimée avec le plus de clarté et de force c'est la thèse de "l'invasion arabe". Sa clarté s'exprime dans la volonté d'opposer les Amazighs aux Arabes en expliquant les malheurs des premiers par l'action "dévastatrice" des seconds. Sa force réside dans l'argumentation en se référant à un historien pris dans les rangs des Arabes eux-mêmes, et dont le témoignage est difficilement réfutable : Ibn Khaldoun<sup>67</sup>. Les manuels coloniaux contiennent les éléments principaux de cette thèse. Hardy et Aurès, qui développent dans leur manuel l'idée d'un Maroc resté, le long de l'histoire, à l'écart des influences extérieures, et qui pour l'Antiquité se sont très peu souciés de ce qui se passait dans le reste du Maghreb, se montrent pour "l'invasion arabe" très portés à relater les faits d'un événement qui, selon leurs propres dires, a très peu touché le Maroc. C'est là, l'expression d'une double préoccupation : marquer le caractère essentiellement amazigh du Maroc et tracer un sombre tableau des Arabes, « Les Hilaliens, groupe de tribus arabes particulièrement turbulentes et sauvages [...] On les comptait par centaines de mille, et toute la partie orientale de l'Afrique du Nord fut pillée, brulée, sacquée par eux : "semblable à une nuée de sauterelles, dit l'historien Ibn Khaldoun, ils détruisaient tout sur leur passage" »<sup>68</sup>.

L'intention d'opposer Arabes et Amazighs est très manifeste dans certains passages comme celui-ci : « Abd-El-Moumen compte parmi les sultans berbères qui, par opposition aux goûts d'anarchie des Arabes, ont incarné le sens de l'ordre »<sup>69</sup>. L'opposition dans un autre manuel frôle le racisme : « Les Almoravides, sahariens et nomades étaient les lointains ancêtres des Berbères Touareg [...] Ils envahissent la Berbérie occidentale au moment où les Hillals apparaissent en Afrique. Mais alors que ces derniers ne sont que des destructeurs incapables de se civiliser, les Almoravides, au contraire, acceptent les bienfaits de la civilisation »<sup>70</sup>. Plus que la conquête

<sup>66</sup> Hardy et Aurès, *Les grandes étapes*, 27.

<sup>67</sup> Sur l'utilisation partielle, et donc partielle, du témoignage d'Ibn Khaldoun par les historiens de l'époque coloniale, on se reportera aux analyses de Yves Lacoste, *Ibn Khaldoun : naissance de l'histoire, passé du Tiers-Monde* (Paris : Ed. Maspero, 1966); Germain Ayache, « Ibn Khaldoun et les Arabes », dans Idem, *Etudes d'histoire marocaine*, 25-39; Sahli, *Décoloniser l'histoire*, 73-86 ; Laroui, *L'histoire du Maghreb*, 142.

<sup>68</sup> Hardy et Aurès, *Les grandes étapes*, 33.

<sup>69</sup> *Ibidem*, 43.

<sup>70</sup> Prigent et Agius, *Petite Histoire*, 36.

arabe, c'est "l'invasion" des tribus hilaliennes qui est présentée comme le tournant le plus significatif de l'histoire du Maghreb, invasion qui a balayé l'héritage romain et « arrêté net pour six siècles » l'essor du Maghreb : « L'ancienne province romaine fut complètement ruinée par ces nomades »<sup>71</sup>. Pour les auteurs d'un autre manuel ces tribus hilaliennes « transforment le pays en un désert semblable à leur propre patrie. Quoique relativement peu nombreuses, elles ont constitué un mauvais levain qui a pénétré la masse berbère [...] L'essor du Maghreb est arrêté net pour six siècles. Le Maghreb ne reprendra son essor qu'après l'occupation française qui, en l'administrant de façon ferme, avisée, tolérante, remettra le pays en valeur, assurera l'ordre, la paix, la prospérité »<sup>72</sup>.

Ce tableau apocalyptique contraste avec la description consacrée à la « prospérité de la Berbérie » préhilalienne : « Sous ces princes berbères, le pays est aussi prospère que sous les Romains »<sup>73</sup>. Nous retrouvons ici la tendance des historiens coloniaux à occulter les crises dont souffrait l'état ziride afin d'amplifier une prospérité qui a pourtant souffert de l'énorme ponction, en cadres et en trésors, entraînée par le départ des Fatimides<sup>74</sup>; départ qui a, conjointement avec la conjoncture internationale (relations avec les pays méditerranéens et subsahariens), entraîné des problèmes financiers et socio-religieux qui laissent à penser que "l'invasion arabe", loin d'être le facteur déterminant et initial de la crise ne fut que le « prétexte à la maturation d'une situation dont tous les éléments étaient réunis et qui n'attendait que son catalyseur »<sup>75</sup>. L'acharnement de la thèse coloniale à accabler les Arabes visait sans doute moins à ignorer ou à minimiser les raisons profondes de la crise du Maghreb, qu'à occulter les méfaits d'un état de siège, quasi permanent, imposé aux Maghrébins par le Portugal et l'Espagne avant d'être relayés, avec plus de succès, par la France.

## 2.2 *Le thème du "retard"*

La notion de "retard historique" est une notion attachée à une conception particulière de l'histoire : la conception évolutionniste. Celle-ci, née au siècle des Lumières<sup>76</sup>, s'est développée en Europe occidentale au XIX<sup>e</sup> siècle, parallèlement à l'ascension de la classe

<sup>71</sup> *Ibidem*, 35.

<sup>72</sup> Lasbats et Poujade, *Connaissances mieux*, 71.

<sup>73</sup> Prigent et Agius, *Petite Histoire*, 35.

<sup>74</sup> Jean Poncet, « Le mythe de la "catastrophe hilalienne" », *Annales E.S.C.*, 22.5 (1967), 1099-1120.

<sup>75</sup> *Ibidem*, 1114.

<sup>76</sup> Michèle Duchet, *Anthropologie et histoire au siècle des Lumières* (Paris : Flammarion, 1978).

bourgeoise soucieuse à la fois de trouver une explication scientifique à la diversité culturelle et de justifier la domination de l'Europe sur le reste du monde. Dans une vision unilinéaire toutes les sociétés sont traitées comme des étapes du développement de l'une d'elles<sup>77</sup>. Dans cette notion de stade d'évolution, la colonisation apparaît comme le moyen le plus approprié pour hâter la marche des sociétés "arriérées" ou "retardées" vers le progrès et les intégrer dans l'orbite de la civilisation. Le postulat du retard du colonisé était nécessaire au discours colonial qui voulait transmuier la domination coloniale en une mission civilisatrice menée par un pouvoir tutélaire. Ce "retard" présenté comme un état quasi-permanent visait, dans le cas du Maroc, à occulter à la fois les tentatives de réforme et les problèmes résultant des pressions européennes à l'époque précoloniale.

Le "retard" du Maroc est affirmé explicitement dans les manuels coloniaux. On indique clairement qu'il est « en retard sur le mouvement du monde moderne ». Ce "retard" est décrit comme un état d'hibernation ou d'immobilisme qui a défié l'histoire : « Pour imaginer la vie de ces berbères primitifs, il suffit de parcourir le Maroc d'aujourd'hui [...], la vie matérielle des Berbères n'a guère changé depuis les origines : elle est toujours aussi fruste [...], les invasions ont passé sur eux sans modifier profondément leurs habitudes ni leurs idées. Le peuple berbère [...] n'a guère changé depuis les origines »<sup>78</sup>. Des historiens de l'époque coloniale ne sont pas allés plus loin que cette "imagination" en prétendant établir un tableau des Amazighs "hors de toute chronologie", en voyant dans l'Amazigh un être incapable d'assimiler, puisqu'à « la période de civilisation étrangère succède une nouvelle période de barbarie »<sup>79</sup>, et dans "la permanence berbère" « un élément de ralentissement [qui] résiste à tout renouvellement, donc à tout progrès »<sup>80</sup>, et en considérant que « le Maghrébin, parmi les races blanches méditerranéennes, représente assurément le traînard resté loin derrière [...] Cette race n'a aucune individualité positive »<sup>81</sup>.

<sup>77</sup> On pourrait ainsi déduire que : « Les sociétés ont inégalement utilisé un temps passé qui, pour certaines aurait même été du temps perdu ; que les unes mettaient les bouchées doubles tandis que les autres musaient le long du chemin. On en viendrait ainsi à distinguer entre deux sortes d'histoire : une histoire progressive, acquisitive, qui a accumulé les trouvailles et les inventions pour construire de grandes civilisations, et une autre histoire, peut-être également active et mettant en œuvre autant de talent, mais où manquerait le don synthétique qui est le privilège de la première ». Claude Lévi-Strauss, *Race et Histoire* (Paris : Ed. Denoël Gonthier, 1979), 32-33.

<sup>78</sup> Hardy et Aurès, *Les grandes étapes*, 14-16.

<sup>79</sup> Henri Basset, cité par Sahli, *Décoloniser l'histoire*, 20.

<sup>80</sup> Jean Lassus, cité par Sahli, *Décoloniser l'histoire*, 21.

<sup>81</sup> Émile-Félix Gautier, *Le passé de l'Afrique du Nord. Les siècles obscures* (Paris : Payot, 1937), 21. C'est bien ce type de représentation raciale « différentialiste et inégalitaire de l'altérité [qui] entre en flagrante contradiction avec l'universalisme républicain et

Les auteurs des manuels coloniaux comme de nombreux historiens de l'époque, veulent faire croire aux élèves que ce qui précédait la colonisation ne constituait qu'un état d'immobilisme millénaire, que l'histoire ne commence vraiment pour les Marocains qu'avec l'arrivée des Français. Cette négation de toutes les évolutions et tous les bouleversements qu'a connus la société marocaine au cours des siècles permettait au discours colonial d'être cohérent avec lui-même. Car, quoi de plus logique, pour quelqu'un qui se fixe comme tâche de reprendre à zéro l'œuvre civilisatrice des Romains, que d'occulter et de réduire à néant tout ce qui pourrait s'interposer entre le projet colonial et cette "matière première" qu'est le "Berbère préhistorique" ? Pour n'avoir pas trouvé une société sans écriture, on a voulu l'inventer. Dans un manuel de géographie de cette époque, le Maroc est comparé à « la Belle au bois dormant » ; même situé à un important carrefour de routes mondiales, il n'a pu tirer profit de cet avantage, car « une méchante fée a mis des grilles à toutes les ouvertures du Maroc sur le monde [...] Au lieu de briser ces grilles de la méchante fée, les meilleurs serviteurs du Maroc se sont appliqués à les tenir bien fermées, et, comme la belle princesse du conte, le Maroc s'est endormi »<sup>82</sup>.

L'« anarchie » et la « dissidence » ne sont dans le discours colonial, que des éléments de ce retard qui justifie l'« action civilisatrice » mais aussi la « pacification ». Les manuels coloniaux précisent que cette « anarchie » ou « dissidence » n'est pas une réaction à la pénétration étrangère puisqu'« au moment où la France prit en main les destinées du Maroc, le pays était en pleine anarchie »<sup>83</sup>. Cette « anarchie » ne peut même pas être imputée à la pression et aux différentes interventions européennes puisqu'elle est antérieure à l'« ouverture » du Maroc sur l'Europe. « Après sa mort, [Moulay Ismaïl] l'agitation recommencera, et après une longue période de rivalités et de troubles, le Maroc ne retrouvera la paix et la prospérité que sous le Protectorat de la France »<sup>84</sup>. La colonisation n'est dans ce cas-là, nullement une intrusion guerrière de la France mais, plutôt une force pacificatrice qui met fin aux désordres continuels et aux luttes intes-

ses idéaux de liberté, d'égalité et de fraternité. Elle a non seulement permis de justifier l'absence de droits politiques, le régime de l'indigénat, la politique scolaire peu ambitieuse et ségrégationniste, mais elle a même entraîné la révision des principes de 1789 en érigeant un nouveau droit, le droit de civilisation, en un droit supérieur permettant de ne pas respecter les Droits de l'homme et de reléguer leur application à un avenir indéterminé », extrait de Carole Reynaud-Paligot, « Usages coloniaux des représentations raciales (1880-1930), in *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, [en ligne], 99 (2006), 103-110, <http://journals.openedition.org/chrhc/813>.

<sup>82</sup> Georges Hardy et Jean Célérier, « Les lignes de la géographie du Maroc », *Bulletin de l'Enseignement Public du Maroc*, avril 1922, n° 40, 5-6.

<sup>83</sup> Hardy et Aurès, *Les grandes étapes*, 101.

<sup>84</sup> Prigent et Agius, *Petite Histoire*, 43.

tines. C'est d'ailleurs le seul antidote qui s'impose : « Incapable de se gouverner, les empires de l'Afrique du Nord étaient voués à l'asservissement »<sup>85</sup>. Cette « anarchie » est présentée plus comme un fait anthropologique que comme un phénomène politique. Cela permet de marquer la différence entre « une poussière de tribus berbères » et le peuple français. « Les Berbères ont toujours été trop jaloux de leur indépendance pour s'unir fortement et constituer, comme les Français, un grand peuple animé d'un seul esprit »<sup>86</sup>. Cela permet surtout de renverser l'ordre des choses et de : « faire de cette anarchie la cause originelle, et des pressions européennes, la réponse obligée. Ce n'est donc plus l'Europe qui étranglait un pays sans défense, mais bien plutôt les convulsions de la victime qui réclamaient des soins urgents. Souci humanitaire d'abord, mais tout autant souci de la sécurité publique, s'agissant d'un malade dangereux [...] Les tribus marocaines n'allaient-elles pas piller leurs paisibles voisins de l'Oranie française ? Ici ou là, dans le pays, ne portait-on pas la main sur des trafiquants respectés ? C'était donc un devoir de venir se défendre »<sup>87</sup>. L'élève marocain est ainsi sollicité, à travers ce réquisitoire, à se rallier au verdict de la France.

Les manuels coloniaux usent également d'une distinction, empruntée aux Marocains eux-mêmes, entre *Bled El Makhzen* (territoire soumis au pouvoir) et *Bled Es-Siba* (territoire de la dissidence) dont beaucoup d'historiens de l'époque coloniale ont abusé pour justifier la domination coloniale en déniaut au Maroc toute capacité à se gouverner et à son peuple tout sens de "l'accumulation". Le discours sur "l'anarchie" et la "dissidence", tout en permettant de légitimer le fait colonial et l'action coloniale ("pacification" et politique "berbère"), occultait le sens de l'héritage politique de la société marocaine<sup>88</sup>.

<sup>85</sup> Bassard, *Six leçons*, 40.

<sup>86</sup> Hardy et Aurès, *Les grandes étapes*, 15.

<sup>87</sup> Ayache, « Histoire et colonisation », 11-12.

<sup>88</sup> Elbaki Hermassi, sociologue tunisien, note les progrès politiques accomplis au Maghreb depuis le Moyen-Âge, et qui se sont manifestés par un pouvoir d'État plus accru, une segmentarité de la société amoindrie et une élimination définitive des tribus de la course au pouvoir. Dans le cas spécifique du Maroc, cette évolution s'est caractérisée en particulier par l'émergence d'un troisième pôle, constitué de dirigeants intermédiaires entre l'État et les insoumis, participant paradoxalement, et avant même les Français, à l'unification du pays. *Etat et société au Maghreb* (Paris : Anthropos, 1975), 39-49.

### 2.3 Le thème de la “mission civilisatrice”

#### *L'artisan de cette “mission civilisatrice” ?*

Les manuels coloniaux semblent répondre aux différentes questions que l'on peut se poser à propos de la colonisation du Maroc. Leur discours est préoccupé autant par “la nécessité de civiliser” un pays en retard que par la désignation de la France à qui échoit cette mission. Ils procèdent par élimination en rappelant « les relations du Maroc et de l'Espagne qui n'avaient jamais été bonnes »<sup>89</sup>. En se bornant « à pressurer les indigènes sans rien leur donner en retour, sans assurer, par exemple, l'ordre dans le pays »<sup>90</sup>, les Espagnols n'ont-ils pas prouvé dans le passé leur incapacité à assumer une telle tâche ? Celle-ci exigeant « beaucoup d'autorité et d'esprit de suite » ne pouvait être, non plus « confiée à l'ensemble des puissances européennes »<sup>91</sup>. Donc, « seule la France qui pouvait partir d'une base solide, l'Algérie [...] était capable de la mener à bien » d'autant plus que c'est elle qui « exerçait au Maroc une influence prépondérante et toute amicale depuis le Moyen-Âge »<sup>92</sup>.

#### *La double argumentation du discours colonial*

De nombreux auteurs qui ont analysé les manuels d'histoire français, ont relevé leur double argumentation au sujet de l'entreprise coloniale : sa nécessité pour la métropole et son utilité pour les colonies<sup>93</sup>. J. Freyssinet-Dominjon, qui utilise l'expression de « double enrichissement », constate à partir d'un manuel que « si la France a surtout obtenu des avantages en richesses matérielles, les colonies se voient attribuer des bénéfices d'ordre avant tout moral »<sup>94</sup>. La signification de cette distinction entre avantages économiques, essentiellement pour la métropole, et avantages moraux, essentiellement pour les colonies, peut être éclairée par cette observation de Dominique Maingueneau sur la dualité de la notion de civilisation : matérielle

<sup>89</sup> Hardy et Aurès, *Les grandes étapes*, 76.

<sup>90</sup> *Ibidem*, 56.

<sup>91</sup> *Ibidem*, 85-90.

<sup>92</sup> *Ibidem*, 85 et 90.

<sup>93</sup> Manuela Semidei, « De l'Empire à la décolonisation à travers les manuels scolaires français », *Revue française de science politique*, 16.1 (1966), 56-86, particulièrement le passage sur les deux faces de l'argumentation coloniale, 59-64.

Dominique Perrot, *La thématique politique des manuels d'histoire du cours élémentaire de l'enseignement public*, Thèse de 3<sup>e</sup> cycle, Université de Rennes, 1973. Voir en particulier les pages 120-130 où l'auteur se penche sur la colonisation en tant que signe de puissance et de prestige et en tant qu'œuvre civilisatrice.

<sup>94</sup> Jacqueline Freyssinet-Dominjon, *Les manuels d'histoire de l'école libre 1882-1959* (Paris : A. Colin et Fondation Nationale des sciences politiques, 1969), 251.

et morale. Les civilisés sont ceux qui mêlent harmonieusement les deux aspects alors que les Marocains sont des êtres doubles : civilisés matériellement, sauvages moralement. Ce sont des demi-civilisés. A partir de cette observation, l'auteur déduit que : « l'Arabe pose [...] un problème assez épineux au discours colonisateur ; le "sauvage" exhibe avec une telle évidence son infériorité et sa distance géographique que la colonisation n'a guère besoin de justification. En revanche, l'Arabe, proche géographiquement, de race blanche, monothéiste et relativement "civilisé" n'est pas passible du même discours avec une efficacité comparable : l'intervention de la problématique morale permet de lever partiellement cette difficulté ; lâcheté, cruauté, fourberie, paresse [...] constituent dès lors une constellation de défauts plus ou moins stable autour de la figure de l'Arabe, rendant patente la hiérarchie entre l'Européen et ces "demi-civilisés" »<sup>95</sup>.

Dans les manuels coloniaux, le premier volet de l'argumentaire (nécessité pour la métropole) est imperceptible, le second (utilité pour le Maroc) constitue par contre l'essentiel des pages consacrées à l'étude de la période coloniale. Si la double argumentation en métropole était nécessaire pour, d'une part, justifier les sacrifices consentis ou à consentir dans l'aventure coloniale, et, d'autre part, apaiser les consciences scrupuleuses, au Maroc, seul l'argument nécessaire à renforcer chez l'élève l'image d'un "tuteur" soucieux de veiller sur les intérêts du "mineur" dont il avait la charge était retenu. Selon cet argument, la colonisation a procuré au Maroc des bienfaits matériels (mise en valeur, infrastructures...) et bienfaits sociaux (hygiène, instruction, émancipation, paix...). C'est ce dernier aspect qui sera développé dans la suite de l'analyse.

### *Les bienfaits sociaux*

La "pacification". La contradiction que l'élève peut percevoir entre un pays "civilisateur" plein de bonnes intentions, et la longue résistance (un quart de siècle) qui lui fut opposée est résorbée par la notion de "pacification". La France ne fait que parachever une conquête contre « les derniers repaires dissidents » qui n'ont « pour ainsi dire, jamais obéi aux sultans les plus puissants »<sup>96</sup>. Tout élément susceptible de contredire la théorie des deux Maroc est omis. C'est le cas de cette "Siba" générale unissant les villes et les campagnes "arabes" autant que les montagnes "berbères" contre le Protectorat français qui a justement tenté de scinder le pays en deux parties

<sup>95</sup> Dominique Maingueneau, *Les livres d'école de la République 1870-1914. Discours et idéologie* (Paris : Le Sycomore, 1979), 224.

<sup>96</sup> Hardy et Aurès, *Les grandes étapes*, 98.

opposées en 1930 par la promulgation du *dahir* du 16 mai 1930, dit *dahir berbère*.

“*L’émancipation*”. C’est “l’action civilisatrice” qui justifie la colonisation et assure sa pérennité ; une entreprise « fondée sur les seuls intérêts de la métropole, ne saurait être durable ». La « conquête morale » permet de compléter et de renforcer la « conquête matérielle »<sup>97</sup>. La colonisation, dans cette optique, est perçue non pas comme une entreprise d’assujettissement mais de libération : « Repoussant les procédés de violence que, tour à tour, Carthaginois, Romains, Vandales, Arabes, Turcs, avaient employés, elle a, la première, créé dans un climat de liberté et de concorde, le régime d’égalité sous lequel vivent actuellement tous les Nord-Africains »<sup>98</sup>. Elle est donc avant tout un acte de délivrance mais aussi l’expression d’une démocratie qui, débordant la métropole, prend en charge d’autres peuples en y mettant fin aux vieilles oppressions et tyrannies<sup>99</sup>.

Les manuels d’histoire français, publiés dans les années soixante, après la vague de décolonisations, ne contestent pas, à quelques rares exceptions, cet aspect du crédo colonial puisque l’indépendance d’une colonie n’est considérée que comme l’aboutissement logique d’une émancipation progressive : c’est simplement la majorité succédant à la minorité. Il est souvent écrit que les anciennes colonies ont obtenu leur liberté en partie grâce aux élites formées dans les écoles occidentales attribuant ainsi à l’éducation occidentale la volonté de résistance des colonisés<sup>100</sup>.

*L’instruction*. L’enseignement colonial n’était pas seulement vécu par les jeunes Marocains, il était aussi l’objet du discours des manuels coloniaux. Cet enseignement était considéré comme un moyen qui faciliterait les rapports entre “protecteurs” et “protégés” en les libérant des « préjugés qui les séparaient »<sup>101</sup>, réduisant ainsi les contradictions colonisateurs/colonisés à de simples préjugés. Si, en outre, les jeunes Marocains n’avaient pas pris nettement conscience de la signification du double enseignement français et arabe qui leur était dispensé, le discours des manuels coloniaux était là pour les aider : « L’école au Maroc n’est pas une nouveauté. Il fut même un temps, très lointain il est vrai, où les écoles du Maroc pouvaient

<sup>97</sup> Gaudefroy-Demombynes, *L’œuvre française*, 10.

<sup>98</sup> Prigent et Agius, *Petite Histoire*, 70.

<sup>99</sup> « Quand on dit que la France conquiert une colonie nouvelle, cela signifie que la démocratie française prend en charge un peuple nouveau ». Léopold Mabilleau 1906, cité par Raoul Girardet, *L’idée coloniale en France de 1971 à 1962* (Paris : Livre de poche/coll. Plurielle, 1979), 136.

<sup>100</sup> Roy Preiswerk et Dominique Perrot, *Ethnocentrisme et Histoire : l’Afrique, l’Amérique indienne et l’Asie dans les manuels occidentaux* (Paris : Anthropos, 1975), 220.

<sup>101</sup> Hardy et Aurès, *Les grandes étapes*, 117.

soutenir la comparaison avec celles de l'Europe. En parcourant, par exemple les antiques medersas de Fez, on se trouve reporté au Quartier Latin du Moyen-Âge français [...] Mais les sciences islamiques en sont restées aux principes du Moyen-Âge tandis-que les sciences européennes sont devenues plus pratiques, mieux adaptées au monde réel. Au contact des Français, les Marocains ont compris que tout en continuant à s'intéresser aux sciences islamiques, ils devaient chercher à connaître les sciences modernes »<sup>102</sup>.

*L'hygiène et la santé.* Dans les manuels coloniaux, l'œuvre médicale est présentée comme une action directe du régime colonial en faveur des colonisés. Elle serait l'illustration de la préférence des « nouveaux conquérants » à l'appropriation des Marocains par l'action d'intérêt social plutôt que par les armes. Dans un texte sur « un hôpital indigène », on présente un médecin soignant des « dissidents » et affirmant que l'action médicale « vaut mieux pour notre rapprochement définitif qu'une escadrille d'avions mitrailleurs »<sup>103</sup>. Quand le recours aux armes s'impose ; c'est pour frayer le chemin « aux œuvres d'intérêt social comme l'assistance médicale et l'enseignement »<sup>104</sup>. Les manuels coloniaux, soucieux de montrer aux élèves les applications pratiques du progrès scientifique de la France et son action "altruiste", omettent le fait que l'amélioration de l'état de santé des Marocains n'est, dans une certaine mesure, qu'une conséquence indirecte du souci des colonisateurs de « rendre le milieu habitable et exploitable »<sup>105</sup>.

### 3. Conclusion

« C'est au moment où une société brise un joug ancien qu'elle récuse du même coup les images qu'on cherchait à lui imposer et qu'elle découvre par son changement et à travers sa nouvelle expérience, sa propre histoire et l'occultation qui en était faite »<sup>106</sup>. C'est exactement le cas du discours historique scolaire colonial. La rupture avec l'époque coloniale a permis de prendre conscience des soubassements idéologiques de ce discours préoccupé par la légitimation de la présence française au Maroc et par le souci de semer la discorde entre ara-

<sup>102</sup> *Ibidem*, 122.

<sup>103</sup> *Ibidem*, 121-122.

<sup>104</sup> *Ibidem*, 117 et Prigent et Agius, *Petite Histoire*, 71.

<sup>105</sup> Moncer Rouissi, *Population et société au Maghreb*, (Tunis : Cérès Productions, 1977), 57. « L'armée, ajoute-t-il, est non seulement durement harcelée par le mouvement de résistance, mais aussi par les épidémies », 53.

<sup>106</sup> Pierre Ansart, « L'occultation idéologique », *Cahiers internationaux de sociologie*, 53 (1972), 217.

bophones et amazighophones. Une comparaison avec le discours historique scolaire du Maroc indépendant est de nature à montrer comment on est passé d'une idéologie coloniale à une idéologie nationale l'une et l'autre usant de deux stratagèmes: l'omission pour éviter toute prise de conscience non souhaitée et l'inflation du discours pour détourner l'attention de certains sujets et la polariser et la fixer sur d'autres.

## Deuxième Partie

### Histoire enseignée et politique au Maroc (1956-2012)

Cette partie présente les grandes étapes qui ont marqué l'évolution de l'histoire scolaire au Maroc depuis l'indépendance aussi bien dans sa fonction identitaire que dans sa fonction intellectuelle, et ce dans l'enseignement secondaire. Il s'agit de tenter de saisir les tendances de l'histoire enseignée à la lumière de l'évolution du contexte politique, social et culturel et ce, à travers les principales réformes qui ont jalonné l'enseignement de l'histoire au Maroc depuis l'indépendance tout en éclairant ces orientations, au niveau des programmes et des manuels par les enjeux historiographiques, didactiques et politiques qui les ont déterminées.

#### 1. Les conditions de production du discours historique scolaire au Maroc indépendant

L'enseignement de l'histoire au Maroc de 1956 à aujourd'hui a été conditionné par l'évolution de l'historiographie et de la didactique ainsi que par le contexte sociopolitique, et, de ce fait, a connu trois grandes réformes: celles de 1970, de 1987 et de 2002.

##### 1.1 *Évolution de l'historiographie marocaine*<sup>107</sup>

Trois phases caractérisent l'historiographie marocaine : une première phase dite d' « histoire nationale » (1956-1975), une deuxième phase d'histoire sociale (1976-1998) et une troisième depuis 1998 qui va s'ouvrir sur l'histoire du temps présent et entreprendre un essai de synthèse.

<sup>107</sup> Pour cette évolution je me base particulièrement sur l'article, en arabe, de Mohamed El Mansour « La recherche historique depuis l'indépendance : remarques générales » dans *Recherches sur l'histoire du Maroc : esquisse de bilan* (Rabat : Université Mohammed V, Publications de la FLSH, 1989), 17-27.

### « *L'histoire nationale* » (1956-1975)

En 1956, le nombre de Marocains qui s'étaient intéressés à l'écriture moderne et scientifique de l'histoire de leur pays était si limité qu'il a fallu attendre de nombreuses années après l'indépendance pour qu'apparaissent les premières tentatives permettant une approche objective du passé du Maroc loin des déformations coloniales. De nombreux facteurs d'ordre historique, scientifique, social et politique, ont entravé l'option d'une « histoire globale » annoncée pourtant par les auteurs de *L'Histoire du Maroc*<sup>108</sup>. Le pouvoir en place a commencé à voir avec beaucoup de circonspection toute interprétation critique de l'histoire. En outre, l'accès aux sources ne fut pas aisé au début, soit à cause de l'absence de classement ou à cause du manque d'un programme de formation des conservateurs, soit encore tout simplement à cause de l'interdiction plus ou moins sélective d'accès à ces sources. A l'exception de deux ouvrages de synthèse, *L'Histoire du Maroc* (1967)<sup>109</sup> et *L'Histoire du Maghreb : un essai de synthèse* (1970) de Abdallah Laroui<sup>110</sup>, ce qui caractérise le plus l'historiographie marocaine au cours des années soixante c'est le souci de décoloniser l'histoire, de se libérer de l'idéologie coloniale et d'affirmer son identité nationale. Cette mobilisation pour infirmer les thèses coloniales, menée notamment sous le leadership de Germain Ayache, a mis en avant les sources marocaines et pris le contre-pied de l'image coloniale sur l'histoire du Maroc rejetant ainsi tout ce qu'ont dit les historiens coloniaux et faisant porter la responsabilité de tous les malheurs du Maroc aux Européens.

### *L'histoire sociale* (1976-1998)

Avec cette phase, l'historiographie marocaine va bénéficier d'un environnement favorable : la maturité des jeunes chercheurs, le libre accès aux centres documentaires et l'amélioration de la communication entre les chercheurs par le biais de conférences et colloques organisés par la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Rabat. Toutes les généralités et les interprétations contenues dans les études globales ou de synthèse précédentes ne pouvaient constituer, aux yeux des historiens marocains, que des pistes de recherche à affirmer ou à infirmer à la lumière de la recherche. Et si les nouveaux historiens ont rejeté le caractère colonialiste des interprétations de l'histoire du Maroc, ils ont tout autant refusé ce qui se présentait

<sup>108</sup> Jean Brignon, Abdelaziz Amine, Brahim Boutaleb, Guy Martinet, Bernard Rosenberger, *Histoire du Maroc* (Paris : Hatier; Casablanca : Librairie nationale, 1967).

<sup>109</sup> *Ibidem*.

<sup>110</sup> Laroui, *L'histoire du Maghreb*.

comme une vérité anticolonialiste. La spécificité de l'écriture historique, durant cette période, peut être résumée ainsi : une recherche focalisée sur l'histoire sociale, au lieu de l'histoire politique, objet favori des historiens traditionnels ; des historiens influencés tant par l'école des Annales que par les courants idéologiques qui ont circulé dans les années soixante-dix ; la concentration sur la recherche monographique ; la focalisation sur l'étude de la période précoloniale ; l'ouverture sur les autres sciences sociales et en particulier la sociologie et l'économie ; enfin la référence appuyée aux sources nationales, avec comme souci d'explorer l'histoire autochtone de l' "intérieur" en puisant non seulement dans les sources *makhzeniennes* mais également dans les manuscrits ou documents privés, afin de corrélér, de contrebalancer ou simplement de réajuster les faits rapportés par l'histoire officielle. Les documents étrangers vont également retrouver, au cours de cette période, l'estime des chercheurs, et cessent d'être considérés comme de simples auxiliaires de la recherche.

### *L'ouverture sur le temps présent et l'entreprise d'une synthèse de l'histoire du Maroc (1998-2012)*

Certes, pendant cette période, les études monographiques continueront d'être centrées sur des lieux et des périodes historiques déterminées mais l'étude des institutions (corps des théologiens, des juges, le système éducatif traditionnel...) et des problématiques (le mouvement réformiste, les mutations urbaines...) font l'objet d'un attrait de plus en plus fort. L'alternance, la fin d'un règne, le début d'un autre et le processus de démocratisation qui les a accompagnés sont autant de facteurs qui font que, depuis une vingtaine d'années, c'est, comme l'exprime Benjamin Stora, « tout un pan de l'histoire du Maroc de l'après-indépendance qui s'éveille [...] (et) revient à flot pour inonder le présent par "unes" de journaux interposées »<sup>111</sup>. L'historiographie marocaine, interpellée plus que jamais par le besoin social d'accéder à une histoire sur le temps présent qui ne soit pas au service de telle ou telle idéologie ne souhaite plus « épargner à la chaste Clio de trop brûlants contacts »<sup>112</sup> et, sans devenir obsédée par le présent, elle cesse d'être, ou de paraître, obsédée par le passé. Le présent, ce champ de « *l'agir-ensemble* » et des « potentialités ouvertes », est devenu pour les historiens marocains un champ autonome de recherche. Du coup des rencontres pour *repenser le*

<sup>111</sup> Benjamin Stora, «Maroc, le traitement des histoires proches», *Esprit* (août-septembre 2000), 88-102, ici 88-89.

<sup>112</sup> Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou le métier d'historien* (Paris : Armand Colin, 1994), 59.

*Protectorat*<sup>113</sup>, s'interroger sur la *Problématique du temps présent*<sup>114</sup> et débattre du *Temps présent et [des] fonctions de l'historien*<sup>115</sup> se sont multipliées et leurs actes publiés. Par ailleurs, sous la houlette de l'Institut Royal pour la Recherche sur l'Histoire du Maroc (IRRHM) une équipe d'historiens, mais aussi d'autres chercheurs en sciences sociales, s'est attelée, sur la base des études monographiques disponibles, à l'écriture d'une histoire globale du Maroc des origines à 1999. Cette équipe s'est fixée comme objectif de passer « d'une approche érudite nécessairement éclatée (scientifiquement, géographiquement et linguistiquement) à une approche synthétique et méthodologiquement globale »<sup>116</sup>.

## 1.2 Genèse d'une discipline éducative : la didactique de l'histoire<sup>117</sup>

Nous pouvons décrire le cheminement suivi par la didactique de l'histoire au Maroc à travers trois phases.

### *Des lendemains de l'indépendance à 1973 : le temps de l'émergence*

Le Maroc, aux lendemains de l'indépendance, a dû faire face à deux impératifs en matière d'enseignement de l'histoire :

- Former rapidement des enseignants pour cette discipline scolaire, comme pour d'autres disciplines, afin de faire face à l'explosion scolaire qui a suivi le déficit accumulé durant la période du Protectorat<sup>118</sup>.
- Décoloniser l'histoire scolaire en élaborant « un programme d'enseignement d'histoire générale vu sous l'angle marocain » et non pas « une version marocaine de programmes européens »<sup>119</sup>.

<sup>113</sup> Actes du colloque international "Repenser le protectorat", Rabat, 28-30 mai 1998 », *Hespéris-Tamuda*, 39.1 (2001).

<sup>114</sup> M. Kenbib (coord.), *Du protectorat à l'indépendance, problématique du temps présent* (Rabat : Publications de la FLSH, 2006). On y trouve notre contribution « Les temps du Protectorat et de l'Indépendance dans les programmes et les manuels d'histoire de l'enseignement secondaire au Maroc », 165-182.

<sup>115</sup> Mohammed Kenbib (coord.), *Temps présent et fonctions de l'historien* (Rabat : Publications de la FLSH, 2009).

<sup>116</sup> Mohamed Kably (dir.), *Histoire du Maroc : réactualisation et synthèse* (Rabat : Publications de l'Institut Royal pour la Recherche sur l'Histoire du Maroc, 2011).

<sup>117</sup> Sur ce sujet je puise l'essentiel de mon article « La didactique de l'histoire au Maroc : genèse d'une discipline éducative », *Historiens et Géographes*, 396 (2006), 235-242.

<sup>118</sup> Mohamed Souali, *L'institutionnalisation du système de l'enseignement au Maroc* (Paris : L'Harmattan, 2004), 29.

<sup>119</sup> Mostafa Hassani Idrissi, « Mémoire de soi et mémoire de l'autre (Aménagement des programmes d'histoire au Maroc) », *Attadriss*, 7 (1984), 26.

La première tâche a été dévolue à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines (FLSH) à Rabat, constituée à cette époque essentiellement de normaliens. Ces derniers suivaient la quasi-totalité de leurs cours à la FLSH et, en fin de premier ou de deuxième cycle (année de DEUG ou de Licence), ils étaient astreints à quelques cours de psychopédagogie et à un entraînement à faire des exposés dans l'enceinte de l'École Normale Supérieure (E.N.S.). Cet exercice faisait également partie des épreuves auxquelles les étudiants de la FLSH étaient soumis. La seconde tâche a été dévolue à un groupe d'historiens ou d'enseignants d'histoire marocains bien décidés à rompre avec l'enseignement colonial afin de cesser de se souvenir par la mémoire d'autrui.

C'est dans ce groupe de « pionniers » qu'un début de réflexion didactique a commencé à émerger. Réflexion tellement rudimentaire et rare qu'on a de la peine aujourd'hui à en trouver des traces écrites. Elle porte pour l'essentiel sur les programmes d'histoire. Toutefois, sur le plan pratique, c'est ce groupe, avec la collaboration de quelques collègues français, qui s'est attelé à la rédaction d'un manuel sur l'histoire du Maroc<sup>120</sup>, « destiné avant tout à répondre aux besoins de ceux qui enseignent l'histoire au Maroc, et des étudiants de l'enseignement supérieur [...] Il est apparu difficile de prétendre doter les élèves de manuels sans avoir fourni au préalable aux maîtres une documentation qui pût être expérimentée et éprouvée en classe ». Ce manuel qui se montre soucieux « d'avoir sur l'histoire nationale les éléments d'une vision historique renouvelée », ne se préoccupe pas d'initier l'étudiant à la méthode que pratique l'historien. Ce sont pourtant presque les mêmes auteurs qui vont ensuite pallier l'absence de manuels en prenant l'initiative de doter les professeurs et les élèves de deux types d'ouvrages didactiques: des *Cahiers d'histoire*<sup>121</sup> pour les classes du premier cycle et des *Recueils de textes*<sup>122</sup> pour les classes du second cycle. L'examen de ces premiers « manuels » permet d'avancer que pour leurs auteurs, l'enseignement de l'histoire a une fonction essentiellement critique, « une fonction de réflexion et de méthode » par l'initiation de l'élève à « ce qu'est la science historique : comment elle se fait, comment elle se construit ». Cette initiation, inspirée de la méthode positiviste, est cependant centrée sur l'explication de textes historiques plutôt que sur l'explication de problèmes historiques.

<sup>120</sup> Brignon, Amine, Boutaleb, Martinet, Rosenberger, *Histoire du Maroc*.

<sup>121</sup> Jean Brignon et Hubert Jover, *Les Cahiers d'histoire* (Casablanca : Dar El Kitab/Librairie Nationale, 1969, 1970, 1971).

<sup>122</sup> Jean Brignon et Hubert Jover. *Recueils de textes* (Casablanca : Dar El Kitab/Librairie Nationale, 1969, 1970, 1971).

### *Du milieu des années soixante-dix au milieu des années quatre-vingt: le temps de l'institutionnalisation*

C'est pendant les années soixante-dix que les conditions ont été réunies au Maroc pour l'institutionnalisation de la didactique des disciplines dont celle de l'histoire. Une de ces conditions fut la création en 1970 de plusieurs Centres Pédagogiques Régionaux (C.P.R.) pour former en deux ans des professeurs de premier cycle du secondaire, dont ceux de l'histoire-géographie, formation disciplinaire, essentiellement, mais également didactique. Cependant c'est, incontestablement, l'E.N.S. qui se voit attribuer, la même année, la formation des professeurs du second cycle du secondaire durant une année académique pour les titulaires d'une licence en histoire et géographie et en d'autres disciplines. Cette formation, théorique et pratique, devant être conduite à la lumière des récents acquis en sciences de l'éducation, a transformé profondément l'E.N.S. hier encore fréquentée par les étudiants plus pour retirer leurs bourses que pour suivre des cours. L'institution, désormais rattachée à l'Université Mohammed V, devient un cadre adéquat pour repenser l'enseignement au Maroc, dont celui de l'histoire, en mobilisant les méthodes nouvelles dans la formation des professeurs et en s'enrichissant des expériences d'autres pays. Pour mener à bien son programme de formation, l'E.N.S. se devait de former ses propres formateurs. Pour la première fois, l'enseignement de l'histoire au Maroc devient objet d'une recherche académique. Différents aspects de cet enseignement sont soumis à l'examen : la formation intellectuelle, la méthodologie d'enseignement, l'analyse des instructions officielles et les fonctions idéologiques de cet enseignement. Autres conditions favorables à la promotion de la didactique de l'histoire pendant cette phase : le nombre important des professeurs stagiaires, la publication d'une *Revue marocaine des sciences de l'éducation Attadris* par la Faculté des Sciences de l'Éducation à Rabat.

### *Du milieu des années quatre-vingt à aujourd'hui: le temps de la reconnaissance ?*

C'est au moment où le courant behavioriste, introduit au Maroc dans les années soixante-dix, semble triompher, sur le plan pratique, dans les instructions officielles accompagnant les programmes d'histoire et de géographie de 1987, que sa remise en question, sur le plan intellectuel, est entreprise. Un questionnement très prégnant dans les centres de formation, particulièrement à la Faculté des Sciences de l'Éducation où l'on entreprend d'explorer avec les professeurs stagiaires le territoire du didacticien de l'histoire tel que

Henri Moniot en a défini les contours en 1985<sup>123</sup>. Très rapidement l'épistémologie de l'histoire devient la première inspiratrice de la réflexion didactique. Celle-ci a désormais pour horizon la substitution d'une didactique de contenu, fondamentalement transmissive, par une didactique constructiviste se servant des fondements de la discipline historique pour former les élèves en classe d'histoire. La didactique de l'histoire est désormais conçue comme une science historique appliquée qui transforme un champ de savoir en un champ d'éducation<sup>124</sup> et la démarche du didacticien ressemblant fort à celle d'un équilibriste sur une corde raide, les deux points fixes étant d'une part la discipline à enseigner, d'autre part, l'acte concret d'enseignement. Pour passer de l'histoire à son enseignement, on peut recourir à telle ou telle science de l'éducation en tant que discipline-outil, mais il ne faut jamais perdre de vue que la discipline-objet reste l'histoire avec ses deux volets : factuel et intellectuel<sup>125</sup>.

C'est cette conception de la didactique, initiée à la F.S.E, qui sera pratiquée dans les différentes E.N.S. du Maroc ainsi qu'au centre de formation des inspecteurs, particulièrement actif entre 1984 et 1998. Les didacticiens et les épistémologues, francophones essentiellement, deviennent la référence première dans les cursus des professeurs et des inspecteurs stagiaires ainsi que dans celui des études approfondies préparant aux thèses de doctorat en didactique de l'histoire. La voix du Maroc, dans ce domaine, commence à se faire entendre à travers les recherches, les publications et les colloques internationaux initiés par des organismes arabes, islamiques ou européens. C'est ainsi qu'un colloque co-organisé par la Société Internationale pour la Didactique de l'Histoire et l'Université Mohammed V<sup>126</sup>, s'est tenu à Rabat et que des didacticiens de renommée internationale ont pris part, dans la même université, à d'autres manifestations sur la didactique de l'histoire. Plus important sans doute est l'écho que trouve désormais la didactique de l'histoire dans

<sup>123</sup> Il s'agit d'« au moins quatre domaines d'intérêt : le domaine des pratiques professionnelles et trois autres domaines de référence nécessaires à l'information, à la conception, au choix, à la gestion de ces pratiques : ceux des savoirs, des publics et des mises en scènes de l'enseignement de l'histoire ». Henri Moniot, « Sur la didactique de l'histoire », *Historiens et Géographes*, 305 (1985), 1169.

<sup>124</sup> Voir la définition de la didactique de l'histoire donnée par Christian Laville, dans Piet F. M. Fontaine, « What is history didactics ? », *Information / International Society for History Didactics / Mitteilungen / Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik / Communications / Société Internationale pour la Didactique de l'Histoire*, 2 (1986), 90-102.

<sup>125</sup> Daniel Lacombe, « La didactique des disciplines », dans *Encyclopædia Universalis* sur CD-ROM, Version 6, 2000.

<sup>126</sup> Colloque international organisé du 22 au 25 septembre 2004 à Rabat : *Rencontre de l'histoire et rencontre de l'autre. L'enseignement de l'histoire comme dialogue interculturel*, dont les actes ont été publiés dans *Horizons universitaires*, Université Mohammed V-Souissi, Rabat, 3-4 (2007).

les instructions officielles sur l'enseignement de l'histoire, les publications et les rencontres scientifiques.

### 1.3 *L'évolution sociopolitique*

L'histoire du Maroc indépendant a connu une évolution en trois étapes.

La première de 1956 à 1965 a été marquée par une tension n'excluant pas la recherche d'une entente entre le Palais et le Mouvement national. Si le Palais était désireux de donner la priorité à la mise en place des institutions ou leur consolidation, plus particulièrement l'institution monarchique, le Mouvement national voulait donner la priorité à la répartition des pouvoirs et à l'achèvement de l'unité territoriale. Au cours de cette période l'option moderniste était soutenue par le pouvoir pour contrer le parti de l'Istiqlal conservateur et fervent partisan de l'arabisation immédiate. Cette politique s'appuyait sur une élite formée à l'école moderne et sur une forte coopération française.

La deuxième étape de 1965 à 1990 sera dominée par la tendance du régime à l'autoritarisme et l'absolutisme notamment après les événements sanglants de Casablanca au mois de mars 1965 et l'enlèvement de Mehdi Ben Barka au mois d'octobre de la même année. A la fin des années 60 et aux débuts des années 70, suite notamment aux tentatives de coups d'État, l'option traditionaliste trouve une forme d'expression par l'opération « Écoles coraniques » qui avait pour but de scolariser quelques milliers d'enfants privés d'enseignement ainsi que par l'arabisation des programmes et la marocanisation du corps enseignant. Une telle politique n'a pas manqué de rallier au pouvoir les nationalistes proches de l'Istiqlal et le courant conservateur et religieux<sup>127</sup>. L'arabisation s'est accompagnée d'un renforcement des contenus religieux dans les programmes et une « éradication des cours d'histoire et surtout de philosophie européenne au sein des établissements secondaires marocains » afin de « saper les fondements idéologiques de la contestation gauchiste »<sup>128</sup>. Ce que l'on appelle au Maroc « les années de plomb », c'est-à-dire les années d'autoritarisme, ont été également les années de recul de la pensée rationnelle et cela ne favorisait nullement l'exercice de la pensée critique en classe.

La troisième étape de 1991 à 2012 s'est distinguée par le retour à une ouverture politique et au dialogue entre le Palais et les com-

<sup>127</sup> Ignace Dalle, *Le règne de Hassan II (1961-1999)* (Paris : Maisonneuve et Larose, 2001).

<sup>128</sup> Pierre Vermeren, *École, élite et pouvoir au Maroc et en Tunisie au XX<sup>e</sup> siècle* (Rabat : Alizés, 2002), 320.

posantes de l'opposition qui a conduit à un consensus politique et à l'avènement d'un gouvernement d'alternance présidé par un socialiste. Cela a conduit également à une évolution réformiste en matière de droits de l'Homme et des questions de la femme et de la culture amazighe. Cette volonté de démocratisation de la vie politique au Maroc s'est accompagnée également du désir de réformer le système éducatif. Mais les aspirations à la modernité et à la démocratie des uns se heurtent au conservatisme théocratique des autres. Cela ne manque pas d'avoir des répercussions au niveau des programmes scolaires dans lesquels se côtoient ou se neutralisent le profane et le religieux, la critique et la doxa. Le processus de démocratisation qu'a connu le Maroc depuis les dernières années du règne du roi Hassan II débouche sur la réforme de 2002. Avec cette réforme le courant moderniste, pour qui l'enseignement est d'abord un moyen d'accroître l'efficacité des secteurs économiques par un enseignement ouvert sur le monde et les valeurs universelles des droits humains, semble gagner du terrain face au courant traditionaliste, pour qui l'enseignement est avant tout un problème d'identité nationale qu'il faut retrouver par un retour aux sources arabo-islamiques de la culture marocaine<sup>129</sup>.

## 2. L'évolution de l'enseignement de l'histoire

Il n'est pas aisé de cerner en quelques pages l'évolution de l'enseignement de l'histoire au Maroc en un peu plus d'un demi-siècle tant les questions qui s'y rapportent sont nombreuses et exigent des développements descriptifs et explicatifs. Un choix s'impose. Notre propos portera sur les questions fondamentales suivantes: la place de la pensée historique dans les instructions officielles et dans les manuels scolaires d'une part et la question identitaire dans les manuels d'histoire d'autre part.

<sup>129</sup> Dalle, *Le règne de Hassan II*, 49.

## 2.1 *La pensée historienne dans les instructions officielles et les manuels d'histoire*<sup>130</sup>

### *L'évolution des instructions officielles en matière de pensée historienne*

La préoccupation principale de la réforme de 1973 est plus d'ordre identitaire que d'ordre pédagogique. En matière d'apprentissage, on décèle dans ces instructions des ingrédients puisés dans l'empirisme (rôle important du professeur dans l'organisation du savoir), l'idéalisme (référence à ce que savent les élèves) et le constructivisme (rôle médiateur du professeur dans la dialectique qu'il veut établir entre l'élève et le savoir). Mais un examen approfondi permet de dire que c'est la nature de la connaissance à laquelle on veut aboutir qui permet de définir le type d'apprentissage véhiculé par ces I.O. . Elles véhiculent, en fait, une théorie descriptive de la connaissance qui appelle en priorité une conception empiriste de l'apprentissage et la mobilisation d'une pédagogie essentiellement transmissive, ou au mieux une pédagogie de la découverte. Il n'y a pas une intention clairement exprimée de faire apprendre, par la pratique, la démarche historienne. L'objet de l'apprentissage est toujours le « programme contenu », détaillé par les textes et les manuels officiels. Le dialogue ou les documents éventuels sont sollicités pour s'assurer que les élèves assimilent ce savoir auquel ils participent.

La réforme de 1987, réaménagée en 1994, introduit la pédagogie par objectif (P.P.O.) dans l'enseignement secondaire. L'apport principal des I.O. de 1987 est qu'elles ne considèrent pas les vertus intellectuelles de l'enseignement de l'histoire comme intrinsèques au savoir historique, mais comme le résultat d'une posture didactique que tout enseignant devrait adopter. Avec les I.O. de 1987 ou de 1994, il apparaît qu'il y a une volonté manifeste de rationaliser le travail de l'enseignant et de le rendre plus soucieux d'atteindre des objectifs. Un rapide recensement de ces objectifs révélerait cependant qu'ils relèvent davantage du cognitif que de l'affectif ou du psychomoteur. Tout l'arsenal pédagogique mobilisé a pour souci principal que l'élève soit, à l'issue de l'année scolaire, capable de connaître les éléments du programme. Mais, n'allons pas jusqu'à répéter avec Moniot : « Tant de chemin apparent pour être resté, en fait, au point

<sup>130</sup> J'ai traité cette question dans *Pensée historienne et apprentissage de l'histoire* (Paris : L'Harmattan, 2005), dans le chapitre intitulé « Réalités didactiques de la pensée historienne dans l'enseignement secondaire au Maroc », 167-182.

de départ ! »<sup>131</sup>. Même si le programme-contenu reste la préoccupation essentielle de cette P.P.O., les moyens pour y parvenir changent et les effets sur l'apprentissage ne peuvent être identiques à ceux d'une pédagogie transmissive. Les activités requises par la P.P.O., souvent morcelées, font appel à des habiletés intellectuelles associées au travail de l'historien, si bien que la démarche d'apprentissage est possible mais elle n'intègre ni « raisonnement » ni problème.

Avec la réforme de 2002, et pour la première fois, les I.O. font référence à « la didactique d'une discipline qui reflète le renouvellement épistémologique que connaît l'histoire savante dans son objet, ses outils et ses concepts structurants ». Elles appellent à « organiser la connaissance historique de façon à ce que l'apprenant puisse la comprendre, l'acquérir et l'utiliser dans de nouvelles situations ». Elles rappellent que l'histoire est une discipline qui nécessite « le recours à la raison et la maîtrise des ressorts de la pensée historique ». C'est pourquoi, indiquent les I.O. de 2002, il faut mettre l'accent « davantage sur le processus de production de la connaissance historique que sur le produit de cette connaissance et favoriser l'autonomie de l'apprenant par l'acquisition des outils méthodologiques pour questionner l'histoire avec un esprit critique... ». Un tableau sur les composantes de l'histoire (inspiré d'un *Essai d'élaboration d'un modèle didactique de l'histoire* de Khadija Wami<sup>132</sup> éclaire le lecteur sur les grands domaines. Trois opérations intellectuelles sont présentées ensemble (identification, explication et synthèse) l'une après l'autre, mais sans aucun lien entre elles. Cette désarticulation s'explique par l'absence de toute référence à la problématique dans ce tableau. Aussi le processus de construction de la connaissance historique n'y apparaît-il pas.

### *L'évolution des manuels d'histoire à la lumière des trois réformes*

Sous le Protectorat et les premières années de l'indépendance, l'enseignement de la plupart des disciplines (sciences sociales et sciences exactes, ainsi que la philosophie) était dispensé en français. A partir du début des années 70 l'arabisation de ces disciplines a commencé. L'arabisation de l'histoire scolaire s'est traduite par un certain nombre de travers: l'enseignement de l'histoire était devenu davantage axé sur la transmission des connaissances et l'exercice prédominant de la mémoire, plus préoccupé par les fonctions iden-

<sup>131</sup> Henri Moniot, *Didactique de l'histoire* (Paris : Nathan, 1993), 129.

<sup>132</sup> Khadija Wahmi, *Essai d'élaboration d'un modèle didactique en histoire* (Casablanca : Matbaât Al Karaouiyyine, 2002) (en arabe).

titaires que par les fonctions intellectuelles, bref un enseignement qui avait tendance à se retraditionaliser. Ce que relève à ce propos un historien marocain est édifiant: « Il y aurait une étude intéressante à faire sur les déperditions qui accompagnèrent l'opération de l'arabisation: la comparaison du contenu, de l'orientation et des instruments utilisés dans les mêmes leçons avant et après l'arabisation pourrait être bien édifiante [...] "l'esprit critique", "la capacité de jugement", véhiculés par une discipline arabisée, peuvent être autrement plus dangereux que dispensés en une langue étrangère, car ils risqueraient alors de donner aux "bons citoyens" escomptés, les moyens d'une compréhension, d'une prise de conscience désormais à même de bousculer des habitudes ancrées ou des situations acquises. Du coup ce qui était constatations ou appréciations détachées se transforme en jugement de valeur ou énoncés moralisateurs tendant à former (donner une forme) les "bons citoyens" »<sup>133</sup>.

Dans son intervention, lors du colloque *Manuels d'histoire et mémoire collective*, en avril 1981, Christian Laville appelait à « faire les manuels d'histoire autrement »: « Le faire de sorte que les élèves apprennent au moins autant la façon de produire des connaissances historiques que les connaissances elles-mêmes ; qu'ils s'initient à la méthode de connaître que pratique l'historien, pratiquent eux-mêmes cette méthode et, éventuellement, produisent leurs propres récits – tout ça bien sûr à leur échelle, à leur mesure ». Ces propos paraissent à l'époque, au Maroc du moins, comme une utopie. Christian Laville a bien décrit ce genre de manuels: aéré de quelques documents, chaque chapitre d'histoire du manuel est construit sur un récit central, un récit didactique en soi, mais un récit achevé et préétabli, « comme un prêt-à-porter que l'élève endosserait » selon une belle métaphore d'Alice Gérard et Rainer Riemenschneider. Cette mise en scène pédagogique semble attribuer aux connaissances factuelles des vertus intellectuelles et civiques intrinsèques. En fait, les seuls apprentissages qu'elle dicte sont : la paraphrase et la mémorisation. L'élève peut en retirer une connaissance historique factuelle, mais pas la capacité de développer une pensée critique et autonome. Il y a là une déficience manifeste en matière de formation intellectuelle et de préparation à l'autonomie de pensée. Ce n'est pas que les documents écrits, statistiques, cartographiques ou iconographiques manquent (depuis le début des années 90, sous l'influence de la pédagogie par objectifs, ils sont plus nombreux et accompagnés de quelques questions) ; mais c'est leur usage qui pose problème.

<sup>133</sup> Abderrahmane El Moudden, « L'histoire entre la recherche et l'enseignement : déperditions scientifiques et manipulations idéologiques », *Bulletin économique et social du Maroc*, 149-150 (1983), 47-48.

Ils ne sont pas là pour construire une/des version(s) de l'histoire, mais pour légitimer « la version autorisée » véhiculée par le récit du manuel, un récit enfermé dans des certitudes, fermé à « la pluralité des points de vue et des jugements portés sur le passé », un récit qui ne permet pas à l'élève d'aboutir à un jugement personnel en confrontant des opinions divergentes.

Aujourd'hui les manuels qui s'appuient sur la réforme curriculaire de 2002 reflètent une pensée pédagogique élaborée et s'inscrivent dans les programmes qui stipulent l'intérêt à dépasser le simple apprentissage de connaissances factuelles. Loin d'être des « prêt-à-porter » que l'élève endosserait, ils renoncent à tout récit préconstruit. Renoncent-ils pour autant à la version autorisée de l'histoire? Autre évolution et acquis concernant les manuels d'histoire: le Ministère de l'Éducation Nationale (M.E.N.) renonce au manuel unique et adopte le principe de la pluralité ce qui a ouvert la voie à la compétition et poussé chaque maison d'édition à chercher à se rallier la meilleure équipe pour remporter le marché scolaire. Les didacticiens de l'histoire, inspecteurs et universitaires, ont pris part à cette compétition. Certes, le M.E.N. garde le contrôle en n'agréant que les manuels validés par sa commission d'experts, mais cette commission elle-même connaît aujourd'hui des changements. Constituée jusqu'ici essentiellement d'inspecteurs, ayant des fonctions administratives au M.E.N., elle s'ouvre désormais aux historiens marocains écartés depuis longtemps de tout ce qui touche à l'histoire scolaire. Il reste à espérer les voir prendre part à l'élaboration des programmes et à l'écriture des manuels.

## 2.2 *Les manuels d'histoire et la construction identitaire*<sup>134</sup>

« Le Maroc ressemble à un arbre dont les racines nourricières plongent profondément dans la terre d'Afrique, et qui respire à son feuillage bruissant aux vents de l'Europe. Cependant, la vie du Maroc n'est pas seulement verticale. Elle s'étend horizontalement vers l'Orient, auquel nous sommes unis par des liens culturels et culturels séculaires ... Ce sont les liens du sang et de l'esprit qui, durant des siècles, sont demeurés vivaces. Nous sommes les héritiers de ceux qui jadis, restituèrent à l'Occident toute une culture grecque et méditerranéenne qui, en Europe, était ignorée ».

Hassan II. *Le défi*, Paris, A. Michel, 1979, 189.

<sup>134</sup> Je puise l'essentiel de cet axe de notre article « Manuels d'histoire et identité nationale au Maroc » *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 69 (septembre 2015), 53-64.

Comment les manuels d'histoire procèdent-ils pour contribuer à la construction de l'identité nationale marocaine ? Une analyse qualitative des trois générations de manuels<sup>135</sup> permet de cerner les contours de cette « identité marocaine » ainsi que leur évolution éventuelle, à travers les trois principales réformes qu'a connues le Maroc en 1970, 1987 et 2002.

### *Une conception jacobine de la nation qui sacrifie la diversité au nom de l'unité*

Divers procédés sont mis en œuvre pour la cohésion de la société marocaine : l'arabisation, la cohérence du modèle d'identité par le refoulement des attachements ethniques, l'attachement à l'espace national.

#### *Depuis 1970 : des manuels et un enseignement d'histoire en langue arabe*

L'indépendance a été ressentie au Maroc comme la récupération d'une personnalité nationale. Ce « retour aux sources » s'est exprimé dans le choix de l'arabe comme langue nationale, expression d'authenticité et de spécificité, et dans le programme d'arabisation ; arabisation présentée comme l'aspect culturel de l'indépendance, le parachèvement de l'identité nationale longtemps agressée par la culture dominante du colonisateur et l'instrument de libération d'une dépendance culturelle qui s'est avérée plus tenace que la dépendance politique. En fait, dans le processus d'arabisation, il y a moins la volonté d'annihilation de la présence culturelle étrangère que la recherche d'une référence unique, à travers la langue et la culture, pour une identité culturelle nationale transcendant les identités multiples qui caractérisent la société marocaine. L'objectif, implicite, est la réduction de la dichotomie arabophones/amazighophones par l'arabisation de ces derniers, substituant ainsi à une identité plurielle l'image d'une entité monolithique. Ce souci s'est exprimé jusqu'à une date récente par une politique linguistique et culturelle uniformisante.

Au niveau des manuels d'histoire, la même préoccupation d'uniformisation se manifeste à travers une vision historique qui fait ressortir la communauté d'origine et le mélange des ethnies au cours de l'histoire, élucide les antagonismes consécutifs à la conquête

<sup>135</sup> Je précise ici que je me suis limité aux manuels du premier cycle du secondaire. Le choix ne fut pas difficile : pour les deux premières générations de manuels, il s'agissait d'un manuel unique publié par le ministère de l'éducation (MEN) et pour les manuels actuels, écrits suite à la réforme de 2002, j'ai choisi, pour chaque classe, l'un des deux manuels agréés par le MEN.

arabe et au contact de deux cultures différentes et invite tout Marocain à considérer l'histoire des Arabes, même dans ses phases initiales, comme sienne et à en tirer orgueil et fierté, tout comme il est convié à considérer que ses ancêtres sont les Amazigh et que leur histoire est sienne. Cette vision historique comporte un potentiel psychologique de propagande et d'autopropagande qui amène les jeunes amazighophones à apprendre la langue arabe et l'histoire arabe, même préislamique, comme leur propre langue et leur propre histoire. Depuis la création de l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM) en 2001 et la dernière réforme, la langue amazighe, considérée désormais comme une langue nationale, commence à être enseignée dans une partie des établissements marocains aussi bien pour les élèves amazighophones qu'arabophones. Mais il s'agit d'une langue enseignée et non d'une langue d'enseignement.

### *La cohérence du modèle d'identité par le refoulement des attachements ethniques*

Les manuels d'histoire sont soucieux de construire une image homogène de l'identité nationale transcendant la diversité ethnique qui la caractérise. Ce souci transparait autour de la question des origines. Les manuels de la première génération (liés à la réforme de 1970) optent pour la primauté de l'apport oriental sur l'apport européen, en se basant sur les ressemblances des parlers locaux amazighs avec les langues égyptienne et éthiopienne anciennes<sup>136</sup>. Le même souci se retrouve quand on fait ressortir qu'au terme d'une longue cohabitation, Arabes et « Berbères » (terme usuel avant la troisième génération de manuels) ont fini par constituer, grâce au brassage des deux ethnies, un peuple métissé. Après les troubles, des relations pacifiques se sont nouées entre tribus arabes et tribus berbères, entraînant un brassage ethnique et une influence réciproque : la sédentarisation des Arabes et l'arabisation des Berbères<sup>137</sup>. Les manuels de la deuxième génération (liés à la réforme de 1987/1994) ont écarté toute possibilité d'aborder cette question des origines, en supprimant l'histoire de l'Antiquité du cycle fondamental. Quant à ceux de la troisième génération (liés à la réforme de 2002), ils font commencer l'histoire du Maroc avec l'arrivée des Phéniciens, reflétant ainsi la survivance du concept de « découvertes » ou « d'histoire-contact » qui implique une négation de l'autre (l'autre étant ici soi-même), et occultent la question des origines des Amazighs et les

<sup>136</sup> MEN, *Attariġh al-Kadīm* (L'histoire ancienne) (Casablanca: Dar Attakafa/Dar Al Kitab, non daté), 187.

<sup>137</sup> MEN, *Attariġh al-Wassit* (L'histoire du Moyen Âge) (Casablanca: Dar Annachr Al Maghribiyya, 1972), 188.

différentes thèses à leurs propos. Pourtant la langue amazighe est devenue la deuxième langue nationale à l'école et le caractère pluriel de l'identité marocaine est reconnu<sup>138</sup>.

D'autre part le *Dahir berbère* de 1930<sup>139</sup> est évoqué par les manuels des trois générations, pour sa capacité à jeter l'interdit sur toute tentative de division d'ordre ethnique ou culturel au sein de la nation marocaine. On rappelle les événements de protestation contre un tel *Dahir*, pour mettre l'accent sur l'unité du peuple marocain et sa cohésion. L'élève est convié à se reconnaître dans une identité nationale, creuset de fusion des différents éléments ethniques, et par là même, à étouffer en lui toute tendance d'identification particulariste. Si l'on considère que les Marocains sont immunisés contre tout danger de division d'ordre ethnique depuis le *Dahir berbère*, on peut voir dans l'évocation répétée de ce *Dahir* un désir de reproduction de cette immunité. La référence à la pratique coloniale vise à créer chez l'élève une dynamique réprimante et culpabilisante. Elle vise également à refouler en lui toute impulsion particulariste non conforme à l'idéal commun national tel qu'il est véhiculé par les manuels.

*L'espace national : un des « symboles de la conscience historique »*<sup>140</sup>

Un des symboles de cette conscience historique, et qui apparaît aujourd'hui plus qu'avant, est le territoire national. Une entité qui transcende le temps et les acteurs. Le temps du Protectorat offre aux manuels d'histoire l'opportunité de focaliser l'attention des élèves sur cet espace national, en le désignant comme centre du monde, digne d'attachement et de sacrifice. Pour faire jouer à cet espace national son rôle fédérateur, il est appréhendé comme un objet de culte. Corrélativement à l'histoire de la nation, les manuels relatent l'histoire de la patrie, l'une trouvant sa légitimité dans l'autre ; ils font connaître aux élèves l'histoire de l'enracinement d'un peuple dans un

<sup>138</sup> Dans le dahir créant l'IRCAM en 2001, Mohammed VI a « mis en exergue le caractère pluriel de notre identité nationale: identité plurielle, parce que bâtie autour d'affluents divers: amazigh, arabe, subsaharien-africain et andalou, autant de terreaux qui, par leurs ouvertures sur des cultures et des civilisations variées et en interaction avec elles, ont contribué à affiner et enrichir notre identité... ». <http://www.ircam.ma/fr/index.php?soc=textes&rd=22>

<sup>139</sup> *Dahir* (décret royal) organisant les arrêts de justice relatifs à l'état civil des tribus amazighes et soumettant ces dernières au droit coutumier. Voir à ce propos notre communication « Le temps présent du Maroc au miroir de la mémoire, de l'histoire et des manuels d'histoire marocains : cas du « *Dahir* berbère » lors de la 5<sup>ème</sup> Conférence de l'AIRDHSS, en collaboration avec Abdelaziz Ettahiri, tenue à Hellenic Open University à Athènes du 6 au 8 juin 2019 sur le thème *La culture historique dans et hors l'éducation en histoire*.

<sup>140</sup> Lucette Valensi, *Fables de la mémoire. La glorieuse bataille des trois rois* (Paris : Seuil, 1992), 238.

territoire devenu patrie par attachement et par sacrifice. Ils incitent, indirectement, les élèves à se reconnaître dans un espace légué par leurs ancêtres et à en faire un objet de culte.

Objet de culte, et non objet de lutte, car la tendance des manuels actuels est de mettre en avant la problématique nationale et d'occulter la problématique sociale qui était également présente dans les anciens manuels. Nulle mention de ces Marocains qui ont facilité la pénétration étrangère en « s'enrôlant » dans le système de protection consulaire, ni des notables qui ont apporté un concours efficient à l'administration française dans le contrôle des campagnes marocaines, ni enfin de ceux qui ont bénéficié de l'introduction d'une économie de type capitaliste dépendant du marché européen. Nulle mention, non plus, des transformations ou bouleversements, d'ordre économique, social ou culturel, du Maroc pendant cette période. On ne les évoque même pas pour incriminer l'occupation coloniale. C'est ainsi que les formes de résistance, armée ou politique, que relatent les manuels actuels, semblent l'expression spontanée du nationalisme marocain. Celui-ci est moins abordé comme un fait historique à expliquer que comme un phénomène naturel à décrire. Selon cette logique, l'étude du régime du Protectorat dans les deux zones, française et espagnole, ne peut être que superflue. L'autre explication probable de la disparition de cette page de l'histoire est de ne pas avoir à observer la monarchie marocaine « confinée dans une fonction protocolaire »<sup>141</sup>.

Si le *Dahir berbère* est évoqué pour célébrer la dynamique des relations affectives au sein de la nation marocaine, l'exil du roi Mohammed V porte primordialement sur les sentiments d'attachement et de fidélité des Marocains à leur roi. À travers l'image d'un roi préférant l'exil plutôt que de renoncer à son engagement nationaliste, les manuels donnent à voir une royauté à admirer et à aimer.

C'est par le biais d'une galerie de patriotes que les manuels cherchent à faire intérioriser par les élèves les valeurs patriotiques que ces personnages incarnent. Ils visent du même coup, à travers la commémoration de héros communs, à sceller les liens entre les divers groupes socioculturels de la nation marocaine. Et, afin que ceux-ci se reconnaissent dans cette galerie de héros, la gamme qui leur est présentée se veut représentative des diverses régions et ethnies<sup>142</sup>. Parce que les programmes ne prévoient un dossier sur

<sup>141</sup> Abdelahad Sebti, « Variations marocaines autour du moment colonial », dans François Hartog et Jacques Revel (dir.), *Les usages politiques du passé* (Paris : Enquête, EHESS, 2001), 191.

<sup>142</sup> Les auteurs de *Manar al Ijtimaïyat* résument dans un tableau les diverses résistances armées marocaines, en précisant les origines géographiques ethniques et les noms de leurs leaders, page 59. Les auteurs d'*Attajdid fi al Ijtimaïyat* en font pratiquement de même, page 62.

*la femme et la lutte pour l'indépendance* qu'au niveau du lycée, les auteurs des manuels du cycle préparatoire n'ont rien retenu de ce rôle. Cela ne fait pas partie du cahier des charges. Le Panthéon scolaire, qui constitue un instrument de socialisation politique des élèves, est aujourd'hui plus sélectif qu'hier. L'iconographie n'a retenu que les photos où figure le roi Mohammed V avec parfois le prince héritier Moulay El Hassan. Seul le manuel *Attajdid fi al Ijtimaiyat* réserve une place à Allal ben Abdallah, figure nationaliste qui tenta d'assassiner Ben Arafa, placé sur le trône par la France à la place du roi exilé, et une autre au peuple marocain, à travers l'image d'une foule manifestant en 1953 contre l'exil de Mohammed V. Même les photos de Mohamed Ben Abdelkrim El Khattabi, héros de la guerre du Rif, et d'Allal El Fassi, figure emblématique du nationalisme marocain, ont disparu. L'iconographie scolaire donne ainsi à croire, comme l'avait relevé Lucette Valensi pour la presse marocaine, que Mohammed V est devenu, pour cette période, le sujet unique de l'histoire et que « le peuple » anonyme n'est que son « adjuvant »<sup>143</sup>.

### *La construction de la « dimension horizontale » de l'identité nationale*

Le discours des manuels d'histoire marocains renvoie à une pluralité d'appartenances. Les manuels n'interpellent pas l'élève uniquement en tant que Marocain mais aussi en tant que maghrébin, arabe et musulman. Anouar Abdelmalek parle, dans ce sens, d'une « nation à deux paliers », où l'on observe « d'une part, le mouvement en direction d'une unité arabe en devenir, de l'autre, l'existence de spécificités nationales caractérisées au sein de cette unité souhaitée par tous »<sup>144</sup>. Comment le traitement des entités maghrébine, arabe, islamique a-t-il évolué dans le discours des manuels d'histoire ?

#### *Du recours au renoncement à l'échelle maghrébine*

Jusqu'à la dernière réforme, l'histoire du Maroc était abordée inséparablement de celle du Maghreb et ce, de l'Antiquité jusqu'aux débuts des Temps modernes, c'est-à-dire avant que les pays du Maghreb ne se soient nettement individualisés. Cette individualisation était marquée dans les programmes d'histoire par une approche qui mettait en exergue l'individualité du Maroc, en lui accordant un intérêt plus grand que celui concédé au reste du Maghreb à l'époque

<sup>143</sup> Valensi, *Fables de la mémoire*, 245.

<sup>144</sup> Anouar Abdelmalek, *La pensée politique arabe contemporaine* (Paris : Seuil, 1980), 24.

moderne. Celui-ci reprenait, toutefois, de l'importance lorsqu'on abordait l'histoire contemporaine.

Conformément aux programmes de 2002, les manuels de 3<sup>e</sup> année du cycle préparatoire (1<sup>er</sup> cycle du secondaire) tournent le dos à l'histoire contemporaine des autres pays du Maghreb, qui, pourtant, figurait en bonne place dans les précédents programmes et anciens manuels à l'exception de la Mauritanie, dont l'histoire n'a jamais figuré dans aucun manuel marocain. C'est donc uniquement à l'échelle nationale, et non plus régionale, que l'histoire contemporaine du Maroc est aujourd'hui abordée en 3<sup>e</sup> année du 1<sup>er</sup> cycle préparatoire. Le renoncement à l'échelle maghrébine n'est pas sans relation avec les différends politiques algéro-marocains, et leurs retombées négatives sur le projet d'édification de l'Union du Maghreb Arabe.

*Une volonté d'exalter l'islam plutôt que d'arabiser l'histoire sémite ou islamique*

La volonté d'arabiser l'histoire sémite, qu'on trouve particulièrement chez les Syriens et les Irakiens, ne se rencontre pas dans les manuels d'histoire marocains. On y observe cependant, et de façon constante, un grand intérêt accordé à l'histoire de l'Orient antique et même parfois un souci de mettre en valeur les liens qui ont pu exister entre « le pays des Arabes » et ces civilisations orientales, susceptibles de légitimer chez l'élève marocain un sentiment de fierté<sup>145</sup>.

Il n'y a pas non plus, dans les manuels marocains, de tendance à arabiser l'histoire islamique ; arabisation qui s'exprime ailleurs par une association du déclin arabe (au XIII<sup>e</sup> siècle), c'est-à-dire depuis que les Arabes ont perdu leur suprématie dans le monde musulman au profit des Turcs, considérés comme des occupants étrangers sur le sol arabe. Au Maroc, on reconnaît aux Turcs ce que le monde islamique (dont le monde arabe) leur doit en matière d'unité de l'Orient, d'expansion en Asie mineure et de lutte contre les Croisés. Salâh ad-Dîn al-Ayyoubi, dit Saladin, est reconnu dans les trois générations de manuels comme le principal adversaire des Croisés et l'artisan de la reconquête de Jérusalem par les musulmans en 1187. La destruction de Bagdad en 1258 est retenue comme un tournant dans l'histoire islamique, entre une période arabe et une période ottomane allant jusqu'à couvrir tout le XVI<sup>e</sup> siècle. Il s'agit en somme d'une conception moins arabiste de l'histoire islamique, mais portant pour l'essentiel sur l'aire sunnite, dont le Maroc fait partie.

<sup>145</sup> *L'histoire ancienne, 2<sup>e</sup> Année Secondaire* (Casablanca : Dar at-Takafa et Dar al-Kitab, 2<sup>e</sup> édition, 1972), 255.

L'époque médiévale est visitée pour lui faire livrer les prestiges d'un passé susceptible de rassurer les enfants d'un peuple dont on cherche à diminuer les complexes vis-à-vis de l'Occident et à conforter dans leur propre héritage. Cette assurance et ce confort ne visent pas à dresser une barrière face aux valeurs occidentales : au contraire, ils créent une prédisposition psychologique facilitant l'accueil de ces valeurs<sup>146</sup>.

Hier comme aujourd'hui, les manuels d'histoire interrogent la période des Temps modernes pour identifier un mauvais génie responsable du déclin et du « retard » pris sur l'Europe. À l'instar de Bernard Lewis, les auteurs marocains semblent se demander : « Que s'est-il passé ? ». Dans l'un des anciens manuels qui traitent de cette période, une comparaison est établie entre pays européens et pays musulmans. L'élève est convié à saisir l'écart qui s'était creusé dans les domaines économique, politique et scientifique, entre les pays européens qui se « hâtaient dans la voie du progrès scientifique et économique » et les pays musulmans, où « la mentalité d'ankylose et de conservatisme empêchait tout changement et toute innovation »<sup>147</sup>. Dans une société où la tradition et le modernisme constituent l'un pour l'autre un frein et un concurrent, le sens de ce type de discours est clair. Tendue vers l'avenir, il ne cherche pas à reproduire la tradition qu'il critique mais à modifier la société, lui fixant des idéaux qui s'appellent : industrialisation, démocratie constitutionnelle et culture rationnelle. Dans la critique de la mentalité d'ankylose et de conservatisme, il s'agit d'effectuer la transition d'une société traditionnelle à une société moderne.

C'est pour l'histoire contemporaine que le cadre supranational cesse d'être le monde islamique pour devenir le monde arabe.

### *L'histoire de la « dimension verticale » : Un intérêt inégal*

Cette « dimension verticale » renvoie au couple identité-altérité. D'une part, on y retrouve une partie de soi (« les racines nourricières » qui « plongent profondément dans la terre d'Afrique »), d'autre part, on y rencontre *l'autre*, combien vital pour la survie de soi (« qui respire à son feuillage bruissant aux vents de l'Europe ») ! « La dimension verticale » occupe une place privilégiée dans les programmes d'histoire de l'enseignement collégial au Maroc. Certes la décolonisation de l'histoire scolaire, aux lendemains de l'indépendance, a commencé par l'octroi d'une place de choix à la « dimen-

<sup>146</sup> Gustave E. Von Grunebaum, *L'identité culturelle de l'Islam* (Paris : Gallimard, 1973), 2 et 16.

<sup>147</sup> *L'histoire du Monde moderne, 4<sup>e</sup> Année Secondaire* (Casablanca : Dar an-Nachr al-Maghribiyya, 5<sup>e</sup> édition, 1976), 87-88.

sion horizontale » mais depuis, l'intérêt pour « la dimension verticale » a augmenté au fil des réformes : 20,7 % en 1970, 22 % en 1987 et 31,4 % en 2002. Il faut toutefois préciser que cet intérêt n'a augmenté qu'en apparence lors de la deuxième réforme marquée par l'idéologie islamiste. Les 38 leçons d'histoire des 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années de l'enseignement fondamental ne réservaient aucune place ni à l'histoire de l'Europe ni à celle de l'Afrique subsaharienne. Alors que pour la « dimension horizontale », les programmes privilégient constamment le Moyen Age et défavorisent les Temps modernes, pour la « dimension verticale », au contraire, ils passent vite sur le Moyen Age et s'attardent davantage sur l'époque contemporaine.

De cette « dimension verticale » l'Afrique subsaharienne est sans doute la composante la moins bien lotie par les programmes d'histoire, au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire marocain. La première comme la dernière réforme ne lui accordent aucune attention. C'est avec la deuxième réforme que l'Afrique subsaharienne a une relative présence dans les programmes d'histoire. Le courant islamiste, tenant compte sans doute de l'appartenance partielle de l'Afrique subsaharienne au monde islamique, lui a concédé 4 leçons sur 59, focalisées sur les Temps modernes et l'époque contemporaine.

L'Europe, l'autre composante de la « dimension verticale », bien qu'ayant subi des coupes depuis l'indépendance, a gardé dans les programmes d'histoire une place privilégiée. La deuxième réforme a réduit de façon sensible cette place, la faisant passer de 20,7 % à 15,2 %. Par contre, la dernière réforme lui réserve 31,4 %. En outre, une relative continuité caractérise l'histoire de l'Europe, présente dans toutes les périodes étudiées mais avec une forte concentration dans les Temps modernes et l'époque contemporaine. Enfin, il faut noter qu'il s'agit surtout de l'Europe occidentale et méditerranéenne. La réhabilitation de l'histoire de l'Antiquité au 1<sup>er</sup> cycle et l'adoption de l'échelle méditerranéenne au 2<sup>nd</sup> cycle n'ont-elles pas pour visée de bâtir des ponts entre les rives nord et sud de la Méditerranée, de façon à ce que l'Europe ne paraisse ni lointaine ni étrangère ?<sup>148</sup>

<sup>148</sup> Pour plus de détails sur cette dimension voir Mostafa Hassani Idrissi, « Europa en la enseñanza de la historia en Marruecos: un lugar privilegiado y una percepción ambivalente », dans Luigi Cajani (dir.), *Conociendo al otro: El islam y Europa en sus manuales de historia* (Madrid : Santillana, Informe de la Fundación Atman, 2008), 215-244.

### 3. Conclusion

Dans quelle mesure les enjeux historiographiques, didactiques et politiques se sont-ils manifestés dans l'évolution de l'enseignement de l'histoire dans le Maroc indépendant ? Si le manuel universitaire *Histoire du Maroc* (1967), cité plus haut, n'a pas manqué d'avoir d'impact sur l'écriture des manuels scolaires, celle-ci est restée généralement déconnectée de la recherche historique, d'autant plus que le Ministère de l'Éducation Nationale qui avait eu recours aux contributions des historiens dans l'écriture des premiers manuels, s'était dispensé de leur service par la suite, leur préférant l'expertise des inspecteurs de l'enseignement secondaire, plus enclins à adhérer à sa politique éducative. La « pédagogisation » de l'histoire enseignée, échappant de plus en plus à l'histoire savante et aux historiens<sup>149</sup>, l'a rendu toutefois plus réceptive aux discours didactiques passant ainsi d'une pédagogie transmissive à une pédagogie par objectifs avant de s'ouvrir sur la pédagogie constructiviste.

Cette évolution didactique caractérisée par une ouverture progressive sur l'exercice de la pensée historique n'est pas sans rapport avec l'évolution politique du Maroc. Chose qui confirme la corrélation établie par Pierre-Philippe Bugnard entre niveau de sollicitation de la pensée historique et degré de démocratisation<sup>150</sup>. Cependant, si la démocratie est une condition nécessaire à l'exercice de la pensée historique dans les établissements scolaires, elle n'est pas suffisante, comme l'a démontré Robert Martineau pour le Québec<sup>151</sup>.

Tout cela m'amène à dire que les réformateurs de l'enseignement de l'histoire au Maroc se sont plus préoccupés par *le comment enseigner* que par *le quoi enseigner*. Ce déséquilibre s'est traduit dans les faits par une grande frustration. On a voulu faire du neuf avec de l'ancien. Des éléments d'une didactique novatrice ont servi de marketing à un discours historique aujourd'hui en grande partie dépassé. La réforme annoncée saura-elle se mettre au diapason avec les acquis récents de la recherche historique ? Permettra-t-elle l'ex-

<sup>149</sup> Christian Laville, « L'histoire entre la pédagogie et l'historiographie. *Réflexions en marge du colloque La Révolution française enseignée dans le monde* », *Internationale Schulbuchforschung*, 14.4 (1992), 407-414.

<sup>150</sup> « Plus les finalités de la société dans laquelle se tient l'école seront profanes, libérales, démocratiques... plus les plans d'études chercheront à y développer les niveaux de la pensée autonome et critique ; plus les finalités seront attachées aux valeurs autoritaires, hiérarchiques, d'ordre... plus ils prôneront l'inculcation de valeurs et de savoirs standardisés en privilégiant les niveaux de la mémorisation et de l'application. Bien évidemment, la poursuite de finalités critiques passe par l'appréhension de savoirs établis et socialement agréés. Tout simplement, cela ne constitue pas la fin en soi de l'instruction » (Pierre-Philippe Bugnard, « Une taxonomie cognitive » (non daté), <http://didactique-histoire.net>).

<sup>151</sup> Robert Martineau, *L'histoire à l'école, matière à penser...* (Paris : L'Harmattan, 1999).

pression de la pluralité des points de vue portés sur le passé pour que la pensée historienne puisse s'exercer véritablement en classe ?

## Conclusion générale

Bien que l'histoire enseignée au Maroc ne porte pas que sur l'histoire nationale, c'est sur celle-ci que j'ai fait le choix de me pencher, surtout dans la première partie de cette étude où l'objectif était de faire ressortir l'idéologie coloniale à travers le discours des manuels scolaires traitant de l'histoire du Maroc. Dans la deuxième partie, bien que dans cette étude j'accorde un intérêt particulier à l'enseignement de l'histoire du Maroc, je me préoccupe néanmoins de la place qu'occupent *les autres* dans les programmes et les manuels d'histoire marocains, avec une attention appuyée à la présence du monde arabo-musulman et de l'Europe dans cette histoire scolaire.

Rédigés initialement dans des contextes différents les deux volets de cette étude en portent l'empreinte. Le premier, extrait d'une thèse datant des débuts des années quatre-vingt axée sur les fonctions idéologiques de l'enseignement de l'histoire au Maroc, n'inclut aucun examen approfondi des approches pédagogiques adoptées à l'époque du Protectorat. Le deuxième par contre, intégrant diverses études que j'ai pu réaliser depuis, y aborde aussi bien la fonction idéologique que la fonction intellectuelle.

Les deux volets prennent les manuels d'histoire comme corpus principal d'analyse. Mais cette analyse ne peut être que partielle. Lui échappent d'autres lectures, du même corpus, ainsi que l'effet réel ou fictif du contenu communiqué et le commentaire oral dont l'enseignant accompagne la leçon. Dans ces conditions, extrapoler sur le rôle idéologique joué par les enseignants en matière d'histoire, à partir d'un discours émis par quelques auteurs, risque d'occulter les contradictions tant au niveau de l'émission (il serait hasardeux de croire que les enseignants tiennent un discours historique monolithique conforme à celui des manuels) qu'au niveau de la réception (les élèves, de milieux socio-culturels différents, sont déjà porteurs d'idéologies différentes). Pour exemples :

- Le discours historique scolaire des manuels coloniaux qui a pour finalité principale d'établir une relation de dépendance et de loyauté des Marocains vis-à-vis de la France, n'a pas empêché ces mêmes Marocains qui ont été à l'école coloniale de se soulever contre la France et de revendiquer l'indépendance.

- Le discours historique scolaire des manuels du Maroc indépendant, véhiculant une conception jacobine de la nation, n'a pas empêché l'émergence et le développement d'une conception plurielle de la nation.

Sous ces réserves je voudrai souligner, au terme de cette étude, l'importance des manuels d'histoire comme moyen de diffusion des valeurs de la classe dirigeante dans un contexte donné. Si *le quoi enseigner* a toujours été "sous surveillance" et a fondamentalement peu évolué, *le comment enseigner* a bénéficié depuis l'indépendance du Maroc d'une relative liberté et connu des évolutions relativement importantes : pédagogie transmissive suivie de la pédagogie par objectifs (PPA) et de l'approche constructiviste. Mais quand une réforme pédagogique ne s'accompagne pas d'une réforme dans les contenus, ne relève-t-elle pas du marketing plus que d'autre chose?

Wolfgang Hasberg

## History – Civic Education by detours: The case of the Cathars

### Abstract

*Based on the problem of how historical learning can contribute to political education or civic education, this article attempts to shed light on the relationship, using an example from medieval history. The thesis is pursued that in historical learning the connection to the present is established only in the way that categories are applied for the selection of contents and for the structuring of the teaching procedure which are relevant for the past time as well as for the present. For this purpose, the Theory of Human Needs (Abraham Maslow) is applied, which was already used in the 1980s by Uwe Uffelmann for his concept of problem-oriented history teaching. Using the example of the history of the Cathars, it can be shown how the categorical approach makes pupils aware of the otherness of temporal conditions in the Middle Ages by illustrating the omnipresence of religious reasoning, even in everyday life. In this way, it becomes clear that their religious orientation made the Cathars outsiders in a thoroughly Christian society. At the same time, the absolute rejection of everything material does not seem very convincing from today's perspective. After all, it would have ultimately abolished Catharism itself as a consequence. The students can critically examine the plausibility of the Cathar concept of life and recognize that it was not least directed against the concept of a Christian legitimized order of rule and society. On the whole, the essay shows how political education or civic education is possible even with an example from pre-modern history, if it is accessed categorically. Because in this way, the necessary reference to the present is established, no matter how far back in time the selected context of events lies.*

Keywords: *history education, historical thinking, civic education, religion, Middle Ages, Theory of Human Needs*

### Résumé

*Fondé sur le problème de la contribution de l'apprentissage historique à l'éducation politique ou à l'éducation civique, cet article tente d'éclairer cette relation à l'aide d'un exemple tiré de l'histoire médiévale. La thèse est que dans l'apprentissage historique le lien avec le présent n'est établi que dans la manière dont les catégories sont appliquées pour la sélection des contenus et pour la structuration de la démarche d'enseignement qui sont*

*pertinentes pour le passé aussi bien que pour le présent. A cette fin, la Theory of Human Needs (Abraham Maslow) est appliquée, qui était déjà utilisée dans les années 1980 par Uwe Uffélmann dans sa proposition d'enseignement de l'histoire par problèmes. A partir de l'exemple de l'histoire des Cathares, on peut montrer comment l'approche par catégories fait prendre conscience aux élèves de l'altérité des conditions au Moyen Âge en illustrant l'omniprésence du raisonnement religieux jusque dans la vie quotidienne. De cette façon, il devient clair que leur orientation religieuse a fait des Cathares des étrangers dans une société profondément chrétienne. En même temps, le rejet absolu de tout ce qui est matériel ne semble pas très convaincant dans la perspective d'aujourd'hui. Après tout, cela aurait finalement aboli le catharisme lui-même en conséquence. Les étudiants peuvent examiner de manière critique la plausibilité du concept cathare de la vie et reconnaître qu'il n'était pas le moins dirigé contre le concept d'un ordre chrétien légitimé de gouvernement et de société.*

*Dans l'ensemble, l'essai montre comment l'éducation politique ou l'éducation civique sont possibles même par le truchement d'un exemple tiré de l'histoire prémoderne, si on y accède suivant une approche par catégories. Car c'est ainsi que s'établit la référence indispensable au présent, quelle que soit l'ancienneté du contexte des événements choisis.*

Mots-clés : *enseignement de l'histoire, pensée historique, éducation à la citoyenneté, religion, Moyen-Age, Theory of Human Needs*

## 1. Introduction

In view of the trend towards extreme political positions in many countries around the world which have been observed for some years, the question of whether political education (in school) has failed arises with new urgency<sup>1</sup>. As a possible consequence of this trend, civic education seems to be a current topic in history didactics, as may be seen in many conferences and journals<sup>2</sup>. This observation is surprising as in many states history lessons

<sup>1</sup> For example, cf. Ralf Pauli, "Wie erzieht man Demokraten. Der Rechtsruck in der Gesellschaft verunsichert die Schulen und die Politik. Jetzt suchen Lehrer nach Gegenmittel", *Die Zeit* No. 30 (19.07.2018). The title of the article in this influential German weekly magazine in translation is: "How do you educate Democrats? The reversal to right wing politics in society is confusing schools and politics. Now teachers are looking for antidotes".

<sup>2</sup> E.g. the paper by Carla Peck, "A call for research program: Does history education have an effect on citizenship practices?" in the 4th Conference of IRAHSSE, which took place in June 2018 in Paris and was dedicated to the topic "Citizenship, Identity and Otherness". The paper has been repeated in (nearly) the same wording but in French in the Conference of International Society for History Didactics which took place in October 2018 in Gatineau and was entitled "Agency, Citizenship and historical Thinking. Empirical Research".

and civic education are elements of the same school subject, often called *social studies* or *éducation civique*. In Germany – the origin of the following considerations – this combination of history and politics dominates in lower forms of schools, while in the grammar school and middle school types, a strict segregation between history and “political education” has been established<sup>3</sup>. This may be a result of the experiences made in the beginnings of the 20th century when the idea of integrating civic education and history lessons arose. History lessons had already served to influence politics, yet in both decades at the beginning of the 20th century, didactical theories as *Erziehender Geschichtsunterricht* (nurturing history lessons), *Begeisternder Geschichtsunterricht* (enthusing history lessons), *Angewandte Geschichte* (applied history) or *Staatsbürgerkunde* (civics) grew in the general pursuit of the intention to produce enthusiasm for war (*Kriegsbegeisterung*). The outbreak of World War I shows that this effort was obviously partly successful<sup>4</sup>.

As a kind of countermovement, the constitution of the Weimar Republic introduced civics (*Staatsbürgerkunde*) as a compulsory subject. Indeed, it was never realized in schools because of the long-lasting dispute over school between the political parties during the period of the Weimar Republic<sup>5</sup>. Since then, there has always been

<sup>3</sup> Concerning the organisation of schools and especially history lessons in Germany, see the overviews of Elisabeth Erdmann and Wolfgang Hasberg, “Historical Culture, History Didactics and History Teaching in Germany”, in Elisabeth Erdmann and Wolfgang Hasberg (eds), *Facing, Mapping, Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse in History Didactics*, vol. 1 (Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2011). (History Education international, vol. 1,1), 291–328; and Elisabeth Erdmann and Wolfgang Hasberg, “Bologna in Germany. History Teacher Education between Historical Culture and History Education”, in Elisabeth Erdmann and Wolfgang Hasberg (eds), *History Teacher Education. Global Interrelations* (Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2011) (History Education international, vol. 2), 45–62.

<sup>4</sup> Cf. Wolfgang Hasberg, “Kriegsbegeisterung. Geschichtsunterricht als Kriegstreiber”, in Guido v. Büren, Michael Gutbier and Wolfgang Hasberg (eds), *Kriegsenden in europäischen Heimaten* (Neustadt a. d. Aisch: Verlagsdruckerei Schmidt, 2019) (Montanus, vol. 18), 57–80, wherein the relevant references can be found, including the lively debate on the differences in wartime enthusiasm between urban and rural areas and milieus, initiated by Ulrich Volker, *Kriegsalltag. Hamburg im Ersten Weltkrieg* (Cologne: Prometh Verlag, 1982). On the cultural context of remembrance see also Gerhard Hirschfeld, “Der Erste Weltkrieg in der deutschen und internationalen Geschichtsschreibung”, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 29–30 (2004), 3–12; and Wolfgang Hasberg, “Erinnerungsorte zum Ersten Weltkrieg in europäischen Geschichtskulturen”, in Guido v. Büren, Michael Gutbier and Wolfgang Hasberg (eds), *Kriegserinnerungen. Nachlese zu einer Erinnerung an den Ersten Weltkrieg* (Neustadt a. d. Aisch: Verlagsdruckerei Schmidt) (Montanus, vol. 19) [forthcoming].

<sup>5</sup> Cf. the introductory books by Eberhard Kolb, *Die Weimarer Republik* (München - Wien: Oldenbourg Verlag, 1984) (Oldenbourg Grundriß der Geschichte, vol. 16) and Andreas Wirsching, *Die Weimarer Republik. Politik und Gesellschaft* (München: Oldenbourg 2000) (EDG 58). On education and school policy see Dieter Langewiesche and Heinz-Elmar Tenorth (eds), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, vol. 5: Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur* (München: Verlag C. H. Beck, 1989). On the consequences for didactics of history, see Jochen Huhn, “Geschichtsdidaktik in der Weimarer Republik”, in Klaus Bergmann and Gerhard Schneider (eds), *Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht* (Düsseldorf: Schwann-Verlag, 1982), 218–260 and espe-

a political dispute over whether history in schools is to be supplemented or even replaced by political education.

After World War II, political education reached Germany via the re-education policy of the Allies. In some federal states of the Federal Republic of Germany, the two subjects' politics or social sciences were timidly created. Yet when, after the political reorientation due to the social upheavals of the 1960s, for example in Hesse, history lessons were to be replaced by social sciences in the 1970s, there was a big discussion among politicians, historians and educators that took hold of society as a whole<sup>6</sup>.

To make matters worse, the discourses of history didactics and didactics of political education had been strictly separated since then and still are still today<sup>7</sup>. Although there was a rapprochement in the 1970s when the existence of both was endangered, it broke down again in the 1980s, not least because of the renewal of the didactics of history through its orientation towards historical consciousness as a central category<sup>8</sup>. Not least, this reorientation was a result of the insight that history education cannot have a direct impact on political education or even on the competence to act successfully in solving political, economic or other (conflict) affairs. Ultimately, it is always a detour to pursue political, social or economic affairs by a recourse to history. However, even political education can hardly be constituted without history because it often refers to example cases that are set in the past. Political learning then presupposes historical learning.

cially Jochen Huhn, *Politische Geschichtsdidaktik. Untersuchungen über politische Implikationen der Geschichtsdidaktik in der Weimarer Republik und in der Bundesrepublik Deutschland* (Kronberg: script Verlag, 1975), as well as Bernd Mütter, *Die Entstehung der Geschichtsdidaktik als Wissenschaftsdisziplin in der Epoche der Weltkriege. Ein Beitrag zur „Kultur der Niederlage“ in Deutschland* (Oldenburg: BIS-Verlag, 2013) (Oldenburger Schriften zur Geschichtswissenschaft, vol. 14).

<sup>6</sup> Waltraud Schreiber, *Schulreform in Hessen zwischen 1967 und 1982. Die curriculare Reform der Sekundarstufe I. Schwerpunkt: Geschichte in der Gesellschaftslehre* (Neuried: ars una, 2005) (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, vol. 10).

<sup>7</sup> On the beginning and development of political didactics in Germany, see Cord Arendes, "Der lange Schatten der Politikwissenschaft. Historisch-politische Bildung zwischen Tradition und Neuorientierung", in Wolfgang Hasberg and Manfred Seidenfuß (eds), *Modernisierung im Umbruch. Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945*, (Berlin: Lit-Verlag, 2008) (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, vol. 6), 63–81.

<sup>8</sup> The development of history didactics in Germany as a scientific discipline has been researched relatively well, but has been almost exclusively written down in German language. Alternatively, see the overviews of Elisabeth Erdmann, Wolfgang Hasberg, mentioned in note 3 and – concerning former times – see Bernd Mütter, "West, East and the United Germany", in Karl Pellens, Siegfried Quandt and Hans Süssmuth (eds), *Historical Culture – Historical Communication. International Bibliography* (Frankfurt a. M.: Verlag Moritz Diesterweg, 1994) (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, vol. 83), 223–242.

Although, or because, the relationship between history education and political education remains unclear to this day<sup>9</sup>, categorical approaches gained considerable importance in the 1970s in the German history didactic discourse, not least promoted by the social-scientific orientation of the historical sciences<sup>10</sup>. These categories, which are located below a *third order*, which constitutes historical consciousness, on a *second order*, have to be distinguished as formal categories (principles of historical thinking, categories of historical thinking) and content theories. The *first order*, on the other hand, refers to the concrete event level, which, reflected upon historiologically, is not of an ontological existence, yet the facts (Lat. factum = are made) of which it is composed are mental constructs themselves<sup>11</sup>.

Third order concept: Historical Consciousness	Second-Order Concepts I: Formal Principles and Categories		First order concept: Historical Events
	<b>Principles of historical thinking</b>	<b>Formal categories of historical thinking</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• alterity,</li> <li>• reciprocity,</li> <li>• reconstructiveness,</li> <li>• perspectivity,</li> <li>• multicausality</li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• time,</li> <li>• space,</li> <li>• duration and change,</li> <li>• simultaneity and non-simultaneity in time</li> <li>• ...</li> </ul>	
	Second-Order Concepts II: Content Categories and Theories		
<b>Content categories</b> (dimensions of historical perception the past)	<b>Content theories</b> (not depending on concrete events)		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• politics,</li> <li>• economy,</li> <li>• culture,</li> <li>• religion,</li> <li>• race,</li> <li>• class,</li> <li>• gender,</li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• formal theories like narrative schemes (e.g. ascent and fall, cycles, longue durée),</li> <li>• formal theories above concrete events,</li> <li>• epochal concepts, e.g. Middle Ages ...,</li> <li>• content concepts, e.g. post-colonialism, migration ...</li> </ul>		

Fig. 1: Concept orders of History Didactics

<sup>9</sup> Wolfgang Hasberg, "Zur Stellung des Bindestrichs – oder: Das Verhältnis historischen und politischen Lernens", in Wolfgang Hasberg, *Geschichtszeichen. Analekten zur Theorie und Didaktik der Geschichte* (Frankfurt a. M.: Peter Lang-Verlag, forthcoming) (Geschichtsdidaktik diskursiv, Bd. 10), and Andreas Körber, "Der Abgrund im Bindestrich? Überlegungen zum Verhältnis von historischem und politischem Lernen", *sowie-online* ([http://www.sowi-online.de/reader/historische\\_politische\\_bildung/koerber\\_andreas\\_2004\\_abgrund\\_bindestrich\\_ueberlegungen\\_zum\\_verhaeltnis\\_von\\_historischem\\_politischem.html](http://www.sowi-online.de/reader/historische_politische_bildung/koerber_andreas_2004_abgrund_bindestrich_ueberlegungen_zum_verhaeltnis_von_historischem_politischem.html)).

<sup>10</sup> The reorientation was condensed in the so-called *Bielefeld School* around Jürgen Kocka, *Sozialgeschichte. Begriff, Entwicklung, Probleme* (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1977), and Hans-Ulrich Wehler, *Historische Sozialwissenschaft und Geschichtsschreibung. Studien zu Aufgaben und Traditionen deutscher Geschichtswissenschaft* (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1980). Cf. the studies in Jürgen Osterhammel, Dieter Langewiesche and Paul Nolte (eds), *Wege der Gesellschaftsgeschichte* (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2006).

<sup>11</sup> Further details will soon be available in Wolfgang Hasberg's "Normans in Europe – Migration experiences in past and historical learning in present times", *International Journal of Research on History Didactics* 42/2021 (forthcoming), including an examination of Peter Seixas and Tom Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts* (Toronto: Nelson Education, 2012).

If history teaching is to have an influence on the historical consciousness (third order), then it is not only important which details from the past are considered (first order), but in particular which content theories and which formal theories (second order) are applied. It may well be that other categories, principles and theories are more important in didactical contexts than in historical research. However, this does not need to be discussed in detail at this point. Rather, it will be shown in the following how, through the application of a psychological approach in history didactics that was internationally important in the 1970s, a selection grid was developed for historical lessons. It had only a little reverberation, although it can – even today – show that an anthropologically founded approach can make history fruitful for political learning. This is also true of examples from pre-modern times – as will be explained below – as a categorical bridge between the past, present and future is created when a basis is found on which people acted in the past and act in the present and will act in the future<sup>12</sup>. Therefore, it can be shown what the motives of human action and its results are and have been at all times (or in all dimensions of time).

In the following, the significant influence of such a content theory or concept for historical learning will be demonstrated. To this end, an example from pre-modern history was deliberately chosen in order to demonstrate that by a detour via pre-modern times, such a concept can bridge the distance in time by using categorical analogies and - in this way - can become relevant for the present civic education of students.

On the one hand, principles such as constructivity, multi-causality, multi-perspectivity and others have become just as indispensable in the historical-didactic discourse in Germany since the early 1970s as the principle of reference to the present (*Gegenwartsbezug*)<sup>13</sup>. This gives rise to the considerations which follow on from this. In the foreground, however, is a theory pre-forming the content, namely the needs, from which Uwe Uffermann (1937-2008) drew fruit for the didactics of history in the 1970s. To demonstrate how this can

<sup>12</sup> Cf. next to the book by Uwe Uffermann, *Das Mittelalter im historischen Unterricht* (Düsseldorf: Schwann Verlag, 1978), also Carl August Lückerath and Uwe Uffermann (eds), *Geschichte des Mittelalters. Geschichte als Gesellschaftsprozess* (Düsseldorf: Schwann, 1982), wherein the history of the Middle Ages is described as a social process, based on the communication theory of Paul Watzlawick.

<sup>13</sup> Not least, the books by Klaus Bergmann have become important in this process: see Klaus Bergmann, *Personalisierung im Geschichtsunterricht – Erziehung zu Demokratie?* (Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1972) (Anmerkungen und Argumente, vol. 2); Idem, *Multiperspektivität. Geschichte selber denken* (Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2000); Idem, *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht* (Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2002).

be made viable not only for historical, but also for political learning, four steps have to be taken in the following:

1. In the first step, the two ways of dealing with history have to be described (according to Uffelmann).
2. In the second, the Theory of Human Needs (Abraham Maslow) will be introduced as parameter of choosing content, which is important for the understanding of the organization of societies as well as for the orientation of individuals (among others: citizens) in such societies as well as in the history of such societies.
3. The third chapter will use the example of the Cathars, to explain a well-known but extinct – or better, extirpated – medieval sect, that this parameter (of human needs) can be used for a didactical structuring of contents which does not at first sight seem important for historical learning, because they did not survive. In the light of the results of the first chapter, however, this will already appear differently.
4. In the end, these considerations converge in a conclusion wherein the relation between history and politics – or better, between historical learning and civic education – will be reflected upon based on the fate of the Cathars. The question, if historical learning is an effective way to realize civic education, will be answered by following these steps.

## 2. Two kinds of history

The consideration begins with the first level of choosing historical contents for history education, as suggested by Uffelmann, or in other words with the two basic functions of history<sup>14</sup>. On the one hand, history is a narrative explanation of how the present comes from the past. In this way history describes a (causal) chain of events and its consequences as pre-history of the present, what in German language is called *Wirkungsgeschichte* (history of effects). It is quite obvious that this kind of history must be an important element of historical education as students learn a lot about their cultural, social, political, religious, moral etc. environment by reflecting on its forma-

<sup>14</sup> On the importance of Uwe Uffelmann, who was chairman of the Conference for History Didactics in Germany for 10 years (1989-1999), and on his approach of problem-oriented history teaching, see Christian Heuer and Manfred Seidenfuß (eds), *Problemorientierung revisited. Zur Reflexion einer geschichtsdidaktischen Wissensordnung* (Münster: LiT Verlag, 2020).

tion. This history of effects does not inevitably involve a positivistic understanding of history (in the sense that all that is described really did happen in the past). And it does not reduce history to successful developments, because the pupils have to learn this history either because it describes a development whose effects in the present seem to be valuable, e.g., the development of democracy, or they learn it to reject the results of developments that are undesirable in the present, e.g. the rise of anti-Semitism or xenophobia in general. At this point the problem of who is responsible for selection and which content is desirable or undesirable must not be discussed, although this certainly is an important question and the answer has consequences for choosing contents of history education. In the end, it is a normative matter that cannot be solved scientifically but must be decided and answered politically. This is the first way of dealing with history: the explanation of the present as effect of the past.

On the other hand, history embraces the “realized and imagined or designed possibilities of life” in the past (Uffelmann), ergo the events or the life-forms which did not persist or have no obvious effects on the present. Especially, these non-permanent established life-forms demonstrate (a) an otherness of the past, (b) alternative identities, and (c) for example, other possibilities of citizenship as will be demonstrated by the medieval example of Catharism. Showing former “realized and imagined possibilities of life” is important for history education, too, because it can motivate or initiate alternative thinking and acting in the present<sup>15</sup>:

<b>Determination of Content under the Criterion of Significance</b>	
Causes of recent problems	Realized and imagined possibilities of human social existence

Fig. 2. First level of choosing content (Uffelmann, translated W.H.)

According to Uffelmann, this distinction between the *history of effects* and the *history of realized or imagined life forms* constitutes the first level of the process of choosing contents for history education<sup>16</sup>. It has to be completed by a second level, which is orientated

<sup>15</sup> Cf. the monographs by Bergmann (note 13).

<sup>16</sup> Uffelmann, *Das Mittelalter*, 16-21; Idem, *Problemorientierter Geschichtsunterricht. Grundlegung und Konkretion* (Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag, 1990), esp. 108–111; Idem, *Neue Beiträge zum Problemorientierten Geschichtsunterricht* (Idstein: Schulz Kirchner Verlag, 1999), esp. 49–61; Idem, “Problemorientierung und ihre Bedeutung in der Geschichtslehrausbildung”, in Tobias Arand and Klaus Scherberich (eds), *Schule – Europa – Technik. Der neue Lehramtsstudiengang Geschichte an der RWTH Aachen. Ziele – Formen – Inhalte* (Aachen: Shaker Verlag, 2003), 39–52.

on the Theory of Human Needs because even the pupils as human beings are inevitably affected by them.

### 3. Human needs: parameter of choosing historical contents

“From the beginning, all living beings are naturally striving to maintain their lives and their physical integrity, to fend off what seems damaging, and to seek and obtain all that is necessary to life, such as food, shelter, and the like”. In these words, Marcus Tullius Cicero (106–43 b. C.) declares the consequences of the *condicio humana* in the first book of his *De officiis* (Eng. About duties)<sup>17</sup>, addressed to his son Marcus. Because the human being is a deficit creature (or a creature of lacks), to take care and to compensate for the deficits, as Cicero mentioned, the human being has to (a) organize food to preserving its physical nature, (b) build dwellings to be safe against the atmospheric conditions and (c) it care for other things, which are necessary for securing the existence of the individual as well as the persistence of the human species.



Fig. 3: Pyramid of needs (Maslow)

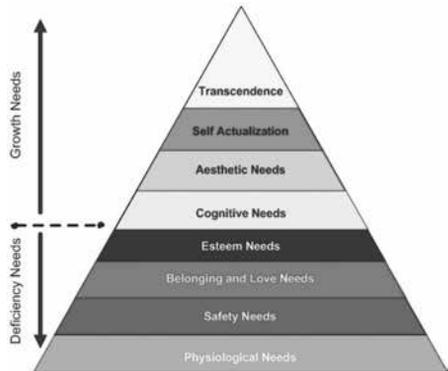


Fig. 4: Eight-level pyramid of needs (Maslow)

All forms of human life, which can be found in the past, were reactions to this *condicio humana*. Therefore, at this point, there has to be a reflection on the Theory of Human Needs (wants or motivation) as established by humanistic psychology, namely by the US-American psychologist Abraham H. Maslow (1908–1970);

<sup>17</sup> Cicero, *De officiis / Von den Pflichten. Lateinisch und deutsch*, translated and ed. by Harald Merklin (Frankfurt a. M./Leipzig: Insel-Verlag, 1991), IV (11): “Principio generi animantium omni est a natura tributum, ut se, vitam corpusque tueatur, declinet es, quae nocitura videantur, omniaque, quae sint ad vivendum necessaria, anquirat et paret, ut pas-tum, ut latibula, ut alia generis eiusdem.” (translated W. H.).

in Germany it was mainly taken up by the sociologist Karl Otto Hondrich (1937–2007)<sup>18</sup>. Maslow primarily differentiated five needs of human beings.

Furthermore, this catalogue of human needs was differentiated by Maslow himself, so that in the end eight needs were distinguished (figure 4)<sup>19</sup>.

The catalogue was also modified by other scholars<sup>20</sup>, for example by Seev Gasiet<sup>21</sup>, who in 1981 analyzed the discussion on the Theory of Human Needs and reduced the list down to three basic needs:

1. Physiological needs,
2. Needs for social communication and appreciation,
3. Cognitive needs or needs for self-fulfilment.

This theory includes a historical aspect in itself, as the satisfaction of human needs have to be ensured in the present and had to be ensured in the past. Therefore, the satisfaction can be observed in different times and may be compared. The needs give rise to motivations for action and to cope with the practical challenges of everyday life (this is the reason, why it was also occasionally called a theory of human motivation). Therefore, on the one hand, the Theory of Human Needs can be an instrument for realizing the *Gegenwartsbezug* (correlation between past and present) that means bridging the diversity of times by using the same categories, even human needs. Consequently, on the other hand, the concept is orientated on questions, which are important for all human beings – including pupils.

Nevertheless, the theory comes from the idea that the needs are anthropological categories that are constant in time. Time and again, doubts have been raised as to whether it is right to assume that there are human needs which, as such, have remained constant throughout the ages. For the biological ones, however, which relate to the preservation and protection of the body and the species, this should hardly be doubted. And the need to deal rationally with existence should have become peculiar to mankind at the latest from the time

<sup>18</sup> See esp. Karl Otto Hondrich, *Menschliche Bedürfnisse und soziale Steuerung* (Reinbek: Rowohlt, 1975).

<sup>19</sup> Basic are the contributions of Abraham H. Maslow, “A theory of human motivation”, *Psychological Review* 50.4 (1943), 370–396; Idem, *Motivation and personality* (New York: Harper, 1954), and Idem, *The farther reaches of human nature* (New York: The Viking Press, 1971).

<sup>20</sup> Mark E. Koltko-Riveram “Rediscovering the later version of Maslow’s hierarchy of needs: Self-transcendence and opportunities for theory, research, and unification”, *Review of General Psychology* 10.4 (2006), 302–317.

<sup>21</sup> Sven Gasiet, *Menschliche Bedürfnisse. Eine theoretische Synthese* (Frankfurt a. M./New York: Camus Verlag, 1981).

when burial forms can be proved. Because at the latest from then on there has been obviously a need to explain the sense of one's own existence.

In a didactical view, this fundamental need is suitable for creating curricula which can show the development of satisfaction of needs to the pupils during a long series of bygone eras and enable the demonstration of life forms in the past which could not prevail but may be alternatives in the present. A corresponding didactical concept was adopted and applied to history education by Uffelmann in the late 1970s<sup>22</sup>, but fell into oblivion in today's history didactics. Despite this development, the concept may be used for advancing the debate about inclusion of historical learning, as currently discussed in Germany<sup>23</sup>, and it can be fruitful for the cooperation of school subjects, especially those which belong to the social sciences. For this reason, the revitalization of this concept may be a good basis, whereon the cooperation between the subjects of social sciences can be realized and wherein the value of history – even when it thematizes epochs of pre-modern history – can be shown for civic education.

Examination of the content under the criterion of pupils' involvement		
Social location		
Need for survival	Need for social contact, exchange and social recognition	Need for self-fulfilment
Medium need-orientation		

Fig: 5: Second level of choosing content (Uffelmann, translated W.H.)

#### 4. An alternative way of living: Catharism

Turning to alternative ways of living in order to offer pupils a training ground for critically questioning the standards of the society in which they live, the pre-modern eras are particularly suitable. This is because they differ from the present to a significant degree. At the same time, however, they offer the advantage that they represent the breeding ground on which the standards of the present were created.

<sup>22</sup> In summary see Uffelmann, *Das Mittelalter im historischen Unterricht*, 23–34.

<sup>23</sup> Cf. Wolfgang Hasberg, "Historische Bildung für alle", in Sebastian Barsch and Wolfgang Hasberg (eds), *Inklusive – Exklusive. Historisches Lernen für alle* (Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2014), 11–39, and esp. Idem, "Handicaps Historischen Lernens. Bedingungen und Möglichkeiten der Inklusion historischen Lernens", in *Geschichtszeichen. Analekten zur Theorie und Didaktik der Geschichte* (Berlin: Peter Lang-Verlag, forthcoming).

This is especially true of the Middle Ages, which are the “most closely foreign” to the present<sup>24</sup>, insofar as they are the starting point from which modernity arose, but at the same time – especially because of the symbolism that pervades the thinking of the time<sup>25</sup> – they appear completely foreign. Therefore, a fact from pre-modernity does not primarily lend itself to making the pupils aware of the way their time has become (history of effects). Rather, it can make the alterity of past times perceptible, especially if the content deals with the interrelations between everyday life, rule and religion.

The question of why the history of Catharism should be talked about and taught to students, even though it came to an end in 14th century, may be answered with Michel Roquebert, the French medievalist who wrote one of the last monographs about this sect: dealing with the history of Catharism, one may learn about radical Christianity or religion as an alternative life-form in a Christian society and about the instruments of oppressing such trends<sup>26</sup>. In a Christian society, religious otherness was one – perhaps the only – expression of social protest<sup>27</sup>, because religion was the basis of the political as well as of the social order in pre-modern times in Europe.

Therefore, the example of Catharism can be used to show in an excellent way how closely the religious legitimation of rule on the one hand and the religious justification of political protest on the other are linked. This can also be applied to the present, when thinking of the conflict of civilizations, which has religious causes at its core. Especially in multi-ethnic societies – for example the French – this leads to conflicts again and again, and especially in everyday life.

<sup>24</sup> Wolfgang Hasberg, “Historisches Lernen am nächsten Fremden”, *Geschichte/Politik und ihre Didaktik* 34 (2006), 218–231.

<sup>25</sup> Johan Huizinga, *Herbst des Mittelalters* (Stuttgart: Körner, 1975/11), 285–303.

<sup>26</sup> Michel Roquebert, *Die Geschichte der Katharer. Häresie, Kreuzzug und Inquisition im Languedoc* (Stuttgart: Philipp Reclam jun., 2012), 12–13 [French: *Histoire des Cathares. Hérésie, Croisade, Inquisition du XI<sup>e</sup> au XIV<sup>e</sup> siècle* (Paris: Perrin, 1999)]. Cf. also the early standard work by Arno Borst, *Die Katharer* (Freiburg i. B.: Herder, 1992/22), or Malcolm Lambert, *Geschichte der Katharer. Aufstieg und Fall der großen Ketzerbewegung* (Darmstadt: WBG, 2001) [English: *The Cathars* (Oxford: Blackwell Publishers, 1998)]; Malcolm Barber, *Die Katharer – Ketzer des Mittelalters* (Düsseldorf: Albatros, 2003) [English: *The Cathars. Dualist Heretics in Languedoc in the High Middle Ages* (Harlow: Longman, 2000)]; Christoph Auffarth, *Die Ketzer. Katharer, Waldenser und andere religiöse Bewegungen* (München: dtv, 2008); and the summary by one of the best specialists: Gerhard Rottenwöhler, *Die Katharer. Was sie glaubten, wie sie lebten* (Ostfildern: Jan Thorbeck Verlag, 2007). On the history of heretics in the Middle Ages in general see the older but indispensable overview by Herbert Grundmann, *Ketzergeschichte des Mittelalters* (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1967/2) (*Die Kirche in ihrer Geschichte*, vol. 2 G); and Malcolm Lambert, *Ketzerei im Mittelalter. Häresien von Bogumil bis Hus* (München: Verlag Callwey, 1981) [English: *Medieval Medieval Heresy: Popular Movements from Bogomil to Hus* (London: Edward Arnold Ltd., 1977)].

<sup>27</sup> This was emphasized above all by historians in socialist countries like the GDR, e.g. Ernst Werner and Martin Erbstöfer, *Kleriker, Mönche, Ketzer. Das religiöse Leben im Hochmittelalter* (Freiburg i. B.: Herder, 1994), 7–31.

For this reason, aspects of everyday history from the history of the Cathars should be the main topic of discussion in the classroom<sup>28</sup>.

Hence, it has to be remembered that Catharism was a dualistic sect which came from Bulgaria or Greece and reached Western Europe in the mid-12th century, at first in Cologne 1143, as is known from the *Annales Brunwilar* and from a letter of the Premonstratensian provost Everin of Steinfeld to Bernhard of Clairvaux<sup>29</sup>. These members of the Cathars were detected due to the behaviour of otherness, for they did not act in the same way as the majority of society: they did not visit the church service on Sunday. In the Middle Ages, citizenship was – of course – inextricably linked with Christianity or Christendom<sup>30</sup>.

After all, in the Middle Ages, the Christian faith was the legitimizing authority for all contexts of life. Both for the social life of everyday life and for political power (keyword: God's grace for kingdom). That is why political protest was always expressed in religious forms. Heresies such as Catharism were therefore always protest movements against Christian or ecclesiastically legitimized government.

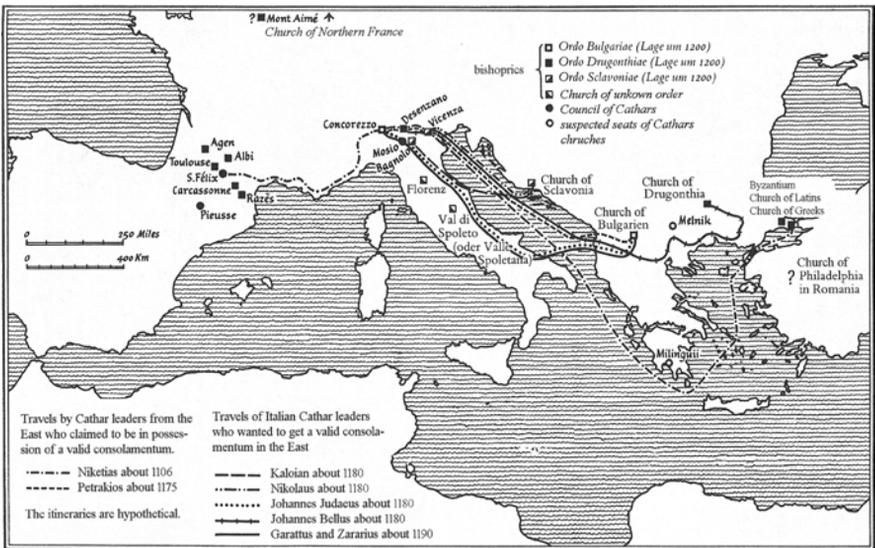


Fig. 5: Expansion of Cathars in 12th–14th century<sup>31</sup>

<sup>28</sup> On the daily life of the Cathars see René Nelli, *La vie quotidienne des Cathares du Languedoc au XIII<sup>e</sup> siècle* (Paris: Hachette, 1969).

<sup>29</sup> Cf. Borst, *Die Katharer*, 19.

<sup>30</sup> On the ecclesiasticism of the Middle Ages, see Wolfgang Hasberg, “Das Mittelalter – Quellgrund der moderne für den (post-) modernen Schüler?“, in Wolfgang Hasberg and Uwe Uffelman (eds), *Mittelalter und Geschichtsdidaktik. Zum Stand einer Didaktik des Mittelalters* (Neuried: ars una, 2002), 251.

<sup>31</sup> Map taken from Lambert, *Ketzerei im Mittelalter*, 191 (modified and translated W. H.).

Therefore, in such a restricted society, in which political protest was not allowed, religious otherness was one means of (social) protest, yet this kind of protest was doubly dangerous, if the dogmatic doctrine disagreed with the doctrine of the church. The doctrine of the Cathars differed fundamentally from that of the Roman Church, due to dualism. They believed in two gods or in two principles: the bad one created the material world, the good one the spiritual world<sup>32</sup>. This is important to know while reflecting on the Cathars under the aspect of human needs. Because of this dualism, Catharism differed from the Roman Church not only in theological matters<sup>33</sup>, but also in everyday life, in which the Cathars – as has already been shown – had to observe different customs and commandments and performed different rites.

#### 4.1 *Physiological needs*

The Cathars were extremely radical both in their doctrine and in their way of life. As has already been mentioned, they assumed that the material world, including human bodies, was created by an evil principle or evil deity. Therefore it was a contradiction for them that the good deity, the creator of the world, would allow evil to happen in the world, even if it had been caused by the free will of man. A good deity could not have created this free will of human beings because it made sinful events possible.

Because from their point of view everything material had to be overcome by the spirit (the human mind), which was created by the good God, they were fundamentally negative towards the (material) world. Therefore, the believing Cathars had to stay away from all matter if possible. This led to the inevitable consequence that the Cathars and their followers repeatedly came into conflict with their (social) environment. We are particularly well informed about the social difficulties in the case of the Pyrenean village Montaillou, as almost all the inhabitants of this village were interrogated in 1325 by the inquisitor Jacques Fournier (Bishop of Parmier and later Pope Benedict XII) who interrogated more than 160 witnesses. 568 records of the trial have been preserved and make it possible to reconstruct

<sup>32</sup> There are only a few scripts of the Cathars that have survived, so their teachings must be derived above all from the statements of their opponents. The most comprehensive book is the *Liber de duobus principiis*, ed. Christine Thouzellier, *Livre de deux principes* (Paris: Editions du cerf, 1973) (Sources Chrétiennes 198), written by an unknown author about 1230-1250. A collection of the Cathars self-testimonies in bilingual edition is currently being prepared by Wolfgang Hasberg and Jürgen Schulz-Koppe.

<sup>33</sup> Here is not the place to discuss the differences in theological doctrine in detail, because the differences in the practice of religion are the focus.

the social situation in the village in great detail<sup>34</sup>. Montailou is a village situated on a plateau where sheep breeders and shepherds lived. It was a suitable retreat for the followers of the Cathars, who had been persecuted since their first appearance and from the 13th century on they were not only fought with weapons (keyword: Albigensian crusade)<sup>35</sup>, but were also tracked down, condemned and (usually) burned by the Inquisition<sup>36</sup>. It was a large movement in the 12th century that was able to gain a foothold in northern Italy and southern France in particular, and in some areas was in the majority. In the 13th century, the movement was already strongly decimated. In Montailou, however, a Cathar network had formed around the local priest and some families, covering the entire population. When talking about identities and otherness in historical education, it must always be borne in mind that conditions are in flux, and that minorities occasionally – albeit only temporarily and selectively – become majorities and vice versa – as can be seen by the Cathars in Montailou.

It is not uncommon to observe that minorities try to copy the structures formed by majorities in order to put their own existence on a secure footing. This is also the case with the Cathars. In the second half of the 12th century, they began to build up a hierarchy and administration which were closely based on the model of the Roman Church<sup>37</sup>. Thus, they established bishoprics at a council in St. Felix (southern France) and appointed bishops<sup>38</sup>. Obviously, there was also a kind of consecration for the bishops, who were taken out of the state of *perfecti*. In contrast to the *credentes*, those who had received the *consolamentum* were called *perfecti*. Although the Cathars in general did not pay attention to outward appearances, they had developed their own rituals – reduced in comparison to the Roman Church – as well as a sacramental doctrine, to which, above

<sup>34</sup> The trial records are edited in *Le registre d'Inquisition de Jacques Fournier (Évêque de Pamiers) 1318-1325*, 3 vols., translated and annotated by Jean Duvernoy (Paris/La Haye/New York: Mouton Editeur, 1978) (Civilisations et Sociétés 43). A social history of the village worth reading comes from Emmanuel Le Roy Ladurie, *Montailou – Ein Dorf vor dem Inquisitor 1294 bis 1324* (Berlin: Ullstein, 2000) [French: *Montailou, village occitan de 1294 à 1324* (Paris: Gallimard, 1975)].

<sup>35</sup> See Jörg Oberste, *Der „Kreuzzug“ gegen die Albigenser. Ketzerei und Machtpolitik im Mittelalter* (Darmstadt: WBG, 2003); and Elaine Graham-Leigh, *The Southern French Nobility and the Albigensian Crusade* (Rochester, New York: Boydell Press, 2005).

<sup>36</sup> On the beginnings of the inquisition see Peter Segl (ed.), *Die Anfänge der Inquisition im Mittelalter* (Köln: Böhlau Verlag, 1993) (Bayreuther historische Kolloquien, vol. 7).

<sup>37</sup> Borst, *Die Katharer*, 156–161, had already pointed this out. He called it “Gegenkirche” (anti-church). The thread was picked up again by Rottenwöher, *Die Katharer*, 57–71, esp. 57, who emphasizes: “the developed ecclesiastical form is a trademark of Catharism” (translated W.H.).

<sup>38</sup> Cf. e.g. Roquebert, *Die Geschichte der Katharer*, 51–55.

all, the mentioned *consolamentum* belonged. It was transmitted by the laying on of hands under the instructions of the *Pater noster*. Some recipients of the *consolamentum*, especially the sick, entered the *endura*. Accordingly, they were not allowed to eat any food at all after receiving the sacrament. While the simple *credentes* were only obliged to abstain from certain foods and not to have sexual intercourse so as not to perpetuate the human race, the *endura* inevitably led to death. The faithful, especially the *perfecti* could also (voluntarily) take the *endura* upon themselves, which, however, inevitably led to the death of the respective individual. If the *endura* had been applied throughout, it would have inevitably led to the extinction of the sect, even without the suppression by the secular and ecclesiastical powers. In fact, it could have been in the interest of the sect to free the *credentes* and *perfecti* from the prison of their body and thus from evil. However, the *endure* was not practised to any great extent. This, however, corresponded to the Cathar doctrine that regarded the human body as the material shell of the spirit, which prevented it from unfolding and from returning to heavenly realms. For in the view of Catharism, the human being is an angel enclosed in the human body by a celestial revolt provoked by the evil principle<sup>39</sup>.

If one applies the standard of the Theory of Human Needs, then it becomes immediately apparent that the concern for the satisfaction of physical needs is completely different among the Cathars from that of the Christian society surrounding them. After all, the dissolution – not a violent destruction – of everything material, including the physical, belonged to their intentions in order to free the sphere for the spirit, respectively for the spirit of the individual. Independence from all material should make them free in order to resume the original relationship to God (read: to the good God). This was the belief in salvation of the Cathars. And therefore, the physical satisfaction of their needs – at least for the few *perfecti* – was not only of secondary importance. On the contrary, it can be said that one of the ideals of the Cathars was *not* to satisfy their physical needs in a targeted manner.

Regarding historical learning, the example of the Cathars can best be used to address – beside the highly interesting ideological or religious aspects – the fundamental significance of the satisfaction of physical needs and at the same time their significance for social change. The abstinence from meat, cow's milk, cheese, and all food

<sup>39</sup> The teaching of the Cathars, wherever it may be reconstructed, varies in this as in other points. However, these ramifications need not be pursued further at this point, because the described doctrine applied to this sect in general and is sufficiently explained for the present context of argumentation.

reproduced through sexual intercourse necessitated a different form of economic activity in Montailou and other Cathar places. The need for conspiracy did not permit public forms of ritual meetings – which the Cathars knew, too – in public buildings. The complete negation of the physical satisfaction of needs would ultimately have cost the movement its existence as an inner-worldly phenomenon. A complete overcoming of the material world could not have come about in this way, especially since the evil principle or the evil God could hardly have been eliminated in this way.

The example of the Cathars is therefore also a good case for learning as it not only details a movement that was quite far-reaching in the 13th century, but also because it provides an opportunity to talk about fundamental factors of temporal change, which depends not least on the forms of physical satisfaction of needs.

#### 4.2 *Need for social communication and appreciation in Cathar society*

The conspiratorial networking has already been mentioned to some extent, and it was vital for the Cathars due to the persecutions they had to endure. For the same reason, communication with non-Cathar circles was restricted. Extreme caution was required when it came to contacts with the “outside world”. This was a difficult situation, as the Cathars were convinced of the correctness of their doctrine and therefore had to strive in their mission to spread it.

On the one hand, little is known about how and with what degree of intensity they carried out their missionary assignment. On the other hand, they performed rituals and sacraments in order to fortify the inner coherence of their community. The need to communicate externally was rather marginal. The need to communicate internally was all the stronger in order to ensure mutual support and develop a sense of community. This was even more important as the Cathar centres were far apart and Bogumil “missionaries” from the East came again and again to strengthen and renew the doctrine of the Cathars. The development of certain forms of internal communication, however, was above all necessary to make each other known as followers of Catharism, without this opening up the conspiratory network. Certain rites, which were largely based on forms of everyday communication (e.g. meal communities, forms of greeting, forms of prayer, etc.) were developed for this reason<sup>40</sup>. The internal communication served not least to attract new members, especially younger members, who would ensure the survival of the sect. This was important because the Cathar doctrine was a doctrine of salva-

<sup>40</sup> See Rottenwöher, *Die Katharer*, 233–241.

tion from which as many people as possible should benefit. Apart from the missionary journeys of the *perfecti*, who came from the East or who travelled back and forth between northern Italy and southern France to spread and strengthen the faith in Europe, there is only information about individual missionary efforts available, e.g. that of the Autier brothers, who came from Montañou<sup>41</sup>.

Without knowing how they tried to recruit new members in detail, the Cathars had great success in the 12th and 13th centuries. The decisive factor for this was certainly a religious excitement that was experienced in many parts of the Occident in the 11th and 12th centuries<sup>42</sup>. Often corresponding movements – not least the emergence of mendicant orders, especially the Franciscans – arose as protest to the Church, which was not primarily related to the doctrine but to the practice of the Church and especially for the clergy.

It is astonishing that women played a completely different role in the Cathar communities than in the rest of society. In some Cathar doctrinal writings, women ranked one level above men before the rebellion of Satan and his angels<sup>43</sup>. Therefore, the hierarchy was open to them. Even though hardly any names of women who were *perfecti* are handed down, this rank was open to them, too. Yet, it is improbable that they could attain offices such as the diaconate or even the position of bishop, as corresponding information is lacking. In this respect, Catharism was obviously still bound to the social rules of its social environment. Even though they probably did not hold higher offices in the Cathar Church, they obviously played a more important role in the Cathar communities than in the Roman Catholic Church. This also resulted in a different position in social life, as may be seen, not least, in the important role played by women in Cathar communication in Montañou.

In any case, the proportion of women in Catharism was disproportionately high<sup>44</sup>, obviously because Catharism offered women the

<sup>41</sup> Lambert, *Geschichte der Katharer*, 285–288.

<sup>42</sup> See Herbert Grundmann, *Religiöse Bewegungen im Mittelalter* (Darmstadt: WBG, 1961). See in addition to the literature mentioned in note 26, especially Karl Bosl, “Laienfrömmigkeit und religiöse Bewegungen im europäischen 12. Jahrhundert”, in Karl Bosl, *Gesellschaft im Aufbruch. Die Welt des Mittelalters und ihre Menschen* (Regensburg: Pustet, 1991), 51–77, and Idem, “Armut Christi – Ideal der Mönche und Ketzter, Ideologie der aufsteigenden Gesellschaftsschichten im 11–13. Jahrhundert”, *ibidem*, 98–131.

<sup>43</sup> *Un traité cathare anonyme du début du XIII<sup>e</sup> siècle, d’après le Liber contra Manichaeos de Durand de Huesca*, ed. Christine Thouzellier (Leuven: Publications universitaires, 1961).

<sup>44</sup> On the important aspect of women’s participation in Catharism, see Anne Brenon, *Les femmes cathares* (Paris: Librairie Académique Perrin, 1992); Urte Bejick, *Die Katharerinnen. Häresieverdächtige Frauen im mittelalterlichen Süd-Frankreich* (Freiburg i. B.: Herder, 1993); and Daniela Müller, “Ketznerinnen – Frauen geben ihren eignen Weg. Vom Leben und Sterben der Katharerinnen im 13. und 14. Jahrhundert” (Würzburg: r&k Verlag, 2004).

opportunity to engage in more religious activities outside a religious order. This observation leads directly to the needs for self-fulfilment, which the women in Catharism thought they could probably realize better<sup>45</sup>.

#### 4.3 *Need for self-fulfilment in Cathar society*

Regarding the need of self-fulfilment, Uffelmann distinguishes (a) the need for effectiveness and (b) the need for self-definition. While it has already been mentioned that the sect had to be eager to missionize because it had its own doctrine of salvation, the question of self-definition is not so easy to answer. After all, when heretics were burned in the Middle Ages, their writings were incinerated, too. For this reason, barely a dozen writings of the Cathars still exist<sup>46</sup>. Some of them are rituals and others are very short. For the most part, one is dependent on deriving the doctrine of the Cathars and their own self-image from the writings of their opponents. This is a difficult task, because it requires the ability to take a multi-perspectival approach. But it is the high art of multi-perspectivity to derive a second or further perspective from a one-sided source, as it is often necessary when turning to pre-modern history. This is the special didactic potential of these epochs.

However, if one first remains on the substantial side and turns to the event history, the example of Catharism – as Michel Roquebert emphasizes – makes clear how the majority of society dealt with people of other faiths or with minorities in general: they not only killed those who were deemed to be heretics, but at the same time their writings and – if possible – every memory of them were erased (*damnatio memoriae*).

But if one turns one's gaze back to the Cathars, then it must be stated that their need for effectiveness had to be quite pronounced for the missionary reasons mentioned. At the same time one can also see that there have been various efforts to consolidate the rite through written instructions and at least some writings tried to establish the doctrine. Especially the most extensive work, *Liber de duobus*

<sup>45</sup> A comparable movement within the Roman Catholic Church is the movement of the Beguines, cf. Grundmann, *Religiöse Bewegungen*, 319–354; and Amalie Fössel and Anette Hettinger, *Klosterfrauen, Beginen, Ketzerinnen. Religiöse Lebensformen von Frauen im Mittelalter* (Idstein: Schultz-Kirchner Verlag, 2000) (Historisches Seminar NF 12).

<sup>46</sup> A collection of writings prepared by Wolfgang Hasberg and Karl-Heinz Schulz-Koppe comprises no more than 11 writings, two of them were written in the Cathar environment, but possibly not by Cathar authors.

*principiis*<sup>47</sup>, is a polemic writing in which the unknown author, an Albanian, argues against the Cathar teaching of the Garatenser (both northern Italian groups). It seems that the Cathars were almost completely focused on themselves and paid only limited attention to their environment.

Even if one considers the fact that some Cathar writings existed that have not been handed down, their need to communicate their own doctrine and self-understanding to the outside world seems to have been quite limited. Instead, they probably devoted most of their time to internal communication in order to develop their own self-image. They were less concerned with their impact on other religious groups or society as a whole. And in consideration of the rejection of all material things, it is quite understandable that the Cathars did not build anything other than mental places of remembrance (*lieu de mémoire*)<sup>48</sup>: no churches, no monuments, no historiography<sup>49</sup>.

## 5. The legacy of the Cathars – or: Didactic reflections on the existence of minorities in the Middle Ages

Minorities are usually discussed from the perspective of the majority society in history lessons. This then leads to didactic concepts, as the historian Roquebert applied them in relation to the Cathars. We then look at the measures and interventions that have been used to bring the minorities back on the course of the majority society. With the help of the Theory of Human Needs, on the other hand, an attempt has been made in the preceding section to look at the history of the Cathar minority from the perspective of those affected. This brought to light their peculiarities, which at least explain – not excuse – the fact that the Roman Catholic majority society regarded them as outsiders. This is a historically necessary change of perspective in order not to look at the past through the lens of the present and apply its values right from the start. Only

<sup>47</sup> *Livre des deux principes*, ed. Christine Thouzellier (Paris: Les Éditions du Cerf, 1973) (Sources Chrétiennees 198).

<sup>48</sup> Fundamentals of the theory of the *lieux de mémoire* in Pierre Nora, *Zwischen Geschichte und Gedächtnis* (Frankfurt a. M.: Fischer Verlag, 1998) [French : *Les Lieux de mémoire*, 3 vols. (Paris: Gallimard, 1984-1992)].

<sup>49</sup> Of course, some elements of Cathar thought had entered the thoughts of other religious groups already in the 13th and 14th centuries, be they the orthodox Franciscans, the Catholic Poor, or the Waldensians, just as the Cathars themselves had absorbed thoughts that came from other religious communities, especially Manichaeism. The theology of the Cathars, however, was so radical because of its dualism that it could not be received by Christian sects at its core. Therefore, it largely evaporated with the extermination of the Cathars.

such an approach of historical thinking leads to a broadening of perspective, which can also be useful for orientation in the present to find tolerance for those who think differently<sup>50</sup>. However, the otherness that history has to deal with is not only and not initially the contrary thinking of opposing groups, one of which forms the majority and the other one of many minorities.

One of the fundamental differences between the Middle Ages and the modern age is, precisely, that the Christian religion was all-dominant in the Occident, to the extent that all social and political conditions were religiously shaped and accompanied by religious rites; therefore, the appearance of heretic groups is a danger to the majority society, because it endangered the coexistence that was based on the firm foundation of a uniform faith regulated by the Church. Since *Lateranense IV* at the latest, religiousness has been overshadowed by a church that determines large parts of social life<sup>51</sup>.

Therefore, societies in the past are not legitimized and organised as they are today. This is why pre-modern epochs in particular, when they are dealt with in history lessons, open up a broad field of otherness in which “lived and imagined ways of life” can be observed and used as a field of experimentation for the formation of one’s own identity (not least by pupils), especially when the observed events and movements have not led to a development that reaches up to the present. But pre-modern history is not only a field of otherness. It is also a field in which the foundations of Western identity have been laid. For example, one may consider the Middle Ages as “the next stranger of the present” (Uffelmann), namely as a time that is as familiar to the present as it is alien<sup>52</sup>. Thus Christianity as formative force of also modern thinking<sup>53</sup> belongs to the traditions from which one can only liberate oneself when one knows about their origin and development in the past, in order to deal with them critically and – if so desired – to separate from or break up with them.

Teaching about religious movements in the pre-modern era can help to recognise this. In this context, the educational discussion of

<sup>50</sup> Cf. Jörn Rüsen, *Historische Vernunft* (Göttingen: Vandenhoeck, 1983) (Grundzüge einer Historik, vol. 1), 98–108; and Idem, *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft* (Wien: Böhlau Verlag, 2013), esp. 73–75.

<sup>51</sup> With literature references summarized in didactic terms by Wolfgang Hasberg, “Das Mittelalter als christlich-kirchliche Zeit? Religion und Kirche in der Darstellung des Mittelalters im Schulbuch”, in Martin Clauss and Manfred Seidenfuß (eds), *Das Bild des Mittelalters in europäischen Schulbüchern* (Berlin: Lit Verlag, 2007) (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, vol. 5), 193–224; and Idem, “Das Mittelalter”, 251.

<sup>52</sup> Otto Gerhard Oexle, “Das entzweite Mittelalter”, in Gerd Althoff (ed.), *Die Deutschen und ihr Mittelalter*, (Darmstadt: WBG, 1992), 7–27 and 168–177.

<sup>53</sup> Cf. the great synthesis by Jürgen Habermas, *Auch eine Geschichte der Philosophie*, 2 vols. (Berlin: Suhrkamp, 2019).

heresies can show how closely the political sphere as well as social and all others were connected with religious spheres (not only in the Middle Ages), and how political protest could or had to express itself primarily in religious protest, since all areas of social life were religiously founded, legitimized and regulated (not only in the Middle Ages and not limited to Europe). And finally, the instructional treatment of the Cathars can show how a religious minority formed its own self-image and sought to set itself apart from the rest of society – not least in those places where the minority formed the majority.

Using the Theory of Human Needs for this analysis has revealed that the Cathars

1. above all, had the need to form themselves into a group by giving themselves rites and a (theological) doctrine which was obviously not consistent at any time. Mission or other forms of influencing dissidents were still foreign to them; perhaps this would have changed at the time when the group would have become even larger than it was in the 12th and 13th century.
2. in terms of their need for communication, primarily limited this to their own community, because of the danger of being discovered and persecuted. Only inwardly did they develop their own forms of communication, which on the one hand served as a distinguishing mark in the environment of other faiths, and on the other hand to regulate communication in their own community in order to establish social order, including hierarchy.
3. did not pay attention to satisfying their physical needs, at least when they had received the *consolamentum* and had become *perfectus*. Rather, all Cathars were obliged to abstain from all material things, especially food produced by sexual intercourse. They thus followed eating habits that differed from those of the Roman Church. And in their attitude towards their physical needs, they led a completely different, much more radical life than other Christians, who were supposed to live ascetically but did not have to give up food and joy of life completely. In this behaviour the world-view of the Cathars is probably most clearly expressed.

This did not remain hidden from the others. They perceived that the Cathars renounced certain foods and the *perfecti* even refrained from eating at all and completely avoided sexual intercourse. The others noticed that they did not participate in the rites and habits (e.g. attending church services) that the others cultivated,

and finally also – at least to those who were interested – the theological doctrine of the Cathars became obvious.

At this point it must be stated once again that it is the categorical approach that makes it possible to compare the Cathars with the majority society, and to do so in a way that does not run the risk of starting out from today's values with regard to the shaping of life but remains time-bound to Middle Ages. At the same time, the categorical approach allows not only a comparison in historical time, but also between historical time and the present. It is therefore recommended as a didactic approach that can also be used to show how historical education serves political education.

## 6. Historical education as a path to political education

The theory of human needs is a content theory in so far as it structures the field of experience of the past in terms of content, namely by means of the historically and theoretically derived needs of humans. It is of particular didactic value, as it is based on an anthropological constant with the fundamental needs of man. If it were made the standard of historical learning, students could compare different positions in the past with their present. In the present case – for example – they may find that

1. the Cathars rejected the satisfaction of physical needs for religious reasons and in this respect differed from their Christian environment, in which lust (*luxuria*) and gluttony (*gila*) were among the deadly sins, but not the intake of food and sexual intercourse to satisfy human needs. The fact that there are mostly religious or ideological motives behind life and eating habits may be easily recognized in the discourse about them. In this way, for example, the cult of the body, which today is based on diets and asceticism, can be compared with the motives that caused people in the past to act as they did.
2. the Cathars primarily communicated internally, on the one hand to form their own convictions, on the other to distinguish themselves from the majority society. One can also see what danger this separation represented for the shaped society by the Christian Church and for the political order. In this way, they can weigh up the rigidity of the persecution and inquisition, which increased the exclusion of the Cathars, so that they had to act in a conspiratorial manner. The deliberate exclusion from social discourse, which may lead to radicalisation among those affected because they

relate to themselves and must emphasise the distinguishing features all the more strongly, can in this way be made as an insight that transcends time. At the same time, this insight can be transferred to current phenomena, be it the radicalization of political parties or religious groups. The difficult complexity of options for action can thus be probed using historical examples. In this way, the conditions and possibilities of political action – in the broadest sense – can be measured using historical examples.

3. the Cathars had to be interested in formulating their doctrine in order to realize the way in which they differed from the Roman Christians. But that they also had to do missionary work because they believed they were representing the right doctrine of salvation, from which they did not want to exclude anyone. But this also applies to the Roman Catholic Church, which continued to formulate its dogmatics more and more during the Middle Ages and was careful to ensure that it was adhered to. Both sides considered themselves to be in possession of the truth and had to preserve it. This explains the relentlessness of the dispute, which was admittedly conducted with unequal weapons. Transferred to the present, this insight leads to the proximity of a thesis like that of the *Clash of Civilisation*, as represented by Samuel P. Huntington<sup>54</sup>. The antagonistically opposing civilizations that characterize everyday life are an expression of religious or ideological convictions. In order to understand the differences in the habits of civilisation and culture, mutual enlightenment is necessary, which can only come about through discursive conversation. The example of the Cathars, who were physically wiped out after occasional attempts to lead them back to the old faith by means of argumentation had not been successful, shows the fundamental resistance that the attempt at such a dialogue can encounter.

Looking back at these outlined possibilities, it immediately becomes apparent – without directly referring to the teaching process – that the bridge to the present is built via the categorical grid on which it is based. On the one hand, this makes it clear that the concepts of second order, which – as already mentioned – assume

<sup>54</sup> The German edition of Samuel P. Huntington, *Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert* (München: Siedler bei Goldmann, 1998) has “cultures” in the title instead of “civilization”.

a different function for the didactic design of (historical) educational processes than in science, are of decisive didactical importance. For they must be compatible with the educational goals set for history teaching. In contrast to this, the content (first order) certainly takes a step backwards.

The orientation towards the theory of needs makes the significance of history for political learning openly apparent. This is because the categories that are examined in the past are the same ones that are important in the present – in everyday social and political life and for the pupils, too. In this way, the teaching of history is directly serviceable for political education, without having to make long detours. History teaching makes the categories available and provides the competences that are also useful for political learning and for political orientation and action in the present.

On the other hand, not only are categories made available for this purpose, but also, through the investigation of the temporally alien, i.e. the past, precisely those competencies and attitudes are trained and practised on a formal level that are directly relevant for the perception of and orientation in the political and social life of the present and active participation in it. These are above all understanding of the foreign and tolerance.

Dealing with history leads to historical education (*historische Bildung*), which is expressed in a historical consciousness that can be described in terms of content as the “totality of the most diverse ideas of and attitudes towards the past”<sup>55</sup>. Due to the habitual character of the methodically regulated preoccupation with the temporally foreign and the tolerance towards the other that is generated by this, a habitus is created that can be described with K.-E. Jeismann as “committed prudence”. For “only through ‘historical education’ can the committed prudence be won, through which one’s own – be it personal, be it collective – position in relation to others can be understood, one’s own right and its limits, one’s own peculiarity in relation to others can be recognized”<sup>56</sup>. The promotion and ever greater differentiation of historical consciousness (third order)

<sup>55</sup> Karl-Ernst Jeismann, “Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart”, in Erich Kosthorst (ed.), *Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie* (Göttingen: Vandenhoeck, 1977), 9–33, here 12–13.

<sup>56</sup> Karl-Ernst Jeismann, “Didaktik der Geschichte. Das spezifische Bedingungsfield des Geschichtsunterrichts”, in Günter C. Behrmann, Karl-Ernst Jeismann and Hans Süssmuth (eds), *Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts* (Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1978), 5–107, here 63. Approvingly Jörn Rüsen, *Lebendige Geschichte* (Göttingen: Vandenhoeck, 1989) (Grundzüge einer Historik, vol. 3), 85–93, esp. 91.

is therefore a decisive prerequisite for the performance of the tasks associated with reflected citizenship.

Patricia Legris

## La force de la nation et des traditions pédagogiques. Les programmes d'histoire de primaire en France (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)

### Résumé

*L'enseignement de l'histoire à l'école primaire en France se voit peu à peu au XIX<sup>e</sup> siècle chargé d'une finalité civique. En ce sens, la discipline s'émancipe et se détache progressivement de l'histoire sainte au profit d'une histoire sécularisée servant à former un citoyen national acquis à la République. Le cadre de transmission de l'histoire demeure stable tant dans les contenus que les pratiques pédagogiques du début du XX<sup>e</sup> siècle jusqu'au moment où fut introduite la pédagogie de l'éveil. Les années 1969-1985, durant lesquelles les instituteurs ne sont plus guidés par des programmes mais invités à se lancer dans des expériences pluridisciplinaires centrées sur le local et les centres d'intérêt de l'enfant, sont caractérisées par une pluralité des pratiques, allant du renoncement à enseigner l'histoire jusqu'à la mise en place d'expériences pédagogiques audacieuses mais rares. Depuis, la trame narrative caractérisant l'histoire en primaire est à nouveau le national: les programmes sont centrés sur une histoire essentiellement politique de la France, malgré des volontés d'ouverture sur l'Europe ou les minorités durant les années 1990 et aux débuts des années 2000. Le recentrement sur la nation français est particulièrement visible depuis 2008.*

Mots-clés : France, curricula d'histoire, école primaire, nation, citoyenneté

### Abstract

*In 19th century France the teaching of history in primary school gradually took on a civic purpose. In this sense, the discipline emancipated and gradually detached itself from sacred history in favor of a secularized history, serving to form a national citizen loyal to the Republic. The framework for the transmission of history remained stable, both in content and in pedagogical practices, from the beginning of the 20th century until the so called *pédagogie de l'éveil* was introduced. The years 1969-1985, during which teachers were no longer guided by curricula but invited to embark on multidisciplinary experiments, centered on the local environment and the child's centers of interest, were characterized by a plurality of practices, ranging from giving up teaching history to setting up audacious but rare educational experi-*

*ments. Since then, the narrative framework characterizing history in primary school has once again been national: the programs are centered on an essentially political history of France, despite the will to open it up to Europe or to minorities during the 1990s and at the beginning of the 2000s. The refocusing on the French nation has been particularly visible since 2008.*

Keywords: *France, history curricula, elementary school, nation, citizenship*

## 1. Introduction. Concomitance de la mise en place d'une matrice nationale à l'école primaire et de la construction de l'État-nation

L'enseignement de l'histoire à l'école primaire en France n'est pas chose nouvelle. Dès le ministère de François Guizot, on assiste à une « scolarisation de l'histoire sainte »<sup>1</sup>. Dans ce cadre, on enseigne l'histoire de la Bible et des saints tournée vers la morale et suivant une trame providentielle. Le maître fait réciter des extraits de l'Ancien et du Nouveau Testament en y ajoutant des réflexions personnelles. Du point de vue pédagogique, dès milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, des maîtres privilégient la leçon orale qui est faite de récits suivis de questions-réponses. Cependant, l'histoire de France est introduite de manière fluctuante dans l'enseignement public primaire élémentaire des années 1830 aux années 1880. Le statut sur les écoles primaires élémentaires communales de 1834 introduit aux côtés de la géographie et de l'histoire générale, la géographie et l'histoire de France pour la Troisième division qui accueille les enfants de 10 ans et plus. Par la loi Falloux de 1850, son enseignement est non spécifié et facultatif. C'est en 1867 que l'histoire de France a donc officiellement sa place parmi les disciplines obligatoires de l'école élémentaire avec la loi de Victor Duruy. Le modèle d'enseignement de l'histoire à l'école primaire imposé à l'échelle nationale reprend celui appliqué dans l'Académie de Paris : le programme détaillé de 1868 fait figurer d'abord l'apprentissage de l'histoire sainte puis celui de l'histoire de France. Cependant, malgré ce nouveau texte officiel, l'histoire de France s'impose difficilement en province car tous les maîtres ne sont pas compétents pour enseigner un Panthéon national, que beaucoup croit trop souvent républicain<sup>2</sup>. En effet, les leçons d'histoire privilégient l'étude des grands personnages afin de personnifier cet enseignement dominé par l'apprentissage des événements organisés de manière chronologique.

<sup>1</sup> Annie Bruter, « Un laboratoire de pédagogie de l'histoire. L'histoire sainte à l'école primaire (1833-1882) », *Histoire de l'éducation*, 114 (2007), 53-86.

<sup>2</sup> Annie Bruter, *L'enseignement de l'histoire à l'école primaire de la Révolution à nos jours. Textes officiels. Tome 1 : 1793-1914* (Lyon : INRP, 2007), 85.

Avant même la Troisième République, l'enseignement de l'histoire est ainsi déjà structuré<sup>3</sup> : apprentissage des grandes figures et des événements jugés essentiels de manière concentrique, transmission d'une histoire téléologique, continue, linéaire à visée moralisatrice. Cependant, la lecture du rapport Himly-Levasseur<sup>4</sup> remis en octobre 1871 souligne les lacunes dans l'enseignement de l'histoire de France, même si celles-ci sont moins criantes que dans le secondaire. Les deux auteurs du rapport invitent tout de même à « exiger, ce qui n'a pas encore lieu, malgré la loi du 10 avril 1867, que, dans toutes les écoles primaires publiques, on enseigne les éléments de l'histoire et de la géographie de la France » par la narration des grands faits de « notre histoire » par le maître.

En revanche, ce fut Jules Ferry, puis ses successeurs, qui règlent l'enseignement de l'histoire de France en laïcisant l'enseignement primaire dès 1882. L'histoire sainte se voit supprimée et remplacée par l'histoire de France qui dorénavant devient le centre des programmes. Dès lors, le roman national<sup>5</sup> se déploie dans toutes les classes de l'école primaire. L'anecdote, à travers un récit adapté au public, est centrale pour permettre aux élèves de retenir les leçons. Le programme élaboré par Octave Gréard, qui fut appliqué dans le département de la Seine à partir de 1868, se généralise ainsi dans tout l'hexagone avec pour seule différence l'abandon de la méthode concentrique au profit d'une coupure en 1328 (les classes de cours élémentaires étudiant la période allant des origines à 1328 et celles du cours moyen de 1328 à l'époque contemporaine)<sup>6</sup>.

Pensée comme une discipline civique majeure pour l'enracinement de la République, l'histoire a des contenus à transmettre qui ne sont pas laissés à la discrétion des maîtres. Ceux-ci doivent en effet appliquer les programmes, textes obligatoires et nationaux qui se présentent sous la forme d'arrêté signés par le Ministre de l'Instruction publique ou par un haut fonctionnaire habilité à cela. À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, on peut considérer Ernest Lavisse comme une figure majeure et structurante de l'enseignement de cette discipline à l'école primaire<sup>7</sup> : auteur de manuels scolaires (4 pour le cours préparatoire, 5 pour le cours élémentaire et 5 pour le cours moyen

<sup>3</sup> « La Troisième République finalise en quelque sorte le projet de Duruy » : Laurence De Cock, *Sur l'enseignement de l'histoire* (Paris : Libertalia, 2018), 36.

<sup>4</sup> Édouard Levasseur et Auguste Himly, *Rapport général sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie* (Paris: Imprimerie de P. Dupont, 1871).

<sup>5</sup> Suzanne Citron, *Le mythe national. L'histoire de France revisitée (3e édition)* (Paris : Les éditions de l'atelier, 2017).

<sup>6</sup> Bruter, *L'enseignement de l'histoire*, 78-79.

<sup>7</sup> Jean Leduc, *Ernest Lavisse. L'histoire au cœur* (Paris: Armand Colin, 2016) ; Pierre Nora, « Ernest Lavisse : son rôle dans la formation du sentiment national », *Revue historique*, 228.1 (1962), 73-106.

auxquels s'ajoutent 3 pour les écoles primaires supérieures et les cours complémentaires)<sup>8</sup>, un des rédacteurs des programmes et un familier des fonctionnaires responsables au ministère de l'Instruction publique. Ses manuels, très diffusés auprès des élèves même s'ils ne sont pas les seuls vendus sur le marché de l'édition scolaire, marquent par le recours aux images et aux dialogues. Ils illustrent la didactique marquant l'histoire à l'école primaire articulée autour du récit de l'enseignant qui s'appuie sur le manuel<sup>9</sup>.

S'intéresser à l'histoire primaire en France amène à se pencher sur la façon dont cette discipline a été enseignée pour des enfants initialement de milieux peu privilégiés amenés à travailler jeunes. En effet, l'ordre primaire, qui accueille ces enfants entre 6 et 13 ans, se structure en cycles (préparatoire, élémentaire et moyen) même si, à partir de 1926, les programmes d'histoire enseignés dans les deux ordres pour cette tranche d'âge sont identiques. L'ensemble des élèves de classes primaires (cours élémentaires puis moyens) reçoivent ainsi un enseignement de l'histoire spécifique visant à transmettre des références de l'histoire nationale racontée au travers notamment de figures présentées comme centrales. Ces caractéristiques de l'histoire scolaire en primaire demeurent encore de nos jours. Les mêmes marqueurs saillants demeurent l'importance de la nation comme échelle d'analyse, la reconnaissance du récit et le respect d'un apprentissage suivant une approche chronologique. Par exemple, l'introduction du programme de 2008 l'évoquait encore clairement :

L'étude des questions suivantes permet aux élèves **d'identifier et de caractériser simplement les grandes périodes** qui seront étudiées au collège. Elle s'effectue dans **l'ordre chronologique** par l'usage du **récit** et l'observation de quelques **documents patrimoniaux**. Il ne s'agit donc, en aucune façon, de traiter dans tous leurs aspects les thèmes du programme mais seulement de s'assurer que les élèves **connaîtront les personnages ou événements représentatifs de chacune de ces périodes**. Les événements et les personnages indiqués ci-dessous en italique constituent une liste de repères indispensables que le maître pourra compléter en fonction de ses choix pédagogiques. **Jalons de l'histoire nationale, ils forment la base d'une culture commune**<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> Etienne Bourdon, *La forge gauloise de la nation. Ernest Lavissee et la fabrique des ancêtres* (Lyon: ENS Éditions, 2017).

<sup>9</sup> Annie Bruter, « Lavissee et la pédagogie de l'histoire. Enseignement de la représentation et représentation de l'enseignement », *Histoire de l'éducation*, 65 (1995), 27-50.

<sup>10</sup> Les mots indiqués en gras figurent ainsi dans le texte officiel.

Cette conception d'un enseignement initiatique centré sur la nation française se retrouve encore dans ceux de 2015 qui ont été actualisés en 2020 :

Les moments historiques retenus ont pour objectif de mettre en place des repères historiques communs, élaborés progressivement et enrichis tout au long des cycles 3 et 4, qui permettent de comprendre que le monde d'aujourd'hui et la société contemporaine sont les héritiers de longs processus, de ruptures, de choix effectués par les femmes et les hommes du passé<sup>11</sup>.

Au-delà de la permanence à transmettre des grands repères pris dans l'histoire nationale afin de construire une culture commune, l'enseignement de l'histoire à l'école primaire est marqué par une grande stabilité dans les programmes : on n'observe que des retouches mineures des programmes de 1882 dans ceux de 1923 puis de 1945<sup>12</sup>. De fait, l'histoire à l'école primaire, à travers les textes officiels et les manuels, est caractérisée par la permanence jusqu'en 1969. Nous examinerons dans cet article comment l'organisation de l'histoire scolaire en primaire est négociée, voire remaniée. Cependant, elle demeure mise sous tension depuis plusieurs décennies entre des demandes de réformes pédagogiques (révision des contenus ou des modalités de transmission de l'histoire), que l'on verra minoritaires, et un attachement à la transmission d'une histoire nationale et chronologique. Pour comprendre comment demeure un enseignement de facture « classique », éloigné trop souvent de l'actualité historiographique et des recherches en didactique, nous proposons de restituer une synthèse des travaux d'historiennes et d'historiens sur cette discipline à l'école primaire et de nous appuyer pour la période 1980-2010 sur l'analyse des textes officiels, des rapports et supports pédagogiques ainsi que d'entretiens réalisés auprès de producteurs de programmes.

## 2. Repenser l'articulation entre le local et le national (années 1920-1980)

La trame narrative mise en place par les programmes des débuts de la Troisième République n'est pas véritablement discutée par les historiens, les auteurs de manuels et les instituteurs. Dans un

<sup>11</sup> Programmes du cycle 3, *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n°31, 30 juillet 2020.

<sup>12</sup> Patrick Garcia et Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours* (Paris: Armand Colin, 2003).

premier temps, c'est l'articulation des coupures entre programmes qui est débattue. Les débats sur l'enseignement de l'histoire de France portent essentiellement sur le respect, ou non, de la coupure articulée sur la Guerre de Cent Ans. Ainsi, les manuels scolaires comme ceux écrits par l'inspecteur général Eugène Brouard et l'inspecteur primaire Charles Defodon, estiment, à l'instar de Lavisser, qu'il vaut mieux adopter une approche concentrique et faire étudier toute l'histoire aux élèves en une année<sup>13</sup>. Le consensus semble dominer malgré les critiques émises à l'encontre de l'apprentissage de faits de guerre au début du XX<sup>e</sup> siècle par les instituteurs affiliés aux syndicats naissants<sup>14</sup> et qui trouvent un écho dans la *Revue pédagogique*<sup>15</sup>. L'intérêt pour l'histoire locale n'entraîne pas non plus une réécriture des programmes qui demeurent dominés par l'histoire nationale. Ceux-ci « ont enraciné l'enseignement de l'histoire en l'inscrivant dans la réglementation de tous les établissements primaires existants et de tous ceux qui furent alors créés<sup>16</sup> ». Néanmoins, il ne faut négliger l'importance d'autres textes officiels pour mieux cerner la complexité de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire.

## 2.1 *Repenser l'histoire scolaire pour intéresser l'enfant*

### 2.1.1 *L'abandon d'une histoire nationaliste au profit du pacifisme et du local*

Ainsi, les instructions officielles, écrites également par les inspecteurs généraux afin de guider les pratiques pédagogiques, sont souvent critiques des mises en œuvre centrées sur la parole magistrale du maître ou sur le recours systématique au manuel. Par exemple, en 1923, les *Instructions officielles* dénoncent la mémorisation par cœur des leçons d'histoire et invitent à la liberté pédagogique : « suivant le niveau de sa classe, il pourra aborder ou écarter telle ou telle question, exposer ou ajourner tel ou tel détail. Il pourra d'autre part -et même il devra- varier son enseignement selon les besoins de ses élèves, l'adapter aux conditions de la vie locale<sup>17</sup> ». De plus, l'étude des pratiques pédagogiques des instituteurs souligne l'intérêt porté à l'histoire locale qui fait plus sens aux élèves que l'histoire nationale. Brigitte Dancel a ainsi constaté dans son analyse

<sup>13</sup> Brigitte Dancel, *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la III<sup>e</sup> République* (Paris : PUF, 1996), 60-61.

<sup>14</sup> Olivier Loubes, *L'école et la patrie. Histoire d'un désenchantement 1914-1940* (Paris : Belin, 2001).

<sup>15</sup> Bruter, *L'enseignement de l'histoire*, 78.

<sup>16</sup> *Ibidem*, 84.

<sup>17</sup> Ministère de l'Instruction Publique, *Instructions relatives au nouveau plan d'études des écoles primaires élémentaires*, 20 juin 1923.

des copies du certificat d'études des années 1920 dans le département de la Somme que « la culture historique scolaire maîtrisée par les bons élèves des années vingt issus des écoles de villages et de bourgs d'un département rural est faite d'une somme de connaissances factuelles, assez correctement situées sur la chronologie. Mais les performances étriquées obtenues dans l'ordre des compétences montrent les limites de la formation éducative attendues de l'histoire sur le long terme »<sup>18</sup>. Cependant, il est intéressant de noter que durant l'Entre-deux-Guerres, l'histoire de France, à la fois dans les manuels et dans les pratiques de classe de nombreux instituteurs<sup>19</sup>, ne diffuse pas le nationalisme, mais invite au contraire à promouvoir un certain pacifisme, la démocratie sociale<sup>20</sup> et une vision rurale du pays.

1945 ne marque pas de césure pour les contenus enseignés en primaire mais sur les démarches pédagogiques valorisées dans les textes officiels<sup>21</sup>. Les programmes du 7 décembre 1945 pour les cours élémentaire et moyen développent les méthodes actives, notamment l'histoire locale par l'usage du document, sans toutefois renier l'héritage de l'histoire scolaire de la Troisième République. Ainsi, l'histoire locale est davantage prise en compte, tout comme l'histoire matérielle et celle de la vie quotidienne au détriment de l'histoire-bataille. Durant les années 1950, des débats ont lieu sur ce que doit être l'enseignement de l'histoire locale – centré sur la commune ou plutôt un dialogue avec l'histoire plus globale ? - ainsi que sur les méthodes actives à appliquer en classe. Roger Cousinet invite alors à développer l'enseignement par groupes tout comme la collaboration entre élèves<sup>22</sup> et remet en question le récit patriotique des leçons d'histoire<sup>23</sup>. Cependant, ces expérimentations pédagogiques remettant en question l'apprentissage de l'histoire ancré depuis des décennies ont peu d'impact sur les fiches pédagogiques proposées par la revue *le Journal des instituteurs* ou sur les pratiques

<sup>18</sup> Dancel, *Enseigner l'histoire*, 231.

<sup>19</sup> Juliette Fontaine, « Réformer l'école sous Vichy. Changements et permanences de l'institution scolaire dans la France occupée (1940-1944) », *Éducation et sociétés*, 36 (2015), 67-81 ; Loubes, *L'école et la patrie*.

<sup>20</sup> Oliver Loubes, *L'école, l'identité, la nation. Histoire d'un entre-deux-France, 1914-1940* (Paris : Belin, 2017).

<sup>21</sup> Benoît Falaize, *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945* (Rennes : PUR, 2016), 29-72.

<sup>22</sup> Roger Cousinet, *L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle* (Paris : Presses d'IDF, 1950).

<sup>23</sup> « À l'enseignement fondé sur un apprentissage des dates, à l'exercice d'une mémoire mobilisée uniquement pour retenir la trace écrite de l'enseignant, Roger Cousinet et ses stagiaires explorent d'autres voies d'entrées dans la discipline, reposant sur l'examen de la vie quotidienne, sur l'exploration des traces de l'histoire » : dans Falaize, *L'histoire à l'école élémentaire*, 42.

enseignantes. Les cahiers d'élèves conservés au Musée national de l'éducation indiquent clairement que l'histoire, transmission d'un Panthéon de grandes figures nationales par le récit oral du maître, est essentiellement politique<sup>24</sup>.

### 2.1.2. *Le constat scientifique de l'inefficacité de l'histoire scolaire par la psychopédagogie*<sup>25</sup>

Il serait cependant erroné de prétendre que toutes les pratiques pédagogiques font perdurer l'héritage de la Troisième République. Dans les années 1950-1960, des réflexions sont menées par des chercheurs et des enseignants pour rénover l'enseignement de l'histoire en primaire. Elles s'inscrivent dans un contexte de transformations profondes de l'institution scolaire en France : « explosion scolaire » caractérisée par l'augmentation très forte des effectifs scolarisés, fusion progressive entre les deux ordres d'enseignement (ordre primaire pour les enfants de milieux de populaires et ordre secondaire pour les enfants de milieux plus privilégiés et boursiers) réalisée par l'allongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans (réforme Berthoin de 1959) et la création des collèges d'enseignement secondaire (réforme Capelle-Fouchet de 1963). « L'école de Jules Ferry est morte » d'après l'historien Antoine Prost<sup>26</sup>, et les comportements familiaux à l'égard de l'école changent. Les ambitions de scolariser plus longuement son enfant ne sont pas observées que dans les familles aisées et nombreux sont les élèves stressés, fatigués et victimes de surmenage.

La critique de l'encyclopédisme, qui conduit fréquemment à trop de mémorisation peu efficace, est formulée par des parents d'élèves, dont certains se regroupent dans des associations telle que Défense de la Jeunesse Scolaire<sup>27</sup>, mais aussi des pédagogues et des psychologues. Une enquête « L'enfant devant l'histoire » est ainsi menée en 1955-1957 puis publiée en 1958 par Jacques Henriot de l'Institut pédagogique national (IPN) avec la collaboration du laboratoire de psychopédagogie de l'ENS Saint-Cloud, notamment de S. Drevon, L. Leboutet et F. Nozet<sup>28</sup>. 3700 questionnaires ont été sou-

<sup>24</sup> *Ibidem*, 56-60.

<sup>25</sup> « La psychopédagogie se donne pour objet l'étude des conduites en situation éducative et contribue à l'enrichissement réciproque de la psychologie et des sciences pédagogiques », Antoine Léon, « Psychologie et action éducative : la notion de psychopédagogie », *L'année psychologique*, 66.2 (1966), 461-474, ici 472.

<sup>26</sup> Antoine Prost, « Quand l'école de Jules Ferry est-elle morte ? », *Histoire de l'éducation*, 14 (1982), 25-40.

<sup>27</sup> Patricia Legris, « Défense de la jeunesse scolaire : une association efficace pour porter la réforme ? », dans Julien Cahon et Bruno Poucet (dir.), *Réformer le système éducatif. Le colloque d'Amiens pour une école nouvelle* (Rennes : PUR, 2021), 123-138.

<sup>28</sup> Laboratoire de psycho-pédagogie de l'ENS Saint-Cloud, *L'enfant devant l'histoire* (Paris : IPN, 1958).

mis à des élèves des écoles d'application et des écoles annexes des écoles normales d'instituteurs pour comprendre la construction et la conscience du temps chez l'enfant par l'enseignement de l'histoire. L'influence de Jean Piaget est ici évidente. Les résultats montrent l'efficacité très nuancée de l'apprentissage historique classique, l'importance de l'événementiel dans l'apprentissage historique des enfants, le besoin d'incarner, de revivre ce qui s'est passé. Dans le prolongement de ces analyses, l'enquête *L'enfant et l'enseignement de l'histoire*, réalisée par le laboratoire de pédagogie de Paris sous la responsabilité de Maurice Debesse en 1964, est publiée en 1966<sup>29</sup>. L'analyse de 1039 questionnaires à des CM2 et des élèves de collèges d'enseignement technique conclut que l'enfant de CM2 ne structure pas le temps du quotidien parfaitement, ni ne maîtrise vraiment la chronologie, n'arrive pas à bien classer les dates, ne comprend pas la profondeur du temps, ne maîtrise pas le vocabulaire historique ni les démarches historiques. L'efficacité de l'histoire scolaire jusque-là enseignée est clairement discutée et amène à penser des changements. Cela d'autant plus que, selon Debesse<sup>30</sup>, l'histoire contribue à la structuration du temps chez l'enfant. Les réflexions et les souhaits pour rénover pédagogiquement durant les années 1960 aboutissent à une modification majeure dans le paysage pédagogique de l'école primaire<sup>31</sup>.

## 2.2 La rupture clivante de l'éveil<sup>32</sup>

### 2.2.1 L'effacement de la nation au profit des centres d'intérêt de l'élève

Ces enquêtes remettent donc en question la pertinence de l'histoire telle qu'elle est majoritairement enseignée en primaire depuis la Troisième République mais se montrent aussi critiques à l'égard de l'histoire locale plébiscitée après la Libération. Dans ce contexte de désenchantement de l'histoire scolaire en primaire mais également de profonds changements structurels au sein de l'organisation scolaire, une commission ministérielle de rénovation pédagogique se réunit entre septembre 1968 et avril 1969 dont les réflexions aboutissent à la publication de deux circulaires le 7 août et le 2 septembre 1969 sur le

<sup>29</sup> Maurice Debesse, Jeanne Contou, Antoine Léon, Georges Rioux et Jean Vial, « L'enfant et l'enseignement de l'histoire », *Bulletin du Laboratoire de pédagogie de la Sorbonne*, 2 (1966).

<sup>30</sup> Maurice Debesse, *Les étapes de l'éducation* (Paris : PUF, 1992).

<sup>31</sup> Pierre Kahn, « La pédagogie primaire entre 1945 et 1970 : l'impossible réforme ? », *Le Télémaque*, 34.2 (2008), 43-58.

<sup>32</sup> Nous renvoyons pour davantage de développements à la riche synthèse de Jean-Noël Luc, « Une réforme difficile. Un siècle d'enseignement d'histoire à l'école élémentaire (1887-1985) », *Historiens et géographes*, 306 (1985), 163-185.

« tiers temps ». La prolongation de la scolarité décidée par la réforme Berthoin ne rend plus indispensable l'apprentissage d'un bagage de connaissances établies en histoire, géographie et sciences, qui seront apprises par la suite. L'école primaire doit se centrer sur le développement de l'enfant, favoriser sa maturité et sa curiosité. Dans ce contexte apparaissent les disciplines d'éveil (histoire, géographie, instruction civique, sciences d'observation, musique et dessin) dont l'enseignement est prévu 6 heures par semaine. L'objectif est d'éveiller l'enfant en partant de questions du milieu environnant. Le maître est invité à organiser son enseignement à partir des ressources locales pour faire comprendre certaines notions aux élèves considérés comme les acteurs actifs dans le processus d'apprentissage et d'élaboration du savoir.

Le problème des circulaires de 1969 est qu'elles ne définissent pas clairement l'esprit des disciplines d'éveil et n'en précisent pas les objets. Même si des formations sont proposées dès le début des années 1970 sous forme de conférences pédagogiques ou de stages, les maîtres sont déstabilisés et « tirillés entre un enseignement classique, qui n'est plus tout à fait officiel, et une redéfinition de l'histoire comme activité d'éveil, qui ne l'est pas encore complètement »<sup>33</sup>. Les 800 maîtres exerçant dans 9 départements interrogés par Jean-Noël Luc en janvier 1975 témoignent de l'incertitude dans laquelle ils sont à l'égard de l'éveil. La moitié n'enseigne pas ou très peu l'histoire. Les 400 instituteurs de la seconde moitié continuent à enseigner majoritairement l'histoire de France comme précédemment pour 50% d'entre eux, 35% se consacrent aux études thématiques et 15% à l'étude de l'environnement proche<sup>34</sup>. Quelques réseaux dans les écoles normales, à l'IPN ou parfois à l'Université, comme à Montpellier ou Caen, vont toutefois tenter d'expliquer aux instituteurs ce que sont ces démarches<sup>35</sup>.

### 2.2.2 Revendications multiples pour un retour à l'histoire de France

Ce n'est qu'à la fin des années 1970 que paraissent des textes officiels pour le cours préparatoire (arrêté du 18 mars 1977) puis pour le cours élémentaire (arrêté du 7 juillet 1978) concernant les « activités d'éveil » dotés de 7 et non 6 heures hebdomadaires. La construction de la notion de temps s'organise à partir de la maternelle par la circulaire du 2 août 1977. Au CP, l'enseignement est organisé en termes d'objectifs : approche de la dimension géographique de la notion d'espace, approche de concepts de signification géogra-

<sup>33</sup> *Ibidem*, p.168.

<sup>34</sup> Jean-Noël Luc, « Histoire et activités d'éveil : les maîtres s'interrogent », *Historiens et géographes*, 259 (octobre 1976), 65-75.

<sup>35</sup> Micheline Roumegous, *Didactique de la géographie. Enjeux, résistances, innovations, 1968-1998* (Rennes : PUR, 2002).

phique, approche de la dimension historique de la notion de temps. L'enseignement du cours élémentaire est organisé également en termes d'objectifs. En ce qui concerne les contenus, les événements politiques sont considérés comme trop complexes et cet enseignement doit privilégier les faits économiques, techniques, sociaux pour permettre de faire comprendre aux élèves la vie quotidienne des « nobodies ». On retrouve dans ces programmes la trace des expériences pédagogiques menées depuis plusieurs années par l'INRP (ancien IPN) sous la conduite de Lucile Marbeau.

Le flou de l'éveil, qui a écarté de l'histoire scolaire l'apprentissage des dates et grands personnages de l'histoire de France, tout comme les nouveaux programmes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> publiés en 1977 et 1978 suscitent une véritable polémique lancée par l'appel de l'historien de vulgarisation Alain Decaux, « On n'enseigne plus l'histoire à nos enfants ! »<sup>36</sup>. Face à cette controverse davantage politique que pédagogique – les enfants ne connaîtraient plus le passé contrairement aux générations précédentes-, le ministère de Christian Beullac décide de mettre fin au flou. C'est ainsi que les programmes du cours moyen paraissent le 18 juillet 1980 : on distingue l'histoire de la géographie mais on ne leur attribue pas d'heures, les programmes sont encore rédigés en terme d'objectifs, invitent aux méthodes actives, mais ils proposent désormais une progression chronologique autour de dix périodes de l'histoire de France (préhistoire, Gaule pré-romaine et gallo-romaine, haut moyen-âge et féodalité, essor des XII<sup>e</sup> et XIII<sup>e</sup> siècles, fin du moyen-âge et Renaissance, Ancien régime, Révolution et Empire, transformations du XIX<sup>e</sup> siècle, guerres mondiales, période actuelle depuis 1945). Les années d'incertitude autour de l'application du tiers-temps ainsi que la polémique sur l'enseignement de l'histoire entraînent un retour de l'histoire de France dans les programmes de primaire dont l'apprentissage est organisé autour de dates et de grands personnages.

## 2.3. *Le retour de balancier dans les années 1980*

### 2.3.1 *Consensus quasi-unanime pour un enseignement de l'histoire de France*

Le retour à un enseignement de l'histoire centré sur l'apprentissage de l'histoire de France organisé autour de dates et de grands personnages est plébiscité par une immense partie de la profession historique

<sup>36</sup> Patricia Legris, « On n'enseigne plus l'histoire à nos enfants ! Retour sur la polémique de l'enseignement de l'histoire en France au tournant des années 1970-1980 », dans Julien Barroche, Nathalie Le Bouëdec et Xavier Pons (coord.), *Les figures de l'État éducateur* (Paris : L'Harmattan, 2008), 197-224.

mais aussi du corps enseignant et des dirigeants politiques aux débuts des années 1980. Cela est rendu d'autant plus consensuel que les résultats de l'éveil à l'école élémentaire sont mitigés<sup>37</sup>. Mêler les apports pédagogiques de l'éveil à un apprentissage de l'histoire de France est une conclusion du rapport commandé à l'historien René Girault le 30 juillet 1982 par le ministre de l'Éducation nationale Alain Savary. Remis à l'été 1983, le rapport critique les pratiques des activités d'éveil en primaire, notamment la démarche régressive qui consiste à partir du présent pour remonter vers le passé. Cela est perçue comme une démarche intéressante mais qui emprisonne l'histoire scolaire dans le présent, accorde trop d'importance à l'histoire contemporaine et peut tendre à une histoire pointilliste et sans cohérence chronologique, sans causalité<sup>38</sup>.

Ces critiques sont reprises lors du colloque de Montpellier (21-24 janvier 1984)<sup>39</sup>. Cet événement, qui associe des dirigeants politiques (Premier Ministre, ministre de l'Éducation nationale) à des représentants des enseignants d'histoire et des historiens universitaires mais auquel ne sont pas conviés des représentants de l'INRP, rappelle l'importance de la chronologie, de l'histoire nationale pour les participants, demande le retour de l'histoire dans toutes les classes du primaire pour mettre un terme à la querelle des méthodes d'éveil. Ces arguments sont défendus par le chef de gouvernement Pierre Mauroy lors du discours d'ouverture :

C'est elle qui doit apporter aux jeunes le cadre chronologique, le fil conducteur absolument indispensable pour leur permettre de progresser dans la compréhension du passé [...]. L'histoire et la géographie ne peuvent pas être de simples disciplines d'éveil. Elles doivent être des disciplines de base, des disciplines fondamentales dans tous les ordres d'enseignement<sup>40</sup>.

Alain Savary, alors ministre de l'Éducation nationale, dans son discours de clôture propose d'en finir avec l'approche spiralaire de l'éveil (« veiller à la progression régulière de l'enseignement du CP au CM, avec l'horizon du collègue, ceci pour respecter l'ordre de présentation des connaissances mais aussi pour maintenir éveillé l'intérêt des élèves que les récits historiques, et l'exotisme des autres

<sup>37</sup> Brigitte Dancel, « La place du document dans la nouvelle didactique de l'histoire », *La gazette des archives*, 184-185 (1999), 99.

<sup>38</sup> René Girault, *L'histoire et la géographie en question, rapport au Ministre de l'Éducation nationale*, (Paris : Ministère de l'Éducation nationale, Service d'information, 1983); Patricia Legris, *L'écriture des programmes d'histoire*, Thèse de science politique, Paris 1, 2010, 311-322.

<sup>39</sup> Legris, *L'écriture*, 327-334 ; Maurice Pfister, Annie Genzling et Jean-Claude Gégot, « Le colloque vu de ... Montpellier », *Historiens et géographes*, 300 (juillet-août 1984), 1167-1174.

<sup>40</sup> Pierre Mauroy, « Discours d'ouverture au colloque de Montpellier », *Historiens et géographes*, 298 (mars-avril 1984), 582.

cultures attirent naturellement<sup>41</sup> »), la pluridisciplinarité (« concevoir l'enseignement de l'histoire et de la géographie comme celui des autres matières ») et l'absence de programmes (« assurer la présence de l'histoire dans toutes les classes de l'enseignement élémentaire et y consacrer un temps suffisant »). Bref, il est ici question d'un rejet de l'éveil et d'un rappel de la finalité civique de l'histoire, ce qui ne signifie toutefois pas un désir de retour à la situation antérieure.

### 2.3.2 *L'histoire de France selon la commission Le Goff*

La volonté de conjuguer un enseignement historique centré sur l'histoire de France avec les apports pédagogiques, notamment les méthodes actives, de l'éveil anime le groupe chargé par le ministre Savary d'écrire des programmes en 1983. Contrairement à ce qui s'est déroulé dans les années 1970, où ce sont des inspecteurs généraux, entourés de membres de l'IPN/INRP, qui ont influencé l'histoire en primaire, le ministre souhaite associer à l'écriture des nouveaux programmes des historiens reconnus par l'ensemble de la profession tout comme des enseignants de terrain. L'inspection générale est ici provisoirement écartée. Alain Savary met ainsi en place fin septembre la COPREHG (commission permanente de réflexion pour la rénovation de l'histoire-géographie) et lui adresse une lettre de cadrage<sup>42</sup>. Présidée par Jacques Le Goff et avec René Girault comme rapporteur, celle-ci a une fonction de réflexion et de propositions. Elle est composée de 20 membres environ nommés par le ministre et se réunit en séances plénières toutes les trois semaines avec comme priorité l'enseignement primaire. Jean-Noël Luc, historien mais également pédagogue proche de l'INRP, anime dans un premier temps un sous-groupe chargé de constituer des dossiers pour le primaire. L'inspecteur général Carpentier lui succède ensuite. Ces dossiers sont examinés en séances plénières de la COPREHG. Un projet consensuel pour ce niveau d'enseignement émerge en mars 1984. Remis au ministre Savary, qui l'approuve tout comme les instances consultatives, les nouveaux programmes sont publiés par l'arrêté du 18 juin 1984. Ils concilient savoirs et rénovation pédagogique, enseignement de l'histoire de France avec méthodes de l'éveil.

## 3. Un enseignement disciplinaire qui débat de la nation

La trame narrative centrée sur l'échelle nationale des programmes de 1984 clôt la parenthèse de l'éveil et de sa rupture avec le modèle mis en place au XIX<sup>e</sup> siècle. Désormais, l'histoire scolaire

<sup>41</sup> Alain Savary, « Allocution », *Historiens et géographes*, 298 (mars-avril 1984), 588.

<sup>42</sup> Jacques Le Goff, « Entretien réalisé par Hubert Tison », *Historiens et géographes*, 304 (avril-mai 1985), 924.

en primaire se recentre essentiellement sur les enjeux disciplinaires (actualisation des savoirs en lien avec l'historiographie) que sur les méthodes pédagogiques. La question centrale devient dès lors de savoir quelles catégories d'acteurs ou d'actrices incarnent l'histoire nationale et quelles dates la jalonnent.

### 3.1 *Une histoire scolaire plus scientifique que politique : le ministère Chevènement*

#### 3.1.1 *Tensions entre historiens et politiques sur l'histoire de France en primaire*

Les programmes du 18 juin 1984 reprennent un découpage de l'histoire nationale qui ne néglige aucune des quatre périodes. Cette organisation n'enthousiasme pas le nouveau ministre de l'Éducation nationale qui succède à Savary. Jean-Pierre Chevènement défend en effet une école néo-républicaine<sup>43</sup> chargée de former un citoyen français républicain en accordant une place centrale à la transmission verticale des savoirs scolaires choisis par les inspecteurs généraux. Avec lui, il n'est pas question de concertation entre les acteurs :

C'est [au ministre] de faire en sorte que son administration s'inscrive dans les orientations qu'il trace au nom du gouvernement [...]. L'école publique est une institution. Les Inspecteurs généraux ont donc un rôle essentiel à jouer [...]. S'agissant des programmes, j'ai demandé aux commissions dites verticales (par matière) et horizontales (par niveau) de faire le point et de communiquer leurs travaux à l'Inspection générale ; puis j'ai demandé à l'Inspection générale de me faire des propositions au vu desquelles j'ai pris mes décisions. C'est le rôle du ministre, de son cabinet et de ses directeurs de faire que chacun œuvre à sa place au bien de l'École<sup>44</sup>.

Comme on le voit à travers cette citation, le nouveau ministre maintient la COPREHG mais redonne à l'inspection générale son importance et lui permet de contrôler davantage le circuit d'écriture de ces textes officiels.

Des projets de nouveaux programmes, revenant sur les préconisations pédagogiques de ceux du 18 juin 1984, sont rejetés par la COPREHG dont le président estime que « le contenu et l'esprit nous avaient paru très fâcheux<sup>45</sup> ». Deux conceptions de l'histoire en pri-

<sup>43</sup> Ludvine Balland, *Une sociologie politique de la crise de l'école : de la réussite d'un mythe aux pratiques enseignantes*, Thèse de science politique, Université Paris-Nanterre, 2009.

<sup>44</sup> Jean-Pierre Chevènement, *Le pari sur l'intelligence, Entretiens avec Hervé Hamon et Patrick Rotman* (Paris : Flammarion, 1985), 79, 149.

<sup>45</sup> Le Goff, « Entretien réalisé par Hubert Tison », 925.

naire, ainsi que de l'éducation, s'affrontent. D'un côté, une inspection générale primaire, non représentée au sein de la COPREHG et proche du ministre dont elle partage la conception pédagogique (importance des apprentissages, place dominante du maître et rejet des méthodes actives) ; de l'autre, des historiens, une inspection générale d'histoire avec le doyen Blanchon et des professeurs d'histoire désireux de perdurer l'esprit des programmes de 1984. Les tensions entre les experts historiens et le cabinet du ministre évitent la publication des projets de programme, tant dans le primaire que le secondaire, et permettent la publication de nouveaux textes consensuels.

### 3.1.2 *Une histoire de France néo-républicaine*

En un certain sens, les programmes de 1985, que le ministre fait publier à 475000 exemplaires, incarnent l'école néo-républicaine défendue par Chevènement puisque l'école primaire a pour mission de « donner priorité à la qualité de l'expression française, réduire la part de formalisme en mathématiques, développer les sciences expérimentales et introduire les technologies nouvelles, former l'esprit civique<sup>46</sup> ». On retourne à des enseignements répartis en disciplines distinctes avec, pour chacune, des horaires spécifiques : 1 heure hebdomadaire en cours préparatoire et 2 heures hebdomadaires en cours élémentaires et cours moyens. Les nouveaux programmes n'indiquent plus les méthodes pédagogiques à adopter mais sont centrés uniquement sur les contenus à transmettre organisés autour de sept moments de l'histoire nationale. Seule prise en compte des demandes de la COPREHG : l'invitation à faire travailler les élèves sur des sources et non uniquement des résumés dictés. Quoiqu'il en soit, l'étude des cahiers d'élèves des années 1980 montre la postérité de certains exercices commencés au moment de l'éveil comme les dessins ou les textes à trous<sup>47</sup>. Même si l'histoire de France redevient centrale dans les programmes, les méthodes pédagogiques adoptées par les maîtres ont évolué.

## 3.2. *Les débats autour de ceux que l'on inscrit dans la nation (1995 et 2002)*

### 3.2.1 *Produire des programmes d'histoire consensuels aux finalités civiques*

L'importance accordée à la transmission de l'histoire nationale en primaire n'est pas remise en question dans les années 1990. Pour les producteurs des programmes, il importe de transmettre une

<sup>46</sup> *Bulletin officiel*, spécial n°1, 16 janvier 1986.

<sup>47</sup> Falaize, *L'histoire à l'école élémentaire*, 233-235.

mémoire commune centrée à ce degré d'enseignement essentiellement sur la France. Le processus d'élaboration des programmes est alors défini par la Charte des programmes de 1992<sup>48</sup> : les programmes sont le résultat d'une concertation qui engage les directions du ministère de l'Éducation nationale, la plupart des syndicats d'enseignants, certaines associations de spécialistes, des groupes d'intérêt variables selon les disciplines, les représentants de parents d'élèves. Il n'est plus question que le ministre impose son projet, comme cela fut le cas sous Chevènement. La commande ministérielle est transmise par une lettre de cadrage du conseil national des programmes (CNP) à un groupe technique disciplinaire (GTD), appelé groupe d'experts à partir de 2000, responsable de l'écriture du texte. Le GTD soumet son projet à un certain nombre d'acteurs éducatifs, mais également au CNP qui émet des avis, puis à l'avis du Conseil supérieur de l'Éducation avant de le remettre au ministre qui décide seul de valider, ou non, le programme. Un délai de quatorze mois doit être respecté entre la publication d'un programme et sa mise œuvre. Un programme doit être appliqué au minimum cinq ans<sup>49</sup>.

Le ministre Jack Lang, puis son successeur en 1994 François Bayrou, commande de nouveaux programmes pour le primaire et le secondaire à un GTD présidé par l'historien Serge Berstein et l'inspecteur général Dominique Borne qui a été mis en place en 1993. Ce GTD se compose d'enseignants, d'universitaires et d'inspecteurs. Les deux présidents sont très actifs dans les débats pour imposer une conception d'une histoire nationale ouverte à l'Europe et à la Méditerranée ainsi qu'une histoire scolaire articulée autour de repères et personnages clés chargés de créer une mémoire collective, une pédagogie du document autour de documents patrimoniaux qui ne néglige pas l'importance du récit de l'enseignant, pour créer également un patrimoine commun à tous les élèves. Selon Dominique Borne, l'histoire scolaire contribue à la formation d'une mémoire commune. Sa finalité civique apparaît ici essentielle : « pour l'école primaire et le collège, c'est-à-dire l'école obligatoire, la première question majeure est donc celle de la définition d'une culture partagée<sup>50</sup>. ». Le doyen de l'inspection générale primaire, Philippe Claus, partage cette conception civique puisqu'il considère que « le premier degré se caractérise par les finalités propres que sont la maîtrise de la langue et l'éducation civique [...]. L'histoire, comme la géographie participent aux premières étapes de la formation de citoyens éclairés<sup>51</sup> ».

<sup>48</sup> Dominique Raulin, *Les programmes scolaires* (Paris : Retz, 2006).

<sup>49</sup> Renaud d'Enfert, Patricia Legris et Yves Verneuil, « La fabrique complexe et évolutive des programmes scolaires (1880-1990) », *Carrefours de l'éducation*, 47 (2019), 23-36.

<sup>50</sup> *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école* (CRDP Versailles, 2002), 22.

<sup>51</sup> *Ibidem*, 28.

Les programmes rédigés durant l'été 1994 par le GTD Borne-Bernstein, auquel participe le doyen de l'inspection primaire et la direction des Écoles<sup>52</sup>, ont une visée très patrimoniale car il s'agit de transmettre une mémoire nationale commune tout particulièrement pour les classes de CE2 et cours moyen :

Comprendre le monde contemporain et agir sur lui en personne libre et responsable, être présent et actif au sein de la cité, exiger la connaissance de ce monde dans sa diversité et son évolution. L'histoire et la géographie qui, évoquant la vie des hommes, écartent les relations de cause à effet simplistes, apportent cette compétence. Après avoir, dans les deux premiers cycles de l'école, commencé à prendre des repères dans le temps et l'espace et tout en continuant de consolider ce qu'il a ainsi commencé à acquérir, l'élève aborde désormais les deux disciplines à partir de l'exemple français qu'il situe dans un ensemble européen et mondial<sup>53</sup>.

Les programmes de l'école primaire de 1995 sont promulgués par l'arrêté du 22 novembre 1995 et publiés au Bulletin officiel n°48 du 28 décembre 1995, remplaçant ainsi progressivement ceux de 1985. Leurs nouveautés sont essentiellement l'étude de figures historiques énumérées et de repères chronologiques sélectionnés à mémoriser du CE2 au CM2, soit une construction nouvelle des programmes mais non des contenus.

### 3.2.2 Une histoire de France complexifiée (2002)

La modification des savoirs transmis par les programmes est davantage visible avec les programmes de 2002 pour le cycle 3 (CE2 au CM2) rédigés par le groupe d'experts présidé par l'historien Philippe Joutard. Quelques contraintes sont fixées par le ministre au groupe d'experts: importance de la maîtrise de la langue, du développement de l'éducation scientifique et des langues vivantes, introduction en histoire de l'Europe, de l'Outre-Mer et de l'esclavage. Privilégiant une transversalité des apprentissages, ces textes ont pour objectif de faire comprendre aux élèves la nature de l'histoire (traces, sources) à travers de l'étude d'une histoire qui n'est pas que nationale et s'ouvre à l'histoire des arts. Le groupe postule que l'on peut traiter de choses complexes avec les élèves (« Cela doit percoler du haut en bas<sup>54</sup>. ») en privilégiant la transversalité pour gagner du temps et éviter l'encyclopédisme. Le GTD repense l'histoire nationale : ses projets sou-

<sup>52</sup> Christine Muller, « Les nouveaux programmes pour l'école primaire », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 12 (1996), 94-97.

<sup>53</sup> *Bulletin officiel*, n°48, 28 décembre 1995.

<sup>54</sup> Philippe Joutard, Entretien avec l'auteure, 16 juin 2011, retranscrit sur [aggiornamento.hypotheses.org](http://aggiornamento.hypotheses.org)

haitent rompre avec une vision téléologique de l'histoire de France qui serait construite de manière linéaire depuis « nos ancêtres les Gaulois » en montrant la complexité des moments historiques, des personnages sans rompre totalement avec les contenus enseignés jusque-là. Il introduit également des groupes sociaux jusque-là absents des programmes comme les femmes et les immigrés ainsi que des moments historiques complexes et tragiques : la Shoah, la traite et l'esclavage.

Ces inflexions ont été délibérément voulues par le groupe présidé par Philippe Joutard mis en place par le ministre Jack Lang à l'été 2000. Cet historien, qui a déjà participé à l'écriture de programmes antérieurs en ayant été président de la COPREHG de 1985-1986, a dirigé une commission sur l'histoire en 1988-1989. En tant que chercheur, Joutard est très investi dans l'histoire orale, favorable à l'histoire de l'Europe tout comme celle du fait religieux. Son groupe d'experts se compose d'une vingtaine de personnes. Afin de rédiger des programmes consensuels, Philippe Joutard soumet régulièrement les textes du GTD aux syndicats des professeurs des écoles, à des historiens universitaires ainsi qu'au Conseil national des programmes où seul le président Luc Ferry est sceptique et se montre hostile à la pédagogie du document et à la démarche socio-constructiviste. Les programmes sont soumis à la consultation de tous les enseignants, comme cela existe depuis le GTD Borne-Berstein, et aux instances représentatives (Conseil supérieur de l'éducation nationale) avant d'être signé par le ministre Jack Lang en janvier 2002. Dans l'ensemble, ces textes innovants dans les contenus et les démarches sont approuvés par les professeurs des écoles et les syndicats.

#### *4. Le retour à une facture classique depuis 2008*

##### *4.1 Une vision plus réductrice et conservatrice de la nation*

Les programmes du GTD Joutard sont appliqués entre 2002 et 2007. Le ministre de l'Éducation nationale du gouvernement Fillon, Xavier Darcos, souhaite revoir ces textes qui ne correspondent pas à sa conception de l'histoire scolaire :

Je garantirai la liberté pédagogique, car elle fait tout l'intérêt du métier d'enseignant. A partir du moment où leur formation ou leur expérience le leur permet, les enseignants sont les mieux placés pour jugés de la pertinence des méthodes qu'ils décident d'employer. Rien n'est plus étranger à la pédagogie que l'exégèse de circulaires ministérielles conçues dans le secret d'un bureau de la rue de Grenelle. Qu'on ne compte pas sur moi pour me transformer en

inspecteur des méthodes car je préfère mille fois me consacrer à évaluer les résultats obtenus par des professeurs heureux d'exercer !<sup>55</sup>

Le nouveau ministre est hostile aux démarches socio-constructiviste, aux documents d'accompagnement qui indiquent des pistes d'application des programmes, à l'enseignement des questions socialement vives et se montre favorable à un retour à une pédagogie traditionnelle centrée autour de l'enseignant (désignée comme liberté pédagogique)<sup>56</sup>.

Dans ce contexte, Darcos décide de la nécessité de nouveaux programmes présentés comme simples et d'une facture très classique qui prône le retour à la parole du maître dans la transmission des savoirs :

Il est donc possible et utile de proposer de rouvrir ce chantier afin de parvenir à des **“programmes définitifs”** pour l'école primaire avec des consignes de simplicité, de clarté d'expression et de respect de la liberté pédagogique (ce qui permettra de supprimer l'idéologie pédagogique diffuse dans le texte actuel)<sup>57</sup>.

#### 4.2 *Le coup de force des programmes de 2008*

Les programmes écrits par ce cabinet en 2008, dont l'auteur serait l'inspecteur général Jean-Louis Nembrini<sup>58</sup>, se présentent comme l'opposé des programmes Joutard:

Donner à l'école des programmes et des horaires recentrés sur des objectifs clarifiés : **les programmes scolaires doivent pouvoir être lus et compris de tous**. Ce n'est pas le cas des programmes actuels dont la dernière révision pour intégrer le socle commun de connaissances et de compétences est jugée peu satisfaisante [...]. Parce qu'ils ne doivent pas être réservés aux seuls experts, les programmes d'enseignement du primaire seront soumis à l'avis de la commission des affaires culturelles, familiales et sociales de l'Assemblée nationale et de la commission des affaires culturelles du Sénat<sup>59</sup>.

<sup>55</sup> Xavier Darcos, « Discours lors du 61e congrès national de la FCPE », Montpellier, 26 mai 2007, Archives nationales, 2010 0045 article 2.

<sup>56</sup> Véronique Fouquat, Entretien avec l'auteure, 22 janvier 2009.

<sup>57</sup> Yves Cristofari et Mark Sherringham « Plan pour consolider l'école primaire » (sans date), Archives nationales, 2010 0045 article 2. Les mots indiqués en gras figurent ainsi dans le texte officiel.

<sup>58</sup> Jean-Louis Nembrini a été conseiller auprès des ministres de l'Éducation Luc Ferry, Xavier Darcos (2002-2004) et Gilles de Robien avant d'être directeur général à l'enseignement scolaire de 2007 à 2009.

<sup>59</sup> Ministère de l'Éducation nationale, *Document d'orientation. Propositions soumises à discussion pour définir un nouvel horizon pour l'école primaire*, 2008, Archives nationales, 2010 0045 article 2. Les mots indiqués en gras figurent ainsi dans le texte officiel.

Ces nouveaux programmes sont rédigés en catimini car aucun groupe d'experts n'a été mis en place pour cela. Le caractère caché de l'écriture irrite fortement de nombreux acteurs, par commencer par Philippe Joutard: « J'étais très frappé de voir que personne n'a osé affirmer qu'il avait fait ces programmes ! On ne sait pas, c'est très obscur<sup>60</sup> ». Le projet de programme est communiqué officiellement le 20 février 2008 pour lancer la consultation auprès des professeurs des écoles. À partir de l'analyse de 1100 synthèses sur 1300 de circonscriptions regroupant les contributions de 45 000 écoles, une synthèse des consultations est rédigée le 8 avril 2008 : sont appréciés la clarté du texte, la précision des contenus et des objectifs, la présence des progressions, l'identification claire des domaines d'enseignement même si la lourdeur et l'inadaptation au niveau des élèves est soulignée. Bref, les professeurs des écoles sont fortement encadrés dans leurs pratiques pédagogiques. Philippe Joutard, quant à lui, est consulté quelques jours avant la publication officielle de ces textes :

Pendant une heure. Pas uniquement sur les programmes d'histoire mais sur l'ensemble des programmes du primaire. Je lui ai fait un ensemble de critiques dont celles concernant les problèmes d'horaires, entre autres, la diminution de l'horaire hebdomadaire ou la semaine de quatre jours, l'éducation civique en lui montrant qu'il y avait des sujets infaisables. J'ai eu le sentiment de quelqu'un qui n'avait pas toujours lu dans le détail la totalité. Ensuite, j'ai pris position clairement contre ces programmes<sup>61</sup>.

Le projet est décrié dès le départ par les trois principaux syndicats du primaire et suscite des tensions au sein de l'inspection générale entre le groupe primaire et celui d'histoire dont le doyen Laurent Wirth est chargé de conduire un groupe d'experts pour les programmes de collègue davantage inspirés des expériences Joutard.

La polémique contre les programmes s'amplifie au printemps 2008. Ferry et Lang<sup>62</sup> écrivent une lettre ensemble contre ces programmes au moment où Darcos met en place la semaine de 4 jours<sup>63</sup> :

S'agissant des nouveaux programmes, nul ne parvient à savoir, pas même les anciens ministres de l'Éducation que nous sommes, comment et par qui ils ont été rédigés ! Et pour cause. Les groupes d'experts, présidés et composés par des personnalités identifiables et reconnues, ont disparu. Le Conseil national des Programmes a été supprimé, et l'Inspection générale elle-même n'a pas été saisie

<sup>60</sup> Philippe Joutard, Entretien avec l'auteure, 16 juin 2011.

<sup>61</sup> *Ibidem*.

<sup>62</sup> Jack Lang, *L'école abandonnée, Lettre à Xavier Darcos* (Paris : Calmann-Lévy, 2008).

<sup>63</sup> Antoine Prost, « Un Munich pédagogique », *Le Monde*, 29 mai 2008.

du dossier ! Est-il raisonnable de laisser de simples conseillers du ministère ou de l'Élysée élaborer dans l'opacité la plus totale des textes voués à régir l'école de la nation pour dix ans au moins et qui concernent des millions de familles et de citoyens ?<sup>64</sup>

Le contrôle de l'écriture des programmes, très centrés en histoire sur l'échelle nationale et effaçant les nouveautés des programmes de 2002, est ici particulièrement décrit. Néanmoins, l'affirmation d'une trame narrative plus « classique » de l'histoire nationale perdure désormais.

### 4.3 *La force du national encore dans les années 2010-2020*

Le temps consacré à l'enseignement de l'histoire-géographie en 2008 est divisé par trois, au profit des mathématiques et de l'éducation physique. De la rentrée 2008 à janvier 2012, les professeurs des écoles doivent mettre en œuvre ces programmes sans proposition de progression. Celles-ci, élaborées par des groupes de travail constitués de fonctionnaires de la direction générale à l'enseignement scolaire (DGESCO), comprenant des enseignants du premier degré des inspecteurs du primaire et du secondaire, sont publiées en janvier 2012 sans que les programmes n'évoluent<sup>65</sup>. Elles proposent des mises en œuvre des contenus mais aucune démarche pédagogique n'est mise en avant.

La centralité accordée à l'histoire nationale est réaffirmée dans les programmes de 2015 dont le processus d'écriture, encadré par une charte des programmes de 2014, se rapproche de celui des années 1990 : des groupes d'experts rédigent des programmes en les soumettant au conseil supérieur des programmes mis en place en 2013. Les nouveaux textes parus le 9 novembre 2015 ont pour mission d'apprendre les élèves à « repérer les périodes du monde occidental et de la France en particulier, quelques grandes dates et personnages clés<sup>66</sup> ». Le cadre d'apprentissage de l'histoire en cours moyen encore visible dans le programme appliqué depuis la rentrée 2020, demeure l'échelle nationale<sup>67</sup>. L'Europe n'est évoquée que pour traiter de la construction de l'union européenne. Ces permanences, même si l'on a vu que des modifications ont eu lieu, témoignent de la force du national dans l'enseignement de l'histoire en primaire en France.

<sup>64</sup> Luc Ferry et Jack Lang, « Tribune », *Le Nouvel Observateur*, 13 mars 2008.

<sup>65</sup> Patricia Legris, *Qui écrit les programmes d'histoire ?* (Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2014), 181-197.

<sup>66</sup> *Bulletin officiel*, spécial n°11, 26 novembre 2015.

<sup>67</sup> *Programme du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2020*, *Bulletin officiel*, n°31, 30 juillet 2020.

## 5. Conclusion : Un enseignement sous tensions

L'étude des programmes mais aussi des circuits d'écriture de ces textes officiels et des réformes pédagogiques touchant à l'histoire scolaire en primaire a mis en évidence les points de tensions : tensions autour des innovations pédagogiques ou du maintien d'une façon d'enseigner héritée du XIX<sup>e</sup> siècle, tensions autour de l'actualisation des savoirs scolaires comme « transposition didactique » ou comme objets spécifiques détachés des évolutions historiographiques. La volonté de repenser le cadre d'enseignement, davantage ouvert au local et à une histoire sociale et matérielle mettant en œuvre des méthodes actives, a traversé l'histoire scolaire jusque dans les années 1980. Depuis, la discipline tant dans le primaire que dans le secondaire s'est retranchée derrière des enjeux centrés avant tout sur les contenus et bien moins sur les modalités de transmission et d'apprentissage.

La polémique autour de l'éveil au tournant des années 1970/1980 a réactivé également la finalité civique assignée à l'histoire scolaire, rendant toute transformation encore plus soumise à la surveillance d'acteurs éducatifs, politiques et sociaux. La citoyenneté étant majoritairement pensée en France à l'échelle nationale - « la France reste bel et bien l'échelle d'étude privilégiée dans certaines disciplines »<sup>68</sup> comme on le remarque dans les préambules des programmes dans lesquels l'histoire forge « la culture et la conscience nationale (1995) » -, contribue à faire comprendre ce qu'est une « nation démocratique » (cycle 3, 2002), et forme ainsi « une culture commune ( 2008) ». Les chapitres des programmes du cycle 3 de 2015-2018 illustrent encore cette permanence du national : « Et avant la France ? », « le temps des rois », « le temps de la Révolution et de l'Empire », « le temps de la République », « l'âge industriel en France », « La France, des guerres mondiales »<sup>69</sup>. Perdue ainsi une croyance de l'histoire comme discipline constitutive d'une conscience nationale<sup>70</sup>.

<sup>68</sup> Géraldine Bozec, « Nos ancêtres les Gaulois » et autres récits. Évolutions et permanence du mythe national dans l'enseignement primaire 1980-2012 », in Jérémie Dubois et Patricia Legris, *Disciplines scolaires et cultures politiques. Des modèles nationaux en mutation depuis 1945* (Rennes: PUR, 2018), 150.

<sup>69</sup> *Bulletin officiel* spécial n°11, 26 novembre 2015.

<sup>70</sup> Géraldine Bozec, « Apprendre la nation à l'école. Des politiques scolaires aux pratiques de classe », in Céline Husson-Rochcongar et Laurence Jourdain (dir.), *L'identité nationale : instruments et usages* (Paris: Presses du Septentrion, CURAPP, 2015).

Marjolein Wilke and Fien Depaepe

## Teachers and historical thinking. An exploration of the relationship between conceptualizations, beliefs and instructional practices among Flemish history teachers

### Abstract

*Historical thinking has become a central goal for history education, yet teachers' instructional practices are not always aligned with this aim. Teachers' beliefs are considered to be influential in this regard, yet it remains unclear how precisely they are related to their practice. This qualitative study with 21 upper secondary history teachers examines the relationship between teachers' conceptualization of historical thinking, beliefs about the nature of history and the teaching and learning of history and their instructional practice. The results show that this relationship is not a straightforward one as different beliefs are also related to each other and to teachers' conceptualization of historical thinking. The paper discusses these relationships and reflects on several recommendations for teaching training courses to engage with these results.*

*Keywords: history education; historical thinking; teacher beliefs; educational practices*

### Résumé

*La pensée historique est devenue un objectif central de l'enseignement de l'histoire, mais les pratiques pédagogiques des enseignants ne sont pas toujours alignées sur cet objectif. Les conceptions des enseignants sont considérées comme influentes à cet égard, mais on ne sait pas exactement dans quelle mesure elles sont liées à leurs pratiques. Cette étude qualitative menée auprès de 21 professeurs d'histoire du secondaire supérieur examine la relation entre la conceptualisation de la pensée historique des enseignants, leurs conceptions sur la nature de l'histoire et l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire et leur pratique pédagogique. Les résultats montrent que cette relation n'est pas simple, car différentes conceptions sont également liées les unes aux autres et à la conceptualisation de la pensée historique par les enseignants. L'article réfléchit sur ces relations et formule plusieurs recommandations sur la possibilité d'intégrer ces résultats dans les cours de formation pédagogique.*

*Mots-clés : enseignement de l'histoire, pensée historique, conceptions des enseignants, pratiques d'enseignement*

## 1. Introduction

Historical thinking has become a main goal for history education in several countries, requiring students to gain both an understanding of the past, and an understanding of history as a discipline<sup>1</sup>. This ambition calls for interpretive history teaching, allowing students to become acquainted with the constructed nature of historical knowledge<sup>2</sup>.

Research on history teachers' practices shows that they have difficulty doing so and that history lessons often focus predominantly on understanding the past, and less so on understanding history<sup>3</sup>. In explaining these findings, researchers point to teachers' beliefs about the nature of the learning and teaching of history. In line with educational research in other domains, teachers' beliefs are expected to be influential to their instructional practice<sup>4</sup>. Teachers' beliefs, however, do not function in isolation but are rather connected to each other within a belief system<sup>5</sup>. Furthermore, there is no direct relation between beliefs and practices. Regarding mathematics teachers, for instance, Thompson established that contextual factors influenced that relationship<sup>6</sup>. Moreover, teachers' experiences can provoke them to reconsider their beliefs, implying that beliefs and practices are "dialectically related"<sup>7</sup>.

<sup>1</sup> Peter Lee, "Understanding History", in Peter Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (Toronto: University of Toronto Press, 2004), 129-164; Jannet Van Drie and Carla Van Boxtel, "Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past", *Educational Psychology Review*, 20.2 (2008), 87-110.

<sup>2</sup> Christopher Martell, "Learning to Teach History as Interpretation: A Longitudinal Study of Beginning Teachers", *The Journal of Social Studies Research*, 37.1 (2013), 17-31.

<sup>3</sup> Keith Barton and Linda Levstik, *Teaching History for the Common Good* (Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004); Martell, "Learning to Teach History as Interpretation"; Karel Van Nieuwenhuysse, Kaat Wils, Geraldine Clarebout and Lieven Verschaffel, "The Present in Flemish Secondary History Education through the Lens of Written History Exams", *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 50.2-3 (2015), 433-451.

<sup>4</sup> Kim Beswick, "Teachers' Beliefs That Matter in Secondary Mathematics Classrooms", *Educational Studies in Mathematics*, 65 (2007), 95-120; Fien Depaepe and Johannes König, "General Pedagogical Knowledge, Self-Efficacy and Instructional Practice: Disentangling Their Relationship in Pre-Service Teacher Education", *Teaching and Teacher Education*, 69 (2018), 177-190; Jan Nespore, "The Role of Beliefs in the Practice of Teaching", *Journal of Curriculum Studies*, 19.4 (1987), 317-328; Frank Pajares, "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct", *Review of Educational Research*, 62.3 (1992), 307-332; Alba Thompson, "The Relationship of Teachers' Conceptions of Mathematics and Mathematics Teaching to Instructional Practice", *Educational Studies in Mathematics*, 15.2 (1984), 105-127.

<sup>5</sup> Pajares, "Teachers' Beliefs and Educational Research".

<sup>6</sup> Thompson, "The Relationship of Teachers' Conceptions of Mathematics and Mathematics Teaching to Instructional Practice".

<sup>7</sup> Paul Cobb, Terry Wood and Erna Yackel, "Classrooms as Learning Environments for Teachers and Researchers", in Robert Davis, Carolyn Maher and Nel Noddings (eds), *Constructivist Views on the Teaching and Learning of Mathematics, Monograph 4* (Reston: National Council of Teachers of Mathematics, 1990), 145.

In the field of history education, studies often examined either teachers' beliefs<sup>8</sup> or their instructional practice<sup>9</sup>. When the relationship between both is examined, these studies mostly assume a direct relationship between beliefs and practices and rely mostly on self-reported, rather than on actual instructional practices, although some small-scale case studies have combined both<sup>10</sup>. Furthermore, little is known about how teachers conceptualize the notion of historical thinking, even though historical thinking has become a standard within the field of history education<sup>11</sup>. Moreover, how teachers' understanding of the concept of historical thinking relates to their instructional practices has seldom been the specific focus. Considering its complex and multifaceted nature, this conceptualization might very well be connected to teachers' beliefs and instructional practice. It hence remains unclear how these three aspects are related. This study therefore examines that relationship between conceptualization, beliefs and practices regarding historical thinking.

## 2. Theoretical background

### 2.1 *The concept of historical thinking*

Since the 1980–90s, historical thinking has gradually become the central goal for history education in the (Western) world<sup>12</sup>. Historical thinking aims to introduce students to history as an academic discipline and to give them the tools to understand and critically evaluate accounts of the past.

Several models of historical thinking have been developed. Influential in this regard has been the work of Seixas and Morton<sup>13</sup>

<sup>8</sup> For example: Arja Virta, "Becoming a History Teacher: Observations on the Beliefs and Growth of Student Teachers", *Teaching and Teacher Education*, 18.6 (2001), 687–698; Kaya Yilmaz, "Social Studies Teachers' Conceptions of History: Calling on Historiography", *Journal of Educational Research*, 101.3 (2008), 37–41.

<sup>9</sup> For example: Jeffrey Nokes, "Observing Literacy Practices in History Classrooms", *Theory & Research in Social Education*, 38.4 (2010), 515–544; Van Nieuwenhuysse, Wils, Clarebout and Verschaffel, "The Present in Flemish Secondary History Education through the Lens of Written History Exams".

<sup>10</sup> For example: Cynthia Hartzler-Miller, "Making Sense of 'Best Practice' in Teaching History", *Theory & Research in Social Education*, 29.4 (2001), 672–695; Bruce VanSledright, "Closing the Gap Between School and Disciplinary History? Historian as High School History Teacher", in Jere Brophy (ed.), *Advances in Research on Teaching*, vol. 6, *Teaching and Learning History* (Greenwich: JAI Press, 1996), 257–289.

<sup>11</sup> Stéphane Lévesque and Penney Clark, "Historical Thinking: Definitions and Educational Application", in Scott Metzger and Lauren Harris (eds), *Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (New York: Wiley Blackwell, 2018), 119–148.

<sup>12</sup> *Ibidem*.

<sup>13</sup> Peter Seixas and Tom Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts* (Toronto: Nelson Education, 2013).

and Wineburg<sup>14</sup>, who developed a conceptualization of historical thinking modelled on the practices of professional historians. Another influential model is that of Van Boxtel & Van Drie<sup>15</sup>, which was based on literature and adjusted through an analysis of students' actual historical reasoning. Although these models vary, they have in common that they aim to bring students to an understanding of both the past and the interpretive and constructed nature of historical knowledge (i.e. an understanding of history). They rely on several common building blocks characterizing the methods through which historical knowledge is constructed. Key aspects in this regard are the importance of asking historical questions, the elaboration of a historical frame of reference and accompanying selection of factual knowledge of significant historical phenomena, the need for historical contextualization, and the application of characteristic methods of historical reasoning in building historical accounts, such as taking into account multiple perspectives, and reflection on cause and consequence or continuity and change. Another important aspect is that of critical source analysis. This goes beyond extracting information from sources, but also aims at the assessment of the quality of the information, considering aspects such as the author's positionality, the source's context, reliability and value, thereby gaining more insight in the constructed and interpretive nature of history<sup>16</sup>.

It is striking that little research exists on how teachers conceptualize historical thinking. Indirectly, amongst other studies examining teachers' conception of inquiry-based learning in history, it can be concluded that teachers hold different conceptions of historical thinking and that these influence their instructional practices to a certain extent<sup>17</sup>.

## 2.2 *Teachers' instructional practices in view of historical thinking*

Research on history teachers' instructional practices suggests that they do not regularly engage in interpretive history teaching. Teachers' practices focus predominantly on students' understand-

<sup>14</sup> Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past* (Philadelphia: Temple University press, 2001).

<sup>15</sup> Van Boxtel and van Drie, "Historical Reasoning".

<sup>16</sup> Karel Van Nieuwenhuysse, "From Knowing the National Past to Doing History. History (Teacher) Education in Flanders since 1918", in Christopher Berg and Theodore Christou (eds), *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education* (Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2020), 355-386.

<sup>17</sup> Michiel Voet and Bram De Wever, "History Teachers' Conceptions of Inquiry-Based Learning, Beliefs about the Nature of History, and Their Relation to the Classroom Context", *Teaching and Teacher Education*, 55 (2016), 57-67.

ing of the past, rather than on their understanding of history<sup>18</sup>. For instance regarding source work, several studies reported that teachers used sources particularly to extract information, rather than apply a critical source analysis<sup>19</sup>.

### 2.3 Teachers' beliefs about the nature of history and history teaching and learning

To explain the limited attention to interpretive history teaching, researchers have studied teachers' beliefs as these are expected to influence instructional practices<sup>20</sup>. A number of studies have looked into teachers' beliefs about the nature of history, specifically those about the nature of knowledge and knowing, i.e. epistemological beliefs. Advanced epistemological beliefs are considered a prerequisite to teach about the interpretive nature of historical knowledge<sup>21</sup>. In line with general educational research distinguishing between naive and advanced epistemological beliefs<sup>22</sup> and working on the influential model of Maggioni, VanSledright and Alexander<sup>23</sup>, Stoel and colleagues<sup>24</sup> distinguish between objectivist, subjectivist and criterialist ideas on history. In the objectivist (naïve) stance, knowl-

<sup>18</sup> Martell, "Learning to Teach History as Interpretation"; Van Nieuwenhuysse, Wils, Clarebout and Verschaffel, "The Present in Flemish Secondary History Education through the Lens of Written History Exams"; Bruce VanSledright and Margarita Limón, "Learning and Teaching Social Studies: a Review of Cognitive Research in History and Geography", in Patricia Alexander and Philip Winne (eds), *Handbook of Educational Psychology* (Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2006), 545-570; Voet and De Wever, "History Teachers' Conceptions of Inquiry-Based Learning"; Michiel Voet and Bram De Wever, "Teachers' Adoption of Inquiry-Based Learning Activities: The Importance of Beliefs about Education, the Self, and the Context", *Journal of Teacher Education*, 70.5 (2018), 423-440.

<sup>19</sup> David Hicks, Peter Doolittle and John Lee, "Social Studies Teachers' Use of Classroom-Based and Web-Based Historical Primary Sources", *Theory & Research in Social Education*, 32.2 (2004), 213-247; Jeffrey Nokes, "Observing Literacy Practices in History Classrooms", *Theory & Research in Social Education*, 38.4 (2010), 515-544; Karel Van Nieuwenhuysse, Hanne Roose, Fien Depaape, Lieven Verschaffel and Kaat Wils, "Reasoning with and/or about Sources? The Use of Primary Sources in Flemish Secondary School History Education", *Historical Encounters*, 4.2 (2017), 48-70.

<sup>20</sup> Yilmaz, "Social Studies Teachers' Conceptions of History".

<sup>21</sup> Bjorn Wansink, Sanne Akkerman and Theo Wubbels, "The Certainty Paradox of Student History Teachers: Balancing between Historical Facts and Interpretation", *Teaching and Teacher Education*, 56 (2016), 94-105; Yilmaz, "Social Studies Teachers' Conceptions of History".

<sup>22</sup> Sarit Barzilai and Michael Weinstock, "Measuring Epistemic Thinking within and across Topics: A Scenario-Based Approach", *Contemporary Educational Psychology*, 42 (2015), 141-158; Deanna Kuhn, Richard Cheney and Michael Weinstock, "The Development of Epistemological Understanding", *Cognitive Development*, 15.3 (2000), 309-328.

<sup>23</sup> Liliana Maggioni, Bruce VanSledright and Patricia Alexander, "Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History", *The Journal of Experimental Education*, 77.3 (2009), 187-213.

<sup>24</sup> Gerhard Stoel, Albert Logtenberg, Bjorn Wansink, Tim Huijgen, Carla van Bortel and Jannet van Drie, "Measuring Epistemological Beliefs in History Education: An Exploration of Naïve and Nuanced Beliefs", *International Journal of Educational Research*, 83 (2017), 120-134.

edge is considered as fixed and singular and inherently embedded in sources. The subjectivist stance perceives knowledge to be uncertain and personal; hence historical claims are considered opinions. Criterialists (advanced stance) recognize that knowledge is constructed based on disciplinary methods and criteria. Respondents sometimes position themselves in-between two positions. This is the case with “procedural objectivists” who believe that true and fixed knowledge can be acquired through a rigorous application of historical thinking skills in constructing that knowledge<sup>25</sup>.

Studies on teachers’ epistemological beliefs often take into account beliefs about the learning and teaching of history. Scholars have, for instance, examined teachers’ views on the learning goals for history education, revealing that teachers hold a diverse set of goals such as fostering civic behaviour, clarifying present or critical thinking. It is striking that in these studies, historical thinking, although all the more identified as a central aim for history education, is rarely named as such. Rather, the mentioned goals are related to fostering students’ understanding of the past<sup>26</sup>. Nevertheless, teachers do acknowledge the value of interpretive history teaching and the development of students’ historical thinking skills<sup>27</sup>. A number of studies demonstrated the connectedness between teachers’ beliefs about the nature of history and those about the teaching and learning of history, suggesting the existence of a belief system<sup>28</sup>.

Other research focused more on what might be labelled as teachers’ beliefs about the feasibility of historical thinking and other goals for history education. It appears, for instance, that teachers consider interpretive teaching as requiring greater cognitive abilities from students and they therefore sometimes question their students’

<sup>25</sup> *Ibidem*, 131.

<sup>26</sup> Elizabeth McCrum, “History Teachers’ Thinking about the Nature of Their Subject”, *Teaching and Teacher Education*, 35.1 (2013), 73–80; Virta, “Becoming a History Teacher”; Voet and De Wever, “History Teachers’ Conceptions of Inquiry-Based Learning”.

<sup>27</sup> Hicks, Doolittle and Lee, “Social Studies Teachers’ Use of Classroom-Based and Web-Based Historical Primary Sources”; McCrum, “History Teachers’ Thinking about the Nature of Their Subject”; Bjorn Wansink, Sanne Akkerman, Jan Vermunt, Jacques Haenen and Theo Wubbels, “Epistemological Tensions in Prospective Dutch History Teachers’ Beliefs about the Objectives of Secondary Education”, *The Journal of Social Studies Research*, 41.1 (2017), 11–24; Kaat Wils, Andrea Schampaert, Geraldine Clarebout, Hans Cools, Alexander Albicher and Lieven Verschaffel, “Past and Present in Contemporary History Education. An Exploratory Empirical Research on Prospective History Teachers”, International Society for the Didactics of History, *Yearbook – Jahrbuch – Annales*, 32 (2011), 217–236.

<sup>28</sup> McCrum, “History Teachers’ Thinking about the Nature of Their Subject”; Voet and De Wever, “History Teachers’ Conceptions of Inquiry-Based Learning”; Voet and De Wever, “Teachers’ Adoption of Inquiry-Based Learning Activities”; Wansink, Akkerman and Wubbels, “The Certainty Paradox of Student History Teachers”.

ability to engage in interpretive history<sup>29</sup>. Furthermore, teachers' perceived need to "cover the content" and "control the classroom" inhibits interpretive history teaching<sup>30</sup>. Contextual factors such as the available time and resources<sup>31</sup>, curricular requirements and the presence of standardized tests have also been found to cause teachers to refrain from interpretive history teaching<sup>32</sup>. This points again to the interconnectedness of teachers' beliefs and the complex relation with their practice.

#### 2.4 Association between teachers' beliefs and practices

Several of the above-mentioned studies provide evidence for the existence of a relationship between history teachers' beliefs and practices<sup>33</sup>. However, this relationship is complex and it remains unclear how instructional practices are affected by teachers' beliefs. For instance, while teachers value goals related to historical thinking, their practices are not always designed to accommodate these goals<sup>34</sup>. Contrary to what might be expected, several studies have illustrated that advanced epistemological beliefs do not guarantee increased attention for interpretive history teaching<sup>35</sup>. While some studies concluded that teachers' appraisal of their students' cognitive abilities influenced their inclination towards teaching interpretive his-

<sup>29</sup> Sabrina Moisan, "Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne", PhD diss., Université de Montréal, 2010; Stephanie Van Hover and Elizabeth Yeager, "Challenges Facing Beginning History Teachers: An Exploratory Study", *International Journal of Social Education*, 19.1 (2003), 8-21; Wansink, Akkerman and Wubbels, "The Certainty Paradox of Student History Teachers".

<sup>30</sup> Barton and Levstik, *Teaching History for the Common Good*; Van Hover and Yeager, "Challenges Facing Beginning History Teachers".

<sup>31</sup> Voet and De Wever, "History Teachers' Conceptions of Inquiry-Based Learning".

<sup>32</sup> Hicks, Doolittle and Lee, "Social Studies Teachers' Use of Classroom-Based and Web-Based Historical Primary Sources"; VanSledright and Limón, "Learning and Teaching Social Studies".

<sup>33</sup> McCrum, "History Teachers' Thinking about the Nature of Their Subject"; Voet and De Wever, "Teachers' Adoption of Inquiry-Based Learning Activities".

<sup>34</sup> Hicks, Doolittle and Lee, "Social Studies Teachers' Use of Classroom-Based and Web-Based Historical Primary Sources"; McCrum, "History Teachers' Thinking about the Nature of Their Subject"; Wils, Schampaert, Clarebout, Cools, Albicher and Verschaffel, "Past and Present in Contemporary History Education".

<sup>35</sup> Keith Barton and Linda Levstik, "Why Don't More History Teachers Engage Students in Interpretation?", *Social Education*, 67.6 (2003), 358-361; Hartzler-Miller, "Making Sense of 'Best Practice' in Teaching History"; G. Williamson McDiarmid, "Understanding History for Teaching: A Study of the Historical Understanding of Prospective Teachers", in Mario Carretero and James Voss (eds), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences* (Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1994), 159-185; VanSledright, "Closing the Gap Between School and Disciplinary History?"; Voet and De Wever, "History Teachers' Conceptions of Inquiry-Based Learning"; Wansink, Akkerman and Wubbels, "The Certainty Paradox of Student History Teachers".

tory<sup>36</sup>, a quantitative study by Voet and De Wever<sup>37</sup> found this not to significantly impact teachers' inclination to engage in inquiry-based interpretive history.

## 2.5 *Aims of the present study*

Several limitations arise from the existing research. First, while some studies took into account actual teaching practices<sup>38</sup>, conclusions regarding the relationship between teachers' beliefs and practices are often based on self-reported practices without examining teachers' concrete didactic materials or practices. Second, much research has not taken into account teachers' own conceptualizations of historical thinking, which can be assumed to differ greatly, given its complexity.

To overcome these drawbacks, the current study examines (1) teachers' conceptualization, (2) teachers' beliefs and (3) teachers' instructional practices regarding historical thinking to answer the following research question: how are history teachers' conceptualizations, beliefs and instructional practices regarding historical thinking related to each other?

Concerning beliefs, the research examines teachers' beliefs about the nature of history (i.e. epistemological beliefs) and about the teaching and learning of history. Because the latter encompasses a wide range of beliefs, this is limited to two aspects. First, the research studies how teachers consider the importance of historical thinking in relation to other learning goals, i.e. their beliefs about the desirability of historical thinking as a learning goal. Second, the research examines teachers' beliefs about the feasibility of historical thinking as a learning goal (including perceived contextual hindrances and their perception of students' abilities). In what follows, the examined beliefs will hence be referred to as: epistemological beliefs, beliefs about the desirability of historical thinking and beliefs about its feasibility.

<sup>36</sup> Moisan, "Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne"; Van Hover and Yeager, "Challenges Facing Beginning History Teachers"; Wansink, Akkerman and Wubbels, "The Certainty Paradox of Student History Teachers".

<sup>37</sup> Voet and De Wever, "Teachers' Adoption of Inquiry-Based Learning Activities".

<sup>38</sup> For example: Hartzler-Miller, "Making Sense of 'Best Practice' in Teaching History".

### 3. Research design and methodology

To gain insight into the relationship between teachers' conceptualization, beliefs and instructional practices, a qualitative study was set up with 21 history teachers, working in the 11th–12th grade of history education or having done so in the past three years. Data were collected between March and June 2019. Teachers were recruited through contacts of the teacher education programme and pedagogical counsellors. To avoid a selection bias, the call for participation did not mention historical thinking but presented the research as focusing on general beliefs and practices. To encourage participants to speak freely, it was stressed that we were interested in their personal views and that the data would be anonymized.

#### 3.1 *Research context*

This study was conducted in Flanders, the northern part of Belgium. History standards are defined by the Flemish Ministry of Education. They stress the need for students to gain an understanding of both the past and of history and relate this strongly to source analysis, yet this is not operationalized further. Although the underlying rationale is to focus on historical thinking, this is not explicitly stated as such<sup>39</sup>.

The standards provide teachers with a considerable amount of freedom to choose their teaching content. They prescribe that the period of pre-history and ancient history should be studied in the 7th and 8th grade, the *Ancien Régime* (ca 500–ca 1800) in the 9th and 10th grade, while the 11th and 12th grade should be devoted to the period from ca 1750 to the present. In each grade, aspects of political, economic, social and cultural history should be touched upon. The main focus is on Western history, with some specific attention to the national past and the requirement to study at least one non-Western society in depth in each grade. Besides these guidelines, the standards do not prescribe any specific historical content. This freedom for history teachers is further reinforced by the absence of standardized testing or government control on the publication of history textbooks.

At the moment, new history standards are gradually being implemented, beginning with the 7th grade in September 2019. These revised standards identify historical thinking as the main goal

<sup>39</sup> Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming [Flemish Ministry of Education and Training], *Secundair onderwijs, derde graad ASO: Uitgangspunten bij de vakgebonden eindtermen geschiedenis* (Brussels: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2000); Van Nieuwenhuysse, "From Knowing the National Past to Doing History".

for history education. Based on influential international models, the conceptualization of historical thinking in the standards emphasizes the need for students to acquire both an understanding of the past (“knowing history”) and of historical practice (“doing history”). Historical thinking has been operationalized in four ‘building blocks’: situating historical phenomena in a historical frame of reference, selection and critical analysis of sources including reasoning with and about sources, formulating substantiated historical representations from multiple perspectives, and reflecting upon and interpreting the complex relationship between past, present and future<sup>40</sup>. Similar to the previous standards, history teachers maintain a lot of freedom to select historical content.

At the time of the study, the new history standards were not yet officially communicated to a broad audience. Although the participating teachers could hence not be expected to be familiar with this model, the concept of historical thinking is addressed in teacher education programmes, which pay attention to conceptual models for historical thinking (as mentioned earlier), as well as in professionally oriented journals and professional development training initiatives.

### 3.2 *Participants*

The sample consisted of 21 teachers with 1 to 38 years of teaching experience (mean = 16,  $SD = 12$ ). Six teachers worked in general education, six in technical education and nine taught in both educational types. History education takes up two hours a week in general education, and one in technical education. Nevertheless, history standards for both are almost identical. All teachers held a master’s degree in history and a teaching degree.

<sup>40</sup> Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming [Flemish Ministry of Education and Training], *Secundair onderwijs, 1ste graad na modernisering, historisch bewustzijn: Uitgangspunten*, available online at <https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4826>; Van Nieuwenhuysse, “From Knowing the National Past to Doing History”.

Respondent	Gender	Masters' degree in history + teaching degree?	Years of teaching experience	Currently teaching in the following educational type (general/technical)
R1	M	yes	25	Technical
R2	M	yes	7	Both
R3	M	yes	3	General
R4	F	yes	22	General
R5	M	yes	32	Both
R6	F	yes	15	Both
R7	F	yes	32	General
R8	M	yes	2	General
R9	M	yes	30	Technical
R10	F	yes	5	Both
R11	F	yes	39	General
R12	M	yes	4	Both
R13	M	yes	13	Technical
R14	M	yes	30	Technical
R15	M	yes	2	Technical
R16	M	yes	8	Both
R17	M	yes	1	Both
R18	M	yes	17	Technical
R19	F	yes	17	Both
R20	F	yes	8	General
R21	F	yes	25	Both

Table 1: Respondents' background characteristics

### 3.3 Data collection

To overcome the aforementioned limitations in the existing studies, data were collected regarding teachers' conceptualizations, their beliefs and their practices related to historical thinking. The instruments were pilot-tested with three respondents, after which small adjustments were made.

Data regarding teachers' conceptualizations and beliefs were gathered through a questionnaire and a semi-structured interview. Data on teachers' instructional practices were collected through document analysis and a second semi-structured interview. An overview is depicted in figure 1.

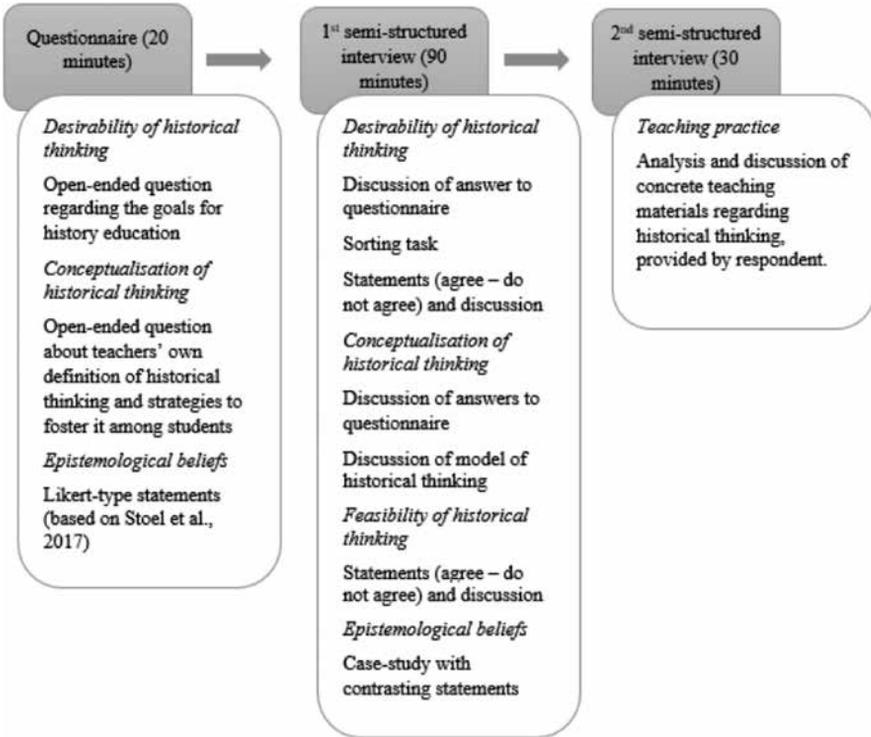


Figure 1: Data collection instruments

Data were gathered as follows:

1. Teachers' conceptualizations of historical thinking: in the questionnaire, participants answered the open-ended questions "how would you describe historical thinking" and "list five strategies you use to foster students' historical thinking abilities". Their answers were further discussed in the first interview.
2. Teachers' beliefs:
  - a. Epistemological beliefs: these were assessed through a set of statements in the questionnaire, based on Stoel et al.<sup>41</sup>. As those were initially directed at students, some statements were adjusted. To overcome methodological issues associated with the use of Likert-type statements to measure epistemological beliefs<sup>42</sup>, a case study with

<sup>41</sup> Stoel, Logtenberg, Wansink, Huijgen, van Boxtel and van Drie, "Measuring Epistemological Beliefs in History Education".

<sup>42</sup> Stoel, Logtenberg, Wansink, Huijgen, van Boxtel and van Drie, "Measuring Epistemological Beliefs in History Education"; Bruce VanSledright and Kimberly Reddy, "Changing Epistemic Beliefs? An Exploratory Study of Cognition Among Prospective

- contrasting statements (about two causes for the spread of agriculture across Europe approx. 6000 BCE) was added as an additional measure<sup>43</sup>.
- b. Beliefs regarding the desirability of historical thinking as a learning goal: participants completed an open-ended question in the questionnaire, gauging their spontaneous ideas on the goals for history education. These answers were discussed in the first interview. A sorting task, asking teachers to select and arrange a pre-given set of goals, was used to corroborate findings and further explore the relative importance they assigned to historical thinking, compared to other goals. Lastly, teachers were asked to comment on related statements, such as “Historical thinking can be a central thread throughout the classes”.
  - c. Beliefs about the feasibility of historical thinking (including perceived contextual hindrances and their perception of students’ abilities): this was examined using an open-ended question and through the discussion of statements such as: “There is too little time to work on historical thinking in the history classes”, “Addressing historical thinking implies I can cover less content” and “It is always possible to address historical thinking, regardless of the historical subject that is studied”.
3. Instructional practices on historical thinking: after the first interview, participants were asked to provide concrete examples from their actual teaching practice in which they fostered students’ historical thinking skills. In this sense the materials functioned as a best practice portfolio. By asking teachers to select and present these concrete examples additional information was gathered on teachers’ practices and how these related to their beliefs. Because the provided materials were used in their classes, we considered them as providing data on teachers’ actual practices. Moreover, the selection of materials by the teachers in itself provided further insight into what they believe constitutes historical thinking and how it can be addressed in class. The provided materials were analysed and discussed in the second interview to better understand teachers’ rationale and pur-

History Teachers”, *Revista Tempo e Argumento*, 6.11 (2014), 28–68; Voet and De Wever, “Teachers’ Adoption of Inquiry-Based Learning Activities”.

<sup>43</sup> Kuhn, Cheney and Weinstock, “The Development of Epistemological Understanding”.

pose underlying these concrete materials (i.e. what learning goals did they try to achieve using this material, what kind of responses did they expect from students, how did this material relate to their overall teaching, and how often were these types of materials used throughout the year?).

### 3.4 *Data-analysis*

Data were analysed qualitatively using NVivo software, through the use of a thematic analysis, both inductive, data driven, and deductive, based on a priori codes<sup>44</sup>. The units of analysis were one or several phrases related to one of the research themes.

The coding process was an iterative process based on multiple re-readings of the data. Data analysis started with an initial coding scheme, based on the research question. The main themes were: conceptualization of historical thinking, beliefs about the feasibility of historical thinking, desirability of historical thinking, epistemological beliefs, and instructional practices. This analysis was applied to the interview data and open-ended questions in the questionnaire. Analysis of the instructional practice was applied to the provided lesson documents and the second interview in which the concrete lesson documents were discussed.

Subcodes were created for several of the main themes. Regarding teachers' conceptualization and practices related to historical thinking, we operationalized historical thinking into five building blocks, based on a synthesis of the models of Seixas and Morton<sup>45</sup> and Van Boxtel and van Drie<sup>46</sup> as well as the validated instrument designed for observing teaching practices through the lens of historical thinking of Gestsdóttir, van Boxtel and van Drie<sup>47</sup>. The building blocks allowed for a holistic and practice-oriented operationalization of historical thinking and fitted the model for historical thinking which is central in Flemish history standards starting from September 2019 (see section 3.1). The building blocks were: asking historical questions, situating historical phenomena in a historical frame of reference, selecting and critically analysing sources, formulating a substantiated historical representation from multiple perspectives (with subcodes related to various modes of historical reasoning),

<sup>44</sup> Jennifer Fereday and Eimear Muir-Cochrane, "Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development", *International Journal of Qualitative Methods*, 5.1 (2006), 80-92.

<sup>45</sup> Seixas and Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*.

<sup>46</sup> Van Boxtel and van Drie, "Historical Reasoning".

<sup>47</sup> Súsanna Gestsdóttir, Carla van Boxtel and Jannet van Drie, "Teaching Historical Thinking and Reasoning: Construction of an Observation Instrument", *British Educational Research Journal*, 44.6 (2018), 960-981.

and reflecting upon the complex relationship between past, present and future (including a reflection on the interpretive nature of historical knowledge)<sup>48</sup>. The coding related to the instructional practice was also sensitive to the quality of the teaching materials related to historical thinking. Regarding sources, for instance, it was examined whether they were used in an illustrative way, to extract information, or for a thorough critical analysis with the latter being regarded as a more profound practice. Subcodes were also created for instances where the material reflected presentism or contained missed opportunities to enhance students' historical thinking.

For the main theme "feasibility", subcodes such as "student ability", "practical" and "tension content and historical thinking" were created, emerging from the data.

Regarding desirability, subcodes were created relating to various goals for history education, such as "critical thinking", "citizenship education" and "identity development" and for references to whether and why teachers' considered historical thinking a desirable goal.

After testing the initial coding sets on the data from three respondents, some adjustments were made. The revised coding schemes were applied to a second set of interviews, confirming their appropriateness. A complete overview of codes can be found in Appendix 1.

The analysis resulted in the construction of a profile for each respondent, based on a within-case analysis<sup>49</sup>, providing an in-depth view on each respondent's conceptualization, beliefs and practices and their relationship. A matrix was constructed indicating the quality of their conceptualization and instructional practice for each respondent, and the overall orientation of their beliefs. This was based on an assessment of all coding related to this theme. A cross-case analysis was conducted to look for general patterns throughout the cases and to examine differences<sup>50</sup>.

#### 4. Results

First, the general results regarding teachers' conceptualization, beliefs and practice will be discussed. Second, the relationship between teachers' conceptualizations, beliefs and practices will be discussed in general and will then be further explored and illustrated throughout the discussion of three case studies.

<sup>48</sup> Van Nieuwenhuysse, "From Knowing the National Past to Doing History".

<sup>49</sup> Matthew Miles, Michael Huberman and Johnny Saldaña, *Qualitative data analysis. A Methods Sourcebook* (Thousand Oaks: SAGE publications, 2014).

<sup>50</sup> *Ibidem*.

4.1 *General results regarding teachers’ conceptualizations, beliefs and instructional practices regarding historical thinking*

Teachers’ conceptualizations, beliefs and practices were assessed and categorized into three levels, indicated by a plus, minus, or plus-minus sign. Regarding teachers’ conceptualization, the categories indicate whether teachers had a profound understanding of the notion. Concerning teachers’ beliefs about the desirability and feasibility, they specify to which extent teachers considered historical thinking an important and feasible goal. Teachers’ epistemological beliefs were assessed in terms of how naïve or advanced they were; teachers were further grouped into three categories according to the quality of their instructional practice related to historical thinking. The results are summarized in table 2. The precise meaning of each of these categories, as well as general results, will be discussed at length below the table.

Respondent	Conceptualization of historical thinking	Beliefs about the desirability of historical thinking	Beliefs about the feasibility of historical thinking	Epistemological beliefs	Teaching practice related to historical thinking
R1	+	+	+/-	+	+
R2	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-
R3	+	+/-	+/-	+	+/-
R4	+	+	+/-	+/-	+/-
R5	+/-	+/-	+/-	+/-	-
R6	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-
R7	+/-	+	+/-	+	+/-
R8	+	+	+/-	+	+
R9	+/-	-	-	+/-	-
R10	+	+	+/-	+	+/-
R11	+/-	+	+/-	+/-	+/-
R12	+	+/-	+/-	+	+
R13	+	+	+/-	+	+
R14	+/-	-	-	+/-	-
R15	+/-	+	+/-	+	+/-
R16	+/-	+/-	+/-	+	+/-
R17	+	+	+/-	+	+
R18	+/-	-	-	+	+/-
R19	+/-	+	+/-	+	+/-
R20	+	+	+/-	+/-	+
R21	+	+	+/-	+	+

Table 2: Teachers’ conceptualizations, beliefs and practice related to historical thinking

#### 4.1.1 *Teachers' conceptualizations of historical thinking*

Teachers' conceptualizations of historical thinking were grouped into three categories, as shown in table 2. A minus sign indicates the respondent did not refer to any aspect of the concept (this did not occur in the sample) and a plus sign indicates that the respondent had a profound understanding of the concept. This was the case, for instance, with teacher 10, who explained historical thinking as follows:

Historical thinking starts with asking questions about the past, studying the past in its own right, thereby making use of sources which are assessed critically. It also means gaining an understanding of the difference between history and the past.

In this conceptualization, several of the building blocks of historical thinking are mentioned (e.g. sources, asking historical questions, reflecting on the relationship between past, present and future) and these aspects are connected to each other in a holistic way. Ten teachers were attributed a plus sign.

Most teachers, however, were assigned a plus-minus sign. This indicates their conceptualization was either (1) incoherent, as no connection was made between various aspects of historical thinking, or (2) mentioned only aspects related to one of the five building blocks related to historical thinking, hence revealing a narrow, limited understanding of the concept. Teacher 7, for instance, explained historical thinking as “learning to deal with historical sources, to analyse them and to deal with them in a critical way”. During the interview, she elaborated on this, demonstrating she had a well-developed understanding of critical source analysis. However, her conceptualization was limited to this one aspect only of historical thinking. Teacher 11 explained historical thinking in the questionnaire as “making sure students do not just learn factual knowledge but are able to interpret facts from the past”. She added as an example that students should be able to explain how Belgian colonization has contributed to the current problems in the Democratic Republic of Congo. During the interview she added three more aspects, establishing a frame of reference, understanding the difference between cause and consequence and using sources. However, these aspects were not connected to each other but rather presented as separate activities. Both of these teachers were assigned a plus-minus, along with nine others whose conceptualizations were similarly incoherent or limited.

Overall, teachers' conceptualizations were focused predominantly on source work, contextualization and only few historical

modes of reasoning: in particular cause and consequence, and drawing analogies between past and present. Each of these were mentioned by over two thirds of the respondents. Other aspects of historical thinking were only included in a limited number of descriptions. For instance, eight teachers referred to the interpretive and constructed nature of historical knowledge, five stressed the importance of multiperspectivity and three referred to the notion of historical empathy. Several other typical historical modes of reasoning, such as reflecting on contingency or agency, deconstructing narratives, and drawing analogies between historical periods were absent in these conceptualizations.

With regard to how historical thinking should be addressed in the classroom, two more things stood out. First, the majority of teachers were convinced that historical thinking is only possible after students master historical content. They considered students' understanding of the past as a precondition for their understanding of history as a discipline and regarded both as separate activities. For instance, teacher 16 stated: "I would never start with historical thinking; I do think that you need to see some factual knowledge first". Second, a number of teachers related historical thinking predominantly to student-centred classroom activities, such as inquiry-based learning, and individual or group work. Teacher 9 for instance explained why he does not spend much time on historical thinking: "I like to have control and working in groups and so on; that is not my thing".

#### *4.1.2 Teachers' beliefs about the desirability of historical thinking as a learning goal*

When asked what teachers considered the main goals of history teaching, it is striking that historical thinking as such was rarely mentioned. Only three teachers named it explicitly. Most teachers, however, mentioned at least one related aspect: eight mentioned (historical) source work, seven the importance of the authors' historical positionality and six included aspects of historical reasoning, mostly the examination of (dis)continuity between past and present. Clearly, the relationship between past and present was important for the majority of teachers as the goal most commonly referred to was to provide students with knowledge about the roots of present-day society and contemporary issues. Contrary to the spontaneous answers, historical thinking was selected by most teachers (except for three) in the card-sorting task, where they were given a set of possible goals. Teachers did not appear to consider it to be contradictory that they had not mentioned historical thinking spontaneously as they connected historical thinking to the development of

broader educational goals, such as developing critical thinking, general information skills (e.g. looking up and summarizing information) and citizenship education. As teacher 15 explained: “Critical thinking in my opinion accompanies historical thinking, as does learning to ask questions, or to think and reflect independently about certain issues or conflicts”.

Throughout the discussion of teachers’ ideas about the goals for history education and the card-sorting task, the extent to which teachers considered historical thinking – as they understood it – to be a priority goal in their teaching was assessed. This is indicated in table 2. In some cases, when teachers stated explicitly that they did not consider historical thinking an important goal for history education, this was indicated with a minus sign. In other cases, teachers prioritized historical thinking, which was indicated with a plus sign. Mostly, however, teachers positioned themselves somewhere in-between: they valued historical thinking, but did not consider it the main goal for history education or they conflated historical thinking with other goals to such an extent that historical thinking itself became instrumental to other goals, such as critical thinking or information skills. Teachers fitting this description were indicated with a plus-minus sign. Teacher 5 for instance explained his goals for history education as twofold:

To allow students to gain a minimal insight into our society, how it functions and how it became this way and as a preparation for skills they will need in higher education, especially learning to deal with long, running text.

Historical thinking in itself is hence barely present in this answer, although it touches upon historicizing and making topical. Upon further discussion throughout the interview and in the card-sorting task, however, the teacher added several other goals such as critical and nuanced thinking and historical thinking. In terms of historical thinking, he emphasized the need to understand past societies in their own way and to avoid generalizations or moral judgments of the past. In this way he considered historical thinking to be a way to develop students’ critical and nuanced thinking. This teacher was hence ascribed a plus-minus sign regarding his beliefs about the desirability of historical thinking: he acknowledged its value as a learning goal, but mainly as a means to foster other goals which he considered to be more important.

#### 4.1.3 *Teachers’ epistemological beliefs*

In table 2, teachers with a criterialist stance are indicated with a plus sign, while objectivist beliefs are indicated with a minus sign.

Although teachers generally held advanced epistemological beliefs, in the in-depth discussion of the case study, several teachers had difficulty explaining why historians can come up with different explanations for the same historical phenomenon; some revealed a more naïve stance or traces of “procedural objectivism”<sup>51</sup>. Teacher 4, for instance, explained that “until it has been definitively researched, both explanations can be correct”. These teachers’ epistemological beliefs were marked with a plus-minus sign.

#### *4.1.4 Teachers’ beliefs about the feasibility of historical thinking as a learning goal*

Only three teachers did not consider historical thinking to be a feasible goal. This was indicated in table 2 with a minus sign. All other cases were assigned a plus-minus sign: these teachers considered it overall feasible, yet challenging. Teachers mentioned several hindering factors in this regard. First, contextual factors such as time restrictions were mentioned by all but three of the teachers. To a lesser extent, teachers mentioned the limited availability of didactic materials on historical thinking as a hindering factor. Second, about one third of the teachers expressed doubts about students’ interests, motivation and capacity. In particular, respondents mentioned a perceived decline in students’ language skills, which they considered necessary to engage with sources, and a lack of general background knowledge. Teachers’ perception of their own capacity constituted a third factor. Nine teachers stated they needed more support and guidance in teaching historical thinking. Almost half of the respondents spontaneously reflected on aspects of historical thinking they felt could be improved in their teaching, yet they were confident they could achieve this themselves.

#### *4.1.5 Teachers’ instructional practices related to historical thinking*

Most teachers provided several individual or group assignments for students which they designed specifically to foster students’ historical thinking, some provided excerpts from their student syllabus. The materials were aimed at students in the 11th and 12th grade of secondary education (age 16–18), hence covering the period of ca 1750 to the present. The materials addressed, among others, subjects such as the Industrial Revolution, modern imperialism, the First and Second World War, decolonization and the Cold War. The materials were predominantly designed by teachers themselves, sometimes adapted from textbooks. These were materials that were actually

<sup>51</sup> Stoel, Logtenberg, Wansink, Huijgen, van Boxel and van Drie, “Measuring Epistemological Beliefs in History Education”, 131.

used in class and that provided insight into what kind of lesson texts were provided for students, how sources were used in class, what kind of questions students had to answer and so on. Throughout the materials, source work often occupied a central position. Besides source work, the materials covered, to a lesser extent, other aspects of historical thinking, such as multiperspectivity, the deconstruction of historical representations, oral history or analogies between past and present.

The quality of teachers' instructional practices related to historical thinking varied strongly. In three cases, teachers' practices revealed no or only marginal traces of historical thinking. Sources were used sparingly and mostly as an illustration of the teaching content; the materials rarely encouraged students to think historically. These cases were indicated with a minus sign in table 2. Seven teachers' practices were assigned a plus. The materials of these teachers addressed several aspects of historical thinking in an in-depth way. In these materials, sources were subjected to a critical source analysis and students were introduced to the interpretive nature of historical knowledge, for instance through a research assignment in which students had to formulate a substantiated answer to a research question based on a critical analysis of historical sources.

The majority of teachers fell in an in-between category (+/-). Their materials addressed aspects of historical thinking, but did so in a rather superficial way. For instance, sources were used and questioned but predominantly to extract information. Source analysis was sometimes guided by a fixed set of questions, generating a rather mechanical approach in which students, for instance, rated the reliability of a source without reference to a particular historical question. In so doing, the source analysis was not really made meaningful as it did not reflect on the consequences of, for instance, the author's background on the source's content. Furthermore, the absence of sufficient historical context information impeded in-depth reasoning about the sources. Another example is an assignment on oral history which did not connect the personal account gathered by the students to more general historical developments and did not address the peculiarity and reliability of oral sources, such as the fact that they are established with hindsight. In an assignment on multiperspectivity, a teacher had students explore different viewpoints on the Israeli-Palestinian conflict, but did not include a reflection on why these perspectives differed, how they influenced the source material or whether both perspectives were equally substantiated. In short, although these materials were designed to foster aspects of students'

historical thinking, they contained a lot of opportunities to further students' historical thinking skills which were not seized.

#### *4.2 The relationship between teachers' conceptualizations, beliefs and instructional practice*

Table 2 reveals that it is not possible to identify a decisive or dominant factor to determine the quality of teachers' historical thinking practices. Rather, a belief system appears to be in place within which a complex interaction between various beliefs takes place. The following section therefore discusses the relationship between teachers' conceptualizations, beliefs and instructional practice related to historical thinking, both in a general way and through an in-depth exploration of three cases.

##### *4.2.1 Teachers' conceptualizations of historical thinking*

Table 2 suggests that a rich, comprehensive conceptualization of historical thinking is a prerequisite for a profound historical thinking practice. Teachers with a clear and broad understanding of the concept presented material which was diverse in terms of the historical thinking aspects being addressed and which often combined historical knowledge with a reflection on the constructed nature of this knowledge. Historical sources were subjected to an in-depth critical analysis, allowing students to gain insight into the role which sources play in interpreting and constructing historical knowledge.

In most cases, however, teachers' conceptualizations were rather narrow. This was reflected in teaching practices which mostly addressed historical thinking superficially. For instance, source work was aimed only at extracting information from sources, rather than at critical analysis. Hence, even when teachers valued historical thinking as a goal, a narrow conceptualization could result in limited historical thinking practices (for instance respondent 15).

Teachers' ideas about how to foster historical thinking were also reflected in their practice. Particularly the perception, held by the majority of teachers, that historical thinking is only possible after students have acquired factual historical knowledge was important. It resulted in historical thinking activities that were isolated in separate, supplementary assignments, rather than being integrated throughout the teaching.

##### *4.2.2 Teachers' beliefs about the desirability of historical thinking*

Teachers' beliefs about the desirability of historical thinking were related to their practice in a number of ways. Three teachers did not consider historical thinking to be an important goal for his-

tory education. These respondents had difficulty providing concrete examples of materials addressing historical thinking.

In six other cases, teachers' beliefs about the desirability were more subtly reflected in their teaching. Although these teachers valued historical thinking, they prioritized other goals. For instance, respondent 16 subordinated historical thinking to goals such as information skills and gaining an understanding of the present. To illustrate his way of addressing historical thinking, he provided an assignment on source analysis regarding the Yugoslavian war. However, the assignment solely focused on extracting information from a set of sources rather than critically assessing them. It was hence more about information skills and making students familiar with a present-day issue. In this case, this was also related to a narrow conceptualization of historical thinking, which he understood mostly as being about contextualizing and examining the historical roots of contemporary issues.

Some teachers experienced difficulty in combining their desire to address historical thinking with other goals as they conflicted somewhat. Some, for instance, wished to provide a complete overview of the past, leaving them in a constant lack of time to work on historical thinking. Teacher 3, for example, valued historical thinking, but also stated that he wanted to provide a complete overview of the past: "Yes, that is the case, when you involve historical thinking, you are studying a topic more profoundly, but then there is less time for other themes". He hence only addressed historical thinking during short lesson moments in which students answered questions regarding a source. The majority of his teaching was dedicated to providing an overview of the past.

Seven teachers were strongly convinced that historical thinking was a priority goal which related positively to their teaching practices. These teachers aspired to address historical thinking regularly and stressed the need to integrate it throughout the classes, which was reflected in their practice. Furthermore, they experienced less time constraints as they emphasized the need to cover less content. Teacher 8 did not consider historical content a prerequisite for historical thinking because "when you are processing the content, you are de facto working on historical thinking". However, as can be seen in table 2, considering historical thinking a desirable goal did not necessarily result in profound practices (e.g. teachers 10 and 15), which points to the influence of other beliefs.

#### 4.2.3 *Teachers' beliefs about the feasibility of historical thinking*

Only in three cases did teachers consider historical thinking to be an unfeasible goal, leading them not to address it in their prac-

tice or only barely. These teachers were convinced that their students were unable to think historically within the available amount of time, regardless of the educational type. This is also related to their beliefs about the desirability of historical thinking as a learning goal as all three teachers did not consider it a priority (or even a desirable) goal.

The remaining teachers considered historical thinking a difficult yet feasible goal. In most cases, teachers' concerns related to the feasibility of historical thinking as a learning goal were actually related to other beliefs. For instance, when teachers felt there was too little time to enhance students' historical thinking skills, this was often prompted by their belief that historical thinking was only possible when students had acquired factual historical knowledge, so they focused first on teaching the content, leaving little time to address historical thinking. Similarly, some teachers lacked time because they considered it more important to provide a complete overview of the past. In these cases, their beliefs regarding desirability were playing a role in their appraisal of its feasibility (see for instance teacher 3, as discussed above).

#### 4.2.4 *Teachers' epistemological beliefs*

A combined analysis of teachers' answers to the questionnaire and discussion of the case study revealed that some leaned towards more naïve epistemological beliefs or "procedural objectivism"<sup>52</sup>. This ambiguity was reflected in their practice. Several teachers designed materials in which students had to critically analyse a historical representation (e.g. from a source or historical movie). Yet, this was done naïvely by juxtaposing "subjective" sources to the "objective" work of historians, suggesting that "the (one and only) historical truth" exists and can be found. In another case, a teacher explained how she asked her students to underline "objective" and "subjective" aspects within a source, describing the former as occasions where the author expressed facts, the latter as instances where the author provided an opinion. These practices hence reflect and promote objectivist or "procedural objectivist" views<sup>53</sup>.

Teachers with advanced epistemological beliefs and who considered it important to teach students about the interpretive nature of history often addressed historiographical debates or evolutions in historical representations, hence revealing the interpretive and constructed nature of historical knowledge. They also used critical source analysis to this end.

<sup>52</sup> *Ibidem.*

<sup>53</sup> *Ibidem.*

## 5. Case studies

The following section discusses three cases illustrating the interaction between teachers' conceptualizations, beliefs and instructional practice. Teachers were selected based on the assessment of their teaching practice related to historical thinking. One teacher was selected from each category in table 2, who most clearly articulated their beliefs and whereby the relationship between their conceptualization, beliefs and instructional practice was very explicit, making them best suited to illustrate the interplay. It will be explored how variations in teachers' practice are related to their conceptualization and beliefs.

### *Teacher 17 – high quality teaching practice related to historical thinking*

This teacher's practice addressed many aspects of historical thinking in a profound manner, using rich and diverse teaching materials. Sources were deployed as a starting point to understand authors' perspectives, reflect on multiperspectivity, critically assess historical representations, and practise historical empathy and historical reasoning. In working with sources, he applied critical source analysis to allow his students to generate their own substantiated answers to a historical question and allow them to gain a better understanding of the interpretive nature of history.

The teacher highly valued historical thinking as a central goal and ensured that other goals, such as critical thinking and understanding contemporary issues, reinforced each other rather than competed. He also emphasized the necessity to reduce the amount of subject matter to be covered in order to create time for historical thinking and stressed the need to integrate historical thinking throughout the lessons. Consequently, his concerns related to feasibility were mostly related to the fact that preparing materials focused on historical thinking was time-consuming:

You need to find sources, for instance, and think about 'how am I going to process this, through which learning activity?'. This takes up a lot of time and effort and that is one of the biggest obstacles.

In describing historical thinking, the teacher stressed the importance of making students aware of the interpretive nature of history. His own advanced epistemological beliefs were in line with his practice. The materials frequently referred to the interpretive nature of history by including examples of conflicting accounts by historians,

by addressing the construction and evolution of historical representations and by including critical source analysis.

*Teacher 6 – superficial teaching practices related to historical thinking*

Teacher 6 provided materials that touched upon various aspects of historical thinking, yet overall, they were characterized by a lack of depth. Several opportunities to engage students in historical thinking were not seized. The material presented historical knowledge as fixed and singular, supporting objectivist beliefs. It appears that her beliefs about the desirability and conceptualization of historical thinking, as well as her epistemological beliefs hindered this teacher from addressing historical thinking more profoundly.

The teacher did report that she considered historical thinking to be a desirable goal and actively looked for professionalization opportunities on the subject. However, her views on the goals for history education were marked by a strong present-orientedness. She explained history education as being about raising good citizens, including transmitting moral values, developing a critical attitude specifically regarding media literacy and gaining general knowledge about the present. She hence conceptualized historical thinking from a present-oriented perspective. For instance, analysing and critically assessing sources was immediately connected to dealing with fake news; researching the past was reduced to gathering and presenting information. Hence, while she asserted that she considered historical thinking to be a desirable goal, she actually prioritized other goals. Furthermore, she regarded historical thinking as a didactic method that could be applied only after students had gained factual knowledge:

You want to do something fun once in a while (...) I purchased a book on active historical thinking (a book providing fun activities, promoting historical thinking) and I would like to apply parts from this book, but the problem is, you need to cover the content first and only then can you apply the learning activities.

These ideas were reflected both in the shape and content of the teaching material. The materials focused mainly on “what happened”. Aspects of doing history were addressed separately, mainly via source work. Sources were, however, used primarily as illustrations or to extract information from. Only on a few occasions was a source critically questioned, for instance when students were asked to judge a source’s trustworthiness. Even then students lacked the necessary contextual information to adequately do so. Furthermore, sources were deployed to enhance present-oriented goals: teaching moral

lessons and information skills. For example, one of the materials confronted students with a racist cartoon from the 1930s and asked them to criticize it. No reference was made, however, to the historical context in which this cartoon emerged.

Furthermore the teacher's epistemological beliefs reflected notions of "procedural objectivism"<sup>54</sup>. In her opinion, a rigorous approach to source analysis, as performed by academic historians, could reveal undisputed truths about the past. She explained, for instance, that "secondary sources are often (...) much more reliable" and that she used a video of an academic because "you can believe him as he is academically trained. He should stick to the facts; he should be objective." This view was reflected in her approach to source analysis, which focused on extracting "objective information" from subjective sources. Other materials similarly reflected objectivist beliefs. In one example, multiple perspectives on decolonization were addressed; yet, as the teacher explained, the aim was for students to decide which of the sources was true.

*Teacher 14 – historical thinking barely addressed*

An analysis of the teaching materials revealed very little attention to historical thinking. Sources were used in an illustrative way and opportunities throughout the lessons to engage students in historical thinking were overlooked. The teacher's main goal was to provide a general overview of the past and to use the past to explain present-day phenomena, by pointing out similarities between past and present, while ignoring the differences. For instance, he used Cold War communism to explain the ideology of (extreme) left-wing parties today, without paying attention to the vast differences between both.

At first, this respondent seemed to provide contradictory statements regarding the desirability of historical thinking. He stated that "even if you just bring a chronological story, then you need to engage in historical thinking (...) it is the essence of history". However, he considered history education to be mainly instrumental for understanding current society. He focused on understanding the roots of contemporary issues, citizenship education, nuanced thinking and understanding different perspectives on present-day issues. In discussing the goals for history education, any reference to historical thinking was absent and the past as such was largely ignored.

The absence of historical thinking was influenced by the teacher's one-sided understanding of historical thinking as something that

<sup>54</sup> *Ibidem*.

can only be addressed via inquiry-based learning. In his opinion, historical thinking requires:

A number of documents, that relate to each other (...) and a historical research question which you want to investigate and then (...) a provisional conclusion and then you add some more documents and then the conclusion changes, and then you can discuss this.

This particular conceptualization led this teacher to consider historical thinking as completely unfeasible for his students, because of a lack of time and because his students lack the capacity and motivation to do so: “Currently, students need to do this all the time: group work, independent work and “look it up yourselves” (...) There is an overkill of that”. Furthermore, he felt no desire to teach in this way because he liked to maintain control over the classroom and disliked classroom discussions.

The teacher acknowledged that he did not spend much time on historical thinking, yet it was clear that he had, over the years, carefully considered his role as a history teacher. Considering the little time he had with students, and their general disinterest, he pragmatically put forward another goal for history education, namely providing students with a historical frame of reference.

## 6. Conclusion and discussion

This research aspired to gain insight into the relationship between teachers’ conceptualizations, beliefs and practices related to historical thinking. To this end, it combined an analysis of teachers’ conceptualizations, epistemological beliefs, beliefs about the desirability and feasibility of historical thinking with an analysis of their concrete teaching practices.

Some limitations should be taken into account. First, teachers were selected on a voluntary basis, which may have biased the sample. This was partly prevented by not mentioning the aim of the study in the call, but it remains possible that only highly motivated teachers answered the call. Second, only teachers who were active in upper-secondary education were selected, creating a bias as these all held a master’s degree in history. It would be interesting to see whether the results differ from teachers in lower-secondary education with a professional bachelor’s degree. Lastly, although the study corroborated survey and questionnaire data with concrete teaching materials, teachers, in most cases, only shared part of their teaching materials. Even though this was discussed in the second interview, it was not possible to fully determine to what extent the provided

materials were representative of their general teaching practice or what relative weight they ascribed to historical thinking in the entirety of their classes.

Regarding the content of teachers' beliefs and instructional practice, the research findings are in line with earlier studies, confirming, most notably, teachers' difficulty in engaging in interpretive history teaching<sup>55</sup>, their adherence to non-domain-specific learning goals<sup>56</sup> and the importance of perceived contextual hindrances<sup>57</sup>. Some practices regarding source enquiry also reflected the findings of Voet and De Wever who found that teachers' conceptions "misrepresent the practices of inquiry that lie at the core of the discipline" and in that way "give their students the false impression that historical reasoning is mainly a matter of looking up information, or mechanically assessing the reliability of sources"<sup>58</sup>.

The research shows that a relationship can indeed be discerned between teachers' conceptualizations, beliefs and practices regarding historical thinking. However, as the case studies clearly demonstrated, this relationship is complex.

In line with Thompson<sup>59</sup>, it was found that the relationship between history teachers' beliefs and instructional practices is not straightforward, as various beliefs interact with each other within a belief system. This relationship was especially prominent in teachers' beliefs regarding the feasibility of historical thinking. The most cited issue in this regard was a lack of time, often due to an alleged need to cover the content. This supports findings from earlier research<sup>60</sup>, but is nevertheless surprising considering the freedom provided by the Flemish history standards to select teaching content. Teachers' views on feasibility should therefore be explained not just in light of curricular requirements, but particularly in light of other beliefs, such as teachers' desire to attain other goals, for instance providing a complete historical overview of the past. Besides other beliefs, teachers' conceptualization of historical thinking was also of interest in this regard, especially the idea that historical thinking requires a firm base of factual knowledge. This relates to a naïve distinction between understand-

<sup>55</sup> Hicks, Doolittle and Lee, "Social Studies Teachers' Use of Classroom-Based and Web-Based Historical Primary Sources"; Van Nieuwenhuysse, Roose, Depaepe, Verschaffel and Wils, "Reasoning with and/or about Sources?".

<sup>56</sup> McCrum, "History Teachers' Thinking about the Nature of Their Subject".

<sup>57</sup> Van Hover and Yeager, "Challenges Facing Beginning History Teachers"; Voet and De Wever, "History Teachers' Conceptions of Inquiry-Based Learning".

<sup>58</sup> Voet and De Wever, "History Teachers' Conceptions of Inquiry-Based Learning", 65.

<sup>59</sup> Thompson, "The Relationship of Teachers' Conceptions of Mathematics and Mathematics Teaching to Instructional Practice".

<sup>60</sup> Van Hover and Yeager, "Challenges Facing Beginning History Teachers"; Voet and De Wever, "History Teachers' Conceptions of Inquiry-Based Learning".

ing the past and understanding history. The perception that historical thinking is only possible after students have acquired factual historical knowledge was very established and in a number of cases created classroom practice which strictly separated the two.

Furthermore, a narrow or superficial conceptualization of historical thinking could sometimes explain why teachers who valued historical thinking as a goal nevertheless had rather superficial practices. Hence, studies examining teachers' beliefs and instructional practice should take into account the possibility that participants might have very different conceptions of historical thinking and related aspects, something which was also established by Voet & De Wever<sup>61</sup>, and should consider its impact on teachers' instructional practice. The addition of teachers' conceptualization of historical thinking therefore provides valuable information for understanding teachers' instructional practice and beliefs.

The research hence shows that there is no single explanatory factor, be it one aspect of teachers' beliefs or their conceptualization of historical thinking, to explain differences in teachers' instructional practice related to historical thinking. It seems imperative for researchers to take into account a multitude of beliefs, rather than studying only one<sup>62</sup>, as well as teachers' conceptualization.

Overall, our findings make it clear that only a minority of history teachers in this study were able to provide teaching materials addressing historical thinking in an in-depth way. Considering the potentially favourable bias in our sample and the fact that teachers were able to share their best practices, this is all the more troubling given the fact that historical thinking occupies a central position in the revised history standards in Flanders. This finding makes it urgent for teacher training courses and professional development activities to reflect on their role in promoting historical thinking as a central teaching aim. Following the suggestions by Van Hover & Yeager<sup>63</sup>, this research implies that any effort to change teachers' instructional practice should address and engage with teachers' underlying beliefs and conceptualizations. Several studies have demonstrated that well-developed courses in pre-service teacher training can be successful in altering teachers' beliefs and practices related to the teaching of history, although they were not always effective for all participants and the extent to which these changes transfer to teachers' everyday teaching practice remains unclear<sup>64</sup>.

<sup>61</sup> Voet and De Wever, "History Teachers' Conceptions of Inquiry-Based Learning".

<sup>62</sup> For example: Yilmaz, "Social Studies Teachers' Conceptions of History".

<sup>63</sup> Van Hover and Yeager, "Challenges Facing Beginning History Teachers".

<sup>64</sup> Lindsay Gibson and Carla Peck, "More than a Methods Course: Teaching Preservice Teachers to Think Historically", in Christopher Berg and Theodore Christou (eds), *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education* (Basingstoke:

In line with recommendations made by van Boxtel, van Drie and Stoel, it appears necessary for teachers to obtain a thorough understanding of historical thinking as a central concept in history education<sup>65</sup>. Considering teachers' overall narrow ideas about what constitutes historical thinking, this seems to be a necessary starting point. Furthermore, teachers need to be supported in adequately operationalizing historical thinking.

A thorough conceptual understanding will enable a discussion and confrontation with teachers' own perceptions of the notion. In this regard, it is important that these are made explicit. It appears, for instance, that several teachers believe that a strong basis of factual knowledge is a prerequisite for historical thinking. Another recurring belief is that history education should provide a complete overview of the past. Both of these beliefs emphasize the importance of "knowing history" over "doing history". If these beliefs are persistent, they might prevent teachers from developing a teaching practice which incorporates both "knowing" and "doing" history. Only when teachers' beliefs are identified and made explicit is it possible to engage with them and make clear, in this case, that a one-sided attention to "knowing history" will leave little room to engage in "doing history". Such a dialogue makes it possible to challenge teachers' initial ideas and foster their understanding of how knowing and doing history relate to each other, why historical thinking has become a central goal for history education and how it relates to, and can support, other goals. A similar approach applies to teachers' epistemological beliefs. It is crucial for teachers to develop advanced epistemological beliefs, not only in general, but also actively applied to concrete cases. This allows discussion of concrete implications of epistemological stances, and enables epistemic change. It is imperative to explicitly discuss and challenge teachers' initial beliefs as this might generate changes in these beliefs and ultimately, classroom practice.

Regarding teaching practice, it needs to be emphasized that our study shows that a thorough understanding of historical thinking,

Palgrave Macmillan, 2020), 213-251; Thomas Fallace, "Once More unto the Breach: Trying to Get Preservice Teachers to Link Historiographical Knowledge to Pedagogy", *Pedagogy, Theory & Research in Social Education*, 35.3 (2007), 427-446; Chauncey Monte-Sano, "Learning to Open Up History: Preservice Teachers' Emerging Pedagogical Content Knowledge", *Journal of Teacher Education*, 62.3 (2011), 260-272; Michiel Voet and Bram De Wever, "Preparing Pre-Service History Teachers for Organizing Inquiry-Based Learning: The Effects of an Introductory Training Program", *Teaching and Teacher Education*, 63 (2017), 206-17.

<sup>65</sup> Carla van Boxtel, Jannet van Drie and Gerhard Stoel, "Improving Teachers' Proficiency in Teaching Historical Thinking", in Christopher Berg and Theodore Christou (eds), *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education* (Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2020), 97-117.

as well as advanced epistemological beliefs, appears to be essential and necessary yet insufficient conditions for high-quality practice regarding historical thinking. In some cases, inconsistency between teachers' beliefs and practice could still be observed, indicating that favourable beliefs do not automatically translate into more profound teaching practice. Thus, another important task for teacher training programmes and professionalization initiatives can be discerned here. They should not only engage with teachers' beliefs but effort should also be put into assisting teachers in how to apply theory in practice, and in guiding and supporting them throughout the process of developing good practices with regard to the fostering of historical thinking. Ideally, working on establishing shifts in teachers' beliefs and conceptual understanding goes hand in hand with supporting the process of making changes in their teaching practice.

### **Acknowledgements**

This work was supported by the Special Research Funds, KU Leuven (grant number 3H180247).

## Appendix 1

### Coding scheme

**DESIRABILITY:** whether and why the teacher considers historical thinking an (un)desirable goal

Goal: goals for history education:

- explaining the present
- citizenship education: aimed at civic knowledge and/or active engagement in society
- historical thinking: aspects related to historical thinking (e.g. critical source analysis)
- frame of reference
- values, norms, attitudes
- information skills: non-discipline specific (e.g. summarizing information)
- critical thinking
- identity development
- remembrance and knowledge: providing students with basic general knowledge about the past or present
- interest: provoking students' interest about the past
- learning from the past

**CONCEPTUALIZATION:** statements about what constitutes historical thinking and how to address it in class

- historical questions
- situating in frame of reference
- critical source analysis
- generating historical representations
  - critically assessing historical representations
  - historical modes of reasoning
    - multiperspectivity
    - analogies
    - agency
    - significance

- causality
- contextualization
- continuity and change
- historical empathy and perspective-taking
- historicizing-making topical
- reflecting on the relationship between past, present and future
  - past vs. history
  - interpretive nature of history
  - positionality

FEASIBILITY: factors promoting/hindering addressing historical thinking

- students: referring to students' capacities, motivation, interest
- teacher capacity: reflection on teachers' own capacity to teach historical thinking
- practical: time, available resources, infrastructure
- tension content-HT: referring to tension between covering content and historical thinking
- didactic: didactic considerations such as evaluation, learning activities

EPISTEMOLOGY: beliefs about the nature of history

GENERAL TEACHING APPROACH: statements about preferred teaching approach (e.g. teacher-centered) or regarding teaching practice not specifically related to historical thinking

PRACTICE: used for coding of concrete teaching materials

- historical questions
- situating in frame of reference
- critical source analysis
  - no contextualization
  - sourcing: only basic information about the source (e.g. author, date)

- contextualization: rich contextual information about source
- use illustrative
- use extracting information
- use critical analysis
- generating historical representations
  - critically assessing historical representations
  - historical modes of reasoning
    - multiperspectivity
    - analogies
    - agency
    - significance
    - causality
    - contextualization
    - continuity and change
    - historical empathy and perspective-taking
    - historicizing-making topical
- reflecting on the relationship between past, present and future
  - past vs. history
  - interpretive nature of history
  - positionality
- presentism: material reflects presentism
- missed opportunity: instances where teacher addresses historical thinking but in a superficial way, small adjustments could further students' historical thinking



## Book reviews / Comptes rendus

David Dean (ed.), *A Companion to Public History*, Wiley Blackwell, 2018

The definition and the description of public history as developed by Dean in the introduction of the collection under the title *A Companion to Public History*, published by Wiley Blackwell in 2018, is fully supported by the thirty-four chapters written by authors from eighteen different countries, including historians, but also sociologists, anthropologists, political scientists, geographers and activists. Dean starts with the assertion that “history, after all, is everywhere” and explains that public history is about the ways in which the public engages with the past and about how the past is represented to the public. It is about the histories the public creates, it is about preserving the past in the present for the future, and it is about how the past is used in contemporary society and audiences” (Dean, 2). The reasons for the interest of this collection for history education are developed by Joanna Wojdon in the thirty-third chapter of the book, under the part titled “Contesting public history”. I will thus attempt to refer to the content of the companion from the perspective of school history.

As Wojdon notices, “teachers use strategies and methods developed by public history [and] public history facilities to teach; public history institutions instruct teachers, teachers organize public history events for their students, teachers build on the public history experiences of their students, and finally public history institutions address activities to teachers and students” (Wojdon, 461–464). Part I, “Identifying public history” and especially the chapters written by Hilda Kean and Jerome De Groot, about art and a film respectively, and in part II, “Situating public history”, the chapter by Kirsten Wehmer about a museum, the chapter by Serge Noiret about digital history and the chapter by Elizabeth Paradis and Catherine Clinton about graphic novels, could easily fall under what Wojdon describes as “teachers us[ing] public history facilities to teach”.

More analytically, Kean refers to several “trashes in landscape”, like the graffiti on the concrete done by the Italian prisoners of a British camp, or the scratches on the windows of the Croick church made by emigrants, victims of the Scottish Clearances. She uses Bruegel’s painting *Landscape with the fall of Icarus* to challenge her students for the creation of different stories, she refers to the centenary commemoration of the abolition of slavery in Britain by different museums, and also to the 43,500 stumble stones (*Stolpersteine*) in

Germany and other European countries associated with specific cases of Nazis' victims. Her account of public history cases in different environments ends with the reenactments of past traumatic political events in Britain, staged on a participatory basis by Jeremy Deller. De Groot refers to the "Russian Arc", an experimental historical drama, that produced a lot of formal reviews by the critics, but also the audience's reviews on several internet fora. It thus constituted a public event, not necessarily a public history one, since "there was a lack of critical engagement [on the part of the audience] with the history [presented]" (De Groot, 56).

More public history locations come up in the "Situating public history" part of the book: the museum, the graphic novel, Web 2.0. Noiret urges the training of digital public historians that will mediate the return of personal, autobiographical memories, memories that are often products of crowdsourcing processes to the public, having first contextualized them (Noiret, 119). At the same time the advantages of Web. 2.0 for the communication of local memories in an international context, creating thus comparison opportunities, are highlighted (Ibid, 121). On the other hand, the *Journeys* and *Landmarks* exhibitions of the National Museum of Australia, object of the chapter by Kirsten Wehner, seem to be offering multiple narratives of the Australian past, that "encompass the demographic diversity of Australian society and the ecological diversity of the continent" (Wehner, 89). Clinton, historian and author of non-fiction and fiction works, among the latter children's literature, and history consultant on well-known historical film productions (e.g. *Lincoln*, by Steven Spielberg), states that graphic novels are also representations of the past aimed at those "uninterested in traditional historical writing" (Paradis and Clinton, 134), thus epitomizing a central aspect of public history which is to engage the public. If, according to Wojdon, school history aims at "acquiring knowledge" (Wojdon, 458), there is always hope that students, after reading a graphic novel, might also seek a non-fiction book on a related topic; thus Clinton speaks of "the chain of being hooked on history encircles and charms" (Paradis and Clinton, 130).

Parts III and VI could equally (like parts I & II) fall under what Wojdon describes as "teachers us[ing] strategies and methods developed by public history" (Wojdon, 461); Part III refers to "Doing public history", mostly to oral history and uses of material culture, while Part VI refers to performances and reenactments of the past. Thus, Indira Chowdhury describes a student public history project referring to the 1791 events in India, including interviews of Bangalore Fort residents, 'natives' and immigrants, storytelling and shadow puppetry (Chowdhury, 150). Within the same emancipation context, which

Dean calls “bottom-up” (Dean, 4), Steven High refers to Rwanda genocide survivors living in Montreal who created digital stories available online. On the same lines, Tanya Evans reveals the political dimensions of family history, first the fact that the deliberately forgotten history of Australian aboriginals and other groups becomes public partly because of family historians, and second, the “shared authority” situation within which public historians and family ‘historians’ occasionally cooperate (Evans, 183). Finally, the affordances of material culture are highlighted by Sandra Dudley’s theoretical paper, when she focuses on the “potentiality” of the objects as regards enabling visitors to make sense not only of the past, but also of the present. The latter “potentiality” could remind us of Chris Husbands’ reference to museums and material culture which offer students the opportunity to make connections between the museum objects, the information displayed by the museum, and students’ own micro-theories<sup>66</sup>.

In Part VI Amy Tyson reviews historical pageantry, ethnic masquerades, ethnographic spectacles, open-air museums, living history museums and reenactments, to conclude that “performing the past has often been a tool used to respond to needs in the present” (Tyson, 362). Vanessa Agnew, in a way following De Groot in his study of popular historical culture *Consuming History* (2008), focuses on the ‘paleo’ movement and on the various historical reality television series of a paleolithic context. She notes that while participants are motivated by the expected pleasure, there is also an investigative dimension in the above entertainment: some people hope that by participating, they will meaningfully contribute to historical understanding (Agnew, 374). The next two cases of “performing public history” refer to reenactments of traumatic events, and certainly not in an entertainment context: Lisa Peschel refers to plays written and performed by the Terezín ghetto survivors in the years of their detention, through which they sought “to maintain their prewar identities by creating narratives for themselves and their spectators that established continuity between their prewar past and their Terezín present” (Peschel, 378). If the reason for the incarcerated Terezín inhabitants to perform could be considered existential, for the *jongos* performers in Brazil, it seems to be mainly political: their performances that refer to their ancestors’ slavery demonstrate their demand for symbolic and material reparation on behalf of the illegally imported African slaves “who served as the economic basis for the birth of the Brazilian nation” (Hebe Mattos and Martha Abreu, 402). The last

<sup>66</sup> Chris Husbands, *Ti Simainei Didaskalia tis Istorias* [What is History Teaching], (Athens: Metaichmio, 2004), 113.

chapter of “performing public history” takes us back to edutainment and more specifically to historical video games: Jeremiah McCall, conducted a broad and multifaceted research, interviews with game developers, participants, modmakers<sup>67</sup>. Having even reproduced and read threads of speech from several fora in social media, he surveys the main questions as regards video games, their historical accuracy, the liberty they allow to the players, and finally the motives of the players, who seem to constitute a virtual community.

On the whole, I mainly opted for reviewing those chapters that refer to different environments in which public historians work, and to the different means by which they do so. The variety of approaches public historians use remind us of school history teachers: teachers also adapt their teaching content to audiences of various ages, interests and abilities, or performance (Apostolidou, 2018)<sup>68</sup>. On the other hand, both public history and school history are occasionally guided by the government; Dean reminds us that public historians may write official histories too (Dean, 3). Actually, there were chapters in the volume referring to public historians as policy makers (the chapter by Alix Green) but I could not afford to present them because of lack of space. Attempting to contribute to the comparison between public history and school history developed by Wojdon, I would suggest that ‘good’ school history, the constructivist version, is not orientated solely to knowledge and that this also adopts a holistic approach as regards history education and education in general<sup>69</sup>. Coming to the end of this review, and having focused on four different parts of the companion, I would consider it very useful to realize the breadth of contemporary public history studies and the variety of methods, tools, and types of evidence that are available. At the same time, most of the contributors were critical as regards the ‘new’ environments and the ‘new’ types of past representations, questioning their historical accuracy and the type of historical awareness they might create in audiences.

Eleni Apostolidou

<sup>67</sup> Unofficial additions to a game than in some way modify gameplay (McCall, 416).

<sup>68</sup> Eleni Apostolidou, “The public lure of history education”, *Public History Weekly*, 22 March 2018, DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2018-11540](https://doi.org/10.1515/phw-2018-11540).

<sup>69</sup> Hillary Cooper and Arthur Chapman (eds), *Constructing History* (SAGE, 2009).

## Authors / Auteurs

**Fien Depaepe** is associate professor in Educational Sciences at Leuven University (KU Leuven, Belgium). Her main research interests are: teachers' professional knowledge, teachers' professional beliefs, learning design, and educational technology. She has recently published: Lieve Thibaut, Heidi Knipprath, Wim Dehaene, Fien Depaepe, "The Influence of Teachers' Attitudes and School Context on Instructional Practices in Integrated STEM Education", *Teaching and Teacher Education*, 71 (2018), 190-205.

**Wolfgang Hasberg** as a professor he was at the University of Leipzig and since 2020 he has been university professor of medieval and modern history and didactics of history at the Institute of History of the University of Cologne. He is a member of various national and international associations on medieval history, regional and local history, and history didactics (including the International Society for History Didactics, FUER Geschichtsbewusstsein). Since 2019, he has been president of the International Research Association for History and Social Sciences Education (IRAHSSSE). He has been and is involved in numerous national and international research projects that have received international funding (including in the project management of "Urban Spaces – Urban development in the 'inter-war-period' in Europe", funded by Erasmus+, Europe for Citizens and others). He is author of textbooks and teaching materials as well as publisher of numerous scientific books and essays on historical theory and history didactics and also on medieval and local history.

**Mostafa Hassani-Idrissi** est professeur de didactique de l'histoire à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université Mohammed V de Rabat et cofondateur en 2009 de l'Association Internationale de Recherche en Didactique de l'Histoire et des Sciences Sociales (AIRDHSS). Il est l'auteur notamment de *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*, Paris, L'Harmattan, 2005 (Prix de l'Instruction René Devic Montpellier 2007), coauteur de *l'Histoire du Maroc, actualisation et synthèse*, 2011, et de la *Chronologie de l'histoire du Maroc*, 2012, édités à Rabat par l'Institut Royal pour la Recherche sur l'Histoire du Maroc (IRRHM) où il a travaillé comme expert de 2006 à 2016. Il a coordonné *Rencontre de l'histoire et rencontre de l'autre, l'enseignement de l'histoire comme dialogue interculturel*, Horizons universitaires, Rabat, Université Mohammed V, 2007, et dirigé *Méditerranée, une histoire à partager*, Paris, Bayard,

2013. Son livre *Écrits sur l'histoire enseignée au Maroc*, doit paraître prochainement à Paris chez L'Harmattan.

**Patricia Legris** est maîtresse de conférences en Histoire contemporaine à l'Université de Rennes-2 et membre du laboratoire TEMPORA. Ses recherches portent sur l'histoire des disciplines scolaires, plus particulièrement de l'histoire dans le primaire et le secondaire français au XX<sup>e</sup> siècle, ainsi que sur la formation des enseignants dans la France contemporaine. Elle travaille également sur l'enseignement préscolaire au XX<sup>e</sup> siècle, notamment sur les maternelles et les politiques du préscolaire. Elle est engagée au sein de plusieurs associations comme "L'aggiornamento pour l'histoire-géographie" et l'Association transdisciplinaire pour les recherches sur l'histoire de l'éducation (ATRHE). Elle a publié *Qui écrit les programmes d'histoire ?*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2014; *Disciplines scolaires et cultures politiques : des modèles nationaux en mutation depuis 1945*, avec Jérémie Dubois, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2018 ; *Le collège unique. Éclairages socio-historiques sur la loi du 11 juillet 1975*, avec Laurent Gutierrez, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2016 ; *Didactique et histoire. Des synergies complexes*, avec Sylvie Lalagüe-Dulac et Charles Mercier, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2016, 136 p.

**Marjolein Wilke** is a doctoral student at the history department at Leuven University (KU Leuven, Belgium). Her current research topic is: Historical thinking about migration history in secondary education: examination of its disciplinary and civic potential and of Flemish teachers' opinions. She has recently published: Marjolein Wilke, Fien Depaepe, Karel Van Nieuwenhuyse, "Teaching about historical agency. An intervention study examining changes in students' understanding and perception of agency in past and present", *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and Historical Culture*, 5.1 (2019), 53-80.



Printed in September 2022  
by Industrie Grafiche Pacini Editore Srl  
Via A. Gherardesca • 56121 Ospedaletto • Pisa • Italy  
Tel. +39 050 313011 • Fax +39 050 3130300  
[www.pacineditore.it](http://www.pacineditore.it)

